



**RETOMBÉES D'UN PROGRAMME D'IMPROVISATION MUSICALE SUR LA
CRÉATIVITÉ, L'ENGAGEMENT MUSICAL AINSI QUE LE NIVEAU
D'IMPROVISATION D'ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE**

mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A)

PAR
© SÉBASTIEN LANDRY

Avril 2026

Composition du jury :

Frédéric Deschenaux, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Bastien Sasseville, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-Philippe Després, codirecteur de recherche, Université Laval

Isabelle Héroux, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 15 janvier 2026

Dépôt final le 17 avril 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À la musique dans les écoles
ainsi qu'à tous les acteurs œuvrant
auprès des jeunes pour leur faire voir
toute sa richesse et sa beauté.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier mon directeur, Bastien Sasseville sans qui ce projet n'aurait pu avoir lieu. Ton ouverture d'esprit m'a permis de poursuivre mes études aux cycles supérieurs en région tout en continuant de faire ce que j'aime le plus : enseigner. Je suis heureux que la musique se soit frayé un chemin dans ton cœur, tout comme dans le mien, et ce, depuis plusieurs années déjà. Merci pour ton aide avec les corrections et ton français impeccable, tes réponses rapides aux courriels ainsi que tes encouragements constants. Merci de m'avoir dit régulièrement dans la dernière année : « on s'approche de plus en plus d'une version finale », ces mots m'ont fait du bien. Même si parfois j'en doutais, tu avais bel et bien raison !

Merci du fond du cœur à mon codirecteur, Jean-Philippe Després qui m'a guidé et tellement appris tout au long de ce périple. Sans toi, ce voyage n'aurait pas été le même et je doute que je me sois rendu à bon port. Tu ne peux même pas imaginer à quel point j'ai adoré travailler avec toi. Tu m'as appris à bien faire les choses, à me questionner sur chacun des mots que j'écrivais et à laisser mes « très » et « vraiment » ailleurs que dans mon texte !

Merci aux élèves qui ont participé à ma recherche, sans vous, ce mémoire n'existerait pas. Votre gentillesse, votre écoute et votre implication ont facilité ma recherche et m'ont à nouveau permis de constater pourquoi j'adorais tant ma profession.

Merci à ma mère qui m'encourageait à tous nos appels en me disant que j'étais bon et de ne pas lâcher. Comme tu me l'as si souvent dit : « C'est un coup à donner, après ça c'est fini ».

Merci à mes collègues et amies Eve-Lyne et Monica avec qui j'ai vécu mes hauts et mes bas et avec qui j'ai réussi mon cours de méthode quantitative.

Merci à ma conjointe Catherine de m'avoir écouté, compris, aidé et aimé pendant toutes ces heures de rédaction et d'incompréhension. Tu as été mon phare. Je t'aime.

RÉSUMÉ

Cette recherche-action s'intéresse à l'improvisation musicale, soit l'une des activités de création proposées par le ministère de l'Éducation pour développer et évaluer la compétence Créer des œuvres musicales. Les recherches antérieures portant sur l'improvisation musicale en milieu scolaire démontrent que cette dernière n'y est que très peu enseignée (Ahn, 2018; Gagne, 2014; Kenny et Gellrich, 2002; Robidas et Mathieu, 2010; Siljamäki et Kanellopoulos, 2020) et qu'un sentiment d'incapacité à l'enseigner est présent chez les enseignants.es, sentiment notamment lié à un manque de temps et de ressources didactiques disponibles (Gagne, 2014; Norgaard, 2017; Watson, 2013). Cette étude a pour objectif d'adapter et de synthétiser des ressources pédagogiques existantes afin de concevoir un programme d'improvisation destiné à 42 élèves du deuxième cycle du secondaire. Elle vise également à analyser les effets de ce programme sur la créativité, l'engagement musical et le niveau d'improvisation des participants. Pour ce faire, un programme structuré en 12 activités a été élaboré. Un journal de terrain, une grille d'observation participante, des questionnaires, une entrevue de groupe et des enregistrements vidéo de chaque activité ont été utilisés dans le but de documenter les retombées observées. Les résultats indiquent que le programme a eu des effets positifs sur divers aspects musicaux et psychologiques des élèves, tels que la créativité, l'inspiration musicale, le niveau de stress, l'engagement et le progrès personnel en improvisation. Toutefois, la majorité des élèves ont rapporté une surcharge sonore lors des activités d'improvisation collective. De plus, les participants.es possédant une expérience préalable en improvisation musicale ont jugé que le programme manquait de complexité. Nous concluons que le programme a permis de fournir des bases en improvisation aux élèves. Il apparaît également possible de l'intégrer dans un cursus usuel d'enseignement de la musique.

Mots clés : Improvisation, Créativité, Engagement, Programme d'improvisation, École secondaire, Enseignement, Entrevue de groupe, Questionnaires

ABSTRACT

This action research focuses on musical improvisation, one of the creative activities proposed by the Ministry of Education to develop and assess the skill of creating musical works. Previous research on musical improvisation in schools shows that it is rarely taught in this setting (Ahn, 2018; Gagne, 2014; Kenny et Gellrich, 2002; Robidas et Mathieu, 2010; Siljamäki et Kanellopoulos, 2020) and that teachers feel unable to teach it, a feeling linked in particular to a lack of time and available teaching resources (Gagne, 2014; Norgaard, 2017; Watson, 2013). The objective of this study is to adapt and synthesize existing educational resources in order to design an improvisation program for 42 high school students. It also aims to analyze the effects of this program on the participants' creativity, musical engagement, and level of improvisation. To this end, a program consisting of 12 activities was developed. A field journal, a participant observation grid, questionnaires, a focus group interview, and video recordings of each activity were used to document the observed outcomes. The results indicate that the program had positive effects on various musical and psychological aspects of the students, such as creativity, musical inspiration, stress levels, engagement and personal progress in improvisation. However, the majority of students reported feeling overwhelmed by the noise during group improvisation activities. In addition, participants with previous experience in musical improvisation felt that the program lacked complexity. We conclude that the program successfully provided students with a foundation in improvisation. It also appears feasible to integrate it into a standard music curriculum.

Keywords: Improvisation, Creativity, Engagement, Improvisation program, Secondary School, Teaching, Focus group, Questionnaires

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
TABLE DES MATIÈRES	xiv
LISTE DES TABLEAUX.....	xviii
LISTE DES FIGURES.....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.2 ENSEIGNER L'IMPROVISATION : SES OBSTACLES ET BÉNÉFICES	4
1.3 PROBLÈME DE RECHERCHE	6
1.4 QUESTION DE RECHERCHE	7
1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	7
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	9
2.1 DÉFINIR LA CRÉATIVITÉ	10
2.2 LA DYNAMIQUE DE CRÉATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	12
2.3 LA PENSÉE CONVERGENTE ET DIVERGENTE	13
2.4 CINQ ÉLÉMENTS DE LA CRÉATIVITÉ	14
2.5 HABILITÉS CREATIVES	16
2.6 DÉFINITIONS DE L'IMPROVISATION.....	16

2.7	L'IMPROVISATION : CONTRAINTES ET RÉFÉRENTS.....	17
2.8	APPRENTISSAGE DE L'IMPROVISATION.....	18
2.8.1	Modèle de Kenny et Gellrich (2002).....	18
2.8.2	Modèle de Kratus (1995).....	19
2.9	LES PROCESSUS MENTAUX EN IMPROVISATION	22
2.10	DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT	23
2.10.1	Composantes de l'engagement	24
2.11	DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT	26
2.12	L'ENGAGEMENT MUSICAL.....	27
2.13	LE FLOW : ÉTAT D'ENGAGEMENT OPTIMAL	29
2.14	LA ROUE DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT DE MARTIN (2007)	30
	CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	33
3.1	RECHERCHE QUALITATIVE	ERREUR! SIGNET NON DÉFINI.
3.2	RECHERCHE-ACTION.....	34
3.3	JUSTIFICATION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES RETENUS	35
3.4	MÉTHODE	ERREUR! SIGNET NON DÉFINI.
3.5	ÉCHANTILLON.....	37
3.6	COLLECTE DE DONNÉES	40
3.6.1	Journal de terrain, grille d'observation participante et enregistrements vidéo.....	41
3.6.2	Groupe de discussion focalisé	41
3.6.3	Questionnaires	42
3.7	PROGRAMME PÉDAGOGIQUE	42
3.7.1	Activité #1 : Sois libre.....	44
3.7.2	Activité #2 : Rythmique corporelle	46
3.7.3	Activité #3 : Rythmes du cœur.....	48
3.7.4	Activité #4 : Chaoticoesthétique	50
3.7.5	Activité #5 : Sortir du chaos.....	51
3.7.6	Activité #6 : Ensemble	52
3.7.7	Activité #7 : Passe la note	54

3.7.8	Activité #8 : Question-réponse rythmique	55
3.7.9	Activité #9 : Devenir un personnage	56
3.7.10	Activité #10 : Création improvisée	58
3.7.11	Activité #11 : Sortir du chaos (post-test).....	59
3.7.12	Activité #12 : Devenir un personnage (post-test).....	60
3.8	ANALYSE DES DONNÉES	60
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		63
4.1	PORTRAIT DE LA PRATIQUE INSTRUMENTALE DES ÉLÈVES	63
4.2	RÉSULTATS DES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES	64
4.2.1	Journal de terrain.....	64
4.2.2	Grille d'observation sur le processus d'improvisation (<i>flow</i>).....	65
4.2.3	Enregistrements vidéo.....	67
4.2.4	Entrevue de groupe	90
4.2.5	Questionnaires.....	99
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		113
5.1	RETOMBÉES DU PROGRAMME SUR LA CRÉATIVITÉ MUSICALE.....	113
5.2	RETOMBÉES DU PROGRAMME SELON LES DIVERSES COMPOSANTES DE L'ENGAGEMENT.....	116
5.2.1	Engagement comportemental.....	117
5.2.2	Engagement cognitif	118
5.2.3	Engagement émotif	119
5.2.4	Engagement social	119
5.2.5	Engagement agentique ou responsable	120
5.3	RETOMBÉES DU PROGRAMME SUR LE NIVEAU D'IMPROVISATION DES ÉLÈVES	120
5.3.1	Effets du programme sur le niveau d'improvisation collectif	122
5.3.2	Effets du programme sur le niveau d'improvisation individuel et la progression personnelle des élèves	123
5.4	RÉFLEXION CRITIQUE SUR LE PROGRAMME D'IMPROVISATION	124
5.4.1	Bons coups	124
5.4.2	Pistes d'amélioration du programme	124
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		127
ANNEXE I		134

ANNEXE II	144
ANNEXE III	147
ANNEXE IV	153
ANNEXE V	157
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Portrait des participants.es à notre recherche	39
Tableau 2 Temps de collecte des instruments de mesure.....	40
Tableau 3 Activité #1 : étapes de réalisation.....	45
Tableau 4 Activité #2 : étapes de réalisation.....	46
Tableau 5 Activité #3 : étapes de réalisation.....	48
Tableau 6 Activité #4 : étapes de réalisation.....	50
Tableau 7 Activité #5 : étapes de réalisation.....	51
Tableau 8 Activité #6 : étapes de réalisation.....	53
Tableau 9 Activité #7 : étapes de réalisation.....	54
Tableau 10 Activité #8 : étapes de réalisation.....	55
Tableau 11 Activité #9 : étapes de réalisation.....	57
Tableau 12 Activité #10 : étapes de réalisation.....	58
Tableau 13 Climat de classe.....	64
Tableau 14 Appréciation de la première activité d'improvisation	69
Tableau 15 Appréciation de la deuxième activité d'improvisation.....	71
Tableau 16 Appréciation de la troisième activité d'improvisation	73
Tableau 17 Appréciation de la quatrième activité d'improvisation	74
Tableau 18 Appréciation de la cinquième activité d'improvisation	77
Tableau 19 Appréciation de la sixième activité d'improvisation.....	79
Tableau 20 Appréciation de la huitième activité d'improvisation	82
Tableau 21 Appréciation de la neuvième activité d'improvisation.....	84

Tableau 22 Appréciation de la dixième activité d'improvisation.....	86
Tableau 23 Appréciation de la douzième activité d'improvisation	89
Tableau 24 Cours d'improvisation préférés des participants.....	90

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Rythmique corporelle. Source : créée par l’auteur.....	47
Figure 2. Rythmique corporelle 2. Source : créée par l’auteur.....	47
Figure 3. Rythmique corporelle 3. Source : créée par l’auteur.....	47
Figure 4. Mélodie apprise par les élèves. Source : créée par l’auteur.	59
Figure 6. Évolution de l’état de flow des élèves pendant les 12 activités d’improvisation	67
Figure 7. Engagement musical prétest.....	100
Figure 8. Engagement musical post-test.....	101
Figure 9. Engagement : question 1 (prétest).....	102
Figure 10. Engagement : question 1 (post-test).....	102
Figure 11. Engagement : question 2 (prétest).....	103
Figure 12. Engagement : question 2 (post-test).....	103
Figure 13. Engagement : question 3 (prétest).....	104
Figure 14. Engagement : question 3 (post-test).....	104
Figure 15. Engagement : question 4 (prétest).....	105
Figure 16. Engagement : question 4 (post-test).....	105
Figure 17. Engagement : question 5 (prétest).....	106
Figure 18. Engagement : question 5 (post-test).....	106
Figure 19. Impact de l’approche pédagogique du chercheur sur la créativité des élèves...	108
Figure 20. Impact des leçons d’improvisation musicale sur la motivation et la créativité des élèves.....	109
Figure 21. Ordre d’importance des activités qui font le plus appel à ta créativité	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BPM	Battements par minute
P	Participant ou participante

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Programme de formation de l'école québécoise prescrit l'apprentissage des arts aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (Ministère de l'Éducation, 2001). Dès leur tout jeune âge, les élèves doivent se familiariser aux approches et formes d'expression artistiques. Lorsqu'ils entrent au secondaire, ils sont invités à choisir un domaine artistique, lorsqu'il est offert (arts plastiques, musique, art dramatique, danse, etc.). Ce choix réalisé, les élèves sont tenus de répondre aux visées des compétences prescrites par le ministère. Dans le domaine musical, ces compétences sont : *créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales*. La présente recherche s'intéressera à la première de ces compétences.

Selon le Ministère de l'Éducation (2001), la compétence *créer des œuvres musicales* se base sur quatre composantes : exploiter des idées en vue d'une création musicale, exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de technique liés à la discipline, structurer sa création musicale et rendre compte de son expérience de création musicale. Les enseignants.es peuvent évaluer la compétence *créer des œuvres musicales* à travers divers moyens d'expression, tels que : l'arrangement, la composition ou l'improvisation. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à ce dernier moyen d'expression. Cette étude mettra à l'essai un programme d'improvisation de 12 cours, tirés des pratiques existantes de Healy et Ankney (2020), Hickey (2012), Higgins et Campbell (2010), Agrell (2008b), Oliveros (2005b) ainsi que du site web *Musical Futures* afin de mesurer ses retombées sur la créativité, l'engagement et l'improvisation musicale d'élèves du secondaire. Portons maintenant une attention particulière à la créativité, occupant un rôle central lorsque nous parlons de moyens d'expression.

La créativité, concept étudié depuis déjà plusieurs années, s'exprime dans différentes sphères de notre société (Odena, 2018). En contexte éducatif, elle aurait de multiples effets positifs pour les élèves, tels que l'amélioration des fonctions physiques et psychologiques

(Moran, 2010), le développement personnel (Richards, 2010), le développement de la curiosité, de l'ingéniosité et des habiletés de résolution de problèmes (Smith et Smith, 2010) ainsi que l'activation complète du cerveau lors d'une tâche créative (Sawyer, 2011). Cependant, les études des 40 dernières années démontrent que les enseignants.es ne favorisent pas assez son développement (Moran, 2010). Smith et Smith (2010) mentionnent à ce propos que les enseignants.es devraient accorder plus de valeur à la créativité en éducation, puisque ce serait « la voie fondamentale de l'avenir pour nous en tant que société » (p. 262). Ils relèvent aussi que la créativité serait à l'origine des accomplissements majeurs de l'être humain, comme « l'habileté à effectuer une interrelation entre une horloge et un problème mathématique ou encore comment faire pour se garder au chaud pendant l'hiver » (p. 262) [traduction libre]. Les exemples précédents nous aident à mieux saisir l'importance de la créativité en éducation ainsi que dans la société.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'enseignement de la musique au secondaire propose trois compétences devant être abordées par les enseignants : *créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales*. Depuis 2010, le ministère de l'Éducation a pris la décision de jumeler les compétences *créer des œuvres musicales* et *interpréter des œuvres musicales*. La pondération des résultats pour les trois compétences fut donc modifiée, passant de 33 % pour chacune d'elles à 70 % pour *créer* et *interpréter des œuvres musicales* et à 30 % pour *apprécier des œuvres musicales*. Le personnel enseignant peut décider de se pencher davantage sur l'interprétation que la création, mais se doit tout de même d'enseigner et d'évaluer les trois compétences prescrites par le Ministère. Pour développer la compétence *créer des œuvres musicales*, les enseignants.es peuvent user de diverses approches. Voici la liste exhaustive des activités de création proposée par le Ministère : la composition, l'arrangement musical et l'improvisation (Ministère de l'Éducation, 2001). Au regard de cette liste, la présente recherche s'intéressera particulièrement à l'improvisation musicale en contexte scolaire auprès d'élèves du secondaire. Ce choix fut réalisé en raison du manque de matériel pédagogique sur le sujet (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020) ainsi que du manque de connaissances des enseignants à l'enseigner (Gagne, 2014). D'autre part, les recherches portant sur l'improvisation en milieu scolaire démontrent que cette dernière n'est que très peu enseignée (Ahn, 2018; Gagne, 2014; Kenny et Gellrich, 2002). Comme les enseignants.es ne se sentent pas assez outillés.es et qu'ils manquent de temps pour l'enseigner (Gagne, 2014; Watson, 2013), ils tendent à évaluer d'autres compétences.

1.2 ENSEIGNER L'IMPROVISATION : SES OBSTACLES ET BÉNÉFICES

L'enseignement de l'improvisation dans le milieu scolaire est ainsi insuffisamment mis en valeur (Ahn, 2018; Biasutti, 2017; Larsson et Georgii-Hemming, 2018). Siljamäki et Kanellopoulos (2020) mentionnent que les recherches abordant l'improvisation demeurent limitées. Selon leur étude, établissant une typologie des recherches des quarante dernières années sur la pédagogie de l'improvisation musicale en éducation, 67,5 % de celles-ci seraient de nature empirique. De ces recherches, 36,4 % utiliseraient un devis quantitatif comparativement à 24,7 % pour celles utilisant un devis qualitatif. Finalement, de l'ensemble des recherches, tous types de devis confondus, seulement 5,2 % traiteraient de suggestions et descriptions pratiques sur la manière d'inclure l'improvisation dans l'enseignement de la musique. Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi les enseignants.es se sentent peu outillés.es pour intégrer l'improvisation à leur pratique (Gagne, 2014; Norgaard, 2017). D'ailleurs, selon l'enquête effectuée par questionnaire de Robidas et Mathieu (2010) auprès de professeurs de violon, dix des onze personnes interrogées affirmaient « manquer de moyens » pour enseigner l'improvisation. Bien que cette étude ait été réalisée dans un contexte extrascolaire, elle met néanmoins en évidence une lacune à cet égard. De surcroît, les outils et les méthodes pédagogiques traitant de l'enseignement de l'improvisation musicale en milieu scolaire actuellement disponible sont majoritairement en anglais, ne semblent pas être connus des enseignant.es québécois.es et ne visent pas spécifiquement les élèves du deuxième cycle du secondaire (Ahn, 2018; Azzara et Grunow, 2010; Gagne, 2014; Healy et Ankney, 2020; Hickey, 2015).

D'autre part, la capacité à improviser, comme la créativité, ne reposerait pas uniquement sur l'inné, mais pourrait se développer avec le temps et une pratique structurée (Kenny et Gellrich, 2002). Cette capacité se développerait notamment par l'acquisition de connaissances théoriques de base, comme la compréhension de la tonalité, des progressions harmoniques, des différentes métriques et formes musicales (Kenny et Gellrich, 2002) et par l'influence des interactions avec le milieu (Sawyer, 1999). En effet, selon Sawyer, l'improvisation émergerait dans l'interaction constante avec l'environnement, soit avec les

autres musiciens, les contraintes musicales, le contexte social et culturel ainsi que la situation immédiate de performance.

McPherson (1995), cité dans Robidas et Mathieu (2010, p. 2) mentionne, par ailleurs, qu'il y aurait cinq habiletés nécessaires à un apprentissage instrumental complet. « Il s'agit de (a) savoir interpréter des œuvres apprises et jouées à partir de la notation, (b) savoir effectuer une lecture à vue, (c) savoir jouer une œuvre apprise à partir de la notation et mémorisée par la suite, (d) savoir reproduire un morceau préexistant appris à l'oreille sans l'aide de la notation, (e) savoir improviser sans l'aide de la notation ». L'improvisation est donc une composante essentielle du bagage musical nécessaire à un apprentissage instrumental complet. C'est pourquoi il est important de mettre de l'avant ce moyen d'expression artistique dans les écoles québécoises.

L'apprentissage de l'improvisation aurait aussi plusieurs effets bénéfiques sur l'élève. En effet, à ce propos, Després et Dubé (2014) mentionnent que « 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) » (p. 143). De plus, improviser accroîtrait la compréhension générale de la structure musicale du musicien et aurait de multiples bénéfices pour l'élève d'âge scolaire (Ahn, 2018; Azzara, 2002; Azzara et Grunow, 2010; Gagne, 2014; Kenny et Gellrich, 2002; Koutsoupidou et Hargreaves, 2009; Lage-Gómez et Cremades-Andreu, 2019; Norgaard, 2017; West, 2015). En ce sens, nous avons choisi d'élaborer un programme d'improvisation composé de 12 séances. Le nombre de séances d'improvisation a été déterminé en tenant compte des contraintes de temps de l'enseignante associée, notamment en raison de ses nombreux concerts au cours de l'année, ainsi qu'en s'appuyant sur le nombre de séances proposées dans des recherches antérieures (Ahn, 2018; Gagne, 2014; Lage-Gómez et Cremades-Andreu, 2019). La sélection du matériel s'est appuyée sur les critères suivants : des activités réalisables en grand groupe (plus de 30 élèves), des situations d'improvisation libres et structurées, des activités adaptées à des élèves n'ayant aucune expérience préalable en improvisation, ainsi que des propositions

correspondant à une population âgée de 14 à 17 ans. Nous avons retenu et adapté nos activités de plusieurs ressources didactiques, soit Healy et Ankney (2020), Agrell (2008b), Higgins et Campbell (2010), Oliveros (2005b) et du site web *Musical Futures*.

Dans un autre ordre d'idée, créativité et improvisation sont étroitement liées à un autre concept important en éducation, c'est-à-dire l'engagement. Encore à ce jour, très peu de recherches portent sur l'engagement musical (Daigle, 2018). Un haut degré d'engagement musical de l'élève aurait un impact positif sur « son apprentissage musical, son degré de performance ainsi que sa motivation » (Daigle, 2018, p. 4). De plus, comme le soutient O'Neill (2005), l'engagement de l'élève favorise la valeur et l'importance accordée à ses apprentissages et témoigne d'autodétermination, d'autonomie et de leadership envers ses activités musicales.

1.3 PROBLÈME DE RECHERCHE

En somme, les études antérieures ont montré un manque de recherches portant sur l'enseignement de l'improvisation musicale au niveau secondaire (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020), une exploitation insuffisante de l'improvisation musicale en milieu scolaire (Ahn, 2018; Robidas et Mathieu, 2010), ainsi qu'une réticence chez les enseignants.es à enseigner cette compétence, lié notamment à un manque de temps et de ressources didactiques disponibles (Gagne, 2014; Norgaard, 2017; Watson, 2013). Ainsi, ce projet vise à contribuer à l'enrichissement des connaissances sur l'enseignement de l'improvisation au secondaire et à pallier, en partie, le manque de temps et de ressources didactiques dont disposent les enseignants. Pour ce faire, un programme d'improvisation musicale composé de 12 séances de courte durée a été élaboré.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE

Voici la question à laquelle nous tenterons de répondre à l'issue de notre recherche :
« Quelles sont les retombées d'un programme d'enseignement de l'improvisation musicale, basé sur les ressources pédagogiques tirées de la littérature, sur la créativité, le niveau d'improvisation et l'engagement musical d'élèves du deuxième cycle du secondaire ? »

1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche consistera à documenter les retombées de notre programme d'improvisation musicale au second cycle du secondaire. Afin de répondre à notre question de recherche, nous serons amenés à :

- 1- Adapter et synthétiser les ressources pédagogiques disponibles retenues (Agrell, 2008b; Healy et Ankney, 2020; Higgins et Campbell, 2010; Oliveros, 2005b) afin de proposer un programme d'improvisation pour des élèves du deuxième cycle du secondaire
- 2- Décrire les retombées du programme d'improvisation musicale sur les aspects retenues, soit la créativité, le niveau d'improvisation et le niveau d'engagement à l'aide de différents tests et outils tirés ou adaptés de la littérature;

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

La créativité, l'improvisation ainsi que l'engagement sont étudiés depuis déjà plusieurs années. Nombre de questionnements restent en suspens, notamment en ce qui a trait à leur définition. Plusieurs auteurs ont respectivement tenté de définir la créativité (Barbot et al., 2011; Barbot et al., 2015; Cropley, 2017; Eisenberg, 2017; Odena, 2018; Webster, 1990; Webster, 2002), l'improvisation (Azzara, 2002; Berkowitz, 2009; Després et Dubé, 2014; Kenny et Gellrich, 2002; Koutsoupidou et Hargreaves, 2009; Kratus, 1995; Robidas et Mathieu, 2010; Sawyer, 1999) ainsi que l'engagement (Appleton et al., 2008; Daigle, 2018; O'Neill, 2012; Reschly et Christenson, 2022; Salmela-Aro et al., 2022; Toshalis et Nakkula, 2012) et bien que maintes définitions de ces différents construits coexistent, certains aspects ont pu susciter un consensus auprès des différents auteurs. Nous proposerons par la suite notre propre définition. Dans les paragraphes suivants, nous définirons la créativité et en explorerons différentes dimensions : dynamique de création, pensée convergente et divergente, éléments de la créativité et habiletés créatives (Guilford, 1968; Webster, 2002). Nous aborderons ensuite l'improvisation, afin d'expliquer son apprentissage à travers le modèle de Kratus (1995) et d'exposer les processus mentaux impliqués. Ce modèle servira également de cadre pour évaluer le niveau d'improvisation des élèves à l'issue des séances. Par la suite, nous traiterons de l'engagement en nous appuyant sur la perspective de Fredricks et al. (2004), l'expliquant selon trois facteurs : la cognition, le comportement et l'émotion. Enfin, nous compléterons le chapitre en présentant les définitions et apports d'autres auteurs clés sur l'engagement musical.

