

Hélène DISSON

L'improvisation dans l'apprentissage instrumental : développer la confiance en soi

ESM Bourgogne Franche-Comté 2020

Hélène DISSON

L'improvisation dans l'apprentissage instrumental : développer la confiance en soi

Directeur de mémoire : Jean TABOURET
ESM Bourgogne Franche-Comté 2020

Je remercie Jérôme Lefèbvre, Thibaut Curie et Nicolas Guillermin pour le temps qu'ils m'ont consacré. Leur réflexion a accompagné l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également mon professeur, Benoît Tourette, dont l'enseignement m'a été précieux.

Je remercie les élèves que j'ai encadrés pour leur investissement dans le projet, ainsi que les parents d'élèves pour leur disponibilité.

Je remercie Jean Tabouret, Hélène Rassendren et mes proches pour leur relecture.

Sommaire

Introduction.....	7
I. Improviser	8
1. Premier contact avec l'improvisation.....	8
2. Remettre l'oreille au cœur de l'apprentissage instrumental	9
3. Improviser, qu'est-ce que c'est ?	10
4. Constat sur l'apprentissage de la musique classique.....	12
5. Réflexions sur l'apprentissage de la musique extra-européenne	13
II. Expérimentations	15
1. Présentation	15
2. Objectifs et dispositifs	17
a. Aller à la rencontre de soi	17
b. La pédagogie de groupe au service de l'individu	17
c. Utiliser le jeu.....	19
3. Déroulement des séances	20
a. Première séance	20
b. Deuxième séance	23
c. Troisième séance.....	25
4. Pistes pédagogiques	28
a. Le rôle de l'enseignant	28
b. Comment cette expérience d'écoute et d'échange peut-elle enrichir la pratique instrumentale ?	30
c. Pour aller plus loin : comment intégrer et évaluer l'improvisation au quotidien dans l'apprentissage instrumental ?.....	31
Conclusion	36
Bibliographie.....	38
Annexes	39

Introduction

L'improvisation n'est entrée que tardivement et très ponctuellement dans mes études musicales. Mais mes quelques rencontres avec elle ont marqué le début d'une prise de conscience. Je me posais déjà de nombreuses questions autour de la place de l'oreille et de la conscience corporelle dans la formation instrumentale que j'avais moi-même reçue. Il me semblait que plus j'avancais, plus j'étais confrontée à un manque de confiance en moi et un besoin de contrôle paralysant qui entravait ma musique et se révélait source de tensions. La recherche de la perfection du geste instrumental, du son et de tout ce qui constitue la priorité du travail quotidien du musicien classique me donnaient parfois l'impression de perdre l'essence même de ce pourquoi j'avais choisi la musique : le plaisir de jouer et les émotions qu'elle procure. Comment les remettre au cœur de l'apprentissage instrumental par la pratique de l'improvisation ? Faire en sorte que celle-ci accompagne l'élève tout au long de son cursus ?

La réflexion autour de l'élaboration de ce mémoire repose en grande partie sur le *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental* de Volker Biesenbender, qui a apporté un éclairage considérable à mes recherches autour de l'improvisation. Elle se nourrit également des expérimentations menées dans ma classe de piano à l'école municipale de musique d'Arbois.

La première partie de mon travail a consisté à me familiariser avec la notion d'improvisation et avec tout ce que sa pratique ouvre comme portes vers la confiance en soi, notamment à travers les musiques traditionnelles.

Dans une seconde partie, j'ai choisi de mettre en parallèle les pistes pédagogiques que m'ont ouvertes les expériences réalisées avec les élèves et le regard de Biesenbender sur la place de l'improvisation dans l'apprentissage instrumental.

I. Improviser

1. Premier contact avec l'improvisation

Différents questionnements quant à l'utilisation de l'improvisation comme outil pédagogique me sont apparus à partir du moment où j'ai pu moi-même être en contact direct avec elle.

Ma première découverte a eu lieu au cours de mes études au CRD de Bourgoin-Jallieu. Il s'agissait d'ateliers mensuels d'improvisation libre où nous nous retrouvions à six ou sept élèves, encadrés par un enseignant. J'ai vécu cette première confrontation comme une plongée assez douloureuse en moi-même, une remise en question de beaucoup de choses que je croyais acquises. J'ai souvenir de m'être sentie à la fois découragée face à la perspective de devoir « sauter dans le vide » et affronter mes limites, et enthousiaste à l'idée de stimuler l'oreille et l'écoute d'une manière totalement nouvelle. Ce premier choc a changé ma vision de l'épanouissement musical : même si l'expérience n'a pas toujours été agréable, il m'a semblé toucher du doigt l'idée qu'être une musicienne accomplie devait passer par le fait de me sentir la plus confiante possible en mes possibilités d'expression à l'instrument.

Ma deuxième rencontre a été plus positive. Elle a eu lieu lors du stage d'improvisation libre de première année à l'ESM. L'expérience a été stimulante et « désacralisante ». En effet, le fait de pratiquer l'improvisation libre en groupe, dans un climat très bienveillant, m'a permis d'abattre quelques barrières et d'aller à la rencontre de ressources qui étaient déjà en moi. La présence du groupe me paraît ici primordiale car c'est par volonté de me mettre au service d'une exigence artistique commune que j'ai pu dépasser mes peurs et utiliser l'écoute des autres comme un tremplin vers plus d'affirmation de mes idées. J'ai pu prendre davantage confiance en moi et l'idée de l'intégrer dans mes cours est apparue à ce moment-là.

2. Remettre l'oreille au cœur de l'apprentissage instrumental

L'un des premiers questionnements qui s'est posé à moi concerne la place qu'occupe l'oreille dans nos apprentissages d'instrumentistes classiques et plus particulièrement de pianistes. J'avais plusieurs fois vécu la sensation d'un décalage entre la confiance que j'ai en mon oreille et mes capacités purement instrumentales, notamment lors de ma première expérience d'improvisation libre, et cela me dérangeait. N'est-elle pas censée être le premier sens impliqué dans la pratique d'un instrument ?

Ce constat n'est pas nouveau, il provient en grande partie du fait que la partition occupe dans nos apprentissages une place prépondérante et ce, dès le plus jeune âge. Nous avons donc une fâcheuse tendance, nous autres musiciens classiques, à privilégier la vue au détriment de l'ouïe dans notre travail. Le piège est peut-être encore plus grand chez les pianistes car, à l'inverse d'un violoncelliste par exemple, qui tient son instrument très proche du corps, le clavier offre toute son étendue à nos yeux. Il est alors tentant de se reposer sur la vue pour anticiper, jouer les bonnes notes, préparer un gros déplacement, ...

Il me paraît important de commencer par cette réflexion car c'est en partie de là qu'est née mon interrogation autour de l'improvisation : celle-ci peut-elle permettre de retrouver de la confiance en remettant l'oreille au cœur de la pratique ?

Afin d'explorer cette problématique, je me suis tournée vers deux musiciens aux profils différents : mon professeur de piano, Benoît Tourette, et un collègue bassiste du département des musiques actuelles de l'ESM, Nicolas Guillermin. Il me semblait intéressant de croiser deux regards issus d'esthétiques différentes.

Nos échanges se sont construits autour de la place qu'occupe l'oreille dans leur propre formation (bassiste) ou pédagogie (pianiste) et la façon dont elle se construit.

Partant du constat que, bien souvent, le pianiste ne travaille pas autant son oreille que le violoniste qui passe son temps à vérifier sa justesse, Benoît Tourette a développé sa pédagogie instrumentale autour du lien permanent entre oreille et toucher. Celle-ci passe aussi bien par le chant et l'écoute intérieure que par une vision de la technique très proche de celle défendue par Volker Biesenbender dans son *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, c'est-à-dire une sorte d'école du

lâcher prise où la faculté de présence est remise au premier plan. L'imagination joue à ses yeux également un grand rôle dans l'apprentissage instrumental puisqu'elle permet de créer le véritable legato pianistique : l'idée est, par la simple force de l'imagination et de l'écoute, de créer un lien entre deux sons, un peu comme si on « portait » les sons de l'un à l'autre. On peut rapprocher cette vision de l'expérience de tir à l'arc que relate E.Herrigel dans son ouvrage *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, ouvrage qui a d'ailleurs inspiré bon nombre de pédagogues de la musique. Philosophe allemand venu au Japon dans l'espoir de comprendre le Zen, ce dernier s'est adonné à la pratique du tir à l'arc pour tenter de s'en rapprocher. Il raconte cet état de « non-conscience » où la flèche et sa cible ne font plus qu'un. On s'éloigne là de notre problématique pour toucher à des notions plus philosophiques, mais il est intéressant de mettre en parallèle les deux expériences pour comprendre quel pouvoir la concentration et l'imagination peuvent jouer dans la construction de l'oreille chez l'apprenti pianiste.

