

CONSERVATOIRE NATIONAL SUPÉRIEUR DE MUSIQUE ET DE DANSE DE PARIS

Année scolaire 2014/2015

Parcours DE/DNSPM

**L'IMPROVISATION DANS**  
**L'APPRENTISSAGE DU**  
**SAXHORN/EUPHONIUM/TUBA**  
**EN 1<sup>er</sup> CYCLE**

Travail d'étude personnel

Tom Caudelle

Directeur de recherche : Alexandros Markeas

## **Biographie**

Tom Caudelle fait partie de la nouvelle dynamique de jeunes musiciens curieux et passionnés, qui touche à différents styles de musique, allant du classique au jazz en passant par les musiques actuelles. Il est saxhorniste, euphoniumiste, flugaboniste (marching trombone).

Il débute le saxhorn à l'âge de cinq ans au Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR) d'Amiens dans la classe de François Thuillier.

À seize ans, il remporte le premier prix du concours national de Tours dans sa catégorie. Il poursuit ses études au CRR d'Amiens et obtient son diplôme d'études musicales de saxhorn basse et de musique de chambre ainsi que son diplôme de fin d'études de tuba basse.

En 2011, il intègre la classe de Saxhorn/Euphonium du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris dans la classe de Philippe Fritsch et de Jean-Luc Petitprez.

En 2008, il crée la fanfare funk Big funk brass et intègre l'Orchestre des jeunes jazzmen de Bourgogne de Franck Tortiller.

Tom s'intéresse également à la musique d'ensemble, il est membre du Paris Brass Band et crée en 2013 l'ensemble à vents des jeunes de Paris avec Hélène Escriva et Hélène Maigné.

Il a l'occasion de se produire dans toute la France et à l'étranger avec de multiples formations (Big funk brass, Méga Tuba Orchestra, Orchestre Divertimento, Abel Chéret etc.) et de travailler avec de nombreuses personnalités comme Pierre Jansen, Andy Emler, Denis Leloup.

Depuis 2010, il est professeur de Saxhorn/Euphonium/Tuba à l'école de musique du Bocage-Hallue (80). Il intervient également dans le cadre du projet DEMOS (Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à vocation Sociale) de la cité de la musique depuis 2014.

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	5
<b>I. L'IMPROVISATION</b> .....	7
1. Définition de l'improvisation.....	7
1.1 L'oralité/l'auralité .....	7
1.2 L'improvisation.....	8
1.3 L'improvisation musicale .....	8
2. L'improvisation dans la musique .....	9
2.1 Les origines de l'improvisation dans la musique savante.....	10
2.2 L'improvisation dans les musiques de tradition orale.....	11
2.3 Le jazz.....	11
2.4 Le XXème siècle, retour de l'improvisation ? .....	12
<b>II. APPRENDRE LE SAXHORN/EUPHONIUM/TUBA AUJOURD'HUI, QUEL CONSTAT ?</b> .....	15
1. La pédagogie classique.....	15
1.1 L'évolution des pratiques pédagogiques en occident.....	15
1.1-1 La pédagogie traditionnelle.....	16
1.1-2 La pédagogie nouvelle.....	17
1.1-3 Vers une « science de l'éducation ».....	21
1.1-4 Comment apprend-on aujourd'hui ?.....	21
2. La pédagogie musicale.....	22
2.1 L'enseignement traditionnel de la musique (instrumentistes).....	22
2.2 Critique du modèle traditionnel et émergence des méthodes actives.....	23
2.3 Comment apprend-on la musique aujourd'hui ?.....	24
3. L'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba en France.....	25
3.1 Une seule classe pour trois instruments.....	25
3.2 L'évolution de l'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba en France.....	25
3.2-1 Un enseignement récent.....	25
3.2-2 De l'orchestre d'harmonie populaire au conservatoire.....	26
3.2-3 Le début de l'enseignement du tuba dans les conservatoires, les méthodes instrumentales.....	27
<b>III. LE RÔLE DE L'IMPROVISATION DANS L'APPRENTISSAGE DU SAXHORN/EUPHONIUM/TUBA EN 1<sup>ER</sup> CYCLE</b> .....	29
1. Apprendre le saxhorn/euphonium/tuba en premier cycle.....	29
1.1 L'élève de premier cycle : l'enfant (de six à dix ans).....	29
1.2 Les objectifs du premier cycle .....	30

1.2-1 Les objectifs du premier cycle de pratique instrumentale du Ministère de la culture.....	30
1.2-2 Les objectifs du premier cycle en saxhorn/euphonium/tuba.....	31
2. De l'improvisation en 1 <sup>er</sup> cycle, pourquoi ? .....	33
3. De l'improvisation en 1 <sup>er</sup> cycle, comment ? .....	35
3.1 Quelle improvisation en 1 <sup>er</sup> cycle ? .....	35
3.2 Les jeux musicaux.....	36
3.3 L'expérience pédagogique.....	36
3.3-1 Description des ateliers avec les élèves de la communauté de commune du Bocage-Hallue.....	37
3.3-2 Description des ateliers avec les élèves du conservatoire du 12 <sup>ème</sup> arrondissement.....	43
3.3-3 Bilan des deux ateliers.....	45
4. De la nécessité d'improviser dès le début de l'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba.....	45
4.1 Pour développer l'écoute.....	45
4.2 Pour prendre confiance en soi.....	47
4.3 Pour se libérer.....	48
4.4 Au profit de la compréhension musicale et de la connaissance de son instrument.....	50
4.5 Bilan.....	52
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>57</b>
I. Description complète des ateliers d'improvisation du Bocage-Hallue.....	57
II. Description complète des ateliers d'improvisation du conservatoire du 12 <sup>ème</sup> arrondissement.....	65
III. Entretiens.....	69
1. Andy Emler.....	69
2. François Thuillier.....	72
3. Vianney Desplantes.....	76

# INTRODUCTION

Mon expérience d'élève-musicien, de professeur et mon entrée en formation au diplôme d'Etat de professeur de musique m'ont fait prendre conscience de l'importance qu'ont les premières années d'études musicales des élèves en formation instrumentale.

Je considère que c'est durant ces années que vont se construire la motivation, la personnalité musicale et l'aisance qui permettront à l'élève de construire sa future vie musicale. Il est très important que l'élève commence sur des bases musicales et techniques saines, qui lui permettent d'être aussi bien à l'aise avec un public, qu'avec son instrument et l'interprétation.

Le maître mot de l'apprentissage musical est le plaisir. Les premiers contacts avec la musique et l'instrument sont essentiels. Il faut donner à l'élève l'envie d'apprendre, de jouer de son instrument, de découvrir, pour créer un contexte propice à l'intégration des bases musicales indispensables à son devenir de musicien.

Or, le constat est qu'un certain nombre d'élèves arrêtent leurs études musicales avec un sentiment de démotivation suite à différents échecs dû au non-plaisir ou aux difficultés éprouvées face aux attentes des professeurs. Bien qu'en constante évolution, l'apprentissage instrumental « traditionnel » ne semble pas être complètement adapté à tous.

Le tuba est un instrument très récent, le répertoire est particulièrement restreint. L'enseignement consiste souvent en l'apprentissage d'une somme d'exercices techniques et en l'étude de répertoires qui ne répondent pas forcément aux attentes des élèves. De plus, l'enseignement musical privilégie souvent des cours individuels et exercices fondés sur la lecture de partition et non sur l'expression.

Il faut s'adapter aux jeunes élèves, à leurs envies, leurs besoins. La curiosité, l'invention, la découverte, le plaisir sont proches du monde de l'enfant, il faut les utiliser pour que l'élève soit au centre de son apprentissage. La musique étant un phénomène sonore, il est très important de sensibiliser les enfants aux exercices d'écoute et d'expérimentation. Il me semble nécessaire de développer une pédagogie plus ludique, basée sur la découverte autonome et la création.

Dans cette perspective, l'improvisation semble être un formidable outil à utiliser avec les jeunes enfants.

Cependant, il est très rare que des musiciens de formation classique aient été sensibilisés à l'improvisation lors de leur apprentissage instrumental. On constate qu'ils éprouvent de grandes difficultés pour se lancer dans des improvisations musicales et à inventer des mélodies au moyen de leur imagination.

Pourquoi ne pas utiliser l'improvisation dès le début de l'apprentissage pour que les élèves puissent réaliser leurs propres expériences et découvrir, comprendre par eux-mêmes, sans partitions ?

L'improvisation ne serait-elle pas une source d'enrichissement non négligeable à utiliser dans l'apprentissage instrumental ?

Le tuba possède peu de répertoire, n'est-il pas important de sensibiliser les élèves tubistes à la création pour leur transmettre une plus grande ouverture ?

Ainsi, j'é mets comme hypothèse que l'improvisation est un outil d'apprentissage à utiliser en premier cycle de saxhorn/euphonium/tuba. L'improvisation est une forme d'expression musicale, elle permet aux élèves de s'exprimer librement et musicalement, de se séparer de la partition, d'affiner l'écoute.

Elle permet également une découverte autonome et l'intégration des bases musicales et techniques par l'oreille.

Pour ma part, j'ai abordé l'improvisation « jazz » dès le début de mon apprentissage instrumental. J'ai ensuite abordé d'autres formes d'improvisation. Je me suis vite rendu compte que j'étais beaucoup plus à l'aise lors d'improvisations que lors d'interprétations de musiques écrites. Je me sentais plus libre, confiant, à l'aise avec mon instrument, à l'écoute, et cela se ressentait dans mon jeu. J'ai alors exercé un travail qui visait à retrouver cette attitude dans la musique écrite.

Cela m'a amené à une réflexion plus engagée sur la nécessité d'improviser en premier cycle, parallèlement à l'étude d'un répertoire écrit.

Dans une première partie, nous allons analyser brièvement, après avoir défini les termes d'« improvisation » et d'« oralité »/« auralité », le rôle de l'improvisation dans l'histoire de la musique. Nous observerons quelle fonction elle a occupée dans la musique de tradition orale mais aussi dans la musique « savante » avant de nous questionner sur les raisons de sa disparition dans cette dernière. Nous dresserons enfin un constat sur la pratique de l'improvisation aujourd'hui.

Pour vérifier si l'apprentissage par l'improvisation est en adéquation avec les idées de la pédagogie nouvelle, nous analyserons, dans une deuxième partie, les évolutions pédagogiques des derniers siècles. Nous nous attacherons ainsi à analyser l'évolution de la pédagogie musicale et plus particulièrement l'évolution de l'apprentissage instrumental du saxhorn/euphonium/tuba. Nous tâcherons de savoir comment apprend-on le tuba aujourd'hui.

Dans une troisième partie, après avoir parlé de l'enfant et d'avoir défini les objectifs du premier cycle, nous proposerons une démarche pédagogique qui utilise l'improvisation. Nous verrons en quoi cette démarche concorde avec les objectifs du premier cycle et en quoi elle aide à la formation du futur musicien. Pour illustrer notre propos, nous présenterons les expériences de deux ateliers menés avec des groupes d'élèves tubistes de premier cycle. Pour conclure, nous résumerons les intérêts pédagogiques de l'improvisation.

# **I. L'improvisation**

Dans cette première partie, nous nous devons tout d'abord de définir les termes « oralité » et « auralité », et en quoi ces deux concepts sont intimement liés à l'improvisation. Nous définirons ensuite « l'improvisation », au sens global puis au sens musical.

Nous nous pencherons sur une rapide étude de l'improvisation dans l'histoire de la musique pour finir sur un constat concernant la pratique de l'improvisation aujourd'hui.

## **1. Définition de l'improvisation**

### **1.1- L'oralité / L'auralité**

*Le Larousse* définit « l'oralité » par « caractère oral de la parole » ou « caractère d'une civilisation qui s'exprime par la seule tradition orale ». *Le Robert* quant à lui définit l'oralité « de caractère oral », « qui se fait, se transmet par la parole ». « Oral » vient du latin *os*, qui veut dire bouche.

L'oralité est donc ce qui est transmis « de bouche à oreille », sans passer par l'écrit. La tradition orale est une façon de transmettre et d'alimenter de génération en génération une mémoire ancestrale non écrite, par la parole.

Dans une tradition orale, il y a la transmission par l'échange, par la parole mais il y a aussi l'acquisition par l'oreille, l'écoute. Dans la transmission musicale, l'acquisition par l'écoute est primordiale, Alain Savouret dans son livre *Introduction à un solfège de l'audible* parle alors d' « auralité », du latin *auris* qui signifie « oreille » :

*« [...] l'auralité, démarche plaçant l'oreille (lat : auris) au centre de tout acte ou réflexion concernant l' « entendre » et le « faire » dans ce domaine. Par « oreille » nous signifions l'entendement tout entier (au-delà de l'organe seul cela va de soi) dans une approche phénoménologique élémentaire du sonore ; du sonore, mais pas seulement... il serait erroné de penser que l'auralité questionnée ne se rapporte qu'à ce qui touche « l'oreille » ; c'est l'ensemble de notre sensorialité, notre corps tout entier, qui est mis en branle dès qu'il y a perception du sonore. L'auralité est, dans la démarche, la porte d'entrée privilégiée de tout notre être sensible. »<sup>1</sup>*

Dans la musique, l'oralité et l'auralité ont une place des plus importantes. Avant l'arrivée de la partition et du système de notation, toute la musique se transmettait oralement/auralement. Aujourd'hui, dans de nombreuses parties du monde, la tradition musicale ne passe pas par la lecture de partitions, mais par l'oralité/auralité.

L'oralité et l'auralité ne peuvent être totalement dissociées dans la transmission musicale. Malgré une forte présence de l'écoute, il semble qu'une partie de la transmission musicale passe par la communication, le dialogue.

Dans les traditions de musique écrite du monde occidental, la transmission musicale par l'écoute occupe également une place primordiale. Le fait d'apprendre en chantant, en imitant le professeur dans des exercices de questions/réponses, d'écouter des versions de différents interprètes avant de

---

<sup>1</sup> SAVOURET Alain, *Introduction à un solfège de l'audible*, Lyon, Symétrie, 2010, p.39

s'exécuter dans sa propre interprétation, tout cela est de la transmission orale/aurale. Nous n'apprenons pas la musique uniquement avec des partitions.

L'oralité/auralité est au cœur de l'apprentissage musical, mais l'improvisation, quant à elle, n'est pas pratiquée par tout le monde.

Il existe parfois une confusion entre improvisation et oralité/auralité. Ces deux pratiques partagent plusieurs critères communs : l'absence de notation, la transmission « de bouche à oreille », l'importance de l'écoute et de la mémoire. Cependant, ce qui est oral/aural n'est pas nécessairement improvisé.

## 1.2- L'improvisation

« Improviser » signifie « *composer sur-le-champ et sans préparation* » (dictionnaire *Le Robert*), L'« improvisation » est l'acte, l'art d'improviser, ou encore une « *connaissance directe et immédiate, sans recours au raisonnement* » (dictionnaire *Larousse*).

Improviser, c'est réagir « sur-le-champ », sans préméditation. Cette définition nous montre que l'improvisation fait partie de notre quotidien, quand on intervient face à des événements auxquels on ne s'est pas préparé à l'avance.

Dans son ouvrage *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Volker Biesenbender définit l'improvisation de la façon suivante :

*« En tant que condition élémentaire de la vie, l'improvisation est la chose la plus évidente. On la pratique en marchant, en respirant, en parlant, en regardant la télévision. Quand je me promène, j'« improvise » mes mouvements en m'adaptant aux lois de la pesanteur. Quand je raconte une histoire, j'improvise le contenu à l'intérieur des lois de la grammaire, de la syntaxe et du suspense. [...] Improviser, agir ex improviso, « à l'improviste », signifie donc avant tout être capable de réagir sur le moment, d'une manière à la fois subtile et objective, à des conditions imposées. Autrement dit, s'ouvrir à une chose, à une personne ou à un événement avec le moins possible d'intentions, de préjugés, de règles et de principes préconçus. »<sup>2</sup>*

Improviser est donc un acte naturel, une « condition élémentaire » de la vie. Sans cette capacité, nous aurions une vie totalement réglée qui ne laisserait pas de place à l'imprévu. Improviser c'est « *se connecter à soi et se laisser agir dans l'instant* »<sup>3</sup>.

## 1.3- L'improvisation musicale

L'improvisation transparaît dans toutes les musiques et à presque toutes les époques, c'est un art oral/aural<sup>4</sup>. De multiples façons d'improviser en musique existent et possèdent des caractères spécifiques, propres à chaque style musical.

La définition du *Larousse* pour l'improvisation musicale est la suivante : « *Exécution et création musicales spontanées, ni préparées ni notées* ». On ne joue donc pas quelque chose qui est écrit, on « invente » ce que l'on joue au fur-et-à mesure.

---

<sup>2</sup> BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001, p.91

<sup>3</sup> DESPLANTES Vianney, *Entretien*, ANNEXE III-3

<sup>4</sup> Voir partie I- 1.1



Dans *L'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique*, Derek Bailey définit deux sortes d'improvisation : l'improvisation idiomatique et non-idiomatique :

« *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 », à d'autres préoccupations. Bien qu'elle puisse elle aussi être très stylisée, elle n'est généralement pas liée à un langage particulier.* »<sup>5</sup>

Les musiciens improvisateurs que j'ai rencontrés ont eu quelques difficultés à définir ce qu'était pour eux l'improvisation musicale. Cependant, un critère commun apparaît entre les définitions de chacun. Pour François Thuillier, « *c'est avant tout un plaisir, un choix délibéré de proposer sa propre musique, ses propres envies, ses styles, ses influences, ses choix. Improviser, c'est être libre* »<sup>6</sup>. Pour Andy Emler « *c'est une fondamentale envie d'être libre. En musique, celui qui décide d'improviser est aussi celui qui aime ne pas avoir la contrainte d'une partition. Improviser, c'est se sentir libre de faire ce que l'on veut, quand on veut* »<sup>7</sup>. Pour Michel Portal c'est « *avant tout un besoin de liberté d'action, de spontanéité, d'inconnu ; c'est donc une façon d'être en musique* »<sup>8</sup>.

La notion de liberté en musique est très importante pour comprendre cette démarche d'improvisation. C'est une véritable volonté de se libérer de la partition, de laisser place à l'instant, à l'interaction avec ce qui se passe, avec les gens avec lesquels on joue. « *Dans la musique écrite, on s'attend à un discours, et dans la musique improvisée, on attend une relation.* »<sup>9</sup>

## **2. L'improvisation dans la musique**

« *Dans l'histoire de la musique, cette joie d'improviser en chantant et en jouant transparait à presque toutes les époques. L'improvisation a toujours entraîné, avec une force considérable, la création de genres nouveaux, et toute étude historique se limitant aux sources pratiques et théoriques – manuscrites ou imprimées – sans prendre en considération l'improvisation vivante, présente nécessairement une image incomplète, voire même déformée. Il n'existe en effet pratiquement aucun domaine musical qui n'ait été affecté par l'improvisation, aucune technique musicale ou aucun style de composition qui n'en découle ou n'ait été profondément influencé par elle. Toute l'histoire de la musique témoigne du désir passionné et universel d'improviser.*»<sup>10</sup>

Cette citation d'Ernst T. Ferand résume bien l'importance qu'a l'improvisation dans l'histoire de la musique. Même si cette dernière a pu jouer un rôle secondaire, elle semble avoir été utilisée à toutes les époques et dans toutes les musiques.

---

<sup>5</sup> BAILEY Derek, *L'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique*, traduit de l'anglais par Isabelle Leymarie, Paris, Outre-mesure, 1999, p.14

<sup>6</sup> THUILLIER François, *Entretien*, ANNEXE III.2

<sup>7</sup> EMLER Andy, *Entretien*, ANNEXE III.1

<sup>8</sup> LEVAILLANT Denis, *L'improvisation musicale*, Arles, Actes sud, 1996, p.54

<sup>9</sup> SCHEYDER Patrick, *Dialogues sur l'improvisation musicale*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, L'Harmattan, 2006, p. 26-27

<sup>10</sup> FERAND Ernst T., *Improvisation in Nine Centuries of Western Music*, Cologne, 1961, cité dans BAILEY Derek, *op. cit.*, p.12

## 2.1- Les origines de l'improvisation dans la musique « savante »

L'improvisation a joué un rôle dès le début de la musique « savante ». L'élaboration et la pratique ancienne du chant grégorien et de la polyphonie se sont effectuées par son biais, les choristes improvisaient sur les intervalles ou combinaisons internes.

Dans la musique baroque, du XVII<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> siècle, l'improvisation faisait partie du savoir-faire des musiciens.

*« La musique telle qu'elle était écrite ne servait qu'à rafraîchir la mémoire. Elle n'était qu'un squelette de ce qui était joué. Ainsi un violoniste, par exemple, s'attendait à devoir orner ce qui figurait sur sa partition : en ce sens, il y avait un peu d'improvisation. »<sup>11</sup> (Lionel Salter, claveciniste et directeur d'ensemble baroques)*

Le statut de l'interprète était tout à fait différent. Le compositeur laissait une part de liberté, les notes écrites ne représentaient alors qu'une partie de la composition. L'art du musicien était de « modifier » la mélodie à l'aide d'ornementations (groupe de notes improvisé ou écrit) destinés à embellir ou varier une mélodie vocale ou instrumentale. *« À l'époque, les interprètes étaient jugés en fonction de leur virtuosité : les fioritures –phrases ou passages très ornements – abondaient dans toutes les interprétations. »<sup>12</sup>*

L'autre caractéristique de la musique à cette époque est l'apparition de la basse continue (continuo). Elle était réalisée par un ensemble d'instruments qui se répartissaient deux rôles : la ligne de basse (par des instruments monodiques) et les accords (par des instruments polyphoniques). Son rôle était fondamental, celui de soutenir harmoniquement la mélodie.

Dans cette technique, l'improvisation avait son importance, il s'agissait de transformer une ligne de basse en un accompagnement complet, l'harmonie étant indiquée par un « code » : notes de basses, chiffres, altérations etc.

Il y avait également d'autres musiciens qui étaient de réels improvisateurs, les organistes. L'improvisation à l'orgue apparaît même bien plus tôt. Des musiciens du XIV<sup>ème</sup> siècle comme Francesco Landini étaient en effet déjà réputés pour leurs improvisations.

L'improvisation à l'orgue prenait plusieurs formes : ornementation de mélodies vocales ou instrumentales, traitement polyphonique d'un *cantus firmus*<sup>13</sup> par ajout de voix contrapuntiques et création de motifs donnés ou encore improvisation libre.

Les organistes ponctuaient et ponctuent toujours l'office, ils devaient ainsi s'adapter au cours de la messe aux variations de durée.

À partir de la période classique (moitié du XVIII<sup>ème</sup> siècle), l'écriture et la notation musicale se précise, la partition va devenir de plus en plus définie. Le rôle de l'interprète va alors considérablement changer, les compositeurs vont laisser moins de liberté aux musiciens.

*« La disparation progressive [...] de l'improvisation dans cette musique semble concorder avec l'accroissement de l'importance du chef d'orchestre, fondé de pouvoir du compositeur. »<sup>14</sup>*

---

<sup>11</sup> BAILEY Derek, *op. cit.*, p.37

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.38

<sup>13</sup> Le *cantus firmus* est une mélodie préexistante servant de base à une polyphonie

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.36

La partition laissant moins de place aux initiatives de l'interprète, l'improvisation va peu à peu disparaître dans la musique « savante » avant de connaître un renouveau au XX<sup>ème</sup> siècle.

Il reste cependant encore de l'improvisation dans les cadences des concertos classiques, qui ne sont pas écrites mais improvisées au XVIII<sup>ème</sup> siècle.

La seule véritable forme d'improvisation qui a survécu est l'improvisation chez les organistes d'église. Jean Langlais, dans *L'improvisation, sa nature et sa pratique* explique : « *dans les églises, nous sommes constamment obligés d'improviser. Si le prêtre est très lent, nous devons nous adapter à lui. Comme nous ne pouvons pas, par exemple, jouer un prélude de Bach, nous improvisons tout. Je ne pense pas qu'il soit possible d'être organiste si l'on ne sait pas improviser.* »<sup>15</sup>

## 2.2- L'improvisation dans les musiques de tradition orale

Il est très important de préciser que notre façon d'apprendre est propre au monde occidental. Jouer avec des partitions n'est pas l'unique moyen de pratiquer la musique. Dans la majorité des parties du monde, la musique est transmise à l'oral de génération en génération, on parle alors de « musique traditionnelle ». Dans des parties du monde où la musique savante est enseignée, il existe encore des musiques traditionnelles qui perdurent (exemple : en France, la musique bretonne, auvergnate, basque, alsacienne, corse etc.).

Nous pourrions appeler musiques traditionnelles toutes les musiques de tradition orale/aurale. Elles sont associées à une culture nationale, régionale ou à une zone géographique, liées à des contextes historiques, sociaux, religieux ou politiques précis.

Dans toutes ces musiques traditionnelles, l'improvisation abonde, elle fait généralement partie intégrante de la musique. L'improvisation sert le langage, elle en est l'expression.

Il existe de nombreuses musiques traditionnelles dans toutes les parties du monde, surtout dans les pays d'Asie, d'Afrique, d'Amérique etc. Celles-ci se moquent parfois de la gamme tempérée ou du temps métronomique et sont alors très difficiles à retranscrire avec notre système de notation musicale.

## 2.3- Le jazz

Il est important dans notre étude de parler du jazz, genre unique qui a apporté la contribution la plus importante à l'improvisation dans la musique occidentale du XX<sup>ème</sup> siècle.

Le jazz prend ses racines dans le sud des Etats-Unis au début du XX<sup>ème</sup> siècle, c'est une musique élaborée par les Noirs américains. Les esclaves, contraints de renier leur religion, leurs traditions et leurs langues, servent alors de travailleurs dans les champs de cotons du Sud des États-Unis. Pour se donner du courage dans leurs tâches épuisantes, ils chantent des chants de travail (*work songs*). Dans les églises, ils pratiquent une approche de Dieu par le chant et la transe, ils chantent dans des nouveaux genres: Le *Negro spirituals* et le *Gospel*.

L'improvisation est très présente et une des caractéristiques est l'accentuation des temps sur le 2<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup> temps (contrairement à la battue européenne), on parle d'*afterbeat*.

C'est dans ce contexte que va naître le jazz aux Etats-Unis. Inspirés par la musique des Blancs, les esclaves noirs vont créer le Ragtime, le Blues : Le Jazz est né.

---

<sup>15</sup> *Ibid.* , p. 52

À la Nouvelle-Orléans, le mélange entre musique savante européenne et traditions noires produit une nouvelle musique, celle des *brassband* (fanfare de cuivres). Les occasions d'entendre de la musique sont courantes dans cette ville (bals, carnivals, cérémonies, fêtes, enterrements...), les *brassband* défilent dans la rue.

Le jazz va se développer aux Etats-Unis et donner de nouveaux courants : Le *Middle Jazz*, le *Musical* (comédie musicale), le *Be Bop*, le *Jazz modal* etc. Plus tard, il va donner naissance au funk et à la soul. Le jazz va se développer à l'international ce qui va donner des multiples « courants jazzistiques » différents, fusion de plusieurs styles (Exemple : Django Reinhardt et le Jazz Manouche). Aujourd'hui, le jazz, sous toutes ses formes, est pratiqué dans le monde entier.

L'improvisation jazz obéit à des règles bien précises. En général, la tradition veut qu'on expose le thème du morceau et que chaque musicien exerce une improvisation sur une « grille harmonique ». « *L'improvisation est basée sur une mélodie, des gammes et des arpèges associés à une séquence harmonique d'une longueur déterminée et jouée en temps métronomique.* »<sup>16</sup>

## 2.4- LE XXème siècle, « retour » de l'improvisation ?

Le XXème siècle est un siècle de changement dans le domaine musical, le renouvellement du langage est l'un des questionnements essentiels des compositeurs. Par divers moyens, ils vont chercher de nouvelles trajectoires. De nombreux courants musicaux sont alors créés. Nous n'allons pas détailler tous ces courants mais nous intéresser au « retour » de l'improvisation et de l'oralité/auralité dans ce siècle de « changements ».