2.1 DÉFINIR LA CRÉATIVITÉ

La créativité est abordée par divers auteurs sous plusieurs angles différents : processus, produit, persuasion, personne, lieu et potentiel (Csikszentmihalyi, 1996; Després et al., 2017; Wallas, 1931; Webster, 2002). Il y aurait, selon Hickey (2002) et Odena (2001), quatre principaux thèmes abordés et définis dans la littérature abordant la créativité, soit les recherches développementales (études portant sur les facteurs permettant le développement de la créativité), les recherches confluentes (éléments qui semblent activer la créativité), les recherches cognitives (exploration des processus mentaux des personnes engagées dans la créativité) et les recherches sur l'évaluation (études centrées sur l'évaluation du produit créatif) (Odena, 2018, p. 8). En ce qui nous concerne, nous porterons notre attention sur les recherches confluentes ainsi que cognitives, puisque nous nous intéresserons principalement au processus créatif. D'après Odena (2018), ce processus comporterait deux visions différentes : la vision systémique et la vision romantique. La vision systémique représenterait la créativité comme un travail quotidien relevant d'un dur labeur et de la persévérance. À son opposé, la vision romantique serait caractérisée par l'irrationalité, le mystère et l'inconscient (Odena, 2018). Comme l'objectif de notre recherche est d'analyser les retombées de notre programme d'improvisation, et que nous étudierons le travail effectué à travers les différents cours ainsi que l'engagement des élèves, nous nous pencherons sur une vision plus systémique du concept.

Précisons tout d'abord qu'il y a peu de consensus sur la définition de la créativité (Cropley, 2017). Selon une recension de la littérature sur le sujet de Treffinger et Feldhusen (1996), il y aurait plus d'une centaine de définitions du concept. Cela en raison de sa nature multidimensionnelle (Barbot et al., 2011; Cropley, 2000; Treffinger et Feldhusen, 1996). D'après Morgan (1953), l'unique facteur commun entre toutes les définitions serait que la créativité représente la nouveauté, mais que la nouveauté à elle seule ne peut définir le concept. Des différents angles de définition de la créativité, il y aurait quatre perspectives majeures, soit : les processus cognitifs associés à la créativité (processus), les caractéristiques personnelles de l'individu créatif (personne), le produit créatif (produit) et l'interaction entre

l'individu créatif et le contexte ou l'environnement (interaction et lieu) (Couger et al., 1993; Thompson et Lordan, 1999; Zeng et al., 2011). Pour les besoins de la recherche, nous porterons notre attention sur le processus créatif, qui apparaît comme plus aisément observable en contexte de classe, selon les travaux de Barbot et al. (2015) et Cropley (2017) sur l'observation du processus créatif.

Dans ce but, nous définirons la créativité et son processus à l'aide des définitions de Cropley (2017), Mednick (1962), Guilford (1975) et Webster (1990). Tout d'abord, Cropley (2017) explique que la créativité consiste à produire quelque chose de nouveau et de pertinent pour la société. Cette définition met l'accent sur la perspective du produit créatif. Cette définition permet de poser les assises de la créativité dans le présent travail. Du côté du processus créatif, Mednick (1962) définit la créativité comme le processus consistant à rassembler des éléments en de nouvelles combinaisons pour répondre aux exigences de la tâche. Finalement, Guilford (1975) et Webster (1990) expliquent le processus créatif à l'aide de la pensée divergente et convergente. Selon ces auteurs, la créativité serait vue comme un problème à résoudre où l'alternance entre les deux types de processus cognitifs (divergent et convergent) contribuerait à l'atteinte des objectifs de création.

À la lumière de ces définitions, nous avons décidé de proposer la nôtre. Le processus créatif se définirait comme un processus dynamique demandant à l'individu d'alterner entre la pensée divergente et convergente afin de créer un nouveau produit répondant aux exigences d'une tâche donnée. La définition proposée laisse entendre, comme le rapporte Guilford (1975), que la créativité se développe et évolue au fil du temps. Elle permet également de mettre de l'avant un aspect important de la création musicale au secondaire : la dynamique de création. Nous avons décidé de proposer cette définition puisque les autres définitions ne mettaient pas de l'avant l'aspect dynamique de la créativité qui nous semble important. Elle permet donc d'établir une relation entre les définitions de Cropley (2017), Guilford (1975) et Webster (1990).

2.2 LA DYNAMIQUE DE CRÉATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

Nous abordons maintenant le concept de la dynamique de création, qui permet de se représenter le cheminement cognitif effectué par l'élève lors d'une création ou, en ce qui nous concerne, une improvisation. Nous commencerons par définir le concept, puis l'expliquerons plus en détail.

La dynamique de création fait référence au cheminement de l'élève depuis son idée initiale, jusqu'au moment où il se « sépare » de l'œuvre. Cette dynamique est décomposée en un processus et une démarche étroitement reliés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2013). Le processus peut être divisé en trois phases, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. L'ouverture se caractérise par l'accueil d'idées nouvelles. Nous pouvons la définir comme la phase d'inspiration qui correspond à ce que Webster (2002) et Guilford (1975) appellent la pensée divergente. À cette étape, ce qui importe est de générer le plus d'idées possible sans y appliquer de filtre. Pédagogiquement, à cette étape, nous demanderons à l'élève d'explorer différentes idées musicales librement. Ensuite, la phase d'action productive implique la mise en forme d'une création. L'élève, lors de cette étape, doit orienter son travail afin de développer et d'organiser les éléments qu'il trouve les plus judicieux à l'élaboration de sa création. L'objectif étant de concrétiser son idée créative initiale. Cette phase correspond à ce que Webster (2002) appelle la pensée convergente. Selon celui-ci, c'est à cette étape que le créateur doit sélectionner les idées qu'il rejette, célèbre et affine dans l'intention d'obtenir le produit créatif le plus optimal. Lors de nos activités, pendant cette étape, nous demanderons aux élèves de sélectionner et de retenir une ou deux idées musicales pour improviser. L'objectif étant de poursuivre le cheminement créatif vers l'obtention d'un produit. Enfin vient la phase de séparation. À cette étape, l'élève doit se distancier de sa création pour l'observer, l'analyser et la considérer. L'élève peut aussi présenter son travail à ses pairs et considérer sa création comme une étape dans son cheminement artistique. Ce sera à ce moment que nous demanderons aux élèves de jouer leur création (improvisation) devant les autres élèves de la classe. Bien que ce ne sera qu'une ou

deux mesures pour commencer, ils auront tout de même expérimenté la dynamique de création en entier.

Nous retrouvons également, à l'intérieur de cette dynamique, une démarche de création. Celle-ci repose sur l'interaction entre trois mouvements : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Ces trois mouvements, interdépendants et complémentaires, se retrouvent à chacune des phases de la dynamique précédemment explicitée. L'élève, lors de la phase d'ouverture, par exemple, pourrait se voir explorer les trois démarches. Commenant par être inspiré, il sélectionnera ensuite les idées à développer et terminera en se distanciant de certaines idées afin de passer à la deuxième phase, soit l'élaboration (Ministère de l'Éducation, 2001). Bref, la dynamique de création peut être mise en parallèle avec l'interaction entre la pensée divergente et convergente décrite par Webster (2002). Un élève ne peut difficilement commencer une création en connaissant d'ores et déjà l'intégralité de son produit et les élèves qui improviseront pendant nos cours passeront eux aussi par ces différentes phases de la démarche créative.

2.3 LA PENSÉE CONVERGENTE ET DIVERGENTE

La créativité, dans le domaine musical, peut être développée dans l'une des trois catégories suivantes : la composition, la performance musicale (interprétation ou improvisation) et l'écoute active (analyse musicale) (Webster, 2002). Comme la créativité peut se développer à l'aide de l'improvisation, et que l'essence de notre recherche se base sur son apprentissage, nous expliquons ici la pensée créative plus en détail. Webster (2002) a développé un modèle de la pensée créative en musique basé sur les notions de pensée divergente et convergente. La pensée divergente (*divergent thinking*) représente une sorte de remue-méninge personnel sur la création envisagée. L'objectif étant de générer plusieurs idées ou possibilités sans y apposer de filtre. Cette méthode est importante pour le créateur lorsqu'il n'a pas déjà une vue d'ensemble du projet qu'il veut effectuer. Elle sert, en quelque sorte, d'amorce ou d'étincelle créative. Au même titre qu'un écrivain qui recherche une idée

pour écrire, le musicien cherche à produire une création musicale avec ce qu'il détient comme bagage culturel et musical. « Here the creator is exploring the many possibilities of music expression, always cataloging, sifting through, rejecting, accepting only to change yet again » (Webster, 2002, p. 13). Dans le contexte de l'enseignement de l'improvisation, c'est à ce moment que l'élève explorera diverses idées musicales à l'aide de son instrument.

À l'inverse, lorsque nous avons déjà généré un certain nombre d'idées, c'est plutôt de la pensée convergente (*convergent thinking*) dont nous tirerons profit. La pensée convergente est mise en œuvre par le créateur afin de sélectionner l'idée la plus appropriée selon le contexte. Le créateur, usant de la pensée convergente, rejettera ou gardera le matériel musical trouvé, le manipulera et l'affinera (Webster, 2002). Dans la présente recherche, c'est pendant cette phase que l'élève qui s'apprête à improviser aura sélectionné une bonne idée musicale qu'il partagera aux autres. Le regard des autres, enseignant et pairs, envers son improvisation lui procurera un retour sur ce qu'il vient d'accomplir et lui permettra de progresser dans son développement créatif.

Ces deux pensées sont complémentaires et intimement liées dans le processus de création. Il convient donc d'alterner, de manière itérative, entre les deux. « The interplay between divergent and convergent thinking is almost magical in scope and is at the center of creative thinking » (Webster, 2002, p. 13). Par exemple, l'élève qui improvise donnerait un sens à ce qu'il joue en alternant entre ces deux pensées. Il se laisserait guider par l'enseignant ou par lui-même du produit créatif (pensée convergente), puis se laisserait porter par les idées et l'instant présent (pensée divergente). Alors que nous venons d'aborder la pensée créative, passons maintenant en revue cinq éléments de la créativité nécessaires à son expression.

2.4 CINQ ÉLÉMENTS DE LA CRÉATIVITÉ

La pensée créative est directement impliquée chez les jeunes improvisateurs.trices. Webster (2002) relève cinq éléments principaux dans son modèle du processus de la pensée

créative. D'abord, il doit y avoir un « problème » à résoudre. Ce problème pourrait être aussi simple que notre volonté d'improviser sur une pièce, de composer une œuvre ou d'écouter activement de la musique. Dans notre recherche, les élèves auront comme « problème » de devoir improviser selon les contraintes proposées. Dans un second temps, l'utilisation de la pensée divergente et convergente est impliquée. La pensée divergente se situe plus haut dans le modèle puisqu'elle favorise l'éclosion de nouvelles idées, tandis que la pensée convergente se situe à un niveau inférieur puisqu'elle s'approche davantage du produit créatif. Entre les deux processus de la pensée créative se retrouvent les facteurs facilitant l'atteinte du produit créatif ainsi que le « *time away* » agissant à titre de pont invisible. Celui-ci correspond à une période de distanciation par rapport à la tâche créative, permettant un processus d'incubation et la réorganisation ainsi que l'émergence de nouvelles idées. Enfin, la partie inférieure du modèle de Webster (2002) présente les différents produits créatifs possibles, tels que la composition, l'enregistrement d'une prestation, l'analyse écrite d'une œuvre, la représentation mentale de la musique, puis l'enregistrement d'une improvisation. Dans le cas de la présente étude, davantage de temps sera investi sur le processus créatif que le produit, cela en raison du temps limité que nous passerons sur le terrain. En ce qui a trait à l'improvisation, les cinq éléments précédemment abordés se dérouleront dans un court laps de temps (Webster, 2002). Comme celle-ci se déroule au « moment présent », elle demande une rapidité d'exécution élevée des processus vus antérieurement. Cependant, comme nous ne demanderons pas aux élèves d'effectuer une improvisation de longue durée et que nous prendrons le temps d'expliquer chaque étape de leur « improvisation », ils disposeront du temps nécessaire pour bien les comprendre. Le modèle du processus de la pensée créative de Webster (2002) synthétise le processus créatif musical. Ce modèle nous sera utile afin d'éclairer les élèves dans leur développement créatif et les guider à travers ces diverses étapes.

2.5 HABILETÉS CRÉATIVES

Improviser demanderait de se livrer au vide et de conjuguer avec celui-ci (Robidas et Mathieu, 2010). Dû à la difficulté de créer instantanément, l'improvisateur.trice se verrait appelé à développer certaines habiletés créatives. Selon Guilford (1968), quatre facteurs caractérisent la pensée créative : la fluidité, l'originalité, la flexibilité et l'élaboration. La fluidité décrirait la capacité à produire plusieurs idées afin de résoudre un problème, ce qui réfère à l'intention de production selon Webster (2002). L'originalité référerait à la « capacité de produire des réponses musicales inattendues ou différentes par rapport aux réponses données par une certaine population » (Robidas et Mathieu, 2010). La flexibilité représenterait « l'aisance avec laquelle il change son mode de pensée » [traduction libre] (Guilford, 1950, p. 447). Ce facteur pourrait être représenté par l'alternance entre la pensée divergente et convergente de Webster (2002). Finalement, l'élaboration renverrait à la capacité de varier ou ajouter au matériel musical déjà constitué. Grâce à ces habiletés, l'improvisateur.trice serait en mesure de produire une création musicale originale et de qualité.

2.6 DÉFINITIONS DE L'IMPROVISATION

Comme notre projet porte sur les retombées d'un programme d'improvisation auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire, nous définirons, à l'aide de la littérature, ce qu'est l'improvisation. Que veut dire « improvisation » ? Eisenberg (2017) revient à l'étymologie du mot improvisation, qui tire ses racines du mot latin « *improvisus* », où *provisus* signifie (prévoir) et « *im* » désigne une négation. Le terme « *improvisus* » signifierait donc de ne pas prévoir.

Selon la définition de Berkowitz (2009, p. 14), reprise par Robidas et Mathieu (2010, p. 28), l'improvisation serait : « la création et l'exécution spontanée d'idées musicales ». Pressing (1984, p. 353), quant à lui, mentionne que : « the improvisation may be viewed as a special kind of aesthetically constrained motor performance that maintains a commitment to

high levels of real-time decision making ». D'après la définition de Brownell (1994), reprise par Nettl (2008) ainsi que Després et al. (2017), l'improvisation correspondrait à : « the creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. » Bien que ces trois définitions présentent chacune leur pertinence, nous retiendrons celle-ci, puisqu'elle apparaît la plus adaptée à notre recherche, notamment en raison des caractéristiques de notre échantillon, dont la majorité débute en improvisation.

2.7 L'IMPROVISATION : CONTRAINTES ET RÉFÉRENTS

Ces définitions nous permettent d'affirmer que l'improvisation musicale, quoiqu'imprévue et inattendue, peut nécessiter certaines contraintes et certains référents musicaux (Pressing, 1984). Comme Evans (2023, p. 644) l'explique : « learning music [...] requires effortful attention in activities that are sequences and structured, usually with substantial input from a knowledgeable teacher ». La musique, tout comme l'improvisation, peut reposer sur certaines contraintes et certains référents, qui doivent être acquis par le musicien qui souhaite répondre aux attentes stylistiques d'un genre donné. Ces contraintes peuvent être « la tonalité, la progression harmonique, la métrique et la forme musicale » (Azzara, 2002). En ce qui a trait aux référents, Kenny et Gellrich (2002) mentionnent qu'ils sont en fait ce qui donnera la forme à ce que jouera l'improvisateur. Ils renvoient aussi à l'aspect socioculturel de l'improvisation, c'est-à-dire aux caractéristiques de l'improvisation qui peuvent varier selon l'époque ou encore son emplacement géographique.

Pour être en mesure de répondre à ces contraintes et ces référents stylistiques, il faudrait, selon Kenny et Gellrich (2002), préalablement détenir plusieurs habiletés musicales importantes. Ils expliquent que ces habiletés musicales seraient de maîtriser des motifs mélodiques (*patterns*), de courts thèmes mélodiques, des progressions harmoniques, les modulations, les configurations d'accords (*voicing*), le contrepoint et la coordination entre progressions harmoniques et motifs mélodiques. Quoique les avis divergent à ce propos, Kenny et Gellrich (2002) soutiennent que l'élève commençant à improviser devrait donc

apprendre certaines notions préalables avant de s'y appliquer. Si celui-ci ne connaît aucune gamme, motifs ou possède une technique instrumentale limitée, il risque de ne pas parvenir à réaliser une création élaborée. Nous tenterons donc, dans le cadre de cette recherche, d'outiller le mieux possible les élèves afin qu'ils soient en mesure de produire des improvisations musicales porteuses de sens.

2.8 APPRENTISSAGE DE L'IMPROVISATION

2.8.1 Modèle de Kenny et Gellrich (2002)

Kenny et Gellrich (2002) font la comparaison entre l'apprentissage de l'improvisation et l'apprentissage d'une langue. Ils expliquent que l'apprentissage de la langue repose sur deux principaux stades : (1) l'apprentissage du *hardware*, qui réfère aux « mots » et aux « règles grammaticales », ce qui correspond, en musique, aux : patrons, parties de mélodies, progressions harmoniques, modulations, voix internes, contrepoint et la coordination entre les progressions harmoniques et les patrons mélodiques et (2) la maîtrise du *software*, qui réfère à la construction de phrases complexes à l'aide du langage acquis préalablement, correspondant en musique à : la construction de mélodies, de phrases musicales, l'utilisation de motifs et l'établissement de relations entre les différentes parties d'une improvisation. Kenny et Gellrich (2002) mentionnent que la qualité des improvisations repose sur l'acquisition et la maîtrise du *hardware* et du *software*. Le troisième et quatrième stade de leur tableau réfère à l'application de différents exercices aidant l'improvisateur à développer sa créativité en utilisant les connaissances acquises provenant du *hardware* et du *software*. Bref, ce modèle sera pertinent lors de la conception de nos exercices d'improvisation afin de s'assurer de l'acquisition du *software* ainsi que du *hardware* par les élèves.

2.8.2 Modèle de Kratus (1995)

Kratus (1995) propose un modèle d'apprentissage de l'improvisation séquentielle. Son modèle comprend sept niveaux de développement. Ces niveaux seront utilisés lors de l'évaluation du niveau d'improvisation des élèves. Nous avons décidé d'omettre l'explication des niveaux six et sept du modèle puisqu'un élève n'ayant jamais improvisé auparavant a très peu de chance de s'y situer.

2.8.2.1 Premier niveau : l'exploration

Au premier niveau, l'élève explore son instrument et les différents sons qu'il peut produire. Il essaie différentes combinaisons sonores dans un contexte musical peu structuré. « The sounds may appear to be random and without meaning » (Kratus, 1995, p. 31). Kratus qualifie ce niveau de *préimprovisatoire*. Il fait l'analogie avec le babillage verbal du jeune enfant qui lui permet de se familiariser avec le langage. À ce stade, l'élève connaît très peu son instrument et les sons qu'il peut émettre. Il serait surprenant de retrouver des élèves du deuxième cycle du secondaire à ce niveau, puisqu'ils ont déjà joué, pour la majorité d'entre eux, de leur instrument auparavant. Une phase d'exploration sera tout de même effectuée lors de la première activité. Kratus mentionne aussi qu'au fil de son exploration musicale, l'apprenant arrivera à créer des relations entre ce qu'il entend et ce qu'il joue et en arrivera au deuxième stade d'improvisation.

2.8.2.2 Deuxième niveau : l'improvisation orientée sur le processus

Au deuxième niveau, l'élève commence à établir des relations entre les gestes moteurs à l'instrument et les sons qu'il produit. Nous pouvons, à ce niveau, qualifier le produit d'une « véritable » improvisation. Selon Kratus (1995), l'enseignant peut identifier que l'élève vient de surpasser le niveau exploratoire lorsqu'il entend certains motifs musicaux se répéter

lors de son improvisation. L'élève, en répétant ces motifs, utilise sa mémoire à court terme et développe une intention d'interpréter à nouveau ce qu'il vient de jouer. La majorité des élèves qui commencent à improviser se situe à ce niveau.

2.8.2.3 Troisième niveau : l'improvisation orientée sur le produit

Au troisième niveau, l'élève devient conscient de certains éléments structuraux de l'improvisation, comme la tonalité et le rythme. « Il commence également à prendre conscience que la musique peut être structurée, exécutée et partagée avec d'autres et qu'elle peut être considérée comme une production » (Robidas et Mathieu, 2010, p. 38). Il utilise de manière plus cohérente la tonalité, la métrique, le rythme et les phrases musicales. Cependant, selon Kratus (1995), l'élève, à ce niveau, ne sera probablement pas en mesure de gérer tous ces paramètres musicaux simultanément. Dans la mesure du possible, nous souhaiterions que certains élèves puissent atteindre ce niveau d'improvisation dans le cadre de ce projet.

2.8.2.4 Quatrième niveau : l'improvisation fluide

À ce niveau, l'élève manipule son instrument de façon plus automatique et détendue. Il n'a plus besoin de lui prêter attention lorsqu'il joue. Il contrôle davantage la métrique, les tempi et les tonalités. Ses habiletés auditives s'améliorent et ses improvisations sont plus sophistiquées. Néanmoins, « a student's fluid improvisation is likely to sound technically correct yet inexpressive and mechanical » (Kratus, 1995, p. 34). Nonobstant le fait que ses habiletés d'improvisation progressent, l'élève demeure à ce stade limité sur le plan expressif. Nous croyons que si certains de nos élèves atteignent ce niveau, ils auraient déjà improvisé auparavant. Il serait étonnant qu'après seulement 15 leçons de 15 à 20 minutes, les élèves puissent être en mesure d'effectuer une improvisation fluide.

2.8.2.5 Cinquième niveau : l'improvisation structurée

L'élève, à ce niveau, prend conscience de la structure globale de l'improvisation. Il utilise des stratégies musicales (en devenant progressivement et volontairement dissonant, en suivant le contour mélodique de la pièce, etc.) et non musicales (devenir plus décontracté ou évasif) pour susciter l'intérêt de l'auditeur (Kratus, 1995). De plus, l'élève sait comment transgresser les règles musicales (tonalité, métrique, etc.) tout en gardant un aspect esthétique. Ses improvisations sont techniquement bien interprétées et musicalement bien structurées. Par ailleurs, « what separates the student from the expert at this point is an understanding and application of stylistic nuances » (Kratus, 1995, p. 35).

En somme, ces niveaux témoignent des différents degrés de maîtrise qu'un élève apprenant l'improvisation peut acquérir. Passer du premier niveau, où l'élève découvre encore son instrument, au dernier niveau, où il repousse les limites des styles musicaux déjà établis implique un travail de longue haleine. En ce qui a trait à notre projet de recherche, nous ne prévoyons pas que les élèves atteignent les deux derniers niveaux du modèle de Kratus (1995), soit l'improvisation stylistique (sixième niveau) et personnelle (septième niveau). Nous évaluerons le niveau des élèves avant et après l'enseignement de nos exercices d'improvisation afin de mesurer leurs progrès. D'autre part, le but de notre recherche n'est pas que les élèves deviennent experts en improvisation, mais bien d'explorer comment l'improvisation peut être enseignée et apprise dans un contexte scolaire, au même titre que la composition ou l'arrangement musical et d'analyser ses retombées sur la créativité, l'engagement et le niveau d'improvisation de l'élève.

Dans le cadre de ce projet, nous mettrons de l'avant des activités d'improvisation libre en début de programme, suivies d'improvisation plus structurée en fin de programme. Cet objectif étant justifié par les écrits mentionnant qu'il serait préférable et plus adéquat d'effectuer des improvisations libres en grand groupe avant d'en arriver à l'improvisation structurée (Hickey, 2009, 2015; Sarath, 1996).

2.9 LES PROCESSUS MENTAUX EN IMPROVISATION

L'improvisation est une création qui se déroule au « moment présent » (Kenny et Gellrich, 2002). Quoiqu'il puisse paraître difficile d'expliquer son fonctionnement d'un point de vue cognitif, comprendre ses mécanismes permettra de mieux guider les élèves dans leur apprentissage. Nous nous appuyons à nouveau sur l'un des modèles de Kenny et Gellrich (2002) pour étayer nos explications. Huit processus mentaux seraient utilisés par le musicien lors d'une improvisation. Tout d'abord, nous retrouvons l'anticipation à court terme qui désigne la capacité de la personne qui improvise à anticiper ce qu'elle jouera dans les une à trois secondes suivantes. Ensuite, l'anticipation à moyen terme qui s'étend des trois à 12 secondes suivantes. L'anticipation à moyen terme équivaut en fait à la prochaine phrase musicale que la personne qui improvise jouera (Kenny et Gellrich, 2002). L'anticipation à long terme, quant à elle, désigne une vue d'ensemble de ce qu'elle jouera dans les prochaines minutes. Nous avons ensuite le rappel à court, moyen et long terme. Le rappel à court terme s'effectue lorsque le musicien reprend une idée qu'il vient d'émettre dans les dernières secondes. Le rappel à moyen terme consiste en la réitération d'une idée énoncée quatre, huit ou seize mesures plus tôt. Le rappel à long terme s'effectue lorsque le musicien rappelle l'entière improvisation du début à la fin. Les deux derniers processus sont le « *flow status* » et le « *feedback processes* ». Le « *flow status* » désigne le moment pendant lequel la personne improvisant est concentrée uniquement sur ce qu'elle crée à l'instant présent. Elle est absorbée par la musique à un point tel qu'elle en oublie les règles ou contraintes lui servant de cadre. Enfin, le « *feedback processes* » décrit le moment où la personne décide de reprendre une idée de son improvisation ou d'une ancienne improvisation dans l'actuelle improvisation. Par exemple, en reprenant une mélodie déjà improvisée sur la pièce « *All The Things You Are* » qu'elle rejouerait sur « *Beautiful Love* ». Elle pourra aussi jouer un enchaînement mélodique très dissonant en sachant qu'il se résoudra sur l'accord suivant, puisqu'elle l'a déjà expérimenté. Il est important de comprendre que ces processus sont utilisés un à la fois et non simultanément (Heuer, 1996). Par exemple, le rappel à court terme ne pourrait pas être utilisé en même temps que l'anticipation à long terme par l'improvisateur.

2.10 DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT

Nous avons comme dernier objectif de recherche d'évaluer l'engagement des élèves à travers nos différents cours d'improvisation musicale. Nous définirons maintenant, à l'aide de la littérature, le dernier concept clé de notre recherche : l'engagement. À la suite d'une définition plus large du concept, nous nous pencherons sur l'engagement de l'élève envers la musique. Voyons tout d'abord comment différencier l'engagement de la motivation.

Liem et Martin (2012, p. 2) contrastent les deux construits de la manière suivante : « motivation is defined as individuals energy and drive to learn, work effectively, and achieve to their potential, and engagement as behaviors aligned with this energy and drive ». Nous percevons que les deux concepts ne sont pas dichotomiques, mais bien connexes. La notion d'« énergie » émise par Liem et Martin (2012) sera subséquemment revisitée lorsque nous définirons l'engagement. La motivation trouverait ses fondements dans la sphère cognitive psychologique, tandis que l'engagement s'ancrerait davantage dans le concret ou encore à travers les comportements de l'individu. Daigle (2018, p. 4) vient d'ailleurs appuyer cette idée en mentionnant que « la motivation tend à refléter des facteurs psychologiques internes, alors que l'engagement est plutôt axé sur les activités du jeune. » Comme nous nous intéressons à la pratique de l'improvisation par les élèves, nous avons décidé d'évaluer l'engagement et non la motivation. L'engagement s'exprime à travers des actions concrètes, contrairement à la motivation qui relève davantage de l'intention. Ainsi, un élève peut être motivé à devenir un bon joueur de badminton, mais, tant qu'il ne s'entraînera pas régulièrement et ne mettra pas cette motivation en pratique, il n'obtiendra pas de résultats. Nous verrons aussi que l'engagement n'est pas qu'action. Il est aussi cognitif, émotif, social et agentique.