L'oreille et l'improvisation sont au cœur de la formation des instrumentistes de musiques actuelles. De tradition orale, ces dernières privilégient la construction de l'oreille par le repiquage et la création. « Il n'est pas rare que la partition n'apparaisse qu'au cours du second cycle, les grilles se transmettent le plus souvent par l'oralité. » Le chant joue également un rôle important dans la formation puisque Nicolas Guillermin se souvient avoir eu des cours d'improvisation vocale au cours de sa formation.

Il s'agit ici de deux exemples parmi d'autres où l'oreille est pensée au cœur de la pratique, au service du geste instrumental et de l'expression musicale.

Que peut apporter l'improvisation à son éveil et sa construction ?

3. Improviser, qu'est-ce que c'est ?

« En tant que condition élémentaire de la vie, improviser paraît être la chose la plus évidente du monde. » Dans son *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Volker Biesenbender la conçoit comme une « attitude humaine qui s'étend à tous les domaines de la vie et ne trouve dans la musique qu'une expression

appropriée »¹. Selon lui, une personne capable d'improviser est « une personne capable de recevoir des impressions, de s'exprimer sans blocages, de vivre pleinement le moment présent et de réagir de manière appropriée à une situation inattendue »². L'improvisation serait donc cette capacité à s'ouvrir à une chose, une personne ou un évènement avec le moins de préjugés possibles.

D'après la définition donnée ci-dessus, improviser requiert une grande capacité à entrer en résonance avec soi-même et son entourage, une forme de perméabilité aussi bien physique que psychique. Le musicien, lorsqu'il improvise sur les sons, explore les structures et les énergies musicales informulées qui existent en lui et les traduit en sons audibles. Sa capacité à improviser est donc directement reliée à sa vitalité artistique et à sa faculté de laisser l'énergie circuler librement dans son corps.

Wilhelm Furtwängler, chef d'orchestre et compositeur allemand, va même encore plus loin et propose une définition musicale de l'improvisation : « faculté qui n'est pas un pur accident, une qualité que l'on possède ou non, mais tout bonnement la source de toute activité musicale créatrice et nécessaire »². Il faut ici bien distinguer l'acte d'improviser de l'improvisation stylistique. Il est évident que ce n'est qu'après des années d'entraînement qu'un musicien sera capable d'improviser dans tel ou tel style – il lui faut d'abord se familiariser avec le langage, le manipuler de toutes les façons, avant qu'il soit capable de s'exprimer totalement librement à travers lui.

Lorsque Furtwängler ou Biesenbender donnent une définition plus musicale de l'improvisation, ils pensent d'abord au comportement qu'elle suppose. En d'autres mots, improviser « en musique » ne serait pas de l'ordre du savoir-faire que l'on acquiert après des années de pratique mais bien une attitude face à la musique.

Quelles conséquences cela entraîne-t-il alors si nous décidons de considérer la musique non plus seulement comme un art mais comme une manifestation élémentaire de la vie ? Si nous remettons au cœur de notre réflexion qu'elle est avant tout un moyen d'expression ? Quelles portes vers nous-même l'improvisation peut-elle ouvrir ?

¹ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.49

² BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.49

4. Constat sur l'apprentissage de la musique classique

On a parfois tendance à oublier que l'interprétation – en tant que travail sur la production terminée d'un compositeur – n'est qu'une façon parmi d'autres de jouer de la musique. « Le risque est que, en transmettant la musique presque exclusivement sous sa forme finie, nous partons nécessairement du principe que jouer de la musique n'est ni plus ni moins reproduire aussi fidèlement que possible un objet définitivement achevé, donc un processus de copie plus ou moins mécanique. »

Aujourd'hui, la pratique de l'improvisation est réapparue dans la plupart des écoles de musique. Cependant, son approche est complètement différente d'il y a un ou deux siècles, lorsqu'elle était encore intégrée à la pratique d'un instrument. Elle est enseignée le plus souvent en option, comme une ouverture artistique.

Volker Biesenbender interroge cette vision scindée entre musique savante et musique improvisée : n'y aurait-il pas – sans pour autant renier l'héritage de la pédagogie instrumentale du XIX et XXème siècles – une autre approche possible, plus globale, où interprétation et improvisation puiseraient à la même source ?

Le point de départ de sa réflexion est né de ses différents voyages à travers le monde. Sa rencontre avec un violoniste indien va notamment soulever de nombreux questionnements : comment se fait-il que cet artiste soit capable de jouer avec une même décontraction et un même naturel déconcertant de la musique traditionnelle indienne et des œuvres virtuoses du répertoire classique ? Le tout avec une position de jeu considérée comme source de gros défauts dans l'apprentissage occidental... Biesenbender parle également d'une « combinaison apparemment naturelle de rigueur musicale et d'expression saisissante »³ lorsqu'il évoque les musiques traditionnelles d'Inde ou d'Afrique. Les musiciens classiques n'auraient-ils pas intérêt à aller davantage piocher du côté des musiques traditionnelles extra-européennes ?

Le deuxième constat de l'auteur est la tendance à considérer que le cursus traditionnel (écoles de musique, conservatoires) est la seule façon d'apprendre à jouer « sérieusement » d'un instrument. Selon lui, cette affirmation est à relativiser et à

³ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.16-17

replacer dans un contexte temporel et culturel : « nos indications de jeu et nos gestes traditionnels, nos écoles, nos recueils d'étude et nos méthodes d'apprentissage sont des produits de leur époque, tributaires de la vision qui prévalait au temps de leur conception »³. Il poursuit ensuite en rattachant l'émergence de nos pédagogies instrumentales traditionnelles au Siècle des Lumières et à tout ce que ce dernier a apporté en termes d'ordre et de mécanique : « cette époque a institué en idéal, chaque fois que c'était possible, le remplacement de la spontanéité de la vie par un ordre contrôlable ». René Descartes affirmait d'ailleurs : « je ne vois aucune différence entre les machines fabriquées par les artisans et les corps assemblés par la seule nature »

...

Selon cette vision, on a donc pu aisément séparer du processus musical les mouvements de la *machine* corporelle de l'instrumentiste – ce que l'on appelait alors la « technique instrumentale ». Volker Bisenbender fait remarquer que si l'on met en œuvre cette conception de manière conséquente, l'aspect gestuel du jeu n'est alors guère plus que la somme d'innombrables actes automatiques où l'on va piocher pour servir l'expression musicale, au risque que cette dernière se transforme toujours plus en un ensemble de règles complexes. Où se trouve alors l'acte vivant du jeu musical ? N'y aurait-il pas un pont à bâtir entre notre héritage de l'apprentissage de la musique classique et les cultures traditionnelles ? On s'efforce actuellement de trouver des solutions alternatives combinant judicieusement pensée moderne et savoirs traditionnels : la pédagogie instrumentale ne peut-elle en faire autant ?

5. Réflexions sur l'apprentissage de la musique extra-européenne

Nous venons de voir que l'apprentissage instrumental classique a tendu pendant longtemps à séparer le naturel (mécanique du corps) de l'intellectuel (programmation, anticipation). Dire que c'est encore le cas aujourd'hui serait faux. Cependant, l'esprit qui sous-tendait cette dichotomie est encore d'actualité dans le sens où nos méthodes d'enseignement sont encore bien souvent le mode d'emploi détaillé d'une mécanique complexe : l'être humain !

Comment retrouver un peu de spontanéité chaleureuse et directe dans nos apprentissages ? Quelles inspirations nous donnent les cultures traditionnelles d'Afrique et d'Asie ?