Le XXème siècle est un tournant dans l'histoire de la musique car c'est le siècle de l'évolution technologique. Des découvertes innovantes vont changer le rôle qu'avait la musique jusqu'à présent. Avec l'invention du microphone, la musique peut maintenant être enregistrée. Le vinyle, la cassette, les disques, les lecteurs MP3, internet ont permis de démocratiser la musique. Aujourd'hui, dans les « pays développés », la musique est disponible immédiatement et pour tous. Il faut comprendre qu'avant, les gens n'avaient pas d'autres choix que d'aller au concert pour en écouter. L'apprentissage de la musique va changer, elle va devoir s'adapter à ces nouvelles technologiques.

De plus, le développement des transports comme le train, la voiture ou encore l'avion va avoir un impact sur la musique : les compositeurs, et les musiciens voyagent. Il y a une découverte des folklores dans toutes les parties du monde. Les compositeurs sont influencés par ce qu'ils entendent et cela se ressent dans la musique.

Grâce aux moyens d'enregistrements actuels, des musiciens « autodidactes », qui ont appris la musique par eux-mêmes, sans prendre de cours d'instrument dans des écoles de musiques ou conservatoires, apparaissent. De nombreux musiciens qui étaient des adolescents dans les années 1930/40 ont acquis une part de leurs connaissances musicales grâce à la radio et aux disques. L'essor des musiques actuelles vient de ce phénomène (le rock, la pop, le rap, le reggae etc.). Ces musiciens apprennent la musique en écoutant, par un apprentissage par l'auralité<sup>17</sup>.

Dans les musiques actuelles, qui sont des musiques populaires, l'improvisation tient son rôle, les musiciens se lancent volontiers dans des solos improvisés, les rappeurs improvisent des textes, les danseurs de Hip-hop improvisent leur danses.

---

<sup>16</sup> BAILEY Derek, *op. cit.*, p.65

<sup>17</sup> Voir partie I- 1-1

Dans la musique savante, « à partir des années 50, plusieurs compositeurs ont [...] tentés de réintégrer l'improvisation à leurs œuvres en élargissant le concept et le rôle de la notation musicale [...] les efforts visant à diminuer l'emprise de la notation sur la musique se sont en partie traduits par la réintroduction d'une certaine souplesse dans le rôle de l'exécutant, lui donnant la possibilité d'affecter la création de la musique durant son interprétation. »<sup>18</sup>

L'arrivée du jazz est vraiment un tournant dans le monde musical occidental. Aujourd'hui, l'enseignement de cette discipline s'est beaucoup développé ce qui s'illustre notamment par la présence de classes de jazz dans de nombreux conservatoires.

Des courants musicaux veulent considérer l'improvisation comme une discipline à part entière, qui n'est pas liée à un langage particulier. Il s'agit de l'improvisation non-idiomatique, l'« improvisation libre ». Elle est basée sur des principes d'écoute et de création instantanée. « Je me bornerai à rappeler que l'engouement pour l'improvisation libre provient en grande partie d'une remise en question du langage musical ou, plus exactement, de ses « règles ». »<sup>19</sup>

En France, Alain Savouret créait la classe d'improvisation générative au Conservatoire National Supérieur de musique et de danse de Paris en 1992, il s'explique sur la création de cette classe :

*« C'était la volonté de prouver pédagogiquement que l'on peut faire de la musique, et souvent une musique mêlant une haute complexité et une grande cohérence, sans appui sur une partition, sur un texte prédéterminant le temps à venir, mais en appui sur le contexte, par une imprégnation et le partage immédiat du lieu, du moment et de la « société » présente. [...] Il fallait donc qualifier l'improvisation en question pour la différencier des improvisations idiomatiques déjà pratiquées au CNSMDP. Pour dire vrai, je me serais bien passé du terme « improvisation » lui-même, lui préférant celui d'« invention », à la fois plus général et fondamental, renvoyant à « dé-couvrir », sous-entendant qu'un musicien improvisateur « dé-couvre » sa propre musique dans l'acte d'improvisation libre. Pour des raisons d'organisation administrative des cursus, Marc-Olivier Dupin devenu directeur tenait à ce qu'un terme relativement plus lisible soit présent pour l'apparition de cette classe dans l'établissement. Restait donc à qualifier l'improvisation en question : elle serait « générative » pour des raisons renvoyant non pas à quelque grammaire pareillement qualifiée, mais par souci de cohérence avec l'histoire électroacoustique que la démarche emprunterait pour une part. Pierre Schaeffer énonçait en son temps que « l'entendre précède le faire » ; il m'a semblé très opportun d'anamorphoser légèrement la formule pour l'adapter à la pratique improvisée libre, ce qui donnait « l'entendre génère le faire », marquant ainsi définitivement le terrain de toute effectuation musicale comme s'inscrivant dans le champ de « l'auralité » (de auris, l'oreille).»<sup>20</sup>*

Il y a donc au XXème siècle une réelle démarche vers l'improvisation. On ne renie pas la partition pour autant car elle est d'une utilité des plus importantes. Mais le rôle de l'interprète, du compositeur est remis en question.

---

<sup>18</sup> BAILEY Derek, *op. cit.*, p.75

<sup>19</sup> BAILEY Derek, *op. cit.*, p.98

<sup>20</sup> CANONNE Clément, *Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret, Tracés. Revue de Sciences humaines*, consulté le 09/10/2014. En ligne : <http://traces.revues.org/4626>

Aujourd'hui, l'improvisation a une réelle place dans le monde musical. De plus en plus de musiciens sont également improvisateurs, surtout dans le jazz et les musiques actuelles. L'ouverture des classes de jazz, d'improvisation « libre », de musiques actuelles montrent qu'il y a une volonté de proposer aux élèves des conservatoires, des écoles de musique, aux « musiciens de demain » une approche des musiques improvisées.

L'improvisation a été longtemps mal vue et certains professeurs étaient réfractaires à son enseignement. François Thuillier nous confie que « *c'est parfois considéré comme une « sous-musique », « ce n'est pas écrit donc ce n'est pas sérieux »* »<sup>21</sup>. La création et le développement des classes a permis à l'improvisation d'avoir une certaine crédibilité au vu des musiciens « classiques », qui ont eu un apprentissage dit « traditionnel ».

On peut affirmer que l'improvisation est reconnue aujourd'hui comme une forme d'expression musicale même si il existe encore quelques intégristes.

---

<sup>21</sup> THUILLIER François, Entretien, ANNEXE III-2

## **II. Apprendre le saxhorn/euphonium/tuba aujourd'hui, quel constat ?**

Nous allons tout d'abord nous questionner sur l'acte « d'apprendre ». Avant d'aborder l'improvisation dans l'apprentissage, nous allons tenter de savoir comment apprend-on aujourd'hui, dans nos écoles mais aussi dans nos conservatoires. Il est essentiel de se poser cette question afin de savoir si l'improvisation dans l'apprentissage d'un instrument est compatible avec notre façon d'enseigner et en concordance avec les avancées pédagogiques. Pour cela, nous allons nous pencher sur l'évolution de la pédagogie classique et musicale en Occident.

### **1. La pédagogie « classique »**

#### 1.1- L'évolution des pratiques pédagogiques en occident

Le XVIIème siècle donne naissance à la pédagogie. Cela ne veut pas dire qu'il n'y avait pas d'éducation avant cette époque. Il y a eu depuis les Grecs, en passant par le Moyen âge et la Renaissance nombre d'acquis mais il n'y avait pas de pédagogie à proprement parlé, c'est-à-dire une méthode d'enseignement et d'éducation. En effet, les procédés pédagogiques avant le XVIIème siècle ne couvrent que quelques parties de l'enseignement comme lire, copier, apprendre. Ils ne font pas partie d'un régime uniforme et institutionnalisé. Au XVIIème siècle, il y a une réelle volonté d'énoncer une méthode précise et des procédés exacts d'éducation.

Pour mieux comprendre, voici un tableau qui illustre le changement qui se met en place à cette époque.

	<b>Avant le XVIIème siècle</b>	<b>A partir du XVIIème siècle</b>
<b>La méthode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement individuel et mode occupationnel</li> <li>• Sans méthode</li> <li>• Désordre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement collectif</li> <li>• Méthodique</li> <li>• Ordre absolu</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître est pauvre (il doit faire autre chose pour gagner sa vie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître ne fait qu'enseigner, c'est un professionnel</li> </ul>
<b>Le savoir du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le savoir enseignant se définit par le contenu à enseigner. Celui qui sait lire peut enseigner à lire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le savoir enseignant diffère du contenu à enseigner</li> <li>• Enseigner, c'est plus que dispenser du contenu, c'est aussi organiser l'environnement de la classe</li> </ul>

<b>La formation du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le maître est laissé à lui-même. Il enseigne comme il l'a vu faire, par imitation.</li> <li>Enseignement « naturel », sans conscience de lui-même</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maître supervisé. C'est le début de la formation des maîtres</li> <li>Enseignant formé à un véritable métier</li> </ul>
<b>Les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfants d'âge variable et de sexe différent</li> <li>Peu d'enfants dans les classes</li> <li>Enfants faisant plusieurs choses différentes individuellement</li> <li>Costume de l'époque : diversifié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeunes enfants (même âge et même sexe)</li> <li>Beaucoup d'enfants</li> <li>Enfants regroupés faisant ensemble la même chose en même temps</li> <li>Costume des enfants : l'uniforme</li> </ul>
<b>La classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le local sert à autre chose</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le local sert uniquement à l'enseignement</li> </ul>
<b>Relation maître-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cruauté/affection; correction physique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Humiliation/récompenses</li> </ul>

22

### 1.1-1. La pédagogie « traditionnelle »

Au XVII<sup>ème</sup> siècle, on assiste alors à la publication de plusieurs traités pédagogiques. L'enseignement devient un souci, un problème qui appelle un savoir et une méthode particulière. Ces traités inaugurent la méthode d'enseignement dans les écoles, ils sont conçus pour définir les actions à adopter des maîtres pour des groupes d'enfants, ils établissent un « programme » de savoirs.

Comenius (1592-1670) dans *La grande didactique : Traité de l'art universel d'enseigner à tous* illustre bien la volonté de l'époque :

*« Nous avons l'audace, nous, de promettre une « Grande Didactique », je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. »<sup>23</sup>*

Cette pédagogie traditionnelle, appelée « pédagogie empirique » par André Giordan, « décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. [...] Il suffit, pense-t-on, que l'enseignant explique clairement, progressivement, et recourt à de judicieuses illustrations pour que les connaissances se gravent automatiquement dans la tête de l'élève »<sup>24</sup>. L'élève est en quelque sorte une « feuille blanche » sur laquelle le maître inscrit son savoir. Pour apprendre, il suffit que l'élève écoute, s'il ne comprend pas c'est qu'il fait preuve de mauvaise volonté. L'approche éducative n'est pas basée sur ce qui est bon pour l'enfant mais plutôt sur un modèle idéalisé du maître.

<sup>22</sup> CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Canada, Gaëtan Morin éditeur, 1996, p. 91

<sup>23</sup> COMENIUS Jan Amos, *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner à tous*, traduit par JB Piobetta, Paris, Presses universitaires de France, 1952, [première édition de 1657], cité dans CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 99

<sup>24</sup> GIORDAN André, *Apprendre !*, Baumes-les-Dames, Belin, 2005, p.31



Le maître dicte alors à l'enfant sa façon de faire, d'être et d'apprendre. Il y a une discipline autoritaire sous forme de récompenses/punitions.

*« On a observé, dans nos règles, avec beaucoup de sagesse et de vérité, que l'on réussit beaucoup plus auprès des enfants par la crainte du déshonneur que par la crainte des châtimens [...] C'est pourquoi un maître sage doit se borner à l'emploi de ces deux moyens, la louange et le blâme. »<sup>25</sup>*

Avec cette pédagogie traditionnelle, l'élève est vu de manière plutôt négative comme un être désordonné. Cette pédagogie va persister jusqu'au XXème siècle, bien que des grands penseurs comme Rousseau vont dénoncer cette façon « empirique » d'apprendre.

### 1.1-2. La pédagogie « nouvelle »

À la fin du XIXème siècle et au début du XXème siècle, la pédagogie traditionnelle est contestée par de nouveaux pédagogues. Dans la lignée des idées de Rousseau du XVIIIème siècle, la pédagogie nouvelle se forme dans une opposition à la tradition.

- La Pensée éducative de Jean-Jacques Rousseau

Il est important dans un premier temps de parler de la vision pédagogique de Rousseau. Bien qu'il n'y ait pas eu de changements avant le XXème siècle, Rousseau est le grand inspirateur de la pédagogie nouvelle.

La vision de Rousseau concerne l'enfant. Il affirme qu'il est un être humain à l'état de nature, qui n'est pas dénaturée par la société. La nature étant considérée comme un état de perfection, l'enfant est plus parfait que l'adulte.

Pour lui, l'éducation de l'enfant ne doit pas alors se résumer à l'inscription de savoirs dans la tête de l'individu. Il élabore une pédagogie où l'enfant participe activement au processus d'apprentissage. Il faut donc fournir à l'enfant les éléments nécessaires pour qu'il puisse apprendre par lui-même.

*« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. »<sup>26</sup>*

Le maître est alors au service de l'enfant, il est un guide et doit amener le désir d'apprendre chez l'apprenant: *« Le talent d'instruire est de faire que le disciple se plaise à l'instruction »<sup>27</sup>.*

La conception de l'enfant, du maître et de l'apprentissage est alors fondamentalement différente d'avec la pédagogie traditionnelle. Ces conceptions vont être reprises au XXème siècle par le courant de la pédagogie nouvelle.

---

<sup>25</sup> JOUVENCY Joseph, *De ratione descendi et docendi* (De la manière d'apprendre et d'enseigner), traduit par H. Ferté, Hachette, Paris, 1892, cité dans CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 102

<sup>26</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'Émile ou De l'éducation*, Flammarion, Paris, 1966, [première publication de 1762], cité dans CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 124

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.125

- La pédagogie nouvelle

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, on assiste à la mise en place d'une nouvelle pédagogie dans la lignée des idées de Rousseau, une pédagogie qui place l'enfant au centre de ses préoccupations. Cette pédagogie est basée sur des recherches sur la psychologie de l'enfant. Elle « *se nourrit des besoins spontanés et des intérêts naturels des individus, prône la libre expression des idées, le savoir être, la découverte autonome, le tâtonnement. L'élève ne se contente plus de recevoir des données brutes mais les recherche, les sélectionne. L'important est qu'il regarde, compare, raisonne, [...] invente et enregistre.* »<sup>28</sup>

Le statut de l'enfant change donc complètement, « *l'enfant n'est pas une cire molle que nous puissions pétrir à notre gré, l'enfant a des dons, des besoins, des appétits intellectuels, des curiosités, « une énergie créatrice et assimilatrice* »<sup>29</sup>. Toute la pédagogie nouvelle se base sur cette valeur positive de l'enfance. Il faut le laisser découvrir par lui-même, expérimenter, éveiller sa curiosité pour qu'il ait le désir d'apprendre.

Cette insistance sur l'enfant a des répercussions sur le rôle du maître, qu'on nomme maintenant « professeur ». Il n'est alors plus un être qui dispense le savoir, mais un guide, une aide, un conseiller pour l'enfant dans le processus d'apprentissage. Il doit présenter une attitude calme, compréhensive, confiante.

Les programmes scolaires ne doivent alors pas être préétablis, étrangers à l'expérience de l'enfant mais il faut que les besoins et intérêts des élèves en soient à l'origine.

La discipline autoritaire de la pédagogie traditionnelle est condamnée. Si les professeurs arrivent à réellement motiver les élèves et que les élèves ressentent de réels intérêts, il y aura alors peu de problèmes de discipline.

*« La vieille discipline autoritaire et policière, [...] la discipline d'hétéronomie et de contrainte avec toutes ses foudres peut s'effacer. « L'intérêt, l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter » remplace comme « ressort de l'éducation » la crainte du châtement, et même le désir des récompenses. Il devient ainsi principe d'une discipline qui, en opposition à « la discipline purement extérieure des méthodes traditionnelles [...] vient de l'intérieur » ; la discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure. »*<sup>30</sup>

Pour mieux comprendre ce changement radical, voici un tableau comparatif qui illustre les différences entre la pédagogie nouvelle et la pédagogie traditionnelle.

---

<sup>28</sup> GIORDAN André, *op. cit.*, p.32

<sup>29</sup> BLOCH Marc-André, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1973, cité dans CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 151

<sup>30</sup> *Ibid*, p.153

Caractéristiques	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie nouvelle
<b>Terminologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie traditionnelle</li> <li>• Pédagogie fermée et formelle</li> <li>• Approche mécanique</li> <li>• Pédagogie encyclopédique</li> <li>• Enseignement dogmatique</li> <li>• Pédagogie centrée sur l'école</li> </ul> <p>N.B. : Plusieurs de ces expressions apparaissent entre 1917 et 1920</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie nouvelle</li> <li>• École active</li> <li>• Éducation fonctionnelle</li> <li>• École rénovée</li> <li>• Approche organique</li> <li>• Pédagogie ouverte et informelle</li> <li>• École nouvelle (<i>New School</i>)</li> <li>• Éducation puérocentrique (pédagogie centrée sur l'enfant)</li> </ul> <p>N.B. : L'expression « École nouvelle » apparaît en 1889 en Angleterre et en 1899 en France</p>
<b>Finalité de l'éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre la culture « objective » aux générations montantes</li> <li>• Former, mouler l'enfant</li> <li>• Valeurs objectives (le Vrai, le Beau, le Bien)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Transmettre » la culture à partir des forces vives de l'enfant</li> <li>• Permettre le développement des forces immanentes à l'enfant</li> <li>• Valeurs subjectives, personnelles</li> </ul>
<b>Méthode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éduquer du « dehors » vers le « dedans »</li> <li>• Point de départ : le système objectif de la culture que l'on découpe en parties à être assimilées</li> <li>• Pédagogie de l'effort</li> <li>• École passive (suivre le modèle)</li> <li>• Encyclopédisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éduquer du « dedans » vers le « dehors »</li> <li>• Point de départ : le côté subjectif, personnel de l'enfant</li> <li>• Pédagogie de l'intérêt</li> <li>• École active</li> <li>• Éducation fonctionnelle</li> </ul>
<b>Conception de l'enfant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant est comme de la cire molle.</li> <li>• L'enfance a peu de valeur par rapport à l'état d'adulte</li> <li>• Il faut agir sur l'enfant</li> <li>• L'intelligence est surtout visée</li> <li>• L'enfant tourne autour d'un programme défini en dehors de lui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant a des besoins, des intérêts, une énergie créatrice</li> <li>• L'enfance a une valeur en elle-même</li> <li>• L'enfant agit</li> <li>• Il y a développement intégral de l'enfant</li> <li>• Le programme gravite autour de l'enfant</li> </ul>

<b>Conception du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contenu à enseigner aux enfants ne tient pas compte de leurs intérêts (culture objective)</li> <li>• Le programme est idéaliste (contenu désincarné)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les intérêts des enfants déterminent le programme (structure et contenu)</li> <li>• Le programme est réaliste (contenu lié au milieu dans lequel vit l'enfant)</li> </ul>
<b>Auteurs représentatifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradition dont les origines se perdent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori etc.</li> </ul>
<b>Conception de l'école</b>	<p>Milieu artificiellement créé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenue des émotions (distance)</li> <li>• Là-bas, jadis</li> <li>• Résolution des problèmes artificiels</li> <li>• L'école prépare à l'avenir</li> </ul>	<p>Milieu naturel et social dans lequel s'écoule la vie de l'enfant (l'école comme milieu de vie)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontanéité enfantine</li> <li>• Ici et maintenant</li> <li>• Résolution des problèmes réels pour l'enfant</li> <li>• L'école fait vivre à l'enfant ses propres problèmes</li> </ul>
<b>Rôle du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître dirige</li> <li>• Le maître est au centre de l'action, il donne son savoir</li> <li>• Le maître est actif : il fait l'exercice devant l'enfant ; il est le modèle à imiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître guide, conseille, éveille l'enfant au savoir. Il est une personne-ressource</li> <li>• L'enfant est au centre de l'action</li> <li>• L'enfant s'exerce</li> </ul>
<b>Discipline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline autoritaire extrinsèque à l'individu : récompenses/punitions</li> <li>• Discipline extérieure qui vise à contraindre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline personnelle (basée sur les intérêts intrinsèques)</li> <li>• Discipline qui vient de l'intérieur</li> </ul>
<b>Type de pédagogie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie de l'objet : la culture à transmettre</li> <li>• Pédagogie de l'ordre mécanique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie du sujet : la personne à développer</li> <li>• Pédagogie de l'ordre spontané (naturel)</li> </ul>

<sup>31</sup>

Cette pédagogie de la découverte est reprise et développée par des figures comme Roger Cousinet, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori ou encore Célestin Freinet.

<sup>31</sup> CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 149-150

### 1.1-3- Vers une « science de l'éducation »

Au XXème siècle se développe également une volonté de créer une approche scientifique de l'enseignement et de l'apprentissage, une « science de l'éducation ». Le « behaviorisme » et le « cognitivisme » en sont des exemples.

Des psychologues comme Pavlov, Skinner, proposent une approche *empiriste et associationnisme*<sup>32</sup> avec le « behaviorisme » (de l'anglais *behavior*, comportement). Le principe de cette théorie s'attarde sur les états comportementaux. Pour eux, apprendre équivaut à acquérir un nouveau comportement. Un comportement est engendré ou modifié par un stimulus.

*« La méthode est simple : définir les connaissances recherchées ; élaborer des situations (tâches, activités, propositions) pour reproduire certains comportements ; les soumettre à l'élève. Reposant sur une mécanique de type « stimulus-réponse », puis de style essais-erreurs, ces pratiques [...] permettent l'acquisition d'automatismes non négligeables. »*<sup>33</sup>

D'autres psychologues comme Piaget proposent une approche cognitiviste, qui s'intéresse au fonctionnement de l'esprit et de l'intelligence, ainsi qu'à l'origine de nos connaissances, et aux façons dont nous les assimilons, les conservons et les réutilisons.

*« Le but de cette psychologie est de comprendre et reproduire les processus mentaux (ou cognitifs) qui sont à la base des activités de traitement de l'information tant chez l'élève que chez l'enseignant. Elle s'intéresse aux démarches et aux procédés mentaux qu'ils suivent pour acquérir de nouvelles connaissances, à la mémoire qui conserve ces connaissances et aux conditions de réutilisation de ces connaissances. »*<sup>34</sup>

Ces sciences de l'éducation tâchent de connaître comment les enfants se développent et apprennent afin d'appliquer un enseignement rigoureusement scientifique, qui respecte leur développement et leur apprentissage.

### 1.1-4 Comment apprend-on aujourd'hui ?

Aujourd'hui, les recherches psychologiques de la pédagogie nouvelle ont porté leurs fruits. L'enfant n'est pas seulement considéré comme acteur de son savoir mais bien comme auteur de son savoir. Quant au rôle du professeur, c'est celui d'un guide, d'une aide.

Dans *Apprendre !* (2005), André Giordan parle de « déconstructionnisme ». Il affirme que le processus d'apprentissage passe par la « déconstruction » des conceptions de l'apprenant.

*« Intimement liée à l'histoire de l'individu, [la conception] forme le soubassement de son identité et plonge ses racines dans la culture ambiante. [...] Chaque personne édifie une « vision individuelle » du monde à partir de ses observations et de son expérience, des rapports qu'elle entretient avec les autres et les objets. »*<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 222

<sup>33</sup> GIORDAN André, *op. cit.*, p.36

<sup>34</sup> CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 230-231

<sup>35</sup> GIORDAN André, *op. cit.*, p.62

*« La conception d'un apprenant n'est pas « juste » ou « fausse ». Ni « conforme » ou « inadéquate ». Elle est seulement « opératoire » ou inefficace. Elle permet, avec plus ou moins de facilité ou de pertinence, d'expliquer, de prévoir ou d'agir. »<sup>36</sup>*

Selon Giordan, « Apprendre », c'est transformer ses conceptions. Les conceptions de l'individu sont liées à sa structure mentale, affective, corporelle et sociale. Pour acquérir un nouveau savoir, l'apprenant doit alors renoncer à l'idée qu'il avait jusqu'à présent du sujet dont il est question. Le rôle de l'enseignant est donc de faire changer les conceptions de l'apprenant. Pour cela, il faut que le nouveau savoir soit plus convaincant. L'élève changera uniquement s'il peut les substituer par des conceptions qui lui paraissent plus logiques, qui lui offrent « *une maîtrise plus large et le conduit à pénétrer des aspects inconnus de la connaissance* »<sup>37</sup>.

La pédagogie a évolué au cours de ce dernier siècle, remettant l'enfant au centre de l'apprentissage.

## **2. La pédagogie musicale**

### **2.1- L'enseignement « traditionnel » de la musique (instrumentistes)**

Après l'époque baroque, on assiste à une séparation entre le rôle d'interprète et celui de compositeur.<sup>38</sup> Il va alors se créer une « tradition » d'enseignement musical.

Il semble alors que la priorité de l'interprète soit de bien jouer son instrument, il ne se préoccupe plus (ou peu) de l'harmonie, contrepoint, analyse, orchestration etc. L'enseignement « traditionnel » de la musique se base sur l'apprentissage d'un répertoire écrit.

Le solfège, (appelé aujourd'hui formation musicale) est une matière théorique qui passe par l'apprentissage des codes (rythme, lecture de notes) avant de passer par l'« entendre ». Cette approche théorique est séparée de la pratique musicale.

Avec l'apparition du Conservatoire, il y a également l'apparition de méthodes instrumentales. Ces méthodes sont généralement constituées d'exercices qui visent à l'acquisition de la technique instrumentale. L'élève doit d'abord maîtriser son instrument avant de pouvoir s'exprimer musicalement. Rudolf Kreutzer, violoniste virtuose et professeur du début du XIX<sup>ème</sup> siècle explique :

*« Le violon est un instrument difficile, où la moindre négligence entraîne les pires erreurs ; on ne saurait donc trop recommander au débutant l'étude de son mécanisme [...]. Avant de s'aventurer dans l'expression, ils doivent s'être consacrés entièrement à l'étude du mécanisme. »<sup>39</sup>*

Comme pour la pédagogie « classique », c'est le maître qui détient le savoir et l'inculque à l'élève. L'acquisition du savoir-faire instrumental consiste à « *assimiler consciencieusement le modèle*

---

<sup>36</sup> GIORDAN André, *op. cit.*, p.67

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.88

<sup>38</sup> Voir partie I- 2-1

<sup>39</sup> BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001, p.18

*fonctionnel des mouvements corporels [...] par la répétition et l'automatisation.* »<sup>40</sup>. Ces méthodes ne laissent pas de place à l'expression et aux possibilités de création des enfants.

La relation avec le professeur est une relation de distance basée sur humiliation/récompense, voire sur cruauté/affection.

## 2.2- Critique du modèle traditionnel et émergence des méthodes actives

Ce modèle traditionnel d'apprentissage de la musique va être vivement critiqué. Le fait que musique et technique soient dissociées semble donner naissance dans de multiples cas à une musique « sans vie ». Wilhelm Furtwängler (1886-1954), chef d'orchestre, dénonce que « *l'excès de contrôle de la technique, c'est-à-dire la recherche d'une perfection technique constante dans tous les détails, qui finissent par ne plus ressembler en rien à ce que leur créateur avait imaginé en les concevant comme un tout, empêche l'esprit de faire le lien entre ces détails et l'ensemble* »<sup>41</sup>.

Thomas Beecham, également chef d'orchestre affirme que « *Jamais encore nous n'avions eu tant de musiciens techniquement parfaits, mais jamais aussi un si grand nombre d'interprète ennuyeux* »<sup>42</sup>.

De plus, les méthodes instrumentales suivent une progression du plus simple au plus compliqué, mais ne se soucie pas des aptitudes, des besoins et des envies des enfants.

