

## **6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

### **FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DE L'IMPROVISATION MUSICALE : STRUCTURES CONCEPTUELLES IDENTIFIEES LORS D'UNE CONCEPTION CONTINUEE DANS L'USAGE D'OUTILS D'IMPROVISATION**

Suzanne PERRIN-GOY  
HEMU, Haute École de Musique, Rue de la Grotte 2, 1002 Lausanne, Suisse  
[s.perrin-goy@bluewin.ch](mailto:s.perrin-goy@bluewin.ch)

#### **Types de communication**

Recherche empirique

#### **Axes de la conférence**

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

#### **Objectifs de la conférence**

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

#### **Résumé**

*Les professeurs d'instrument travaillant dans des écoles de musique font face à une injonction nouvelle, intégrer l'enseignement par et à l'improvisation dans les cours d'instruments. Ceci ne va pas de soi car les enseignants concernés n'ont pas l'habitude d'improviser et d'enseigner l'improvisation. Pour faire face à cette situation, une approche consiste à outiller les professeurs d'instruments pour leur permettre de structurer les situations d'enseignement et favoriser le développement de nouvelles dispositions à agir. Cette contribution analyse les genèses instrumentales effectuées par les professeurs d'instrument à l'occasion d'une conception continuée dans l'usage. Ce faisant, elle met en évidence les structures conceptuelles exigées par ces nouvelles situations d'enseignement.*

#### **Mots-Clés**

Mots-clés : improvisation – enseignement – conception continuée dans l'usage – structures conceptuelles.

## **Problématique**

### **Des exigences nouvelles**

L'enseignement de l'improvisation vit une période de profonde transformation. L'essor des nouvelles technologies et l'accès à de multiples styles musicaux par le biais d'Internet influencent les intérêts musicaux et les connaissances des élèves. Ces transformations sociales impactent la nature du travail qui peut être effectué entre le professeur d'instrument et les élèves dans des cours instrumentaux, car elles accroissent la labilité des centres d'intérêts, de l'attention des élèves et de leur motivation face à l'apprentissage d'un instrument.

Pour faire face à ce nouveau contexte, les professeurs d'instrument sont amenés à s'appuyer sur les intérêts des élèves pour travailler les apprentissages définis par les curriculums. Ils sont à la recherche de solutions pour faire face lorsque les élèves n'ont pas travaillé et sont fortement demandeurs d'outils ludiques pour pallier les difficultés et l'exigence d'un travail répétitif pour développer la maîtrise de son instrument de musique. Le recours à l'improvisation comme objet et comme moyen d'enseignement semble une réponse possible. Ceci est souvent préconisé, voire instamment demandé, par les directions des écoles de musique.

Toutefois, l'enseignement de l'improvisation reste un problème et un stress pour nombre de professeurs d'instrument, musiciens « classiques », qui n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation à l'improvisation et à son enseignement. Ceux-ci ont tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont suivi. Étant, comme leurs élèves, novices en la matière, ils écartent cette ressource ou sont en difficulté lorsqu'ils s'en emparent. Les pratiques très différentes en matière d'improvisation complexifient encore son abord : musique classique, musique ancienne baroque ou renaissance, musique contemporaine, musiques actuelles... Le choix est vaste et les connaissances à mettre en œuvre le sont tout autant.

### **Improvisation et enseignement de l'improvisation : état des recherches**

L'état de la littérature reconnaît que les enseignants sont amenés à développer chez eux et leurs élèves différentes capacités musicales, telles que la perception, la créativité et l'interprétation. Ces derniers ont un impact positif sur l'apprentissage instrumental (Dubé et Després 2012). Plus généralement, on attribue plusieurs bénéfices à l'improvisation. Elle permet de développer différentes capacités musicales telles que la perception, la créativité et l'interprétation (Dubé et Després, 2012 ; Robidas, 2010). Elle a par ailleurs un impact positif sur l'apprentissage instrumental (Dubé et Després, 2012 ; Robidas, 2010). Elle constitue notamment un vecteur du développement de la persévérance (Robidas, 2010).

