

DU RAPPORT À L'ERREUR ET À LA VÉRITÉ DANS  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'IMPROVISATION AU CLAVIER :  
LE CAS DE LA SÉANCE INITIALE D'UNE MASTER CLASS

[Catherine Grivet Bonzon](#)

Université de Genève | « Raisons éducatives »

2020/1 N° 24 | pages 149 à 175

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940195985

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-149.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Du rapport à l'erreur et à la vérité dans l'enseignement/apprentissage de l'improvisation au clavier : le cas de la séance initiale d'une *master class*

Catherine Grivet Bonzon

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cette contribution s'intéresse à la prise en compte des *erreurs* des élèves dans l'enseignement de l'improvisation idiomatique au vibraphone. Par l'analyse didactique d'une séquence d'enseignement, nous nous demanderons si la transmission des compétences et savoirs musicaux spécifiques à cette pratique sociale de référence induit un rapport à l'erreur particulier de la part des acteurs dans leur relation, entre autres, à la « vérité de l'œuvre ».

**MOTS CLÉS** – didactique, musique, erreur, improvisation

*Do not fear mistakes. There are none.*

Miles Davis (1926-1991)

## Introduction

Improviser n'est pas un geste anodin. Si l'improvisation idiomatique<sup>1</sup> est soumise la plupart du temps à des règles et des lois harmoniques et rythmiques qui s'apprennent et donc, nous pouvons le supposer, se transmettent,

---

1. « L'improvisation idiomatique, de loin la plus répandue, est surtout liée à l'expression d'un langage musical : jazz, flamenco, musique baroque, par exemple. C'est ce langage qui lui confère vigueur et identité. L'improvisation non idiomatique, présente généralement dans l'improvisation dite 'libre', a d'autres

il n'en est pas moins vrai que ce geste nous dit peut-être autre chose du musicien et de l'apprentissage que les autres formes musicales ne disent pas. L'improvisation, jeu en train de se jouer, conversation où l'on ne peut pas anticiper le discours de l'Autre, serait une forme où l'on « pardonnerait » l'erreur beaucoup plus facilement que dans d'autres genres musicaux. Le trompettiste Miles Davis n'aurait pas hésité à intégrer l'erreur au processus d'improvisation en affirmant qu'elle n'existe pas et que le destin d'une note dépend du contexte harmonique<sup>2</sup>. Stefon Harris<sup>3</sup> fait lui aussi la démonstration que la notion d'« erreur » en improvisation est fondamentalement différente de celle utilisée dans d'autres situations musicales. Pour le vibraphoniste de jazz américain, il y a erreur si la note proposée par un musicien n'inspire pas les autres, la déplaçant du côté de ceux qui n'ont pas pu saisir l'opportunité de la proposition. Il est certes plus aisé pour un virtuose que pour un élève débutant de pallier les fautes d'harmonie ou de rythme et de transformer l'« accident » dans un processus créatif, néanmoins il subsiste dans l'improvisation l'idée que le fait de « se tromper » n'est pas aussi rédhibitoire que dans d'autres esthétiques, en particulier les musiques savantes écrites où le rapport à l'erreur et donc à la vérité de l'œuvre, à la vérité de l'interprétation, place souvent l'élève face à la sanction du compositeur, du public, de l'enseignant ou de l'évaluateur lors des examens ou des concours.

## Problématique

L'improvisation musicale dédouanerait partiellement l'instrumentiste de la bévue et ce, en partie parce que composition et interprétation sont contemporaines l'une de l'autre, instaurant un rapport particulier au temps, aux autres et à la musique, mais aussi parce qu'elle renvoie à la performance individuelle et au régime autographique (Genette, 1994) où chaque performance est un objet unique et non reproductible.

Il serait cependant naïf d'ignorer que la pratique de la musique improvisée requiert la maîtrise de nombreuses compétences techniques, harmoniques, rythmiques, interprétatives acquises par routines incorporées (Sudnow, 1978), ainsi qu'une vaste culture des répertoires et des esthétiques à l'œuvre (Faulkner & Becker, 2009 ; Lortat-Jacob, 1989) et des conventions (Becker, 1988) pour entrer dans la dynamique d'interaction nécessaire avec les partenaires lors d'une *jam session* ou de tout autre performance – compétences

---

préoccupations. Bien qu'elle puisse elle aussi être très stylisée, elle n'est généralement pas liée à un langage particulier » (Bailey, 1999, p. 14).

2. "When you hit a wrong note, it's the next note that you play that determines if it's good or bad." Voir à ce propos l'interview d'Herbie Hancock <http://www.openculture.com/2018/04/herbie-hancock-explains-the-big-lesson-he-learned-from-miles-davis.html>

3. Harris, S. (2011). *There are no mistakes on the bandstand* [Vidéo en ligne]. New York : TEDSalon. Repérée à : [https://www.ted.com/talks/stefon-harris\\_there\\_are\\_no\\_mistakes\\_on\\_the\\_bandstand](https://www.ted.com/talks/stefon-harris_there_are_no_mistakes_on_the_bandstand)

dont chacun aimerait à être doté au berceau mais qui impliquent cependant un apprentissage. Charlie Parker ne déclarait-il pas en 1954, dans une interview,<sup>4</sup> qu'il avait, enfant, « ...l'habitude de jouer 11 à 15 heures par jour », jusqu'à s'attirer les foudres de ses voisins ! Quand Charlie Mingus rétorquait à Timothy Leary, psychologue psychédélique et fervent partisan de la spontanéité : « You can't improvise on nothin', man. You gotta improvise on something » (Cook, 2013, p. 227). Vu sous l'angle de la pédagogie, l'apprentissage de l'improvisation exercerait un effet positif sur l'acquisition et le développement de plusieurs autres compétences musicales. Il « favoriserait l'appropriation de certains concepts musicaux (McPherson, 1993), la précision de la lecture musicale (Azzara 1992), l'acuité des perceptions auditives (Wilson, 1970) ainsi que l'aisance scénique et la motivation des musiciens (Kenny & Gellrich, 2002) » (Després, Burnard, Dubé, & Stévançe, 2015, p. 143).

Le présent article, inséré dans un projet collaboratif en didactique des arts, s'intéresse à cette transmission et à la manière dont les professeurs de musique engagés dans ce type d'enseignement où le *vrai* ou le *faux* ont *a priori* un rapport complexe à la *vérité*, prennent en compte le statut particulier de l'erreur, non seulement pour encourager un changement de posture et une progression chez l'élève, mais aussi pour convertir ce qui apparaît comme relevant de l'erreur, en outils de construction analytique des apprentissages pour distinguer les « vraies » erreurs, des phénomènes liés à un processus d'adaptation au milieu, indicateurs d'un *progrès en cours d'obtention* (Astolfi, 1997).<sup>5</sup>

Notre analyse, basée sur une méthodologie qualitative, porte sur un corpus de vidéos de cours (Leutenegger, 2009 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) d'improvisation aux claviers (xylophone, vibraphone) donnés durant un trimestre lors de *master classes* dans la classe de percussion d'un conservatoire à rayonnement départemental (CRD) français, à une population d'élèves répartis sur les trois cycles d'apprentissage. Elle nous permet entre autres, à partir de l'analyse de synopsis de moments remarquables, de saisir la chronologie des différentes étapes, la temporalité d'exécution des tâches et de mettre en relation le corps, l'espace et le temps dans la relation didactique, reconnaissant ainsi le rythme des différentes séquences comme significatives de choix de l'acteur produisant des effets en termes d'apprentissage. Elle est complétée par l'analyse des plans d'études

4. « I put quite a bit of study into the horn, that's true. In fact the neighbors threatened to ask my mother to move once when we were living out West. She said I was driving them crazy with the horn. I used to put in at least 11 to 15 hours a day. » Repéré à <https://bobreynoldsmusic.com/paul-desmond-charlie-parker/>

5. Extrait du projet de recherche mené par l'équipe de Didactique des Arts et du Mouvement de l'Université de Genève dont est issue la problématique générale de cet article : Mili, I., Grivet Bonzon, C., & Bodea, S. (2020). Analyser le rapport des enseignants et des élèves à l'erreur en didactiques des disciplines artistiques. Perspectives internationales de recherche, de formation et d'enseignement (Projet de recherche). Université de Genève.

institutionnels nationaux et celle des outils proposés par les enseignants (les planifications, les œuvres de référence et les partitions).