L'oreille semble passer après la lecture, l'interprétation, être abordée tard dans l'apprentissage, après la maîtrise technique de l'instrument.

*« Jetons un regard sur n'importe quelle classe élémentaire d'instrument. Au début on commencera par décrire [...] l'attitude « correcte » (celle qui favorise techniquement le mouvement), la « bonne » position du bras et des doigts. Puis on introduit les notes, c'est-à-dire des signes graphiques que l'on met en relation avec les doigtés correspondants – le signal optique devant en quelque sorte déclencher automatiquement le bon « bouton » musculaire. [...] En fait, l'oreille n'est ici que le dernier maillon de la chaîne. Une fois que les notes ont été correctement déchiffrées et que le cerveau en a tiré ses conclusions, le système musculaire réagit par analogie. Ensuite seulement, l'oreille assume sa fonction de contrôle passif et vérifie que le résultat final, le son, est bien conforme. »*<sup>43</sup>

Toutes ces critiques, les recherches sur la psychologie de l'enfant vont remettre en question ce système d'enseignement de la musique. Inspirées par la pédagogie nouvelle<sup>44</sup>, des méthodes vivantes d'apprentissage de la musique basées sur la pratique vont se mettre en place.

- Les méthodes « actives » et l'éveil musical

L'éveil musical et les méthodes dites « actives » vont être créées et mise en place au cours du XXème siècle. Les méthodes actives font parties des méthodes d'éveil musical au sens large.

François Delalande définit la notion d'éveil musical :

*« Il est préférable d'éveiller avant d'enseigner. Transmettre des notions solfégiques fait appel à des méthodes connues tandis qu'éveiller les facultés d'écoute et d'invention*

---

<sup>40</sup> BIESENBENDER Volker, *op. cit.*, p.18

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.22

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.21

<sup>43</sup> BIESENBENDER Volker, *op. cit.*, p.44-45

<sup>44</sup> Voir partie II- 1.1-2

*indépendamment de tout solfège est une démarche assez récente qui avait besoin d'être analysée dans ses buts et dans ses moyens. »<sup>45</sup>*

L'objectif est alors de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, afin qu'il construise ses savoirs musicaux à travers des situations de recherche et d'expérimentation, « *de donner des bases musicales aux jeunes enfants en conservatoire et parfois en milieu scolaire.* »<sup>46</sup>. L'oral passe avant l'écrit, le plaisir et la découverte est au cœur de l'enseignement. Le jeu musical et l'improvisation sont globalement encouragés.

Ces méthodes sont axées autour de la pédagogie de groupe, et veulent placer le solfège dans l'activité musicale. Elles sont destinées aux jeunes enfants, avant la pratique instrumentale.

Les pédagogues associés aux méthodes actives sont Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály ou encore Maurice Martenot.

### 2.3- Comment apprend-on la musique aujourd'hui ?

Aujourd'hui, grâce aux avancées des pédagogies nouvelles, l'enseignement traditionnel de la musique a changé. L'enseignement musical prend en compte le fait que l'enfant doit découvrir par lui-même, expérimenter et qu'il faut s'adapter à ses besoins, ses envies. Les classes d'éveil musical sont présentes dans tous les conservatoires dans le but d'initier les jeunes enfants à la musique de façon ludique, avant que ces derniers se lancent dans l'apprentissage d'un instrument.

Les anciennes méthodes instrumentales, qui étaient une synthèse d'exercices techniques sont remplacées par des méthodes ludiques adaptées aux enfants. On y trouve des jeux, des dessins, des exercices où les difficultés évoluent progressivement. Grâce aux évolutions technologiques, des méthodes avec des disques d'accompagnement ont vu le jour pour faire travailler l'écoute des élèves.

Les pratiques collectives se sont multipliées et sont obligatoires.

Les classes de musiques actuelles, jazz, musiques improvisées, et la formation des futurs professeurs à ces pratiques permettent une nouvelle approche de l'enseignement.

Cependant, il reste quelques traces de l'apprentissage traditionnel. Bien qu'en constante évolution, l'apprentissage de la formation musicale et l'apprentissage instrumental semblent parfois conserver certains aspects comme le fait de placer la lecture avant l'expression. Cela formate des élèves qui ont des difficultés à se détacher de la partition, à se libérer musicalement.

La séparation entre musique et technique est toujours d'actualité bien qu'on ne considère plus qu'il faille maîtriser l'instrument avant de pouvoir s'exprimer musicalement. Les exercices techniques visant l'acquisition de la maîtrise instrumentale sont souvent isolés du « musical ».

Comment apprendre la musique demain ? Volker Biensebender propose des pistes :

*« Imaginons ce que pourrait être un apprentissage instrumental fondé consciemment et intentionnellement sur l'unité entre le musicien, l'instrument et la musique, guidé par des méthodes qui favoriseraient l'interpénétration de ces trois éléments ! [...] Savoir jouer du*

---

<sup>45</sup> DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet-Chastel, 1984, p.8 cité dans CHEVALIER Emilie, *Initier les jeunes altistes à la musique contemporaine*, mémoire de CA sous la direction de Pascal Terrien, CNSMDP, 2008, p.48

<sup>46</sup> CHEVALIER Emilie, *op. cit.*, p.37



*violon, ce serait alors être capable, par la connaissance subtile de l'instrument, de répondre à chaque instant de la façon la plus appropriée aux exigences de la musique. »<sup>47</sup>*

Il faut favoriser des méthodes qui replacent l'oreille au centre de l'apprentissage, qui s'adaptent aux enfants et au monde musical d'aujourd'hui, qui permettent aux élèves de s'exprimer.

Il faut instaurer une pédagogie musicale basée sur les évolutions de la pédagogie nouvelle, trouver des outils qui pourraient permettre à l'enfant une découverte du monde musical, d'apprendre par lui-même. Ce sentiment d'autonomie musicale pourrait donc lui donner l'envie, le désir d'apprendre.

### **3. L'apprentissage du Saxhorn/Euphonium/Tuba en France**

#### **3.1. Une seule classe pour trois instruments**

Le saxhorn, euphonium et le tuba font tous les trois parties de la grande famille des tubas. L'instrument appelé « tuba » est le tuba basse tandis que le saxhorn et l'euphonium sont des tubas ténors.

Le saxhorn et l'euphonium sont deux « cousins ». L'euphonium possède une perce (forme intérieure du tuyau d'un instrument à vent) et un pavillon plus large que le saxhorn, ce qui amène une différence de timbre : le premier possède un son doux et feutré alors que le second développe un son plus dynamique et brillant. Le saxhorn basse (communément appelé saxhorn) est un instrument inventé par Adolphe Sax qui s'est développé en France à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il est utilisé principalement dans les orchestres d'harmonie. L'euphonium est lui de tradition anglaise, il est utilisé dans les orchestres de cuivres d'origine Anglo-Saxonne. Il est arrivé en France dans les années 1990.

La volonté de garder le saxhorn de spécificité française mais également d'intégrer l'euphonium fait que les deux instruments, qui ont le même principe de fonctionnement, sont tous les deux enseignés dans les classes de tuba.

Pour le tuba basse, la morphologie des enfants débutants n'est pas adaptée à son étude, il faut attendre l'adolescence pour avoir le physique qui permet l'étude de l'instrument. Tous les débutants de la classe de tuba pratiquent donc le saxhorn ou l'euphonium. Ceux qui souhaitent faire du tuba basse s'orientent vers cet instrument vers l'âge de quatorze-quinze ans.

#### **3.2- L'évolution de l'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba en France**

Le saxhorn, l'euphonium et le tuba sont des instruments très récents. Les trois instruments ont été créés et perfectionnés au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle. De ce fait l'apprentissage de ces instruments est très moderne.

##### **3.2-1- Un enseignement récent**

Le tuba basse arrive en France à partir des années 1950 et l'euphonium à partir des années 1990, c'était le saxhorn qui était enseigné dans les classes de tuba jusqu'alors.

---

<sup>47</sup> BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001, p.30

Dans les conservatoires et écoles de musique, c'était le professeur de trombone qui donnait les cours de tuba aux élèves, il n'y avait pas de professeur spécialisé dans l'enseignement du tuba. Aujourd'hui encore, dans certaines structures, l'enseignement du trombone et du tuba est délivré par un seul et même professeur.

Au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris, c'est Paul Bernard qui se voit confier en 1948 la première classe qui comprend des tubas, saxhorns. Le trombone basse est alors également enseigné au sein de cette classe.

En 1937, Monsieur Beghin est un des premiers à créer une classe où seul le tuba est enseigné, au Conservatoire de Roubaix. Henri Renart le suivra presque quinze ans plus tard, en 1953. Il est le créateur de la classe de tuba du Conservatoire de Lille.

Au Conservatoire de Paris, ce n'est qu'en 1982 que la classe de tuba/trombone basse est séparée en deux. Le tuba basse et le saxhorn sont alors enseignés au sein de la même classe par Fernand Lelong. Au Conservatoire National Supérieur de Musique de Lyon, la classe de tuba est inaugurée en 1988 : le saxhorn, l'euphonium et le tuba basse sont enseignés par l'américain Mel Culbertson.

Le premier certificat d'aptitude à l'enseignement du tuba/saxhorn basse est créé en 1988 par le Ministère de la culture.

Ce n'est qu'en 1999 qu'il y a séparation de la classe de tuba et de saxhorn/euphonium au Conservatoire National Supérieur de Paris. Au Conservatoire de Lyon, la classe de tuba regroupe toujours les deux disciplines.

### 3.2-2- De l'orchestre d'harmonie populaire au conservatoire

Avec l'invention de deux nouveaux instruments par Adolphe Sax, le saxhorn et le saxophone, il fallait alors trouver une pratique collective où ces instruments avaient leurs places à part entière.

*« A la fin du XIXème siècle, en effet, se sont créés ou développés les fanfares et harmonies locales soit sous l'influence du clergé [...] soit sous celle des municipalités. [...] Les milieux populaires, tant citadins que ruraux, vont très vite s'approprier un répertoire de nouvelles danses dites « de salons » [...] qui vont alors s'intégrer ou se substituer au fond ancien de musiques et danses traditionnelles déjà existant. »<sup>48</sup>*

Ce sont dans les villages du nord de la France que se sont développés les orchestres d'harmonies. Ces ensembles regroupent tous les instruments de la famille des vents, et sont utilisés lors des cérémonies, fêtes de villages, bals etc. Les musiciens des orchestres d'harmonies sont issus du milieu populaire : ouvriers, employés, agriculteurs etc. Ces musiciens sont opposés à « l'aristocratie » des instruments à cordes prétendument préférés par les couches sociales aisées.

Pendant des décennies, les « cuivres » ont souvent été issus des fanfares et harmonies. C'est dans ces ensembles que l'apprentissage du tuba s'est développé.

*« Ces harmonies [...] attiraient de nombreux jeunes et constituaient une solide base de recrutement pour la profession car les apprentis musiciens [...] se dirigeaient naturellement vers les conservatoires dans un souci de perfectionnement. »<sup>49</sup>*

---

<sup>48</sup> CORDONNIER Pierrick, « Harmonies et fanfares et danses populaires » dans MARSYAS, *Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°22, l'amateur, 1994, p.7

<sup>49</sup> DOUAY Jean, « Le dynamisme nouveau des cuivres », dans MARSYAS, *Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°14, les cuivres, 1990, p.5

Dans le sud-ouest, d'autres formations collectives se sont développées : les bandas, qui ont un répertoire différent de celui des harmonies. Ces fanfares déambulatoires ont pour rôle d'animer les défilés de rue lors des ferias. Elles sont composées d'instruments à vents dont le tuba et l'euphonium.

Les orchestres d'harmonie sont souvent liés à une école de musique, où les élèves peuvent apprendre l'instrument en cours individuels, pour travailler les morceaux de l'orchestre mais également se perfectionner. L'apprentissage est donc basé sur la pratique collective.

Le répertoire abordé est celui des ensembles à vents mais aussi le répertoire des cérémonies (marches militaires, hymnes etc.). Les orchestres d'harmonies sont souvent amenés à défiler.

Au départ, ce n'était pas forcément des professeurs de musique professionnels qui donnaient les cours instrumentaux mais les musiciens de l'harmonie qui avaient un niveau suffisamment élevé. De ce fait, l'oralité dans l'apprentissage avait une part importante.

Vianney Desplantes nous explique que c'est dans les bandas qu'il a eu ses premières expériences d'improvisation.

*« Parallèlement à toutes mes études musicales, j'ai beaucoup joué dans les bandas, dans la rue où il y a un rapport à la liberté de jeu qui peut se rapprocher de l'improvisation. Il y a un cadre mais on est autorisé à « laisser sortir » ce qui vient dans l'instant. On essaye plein de contre-chants et on voit si ça marche ou non. »<sup>50</sup>*

### 3.2-3- Le début de l'enseignement du tuba dans les conservatoires, les méthodes instrumentales

Comme exposé précédemment, d'abord enseigné par le professeur de trombone, le tuba s'est imposé comme un instrument à part entière dans les conservatoires. Dès lors, des professeurs ont édité des méthodes instrumentales propres à l'instrument. Il faut noter que les élèves tubistes utilisaient également des méthodes de trompette, cornet.

On peut citer la *Méthode Complète pour Saxhorn et Saxotromba soprano, alto, tenor, baryton, basse et contrebasse à 3,4 et 5 cylindres* d'Adolphe Sax, qui a été rédigée en 1851. Cette méthode détaille le fonctionnement des instruments de Sax ainsi que des exercices à pratiquer avec les instruments de la famille des saxhorns. On peut trouver ensuite la *Grande méthode de basse et tuba* de Jules Watelle (1912), la *Méthode Complète pour Trombone basse, tuba, saxhorns basses et contrebasses* (1960) de Paul Bernard etc.

Ces méthodes, complètes, sont censées guider l'apprenti musicien dans l'apprentissage du tuba et du saxhorn. Elles ont la même organisation et commencent par les principes de fonctionnement de l'instrument.

Dans la *Grande méthode de basse et de tuba* de Jules Watelle par exemple, on peut trouver en première partie, des paragraphes intitulés *Accord de l'instrument, Embouchure, Position de l'embouchure, Respiration, Émission du son, Principe des émissions du son* etc.

Ensuite, on trouve la présentation des différents instruments de la famille ainsi que la tablature, les doigtés correspondants à chaque note. Puis, s'enchainent différents exercices techniques, du plus facile au plus difficile qui abordent les différentes gammes, intervalles, arpèges, ornements, articulations etc. On trouve des études et des solos de concert à la fin des méthodes.

Ces méthodes sont très directives, l'impératif est souvent utilisé. Il s'agit de dicter la bonne attitude à avoir. Dans ces ouvrages, les exercices techniques sont abordés avant l'étude de morceaux. Il y a bien

---

<sup>50</sup> DESPLANTES Vianney, *Entretien*, ANNEXE III-3

une volonté de maîtriser la technique de l'instrument avant d'aborder l'interprétation musicale d'œuvres.

François Poulot dans son livre *À propos du tuba* nous parle de l'enseignement du tuba :

« Dès les premières années d'étude, l'élève doit améliorer sa sonorité et sa technique par l'étude journalière des gammes, des gammes en tierces, des intervalles et des arpèges. Ces exercices fondamentaux traités progressivement quant à la tessiture, aux tonalités et aux rythmes sont à la base même de toute étude instrumentale sérieuse. »<sup>51</sup>

« L'état d'instrumentiste nécessite deux qualités fondamentales, jouer juste et appliquer une rythmique rigoureuse, à partir de là il est possible d'envisager la phase artistique. »<sup>52</sup>

La pédagogie de ces méthodes ne semble pas adaptée aux besoins et aux envies des enfants. Les exercices ne sont pas ludiques, il s'agit de dicter aux apprentis musiciens la « bonne » façon de faire. C'est bien ici l'héritage de l'apprentissage traditionnel de la musique.<sup>53</sup>

Avec l'essor des pédagogies nouvelles, de nouvelles méthodes ludiques et mieux adaptées aux enfants ont été éditées depuis une vingtaine d'années. On peut citer par exemple *Progression* de François Thuillier, *Mes débuts à l'euphonium ou au saxhorn* de Christophe Loup ou encore des méthodes avec CDs comme *Écouter, Lire et Jouer* des éditions De Haske.

Le tuba a également trouvé sa place dans le jazz. En France, Marc Steckar, en créant le Steckar Tubapack, a permis au tuba et à l'euphonium de s'intégrer dans le monde musical du jazz français. Ses successeurs, François Thuillier, Michel Godard, Anthony Caillet continuent cette démarche.

Le tuba jazz a permis à l'apprentissage de l'instrument de prendre une nouvelle forme.

---

<sup>51</sup> POUILLON François, *À propos du tuba*, Paris, Billaudot, 1987, p.91

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.97

<sup>53</sup> Voir partie II- 2.1

### **III. Le rôle de l'improvisation dans l'apprentissage du Saxhorn/Euphonium/Tuba en 1<sup>er</sup> cycle**

Après avoir vu l'importance qu'a l'improvisation dans la vie musicale d'hier et d'aujourd'hui et avoir analysé les évolutions de la pédagogie classique et musicale, nous allons nous questionner sur le rôle de l'improvisation dans l'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba en premier cycle. Faut-il aborder l'improvisation avec les élèves de 1<sup>er</sup> cycle, débutant l'instrument ? Pourquoi aborder cette improvisation ? Comment faut-il l'aborder ?

Nous commencerons par analyser les objectifs du premier cycle d'un instrumentiste au travers de l'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba, avant de nous intéresser au rôle de l'improvisation dans l'apprentissage du tuba.

#### **1. Apprendre le Saxhorn/Euphonium/Tuba en premier cycle**

##### **1.1. L'élève de premier cycle : l'enfant (de six à dix ans)**

Avant de s'engager sur les pistes de l'improvisation musicale en premier cycle, il est primordial de parler du public du premier cycle, l'enfant de six à dix ans. Dans la classe de tuba, une initiation de l'instrument est possible dès cinq ans et l'entrée en premier cycle se fait à partir de six/sept ans.

Les recherches psychologiques sont à la base de la pédagogie nouvelle. Ces recherches vont beaucoup se développer au cours du XX<sup>ème</sup> siècle. De nombreux psychologues, médecins, chercheurs vont s'intéresser à l'enfant et son développement dans le but de fournir une éducation adaptée aux jeunes élèves. C'est le cas de Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori, ou encore Jean Piaget.<sup>54</sup>

Pour mieux cerner l'enfant, nous allons nous intéresser à l'étude de Maria Montessori, qui est une figure de la pédagogie nouvelle. Elle s'est appliquée à « analyser » l'enfant et son éducation tout au long de sa vie, ses recherches sont à l'origine des écoles Montessori.

*« L'éducation comme aide à la vie » : tout le programme éducatif des écoles Montessori est contenu dans cette expression. Maria Montessori a défini l'enfant comme la source de son développement, comme la première personne engagée activement dans la construction de sa personnalité ; à ce titre, l'adulte et l'enseignant sont des aides à sa croissance. [...] L'acte éducatif de Maria Montessori intègre ainsi l'accompagnement au développement de l'individualité enfantine à une œuvre plus grande, soit celle de la vie et celle de la vie humaine dans l'univers. ».<sup>55</sup>*

Maria Montessori a cherché la meilleure manière d'aider l'enfant à se développer positivement, elle montre que l'humain se construit lui-même, qu'il faut aider les enfants à « apprendre seul ». Elle a pu observer que la construction de l'individu ne se produit pas de façon linéaire mais par quatre étapes successives. Nous nous intéresserons à la deuxième période qui correspond à l'âge d'un élève de premier cycle.

---

<sup>54</sup> Voir partie II- 1.1-2

<sup>55</sup> CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p. 158

Cette période se définit pour Maria Montessori par la construction de la personnalité sociale. De la naissance à six ans, l'enfant s'adapte au monde qui l'entoure, lors de phase de six à dix ans, il s'adapte à la société et ses règles.

Après six ans, l'exploration de l'enfant se manifeste par l'imagination, qui devient un outil. Avant cet âge, l'imagination n'est pour l'enfant qu'une simple faculté de l'esprit.

*« Le secret de la réussite réside dans des interventions opportunes et imaginatives servant à éveiller la curiosité et stimuler l'intérêt déjà suscité par les textes et les images accessibles à l'enfant. »<sup>56</sup>*

Maria Montessori montre qu'il faut laisser jouer les enfants, que ce ne sont pas uniquement des activités ludiques : l'enfant ne fait pas que jouer, il travaille également.

Elle affirme que la construction de soi ne peut s'effectuer sans la liberté, et que dans ce sens, il faut l'accorder à l'enfant.

## 1.2- Les objectifs du premier cycle

### 1.2.1- Les objectifs du premier cycle de pratique instrumentale du Ministère de la Culture

Nous allons étudier les objectifs du premier cycle en saxhorn/euphonium/tuba pour analyser la concordance d'un travail d'improvisation avec ces acquis.

Le ministère de la culture et de la communication diffuse, depuis 1984, à l'intention de l'ensemble des établissements publics d'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique des textes permettant la mise en place de repères pédagogiques communs.

Comme l'indique leur intitulé, ces textes fournissent des orientations propres à permettre une adaptation en fonction de l'histoire et du contexte particulier des établissements. Ils ont pour finalité essentielle de rendre possible la convergence et l'harmonisation de démarches pédagogiques s'inscrivant dans le cadre du système public d'enseignement artistique spécialisé, mais aussi associatif.<sup>57</sup>

Le texte qui nous intéresse est le *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, publié en avril 2008. Ce schéma définit des enjeux pédagogiques.

*« Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle. »<sup>58</sup>*

Le schéma définit ensuite les objectifs des différents cycles de pratique instrumentale. Nous nous attacherons à celui de l'initiation et du premier cycle.

---

<sup>56</sup> MONTESSORI Maria, *To Educate the Human Potential*, Madras, Kalakshetra Press, cité dans CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *op. cit.*, p.167

<sup>57</sup> CITÉ DE LA MUSIQUE, *Schémas d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, consulté le 15/09/2011, en ligne : <http://mediatheque.cite-musique.fr>

<sup>58</sup> MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (DIRECTION DE LA MUSIQUE DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES), *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, avril 2008, p.2

Initiation « Vers sept ans, la phase dite d'initiation facilite notamment un choix de pratique instrumentale ou vocale. [...] »

Objectifs de cette période :

- faire connaissance avec les différentes esthétiques musicales (écouter, aller au concert, aux auditions) ;
- faire connaissance avec l'établissement et l'ensemble de son offre;
- se situer dans un contexte collectif ;
- s'approprier des approches globales et inventives (la voix, le corps, les instruments) sans obligation de résultat technique immédiat,
- se présenter en public,
- commencer à construire ses perceptions, un vocabulaire musical... »<sup>59</sup>

1<sup>er</sup> cycle « Rappelons que les contenus et démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation. Ils mettent en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des connaissances adaptés à l'âge des élèves. [...] »

Recommandations :

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

On sera attentif à :

- un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture,
- une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et renouvelée,
- une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques,
- l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant,
- la mise en place de filières de formation au chant pour les enfants, la voix pouvant être l'instrument choisi comme domaine d'approfondissement. »<sup>60</sup>.

On voit que les objectifs de l'initiation et du premier cycle sont basés sur le développement de l'enfant, sur sa découverte du monde musical, ainsi que la pratique collective.

Ces objectifs énoncés sont un « tronc commun » pour tous les instruments. Il n'y a pas d'énoncé spécifique pour chaque instrument. Je me propose donc de détailler les objectifs qui sont pour moi importants pour les élèves de premier cycle en classe de saxhorn/euphonium/tuba.

### 1.2.2- Les objectifs du premier cycle en saxhorn/euphonium/tuba

Nous appellerons ici les élèves de premier cycle les enfants ayant une pratique instrumentale inférieure à cinq ans.

Je pense qu'un professeur de tuba doit faire découvrir le monde musical à l'élève, lui faire découvrir et l'inciter à écouter toutes sortes de musique, aller au concert.

---

<sup>59</sup> MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (DIRECTION DE LA MUSIQUE DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES), *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, avril 2008, p.5

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.5-6

L'objectif premier est de construire la motivation de l'élève, lui donner le « désir d'apprendre » ainsi que l'« envie d'apprendre ». La pratique instrumentale ne doit pas être un « labeur », bien qu'elle demande du travail, mais elle doit se constituer sur le socle d'un réel plaisir.

Les objectifs énoncés ne sont pas une « fin » en soit, ils sont des objectifs auxquels il faut tendre pour les élèves en fin de premier cycle en tuba/saxhorn/euphonium. Chaque élève est différent, il faut s'adapter, savoir moduler l'attente de résultats en fonction de la capacité individuelle d'intégration de l'élève.

- Les bases musicales

Il semble évident que l'approche musicale doit être au cœur de l'apprentissage instrumental dès le début de celui-ci. Il me paraît essentiel d'aborder l'expression musicale dès le premier cycle, en parallèle avec l'acquisition de la « technique instrumentale » contrairement à la pédagogie « traditionnelle »<sup>61</sup>, qui préconise de commencer par l'acquisition de la maîtrise de l'instrument pour ensuite parler de « musique ».

Il est important que l'élève comprenne la notion de phrases musicales (il doit être capable de situer le début et la fin d'une phrase, si elle se termine en suspension, conclusion etc.) pour comprendre comment l'interpréter (avec l'aide de nuances, articulations etc.). Dès la fin du premier cycle, l'élève doit adopter un discours musical.

L'acquisition d'une pulsation intérieure est également primordiale pour que le ressenti rythmique de l'élève soit « juste ». De cette façon, il sera beaucoup plus à l'aise pour jouer avec les autres, en mesure, ressentir les carrures etc.

Pour cela, il faut développer l'écoute : l'écoute de musique, l'écoute des autres en pratiques collectives mais également l'écoute de soi.

Je pense que le premier cycle doit être un cycle de découverte, il faut faire jouer à l'élève des styles différents, s'adapter à ses envies, ses besoins mais aussi développer sa curiosité musicale. La pratique collective doit être mise en place dès le début de l'apprentissage pour s'habituer à jouer à plusieurs, à partager, à donner.

- Les bases instrumentales

Pour la technique instrumentale, je citerai Emilie Chevalier,

*« L'enfant doit apprendre à maîtriser ses gestes, à les organiser, les coordonner, les anticiper et les doser pour acquérir une technique saine et libre. »*<sup>62</sup>

L'élève doit comprendre et assimiler le processus de respiration abdominale et le maîtriser.

Il doit également savoir maîtriser la mise en vibration des lèvres, avec ou sans l'instrument.

Il doit également connaître des articulations simples (*legato*, détaché) et les moyens de les produire (la langue pour le détaché par exemple, la vitesse de l'air pour le *legato*).

En fin de premier cycle, la tessiture de l'enfant doit être de plus ou moins deux octaves (du sol grave au sol aigu en *si bémol*).

---

<sup>61</sup> Voir partie II- 2-1

<sup>62</sup> CHEVALIER Emilie, *Initier les jeunes altistes à la musique contemporaine*, mémoire de CA sous la direction de Pascal Terrien, CNSMDP, 2008, p.28



J'insiste sur le fait qu'il ne faut pas dissocier cette technique instrumentale du « musical ». Il faut proposer des exercices où musique et technique sont tous les deux présents.

## **2. De l'improvisation en 1<sup>er</sup> cycle, pourquoi ?**

Nous allons voir en quoi une approche de l'improvisation est utile et nécessaire dès le début de l'apprentissage instrumental, avec les plus jeunes élèves.

- Faut-il aborder l'improvisation dès le début de l'apprentissage instrumental ?

Comme nous l'avons dit auparavant, l'improvisation a été longtemps mal vue par certains professeurs qui étaient réfractaires à cette démarche improvisatrice. Les musiciens de ma génération et des générations qui précèdent ont tous déjà entendus un professeur affirmer qu'il ne faut pas improviser par peur d'un « dérèglement » des bases apprises en cours instrumental : le jazz dérèglerait le phrasé « classique », rendrait le détaché « mou », l'improvisation libre dérèglerait le concept du « beau son » etc.

