

Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique

Francis Dubé and Jean-Philippe Després

Volume 32, Number 1-2, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018582ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1018582ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian University Music Society / Société de musique des universités canadiennes

ISSN

1911-0146 (print)
1918-512X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dubé, F. & Després, J.-P. (2012). Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. *Intersections*, 32(1-2), 143–165. <https://doi.org/10.7202/1018582ar>

Article abstract

This essay aims at offering a conceptual framework to help instrument teachers to include improvisation in their pedagogical practice. In order to do so, we have reviewed and analyzed the literature addressing musical improvisation, with a special focus on theoretical models and pedagogical applications. The analysis allowed us to develop a functional definition of musical improvisation, to identify its positive contribution to the learning process and to other aspects, to identify factors and cognitive processes involved in production of musical improvisation, and to inventory pedagogical recommendations found in this literature. Based on the analyzed literature, we finally developed a graphic conceptual framework, which puts together the necessary knowledge to operationalize the process of teaching musical improvisation.

PROPOSITION D'UN CADRE CONCEPTUEL POUR AIDER LE PROFESSEUR D'INSTRUMENT À INTÉGRER L'IMPROVISATION MUSICALE À SON ACTE PÉDAGOGIQUE

Francis Dubé et Jean-Philippe Després

INTRODUCTION

Selon la littérature spécialisée, l'intégration de l'improvisation musicale à la pratique pédagogique du professeur de musique aurait des effets positifs sur plusieurs facettes du développement de l'apprenant. En effet, l'apprentissage de l'improvisation favoriserait l'appropriation de certains concepts musicaux (McPherson 1993), la précision de la lecture musicale (Azzara 1992), l'acuité des perceptions auditives (Wilson 1971) ainsi que l'aisance scénique et la motivation des musiciens (Kenny et Gellrich 2002). Bien que la communauté scientifique reconnaisse ses effets positifs depuis quelques décennies, l'improvisation est toujours aussi peu enseignée, comme discipline autonome, dans les programmes de musique classique des établissements postsecondaires (Azzara 1999 ; Covington 1997). Par conséquent, les diplômés universitaires formés en musique classique ne reçoivent pas ou très peu de formation pour improviser, ce qui ne les incite guère à intégrer l'improvisation à leur acte pédagogique.

En revanche, l'improvisation musicale semble intéresser de plus en plus de musiciens classiques et il s'agit d'un champ d'activités où la recherche est relativement dynamique. Dans le cadre de cet article, nous nous proposons, dans un premier temps, d'identifier les caractéristiques fondamentales de l'improvisation musicale afin d'en proposer une définition théorique. Deuxièmement, nous allons présenter une synthèse de la littérature qui (1) traite des effets positifs de l'apprentissage de l'improvisation sur d'autres habiletés musicales, (2) présente les composantes cognitives de l'improvisation et (3) décrit les pratiques pédagogiques qui semblent être les plus efficaces pour enseigner l'improvisation dans le contexte de la musique tonale occidentale. Nous avons centré notre analyse sur les écrits portant sur ces trois aspects afin de proposer ensuite, à partir des connaissances rencontrées dans la littérature, un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. Nous présenterons ce cadre conceptuel ainsi que les fondements théoriques et empiriques qui ont permis de l'élaborer dans la dernière section de l'article.

DÉFINITION DE L'IMPROVISATION MUSICALE

En consultant la littérature spécialisée dans le domaine, nous avons constaté qu'il n'y a pas de consensus entre les chercheurs quant à la manière de définir l'improvisation musicale (à ce sujet, consulter Azzara 2002)¹. En revanche, notre recherche documentaire a permis d'identifier certaines caractéristiques fondamentales de l'improvisation musicale. En premier lieu, l'improvisation musicale est une activité qui se déroule en *temps réel* (à ce sujet, voir par exemple Ashley 2009; Johnson-Laird 2002; Kenny et Gellrich 2002; Pressing 1988). Par ailleurs, l'improvisation musicale sollicite autant les habiletés de composition que d'interprétation du musicien (Covington 1997; Sarath 1993). De plus, selon Kratus (1995), le musicien doit pouvoir anticiper la conséquence sonore de ses gestes lors de l'improvisation, faute de quoi sa pratique sera plutôt qualifiée d'exploration sonore. En effet, lors de l'exploration sonore, le musicien ne constate la conséquence de ses gestes qu'après les avoir posés, tandis que lorsqu'il improvise ses mouvements corporels sont engendrés par une idée musicale. Pour terminer, l'improvisation musicale ne surgit pas du néant, son élaboration dépend de l'ensemble des savoirs et savoir-faire du musicien acquis notamment par l'immersion culturelle et en s'exerçant à l'instrument, qui est appelé *base de connaissances* dans la littérature spécialisée sur le sujet (Kenny et Gellrich 2002). Ainsi, l'improvisation musicale comprend quatre caractéristiques fondamentales, que nous avons rassemblées pour en formuler la définition théorique suivante: «*L'improvisation musicale est une réalisation instrumentale ou vocale où le musicien génère du matériau musical en temps réel, tout en étant capable d'anticiper la conséquence sonore de ses actions sur la base de ses expériences passées*».

EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE L'IMPROVISATION SUR D'AUTRES VARIABLES

Plusieurs auteurs affirment que l'apprentissage de l'improvisation musicale aurait des effets bénéfiques sur le développement d'autres habiletés musicales,

¹ Selon Azzara (2002), la plupart des définitions de l'improvisation musicale que l'on retrouve dans la littérature soulignent qu'elle implique de faire de la musique spontanément en respectant certains paramètres. En effet, la définition suivante de l'improvisation musicale, formulée par Ferand (1961, 5) semble avoir inspiré de nombreuses autres définitions proposées par la suite: «*the spontaneous invention and shaping of music while it is being performed*» (Ferand 1961, 5). Par exemple, les définitions suivantes comportent également cette notion de spontanéité: «*improvisation means that an individual has internalized a music vocabulary and is able to understand and to express musical ideas spontaneously*» (Azzara 1992, 330) et «*spontaneous creativity within constraints*» (Berkowitz 2010, 1). Toutefois, selon le *Petit Robert*, le terme spontané, traduction littérale de *spontaneous*, peut signifier (1) que l'on fait de soi-même, sans y être contraint (2), qui se fait de soi-même, sans avoir été provoqué ou (3) qui se fait sans que la volonté intervienne (*Le Petit Robert*, n.d.). Ainsi, ce terme ne convient pas à l'improvisation musicale, qui est une activité qui est forcément délibérée et qui impose une importante charge cognitive au musicien (Johnson-Laird 2002; Pressing 1998). Par ailleurs, la définition que l'on rencontre dans le *Grove Music Online*: «*The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed.*» (Bruno Nettl, et al., n.d.) nous semble trop réductrice. En effet, l'expression *musical work*, que l'on peut traduire par «*œuvre musicale*», exclut l'improvisation qui n'a pas nécessairement la prétention d'être une «*œuvre*» musicale achevée, et écarte également l'improvisation effectuée à des fins pédagogiques.

telles que l'acuité des perceptions auditives (Teixeira dos Santos et Del Ben 2004; Whitman 2001), la créativité (Koutsoupidou et Hargreaves 2009), la précision de la lecture à vue (Montano 1983) et la qualité de l'interprétation (Azzara 1992). Selon d'autres auteurs, l'apprentissage de l'improvisation aurait également des effets positifs sur l'aisance scénique et la motivation des musiciens (Kenny et Gellrich 2002). Dans cette section de l'article, nous exposons tout d'abord l'argumentaire théorique expliquant pourquoi l'apprentissage de l'improvisation pourrait agir positivement sur chacune des variables identifiées. Nous présenterons ensuite quelques études qui viendront appuyer l'argumentaire présenté, lorsque de telles études sont disponibles.