L'objectif de notre étude vise à décrire et à comprendre :

- quels types de contenus, d'activités planifiées, de gestes d'enseignement et d'aménagements du milieu permettent (ou ne permettent pas) à l'élève de progresser dans ses apprentissages et de se développer dans un contexte d'enseignement spécifique issu d'une pratique sociale de référence située (l'improvisation idiomatique), forme musicale où la prise en compte et la définition de l'erreur renvoient autant à des aspects structurels qu'à une « logique de singularité » ;
- comment l'élève peut repérer les savoirs dont il a besoin pour surmonter ses difficultés, faire évoluer sa représentation de l'erreur et mettre en œuvre des stratégies de performance et de progrès dans sa découverte d'une forme marginale au sein de l'enseignement de la musique.

## Ne pas définir l'improvisation

Définir l'improvisation musicale s'avère être un défi à relever face à la multiplicité des formes que prend le phénomène à travers le temps, les lieux et les cultures. La littérature en la matière est foisonnante et la variété des cadres théoriques n'arrange rien à l'affaire. Musiciens (Bailey, 1999 ; Scheyder, 2006), musicologues (Canonne, 2010 ; Dahlhaus, 1979/2010 ; Siron, 1992), ethnomusicologues (Lortat-Jacob, 1989), sociologues (Pétard, 2010 ; Willener, 2008), philosophes (Béthune, 2010 ; Sudnow, 1978) en donnent des définitions complémentaires au vu des multiples ancrages possibles de la réflexion sur le genre. Rousselot (2012), musicologue, nous rappelle qu'elle n'est pas réservée à une esthétique particulière :

Qu'il s'agisse du blues, du rock, des musiques traditionnelles de l'Asie, du Maghreb, d'Orient ou d'Occident, des genres savants indiens ou européens, du jazz bien entendu, des musiques populaires modernes [...] l'improvisation s'invite partout où il y a langage musical. (p. 77)

Le philosophe De Raymond (1980) définit quant à lui d'une façon générique « l'improvisation comme l'acte qui contracte dans l'instant ce qui s'étale habituellement entre la conception (ou la composition) et l'exécution ultérieure ; le délai entre les deux étant supprimé par l'immédiateté de cet acte » (p. 15). Nonobstant, elle relève pour Lortat-Jacob (1989) « d'une technique complexe et multiforme qui touche à la fois au système musical (puisqu'on improvise toujours à l'intérieur d'un système), et au système socio-culturel (puisqu'on joue toujours la musique d'une culture) » (p. 16). Pour les didacticiens Dubé et Després (2012), l'improvisation musicale « est une réalisation instrumentale ou vocale où le musicien génère du matériau musical en

temps réel, tout en étant capable d'anticiper la conséquence sonore de ses actions sur la base de ses expériences passées » (p. 144).

L'improvisation relèverait-elle pour autant uniquement de l'oralité ? Rien de moins évident. Les analystes s'accordent généralement sur le fait qu'opposer l'improvisation à la composition sous l'angle de leur rapport à l'écriture ne possède pas de valeur heuristique. L'œuvre écrite n'est jamais elle-même un système tout à fait clos (Eco, 1962/1965 ; Nattiez, 1987) puisque l'interprétation comme la réception lui confèrent un pouvoir herméneutique. La musique savante a depuis longtemps réservé une part à l'improvisation : Mozart, Chopin, Liszt, Beethoven furent des improvisateurs hors pair et la pratique de l'improvisation pour orgue liturgique témoigne de cette inscription dans l'histoire. Les œuvres ouvertes telles *La Sequenza* pour flûte seule de Luciano Berio, le *Klavierstück XI* de Karlheinz Stockhausen, *Scambi* d'Henri Pousseur ou la *Troisième sonate pour piano*, impliquent, selon Eco, la condition pour le musicien interprète d'« agir sur la structure même de l'œuvre, [de] déterminer la durée des notes ou la succession des sons, dans un acte d'improvisation créatrice » (1962/1965, p. 15). Si pour Lortat-Jacob (1989) l'improvisation s'inscrit nécessairement dans un système où domine l'oralité, elle reste aussi, pour Esclapez (2012), un travail d'écriture... de la mémoire.

## De la transmission de l'improvisation en contexte scolarisé

L'ancrage didactique de cet article s'appuie sur les milieux matériels et symboliques liés à l'improvisation et convoqués par les acteurs du corpus pour mieux comprendre les situations. Les places et les rôles des musiciens, élèves ou enseignants (topogénèse) dans le jeu didactique et musical, le rapport à la temporalité des apprentissages (chronogénèse), à la culture du (des) genres font milieu (mésogénèse) et nous tenterons de retrouver leur trace au fil de nos analyses.

L'exigence même de cursus et de classes d'improvisation dans les conservatoires nationaux, régionaux ou départementaux français réaffirmée par le Schéma national d'orientation pédagogique (SNOP)<sup>6</sup>, les nombreux tutoriels liés à un apprentissage plus informels, les méthodes, les stages et la littérature consacrés au genre, sont des indices que l'improvisation revêt d'une part, les caractéristiques d'un ensemble de savoirs potentiellement transmissibles, objectivables et évaluables, et qu'elle n'est pas, d'autre part, cantonnée aux esthétiques liées au jazz. Les établissements spécialisés d'enseignement de la musique intègrent l'enseignement de l'improvisation

6. « Favoriser les démarches d'invention. Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs » (Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008, p. 2. Paris : Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Repéré à [www.dmdts.culture.gouv.fr](http://www.dmdts.culture.gouv.fr))

depuis les années 1990 dans des proportions variables. Souvent hors *cursus* dans les Écoles municipales (ENM), l'improvisation est principalement reliée aux *curricula* du jazz, des musiques actuelles, des musiques traditionnelles et de la musique contemporaine dans les Conservatoire à Rayonnement Départementaux (CRD) et dans les Conservatoires à Rayonnement Régionaux (CRD). Force est de constater que c'est plutôt par des pratiques d'ateliers ou de master classes ponctuelles que les projets d'établissement et les projets pédagogiques prévoient « d'initier<sup>7</sup> », les élèves à l'improvisation, renvoyant l'éventualité de leur progression à un développement hors les murs. L'improvisation est enseignée au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (CNSMDP) dans les disciplines pianistiques (depuis 1997) et organistique ainsi que dans des cours d'improvisation générative (depuis 1992), d'improvisation modale, musique de l'Inde et de Jazz et musiques improvisées jusqu'aux cycles supérieurs. L'accent est mis sur les contenus et objectifs techniques (mise en pratique des différents modes de jeu de l'improvisation ; travail sur le répertoire ; approfondissement des techniques d'écriture, d'arrangement, de composition), transversaux (développement des connaissances générales indispensables au musicien improvisateur), mais aussi sur d'autres aspects comme le « développement de sa propre capacité à l'invention musicale, en solo et en groupe » ou « l'aide à l'épanouissement des facultés personnelles de création ». Le *curriculum* valorise là encore, les pratiques d'atelier comme centrales dans l'acquisition de l'expertise des musiciens. On le voit, si la lecture des différents programmes institutionnels révèle la possibilité d'une transmission, elle recèle aussi, par les registres sémantiques choisis (capacité propre à l'invention, créativité, facultés personnelles), comme par la nature ponctuelle des dispositifs mis en place (ateliers d'initiation, master classes), la trace subtile d'une croyance persistante en une part de « dons » ou d'innéisme (Raynaud, 2018) supposés nécessaires aux conditions de cette dernière, faisant peser sur l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage.