La principale différence entre les cultures musicales occidentale et orientale tient dans l'attitude face à l'instrument. « Lorsqu'ils jouent, la plupart de ces musiciens [extra-européens] sont comme portés par une énergie qui fait que tous leurs gestes apparaissent d'une nécessité et d'une justesse absolues »⁴. Musicien, instrument et musique font alors l'effet d'un tout indissociable.

Nous avons tendance, nous autres Français, à cultiver une conscience intellectuelle qui met à distance prudente l'objet de sa pensée pour pouvoir mieux l'observer, l'appréhender, le manipuler. A l'inverse, il existe une forme d'immédiateté vivante dans ce que l'auteur observe chez les musiciens traditionnels, une forme de conscience qui participe à son objet, entre en résonance et échange avec lui.

Est-il possible, par un travail conscient et volontaire, de retrouver en nous un peu de cette spontanéité ? L'une des pistes de réflexion de chercheurs en pédagogie qui se sont penchés sur cette question est d'essayer de retrouver des points de rencontre dans notre culture occidentale qui nous permettraient de comprendre l'approche traditionnelle de la musique. Peut-être en y ajoutant la connaissance d'une méthode claire ? Car il est évident que l'on ne peut purement et simplement transférer les pratiques orientales, généralement très ritualisées, dans notre conception occidentale de l'existence et dans notre sensibilité corporelle.

Dans son *Plaidoyer*, Volker Biesenbender propose de prendre comme premier objectif la faculté de présence ou d'instantanéité. Jouer correctement de son instrument signifierait alors : « pouvoir répondre à chaque instant de la façon la plus appropriée possible aux exigences de la musique »⁵.

Comment retrouver cette instantanéité par la pratique de l'improvisation ?

⁴ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.24

⁵ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.30

II. Expérimentations

1. Présentation

L'improvisation peut s'intégrer de très nombreuses manières dans l'enseignement : petit moment d'exploration au cours d'une leçon individuelle, phase intégrée parmi d'autres approches (études du répertoire, de la lecture), cours exclusivement dédié à la musique d'ensemble, rencontre entre plusieurs enseignants et élèves, rencontre avec d'autres disciplines artistiques (danse, théâtre...), stages ponctuels ou réguliers, cursus complet, etc. Ces approches sont nombreuses et elles peuvent déboucher sur des résultats sonores très différents suivant les personnalités mises en présence. Tous ces chemins sont destinés à se compléter les uns les autres et le but de ces expérimentations était d'en explorer un avec mes élèves.

J'ai choisi d'aller vers celui de l'improvisation libre collective.

J'ai réalisé le projet avec la classe de piano où j'ai enseigné de novembre 2017 à juin 2020 à l'Ecole municipale de musique d'Arbois, dans le Jura. Une douzaine d'élèves de dix à dix-sept ans ont été concernés.

Les élèves pianistes sont assez peu amenés à pratiquer ensemble au cours de leur formation. Le piano n'étant pas un instrument d'orchestre, le seul moment où ils se croisent est souvent celui des auditions. Je souhaitais donc profiter du projet pour les faire se rencontrer et développer un esprit de classe.

Trois séances ont eu lieu, à une fréquence d'une fois par mois pendant le dernier trimestre. Au vu des contraintes logistiques et organisationnelles pour les élèves et leurs parents, il était difficile de les rapprocher davantage, ce qui aurait pu être intéressant pour créer davantage de continuité.

Cependant, les familles se sont montrées enthousiastes et investies dans le projet et certains parents ont désiré assister à l'une ou l'autre des séances.

Les élèves étaient regroupés par niveau et tranche d'âge pour les deux premières séances : un binôme de débutantes adolescentes, deux trinômes de fin de premier cycle et un groupe de quatre adolescents de second cycle. La durée des séances

variait en fonction du nombre d'élèves : une heure pour le binôme, 1h30 pour les trinômes et 2h pour le dernier groupe.

J'ai formé des groupes un peu plus nombreux au cours de la troisième séance – qui était aussi l'occasion d'un goûter avant les vacances.

Je n'ai pas souhaité fixer d'objectif de restitution. Avec davantage de séances, cela aurait sans nul doute été pertinent pour donner davantage de sens artistique aux ateliers. J'ai préféré imaginer ces trois ateliers essentiellement comme un terrain de jeu, sans la pression d'un éventuel rendu public.

J'ai présenté ces séances à mes élèves comme un terrain d'expérimentation, où l'on se trompe, on découvre et on apprend...

2. Objectifs et dispositifs

a. Aller à la rencontre de soi

La pratique de l'improvisation libre est riche en enseignements sur soi-même : nous mettant face à nos propres limites, elle nous oblige à les dépasser pour aller chercher plus au fond de nous. On ne peut alors pas vraiment « tricher », dans la mesure où la qualité d'une improvisation se juge avant tout à la faculté de présence et de réactivité. Le musicien improvisateur est seul face à son instrument – qu'il doit intégrer comme un prolongement de lui-même – et cette problématique : que dois-je donner à mon instrument pour qu'il joue « ma » musique ?

J'ai souhaité que cette initiation à l'improvisation libre soit avant tout un temps pour oser – oser proposer, s'exprimer, échanger – et d'affirmation de soi.

L'instrumentiste qui débute l'improvisation se retrouve souvent confronté à cette terrible peur du vide, du « je n'ai rien à dire ». Il s'agissait donc de désacraliser l'acte, de prendre confiance en soi et en ses capacités, et par là même de libérer le geste musical.

b. La pédagogie de groupe au service de l'individu

L'idée d'inclure le groupe dans la découverte de l'improvisation libre s'est imposée assez naturellement.

D'une part, jouer ensemble est une manière privilégiée d'improviser. L'improvisation est alors un excellent moyen de développer l'écoute et d'apprendre à jouer ensemble. De plus, improviser à plusieurs stimule la créativité.

D'autre part, ces ateliers me paraissaient être le terrain de jeu idéal pour expérimenter la pédagogie de groupe.

« L'activité intra-mentale émerge des individus comme le résultat d'une appropriation de divers aspects de l'activité intermentale à laquelle ils ont pris part »⁶. Cette citation de Lev Vygotsky, pédagogue et psychologue russe, reflète un constat qui dépasse largement le cadre de l'apprentissage instrumental : celui que l'individu se réalise et développe la connaissance de soi à travers le groupe. Par groupe, on peut alors entendre société, culture... Les processus mentaux d'un individu ne seraient donc pas seulement influencés par l'interaction avec le groupe social mais d'abord générés *dans* cette interaction, sur le plan « intermental », et qu'ensuite seulement ils sont intégrés au plan « intramental » qui caractérise l'individu. C'est donc d'abord par le biais du groupe que l'élève organise ses schémas mentaux. Cette idée-là est d'ailleurs largement reprise par la pédagogie O Passo, qui utilise le groupe comme l'un des piliers de l'apprentissage de l'élève. Créée en 1996 par Lucas Ciavatta, cette méthode pédagogique met le corps au centre de l'apprentissage musical par le biais de la marche. Son utilisation du groupe prend forme notamment par la polyphonie : d'après Lucas Ciavatta, « la pratique polyphonique nous met au défi de revoir les références construites dans l'isolement et d'en créer de nouvelles à partir du dialogue »⁶. Sans ces références générées par le dialogue, on peut imaginer que la musique demeure en partie incomplète, puisque l'expérience musicale, sous quelque forme que ce soit, doit amener l'individu à partager sa pratique collectivement. Partant de ces constats-là, le groupe me paraissait être un vecteur indispensable pour explorer l'improvisation libre.

De plus, ainsi que le dit Arlette Biget dans son ouvrage sur la pédagogie de groupe, même si « le professeur ne perd pas son rôle de modèle dans la pédagogie de groupe, il n'est plus le seul modèle »⁷. Au cours de son apprentissage, l'élève a besoin de se construire des références, des modèles à imiter. Plus ces références sont multiples et proches de lui, plus elles sont riches d'enseignement.

