



HAL
open science

L'éducation musicale comme expression d'une sensibilité: l'individu et le groupe dans les activités d'improvisation théâtrale et musicale

Alan Riou

► **To cite this version:**

Alan Riou. L'éducation musicale comme expression d'une sensibilité: l'individu et le groupe dans les activités d'improvisation théâtrale et musicale. Education. 2022. dumas-03680092

HAL Id: dumas-03680092

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03680092>

Submitted on 27 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2021-2022

Parcours FSTG

**L'éducation musicale comme
expression d'une sensibilité : l'individu
et le groupe dans les activités
d'improvisation théâtrale et musicale.**

Mots Clefs : éducation musicale, improvisation, théâtre, expression, sensibilité.

Présenté par : Alan RIOU

Encadré par : François GIROUX

**L'éducation musicale comme
expression d'une sensibilité : l'individu
et le groupe dans les activités
d'improvisation théâtrale et musicale.**

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier François Giroux pour son encadrement lors de ce travail de mémoire, pour tout l'intérêt qu'il a su montrer pour mes travaux, pour ses encouragements et ses précieux conseils.

Je souhaite également remercier Anne Dubrel, ma tutrice au sein de l'INSPE ainsi que Sandrine Evra, ma tutrice académique. Outre l'accompagnement qu'elles ont pu m'offrir tout au long de l'année elles ont aussi pu assister à l'une de mes expérimentations et m'apporter un retour très constructif.

Je tiens par ailleurs à remercier l'ensemble de nos formateurs et formatrices pour m'avoir permis d'enrichir peu à peu ma pratique vers de nouveaux horizons jusqu'aux expérimentations présentées ci-après.

Je souhaite enfin remercier notre promotion d'enseignants stagiaires en éducation musicale pour son sérieux, sa bonne humeur et sa solidarité.

Dans de trop nombreuses situations (échanges, débats, pratique musicale en petits groupes), les élèves n'arrivent pas à tous s'écouter. Il y en a toujours qui bavardent, s'écrivent des petits mots, cherchent quelque chose dans leur sac. On peut évidemment leur demander de cesser cela, mais sans certitude qu'ils se sentent véritablement concernés par l'activité pour autant. De la même manière, la répartition de la parole est assez inéquitable, certains ne prennent que très rarement la parole, d'autres, au contraire, cherchent à intervenir sans cesse et exposent ouvertement leur frustration de ne pouvoir répondre eux-mêmes à toutes les questions du cours.

Comment, dans un cours d'éducation musicale au collège Hubert Robert à Méréville (91), dès la 6^e et 5^e, créer un collectif respectueux, à l'écoute de chacun, dans lequel chacun se sentirait concerné et trouverait sa place au sein d'une parole répartie de manière totalement équitable, autonome, sans même avoir recours à un médiateur extérieur ? J'aborderai tout d'abord les prémices de ma réflexion avant d'exposer les expérimentations réalisées en classe et ce qui a pu en ressortir.

I – Les prémices de la réflexion : Enseignant, « s'autoriser ou non à s'appuyer sur sa propre culture »¹

A - Mise en œuvre en 6e : improvisation

Tout a commencé en classe de 6e lors des évaluations d'écoute de ma première séquence. L'un des critères d'écoute consistait à déterminer le caractère de la musique. Pour aider les élèves à développer leur vocabulaire, je leur ai donné droit à un joker : ils pouvaient venir à mon bureau, une seule fois, regarder la fiche de cours sur le caractère. Mais pour que tout se passe dans les meilleures conditions, je leur ai donné la consigne de venir un par un. Aussi lorsque deux élèves se levaient au même moment, l'un d'eux devait céder sa place et attendre son tour. Cela s'est très bien passé. Les élèves ont respecté ce cadre et la distribution des tours s'est faite de manière autonome ; les élèves se cédant la place tour à tour même lorsque deux élèves s'apprétaient à se lever au même moment.

¹ BUCHETON, Dominique, *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris : ESF Sciences humaines, 2019, p.142.

Lors de la correction de l'évaluation j'ai fait remarquer cela aux élèves. J'ai donc souhaité réaliser une petite expérimentation. Pour chaque point de la correction les élèves devaient répondre de manière autonome sans lever la main. Ils devaient néanmoins faire preuve de vigilance en veillant à ne pas parler toutes et tous à la fois. Certains élèves ont cependant conservé le réflexe de lever la main. Cela m'évoque l'explication de Dominique Bucheton à propos d'élèves ayant adopté une posture plus scolaire qui cherchent alors sans cesse l'approbation du professeur :

De fortes corrélations sont encore plus fréquemment observables entre une posture de contrôle trop prégnante de l'enseignant qui veut tout diriger et tout corriger, ne rien laisser passer et une posture très scolaire chez les élèves fragiles. Ils deviennent très dépendants de la voix, du regard, de la correction du maître qu'ils recherchent constamment. Avant de commencer leur exercice, ils demandent plusieurs fois ce qu'il faut faire. Ils ne peuvent pas écrire une phrase sans craindre son avis. Ils ne s'autorisent rien².

Cela va ainsi se traduire dans les différentes activités, qu'elles soient orales ou écrites. Tout l'enjeu sera donc de rendre ces élèves progressivement autonomes dans les tâches qui leur seront prescrites.

Lors de cette correction, je les incitais à répondre à des questions précises ce qui n'incitait pas spécifiquement à des interactions entre les élèves. Il y a pourtant eu à une ou deux reprises des réactions d'élèves à des réponses données par des camarades. Ces réactions témoignent de premières interactions survenues naturellement et sur lesquelles il s'agira de s'appuyer afin de créer un collectif qui sera à même de dialoguer et d'échanger ensemble. Je souhaite ainsi réellement m'éloigner d'un rapport de discussion unique entre le professeur et un ou une élève à la fois. Pour ce faire, la dimension théâtrale pourra être un outil adéquat. Je suis moi-même issu d'un cursus relativement interdisciplinaire où j'ai pu me former à la musique tout en étant régulièrement stimulé par des prestations théâtrales, jusque dans mon appartenance au chœur Mikrokosmos. J'ai pu prendre peu à peu conscience cette année du rôle que peut prendre le théâtre dans le cours d'éducation musicale et de toutes les possibilités qui s'offraient alors à moi pour faire appel à ma propre expérience. Permettant tout à la fois de travailler le corps dans

² *Ibid.*, p.131.

son intégralité, englobant avec lui la voix et la musicalité du texte (qu'il soit intelligible ou non), le théâtre permet d'expérimenter directement les notions étudiées tout en allégeant l'élève des difficultés diverses que peut poser la voix chantée (inhibition, manque de justesse, de technique vocale). D'autre part, afin de favoriser la possibilité de telles interactions, un questionnement quant à la disposition de la salle se pose également.

Parallèlement à tout cela, je fais face à ma classe de 5eD qui est régulièrement agitée lors de nos séances. Nous avons cours en dernière heure de la journée, les élèves sortent d'une heure de permanence ; se mêlent donc fatigue et problèmes de concentration. Ayant moi-même une pratique régulière de l'improvisation vocale en groupe, ayant travaillé notamment lors d'un stage avec Jean-Yves Pénafiel, un improvisateur professionnel³, j'ai tenté un recours à cette pratique comme solution aux problèmes posés ci-avant. L'approche de Jean-Yves Pénafiel est très pédagogique et peut s'adapter à tous types de profils. Lors de nos séances nous étions d'ailleurs entre musiciens de niveaux très variés. Certains avaient déjà une pratique professionnelle de plus ou moins longue date et d'autres débutaient complètement la musique. L'autre lien intéressant à établir par rapport au cours d'éducation musicale est que le travail de Jean-Yves est mené uniquement à travers l'expression vocale. Il porte une attention particulière à l'équilibre du groupe, à l'écoute entre chaque improvisateur et à l'ajustement des sonorités émises. Nous avons exploré plusieurs solutions structurelles comme l'établissement d'une base rythmique simple sur quatre temps à laquelle peut s'ajouter un complément jouant sur les contretemps et au-dessus desquels un improvisateur soliste peut prendre la parole.