L'engagement est un sujet étudié depuis plusieurs décennies (Appleton et al., 2008). Comme le concept est multidimensionnel et multifacette (Reschly et Christenson, 2022), nous en retrouvons plusieurs définitions dans la littérature, selon la composante abordée. Commençons par relever quelques définitions de l'engagement. Selon Christenson et al.

(2012), l'engagement serait défini comme une énergie en action, représentant le lien entre la personne et l'activité ; se déclinant en trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive. Nous pouvons d'ores et déjà percevoir l'aspect multidimensionnel susmentionné. D'après Wang et Hofkens (2020, p. 1087) : « l'engagement est la clé de voûte qui relie l'énergie, l'objectif et le plaisir » [traduction libre]. Finalement, Lamborn et al. (1992, p. 11), de leur côté définissent l'engagement par opposition à son contraire : « l'engagement est synonyme de participation active et d'attention soutenue, par opposition à la participation superficielle, à l'apathie ou au manque d'intérêt » [traduction libre]. De ces trois définitions, nous pourrions retenir que l'engagement, à son sens le plus large, représente un effort soutenu ainsi que la volonté d'une personne d'accomplir une tâche ou une activité. C'est précisément ce que nous souhaiterions observer lors de notre collecte de données, c'est-à-dire la volonté de réalisation ainsi que le résultat d'improvisation d'élèves. Voyons désormais l'aspect multifacette de l'engagement susmentionné.

2.10.1 Composantes de l'engagement

Tout d'abord, comme le proposent plusieurs auteurs (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Martins et al., 2022; Reschly et Christenson, 2022; Salmela-Aro et al., 2022; Wang et al., 2015), trois composantes clés découleraient de la conceptualisation de l'engagement scolaire, soit : le comportement, la cognition et l'émotion. Selon Fredricks et al. (2004), d'où le consensus prend racine, l'engagement scolaire serait un construit multidimensionnel et multifacette comprenant l'interrelation mutuellement exclusive entre les trois dimensions explicitées ci-dessus. L'aspect comportemental correspond à l'engagement de l'élève qui se manifeste par des conduites positives, une implication dans ses apprentissages ainsi qu'une participation active aux activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). Comme notre recherche s'imbrique dans le cursus usuel des cours de musique des élèves, nous ne pourrions observer le dernier facteur ayant trait aux activités parascolaires ; les deux autres pourront cependant l'être. L'aspect émotif, quant à lui, correspond aux

réactions affectives et au sentiment d'appartenance de l'élève envers l'école (Fredricks et al., 2004). Comme les élèves participant à la recherche font partie d'une concentration musicale, le sentiment d'appartenance à leur milieu s'est perçu dans nos résultats. Enfin, pour ce qui est de l'aspect cognitif, il s'explique par un investissement personnel de l'élève dans les tâches scolaires, l'autorégulation et la valeur accordée au processus d'apprentissage (Fredricks et al., 2004).

Bien que les trois aspects de l'engagement scolaire précédemment mentionnés fassent l'objet d'un certain consensus auprès de différents chercheurs dans le domaine, deux autres composantes ont été ajoutées plus récemment au concept, soit : l'engagement social (Tuovinen et al., 2020; Wang et Hofkens, 2020) et l'engagement agentique ou responsable (Reeve et Tseng, 2011). La décision d'en faire part fut prise en raison de leur adéquation avec nos leçons d'improvisation ; en effet, les élèves devront coopérer (social) et faire preuve d'initiative et de proactivité (agentivité) tout au long de la recherche. L'engagement social ferait référence à la coopération des élèves entre eux lors d'une activité donnée (Wang et Hofkens, 2020). Pour ce qui est de l'engagement agentique ou responsable, il fait référence au fait que les élèves se sentiraient investis par l'élaboration de l'expérience d'une tâche (proactivité), de manière individuelle, en équipe avec leurs pairs ou avec les personnes participant au processus d'apprentissage (Reeve et Tseng (2011). En ce qui nous concerne, les élèves devront, au cours des différentes leçons d'improvisation, créer de courts solos qu'ils joueront devant leurs pairs. Dès lors, ils seront amenés à user de proactivité et, bien entendu, de créativité. Pour approfondir les éléments précédemment abordés, nous nous référerons au modèle de l'engagement étudiant d'Appleton et al. (2008).

Ce modèle représente la relation itérative entre le niveau d'engagement, la qualité et la quantité du soutien reçu du contexte social, en ayant comme objectif l'atteinte des résultats escomptés. Nous y retrouvons le rôle joué par les différents contextes sociaux dans la vie de l'élève, tels que la structure (information sur les attentes et les conséquences), le soutien à l'autonomie (choix et lien entre les actions et les objectifs) et la participation (connaissance, intérêt et soutien émotionnel apportés à l'élève par autrui). Ces contextes joueraient un rôle

prépondérant en ce qui a trait à l'engagement de l'élève. Ce modèle tient également compte du sentiment de compétence de l'apprenant (compétence, autonomie et appartenance). Ces processus guideraient, ou non, l'élève vers un engagement multidimensionnel (cognitif, comportemental et émotionnel). Enfin, si l'élève s'engageait dans la tâche, il pourrait en résulter des effets positifs dans les sphères académique (notes, passation d'examens, graduation), sociale (sensibilité sociale, habiletés dans les relations avec les pairs et les adultes) et émotionnelle (sensibilité émotionnelle, régulation émotionnelle et habiletés en résolution de conflits) (Appleton et al., 2008). C'est en raison des divers résultats positifs de l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'élève que nous choisissons ce construit afin d'étudier les retombées de notre programme d'improvisation musicale.

2.11 DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT

L'engagement étudiant ou scolaire, comme l'engagement en général, est étudié depuis plusieurs années déjà (Martins et al., 2022). D'après Reschly et Christenson (2022, p. 9), « l'engagement des élèves serait directement lié avec les performances scolaires ultérieures, incluant sa diplomation, et ce, dans divers groupes socioéconomiques ». Comme une multitude de définitions du concept prirent place durant les dernières années (Reschly et Christenson, 2022), nous en présenterons quelques-unes afin de délimiter les balises de notre recherche.

Christenson et al. (2012, p. 816) définissent l'engagement étudiant comme « sa participation active dans des activités scolaires ou parascolaires et à son engagement à l'égard des objectifs éducatifs et d'apprentissage » [traduction libre]. Quoique cette définition se montre pertinente, elle demeure relativement circulaire et n'aborde pas les composantes clés de l'engagement vues antérieurement. Chapman (2003), quant à elle, définit l'engagement de l'élève avec plus d'ampleur : « willingness to participate in routine school activities with subtle cognitive, behavioral, and affective indicators of student in specific learning tasks » (p. 3). Cette définition nous propose encore une fois une vision où l'élève est au centre de

son apprentissage, mais nous offre, à la différence de la première, les trois composantes clés de l'engagement. Pour terminer, Martins et al. (2022) explique que l'engagement étudiant devrait être conceptualisé non pas comme une caractéristique de l'élève, mais plutôt comme un état qui peut être influencé par des facteurs contextuels qui sont en interaction avec l'élève. Nous pourrions retenir de ces définitions que l'engagement étudiant se caractérise, tout comme l'engagement en général, par plusieurs composantes sous-jacentes (comportementale, cognitive, affective) et une participation active et soutenue de l'élève. La différence entre les deux se situerait au niveau de l'acteur majeur dans le processus d'apprentissage, soit l'élève. Bref, les définitions des deux concepts distinguent les mêmes composantes et finalités de l'engagement, mais l'élève figure au centre du concept de l'engagement étudiant.

2.12 L'ENGAGEMENT MUSICAL

Comme à ce jour, il y a encore très peu de recherche portant sur l'engagement musical de manière spécifique (Daigle, 2018), nous nous servons des définitions et concepts vus précédemment afin d'établir un lien clair entre l'engagement musical et notre recherche. Smith (2005) explique que l'engagement envers la musique, tout comme dans le sport ou le travail, est synonyme de temps et d'efforts investis et conduit usuellement à une plus grande maîtrise des compétences et performances. Cela explique que l'engagement se retrouve non seulement en éducation, mais dans une multitude de sphères de la société.

Commençons par reprendre les aspects les plus importants des définitions précédentes. Un des concepts revenant le plus régulièrement est celui de l'énergie. L'énergie, dans le contexte de l'engagement, serait définie par un haut degré d'implication dans le processus d'apprentissage et une volonté d'investir des efforts dans celui-ci (Reschly et Christenson, 2022). Cela nous intéresse particulièrement, puisque nous souhaitons analyser les résultats des improvisations des élèves en relation avec leur volonté d'investir des efforts dans le processus. Notre objectif serait de vérifier si la qualité des improvisations est plus grande

lorsque les élèves ont un niveau d'engagement musical plus important. En ce sens, les résultats obtenus par notre questionnaire sur l'engagement musical nous donneront une meilleure idée de l'intérêt des élèves à apprendre l'improvisation à l'école. Cela fait d'ailleurs partie de nos préoccupations majeures, puisque cet intérêt à apprendre l'improvisation représenterait une retombée pratique importante de cette recherche. En ce qui concerne l'engagement musical, l'« énergie » pourrait s'y exprimer par un élève pratiquant ses gammes afin d'être en mesure d'improviser un motif mélodique plus aisément.

Des définitions précédentes (Chapman, 2003; Christenson et al., 2012, p. 816), nous pouvons retenir que l'engagement se caractérise par la participation active des élèves dans la tâche donnée, et ce, selon différentes composantes : cognitive, affective et comportementale. Il est à noter qu'un élève peut être engagé dans l'une des trois composantes, sans l'être pour les autres. C'est pourquoi nous avons retenu la définition de Toshalis et Nakkula (2012) afin de définir l'engagement musical : « the range of activities a learner employs to generate, sometimes consciously, other times unconsciously, the interest, focus and attention required to build new knowledge or skills » (p. 16). Cette définition fut sélectionnée en raison de son aspect pragmatique de l'engagement que nous souhaitons nous-mêmes mettre de l'avant. Toshalis et Nakkula (2012) expliquent donc que ce ne serait non pas dans une seule activité d'apprentissage, mais bien dans plusieurs que l'apprenant se verrait s'investir, consciemment ou non, afin de demeurer intéressé, concentré et engagé dans l'acquisition de nouveaux savoirs. Cette définition montre que l'élève qui s'engage musicalement se verrait être investi dans plusieurs activités parallèles l'aidant à améliorer son avancement dans la tâche donnée. Ces activités pourraient être l'apprentissage de différentes gammes, de différents motifs mélodiques, de différentes métriques ou autres. Tout cela nous intéresse, puisque les élèves, en dehors du programme d'improvisation que nous leur offrirons, doivent déjà se familiariser avec l'acquisition des apprentissages abordés précédemment. Ainsi, dans le cursus régulier, l'élève est amené à développer ses connaissances de base (*hardware*) à travers les autres compétences, soit l'interprétation et l'appréciation. Ces acquis pourront ensuite être réinvestis dans le développement de son langage musical en improvisation. Daigle (2018, p. 4) mentionne d'ailleurs que « le niveau d'engagement de l'apprenant dans la réalisation d'une

activité a un impact sur son apprentissage musical, son degré de performance ainsi que sur sa motivation. De fait, une qualité d'engagement suffisante peut améliorer l'apprentissage musical de l'élève et avoir des impacts positifs sur sa motivation. »

2.13 LE FLOW : ÉTAT D'ENGAGEMENT OPTIMAL

Le concept de flow, initialement développé par Csikszentmihalyi (1990) et approfondi par divers auteurs, notamment Csikszentmihalyi (1996); Jackson et al. (2004); Nakamura et Csikszentmihalyi (2014) peut être qualifié d'engagement optimal. Le concept renvoie à une immersion totale dans une activité, un haut niveau de concentration et un plaisir intrinsèque (Csikszentmihalyi, 1990). Cet état est cependant fragile et demande un équilibre parfait entre les défis et les compétences : « if challenges begin to exceed skills, one first becomes vigilant and then anxious; if skills begin to exceed challenges, one first relaxes and then becomes bored » (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2014, p. 90). Dans le contexte actuel, l'improvisation apparaît particulièrement propice à l'émergence du flow, puisqu'elle mobilise simultanément l'attention, l'écoute et l'ajustement en temps réel aux contraintes musicales données par le chercheur. Cet état d'engagement optimal pourrait ainsi favoriser des performances d'improvisation plus riches et plus cohérentes. Au fil du temps, Clough et Tarr (2021) ainsi que Sawyer (2017) ont aussi mis en lumière des dimensions complémentaires du *flow*, qui, en plus de sa dimension individuelle, peut être aussi une expérience relationnelle et sensorielle. Le *flow* relationnel désigne un engagement collectif au sein d'un groupe émergent à travers des interactions harmonieuses et une écoute mutuelle (Sawyer, 2017). Quant au flow sensoriel, il s'expliquerait par une attention soutenue des dimensions perceptive et corporelle, comme l'audition, la vue ou encore le toucher (Csikszentmihalyi, 1990; Sawyer, 2017). Ces deux dimensions seront mobilisées dans notre grille d'observation du *flow* (voir annexe II) tirée de l'ouvrage de Clough et Tarr (2021). Cette grille nous permettra d'analyser le niveau d'engagement des élèves lors des différentes

activités du programme et de déterminer si des liens peuvent être établis avec leur niveau de créativité et d'improvisation.

2.14 LA ROUE DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT DE MARTIN (2007)

La roue de la motivation et de l'engagement de Martin (2007) recoupe plusieurs des théories existantes traitant de ce concept. Chaque axe de la roue décrit une dimension de l'engagement de l'apprenant, soit les dimensions : cognitives adaptées, comportementales adaptées, comportementales inadaptées et cognitives inadaptées. Les 11 facteurs inclus dans ces quatre dimensions représentent des composantes issues de diverses théories de l'engagement et de la motivation. Nous les survolerons rapidement, puis en dégagerons quelques-unes que nous voulons mettre en lumière. D'abord, la dimension cognitive adaptée réfère à différents effets positifs de l'engagement, comme la performance, l'effort et la pratique. Cette dimension inclut trois facteurs : l'auto-efficacité (confiance de bien réaliser une tâche ultérieure), l'évaluation (croyances à propos de l'importance, l'utilité et la pertinence d'effectuer une activité) et l'orientation vers la maîtrise (orientation d'un élève à développer sa compréhension et son savoir). La dimension comportementale adaptée est aussi associée au succès et à la motivation et comprend, elle aussi, trois facteurs : la planification (niveau de planification entrepris dans la préparation d'une activité), la gestion des tâches (l'habileté d'utiliser le temps et l'espace physique efficacement pour effectuer ce qui est demandé) et la persistance (effort soutenu envers les difficultés ou les défis rencontrés). L'une de nos ambitions serait que l'engagement des élèves se situe davantage dans ces deux premières dimensions pour qu'ils puissent retirer le maximum de bénéfices de notre programme d'improvisation. D'ailleurs, comme le mentionnent McWilliams et Bailey (1992) cité dans Neuharth-Pritchett et Bub (2022, p. 287) : « higher levels of student engagement are strongly associated with improvements in learning across a number of developmental domains ». La dimension cognitive inadaptée, ainsi que comportementale inadaptée représentent, à l'inverse, un obstacle à la performance. La première des deux

dimensions présente trois facteurs : l'évitement de l'échec (motivation conduite par le désir d'éviter de mal faire ou de décevoir les autres), le contrôle incertain (sentiment de ne pas contrôler les retombées de son travail) et l'anxiété (sentiment de nervosité et d'inquiétude avec ce qui est demandé d'effectuer). Finalement la dimension comportementale inadaptée inclut quant à elle deux facteurs : l'autosabotage (saboter ses chances de réussir, comme la procrastination, dans le but d'avoir une excuse d'obtenir de mauvais résultats), puis le désengagement (sentiment ou penchant vers l'abandon). Contrairement aux points précédents, nous souhaitons que l'engagement des élèves s'éloigne le plus possible de ces deux dernières dimensions. Alors qu'il serait peu probable que tous les élèves se sentent pleinement engagés dans le programme d'improvisation, si la majorité ne l'était pas, nous devrions revoir celui-ci.

En ce qui a trait à notre recherche, nous utiliserons un questionnaire de l'engagement basé sur celui d'O'Neill (2012). Notre questionnaire reprendra certains aspects de l'engagement et du désengagement cognitif et comportemental afin d'analyser les retombées de notre programme d'improvisation sur le niveau d'engagement des élèves. De ce fait, sur les 11 facteurs précédemment explicités, huit seront inclus dans notre questionnaire sur l'engagement musical, soit : l'auto-efficacité, l'évaluation, l'orientation vers la maîtrise, la planification, la gestion de la tâche, la persistance, l'anxiété et le désengagement. Pour ce qui est des trois autres facteurs (évitement de l'échec, contrôle incertain ainsi qu'autosabotage), ils pourraient être documentés, le cas échéant, à l'aide de notre grille d'observation participante. Notre questionnaire porte sur le niveau d'engagement de l'élève à apprendre l'improvisation et non sur les résultats de ses improvisations. Il s'avère dès lors plus ardu de décèler des données sur les trois derniers facteurs. La roue de Martin (2007) se montre, à la lumière de ce que nous venons de présenter, un modèle adapté pour la clarification de notre section sur l'engagement ainsi que notre questionnaire s'y rattachant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche s’inscrit dans un devis mixte convergent à dominante qualitative (Creswell et Creswell, 2023) s’inspirant du concept de multiméthode de Campbell et Fiske (1959). Elle s’inscrit davantage dans le paradigme interprétatif/constructiviste que positiviste ou postpositiviste, et vise ainsi à « comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s’inscrit l’action [...], le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tel qu’il existe » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 31). Dans cette perspective, la réalité sociale est considérée comme multiple, construite et évolutive, dépendant des perceptions individuelles (Gall et al., 2007).

C’est d’ailleurs en raison du caractère dynamique et contextuel du phénomène étudié, soit l’analyse des retombées d’un programme d’improvisation de groupe sur la créativité, l’engagement et le niveau d’improvisation d’élèves du deuxième cycle du secondaire que nous avons retenu ce devis. En effet, afin de favoriser une compréhension approfondie de ce phénomène, cette recherche mobilise à la fois des données qualitatives et quantitatives dans le cadre d’une démarche de recherche-action. Le recours à un devis mixte convergent permet ainsi de combiner ces deux types de données, recueillies en parallèle et analysées de façon complémentaire, afin d’offrir une compréhension plus complète des effets du programme d’improvisation (Creswell et Creswell, 2023).

3.1 RECHERCHE MIXTE CONVERGENTE

Existant depuis un peu plus de 35 ans et nommé le « troisième mouvement méthodologique » par Tashakkori et Teddlie (2021, p. xii), la recherche mixte implique la collecte simultanée de données qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives portent principalement sur le sens et la signification du phénomène pour les participants (Fortin et

Gagnon, 2016), tandis que les données quantitatives s'intéressent à la mesure, la comparaison et l'analyse des variables (Creswell et Creswell, 2023; Fischer et al., 2014). Cette approche combine les outils qualitatifs, tels que l'entrevue de groupe ou individuelle, l'observation, les notes de terrains et l'enregistrement vidéo (Fortin et Gagnon, 2016) avec les outils quantitatifs, comme le questionnaire, le test standardisé, les mesures physiologiques ou l'analyse secondaire (Creswell et Creswell, 2023). Ce devis mixte permet ainsi d'acquérir une compréhension plus riche et plus nuancée du phénomène étudié en combinant les forces des deux paradigmes.

Selon Creswell et Creswell (2023), la recherche mixte convergente vise principalement à comparer les résultats qualitatifs et quantitatifs et à les combiner. Le chercheur collecte donc les deux types de données, les analyse séparément, puis les compare afin de déterminer si elles se confirment ou se complètent, processus appelé analyse intégrative (Creswell et Creswell, 2023). L'approche mixte s'avère pertinente compte tenu du contexte d'enseignement de l'improvisation en grand groupe, du caractère exploratoire de l'étude et des objectifs visant à comprendre l'expérience vécue par les élèves et les retombées du programme. Conséquemment, notre collecte de données combine plusieurs outils à la fois qualitatifs et quantitatifs, et permet d'examiner le phénomène dans toute sa complexité, conformément aux principes de la recherche-action.

3.2 RECHERCHE-ACTION

Nous avons donc décidé d'effectuer une recherche-action puisqu'elle se prêtait davantage à nos objectifs de recherche. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 239), la recherche-action pourrait se définir comme « une action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y prennent part et d'améliorer les connaissances sur cette situation ». À cet égard, elle vise une triple finalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

L'une des caractéristiques fondamentales de la recherche-action serait « qu'elle est motivée par un besoin des praticiens du terrain » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 242). Ce qui rejoint directement ce dont nous avons fait état antérieurement avec l'étude de Gagne (2014) mentionnant le manque de connaissances et d'exercice des enseignant.es à enseigner l'improvisation musicale. Cette approche était donc adéquate pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. Elle nous permettra de valider la perception de nos participant.es sur les différentes séances d'improvisation, d'effectuer un retour réflexif sur nos pratiques et d'analyser le développement du niveau d'improvisation des élèves à l'aide d'enregistrements sonores et visuels, de décrire les retombées de notre programme à l'aide de questionnaires et d'une entrevue de groupe en vue de répondre à un besoin des praticiens sur le terrain.

3.3 JUSTIFICATION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES RETENUS

À ce jour, les recherches traitant de l'apprentissage ou de l'enseignement de l'improvisation en contexte scolaire utilisent aussi bien des devis quantitatifs que qualitatifs pour répondre à leurs questions de recherche (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020). Ce qui déterminera le devis employé sera, de prime abord, la question de recherche, suivi des outils de collectes de données utilisés (entrevue, questionnaire standardisé, observation, etc.), puis des résultats escomptés (Fortin et Gagnon, 2016).

Bien que nous partagions sensiblement les mêmes outils que d'autres chercheurs dans le domaine (Ahn, 2018; Lage-Gómez et Cremades-Andreu, 2019; Norgaard, 2017), nos objectifs de recherche sont cependant différents des leurs. En effet, aucune recherche préalablement mentionnée n'évalue à la fois l'engagement musical, la créativité et le niveau d'improvisation des élèves. De plus, les différentes recherches s'intéressent majoritairement à l'improvisation en contexte extrascolaire, soit avec de plus petits ensembles musicaux, comme le « *big band* » (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020). Bref, notre recherche se distingue des autres par notre population cible, soit les élèves du deuxième cycle du secondaire, par son contexte de recherche qui est l'harmonie scolaire et par ses dimensions étudiées, soit la

créativité, l'engagement musical ainsi que l'improvisation qui, au demeurant, n'ont jamais été rassemblés à des fins d'analyse dans une recherche-action auparavant. Certaines recherches, comme celles de Norgaard (2017), Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019), Daigle (2018) ainsi qu'Ahn (2018), ont utilisé des outils de collecte de données similaires aux nôtres. Comme nous partageons des questionnements similaires, sur des phénomènes semblables, ce seront les recherches de Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019), d'Ahn (2018) et de Norgaard (2017) que nous retiendrons à titre d'exemple.

Au regard de cette recherche, nous avons utilisé divers outils de collecte de données : le journal de terrain, la grille d'observation participante, l'enregistrement vidéo, le groupe de discussion focalisé et les questionnaires. Le journal de terrain fut utilisé afin de noter le climat de classe, nos impressions et notre état physique et émotionnel (fatigue et confiance en soi). Cet outil fut également été utilisé par Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019) et Ahn (2018). Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019) l'ont utilisé, ainsi que d'autres outils dont nous parlerons subséquemment, dans le but d'acquérir une meilleure compréhension de l'improvisation de groupe et de l'espace créatif d'élèves de troisième secondaire ayant des cours de musique optionnels. Ahn (2018) l'a quant à lui utilisé en cherchant à valider l'efficacité et la viabilité de leçons d'improvisation auprès d'élèves de sixième année à deuxième secondaire pour les enseignants.es.

La grille d'observation participante fut utilisée en vue de préciser l'état d'engagement des élèves perçu par le chercheur pendant les différentes leçons d'improvisation. Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019) ont eu aussi utilisé cet outil et, dans un autre ordre d'idée, celui-ci leur a donné accès à de riches informations sur leur état psychologique et sur ce qui se passait en temps réel : « Today there were some very interesting moments in the improvisation. I felt emotion and inspiration » (p. 236).

Nous avons aussi utilisé l'enregistrement vidéo dans le but d'analyser les retombées de notre programme sur le niveau d'improvisation des élèves. Ceux-ci nous ont aussi permis de recueillir plusieurs commentaires spontanés des élèves sur les différentes leçons proposées.

Cet outil a aussi été utilisé par Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019) dans le même objectif.

Le groupe de discussion focalisé fut utilisé afin d'obtenir des informations sur l'expérience et les perceptions des élèves du programme d'improvisation. L'objectif était aussi d'enrichir l'interprétation de nos résultats en obtenant des données complémentaires à nos observations et notre journal de terrain. Lage-Gómez et Cremades-Andreu (2019) l'ont utilisé eux aussi dans le but d'analyser l'improvisation de groupe, de stimuler les élèves à renchérir les idées de leurs pairs ainsi que d'accroître la qualité et la richesse des données (Fortin et Gagnon, 2016).

Le dernier outil de collecte de données utilisé dans le cadre de cette recherche était le questionnaire. Nous l'avons utilisé afin de recueillir des données sur l'engagement, la créativité et des informations sociodémographiques des élèves. Norgaard (2017) l'a aussi utilisé afin de collecter les données sociodémographiques de ses participants.es (instrument joué, âge, nombre d'années passées à jouer sur son instrument principal, nombre d'années d'improvisation, contexte et influences). Quant à lui, il avait comme objectif de comprendre la pensée de six jeunes improvisateurs.trices de 12 à 17 ans s'investissant dans une improvisation sur une forme de blues.

3.4 ÉCHANTILLON

L'école publique dans laquelle nous avons réalisé la recherche propose plusieurs programmes d'enrichissement sportifs et artistiques. Lors de leur admission, les élèves doivent sélectionner le domaine artistique désiré. L'école offre, en option, plusieurs choix artistiques, tels que l'harmonie, la guitare ainsi que les arts plastiques. Par ailleurs, cette école regroupe des élèves provenant de tous les milieux socioéconomiques.

Notre collecte de données s'est effectuée auprès de 65 élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaire faisant partie d'un programme d'enrichissement musical (harmonie)

âgés de 14 et 17 ans. Dès leur arrivée en troisième secondaire, les élèves décidant de poursuivre l'apprentissage de la musique en concentration musicale continuent de jouer l'instrument qu'ils jouaient en première et deuxième secondaire ou s'en font attribuer un nouveau selon les besoins de l'ensemble. Dans notre échantillon, un élève avait commencé sa pratique musicale au début de l'année et les autres avaient entre une et huit années d'expérience. Dans un autre ordre d'idée, nous n'avons pas imposé d'autres critères de sélection que de faire partie de cette cohorte, puisque nous désirions faire vivre le programme d'improvisation à l'ensemble de la classe choisie sans préjudice envers l'âge, le niveau instrumental, le sexe ou encore l'instrument joué.