SUR LES HABILÉTÉS AUDITIVES

Plusieurs raisons ont amené des chercheurs à soulever l'hypothèse que l'apprentissage de l'improvisation pourrait agir positivement sur le développement des habiletés auditives du musicien. La principale raison pouvant expliquer ce phénomène est que le simple fait d'improviser exige de l'apprenant qu'il manipule divers paramètres musicaux tels que le rythme, la mélodie et l'harmonie dans un contexte réel. Ainsi, l'apprentissage de l'improvisation musicale pourrait favoriser l'appropriation de ces différents paramètres et, par ricochet, la capacité de les reconnaître plus facilement à l'audition (Covington 1997).

Afin de vérifier cette hypothèse, Whitman (2001) a cherché à mesurer l'effet d'une formation en improvisation musicale sur les habiletés auditives de chanteurs d'une chorale. L'étude a été menée auprès de 92 participants, dont 41 appartenaient au groupe expérimental. Les participants recevaient, lors de répétitions de chorale, 15 minutes de formation tous les deux jours durant 9 semaines. Pour élaborer sa formation en improvisation, le chercheur a adapté à son protocole de recherche les exercices présentés dans la méthode de Shelly Berg *Chop Monster I: Jazz Langage Tutor*. L'analyse des données a démontré que les chanteurs du groupe expérimental se sont améliorés de façon significative pour la moyenne de leurs habiletés de reconnaissance auditive. De façon plus spécifique, l'auteur a remarqué des améliorations significatives des habiletés de reconnaissance auditive d'intervalles, de mélodies et de fondamentales d'accords.

Sur la créativité musicale

Plusieurs auteurs considèrent qu'il existe des similitudes importantes entre le langage et la musique (Azzara 1992; Berkowitz 2010; McMullan et Safran 2004). Par exemple, Berkowitz souligne que le langage et la musique sont deux systèmes de sonorités organisées qui permettent une forme de communication entre un émetteur et un récepteur. Il mentionne également que l'improvisation serait à la musique ce que la conversation courante est au langage. La composition musicale, pour sa part, serait analogue à l'écriture d'un texte, tandis que l'interprétation musicale serait semblable à la rhétorique ou au théâtre (Berkowitz 2010). Par ailleurs, Azzara (1992) croit que les élèves peuvent apprendre à s'exprimer musicalement en improvisant de la même manière dont

ils apprennent à exprimer leurs idées avec des mots avec le langage. Constatant que l'improvisation s'avère un outil efficace pour s'appropriier le langage musical, Koutsoupidou et Hargreaves (2009) ont formulé l'hypothèse que son apprentissage pourrait également favoriser le développement de la créativité musicale de l'apprenant. C'est ce qu'ils ont voulu vérifier dans le cadre de leur étude. Afin de vérifier leur hypothèse, les chercheurs ont utilisé un design quasi expérimental pour mesurer l'effet d'une formation en improvisation sur la créativité d'élèves âgés de six ans. Après six mois d'entraînement, les élèves du groupe expérimental ayant reçu la formation en improvisation ont obtenu des résultats significativement plus élevés au test MCTM-II (Webster 1987) que ceux du groupe contrôle.

Sur la lecture à vue

Apprendre à improviser pourrait aussi avoir un effet sur l'habileté de lecture à vue du musicien. En effet, puisque l'improvisation et la lecture à vue sont deux activités qui impliquent la planification et l'exécution de séquences motrices en temps réel à partir d'un stimulus (Thompson et Lehmann 2004), certains auteurs soutiennent que l'apprentissage de l'improvisation pourrait favoriser la lecture à vue (Montano 1983) et vice-versa (Thompson et Lehmann 2004). Toutefois, ces deux tâches ne sont pas identiques pour autant. En effet, lors de la lecture à vue, le stimulus principal provient de la partition, tandis que pendant l'improvisation, le stimulus provient le plus souvent de la structure harmonique ou des caractéristiques stylistiques de la pièce jouée, des connaissances qui sont généralement internalisées par le musicien² (Thompson et Lehmann 2004).

Montano (1983) a réalisé une étude auprès de 32 élèves de niveau primaire afin de vérifier si l'improvisation pourrait améliorer la précision rythmique d'une lecture à vue. Après six semaines de formation en improvisation, les participants du groupe expérimental ont obtenu un score significativement plus élevé que les participants du groupe contrôle en ce qui a trait à la précision rythmique.

Sur l'interprétation

Puisque l'apprentissage de l'improvisation musicale permet de raffiner le sens tonal, rythmique et expressif des apprenants, il pourrait, par ricochet, avoir une incidence positive sur la qualité de leur interprétation, qui est tributaire de ces mêmes aptitudes (Azzara 1992).

Azzara (1992) a mené une étude auprès de 66 élèves de 5^e année afin de vérifier cette dernière hypothèse et de mesurer l'effet de l'apprentissage de l'improvisation sur la qualité de l'interprétation. La période de traitement s'est étalée sur 27 semaines et la formation en improvisation reposait sur les principes de la *Music Learning Theory* de Gordon (1989). L'analyse des données a permis de

² Bien que, lors de l'improvisation, le stimulus principal puisse également être de source externe, par exemple, un texte récité, des images, un film, etc. (Kenny et Gellrich 2002; Thompson et Lehmann 2004).

conclure que les apprenants sont capables d'appliquer les connaissances tonales, rythmiques et expressives acquises lors de l'apprentissage de l'improvisation lorsqu'ils interprètent des pièces en notation musicale.

En revanche, Rowlyk (2007) a mené une étude poursuivant un objectif similaire où il n'a pas mesuré d'effets significatifs de l'apprentissage de l'improvisation sur les autres habiletés instrumentales du musicien. Cette absence de résultats significatifs pourrait toutefois s'expliquer par les méthodes pédagogiques créées par le chercheur pour enseigner l'improvisation au groupe expérimental. En effet, les exercices privilégiés dans le cadre de son étude comportaient des activités qui n'étaient pas directement liées à l'improvisation, telles que des exercices de lecture à vue. Ainsi, il est possible que l'outil de recherche utilisé par Rowlyk (2007) ne lui ait pas permis d'opérationnaliser adéquatement la variable « apprentissage de l'improvisation ». Il serait donc essentiel de poursuivre les investigations dans ce domaine afin de vérifier si les résultats obtenus par Azzara (1992) se reproduiraient dans d'autres contextes d'apprentissage.

Sur l'aisance scénique

Des auteurs soulèvent l'idée que l'apprentissage de l'improvisation musicale pourrait amener le musicien à dépasser ses peurs et à accepter la possibilité de faire des erreurs lors de prestations (Azzara 2002). On mentionne également dans la littérature que le fait de s'exercer à improviser pourrait permettre au musicien d'apprendre à utiliser ses erreurs à des fins créatives (Kenny et Gellrich 2002) et à réagir aux imprévus qui surviennent au fil de la prestation, ce qui contribuerait à développer positivement son aisance scénique.

Pour étudier ce phénomène, Montello (1989) a mené une recherche quasi expérimentale auprès de 20 musiciens démontrant des problèmes aigus d'anxiété de performance. Les participants du groupe expérimental recevaient un traitement de thérapie musicale holistique de groupe qui comportait, entre autres, un volet d'improvisation musicale. L'analyse des données a démontré que le traitement s'est avéré efficace pour diminuer l'anxiété de performance (test STAI) et pour augmenter la confiance (test PRCP) des musiciens. Toutefois, la méthode de recherche privilégiée dans le cadre de cette étude ne permet pas de savoir dans quelle proportion le volet d'improvisation dans le traitement était responsable des changements observés. Il serait donc important de poursuivre la recherche dans ce domaine afin de vérifier si l'apprentissage de l'improvisation musicale peut effectivement avoir un impact sur l'aisance scénique du musicien.