## Cadre théorique : L'action conjointe

La situation d'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale telle qu'elle est analysée dans notre étude relève d'une *action conjointe* (Sensevy, 2007) dans le sens où elle se situe « au sein d'une relation ternaire entre le professeur, le savoir et les élèves » dans « des lieux (institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (pp. 14-15). Cette relation au caractère coopératif passe par des « transactions », interactions dialogiques entre le professeur et les élèves, qui nécessitent l'établissement d'un *contrat didactique*, contrat qui, « propre à une situation didactique peut alors se concevoir comme un

7. Le verbe « *initier* », récurrent dans les programmes ne renvoyant pas à l'idée d'un *cursus* d'enseignement construit et complet.

système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes » (p. 18). Or, nous le verrons, la modification du contrat habituel (engendrée par le passage du professeur titulaire enseignant la musique savante de manière hebdomadaire à un intervenant enseignant l'improvisation dans un contexte de *master class*) revêt des implications en termes de modification des milieux didactiques tant matériels que symboliques. Des problèmes inédits émergent du contexte au sein du jeu didactique, entraînant souvent les actants à adopter une nouvelle stratégie gagnante. Or « pour produire cette nouvelle stratégie [...], ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans le contexte cognitif en arrière-fond de l'action » (p. 24). C'est dans ce contexte et en particulier lors des situations de *définitions* (des règles) et de *dévolution* à l'élève (lorsque le professeur fait en sorte que l'élève accepte de s'engager dans le jeu, *proprio motu*) comme descripteurs du jeu didactique, que s'installe, nous en faisons l'hypothèse, la nécessité d'un nouveau rapport à l'erreur de la part de l'élève comme du professeur. Ce rapport à l'erreur est porté par un système de relations :

- chronogénétiques qui renvoient au temps de l'enseignement et de l'apprentissage,
- topogénétiques qui « incitent à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants » (p. 32) et
- mésogénétiques qui répondent « à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (p. 30) spécifiques aux situations didactiques observées.

## Contexte de la recherche

Le dispositif de recherche prend appui sur l'observation et l'analyse d'un trimestre d'enseignement (de septembre à décembre) consacré à l'improvisation dans le cadre du cursus de la classe de percussion du CRD d'une agglomération du département français de l'Ain. Tous les élèves de la classe (25 percussionnistes de 7 à 17 ans, répartis sur les trois cycles d'enseignement) sont concernés. Cette donnée revêt une signification particulière dans le sens où aucune discrimination par la compétence ou le niveau de scolarisation n'a été opérée quant à l'intégration des élèves au projet de la classe. Le projet global comprend trois interventions d'une durée de trois heures d'un vibraphoniste spécialiste de l'improvisation (Félix), un travail hebdomadaire individuel en classe avec le professeur titulaire (Claude), trois répétitions avec un groupe de jazz fusion (vibraphone, guitare, basse, batterie) auquel appartiennent les deux enseignants. L'ensemble des séquences d'enseignement débouchera sur un concert collectif. Il est à noter que si Félix, vibraphoniste



(26 ans), poursuit une carrière de soliste, il n'a reçu aucune formation pédagogique ou didactique institutionnelle.

Le présent article ne prend en compte que les données issues de la première *master class* et ne recouvre pas toutes les situations d'enseignement/apprentissage du projet. Nous nous y intéressons aux « débuts », comme ensemble de situations didactiques particulières où le rapport à l'erreur de l'enseignant comme de l'élève peut s'avérer déterminant pour la suite du développement et de la progression des apprenants. Des analyses ultérieures compléteront cette étude exploratoire, notamment sur la base de l'observation des cours hebdomadaires donnés par l'enseignant titulaire et sur les répétitions de concert.

## Résultats

### Un découpage de la séance en unités pertinentes pour construire le rapport à l'expérience

Comme l'a montré Chevallard (1985/1991), la notion de programmation didactique relève de la fiction. En effet si la programmation du savoir a un début, un déroulement et une fin et procède d'une organisation séquentielle, cette dernière ne correspond pas à une réalité. Le savoir n'a pas de début identifiable et surtout ne procède pas d'une intégration séquentielle. Autrement dit, la programmation de l'enseignant, aussi bonne soit-elle, ne correspond pas au temps des apprentissages qui n'est ni linéaire, ni progressif. Cependant le professeur assume la responsabilité de la progression des élèves, du temps didactique (chronogénèse) et postule de leur avancée à travers un découpage, une élémentarisation des savoirs et des contenus d'apprentissage à partir desquels il pense l'activité des élèves. L'organisation de la première *master class* d'improvisation analysée (séance 1) s'intègre, nous l'avons dit, dans une unité plus grande (séquence : un trimestre de cours dédiés, trois *master classes*, des répétitions, un concert). À ce titre, une étude de l'ensemble des situations didactiques du projet aura toute sa pertinence. Le propos de la présente recherche se limite quant à lui à l'analyse de la première séance, et nous oblige à garder en tête son statut « initiatique ». Postulant un développement des habiletés d'improvisation chez tous les élèves, Félix (et Claude avec qui il a étroitement préparé la planification des séances) propose différentes stratégies dont l'objectif est de donner les outils théoriques et méthodologiques pour une construction des savoirs nécessaires à leur expertise naissante et à l'expression de leur créativité. Ces stratégies sont, dans la séance, identifiées et structurées comme des étapes-clés du travail de l'élève reposant sur la pratique et l'expérience des matériaux musicaux « sans crainte de

se tromper ». Félix y introduit des variables qui déstabilisent l'apprenant, tout en lui permettant d'élargir son potentiel créatif au sein d'un cadre sécurisant et strict.

Nous résumons ces étapes dans un tableau synthétique puis analyserons quelques moments remarquables issus des observations, témoins du rapport à l'erreur des protagonistes de la leçon.

**Tableau 1 : Étapes de la séance**

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T1. 3'	F. et E. : Échange verbal sur la définition de l'improvisation.	Définir l'improvisation. Comprendre qu'improviser ne relève pas du hasard et s'appuie sur des gammes et un « vocabulaire » qu'il faut s'approprier et manipuler.
T2. 4'	F. : Présentation de la gamme de do Majeur et de la pentatonique de mi mineur (mi, sol, la si, ré/ pas d'altérations). E : Répétition et appropriation de la gamme sur une seule octave. Jouer par cœur (montée/ descente).	S'échauffer. Relier les gammes aux accords.
T3. 2'30	F. : Jeu d'une suite d'accords (composante harmonique) en introduisant une rythmique ternaire. E. : Jeu en montant et en descendant la gamme de 5 notes.	Mémoriser la gamme pentatonique de mi mineur <sup>8</sup> . Prendre conscience de l'accompagnement harmonique. Phase d'incorporation. Se familiariser avec la gamme et son repérage sur le clavier.

8. Par nature impropre, la notion de « gamme pentatonique de mi mineur » est entendue traditionnellement dans le milieu du jazz et dans la situation présente, par l'enseignant, comme réservoir de notes pentatoniques dans une logique tonale afin de faciliter ici le jeu sur les touches non altérées du clavier.