Le choix du groupe fut entrepris pour la facilité d'accès au terrain (école dans notre région) et également dû au nombre relativement important de cours musicaux par cycle de neuf jours, c'est-à-dire 13 périodes. Les élèves ayant participé à la recherche ont des cours de musique ou des périodes d'étude tous les après-midis. Ainsi, comme ils avaient plus d'un cours de musique par semaine, cela nous a permis de condenser notre collecte de données dans le temps. D'ailleurs, puisque les élèves avaient plusieurs engagements auprès de leur enseignante (concerts, compétitions et campagnes de financement), nous trouvions important d'être efficace dans notre collecte de données.

Enfin, avant d'amorcer la collecte de données, chaque parent ou tuteur légal d'élèves et son enfant devaient remplir notre formulaire d'information et de consentement (voir annexe I). Ceux et celles qui n'avaient pas rempli leur formulaire pouvaient participer aux activités d'improvisation si désiré, mais nous ne récoltions pas de données à leur sujet. Le tableau 2 présente le portrait de nos participants.es. Nous y retrouvons un numéro afin de les anonymiser, leur genre, l'instrument joué dans l'harmonie ainsi que de l'information, à savoir s'ils improvisent ou non lorsqu'ils pratiquent. Seuls les élèves ayant émis des commentaires lors des différentes activités d'improvisation sont recensés dans ce tableau.

Tableau 1
Portrait des participants.es à notre recherche

Numéro du ou de la participant.e	Genre	Instrument joué dans l'harmonie	Tu improvises quand tu pratiques ?
P1	M	Basse électrique	Jamais
P2	F	Clarinette basse	Jamais
P3	M	Trompette	Souvent
P4	M	Saxophone alto	Quelques fois
P5	M	Trombone	Quelques fois
P6	M	Trompette	Jamais
P7	M	Saxophone alto	Toujours
P8	M	Euphonium	Jamais
P9	F	Flûte traversière	Quelques fois
P10	M	Percussions	Toujours
P11	M	Percussions	Quelques fois
P12	F	Clarinette basse	Jamais
P13	M	Saxophone baryton	Quelques fois
P14	M	Cor français	Quelques fois
P15	F	Euphonium	Jamais
P16	M	Trompette	Quelques fois
P17	F	Saxophone alto	Quelques fois
P18	F	Saxophone alto	Quelques fois
P19	F	Flûte traversière	Jamais
P20	F	Flûte traversière	Jamais
P21	M	Saxophone ténor	Quelques fois

P22	M	Trombone	Quelques fois
P23	M	Trompette	Jamais
P24	M	Basson	Jamais
P25	F	Hautbois	Jamais
P26	M	Trompette	Quelques fois
P27	M	Trompette	Quelques fois

3.5 COLLECTE DE DONNÉES

Le tableau 2 présente les différents instruments de mesure et temps de collecte du projet.

Tableau 2
Temps de collecte des instruments de mesure

Instruments de mesure	Temps de collecte
Journal de terrain	Tout de suite après chaque activité
Grille d'observation participante	Tout de suite après chaque activité
Enregistrement vidéo	Pendant chacune des activités
Groupe de discussion focalisé	Tout de suite après la dernière activité
Questionnaire sur l'engagement	Avant le début des activités et tout de suite après la dernière activité
Questionnaire sur la créativité	Tout de suite après la dernière activité

3.5.1 Journal de terrain, grille d'observation participante et enregistrements vidéo

Nous avons mis en relation ces trois outils puisqu'ils servirent le même objectif, soit la compréhension et l'analyse de l'improvisation de groupe. Ces outils nous ont permis de mettre de l'avant des informations sur notre pratique pédagogique, l'improvisation des élèves, ainsi que d'observer les manifestations de la créativité, l'engagement musical et l'improvisation de ceux-ci. Par ailleurs, ces aspects, tout comme le contexte et les comportements observables des élèves, sont inclus dans notre grille d'observation (voir annexe II) tirée et adaptée de l'ouvrage *Adressing Issues of Mental Health in Schools through the Arts*.

3.5.2 Groupe de discussion focalisé

Le groupe de discussion focalisé permet de fournir une compréhension collective d'un problème soulevé ainsi que de combiner plusieurs outils de collecte de données simultanément, dont l'entrevue, l'observation participante et l'interaction de groupe (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette recherche, un groupe de discussion focalisé a été réalisé à la fin de nos 12 séances d'improvisation afin d'obtenir les impressions de certains élèves sur leur expérience (réussites, difficultés, sentiments et commentaires) ainsi que sur ma pédagogie au cours du processus (voir annexe III). Le guide d'entretien fut tiré et adapté de celui de Després (2020). Pour ce qui est de la sélection des participants, une case dans notre formulaire d'information et de consentement permettait de savoir si les élèves voulaient ou non y participer. Nous pouvions ensuite déterminer la taille du groupe de discussion tout en ayant pour cible un groupe entre six à dix participant.es (Fortin et Gagnon, 2016). Sur les 55 formulaires reçus, 35 élèves ont manifesté leur intérêt à participer, tandis que 20 ont décliné. Étant donné le grand nombre de réponses positives, nous avons décidé de constituer un groupe de discussion de dix élèves. Parmi ces 35 volontaires, nous en avons sélectionné dix au hasard en vue de préserver l'égalité des chances. Toutefois, deux élèves ont finalement

refusé de participer ; deux autres élèves ont donc été sollicités afin de compléter le groupe. Cette entrevue de groupe s'est effectuée dans une autre classe de l'école, soit celle du chercheur, immédiatement après la dernière activité d'improvisation. Sa durée a été fixée à 60 minutes afin de limiter les digressions dans les échanges et de prévenir la fatigue des participants.es.

3.5.3 Questionnaires

Tous les élèves participant à notre recherche devaient remplir deux questionnaires. Le premier questionnaire (voir annexe IV), portant sur la créativité, fut adapté de celui de O'Neill (2012). Le deuxième (voir annexe V), traitant d'engagement musical, fut adapté de ceux de Lin (2011) et Lucas (2016). Le questionnaire sur l'engagement a été distribué avant le début (prétest) des activités, puis à la fin (post-test). L'objectif étant de relever les différences ou similarités entre les deux passations pour documenter les retombées du programme sur l'engagement des élèves.

Le questionnaire sur la créativité fut distribué à la fin seulement. Nous visions, avec ce second questionnaire, analyser les retombées de notre enseignement du programme sur leur créativité. Les élèves devaient donc avoir complété le programme avant de pouvoir répondre au questionnaire. Nous avons utilisé les questionnaires afin de rapporter des données quantitatives descriptives. Les élèves n'ayant pas rempli de formulaire de consentement ont tout de même pu répondre aux questionnaires afin de favoriser leur sentiment d'inclusion au sein du groupe-classe.

3.6 PROGRAMME PÉDAGOGIQUE

Pour la sélection des activités d'improvisation contenues dans notre programme pédagogique, nous avons tout d'abord réalisé une recension des outils didactiques

d'improvisation disponibles dans la littérature. Le plus important était que les activités puissent être réalisées en groupe classe, qu'il y ait une gradation dans la difficulté des exercices et que tous les élèves soient en mesure d'y participer. Nous ne voulions pas que la majorité des élèves attendent d'improviser comme tel est le cas dans plusieurs méthodes d'improvisation sur le marché ou encore qu'ils ne sentent pas assez outillé pour se prêter au jeu. Nous souhaitions que tous les élèves aient la possibilité d'improviser, quel que soit leur niveau instrumental et leurs connaissances en improvisation.

Ensuite, nous recherchions des activités qui ne travaillaient pas seulement la théorie de l'improvisation (lecture d'accords, apprentissage de lignes mélodiques et compréhension des progressions harmoniques), mais bien des activités travaillant des aspects plus fondamentaux de l'improvisation (rythmique, oreille musicale, écoute) afin que les élèves puissent se sentir en contrôle. C'est aussi pourquoi nous avons porté une attention particulière à ce qu'il y ait une gradation dans la difficulté des activités. De ce fait, nous avons sélectionné des activités d'improvisation collective au début, puis plus individualisée vers la fin du programme. Notre dernier critère de sélection fut que les activités puissent durer environ une quinzaine de minutes chacune. L'enseignante avec qui nous avons travaillé avait un horaire très chargé et nous ne voulions pas accaparer trop de son temps de classe. D'ailleurs, la littérature mentionne à cet effet que l'une des raisons pour laquelle les enseignants.es n'enseignent pas l'improvisation aux élèves est le manque de temps (Gagne, 2014). Nous espérions donc réussir à pallier ce problème avec des cours d'improvisation succincts.

Les premiers outils didactiques consultés sont probablement les plus utilisés en improvisation musicale, soit l'*Essential Elements Jazz*, le *How to Play Jazz and Improvise*, le *Patterns for Jazz*, le *Jazz Ensemble Method* puis le *Chop-Monster*. Parmi les critères de sélection de nos activités d'improvisation, ces outils ne répondaient pas à ceux de faire improviser tous les élèves du groupe classe, à faire travailler les bases de l'improvisation et à graduer les exercices effectués. C'est pourquoi nous nous sommes penchés sur des recherches en éducation musicale afin de trouver des outils didactiques en improvisation employés par les chercheurs.es dans le domaine.

Après la recension de plusieurs articles, pages Internet, mémoires et thèses, nous avons identifié les outils didactiques suivants : Higgins et Campbell (2010), Oliveros (2005a), Hickey (2012), Agrell (2008a) et D'amore (2022). Dans chacun de ces outils didactiques, nous avons identifié quelques activités répondant à l'entièreté de nos critères de sélection. Après avoir sélectionné plus d'une vingtaine d'idées d'activités d'improvisation, nous avons retranché les activités qui étaient trop similaires et en avons gardé 15 pour notre programme. De ces 15 activités, nous en avons sélectionné deux dans le but de réaliser un pré-test et un posttest. À la suite de cette sélection, nous avons rencontré l'enseignante de la classe où nous avons expérimenté notre programme afin de détailler notre horaire de cours. Finalement, subséquemment à cette rencontre et à nos discussions avec l'enseignante, nous avons décidé de retirer trois activités, pour en arriver à 12. Cela en raison d'un manque de temps dans l'horaire de l'enseignante.

Passons en revue les 12 activités d'improvisation de notre programme pédagogique. Pour chacune des activités, nous avons mentionné si elles furent tirées ou adaptées de la littérature, leur durée réelle, puis leur contenu de manière explicite. Lors de ces activités, certains changements, en raison d'oublis ou d'un manque de temps, eurent lieu. Nous en avons aussi fait part, si tel est le cas, à la suite du contenu dudit cours à l'aide d'une rubrique nommée *changements*. Comme l'enseignante avec laquelle nous travaillions avait un horaire très chargé, nous avons condensé certaines activités dans une seule période au lieu de les séparer sur plusieurs fins de période. Nous en avons également fait part dans les rubriques *changements* affectées. Un tableau par activité d'improvisation a été conçu afin de détailler les étapes, les actions de l'enseignant ainsi que le temps approximatif associé à chacune d'elles.

3.6.1 Activité #1 : Sois libre

La première activité a été adaptée de l'activité « *be free* » (Higgins et Campbell, 2010, p. 23). Sa durée réelle fut de 30 minutes puisque nous avons engagé une discussion avec les

élèves sur ce qu'était l'improvisation. Si l'amorce venait à être enlevée, 20 minutes devraient suffire à sa réalisation.

Tableau 3
Activité #1 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Discussion sur l'improvisation	Poser la question suivante aux élèves : « qu'est-ce que l'improvisation » ?	5 à 7 minutes
2. Définition de l'improvisation	Après quelques réponses des élèves, donner la définition suivante : « improvisation vient du terme latin <i>improvisus</i> qui signifie ne pas prévoir »	1 à 2 minutes
3. Première improvisation collective	Laisser les élèves jouer pendant deux minutes et arrêter ensuite	2 minutes
4. Question	Demander aux élèves comment ils ont trouvé cette expérience	2 à 3 minutes
5. Deuxième improvisation collective	Demander aux élèves d'improviser à nouveau pendant deux minutes en écoutant désormais ce qu'ils entendent autour d'eux	2 minutes
6. Question	Demander aux élèves comment ils ont trouvé cette expérience	2 à 3 minutes
7. Troisième improvisation collective	Demander aux élèves d'improviser et d'arrêter lorsqu'ils sentent que ce sera le bon moment. Leur laisser au moins cinq minutes avant d'arrêter s'ils n'arrêtent pas par eux-mêmes	5 minutes
8. Question	Demander une dernière fois aux élèves comment ils ont trouvé cette expérience	2 à 3 minutes

Changements : nous avons dû enseigner la première et la deuxième activité en même temps puisque la classe de l’enseignante avec laquelle nous effectuions notre recherche était en rénovation et qu’il y avait trop d’élèves pour une seule classe. Nous avons donc séparé la classe en deux et nous avons pris deux périodes consécutives pour les deux premières activités. Le premier groupe à la première période de l’après-midi et le second à la deuxième.

3.6.2 Activité #2 : Rythmique corporelle

Notre deuxième activité d’improvisation fut adaptée de l’activité « *Clapping Community* » (Higgins et Campbell, 2010, p. 35). Sa durée réelle fut elle aussi de 30 minutes.

Tableau 4
Activité #2 : étapes de réalisation

Étapes de l’activité	Actions de l’enseignant	Durée (approximative)
1. Explication de l’activité	Expliquer à l’élève qu’ils n’utiliseront pas d’instrument, mais la percussion corporelle pour réaliser cette activité	2 minutes
2. Répétition de la première rythmique	Taper la rythmique suivante dans ses mains et demander aux élèves de la reproduire 	2 minutes

	Figure 1. Rythmique corporelle. Source : créée par l'auteur	
3. Nom des figures rythmiques	Demander aux élèves de nommer les figures rythmiques qu'ils viennent de taper dans leurs mains	1 minute
4. Répétition de la deuxième rythmique	Jouer la rythmique suivante sur les différentes parties de votre corps et demander aux élèves de la reproduire  Figure 2. Rythmique corporelle 2. Source : créée par l'auteur.	2 minutes
5. Nom des figures rythmiques	Demander aux élèves de nommer les figures rythmiques qu'ils viennent de jouer	1 minute
6. Répétition de la troisième rythmique	Jouer la rythmique suivante sur les différentes parties de son corps et demande aux élèves de la reproduire  Figure 3. Rythmique corporelle 3. Source : créée par l'auteur.	2 minutes
7. Nom des figures rythmiques	Demander aux élèves de nommer les figures rythmiques qu'ils viennent de jouer	1 minute
8. Exploration de la rythmique corporelle	Laisser deux à trois minutes aux élèves pour qu'ils explorent la rythmique corporelle.	2 à 3 minutes
9. Création d'une mesure rythmique en sections d'instruments	Laisser deux à trois minutes aux élèves pour qu'ils créent une rythmique corporelle d'une mesure en section (ex. flûtes ou clarinettes).	2 à 3 minutes

10. Présentation	Demander aux élèves de présenter leur improvisation aux autres élèves de la classe	5 à 8 minutes
11. Création d'une mesure rythmique individuellement	Laisser deux minutes aux élèves afin de trouver différentes idées et de trouver une mesure rythmique	2 minutes
12. Présentation	Offrir l'opportunité aux élèves qui le veulent de présenter leur création rythmique	5 à 8 minutes
13. Retour sur l'activité	Demander aux élèves comment ils ont trouvé l'activité	5 minutes

3.6.3 Activité #3 : Rythmes du cœur

Cette troisième leçon a été tirée de l'activité de Oliveros (2005a, p. 59) « *Rhythm Circles* ». Sa durée réelle fut de 20 minutes.

Tableau 5
Activité #3 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner que le climat de classe sera basé sur l'écoute et l'acceptation de tous	1 minute
2. Question	Demander aux élèves : « à quelle vitesse notre cœur bat-il en moyenne ? » Leur expliquer ensuite que c'est l'un des tempi les plus naturels pour l'être humain et que nous allons travailler avec celui-ci	2 à 3 minutes
3. Premier exercice de maintien du tempo	Prendre un métronome, donner la vitesse de 60 battements par minute (bpm) et demander aux élèves de taper des mains en gardant cette pulsation. Arrêter le métronome quelques secondes et le	2 minutes

	redémarrer pour voir si les élèves réussissent à garder le tempo initial	
4. Deuxième exercice de maintien du tempo	Expliquer aux élèves qu'ils devront, à tour de rôle, taper une fois dans leurs mains en essayant de maintenir une vitesse de 60 bpm de la première à la dernière personne de la classe	2 minutes
5. Validation du tempo initial	Prendre le métronome et vérifier si le tempo a été maintenu	1 minute
6. Premier exercice de rythmiques multiples	Demander aux élèves de taper du pied à une vitesse de 60 bpm et de taper dans leurs mains à 120 bpm en leur donnant l'exemple.	1 minute
7. Deuxième exercice de rythmiques multiples	Demander aux élèves de taper du pied à une vitesse de 60 bpm et de taper dans leurs mains à 180 bpm en leur donnant l'exemple.	1 minute
8. Troisième exercice de rythmiques multiples	Demander aux élèves de taper du pied à une vitesse de 60 bpm et de taper dans leurs mains à 240 bpm en leur donnant l'exemple.	1 minute
9. Exercice polyrythmique	Diviser la classe en deux et demander à l'un des groupes de maintenir une vitesse de 60 bpm au pied et 180 bpm aux mains, tandis que l'autre tiendra 60 bpm au pied et 240 aux mains	1 minute
10. Exploration rythmique	Demander à l'un des deux groupes de maintenir une vitesse de 60 bpm au pied uniquement. Pendant ce temps, demander à l'autre groupe d'explorer différentes rythmiques individuellement en tapant dans leurs mains. Après une minute, inverser les deux groupes.	2 minutes

11. Exploration rythmique par sections	Laisser une à deux minutes aux élèves pour se placer par section d'instrument et créer une mesure rythmique en tapant dans leurs mains uniquement	1 à 2 minutes
12. Présentation	Demander aux différentes sections de jouer leur création	5 minutes
13. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

3.6.4 Activité #4 : Chaoticoesthétique

Cette quatrième activité a été tirée de celle d'Hickey (2012, p. 57) « *Ensemble : Just Scribble!* ». Sa durée réelle fut de 15 minutes.

Tableau 6
Activité #4 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner aux élèves le climat de classe attendu (écoute, bienveillance, acceptation)	1 minute
2. Première improvisation collective	Demander aux élèves d'improviser librement, avec leur instrument, pendant trois ou quatre minutes. Leur mentionner qu'ils peuvent arrêter avant si désiré	4 minutes
3. Deuxième improvisation collective	Laisser deux minutes aux élèves pour improviser en essayant de trouver une ligne mélodique d'une ou deux mesures qu'ils répèteront en boucle afin de la retenir	2 minutes

4. Présentation	Demander à quelques élèves de jouer leur improvisation	5 minutes
5. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

3.6.5 Activité #5 : Sortir du chaos

Cette activité fut inspirée de celle d'Agrell (2008a, p. 128) « *Out of Chaos* ». Comme l'activité n'était que très peu explicite, nous en avons pris les grandes lignes et l'avons développée davantage. Celle-ci se présentait comme une improvisation collective sans contrainte (rythmes, tempi, nuances, styles, etc.) d'une durée indéterminée. Nous trouvions qu'il manquait un peu de structure dans le cadre d'une activité scolaire avec un temps prédéfini de 15 minutes, nous avons donc imposé une fin et certaines contraintes au fil des improvisations. La durée réelle de l'activité fut de 25 minutes.

Tableau 7

Activité #5 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner aux élèves le climat de classe attendu (écoute, bienveillance, acceptation)	1 minute
2. Première improvisation collective	Demander aux élèves d'improvisation collectivement et d'essayer de sortir du chaos de manière musicale.	2 à 3 minutes
3. Deuxième improvisation collective	Si les élèves ont réussi à sortir du chaos, leur demander de quelle manière ils ont réussi. Dans le cas inverse, imposer un paramètre musical	2 minutes

	(note, rythme ou mélodie) et leur demander de réessayer.	
4. Troisième improvisation collective	Demander aux élèves d'essayer une dernière fois avec un paramètre différent de celui sélectionné à l'étape 3.	2 minutes
5. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

Changements : Nous avons dû condenser les activités cinq, six et sept dans une période de 75 minutes. Comme les élèves devaient monter et démonter leur instrument, nous avons perdu une quinzaine de minutes. Nous avons donc approximativement 60 minutes pour réaliser les trois activités.

3.6.6 Activité #6 : Ensemble

Cette activité fut inspirée de « *Free to be musical* » de Higgins et Campbell (2010, p. 50). Nous avons pris l'essence de l'activité, selon laquelle nous devons faire improviser les élèves par petits groupes de façon libre. Cependant, nous avons instauré une limite de temps à chaque improvisation pour que l'activité puisse se dérouler dans une période d'environ 20 minutes.

Tableau 8
Activité #6 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Remue-méninge par sections d'instruments	Demander aux élèves de se placer par section et de trouver des idées d'improvisation pour une mesure. Leur laisser quatre minutes pour réaliser leur remue-méninge	4 minutes
2. Première improvisation par sections d'instruments	Écrire au tableau les quatre mots suivants : note, gamme, arpège et rythmique. Demander ensuite aux élèves de sélectionner une contrainte parmi celles-ci et de créer une improvisation d'une mesure. Leur laisser trois minutes	4 minutes
3. Présentation	Demander aux sections d'instruments de présenter leur improvisation une après l'autre. Demander aux autres élèves de deviner la contrainte utilisée par la section qu'ils écoutent	5 minutes
4. Improvisation d'un leader de section	Demander aux sections de se choisir un leader afin qu'il improvise à l'aide d'une des contraintes au tableau	5 minutes
5. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

Changements : lors de la troisième étape trois, nous avons oublié de demander aux autres sections de deviner la contrainte utilisée lors des présentations. Nous avons aussi omis la quatrième étape. Nous avons seulement demandé aux élèves de créer une mesure

d'improvisation en section d'instrument, que nous leur avons ensuite demandé de nous présenter.

3.6.7 Activité #7 : Passe la note

Cette activité est inspirée de l'activité de Agrell (2008a, p. 162) « *Pass the Notes I* ». Une des adaptations effectuées fut de donner le choix aux élèves de la note qu'ils voulaient jouer au lieu d'imposer une note comme le suggérait l'exercice. La durée réelle de l'activité fut de 10 minutes.

Tableau 9
Activité #7 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Première reconnaissance auditive	Demander à un élève de choisir une note et de la jouer à son instrument. Les autres élèves doivent la trouver et le reproduire avec leur instrument	2 minutes
2. Deuxième reconnaissance auditive	Demander à un nouvel élève de jouer une autre note. Si l'exercice est trop facile, demander à un élève de jouer deux, trois ou même quatre notes que les autres élèves devront trouver	3 à 4 minutes
3. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

Changements : comme nous avons manqué de temps, nous avons seulement pu recommencer l'activité une fois. Nous n'avons donc pas été en mesure de complexifier l'activité comme le suggérait la deuxième étape.

3.6.8 Activité #8 : Question-réponse rythmique

L'activité fut tirée de « *Call-and-Response : Rythms!* » d'Agrell (2008a, p. 167). Sa durée réelle fut de 15 minutes.

Tableau 10
Activité #8 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner aux élèves le climat de classe attendu (écoute, bienveillance, acceptation)	1 minute
2. Première improvisation par sections d'instruments	Demander aux élèves d'improviser une mesure rythmique avec la note de <i>si</i> b concert avec leur section.	2 minutes
3. Présentation par section	Demander à deux ou trois sections de présenter leur improvisation. Après chaque section, demander aux autres élèves d'essayer de reproduire ce qu'ils viennent d'entendre. S'ils ne réussissent pas, la section rejoue sa mesure.	5 à 7 minutes
4. Deuxième improvisation par sections d'instruments	Demander aux élèves d'improviser une mesure rythmique avec les notes <i>si</i> b et <i>do</i> concert avec leur section.	2 minutes
5. Présentation par section	Demander à deux ou trois sections de présenter leur improvisation. Après chaque section, demander aux autres élèves d'essayer de	5 à 7 minutes

	reproduire ce qu'ils viennent d'entendre. S'ils ne réussissent pas, la section rejoue sa mesure.	
6. Troisième improvisation par sections d'instruments	Demander aux élèves d'improviser une mélodie d'une mesure à l'aide d'une à quatre notes de la gamme de <i>sib</i> concert, soit <i>sib</i> , <i>do</i> , <i>ré</i> et <i>mib</i>	2 minutes
7. Présentation par section	Demander à deux ou trois sections de présenter leur improvisation. Après chaque section, demander aux autres élèves d'essayer de reproduire ce qu'ils viennent d'entendre. S'ils ne réussissent pas, la section rejoue sa mesure. Si l'activité est trop facile, demander aux élèves d'utiliser des notes aléatoires de la gamme de <i>sib</i> concert	5 à 7 minutes
8. Retour sur l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

Changements : Nous avons omis de réaliser la partie sur le travail de l'oreille avec les élèves. Nous avons oublié de leur demander de reproduire ce que les autres sections jouaient. Ils ont donc tous créé trois mesures rythmiques à l'aide d'une à quatre notes de la gamme de *sib* concert, mais sans plus.

3.6.9 Activité #9 : Devenir un personnage

Cette activité fut tirée de l'activité « *On Becoming a Character* » de Higgins et Campbell (2010, p. 66). Sa durée réelle fut de 20 minutes.

Tableau 11
Activité #9 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner aux élèves le climat de classe attendu (écoute, bienveillance, acceptation)	1 minute
2. Explication et remue-méninge	Afficher une photo des trois personnages principaux d'Harry Potter et demander aux élèves de faire ressortir cinq ou six mots en lien avec ces personnages avant d'improviser. Mentionner aux jeunes leur apport dans l'improvisation. Par exemple, qu'ils ne sont pas obligés de jouer en tout temps.	3 minutes
3. Première improvisation collective en s'inspirant de personnages	Laisser les jeunes improviser en s'inspirant des mots trouvés et de l'image au tableau	3 minutes
4. Explication et remue-méninge	Effectuer le même procédé qu'à l'étape 2, en affichant une photo du poisson Nemo au tableau	3 minutes
5. Deuxième improvisation collective en s'inspirant d'un personnage	Laisser les jeunes improviser en s'inspirant des mots trouvés et de l'image au tableau	3 minutes
6. Retour sur la première partie de l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette première partie d'activité ? »	3 minutes
7. Présentation d'un extrait de film	Présenter un extrait du film Nemo sans son. Choisir un extrait d'un maximum de deux minutes	2 minutes
8. Remue-méninge	Donner deux minutes aux élèves afin de trouver des idées de sonorisation	2 minutes

9. Sonorisation de l'extrait	Demander aux élèves de sonoriser l'extrait vidéo avec leurs idées	2 minutes
10. Retour sur la deuxième partie de l'activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette deuxième partie d'activité ? »	3 minutes

Changements : nous avons oublié de demander aux élèves de faire ressortir les mots pour l'improvisation sur la photo d'Harry Potter. Comme nous voulions essayer la sonorisation de l'extrait de film et que nous allions manquer de temps, nous avons décidé de ne pas faire improviser les élèves sur la photo de Nemo.