Dans le cadre de mes séances de 5^e les exercices ont permis de mobiliser l'ensemble des élèves sur un objet commun tout en leur donnant un moyen d'expression néanmoins cadré par l'exercice. Nous étions d'ailleurs dans une séquence portant sur la répétitivité et l'une des écoutes portait plus précisément sur la spatialisation de ce procédé. Il s'agissait de « Jewish Storyteller »⁴, de Meredith Monk interprétée par le chœur Mikrokosmos. Cela a donc pu nourrir notre réflexion sur l'intérêt que peut avoir l'ostinato (ou la boucle, dans le cas du minimalisme)

³ Cf. DESLAURIERS, Rosaline, « Vers une poétique de théâtre musical : racines et ramifications d'un art hybride » dans PLANA, Muriel et SOUNAC, Frédéric (éd.), *Les relations musique-théâtre : du désir au modèle*, Paris : L'Harmattan, 2010, pp. 117 – 134.

⁴ MONK, Meredith, « Jewish Storyteller / Dance / Dream », *Book of Days*, 1988 dans PIERRE, Loïc et Chœur Mikrokosmos, *Retour à la Terre*, Grand Théâtre de Tours, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=HZGM7HhKaDg> [consulté le 06/04/2022].

dans la création musicale et comment cela peut être enrichi par la scénographie. La scénographie proposée par Loïc Pierre permet au public de distinguer très clairement les quatre pupitres interprétant l'œuvre tout en faisant figurer sur scène le caractère ludique qui anime les relations entre chacun des motifs musicaux. Cela impose aux interprètes de faire preuve d'une grande capacité d'écoute à la fois corporelle et sonore au sein du pupitre mais également avec les autres pupitres. Ce sont des compétences que nous travaillerons spécifiquement grâce à l'improvisation. Pour ce type d'activité j'ai choisi de disposer les élèves en cercle afin de faciliter la cohésion du groupe, la vision et l'écoute collective. L'exercice consistait en la proposition par chaque élève à tour de rôle d'un événement sonore sous forme de sirène (glissando) accompagné d'un geste. Cet exercice visait à travailler la conduite du son émise lors du chant et à homogénéiser la production vocale de la classe par une écoute commune. Le groupe devait donc répéter chaque proposition à l'unisson de la manière la plus homogène possible. Cela a permis de canaliser le groupe. Il y a certes eu quelques interruptions, un peu d'agitation, quelques élèves qui bloquaient légèrement (manque d'idée, timidité) mais finalement chaque élève a pu réaliser une proposition.

Un parallèle intéressant pour le travail d'improvisation en classe peut être établi avec celui auxquels les comédiens peuvent s'adonner. Tout l'intérêt de ce parallèle réside en ce que les élèves et les comédiens n'ont en général pas de formation musicale à proprement parler. Nous noterons tout de même que le comédien a de l'avance par rapport à l'élève dans l'appréhension de son corps et de sa voix au service d'une expressivité et d'une théâtralité. Cependant, l'aspect ludique de l'improvisation pourrait ici servir de *catharsis* permettant aux élèves de libérer plus facilement leur expressivité tout comme les enfants peuvent généralement le faire lors d'un jeu. La difficulté résiderait ici à « jouer » (la polysémie de ce mot prend alors tout son sens : ludique, théâtral, musical) avec l'intégralité de la classe et avec des camarades potentiellement différents du cercle amical habituel. Pour cela, les travaux de Frédéric Ligier⁵ peuvent nous donner de nombreuses pistes quant à l'intérêt du travail d'improvisation musicale avec des groupes non-musiciens. Ce dernier nous précise par ailleurs qu'il est important de prévoir en amont un minimum d'organisation sans pour autant rentrer dans un systématisme.

⁵ LIGIER, Frédéric, « Musique en scène » dans FREIXE, Guy (dir.), *Les interactions entre musique et théâtre*, Montpellier : L'Entretemps, 2011, pp. 187 – 199.

Pour définir et préciser ma propre organisation il peut donc être intéressant de comparer la démarche que j'ai imaginée en tant qu'enseignant en éducation musicale et chant choral et celle de Frédéric Ligier qui précise qu'il a choisi de faire travailler les comédiens tout comme il le ferait avec des musiciens. Mon premier exercice peut être relié au préambule donné par Ligier : « l'accord du groupe, particulièrement dans le son et les harmoniques qu'il dégage. [...] rien ne sera juste (dans tous les sens du terme) si le groupe n'est pas accordé par l'écoute »⁶. Il donne alors l'exemple d'un unisson puis de variations en micro-intervalles. Dans ma démarche l'accord du groupe dans le son peut se faire par la reproduction du geste et du son de chacun des élèves en veillant à réaliser une restitution la plus fidèle possible. Un travail de pratique des paramètres du son a été réalisé en 6^e lors de la seconde séquence de l'année et deux chants ont été travaillés par les classes. Le travail d'homogénéisation sonore du groupe a donc déjà été initié lors de ces divers travaux. Ligier évoque d'ailleurs le rôle de la chanson (au sens large du terme) comme un exercice permettant de travailler les appuis de la langue et du texte ainsi que le rapport à la pulsation.

Il explique aussi que l'improvisation permet « l'extériorisation des acquis musicaux personnels, qu'ils soient conscients ou non »⁷. On le voit très vite lors des exercices, chaque élève a un bagage culturel qui lui est propre. Lors des premières improvisations en langue imaginaire l'influence des mangas par exemple, a pu se faire ressentir chez plusieurs élèves à travers des consonances japonaises. Lors d'une autre improvisation un élève a même cité le thème principal du jeu vidéo *Mario Kart*. Ces deux exemples rejoignent l'idée de Ligier qui explique que ces acquis culturels peuvent être collectifs. C'est ce que Cristina Cano appelle d'ailleurs les « formes collectives de connaissances »⁸ qui permettent notamment de créer du sens par le sonore. Pour Ligier, l'individu « doit prendre lui-même conscience du chemin qu'il veut découvrir et des éléments techniques qu'il doit acquérir ou affiner pour réaliser son chant intérieur »⁹. Tout cela implique de ne pas trop brider l'imaginaire des élèves au début du processus notamment par des sources d'improvisation trop précises. L'improvisation et l'imaginaire de chaque élève sera alors mis au service du collectif et du développement de l'expression de ses camarades.

⁶ *Ibid.*, p.192.

⁷ *Ibid.*

⁸ CANO, Cristina, *La musique au cinéma : musique, image, récit*, Rome : Gremese, 2002, p.145.

⁹ *Ibidem*, p.192.

Dans un troisième temps Ligier aborde les différents paramètres musicaux qui peuvent être exploités. Ceux-ci sont donc directement en lien avec les notions qui peuvent être exploitées lors du cours d'éducation musicale et qui peuvent être expérimentées dans la production comme lien d'étayage avec la perception. Il évoque par exemple la nature acoustique du son, les modes de jeu, les modes d'écriture ou encore les constructions formelles et structurelles. Pour lui, tous ces points doivent servir l'aboutissement de la réalisation musicale collective. Il ajoute également que « l'engagement physique dans le son, aussi fin soit-il, est nécessaire à toute expérience sonore »¹⁰, ce qui soutient l'idée d'intégrer la gestuelle dans la réalisation des improvisations.