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T4. 6'	F : Jeu de courtes phrases improvisées dans le rythme de la production finale (un reggae/jazz) en prenant appui sur la « gamme pentatonique de mi mineur », sur 4 notes (sans le ré). E. : Mémorisation de phrases très courtes en alternance improvisées par l'enseignant.	Travailler l'oreille et la concordance entre l'écoute et les notes sur le clavier. Garder la rythmique ternaire.
T5. 1'30	F. Improvisation E. Jeu en montant et en descendant la gamme. C. : Ajout de la batterie afin d'installer la rythmique spécifique du reggae (temps fort sur le troisième temps appuyé à la grosse caisse).	Répéter pour incorporer. Se familiariser avec la gamme et son repérage sur le clavier. Prendre conscience de l'accompagnement harmonique et rythmique.
T6. 7'	Permutation des rôles. E. : Improvisation de courtes phrases. F. : Reprise du jeu. Maintient la pulsation en frappant le cas échéant avec ses baguettes	Inverser les rôles (modification du <i>topos</i> ). Amener l'élève à faire des choix mélodiques et rythmiques à partir de l'audition intérieure, nécessitant de sa part une représentation mentale des intervalles et des suites de notes à jouer. Jouer en rythme ternaire (croches inégales). Jouer « fort ». Définir l'improvisation par le jeu. Prendre confiance en soi, s'affirmer comme soliste.
T7. 1'30	F. : Définition de l'improvisation à partir du jeu des élèves.	Institutionnaliser les caractéristiques essentielles de l'improvisation.

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T8. 3'	F. : Introduction du thème (reggae) et de la partition. C. : Étayage. Jeu du thème avec les élèves/ chant des notes pour aider les élèves débutants ou mauvais lecteurs. E. : Jeu en trois groupes de la partie A du thème/ de la basse/ des accords (déchiffrage et répétition)	Jouer les trois parties simultanément. Repérer le thème (la mélodie).
T9. 4'	E. : Remplacement du thème par une improvisation dans l'alternance du jeu : Thème A/ improvisation sur 8 mesures. Répartition des élèves en trois groupes (thème A/ accords/ basse). C. : Support au thème, F : Improvise sur le thème A,	Introduire l'improvisation dans le jeu. Comprendre l'articulation du thème et de l'improvisation.
T10. 2'	F. : Verbalisation. Mise en évidence de la place du soliste en insistant sur l'écoute de l'improvisation et sur « l'articulation claire » des éléments mélodiques du discours.	Définir de la place du soliste. Comprendre les rôles : Jouer le thème <i>piano</i> à l'entrée du soliste.
T11. 3'	Permutation des rôles : E. : Improvisation individuelle au xylophone sur la gamme pentatonique apprise précédemment (8 mesures/ maintien de la forme) en alternance avec le thème joué par le groupe classe. Variable : jeu sur plusieurs octaves. C. : Ajout de la batterie.	Modifier le <i>topos</i> . Improviser sur 8 mesures. Comprendre la structure d'un morceau de jazz (impro1, impro, 2 impro n, retour au thème). Prendre des risques

Chronologie et durée	Activités de l'enseignant et des élèves F. (Félix), E. (élèves), C. (Claude)	Objectifs
T12. 2'30	Préparation du travail à la maison et avec l'enseignant titulaire en vue de la progression, du développement et de l'autonomie de l'élève. Intervention spécifique de l'enseignant titulaire.	Construire l'autonomie de l'élève pour travailler à la maison. Donner à l'élève les outils favorisant cette autonomie. Articuler les contenus travaillés en master class au travail personnel de l'élève.
T13. 2'	F. : Verbalisation.	Institutionnaliser. Établir des liens entre la pratique et la théorie construite de l'improvisation.

## Le choix du thème et (l'absence de) la partition comme milieux symboliques

Le travail d'improvisation proposé par l'enseignant repose sur un *thème*, un reggae, qu'il a lui-même composé pour l'occasion. Des logiques d'ordre didactique concourent à ce choix :

- Le reggae est un genre de musique qui se prête à une écriture simple de la mélodie. Les élèves n'auront aucun mal à la déchiffrer, ni à la mémoriser (voir l'extrait de la partition de la mélodie).
- La simplicité du cadre harmonique définit les grandes lignes de l'improvisation des solistes et favorisera l'avancée des savoirs dans une tonalité qui ne nécessite pas l'utilisation d'altérations sur le clavier, diminuant ainsi les contraintes de l'ordre de la technique instrumentale.
- Le reggae est un genre de musique à la structure rythmique très marquée, principalement par la batterie qui accentue le troisième temps par un coup de grosse caisse et de caisse claire synchronisés (le *one drop*), qui permet une intégration facilitée de la rythmique du morceau, transformée pour la *master class* en rythmique ternaire spécifique au jazz.

### Extrait de la partition de la mélodie

XYLOPHONE

REGGAE



Composition Félix Joubert

Si la partition, comme contrainte, n'est pas absente de la séquence d'enseignement, elle intervient à des moments clés utiles à l'avancement des savoirs :

- Premier moment : déchiffrage du reggae (thèmes A et B) la semaine avant la *master class* avec le professeur titulaire.
- Deuxième moment : enchaînement-répétition du thème A (groupe 1) + ligne de basse (groupe 2) + enchaînement de la grille d'accords du morceau (groupe 3).

Extrait de la partie de basse

REGGAE

MARIMBA SASSE

Musical score for Marimba Sasse, bass line, reggae style. The score is written in bass clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff starts with a measure marked '4'. The second staff has a first ending bracket from measure 7 to 8 and a second ending bracket from measure 9 to 10. The third staff starts at measure 14. The fourth staff starts at measure 20. The music features a steady bass line with eighth and quarter notes.

Composition Félix Joubert

Extrait d'une des parties d'accords

REGGAE

MARIMBA 1

Musical score for Marimba 1, chords, reggae style. The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff starts with a measure marked '4'. The second staff has a first ending bracket from measure 7 to 8 and a second ending bracket from measure 9 to 10. The third staff starts at measure 15. The fourth staff starts at measure 19. The fifth staff starts at measure 25. The music features a steady chordal accompaniment with eighth and quarter notes.

Composition Félix Joubert

Les élèves ne procéderont à aucune improvisation sur le thème B du fait des modulations qu'il implique. Il sera travaillé lors de la deuxième *master class*.

Le choix d'introduire la partition comme élément du milieu démontre clairement aux élèves que non seulement les *jazzmen* et les improvisateurs n'ignorent pas l'écriture mais l'ont toujours utilisée (Béthune, 2004) ne serait-ce que pour la lecture des grilles d'accords<sup>9</sup>, mais aussi que l'improvisation ne repose en aucun cas sur des structures fantaisistes. La partition du thème est considérée dans un premier temps comme préparatoire et donne l'occasion d'une première appropriation, la semaine précédente, avec l'enseignant titulaire, « afin d'avoir les notes dans l'oreille et de faciliter l'entrée des élèves dans l'improvisation ». Matérialisation de l'œuvre comme composition écrite, elle donne le cadre harmonique et rythmique sur lequel repose la performance d'improvisation, « partition intérieure » (Siron, 1992) construite au fil de la séance. La partition comme élément du milieu réapparaît à la phase 8 de la séance lors d'une étape qui peut encore, pour certains élèves, être considérée comme une activité de déchiffrage du thème, articulée à une improvisation de l'enseignant. De son interprétation exacte dépendra la justesse de l'ensemble et les élèves sont encouragés à la travailler « en cours avec le professeur » entre deux séances. La classe est divisée en plusieurs groupes : quatre élèves ont pour tâche d'improviser tour à tour au xylophone dans une alternance avec le thème joué par un deuxième groupe, tandis qu'un troisième les accompagne avec le jeu des accords, et un autre avec la ligne de basse. Hormis les « solistes », tous doivent se confronter à la lecture et aux potentielles erreurs inhérentes à cette activité complexe, en particuliers pour les débutants qui ne possèdent pas encore les compétences techniques instrumentales nécessaires.