Pour l'improvisation avec les débutants, cette « peur » est encore plus présente, les élèves n'ayant pas encore une technique « parfaitement » maîtrisée de l'instrument.

Faut-il aborder l'improvisation avec les jeunes instrumentistes dès le premier cycle ?

Pour certains pédagogues, il faut aborder l'improvisation avant le début de l'apprentissage instrumental, avec de très jeunes élèves, dans les classes d'éveil musical par exemple.

*« Je pense qu'on doit commencer à faire improviser [les élèves] avant de commencer autre chose. [...] Il faut comprendre la musique avant même de jouer et de se spécifier avec un instrument. »<sup>63</sup>*

- De la découverte autonome comme outil d'apprentissage

La pédagogie nouvelle montre que l'enseignement doit être centré sur l'élève, ses envies, ses besoins, ses intérêts. Pour que l'élève apprenne, il faut qu'il soit auteur de son apprentissage, qu'il découvre, comprenne, par lui-même. Le professeur doit être un guide, une aide. Il faut réussir à donner aux enfants le désir, la motivation d'apprendre.<sup>64</sup>

Et si l'improvisation pouvait être un outil pédagogique incontournable dans la lignée des idées véhiculées par cette pédagogie ?

*« Dès le départ, on a des enfants de 5 ans ; un enfant de 5 ans ne sait pas s'il improvise ou non, ce n'est pas son problème : il fait. Donc, cela va être un outil extraordinaire à exploiter, à explorer, à provoquer, à nourrir, et grâce à cet outil extraordinaire on va pouvoir effectivement développer des facultés. [...] il s'agit de nourrir l'enfant d'expérience, et comme il a soif d'expériences, être toujours à même de le nourrir de nouvelles choses pour que son expérience soit de plus en plus riche. »<sup>65</sup>*

---

<sup>63</sup> EMLER Andy, *Entretien*, ANNEXE III-1

<sup>64</sup> Voir partie II 1.1-2

<sup>65</sup> BOUSCH François, « Improvisation et pédagogie », dans *Hexameron Artistes Associés n°4*, troisième trimestre 1994, cité dans SCHEYDER Patrick, *Dialogues sur l'improvisation musicale*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, L'Harmattan, 2006, p. 86

Nous apprenons d'abord à parler avant de nous lancer dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Cette acquisition du langage se fait par la découverte de l'enfant, son écoute, ses tentatives, son analyse etc. Nous avons vu que l'apprentissage traditionnel de la musique se fait dans le chemin « inverse »<sup>66</sup>. On apprend à lire les notes, les rythmes, la technique de l'instrument. Seulement après, on apprend l'expression musicale, l'interprétation. Ne devrait-on pas apprendre l'enfant à s'exprimer musicalement avant d'introduire la partition ?

*« Pourquoi ne laissons-nous pas le débutant commencer par découvrir son propre langage musical sur l'instrument par des tâtonnements et des balbutiements, comme il a découvert sa langue maternelle ? Pourquoi, contrairement à d'autres processus d'apprentissage, ne l'encourageons-nous pas à être curieux, à « explorer » les sons, afin que, pendant un certain temps il fasse connaissance avec l'instrument uniquement par l'oreille, en faisant des expériences et des erreurs sans se sentir coupable, en prenant plaisir à se promener sur la touche ?*

*Pourquoi ne nous contentons-nous pas [...] de donner à l'enfant des indications non contraignantes, des « occasions d'expérimenter » sans règles ni principes, des sortes de « terrains de jeu » musicaux, au lieu de l'alimenter avec une nourriture toute prête, quand bien même elle serait censée être adaptée à son âge ? »<sup>67</sup>*

Selon Volker Biensenbender, la découverte dans l'apprentissage instrumental doit avoir sa place. L'enfant déborde d'imagination, le laisser découvrir par lui-même l'instrument, les notes apprises, les techniques est essentiel. *« L'élève apprend en s'essayant et non en s'asseyant : il est bricoleur avant de devenir ingénieur. [...] Le « tâtonnement expérimental » est important dans les expériences d'écoute, de production sonore et musicale. »<sup>68</sup>*

Il faut donc créer des situations de découverte, laisser l'enfant être autonome. Au professeur de trouver les moyens pour que cette découverte ait lieu. L'improvisation peut alors être considérée comme un formidable outil.

*« Les plus jeunes se lancent tout de suite [dans l'improvisation], c'est un peu plus difficile avec les adolescents et encore plus avec les professeurs qui ont peur de se lancer et d'improviser. »<sup>69</sup>*

François Thuillier nous affirme que l'improvisation est beaucoup plus accessible avec les enfants, qui n'ont pas peur de se lancer « dans l'inconnu ». C'est pourquoi il faut aborder l'improvisation dès le début de l'apprentissage, avec les jeunes élèves. Celestin Freinet, personnalité emblématique de la pédagogie nouvelle affirme que *« ce n'est pas que par l'exercice que [l'élève] peut apprendre [...], il n'apprendra jamais si nous ne le lâchez pas dans l'aventure »<sup>70</sup>*.

---

<sup>66</sup> Voir partie II- 2-1

<sup>67</sup> BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001, p.47

<sup>68</sup> GUILLOT Gérard, « Démarche de création et pédagogie musicale », dans *MARSYAS Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N° 35/36, *Jeux et Apprentissages*, 1995, p.7

<sup>69</sup> THUILLIER François, *Entretien*, ANNEXE III-2

<sup>70</sup> FREINET Célestin, cité dans GIORDAN André, *Apprendre !*, Baumes-les-Dames, Belin, 2005, p.116

- L'improvisation, source de motivation pour les jeunes enfants

« Le sentiment d'autonomie [de l'élève] dans le choix du jet d'étude et sa maîtrise du processus favorisent la motivation. »<sup>71</sup>

L'apprentissage de la technique, le travail d'exercices écrits où la lecture devient une difficulté supplémentaire, ne développent pas de motivation pour de jeunes élèves. Par contre, les jeux musicaux d'improvisation<sup>72</sup>, ludiques, où la découverte devient un outil d'apprentissage, enthousiasme beaucoup plus les enfants.

Or le « désir d'apprendre » est essentiel dans l'apprentissage, c'est même une des choses les plus précieuses à transmettre à l'élève : prendre plaisir à jouer de son instrument.

La pratique de l'improvisation peut s'avérer très motivante. Il n'y a pas vraiment de « préparation », tous les élèves sont à égalité et peuvent montrer ce dont ils sont capables. Il n'y a pas de « concurrence », les élèves, quelque soit leur niveau, peuvent proposer quelque chose, cela permet de valoriser les qualités de chacun.

Pour le Ministère de la Culture « les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs »<sup>73</sup>.

L'improvisation semble aujourd'hui considérée comme un outil d'apprentissage à utiliser dès le premier cycle. Les démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation.

### **3. De l'improvisation en 1<sup>er</sup> cycle, comment ?**

Dans cette partie, nous allons nous interroger sur la manière d'aborder l'improvisation avec les élèves de premier cycle.

#### **3.1- Quelle improvisation en 1<sup>er</sup> cycle?**

Nous avons vu au début de notre étude qu'il existe plusieurs sortes d'improvisation regroupées en deux grandes « familles », l'improvisation idiomatique et non-idiomatique. Quelle improvisation faut-il aborder avec les élèves de premier cycle ?

Je pense qu'il n'y a pas une « sorte » d'improvisation à aborder en particulier. Le but du premier cycle est de faire découvrir le monde musical aux élèves, à travers différents styles, différentes approches. Toutes les sortes d'improvisations ont des choses à apporter, elles adoptent des caractéristiques communes : la liberté, le plaisir et la création.

L'improvisation est beaucoup plus facile à aborder en pratique collective.

Je pense que l'improvisation non-idiomatique peut être abordée dès le premier cycle, pour une découverte de l'instrument, des différentes sonorités à exploiter, pour explorer l'instrument dans toute

<sup>71</sup> GIORDAN André, *op cit.*, p.102

<sup>72</sup> Nous nous intéresserons aux jeux musicaux dans la partie II- 3-2

<sup>73</sup> Voir partie II- 1.3-1

son étendue et ses possibilités. Grâce à l'improvisation « libre », les jeunes se sentent totalement libres de faire ce qu'ils veulent.

C'est ce que j'ai choisi d'utiliser lors des ateliers réalisés avec les élèves tubistes<sup>74</sup>.

Il faut s'adapter aux envies des élèves, à leurs attentes mais également à leurs besoins. S'adapter à leurs niveaux, leurs facilités, leurs difficultés. L'improvisation, sous n'importe quelle forme, peut apporter énormément de choses que nous développerons dans la dernière partie du mémoire.

C'est au professeur de choisir des exercices d'improvisation adaptés pour créer des situations d'apprentissage favorables aux jeunes enfants.

### 3.2- Les jeux musicaux

En premier cycle de tuba, et dans toutes les pratiques instrumentales, l'apprentissage doit passer par une forme adaptée aux jeunes enfants. L'enfant doit prendre plaisir à apprendre, et quoi de plus ludique, pour l'enfant, que le jeu ?

*« [Le jeu] résoudrait alors en douceur, et sans intervention de l'adulte, les difficultés suivantes : l'envie d'apprendre, la répétition, l'intérêt, l'attention, l'initiative et l'activité de l'enfant. »<sup>75</sup>*

Selon Laurence Cornu, le jeu est donc un formidable outil pédagogique. En premier cycle, il peut être la manière la plus ludique d'aborder l'improvisation avec les jeunes élèves.

Basés sur l'oralité/auralité, il existe de nombreux jeux musicaux : les jeux d'écoute, les jeux d'expérimentation sonore, d'imitation, d'invention, d'improvisation.

Pour les enfants, l'improvisation est elle-même « un jeu ». *« Plus la musique est écrite, plus elle est éloignée du jeu musical, ce qui nous amène à l'idée que l'improvisation musicale est une activité plus ludique au vrai sens du terme que l'interprétation d'une partition écrite »<sup>76</sup>.*

L'improvisation par le jeu musical est un formidable outil d'apprentissage. Je pense qu'il est nécessaire de l'utiliser avec les jeunes élèves, parallèlement à un apprentissage plus traditionnel. Ce qui est important, c'est de faire prendre conscience aux élèves quels nouveaux savoirs ils ont assimilés grâce aux jeux d'improvisation.

### 3.3- L'expérience pédagogique

Pour illustrer mon propos, j'ai voulu réaliser des ateliers d'improvisation avec des élèves de premier cycle. Ces ateliers se sont déroulés en cours collectif, il y a eu deux groupes de trois élèves. Le premier dans l'école de musique du Bocage-Hallue, où j'enseigne depuis 2010. Le second dans le conservatoire du 12<sup>ème</sup> arrondissement, où j'ai effectué mon stage de janvier à juin 2014 avec Mr Boeykens.

Il n'y a eu que très peu d'ateliers (trois ateliers pour les élèves de la communauté de commune du Bocage-Hallue et deux avec les élèves du conservatoire du 12<sup>ème</sup> arrondissement). Ils ont eu pour objectif d'amener une première approche de l'improvisation avec les jeunes élèves de premier cycle. Il

---

<sup>74</sup> Voir partie III- 3.3-1 et 3.3-2

<sup>75</sup> CORNU Laurence, « La « grâce » du jeu est conquise jour à jour, dans *MARSYAS Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N° 35/36, *Jeux et Apprentissages*, 1995, p.10

<sup>76</sup> *Ibid.*, p.17

aurait été nécessaire de faire participer des élèves aux ateliers de façon régulière et sur une longue durée (au moins six mois) pour tirer des conclusions pédagogiques concrètes.

Tout au long de ces ateliers, j'ai pu observer la réaction, l'adaptation des élèves aux exercices et jeux d'improvisation.

En fonction du nombre d'ateliers réalisables dans le laps de temps d'intervention, l'objectif a été de faire découvrir aux enfants une forme d'improvisation où ils possédaient un maximum de liberté. J'ai choisi d'orienter les élèves vers des exercices d'« improvisation libre ».

Le but de ces ateliers était d'observer comment ils allaient s'exprimer musicalement sans la contrainte d'une partition, avec le maximum de possibilités de jeux.

J'ai voulu avec ces exercices les amener là où ils ne s'étaient encore jamais aventurés, dans les extrêmes possibilités de ce qu'ils étaient capables de produire, à la découverte de sonorités qu'ils n'avaient pas encore exploités.

J'ai choisi, plutôt que de choisir un programme d'exercices définis, de me laisser guider par les créations sonores des élèves et de réagir en fonction de ce qu'ils proposaient.

Il existe de multiples exercices d'improvisation à différents buts (travailler l'émission, la qualité du son, l'écoute, la réactivité, le rythme, le phrasé, le sens harmonique, les contrastes etc). Avec si peu d'ateliers, l'objectif principal était de « créer ensemble », et donc également de développer l'écoute.

Quand on lit une partition, on n'écoute pas forcément ce qu'il se passe « à côté ». En les libérant du texte, je voulais également libérer leurs oreilles pour qu'ils soient attentifs à ce qui les entoure. J'ai insisté sur le fait que les improvisations collectives nécessitaient d'être à l'écoute des autres et de soi-même.

Les exercices que j'ai proposés sont issus de mon expérience personnelle d'élève, de professeur, de mes lectures (notamment le *Manuel de composition d'improvisation musicale*<sup>77</sup> de Claude-Henry Joubert), et de mes rencontres (avec Alexandros Markeas, Vincent Le-Quang, François Thuillier<sup>78</sup>, Andy Emler<sup>79</sup>).

### 3.3-1- Description des ateliers avec les élèves de la communauté de commune du Bocage-Hallue

- Présentation des élèves

Antoine, 8 ans, est en première année de premier cycle, il pratique le saxhorn depuis deux ans.

Sacha, 10 ans, et Louis, 14 ans, sont en troisième année de premier cycle, ils pratiquent le saxhorn depuis trois ans.

Antoine est un bon élève qui avance assez rapidement sur l'instrument. Il a confiance en lui, une bonne maîtrise de l'instrument et une bonne oreille. Cependant, il lui reste du travail sur l'écoute des autres (notamment lors de pratiques collectives). Il a tendance à jouer sans écouter ce qui se passe autour de lui. C'est un jeune élève assez agité et dynamique.

Sacha est un élève qui a des facilités mais qui avance doucement (il ne travaille pas beaucoup à la maison). Il possède une bonne oreille et une belle perception des phrases musicales. Il est d'un caractère assez timide, il lui reste un gros travail d'assurance avec l'instrument : il joue uniquement

---

<sup>77</sup> JOUBERT, Claude-Henry, *Manuel de composition et d'improvisation musicale, 100 recettes délicieuses à l'attention des élèves gourmands et des professeurs curieux*, Charnay les Maçon, Éditions Robert Martin, 2011, [première édition de 2003]

<sup>78</sup> ANNEXE III-2

<sup>79</sup> ANNEXE III-1

dans des nuances *piano*, *pianissimo* et a du mal à s'exprimer musicalement. Il est très tendu et crispé, ce qui l'empêche quelque fois de bien respirer.

Louis est un élève qui n'avance pas rapidement, il est souvent en difficulté et passe les examens de justesse. Il a cependant bien assimilé le principe de respiration. Par contre, il a de gros soucis d'oreille et d'écoute. Il n'entend pas les notes (il est capable de jouer un *sol* à la place d'un *do* par exemple sans s'en rendre compte), n'arrive pas à garder une pulsation stable et a du mal à écouter en jouant.

Les trois élèves ont déjà pratiqués l'improvisation sur un réservoir de notes lors de grands ensembles de tuba dans des morceaux plutôt « jazz-funk ». L'improvisation libre, par contre, leur est totalement inconnue.

- Description des ateliers<sup>80</sup>

La description complète des ateliers ainsi qu'un CD contenant plusieurs pistes sonores d'exercices réalisés avec les enfants sont disponibles en ANNEXE I. Je me propose ici non de décrire précisément les ateliers mais de présenter les exercices abordés et d'analyser les réalisations des enfants.

#### Atelier 1 :

Comme premier exercice, nous commençons par un jeu musical de Claude-Henry Joubert : un pierre/feuille/ciseaux musical. L'exercice consiste à se mettre d'accord sur trois objets musicaux qui définissent la pierre, la feuille et les ciseaux. Puis, comme pour le jeu ordinaire, faire des « matchs » deux contre deux.

Ce jeu fait partie de la catégorie des « *jeux de hasard, jeux très prisés des enfants. Contrairement au jeu de compétition, ou le gagnant doit son succès à son intelligence, sa technique, son travail, dans le jeu de hasard, le mérite importe peu. L'utilisation de ce jeu permet au sein du groupe de donner autant de chance à chaque élève, niveaux et avancements différents* »<sup>81</sup>. Le but est de mettre en confiance les enfants, et de laisser place une première fois à leur imagination. Les élèves doivent s'appliquer dans la réalisation de chaque objet (qualité du son, précision des attaques, des nuances etc.) pour gagner la partie. Une mauvaise position, une mauvaise sonorité sont des motifs d'élimination. De plus, ils sont obligés de jouer et d'écouter en même temps pour savoir quel objet joue l'adversaire, ce qui permet une première approche vers l'écoute.

Antoine me fait part d'une difficulté dès le début de l'exercice : « Si on joue ensemble en même temps, on ne va pas s'entendre ». Je lui explique justement que c'est un des buts de l'exercice, d'arriver à jouer tout en écoutant.

Le jeu est un succès, les enfants écoutent, s'amuse. Il y a un réel plaisir et amusement et ils respectent la consigne, sont à l'écoute, s'appliquent à la réalisation des objets (son, nuances, articulations etc.).

Je propose alors aux enfants comme deuxième exercice une improvisation libre (*CD Piste 1*). Pour cette improvisation, je donne une consigne unique, s'écouter et jouer, créer ensemble. Le but est de les libérer complètement de sorte qu'ils exploitent le plus de choses possibles avec leurs instruments. Je veux observer si l'absence de partition les libèrent et s'ils arrivent à être créatifs. De plus, j'insiste sur le fait de « jouer ensemble », de s'écouter. Ils doivent interagir aux propositions de chaque élève. Les

---

<sup>80</sup> ANNEXE 1, *Description des ateliers d'improvisation du Bocage-Hallue*

<sup>81</sup> JOUBERT Claude-Henry, *Manuel de Composition et d'improvisation musicale, 100 recettes faciles et délicieuses à l'attention des élèves gourmands et des professeurs curieux*, Charnay les Macon, Editions Robert Martin, 2011, [première édition de 2003], p.7

trois élèves (en particulier Louis et Antoine) ont du mal à écouter lors de musiques d'ensembles, je veux voir si l'absence de partition les aide. Je me joins à eux pour cette improvisation.

Pour cette première improvisation, les élèves sont un peu « perdus », ils ne savent pas quoi jouer. L'absence de règles les empêche de savoir quelle direction prendre. Au début de l'improvisation, ils n'osent pas jouer en même temps, ils interviennent chacun leur tour. Ils se lancent dans des improvisations qui utilisent des effets (bruits de pistons, *flatterzunge*<sup>82</sup>, trilles etc.), des notes tenues, l'élément « ciseaux » du jeu précédent, ou encore des éléments travaillés en cours (Antoine joue la gamme de *Do*). À la fin de l'improvisation, ils semblent plus à l'aise et interviennent plus régulièrement et ensemble.

Lors de cette première improvisation, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas sentis très à l'aise, surtout au début. Ils ont quand même essayé de jouer des choses différentes, de nuances différentes, ils ont exploité plusieurs « matières sonores ». Ils n'étaient pas à l'écoute les uns des autres, ils cherchaient surtout à essayer de trouver quelque chose d'« intéressant » à jouer. Antoine s'est raccroché à des choses qui ne lui étaient pas inconnues plutôt que d'essayer d'inventer. Il me posait souvent la question de savoir s'il pouvait jouer ceci ou cela.

Les exercices de ce premier atelier les ont convaincus. Ils étaient tous les trois très motivés et attentifs, et s'appliquaient dans les consignes. Ils ont aimés l'expérience.

#### Atelier 2 :

Pour commencer le deuxième atelier, les élèves n'ont pas joués de la journée. Je leur propose un exercice d'imitation qui va permettre d'une part de « chauffer », d'autre part de commencer un travail sur l'écoute. De plus, l'imitation est une forme de dialogue qu'ils pourront réutiliser dans leurs improvisations.

L'exercice est simple, chaque élève propose un motif musical et les autres doivent l'imiter chacun leur tour (je les empêche de se regarder pour qu'il puisse se fier à leurs oreilles).

L'exercice est loin d'être facile, les enfants ont du mal à reconnaître les notes et à reproduire les schémas (pour plus de précision voir *ANNEXE I*). Cela prouve les difficultés d'écoute qu'ont les élèves et la nécessité d'y travailler.

Pour continuer la séance, je leur propose une improvisation libre, de même type que celle exercée la semaine précédente (*CD Piste 2*). Après la première approche, je veux voir si ils sont cette fois plus à l'aise. Je leur donne quelques conseils, suggestions (ils peuvent jouer en même temps, imiter, dialoguer, s'opposer, jouer dans des nuances très *piano*, très fortes etc.).

L'improvisation est beaucoup plus convaincante que la semaine précédente, elle commence en tutti. L'imitation est au cœur de la première partie. L'écoute est vraiment meilleure, les contrastes plus grands, ils osent jouer, sont beaucoup plus libérés. Cependant, au bout d'un certain temps, ils s'écoutent moins. Antoine se raccroche une nouvelle fois à des éléments appris en cours. Je remarque que Sacha est capable de jouer très fort, lors d'improvisations il joue dans des nuances beaucoup plus grandes que lors d'exercices écrits.

Je remarque qu'ils se regardent beaucoup pendant les improvisations, je leur propose alors une autre improvisation « dos à dos » pour qu'ils interagissent par rapport à ce qu'ils entendent et non ce qu'ils voient (*CD Piste 3*). L'imitation est encore au cœur de l'improvisation, l'écoute est encore meilleure. Au bout d'un certain temps, ils ne savent plus quoi proposer et l'improvisation se « déstructure », ils

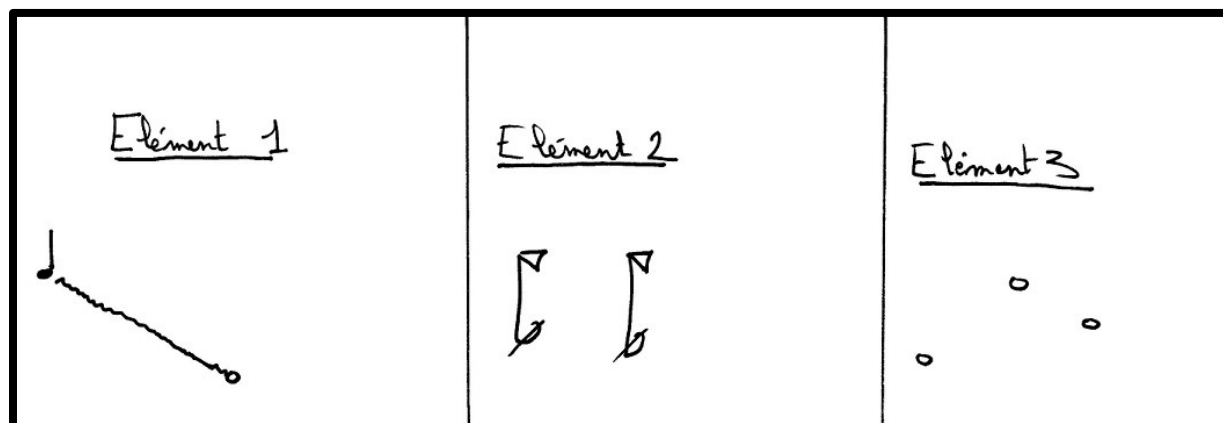
---

<sup>82</sup> coups de langue répétés à une cadence très rapide, une sorte de roulement lingual qui produit un effet de trémolo

jouent beaucoup et ne s'écotent plus. Antoine a une fois de plus joué quelque chose qu'il maîtrise (« j'ai du bon tabac »).

Les improvisations exercées jusqu'alors sont restées dans les mêmes textures (effets de nuances, trilles, *flatterzunge* etc.). De plus, les élèves ont du mal à structurer leurs créations, ils jouent tout ce qui leur passe par la tête. Je leur propose un exercice pour essayer de structurer leurs improvisations et développer des formes de dialogues.

L'exercice consiste à exercer une improvisation basée sur trois éléments (voir schéma suivant). Le but est d'utiliser que très peu d'éléments pour ne pas « partir dans tous les sens ». De plus, il va falloir trouver différentes façons de jouer, assembler les éléments pour rendre l'improvisation vivante. L'intérêt de cet exercice est le dialogue entre les improvisateurs, il faut écouter et réagir, en imitant, en s'opposant, en variant, en ajoutant, en retranchant etc. Je leur impose également une durée d'improvisation (une minute), et une improvisation qui commence sur la nuance *forte* et qui diminue en nuance pour arriver sur une nuance *piano* à la fin de l'improvisation.



Élément 1 : Une note plutôt aiguë qui descend sur une tenue

Élément 2 : Deux notes courtes aiguës

Élément 3 : Trois tenues, une grave, une aiguë et une entre les deux.

Avant d'exercer des improvisations collectives, je leur propose d'exercer des improvisations individuelles pour se familiariser avec les trois éléments (*CD Piste 4-5-6*).

Les improvisations des élèves ressemblent à un « collage » des trois éléments, ils les jouent les uns après les autres, séparés par quelques secondes. Ils n'essayent pas vraiment de varier les éléments (tempo différents, nuances différentes, peu ou beaucoup de silences etc.). Ils ont du mal à évaluer la durée d'une minute et de réaliser les nuances imposées.

Cet exercice n'a pas trop marché, je pense que j'ai instauré trop de règles, et cela a « bloqué » les élèves. C'est un peu comme s'ils avaient une partition, ils ont joués « ce qu'il fallait jouer » sans essayer pour autant de modifier les éléments et de raconter quelque chose. Cela les a empêché de s'exprimer librement.

Nous n'avons pas le temps d'essayer l'improvisation collective.

Atelier 3 (Antoine est absent) :

Je propose aux enfants de commencer par deux improvisations libres qui seront enchainées (une face à face et une dos-à-dos *CD Piste 7 et 8*). Le but est toujours d'observer si le travail d'écoute qu'on a réalisé jusqu'ici « porte ses fruits ».



Les deux élèves sont très à l'écoute l'un de l'autre, les improvisations sont cette fois plutôt tonales et restent dans la même nuance *mezzo-forte*. Il y a une pulsation qui se dégage, ce n'est pas des improvisations basées sur les effets comme dans le cas des séances précédentes. Il y a encore beaucoup d'imitations. Ils arrivent à commencer et finir ensemble sans communiquer préalablement.

Je leur propose de poursuivre avec une improvisation libre et vocale (*CD Piste 9*). J'ai l'impression qu'ils n'arrivent pas toujours à réaliser ce qu'ils aimeraient jouer avec leurs instruments. Le but est de voir s'ils sont capables de s'exprimer vocalement et si l'instrument est un frein à leur expression musicale. Je me joins à eux pour cette improvisation.

L'expérience est convaincante, ils n'ont pas de difficultés, ils sont très à l'aise, ils expérimentent plein d'effets vocaux différents. Cependant, ils s'écoutent moins que lors d'improvisations instrumentales.

Je leur demande alors d'enchaîner avec une improvisation instrumentale (*CD Piste 10*) pour observer si le fait de s'exprimer vocalement les a un peu plus libéré. Le résultat est très convaincant, il y a plus de contrastes, plus de dialogues par rapport aux deux improvisations de début de séance.