À la suite de mes premières expérimentations j'ai donc décidé de rattacher la démarche entreprise à une autre de mes séquences de 6e intitulée « L'Amérique en musique ». Cette séquence intègre deux versions différentes du standard de jazz « Blue Skies ». Cela offre alors la possibilité d'aborder particulièrement le quatrième champ de compétences en éducation musicale pour le cycle 3 : « échanger, partager et argumenter ». Notre attention peut donc être particulièrement attachée à deux compétences de ce champ : « argumenter un jugement sur une musique » et « écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité ». Le travail d'improvisation rattaché à cette séquence permettra justement de travailler la constitution d'un collectif respectueux, à l'écoute les uns des autres à travers une répartition de la parole équitable au service des interactions entre élèves.

B – La réalisation en 5^e : une question de style

En lien avec la pensée de Ligier, l'une de mes activités de création en 5e, sur le sujet du thème et variations, est de faire créer aux élèves une courte réalisation sonore à partir de textes. J'ai choisi pour cela, les *Exercices de style* de Raymond Queneau. Ligier explique que le plus important, au départ, est de se libérer du sens pour se concentrer sur la matière elle-même :

Parfois je confie aux comédiens les mots du poème dans le désordre afin de les dire ou chanter pour ce qu'ils sont. Il est étonnant de voir

¹⁰ *Ibid.*, p.193.

qu'il reste encore énormément de la puissance du poème ainsi, même en l'absence de la syntaxe¹¹.

Pour aller dans ce sens, j'ai fait le choix de distribuer à chacun des groupes, une variation différente de l'œuvre de Queneau. J'ai conservé les mêmes groupes que lors d'un précédent travail de création (musique à l'image) au cours duquel les élèves devaient sonoriser un extrait du court-métrage *Stelle* du réalisateur Yann Renzi.

J'avais eu l'opportunité de rencontrer ce réalisateur lors d'une table ronde que j'avais organisée pour une association. Le principe de cette table ronde était de discuter des liens entre réalisateurs et compositeurs dans quatre courts-métrages dont *Stelle*¹². Dans l'extrait choisi le personnage principal se rend à l'école. On comprend rapidement que cet enfant n'est pas très heureux. La pluie battante en rajoute à cette atmosphère, une prise de vue subjective de la caméra montre clairement que le jeune garçon envie les autres enfants qui, eux, ont été accompagnés en voiture par leurs parents. La séquence suivante nous montre cet enfant en train de rêvasser en classe. Alors qu'il part de l'école pour rentrer chez lui toujours sous la pluie, un objet lui tombe sur la tête. L'objet est un kaléidoscope magique duquel surgit un parapluie. Nous avons donc pu aborder le lien entre la musique et l'image issue du scénario du film avec les élèves. Nous avons listé ensemble les différents moments cités ci-avant puis constitué des équipes en charge de l'un des éléments. Nous avons pu nous questionner sur la capacité de la musique à exprimer ce que ressent le personnage et sur le rôle que tient la pluie dans cet extrait. Nous nous sommes d'ailleurs interrogés sur les diverses représentations musicales possible de cet élément. Un groupe a par exemple essayé l'utilisation d'un xylophone pour représenter des petites gouttes d'eau. Nous avons aussi abordé la capacité de la musique à représenter un bruit comme celui du Kaléidoscope qui frappe soudainement l'enfant ou la possibilité pour l'auditeur de prévoir la chute de l'objet avant que celui-ci n'apparaisse à l'écran. C'est d'ailleurs l'option choisie par le compositeur du film. Les élèves ont choisi pour cela un rythme de percussion arrivant de manière *crescendo*. Cela a aussi été déterminé par le parc instrumental assez restreint de la salle qui peut être un frein à ce genre d'activités de création. Certains élèves ont rencontré des difficultés à travailler en groupe, à trouver des idées alors que nous avions au préalable analysé d'autres extraits de films. Le premier d'entre eux était un extrait du film *Harry Potter*

¹¹ *Ibid.*, p.195.

¹² RENZI, Yann, *Stelle*, Imagination Entertainment, 2011, 9'13 à 11'53, <https://youtu.be/TJveqwVm2-U?t=553> [consulté le 18/04/2022].

et le prisonnier d'Azkaban au début duquel John Williams met en musique le texte « Double, Double Toil and Trouble ». Il s'agit d'une célèbre incantation des trois sorcières dans *MacBeth* de Shakespeare. Nous avons en parallèle étudié une autre mise en musique de ce texte par Jaakko Mäntyjärvi afin d'étudier toutes les possibilités expressives du texte. Nous avons alors pu constater que le caractère apporté à celui-ci par la musique diffère dans les deux cas. La version d'*Harry Potter* est plus légère, dansante tandis que la version de Mäntyjärvi est plus mystérieuse, incantatoire. Tout cela nous a permis de comprendre comment pouvaient fonctionner les emprunts utilisés dans un film. Nous avons également étudié la chanson « Singing in the Rain » dans le film musical éponyme. Ici la musique sert directement au personnage comme moyen d'expression de ses sentiments. Ces deux solutions pouvaient donc tout à fait être intégrées au travail de création. Un groupe n'a notamment pas été en mesure de produire un résultat construit. J'ai donc profité du travail de création autour des *Exercices de style* pour continuer le travail d'expérimentation d'une démarche de création.

En conservant ces mêmes groupes pour la création d'après Queneau, j'ai pu différencier les approches en donnant aux élèves les plus avancés le défi d'une variation plus complexe à traiter et inversement pour les élèves les plus en difficulté. L'appréciation du degré de simplicité réside dans les variations au sein desquelles le sens est déjà relativement supplanté par le son comme la variation « onomatopées ». Comme son nom l'indique elle n'est constituée que d'une suite d'onomatopées. Ce type de variation fait le lien avec les exercices d'improvisation que nous avons pu réaliser dès le travail de création à l'image. Nous avons alors improvisé des gestes et onomatopées selon un scénario donné tel qu'une balade dans la rue.

La seconde étape du projet consistait à intégrer un procédé musical à la réalisation sonore. La liste des procédés à disposition était issue de ceux découverts dans l'analyse du thème et variations de Mozart, « Ah vous dirai-je maman ». Je me suis concentré sur deux procédés en particulier : l'imitation présente dans la variation n°9 et la question/réponse présente dans la variation n°5. Ces deux notions ont tout d'abord posé quelques difficultés aux élèves car elles sont relativement similaires : dans les deux cas il y a une réalisation d'un premier protagoniste à laquelle réagit un second protagoniste. Chez Mozart c'est la main droite qui fait office de premier protagoniste alors que la main gauche est le second. Pour différencier les deux il nous a été utile de passer par l'expérimentation des deux procédés et là l'improvisation a pu être utile. Prenons d'abord l'exemple de la question réponse. J'ai demandé à deux élèves de venir devant la classe et de réaliser l'improvisation suivante : le premier élève devait poser une

question courte au second élève qui devait alors lui donner une réponse succincte. Les deux élèves devaient réitérer cet échange deux ou trois fois. Des questions et réponses simples ont pu ressortir comme « - Comment vas-tu ? – je vais bien ». Nous avons ensuite analysé le phénomène avec la classe. Il a pu en ressortir que chaque proposition était brève, qu'il y avait une régularité qui s'installait et que chaque protagoniste recevait la parole tour à tour. Et c'est exactement ce qui se passe chez Mozart :



Fig.1 : Extrait de la variation n°5 dans MOZART, W.A., Thème et variation sur « Ah vous dirai-je maman », K.265.