L'absence de partition inhérente aux phases d'improvisation introduit quant à elle une rupture épistémologique dans la pratique des élèves et dans leur rapport à l'erreur. L'obstacle n'est plus de ne pas savoir lire mais de ne pas savoir entendre les intervalles ou faire la relation entre l'audition intérieure et la matérialisation des notes sur le clavier.

Les exercices d'imitation de courtes phrases données par le professeur (T4, T6) sont à ce titre très significatifs des savoirs nécessaires en construction. Donnons pour exemple le moment où Félix valorise les tentatives et ajustements de Jules pour retrouver les intervalles de la mélodie à reproduire : « Tu vois c'est super ce que tu as fait, tu t'es aperçu que la dernière note était trop basse, du coup, tu as monté la dernière note ! » (T.4. Jules) Ce bouleversement mésogénétique, nous le verrons plus loin avec Manon, s'accompagne parfois d'une très forte charge psychologique dans le sens où

9. Voir le *Real Book*, livre de partitions, « bible » des *jazzmen*, qui rassemble de nombreux standards de jazz (mélodies et grilles d'accords) dont le premier volume a été écrit pendant les années 1970 par les étudiants du Berklee College of Music. Repéré à : <https://officialrealbook.com/real-books/>



la temporalité de la *master class* implique à la fois le rapport à l'image de soi dans un collectif, combiné à une avancée du temps didactique trop rapide pour certains élèves qui ont du mal à s'approprier les nouveaux savoirs en jeu ou qui désirent répondre aux attentes supposées du contrat.

## La corporéité du soliste ou la construction d'un corps spécialisé

Les observations montrent le primat d'une corporéité dans l'acte d'improvisation en tant qu'action qui engage l'élève dans la construction d'un corps spécialisé (Mili, Grivet Bonzon, Jacquin, Knodt, & Haefely, 2017). Il relève de l'évidence qu'apprendre à jouer d'un instrument revêt un rapport particulier au corps qui se spécialise au fil de l'expertise du musicien. Il serait tentant de penser une dimension supérieure « naturelle » (Jacquin & Grivet Bonzon, 2019) de cet engagement corporel lors des activités d'improvisation dans une immédiateté qui favoriserait l'expression d'une personnalité musicale. Rien n'est moins évident, et nous trouvons des traces de l'apprentissage de cette corporéité musicienne spécialisée dans de nombreux gestes d'enseignement extraits du *corpus*, au cœur de l'action didactique.

Félix met en place différentes stratégies lors des situations de dévolution en fonction de l'expertise des élèves, de l'étape vers laquelle il les conduit, de l'engagement qu'il espère dans la tâche. S'il place rarement la focale sur une corporéité de la proprioception liée aux aspects purement techniques/disciplinaires (tenue correcte de la baguette, conscience de l'axe de rotation, rôle des doigts, jeu au milieu des lames, utilisation du pédalier...) (Bonzon, Cals, Geoffroy, Macarez, & Séjourné, 1993) c'est sans nul doute, que l'objectif de la *master class* n'est pas l'expertise technique du geste en tant que telle (cette dernière est renvoyée au cours hebdomadaire avec l'enseignant titulaire) mais l'acquisition d'une corporéité constitutive des savoirs, au service de l'improvisation. Le lien de conditionnalité entre les « moyens techniques » de l'élève et le fait de « se lancer » dans le jeu tel qu'il a pu être décrit dans de précédentes recherches (Mili, *et al.*, 2016) n'est pas un primat imposé par la situation ou par l'enseignant, l'œuvre de référence ne comportant pas de difficultés techniques insurmontables. L'aménagement du milieu ne s'appuie pas sur une maîtrise instrumentale mais sur la possibilité de l'expérience de l'élève dans un contexte qui se veut bienveillant. Le corps de l'élève est envisagé d'une part comme producteur de son, dans sa relation à l'instrument mais aussi comme conducteur d'une expressivité propre à la culture de l'improvisation (et du jazz de manière générale) dans sa dimension symbolique. Pour que le « corps scénique » (Mili, Rickenmann, & Merchant Price, 2013) puisse développer ses potentialités, il revient à l'enseignant d'en favoriser l'émergence par différentes stratégies d'enseignement-apprentissage et en particulier celle d'inciter l'élève à s'engager sans redouter

l'erreur. À cet effet, il utilise entre autres, sa propre corporéité de soliste expérimenté lors d'improvisations/modèles, incitant les élèves à intégrer certaines caractéristiques posturales de son jeu (appui de certaines notes, corps qui se plie, mimiques, jeu « expressif » des baguettes...). La spatialisation de la situation didactique (tous les claviers sont disposés face à face, sur deux lignes) permet aux élèves des stratégies différentes lors des improvisations en alternance. Les élèves dont l'instrument est placé à côté de celui de Félix n'hésitent pas à prendre un appui visuel sur sa gestuelle pour entrer dans un rapport mimétique au corps de l'enseignant alors que ceux placés « en miroir », comptent principalement sur les repères auditifs. (T.4 Amir/Manon).

## Jouer plus fort pour acquérir la confiance en soi

Dès les prémices de l'activité et de manière réitérée dans la séance (T6), Félix demande aux élèves encore un peu réservés de jouer « deux fois plus fort, avec beaucoup d'énergie » complétant le registre sémiotique lexical par son propre engagement corporel (il exemplifie sa demande par son propre jeu accompagné par les *voicings* des élèves et la batterie), ainsi que par des gestes de régulation portant sur la hauteur du rebond des baguettes en vue d'obtenir un son puissant. Cet engagement corporel comme « condition de possibilité matérielle de la musique » (Sparti, 2009, para. 14), prend appui sur plusieurs logiques :

- une logique historico-culturelle d'abord, qui renvoie les pratiques improvisatrices à des attitudes qui « sonneraient jazz » (Cotro, 2014) où le corps de l'improvisateur, reflet de la musique, « impose » et conduit l'improvisation par la densité de son langage signifiant pour les récepteurs, qu'ils soient musiciens ou spectateurs. Les *techniques du corps* (Mauss, 1936) mises à l'œuvre sont ici les marqueurs sociaux d'un monde de l'art (Becker, 1988), celui du jazz et de ses codes, que l'enseignant signifie dès les débuts de l'apprentissage en réaffirmant l'importance de la dimension corporelle de communication de l'improvisation, tant avec les autres musiciens qu'avec le public.
- une logique du primat de la subjectivité du discours mélodique de l'improvisateur. Par ce geste favorisant le développement de l'affirmation de soi, il incite les élèves à croire en leur propre potentiel et à ne pas s'arrêter sur les « erreurs » inévitables, décrétant symboliquement l'erreur (de rythme, de choix des notes...) comme secondaire dans le processus de développement du discours, mais aussi comme susceptible de freiner l'élève dans l'élan nécessaire à la « spontanéité » attendue. Félix incite les élèves à prendre des risques et à « s'exprimer » lors des improvisations (il réitère plusieurs fois sa demande de « jouer fort, audible »), tout en leur rappelant le cadre rassurant de la gamme pentatonique :

Super, vous avez déjà improvisé là. Par vous-même, vous avez commencé une phrase, vous l'avez terminée ; en rythme. Vous avez pris la parole, c'était audible. Pour moi, c'est improviser, déjà. OK ? Donc il ne faut vraiment pas être effrayé par l'improvisation. Il faut simplement apprendre les petits codes et la pentatonique pour moi c'est une gamme qui va très, très bien pour commencer. Y a pas beaucoup de notes, Il n'y a pas beaucoup de risques de faire des fausses notes ; ça vous libère un petit peu de l'instrument.