J'ai souhaité également profiter de l'improvisation collective pour créer un temps de discussion. Il y a en effet une différence fondamentale entre jouer ensemble et

⁶ CIAVATTA Lucas, *O passo, Musique et éducation*, Paris, Ed. Symétrie, 2013, p.30

⁷ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 1^{ière} édition 1998, 2017, p.19

s'écouter les uns les autres : c'est seulement en apprenant à développer son écoute et son esprit critique que la personnalité de l'élève s'étoffe et s'affirme.

Ces moments ont, la plupart du temps, pris la forme suivante : un groupe ou une personne joue pendant que les autres écoutent. Ensuite, on analyse et on débat.

Cours de groupe et phases de jeu se sont ainsi trouvés sans arrêt mêlés au cours des séances.

c. Utiliser le jeu

Comment démystifier la peur de l'erreur et du vide sinon par le jeu ?

Jouer implique de sortir de sa zone de confort et de repousser toujours plus loin ses limites. En jouant, j'accepte de prendre des risques et de me tromper. De la même façon qu'en improvisation, l'erreur y a toute sa place.

Il permet également de développer la curiosité et la concentration par la mobilisation d'atouts rationnels et spontanés face à une situation imminente.

Jouer étant, d'une certaine façon, lâcher prise, il me paraissait naturel de l'intégrer au cœur de ma démarche sous des formes variées : jeux d'écoute, jeux créatifs, jeux de société adaptés à la musique, ...

3. Déroulement des séances

a. Première séance

Avant même d'aborder l'improvisation, j'ai souhaité que les élèves fassent connaissance en terrain connu, c'est-à-dire à travers leur pratique instrumentale habituelle. J'avais déjà exploré l'improvisation avec certains d'entre eux (improvisation modale sur deux accords, improvisation libre avec les plus petits en partant d'une émotion et en déterminant ensemble le langage qui nous paraît le plus approprié : choix de quelques notes, touches noires, registre, cluster, glissando, etc.), mais toujours de manière ponctuelle et très variable d'un élève à l'autre, et je souhaitais que chacun trouve sa place dans le groupe à travers ce qu'il savait faire : jouer un morceau. Les notions d'entraide et de communication faisaient partie intégrante de ma démarche et il me paraissait fondamental d'installer avant tout un esprit bienveillant dans lequel les élèves se sentent en confiance pour oser.

J'ai donc décidé d'articuler une grande partie de cette séance autour d'un cours collectif plus traditionnel durant lequel chacun joue un morceau devant les autres, et où les échanges viennent enrichir le cours que je dispense habituellement.

Cette étape s'est avérée utile afin d'installer un climat bienveillant. Peu habitués à l'exercice du cours collectif, certains élèves, surtout chez les adolescents, se montraient plus réservés que d'habitude. Cette méfiance est cependant rapidement retombée lorsqu'ils ont compris qu'il ne s'agissait pas d'être dans le jugement mais de proposer des pistes de réflexion, de donner un ressenti. Mon rôle dans cet exercice a été principalement d'orienter, de questionner, de rebondir sur leurs propositions (comment contourner tel obstacle technique ? comment faire ressortir tel caractère ?) et de favoriser le plus possible l'interaction. Il a parfois fallu repréciser le cadre de la discussion : si je formule une critique, j'essaie toujours de proposer une piste d'amélioration, afin qu'elle soit la plus constructive possible.

Ainsi, dans le cours des élèves de second cycle, principalement adolescents, nous avons réfléchi ensemble aux caractéristiques d'une Mazurka. Vincent débutait en effet le travail sur une Mazurka de Piadov et sa principale difficulté était de phraser la main droite.

Les autres élèves l'ont donc aidé à identifier le tempo final, nous avons compté et délimité les phrases et compris ensemble que les accents d'une Mazurka sont sur les temps faibles, ce qui crée un effet déstabilisant et qui gênait Vincent. Une autre élève est venue jouer la main droite pour tenter d'apporter un éclairage différent, nous avons beaucoup discuté du caractère que chacun imaginait et, peu à peu, la compréhension du texte s'est affinée.

Dans un autre groupe, celui des fins de premier cycle, nous avons utilisé le fait de jouer à deux : l'un fait la main droite pendant que l'autre joue la gauche. Par exemple, Madeleine, élève la plus avancée de son groupe, est venue prêter main forte à Titouan pour que celui-ci se fasse une idée du morceau dans sa version « finale ». En général, je réalise toujours cette étape en cours individuel mais il était très intéressant qu'elle soit réalisée par un autre élève, faisant travailler à la fois le déchiffrage et l'écoute. De plus, lorsque Madeleine avait du mal à réaliser tel ou tel passage, Titouan lui montrait comment le faire. En se plaçant dans le rôle du « pédagogue », il assimilait d'autant plus son texte.

Il s'agissait, dans ces deux exemples, de morceaux pas encore aboutis et en cours de travail. Les élèves avaient choisi eux-mêmes ce qu'ils voulaient jouer.

Convaincue des bienfaits du cours collectif pour la progression instrumentale de l'élève, il s'agissait cependant essentiellement de les amener à faire connaissance en douceur et à trouver leur place avant de commencer le travail autour de l'improvisation. Je ne m'attarderai donc pas plus sur les bénéfices uniquement liés à leur pratique personnelle.

J'ai également remarqué à quel point l'exercice a permis que la relation entre le professeur et l'élève trouve sa place. J'ai essayé le plus possible de me servir du groupe pour appuyer le contenu du cours : lorsqu'un élève avait une idée musicale pour le morceau d'un autre, je proposais qu'il montre (comme pour Vincent), qu'ils essayent à deux (comme pour Titouan), éventuellement je rectifiais.

Le temps de réserve a été peut-être un peu plus long avec les adolescents, il a fallu un peu d'auto-dérision bien placée pour que la confiance s'installe.

Cycle I

Dans un deuxième temps, nous avons choisi avec les plus jeunes le mode des touches noires du piano (gamme pentatonique) pour s'initier à l'improvisation. Ce mode a l'avantage de ne présenter aucune dissonance au sens où la plupart des élèves l'entendent (« il sonne bien »). L'appréhension de la « fausse note » est donc, dans un premier temps, évitée, et l'on peut tout de suite se concentrer sur des jeux de rythme et d'écoute.

Nous avons essayé, au cours de cette séance, deux exercices visant à développer l'écoute et la réactivité.

Au cours du premier exercice – et lorsque les élèves étaient regroupés par trois – l'un avait pour rôle de proposer un ostinato rythmique à la basse et les deux autres d'improviser par-dessus. L'un improvisait de courtes phrases musicales tandis que le deuxième avait pour rôle de « commenter » les propositions de son camarade en essayant d'y coller le plus possible par bribes et brèves interventions.

La consigne du deuxième exercice – toujours à trois – était de faire en sorte que seules deux personnes soient toujours en train de jouer en même temps.

Au cours de ces exercices, deux problématiques ont émergé : l'accueil de l'autre et la construction du dialogue musical.

Le deuxième exercice s'est révélé particulièrement intéressant et assez difficile à réaliser pour les élèves. Il forçait une écoute active et réactive, dans le sens où la consigne impliquait une sorte de relai entre chacun. De plus, il mettait en évidence une forme de répartition du temps de parole : savoir laisser sa place et la reprendre au moment opportun.

i. Cycle II

Avec le groupe de quatre adolescents, j'avais décidé de prendre un peu plus le temps de faire connaissance autour de pratiques moins abstraites pour eux que l'improvisation. L'adolescence étant l'âge où l'affirmation de soi peut être délicate, j'ai souhaité y aller très en douceur.

Je désirais néanmoins les réunir tous les quatre autour d'un même piano et d'une même activité. J'ai donc amené des arrangements pour quatuor à cordes de morceaux

célèbres du répertoire classique (thème lent de *Pomp and Circumstances* d'Edgard Elgar) que nous avons déchiffrés ensemble. En plus d'être amusés par la perspective de se serrer à quatre autour d'un même clavier, cela a été l'occasion idéale pour eux de travailler la lecture à vue et découvrir la clé d'ut 3. De nombreuses problématiques musicales sont déjà ressorties à travers cet exercice : la carrure rythmique, les notions de pulsation commune et respiration, le caractère, ...

b. Deuxième séance

Au vu des questionnements soulevés lors du premier atelier, j'ai décidé d'orienter la suite de notre travail sur la construction d'une forme musicale improvisée à l'aide d'un support extérieur : le texte.