Comme on peut le constater la main droite réalise de brèves propositions essentiellement ascendantes et sur un rythme croche – noire auxquelles la main gauche répond essentiellement de manière descendante sur le même rythme. Les élèves avaient d'ailleurs sous les yeux la partition ce qui leur a permis de voir que les notes de la portée inférieure viennent s'intercaler dans les espaces laissés par la portée supérieure. Je leur ai également expliqué et montré qu'au piano c'est en général la main droite qui joue les notes les plus aiguës et réciproquement. Nous avons donc pu résumer que c'est la main droite qui pose ici les questions auxquelles répond la main gauche.

Du point de vue théâtral le procédé d'imitation peut quant à lui être rattaché à une imitation parodique des élèves les uns des autres. C'est d'ailleurs sur cela que repose le travail d'homogénéisation du groupe pour l'improvisation. En supposant que cette imitation est continue le résultat produit sera la réitération des propositions du premier protagonistes par le second de manière décalée dans le temps. Le second protagoniste doit donc observer son partenaire en même temps qu'il réitère la proposition donnée précédemment. Deux élèves sont donc venus devant la classe expérimenter ce procédé. Les élèves ont pu remarquer que cette fois-ci il n'y avait pas d'interruption : chaque protagoniste était sans cesse en action en même temps mais avec un décalage entre la proposition et sa reproduction. Des élèves ont été en

mesure de rattacher cela à la notion de canon que nous avons étudié dans une précédente séquence. J'ai pu alors leur expliquer que le canon était justement une forme d'imitation, la plus stricte qui soit. Nous retrouvons donc ce fonctionnement chez Mozart :



Fig.2 : Extrait de la variation n°9 dans MOZART, W.A., Thème et variation sur « Ah vous dirai-je maman », K.265.

Comme on peut le voir et l'entendre, la main droite continue sa production alors que la main gauche est en train de réaliser sa reproduction. Il ne s'agit pas d'un canon puisque la main gauche ne reproduit pas à l'identique la production de la main droite. Nous nous sommes aussi questionnés avec les élèves sur le sens du verbe « imiter » qui traduirait donc une tentative de reproduction, essayer de « faire comme » sans obligation de reproduction à l'exacte identique. Dans son désir de variation Mozart expérimente ici une brève imitation de la main droite par la main gauche. Les deux procédés abordés (question-réponse et imitation) favorisent tous deux une forme d'écoute dans le but de proposer quelque chose en réaction à une proposition préalable. C'est tout ce travail qui nous intéressera pour nourrir notre projet musical et pour faire progresser les élèves dans la pratique artistique collective. Il s'agira donc pour les élèves de mettre en œuvre l'un de ces deux procédés à partir des fragments qu'ils auront sélectionnés dans les variations de Queneau.

Pour nourrir notre projet global et imaginer une unification des projets de chaque groupe en une macro-réalisation nous pourrions nous référer de nouveau aux travaux de Ligier. Il raconte qu'il cherche en général les formules d'accompagnement directement dans les mots du texte eux-mêmes ou dans les phonèmes qui les constituent. Dans notre projet sur les *Exercices de style* nous pourrions prendre par exemple la proposition « sur la plateforme arrière d'un

autobus¹³ » et la transformer en ostinato. Cela rejoint également les procédés de mise en musique d'un texte comme ceux des œuvres chorales *a cappella* au sein desquelles l'accompagnement lui-même est tenu par des voix sur un matériau sonore choisi. Enfin, il est intéressant de voir que Ligier évoque la possibilité de travailler sur des traductions différentes, ce qui permettrait de pousser plus loin encore l'interdisciplinarité. Il précise qu'il est indispensable de sortir de la phase d'exercice en se confrontant à la réalisation, sorte de synthèse et de mise à l'épreuve des éléments qui auront été travaillés, pouvant alors appeler à la pédagogie de projet.

L'implication du théâtre dans un cours d'éducation musicale prend également tout son sens en s'inspirant de la démarche de Didier Grojsman au sein du CREA d'Aulnay-sous-Bois. S'y trouvent autant d'exercices qui favorisent l'écoute entre les élèves et le résultat artistique :

Tous ces jeux de contact, de création, d'écoute entre eux, de confiance, de communication, tout ça, qui est plutôt du domaine du théâtre - d'habitude on fait ce genre de choses pour faire une troupe - moi je l'ai mis au service d'un chœur.

[...] Même si ce n'est pas pour l'intention de mettre en scène ou chorégraphier un chœur. Un chœur statique qui fait ce genre d'exercices, il s'écoute mieux, il chante mieux et il se passe un climat musical qui est bénéfique au résultat artistique¹⁴.

Des résultats similaires pourront être observés en classe lors de la réalisation des exercices.

II - À l'heure de l'improvisation

La présentation des exercices est le fruit d'une réorganisation *a posteriori*, tenant compte d'une volonté de clarté de la démarche et d'une réorganisation plus efficace imaginée pour une reprise future de ce travail avec d'autres groupes. Il va de soi que le travail sera construit en

¹³ QUENEAU, Raymond, « Récit », *Exercices de Style*, 1947.

¹⁴ GROJSMAN, Didier, *Une voix singulière*, épisode 8 à 3'20, <https://www.youtube.com/watch?v=aI6iXYEw28U&list=PLWDCbR9HIO0fMeDHJvCqAA9HeGz5diPPr>, [consulté le 18/03/2022].

fonction des groupes, de leurs besoins et de leurs évolutions, et que certaines étapes pourront alors être combinées ou explorées de manière plus succincte.

Exercice n°1 : Improvisation sur onomatopées

Cet exercice d'improvisation sur onomatopées est utilisé en 6^e dans le cadre d'une séquence sur la voix. L'exercice est similaire à celui des 5^e exposé précédemment mais au lieu de *glissandi* les événements sonores doivent se faire sur des onomatopées. Cet exercice fait le lien avec l'une des écoutes de la séquence : *Stripsody*, de Cathy Berberian.

Divers enjeux sont apparus au fil de l'expérimentation. Tout d'abord la notion de collectif dans un cadre en apparence moins scolaire. Sur mes deux classes de 6^e aux profils relativement différents, la classe la plus scolaire des deux a eu quelques difficultés à entrer dans le jeu : difficultés de se concentrer, d'écouter sans intervenir pour commenter ce qui venait d'être fait. À ma grande surprise l'autre classe a réussi à entrer dans l'activité de manière plus évidente. Cette seconde classe est moins scolaire et a plus de difficultés de concentration que la première. Pourtant c'est cette classe qui a pris le plus au sérieux ces activités tout au long des séances. Les élèves de la première classe ont quant à eux utilisé cet espace comme opportunité de s'exprimer ouvertement. Cela pourrait être pour eux une sorte de libération de moyens d'expressions qu'ils ne pourraient pas oser dans le cadre habituel. Dans cette classe tout l'enjeu de l'improvisation serait donc de se libérer de tout un bagage émotionnel enfoui. D'ailleurs au fil du temps la parole s'est libérée et nous avons aussi pris le temps d'échanger sur le rapport de chacun à la classe. Des points de tensions sous-jacents ont pu être exprimés. Concernant l'improvisation à proprement parler il a aussi été question de trouver un maximum de sérieux et d'engagement dans ce cadre ludique. Dans la seconde classe, ces exercices ont permis de travailler la canalisation de chaque élève au service du collectif mais aussi la canalisation de l'énergie débordante de certains élèves au profit d'une réalisation claire et engagée. Une fois cet objectif atteint, ces élèves plus extravertis ont pu venir en aide à leurs camarades plus introvertis en veillant notamment à leur laisser de l'espace et à solliciter leur participation aux divers exercices, le tout avec bienveillance.