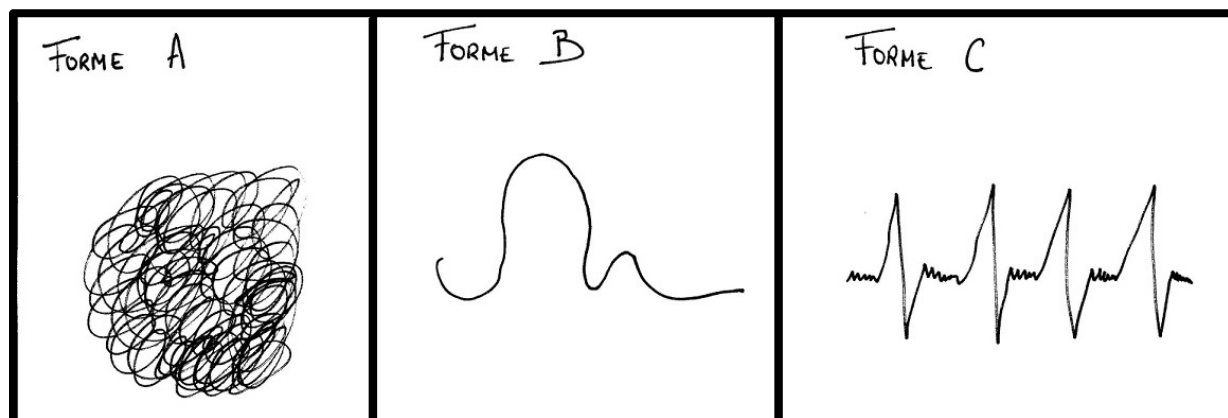
Pour poursuivre nous reprenons l'exercice de la semaine passée avec les trois éléments (voir page précédente) mais cette fois à plusieurs, pas individuellement. La première tentative (*CD Piste 11*) se fait sans moi. J'assiste alors au même phénomène que la semaine précédente, ils jouent les éléments sans réussir à les varier, ils n'arrivent pas à se libérer.

J'insiste avec eux sur le fait qu'ils doivent s'écouter autant que lors d'improvisations libres, et qu'ils peuvent réaliser plus de contrastes. Je me joins à eux pour recommencer l'expérience (*CD Piste 12*), le but étant de leur montrer plusieurs formes d'exploitations des éléments. Le résultat est beaucoup plus convaincant, ils exploitent les éléments avec différentes nuances, tempo, ils se répondent, construisent un dialogue.

Pour finir je leur demande la même improvisation sans moi (*CD Piste 13*), le résultat est beaucoup plus convaincant que lors du premier essai, les nuances imposées sont respectées et la durée également.

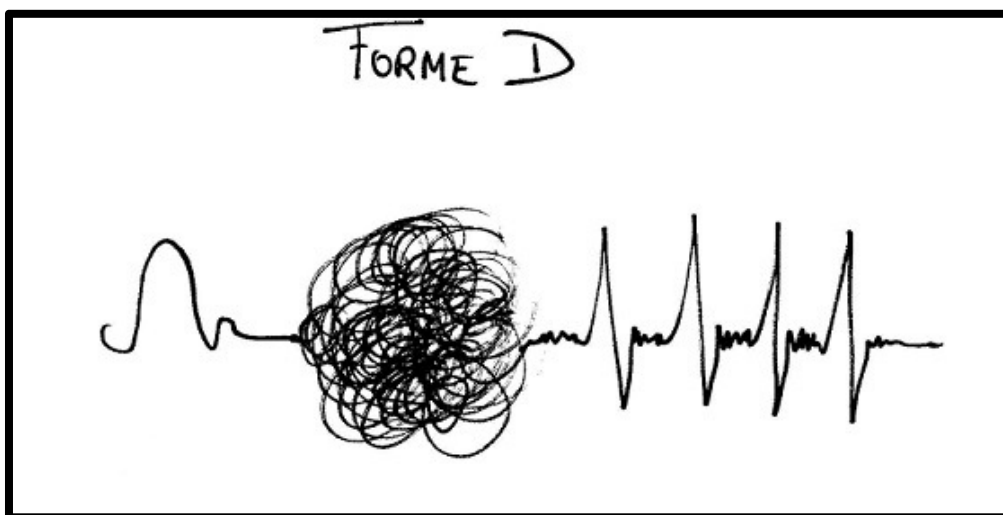
En collectif, cet exercice s'est révélé être un bon exercice qui fait travailler l'écoute car les enfants, connaissant les éléments, ont plus de facilités à imiter, s'opposer etc.

L'atelier se poursuit avec un exercice inédit d'improvisation. Le but de l'exercice est d'exercer des improvisations sur chaque forme (schéma ci-contre). Ils devront exercer des improvisations à deux, ils doivent donc s'écouter pour ne pas faire quelque chose de différent, se mettre d'accord sur l'idée musical de chaque forme.



Au début, ils ont de bonnes idées sur la représentation musicale. Cependant, ils ne s'écoutent pas et jouent chacun leurs idées personnelles. Après plusieurs essais, le résultat commence à être de plus en plus précis et leurs idées se complètent (*CD Piste 14- Formes A B C enchainées*).

Je leur propose une quatrième forme (Forme D) qui rassemble les trois formes qui s'enchainent. Le but de l'exercice est de jouer ensemble cette improvisation. Il faut qu'ils s'écoutent pour savoir à quel moment leur improvisation va changer pour passer d'une forme à l'autre. Le but est également de leur faire comprendre qu'une improvisation peut aborder plusieurs parties différentes, elle n'est pas obligée de rester toujours sur le même « matériel musical ».



Louis et Sacha ont du mal dans un premier temps à se situer dans le schéma, ils ont du mal à s'écouter et changer ensemble de forme. Après plusieurs tentatives, il y a des améliorations (*CD Piste 15*), l'écoute est meilleure mais ils ont encore du mal à réaliser l'exercice en osmose.

### Bilan

Après la phase de découvertes, les enfants ont pris plaisir à créer de la musique ensemble, librement.

Au début, l'absence de règles les a un peu « bloqué », les élèves ne savaient pas quoi jouer, à quels moments, avec qui etc. Lors des premières tentatives d'improvisation, chacun proposait des choses, mais sans écouter le reste du groupe, c'était plutôt des initiatives personnelles.

Par imitation, opposition, variation, les enfants ont commencés à créer de la musique ensemble. Ce qui me semble très important est leur prise de conscience de la nécessité de l'écoute de l'autre. C'est une chose à laquelle ils n'avaient pas forcément réfléchi jusqu'ici, même dans le travail en pratique collective.

J'ai observé que l'instrument peut être un « frein » à leur expression musicale. La technique de l'instrument est une difficulté supplémentaire pour l'élève, et il est plus facile d'improviser vocalement par exemple.

J'ai remarqué qu'ils n'arrivent pas toujours à obtenir ce qu'ils « entendent », ce qu'ils veulent faire, avec l'instrument.

Sacha, qui avait du « mal » à développer son « son » en cours, qui jouait toujours dans les nuances *piano*, a réussi à se libérer. Depuis ces ateliers, il a compris qu'il pouvait jouer fort, et les contrastes qu'il exécute, même dans un répertoire écrit, sont maintenant beaucoup plus assumés.

Antoine a aimé l'improvisation mais il participé moins activement. Quand il n'avait pas d'inspirations ou qu'il ne savait pas trop quoi jouer, il se sentait obligé de se raccrocher à des parties de morceaux abordé en cours. Il avait comme un besoin de « maîtriser » ce qu'il faisait. C'était pour lui, je crois difficile de se libérer des « règles ».

Louis semblait tout à fait à l'aise et n'hésitait pas à s'exprimer contrairement au cours où il est régulièrement en difficultés. Son écoute s'est améliorée avec les ateliers.

### 3.3-2- Description des ateliers avec les élèves du conservatoire du 12<sup>ème</sup> arrondissement<sup>83</sup>

- Présentation des élèves

Le groupe est composé de trois élèves :

Dorian, 13 ans, et Gabriella, 12 ans, sont en quatrième et dernière année de 1<sup>er</sup> cycle, ils pratiquent l'euphonium depuis quatre ans.

Alexis, 13 ans, est en première année de 2<sup>ème</sup> cycle, il pratique l'euphonium depuis cinq ans.

Avec ce groupe, il s'agissait alors vraiment de proposer une rapide initiation à l'improvisation. Je trouvais ça intéressant d'aborder l'improvisation avec des élèves qui en ont pas (ou peu) l'habitude et qui ne me connaissaient pas. Lors de mon tutorat, je n'ai eu en effet que très peu l'occasion de suivre le cours de ces trois élèves, je ne connaissais donc pas leurs profils.

Au niveau de la personnalité, Dorian et Alexis sont deux personnes très à l'aise, qui n'ont aucun problème de communication. Gabriella est quant à elle très timide et réservée.

- Description des ateliers

La description complète des ateliers sont disponibles en ANNEXE II. Plusieurs exercices sont les mêmes que ceux du Bocage-Hallue, ils sont donc expliqués dans la partie précédente.

#### Atelier 1 :

Comme pour l'atelier du Bocage-Hallue, nous commençons par le jeu du pierre/feuille/ciseaux. Les élèves prennent plaisir et participent activement à l'élaboration des objets musicaux. Ils s'appliquent dans la réalisation, s'écourent bien.

Je leur propose alors une première improvisation libre (*CD Piste 16*), comme pour l'atelier du Bocage-Hallue, avec comme unique consigne de créer ensemble, de s'écouter. Les élèves exploitent différentes matières sonores, ils semblent très à l'aise dans la création. Pour une première improvisation, leur écoute est bonne, ils s'opposent, imitent.

Pour aller plus loin dans le dialogue et travailler l'écoute, je propose un exercice d'improvisation basé sur l'imitation, une fois face à face (*CD Piste 17*) puis dos à dos (*CD Piste 18*). Chaque élève va prendre la parole et inventer librement. Les autres élèves doivent l'imiter musicalement dans ce qu'il propose. Le but n'est pas de faire exactement les mêmes notes, les mêmes nuances mais d'imiter l'intention musical pour créer une même « matière sonore » ensemble. L'objectif de l'exercice est de travailler l'écoute et l'imitation, mais aussi d'explorer des textures sonores créées collectivement. Je me joins à eux pour cet exercice.

L'exercice est bien réalisé, les trois élèves sont à l'écoute. Il y a une interaction entre les élèves, certains réutilisent des éléments utilisés précédemment par d'autres. Il y a également une notion de forme (retours de motifs etc.). Selon les personnalités de chacun, les improvisations sont

---

<sup>83</sup> ANNEXE I, *Description des ateliers d'improvisation au Conservatoire du 12<sup>ème</sup> arrondissement.*

complètement différentes. Alexis est très bavard par exemple, ils enchainent toutes les idées qui lui passent par la tête, dans tous les registres. Gabriella au contraire, est timide, elle joue dans des nuances *piano* sans trop s'exprimer, toujours sur la « réserve ».

### Atelier 2 :

Les trois élèves ayant des personnalités complètement différentes, je leur propose de commencer par des improvisations libres individuelles (*CD Piste 19* (Gabriella), *Piste 20* (Dorian), *Piste 21* (Alexis)). Le but est également de travailler l'écoute intérieure, de préparer ce qu'on joue avant de jouer.

Les improvisations révèlent encore une fois les personnalités de chacun, Gabriella toujours timide et avec de la retenue nous livre une improvisation intimiste, Dorian nous livre une improvisation généreuse et musicale tandis qu'Alexis, une improvisation riche en effets de rythmes, notes et nuances. Ils sont tout les trois créatifs et à l'aise avec ces exercices.

Je leur demande ensuite d'exercer une improvisation libre ensemble (*CD Piste 22*). Cette improvisation est très chargée, ils jouent tous tout le temps et beaucoup (surtout Alexis). Gabriella a du mal à trouver sa place dans cette improvisation. Il n'y a pas vraiment d'organisation et d'écoute, les élèves jouent tout ce qui leur passe par la tête.

Je leur fait part de mon impression et leur demande de recommencer une nouvelle improvisation libre, cette fois avec une règle bien précise : il faut laisser de la place au silence et à l'écoute. Je me joins à eux pour cette improvisation. Pendant l'improvisation, chacun devra jouer deux tiers et laisser au moins un tiers de silence (*CD Piste 23*). Le but est donc de canaliser leurs idées pour se concentrer sur l'écoute, l'interaction entre élèves.

Cette improvisation est plus convaincante, il y a eu des passages d'écoutes. Par moment, ils ont vraiment joués ensemble (par imitation, et aussi par opposition, mais également par d'autres moyens comme par exemple un duo qui s'est mis en place au milieu de l'improvisation). Gabriella s'est ici exprimée librement et avec assurance. Alexis a fait preuve d'une plus grande écoute, Dorian était également très attentif.

Il y eu « plus de place » au silence, malgré quelques passages très chargés. Il y a eu des moments sans pulsations mais aussi des espaces mesurés, les élèves ont su expérimenter, exploiter plein de choses différentes.

### Bilan

Comme avec le premier groupe, le plaisir et l'enthousiasme étaient présents, les élèves étaient ravis. Ils ont pris plaisir à créer de la musique ensemble, ils se sont investis efficacement dans les exercices proposés.

Pour cet atelier, les trois élèves avaient un niveau instrumental supérieur à celui des élèves du Bocage-Hallue, ils étaient beaucoup plus à l'aise avec leurs instruments et de ce fait, avaient plus de possibilités de jeux, plus de « langages ».

J'ai observé que les personnalités des trois élèves ont ressorties dans les improvisations.

A la fin des deux séances, Gabriella semblait plus à l'aise, elle prenait la parole, osait jouer plus fort. Alexis était plus attentif, plus à l'écoute. Ils se sont inspirés des uns des autres pour nourrir leurs inventions musicales. Les improvisations se suivaient et ne se ressemblaient pas, ils ont su

expérimenter différentes choses (par exemple des idées très rythmiques, d'autres plutôt mélodiques). Au fur et à mesure, les élèves se sont mieux écoutés, ce qui a fait émerger une création collective.

### 3.3-3- Bilan des deux ateliers

Avec ces deux ateliers, j'ai pu remarquer que le rôle du professeur est de susciter des idées, d'aider à les organiser, de gérer le groupe avec les personnalités de chacun. Le professeur est également un compagnon de jeu lors des phases d'improvisation. Il a le rôle d'un guide pour l'enfant dans la découverte musicale.

L'improvisation fait travailler l'écoute, les élèves ont su améliorer cette dernière au fil des exercices. De plus elle permet une approche créatrice et expérimentatrice qui permet aux élèves d'aller plus loin dans la découverte autonome. Par ce moyen, ils se rendent compte par eux-mêmes de quoi ils sont capables (jouer fort, articuler etc.)

L'improvisation permet également de prendre confiance en soi, de s'assumer. Des élèves qui ont du mal à s'exprimer avec leur instrument peuvent se sentir plus à l'aise lors d'exercices d'improvisation. Parfois, donner « trop » de règles bloque les élèves dans leur inventivité, ils ne se sentent plus « libres », un peu comme quand ils sont devant une partition. Leurs essais musicaux deviennent alors moins créatifs.

## **4. De la nécessité d'improviser dès le début de l'apprentissage du Saxhorn/Euphonium/Tuba**

L'improvisation en premier cycle, c'est possible. Il ne s'agit pas de renier la partition et l'intégralité du système d'apprentissage du saxhorn/euphonium/tuba. Il s'agit de proposer une autre approche moins conventionnelle.

Plutôt qu'une pédagogie de l'improvisation, il faut intégrer l'improvisation dans l'apprentissage du tuba, ainsi que dans l'apprentissage de tous les instruments, parallèlement à l'étude de la technique et du répertoire écrit.

Il faut remettre l'oreille au centre de l'apprentissage instrumental, et l'improvisation peut être un moyen de développer l'écoute.

*« L'improvisation doit être l'affaire de tous et à tous les niveaux ; elle n'est pas attachée à un style, à un instrument ou à une discipline particulière. Elle est de la musique. »<sup>84</sup>*

### 4.1- Pour développer l'écoute

*« Jetons un regard sur n'importe quelle classe élémentaire d'instrument [...] l'oreille n'est que le dernier maillon de la chaîne. Une fois que les notes ont été correctement déchiffrées et que le cerveau en a tiré ses conclusions, le système musculaire réagit par analogie. Ensuite seulement, l'oreille assume sa fonction de contrôle passif et vérifie que le résultat final, le son, est bien conforme [...] Dans la mesure où, dès les premiers cours, l'ouïe est en quelque sorte rabaissée au rang d'auxiliaire de la vue et du toucher, le processus naturel d'acquisition est inversé [...] En introduisant les notes et les doigtés sans donner le temps à l'enfant de faire ses propres*

---

<sup>84</sup> SCHEYDER Patrick, *Dialogues sur l'improvisation musicale*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, L'Harmattan, 2006, p.46

*découvertes acoustiques [...], nous oublions le sens premier de la notation, qui est d'être une sorte de point de repère, une aide (indispensable) pour se souvenir de sons déjà entendus.»<sup>85</sup>*

Volker Biensenbender nous montre ici que l'héritage de l'enseignement traditionnel est encore présent dans l'apprentissage instrumental d'aujourd'hui. On apprend aux élèves à lire la partition avant qu'ils ne soient capables de s'exprimer musicalement. Patrick Scheyder affirme que « *L'élève devient un assisté de la partition, sans pour autant mieux la comprendre* ».<sup>86</sup>

« *La musique étant un phénomène acoustique, la formation musicale devrait favoriser avant tout l'audition et l'écoute* »<sup>87</sup>. Une approche de l'improvisation dès le premier cycle permet de développer l'écoute de soi et des autres. Il est nécessaire et indispensable de développer l'écoute dès le début de l'apprentissage. On ne fait pas de la musique pour jouer seul.

Les expériences pédagogiques m'ont montrées que les élèves éprouvent certaines difficultés à être à l'écoute, même dans des simples exercices d'imitation. La partition étant une barrière, une difficulté supplémentaire, les élèves seront moins à l'écoute en sa présence.

En effet, sans partition, l'élève est plus libre, moins contraint, il n'est pas en train de se concentrer sur la lecture, l'oreille est donc beaucoup plus disponible. Les expériences que j'ai menées avec les élèves allaient d'ailleurs dans ce sens.

En improvisation, il n'y a pas de préparation, on ne sait pas ce qu'on va jouer à l'avance. D'où l'intérêt de s'écouter. Lors d'improvisations collectives, on a donc une double écoute : l'écoute de soi pour réussir à produire ce que l'on veut inventer instantanément, et l'écoute des autres pour produire de la musique collectivement.

Développer l'écoute permet également de régler les problèmes de justesse. Les instruments de la famille des tubas ne sont pas absolument justes. C'est à l'instrumentiste de « régler » la justesse avec son air et la vibration de ses lèvres. Il est donc primordial de développer l'écoute pour que l'élève tubiste puisse entendre et modifier l'intonation.

Bien que les exercices oraux et d'improvisations soient des outils très efficaces pour travailler l'écoute, il ne s'agit pas ici de renier la partition. Le but recherché est de créer des situations d'écoute qui seront mises à profit pendant l'interprétation d'un répertoire écrit.

*« Il ne s'agit pas de bannir la lecture, mais de la mettre à sa vraie place. Il ne faut pas la mettre trop tard, par exemple attendre un an, ce qui donnerait des enfants qui n'auraient plus envie de lire [...] mais c'est dire : j'ai commencé à jouer quelque chose, et dès que je commence à le maîtriser je mets la partition aussitôt. »<sup>88</sup>*

De plus, il faut retravailler avec les élèves, sans partition, les éléments musicaux appris, « *faire prendre confiance et conscience [des] subtilités par l'oreille, sans schéma visuel* »<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001, p. 44-45

<sup>86</sup> SCHEYDER Patrick, *op. cit.*, p.21

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 44

<sup>88</sup> BOUSCH François, « Improvisation et pédagogie », dans *Hexameron Artistes Associés n°4*, troisième trimestre 1994, cité dans SCHEYDER Patrick, *Dialogues sur l'improvisation musicale*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, L'Harmattan, 2006, p. 86

<sup>89</sup> SCHEYDER Patrick, *op. cit.*, p.21

L'improvisation n'est pas la seule possibilité de développer l'écoute (jeux d'imitations, oralité/auralité etc.). Cependant elle reste un moyen très efficace qui rend l'élève autonome dans son apprentissage. Pour qu'un élève apprenne, il faut qu'il comprenne par lui-même, l'improvisation favorise donc les facultés de l' « apprendre ».

#### 4.2- Pour prendre confiance en soi

Qui n'a pas été déjà angoissé avant un examen ou avant de monter sur scène? Le trac est une sensation qui a déjà touché tous les musiciens.

Il est par définition « *une peur ou angoisse irraisonnée que quelqu'un éprouve au moment de paraître en public, de subir une épreuve, d'exécuter un exercice dangereux* » (Larousse) dû à la peur d'être jugé, observé. Cette sensation peut déboucher sur une complète perte de ses moyens lors d'une exécution musicale. Ce phénomène arrive fréquemment lors du passage d'examens de fin d'année qui attestent (ou non) si les qualités nécessaires pour passer dans le niveau supérieur sont acquises.

L'origine de ce stress est en partie due à la volonté du musicien d'être le plus fidèle possible à l'œuvre, une ambition qui se développe avec l'apprentissage « traditionnel ».

*« Il n'est plus guère de domaines dans l'existence où l'interdit de la « faute » règne avec autant d'autorité, et en même temps avec un tel pouvoir de destruction, que dans l'enseignement instrumental. Combien ont renoncé à cause de cet acharnement douloureux à éviter la faute, à cause de cette prétention de la musique à être « juste » avant toute chose ? »<sup>90</sup>*

Quand on joue une pièce, on doit alors réaliser parfaitement la partition écrite. Une fausse note, un « mauvais » son, l'oubli d'une articulation devient une erreur, quelque chose de « grave ».

La peur de faire une erreur donne naissance au trac.

Les élèves peuvent ressentir un véritable sentiment de frustration en présence du trac car ils savent qu'ils auraient pu mieux faire dans de bonnes conditions. Cela peut être démotivant surtout pour des jeunes musiciens qui débudent l'instrument. Cela peut également leur faire perdre confiance en eux.

Cette crainte de se tromper, cette volonté de « bien faire » leur en fait en outre oublier l'écoute, l'interprétation. Les élèves se concentrent sur le texte et non sur la musique.

Dans *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Papa Oyeah Makenzie, musicien ghanéen témoigne « *Avoir peur, c'est ne pas se sentir à l'aise, et on ne sent pas à l'aise quand on veut « bien faire ».* Chez nous, on n'est pas censé « bien faire » la musique, mais seulement bien entrer en elle. »<sup>91</sup>.

Ce blocage est parfaitement résumé par André Giordan :

*« Essayez de faire apprendre un élève qui a peur de se tromper ! La crainte nourrit des comportements primaires de paralysie ou de fuite. L'apprenant préfère décamper devant une menace. »<sup>92</sup>*

Le « droit à l'erreur » doit faire partie de la pédagogie instrumentale. Si on ne se trompait pas, il n'y aurait plus rien à apprendre. « *Quand l'individu garde un regard positif sur l'erreur et s'il peut par rapport à elle prendre suffisamment de recul, sa prise en compte peut fournir un regain d'entrain* »<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> BIESENBENDER Volker, *op. cit.*, p.95

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.42

<sup>92</sup> GIORDAN André, *Apprendre !*, Baumes-les-Dames, Belin, 2005, p.92

En pédagogie, l'erreur construit car elle est source de recherche de solutions pour ne pas la reproduire. Dans l'improvisation, l'erreur fait partie du processus. En improvisation libre, il n'y a d'ailleurs pas vraiment d'erreurs. Il y a plutôt des problèmes d'écoute, le non respect d'une consigne par exemple, ou le non-respect d'un langage improvisé codifié (jazz, baroque etc.).

*« Lorsqu'on improvise ou qu'on apprend à improviser, l'erreur est pour ainsi dire un élément normal du processus, elle a sa place à part entière. Découverte et erreur sont les deux faces de la même médaille : le « faux » montre la voie au « juste » et peut ouvrir à l'improvisation de perspectives surprenantes dont elle se servira ensuite comme d'une idée née spontanément. Faire des fautes en improvisant, c'est en quelque sorte agir correctement... »<sup>94</sup>.*

L'improvisation, libératrice de liberté, permet d'exercer une véritable mise en confiance. L'apprenant n'a pas peur de se tromper, de se lancer dans l'inconnu ce qui résout beaucoup de problèmes.

Improviser va également permettre aux élèves de gagner en maturité et de prendre de l'assurance. Improviser en groupe, c'est mettre tout le monde à « égalité ». Il n'y a pas de concurrence, tous les élèves, avec leurs niveaux d'instrument, sont capables d'intervenir pertinemment. Chacun fait « ce qu'il veut » et va pouvoir mettre ses qualités musicales et d'instrumentiste à profit. Un élève à l'aise dans le grave va jouer dans ce registre, un autre qui sait jouer fort va pouvoir jouer dans cette nuance. Ce qui permettra la valorisation des qualités qui sont propres à chacun. Étant mis en avant, le musicien donnera le meilleur de lui-même.

François Thuillier nous confie :

*« Certains élèves qui peuvent être « à la traîne » sur un plan lecture ou technique instrumentale compensent avec [l'improvisation] et prennent de l'assurance. Je leur dis toujours « en improvisation, on ne se trompe jamais ! ». Le fait de jouer devant les autres et de se montrer, change radicalement l'attitude de certains élèves. »<sup>95</sup>.*

Être musicien, ce n'est pas seulement jouer de la musique, c'est aussi prendre de l'espace sur la scène, se montrer, s'assumer, être acteur de la musique. Improviser c'est prendre la parole, assumer ce que l'on joue.

Cette mise en confiance est essentielle dans la formation du musicien, dès le début de l'apprentissage.

#### 4.3- Pour se libérer

- Vers l'interprétation

Les qualités développées par l'improvisation doivent être utilisées dans l'interprétation. « *Interpréter, c'est jouer (une œuvre) de manière à en exprimer le contenu* » (dictionnaire *Le Robert*). Interpréter c'est en fait donner un sens, une réalisation personnelle à une œuvre écrite. L'interprète a donc la préoccupation de « créer », d'« inventer » ce qui n'est pas écrit, d'apporter sa subjectivité, mais également de transmettre ce qui est au-delà de la partition, qui fait partie du « style », du patrimoine culturel.

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p.102

<sup>94</sup> BIESENBENDER Volker, *op. cit.*, p.95

<sup>95</sup> THUILLIER François, *Entretien*, ANNEXE III-2



Ces qualités de création et d'invention sont développées grâce à un travail d'improvisation. Citons Patrick Scheyder :

*« Interpréter, c'est aussi créer une approche, prendre un risque, oser expérimenter, inventer des solutions. En improvisant préalablement, sans texte écrit, le musicien est en prise directe avec ces matériaux et leurs combinaisons. Il approche l'intimité du son et saisit la relativité de l'écriture tout comme sa grandeur. Mieux armé de sensations, il développe une attitude active vis-à-vis de la partition. »<sup>96</sup>*

Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas interpréter si on n'a jamais pratiqué l'improvisation. Un autre travail d'écoute, d'analyse stylistique est également nécessaire mais la démarche improvisatrice favorise l'interprétation et développe la personnalité.

Pour Jean-Pierre Mialaret, *« l'évolution des modes d'expression et d'appropriation musicales, au cours du développement, ne peut s'envisager que grâce à l'histoire des liens qu'entretiennent les conduites d'imitation et d'improvisation. »<sup>97</sup>*.