## Étendre l'ambitus pour élargir les possibilités expressives

Si dans un premier temps (T1) il restreint l'ambitus à disposition à une octave, l'enseignant propose à la fin de la séance, à certains élèves plus experts, de couvrir l'ensemble du clavier pour élargir leurs possibilités expressives (T11). Cette modification importante du milieu introduit pour l'élève un degré de complexité supérieur, tant dans la représentation visuelle du clavier (l'élève doit saisir un empan de 3 octaves pour le vibraphone et de 4 octaves pour le xylophone), que dans la multiplication des possibilités d'intervalles et d'enchaînements de notes (mélodies) à imaginer. L'action représente de plus une dépense énergétique corporelle considérable (ajout de la mobilité des membres inférieurs, mouvements plus amples des membres supérieurs, de la tête, empan visuel élargi) en vue des déplacements nécessaires à la réalisation musicale. Le choix de la *gamme pentatonique de mi mineur* réduit, dans le cadre de l'improvisation, le risque de « fausses notes » : si les élèves doivent jouer sur cinq notes déterminées, ils restreignent néanmoins le jeu aux notes non altérées du clavier. Félix réduit ainsi la possibilité d'erreurs dues d'une part à une maîtrise imparfaite des gammes et des tonalités et d'autre part à un manque d'expertise technique du jeu et du repérage des notes sur le clavier.

L'enseignant propose une variable tout en conservant les éléments du milieu précédant et amène ainsi les élèves à sortir de leurs habitudes de jeu, à développer leur capacité à explorer des timbres encore inouïs, à s'aventurer dans des espaces sonores non explorés.

## L'incorporation des automatismes

Toute improvisation procède d'un jeu mimétique fondé sur la mémoire des gestes et des combinaisons de notes répétées au fil du travail de l'improvisateur. Béthune (2004) rappelle ainsi que

la dimension corporelle de l'improvisation est fondamentale : improviser c'est mettre en œuvre des automatismes et les adapter en temps réel, en fonction des circonstances, des exigences nées de l'instant. L'improvisateur de jazz se trouve, toutes choses égales, dans la situation du sportif de haut niveau capable de

mettre au service des circonstances impromptues du jeu tout un registre d'automatismes corporels et d'utiliser dans l'urgence du moment une gestuelle patiemment acquise à l'entraînement. (p. 452)

Félix insiste sur l'importance de la répétition du geste comme incorporation des automatismes des actions posturales nécessaires à « l'oubli de ce corps » en situation de jeu. Les routines, les habitudes discussives, le travail personnel (à la maison et lors des cours hebdomadaires) liés à la mémorisation des gammes et des postures facilitent, pour cet enseignant, l'entrée en processus de créativité spécifique à l'improvisation idiomatique. Si la séance débute (T2, T3) par « une tourne » de la gamme pentatonique que l'on peut à la fois rapprocher d'un échauffement musculaire et d'une incorporation itérative des notes à jouer lors de l'improvisation future, on pressent des processus beaucoup plus complexes que le fait de s'entraîner par la répétition, ces *habitus* « corporels » étant indispensables à la construction de schèmes mélodiques, harmoniques, rythmiques que l'élève devra mobiliser dans l'immédiateté de l'acte. La performance improvisée trouve ses conditions de réussite et de « spontanéité » dans la nature itérative du travail. Les étapes de la séance donnent à l'élève les pistes de travail qui seront reprises dans les différentes séances du semestre. Elles constituent (l'enseignant le postule) les outils nécessaires à son développement et à son autonomie, les phases courtes inhérentes à la temporalité de la *master class* comme modalité de travail (voir le tableau 1, étapes de la séance) permettant une incorporation différenciée des savoirs selon les élèves.

## De la conversation comme métaphore de l'improvisation

La démarche observée recourt à plusieurs reprises à un champ lexical introduisant la métaphore de la *conversation* en tant que ressource sémiotique pour décrire l'acte d'improvisation dans sa part d'incertitudes, mais aussi de vocables choisis, de contraintes grammaticales et syntaxiques propres à l'intentionnalité de la communication :

Il faut faire très attention. Improviser à l'instrument c'est comme improviser à la voix. Il y a un début, une fin, un point, une majuscule et la phrase elle a du sens. Les mots ne sont pas choisis au hasard. Ça va être exactement la même chose sur l'instrument. Si on joue au hasard, cela ne sera pas cohérent, pas très musical. Aujourd'hui, on va voir un peu de vocabulaire.

C'est comme une conversation, on ne doit pas faire des phrases trop longues... et ne pas jouer tout le temps, garder des moments de silence, c'est important.

Par cette analogie avec le langage très usitée dans le genre, Félix rappelle le cadre à la fois structurel et individuel de l'improvisation.

- Structurel dans le sens où il impose, dès les prémices et tout au long de la séance, les bases théoriques et les savoirs techniques nécessaires à la compréhension des éléments constitutifs de l'improvisation idiomatique et à sa mise en acte (la conscience de l'harmonie, les accords, les gammes, le respect de la carrure rythmique, du *tempo*...). En aménageant des milieux propices à l'avancée des savoirs, au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique, il installe le cadre discursif, réservoir de connaissances, issu des pratiques sociales de référence, socialement/culturellement construit, de l'improvisation.
- Individuel, car il permet à l'élève de développer sa pensée musicale singulière avec pour corollaire une part d'imprévu, le droit à l'essai, à l'erreur, à l'hésitation comme composante habituelle du discours (musical).

## Le rythme et la carrure

Traditionnellement la construction des apprentissages rythmiques dans l'espace scolarisé de l'enseignement de la musique instrumentale passe par l'écriture. Les élèves y sont habitués à déchiffrer puis à jouer des rythmes à partir de partitions ou de systèmes écrits préalablement, ou au cours de la leçon. L'erreur y est visiblement matérialisée par l'écart entre la notation (chaque signe représentant une division mathématique de la durée) et l'interprétation que l'élève en fait. Les observations lors de la master class révèlent d'autres modes d'accès à ces apprentissages rythmiques qui certes prennent toujours appui sur les savoirs solfégiques acquis antérieurement : « On essaie de commencer et de finir sur *le 1<sup>er</sup> temps* », « Nous allons faire de courtes phrases à *trois temps* », « J'ai improvisé sur *combien de mesures ?* », « On n'a pas la même *métrique, on est en 12/8* », comme autant d'indices que l'enseignant postule en partie de l'appropriation préalable de ces savoirs.

La co-construction des apprentissages rythmiques liés aux objectifs de la séance relève d'une interaction constante entre les élèves et l'enseignant qui entretient un flux (alternances de jeu, exemples, de courtes explications) qu'il juge favorable à l'avancée du temps didactique. Les régulations portent sur les erreurs dans un contrat souvent implicite. Jamais il ne parle d'une rythmique spécifique au jazz mais attend des élèves qu'ils l'incorporent par *mimesis* ou imprégnation. Cette réticence traduite dans l'action didactique par le fait de ne pas donner toutes les clés à l'élève, porte des enjeux d'apprentissage : ici ceux de passer *par l'écoute* pour accéder à la compréhension de la situation et de ne pas entraver la spontanéité.

À plusieurs moments clés de la séance, Félix et Claude introduisent des éléments rythmiques supplémentaires afin de favoriser l'avancée du temps

didactique par l'intégration de savoirs constitutifs des objectifs d'apprentissage.