Pour aborder cette notion de collectif, l'exemple du CREA de Didier Grojsman est assez significatif. Le CREA est lui-même un collectif fondé sur l'interdisciplinarité. Les exercices

théâtraux contribuent justement à la création de ce collectif. Cela vient en complément de la notion d'atmosphère telle qu'elle est expliquée par Dominique Bucheton à travers la création et le maintien d'espace dialogiques : « l'atmosphère catalyse la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des personnes ayant des statuts différents, mais confrontés à des enjeux à gérer en commun »¹⁵. Au CREA il n'y a ni sélection ni hiérarchie entre les membres. Grojsman y inclut la notion de droit à l'erreur pour les adultes comme pour les élèves ainsi que la notion de parrainage entre les jeunes et pas nécessairement d'un plus grand vers un plus petit. Tout cela contribue à créer de l'échange, d'abord humain mais aussi du point de vue des connaissances, du savoir-faire, du savoir-être ; l'objectif premier du CREA étant d'aider les jeunes à s'épanouir : « On ne vient pas pour faire carrière après, au CREA, si on s'inscrit, c'est pour être un individu qui réussit sa vie. Ça révèle un individu et ça le construit [...] »¹⁶. Cette idée me semble très intéressante à transposer au cadre scolaire, notamment à travers le rôle que peut tenir le cours d'éducation musicale dans cette construction.

La seconde notion inhérente à l'exercice d'improvisation sur onomatopées est l'homogénéisation sonore du groupe. C'est ce dont parle Ligier dans son appréhension de l'improvisation avec les comédiens ; le groupe doit être accordé par le son pour trouver une justesse qui sera à la fois sonore mais aussi humaine, renforçant alors davantage le collectif. Il s'agit d'une forme de co-régulation.

Exercice n°2 : Trouver une pulsation commune

2.1. L'implication corporelle

Afin d'amorcer cette expérimentation, il m'est apparu que commencer par un geste seul sans réalisation sonore permettait d'aborder le rapport de chacun au groupe tout en écartant les inhibitions liées à la réalisation vocale. Tour à tour chaque élève réalise donc un geste qui est immédiatement repris collectivement. Une attention particulière est portée à l'arrêt du geste, une fin claire, qui incitera alors le groupe à lancer la réitération. Cela se traduit plus

¹⁵ *Op. Cit.*, p. 247.

¹⁶ GROJSMAN, Didier, dans *Une Voix Singulière*, épisode 1 à 6'33, <https://www.youtube.com/watch?v=aI6iXYEw28U&list=PLWDcbR9HIO0fMeDHJvCqAA9HeGz5diPPr>, [consulté le 18/03/2022].

concrètement par un léger arrêt du geste, en suspension. Le moment où le geste se relâche est alors un départ donné au groupe, une respiration commune qui a permis aux élèves de démarrer ensemble. Cela est par ailleurs renforcé par l'installation progressive d'une régularité dans l'espace laissé entre la proposition puis sa reprise par le groupe suivie ensuite d'une autre proposition et ainsi de suite. Le tout a alors progressivement laissé apparaître une pulsation sensible. Cela a été induit par la consigne donnée aux élèves : « enchaînez les propositions sans interruption ». J'ai explicité cet enjeu car les premières réalisations de l'exercice n'étaient pas assez régulières. Cela pouvait provoquer de l'impatience, de l'ennui chez certains élèves. De plus, le résultat manquait de musicalité. L'objectif d'enchaîner les réalisations va d'ailleurs de pair avec l'essence de l'improvisation qui implique peu à peu de réfléchir le moins longtemps possible à ce que l'on va faire. La verbalisation de ce procédé par les élèves va d'ailleurs dans ce sens : les élèves ont pu remarquer qu'il y avait de moins en moins d'interruptions dans l'enchaînement des propositions et qu'une régularité - un « rythme » selon l'expression employée par les élèves - s'installait peu à peu. C'est donc à ce moment que j'ai pu transmettre la notion de pulsation, précisant alors par un vocabulaire plus adapté les observations des élèves. Bien sûr, dans les premières séances l'installation de la pulsation n'a pas été durable et cela s'est fait sur de brefs instants. Mais ces instants ont été suffisants pour que les élèves ressentent et conscientisent les opportunités expressives et sonores offertes par cette régularité.

Néanmoins, il ne faut pas hésiter à déroger temporairement à cette règle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, si certains élèves ont été absents aux séances précédentes cela leur permettra d'avoir un bref aperçu de ce qui a été fait et de le vivre de manière plus directe qu'avec un résumé. Ensuite car cela permet un tissage plus concret entre les séances. Afin d'inclure les élèves qui ont été absents ou même ceux qui auraient besoin de plus de temps, il est possible de leur laisser un espace de temps supplémentaire pour réfléchir à leur proposition. J'ai pour autant choisi de ne pas imposer de réalisation aux élèves qui ne se sentiraient pas prêts afin de garder la confiance du groupe et de ne pas les brusquer. Le tout vise à les inclure à leur rythme dans l'activité et veiller à ne pas les exclure du groupe. Ces élèves ont réussi peu à peu à proposer quelque chose. Ils ont ensuite pu viser une progression allant vers une participation plus immédiate ; j'ai d'ailleurs pu observer une telle progression au fil des séances où nous reprenions cet exercice. Certains camarades peuvent cependant avoir tendance à exprimer explicitement leur impatience : la règle du jeu n'est pas respectée. Il faut donc veiller tout particulièrement au respect d'écoute entre les camarades, qui passe par un silence respectueux et une attention donnée à la personne qui a la parole quand bien même celle-ci prendrait plus

de temps que prévu pour réfléchir. Dans le cadre de ma séquence cela se raccroche d'ailleurs à la compétence du quatrième champ de compétence : « écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité ». Lors de la séance suivante nous avons donc pris le temps d'explicitier avec la classe l'échelle descriptive prévue pour le travail de cette compétence.

2.2. Le corps sonore

La seconde phase de cet exercice consiste en la sonorisation vocale du geste réalisé. Les élèves offrent donc de nouveau une réalisation tour à tour qui est immédiatement reprise par le collectif. Un lien peut être établi entre la réalisation du geste sans son et sa réalisation sonore. Dans le cas du simple geste, une grande attention et une clarté sont nécessaires. Cela implique de partir d'une posture neutre du corps pour éviter tout geste parasite. Cela semble très complexe pour les élèves même si un travail d'ancrage du corps a été réalisé depuis septembre. L'équivalent sonore du geste parasite serait alors le bruit parasite.