3.6.10 Activité #10 : Création improvisée

Nous l'avons tiré de l'activité « Groove, Head *and* Solo » de D'amore (2022, pp. 47-60). La durée réelle de l'activité fut de 30 minutes.

Tableau 12
Activité #10 : étapes de réalisation

Étapes de l'activité	Actions de l'enseignant	Durée (approximative)
1. Explication du climat de classe	Mentionner aux élèves le climat de classe attendu (écoute, bienveillance, acceptation)	1 minute
2. Apprentissage d'une mélodie	Faire apprendre la mélodie suivante aux élèves en l'expliquant verbalement. Leur faire jouer deux à trois fois.	2 minutes

	 Figure 4. Mélodie apprise par les élèves. Source : créée par l’auteur.	
3. Création d’une rythmique commune d’une mesure	Demander aux élèves de se créer une mesure rythmique d’une mesure et de l’apprendre par cœur. Leur faire jouer deux à trois fois.	2 minutes
4. Forme musicale de la création	Demander aux élèves de créer une forme musicale ensemble avec les lettres A (mélodie), B (rythmique commune) et C (solo).	3 minutes
5. Sélection de solistes	Demander aux élèves ceux et celles qui voudraient improviser pour une durée de quatre mesures de manière libre ou plus structurée (à l’aide d’une gamme par exemple)	2 minutes
6. Rappel de la mélodie et de la rythmique	Demander aux élèves de jouer la mélodie et leur rythmique commune une dernière fois avant de jouer la création	2 minutes
7. Improvisation dirigée	Diriger les jeunes dans les différentes parties de l’improvisation à l’aide de la direction d’orchestre	10 minutes
8. Retour sur l’activité	Demander aux élèves : « Comment avez-vous trouvé cette activité ? »	5 minutes

3.6.11 Activité #11 : Sortir du chaos (post-test)

Pour clore notre programme pédagogique, nous avons décidé d'effectuer à nouveau cette activité, réalisée à la cinquième séance pour en analyser les éventuels changements en ce qui a trait à la rapidité et l'aisance avec laquelle les élèves auraient pu sortir du chaos. L'activité s'est déroulée de la même manière que la première fois.

3.6.12 Activité #12 : Devenir un personnage (post-test)

Nous avons aussi réitéré l'activité #9 de notre programme afin d'analyser les variations dans les réponses des élèves. À la différence de la neuvième séance, nous avons pris le temps d'effectuer les étapes oubliées, soit de faire ressortir cinq mots pour improviser sur l'image des trois personnages d'Harry Potter ainsi que d'effectuer l'improvisation sur l'image de Némó.

Nous voulions, avec ce programme pédagogique, pallier le manque de ressources didactiques disponibles pour les enseignants.es du secondaire désirant enseigner l'improvisation musicale à leurs élèves (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020). Nous souhaitons aussi prévenir le manque de temps et d'entraînement en improvisation, régulièrement mentionné dans les recherches (Ahn, 2018; Gagne, 2014). Nous avons aussi pris soin de graduer les cours d'improvisation afin qu'ils soient accessibles et réalisables par l'ensemble des élèves de la classe. Analysons désormais les données obtenues à l'aide de nos différents outils de collectes de données ainsi que les commentaires d'élèves.

3.7 ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'analyser les données recueillies à l'aide du journal de terrain, des enregistrements vidéo et du groupe de discussion focalisé, nous avons utilisé l'analyse de contenu. Dans ce processus d'analyse, plusieurs méthodes existent, notamment l'analyse catégorielle, thématique, lexicale, de l'énonciation, de discours (Bardin, 2013). Dans la présente recherche, une analyse de type catégorielle a principalement été utilisée, avec une visée également évaluative. Les données ont ainsi été soumises à un processus de classification et de dénombrement fondé sur la fréquence de présence (ou d'absence) d'unités de sens (Bardin, 2013), puis regroupées en trois grandes catégories : positive, neutre ou négative.

Une approche combinant une démarche déductive et inductive a été adoptée, compte tenu de la diversité des outils de collecte de données qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives issues de commentaires des élèves lors des activités d'improvisation et du groupe de discussion focalisé ont été codées selon ces catégories, puis subdivisées en sous-catégories, telles que le plaisir ressenti, la surcharge sonore ou la structure du cours à l'aide du logiciel NVivo.

En ce qui concerne les données quantitatives provenant des questionnaires et de la grille d'observation du processus d'improvisation, une analyse descriptive et de fréquence a été réalisée afin de dégager le niveau d'engagement, de créativité et d'improvisation des participants. Enfin, le questionnaire sur l'engagement musical a été passé en prétest et en post-test, une comparaison des deux passations a permis d'identifier les ressemblances et dissemblances en ce qui a trait aux habitudes de pratique et d'improvisation des participants.es.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre passera en revue les points suivants : 1) un portrait de la pratique instrumentale des élèves et 2) les résultats de nos instruments de collectes de données, soit le journal de terrain, la grille d'observation participante, les enregistrements vidéo et les commentaires d'élèves, l'entrevue de groupe et les questionnaires. Une analyse sera effectuée afin d'en faire ressortir les points saillants à la suite de chaque section de résultats.

4.1 PORTRAIT DE LA PRATIQUE INSTRUMENTALE DES ÉLÈVES

La majorité des élèves ($n = 55$) ont répondu au questionnaire sur l'engagement musical au début de la première activité. Ce questionnaire nous a permis de broser le portrait de l'engagement des élèves (le temps et le nombre de jours de pratique) ainsi que leur relation avec l'improvisation (connaissances et niveau).

Tout d'abord, le questionnaire nous a révélé que les répondants.es semblaient engagés envers la musique. À ce propos, presque tous les élèves, soit 98 % ($n = 54$) ont répondu qu'ils pratiquaient quatre jours ou plus par semaine, et ce, un minimum d'une heure par pratique. Cependant l'improvisation musicale ne semble pas faire partie de leur routine hebdomadaire. En effet, à la question : Dans le dernier mois, combien de fois as-tu improvisé seul ? 51 % ($n = 28$) des élèves ont répondu jamais et 35 % ($n = 19$) des élèves ont répondu une fois par semaine. De ces chiffres, il ressort que 50 % ($n = 27$) des répondants n'improvisent jamais et 44 % ($n = 24$) quelques fois. Ces données indiquent que la majorité des élèves n'a que très peu essayé d'improviser avant le début de l'expérimentation. Seuls 14 % ($n = 8$) des élèves avaient déjà improvisé individuellement sur une base plus régulière, soit plusieurs fois par semaine et, de ceux-ci, 5 % ($n = 3$) improviseraient souvent ou toujours lorsqu'ils pratiquent. Pour terminer, 65 % ($n = 35$) des élèves aimeraient en apprendre davantage sur l'improvisation, 33 % ($n = 18$) peut-être et 2 % ($n = 1$), non. Bref, ces données montrent que

la majorité des élèves ayant participé à notre programme d'improvisation jouent de la musique sur une base régulière, n'ont pas beaucoup touché à l'improvisation, mais aimeraient approfondir leurs connaissances à ce sujet.

4.2 RÉSULTATS DES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES

Dans la section suivante, nous présenterons les résultats de chaque outil de collecte de données. Nous y joignons, par endroits, les commentaires d'élèves en les anonymisant, à l'aide de leur code de participant.

4.2.1 Journal de terrain

Notre journal de terrain portait sur le climat de classe (participation des élèves et comportements), cherchait à dépeindre l'humeur du chercheur (état de confiance ou de repos), à rassembler des observations sur l'appréciation du cours par les participants.es ainsi qu'à colliger les commentaires des élèves. Les informations sont regroupées par séance et présentées sous forme de tableau.

Tableau 13
Climat de classe

Activité d'improvisation	Commentaires du chercheur
Activité #1 et #2	Le chercheur se sentait à l'aise. Les élèves participaient bien, étaient attentifs et il y avait peu de perte de temps. L'activité #2 semblait plus appréciée que la première.
Activité #3	Le chercheur a mal dormi la nuit précédente, mais les élèves étaient très attentifs et semblaient beaucoup apprécier la première partie de l'activité, où ils ont dû tenir 60 battements par minute un à la suite de l'autre. Il y eut une belle participation des élèves au début, mais l'intérêt s'est perdu vers la fin de l'activité, possiblement en raison de la similitude avec le l'activité précédente.

Activité #4	Le chercheur se sentait vraiment en contrôle, les élèves étaient très attentifs et expérimentaient beaucoup. Le participant 1 (P1) aimait beaucoup improviser et aimerait avoir plus de temps pour le faire. La P2 a mentionné qu'elle ne croyait jamais improviser et, finalement, elle s'est surprise à aimer ça. Elle a aussi mentionné qu'elle s'est sentie à l'aise en raison de l'ambiance de la classe. L'activité semblait bien appréciée des jeunes.
Activité #5, #6 et #7	Le chercheur se sentait en contrôle et allait bien. Il notait qu'il trouvait les élèves géniaux. Les jeunes participaient très bien et étaient investis. Ils semblaient apprécier la dernière activité portant sur l'oreille musicale, où ils devaient trouver la bonne note.
Activité #8	Le chercheur a oublié de faire rejouer les créations par les autres élèves comme le voulait la préparation de l'activité. Il a noté que les élèves étaient plus agités et que la concentration était beaucoup plus difficile.
Activité #9	Le chercheur était confiant, mais a oublié de produire un champ lexical autour d'Harry Potter avec les élèves pour improviser. Les jeunes semblaient adorer l'activité, étaient à l'écoute et créatifs.
Activité #10, #11 et #12	Le chercheur a oublié de prendre des notes pour ces derniers cours.

Le journal de terrain a dépeint l'essentiel du climat de classe pendant les séances d'improvisation. Le chercheur était généralement confiant, en contrôle et avait bien dormi la nuit précédant les activités. De plus, selon nos résultats, l'humeur et le sommeil du chercheur ne semblent pas avoir joué un rôle prépondérant dans le déroulement des activités. Finalement, les jeunes semblaient ouverts et engagés dans les activités et participaient au rythme du chercheur sans signe d'opposition.

4.2.2 Grille d'observation sur le processus d'improvisation (*flow*)

Notre grille d'observation mettait en lumière un concept relié à l'engagement et à la créativité, soit le *flow*. Selon Csikszentmihalyi et Bouffard (2017, p. 1), le *flow* serait : « une expérience consciente, positive et complexe qui exprimait le sentiment de fluidité et de continuité ainsi que l'importante concentration que décrivaient les personnes interrogées lorsqu'elles exerçaient leur activité préférée ». C'est cet état que notre grille d'observation

visé à documenter. Nous commencerons par expliquer le fonctionnement de notre grille d'observation (voir annexe II), puis nous visualiserons ses résultats dans l'histogramme ci-dessous.

Tout d'abord, la grille d'observation participante est divisée par activité d'improvisation, soit de 1 à 12. Chaque colonne d'activité comporte des items sur le *flow* relationnel et sensoriel, sur une échelle de un à trois. Comme l'indique la légende à la première page du tableau, le chiffre un désigne une faible intensité de *flow*, le deux une intensité moyenne tandis que le trois, une forte intensité. À la suite de chacun des cours d'improvisation, des chiffres d'un à trois furent attribués au degré de *flow* du groupe classe selon la perception du chercheur. De plus, quelques commentaires du chercheur ont été ajoutés à la grille en lien avec certaines activités (voir annexe II). Les trois premiers commentaires concernent l'activité #9, où les jeunes interagissent et dialoguent « vraiment » en raison des discussions animées. Les jeunes sourient, sont calmes et partagent « beaucoup » leur joie avec leurs partenaires en verbalisant leur plaisir. Finalement, le dernier commentaire vient corroborer celui du journal de terrain à l'activité #8 lorsque le chercheur remarque que : « les jeunes étaient très agités et peu concentrés sur la tâche. Ce qui donne ce résultat ». Les élèves parlaient constamment entre eux de sujets hors contexte. Pour terminer, nous avons procédé à l'addition de chacune des colonnes de cours pour en faire ressortir un état de *flow* général. Ce dernier résultat permet de constater dans quels cours les élèves avaient été plus engagés et investis dans la tâche demandée. La figure 5 présente l'état de *flow* des élèves pendant les cours d'improvisation musicale.

La grille d'observation participante se trouve en annexe deux. La bande bleue illustre le *flow* sensoriel, la bande orange le *flow* relationnel, puis la bande grise l'état de *flow* qui correspond à la moyenne des deux bandes précédentes. Le détail de chaque énoncé se retrouve aussi à l'annexe deux.

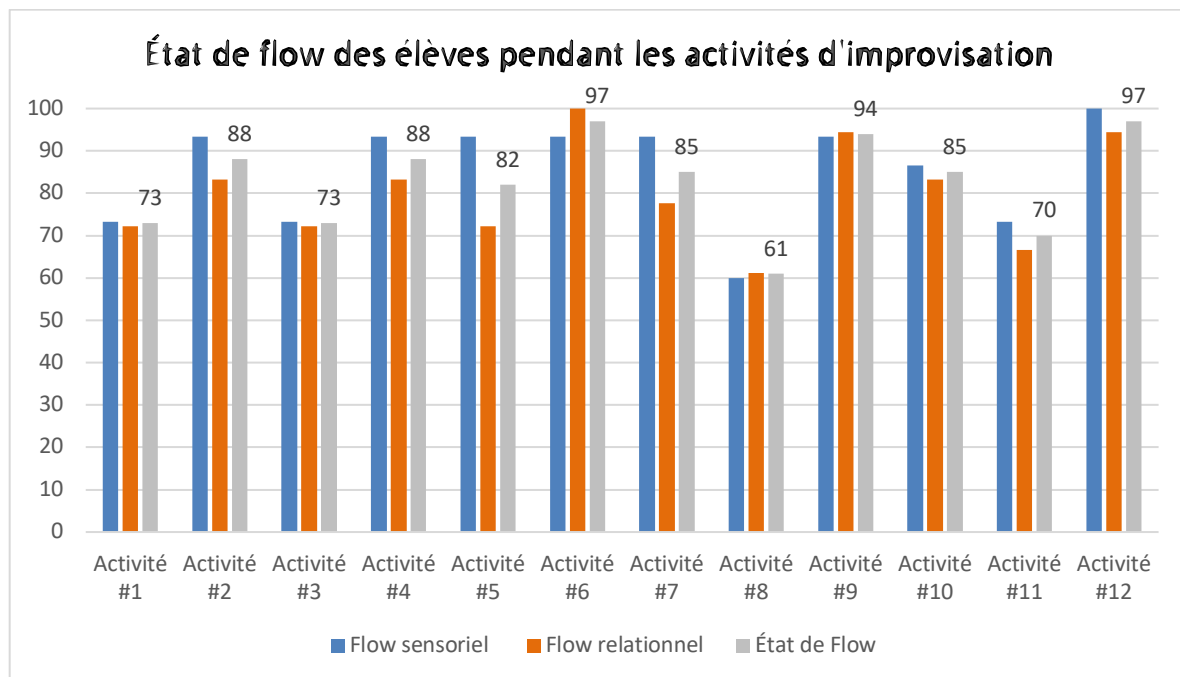


Figure 5. Évolution de l'état de flow des élèves pendant les 12 activités d'improvisation

L'activité #8 présente un niveau d'engagement plus faible des élèves avec 61 %, suivi de l'activité #11 avec 70 %, des activités #1 et #3 avec 73 %, de l'activité #5 avec 82 %, des activités #7 et #10 avec 85 %, des activités #2 et #4 avec 88 %, de l'activité #9 avec 94 % et finalement des activités #6 et #12 avec 97 %. Les activités #6, #9 et #12 démontrent un niveau d'engagement accru des élèves avec des moyennes supérieures à 90 %, tandis que les activités #8 et #11 illustrent le contraire avec des moyennes de 70 % et moins. Pour les autres activités d'improvisation, les moyennes se situent entre 73 % et 88 %, ce qui dénote un état de *flow* modéré à élevé.

4.2.3 Enregistrements vidéo

Nos enregistrements vidéo furent utilisés dans le but de dégager différents résultats, soit le niveau d'improvisation, d'engagement et de créativité des élèves. Lors de nos activités d'improvisation, deux caméras furent utilisées, une dans le coin gauche devant la classe, puis

une autre dans le coin droit derrière afin de pallier un quelconque problème technique. La présentation de nos données se fera comme pour notre journal de terrain, soit par activité d'improvisation. Après analyse de chaque enregistrement vidéo, le chercheur a noté ses observations sur les improvisations des élèves individuellement ou par section d'instrument. Les improvisations individuelles seront situées selon l'échelle de Kratus (1995). Par la suite, le verbatim des commentaires d'élèves de chacune des activités est présenté. Les verbatims sont regroupés sous le thème général « appréciation », puis répartis en trois sous-thèmes : positif, négatif ou descriptif. Chaque commentaire est ensuite classé de manière plus spécifique selon son contenu. Nous retenons une citation marquante par catégorie, puis détaillons les autres dans le texte suivant chaque tableau.

4.2.3.1 Activité d'improvisation #1

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Il fut difficile de faire ressortir quelque chose de la première improvisation collective, puisque c'était très cacophonique. Néanmoins, les jeunes semblaient jouer pour eux et non en équipe. Lors de la deuxième improvisation collective, les élèves semblaient démontrer davantage d'écoute puisqu'ils jouaient plus de notes tenues et même que certains essayaient de prendre le *lead* comme une trompette utilisant des sons puissants et le *marcato* comme articulation. Lors de la troisième improvisation collective, les élèves pouvaient décider d'arrêter quand ils le voulaient et cela a très bien fonctionné. Ils semblaient s'écouter davantage que les deux premières fois, puisqu'ils avaient un objectif commun : trouver un point d'arrêt à la musique.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

À l'issue de la première activité d'improvisation, plusieurs catégories de commentaires furent identifiées. Comme présenté ci-dessus, les verbatims recueillis relèvent de trois natures : positive, négative et descriptive. L'appréciation positive de l'activité est illustrée par le commentaire d'un participant l'ayant qualifié de « vraiment le fun ». À l'inverse, deux autres participants ont souligné un manque de cohérence musicale à travers les commentaires : « c'était vraiment toute mélangé » ainsi que « je jouais vraiment n'importe quoi ». Enfin, un autre participant a émis une observation descriptive concernant la structure du cours : « sans cadre ni contrainte ».

Tableau 14
Appréciation de la première activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Plaisir ressenti	<i>C'est le fun écouter les autres</i>	2
	Progression pédagogique	<i>Ça allait mieux au troisième essai</i>	1
	Atténuation du stress	<i>C'était une bonne idée de faire ça comme premier cours parce que ce n'est pas stressant pour personne de jouer tout seul sans expérience parce que tout le monde est en même temps</i>	1
Négative	Manque de cohérence musicale	<i>Chaotique et désordonné</i>	3
	Jugement esthétique	<i>Ce n'était pas beau</i>	1
	Surcharge sonore	<i>Vu que j'arrivais à entendre personne, j'ai juste fait mes choses</i>	1
Descriptive	Structure du cours	<i>Ça ressemble beaucoup à quand on se réchauffe au début des cours</i>	2

4.2.3.2 Activité d'improvisation #2

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Lors de la deuxième activité d'improvisation, les élèves devaient répéter trois rythmiques corporelles inventées par le chercheur. Les élèves ont bien réussi les exercices, sauf le deuxième exercice, où ils devaient taper sur leur tête à la fin, ce qui semblait contre-intuitif. Ensuite, les élèves furent invités à inventer une rythmique corporelle par section d'instruments, plusieurs observations ont alors été notées. Tout d'abord, les flûtes ont pris l'initiative de présenter leur création devant la classe. Ils ont gardé cela en toute simplicité, mais ont terminé avec un cri à la fin. Leur exercice était créatif comparativement aux idées des autres sections. Les clarinettes et les clarinettes basses ont utilisé une rythmique très simple, mais se sont tout de même placées devant la classe pour présenter leur création. Les clarinettes et les saxophones barytons n'étaient pas tous synchronisés pendant leur présentation respective. Ensuite les saxophones alto et ténor, les basses électriques, les trombones ainsi que les cors français ont utilisé plusieurs parties de leur corps pour leur présentation et étaient très synchrones. Les trompettes se sont aussi démarquées par leur originalité à la fin de leur présentation en se donnant une claque sur la joue. Les percussions ont utilisé des rythmes très rapides, mais avec plus ou moins de synchronisme et peu de parties du corps. Quant aux euphoniums, ils n'ont rien présenté. Pour la dernière partie du cours, les élèves ont dû, sur une base volontaire, présenter leur création ou une improvisation à l'aide de la percussion corporelle. Plusieurs élèves ont tenté l'exercice et nous avons pris certaines notes à ce propos. Le P3 s'est essayé en utilisant ses mains seulement, mais sa rythmique était claire. Les P4 et P7 ont utilisé leur tête, leurs mains et leur corps pour leur prestation et ils ont tout improvisé. Le P5 a aussi improvisé en utilisant différentes parties de son corps et a terminé le tout en se giflant afin de faire rire ses pairs, ce qui a bel et bien fonctionné. Le P6 a présenté quelque chose qui était, selon nous, relativement créatif avec diverses parties du corps, mais ses rythmes étaient très simples. Les P8 et P9 ont aussi été créatifs. Le P8 a terminé son improvisation en disant à son frère qu'il l'aimait, ce qui a bien

fait rire les autres, et la P9 a terminé son improvisation par un bruit de bouche. Finalement, les P10 et P11 ont utilisé des rythmes très rapides dans leur création, mais les rythmes du P10 étaient plus complexes et difficiles à reproduire. Finalement, plusieurs élèves n'ont pas voulu faire la dernière partie d'improvisation corporelle individuellement parce qu'ils trouvaient cela intimidant et gênant et d'autres parce qu'ils n'étaient pas assez inspirés. Nous pouvons tout de même relever, avec les lignes qui précèdent, que neuf élèves ont tenté d'improviser individuellement dès les deux premières activités d'improvisation. L'entièreté des improvisations entendues serait « orientée sur le processus » selon l'échelle de Kratus (1995) puisqu'elles ne comportaient pas de structure ou de phrases rythmiques. Il est certain que nous ne pouvons pas affirmer qu'il en aurait été autrement si nous leur avions demandé d'improviser à l'instrument, mais nous sommes à même de constater la confiance de certains élèves à improviser devant les autres dès la deuxième activité.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Tableau 15
Appréciation de la deuxième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Plaisir ressenti	<i>Wooo, c'est hot en criss ça</i>	4
	Progression pédagogique	<i>On pouvait plus travailler ensemble comparé à l'autre activité où c'était plus embrouillé. Plus en plus emmené à jouer des trucs seuls, c'est bien emmené je trouve</i>	1
	Atténuation du stress	<i>Moins gênant qu'avec l'instrument, parce qu'on est habitué à travailler 2 h 30 d'instrument par jour, donc on veut vraiment que ce soit parfait, tandis que là on s'en fout, on rit, pis c'est ça.</i>	1
	Perception de cohésion sonore	<i>Le deuxième cours était plus facile parce qu'il n'y avait pas de notes à mettre. Ça marchait ensemble, ça pouvait pas être faux</i>	1

Négative	Manque d'inspiration	<i>J'ai trouvé ça difficile parce que je n'avais pas vraiment d'idées</i>	1
Descriptive	Nouveauté pédagogique	<i>Se taper dessus pour trouver des rythmes ont fait ça moins souvent</i>	1

Dans ce second tableau de commentaires d'élèves, une tendance générale vers l'appréciation positive se dégage. Outre le commentaire sur le plaisir ressenti cité dans le tableau, trois autres viennent s'ajouter : « j'ai trouvé ça vraiment drôle quand même », « moi, pour vrai, j'ai trippé là [...] j'ai vraiment aimé ça », puis « plus le fun que l'autre activité, ça me donne moins mal à la tête ». Nous constatons ainsi que cette activité a été appréciée des élèves. Notre grille d'observation précédente corrobore ces résultats.

4.2.3.3 Activité d'improvisation #3

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Pour commencer la troisième activité, les élèves ont dû créer une mesure de quatre temps par section d'instruments. Selon leurs discussions, ceux-ci semblaient vraiment dans le *flow* et inspirés. Les percussions, les cors français, les trombones, les saxophones ténors, les flûtes et les clarinettes étaient bien synchronisés lors des présentations rythmiques des élèves. Pour les clarinettes basses, les basses électriques ainsi que les saxophones altos, ce fut l'inverse. Les percussions et les flûtes ont été les sections les plus créatives, puisque leurs idées se distinguaient rythmiquement des autres et les trompettes n'ont rien présenté par manque de temps ou d'engagement.

Tableau 16
Appréciation de la troisième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Perception de cohésion sonore	<i>C'est le fun parce que ça nous pratiquait à écouter autour pour garder le beat</i>	2
Négative	Manque d'écoute et de cohésion d'ensemble	<i>On a full accéléré pis les trompettes ont complètement changé le tempo, sont toutes parties full plus tranquille</i>	3

La majorité des commentaires concernent la première partie de l'activité, lorsque les élèves ont dû maintenir un tempo constant de 60 battements par minute, successivement, en frappant dans leurs mains jusqu'au dernier participant. Un élève s'accorde avec son homologue sur la perception de cohésion sonore, affirmant que : « Les basses ont ben aidé à *rester* ça, mais on a gardé ça en tête c'est quoi qui avait pour restarter à bonne vitesse ». En ce qui concerne les derniers commentaires, ils soulignent le manque d'écoute et de cohésion d'ensemble en ajoutant : « ben du moment que quelqu'un a accéléré, tout le monde a gardé le beat fait que ç'a parti, pis là pu personne l'avait dans tête » et « en général, on a tendance à accélérer dans toute ». Ce commentaire décrit ce qui s'est produit vers le milieu de l'activité, lorsqu'un élève a tapé des mains plus rapidement que le tempo initial, entraînant une réaction en chaîne causant une accélération commune auprès du groupe.

4.2.3.4 Activité d'improvisation #4

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Lors de la quatrième activité, la première improvisation collective était très chaotique, mais les élèves ont vraiment bien participé. Lors de la première partie de l'activité, trois élèves décidèrent d'improviser, soit les P2, P3 et P5. Selon leur improvisation respective, leurs solos pourraient correspondre au niveau trois de l'échelle de Kratus (1995), puisqu'ils ont mobilisé la question/réponse, la répétition ainsi que des gammes ou des arpèges, ce qui témoigne d'une réflexion plus élaborée sur la structure et d'une maîtrise de la rythmique et de la tonalité. En ce qui a trait à la deuxième partie de l'activité, les élèves, devant choisir un.e représentant.e de leur section d'instrument qui allait improviser, ont bien travaillé ensemble et leur sélection s'est effectuée rapidement. Les P12 et P13 ont improvisé des notes d'une gamme de façon aléatoire et sans répétition. Les P1, P7, P14 et P15 jouaient des lignes mélodiques très originales avec des rythmiques assez claires, le P3 a repris le thème de la chanson « Baby Shark » à son instrument, ce qui ferait preuve de créativité et le P5 répétait à nouveau des idées dans son improvisation, ce qui le classerait une fois de plus dans le niveau deux de l'échelle de Kratus (1995).