Toutefois les musiciens classiques, n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation à l'improvisation et à son enseignement (Dubé et Després, 2012 ; Després *et al.*, 2015 ; Robidas 2010). Les professeurs d'instrument sont amenés à s'appuyer dans l'instant sur les ressources et la créativité des élèves pour travailler les apprentissages en lien avec les curriculums (Robidas, 2010). Ceux-ci ont alors tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont suivi et écartent cette ressource ou sont en difficulté lorsqu'ils s'en emparent (Després *et al.*, 2015).

De manière générale, peu de recherches ont porté sur l'enseignement de l'improvisation par des professeurs d'instrument novices dans cette matière. La plupart des recherches ont été réalisées avec des professeurs et improvisateurs experts (Dubé et Després, 2012, 2014 ; Després

*et al.*, 2015 ; Després, 2017). Certaines s'adressent à un public de novices, mais concerne des instruments spécifiques et se focalisent sur des élèves débutants (Robidas, 2010).

Dans ce contexte, Robidas (2010) préconise de compenser la rareté des ouvrages pédagogiques ou didactiques qui proposent une approche progressive de l'apprentissage de l'improvisation dans le champ de la musique classique. L'enjeu est de mettre à disposition des professeurs d'instrument de formation « classique » un matériel pédagogique adéquat pour guider leur pratique de l'enseignement de l'improvisation. Le cas de l'enseignement de l'improvisation dans le domaine du jazz est différent, car des méthodes systématiques existent, mais sont spécifiques à ce domaine.

Pour compenser cette rareté, il est possible de s'appuyer sur des modèles de compétences à développer et d'approches d'enseignement-apprentissage de l'improvisation (Després *et al.*, 2015 ; Després, 2017). Toutefois, ces approches font l'objet de recommandations qui n'ont pas été testées de façon systématique et scientifique (Dubé et Després, 2012). Les propositions ont été formulées lors d'entretiens avec des experts, et n'ont pas fait l'objet d'un test en environnement naturel (Després, 2017).

Si l'on se réfère à l'activité des professeurs d'instrument, celle-ci est caractérisée par une double dimension liée à l'improvisation. D'une part ils sont amenés à enseigner l'improvisation, c'est-à-dire à prendre l'improvisation comme objet d'apprentissage. Cela nécessite une transposition didactique permettant de respecter les caractéristiques essentielles de l'improvisation tout en proposant un enseignement progressif de cette compétence. D'autre part, pour pouvoir enseigner l'improvisation, qui nécessite de faire face aux contraintes de l'instant présent, le professeur d'instrument novice en matière d'improvisation est amené à développer le caractère improvisationnel de son activité. Ce double aspect, pour les enseignants novices, se caractérise alors par la nouveauté, la surprise, l'incertitude et le développement situé de nouvelles stratégies, associés à l'activité qui consiste à improviser (Azméa, 2019). Les curriculums sont alors partiellement indéterminés (Ross, 2012) si l'enjeu est de proposer une vision non réductrice de l'improvisation (Van der Schyff, 2019). Cette dernière serait alors caractérisée par ses dimensions émergentes et ses dynamiques interactives ainsi que la co-définition de la pratique et de l'objet musical (Schiavio *et al.*, 2017 ; Van der Schyff *et al.*, 2016).

En d'autres termes, le risque est alors de réduire l'improvisation à la formalisation de quelques règles de bases, c'est-à-dire à un agir s'appuyant sur une structuration préexistante en fonction de critères clairement établis. La démarche d'improvisation est alors élaborée sur la base d'éléments types et de formules décontextualisées que les apprenants utilisent et réagencent pour eux-mêmes. Sawyer (2006, 2007, cité par Van der Schyff, 2019) appelle cette démarche improvisation « industrielle » ou « standardisée ». Pour éviter cet écueil, l'enjeu est alors de favoriser une démarche d'improvisation dite libre, imaginative et relationnelle basée sur des environnements créatifs et/ou interactifs (Van der Schyff *et al.*, 2016 ; Van der Schyff, 2019).