Exercice 3 : Un dialogue d'imaginaires

3.1 Vers une création de langage

La troisième phase de notre travail a consisté à développer les onomatopées employées par les élèves pour les décliner sur plusieurs syllabes de manière à évoluer vers un langage imaginaire. J'ai choisi de repartir d'abord de l'exercice de production d'une onomatopée simple accompagnant un geste afin d'amorcer une phase de tissage avec les exercices précédents. J'avais déjà en tête l'idée d'orienter l'exercice peu à peu vers du langage imaginaire. C'est alors qu'un élève a de lui-même réalisé une onomatopée de deux syllabes. J'ai donc aisément pu rebondir sur cette proposition en prenant cet élève comme point d'appui pour étayer la consigne. L'autonomie de cet élève dans l'exercice est rassurante vis-à-vis de ma démarche car cela montre que le cadre donné est suffisamment souple pour permettre aux élèves de développer leur imaginaire au sein de l'exercice. C'est précisément l'objectif de la démarche. Il aurait été dommage que l'élève qui avait envie de développer son onomatopée ne s'offre pas l'opportunité de le faire alors que c'était justement l'étape suivante du projet. Cela me rassure aussi quant à la logique organisationnelle du projet et de son inscription dans une continuité. J'ai ainsi pu

valoriser cet élève qui, s'il réussit généralement bien les tâches prescrites, peut tout de même avoir tendance à se déconcentrer assez facilement. J'ai cependant commis une erreur en conséquence de mon étonnement et ma précipitation : j'ai proposé aux élèves de commencer à improviser sur de très courtes phrases en langage imaginaire mais sans le geste. J'ai rapidement pu constater que cela a eu pour effet d'inhiber de nouveaux les élèves. De plus le geste leur permet de donner du sens à ce qu'ils veulent dire, de continuer à travailler une adresse claire avec un début, une énergie précise et une fin claire. En faisant preuve de transparence, j'ai donc expliqué aux élèves que je m'étais trompé en leur demandant d'arrêter le geste car je me rendais compte que celui-ci leur apportait un soutien indispensable. Pourtant, certains élèves ont du mal à se dégager de l'idée d'une seule onomatopée même avec l'appui gestuel. J'ai choisi de valoriser les élèves qui atteignaient l'objectif donné à travers des gestes approbatifs ou encourageants sans pour autant réprimer ceux qui ont eu plus du mal. Cela m'a permis de montrer la direction de mes attendus sans pour autant interrompre sans cesse l'activité par des prises de parole. Chacun ira à son rythme ; la réalisation d'une onomatopée étant en soit déjà une prise de parole. La difficulté essentielle pour mener cette activité a peut-être été de trouver un juste milieu entre laisser faire les élèves en gardant une régularité dans l'activité et savoir interrompre l'activité pour rebondir sur des propositions. L'arrivée d'une phase d'enregistrement a par la suite permis aux élèves de se réécouter et de verbaliser eux-mêmes les points à renforcer et ceux qui étaient déjà satisfaisants dans leurs productions.

3.2. Donner du sens à l'imaginaire

Après cette première phase d'initiation au langage imaginaire, il a été important de travailler sur le sens donné aux propositions. Cela passe par un point de coïncidence à trouver entre l'énergie exprimée par le corps et celle de la phrase inventée. Le travail sur le geste n'a pas toujours suffi pour pallier cela. Après avoir cherché diverses solutions j'ai finalement tenté une phase d'autonomisation des élèves dans la démarche. Nous avons donc exploré le tout par des jeux de binômes : l'élève 1 réalise une proposition qui est répétée par l'élève 2. Cela reprend la phase d'homogénéisation du son mais ici à l'échelle de deux individus. Par la suite nous sommes orientés vers un jeu de question-réponse entre les deux élèves. J'ai cependant dû rappeler régulièrement aux élèves le lien à trouver entre geste et parole. Il aurait pu être intéressant de commencer par des dialogues muets. Les élèves se concentraient en effet un peu trop sur le langage qu'ils pouvaient inventer et perdait alors l'engagement corporel et sa signification.

La seconde phase d'autonomisation a consisté à organiser les élèves en équipes de trois ou quatre et à les faire dialoguer. Le principal problème fut le manque d'implication corporelle dont pouvait résulter une sorte de récitation de texte inventée, sans engagement et avec des difficultés à créer du sens. Je suis donc passé dans les groupes afin de voir les problèmes que pouvaient rencontrer les élèves. Cela m'a permis de leur donner des axes de travail tels qu'une précision de l'un de leurs gestes au profit d'un sens donné ou des sentiments pouvant être rattachés à la phrase qu'ils venaient d'inventer.

Exercice 4 : Construction progressive d'une improvisation accompagnement / soliste

Pour cette dernière étape de notre travail, je me suis inspiré d'un exercice réalisé avec Jean-Yves Pénafiel. Il s'agit d'une improvisation avec des rôles prédéfinis (base rythmique, complément et soliste). J'avais déjà tenté l'introduction de cet exercice dans le processus mais à la suite des résultats observés je m'étais rendu compte que cela était survenu un peu trop tôt. En effet, les volontaires ne comprenaient qu'un petit groupe d'élève toujours quasiment identique. J'étais donc passé par une première phase un peu détournée, comme expliqué ci-après.

Afin d'impliquer l'ensemble du groupe j'ai repris l'exercice d'improvisation sonore et gestuelle. Cet exercice semble finalement être un *leitmotiv* sur lequel il est nécessaire de s'appuyer régulièrement afin de revenir à la source de notre démarche d'improvisation. Nous avons donc suivi l'ordre du cercle dans le sens horaire et j'ai laissé la possibilité aux élèves de refuser le solo d'un geste de la tête. Il y eut de nombreux refus au premier tour mais plusieurs élèves ont tenté leur chance lors d'un second tour lancé immédiatement.

J'ai ensuite demandé aux élèves de me donner deux onomatopées afin de construire une base rythmique sur quatre temps. Nous sommes alors partis de ces deux onomatopées en répétant trois fois la première et en achevant le motif par la seconde onomatopée de sorte que « tic » et « tac » donnaient la base rythmique « tic, tic, tic, tac »¹⁷. C'est cette technique en particulier qui est tirée des ateliers réalisés avec Jean-Yves Pénafiel. Puis nous avons repris le

¹⁷ Exemple enregistré,
<https://drive.google.com/file/d/1DwNzVeK6cwsQwAu6tDGEQFrB9UIq2JLn/view?usp=sharing>

tour d'improvisation soliste alors que la base rythmique était tenue par l'ensemble du groupe. Les élèves s'extirpaient donc tour à tour de leur rôle d'accompagnant pour improviser une onomatopée soliste. La régularité était désormais fixée par l'accompagnement qui imposait sa propre pulsation.

Analyse de pratique

Fragment d'improvisation¹⁸

J'ai choisi ce fragment car il révèle un tournant crucial du quatrième exercice. Les deux onomatopées choisies par les élèves pour cette prestation étaient « pic » et « gram » ce qui donnait la base rythmique « pic, pic, pic gram ».

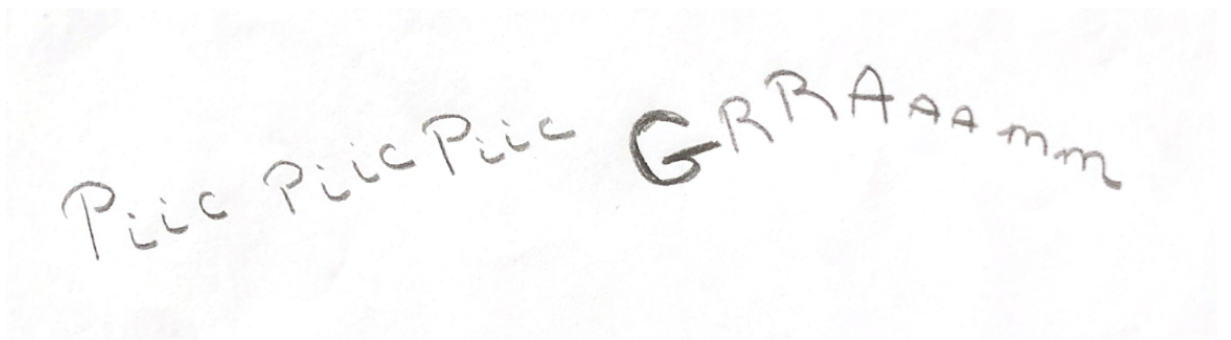


Fig.3 : Schématisation de la base rythmique utilisée pour l'improvisation

Au cours de cet exercice, le volume sonore de l'accompagnement était un peu trop élevé par rapport au soliste. Néanmoins j'ai laissé libre cours à cela afin d'aider l'accompagnement à tenir sa partie. Trop souvent les élèves ont eu tendance à vouloir écouter les solistes et à se laisser déconcentrer. Dans ces cas-là la base rythmique ne tenait plus du fait des nombreux décalages entre ses interprètes. Cela a été l'occasion d'échanger avec les élèves sur l'importance du rôle de l'accompagnement qui finalement sert de véritable fondation à l'œuvre et non pas de simple décor. Par ailleurs, si le volume sonore de l'accompagnement a eu tendance à augmenter ici c'est parce que nous étions en train de travailler sur l'expressivité que pouvait avoir le groupe-base. À la suite de diverses propositions des élèves nous avons conservé l'idée d'un