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Tableau 17

Appréciation de la quatrième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Progression pédagogique	<i>Comparé à la dernière fois qu'on l'a fait, j'trouve ça plus facile un peu, j'avais plus d'idées mettons. J'étais moins gêné.</i>	2
	Progression personnelle	<i>Je me sentais vraiment moins en mode test, j'faisais moins un tapon de notes pas</i>	1

		<i>rapport, c'était plus comme « ah OK ça, ça sonne bien, ça, c'est moins beau. » J'essayais de comprendre ce que je faisais aussi.</i>	
	Plaisir ressenti	<i>J'ai vraiment aimé ça. J'suis pas du genre à improviser devant tout le monde d'habitude, mais là, ç'a l'air que oui.</i>	2
	Perception de cohésion sonore	<i>Quand j'écoutais autour, la mélodie était plus recherchée, ça montrait que les gens étaient plus concentrés à faire une mélodie qui est meilleure.</i>	1
Négative	Surcharge sonore	<i>C'était quand même très fort, tout le monde jouait fort pour être capable de s'entendre. Ce serait plus facile si tout le monde jouait moins fort.</i>	2

La majorité des commentaires recueillis lors de la quatrième activité sont de nature positive. Deux commentaires supplémentaires, portant respectivement sur la progression pédagogique et le plaisir ressenti, viennent s'ajouter à ceux susmentionnés : « moins pire que la première fois », puis « j'ai bien aimé ça. Je trouve que c'est l'un de pouvoir expérimenter des pistes de mélodies. J'utilise ça, puisque j'imagine que plus ça va m'être utile pour faire d'autres impros. J'utilisais ça comme du brainstorming ». En contraste à ces retours positifs, un participant rapporte un point de vue plus négatif lié à la surcharge sonore : « c'était fort pis j'avais de la misère à m'entendre. Je pensais que c'était moi qui jouais quelque chose, mais finalement, c'était probablement celle à côté de moi ». À nouveau, la surcharge sonore apparaît dans notre catégorisation.

4.2.3.5 Activité d'improvisation #5

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

En ce qui a trait à la cinquième activité d'improvisation, des notes sur les quatre improvisations des élèves devant essayer de sortir du chaos en improvisant collectivement furent prises. Lors du premier essai, les élèves ne réussissent pas à s'en sortir par eux-mêmes. Au deuxième essai, le chercheur donne des paramètres et ils parviennent tranquillement à s'en sortir. Certains jeunes commencent l'improvisation en jouant l'arpège de *si* bémol concert, puis, une quinzaine de secondes, ils effectuent des noires sur une note, et ce, à répétition, mais sans succès pour s'en sortir collectivement. Ils réussissent après plusieurs secondes à sortir du chaos à l'aide d'une rythmique émise par la batterie. La troisième improvisation collective fut encadrée par un paramètre forcé par le chercheur, soit la rythmique. Après six secondes, une trompette a joué une rythmique¹ à répétition et les autres élèves s'y sont collés très rapidement. Le paramètre imposé lors de la dernière improvisation fut à nouveau la rythmique. Les élèves avaient de la difficulté à se sortir du chaos avec une rythmique différente de la précédente. Vers la fin de l'exercice, certains élèves jouèrent une autre rythmique², mais elle ne fut pas retenue par l'ensemble des élèves. Nous avons aussi entendu une question-réponse rythmique entre les sections, mais l'idée ne fut pas davantage retenue.

¹ La rythmique jouée à répétition :



² La rythmique n'ayant pas été retenue :



Tableau 18
Appréciation de la cinquième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Progression pédagogique	<i>J'ai trouvé qu'il y avait plus une intention de s'écouter. Moi, j'écoutais plus les autres. J pense que j'étais vraiment pas la seule.</i>	1
	Perception de cohésion sonore	<i>Vu que j'ai entendu tout le monde faire des arpèges de si bémol concert, j'ai essayé de faire une mélodie plus basée sur la note si bémol pour que ça sonne mieux avec les autres.</i>	4
Négative	Perception de confusion sonore	<i>J'essayais de passer en dessous pour laisser passer les mélodies, mais y'a tellement de mélodies en même temps que tu peux pas l'entendre. Tu peux pas t'entendre avec les autres sur qui passe sur le dessus, y va toujours y avoir un mix.</i>	2
	Manque d'écoute et de cohésion d'ensemble	<i>C'est ultra difficile de se sortir du chaos parce que même si on prend trois degrés, c'est pas tout le monde qui vont les faire en même temps, à moins qu'on se dise qu'on prend toute un arpège. Même à ça, y'aurait fallu que tout le monde catch ça pis qu'on se mette toute sur la même ligne de départ.</i>	2
Descriptive	Piste d'amélioration pédagogique	<i>Ce serait plus facile de s'entendre en petit groupe, mais là vu qu'on est comme une soixantaine, c'est dur de tous s'entendre sur la même chose, mais en petit groupe de dix se serait plus facile.</i>	1
	Écoute mutuelle et cohésion d'ensemble	<i>Au début c'était comme tout le monde se lance, pis on fait des mélodies à travers. Pis là, ç'a vraiment été comme, étant donné qu'on avait des paramètres précis, on savait déjà quel critère était plus facile pour se connecter ensemble. Pis là en plus avec le P10 au drum, ç'a vraiment appuyé tout le monde, pis ç'a permis à tout le monde de garder un beat. Moi j'suis resté sur les arpèges parce que j'me suis dit que sinon ce serait trop compliqué et qu'on tomberait dans un chaos de notes tout le monde ensemble.</i>	2

Comme lors des activités d'improvisation précédentes, les élèves ont réitéré qu'ils avaient de la difficulté à s'entendre en raison du volume sonore trop élevé. Toutefois, à la différence des autres activités, certains commentaires ont témoigné d'une amélioration de l'écoute mutuelle et de la stabilité rythmique : « j'crois que ç'a bien marché, c'que j'entendais autour de moi ç'a donné un *beat* stable. J'entendais bien les trompettes aussi qui faisaient une mélodie qui se tenait honnêtement, pis c'était beau, pis ça gardait justement le rythme. J'pense que c'était un succès honnêtement. » Un autre indique : « j'ai trouvé que c'était pas mal moins chaotique. Je m'entendais plus, mais j'entendais surtout les autres. On a réussi pas mal à avoir le même rythme. J'ai entendu le P7 qui faisait un rythme juste avec des noires. Ça nous a permis de toute nous baser un peu là-dessus. Je sais pas si ç'a réussi à se rendre dans les autres sections, mais dans la nôtre ça sonnait. » Un troisième mentionne : « j'avais l'impression que c'était moins fort, peut-être parce que les gens étaient concentrés à trouver un paramètre pour nous faire sortir du chaos, justement le monde jouait moins fort. J'ai trouvé qu'en général, l'ensemble des notes qui étaient utilisées fittaient bien ensemble. On a tous pris une gamme qui se ressemblait ou on a pris des notes de l'arpège ». Sur un plan plus descriptif de l'écoute mutuelle et de la cohésion d'ensemble, un participant soulignait : « j'ai regardé la vitesse que tu donnais, j'me suis dit que j'allais essayer de la garder, comme ça, ça va pas trop dériver. C'est la P2 qui disait que quand le rythme est pas pareil, c'est comme le pire chaos qui peut avoir genre. Fait que, j'me suis dit que j'allais juste garder des noires tout le long pour donner vraiment une base solide genre. »

En contraste avec ces observations positives, certains commentaires mettent en évidence la persistance d'une confusion sonore et d'un manque d'écoute et de cohésion d'ensemble. Un participant relève : « la seule chose que j'entendais c'était des arpèges de saxophone, c'est tout ce que j'entendais. Moi je m'entendais à peine jouer, j'entendais aucun cuivre. Tout le reste, c'était du chaos sauf les arpèges de saxophone. » Un autre résume : « c'est reparti sur la même affaire que tantôt ». Ainsi, nous constatons à nouveau qu'une solution à ce problème devrait être envisagée si nous souhaitons réitérer ce programme.

4.2.3.6 Activité d'improvisation #6

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Les élèves devaient créer une mesure d'improvisation par section d'instrument. Plusieurs sections d'instruments jouaient des notes répétées et des arpèges de *si* bémol majeur concert. Cela fut le cas pour les saxophones altos, les clarinettes, les saxophones barytons et les percussions. D'autres sections jouaient davantage avec la rythmique, soit le tuba et les basses, tandis que les autres sections utilisèrent différents intervalles pour créer de courtes mélodies, comme les cors français, les saxophones ténors, les flûtes ainsi que les clarinettes basses. Les sections ayant démontré une plus grande complexité dans leur improvisation furent les basses, les saxophones ténors et les percussions, en raison de l'intégration combinée d'éléments rythmiques et mélodiques. Les improvisations des élèves semblaient s'orienter davantage vers une finalité musicale définie. Lors de la deuxième création des élèves, toutes les sections utilisèrent un arpège de *si* bémol majeur concert et les percussions complexifièrent le tout à l'aide de la rythmique. À l'inverse des percussions, la rythmique des euphoniums, des trombones, des saxophones ténors et des clarinettes basses manquait de clarté et d'assurance.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Tableau 19
Appréciation de la sixième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Plaisir ressenti	<i>C'était le fun</i>	2
	Atténuation du stress	<i>C'est de moins en moins stressant, de plus en plus qu'on le fait</i>	2

Négative	Surcharge sonore	<i>Ce qui est le plus dur, c'est qu'on doit se crier après</i>	2
Descriptive	Écoute mutuelle et cohésion d'ensemble	<i>Trouvé ça le fun. Plus intéressant que quand une seule personne joue parce qu'on devait prendre en considération les idées de tout le monde qui jouait. Quand c'est juste une personne qui joue, la responsabilité peut aller à cette personne là seulement, alors que là c'était un peu sur tout le monde. Il fallait prendre en compte que tout le monde le joue et que tout le monde soit en même temps, alors tu pouvais moins faire quelque chose de compliqué.</i>	1

À nouveau, une surcharge sonore s'est fait ressentir auprès des participants : « niveau communication, c'est difficile ». Cependant, une progression en ce qui a trait à la gestion du stress a été notée : « c'était moins stressant que la percussion corporelle au début et plus excitant et le fun à faire » et le plaisir demeurait également présent : « trippant à faire ». Bien qu'ils ne se soient pas entendus adéquatement en raison de la surcharge sonore, les élèves ont tout de même éprouvé du plaisir et ne se sont pas sentis stressés lors de l'activité.

4.2.3.7 Activité d'improvisation #7

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

La septième activité d'improvisation fut plus succincte que les autres. Les élèves devaient reproduire la note jouée par le P22. Tous les élèves ont réussi à la trouver, sauf un euphonium et un saxophone baryton. La grande majorité des élèves avait une oreille musicale suffisamment développée pour réaliser cet exercice de reconnaissance de note.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Aucun commentaire ne fut entendu à la suite de cette activité.

4.2.3.8 Activité d'improvisation #8

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Les élèves étaient très bavards. Pour commencer, ils devaient créer une mesure rythmique sur la note de *si* bémol concert. Pour l'ensemble des sections d'instruments, les élèves ont joué un rythme très clair et en synchronisme. Les trombones et les saxophones ténors ont usé de créativité, par l'usage d'articulations et de rythmes moins communs que leurs pairs. Les élèves devaient ensuite effectuer le même exercice, en utilisant cette fois-ci les deux premières notes de la gamme de *si* bémol majeur concert. Les sections utilisaient des figures rythmiques simples (flûtes, hautbois, percussions, trompettes, trombones, saxophones baryton, clarinettes basses et euphoniums) ou manquaient de clarté dans leur improvisation (saxophones ténors, clarinettes et saxophones altos). Pour le troisième exercice, les sections devaient utiliser les trois premières notes de la gamme de *si* bémol majeur concert pour leur improvisation. Trois sections d'instruments ont joué : les saxophones altos, les clarinettes et les clarinettes basses. Les saxophones manquaient de synchronisme, mais ont usé d'une rythmique complexe, puis les clarinettes ainsi que les clarinettes basses ont utilisé un rythme très simple, mais clair. Finalement, le dernier exercice demandait aux élèves d'essayer d'improviser à l'aide des quatre premières notes de *si* bémol majeur concert, et ce, individuellement. Quatre élèves ont tenté l'exercice : les P2, P5, P7 et P23. Le P7 s'est distingué des autres avec une idée mélodique intéressante et une conclusion d'improvisation claire, ce qui pourrait correspondre au niveau trois de l'échelle de Kratus. Le P23 a réalisé une improvisation évoquant un univers de film d'animation grâce aux notes et aux intervalles utilisés ; cet élève se situerait également au niveau trois de cette échelle. Les deux autres participants, c'est-à-dire la P2 et le P5, ont improvisé, mais leurs idées étaient moins structurées en raison d'une utilisation plus hasardeuse des notes et des intervalles ainsi que d'un manque de précision rythmique. Ils se situeraient donc au niveau deux de l'échelle de Kratus.

Tableau 20

Appréciation de la huitième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Progression personnelle	<i>Tes ateliers y marchent parce qu'au début, j'avais vraiment pas d'idée, ça venait juste pas pis là, ça pop de même</i>	3
	Progression pédagogique	<i>Le dernier petit bout (4^e exercice) s'en vient vers de quoi de vraiment intéressant parce qu'on touche vraiment à l'improvisation</i>	1
	Réflexion sur l'efficacité musicale	<i>Les cours donnent envie de faire plus de rythmique et moins de note, parce que souvent quand on fait de l'impro on est comme « ahh je mets plein de note pis ça paraît cool », mais quand on fait de belles rythmiques, t'as pas besoin de beaucoup de notes</i>	1
	Influence du groupe sur la créativité	<i>Je trouve que c'est vraiment le fun, mais vu qu'on est dans un espace restreint on est souvent influencé par les idées des autres.</i>	1

L'entièreté des commentaires reçus furent positifs. Deux autres participants abordent d'ailleurs les bénéfices des cours sur leur progression personnelle : « je réalise avec les ateliers que j'suis pas si nul que ça en impro. J'pensais que j'étais à chier, mais en fait non. » Le deuxième participant relève : « je sens qu'on a vraiment de plus en plus d'idées d'improvisation. Vu qu'on fait beaucoup de rythmique, on revient aux bases pis ça aide. » Nous constatons que le travail rythmique en début de programme aide les élèves à développer leur bagage musical en improvisation, bien que celui-ci demeure encore limité.

4.2.3.9 Activité d'improvisation #9

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Les élèves devaient improviser collectivement afin de dépeindre en son deux images, puis un extrait de film. Lors de la présentation de l'image des trois personnages du film *Harry Potter*, il n'y avait pas de leader, donc aucune discussion ne s'est effectuée en amont de l'improvisation. L'improvisation a donc manqué de cohérence, probablement puisque les élèves n'avaient pas la même intention. Plusieurs idées disparates ont émergé sans connexion les unes aux autres. Les élèves avaient tout de même beaucoup d'écoute puisqu'ils ne jouaient pas très fort et semblaient vouloir communiquer musicalement. Lorsque la deuxième image fut présentée, les élèves se sont concertés afin d'obtenir un meilleur résultat qu'à l'improvisation précédente. Les élèves semblaient heureux d'essayer d'improviser à l'aide de l'image de *Nemo*, provenant du film du même nom. La P9 a émis beaucoup d'idées pour l'improvisation, qui furent écoutées et essayées par les autres. Celle-ci a aussi mentionné : « Si vous n'êtes pas dans les instruments nommés, amusez-vous ! » Le rendu, après l'improvisation, était assez fidèle à l'image projetée, entre autres, puisque les élèves ont utilisé le tambour océan et des notes répétées sur le même rythme. Pour le dernier volet du cours, les élèves devaient sonoriser un extrait du film *Nemo*. Ils l'ont d'abord écouté, puis ont eu quelques minutes afin d'effectuer un remue-méninge collectif. Plusieurs élèves ont participé à cette discussion et ont fait part de leurs idées au reste du groupe, comme le P10 : « quand c'est le bébé, c'est la P9 qui fait le piccolo. Pour le grand-papa, on pourrait prendre un instrument grave, j'sais pas genre le tuba », le P11 : « les clarinettes pourraient faire comme des vagues sur la gamme de *si* bémol » et d'autres élèves parlant du tourbillon à la fin de l'extrait : « pour le tourbillon on termine toute en chromatique » (P9); « quand on sort du tourbillon, on ralentit » (P18); « quand on sort du tourbillon, on pourrait faire une grosse note » (P23); « quand on est dans le tourbillon, on pourrait faire des glissandos aux trombones » (P24). Enfin le P5, quant à lui, parlait du côté plus mouvementé de l'extrait : « pour représenter l'aspect frénétique, y faudrait qu'il y ait quelques trilles, peut-être à la flûte

ça pourrait sonner bien.» Les élèves semblaient s'écouter attentivement puisqu'ils réussissaient à bien rendre le bruitage de l'extrait cinématographique avec leur instrument. Il y avait très peu de variété dans l'instrumentation utilisée, mais la sonorisation représentait musicalement en bonne partie ce qui se déroulait dans la projection vidéo. Finalement l'interprétation du tourbillon jouée par les élèves faisait bien entendre son aspect frénétique puisque l'improvisation devenait cacophonique. Lorsque le tourbillon s'est arrêté, les élèves ont ralenti et ont terminé le tout en soutenant un accord de *si* bémol majeur concert.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Tableau 21

Appréciation de la neuvième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Plaisir ressenti	<i>L'affaire le plus le fun qu'on a fait, c'était vraiment hot</i>	1
	Perception de cohésion sonore	<i>J'ai trouvé ça vraiment intéressant d'entendre les idées de tout le monde</i>	1
	Réflexion sur l'efficacité musicale	<i>Y'avait des leaders qui savaient s'imposer et c'était vraiment efficace</i>	1
	Influence du groupe sur la créativité	<i>Je trouvais pertinent d'avoir la vidéo parce que ça fait qu'on avait tous la même direction. Parce que quand c'était juste les images, y'avait pas assez de matière pour improviser tous ensemble, mais quand c'était la vidéo, on était tous ensemble pis on avait tous les mêmes idées parce qu'on voyait tous la même vidéo. Je trouvais aussi vraiment le fun parce qu'on était tous impliqués et je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de gens dans l'harmonie qui soient impliqués à faire la discussion avant l'improvisation. Ça m'a positivement étonné.</i>	2

Tout comme l'activité précédente, l'ensemble des commentaires recueillis s'est révélé exclusivement positif. En complément aux citations ci-dessus, un participant s'est

également exprimé sur l'influence du groupe sur la créativité : « j'ai trouvé ça vraiment cool. On a commencé en lançant une couple d'idées pis tout le monde s'écoutait. C'était impressionnant qu'on était toute capable de s'ajuster entre nous autres. » Nous réalisons que les élèves s'écoutent davantage et que cela se manifeste dans la cohésion des improvisations de groupe.

4.2.3.10 Activité d'improvisation #10

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Lors de cette activité, les élèves devaient effectuer une création collective improvisée, et tout s'est déroulé comme prévu. Au début, les élèves ont dû créer une mesure rythmique et c'est le P10 qui en a pris les devants en donnant une rythmique³ que tous les autres ont approuvée. Ils devaient ensuite apprendre une mélodie prédéterminée⁴. Des volontaires furent demandés afin d'improviser lors des moments déterminés par l'ensemble du groupe. Le chercheur a ensuite demandé s'il y avait des volontaires qui voulaient improviser. Treize d'entre eux ont répondu positivement à l'appel. C'est durant ce cours que nous avons noté la plus grande amélioration des improvisations des jeunes. En effet, sur l'ensemble des jeunes ayant improvisé, aucun ne s'est situé au niveau exploratoire de l'échelle de Kratus (1995). Les P6, P9, P19 et P26 ont produit des improvisations orientées sur le processus puisqu'ils ont utilisé certains concepts musicaux, comme la rythmique, la tonalité ou la répétition, mais de façon non constante ou précise. Deux d'entre eux ont décidé de reprendre un extrait du thème du jeu vidéo *Mario Bros* au lieu d'effectuer une improvisation de toute pièce. Nous ne

³ Rythmique donnée par le P10 :



⁴ La mélodie :



pouvons donc pas dire qu'ils ont effectué une improvisation orientée sur le produit. S'ils avaient plutôt cité ladite pièce à l'intérieur de leur improvisation, il en aurait été différent. Les P2, P3, P4, P5, P7, P10, P16, P18 et P23 ont pour leur part réalisé des improvisations orientées sur le produit. À la différence des élèves précédents, elles dénotaient un plus grand contrôle de la tonalité et du rythme. Certains d'entre eux y intégraient même des articulations, des nuances et jouaient avec la respiration. Même si Kratus (1995) ne mentionne pas ces derniers paramètres dans son échelle de niveau, les élèves les ayant intégrés s'approchaient d'une improvisation fluide (niveau 4) puisqu'ils touchaient davantage au plan expressif et maîtrisaient bien les paramètres des niveaux précédents.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Tableau 22
Appréciation de la dixième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Plaisir ressenti	<i>C'était vraiment le fun</i>	1
Négative	Stress ressenti	<i>C'était un peu stressant, mais en général, je trouvais ça le fun que même en ayant un background de batterie on pouvait aller dans des notes ou des gammes pas rapport, ça donnait quand même un cadre</i>	1
Descriptive	Structure du cours	<i>Une bonne balance entre le structuré et le non structuré</i>	1

Une manifestation de stress a été observée chez certains élèves lors du segment d'improvisation individualisée, ce qui est reflété dans le commentaire négatif du tableau précédent.

4.2.3.11 Activité d'improvisation #11

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

L'activité #11 était une répétition de l'activité #5, où les élèves devaient sortir du chaos en utilisant un paramètre d'improvisation musical (rythme, note ou mélodie). Ce cours se déroula rapidement et seules quelques observations furent notées. Les élèves ont réussi à se sortir du chaos à trois reprises, et ce, avec des paramètres musicaux distincts. Ainsi, au premier essai, lorsque les flûtes et la batterie ont joué avec la rythmique, tout est devenu très clair et les élèves s'en sont rapidement sortis. Au deuxième essai, c'est avec une mélodie simple sur *si* bémol majeur concert qu'ils y sont parvenus, puis, au troisième essai, c'est à l'aide d'une seule note qu'ils ont atteint leur objectif. Les élèves se sont grandement améliorés depuis la première activité. La raison de cette amélioration fut peut-être due à une plus grande écoute entre les sections d'instruments.

COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Aucun commentaire ne fut formulé à la suite de cette activité.

4.2.3.12 Activité d'improvisation #12

OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Finalement, la douzième activité d'improvisation s'est déroulée comme prévu et les élèves, d'après les commentaires émis, l'ont bien aimé. L'activité #12 était une répétition de la neuvième. Les élèves devaient sonoriser le même extrait vidéo. Comme à la neuvième activité, les participants discutaient de la façon de sonoriser les personnages (poissons et

tortues) ainsi que les principaux éléments devant être bruités de l'extrait (tourbillon et courant). Le P4 mentionnait que : « la grosse tortue pourrait être un saxophone grave ou un autre instrument grave qui joue du jazz lent. Pour la petite tortue, ça pourrait être un instrument plus aigu, comme une flûte ou un piccolo ou une trompette qui jouent du jazz rapide ». Les clarinettes basses se sont portées volontaires pour jouer le rôle du papa tortu, puis le piccolo pour la petite tortue. La P15 a lancé l'idée que : « Ceux qui jouent les aigus, vous pourriez faire des notes continues parce que c'est vraiment agité ». La P17 disait que : « ce serait cool de mettre des roulements de timbales ou quelque chose de même pour faire le gros courant », puis le P7 relançait en disant que : « le gros courant ça pourrait être la caisse claire qui fait un tacatacata ». Le P27 portait l'attention du groupe sur le début de l'extrait en mentionnant que : « quand ça va vite, ce serait cool que les trombones fassent des sons de char ». La P9 donnait de l'importance à une section d'instruments en disant que : « Doris c'est les trompettes comme ça, y vont être contents ». Finalement le P10 amenait des idées sur la fin de l'improvisation en disant que : « à la fin, dans le tourbillon, ça pourrait être des gammes chromatiques à l'envers. Monte, descends, monte, descends. Pis on garde la gamme de *si* bémol ensuite avec les degrés 1, 3 et 5 ». L'improvisation a commencé avec des bruits de moteur automobile au trombone, ce qui faisait très réaliste, et de la caisse claire qui jouait la même rythmique⁵ en continu. Les trompettes et les clarinettes basses essayaient de jouer un petit thème sous-jacent, mais on le perdait dans le lot en raison de la caisse claire et des trombones. Quand la petite tortue est arrivée, le piccolo a commencé à jouer des trilles et des montées dans l'aigu. Les trombones jouaient leur glissando moins fort lorsque le piccolo s'est mis à jouer, mais la caisse claire a maintenu un *forte* comme nuance. Lorsque le tourbillon est apparu, toutes les sections qui ne jouaient pas se sont mises à jouer et tout le monde s'est mis à ralentir à la fin du tourbillon pour mener vers un arrêt définitif sur une note tenue.

⁵ Rythmique de la caisse claire :

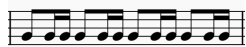


Tableau 23

Appréciation de la douzième activité d'improvisation

Catégories		Citations marquantes	Fréquence
Positive	Influence du groupe sur la créativité	<i>Le début avec les trombones, c'était vraiment une bonne idée. C'était vraiment nice.</i>	1
	Progression personnelle	<i>J'ai trouvé ça le fun. J'suis pas quelqu'un de base qui prend de la place pis qui aime ça faire des solos, mais là, j'ai vraiment participé. Je me sentais en confiance. Ce n'était pas tout le temps parfait ce que je faisais, mais je me sentais suffisamment compétente. Je sentais que c'était comme à mon niveau ce qu'on faisait.</i>	1
Descriptive	Piste d'amélioration pédagogique	<i>La seule affaire que j'aurais à améliorer, c'est que je donnerais des commentaires amélioratifs vers la fin. Parce que là, je ne sais pas vraiment si c'est beau ou pas. J'aimerais avoir des feedbacks de quelqu'un de l'extérieur, parce que j'aurais pu m'améliorer d'une fois à l'autre. Là, c'était plus une activité de dégénage, ce qui n'est vraiment pas négligeable, mais c'est ça.</i>	3

Contrairement aux activités antérieures, plusieurs commentaires descriptifs ont été relevés à l'issue de cette dernière activité. Deux pistes supplémentaires d'amélioration pédagogique se sont ajoutées à celle susmentionnée dans le tableau. La première : « on aurait pu penser à faire de quoi à la fin du tourbillon comme la dernière fois, mais là, on n'y a pas pensé. Fait que ce serait à améliorer. » La seconde piste d'amélioration : « quand la grosse tortue parlait, y'avait pas vraiment de basse qui sortait. Le bébé, c'était bien, mais on n'entendait pas assez les instruments qui sonnaient moins fort. »

Ces derniers commentaires mettent fin à notre section enregistrement vidéo et mènent vers notre prochain outil de collecte de donnée : l’entrevue de groupe.

4.2.4 Entrevue de groupe

Les résultats de l’entrevue de groupe seront présentés par question. Cela afin de délimiter ce qui appartient à chaque question et sous-question de l’entrevue. Lorsque possible, les réponses des élèves seront regroupées dans des tableaux afin de rendre la lecture plus fluide et succincte. Dans un autre ordre d’idée, un problème en lien avec la captation vidéo fut rencontré, puisque notre caméra s’est arrêtée un peu après avoir posé notre deuxième question d’entrevue. Nous en avons pris conscience plusieurs minutes après l’incident. Pour en pallier les conséquences, nous avons pris des notes manuscrites tout de suite après l’entrevue de groupe sur ce dont nous nous souvenions en relation avec la seconde question ainsi que la suivante.