Il peut être très instructif et intéressant par exemple d'aborder des improvisations stylistiques pour faire comprendre à l'élève la musique de telle ou telle époque. Patrick Scheyder affirme :

*« Si l'on encourage l'élève dans ce processus de recherche [d'improvisation], tout en développant parallèlement l'apprentissage de morceaux, une communication sans encombre va s'établir entre les deux. [...] En apprenant Mozart et Beethoven, il sera poussé à les imiter dans ses propres productions »<sup>98</sup>*

*« Demander à l'élève ou à un groupe d'élève de présenter une improvisation d'un style de leur choix, c'est légitimer des recherches encore marginales et découvrir l'élève sous un jour différent. Par ce biais, l'élève peut révéler des aptitudes musicales et techniques à réinvestir dans l'interprétation. »<sup>99</sup>*

- Faire émerger la personnalité par la création

Le développement d'une personnalité musicale est essentiel dans la formation du musicien. C'est la personnalité qui va différencier l'interprétation de deux musiciens différents. En improvisant, on prend conscience de ce qu'on aime, ce que l'on veut faire sonner, à l'aide de notre créativité. Ces qualités doivent être réutilisées dans l'interprétation pour développer la personnalité. Andy Emler nous confie :

*« Quand on invente la musique soi-même, il y a un investissement physique et mentale qui n'est pas le même, une certaine autosatisfaction, un bien-être qui met l'élève en confiance et qui lui permet de créer sa propre personnalité. »<sup>100</sup>*

L'un des rôles fondamentaux de l'enseignement musical est de faire émerger la personnalité des élèves. Enseigner avec l'improvisation permet cette personnalisation contrairement à l'enseignement classique qui la conçoit plutôt en fin d'études, quand tout le travail « technique » est assimilé. Citons pour finir Patrick Scheyder :

---

<sup>96</sup> SCHEYDER Patrick, *op. cit.*, p.40

<sup>97</sup> MIALARET Jean-Pierre, « Psychologie de l'enfant et l'adolescent » dans *MARSYAS, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°22, *Psychologie de l'enfant*, 1992, p.8

<sup>98</sup> SCHEYDER Patrick, *op. cit.* p.45

<sup>99</sup> *Ibid.*, p.50

<sup>100</sup> EMLER ANDY, *Entretien*, Annexe

*« L'improvisation n'est pas une panacée, elle ne nous fera pas devenir Beethoven ou Brahms, car en matière de création on devient, au mieux, seulement soi-même. Elle peut cependant nous mettre sur le chemin de la création et faire un peu mieux comprendre à notre niveau la justification de telle note, de tel doigté ou de tel phrasé. Ce n'est déjà pas si mal. »<sup>101</sup>*

#### 4.4- Au profit de la compréhension musicale et de la connaissance de son instrument

L'improvisation peut permettre l'assimilation de connaissances, de savoir-faire, techniques comme musicaux. De nombreux exercices d'improvisation peuvent être réalisés dans ce but.

Beaucoup de professeurs interdisent encore aujourd'hui la pratique des musiques improvisées par peur de « dérégler » les bons procédés techniques appris. L'improvisation ne dérègle pas, au contraire, elle complète l'apprentissage.

Volker Biesenbender affirme *« Il n'y a pas d'investissement plus profitable pour le développement des facultés techniques que l'improvisation [...] l'expérience a montré [que] la technique devenait plus facile, l'intonation plus précise, les accords impeccables, le spiccato léger comme une plume ».*

Pour l'apprentissage du tuba, l'improvisation peut permettre de travailler des paramètres comme l'émission du son, le travail des doigtés, la synchronisation de la langue etc. Ces paramètres doivent être travaillés en dehors d'exercices écrits pour être assimilés.

J'ai remarqué par exemple que certains élèves assimilaient les gammes, modes, grâce à l'improvisation, plus que par le « rabâchage ». Par exemple, je me suis rendu compte qu'ils utilisaient des modes lors d'improvisations qu'ils maîtrisaient parfaitement, n'en connaissant même pas le nom. Ils n'avaient pourtant jamais travaillés ces modes dans des exercices techniques, il était évident que leur maîtrise s'était faite par le biais de l'improvisation.

Pour les gammes, majeures ou mineures, le fait d'improviser permet de vraiment d'entendre les couleurs de chaque mode et l'assimilation des doigtés se fait naturellement.

La découverte autonome peut être beaucoup plus efficace que de multiples explications. Lors des ateliers d'improvisation<sup>102</sup>, j'ai remarqué que Sacha avait compris par lui-même comment jouer fort (mettre plus d'air, mieux respirer etc.), chose qu'il n'avait pas encore bien assimilé. En présence de ses camarades qui jouaient dans des nuances plus importantes, et avec l'absence de règles qui lui imposaient une nuance, il a réussi à se libérer.

Comme nous l'avons vu précédemment, il ne faut pas séparer la « technique » du « musical » et toujours faire travailler l'oreille.

Andy Emler nous propose un exemple d'exercice d'improvisation qui fait travailler la technique d'un instrument (travailler ses gammes), l'écoute, l'invention, l'improvisation. L'exercice est accessible à tous, tout instrument et niveaux confondus.

*« A partir d'un réservoir de notes (modes ou gammes) numérotés de 1 à 7, un non-pianiste se doit de se mettre devant un clavier et de faire sonner des accords de son choix avec deux mains (trois numéros libres du mode à la main droite, un quatrième à la basse sans redoublement). Il en résulte des multiples positions d'accord et c'est l'oreille et le goût de l'instrumentiste qui décide de mémoriser ou d'écrire ceux qui lui plaisent.*

---

<sup>101</sup> SCHEYDER Patrick, « Regards sur l'improvisation », dans MARSYAS, *Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°12, *L'improvisation*, 1989, p.48

<sup>102</sup> Voir partie III- 3.3

*On peut imaginer le nombre de positions possibles (+ de 4 sons, transposition, renversements...).*

*Il faut alors choisir un certain nombre d'accords et une formule d'accompagnement (basse+accord, tempo, mesure). L'instrumentiste peut ensuite enregistrer sa formule d'accompagnement. Ensuite, il peut jouer par-dessus avec son instrument dans le ou les modes choisis. L'avantage est de jouer tout en écoutant autre chose qui vous accompagne immédiatement (plutôt que de travailler tout seul).*

*L'instrumentiste peut improviser comme bon lui semble mais aussi travailler sa technique (en travaillant le mode choisi, les gammes, les rythmes...) en musique. Cela oblige une discipline de l'instrument tout en écoutant et en étant en place avec l'accompagnement (l'instrumentiste joue et écoute en même temps). »<sup>103</sup>*

Je pense que l'improvisation doit être un outil d'apprentissage à utiliser, sous différentes formes. On ne peut pas énumérer toute une liste d'exercices, le professeur doit trouver les exercices d'improvisation adaptés aux besoins, aux envies des différents élèves. Des exercices adaptés permettront l'acquisition d'une technique ou de la compréhension musicale. Le but des exercices d'improvisation est de faire chercher aux élèves les solutions de manière autonome. Avec cette recherche, l'acquisition se fera d'elle-même car l'élève comprendra seul.

On peut proposer des exercices dans lesquels il faut jouer sur un réservoir de notes (gammes) ou encore un travail d'improvisation sur l'émission du son, les articulations (travail du détaché, du legato), les rythmes etc. On peut également proposer d'autres sortes d'exercices qui mettent en valeur la construction d'une phrase musicale (début/fin/suspension/conclusion etc.), d'une forme musicale, d'un style, d'un procédé comme par exemple la marche harmonique.

*Le Manuel de Composition et d'improvisation de Claude-Henry Joubert énonce cent recettes ludiques utilisant l'improvisation pour l'acquisition de qualités nécessaires à tout musicien. « Il prétend que « composition, improvisation, imagination » sont à la bases de la musique à venir et les fondements de son enseignement »<sup>104</sup>.*

Il existe en fait une infinité d'exercice d'improvisation qui permettront, d'une manière ludique, d'apprendre une technique, comprendre un phrasé, un rythme, travailler les nuances, entendre les carrures etc. Il s'agit de donner les moyens à l'élève de comprendre par lui-même, par la découverte autonome plutôt que de lui servir une solution toute prête. Sans partition, il sera beaucoup plus facile à l'élève de comprendre et d'intégrer. Patrick Scheyder nous dit :

*« Improviser permet d'aborder rapidement des modes de jeux, des difficultés, par une nécessité expressive. On découvre tel doigté, telle position de la main qui n'étaient pas encore abordés dans le programme d'apprentissage. [...] Au fur et à mesure, l'improvisation devient un laboratoire d'expérience et d'accomplissement, chacun à sa mesure technique. Improviser, c'est aussi aller à la découverte de sa propre technique, d'une préhension particulière de l'instrument ».*

---

<sup>103</sup> EMLER Andy, *Le piano et l'harmonie pour tous*, ANNEXE III-1

<sup>104</sup> JOUBERT, Claude-Henry, *Manuel de composition et d'improvisation musicale, 100 recettes délicieuses à l'attention des élèves gourmands et des professeurs curieux*, Charnay les Macon, Éditions Robert Martin, 2011, [première édition de 2003], p.4

#### 4.5- Bilan

L'argumentaire que j'ai développé montre à quel point il est primordial de pratiquer l'improvisation dans l'apprentissage du tuba en 1<sup>er</sup> cycle. Bien sûr, le rôle du professeur est de s'adapter à chaque élève, ses besoins, ses envies, son caractère. Si un élève est réfractaire à cette idée d'improviser, il faut y aller doucement. Cependant, il paraît essentiel de l'aborder au début de l'apprentissage instrumental, où l'enfant aura moins de mal à se lancer, par peur du jugement etc.

Il ne faut pas forcer les élèves, le plaisir doit être le maître mot dans l'apprentissage instrumental. Etre disponible, à l'écoute, observer, mettre à l'aise, encourager, motiver et valoriser vont permettre une mise en confiance de l'individu qui découplera ses compétences pour un meilleur résultat et aussi un plaisir partagé.

Toutes ces qualités développées par l'improvisation consistent en fait à une libération de la partition, La partition a parfois tendance à être non plus une aide comme son rôle premier le voudrait, mais un frein à l'apprentissage. L'improvisation permet une première approche de l'expression musicale libérée. François Thuillier nous illustre cela en nous expliquant que « *quand on est accroché à la partition, on est accroché au rythme, à la lecture, à la technique instrumentale et on ne joue pas forcément la musique, on oublie de phraser* »<sup>105</sup>.

De plus, l'improvisation amène l'élève à être curieux.

*« Ce qui est également très important, c'est que l'improvisation amène à [...] la curiosité. On a besoin de « se nourrir » pour improviser, d'écouter différentes musiques pour enrichir son vocabulaire et sa technique instrumentale. »*<sup>106</sup>

La démarche improvisatrice donne envie aux élèves de s'intéresser à d'autres choses, d'autres formes de musique, une curiosité qui ne se développe pas avec l'apprentissage traditionnel. Le tuba est un instrument dont le répertoire est encore très pauvre. L'improvisation permet de créer des musiciens qui s'ouvrent à autre chose que l'éternelle position du tuba dans l'orchestre.

---

<sup>105</sup> THUILLIER François, *Entretien*, ANNEXE III-2

<sup>106</sup> THUILLIER François, *Entretien*, ANNEXE III-2

## CONCLUSION

Cette étude m'a permis de me conforter dans l'idée que l'improvisation est un outil pédagogique essentiel à utiliser dans une classe de premier cycle. Ma recherche s'est axée sur l'improvisation dans l'apprentissage du tuba mais je me suis très vite rendu compte qu'elle peut être adaptée à n'importe quelle classe instrumentale.

Nous avons vu que l'improvisation est une forme d'expression musicale qui a toute sa place dans le paysage musical d'aujourd'hui. Longtemps indispensable aux qualités d'un interprète, elle a peu à peu disparue dans la musique « savante » avant de retrouver un renouveau au XX<sup>ème</sup> siècle.

Aujourd'hui, la musique est composée de nombreux courants différents. Le tuba est un instrument qui se trouve dans les orchestres symphoniques « classiques » mais également dans les musiques actuelles, le jazz. Il est important de sensibiliser les élèves à toutes les musiques et toutes les formes musicales.

Il y a une volonté de « réformer » l'apprentissage instrumental « traditionnel ». En effet, l'héritage de ce dernier se fait ressentir encore dans nos classes instrumentales. De nombreux élèves ressortent démotivés car le professeur leur fait uniquement jouer des exercices techniques ou leur fait suivre une méthode instrumentale. Les élèves ne trouvent pas alors de plaisir et d'épanouissement, ils sont parfois en difficultés car la méthode d'apprentissage ne leur est pas adaptée.

Il est important, afin de réussir à intéresser et à faire progresser le plus grand nombre d'élèves, que l'apprentissage instrumental soit centré sur les avancées pédagogiques de la pédagogie nouvelle, sur les besoins, les envies, les désirs des enfants. Le professeur doit être un guide, une aide qui permet à l'enfant de comprendre par lui-même. Volker Biensenbender affirme : « *ne donnes jamais à un enfant une indication technique musicale qu'il aurait put trouver par lui-même* »<sup>107</sup>.

En premier cycle, les élèves sont très jeunes, il faut qu'ils puissent trouver un certain plaisir à pratiquer l'instrument pour que se crée un « désir d'apprendre ».

Dans cette perspective, l'improvisation est alors un formidable outil pédagogique qui favorise la découverte autonome. Elle n'est cependant pas une unique piste d'apprentissage et doit être utilisée en complément d'un enseignement qui passe par le répertoire écrit, des exercices techniques et une pratique collective. L'harmonisation entre toutes ces pratiques est indispensable. Il ne s'agit pas d'une pédagogie de l'improvisation, mais d'intégrer cette dernière dans l'apprentissage instrumental.

L'improvisation fait partie de l'apprentissage par l'oralité/auralité<sup>108</sup> qu'exerce le professeur avec les élèves. Il s'agit de faire comprendre par l'oreille, l'écoute, les procédés fondamentaux de la pratique musicale et instrumentale. Un cours de premier cycle ne peut se baser uniquement sur du répertoire écrit.

L'improvisation est adaptée aux jeunes enfants. Elle leur permet de découvrir de façon ludique les possibilités de l'instrument. En plus de favoriser l'appropriation des connaissances, elle permet d'amener une démarche basée sur la curiosité.

De plus, elle permet aux élèves musiciens de prendre confiance en eux grâce à un regard positif sur l'erreur et leur permet de créer leur propre personnalité.

---

<sup>107</sup> BIESENBENDER Volker, *op. cit.*, p.10

<sup>108</sup> Pour *auralité*, voir partie I-1

Improviser c'est faire découvrir aux élèves comment ils ont envie de jouer, leur faire découvrir qui ils sont. Il faut que l'élève se libère pour mieux intégrer les clés de l'expression musicale.

La démarche de l'improvisation passe par les étapes de tâtonner, tenter, tester, s'amuser, analyser ses progressions, ses erreurs. Elle estompe la notion d'effort. Elle donne à apprendre pour mieux éprouver les sensations. Elle permet de construire, de s'enrichir et ensuite de formaliser l'acquisition de méthodes d'apprentissage et de comprendre l'utilité de la transmission par l'écriture.

Les expériences avec les élèves ont provoqué des situations originales que nous n'avons pas l'habitude d'obtenir avec le travail d'un répertoire plus classique. Les enfants étaient très investis et prenaient beaucoup de plaisir. J'ai pu remarquer la nécessité de les faire s'exprimer librement, sans la contrainte d'une partition pour développer notamment les qualités d'écoute.

Cependant, l'improvisation ne marche pas avec tout le monde. Plus l'élève est âgé, plus il semble difficile de se libérer des dogmes qu'on lui a enseignés. C'est notamment le cas des adolescents qui ont du mal à se montrer, s'affirmer. C'est pourquoi je pense qu'une approche de l'improvisation doit être exercée dès le début de l'apprentissage. Si certains jeunes élèves n'accrochent pas, il faut y aller tout doucement, ne pas les brusquer. Il faut s'adapter à chaque individu, ne pas forcer les élèves, il faut que le plaisir soit au cœur de l'apprentissage instrumental.

Mes recherches m'ont permis de prendre conscience de la nécessité d'utiliser l'oralité/auralité et l'improvisation dans mes cours de tuba. Je me suis rendu compte que je l'utilisais trop peu et que je ne laissais pas une place assez importante à la découverte et l'expérimentation des élèves. L'étude m'a permis d'enrichir ma pédagogie, d'être plus à l'écoute, de mieux m'adapter, de mieux percevoir la relation entre professeur et élèves.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **Ouvrages**

BAILEY Derek, *L'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique*, traduit de l'anglais par Isabelle Leymarie, Paris, Outre-mesure, 1999

BIESENBENDER Volker, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, traduit de l'allemand par Catherine BARRET, Fondette, Van de Velde, 2001

CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Canada, Gaëtan Morin éditeur, 1996

GIORDAN André, *Apprendre !*, Baumes-les-Dames, Belin, 2005

JOUBERT, Claude-Henry, *Manuel de composition et d'improvisation musicale, 100 recettes délicieuses à l'attention des élèves gourmands et des professeurs curieux*, Charnay les Macon, Éditions Robert Martin, 2011, [première édition de 2003]

LEVAILLANT Denis, *L'improvisation musicale*, Arles, Actes sud, 1996

POULLOT François, *À propos du tuba*, Paris, Billaudot, 1987

SAVOURET Alain, *Introduction à un solfège de l'audible*, Lyon, Symétrie, 2010

SCHEYDER Patrick, *Dialogues sur l'improvisation musicale*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, L'Harmattan, 2006

## **Mémoires de Pédagogie**

CHEVALIER Emilie, *Initier les jeunes altistes à la musique contemporaine*, mémoire de CA sous la direction de Pascal Terrien, CNSMDP, 2008

VESTERMAN Agnès, *L'attitude d'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, mémoire de CA, CNSMDP, 2003

## **Articles**

CORDONNIER Pierrick, « Harmonies et fanfares et danses populaires » dans *MARSYAS, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°22, *l'amateur*, Paris, Cité de la Musique, 1994

CORNU Laurence, « La « grâce » du jeu est conquise jour à jour, dans *MARSYAS Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N° 35/36, *Jeux et Apprentissages*, Paris, Cité de la Musique, 1995

DOUAY Jean, « Le dynamisme nouveau des cuivres », dans *MARSYAS, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°14, *les cuivres*, Paris, Cité de la Musique, 1990

GUILLOT Gérard, « Démarche de création et pédagogie musicale », dans *MARSYAS Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N° 35/36, *Jeux et Apprentissages*, Paris, Cité de la Musique, 1995

MIALARET Jean-Pierre, « Psychologie de l'enfant et l'adolescent\_» dans *MARSYAS, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°22, *Psychologie de l'enfant*, Paris, Cité de la Musique, 1992

SCHEYDER Patrick, « Regards sur l'improvisation », dans *MARSYAS, Revue de pédagogie musicale et chorégraphique* N°12, *L'improvisation*, Paris, Cité de la Musique, 1989

### **Autre texte**

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (DIRECTION DE LA MUSIQUE DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES SPECTACLES), *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, avril 2008, p.2

### **Méthodes instrumentales**

BERNARD Paul, *Méthode Complète pour Trombone basse, tuba, saxhorn basses et contrebasses*, Paris, A. Leduc, 1979

LOUP Christophe, *Mes débuts à l'euphonium ou au saxhorn*, Paris, Billaudot, 2008

SAX Adolphe, *Méthode Complète pour Saxhorn et Saxotromba soprano, alto, tenor, baryton, basse et contrebasse à 3,4 et 5 cylindres*, Paris, Brandus, 1851

THUILLIER François, *Progression*, Enghien-les-Bains, Lafitan, 2002

WATELLE Jules, *Grande méthode de basse et de tuba*, Paris, Salabert, 1979, [première édition de 1912]

### **Sites internet**

CANONNE Clément, *Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret, Tracés. Revue de Sciences humaines*, consulté le 09/10/2014. En ligne : <http://traces.revues.org/4626>

CITÉ DE LA MUSIQUE, *Schémas d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, consulté le 15/09/2014, en ligne : <http://mediatheque.cite-musique.fr>



# **ANNEXE I- Description complète des ateliers d'improvisation du Bocage-Hallue**

Élèves : Antoine, 8 ans, est en première année de premier cycle, il pratique le saxhorn depuis deux ans. Sacha, 10 ans, et Louis, 14 ans, sont en troisième année de premier cycle, ils pratiquent le saxhorn depuis trois ans.

## **Atelier 1 – 7 mai 2014**

Pour ce premier atelier, et avant de commencer quelques exercices, j'informe les trois élèves que nous allons faire une séance de jeux d'improvisation/d'imitation. Je leur demande tout d'abord de définir avec leurs mots ce qu'est l'improvisation.

Louis me répond « c'est faire des solos », Sacha hésite et finit par avancer que « c'est quand on invente », Antoine réfléchit et me répond « Je ne sais pas... Enfin un peu ».

Pour les éclairer, je leur demande si selon eux, on a besoin d'une partition pour improviser. Ils sont unanimes, il y en a pas besoin. Antoine rajoute une remarque intéressante « Quand on improvise, on est libre. Libre des notes » et Louis nous dit : « on aura besoin d'imagination ».

Pour faire réagir Louis par rapport à sa première remarque, je lui demande si on peut faire un solo avec une partition. Il me répond que oui. Je lui fais alors remarquer qu'un solo peut être une improvisation mais que ce n'est pas toujours le cas.

On parle ensuite de musiques où l'improvisation est pratiquée, les enfants me parlent du jazz et du rock. Je leur demande si on improvise dans d'autres domaines que le domaine musical, ils me répondent au théâtre, dans la danse, et aux informations télévisées.

Avant d'entamer le premier exercice, je leur demande s'ils ont envie d'improviser. La réponse étant positive, je leur demande pourquoi et s'ils pensent que cela peut leur apporter quelque chose dans leur apprentissage du tuba. Sacha dit « ça va nous entraîner à jouer ensemble », Louis réagit « on sera obligé d'écouter les autres ».

Comme premier exercice, je leur propose jeu musical de Claude-Henry Joubert : un pierre/feuille/ciseaux. L'exercice consiste à se mettre d'accord sur trois objets musicaux qui définissent la pierre, la feuille, le ciseau. Puis, comme pour le jeu ordinaire, faire des « matchs » deux contre deux.

J'explique qu'une fois les objets définis ensemble, on leur attribuerait des termes « musicaux » (nuances, articulations, longueur de notes etc.). Pour gagner un point dans un match, l'objet devra être réalisé parfaitement. Une mauvaise position, une mauvaise sonorité seront des motifs d'élimination.

### Description Pierre/Feuille/Ciseaux :

Pour la pierre, les enfants choisissent un son d'une nuance *forte*, dans la tessiture grave de l'instrument et d'une durée très courte. Pour la feuille, Sacha propose d'imiter en musique la feuille qui tombe. Les autres sont d'accords, ils choisissent alors un glissando allant de l'aigu vers le grave dans une nuance *mezzo-forte*. Enfin, pour les ciseaux, Antoine propose deux courtes notes rapprochées qui évoque pour lui les deux lames. Ils choisissent pour cet objet la tessiture aigue.

Nous jouons dans un premier temps chaque objet plusieurs fois en essayant de coller le plus possible aux critères définis ensemble. Je remarque qu'ils ont parfois du mal à réaliser les objets avec l'instrument et leur demande de le réaliser avec la voix. Cela ne leur pose aucun problème. La réalisation qui suit à l'instrument est alors beaucoup plus convaincante.

Nous passons donc aux matchs. Les trois élèves sont très motivés, attentifs, on voit qu'ils s'amuse tout en respectant les consignes et en s'appliquant pour chaque éléments exécutés.

La première difficulté qu'ils rencontrent est qu'ils doivent jouer en même temps. Au premier essai, Antoine me dit : « Si on joue ensemble en même temps, on ne va pas s'entendre ». Je lui explique qu'on peut jouer ensemble et en même temps tout en s'écoutant et que c'est l'attitude à adopter même sans improvisation, lorsqu'on joue en groupe, en duos, trios etc.

Les matchs s'enchainent, je leur demande à chaque fois quel élément a joué l'autre. L'écoute se développe et les objets musicaux sont de plus en plus précis (nuances développées, attaques plus précises).

À la fin du jeu, les enfants me disent qu'on peut faire par exemple deux feuilles de différentes façons tout en respectant les caractéristiques musicales.

Je leur propose alors une « improvisation libre » (*Piste 1*), la seule consigne étant de jouer ensemble et en s'écoutant. Antoine cherche à savoir s'il a le droit de jouer ceci ou cela pour se rassurer. Je lui réponds qu'il fait ce qu'il veut. Je me joins à eux pour cet exercice.

#### Description Improvisation « libre » (*Piste 1*)

Louis commence (peut-être même sans faire exprès) à toucher ses pistons ce qui déclenche des bruits, les autres le suivent et joue avec leurs pistons.

Antoine essaye de changer de mode de jeux en faisant des notes isolées, les autres continuent avec les pistons. Antoine joue alors une gamme de *do*, je choisis de l'imiter.

Ils commencent alors à reprendre l'élément « ciseaux » du jeu précédent en le répétant.

Chacun prend la parole l'un après l'autre, ils n'osent pas jouer en même temps. Ils rient beaucoup. J'ai l'impression qu'ils sont un peu perdus, que le fait de ne pas avoir de consignes les « bloque » et qu'ils ne savent pas trop quoi jouer.

Je commence alors à leur jouer un ostinato sur une basse de quatre notes pour observer leurs réactions. Sacha et Louis commencent alors à dialoguer en questions-réponses avec des notes très fortes, des effets de trilles, des tenues, des *flatterzunge* (coup de langue répété à une cadence très rapide, une sorte de roulement lingual qui produit un effet de trémolo).

Antoine a l'air un peu perdu, il se lève et danse sur notre musique.

Une fois la basse arrêtée, l'exercice continue. Les élèves prennent plus la parole mais ils utilisent les mêmes éléments depuis le début. Cependant ils commencent enfin à jouer en même temps et plus souvent.

Antoine se sent obligé quand il prend la parole d'utiliser des gammes, des éléments travaillés en cours tandis que les deux autres ont essentiellement construits leur improvisation avec des *crescendo* sur des tenues, des sons très attaqués ou avec des effets.

Une fois l'improvisation terminée (environ trois minutes), je leur demande ce qu'ils en ont pensé. Ils ont trouvés ça « bien ». Sacha me dit « On a inventé », Antoine me dit que la basse que j'ai proposé lui a fait pensé aux requins.

Je les encourage et les félicite pour cette première improvisation, je leur explique qu'ils ont exploités plusieurs « matériaux sonores » différents et que c'est une très bonne idée. Je leur dis cependant qu'ils ont joué un peu chacun de leur côté sans trop s'écouter et qu'il faudrait vraiment qu'ils soient plus attentifs à jouer ensemble lors d'une prochaine improvisation.

Observations/remarques : Pour ce premier atelier, je remarque que les jeux proposés les ont convaincus. Ils étaient tous les trois très motivés et attentifs, et s'appliquaient dans les consignes.

Les nuances, notes détachées étaient bien maîtrisées à la fin du premier exercice. Il y a encore du travail au niveau de l'écoute des autres.

Antoine se prête bien au jeu mais reste dans les choses qu'il maîtrise et ne se libère pas beaucoup (joue des gammes, demande si il a le droit de jouer ceci ou cela...). Il a sans doute besoin de se rassurer.

### **Atelier 2– 13 mai 2014**

Avant de commencer, je demande aux enfants ce qu'ils ont pensé de l'atelier de la semaine dernière. Ils me répondent que « c'était trop bien », « on a aimé improviser », « c'était drôle ».

Pour commencer la séance, je leur propose un exercice tout simple d'imitation. Le premier élève propose un court motif musical et les autres le répètent chacun leur tour. Pour cet exercice je leur demande de se mettre dos à dos pour qu'ils se fient uniquement à leurs oreilles.

Louis propose un premier motif de souplesse mais les autres ont du mal à le reconnaître au début, puis au bout de quelques tours l'imitation devient meilleure.

C'est au tour de Sacha de proposer son motif, il choisit également une souplesse mais plus difficile. Antoine ne reconnaît pas la première note il démarre beaucoup plus bas. Néanmoins le schéma est ressemblant. Louis se rapproche quand à lui du motif initial sans être très précis.

Sacha change de motif (il ne commence pas sur la même note), Antoine a encore du mal à reconnaître le motif et il se réfugie sur quelque chose qu'il connaît bien et joue la gamme de *do*.