Pour cette deuxième séance j'ai donc amené de nombreuses poésies (Jacques Prévert, Paul Verlaine, Maurice Carême).

Chaque groupe a choisi un poème après en avoir lu plusieurs à voix haute. Les plus jeunes se sont orientés vers des textes narratifs, tandis que les plus grands ont préféré des ambiances autour du thème de la nature (mer notamment).

Puis, nous avons réfléchi ensemble à la construction que nous allions donner à ce que j'appellerais notre « composition orale ».

Nous avons la chance, pour cette séance, de bénéficier du piano à queue de la salle de concert de la mairie d'Arbois, qui l'avait mise à notre disposition. Cela nous a permis d'explorer l'univers sonore des cordes. J'avais en effet amené quelques objets afin de pouvoir élargir l'éventail des sons et de laisser les élèves chercher des timbres. La séance a cependant été un peu courte pour pouvoir faire une véritable initiation au piano préparé et ça n'était pas vraiment l'objectif ; nous avons choisi un ou deux sons par groupe (par exemple, le son des cloches du village dans le groupe de Camille, Léon et Mayeul, grâce à l'utilisation de barrettes à cheveux placées sur quelques cordes) avant de nous concentrer sur la construction que nous allions donner à l'improvisation : dynamiques, thèmes, superpositions, ambiances.

Au cours de cette séance, les élèves se sont tous naturellement dirigés vers une forme d'illustration sonore du texte. Ceci a donné lieu à un temps d'échange assez conséquent où chacun a voulu défendre ses idées et les montrer aux autres.

Dans le groupe de Camille, Léon et Mayeul, la construction du discours est passée par une caractérisation thématique des différents personnages du poème (*Le chat et l'oiseau* de Jacques Prévert), ainsi qu'une recherche de superpositions entre les différents éléments. Les élèves ont pioché dans leur vécu musical (thème de la symphonie de Mahler pour l'oiseau blessé par exemple) et leur imagination (invention d'un ostinato rythmique dans le registre grave du piano pour le chat) pour illustrer la narration.

Pauline et Fanny, quant à elles, ont choisi d'illustrer le thème de la mer du poème *Marine* de Paul Verlaine par de grands arpèges traversant tout le piano, et celui de la tempête par des accords dissonants et des clusters.

Avec Bianca et Thalia, les plus jeunes, nous avons imaginé l'orage dans les cordes : en frappant avec des baguettes la table d'harmonie, en pinçant les cordes graves dans la résonance de la pédale.

A l'issue de cette séance, je me suis demandé si le cadre du texte n'était pas un peu trop « fort », dans le sens où il laissait parfois peu de place à la spontanéité. En effet, la plupart des groupes ont cherché à préciser le plus possible le matériau utilisé pour illustrer le texte et il aurait pu être intéressant de creuser davantage l'aspect *impressif* qu'il fournissait, la dynamique musicale immédiate qui s'en dégage.

D'autre part, j'ai remarqué qu'il était plus difficile pour certains groupes d'interagir et de s'écouter, notamment lorsque les élèves avaient des vécus et des rapports très différents à l'improvisation.

Je pense notamment au groupe de Madeleine, Lucie et Titouan, élèves de fin de premier cycle âgés de dix ou onze ans.

Madeleine, affirmée et assez extravertie, déborde d'idées et a l'habitude de pratiquer l'improvisation à la maison (et parfois en cours). Titouan, quant à lui, est plutôt introverti et manque de confiance en lui – malgré une belle oreille et un rapport à l'instrument assez instinctif. Lucie, élève discrète, se tient souvent en retrait.

Il a été difficile pour Madeleine d'accueillir les idées des autres et, pour les deux autres – surtout Titouan –, de proposer les leurs. Elle ne pouvait s'empêcher d'intervenir pendant les temps d'improvisation pour commenter, rappeler la consigne ou essayer de diriger les autres vers son idée.

Il a donc fallu faire un peu de recadrage au sein du groupe afin que chacun puisse trouver sa place et, à travers cet exemple, il m'a semblé nécessaire de creuser d'avantage la notion d'accueil de l'autre au cours de la troisième séance.

c. Troisième séance

J'ai choisi d'orienter la troisième séance autour de l'improvisation libre. J'avais eu l'occasion, quelques temps auparavant, d'échanger avec Jérôme Lefèbvre, guitariste improvisateur et directeur de l'école de musique d'Arbois. Notre échange portait sur l'improvisation et plus spécifiquement l'improvisation libre, et ses conseils se sont avérés précieux pour l'élaboration de ce dernier atelier.

Les groupes ont été un peu agrandis, dans l'idée de créer des groupes « acteurs » et des groupes « témoins » : j'ai réuni les deux groupes de premier cycle et le groupe des seconds cycles avec le binôme d'adolescentes débutantes.

Cela nous a permis de prendre un temps à la fin de chaque exercice ou improvisation pour analyser – sans jugement ! – les dynamiques et attitudes observées pendant le temps de jeu et en discuter ensemble. Le « sans jugement » était pour moi primordial, afin que les élèves comprennent que la « faute » n'a pas sa place en improvisation et que la valeur d'une improvisation ne peut se juger qu'à la mesure de l'engagement et de l'écoute.

L'un des premiers exercices de la séance était consacré à la notion de phrase. L'improvisation est à la fois un acte d'engagement et d'accueil où les qualités d'écoute et de réactivité sont sans arrêt aux aguets. Lors de notre discussion, Jérôme Lefèbvre m'avait même confié qu'il la considérait comme un excellent vecteur d'apprentissage de la démocratie : dialoguer musicalement en improvisant, qu'est-ce sinon choisir parmi un répertoire d'attitudes possibles la manière de répondre aux propositions de l'autre qui me paraît la plus appropriée ? Qu'il s'agisse de se taire, d'imiter, commenter, argumenter, s'opposer, ...

Mais pour pouvoir discuter il faut d'abord pouvoir structurer sa pensée. C'est pourquoi aborder la notion de phrase me paraissait être une étape indispensable. Il s'agit de développer une cohérence musicale, un fil conducteur et d'avancer avec le plus de clarté possible. Pour cela, les élèves ont, chacun leur tour, improvisé une courte

phrase dans un caractère donné. Alors que, pour les plus grands, la construction d'une phrase est apparue assez évidente, elle a nécessité de mettre des mots avec les plus jeunes : les idées de respiration, début et fin ont été abordées.

Cet exercice s'est avéré intéressant pour travailler l'engagement musical.

Par exemple, j'avais imposé comme caractère le côté « moi, je » avec le groupe des plus grands, dans le but de désacraliser l'exercice – les adolescents ont en effet montré quelques inhibitions à jouer seul devant les autres.

Il s'agissait donc de prendre l'exercice comme un jeu, comme si on se tournait soi-même en ridicule. Cela a permis de tout de suite rentrer dans la notion d'engagement puisque l'idée était de faire encore plus que la proposition précédente. Les élèves ont également été surpris par la variété d'interprétations de ce « patate chaude » : certains ont joué sur l'aspect rythmique, d'autres sur le choix des notes, d'autres enfin ont choisi plutôt des accords tonitruants.

Dans un deuxième temps, par groupes de deux, nous avons exploré au cours de brèves improvisations libres, les différentes attitudes possibles à adopter face à l'autre : l'un improvise tandis que l'autre choisit parmi trois attitudes (l'opposition, le commentaire, la répétition) la façon de réagir. Nous avons pris garde à rester attentif à la phrase musicale en prenant le temps d'échanger les rôles entre chaque phrase : celui qui improvise devient ensuite celui qui réagit.

Enfin, nous nous sommes dirigés vers de l'improvisation libre, toujours par deux.