Un tel enseignement de l'improvisation exige plusieurs compétences. En s'appuyant sur la recherche associée à la science de l'apprentissage de Sawyer (2006, 2007), Van der Schyff (2019) énonce quatre objectifs cognitifs et pédagogiques clés qui se chevauchent et reflètent les possibilités créatives de l'esprit humain.

Celles-ci impliquent le développement d'une compréhension conceptuelle profonde, dans laquelle les faits et les techniques ne sont pas simplement appris pour eux-mêmes, mais sont plutôt explorés dans des cadres conceptuels complexes et évolutifs. Dans le même ordre d'idées, l'avancement des connaissances intégrées met en évidence la

nature relationnelle de la construction du savoir, dans laquelle la compréhension ne résulte pas de la possession de "connaissances compartimentées", mais émerge plutôt de la manière dont les connaissances sont intégrées dans la pratique. Au cœur de ce processus se trouve la notion d'expertise adaptative, qui implique le développement de la capacité à s'appuyer sur des expériences et des compétences antérieures de manière flexible, en s'adaptant de manière appropriée aux exigences contingentes du moment. Enfin, Sawyer (2007) considère l'importance des compétences de collaboration, dans lesquelles "contrairement à l'entreprise hiérarchique d'autrefois, où la description de poste de chacun était très spécifique, les frontières entre chaque membre de l'équipe sont fluides, et de nombreuses tâches nécessitent les contributions simultanées et conjointes de plusieurs experts pour être accomplies avec succès". (p.320-321, notre traduction).

Face à ces défis, il nous semble raisonnable de favoriser une improvisation créative en s'appuyant sur des démarches diverses et propres aux différents styles et époques. En musiques actuelles, on partira par exemple d'un élément que l'on explorera dans un maximum de directions (Siron, 1992), alors qu'en musique médiévale, renaissance et baroque, on utilisera plutôt une structure harmonique et une démarche d'ornementation pour explorer rythmes et motifs (Erhart, 2011 ; Janin, 2012 ; De Vries, 2021). Dans cette perspective, nous avons également fait état de notre pratique (Perrin-Goy, 2021) sur la base d'ostinatos, de canons et d'ornementation. De même, nous avons fait état de collaborations avec deux collègues. L'une enseigne l'improvisation au clavier dans divers styles et utilise la méthode Dalcroze pour enseigner les éléments clés du langage musical de façon instinctive et vécue corporellement. L'autre, organiste classique et de cinéma, pratique l'improvisation et l'enseigne en s'appuyant sur des structures harmoniques et rythmiques ou à partir du support de l'image animée.

### **Une option : outiller les pratiques**

Pour développer de telles compétences, une option consiste à se centrer sur le rôle des outils dans l'enseignement. Plutôt que de développer, préalablement à toute pratique, des compétences d'improvisation et des d'enseignement de l'improvisation, une alternative consiste à développer une approche centrée sur la conception d'outils susceptibles d'étayer les pratiques d'enseignement et de favoriser des genèses instrumentales (Cèbes et Goigoux, 2007). La maîtrise des outils permet une transformation de l'activité qui, en retour, permet à l'acteur de se transformer (Cèbe et Goigoux, 2018).

Pour cela, il est important de proposer des outils adaptés aux réalités de l'enseignement, c'est-à-dire de concevoir des instruments qui correspondent au genre professionnel et qui sont efficaces, donc qui ont un bon rapport coût/efficacité (Cèbe et Goigoux, 2007). À l'image de ce qui s'est fait dans le contexte scolaire (Cèbe et Goigoux, 2018), il est aussi pertinent de privilégier l'instrumentation des compétences les moins bien enseignées et les plus fragiles chez les élèves.

La démarche consiste donc à concevoir et tester des outils pédagogiques (Cèbes et Goigoux, 2018) qui s'appuient sur le travail réel des professeurs novices en matière d'improvisation tout en leur permettant de développer un enseignement de qualité. Cette démarche consiste à expliciter et réviser progressivement des hypothèses de conception. Celles-ci – en se basant sur les travaux de Goigoux *et al.* (2004), de Cèbes et Goigoux (2007), et de Goigoux (2007) – sont construites à partir de : i) la prescription, souvent exprimée indirectement via la

satisfaction des parents, des élèves, de la direction, ii) l'état de l'art didactique et des différentes formes que peut prendre l'improvisation et son enseignement, et iii) l'activité des professeurs, de leurs manières d'enseigner et des difficultés rencontrées.