Pour les questions de l’entrevue, le terme « cours » a été utilisé plutôt que celui « d’activité » d’improvisation. Par exemple, le cours #1 représente l’activité #1 et ainsi de suite.

4.2.4.1 Question 1 : Qu’est-ce qui a bien fonctionné et quels étaient vos cours préférés ?

Tableau 24
Cours d’improvisation préférés des participants

	Réponses des élèves	Participants
Cours #1	<i>« Le premier ça permettait à du monde de se mettre dans le bain pis d’essayer des affaires sans avoir peur de “ahhh j’veais avoir l’air cave” parce que le monde ne t’entende pas essayer des affaires. »</i>	P5

Cours #2	<i>« Pis le deuxième cours, c'était cool aussi parce que ça permettait d'explorer le rythme. »</i>	P5
Cours #3	<i>« J'ai vraiment aimé l'activité sur les rythmes où on passait de 60 et [...] parce que j'trouve que ç'a aidé les gens à comme se stabiliser, même si ça passait de 60 à 84 »</i>	P7
Cours #5	<i>« Ben moi y'avait sortir du chaos. Premièrement, ç'a fait que le volume sonore était réduit, parce qu'on essayait de s'écouter. Pis ça aidait beaucoup pour la sonorisation, parce qu'on pouvait s'écouter »</i>	P25
Cours #9	<i>« Moi j'ai vraiment aimé le p'tit truc pis les images. J'ai trouvé ça vraiment cool, parce que c'était pas tant des mélodies que des effets. Je trouve ça intéressant, parce que quand tu fais de l'impro, tu fais une mélodie pis à moment donné tu fais un effet, mais là c'était comme que des effets, fait que c'était pas très grave si c'était pas mélodique »</i>	P9
	<i>« Les cours de sonorisation qu'on faisait en secondaire 1, c'était un peu n'importe quoi, mais que maintenant ç'a vraiment évolué »</i>	P1
	<i>« C'était le premier cours qu'on était tous ensemble. Avant on était vraiment par section pis on faisait des concessions par section, mais même avec l'harmonie on ne fait jamais ça, mais là on était tous d'accord, l'harmoni ensemble entre une quarantaine de personnes, j'pensais pas qu'on allait être capable »</i>	P25
Cours #10	<i>« Moi, j'ai trouvé que la meilleure activité c'était celle-là qui fallait faire A-B-C, parce que ça fait qu'il y avait du monde qui n'avait jamais improvisé pis qui improvisait. En même temps, les autres qui étaient trop gênés pis toute, ça leur permettait d'écouter, pis y'a genre plein de trucs que c'était vraiment pas mauvais [...] ça rapprochait de l'impro pour ceux qui n'en avaient jamais fait pis d'en écouter, pis de leur donner des idées pis le goût d'essayer. »</i>	P19

Nous voyons, à la suite de ces réponses, que seules quelques activités ont été mentionnées dans l'ensemble de celles qui furent effectuées. Nous pouvons aussi constater que la neuvième activité fut celle ayant fait l'objet du plus grand nombre de réactions positives comme négatives de la part des élèves.

4.2.4.2 Question 1.1 : Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné, quels étaient les moins bons cours ?

Les réponses font état de la difficulté à improviser par section d'instrument ainsi que le manque de temps, comme le rapportent les P1, P9, P19, P22, P23, P25 et P29. Seule la réponse de la P19 est rapportée ici, puisqu'elle résume bien la pensée des autres concernant les activités #6 et #8 : « les cours où on était par section ont moins bien fonctionné. C'était ben beau dire qu'on faisait une improvisation de section, mais c'était ben plus une personne qui disait ben c'est ça qu'on va faire pis le reste de la section le jouait. Ce n'était pas des idées de tout le monde, pis sinon on n'avait pas assez de temps pis c'était trop chaotique. »

En outre, deux autres participants ont émis des réponses en lien avec deux des activités qu'ils avaient moins appréciées. La première réponse fait part de l'activité #5 : « moi, je n'ai pas aimé le cours sortir du chaos. J'trouvais qu'on entendait plus les personnes qui écoutaient moins que les personnes qui écoutaient plus » (P7).

Finalement, la seconde réponse parle de la première partie de la neuvième activité : « moi c'est le cours avec les images. La première image, on n'était pas habitué à parler en gang. On n'avait pas trouvé le système de quelqu'un offre une idée et ensuite quelqu'un d'autre. La deuxième image, c'était plus structuré, mais même là, je trouve que l'image, ça ne donne pas un assez gros cadre, alors que la vidéo, ça fait vraiment un cadre. Tu suis l'affaire pis tu fais ce que tu vois tandis que l'image ; c'est large ce que tu peux imaginer par rapport à l'image. »

En bref, les élèves auraient apprécié disposer de davantage de temps pour explorer l'improvisation musicale et mieux s'entendre lors des improvisations collectives. Ils ont également mentionné que les images ne facilitaient pas l'improvisation et ont préféré l'utilisation de la vidéo pour la neuvième activité.

4.2.4.3 Question 1.2 : Avez-vous des pistes d'amélioration ?

La seule piste d'amélioration a été formulée par le P7 : « si on avait eu plus de temps, on aurait pu dire, O.K. par où on commence ? À la place de faire un *build up*, on a vraiment fait claquer, *straight to the point* ». Les autres élèves n'ont rien ajouté.

4.2.4.4 Question 2 : Aviez-vous des attentes avant de commencer les cours d'improvisation et celles-ci ont-elles été remplies ?

Notre caméra a coupé tout de suite après avoir entendu la réponse de la P19, alors qu'il nous disait : « j'm'attendais à ce que ce soit plus jazz. Finalement pas pantoute. J'm'attendais à ce qu'on improvise plus si on veut. Je pensais que ça allait être plus comme de l'improvisation sur le tas, on te donne une couple d'accords pis *let's go*, tu improvises. Là c'était genre on décide ce qu'on fait. J'pensais pas que ça allait être de l'improvisation comme ça. Dans ma tête, ça rejoignait plus la composition, mais après je comprends un peu d'où ça sortait pis toute. » À la fin de l'entrevue de groupe, nous avons pris des notes manuscrites de ce que nous nous rappelions. Les élèves s'attendaient à ce que ce soit plus « jazz », qu'il y ait plus d'improvisations cadrées, que ce soit stressant, mais que finalement ce ne l'était pas du tout. Ils s'attendaient aussi que le programme contienne davantage d'improvisations individualisées, comme à la dixième activité, et qu'il y ait des improvisations avec des grilles d'accords. Deux commentaires positifs ont aussi été nommés, soit que l'un des participants ne se serait jamais dit : « ark, non, j'viens pas » ainsi qu'un autre participant qui ne s'attendait à rien et qui a vraiment aimé ça.

Bref, les élèves s'attendaient à ce que les activités se concentrent sur l'improvisation musicale à partir de grilles d'accords et qu'elles comportent plus d'improvisations individuelles que collectives, mais ils ont tout de même apprécié le programme.

4.2.4.5 Question 2.1 : Comment était l'ambiance pendant les cours ?

Nous n'avons aucun enregistrement vidéo de cette question non plus, mais de l'information à ce sujet est tout de même présente dans les commentaires d'élèves de nos activités. Deux réponses faisaient mention d'une ambiance positive dans la classe. Nous ne ferons part que d'une réponse, puisque l'autre abonde exactement dans le même sens : « tsé c'était toute du monde de l'harmoni, c'pas comme si c'était des inconnus qui jugeait ma performance. Personne ne va venir m'intimider après parce que j'ai fait une fausse note » (P9).

4.2.4.6 Question 3 : Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur vos habiletés musicales, que ce soit en rapport avec votre niveau d'improvisation ou de vos connaissances musicales ?

Les réponses émises à cette question vont en sens opposés. D'un côté se trouvent les participants ayant rapporté une amélioration de leur niveau d'improvisation ou de leurs connaissances musicales ; de l'autre, ceux n'ayant perçu aucun changement à cet égard.

D'abord le P5 mentionne : « j'ai l'impression que j'ai fait quand même un peu de progrès. J'ai l'impression que les mélodies que j'ai sorties aujourd'hui au cours 10 étaient pas mal meilleures que ce que je pouvais sortir dans le cours 1. J'avais l'impression que c'était plus solide et que ça sonnait mieux. » La P25 explique sa conception de l'harmonie en contexte scolaire ainsi que sa perception de l'identité artistique : « moi personnellement, je ne sais pas encore à quel point ça m'a aidé, mais ce que j'ai noté, c'est qu'en tant qu'harmonie, ça nous a aidés parce qu'on n'a jamais, jamais, jamais l'occasion d'être des artistes. Tsé, on est des interprètes dans l'harmonie, on interprète, on essaie de mettre de l'intention musicale, mais à part ça, on n'a pas vraiment la place pour s'exprimer, alors que là toute l'harmonie ensemble peut créer ce que nous on veut en tant que musicien, ce que nous, on avait envie de faire. C'est le fun de sortir de ce truc-là d'interprète. J pense que ça va nous aider ensuite à juste jouer des pièces. »

Passons en revue les réponses des participants.es n'ayant vu aucun effet sur leurs connaissances ou leur niveau d'improvisation. La P19 expliquait : « Étant donné qu'on était beaucoup dans les bases, j pense que c'est des trucs qu'il y a beaucoup de personnes dans l'harmo qui savaient déjà, pis que ç'a pas changé grand-chose sur leur niveau d'improvisation parce que c'était très encadré. » Le P7 mentionnait aussi : « moi personnellement, ce n'est pas négatif, mais j me sentais pas confortable étant donné que ça sortait de ce que je pensais que ça allait être de l'impro. Entre autres, c'est pour ça que, quand les gens de ma section étaient genre "eille toi tu improvises", j'étais genre non moi ce n'est pas comme ça que j'ai l'habitude d'improviser. J peux pas tant dire que j'ai aimé ça. [...] Pour moi m'améliorer en impro, ç'a toujours été, améliorer ma lecture des accords, améliorer ma connaissance des gammes, pis ces affaires-là. » Celui-ci termine en mentionnant : « j'vais faire une exagération, mais c'est comme si on m'disait en ce moment, va repasser un cours de 5^e année de mathématiques. » La P9 a conclu en présentant sa conception du processus pédagogique sous-jacent au programme d'improvisation : « j'ai l'impression que c'est plus une initiation à quelque chose de différent. Je vais prendre un exemple, j fais de l'escalade à l'intérieur, mais des fois, y'a des initiations à l'escalade extérieure. Ça reste de l'escalade, mais c'est à l'extérieur fait que c'est différent. Fait que là, j fais de la musique, mais c'est une initiation à l'improvisation musicale. On t'a donné les bases de l'improvisation pour que tu sois initié. Pis, vu que c'est une initiation, ben tu test, pis si t'aimes ça, ça t'encourage à continuer, parce que t'as les bases, pis les outils pour le faire. »

4.2.4.7 Question 3.1 : Est-ce vous avez noté des effets du programme sur votre niveau de stress et étiez-vous plus ou moins stressé lors d'une improvisation de groupe ou en solo ?

Pour cette question, les participants ont presque tous répondu avoir ressenti du stress pendant les activités, mais à des moments différents. Certains d'entre eux en ont ressenti au début, d'autres en fin de programme et d'autres pendant les improvisations individuelles ou en petit groupe. Le P23 expliquait que son niveau de stress n'a pas diminué ou augmenté

pendant le programme, mais qu'il variait selon l'activité effectuée : « moi pour en avoir fait au début qui était plus ou moins de l'impro, quand on choisissait des personnes par section pis des trucs de même, ben j'ai trouvé qu'à la fin c'était plus stressant parce qu'on était plus libres pis on jouait avant et après l'improvisation. Même si tu voulais y penser (à ton improvisation) c'était dur d'y penser en même temps que jouer [...] c'est pour ça que j'ai trouvé que c'était assez stressant. » Le P1 mentionnait des propos similaires : « moi en premier, j'étais stressé parce que j'm'en allais un peu sans savoir ce que ça allait être. Finalement, après j'étais genre ahhh ben là c'est ben *chill*, tout le monde est genre vraiment sympathique. Je n'ai jamais tant été stressé pendant toutes les cours on va dire. Le seul moment où j'étais stressé, c'est quand on présentait devant tout le monde, étant donné ma section, ben c'est moi qui était désigné pour présenter. C'est pas tant le fait d'improviser que mon stress naturel que les gens m'écoutent. » Il mentionnait en terminant que ce n'était pas nécessairement l'improvisation que de s'exprimer devant un public qui lui faisait éprouver du stress. La P25, quant à elle, expliquait que son stress s'est atténué pendant les activités : « ben me semble que les trucs de mains (activités #1 et #2), ça fait longtemps, mais me semble que j'étais stressée, mais les derniers trucs qu'on a fait en section, c'était juste le fun de faire nos p'tites tounes en section. Faire des trucs de section, on s'habitue pis c'est moins stressant. » Finalement, la P19 disait qu'il manquait de comparatif pour bien définir si le programme avait eu un impact ou non sur son niveau de stress : « comme c'est la seule fois qu'on a improvisé tout seul aujourd'hui, j'ai comme pas de comparaison de niveau de stress. Mettons que le premier cours on serait arrivé pis ça aurait été comme O.K. improvise-moi une mesure, y'a tu du monde que ça leur tente d'essayer ? J'aurais peut-être pu comparer avec aujourd'hui quand on l'a faite. Mais là, pas tant parce qu'on a commencé par des bases pis par des trucs en full grand groupe, comme si tu te rates c'est pas tant grave. »

Avant de procéder à la question suivante, nous avons demandé aux élèves : « si j'avais fait un avant, après, j'vous lance dans le néant pis tout, peut-être que ça aurait été mieux pour voir la différence ? » Les élèves d'un commun accord ont répondu : « ouain, mais pas mal de monde aurait lâché. Tout le monde aurait *chôké*. C'est pu les périodes à Sébastien, c'est les périodes de *chôkage*. »

4.2.4.8 Question 3.2 : Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur votre créativité musicale ?

En ce qui a trait aux effets du programme sur leur créativité, les participants ont tous été d'accord sur un point, le programme a eu des effets positifs sur leur créativité et leurs habiletés musicales : « L'improvisation, j'ai toujours vraiment trouvé ça impressionnant. Pis, vu que je trouvais ça impressionnant, ben j'me disais comme, j'peux pas faire ça. Fait que oui, ça m'a aidé à être plus créatif. Fait que, avec les p'tites bases pis tout ça, si à soir ça m'tentait d'improviser ben je sais que je serais plus à l'aise de vraiment le faire pis j'le ferais pour de vrai. (P1) » Le P5 mentionnait que le programme avait aussi eu un impact positif : « définitivement ma créativité a augmenté, mais j'te dirais seulement pour improviser au trombone spécifiquement, mais pas vraiment sur les autres aspects de ma créativité. J'ai l'impression que là si tu me demandes d'improviser au trombone, j'vais être beaucoup, beaucoup plus à l'aise que c'que j'aurais été au début. J'pense pas que ça m'a aidé sur les autres aspects de ma créativité (créativité avec d'autres instruments comme le piano). » La P9 expliquait qu'elle n'avait pas spécifiquement travaillé sa créativité, mais plutôt un autre aspect de l'improvisation : « Ç'a l'a fait des bons exercices d'oreilles, ça m'a permis de travailler mon oreille pis quand quelqu'un jouait une note pis qu'on devait jouer la même note, ça l'a travaillé mon oreille. Ç'a l'a travaillé l'écoute des autres dans l'harmonie, parce que mon instrument joue fort pis j'suis à l'autre bout du monde, fait que j'entends rien. » Finalement, la P25 parlait de son expérience de groupe plutôt que de son expérience individuelle : « en tant que groupe tu peux voir qui qui a de bonnes idées en musique, normalement on ne voit pas ça tsé, on l'sait pas. Pis là, on se dit ahhh cette personne-là, elle a des bonnes idées en musique. C'est le fun pour se connaître mieux en tant que musicien dans l'harmonie. » Bref, quelques effets furent ressentis en ce qui a trait à la créativité des élèves, mais aussi sur le développement de leur oreille musicale.

4.2.4.9 Question 3.3 : Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur votre engagement musical ? Est-ce que tu joues plus de ton instrument ou tu improvises pour le plaisir ?

Les participants ont noté des effets en lien avec l'engagement musical de groupe et la liberté musicale engendrée par le programme. La P25 disait à ce propos : « j'veais parler vraiment niveau harmonie, comme je l'ai dit tantôt, j'pense que ç'a l'a aidé parce qu'on n'a jamais l'occasion de faire de l'engagement musical, de dire ce qu'on pense par rapport à la musique, parce que tsé on va pas changer les pièces. Au niveau du groupe et des musiciens qu'on est, de pouvoir donner nos idées, ça l'a fait qu'on était plus engagé musicalement. » Le P1 s'exprimait sur la liberté ressentie au cours du programme : « tsé ça nous donnait l'occasion de s'asseoir avec notre instrument pis de se dire ahhh ben ça, ça sonne bien pis y'a pas une partition qui te dit fait ça, fait ça. » Ces réponses ne répondent pas directement à la question posée, mais nous donnent d'autres informations sur leur sentiment de liberté d'expression musicale et d'agentivité qui semble avoir favorisé leur engagement musical.

4.2.4.10 Question 4 : Quelle forme le programme d'improvisation devrait-il prendre pour mieux répondre à tes intérêts ?

Plusieurs participants ont mentionné le fait qu'ils auraient aimé que le programme s'échelonne sur une plus longue période, que les cours soient plus « jazz » et laissent plus de place à la mélodie. La dernière réponse fut, quant à elle, plus exploratoire. Pour ne citer que deux des réponses ayant trait au temps imparti du programme, prenons l'exemple du P23 mentionnant que : « ça aurait été le fun si ça avait été sur l'année entière. » La réponse de la P25 venait compléter la sienne en mentionnant que : « ça aurait été le fun d'aller au bout de ton projet parce qu'au final, tsé 12 cours, c'était comme le minimum, mais on aurait pu aller plus loin. Tsé ce qu'on reproche un peu, on l'aurait fait aux cours 13,14,15. »

Le P23 parlait quant à lui de l'orientation du programme et mentionnait : « j'aurais aimé que ce soit plus axé sur le jazz, parce que tsé le jazz, j'en fais un peu dans le stage band

par exemple, sauf que j'ai pas vraiment le temps d'essayer d'improviser en jazz pis d'essayer d'apprendre ça. C'est pour ça que, dans le stage band, j'improviser pas tant pis que j'fais les solos qui sont écrits parce que sinon j'sais pas tant quoi faire. » Du point de vue de la mélodie, la P19 disait : « j'aurais aimé ça que ce soit plus mélodique. Tsé là, c'était des arpèges, des gammes, des rythmes, mais j'aurais aimé qu'on puisse créer une mélodie en groupe pis créer des accords un peu plus loin que quelque chose qui est un arpège de *si* bémol. À part l'arpège de *si* bémol, on n'a pas fait grand-chose. » Finalement, la P9 était allée dans une tout autre direction en disant : « tu dis qu'il n'y a pas de limite d'argent, mais ça aurait été le fun d'avoir toute un petit piano pis d'apprendre trois, quatre accords pis que tu nous expliques sur quelle note atterrir pour que ça sonne bien. Après ça, on aurait pu dire O.K. l'harmonie fait des rondes de ces accords-là pendant qu'une personne teste des solos par-dessus pis après, on change de personne. Ça aurait été le fun d'être guidé par des accords simples pis de bases. Juste pour que tout le monde se sente à l'aise. » Ces réponses nous ont donné quelques pistes de réflexion si nous avions à reproduire ce programme.

Voyons désormais la dernière section de résultats, collectés à l'aide de nos deux questionnaires sur l'engagement et la créativité musicale.

4.2.5 Questionnaires

Nous présenterons les données recueillies à l'aide de nos questionnaires sur l'engagement musical ainsi que sur la créativité sous forme de diagrammes à bandes. Nous ne présenterons que les résultats des participants.es ayant répondu au prétest ainsi qu'au post-test afin d'avoir une vision plus juste des retombées de notre projet de recherche.

4.2.5.1 Questionnaire sur l'engagement musical

Le questionnaire sur l'engagement musical s'est effectué en deux temps, soit en prétest, puis en post-test. Celui-ci se divise en deux parties. La première repose sur un portrait global des habitudes de pratique et d'improvisation des participants.es, puis la seconde, sur le temps investi dans ces habitudes. Les nombres présents dans les diagrammes représentent le total de participants.es ayant répondu au questionnaire.

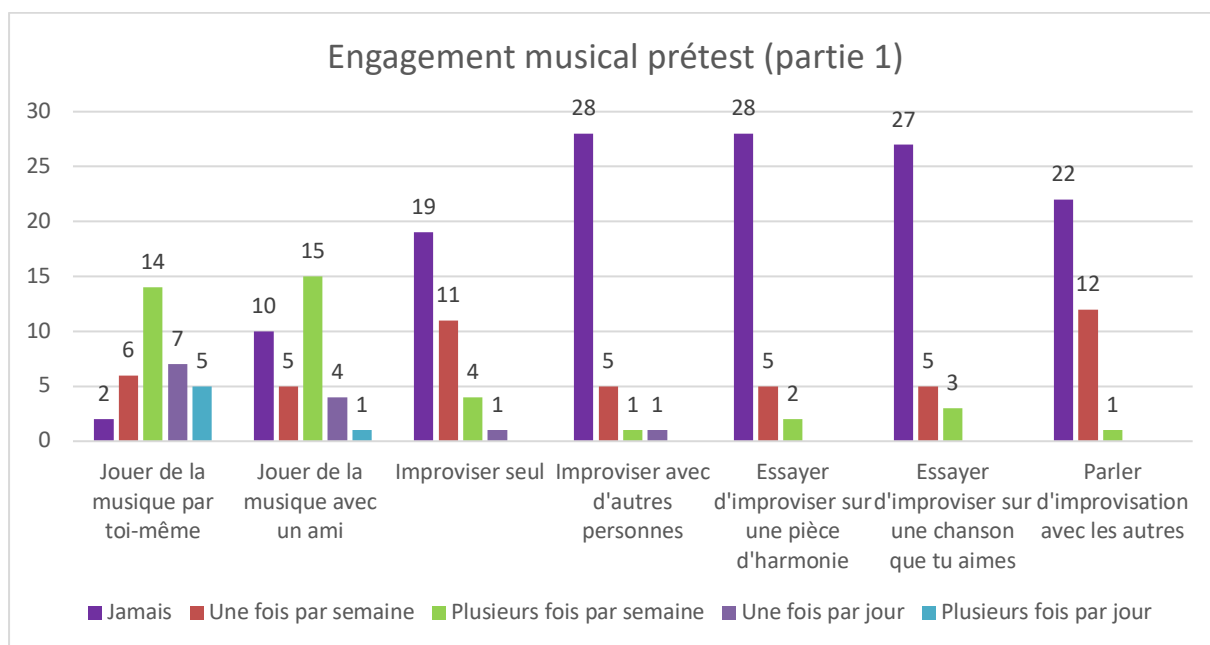


Figure 6. Engagement musical prétest

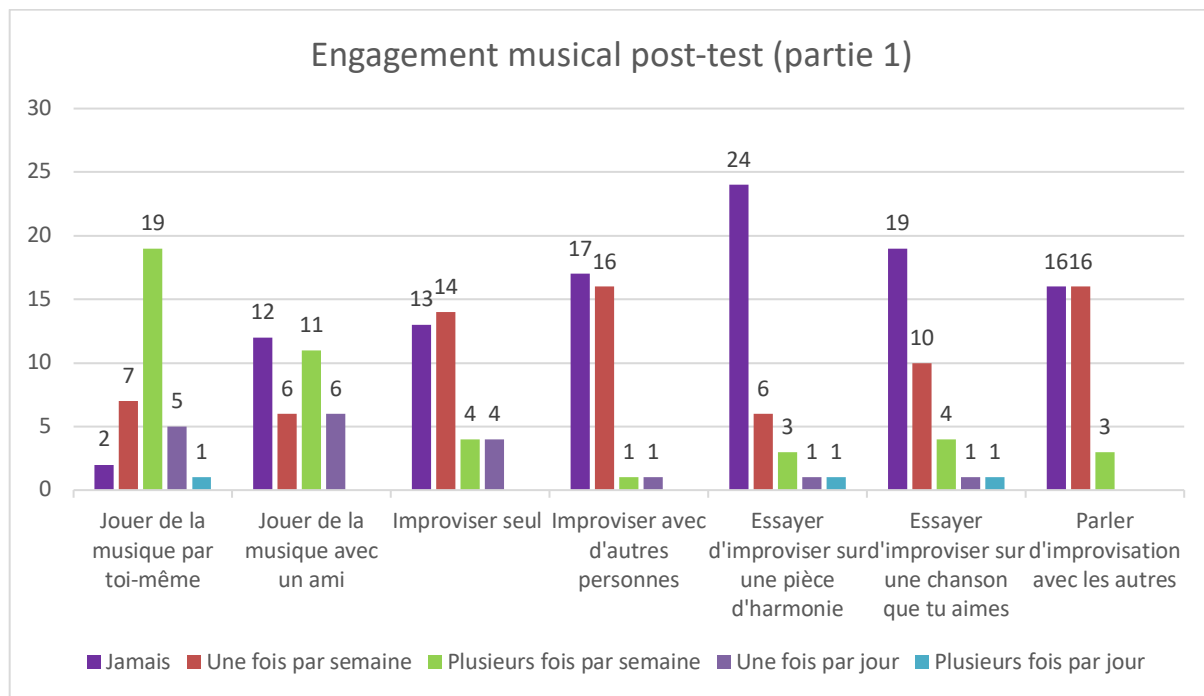


Figure 7. Engagement musical post-test

Cette première partie du questionnaire démontre qu'il y a principalement des différences dans les colonnes «jamais», «une fois par semaine» ainsi que «plusieurs fois par semaine», et ce, pour les énoncés «improviser seul», «improviser avec d'autres personnes» et «essayer d'improviser sur une chanson que tu aimes». Plus précisément, il y a eu une augmentation de cinq participants pour la réponse «plusieurs fois par semaine» pour la question «jouer de la musique par toi-même». Une diminution de six participants est observée pour la réponse «jamais», pour la question «improviser seul». Ce qui signifie que les jeunes improvisent davantage qu'avant le début du programme. Une diminution de 11 participants pour la réponse «jamais», pour la question «improviser avec d'autres personnes». Une diminution de huit participants pour la réponse «jamais», pour la question «essayer d'improviser sur une chanson que tu aimes». Enfin, une diminution de la réponse «jamais» pour la question «parler d'improvisation avec les autres». Les deux autres colonnes demeurent relativement stables avant et après le programme d'improvisation.

Notons aussi la disparition de la colonne « plusieurs fois par jour » pour la question *jouer de la musique avec un ami* ainsi que l'apparition des colonnes « une fois par jour » et « plusieurs fois par jour » pour les questions *essayer d'improviser sur une pièce d'harmonie* et *sur une chanson que tu aimes*.