La seule contrainte était donnée par les autres élèves et portait sur la forme. L'idée était de donner une phrase censée imaginer l'improvisation (exemple farfelu proposée par une élève : « ma charrette de fruits et légumes s'est renversée sur un dos d'âne »), ainsi que quelques éléments généraux sur la forme : dynamiques, ruptures, évènements. Malgré quelques appréhensions, l'improvisation libre à deux a également été bien reçue. L'exercice laissait une large place à l'imagination et le fait qu'il y ait un échange entre le groupe témoin (qui donne le thème et la forme de l'improvisation) et le groupe acteur (qui la réalise) a permis des échanges riches à la suite des improvisations. Les groupes témoins étaient très à l'écoute des propositions musicales de leurs camarades, ont cherché à comprendre quelles nouvelles idées avaient fait

émerger leurs propositions... tandis que les groupes acteurs se sont sentis investis d'une mission : celle de convaincre par leur musique.

Pour terminer cette troisième séance, nous avons joué au jeu de société le *Dixit* en l'adaptant à l'improvisation.

L'idée générale du jeu « classique » est de faire deviner aux autres, par une courte phrase, une image poétique choisie dans sa main. Lorsque le joueur a énoncé sa phrase, les autres joueurs choisissent une carte dans leur propre jeu qui pourrait correspondre à ladite phrase, puis on mélange et on étale sur le plateau de jeu toutes les cartes choisies afin qu'un vote ait lieu.

J'ai remplacé la courte phrase par une improvisation musicale par équipe de deux. L'improvisation doit être suffisamment subtile pour que seules quelques personnes devinent à quelle carte elle correspond (si tout le monde devine on perd des points, et idem si personne ne devine).

Ce dernier atelier, couplé à un goûter de classe, a permis de terminer la séance de manière conviviale et ludique.

4. Pistes pédagogiques

a. Le rôle de l'enseignant

L'une des premières réflexions que m'a inspirée la préparation de ces ateliers a été autour de la place que doit occuper l'enseignant. Il m'a semblé intéressant de redéfinir son rôle à travers le double prisme de la pédagogie de groupe et de l'improvisation.

Comme le souligne Arlette Biget dans son ouvrage autour de la pédagogie de groupe, il est nécessaire pour la bonne entente du groupe que l'enseignant n'adopte pas une posture directive mais se situe à *l'extérieur* du groupe, qu'il en soit le « guide, le garde-fou, le catalyseur, la mémoire »⁸. Son rôle est alors d'équilibrer expérience collective et individuelle, de veiller à ce que chacun trouve sa place.

J'avais déjà pu toucher du doigt cette posture de l'enseignant lors d'un projet de médiation culturelle dans le cadre de mes études à l'ESM. J'ai réalisé ce projet dans une classe de quatrième de collège REP ; il s'agissait de monter de toutes pièces un spectacle musical avec les élèves. Nous avons pour cela animé plusieurs ateliers autour d'un thème : le voyage. De nombreuses nationalités étant représentées par les origines diverses des élèves de la classe, cette thématique nous avait paru judicieuse pour amener les élèves à parler d'eux-mêmes. Nous avons utilisé les percussions (instrumentales et corporelles) ainsi que l'écriture d'Haïkus pour construire notre spectacle.

Lors de cette première expérience, j'ai pris conscience de l'importance du rôle de l'encadrant dans la gestion de l'équilibre du groupe : il doit en effet pouvoir être capable de sentir, désamorcer et utiliser les tensions qui existent pour pouvoir les transformer en forces, tout en se tenant suffisamment en retrait pour ne pas entraver l'expérience collective. Ce positionnement était d'autant plus important à mettre en œuvre dans une classe d'adolescents où le regard de l'autre peut être extrêmement discriminant, et où les notions de différence et de tolérance sont primordiales si on veut créer un esprit d'entraide bienveillant nécessaire à la création d'un spectacle.

⁸ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 1^{ière} édition 1998, 2017, p.19

Cette posture de l'encadrant est tout à fait intéressante à mettre en parallèle avec celle que défend Volker Biesenbender dans son *Plaidoyer*.

Pour apprendre, tout être humain a besoin d'être défié, stimulé par des incertitudes, des risques. Des efforts instinctifs d'adaptation se mettent alors en place, toujours renouvelés et souvent plus durables qu'un apprentissage directif.

L'auteur interroge le pédagogue ainsi : « le travail de l'enseignant n'est-il pas de fournir une sorte de protocole d'expérimentation musicale à l'intérieur duquel l'élève ne peut faire autrement qu'improviser ? »⁹. Avec d'autres mots, stimuler sans arrêt ses capacités d'éveil et de réaction par des terrains de jeu ludiques et, parvenu à l'âge de la puberté et de l'adolescence, alors que sa conscience et sa capacité de réflexion s'aiguisent, l'aider à retrouver de manière consciente des processus jusque-là naturels et instinctifs ?

On peut alors considérer la mission de l'enseignant comme une sorte de jardinage : fertiliser le terrain, le préparer à recevoir la culture ...

Cela signifie accepter de laisser l'élève avancer à tâtons, par essais successifs et répétés, en trébuchant à chaque pas.

Quel but donner alors au travail sinon l'éveil des sens et de la faculté de réaction ? Dans son *Plaidoyer*, Volker Biesenbender rapproche cette vision de la pratique des arts martiaux comme le judo ou le karaté. Il affirme que « l'élève sait par expérience que les énergies individuelles des corps et les énergies universelles de la nature appartiennent au même système solidaire et, qu'en s'entraînant rigoureusement pendant des années, il apprend à utiliser ces énergies de la manière la plus parfaite et la plus adaptée qui soit, à s'en remettre à elles en les intégrant dans les attitudes corporelles et les gestes correspondants »¹⁰.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le réflexe « rationnel » de vouloir comprendre et décortiquer même le moindre de nos gestes instrumentaux a tendance à aller contre cette intelligence spontanée de la nature en nous. Le rôle de l'enseignant est donc peut-être avant tout de remettre la conscience du corps et de l'instant présent au centre de l'apprentissage pour que la musique puisse s'exprimer librement à travers lui.

⁹ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.96

¹⁰ BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001, p.29

b. Comment cette expérience d'écoute et d'échange peut-elle enrichir la pratique instrumentale ?

L'idée que la pratique de l'improvisation libre peut s'avérer un excellent moyen pour apprendre à dépasser ses peurs et ses limites était à l'origine de l'élaboration de ce mémoire et elle s'est trouvée effectivement confortée à l'issue de ces ateliers.

L'exemple le plus flagrant a été Camille.

Elève de dix ans en première année de piano, très sérieuse, déjà musicienne (violoncelliste), Camille a progressé à grands pas dans son apprentissage instrumental tout au long de l'année. Cependant, la seule fois où j'ai avancé l'idée de travailler en cours un morceau laissant beaucoup de place à l'improvisation, elle a fondu en larmes. J'ai compris que la seule idée d'improviser la terrorisait littéralement. Nous étions en début d'année, j'avais remarqué que Camille était une élève hyper sensible, et j'ai donc préféré abandonner l'idée pour y revenir un peu plus tard.

Lorsque nous avons évoqué l'idée du projet de groupe autour de l'improvisation elle m'a confié avoir peur du vide.

Elle a néanmoins participé aux trois séances et joué le jeu de surmonter sa timidité dans les premiers exercices d'improvisation. Elle s'est montrée force de proposition lors de la séance autour des poésies, sans doute aidée par le fait qu'il y avait un cadre assez fort. Quant à la troisième séance, j'avais fait en sorte de la mettre dans le même groupe qu'une amie d'école de fin de premier cycle afin de la motiver et la tirer vers le haut. Nous avons alors joué sur le fait de « ne pas avoir d'idées » pour guider leur première improvisation ensemble et elle a réussi à dépasser son inhibition.

Le fait d'aborder l'improvisation en groupe et de manière ludique lui a permis de désacraliser l'acte et de surmonter une angoisse irrationnelle.

Le rôle que joue le groupe dans cet exemple me paraît primordial.

J'ai observé au cours des trois séances un réel engagement des élèves ainsi que beaucoup de bienveillance. La notion de bienveillance s'est avérée extrêmement précieuse puisqu'elle a permis de créer un climat de confiance dans lequel les élèves ont pu s'exprimer sans craindre le jugement des autres : Camille en est un exemple typique. D'autres, comme Madeleine, ont profité du projet pour laisser leur créativité

s'exprimer, portée par les échanges. C'est à travers les interactions sociales permises par la pratique de l'improvisation collective que l'affirmation de soi et la confiance en soi ont pu s'épanouir.