## **Cadre théorique**

Cette recherche a pour but d'analyser les genèses instrumentales lorsqu'on outille les professeurs d'instruments novices en matière d'improvisation et d'enseignement de l'improvisation. Plus précisément, elle vise à analyser le développement de l'activité dans le cadre d'une démarche de conception continuée dans l'usage.

Elle met ainsi en évidence, au travers des conceptualisations effectuées par les différents professeurs d'instruments impliqués dans ce processus, les différentes structures conceptuelles requises pour faire face à ces nouvelles situations qui caractérisent l'enseignement instrumental en école de musique.

De manière à outiller dans la durée la transformation de l'activité des professeurs d'instrument, cette recherche a pour objectif de documenter une structure conceptuelle qui de fait se développe progressivement. Elle est donc documentée en analysant les conceptualisations effectuées par différents acteurs et à différents moments de leur appropriation de ces nouvelles situations de travail. Cette recherche contraste donc différents niveaux d'expertise pour identifier les constituants d'une structure conceptuelle qui peut être requises plus ou moins complètement en fonction de la situation créée à l'aide des outils proposés aux professeurs d'instrument.

Comme le rappelle Pastré (2005),

la structure conceptuelle de la situation est organisée autour de l'action à conduire et repose sur l'élaboration du diagnostic de la situation. Elle est composée de trois éléments principaux :

- des concepts organisateurs de l'activité, qui sont les dimensions, extraites du réel dans sa globalité, qui vont permettre de fonder le diagnostic de la situation ;
- des indices, qui sont des observables, naturels ou instrumentés, qui permettent pour une situation donnée, d'identifier la valeur que prennent les concepts organisateurs. L'équivalent d'une relation signifiant-signifié relie les indices aux concepts ;
- des classes de situations, qui permettent d'orienter l'action en fonction du diagnostic effectué, et qui découlent des valeurs prises par les concepts organisateurs (p. 243).

## **Méthodologie**

### **Sujets participant à la recherche**

Cette recherche a été possible grâce à un partenariat établi avec une école de musique. Ce dernier a rendu possible un travail dans la durée avec des professeurs d'instrument volontaires, moyennant l'accord des parents pour les élèves concernés.

Trois professeurs d'instruments ont participé à cette recherche (Tableau 1). Deux musiciens classiques étaient plus ou moins débutants en matière d'improvisation et d'enseignement de l'improvisation. Ils ont participé à tout ou partie des itérations. Un professeur a bénéficié, à sa demande, d'une planification détaillée de son enseignement et de l'utilisation des outils dans le cadre de ce dernier. Un musicien expert en improvisation – mais dans le domaine du jazz – a également participé à cette recherche. Comme les autres professeurs, il enseigne à des élèves débutants en matière d'improvisation.

	Professeur 1 (Musicien classique, prenant des cours d'improvisation, novice dans l'enseignement de l'improvisation)	Professeur 2 (Musicien classique, novice en improvisation et dans l'enseignement de l'improvisation)	Musicien jazz (Expert de l'improvisation mais enseignant à des élèves débutants)
Itération 1 Présentation des prototypes	x		
Itération 2 Présentation des outils	x (2 élèves)	x (3-4 élèves) Co-planification	x (3 élèves, dont 1 adulte)
Itération 3 Utilisation et retour sur l'utilisation	x (2 élèves)	x (3-4 élèves) Co-planification	x (3 élèves, dont 1 adulte)
Itération 4 Utilisation et retour sur l'utilisation	x (2 élèves)	x (3-4 élèves) Co-planification	

Tableau 1 : profils des participants à la recherche durant les différentes itérations

### Conception continuée dans l'usage

Trois professeurs d'instrument déjà impliqués dans l'enseignement de l'improvisation en école de musique – dont la chercheuse – ont conçu et révisé les outils proposés aux professeurs d'instruments volontaires. Ces outils se présentaient sous la forme d'un jeu de cartes. Chacune de ces dernières représentaient une caractéristique musicale pouvant structurer la démarche d'improvisation. Ces cartes étaient prévues pour pouvoir être progressivement combinées.