Sur la motivation

Finalement, on soulève aussi dans la littérature l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'improvisation pourrait avoir un effet positif sur la motivation des musiciens (Sternberg 2000; Kenny et Gellrich 2002), effet qui pourrait être causé par l'état de *flow* parfois ressenti par le musicien lorsqu'il improvise (Kenny et Gellrich 2002). Le *flow* est un état extatique pouvant être expérimenté par une personne possédant un niveau d'habileté élevé dans un domaine spécifique

lorsqu'il exécute une tâche de grande difficulté liée à ce même domaine (Nakamura et Csikszentmihalyi 2002). Par ailleurs, une personne qui expérimente l'état de *flow* en réalisant une activité donnée tend à continuer à pratiquer cette activité, car elle devient pour lui autotélique, c'est-à-dire qu'elle « a sa fin en soi ». C'est pourquoi Csikszentmihalyi et Rich (1997) soulèvent l'hypothèse qu'un musicien qui atteindrait l'état de *flow* lors d'une improvisation pourrait voir sa motivation intrinsèque augmenter, car il chercherait à *répéter cette activité* afin de retrouver à nouveau cet état. En revanche, bien que certains auteurs affirment que l'apprentissage de l'improvisation aurait un effet positif sur la motivation des musiciens (Csikszentmihalyi et Rich 1997; Kenny et Gellrich 2002; Sternberg 2000), à notre connaissance il n'y a toujours pas d'études qui visent à vérifier cette hypothèse.

Conclusion sur les effets de l'apprentissage de l'improvisation

Des recherches scientifiques ont tenté de mesurer l'effet de l'apprentissage de l'improvisation sur différentes variables musicales comme les habiletés auditives, la créativité, la précision de la lecture à vue, la qualité de l'interprétation et l'aisance scénique. De façon générale, les résultats obtenus démontrent que l'intégration de l'improvisation au curriculum musical comporterait plusieurs bénéfices pour l'apprenant. En effet, il semble que les savoirs et savoir-faire acquis grâce à l'apprentissage de l'improvisation puissent avoir des répercussions positives sur d'autres habiletés musicales. Toutefois, un examen plus approfondi des méthodes de recherche employées pour arriver à ces conclusions peut soulever certaines questions, notamment en ce qui concerne les traitements utilisés pour opérationnaliser le construit « apprentissage de l'improvisation ».

D'abord, les études recensées ont utilisé des méthodes très variées pour entraîner les participants à l'improvisation musicale. En fait, parmi les six études que nous avons présentées, une s'est inspirée d'une méthode commerciale pour construire la formation à l'improvisation utilisée pendant le traitement expérimental (Whitman 2001) et les cinq autres ont employé des méthodes spécialement conçues par le chercheur aux fins de l'étude (Azzara 1992; Koutsoupidou et Hargreaves 2009; Montano 1983; Montello 1989; Rowlyk 2007). Or, pour ces cinq études — hormis celle de Azzara, qui est élaborée en suivant les préceptes de la *Music Learning Theory* de Gordon — les méthodes pédagogiques utilisées pour entraîner les participants à l'improvisation musicale reposent principalement sur l'intuition et l'expérience des chercheurs et des praticiens. Par conséquent, ces recherches ne mesurent pas l'effet sur le participant d'une variable « apprentissage de l'improvisation » homogène. Ainsi, leur validité interne peut être remise en question, car elles mesurent davantage l'efficacité de diverses approches pédagogiques de l'improvisation sur l'apprentissage de l'élève que l'effet de l'apprentissage de l'improvisation proprement dit. Cette situation est possiblement attribuable à l'absence de matériel éducatif consacré à l'apprentissage et à l'enseignement de l'improvisation développé d'après des données empiriques. Or, pour étudier plus précisément ce champ d'intérêt, il serait primordial, dans un premier temps, d'élaborer des outils et des approches pédagogiques en improvisation musicale en suivant des méthodes de

développement plus rigoureuses scientifiquement que celles utilisées jusqu'à maintenant. Ce qui permettrait, dans un deuxième temps, d'avoir en main des outils de recherche validés scientifiquement au moment de réaliser des études quasi expérimentales proposant un entraînement en improvisation musicale.

Par ailleurs, bien que plusieurs études aient tenté de mesurer l'effet de l'apprentissage de l'improvisation sur d'autres habiletés musicales, il ne faut pas oublier que l'improvisation s'avère une activité musicale possédant suffisamment de valeur intrinsèque pour être intégrée au curriculum des établissements d'enseignement en musique, et ce, à tous les niveaux d'apprentissage (Azzara 2002). Il s'agit, en effet, d'une habileté qui accompagnera le musicien tout au long de sa vie, qu'il soit amateur ou professionnel, et qui enrichira toutes les facettes de son expérience musicale.

FACTEURS ET PROCESSUS COGNITIFS

Notre analyse de la littérature spécialisée liée au domaine de l'improvisation musicale a permis d'identifier différents *facteurs* qui entrent en jeu lors de l'improvisation musicale. L'ensemble de ces facteurs crée un cadre de contraintes à l'intérieur duquel le musicien met en œuvre différents *processus cognitifs* afin de générer son improvisation musicale.

Facteurs

Sept *facteurs* entrent en jeu lors de l'improvisation musicale: le temps (Ashley 2009; Kenny et Gellrich 2002; Pressing 1988; Thompson et Lehmann 2004), la capacité de la mémoire de travail (Johnson-Laird 2002), la base de connaissances (Kenny et Gellrich 2002), les habiletés motrices (Ashley 2009; Thompson et Lehmann 2004), la morphologie de l'instrument (Baily 1985, 1991; Baily et Driver 1992), les référents (Kenny et Gellrich 2002) et les interactions avec les autres (Kenny et Gellrich 2002). Ces *facteurs* permettent d'éviter une surcharge cognitive de la mémoire de travail du musicien lorsqu'il improvise (Johnson-Laird 2002; Kenny et Gellrich 2002; Pressing 1988), car ils limitent la quantité de choix valables sur les plans esthétique et stylistique qui s'offre à lui.

1) Temps

Bien que plusieurs facteurs soient impliqués lors de la production de l'improvisation musicale, un facteur semble toutefois chapeauter le processus d'improvisation: le temps. En effet, les auteurs consultés s'entendent sur le fait que la principale caractéristique de l'improvisation musicale est de se dérouler *en temps réel* (à ce sujet voir, par exemple, Ashley 2009; Kenny et Gellrich 2002; Pressing 1988; Thompson et Lehmann 2004). En effet, lorsqu'il improvise, le musicien ne peut revenir en arrière pour raffiner une idée ou pour explorer différentes possibilités, comme il peut le faire en revanche lorsqu'il compose une œuvre (Lehmann, Sloboda et Woody 2007). Il n'a pas non plus la possibilité de parfaire son improvisation en la répétant de multiples fois dans son studio, comme il peut le faire lorsqu'il prépare une interprétation. Par ailleurs, les autres facteurs qui entrent en jeu lors de l'improvisation musicale agissent

à l'intérieur du cadre imposé par le fait même qu'elle se déroule en temps réel (Kenny et Gellrich 2002).

2) Capacité de la mémoire de travail

La capacité de la mémoire de travail du musicien est également un facteur déterminant lors de l'improvisation musicale. En effet, le musicien improvisateur doit à la fois générer, exécuter et évaluer des idées musicales en temps réel (Johnson-Laird 2002), ce qui peut entraîner la surcharge de sa *mémoire de travail*, un registre mnésique hautement sollicité lors de l'improvisation. En effet, la mémoire de travail possède une capacité de rétention qui est limitée, à l'âge adulte, au traitement de 7 (+/- 2) éléments à la fois (Sousa 2002). Ainsi, afin d'improviser avec fluidité sans imposer de surcharge cognitive à sa mémoire de travail, l'improvisateur doit avoir développé des processus efficaces pour générer, évaluer et sélectionner des idées musicales en temps réel (Johnson-Laird 2002; Kenny et Gellrich 2002; Lehmann, Sloboda et Woody 2007) tels que le *regroupement* (Sousa 2002), qui permet de rassembler plusieurs informations en un seul «élément» en mémoire de travail. Par exemple, le musicien utilise le regroupement lorsqu'il rassemble les notes do-mi-sol (trois informations) en un seul élément: «accord de do majeur». Le regroupement permet donc de libérer de l'espace dans la mémoire de travail du musicien et de lui éviter une surcharge cognitive lors de l'improvisation.