Mais le lien de cause à effet entre improvisation et interactions peut également s'inverser : il me semble important de souligner quel vecteur puissant la musique se révèle être en termes de création de lien social.

J'ai ainsi pu noter à la fin du dernier atelier un réel esprit de classe : certains élèves parmi les plus grands se sont échangé leurs numéros, d'autres ont affiché une complicité nouvelle.

L'écoute s'est également progressivement affinée, de manière assez flagrante au cours de la troisième séance : les improvisations étaient davantage construites, j'ai moins eu besoin d'intervenir pour répartir le temps de parole, le plaisir de jouer et d'explorer à plusieurs était plus palpable.

Comment alors essayer de retrouver par une pratique plus assidue de l'improvisation ces notions d'écoute, d'accueil de soi et de confiance en ses apprentissages ?

c. Pour aller plus loin : comment intégrer et évaluer l'improvisation au quotidien dans l'apprentissage instrumental ?

Il m'a semblé intéressant, pour nourrir ma réflexion pédagogique, de chercher d'autres manières d'intégrer l'improvisation dans l'apprentissage instrumental. Pour cela, je me suis intéressée à la pratique qu'en fait Thibaut Curie, collègue professeur de piano à l'école de musique d'Arbois.

Mais, avant de développer ma pensée sur la base de notre entretien, j'ai souhaité citer ci-dessous un texte réfléchi et écrit par le « Groupe de travail inter-écoles « Improvisation » de la confédération des écoles de musique genevoises » (IMPROFEGM). La CEGM est l'association qui réunit les dix écoles d'enseignement artistique accréditées par l'Etat de Genève pour offrir à la population genevoise et régionale un vaste choix de cours et de formations de qualité dans les domaines de la musique, la rythmique Jaques-Dalcroze, la danse et le théâtre.

« L'improvisation peut servir à acquérir des notions musicales de base, sans l'intermédiaire d'une partition, avec un contact direct entre le son, le geste, l'intention, la voix et/ou le jeu de son instrument. La théorie s'aborde tout en enrichissant sa créativité et sa propre musicalité. Divers matériaux de la musique, divers éléments de solfège et d'harmonie peuvent ainsi se découvrir : les intervalles, les accords, leurs enchaînements, les modes, les gammes et leurs rapports avec les accords, le rythme, la mesure, etc. L'improvisation stimule la représentation mentale de ces matériaux, elle contribue à les intégrer de manière vivante.

L'improvisation peut également servir à s'approprier son instrument ou sa voix. Certains aspects du jeu peuvent se découvrir pour eux-mêmes, sans le souci de la fausse note, ni celui de se conformer à une partition, dans un contact direct avec son corps et avec les gestes de l'instrument.

L'improvisation est aussi précieuse pour découvrir divers styles, structures et moyens musicaux. Elle peut servir à comprendre et assimiler le répertoire, à découvrir divers aspects d'une œuvre (rythme, mélodie, forme, harmonie...), à faciliter l'analyse et la compréhension d'une partition en la visitant de l'intérieur, de manière complémentaire à la lecture.

La pratique de l'improvisation peut dépasser l'expérimentation pure. Elle devrait viser une véritable qualité musicale, convaincante pour ceux qui la pratiquent aussi bien que pour un public. L'exigence de qualité pose la question des critères d'évaluation. Tout enseignement nécessite en effet une évaluation de ce que produit un élève. Cependant, dans le cas de l'improvisation, l'évaluation est très liée aux circonstances dans lesquelles elle se produit. Les critères devraient répondre à la question : « dans ces circonstances, avec ces personnalités musicales, à quoi faut-il se rendre sensible pour la prochaine improvisation ? »

Une bonne improvisation équilibre le son, l'espace et le temps, en étant sensible aux proportions, à la structure, à la forme. La relation au temps est essentielle. Elle se joue sur le plan du rythme : s'il y a pulsation, elle doit avoir une qualité, elle doit se partager avec les autres ; s'il y a mesure, des appuis réguliers doivent la confirmer. Elle se joue également sur le plan de la forme, de la construction, du développement ; elle implique le sens du déroulement dans le temps, de la respiration, du silence, de l'articulation, du phrasé, du modelage des idées. Apparaît un équilibre entre la mémoire (répéter, rester à l'intérieur d'une idée, l'exploiter jusqu'au bout) et le renouvellement des idées (inventer de nouvelles pistes, bifurquer, casser), un équilibre entre un thème (un matériau thématique, une idée musicale) et ses variations (la transformation des matériaux contenus dans le thème).

Une bonne improvisation respecte aussi une qualité mélodique si elle comporte des lignes mélodiques. La couleur générale, l'atmosphère sonore, le caractère sont des composants sensuels très importants, de même que le timbre et la matière sonore.

Par sa nature profonde, l'improvisation est une musique de circonstances, toujours susceptible de variations et d'interprétations. Les critères de son évaluation sont intimement liés au contexte dans lequel elle se déroule. Il existe de très nombreuses démarches, complémentaires les unes des autres, souvent en relation avec une esthétique, toujours en relation avec les personnes qui les pratiquent. L'âge, le niveau instrumental, l'expérience de l'improvisation, la cohésion d'un groupe, la dynamique à long terme sont également des facteurs déterminants.

Le cadre peut varier :

- L'improvisation peut se construire sans consigne préalable, les consignes se découvrant dans l'action, en cours de jeu. Les critères d'évaluation portent avant tout sur la manière de conduire le discours, sur les interactions.

- Elle peut se dérouler dans le cadre général d'un style particulier, comportant des règles implicites et/ou explicites : le respect des règles d'improvisation fait partie de son évaluation.

- Elle peut également être cadrée par des consignes préalables portant sur des paramètres de jeu plus ou moins précis (par exemple : vitesse, nuances, énergie, densité, formules rythmiques, dynamique, phrasé, contenu harmonique, trame harmonique fixe, schéma de parcours, histoire non musicale, etc.) ; le respect de la consigne, le respect du thème choisi, le jeu avec la règle de jeu deviennent également des critères d'évaluation.

- Les règles sont relatives. Le non-respect de la règle au profit d'une idée meilleure peut parfois s'évaluer comme un facteur positif. Les moyens mis en œuvre sont importants ; se pose la question de leur efficacité : on peut parfois considérer qu'une idée musicale est excellente, mais qu'elle n'a pas été bien réalisée. »¹¹

La réflexion élaborée ci-dessus pose les bases d'un usage pratique de l'improvisation dans l'apprentissage instrumental et sur la manière de l'évaluer. On y retrouve aussi bien l'improvisation libre à plusieurs qu'une utilisation à but plus artistique et de l'ordre des savoir-faire. Cette seconde utilisation me semble intéressante pour acquérir des notions musicales et instrumentales par les seuls biais de l'oreille et de l'expérience.

¹¹ IMPROFEGM [Groupe de Travail Inter-Ecoles "Improvisation" de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique]
<http://www.pedagore.ch/doc%20Improfegm%20objectifs.htm>

Lors des auditions de classe qui avaient lieu au cours de l'année à Arbois, j'avais plusieurs fois remarqué que des élèves de la classe de piano de Thibaut Curie présentaient de courtes improvisations, souvent en lien avec un morceau travaillé. J'ai donc souhaité savoir quelle(s) utilisation(s) il faisait de l'improvisation dans ses cours et m'en inspirer pour mon propre usage pédagogique.

Thibaut Curie part du constat que « si l'élève avait davantage l'occasion de construire lui-même son savoir, cela donnerait du sens à ceux transmis par l'enseignant sous une forme achevée »¹².

Comme nous l'avons dit précédemment, il semble évident que le modèle *transmissif* prédomine dans l'enseignement de la musique classique, et que rares sont les moments où il est donné à l'élève la possibilité de construire lui-même son savoir, à partir de sa pratique.