Les caractéristiques musicales retenues pour la conception des outils se basaient sur l'enseignement de l'improvisation sous la forme d'ostinatos, de canons et d'ornementation (musique baroque et renaissance), via une approche incarnée de la musique (enseignement de la rythmique) et structurée dans une logique harmonique et contrapunctique (enseignement de l'orgue). De ce travail, différentes catégories d'outils ont été produits :

- Théorique : intervalles, tonalités majeures et mineures, modes, accords, mesures.
- Instinctive : météo, humeurs, nuances, temps, ambitus, jeu à 2 (formes variées).
- Corporelle : intervalles, nuances, rythmes et structures rythmiques, mélodies
- Harmonique : basses chiffrées, ostinatos
- Visuelle : couleurs, paysage

La première itération a consisté en une présentation des premiers prototypes à un professeur. Elle a permis d'intégrer un certain nombre de besoins en amont de leur utilisation (disposition, ressources supplémentaires...) et de réaliser certaines modifications quant au graphisme et à la disposition des éléments sur le support. Elle a débouché également sur des propositions d'usages des outils.

La deuxième itération a permis de présenter l'entier du matériel. Lors d'entretiens à distance enregistrés par Zoom (puisque nous étions en pleine période de pandémie de COVID-19), il a été possible de collecter les avis, réactions, remarques, critiques, suggestions, demandes de modifications et besoin de chacune et chacun afin d'anticiper leur activité. Notamment, il a été demandé d'ajouter des approches (usage de l'espace physique et sonore de l'espace), d'améliorer les « voicing » des cartes de basses de musique actuelle tout en ramenant les accords de 4 à 3 sons, d'augmenter ou de diminuer le nombre de cartes sur les rythmes,

d'ajouter des boucles rythmiques répétitives pour travailler l'équilibre des sons, d'organiser des schémas mentaux de phrasé (3+2 et 4+1), de supprimer les cartes de couleurs et les images (jugées non pertinentes et/ou trop difficiles à utiliser), de donner des précisions plus structurées sur l'usage du matériel voir de réaliser un mode d'emploi précis.

La troisième itération a permis d'accéder à l'appropriation du matériel et à l'analyse de son usage via des enregistrements vidéo et/ou audio de leçons d'instrument, des entretiens d'autoconfrontation et de compte-rendu d'expérience. Cette itération a permis de prendre connaissance d'usages différents des outils proposés : a) les cartes sont choisies en lien avec un morceau (pour travailler un motif, des accords ou des notes de celui-ci) ; b) les supports de basse sont utilisés pour développer/régler un problème de technique ; c) les structures de rythmes sont travaillées en lien avec le développement des structures sonores...

La quatrième itération a également permis d'analyser l'activité via des traces de leçons, des verbalisations et des entretiens d'autoconfrontation sur la base de ces traces. Elle a mis en évidence un usage plus développé des outils proposés et notamment de la combinaison de plusieurs cartes lors de situation d'improvisation plus complexes.

### **Analyse de la structure conceptuelle**

Pour étudier les structures conceptuelles, la démarche de la didactique professionnelle consiste à analyser l'activité de professionnels experts et moins experts qui sont impliqués dans des situations cruciales de travail. Elle permet d'identifier les structures conceptuelles requises en contrastant les modèles opératifs des différents travailleurs (Pastré, 1999, 2002).

Les retours suite à chaque mise en œuvre des outils, ainsi que les verbalisations et les autoconfrontations effectuées sur la base de traces audio et vidéo des leçons impliquant l'appropriation des outils conçus et modifiés lors de chaque itération, ont permis d'identifier les constituants des modèles opératifs mis en œuvre par chaque professeur d'instrument dans les situations concernées.