3) Taille et efficacité de la base de connaissances

Les différents processus que le musicien utilise pour éviter une surcharge cognitive lors de l'improvisation sont internalisés dans sa base de connaissances³. Effectivement, la base de connaissances comprend tous les savoirs et savoir-faire entreposés dans la mémoire à long terme du musicien, tels que ses connaissances musicales et théoriques, ses stratégies cognitives et ses programmes moteurs (Kenny et Gellrich 2002). Par ailleurs, le musicien peut greffer de nouveaux éléments à sa base de connaissances par deux modes d'acquisition différents: involontaire et volontaire. L'ajout involontaire d'éléments nouveaux à la base de connaissances s'effectue de façon inconsciente, par l'exposition prolongée à un ou plusieurs styles musicaux (Berliner 1994). D'autre part, l'appropriation d'éléments nouveaux se fait de façon volontaire lorsqu'elle est délibérée, par exemple lorsque le musicien s'exerce à l'instrument (Kenny et Gellrich 2002).

D'ailleurs, la littérature spécialisée mentionne que la base de connaissances de l'expert improvisateur serait de plus grande taille et plus flexible que celle du novice. C'est-à-dire que l'expert posséderait un large éventail de savoirs et de savoir-faire et qu'il pourrait intégrer ces derniers en temps réel à son improvisation (Pressing 1988), contrairement au novice. Par ailleurs, bien que la majorité des auteurs qui traitent de l'improvisation musicale s'accordent pour dire que la base de connaissances du musicien s'avère le facteur ayant la plus grande incidence sur l'expertise en improvisation, peu de recherches scientifiques

³ Nous avons ici retenu « base de connaissances » comme traduction de « Knowledge Base ».

nous aident à comprendre les mécanismes susceptibles de favoriser son développement (Thompson et Lehmann 2004).

4) *Habiletés motrices*

Les idées que peut créer le musicien à l'aide des savoirs et savoir-faire entreposés dans sa base de connaissances ne peuvent se transformer en sons sans l'intervention de ses habiletés motrices. Toutefois, les habiletés motrices mises en œuvre lors de l'improvisation se distingueraient de celles qui agissent lors de l'interprétation (Ashley 2009). En effet, les programmes moteurs sollicités lors de l'interprétation sont dits *fermés*, car ils sont automatisés de manière à pouvoir être reproduits de façon quasi identique d'une fois à l'autre (Thompson et Lehmann 2004). À l'inverse, les programmes moteurs impliqués lors de l'improvisation sont *ouverts*, car ils doivent être adaptables en temps réel (Thompson et Lehmann 2004).

5) *Morphologie de l'instrument*

La morphologie de l'instrument exercerait également une influence sur le langage musical employé par le musicien lorsqu'il improvise. En effet, pour des raisons ergonomiques, la forme de l'instrument favoriserait l'usage de certaines combinaisons sonores, alors que d'autres combinaisons seraient plus difficiles, voire impossibles à réaliser (Baily 1985, 1991, 2001; Baily et Driver 1992). Ainsi, l'improvisation ne serait pas uniquement le fruit d'une abstraction de la pensée, car la transformation des idées musicales en sons dépend de l'interaction existant entre le corps du musicien et son instrument (Baily 1991, 2001). Quoique le musicien expérimenté puisse considérer l'instrument dont il joue comme étant son « prolongement » (Léandre 2008), la production de l'improvisation est néanmoins grandement influencée par les qualités physiques de son instrument, qui peuvent, par exemple, favoriser davantage les mouvements conjoints ou arpégés (Gibson 2006). C'est pourquoi Baily (1991) affirme que la morphologie de l'instrument exercerait une plus grande influence sur le résultat de l'improvisation musicale que ne le laissent croire la plupart des travaux de recherche portant sur le sujet.

6) *Référents*

Outre le temps et les facteurs qui relèvent du musicien et de son instrument, la littérature spécialisée souligne également l'importance des *référents* lors du processus de production de l'improvisation musicale. Les référents sont des éléments culturels favorisant la génération et la transmission d'idées musicales (Kenny et Gellrich 2002). Ils ont pour effet, d'une part, de circonscrire les options musicales s'avérant acceptables dans un contexte donné et, d'autre part, de permettre aux auditeurs de se construire les paradigmes de perception nécessaires pour apprécier l'improvisation du musicien (Sloboda 1985). En effet, les référents favoriseraient la création d'*attentes* chez le public, lesquelles sont essentielles pour établir un lien de communication entre le musicien et l'auditeur. Par ailleurs, les référents peuvent varier grandement en fonction du

contexte où se déroule l'improvisation ; ils peuvent être des éléments musicaux, tels que la forme ou les caractéristiques stylistiques de l'œuvre, ou extramusicaux, comme un film ou un texte.

7) *Interactions avec les autres*

Le dernier facteur pouvant influencer la production de l'improvisation concerne les interactions entre le musicien et les autres. En effet, lorsque l'improvisation se déroule en groupe ou sur scène, le musicien réagit constamment à des stimuli externes, tels que les sons produits par les autres musiciens et les réactions du public (Kenny et Gellrich 2002). La collaboration entre les musiciens est une des caractéristiques importantes de l'improvisation musicale, qui exige de chacun des musiciens une écoute active, condition *sine qua non* de la mise en place d'un échange créatif (Sawyer 2011). La forme de ces interactions est le fruit de normes qui sont le plus souvent implicites et contextuelles. En effet, selon la culture musicale où se déroule l'improvisation, la rétroaction du public prendra des formes très variables (Chamblee 2008), de même que les échanges entre les musiciens. Par exemple, les applaudissements qui marquent l'appréciation d'un solo en musique jazz seraient considérés comme étant déplacés au cours d'une improvisation traditionnelle à l'orgue dans une église. Ainsi, les échanges sonores, verbaux et visuels qui ont lieu en temps réel entre les musiciens et le public influenceraient ponctuellement la production de l'improvisation et contribueraient à son imprévisibilité.

Processus cognitifs

Dans la littérature accessible, on retrouve une nomenclature des *processus cognitifs* qui agiraient lors de l'improvisation (Kenny et Gellrich 2002). Selon cette nomenclature, le musicien pourrait faire appel aux huit *processus cognitifs* suivants lors de l'improvisation musicale :

1. *anticipation à court terme* : idéation des prochaines notes à jouer ;
2. *anticipation à moyen terme* : idéation de la prochaine phrase ou période musicale ;
3. *anticipation à long terme* : idéation de la suite de l'improvisation, du moment présent jusqu'à la fin ;
4. *rappel à court terme* : remémoration des dernières notes jouées ;
5. *rappel à moyen terme* : remémoration de la dernière phrase ou période jouée ;
6. *rappel à long terme* : remémoration de l'improvisation du début jusqu'au moment présent ;
7. « *flow status* » : focalisation de l'attention sur le moment présent ;
8. *feedback* : élaboration de nouveau matériel musical à partir d'idées musicales puisées dans ce qui a été précédemment joué.

Selon Kenny et Gellrich (2002), ces *processus cognitifs* ne seraient pas utilisés simultanément par le musicien ; ils seraient plutôt employés en alternance en fonction des occurrences. Par ailleurs, il semble que les processus les plus souvent actifs lors de l'improvisation soient *l'anticipation à court terme*, *l'anticipation à moyen terme* et le « *flow status* » (Kenny et Gellrich 2002).

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'IMPROVISATION

Selon Thompson et Lehmann (2004), le talent de l'apprenant n'aurait pas d'incidence sur son aptitude à improviser. En effet, le développement des habiletés d'improvisation reposerait plutôt sur la mise en place d'un travail instrumental appliqué et créatif que sur une habileté innée. Les recherches scientifiques axées sur l'improvisation musicale proposent d'ailleurs au praticien plusieurs stratégies pour enseigner l'improvisation musicale. Nous avons répertorié dans la littérature spécialisée huit recommandations pédagogiques pouvant favoriser l'apprentissage de l'improvisation musicale que nous avons regroupées en trois sous-thèmes : *étapes préalables*, *contexte pédagogique* et *cadre pédagogique*.