¹⁸ Exemple enregistré, <https://drive.google.com/file/d/1OkhJ0NYnnx9zHbPyWWtXzu-jYYjp4D4v/view?usp=sharing>

« pic » qui soit le plus *staccato* possible et un « gram » qui ressorte un peu plus. La durée du « r » en a donc été considérablement allongée et l'onomatopée s'achevait quasiment de manière chuchotée.

Un autre point intéressant de cette prestation réside dans les rapports entre les solistes. Nous avons travaillé deux aspects importants de la répétition d'une même onomatopée. Le premier était l'idée qu'un improvisateur peut tout à fait répéter une proposition amenée par l'un de ses camarades au cours de l'improvisation. Cela favorise l'écoute entre les participants qui ne se contentent alors plus seulement d'attendre le bon moment pour caler leur idée. Cela a également pour effet d'amener des temps de silences plus naturels entre les improvisateurs – nous avons travaillé cet aspect afin de réduire un discours trop bavard qui perdait en clarté. Enfin, la répétition amène une musicalité à condition qu'elle soit répétée de la manière la plus fidèle possible. Cela fixe une intention et une intensité mais également des hauteurs qui ont sitôt fait d'apporter à la réalisation des considérations mélodiques. Pour ce faire nous nous sommes beaucoup référés aux exercices d'homogénéisation du groupe réalisés en amont. Il est aussi apparu qu'un même improvisateur pouvait répéter une de ses propositions. Le tout a dans le même temps apporté des effets de sens.

Improvisation intégrale¹⁹

Pour cette improvisation, les deux onomatopées choisies par les élèves sont « bim » et « bam ». Cela donne donc la base rythmique « bim, bim, bim, bam ». La proposition des élèves est cette fois-ci légèrement différente car elle se rapproche du ternaire. Je récupère donc la proposition tout en la recalant plus précisément dans un ternaire à 6/8. Selon l'exemple imaginé par les élèves un espace correspondant aux deux dernières croches de la mesure est laissé vide.. Après une première version d'improvisation, un élève me demande s'il peut ajouter d'autres onomatopées en cours de route. Sa question se rapproche alors de l'objectif que nous nous étions donnés ce jour. Il s'agit de travailler sur la répétition des phonèmes. Si celle-ci apporte bien une notion de musicalité elle risque pourtant de figer les choses comme nous venions de le voir au cours d'une première improvisation. Or, l'improvisation doit évoluer constamment

¹⁹ Exemple enregistré, https://drive.google.com/file/d/1msg11E-zl3wsK3_tlgNrMVWmBUUQM9im/view?usp=sharing

mais de manière progressive. La proposition de l'élève de faire progressivement évoluer la base rythmique est donc tout à fait appropriée. L'élève en question a donc réalisé une tentative dans cette improvisation-ci. Il a alors ajouté l'onomatopée « ka » sur la dernière croche de la mesure permettant tout à la fois de nourrir le silence tout en redonnant une impulsion pour relancer la base rythmique.

Exercice n°5 : au service d'une interprétation

Le dernier exercice que j'ai mis en œuvre au sein de cette démarche est liée à l'interprétation des *Exercices de style* de Raymond Queneau en classe de 5^e. Après avoir sélectionné des fragments des textes qui leur étaient confiés, les élèves ont dû travailler leur interprétation tout en y intégrant un procédé d'imitation ou de question réponse. Nous avons dû reprendre de précédents exercices tout en les rapprochant du contexte de l'œuvre de Queneau. Nous avons alors identifié tous ensemble les différents éléments constituant l'œuvre en répondant aux questions « Qui ? », « Quoi ? », « Quand ? » et « Où ? ». Les élèves ont alors proposé diverses réponses. Les personnages identifiés ont été un jeune homme, un contrôleur ou encore des passagers. Les objets identifiés ont été une porte et un autobus ; ce dernier étant aussi le lieu. Enfin le temps déterminé correspond au midi. Nous avons ensuite réalisé diverses improvisations d'abord par des gestes seuls puis en y associant des sons. Nous avons improvisé sur les possibilités offertes par les différents personnages. Le contrôleur pouvait alors faire un geste de contrôle des tickets, le conducteur pouvait faire diverses manœuvres de conduite et le jeune homme – ou la jeune femme – pouvait s'asseoir, s'accrocher à une barre ou encore tendre son billet au contrôleur. La temporalité a quant à elle pu donner la possibilité aux divers personnages de se reposer ou encore de se restaurer. Ces exercices nous ont par ailleurs permis de travailler l'imitation à travers la recherche d'une répétition collective de chaque proposition de manière homogène.

Analyse d'enregistrement²⁰ : « Alors »²¹

Cet enregistrement est particulièrement intéressant pour l'inventivité et la musicalité qui a pu déjà s'installer dans le travail de ce groupe. Il faut noter qu'il s'agit d'un enregistrement en cours d'expérimentation et non pas d'un rendu final tel qu'il pourrait avoir lieu à l'issue du projet. Les élèves ont évidemment conservé l'adverbe « alors » qui est justement la thématique de cette variation de Queneau. Certes, les élèves ont pris une liberté qui se dissocie de la consigne : ils ont ajouté une onomatopée qui n'était pas comprise dans leur texte. Cependant, celle-ci apporte une notion de musicalité et n'est pas sans rappeler l'idée de refrain. En ayant choisi d'explorer le procédé d'imitation les élèves apportent de nombreuses répétitions qui dès qu'elles sont suffisamment précises deviennent tout à fait musicales. Et c'est justement le cas de ce refrain « alors, vroum, vroum » qui est répété par chaque interprète sur un même rythme et sur des hauteurs communes. Nous entrons ici dans le travail d'interprétation qui suit la phase de conception. Concernant le programme d'éducation musicale cela crée un lien entre le troisième champ de compétence : « Explorer, imaginer, créer et produire » et le premier : « Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création ». L'interprétation n'avait pas encore été spécifiquement travaillé sur ces projets au moment de cet enregistrement mais fait déjà écho aux exercices d'improvisations que nous avons pu réaliser dans le courant de l'année. C'est à la suite de ces premiers essais de restitution que nous avons retravaillé l'improvisation en l'appliquant directement au contexte des *Exercices de style* (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?).