Pour le troisième tour Sacha change de nouveau son motif et joue un petit motif rythmique et mélodique en *fa*. Antoine ne reconnaît pas la première note, il commence une fois de plus par le *do* mais il reproduit le motif de Sacha en *Do* majeur. Sans le savoir, il a transposé. Louis reconnaît la note de départ de Sacha mais joue une mélodie différente.

Observations/Remarques : Je remarque donc que ce petit exercice est un très bon exercice pour développer l'oreille et la mémoire. Les trois élèves ont des qualités différentes mais l'exercice est adapté à chacun d'eux.

Pour continuer la séance, je propose aux enfants de réaliser une improvisation libre.

### Description « Improvisation libre » (Piste 2) :

Par rapport à la séance précédente, l'improvisation commence tous ensemble. Rapidement il se crée un jeu d'imitation sur des tenues en *crescendo*. Sacha propose des trilles, les autres élèves le suivent comme des « moutons ». Se crée alors un dialogue mélangeant trilles, tenues en *crescendo*, et notes répétées. La nuance est globalement forte.

Au bout d'1'30, ils continuent sur les éléments du début mais joue chacun leur tour, j'ai l'impression qu'ils s'écoutent alors moins et que leurs idées « tournent en boucle ».

La fin est claire et nette pour tout le monde, après une note forte et accentuée, tout le monde s'arrête.

Je leur demande alors leurs impressions, ils me disent que « C'était mieux que la dernière fois », « On s'écoutait plus ».

Observations/remarques : Je trouve que l'écoute était bien meilleure qu'à la séance précédente au début de l'improvisation, il y a eu un dialogue et l'atmosphère a été créée ensemble dans une même dynamique. Je remarque aussi qu'ils sont capables de jouer fort, lorsqu'ils n'ont pas de partition.

Antoine a toujours un peu de mal à se libérer des choses qu'il connaît, il a encore essayé de jouer des gammes ou exercices travaillées en cours pendant cette improvisation.

Je leur propose de faire une seconde improvisation libre, cette fois sans se regarder (dos à dos).

### Description « Improvisation libre » (Piste 3) :

Il y a alors plus d'oppositions, d'imitations, l'écoute est meilleure. Cependant ils restent toujours dans les mêmes objets sonores.

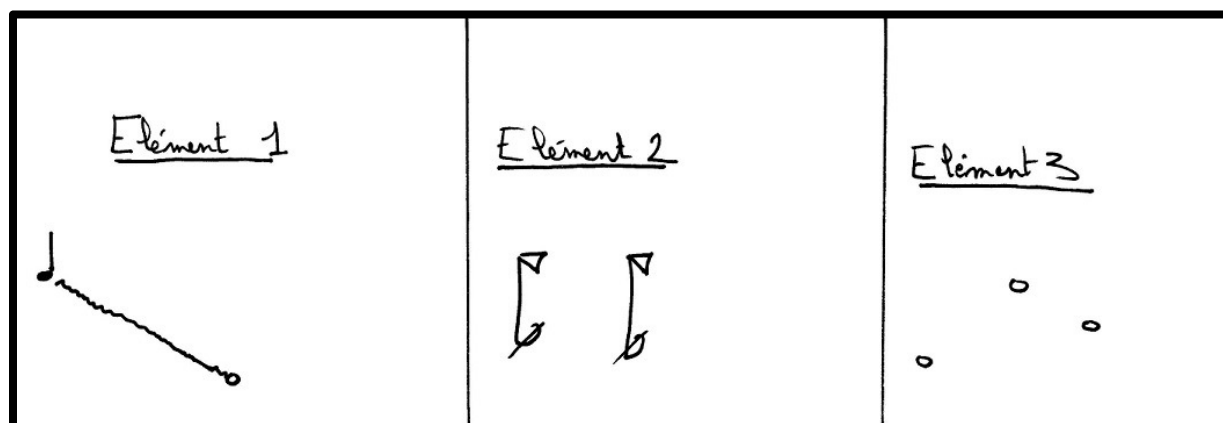
A un moment je lance un cri dans l'instrument pour essayer de les amener vers d'autres pistes, cela les surprend et les trois élèves s'arrêtent.

En reprenant Antoine imite le cri avant de reprendre la comptine « j'ai du bon tabac ». Sacha enlève une coulisse pour essayer un nouveau son encore jamais utilisé.

L'improvisation ne me semblant plus structurée, je décide d'y mettre fin.

Les improvisations jouées jusqu'alors étant toujours dans le même « style » et avec les mêmes matériaux (beaucoup d'effets : trilles, notes répétées forte, *crescendo*, effets « extra-musicaux »), je leur propose alors un nouvel exercice.

L'exercice consiste à créer une improvisation avec trois éléments définis que je leur présente (schémas ci-contre). Je leur impose également la durée (environ une minute), et une improvisation qui commence sur la nuance *fortissimo* pour finir sur la nuance *piano* (ce qu'on appellera « forme *decrescendo* »). L'intérêt de cet exercice est le dialogue. Il faut écouter et réagir, en imitant, en s'opposant, en variant, en ajoutant, en retranchant etc.



Élément 1 : Une note plutôt aiguë qui descend sur une tenue

Élément 2 : Deux notes courtes aiguës

Élément 3 : Trois tenues, une grave, une aiguë et une entre les deux.

Après avoir joué chaque élément plusieurs fois, je leur propose d'abord des improvisations individuelles pour se familiariser avec les éléments. Nous exercerons une improvisation collective plus tard.

### Description (Piste 4-5-6)

Louis se lance (*Piste 4*), son improvisation enchaîne les éléments abordés, mais ils ne sont pas toujours reconnaissables. De plus il assemble les éléments un par un en les séparant d'une seconde environ. Les règles que je lui ai imposées ont l'air de l'enfermer plutôt que de développer son « esprit créateur ».

Son improvisation dure plus de deux minutes, il n'a pas réussi à respecter la consigne. C'est au tour d'Antoine (*Piste 5*). Les éléments sont alors bien reconnaissables, ils commencent par les exécuter dans l'ordre dans lequel ils sont écrits. Il exploite dans un premier temps beaucoup l'élément 2 puis se sert de l'élément 1 pour faire un *decrescendo* en nuance et en tessiture. La durée de l'improvisation et la « forme *decrescendo* » est respectée.

Je remarque qu'il a également tendance à jouer les éléments les uns après les autres séparés par une seconde.

Pour finir, c'est Sacha (*Piste 6*), son improvisation se démarque des autres par son côté plus « tonal » et plus concentré sur l'élément 3. Ils rajoutent d'autres éléments. L'élément 2 est un peu utilisé mais l'élément 1 presque pas. Le temps et la « forme *decrescendo* » sont respectés.

Observations/Remarques : Les trois élèves ont tous eu tendance à coller les uns après les autres les éléments. Il n'y a pas vraiment eu d' « écoute intérieure », il ne savait pas vraiment ce qu'ils allaient jouer à l'avance et se sont contentés d'assembler les éléments les uns après les autres. Cet exercice les a peut-être trop enfermés dans la bonne réalisation des éléments et les a empêchés de s'exprimer librement, ils ont joués les éléments comme si ils lisaient une partition.

Faute de temps, nous ne pouvons faire l'improvisation collective mais je la réserve pour la prochaine séance.

À la fin de ce deuxième atelier, les enfants sont toujours motivés. Leur écoute semble se développer peu à peu, leur vocabulaire également. Les improvisations sont plus contrastées, ils commencent à se libérer, chose à laquelle ils ont du mal face à un exercice ou un morceau écrit.

### **Atelier 3 – 27 mai 2014**

Cette semaine, Antoine est absent. Je leur propose de commencer par deux improvisations libres en duo (*Piste 7 et 8*), une face à face et l'autre le dos tourné. Je décide de ne pas faire de commentaires entre les deux improvisations.

#### Description (*Piste 7 et 8*) :

La première improvisation (*Piste 7*) est basée dans un premier temps sur des enchaînements en questions/réponses de tenues. Il y a une pulsation qui se met en place entre les deux improvisateurs. À la fin de la dernière partie de l'improvisation, ils jouent des petites mélodies. Ils arrivent alors sur une tenue et exercent un *crescendo* avant de couper en même temps.

La deuxième improvisation (*Piste 8*) commence dans la même texture que la première avec des répétitions de notes tenues. Louis décide de répéter ensuite des *sols* détachés à intervalles réguliers. Par-dessus, Sacha joue des petites mélodies et tenues.

L'imitation est au cœur de cette improvisation, chacun crée des petits fragments de mélodies qui sont répétés, transposés par les deux élèves. La fin de l'improvisation finit par un *do* à l'unisson. Ils s'arrêtent une nouvelle fois ensemble.

Observations/Remarques : Les deux improvisations sont mieux construites qu'aux séances précédentes, il y a vraiment un début/une fin et des parties différentes et plus définies. L'écoute est encore meilleure.

Pour poursuivre la séance, je leur demande de faire une improvisation libre vocale (*Piste 9*).

#### Description (*Piste 9*) :

L'improvisation les fait beaucoup rire mais petit à petit, Louis et Sacha se libèrent et explorent toutes sortes de sons différents. Des formes d'expressions (rires, cris...) mais aussi des effets de voix. Je les trouve très à l'aise dans cet exercice. Malgré cela ils s'écoutent moins que lorsqu'ils ont l'instrument.

Je leur demande alors d'enchaîner avec une improvisation avec leur instrument (*Piste 10*).

### Description (Piste 10):

L'improvisation est basée sur des questions/réponses, Louis et Sacha ne jouent pas en même temps mais ils s'écoutent et un dialogue se construit entre eux deux.

J'ai l'impression que le fait d'avoir chanté avant les a libérés, Sacha produit des sons très forts, les contrastes sont plus grands.

Pour poursuivre, je leur annonce que nous allons reprendre l'exercice de la semaine précédente<sup>109</sup> avec une improvisation basée sur trois éléments et une « forme *decrecendo* ».

La semaine dernière ils avaient pratiqué des improvisations seuls. Cette fois, je leur demande de réaliser une improvisation collective en « dialoguant » sur ces éléments. Ils rejouent les éléments plusieurs fois chacun avant de se lancer dans l'improvisation (*Piste 11*).

### Description (Piste 11-12-13) :

La première improvisation repose sur la répétition des motifs chacun leur tour, ils ne jouent pas simultanément. À la fin de l'improvisation, ils commencent à jouer un peu plus en même temps, à se couper la parole. Les éléments sont clairement reconnaissables mais ils jouent un peu chacun de leur côté, sans prêter attention à ce que propose l'autre. La « forme *decrecendo* » n'est pas vraiment respectée.

Je leur demande alors de refaire la même improvisation en s'écoutant plus et en utilisant plus de contrastes. Pour cette improvisation, je me joins à eux (*Piste 12*).

L'improvisation commence sur une toute autre dynamique, le fait que je joue plus fort, plus rapide, avec les motifs plus « rapprochés » leur donne plus d'imagination. Ils jouent vraiment plus fort et s'écoutent, il y a un vrai dialogue qui s'installe. Après la « tempête », l'improvisation se calme d'elle-même, cette fois le *decrecendo* global est respecté. En plus de la nuance, l'écart de temps entre les éléments est plus important, il y a plus de silences.

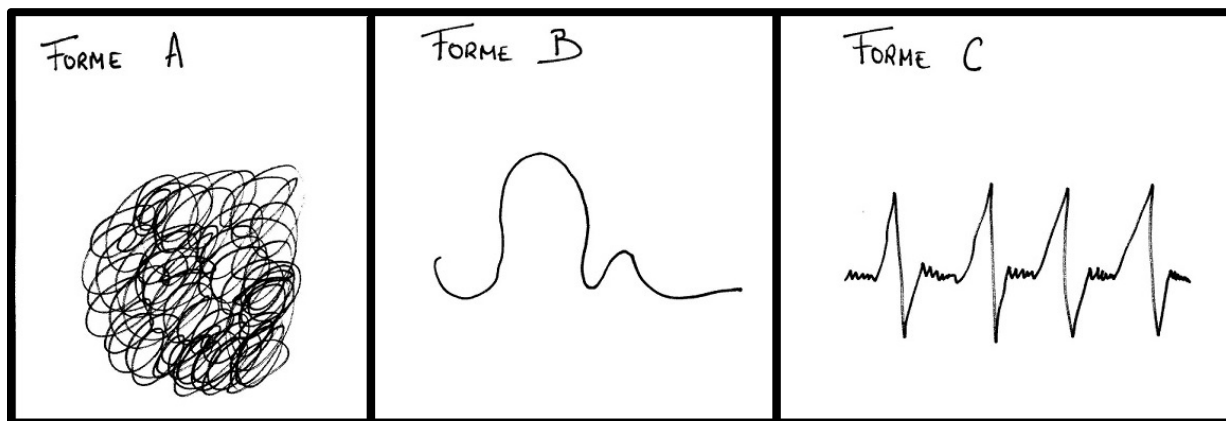
Pour finir cet exercice, je leur demande de recommencer une dernière fois l'expérience sans moi (*Piste 13*). Le résultat est plus convaincant, ils jouent un peu plus ensemble même si parfois, on entend qu'ils sont chacun « dans leur coin » à reproduire les éléments.

Je leur propose alors un exercice encore inédit d'improvisation. Je leur dessine trois formes géométriques différentes (voir schéma suivant) et je leur demande d'improviser sur chacune d'entre elles.

Je leur précise que l'improvisation basée sur les formes doit être réalisée à deux. En plus d'utiliser leur imagination pour « décrire » musicalement ce que représente la forme, ils devront s'écouter pour créer une même atmosphère ensemble.

---

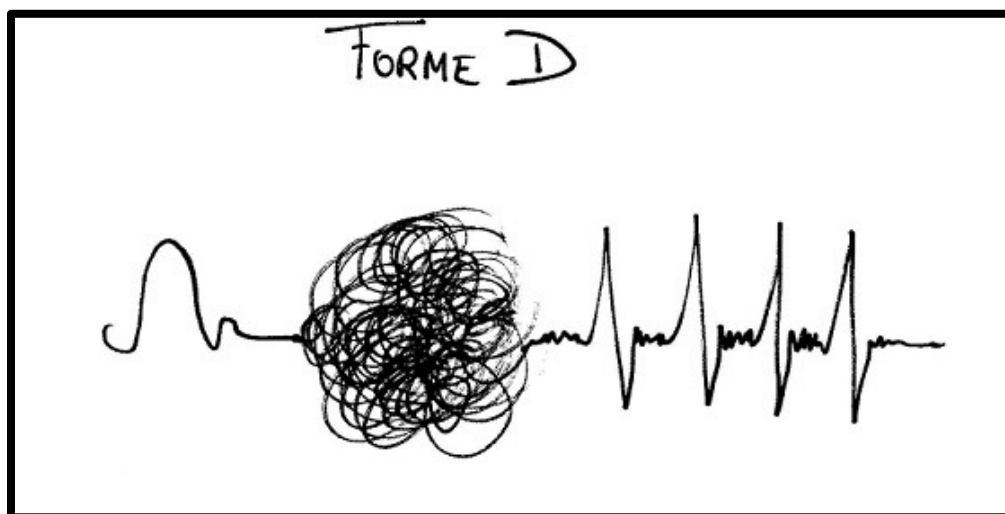
<sup>109</sup> Voir ANNEXE I- Atelier 2



Au début, ils ont de bonnes idées sur la représentation musicale des formes. Cependant, ils ne s'écoutent pas et jouent chacun leurs idées personnelles représentatives des formes. Après plusieurs essais, le résultat commence à être de plus en plus précis et leurs idées se complètent.

Pour la forme A ils ont choisis des trilles, *flatterzunge*, effets dans une nuance *forte*. Pour la forme B, des sons plutôt fixes avec des crescendos et modulations de sons. Enfin, pour la forme C, des notes tenus avec d'autres notes plus fortes qui représentent les « pics » (*Piste 14*).

Je leur propose alors une quatrième forme (forme D) qui rassemble les trois formes qui s'enchainent. Le but de l'exercice est de jouer ensemble cette improvisation, de s'écouter pour savoir à quel moment on change de formes et d'être au même endroit du schéma et de l'improvisation.



Les premiers essais ne sont pas très convaincants, les élèves sont trop concentrés sur la figure D, ils s'écoutent moins qu'auparavant et ne changent pas de figure en même temps.

Je leur demande alors s'ils ont bien mémorisé cette figure. La réponse étant positive, je cache la figure et leur demande de refaire l'improvisation (*Piste 15*).

#### Description (*Piste 15*)

L'écoute est meilleure, les éléments s'enchainent mieux mais Sacha reste tout de même plus longtemps que Louis sur la forme A. Pour la dernière partie (la dernière partie du schéma), Louis ajoute un élément, le son tremblotant entre les « pics ».

Observations/Remarques : Cet exercice est un exercice intéressant, il fait travailler l'inventivité mais également l'écoute de l'autre.

Dans ce troisième atelier, Sacha et Louis ont réussi à mener des improvisations ensemble. Sans se parler, ils ont réussi à finir en même temps les improvisations. C'est la preuve que leur écoute est plus grande même si il reste encore du travail pour développer cette dernière. Ils commencent à comprendre la notion de « forme » et osent essayer de nouvelles choses, de nouveaux discours encore inexploités.



## **ANNEXE II - Description complète des ateliers d'improvisation du Conservatoire du 12<sup>ème</sup> arrondissement**

Élèves : Dorian, 13 ans, et Gabriella, 12 ans, sont en quatrième et dernière année de 1<sup>er</sup> cycle, ils pratiquent l'euphonium depuis quatre ans.

Alexis, 13 ans, est en première année de 2<sup>ème</sup> cycle, il pratique l'euphonium depuis cinq ans.

### **Atelier 1 – 16 mai 2014**

Comme pour l'atelier du Bocage-Hallue, je demande aux élèves ce qu'ils savent de l'improvisation. Dorian dit que c'est « jouer quand on n'a pas de partitions », « c'est quand on imagine la suite dans la tête ». Alexis rajoute que c'est « inventer quelque chose ».

Les élèves disent qu'on pratique l'improvisation dans la musique jazz, la danse, le théâtre.

Je leur demande s'ils ont déjà improvisés, Alexis me dit qu'il a déjà fait du jazz. Je leur demande alors qu'est-ce que peut leur apporter l'improvisation. Dorian me dit « d'avoir une touche personnelle », Alexis « de prendre du plaisir ». Gabriella est très discrète et n'ose pas trop parler.

Comme premier jeu, je leur propose le jeu du « pierre-feuille-ciseaux » musical.<sup>110</sup>

#### Description pierre/feuille/ciseaux:

Ils choisissent pour la pierre un son grave et *piano*, pour la feuille un trille sur une note aigue et pour les ciseaux, quatre notes détachées et rapides *forte*. Les trois élèves ont participé activement à l'élaboration des objets musicaux. Les matchs s'enchaînent sans problèmes, les éléments sont bien reconnaissables, les élèves se prêtent au jeu et s'amuse. Gabriella qui est très timide depuis le début, a gagné, elle semble plus à l'aise après ce petit jeu.

Je leur propose alors une première improvisation libre (*Piste 16*) avec comme seule consigne de « jouer ensemble ».

#### Description (*Piste 16*) :

L'improvisation commence avec des tenues et petits motifs mélodiques assez modales dans toutes les tessitures, dans une nuance *mezzo forte*.

Je choisis au bout d'une minute de lancer une note très forte pour observer leur réaction. Cela les fait rire. Par la suite l'improvisation prend une autre tournure, des éléments sont répétés par imitation et transposition (trois notes liées et ascendantes). Toutes les tessitures ont été exploitées, l'ambiance de l'improvisation est intéressante du fait des lignes mélodiques qui s'entrecroisent et créent des dissonances.

Les élèves sont tous convaincus par cette première improvisation, ils ont trouvés l'expérience intéressante.

Observations/remarques : Je trouve que pour une première improvisation, leur écoute est très bonne, ils ont su jouer ensemble pour créer une atmosphère commune.

Pour proposer une première forme de dialogue et d'écoute, je leur propose une improvisation basée sur l'imitation (*Piste 17*). Chacun leur tour, chaque élève prend la parole comme un « meneur », les autres doivent l'imiter musicalement et en même temps. Le but n'étant pas de faire exactement les mêmes notes/rythmes que l'autre mais d'imiter « l'intention musical ».

---

<sup>110</sup> Voir ANNEXE I – Atelier 1

### Description (Piste 17)

Ordre : Tom - Alexis - Dorian - Gabriella

Je commence avec des bruits de pistons qui se transforment en sons « trillés ». Je ponctue l'improvisation par des « pêches »<sup>111</sup>. Puis je lance une note tenue assez longue dans l'aigu. J'alterne ces deux motifs comme dans une « forme *rondo* » (couplets/refrains).

Les élèves écoutent bien et reproduisent bien les éléments que je propose, la consigne est bien réalisée mais ils se regardent beaucoup pour voir ce que fait l'autre.

Alexis devient « meneur ». Il continue l'improvisation sur la même base (alternance trilles/tenues).

Dorian prend la main et « casse » les motifs abordés jusqu'alors, il part sur des notes tenues aigues en *crescendo*. Une nouvelle dynamique apparaît alors avec des contrastes plus importants.

Pour finir Gabriella reprend les éléments de trilles dans une tessiture médium et une nuance *mezzo-forte*.

Observations/remarques : Pour ce deuxième exercice, l'écoute est encore meilleure, l'imitation du « meneur » est très bien réalisée. Je remarque aussi qu'une notion de forme d'improvisation se dégage (plusieurs parties s'enchaînent mais retour de motifs etc.). Gabriella et Alexis ont préféré s'engager dans le même genre d'improvisation que celle que j'ai proposé en premier. Dorian quant à lui à créé une improvisation complètement différente.

Pour conclure la séance, je leur propose de refaire le même exercice le dos tourné pour les obliger à s'écouter encore plus et à ne pas regarder ce que fait l'autre (*Piste 18*).

### Description (Piste 18)

Ordre : Tom - Dorian – Alexis - Gabriella

L'improvisation commence par des tenues et motifs mélodiques. Je remarque qu'Alexis a tendance à beaucoup s'exprimer et jouer assez fort. Je continue l'improvisation en parlant dans mon instrument. Cela les surprend et ils ne m'imitent pas tout de suite. Puis cela se termine avec quelques notes tenues avec des effets de *crescendo*.

Dorian devient « meneur », il prend la parole avec des mélodies atonales, tout le monde suit. Alexis a tendance à jouer fort et à inventer ses propres mélodies sans pour autant imiter Dorian. L'improvisation se termine par un accord parfait majeur.

Alexis poursuit, il exécute une mélodie assez chargée basée sur un thème et des trilles dans une nuance *forte*. Il enchaîne avec plein d'éléments assemblés les uns après les autres, il est très bavard. Il continue avec des notes répétées sur plusieurs tessitures. Dorian suit bien Alexis mais Gabriella a un peu du mal à suivre toutes les indications données. Pour finir il propose des « pêches ». Nous suivons bien son intention musical et se crée une sorte de rythmique très intéressante et très rythmée, chacun gardant la même note. La tessiture devient de plus en plus grave et l'exercice finit dans la tessiture basse du saxhorn.

Gabriella, « meneuse » enchaîne avec des mélodies d'une nuance *piano* interposées par des notes répétées. Tout le monde l'imité encore une fois.

Je leur demande alors ce qu'ils pensent de ce deuxième exercice. Ils me répondent qu'ils ont trouvés ça « mieux », qu'ils se sont sentis « plus à l'écoute les uns des autres ».

Observations/Remarques : Je trouve que le résultat de cette improvisation est encore plus convaincant, chacun était attentif. Gabriella s'est un peu plus libérée lors des passages *fortes*, Alexis quand à lui a été très bavard, lorsqu'il était le « meneur » mais aussi quand il devait suivre les autres élèves.

---

<sup>111</sup> Note *forte*, courte et accentué

Ce premier atelier leur offre une première vision de l'improvisation. Les trois élèves sont tous différents mais chacun apporte sa touche personnelle lors des improvisations. L'écoute de soi et des autres s'améliore exercices après exercices.

### **Atelier 2– 30 mai 2014**

Au début de l'atelier, je leur demande ce qu'ils ont pensés de la séance précédente. Ils sont tous très motivés et très volontaire pour recommencer l'expérience.

Je leur propose alors une chose inédite, des improvisations libres et individuelles.

#### Description (Pistes 19-20-21)

C'est Gabriella qui se lance en premier (*Piste 19*). Elle construit son improvisation sur une mélodie avec des notes répétées en *Do Myxolydien*. Son improvisation est très courte (20 secondes).

D'habitude timide, Gabriella s'est lancée sans protester. Je remarque qu'elle n'entend pas toujours à l'avance la note qu'elle veut jouer ce qui rend la rend un peu fragile à l'émission.

Dorian enchaine avec sa propre improvisation (*Piste 20*), je remarque qu'il l'exécute dans le même mode que Gabriella. Son invention est construite avec une mélodie qui utilise le rythme « noire pointée-croche », sur une tessiture assez grande. On a bien la notion d'un début et d'une fin, l'improvisation dure une minute.

Pour finir, Alexis choisit de créer une improvisation basée plutôt sur les effets (*Piste 21*). Sa première partie est basée sur l'alternance de notes trillées et de notes très courtes dans des motifs très rythmiques. Il arrive alors sur un *ré* grave et créé une mélodie également basée sur la répétition de motifs en « noire pointée-croche » pour arriver à des *sols* aigus répétés et accentués. Pour finir il repart sur le motif de trilles puis de notes répétées, pour terminer sur une tenue.

Observations/Remarques : Les trois élèves n'ont pas du tout peur, ils se lancent volontiers dans leur improvisation solo respective. Ils se sont écoutés mutuellement et ont choisi (ou non) de s'inspirer des improvisations des autres.

Je remarque que leur création reflète assez bien leur caractère. Gabriella toujours timide et avec de la retenue nous livre ici une improvisation intimiste, Dorian nous livre une improvisation généreuse et musicale bien construite tandis qu'Alexis, une improvisation très généreuse, riches en effets de rythmes, notes et nuances.

Je trouve l'exercice très intéressant car on sent qu'ils sont obligés de s'écouter « intérieurement » pour savoir ce qu'ils vont jouer. De plus, cela développe pour la création instantanée et l'écoute de soi.

Je leur propose alors une improvisation libre dos tourné (*Piste 22*). Après les différents exercices abordés, je veux voir s'il existe une différence par rapport à la première improvisation exécutée la semaine précédente.

#### Description (Piste 24) :

L'improvisation commence avec des bruits percussifs sur l'instrument, l'embouchure... les notes tapées sont jouées à l'instrument par imitation. Alexis veut directement s'opposer à ces idées, ils exercent des notes accentuées, des trilles, *flutterzunge*, notes répétées tandis que les deux autres élaborent des petites mélodies d'une nuance *piano*.

Par la suite, plusieurs éléments mélodiques, rythmiques s'enchainent. On entend quelques tentatives d'imitation. Alexis est très bavard et joue toutes les idées qui lui passent par la tête les unes après les autres. Dorian joue des petites mélodies tandis que Gabriella essaye de se frayer un chemin dans cette improvisation bien chargée mais n'arrive pas à se faire entendre.

Observations/Remarques : Pour la première partie, j'ai l'impression que les improvisations solistes les ont « décomplexés », ils jouent tous tout le temps (surtout Alexis). Mais ils sont moins à l'écoute les uns des autres.

Cette improvisation étant bien chargée, je leur demande de refaire pour finir une autre improvisation libre mais de laisser de la place au silence, à l'écoute. Pour cela, je leur impose des parts de silences. Pendant l'improvisation, chacun devra jouer deux tiers et laisser au moins un tiers de silence (*Piste 23*).

#### Description (*Piste 23*)

L'improvisation commence avec des bruits de bouches dans l'embouchure. Puis se mettent en place des réponses de motifs ascendants joués à l'instrument. Chacun leur tour, les élèves prennent la parole avec des mélodies composées de notes répétées. Ils jouent également des mélodies isolées chacun leur tour. Les motifs ascendants entendus au début de l'improvisation reviennent régulièrement. L'improvisation change de style quand Alexis prend la parole en répétant des *do* régulier qui créent une pulsation dans l'improvisation (chose qui n'était pas encore arrivé jusqu'ici). Les autres élèves créent des mélodies en duo/trio par-dessus l'accompagnement.