La démarche d'analyse – adaptée à partir de celles proposées par Tourmen (2014) – a consisté à identifier successivement et de manière itérative : a) les indices mobilisés par les professeurs d'instruments dans leur activité pour caractériser la situation d'enseignement ; ces indices étaient identifiés lorsque les professeurs mentionnaient à quoi ils étaient attentifs et plus généralement ce qui retenait leur attention ; b) les variables regroupant les indices et permettant de préciser à quoi ils faisaient attention pour savoir quand et comment agir dans les situations d'enseignements ; ces variables étaient identifiées en montant en généralité, notamment en vérifiant si les professeurs d'instrument agissait « toujours » de cette manière ; c) les concepts organisateurs permettant de préciser comment les professeurs d'instruments évaluaient la situation d'enseignement, comment ils établissaient un diagnostic de celle-ci ; ces concepts ont été mis en évidence en contrastant les manières d'agir (les stratégies) des professeurs plus ou moins expérimentés, notamment en contrastant le recours à des formes « ouvertes » ou « figées » d'improvisation et d'enseignement de l'improvisation.

### **Résultats**

En recoupant et contrastant les modèles opératifs des différents professeurs d'instrument dans des situations d'enseignement de l'improvisation, il est possible de reconstituer une structure conceptuelle caractérisant les conceptualisations requises par ces situations. Cette structure conceptuelle est schématisée dans la Figure 1.

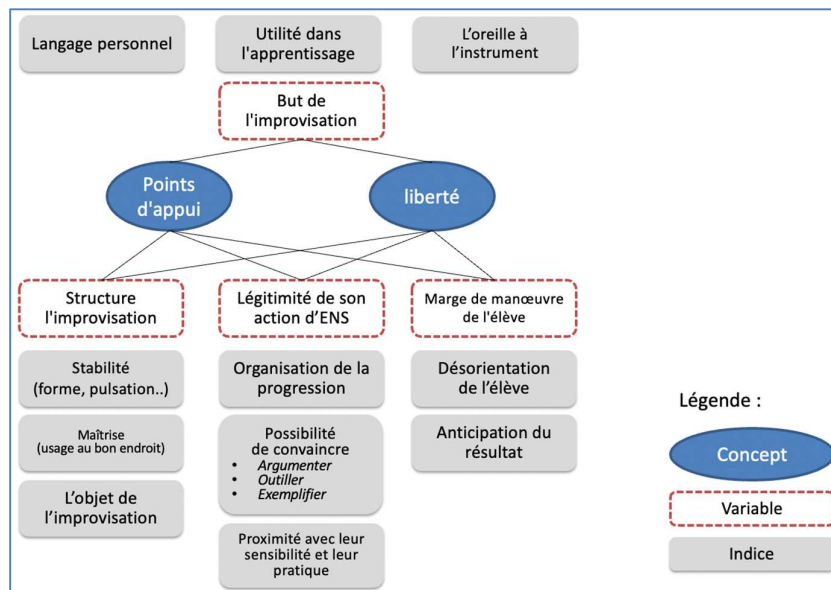


Figure 1 : Structure conceptuelle requise par les situations d'enseignement de l'improvisation par des professeurs d'instrument novices en matière d'improvisation et d'enseignement de l'improvisation.

Cette structure conceptuelle se caractérise tout d'abord par deux concepts organisateurs : les points d'appui et la liberté. Ces deux concepts caractérisent une tension organisatrice de ces situations d'enseignement. D'un côté, il s'agit de proposer des points de repère pour permettre à l'élève d'explorer un champ de possibles. D'un autre côté, l'enjeu est justement de permettre cette exploration des possibles et donc d'accorder une liberté suffisante pour cela, sans que cette liberté ne débouche sur une paralysie faute de points de repère. Dit autrement, les points de repère permettent réduire la complexité de l'inconnu de manière à initier l'exploration du jeu possible entre quelques caractéristiques musicales. Cependant, le risque est de chercher à anticiper complètement les résultats possibles de cette exploration pour la maîtriser « minimalement ». L'enjeu est alors d'accorder une liberté réelle, synonyme d'inconnu, tout en pouvant l'explorer de manière organisée.