Étapes préalables

1) *Respecter les phases d'apprentissage*

Selon Kratus (1991, 1995), l'apprentissage de l'improvisation musicale reposerait sur un processus développemental divisé en plusieurs phases, correspondant à des niveaux d'expertise spécifiques et observables par le pédagogue. Le modèle qu'il propose présente les phases d'apprentissage de l'improvisation musicale et permet d'aider le professeur d'instrument à identifier le niveau d'improvisation de son élève (Kratus 1991, 1995). De façon plus précise, le modèle développemental de Kratus comporte sept phases séquentielles qui couvrent tous les niveaux d'habiletés pouvant être atteints en improvisation musicale :

1. *exploration* : phase préparatoire à l'apprentissage de l'improvisation où l'apprenant expérimente des combinaisons sonores dans un contexte peu structuré ;
2. *improvisation axée sur le processus* : l'apprenant commence à répéter des motifs cohérents ;
3. *improvisation axée sur le produit* : l'apprenant fait appel à des principes structurels d'organisation tels que la tonalité, la pulsation et la métrique ;
4. *improvisation fluide* : l'apprenant a automatisé suffisamment d'habiletés techniques pour improviser de manière plus aisée ;
5. *improvisation structurelle* : l'apprenant possède un répertoire de stratégies lui permettant de donner une structure formelle à son improvisation ;
6. *improvisation stylistique* : l'apprenant improvise en respectant les caractéristiques harmoniques, mélodiques et rythmiques d'un style donné ;

7. *improvisation personnelle*: phase rarement atteinte où le musicien transcende les styles connus pour développer un style personnel, avec son propre système de règles et de conventions.

Afin de respecter le rythme d'apprentissage de son élève, l'enseignant devrait, dans un premier temps, veiller à identifier la phase d'improvisation atteinte par son élève, ce qui lui permettra ensuite de déterminer les *connaissances fondamentales* à aborder en fonction du niveau de l'apprenant.

2) Ne travailler que sur un seul aspect à la fois

Pour s'avérer efficace, l'acquisition des connaissances fondamentales doit être faite de manière isolée et systématique à l'aide d'exercices préparatoires à l'improvisation (Kenny et Gellrich 2002). Ce n'est qu'une fois que ces nouvelles connaissances seront assimilées que l'enseignant créera des activités pédagogiques où l'apprenant devra les mettre en pratique dans un contexte d'improvisation réel. À titre d'exemple, l'enseignant pourrait d'abord créer des activités visant à amener l'apprenant à mémoriser et à répéter des motifs mélodiques pouvant être juxtaposés à une formule harmonique donnée. Une fois que l'apprenant pourra aisément exécuter chacun de ces motifs à son instrument, il sera invité à les mettre en pratique dans différents contextes d'improvisation réelle comportant la formule harmonique étudiée. Cette approche permettrait d'éviter une surcharge cognitive de la mémoire de travail de l'apprenant, car elle favorise l'automatisation de chaque connaissance avant de l'intégrer à l'improvisation.

Cadre d'apprentissage

Le cadre d'apprentissage est un terrain d'entente entre l'enseignant et l'apprenant visant à favoriser la construction des habiletés d'improvisation. L'enseignant doit chercher à créer un cadre d'apprentissage où l'apprenant sent qu'il peut expérimenter librement. De plus, il devrait mener l'apprenant à se dépasser, en lui permettant d'explorer de nouvelles avenues, tout en traçant certaines limites claires au sein desquelles se dérouleront les activités pédagogiques proposées. Ces limites feront en sorte de rassurer l'apprenant, qui ne sentira pas qu'il « plonge dans le vide » alors qu'il improvise. En d'autres termes, l'enseignant devrait inciter l'élève à utiliser créativement ses « erreurs », tout en instaurant un cadre d'apprentissage à la fois déstabilisant et constitué de contraintes minimales et implicites.

1) Contraintes minimales et implicites

Les contraintes correspondent aux règles qui définissent ce qui est acceptable ou non lors de l'improvisation. À titre d'exemple, ce sont les contraintes qui permettent aux musiciens et aux auditeurs de juger de la pertinence d'utiliser des croches inégales dans un contexte d'improvisation spécifique. Il ressort de la littérature qu'il est préférable de créer un cadre pédagogique où les contraintes sont réduites au minimum et implicites pour tous les musiciens afin de permettre un maximum de possibilités d'expression (Barrett 1998). Par exemple,

en jazz la structure de la pièce jouée correspond à ce cadre de contraintes *minimales* et *implicites* (Bastien et Hostager 1988) ; elle englobe les contraintes liées aux caractéristiques stylistiques de l'œuvre, à ses motifs, à sa forme et à sa structure harmonique. Il s'agit de contraintes *minimales*, car elles correspondent aux caractéristiques fondamentales de la pièce et que, sans ce cadre, l'improvisation perdrait en cohésion. De plus, ces contraintes sont *implicites*, car elles sont partagées par tous les musiciens et n'ont pas à être négociées pendant le processus créatif. Ainsi, en jazz, la structure de la pièce établit un cadre partagé par les musiciens qui permet à chaque individu de créer et de s'exprimer librement. L'enseignant souhaitant travailler l'improvisation en musique classique devrait également veiller à créer un cadre de contraintes *minimales* et *implicites* pour chaque activité proposée. Par exemple, il pourrait demander à l'apprenant de ne jouer que sur les notes noires du clavier ou d'improviser en utilisant seulement les notes structurelles des accords lors d'une activité pédagogique donnée.

2) *Cadre déstabilisant*

Miles Davis avait l'habitude de déstabiliser ses musiciens lors de concerts et même lors d'enregistrements en studio. Ce faisant, il cherchait à rendre ses musiciens plus créatifs en les éloignant de leurs habitudes. Il pouvait par exemple leur demander de jouer d'autres pièces que celles prévues ou de changer la tonalité de la pièce au dernier moment (Barrett 1998). Cependant, Miles Davis savait déstabiliser ses musiciens tout en évitant de les perturber. Ainsi, trois recommandations identifiées par Barrett (1998) suite à l'analyse de l'approche de Davis peuvent inspirer le pédagogue souhaitant améliorer l'habileté d'improvisation de l'apprenant :

1. croire au potentiel de ses musiciens (ou de son élève) à réaliser la tâche demandée ;
2. briser les habitudes tout en proposant des avenues d'actions alternatives ;
3. présenter les éléments déstabilisants de manière progressive, afin qu'ils représentent un défi, sans toutefois être insurmontables (Barrett 1998).

Le professeur d'instrument pourrait donc, lui aussi, chercher à briser les habitudes de l'apprenant tout en veillant à l'outiller adéquatement pour lui permettre de réaliser la tâche proposée.

3) *Les « erreurs » ne le sont pas*

Puisque l'improvisation n'est que très rarement exempte d'erreurs, il importe que l'élève apprenne à utiliser ces dernières comme source d'inspiration pendant l'improvisation, plutôt que de les considérer comme étant fautives. À titre d'exemple, le simple fait de répéter une note *a priori* « erronée » peut laisser croire à l'auditeur qu'elle était intentionnelle. Ainsi, lors des activités d'improvisation, l'enseignant devrait encourager l'élève à faire des essais téméraires,

qui lui permettront d'apprendre à s'ajuster aux situations imprévues, plutôt que de l'inciter à atteindre des standards de perfection (Barrett 1998).

Contexte d'apprentissage

Le contexte d'apprentissage concerne l'ensemble des circonstances pédagogiques à planifier et à mettre en place afin de favoriser l'acquisition d'habiletés d'improvisation chez l'apprenant.