Félix fait émerger les savoirs sur l'œuvre à partir de ce que les élèves en perçoivent en situation de jeu aussi bien qu'en situation d'écoute :

- Lorsqu'il improvise, dès le début de la séance (T3), il définit, par l'exemple de son jeu la rythmique ternaire (deux croches de valeur inégales, la première croche durant les deux premiers tiers du temps et la deuxième, accentuée, le dernier tiers). Les élèves même les plus débutants entrent d'autant plus rapidement dans la rythmique proposée qu'ils ont travaillé précédemment en classe d'instrument dans un autre contexte, un Burundi, musique africaine reposant sur les mêmes bases rythmiques pour laquelle Claude utilise aussi bien le jeu instrumental sur des djembés que la danse.
- Dans une deuxième phase, par l'introduction d'un appui rythmique à la batterie lors de la mise en place des systèmes de huit mesures, Claude, l'enseignant titulaire et batteur du groupe partenaire du projet, aménage un nouveau milieu pour les élèves. Il leur permet ainsi, avec les ruptures rythmiques introduites par un coup de cymbale toutes les huit mesures, de ressentir la durée du chorus (sans compter, ce qui s'avérerait impossible en improvisant) autant que de commencer à élaborer des phrases musicales en fonction de cette durée.
- Lors du jeu en alternance avec la classe, Félix demande aux élèves s'ils ont « entendu sur combien de mesures » ils doivent jouer, institutionnalisant ainsi, par la réponse des élèves eux-mêmes, l'alternance caractéristique de la structure du jazz entre les chorus et le thème.

Là encore, par leurs choix didactiques *in situ*, les enseignants aménagent un espace de « liberté » structuré propice à l'essai, compatible avec le droit à l'erreur et porteur d'avancée dans les apprentissages. L'analyse vidéoscopique témoigne de la progression des élèves qui prennent de plus en plus de risques rythmiques, passant, dans leurs improvisations, de systèmes composés de noires et de croches « régulières » à des rythmiques ternaires sans consigne ni intervention orale des enseignants, témoignant de leurs capacités auditives d'adaptation à l'inconnu.

L'observation longitudinale de la séance permet de considérer l'appropriation des éléments rythmiques par les élèves, sans apports théoriques préalables et à la condition que les nouveaux apprentissages soient introduits de manière progressive. De par l'installation de compétences rythmiques situées et le travail harmonique articulés au fil de l'action, les élèves construisent un discours mélodique de plus en plus structuré et audacieux.

## Manon ou la peur de mal faire

Manon (14 ans) a débuté l'étude de la percussion il y a un an et celui du clavier il y a six mois, et ses résultats sont très encourageants. Seule fille de la classe d'un instrumentarium souvent associé à la force physique et à l'endurance, où les stéréotypes de genres restent prégnants (Monnot, 2012), elle travaille avec régularité, progresse et trouve sa place dans une classe dont l'enseignant titulaire favorise non seulement le travail individuel mais la pratique d'ensemble comme vecteur des apprentissages des élèves. Manon connaît tous les membres du groupe (excepté l'enseignant de la *master class*) et est très à l'aise pour les exercices de travail répétitif (préparatoire) sur les notes de la gamme par exemple. Son rapport à l'erreur devient beaucoup plus problématique lors d'un travail sur les intervalles mené à travers des exercices de reprise de motifs « simples » (de trois à cinq notes) proposés par Félix (exercices d'imitation-répétition) qu'elle peine à reproduire dans l'instantanéité du jeu.

Félix dont les objectifs sont la prise de conscience par l'élève d'intervalles joués au clavier sur une gamme connue et le développement de l'acuité auditive, régule en décomposant les actions complexes dont il a surévalué la faisabilité face à cette élève novice, visiblement « en difficulté » devant la tâche demandée. Il apporte plusieurs changements à la situation et modifie le degré de guidage, espérant des effets qu'il obtient d'ailleurs partiellement : il rétrécit l'ambitus de ses *patterns*, fait des phrases plus courtes avec des notes délibérément répétées, réitère les motifs, appuie la deuxième note de l'intervalle ou chante le nom des notes jouées afin d'en faciliter le repérage et la mémorisation, et enfin simplifie le rythme. Tout en encourageant Manon avec une attitude souriante et une valorisation de ses réussites et parfois même de ses tentatives infructueuses, il essaie d'instaurer un statut positif de l'erreur symboliquement prise en considération comme une étape dans la construction des apprentissages.

Manon n'est pas dupe des difficultés inhérentes à la construction de ses apprentissages et exprime sa perte de confiance en elle-même par des expressions de gêne. Elle persévère cependant assumant « une forme de solitude face à l'apprentissage » (Sensevy, 2008, p. 46) mais perd petit à petit ses moyens, jouant de moins en moins fort et avec de nombreuses hésitations. Débutante au xylophone comme en solfège, elle ne fait pas encore le lien entre la note qu'elle entend et sa place sur le clavier et n'a pas la conscience sonore de tous les intervalles qu'on lui demande de jouer. Le cadre spatial « en miroir » choisi par l'enseignant fait le pari d'une mobilisation des ressources auditives par l'élève dans la construction de ses apprentissages. La situation de mise à l'épreuve au sein d'un collectif devient vite pour elle, un obstacle supplémentaire.

Cette situation, somme toute courante montre à quel point le « rapport à l'erreur » entretenu et énoncé par le professeur comme étant le passage nécessaire dans la construction des apprentissages n'est pas obligatoirement le même que celui de l'élève dont le sentiment d'échec lié à l'urgence fantasmée de la réussite, l'*habitus* scolaire ou familial (hors du champ de notre étude), peuvent différer au point de lui donner l'impression d'un dysfonctionnement dans l'effectuation de la tâche.

## Conclusions

Nous l'avons dit, l'acte d'improvisation idiomatique est non seulement rarement dénué d'erreur du fait de son ancrage dans une temporalité particulière, mais les erreurs (échecs de phrasés, hésitations) sont souvent, pour les musiciens chevronnés, sources d'inspiration et de créativité. Il est donc du rôle de l'enseignant de prendre en compte ce paramètre constitutif des apprentissages liés à l'improvisation, tant au niveau de la définition des contenus qu'au niveau de la dévolution à l'apprenant. L'analyse de la séance nous permet de comprendre et d'analyser, partiellement, le rapport de l'enseignant à différentes configurations d'erreurs lors de ce qui reste de l'ordre d'une première étape dans l'initiation à l'improvisation. Nous restons consciente que l'étude ne s'appuie que sur une temporalité restreinte (une matinée de *master class*) et ne peut, en conséquence, être généralisée.

Les élèves observés ne sont pas amenés à éviter l'erreur, à l'ignorer ou à la contourner, mais à la prendre en considération comme un des éléments de leur expertise de musicien improvisateur, en construction. Il n'est pas tant question de laisser apparaître les réponses erronées pour les éradiquer que de les considérer comme des potentialités liées à l'improvisation ainsi qu'à un traitement stimulant le processus de créativité. La place accordée à l'erreur dans les situations didactiques observées fait intrinsèquement partie :

- des milieux riches et variés aménagés par l'enseignant dans l'appropriation des savoirs (l'absence de partition, le jeu en groupe, le jeu en question-réponse avec l'enseignant, les autres élèves, le jeu accompagné par une rythmique, la verbalisation des apprentissages et des connaissances théoriques complétant d'autres systèmes sémiotiques...). Tous laissent une place à la recherche, au tâtonnement et à la prise de risque encouragés tant par la structure de la leçon, les outils proposés que par les rétroactions bienveillantes de l'enseignant.
- du processus nécessaire à la fabrication des objets d'enseignement eux-mêmes (c'est en improvisant que l'on devient improvisateur), l'improvisation étant non seulement le résultat d'une action mais l'action elle-même. À ce titre, la part de *dévolution* comme « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation



d'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 303) est centrale dans la panoplie des gestes professionnels utilisés.