Ces deux concepts organisateurs permettent de relier quatre variables et plusieurs indices :

- La première est le but de l'improvisation dont les indices portent sur a) le langage personnel de l'enseignant, b) l'utilité perçue de l'improvisation dans l'apprentissage, c) le développement et l'usage de l'oreille à l'instrument, compétence importante pour la maîtrise du jeu instrumental et centrale pour l'improvisation.
- La deuxième est la structure de l'improvisation dont les indices caractéristiques sont a) la stabilité de la forme et/ou de pulsation, b) la maîtrise des éléments qu'ils soient harmoniques et/ou stylistiques au travers de leur usage approprié, c) l'objet de l'improvisation.
- La troisième est la légitimité de son action d'enseignant qui se caractérise par un souci porté aux indices suivants : a) l'organisation de la progression de l'apprentissage des éléments d'improvisation, b) la possibilité de convaincre au travers de l'argumentation,



des outils et/ou des exemples proposés et c) la proximité de ce que les outils proposent avec leurs sensibilités et leurs pratiques usuelles tant musicales que d'enseignement.

- La quatrième concerne la marge de manœuvre laissée à l'élève en faisant particulièrement attention aux indices suivants : a) le niveau de désorientation de l'élève face à l'activité d'improvisation et b) l'anticipation du résultat souhaité, par le l'élève, mais aussi le professeur d'instrument.

Ces résultats ont pu être mis en évidence en identifiant deux stratégies mises en œuvre dans l'usage des concepts organisateurs équilibrant le rôle des différentes variables dans les situations d'enseignement :

- La première consiste à « laisser explorer »
- Le deuxième revient à « piloter »

En effet, selon les enseignants novices dans l'enseignement de l'improvisation, on constate une recrudescence du recours à la stratégie de pilotage et à la multiplication d'usage d'éléments très structurés dès qu'ils ne se sentent pas légitimes dans leur action et qu'ils sont peu sûrs d'eux dans la conduite de cette activité avec leurs élèves.

## **Discussion**

La démarche de cette recherche a consisté à a) outiller, dans un processus de conception continué dans l'usage, l'activité de professeurs d'instrument, b) observer les genèses instrumentales qui ont résulté de cet outillage, c) analyser les modèles opératifs de professeurs plus ou moins novices en matière d'enseignement de l'improvisation et cela à plusieurs moments des genèses instrumentales pour d) synthétiser une structure conceptuelle requise par ces nouvelles situations d'enseignements. Ce processus consiste donc à la fois à favoriser un développement à l'aide de l'outillage, mais également d'identifier les conceptualisations de l'activité qu'il implique pour pouvoir faire face aux situations d'enseignement ainsi étayées.

Un premier examen de la structure conceptuelle met en évidence qu'elle est structurée par un dilemme caractérisant ces nouvelles situations d'enseignement : à la fois étayer l'improvisation de l'élève débutant en la matière et en même temps lui offrir suffisamment de liberté pour explorer le potentiel d'improvisation favorisé par cet étayage. Il est alors intéressant de prendre conscience que l'analyse de l'activité du novice met en évidence qu'il est vraisemblablement pertinent de permettre aux novices de s'affronter aux dilemmes du métier plutôt que d'essayer de reporter cette échéance lorsqu'un plus grand niveau de maîtrise sera atteint.

Si tel est l'enjeu de ce développement professionnel, l'examen des variables et des indices caractérisant la structure conceptuelle met en évidence que le professeur d'instrument doit pouvoir « défendre », ne serait-ce qu'à ces yeux, la pertinence de son activité. Pour cela, il doit pouvoir percevoir son activité nouvelle comme suffisamment proche de sa pratique et la légitimer en montrant son efficacité. Cette activité nouvelle expose en effet l'identité du professeur dans un milieu où le jugement de la performance de soi et d'autrui fait partie intégrante de la culture professionnelle. Pour ces raisons, il est nécessaire de mettre à disposition de l'enseignant novice en improvisation un cadre d'action d'autant plus sécurisant qu'il se sent peu sûr de lui et peu légitime face à une faible maîtrise de l'activité d'improvisation. Mais cette sécurité doit permettre la prise de risque inhérente à l'exploration caractérisant l'improvisation.