1) Improviser dans un contexte mentor/élève

Il ressort de la littérature que s'exercer à improviser en compagnie d'un musicien plus expérimenté pourrait s'avérer un contexte d'apprentissage favorable pour développer des habiletés d'improvisation. Une étude menée par Young (2003) démontre que les très jeunes enfants, lorsqu'ils improvisent en compagnie d'adultes, tendent à produire des improvisations plus riches sur les plans expressifs et musicaux. Ces résultats démontrent bien que l'élève, lorsqu'il improvise en compagnie de son enseignant, intègre certaines caractéristiques du jeu de ce dernier ; il s'agit donc d'une activité toute simple, au riche potentiel pédagogique. Bien qu'ils ne puissent être généralisés pour le moment, ces résultats soulèvent néanmoins l'importance de poursuivre les investigations dans ce domaine afin de vérifier si le contexte mentor/élève est favorable pour développer les habiletés d'improvisation de l'apprenant d'un autre âge ou niveau d'apprentissage, ainsi que pour répertorier les caractéristiques des apprenants, des mentors et des dyades qui s'avèrent les plus riches sur le plan pédagogique.

2) Travailler d'abord avec accompagnement

La recherche menée par Guillbault (2009) a démontré que l'utilisation d'un accompagnement harmonique peut favoriser l'apprentissage de l'improvisation chez des élèves de niveau primaire. De façon plus précise, son étude a démontré que le fait d'intégrer un accompagnement à l'enseignement de l'improvisation aurait un effet significatif et positif sur le score obtenu au *Improvisation Rating Scale* de Gordon (1998). Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude démontrent l'importance de poursuivre la recherche dans ce domaine afin de vérifier si l'accompagnement harmonique favorise également l'apprentissage de l'improvisation auprès de populations plus âgées et plus expérimentées, ou s'il serait, au contraire, préférable de retirer l'accompagnement à un certain stade de l'apprentissage.

3) Alternier les rôles d'accompagnateur et de soliste

Pour sa part, Barrett (1998) suggère d'alternier les rôles d'accompagnateur et de soliste lors des séances d'improvisation, ce qui aiderait l'apprenant à améliorer sa qualité d'écoute et à être plus attentif au jeu des autres musiciens. En fait, lorsque l'élève est accompagné, il peut mieux saisir les qualités d'un bon accompagnateur, alors que le fait d'accompagner un autre musicien lui permet de mieux saisir celles d'un bon soliste. Ainsi, pour développer ces deux habiletés, l'enseignant pourrait, par exemple, créer un contexte d'apprentissage où

lui et l'apprenant alternent entre les rôles de soliste et d'accompagnateur, tout en partageant à voix haute leurs impressions afin d'apprendre ce que chacun attend de l'autre.

L'approche pédagogique de Norgaard

Bien qu'il soit démontré que la mémorisation de motifs s'avère une approche pertinente pour développer les habiletés d'improvisation, les recherches scientifiques accessibles dans ce domaine ne permettent pas encore de savoir comment elle permet de générer une improvisation fluide et musicale plutôt qu'un enchaînement mécanique de motifs (Thompson et Lehman 2004). Toutefois, la thèse doctorale de Norgaard (2008) a apporté un éclairage sur ce phénomène qui pourra orienter les recherches futures dans le domaine. En effet, suite à ses travaux portant sur les processus cognitifs de musiciens experts en improvisation jazz, Norgaard (2008, 2011) a développé un modèle pédagogique permettant d'orienter la pratique de l'enseignant. Son modèle propose une approche où la mémorisation de motifs amorce le processus d'apprentissage de l'improvisation. Cependant, la spécificité du modèle proposé par Norgaard est de chercher ensuite à déplacer progressivement l'attention de l'apprenant sur le *concept fondamental* du motif étudié plutôt que sur le motif en soi.

En fait, le modèle de Norgaard comprend deux modes, le *mode théorique* et le *mode jeu*. Le *mode théorique* vise le développement de la *base de connaissances* et de la capacité à improviser en utilisant les notes structurelles des accords. Quant au *mode jeu*, il a pour objectif de développer les habiletés de planification et d'évaluation de l'apprenant. Ainsi, lorsque les savoirs et les savoir-faire étudiés isolément lors du *mode théorique* sont maîtrisés par l'apprenant, il peut ensuite les appliquer dans un contexte réel lors du *mode jeu*.

1) Mode théorique — développer la base de connaissances

Le premier objectif du mode théorique du modèle de Norgaard (2008, 2011) est d'augmenter la taille et la flexibilité de la *base de connaissances* de l'apprenant. Pour ce faire, l'enseignant devrait d'abord identifier un *concept fondamental* à travailler. Ensuite, il devrait amener l'apprenant à mémoriser plusieurs motifs comportant le concept fondamental en apprentissage et à créer de nouveaux motifs à partir de ce même concept (Norgaard 2008, 2011). Par exemple, si l'enseignant souhaitait aborder le concept fondamental de la broderie inférieure chromatique, il pourrait d'abord inviter l'apprenant à mémoriser le motif suivant, tiré de l'œuvre les *Folies d'Espagne*, op. 15a, de Fernando Sor, en *mi mineur* (exemple 1).

Ensuite, il pourrait inviter l'apprenant à créer de nouveaux motifs en utilisant les mêmes figures rythmiques que le motif précédemment mémorisé ainsi que la broderie inférieure chromatique. L'exemple suivant illustre un exemple de motif qu'aurait pu créer l'apprenant.

Afin de donner encore plus de flexibilité à la base de connaissances de l'apprenant, l'enseignant pourrait lui suggérer par la suite d'intégrer les motifs précédemment travaillés à son improvisation, puis de s'entraîner à improviser de

nouveaux motifs en temps réel, en respectant toujours le *concept fondamental* en apprentissage.



Exemple 1. Exemple de motif à mémoriser avec broderie inférieure chromatique



Exemple 2. Exemples de motifs créés par l'apprenant à partir du même concept fondamental

2) *Mode théorique* — utiliser les notes structurelles des accords

La capacité à improviser en utilisant les notes structurelles des accords est une des habiletés maîtrisées par l'improvisateur expert (Norgaard 2008). Afin de développer cette habileté chez l'apprenant, Norgaard propose une approche pédagogique en deux étapes. Tout d'abord, l'élève apprend à improviser sur la progression harmonique d'une pièce étudiée en ne jouant que les notes des accords en figures longues. Ensuite, toujours en suivant la même progression harmonique, il apprend à improviser avec des valeurs rythmiques plus courtes et en reliant les notes structurelles entre elles par des notes de passage.

3) *Mode jeu* — développer les habiletés de planification et d'évaluation

La capacité de planifier globalement l'improvisation s'avère une autre caractéristique de l'expert. En effet, le novice aurait pour sa part plutôt tendance à orienter son attention sur les détails (Norgaard 2008). C'est pourquoi Norgaard (2008, 2011) a intégré à son modèle le *mode jeu*, axé sur le développement des habiletés de planification et d'évaluation de l'apprenant. Les activités proposées dans le cadre du *mode jeu* se déroulent toutes dans un contexte d'improvisation réel. Ici, l'enseignant doit veiller à créer un contexte d'apprentissage où l'apprenant maîtrise complètement les aspects harmoniques, rythmiques et stylistiques de l'improvisation afin que la planification et l'évaluation de l'improvisation soient les principales tâches à solliciter sa mémoire de travail. De façon plus précise, lors du *mode jeu*, Norgaard suggère à l'enseignant d'inviter l'apprenant à se construire un plan d'improvisation avant de commencer à jouer et à chercher à respecter ce plan lors de son improvisation. Une fois l'improvisation complétée, l'enseignant pourra demander à l'apprenant d'évaluer son improvisation en fonction du plan d'abord élaboré.

Cadre conceptuel

Cette section vise à proposer un cadre conceptuel pour guider l'acte pédagogique du professeur d'instrument qui désire intégrer l'improvisation musicale à sa démarche d'enseignement. Construit à partir des connaissances récentes relevées dans la littérature spécialisée que nous avons explicitées précédemment, ce cadre conceptuel offre une vue synthétisée des différentes actions qu'un professeur d'instrument pourrait privilégier pour construire les habiletés d'improvisation musicale de son élève. Nous avons retenu les recommandations issues de la littérature qui à la fois étaient validées par des résultats de recherches empiriques et pouvaient être mises en pratique par l'enseignant souhaitant intégrer l'improvisation à sa pratique pédagogique. La figure 1 offre une vue synthétisée du cadre conceptuel que nous avons élaboré.