Alexis garde son motif de basse, Gabriella prend la parole avec assurance et crée une mélodie par-dessus dans une nuance forte, il émerge alors un petit duo dans l'improvisation.

Alexis reprend des motifs qu'il a déjà répétés plusieurs fois. Chacun reprend des petites mélodies.

Alexis repasse sur son motif de basse et change de notes tous les quatre temps (comme pour un 4/4)

Pour cette intervention, Alexis est seul, les autres l'écoutent avant de faire des tenues.

Gabriella reprend la parole avec une petite mélodie qui se finit par une octave sur la note *mi* avec Alexis.

Je pense qu' l'improvisation va finir comme cela, c'est très conclusif mais Alexis rajoute une petite mélodie, comme personne ne le suit, il finit son motif et l'improvisation se termine.

Observations/remarques : Cette improvisation est très convaincante, il y a eu des très beaux passages d'écoute, ils ont vraiment joués ensemble. Par imitation, et aussi par opposition, mais également par d'autres moyens comme par exemple le duo Alexis-Gabriella qui s'est mis en place au milieu de l'improvisation. Gabriella, qui est très timide depuis le début, s'est ici exprimée librement et avec assurance. Alexis qui est plutôt bavard a fait preuve d'une plus grande écoute, Dorian était également très attentif.

Il y eu ici plus de places au silence, aux tenues etc. Il y a eu des moments sans pulsations mais aussi des espaces mesurés. Cette improvisation était vraiment riche, les élèves ont su expérimenter, exploiter plein de choses différentes.

Ce deuxième atelier les convainc également, ils sont tous motivés pour renouveler l'expérience. L'écoute des autres est devenue meilleure au fil de l'atelier. Les premières improvisations laissaient peu de place à l'écoute, et Gabriella, timide, avait du mal à se faire une place. Dans la dernière improvisation, l'écoute était meilleure et chacun a pu trouver sa place.

## **ANNEXE III - Entretiens**

### **1- Andy Emler**

Rencontre avec Andy Emler, pianiste, organiste, pédagogue, improvisateur et compositeur de jazz.

*Pour vous, qu'est-ce qu' « improviser » ?*

C'est une fondamentale envie d'être libre. En musique, celui qui décide d'improviser est aussi celui qui aime ne pas avoir la contrainte d'une partition. Improviser, c'est se sentir libre de faire ce que l'on veut, quand on veut. Ensuite, chacun choisit les cadres dans lequel il a envie de placer ces libertés.

*Quel est votre parcours musical ? A quel âge avez-vous commencé à improviser ? Avec qui ?*

J'ai commencé le piano classique à l'âge de six ans en cours particulier avec une professeure vraiment « vieille école ». Elle me tapait sur les doigts avec la règle quand je faisais une fausse note et me racontait que son défunt mari était maintenant un fantôme dans mon placard qui allait venir me hanter la nuit si je ne travaillais pas mon piano. Quand mes parents ont appris cela, j'ai changé de professeur et j'ai eu la chance de travailler avec une professeure d'une famille d'organiste qui était cette fois très ouverte à toutes les musiques.

Elle a vite compris que j'étais un « flemmard » et que le travail de musicien-interprète ne m'intéressait pas plus que ça. Pendant les cours, elle m'a fait lire du répertoire en piano à quatre mains, elle m'a vraiment fait « avaler » plein de musique.

Parallèlement à cela, j'écoutais du rock'n'roll et je « repiquais » ce que j'entendais un peu à ma façon, j'ai commencé à improviser comme ça.

Puis j'amenais à ma professeure de piano mes expériences, la « lettre à Elise » en bossa-nova, ré harmonisé par exemple. Cela la faisait beaucoup rire. Elle n'avait rien contre ça, venu d'une famille d'organiste-improvisateur, contrairement aux autres professeurs que j'avais pu rencontrer qui était eux plutôt traditionnels et qui considéraient tout ce qui était improvisation comme « musique légère et pas sérieuse ».

Pendant dix ans, j'ai continué de déchiffrer de la musique en cours de piano et j'ai pris des leçons d'« écriture/contre-point ». Je suis rentré au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris dans cette discipline et j'ai rencontré Antoine Hervé avec qui j'ai commencé à faire le métier d'improvisateur, de jazzman.

Parallèlement, je jouais toujours dans mes groupes de rock à la guitare. On animait les bals du samedi soir, et c'est vraiment là que j'ai appris à improviser. Mon parcours touche à la pop-musique, au rock, au jazz mais fondamentalement à la musique classique.

*Qu'est-ce que vous a apporté l'improvisation dans votre apprentissage musical ?*

Il y a trois choses, la première c'est que j'ai quand même fait des concerts de musique de chambre « classique » mais j'étais incapable de travailler une partition correctement. L'improvisation me servait alors à « maquiller » le fait que je ne savais pas jouer la phrase mais que je savais faire un « truc » qui sonnait dans le style, j'adaptais la partition. Le violoniste avec qui je jouais était épaté car je ne jouais pas la partition mais j'arrivais à jouer quelque chose qui « sonnait » bien avec sa partie.

Deuxième chose, quand on improvise, on trouve des choses, et cela m'a amené à l'écriture, à la composition par tâtonnements, avec mes groupes de rock de l'époque. Je crois que tous les grands compositeurs étaient aussi de grands improvisateurs. Improviser c'est développer la créativité. La troisième chose c'est le sentiment de liberté, le fait que l'improvisation apprend à te débrouiller dans toutes les situations: avec n'importe quelle musique, groupe ou musicien.

*A partir de quels niveaux peut-on faire improviser les élèves?*

Je pense qu'on doit commencer à les faire improviser avant de commencer autre chose. Dans l'éducation musicale indienne, tout passe par l'oralité et la voix avant de choisir un instrument : rythme et hauteur de son. Il faut comprendre la musique avant de même de jouer et de se spécifier avec un instrument.

Pour moi, la première étape c'est l'oralité à plusieurs, en apprenant à faire des choses tout en écoutant ce que font les autres à côté. On apprend à développer l'écoute en même temps que la pratique individuelle.

Ensuite on peut choisir un instrument mais aussi la musique que l'on a envie de jouer. Aujourd'hui au XXème siècle, il y a une tonne de courants musicaux et il faut aussi s'adapter aux envies des élèves.

Une fois qu'un élève a commencé son cycle d'instrumentiste, je pense qu'il faut qu'il apprenne à lire mais aussi qu'il improvise, les deux à la fois.

Quand on invente la musique soi-même, il y a un investissement physique et mental qui n'est pas le même, une certaine autosatisfaction, un bien-être qui met l'élève en confiance et qui lui permet de créer sa propre personnalité.

*Vous êtes pianiste. Est-il important pour vous que les élèves pratiquant un instrument monophonique pratique également un instrument polyphonique ?*

Biensur, et j'ai pour cela des méthodes très simples.<sup>112</sup>

*Dans vos compositions vous utilisez beaucoup d'effets extra-musicaux. Est-il important d'aborder cet univers dès le premier cycle avec les élèves ?*

Cela peut être un moyen de faire improviser un enfant qui ne connaît pas encore bien son instrument. Bien sûr, il faut les utiliser car cela fait partie du vocabulaire et toute palette de sonorités n'est pas inutile. Il faut toucher à tout, à toutes les musiques.

*Dans votre orchestre, le Megaoctet, quelle place à l'improvisation ?*

Je dirais 50/50. Il y a plusieurs cas de figures : la musique écrite, des solos à la manière « jazz » avec une progression harmonique, des solos libres, des collectifs improvisés non-écrits et complètement libres, mais aussi des collectifs improvisés avec certaines « conditions » : sur un mode, un rythme, une bouce etc.

---

<sup>112</sup> Voir *Le Piano et l'harmonie accessible immédiatement et pour tous*, page suivante

*Selon vous, comment l'improvisation est vue par la majorité des professeurs de musiques (tout instrument confondu) ?*

Pas négativement aujourd'hui, cela évolue, mais il reste quelques intégristes. Dans mon village, quand je suis arrivé il y a quelques années, il y avait un directeur qui était contre l'improvisation. Il avait Jean-Marie Machado comme élève et il l'a renvoyé du conservatoire !

Je pense que ces gens ont peur ce qu'ils ne connaissent pas, car cela les remet en question.

*Un musicien professionnel et plus spécialement un enseignant doit-il avoir selon vous des notions en improvisation ? Pensez-vous qu'il serait intéressant de former les futurs professeurs de musique à l'improvisation (et comment l'aborder avec leurs élèves) ?*

Bien sur, je pense que les futurs professeurs de musique sont formés à l'improvisation. Un professeur de conservatoire se doit aujourd'hui de s'intéresser à l'improvisation, d'ouvrir ses oreilles à d'autres musiques, même si il ne la pratique pas. Ce n'est pas compliqué de faire des petits exercices d'improvisation avec les élèves.

## **Le Piano et l'harmonie accessible immédiatement et pour tous**

Tout instrumentiste doit toucher à un piano pour travailler son oreille harmonique mais aussi rythmique.

A partir d'un réservoir de notes (modes ou gammes) numérotés de 1 à 7, un non-pianiste se doit de se mettre devant un clavier et de faire sonner des accords de son choix avec deux mains (trois numéros libres du mode à la main droite, un quatrième à la basse sans redoublement). Il en résulte des multiples positions d'accord et c'est l'oreille et le goût de l'instrumentiste qui décide de mémoriser ou d'écrire ceux qui lui plaisent.

On peut imaginer le nombre de positions possibles (+ de 4 sons, transposition, renversements...).

Il faut alors choisir un certain nombre d'accords et une formule d'accompagnement (basse+accord, tempo, mesure), l'instrumentiste peut ensuite enregistrer sa formule d'accompagnement. Ensuite, il peut jouer par-dessus avec son instrument dans le ou les modes choisis. L'avantage est de jouer tout en écoutant autre chose qui vous accompagne immédiatement (plutôt que de travailler tout seul).

L'instrumentiste peut improviser comme bon lui semble mais aussi travailler sa technique (en travaillant le mode choisi, gamme, rythme...) en musique. Cela oblige une discipline de l'instrument tout en écoutant et en étant en place avec l'accompagnement (on joue et écoute en même temps).

Avec l'accompagnement qui ne bouge pas, l'instrumentiste sera obligé de se rattraper, il ne pourra pas s'arrêter pour recommencer (comme il pourrait le faire si il travaillait tout seul), il sera également obligé de jouer en place. Á lui d'enregistrer des accompagnements à différents tempi.

Les musiciens de la pop musique, le rock, le bal sont souvent ceux qui savent se rattraper sans s'arrêter dans un morceau contrairement aux gens qui ont pu avoir un apprentissage dit « classique ». Tout musicien doit arriver à se débrouiller avec son instrument dans toutes les situations.

La spécialisation peut commencer après (travail de l'instrument vers des musiques écrites (classique, contemporaines, jazz, musique du XXème siècle).

## **2- François Thuillier**

Rencontre avec François Thuillier, tubiste de renommé international de musique classique et de jazz, improvisateur, professeur de tuba au Conservatoire à rayonnement régional d'Amiens

*Pour vous, qu'est-ce qu' « improviser » ?*

C'est avant tout un plaisir, un choix délibéré de proposer sa propre musique, ses propres envies, ses styles, ses influences, ses choix. Improviser c'est être libre et ce sentiment de liberté en musique est très important.

*A quel âge avez-vous commencé à improviser ? Avec qui ?*

Ma première expérience avec l'improvisation remonte à mes années lycée, à l'âge de 16-17 ans avec les musiciens de Zic-Zazou, autrefois appelé « Les indiens picards ». C'est une compagnie composée de musiciens-comédiens-chanteurs-danseurs- de la région Picardie. C'était un spectacle événementiel nocturne et certaines improvisations consistaient à imiter les combats entre une immense chenille articulée de cinquante mètres et une moissonneuse-batteuse déguisée en monstre ! J'avais trois micros dans le pavillon et faisais cuivrer mon saxhorn.

Je n'y connaissais alors pas grand-chose mais cela m'a tout de suite plu de pouvoir me libérer des partitions et de faire partie intégrante d'un spectacle. Nous étions, la nuit, habillés en feuille d'aluminium, lunettes de soudeur, et nous improvisions des fanfares d'un immeuble à l'autre. Le rendez-vous final était ce combat entre les deux monstres.

*Qu'est-ce que vous a apporté l'improvisation dans votre apprentissage musical ?*

Cela m'a apporté une maîtrise de moi-même, une présence, une certaine sérénité, une véritable ouverture, une curiosité continue et aussi une maîtrise de mon instrument.

L'improvisation amène énormément de chose au niveau assurance et technique. Pour exemple, j'avais un peu d'appréhension pour l'aigu sur mon instrument, lors de mes improvisations je me suis aperçu que je montais bien plus haut que lors de mon travail dans les concertos par exemple. J'ai réussi alors, à appliquer dans la musique écrite les sensations que j'avais en improvisant et le problème a été de suite réglé. Ce qui est également très important, c'est que l'improvisation amène à l'écoute des autres, développe la curiosité. On a besoin de « se nourrir » pour improviser, d'écouter différentes musiques pour enrichir son vocabulaire et sa technique instrumentale. Parfois, certains musiciens « classiques » n'ont pas toujours cette curiosité.

*L'oralité représente une part dans votre pédagogie ? De quelle façon ?*

Oui, surtout en collectif. Par exemple, avec des élèves qui ont des problèmes de lecture, de concentration, on peut travailler par mimétisme en leur montrant, en jouant. Pour le travail technique, des gammes, je commence par leur jouer et leur demande de répéter (en essayant de cacher mes pistons !) pour leur faire vraiment travailler l'oreille. Malgré ça, la lecture est une chose importante dans la musique, elle permet de gagner beaucoup de temps pour travailler une partition etc. Je pense qu'il faut s'adapter à chaque élève et voir au cas par cas, j'utilise plus ou moins la méthode de l'oralité avec certains et malheureusement, avec une demi-heure de cours par élève en premier cycle, on n'a pas forcément le temps d'aborder tout ce qu'on voudrait.



*Faites-vous improviser vos élèves ? A partir de quels niveaux ?*

Oui, dès la première année mais toujours en m'adaptant à chacun, sans les brusquer. Certains accrochent et d'autres pas, ils ont tous des tempéraments différents. Si ils sont réticents, vraiment timides, il faut y aller « tout doux ». Encore une fois, en ensemble de tubas ou ensemble de cuivres, c'est beaucoup plus facile. S'ils voient leurs copains improviser, ils vont beaucoup plus facilement se lancer à leur tour.

*Pourquoi les faites-vous improviser ? Que cela leur apporte-t-il ?*

Pour leur donner une envie de jouer, leur faire développer un langage, et acquérir une vraie personnalité. Mais également pour régler des problèmes de tempéraments, d'investissements, d'appréhension, de trac. Je pense que l'improvisation amène une autre concentration, une autre recherche. Quand on est « accroché » à la partition, on est « accroché » au rythme, à la lecture, à la technique instrumentale et on ne joue pas forcément la musique, on oublie parfois de « phraser ». Quand les élèves jouent les yeux fermés, certains problèmes disparaissent et ils prennent confiance en eux. Cela développe également considérablement la formation de l'oreille, du rythme.

*Pour vous, la technique instrumentale est-elle la même lors d'improvisations et lors d'interprétations de musiques écrites ?*

C'est exactement la même, c'est le phrasé qui change selon les musiques. La façon de souffler, de respirer est la même pour tous les styles. Aujourd'hui, on ne peut empêcher un enfant de pratiquer plusieurs styles de musique par soucis de « dérégler » les bases instrumentales qu'il a appris. Pour le travail de l'instrument, il existe une multitude d'exercices techniques qui permettent d'alimenter ses improvisations mais aussi de renforcer son bagage technique.

*Vous animez des masterclass dans toute la France, en particulier dans les classes de tuba. Comment se déroulent-elles ? Parlez-vous d'improvisation ?*

La plupart de mes *masterclass* ne sont pas individuelles, je propose de travailler en ensemble sur des arrangements personnels ou compositions, et par ce biais d'amener l'improvisation. C'est encore assez rare dans les écoles de musique et conservatoires. Pour les élèves de premier cycle, par exemple, je les invite à jouer sur des réservoirs de notes, sur certains signes dirigés, une sorte de « mini » *soundpainting*. Les plus jeunes se lancent tout de suite, c'est un peu plus difficile avec les adolescents et encore plus avec les professeurs qui ont peur de se lancer et d'improviser.

*Vous composez également beaucoup de musique. Y-a-t-il un rapport pour vous entre improvisation et composition ?*

Oui, une improvisation peut donner naissance à une composition. L'inconvénient dans l'improvisation, c'est qu'on ne peut donner la même improvisation deux fois de suite. Si ça nous a plu, on a du mal à reproduire ce qu'on a fait pendant un concert etc. Avec les moyens actuels, on peut s'enregistrer très facilement et l'improvisation peut devenir une composition.

*Vos élèves composent-ils ?*

Oui, c'est obligé ! Et dès la première année ! Cela leur permet de développer leur côté créatif et d'amener, comme dans l'improvisation, une part personnelle dans leur jeu, leur musique. Evidemment, ils gagnent en maturité et prennent de l'assurance. Un élève qui est à l'aise dans le grave va s'écrire une pièce dans le grave, un qui a des facilités dans l'aigu, plutôt dans ce registre. Cela les met en confiance et met leurs qualités en avant. Pour les élèves de premier cycle, c'est trois lignes à chaque vacances scolaires et pour ceux de troisième cycle, trois pages !

*L'improvisation a-t-elle déjà changé l'attitude d'élève ?*

Oui, certains élèves qui peuvent être « à la traîne » sur un plan lecture ou technique instrumentale compensent avec ce mode de jeu et prennent de l'assurance. Je leur dis toujours « En improvisation, on ne se trompe jamais ! ». Le fait de jouer devant les autres et de se montrer, change radicalement l'attitude de certains élèves.

*Vous avez créé le Méga Tuba Orchestra il y a 12 ans. Parlez-nous de ce projet ?*

Le Méga Tuba Orchestra a été créé avant tout avec cette volonté de jouer ensemble, de se réunir pour aborder d'autres Musiques : le jazz et l'improvisation. C'est un orchestre composé de tubistes (saxhorns, euphoniums et tubas) et d'une batterie et percussions. Trois formules existent aujourd'hui, une composée de professionnels, une autre avec les élèves de fin de deuxième cycle et cycles supérieurs et la troisième, le MTO « junior » regroupe tous les tubistes de tout âge de la région. Pour les dix ans de l'orchestre, nous avons fait vingt concerts dans toute la France !

Le MTO est aussi un orchestre où les très jeunes élèves sont intégrés dès la première année. Le fait d'être ensemble, de jouer ensemble, d'être en collectif a beaucoup d'importance dans l'apprentissage musical, je fais souvent la comparaison avec le sport.

En France, l'enseignement est très individuel, les jeunes intègrent l'orchestre après quelques années d'instrument contrairement par exemple à l'Amérique latine où la pratique collective prime sur l'individuel. C'est bien dommage car on ne fait pas de la musique pour jouer seul.

*Vous voyagez beaucoup et rencontrez beaucoup de musiciens. Que vous ont appris les rencontres avec des musiciens autodidactes ? Des musiciens d'autres cultures ?*

L'apprentissage de la musique dans le monde est principalement oral, nous sommes un faible pourcentage à pratiquer le solfège et à lire la musique. Les différentes rencontres avec des musiciens d'autres cultures m'ont apprises beaucoup de choses au niveau du rythme, de la connaissance de musiques nouvelles, d'autres modes de jeux, différents des nôtres et de progresser dans mes improvisations.

J'ai beaucoup joué avec Pierre « Tiboum » Guignon, qui est un vrai batteur autodidacte, il a appris très tard la lecture et la théorie de la musique. Quand on joue avec lui, il est à l'affût de tout ce qu'on lui propose, son oreille est très développée et cela donne des choses qu'on ne trouve pas forcément chez d'autres batteurs : Le fait de jouer *piano*, d'être à l'écoute de l'autre, d'être en osmose avec ce qui se passe sur scène.

Dans chaque cursus d'instrument, il devrait y avoir un cursus « oralité », cela reste pour moi la meilleure manière d'apprendre.

*Selon vous, comment l'improvisation est vue par la majorité des professeurs de musiques ?*

Il y a encore du boulot ! Même si ça bouge grâce aux classes de jazz et musiques actuelles implantées dans nos écoles de musique. L'improvisation ne fait pas partie de la culture des musiciens classiques, et encore moins de notre culture en général. C'est parfois considéré comme une « sous-musique », « ce n'est pas écrit donc ce n'est pas sérieux ».

Chez les cuivres et vents, nous sommes peut-être un peu moins touchés car le bigband (orchestre de jazz) est le vivier des instrumentistes à vents. Mais chez les cordes (sauf la contrebasse) il y a tout à faire car ils ont un répertoire tellement riche de plusieurs siècles qu'ils s'intéressent peu à l'improvisation.

*Un musicien professionnel et plus spécialement un enseignant doit-il avoir selon vous des notions en improvisation ? Pensez-vous qu'il serait intéressant de former les futurs professeurs de musique à l'improvisation (et comment l'aborder avec leurs élèves) ?*

Complètement, il faudrait qu'il y ait davantage de formations, de passerelles avec les différentes classes des conservatoires (celle de jazz, d'improvisation, de musiques actuelles, baroque), des rencontres avec des solistes, des pédagogues du monde de l'improvisation.

Personnellement, j'essaie d'organiser des formations avec les professeurs du conservatoire d'Amiens. Jean-Marie Machado, François Rossé, Laurent Dehors sont venus par exemple. Lors de ces échanges, on se rend compte que c'est très difficile pour certains professeurs d'improviser, « de se lâcher », chose que les enfants font plus facilement.

### **3- Vianney Desplantes**

Rencontre avec Vianney Desplantes, Saxhorn/Euphonium de l'orchestre d'harmonie et du brass-band de la musique de l'air, improvisateur, membre du collectif « Warning ».

*Pour vous, qu'est-ce qu' « improviser » ?*

Pour résumer je dirais que c'est se connecter à soi et se laisser agir dans l'instant. Cela peut prendre n'importe quelle forme d'expression.

*Quel est votre parcours de musicien ? À quel âge avez-vous commencé à improviser ? Avec qui ?*

J'ai commencé l'euphonium à six ans et j'ai suivi le cursus normal d'une école de musique puis du conservatoire. Ensuite, je suis rentré au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris dans la classe de saxhorn/euphonium.

J'ai commencé à improviser pour la première fois dans un atelier jazz dans l'école de musique où j'étudiais, près de Tarnos. C'était le professeur de piano qui s'occupait de ça, j'improvisais plutôt « jazz » mais sans vraiment de notion, sans lire des grilles harmoniques, c'était plutôt « au feeling ».

Plus tard, vers l'âge de 15 ans, j'ai eu une expérience d'improvisation « libre » avec Benat Achiary à Bayonne, et sur le moment, en plein milieu de l'adolescence, je n'ai pas été « emballé », c'était quelque chose qui ne me parlait pas trop. Le souvenir que j'ai c'est qu'il est arrivé en cours avec une orange qu'il était en train de manger. Il nous disait avec sa drôle de voix « La, on a une orange et on va la regarder dans la peau d'un enfant, un enfant qui voit une orange pour la première fois... Et maintenant on va improviser ». Je ne comprenais pas trop où il voulait en venir et j'étais complètement perdu.

Je n'ai plus improvisé jusqu'à mon entrée au Conservatoire de Paris où dès la première année, j'ai suivi le cours de théâtre instrumental de Frédéric Stohl, et le cours optionnel d'improvisation générative avec Vincent Le-Quang et Alexandros Markeas.

En cours de théâtre instrumental, tout était axé sur l'improvisation, que ce soit sonore, visuelle, corporelle. Tout est improvisé dans le « moment de l'instant ».

Dans la classe d'improvisation générative, c'était axé sur l'aspect musical et j'ai découvert l'improvisation avec l'instrument, dans un autre langage que ce que je faisais jusqu'à présent.

Parallèlement à toutes mes études musicales, j'ai beaucoup joué dans les bandas, dans la rue où il y a un rapport à la liberté de jeu qui peut se rapprocher de l'improvisation. Il y a un cadre mais on est autorisé à « laisser sortir » ce qui vient dans l'instant. On essaye plein de contre-chants et on voit si ça marche ou non.

*Avez-vous changé la manière de jouer la musique « écrite » après avoir suivi les cours d'improvisation ?*

Cela n'a pas radicalement changé ma manière de jouer mais cela m'a apporté plus d'attention à ce qui passe dans « l'instant », et à beaucoup plus écouter.

Le principe de l'improvisation générative est que ce qu'on entend génère ce que l'on joue, et cela à changé ma manière d'écouter, d'être connecté à tout ce qu'il se passe.

*En quoi consiste le cours de la classe d'improvisation générative ?*

C'est difficile de résumer en quelques minutes, cela consistait en plein de choses différentes, à créer plein de situations différentes d'improvisation. Dans un certain langage qui parle plus de « matière » que de « mélodie » et avec des danseurs, différentes formations, différents musiciens, bande sonore, vidéos.

*Pensez-vous que cela aurait changé quelque chose si vous aviez improvisé plus tôt ?*

Peut-être oui, j'aurais aimé travailler plus le jazz etc.... Pour l'improvisation « libre », ce que je fais pas mal aujourd'hui, je pense que si je l'avais abordé plus tôt, je n'aurais pas accroché, je n'étais pas « prêt », j'avais besoin de me débarrasser de plein de tabous. Improviser, c'est en quelques sortes « se livrer » et je n'avais pas forcément envie de me mettre « tout nu » devant les gens.

*Selon vous, à partir de quel âge peut-on aborder l'improvisation avec des élèves ?*

Je pense qu'il n'y a pas d'âge, et pour toutes formes d'improvisation. C'est sans doute plus facile pour un jeune enfant d'improviser qu'après un certain âge. J'ai travaillé avec des improvisateurs qui adoraient observer des jeunes enfants sur un piano car ils trouvaient ça plus intéressant musicalement.

*Vous faites partie du collectif « Warning », parlez-nous de la démarche de cet ensemble*

Cet ensemble a été monté par Carmen Le François et Alvisé Sinivia, saxophoniste et pianiste que j'ai rencontré dans la classe d'improvisation générative. Le but est de monter des concerts/spectacles mêlant les arts et la création contemporaine entremêlés d'improvisations pour rendre plus lisible des œuvres contemporaines écrites. L'improvisation est présente et fait un peu le lien entre toutes les formes d'expressions différentes.

*Selon vous, comment l'improvisation est vue par la majorité des professeurs de musiques (tout instrument confondu) ?*

Je pense que dans la théorie ils pensent que c'est très bien, dans la pratique qu'ils ne connaissent pas. La classe d'improvisation générative par exemple était regardée par beaucoup de professeurs « de travers », en se demandant ce que faisait cette classe dans une structure aussi sérieuse que le Conservatoire.

Dans les instruments plus actuels comme le saxhorn, le tuba, le saxophone, il y a un meilleur accueil de l'improvisation car il y a une recherche contrairement aux instruments qui ont une longue histoire et un très grand répertoire.

*Un musicien professionnel et plus spécialement un enseignant doit-il avoir selon vous des notions en improvisation ? Pensez-vous qu'il serait intéressant de former les futurs professeurs de musique à l'improvisation (et comment l'aborder avec leurs élèves) ?*

Je pense que ce serait pas mal de sensibiliser les professeurs à l'improvisation, de leur montrer ce que c'est, même si ce n'est pas « leur tasse de thé ». Par exemple, si un de leurs élèves a envie de se lancer, qu'il puisse le faire sans entendre les préjugés de ses professeurs.

Que les professeurs laissent faire leurs élèves, improvisation ce n'est pas une « déstructuration », au contraire, cela ne peut pas faire de mal.