La question du sens des apprentissages est, pour lui, intimement liée à celle de la motivation : « on entend d'ailleurs fréquemment les élèves poser les questions suivantes : « à quoi ça sert les maths ? », « à quoi ça sert l'ordre des dièses ? », à quoi ça sert de savoir construire des accords ? ». Et si nous leur répondons : « cela vous servira plus tard pour calculer les dividendes soumis aux prélèvements libératoires, déchiffrer des morceaux en fa# majeur, et réaliser des basses chiffrées si un jour vous faites du clavecin », on peut comprendre que seuls les plus scolaires s'investiront (ainsi que ceux qui auraient une grande faculté à se projeter dans l'avenir !) »¹².

Les travaux d'écriture ou d'improvisation peuvent ainsi apporter une réponse adéquate au sens des apprentissages en suscitant l'intérêt de l'élève pour certaines notions théoriques, car il les utilisera, et en verra ainsi les applications concrètes.

Improviser dès le début de sa pratique instrumentale est, selon lui, un bon moyen pour redonner à l'écrit son véritable statut : « elle peut aider à retrouver le geste du compositeur, à être non seulement en communion spirituelle mais aussi physique avec lui, à comprendre de l'intérieur. »¹² Il lui arrive donc fréquemment de sortir une notion musicale du contexte de la partition afin de l'explorer avec l'élève par le biais de l'improvisation et de l'écriture.

¹² CURIE Thibaut, Les pratiques d'invention peuvent-elles être des outils pour former l'interprète ?, mémoire de pédagogie, CEFEDM Rhône-Alpes, 2012

Cette utilisation de l'improvisation s'avère très complémentaire d'un usage collectif. Plus facile à mettre en place au quotidien, elle rejoint la vision de l'apprentissage instrumental que défend Volker Biesenbender dans son *Plaidoyer*.

Conclusion

Ce mémoire m'a permis d'aborder la notion d'improvisation sous de nombreux angles : de l'attitude vitale et nécessaire à la musique évoquée par Biesenbender à son aspect plus pratique dans l'acquisition de savoirs évoquée par Thibaut Curie, elle m'a, à travers mes propres expériences, ouvert une voie vers davantage de confiance et de connaissance de soi, face à l'instrument mais aussi face aux autres. Elle me semble être une réponse appropriée pour remettre l'élève véritablement au cœur de sa formation et permettre à sa personnalité artistique de se forger.

J'ai pu, grâce aux ateliers, expérimenter différentes approches de l'improvisation libre: jeux (Dixit, jeux d'écoute), textes. Ces outils viennent compléter ceux que j'avais déjà pu explorer en cours individuel. Les pistes pédagogiques qui s'en dégagent m'ont permis de prendre conscience des nombreuses possibilités qu'offrent à la fois l'improvisation et le groupe : stimuler la créativité, remettre l'oreille au cœur de la pratique, prendre confiance en soi.

Quelques mois après avoir réalisé mes expérimentations, j'ai eu l'occasion, dans le cadre de mes études à l'ESM, de participer à une masterclasse d'improvisation au piano donnée par Noël Hazebroucq, pianiste improvisateur. Cette expérience très riche m'a ouvert de nouveaux horizons quant à la mise en pratique de l'improvisation libre collective. Nous avons eu l'occasion d'expérimenter de nombreux jeux à plusieurs et travaillé spécifiquement sur la forme : forme sonate, variations, fugue, etc. J'ai pu ainsi trouver des clés pour inclure l'improvisation libre au quotidien dans ma pratique et piocher de nombreuses idées pour étoffer de futurs ateliers d'improvisation libre avec les élèves. J'entame la rentrée 2020 dans une nouvelle école de musique et, si l'organisation s'y prête, j'envisage de réitérer l'expérience des ateliers collectifs autour de l'improvisation, armée de nouveaux outils.

De plus, à la suite de mon questionnement autour de la place de l'oreille dans l'apprentissage instrumental, je me suis intéressée à la méthode Kodaly. Cette méthode pédagogique hongroise créée par le compositeur Zoltan Kodaly est basée sur le chant. Elle explore le répertoire de chants traditionnels pour repenser la

formation musicale, partant de l'idée qu'il faut ressentir et pratiquer avant de « théoriser » et nommer les concepts. Cette méthode me paraît être un vecteur très intéressant pour remettre l'oreille – et plus largement le corps – au cœur de la pratique musicale. J'ai eu ainsi l'occasion d'assister à un week-end de formation à Lyon en avril 2019 à l'Association « La voix de Kodaly ». J'en ai retiré de nombreux outils qui sont un complément précieux pour aborder le travail instrumental (chansons, jeux, solmisation), notamment lors des cours d'éveil.

De manière générale, toutes les méthodes pédagogiques qui remettent le corps au cœur de la pratique musicale (Kodaly, O Passo) me semblent être des pistes intéressantes pour aller chercher davantage de confiance et de liberté face à l'instrument. Pouvant servir à la fois d'outils pour l'enseignant en cours individuel et de base à un atelier collectif (ce sont des pratiques qui incluent largement le groupe), elles permettent d'explorer et d'ancrer véritablement par le corps les notions musicales et, en ce sens, me semblent être un bon « prélude » et complément à la pratique de l'improvisation.

J'ai déjà commencé à inclure la méthode Kodaly dans ma pratique pédagogique et réfléchit à la manière dont l'articuler et le relier à la pratique de l'improvisation et du travail sur partition.

Bibliographie

Ouvrages

BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Paris, Ed. Van De Velde, 2001

BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 1^{ière} édition 1998, 2017

CIAVATTA Lucas, *O passo, Musique et éducation*, Paris, Ed. Symétrie, 2013

HERRIGEL (E.), *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, Paris, Ed. Dervy, 1970

HOPPENOT Dominique, *Le violon intérieur*, Ed. Van De Velde, 1982

PUPPETTO Johann, *Progresser plus vite au piano, guide complet de l'efficacité du travail pianistique*, Mercurey, Ed. Héliantia, troisième édition, 2015

Mémoires de pédagogie

BERTRAND Anna, *Le jeu : comment l'intégrer comme un outil pédagogique, un moyen d'apprentissage ?*, mémoire de pédagogie, ESM Bourgogne Franche-Comté, 2017

CURIE Thibaut, *Les pratiques d'invention peuvent-elles être des outils pour former l'interprète ?*, mémoire de pédagogie, CEFEDM Rhône-Alpes, 2012

FORTE Ondine, *Le cours de groupe : outil pédagogique pour entretenir la motivation*, mémoire de pédagogie, ESM Bourgogne Franche-Comté, 2019

LINON Sylvain, *L'improvisation, quelle place dans l'apprentissage instrumental ?*, mémoire de pédagogie, ESM Bourgogne Franche-Comté, 2018

Sites internet

IMPROFEGM [Groupe de Travail Inter-Ecoles "Improvisation" de la Fédération des Ecoles Genevoises de Musique]

<http://www.pedagore.ch/doc%20Improfegm%20objectifs.htm>

Annexes

Marine

L'océan sonore
Palpite sous l'œil
De la lune en deuil
Et palpite encore,
Tandis qu'un éclair
Brutal et sinistre
Fend le ciel de bistre
D'un long zigzag clair,
Et que chaque lame,
En bonds convulsifs,
Le long des récifs
Va, vient, luit et clame,
Et qu'au firmament,
Où l'ouragan erre
Rugit le tonnerre
Formidablement.

Paul Verlaine

Le chat et l'oiseau

Un village écoute, désolé
Le chant d'un oiseau blessé
C'est le seul oiseau du village
Et c'est le seul chat du village
Qui l'a à moitié dévoré
Et l'oiseau cesse de chanter
Et le chat cesse de ronronner
Et de se lécher le museau
Et le village fait à l'oiseau
De merveilleuses funérailles
Et le chat qui est invité
Marche derrière le petit cercueil de paille
Où l'oiseau mort est allongé
Porté par une petite fille
Qui n'arrête pas de pleurer
Si j'avais su que cela te fasse tant de peine
Lui dit le chat
Je l'aurais mangé tout entier
Et puis je t'aurais raconté
Que je l'avais vu s'envoler
S'envoler jusqu'au bout du monde
Là-bas où c'est tellement loin
Que jamais on n'en revient
Tu aurais eu moins de chagrin
Simplement de la tristesse et des regrets
Il ne faut jamais faire les choses à moitié.

Jacques Prévert