Conclusion

En résumé, j'ai pu expérimenter l'introduction d'une théâtralité et d'un travail d'improvisation au sein du cours d'éducation musicale. Ces procédés se rattachent assez aisément aux programmes à la fois dans la création et l'interprétation mais également dans le quatrième champ de compétences : « échanger, partager et argumenter » en cycle 3 et « échanger, partager, argumenter et débattre » pour le cycle 4. J'ai peu à peu réussi à dégager

²⁰ Exemple enregistré, <https://drive.google.com/file/d/1yHXZnBQn7Uq-M7BHZnqMCIA2jIwRztve/view?usp=sharing>

²¹ QUENEAU, Raymond, « Alors », *Exercices de Style*, 1947.

des lignes directrices dans le travail d'improvisation en mettant en parallèle ma propre expérience artistique et les expérimentations menées en classe. J'ai également pu enrichir ma réflexion d'autres travaux comme ceux de Frédéric Ligier. Ainsi, il apparaît primordial dans un premier temps d'accorder le groupe dans le son et dans le corps ce qui a pour effet d'homogénéiser le groupe. Cela crée le groupe au sens premier du terme car sans ce travail, l'improvisation serait désordonnée. En effet, cela favorise l'écoute entre les improvisateurs ce qui a pour effet de réguler l'apport des propositions tout en les unifiant dans leur réalisation. Il est ensuite possible de décliner ce travail de diverses manières en faisant dialoguer deux improvisateurs ou plus. Il est aussi possible de les accompagner avec une base rythmique. Cette base rythmique peut être adaptée au niveau musical du groupe et être enrichie d'un ou plusieurs compléments, le cas échéant. Enfin, ce travail peut nourrir toute une activité de création à partir d'un objet précis comme une séquence cinématographique ou un extrait de texte.

Ce type de travail à l'échelle d'une classe pourrait donc, semble-t-il, permettre de travailler sur l'atmosphère de la classe, au sens de Dominique Bucheton. Il pourrait alors être intéressant de décliner ce travail sur une progression annuelle voire une progression pluriannuelle. Une fois le principe de base, apprivoisé par les élèves, cela peut servir à de courtes créations enrichissant tantôt un projet musical tantôt une activité d'exploration initiée en amont d'une écoute musicale.

Concernant la progression annuelle, restons sur l'exemple des 6^e. Nous avons débuté l'année par une séquence traitant de la mythologie en musique. Nous nous sommes questionnés sur les possibilités de mise en musique de récits mythologiques. Nous aurions alors pu expérimenter une improvisation à partir d'un extrait de texte mythologique ou tout simplement sur notre projet musical « Ulysse » de Ridan. Nous aurions donc pu réfléchir au rôle de la musique vis-à-vis du poème de Du Bellay et expérimenter notamment les notions de caractère et de tempo qui étaient au programme de cette séquence. S'il y a bien quelque chose que j'ai pu comprendre cette année, c'est que les notions sont beaucoup mieux assimilées des élèves lorsqu'elles sont transposées à de la pratique musicale. Les élèves pourraient alors potentiellement comprendre plus directement la distinction entre rythme et tempo qui en 3^e n'est toujours pas si évidente et pour cause. Dans le cadre de notre séquence suivante qui portait sur la voix contemporaine et théâtrale, les élèves ont justement pu expérimenter les paramètres du son grâce à nos premiers essais d'improvisation et le résultat s'en est fait ressentir.

À propos de l'introduction de ces travaux dans un projet musical ou une activité d'exploration, l'exemple du projet musical d'après « Ulysse » de Ridan en est un parmi d'autres. L'activité d'exploration vient, quant à elle, en amont d'une écoute musicale. Par exemple, afin de préparer les élèves pour l'écoute musicale de « Stripsody », nous aurions pu improviser d'abord sur des onomatopées plutôt que l'inverse. Dans le cas des variations de Mozart sur « Ah vous dirai-je maman », nous aurions pu réaliser d'abord des improvisations de questions-réponses ou d'imitation. Cela aurait permis aux élèves de vivre directement le procédé, d'en faire l'expérience directe avant de pouvoir l'entendre dans une œuvre qui tout à coup leur paraîtrait moins abstraite.

Bibliographie / Mediagraphie

BUCHETON, Dominique, *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris : ESF Sciences humaines, 2019.

CANO, Cristina, *La musique au cinéma : musique, image, récit*, Rome : Gremese, 2002.

FREIXE, Guy (dir.), *Les interactions entre musique et théâtre*, Montpellier : L'Entretemps, 2011.

GROJSMAN, Didier, *Une Voix Singulière*,
<https://www.youtube.com/watch?v=aI6iXYEw28U&list=PLWDcbR9HIO0fMeDHJvCqAA9HeGz5diPPr> [consulté le 18/03/2022].

PLANA, Muriel et SOUNAC, Frédéric (éd.), *Les relations musique-théâtre : du désir au modèle*, Paris : L'Harmattan, 2010.

Corpus

CUARÓN, Alfonso, *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, 2004,
<https://www.youtube.com/watch?v=6I1P1Vml8WM> [consulté le 18/04/2022].

DONEN, Stanley et KELLY, Gene, *Singing in the Rain*, MGM, 1952,
<https://www.youtube.com/watch?v=D1ZYhVpdXbQ&t=17s> [consulté le 18/04/2022].

MÄNTYJÄRVI, Jaakko, « Double, Double, Toil and Trouble », *Four Shakespeares Songs*, Sulasol, 1995.

MONK, Meredith, « Jewish Storyteller / Dance / Dream », *Book of Days*, 1988 dans PIERRE, Loïc et Chœur Mikrokosmos, *Retour à la Terre*, Grand Théâtre de Tours, 2014,
<https://www.youtube.com/watch?v=HZGM7HhKaDg> [consulté le 06/04/2022].

QUENEAU, Raymond, « Récit », *Exercices de Style*, 1947.

RENZI, Yann, *Stelle*, Imagination Entertainment, 2011, <https://youtu.be/TJveqwVm2-U>
[consulté le 18/04/2022].

Enregistrement d'improvisations réalisées en classe :

https://drive.google.com/drive/folders/1dgPqeBGtaK-8HrRc_ellt4AgjrT_E4cv?usp=sharing

Index des noms propres

BUCHETON, Dominique, 6, 7, 18, 27

CANO, Cristina, 10

DU BELLAY, Joachim, 27

GROJSMAN, Didier, 16, 17, 18

LIGIER, Frédéric, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 27

MÄNTYJÄRVI, Jaakko, 13

MIKROKOSMOS (chœur), 8

MONK, Meredith, 8

MOZART, Wolfgang, Amadeus, 13, 14, 15, 28

PÉNAFIEL, Jean-Yves, 8, 22

QUENEAU, Raymond, 11, 13, 15, 25, 26

RENZI, Yann, 12

RIDAN, 27, 28

SHAKESPEARE, William, 13

WILLIAMS, John, 13

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
I – LES PREMICES DE LA REFLEXION : ENSEIGNANT, « S’AUTORISER OU NON A S’APPUYER SUR SA PROPRE CULTURE »	6
A - MISE EN ŒUVRE EN 6 ^E : IMPROVISATION.....	6
B – LA REALISATION EN 5 ^E : UNE QUESTION DE STYLE.....	11
II - À L’HEURE DE L’IMPROVISATION.....	16
EXERCICE N°1 : IMPROVISATION SUR ONOMATOPEES	17
EXERCICE N°2 : TROUVER UNE PULSATION COMMUNE	18
EXERCICE 3 : UN DIALOGUE D’IMAGINAIRES	20
EXERCICE 4 : CONSTRUCTION PROGRESSIVE D’UNE IMPROVISATION ACCOMPAGNEMENT / SOLISTE	22
ANALYSE DE PRATIQUE.....	23
EXERCICE N°5 : AU SERVICE D’UNE INTERPRETATION.....	25
CONCLUSION	26
BIBLIOGRAPHIE / MEDIAGRAPHIE.....	29
CORPUS.....	29
INDEX DES NOMS PROPRES.....	30
TABLE DES MATIERES.....	31