- de l'improvisation elle-même, au regard de la part d'incertitude intrinsèque au genre (la prise de risque, l'implication, les réponses et renvois du collectif...).

Cependant, il serait illusoire d'ignorer les fortes contraintes liées à tout apprentissage instrumental, qui plus est dans un contexte esthétique/culturel spécifique et situé. Le cadre de l'improvisation idiomatique, où le support d'une grille harmonique, le respect des tonalités, des notes contenues dans les accords, des carrures et des rythmes tracent des limites contraignantes, peut rassurer parallèlement les élèves. Ceux-ci n'abordent pas l'improvisation comme un « saut dans l'inconnu », mais dépassent leurs peurs et prennent appui, chemin faisant, sur les milieux didactiques aménagés par l'enseignant qui procède, avec eux, à l'élaboration du cadre à partir des contraintes minimales et incontournables du travail d'improvisation. Les connaissances fondamentales y sont co-construites progressivement, régulièrement institutionnalisées par la verbalisation des acteurs (élèves et professeur) mais toujours manipulées, intégrées à la pratique de jeu, étape par étape en s'appuyant sur les systèmes de connaissances antérieures. Les phases d'exploration, d'entraînement sur le clavier, d'écoute active, de jeu en alternance avec l'enseignant « modèle » et d'alternance des rôles de soliste et d'accompagnateur, de travail avec un accompagnement harmonique et/ou rythmique construisent les habiletés musicales et métacognitives nécessaires à l'engagement des élèves dans la prise en main de leur expertise naissante. Les outils proposés par l'enseignant témoignent d'un contrat didactique qui vise une construction des savoirs par les élèves, à partir d'une appropriation de ces savoirs par l'expérience qu'ils en font, mais ils sont aussi la condition, par la mise en œuvre structurée et systémique de stratégies d'enseignement-apprentissage, de l'audace et de la maîtrise des impondérables, de l'acceptation des erreurs comme étapes nécessaires ainsi que de la réactivité face aux aléas d'une pratique instrumentale partagée. Comme toute communauté de pratique, celle des musiques improvisées idiomatiques se fonde sur un patrimoine autant que sur la manière dont les individus le font vivre et évoluer avec les essais et les hasards (heureux ou non) que cela suppose.

Il est impossible de prévoir l'imprévu. Bien sûr, l'on peut se préparer à improviser, accumuler des connaissances en tous genres dans ce but, travailler la rhétorique et l'art de raconter une histoire – l'on doit se préparer. Si toute improvisation contient une part de restitution, d'interprétation d'un matériau préexistant, elle ne saurait s'y réduire. Le temps de la préparation se distingue de celui de l'action. Si l'improvisation n'était faite que de certitudes, ce ne serait plus de l'improvisation. Qu'on ouvre la porte au doute, au hasard, à l'erreur, à l'oubli, à la chute, au tremblement ! (Siron, 1992, p. 24)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Azzara, C. D. (1992) *The effect of audiation-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students*. Thèse de doctorat, Eastman School of Music, University of Rochester.
- Bailey, D. (1999). *L'improvisation. Sa nature et sa pratique dans la musique*. Paris : Outre-Mesure.
- Becker, H. (1988). *Les Mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Béthune, C. (2004). Le jazz comme oralité seconde. *L'Homme* [En ligne], 171-172. <https://dx.doi.org/10.4000/lhomme.24969>
- Béthune, C. (2010). De l'improvisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, 5, 153-160.
- Bonzon, C., Cals, M., Geoffroy, J., Macarez, F., & Séjourné, E. (1993). *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé. Percussion* [PDF]. Paris : Cité de la musique, Centre de ressources Musique et Danse. Repéré à <https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/02Metiers03/CompetencesPerc.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Canonne, C. (2010) Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret. *Tracés* [En ligne], 18. <https://dx.doi.org/10.4000/volume.7266>
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cook, N. (2013) *Beyond the Score : Music as Performance*. Oxford : Oxford University Press.
- Cotro, V. (2014). Le jazz, une mise en jeu particulière du corps. In M. Desroches, S. Stévançe & S. Lacasse (Éds.), *Quand la musique prend corps* (pp. 363-377). Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Dahlhaus, C. (1979/2010). Qu'est-ce que l'improvisation musicale ? *Tracés* [En ligne], 18. <https://doi.org/10.4000/traces.4597>
- De Raymond, J.-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : Vrin.
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévançe, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections*, 35(2), 3-36.
- Dubé, F., & Després, J.-P. (2012). Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. *Intersections*, 32(1), 143-165.
- Eco, U. (1962/1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Le Seuil.
- Esclapez, C. (2012) Préface. Notes et brouillons. In M. Rousselot, *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant* (pp. 9-18). Paris : L'Harmattan.
- Faulkner, R. R., & Becker, H. S. (2009). *"Do you know...?" The repertoire in action*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Genette, G. (1994). *L'œuvre de l'art*. Paris : Le Seuil.

- Jacquin, M., & Grivet Bonzon, C. (2019). Définir des tâches scolaires : regards croisés entre cours de musique et de langue. In *Actes du Colloque ARCD 2016*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Kenny, B. J., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 117-134). New York : Oxford University Press.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.
- Lortat-Jacob, B. (1989). L'improvisation dans les musiques de tradition orale. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 2, 263-269.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII(3-4) (15 mars- 15 avril 1936). [http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/socio\\_et\\_anthropo/6\\_Techniques\\_corps/Techniques\\_corps.html#](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html#)
- McPherson, G. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 11-20.
- Mili, I., Rickenmann, R., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Bodea, S., Márquez, F., Martin-Balmori, I., Thivolle, G., Bellu, C., Bassand, A., Schmid, S., Knodt, P., Providoli, V., & Buchwald, G. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques, qualitatives et quantitative des gestes professionnels en développement* [Rapport de recherche]. Genève : Université de Genève.
- Mili, I., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P., & Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM* [En ligne], 4(1), 44-66. <https://doi.org/10.7202/1040299ar>
- Mili, I., Rickenmann, R., & Merchan Price, C. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéités dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuel). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (Raisons éducatives n° 17 ; pp. 87-108). Bruxelles : De Boeck.
- Monnot, C. (2012). *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- Raynaud, V. (2018). *Les idées innées de Descartes à Chomsky*. Paris : Garnier.
- Rousselot, M. (2012). *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant*. Paris : L'Harmattan.
- Scheyder, P. (2006). *Dialogues sur l'improvisation musicale*. Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50.

- Siron, J. (1992). *La partition intérieure : Jazz, musique improvisée*. Paris : Outre mesure.
- Sparti, D. (2009). Dans le signe du son. Bruit, voix, corps et improvisation. *Images Re-vues* [En ligne], 7. <http://journals.openedition.org/imagesrevues/417>
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the hands : The organization of improvised conducts*. Harvard : Harvard University Press.
- Willener, A. (2008). *Le désir d'improvisation musicale. Essai de sociologie*. Paris : L'Harmattan.
- Wilson, D. S. (1970). *A study of the child voice from six to twelve*. Thèse de doctorat, University of Oregon.

## Notice biographique

**Catherine Grivet Bonzon** est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le laboratoire de Didactique des arts et du mouvement (DAM). Elle travaille dans une perspective didactique, sur la transmission des savoirs dans toutes les disciplines artistiques au sein des écoles primaires et secondaires, des hautes écoles de musique, conservatoires et universités ainsi que sur la professionnalisation des enseignants.

**COURRIEL** Catherine.Grivet@unige.ch