Le processus de conception continué dans l'usage a également mis en évidence certaines caractéristiques d'un outillage susceptible de répondre à un tel défi : a) les configurations

d'usage doivent pouvoir s'adapter au niveau de maîtrise du professeur et/ou des élèves ; b) le matériel et les tâches mis à disposition doivent être diversifiés pour pouvoir s'intégrer à la culture musicale du professeur d'instrument ; c) l'utilisation doit pouvoir contribuer à la réalisation du curriculum existant antérieurement à l'improvisation car cette dernière est souvent perçue comme un élément supplémentaire à insérer dans le temps de cours déjà restreint.

Cette recherche met aussi en évidence, et ce contrairement aux hypothèses de conception initiales, qu'il est utile, voire nécessaire, pour le chercheur de co-planifier des situations outillées d'improvisation pour identifier avec les professeurs d'instrument les éléments d'improvisation compatibles avec leur pratique, mais non perçus comme tels.

## **Bibliographie**

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16(1), 1-44. <https://doi.org/10.4000/activites.3941>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, 35, 185-206. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>
- Després, J. P. (2017). Processus d'apprentissage et de création des improvisateurs experts en musique classique. *Revue musicale OICRM*, 4(1), 67-85. <https://doi.org/10.7202/1040300ar>
- Després, J. P., Burnard, P., Dubé, F. et Stévanche, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections : Canadian Journal of Music/Intersections : revue canadienne de musique*, 35(2), 3-36. <https://doi.org/10.7202/1043820ar>
- Dubé, F. et Després, J. P. (2012). Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. *Intersections : Canadian Journal of Music/Intersections : revue canadienne de musique*, 32(1-2), 143-165. <https://doi.org/10.7202/1018582ar>
- Després, J. P. et Dubé, F. (2014). Revue de littérature des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale : identification des concepts clés et des recommandations pédagogiques liés à ce domaine. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 55-66. <https://doi.org/10.7202/1033795ar>
- De Vries, S. (2021). *Improvising*. [https://www.youtube.com/watch?v=slf7SG12vZg&list=PLehVfa7n9mMykFwnCNLUnUZQGTYqt9PrK&ab\\_channel=SietzedeVries](https://www.youtube.com/watch?v=slf7SG12vZg&list=PLehVfa7n9mMykFwnCNLUnUZQGTYqt9PrK&ab_channel=SietzedeVries)
- Erhardt, M. (2011). *Improvisation mit Ostinatobässen aus dem 16. bis 18. Jahrhundert: Lehrmaterial zum Experimentieren in Unterricht, Ensemble und Selbststudium für alle Instrumente; inklusive Mitspiel-CD in 415 Hz und 440 Hz*. Walhall.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2004). *Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*. Hatier.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

- Janin, B. (2010), Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance (XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles). Dominique Guéniot.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activité développement* (pp. 73-107). Octarès.
- Perrin-Goy, S. (2021, 16-17 juin). *Concevoir des tâches pour l'enseignement de l'improvisation*. Communication présentée au colloque international « IEEI – Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation... », Montpellier.
- Robidas, N. (2010). *Élaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage* (thèse de doctorat), Université Laval, Canada
- Ross, D. S. (2012). Improvisation-based Pedagogies: Changing Thoughts on Learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1). <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/334>
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <https://doi.org/10.1177%2F0305735606061850>
- Sawyer, K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 3(2). <https://www.criticalimprov.com/index.php/csieci/article/view/380/626>
- Schiavio, A., Van der Schyff, D., Cespedes-Guevara, J. et Reybrouck, M. (2017). Enacting musical emotions. sense-making, dynamic systems, and the embodied mind. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(5), 785-809. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9477-8>
- Siron, J. (1992). *La partition intérieure : jazz, musiques improvisées*. Outre mesure.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Van der Schyff, D., Schiavio, A. et Elliott, D. J. (2016). Critical ontology for an enactive music pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(5). <https://doi.org/10.22176/act15.5.81>
- Van der Schyff, D. (2019). Improvisation, Enaction, and Self-Assessment. Dans D. J. Elliott, M. Silverman et G. E. McPherson (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (pp. 317-345). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.15>