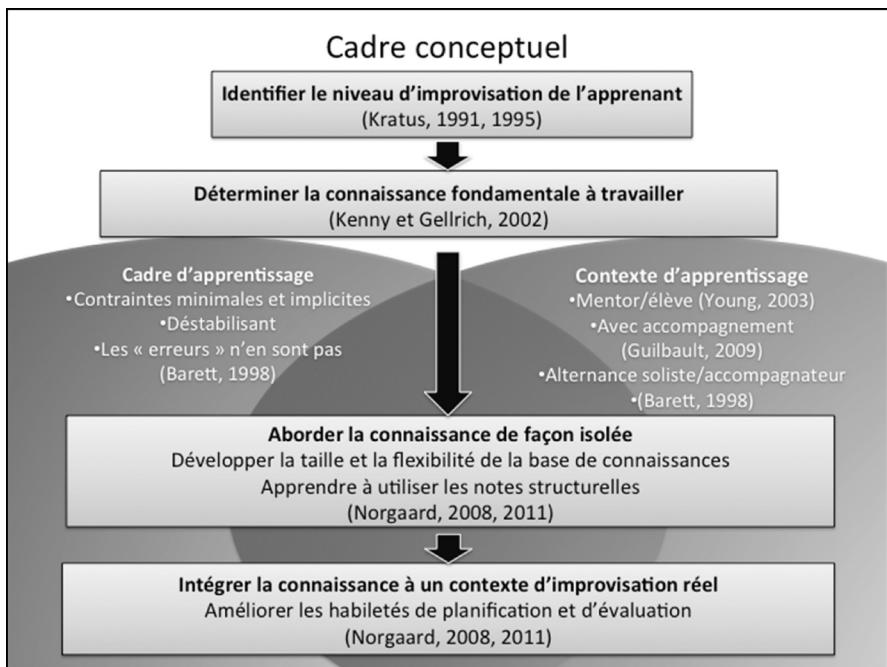


Figure 1. Cadre conceptuel

CONCLUSION

Cet article visait à effectuer une synthèse des connaissances actuelles dans le domaine de la pédagogie de l'improvisation musicale dans le but de proposer un cadre conceptuel pouvant guider l'acte pédagogique du professeur désirent développer les habiletés d'improvisation de son élève. Pour ce faire, nous avons avant tout proposé une définition de l'improvisation musicale, élaborée en analysant la littérature spécialisée sur le sujet afin d'en identifier les caractéristiques fondamentales. Nous avons ensuite présenté les effets de

l'apprentissage de l'improvisation sur d'autres habiletés musicales de l'apprenant en montrant de quelle manière les savoirs et savoir-faire acquis à l'aide de l'improvisation peuvent avoir une influence positive sur d'autres compétences musicales, telles que les habiletés auditives, la créativité musicale, la lecture à vue et la qualité de l'interprétation. Ainsi, selon les résultats des recherches empiriques récentes menées dans le domaine de l'improvisation musicale, tout porte à croire que l'intégration de l'improvisation musicale à la démarche d'enseignement du professeur d'instrument de musique classique pourrait avoir un impact positif sur l'apprentissage global de l'élève. Toutefois, l'état actuel des connaissances laisse toujours bon nombre de questions en suspens. À titre d'exemple, nous ne savons pas encore si les effets positifs mentionnés dans la littérature sont présents lorsque ces variables sont étudiées dans différents contextes d'enseignement, c'est-à-dire d'un instrument ou d'un niveau d'apprentissage à l'autre. De plus, les études actuelles ne nous permettent pas de savoir si la pratique de l'improvisation peut réellement avoir un effet positif sur la motivation et l'aisance scénique des musiciens, comme le prétendent certains auteurs.

Nous avons également identifié, à partir de travaux spécialisés, sept *facteurs* qui semblent régir le processus de l'improvisation musicale ainsi que huit *processus cognitifs* qui pourraient être sollicités lors de l'improvisation. Bien que les *facteurs* sous-jacents à l'improvisation musicale soient assez bien documentés dans la littérature, la nomenclature des *processus cognitifs* proposée par Gellrich (Kenny et Gellrich 2002) est, en revanche, de nature plus spéculative et n'est pas corroborée par la recherche. Il s'avérerait donc important d'effectuer d'autres travaux de recherche afin de valider ou d'infirmer l'adéquation entre la nomenclature des *processus cognitifs* proposée par Gellrich et la réalité vécue sur le terrain.

Ceci dit, les travaux de recherche menés jusqu'à ce jour sur l'improvisation musicale offrent néanmoins certaines pistes pour guider l'acte pédagogique du professeur d'instrument qui souhaite intégrer l'improvisation à sa pratique. En effet, selon l'état actuel des connaissances, l'enseignant devrait veiller à : (1) respecter les phases d'apprentissage de l'apprenant; (2) ne travailler qu'un seul aspect à la fois; (3) favoriser un cadre de contraintes minimales et implicites; (4) rechercher un cadre déstabilisant pour l'apprenant; (5) aider l'apprenant à utiliser les erreurs qui surviennent au fil de l'improvisation à des fins créatives; (6) créer un contexte mentor/élève; (7) travailler avec un accompagnement harmonique et (8) alterner les rôles d'accompagnateur et de soliste.

D'autre part, le modèle de Norgaard (2008, 2011) met en lumière le fait que le pédagogue devrait d'abord aborder les nouveaux apprentissages dans un contexte isolé, pour ensuite les intégrer, une fois maîtrisés, à l'improvisation musicale proprement dite. Toutefois, bien que le modèle de Norgaard repose sur une analyse rigoureuse d'entrevues menées auprès d'improvisateurs jazz experts, il ne semble pas avoir été expérimenté sur le terrain, dans un contexte d'enseignement réel. Il serait donc pertinent de développer du matériel pédagogique en respectant les propositions de l'auteur dans le cadre d'une

«recherche-développement» afin de pouvoir ensuite en mesurer l'efficacité à l'aide de recherches quasi expérimentales.

Enfin, l'article propose un cadre conceptuel original permettant d'aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. Construit à partir des connaissances relevées dans la littérature scientifique disponible, ce cadre conceptuel propose une pédagogie structurée de l'improvisation musicale qui regroupe un ensemble de recommandations proposées par différents auteurs actifs dans ce domaine. Par ailleurs, il nous apparaît important que l'efficacité de ce cadre conceptuel fasse éventuellement l'objet d'une recherche scientifique afin de mesurer son effet sur les habiletés d'improvisation du musicien en formation ainsi que sur ses autres habiletés musicales.

RÉFÉRENCES

- Ashley, Richard. 2009. «Musical Improvisation». Dans *Oxford Handbook of Music Psychology*, sous la dir. de Susan Hallam, Ian Cross et Michael Thaut, 413-420. New York: Oxford University Press.
- Azzara, Christopher D. 1992. «The effect of audiation-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students». Thèse de doctorat, Eastman School of Music, University of Rochester: Rochester, NY.
- . 1999. «An aural approach to improvisation». *Music Educators Journal* 86, n° 3: 21-25.
- . 2002. «Improvisation». Dans *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la dir. de Richard Colwell, 171-187. New York: Oxford University Press.
- Baily, John. 1985. «Music structure and human movement». Dans *Musical Structure and Cognition*, sous la dir. de Peter Howell, Ian Cross et Robert West, 237-258. Londres: Academic Press.
- . 1991. «Some cognitive aspects of motor planning in musical performance». *Psychologica Belgica* 31, n° 2: 147-162.
- . 2001. «L'interaction homme-instrument: Vers une conceptualisation». *Cahiers de musiques traditionnelles* 14: 125-141.
- Baily, John et Peter Driver. 1992. «Spatio-motor thinking in playing folk blues guitar». *World of Music* special issue on *Ethnomusicology and Music Cognition* 34, n° 3: 57-71.
- Barrett, Frank J. 1998. «Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning». *Organization Science* 9: 605-622.
- Bastien, David T. et Todd J. Hostagier. 1988. «Jazz as a process of organizational innovation». *Journal of Communication Research* 15: 582-602.
- Berkowitz, Aaron L. 2010. *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berliner, Paul F. 1994. *Thinking in jazz*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brophy, Timothy S. 2001. «Developing improvisation in general music classes». *Music Educators Journal* 88: 34-53.

- Chamblee, Catherine B. 2008. «Cognitive processes of improvisation: Performers and listeners in the organ tradition and contemporary gospel styles». Thèse de doctorat, University of Pennsylvania: Pennsylvania.
- Covington, Kate. 1997. «Improvisation in the aural curriculum: An imperative». *College Music Symposium* 37: 49–64.
- Csikszentmihalyi, Mihaly et Grant J. Rich. 1997. «Musical improvisation: A systems approach». Dans *Creativity in performance*, sous la dir. de Richard Keith Sawyer, 43–66. Londres: Ablex.
- Ferand, Ernst. T. 1961. *Improvisation in Nine Centuries of Western Music*. Cologne: Arno Volk Verlag.
- Gibson, Will. 2006. «Material culture and embodied action: sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation». *The Sociological Review* 54, n° 1: 171–187.
- Gordon, Edwin E. 1989. *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA Publications.
- . 1997. *Learning sequences in music: Skill, content and patterns: A music learning theory* (Édition de 1997). Chicago: GIA Publications.
- . 1998. *Harmonic improvisation readiness record and rhythm improvisation readiness record*. Chicago: GIA Publications.
- Guilbault, Denise M. 2009. «The Effects of Harmonic Accompaniment on the Tonal Improvisations of Students in First Through Sixth Grade». *Journal of Research in Music Education* 57, n° 2: 81–91.
- Johnson-Laird, Philip N. 1991. «Jazz improvisation: A theory at the computational level». Dans *Representing musical structure*, sous la dir. de Peter Howell, Richard West et Ian Cross, 291–326. New York: Academic Press.
- . 2002. «How jazz musicians improvise». *Music Perception* 19, n° 3: 415–442.
- Joyce, George. H. 1908. *Principles of Logic*. Londres: Longmans, Green.
- Kenny, Barry J. et Martin Gellrich. 2002. «Improvisation». Dans *The Science & Psychology of Music Performance*, sous la dir. de Richard Parncutt et Gary McPherson, 117–134. New York: Oxford University Press.
- Koutsoupidou, Theano et David J. Hargreaves. 2009. «An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music». *Psychology of Music* 37, n° 3: 251–278.
- Kratus, John. 1991. «Growing with improvisation». *Music Educators Journal* 78, n° 4: 35–40.
- . 1995. «A developmental approach to teaching musical improvisation». *International Journal of Music Education* 19 n° 1: 35–50.
- Le Petit Robert*. «Spontané». <http://pr.bvdep.com/version-1/pr1.asp> (Page consultée le 19 novembre 2011).
- Léandre, Joëlle. 2008. *À voix basse*, entretiens avec Franck Médioni. Paris: Édition MF.
- Lehmann, Andreas C., John A. Sloboda et Robert H. Woody. 2007. *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- McMullen, Erin et Jenny R. Saffran. 2004. « Music and Language: A Developmental Comparison ». *Music Perception* 21 : 289–311.
- McPherson, Gary. 1993. « Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 119 : 11–20.
- Montano, David R. 1983. « *The Effect of Improvisation in given Rhythms on Rhythmic Accuracy in Sight Reading Achievement by College Elementary Group piano Students* ». Thèse de doctorat, University of Missouri, Kansas City : Missouri.
- Montello, Louise. 1989. « Utilizing music therapy as a mode of treatment for the performance stress of professional musicians ». Thèse de doctorat, New York University : New York.
- Nakamura, Jeanne et Mihaly Csikszentmihalyi. 2002. « The concept of flow ». Dans *Handbook of positive psychology*, sous la dir. de Charles R. Snyder et Shane. J. Lopez, 89–105. Oxford : Oxford University Press.
- Nettl, Bruno. 1998. « An Art Neglected in Scholarship ». Dans *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*, sous la dir. de Bruno Nettl et Melinda Russel, 1–23. Chicago : University of Chicago Press.
- Nettl, Bruno et al. *Grove Music Online*, « Improvisation ». Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738> (Page consultée le 19 novembre 2011).
- Norgaard, Martin. 2008. « Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-level Jazz Musicians ». Thèse de doctorat, University of Texas at Austin : Austin.
- . 2011. « Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians », *Journal of Research in Music Education* 59 : 109–127.
- Pressing, John. 1988. « Improvisation: methods and model ». Dans *Generative processes in music*, sous la dir. de John. A. Sloboda, Livre de poche, édition de l'an 2000, 129–178. Oxford : Oxford University Press.
- Pressing, Jeff. 1998. « Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication ». Dans *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*, sous la dir. de Bruno Nettl et Melinda Russel, 47–68. Chicago : University of Chicago Press.
- Rowlyk, William T. 2007. « Effects of improvisation instruction on nonimprovisation music achievement of seventh and eighth grade instrumental music students ». Thèse de doctorat, Temple University : Philadelphie
- Sarath, Ed. 1996. « A new look at improvisation ». *Journal of Music Theory* 40, n° 1 : 1–39.
- Sawyer, Richard K. *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)* « Improvisation ». San Diego : Academic Press, 2011.
- Sousa, David. A. 2002. *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Sternberg, Robert. J. 2000. « Giftedness as developing expertise ». Dans *International handbook of giftedness and talent*, sous la dir. de Kurt A. Heller, Franz J. Mönks, Robert J. Sternberg et Rena F. Subotnik, 55–66. Amsterdam : Elsevier.

- Teixeira dos Santos, Regina A. et Luciana Del Ben. 2004. «Contextualized improvisation in solfège class». *International Journal of Music Education* 22: 271–282.
- Thompson, Sam et Andreas C. Lehmann. 2004. «Strategies for sight-reading and improvising music». Dans *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, sous la dir. de Aaron Williamon, 143–159. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, Peter R. 1987. «Refinement of a measure of creative thinking in music». Dans *Applications of research in music behavior*, sous la dir. de Clifford K. Madsen et Carol A. Prickett, 257–271. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Whitman, Georann. G. 2001. «The effects of vocal improvisation on attitudes, aural identification skills, knowledge of music theory, and pitch accuracy in sight-reading of high school choral singers». Thèse de doctorat, University of Missouri: Kansas City.
- Wilson, Dorothy S. 1970. «A study of the child voice from six to twelve». Thèse de doctorat, University of Oregon: Eugene.
- Young, Susan. 2003. «The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children?» *Musicae Scientiae Special Issue* 2003: 175–191.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de proposer un cadre conceptuel visant à aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. Pour élaborer ce cadre conceptuel, nous avons d'abord effectué la recension et l'analyse de la littérature accessible sur l'improvisation musicale, en portant une attention toute particulière aux modèles théoriques et aux applications pédagogiques que nous y avons rencontrés. Cette analyse nous a permis de formuler une définition opérationnelle de l'improvisation musicale, d'identifier les effets positifs de l'apprentissage de l'improvisation musicale sur d'autres variables, de cerner les facteurs et les processus cognitifs qui entrent en jeu lors de la génération de l'improvisation musicale ainsi que de recenser les recommandations pédagogiques rencontrées dans la littérature portant sur l'improvisation musicale. Pour terminer, nous avons élaboré, à partir de la littérature analysée, un cadre conceptuel rassemblant, sous forme graphique, les connaissances permettant d'opérationnaliser l'acte d'enseigner l'improvisation musicale.

ABSTRACT

This essay aims at offering a conceptual framework to help instrument teachers to include improvisation in their pedagogical practice. In order to do so, we have reviewed and analyzed the literature addressing musical improvisation, with a special focus on theoretical models and pedagogical applications. The analysis allowed us to develop a functional definition of musical improvisation, to identify its positive contribution to the learning process and to other aspects, to identify factors

and cognitive processes involved in production of musical improvisation, and to inventory pedagogical recommendations found in this literature. Based on the analyzed literature, we finally developed a graphic conceptual framework, which puts together the necessary knowledge to operationalize the process of teaching musical improvisation.