La deuxième partie du questionnaire sera visitée par question, puisque les échelles de réponse sont différentes d'une question à l'autre.

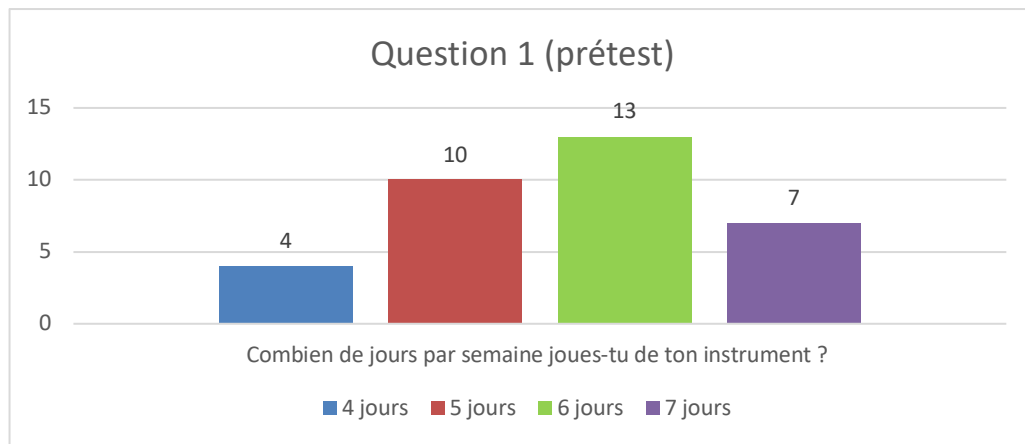


Figure 8. Engagement : question 1 (prétest)

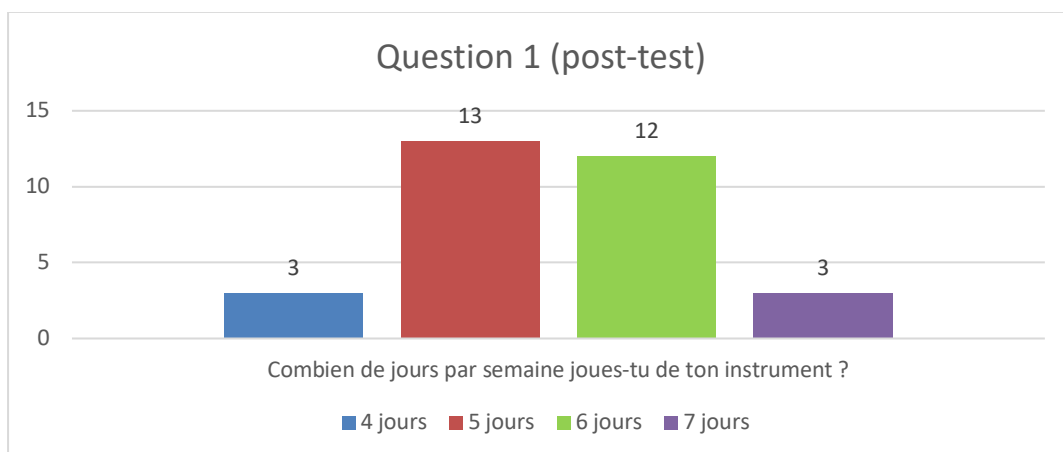


Figure 9. Engagement : question 1 (post-test)

Ces diagrammes nous présentent le nombre de jours par semaine pendant lesquels les participants.es pratiquent leur instrument de musique. Ceci inclut à la fois la pratique à l'école, à la maison ainsi que les pratiques pour les élèves étudiant simultanément au conservatoire de musique et à l'école de musique. Les colonnes ayant vu une plus grande variation sont celles de cinq jours avec une augmentation de trois réponses et de sept jours avec une diminution de quatre réponses.

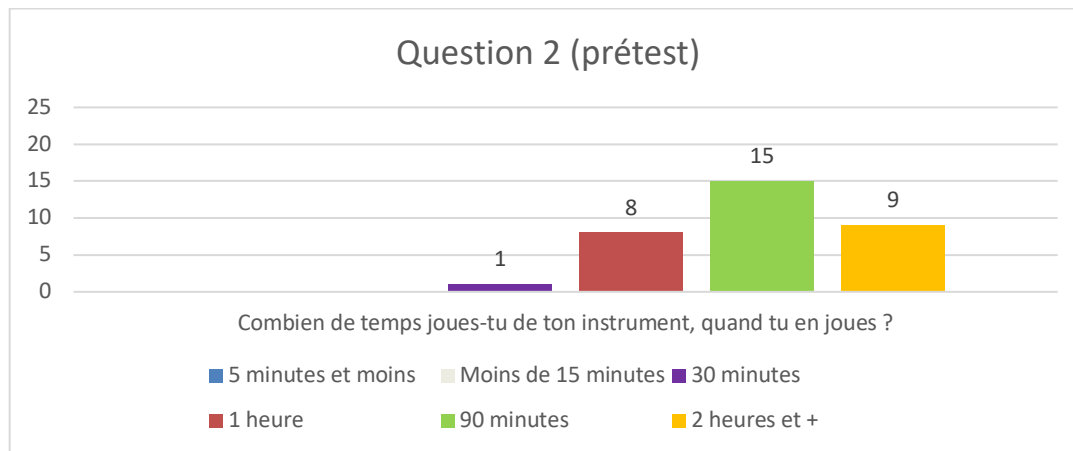


Figure 10. Engagement : question 2 (prétest)

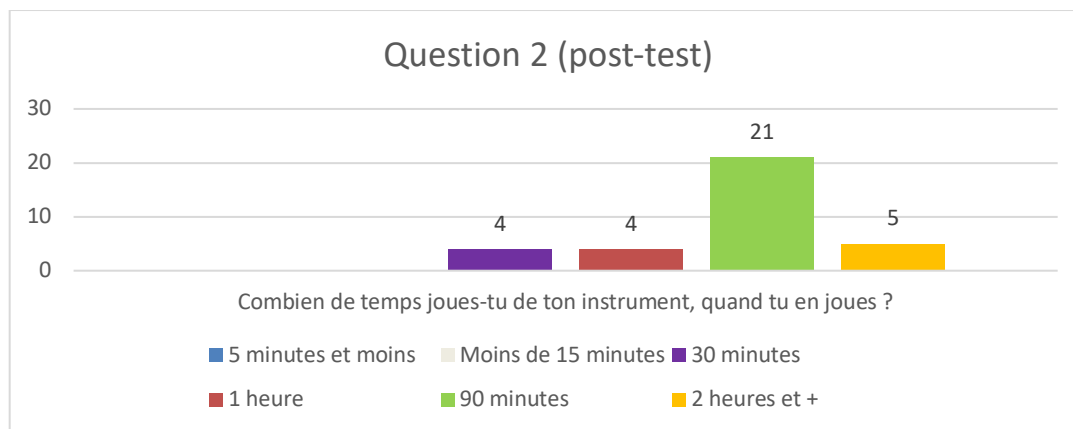


Figure 11. Engagement : question 2 (post-test)

Les résultats de cette deuxième question présentent le temps de pratique individuelle des élèves en dehors des heures de cours. Nous constatons une différence entre toutes les colonnes des deux diagrammes. La plus grande différence se situe dans la colonne des pratiques individuelles de 90 minutes où nous constatons une augmentation de six répondants.es.

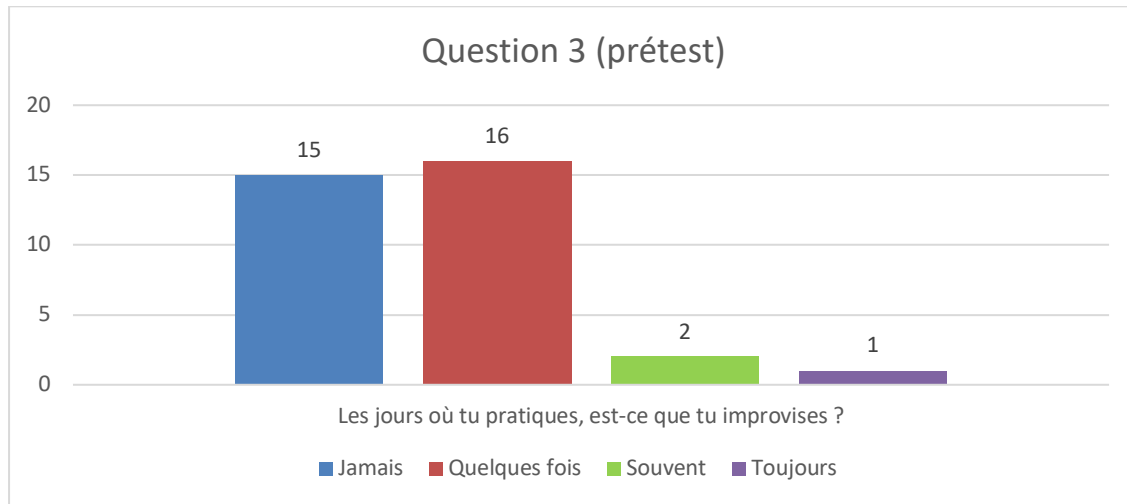


Figure 12. Engagement : question 3 (prétest)

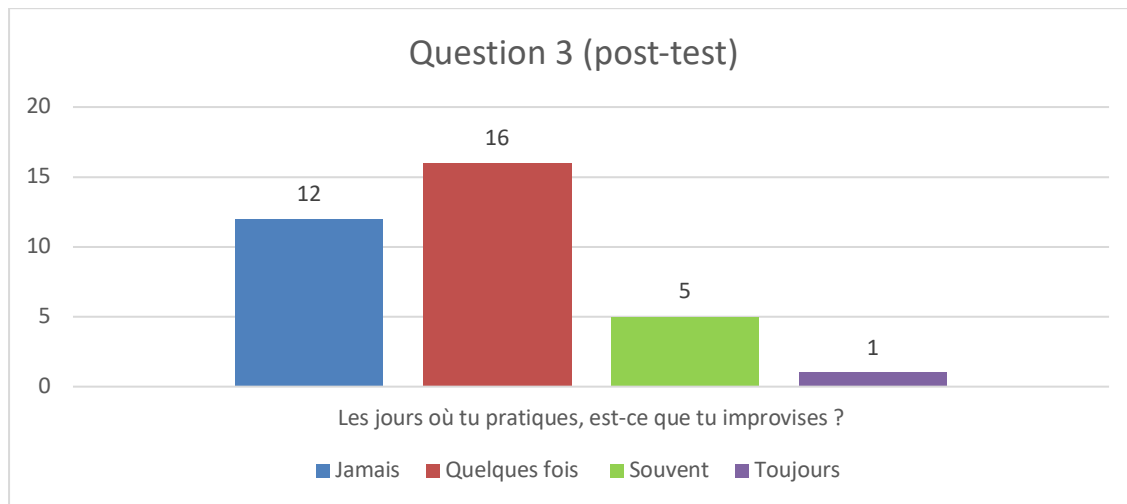


Figure 13. Engagement : question 3 (post-test)

En réponse à cette troisième question, les participants.es devaient mentionner s'ils improvisaient lors de leur pratique. Les deux colonnes où nous voyons la plus grande variation sont celles mentionnant « souvent » avec une augmentation de trois répondants.es, ainsi que la colonne « jamais » avec une diminution de trois élèves. Les deux autres réponses demeurent identiques.

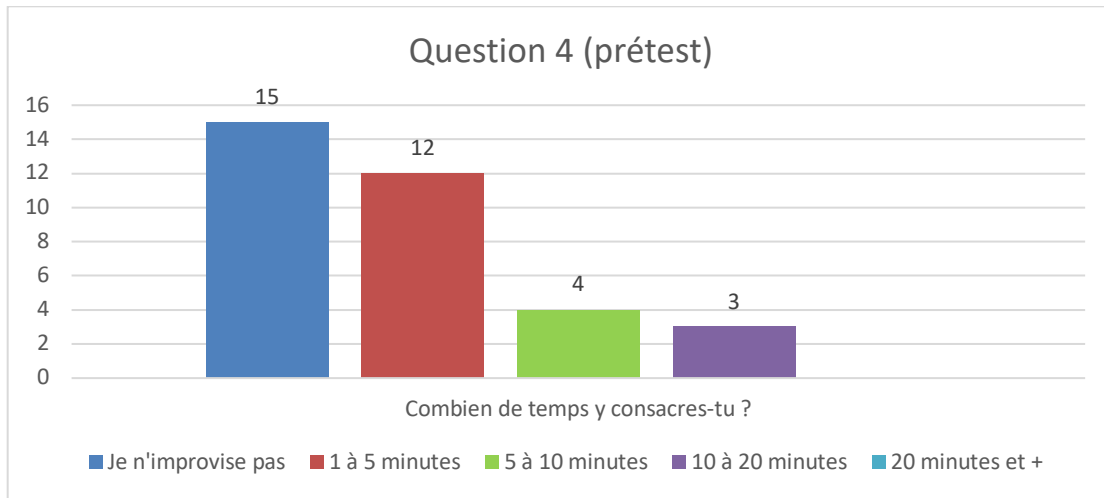


Figure 14. Engagement : question 4 (prétest)

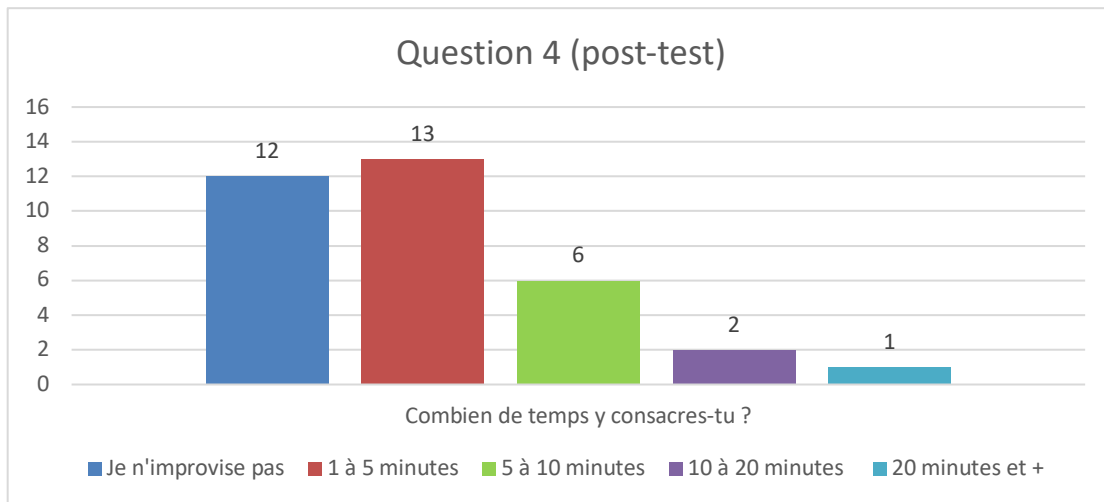


Figure 15. Engagement : question 4 (post-test)

Cette question nous renseigne sur le temps d'improvisation des élèves lorsqu'ils pratiquent. Nous pouvons voir une diminution de la colonne « je n'improvise pas », puis une augmentation des quatre autres. La variation la plus importante se situe dans la colonne « 5 à 10 minutes » avec une augmentation de deux répondants.es. Nous voyons aussi apparaître une réponse pour l'énoncé « 20 minutes et + » dans le post-test.

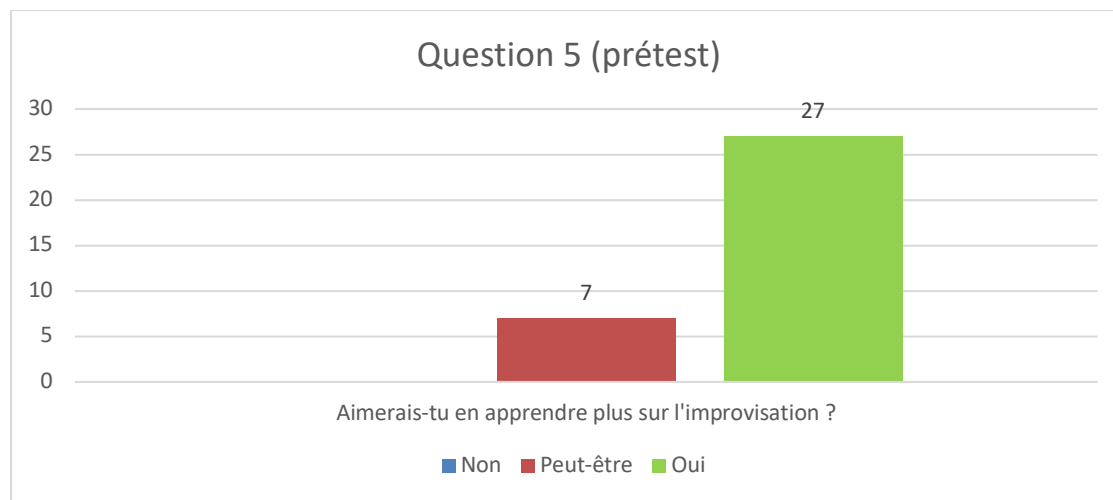


Figure 16. Engagement : question 5 (prétest)

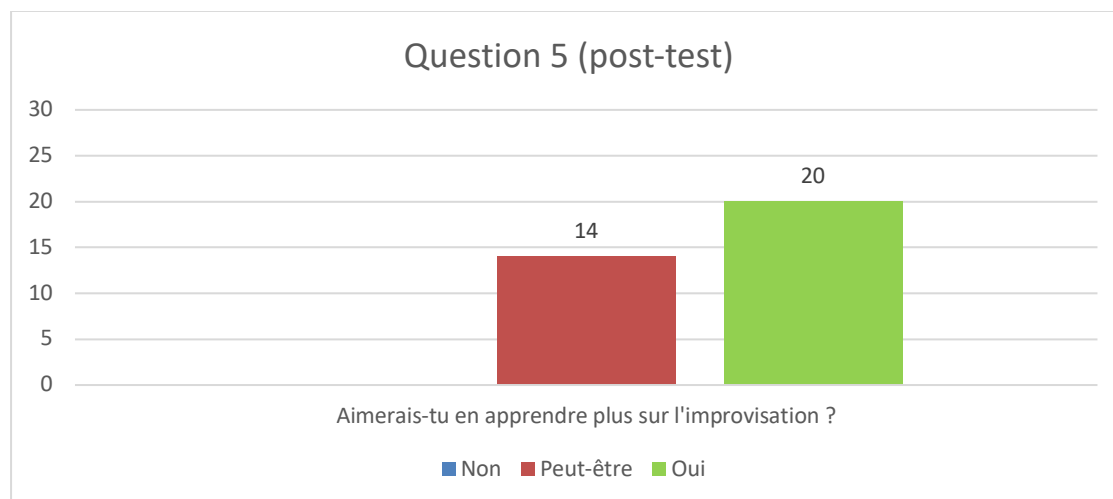


Figure 17. Engagement : question 5 (post-test)

En ce qui a trait à notre dernière question de la deuxième partie du questionnaire portant sur la volonté d'en apprendre davantage sur l'improvisation, nous constatons d'abord qu'aucune différence n'est apparue pour la réponse « non » entre les deux passations. Nous voyons ensuite une variation dans les autres réponses de la dernière question. Une augmentation de sept répondants.es pour la réponse « peut-être » et une diminution de sept répondants.es pour la réponse « oui ». Passons désormais en revue les résultats de notre dernier questionnaire, soit celui sur la créativité.

4.2.5.2 Questionnaire sur la créativité

Cette dernière partie de résultats est divisée en trois graphiques. Le premier graphique nous renseigne sur les retombées perçues de l'approche pédagogique du chercheur ainsi que l'intérêt des jeunes en lien avec le programme musical. Le second graphique fait état de la relation entre l'improvisation et différentes sphères de la créativité des élèves. Finalement le dernier graphique communique de l'information sur la priorisation des activités qui font appel à la créativité selon les élèves.

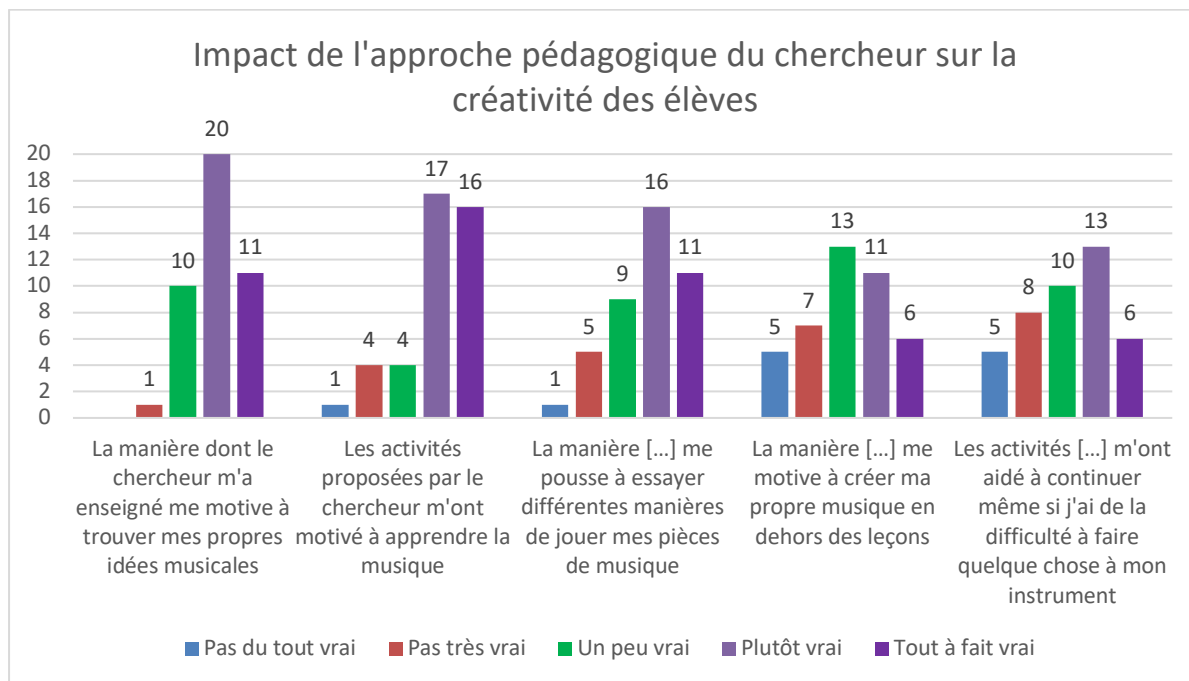


Figure 18. Impact de l'approche pédagogique du chercheur sur la créativité des élèves

L'histogramme présenté illustre le lien entre les méthodes pédagogiques du chercheur et la perception des élèves sur leur créativité selon divers aspects. Les résultats des différentes questions suggèrent que tant l'approche du chercheur que le choix d'activités ont semblé favoriser la créativité des élèves.

Examinons plus en détail les réponses obtenues pour chaque question. 73 % (n = 31) des répondants.es affirment que l'énoncé « la manière dont le chercheur m'a enseigné me motive à trouver mes propres idées musicales » est plutôt vrai ou tout à fait vrai, tandis que 27 % (n = 11) affirment que ce serait un peu vrai ou pas très vrai. 79 % (n = 33) des répondants.es affirment que l'énoncé « les activités proposées par le chercheur m'ont motivé à apprendre la musique » est plutôt vrai ou tout fait à vrai alors que 21 % (n = 9) affirment qu'il est un peu vrai, pas très vrai ou pas du tout vrai. Pour l'énoncé « la manière dont le chercheur me pousse à essayer différentes manières de jouer mes pièces de musique », 64 % (n = 27) des répondants.es affirment que ce serait plutôt vrai ou tout à fait vrai, pendant que

21 % (n = 9) affirment que ce serait un peu vrai et 15 % (n = 6) mentionnent que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai. Les deux dernières questions présentent une plus grande dispersion des réponses. En effet, 40 % (n = 17) des répondants.es affirment que l'énoncé « la manière dont le chercheur m'a enseigné me motive à créer ma propre musique en dehors des leçons » est plutôt vrai ou tout à fait vrai, 31 % (n = 13) que ce serait un peu vrai et 29 % (n = 12) que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai. Enfin, pour l'énoncé « les activités proposées par le chercheur me motivent à explorer différentes manières de faire de la musique », 64 % (n = 27) des répondants.es affirment que ce serait plutôt vrai ou tout à fait vrai, 28 % (n = 12) que ce serait un peu vrai et 8 % (n = 3) que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai.

La deuxième partie de notre questionnaire nous donnera à nouveau des renseignements sur les retombées de notre programme sur la créativité des élèves, mais cette fois-ci en rapport avec les leçons d'improvisation en elles-mêmes.

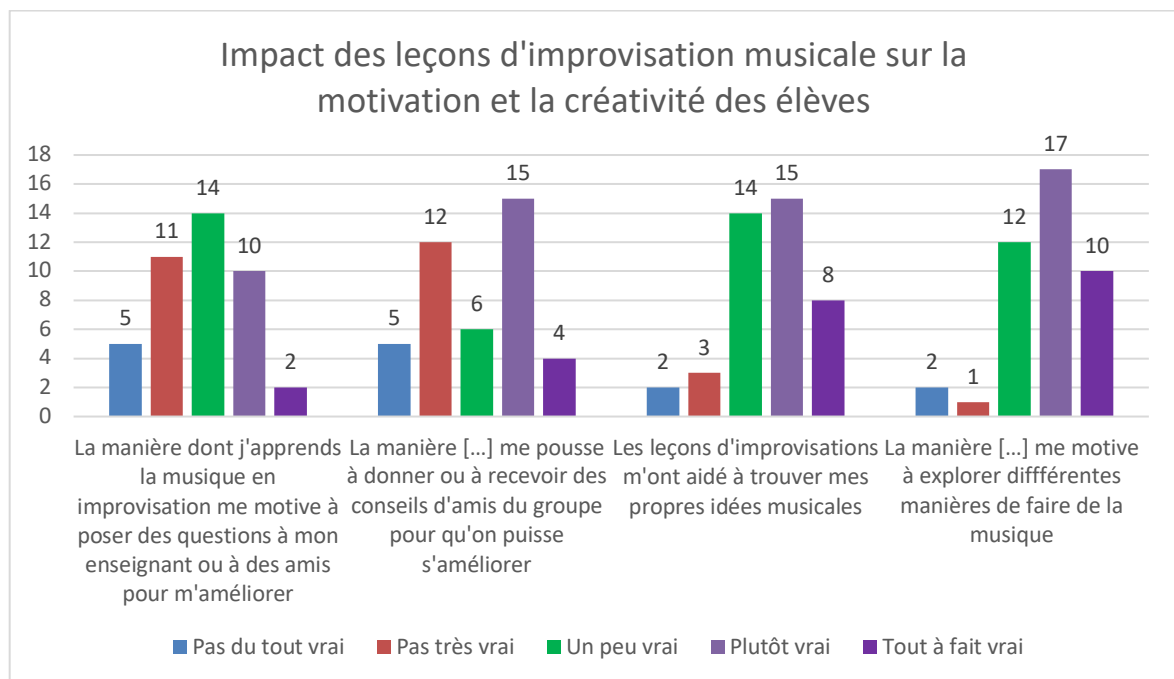


Figure 19. Impact des leçons d'improvisation musicale sur la motivation et la créativité des élèves

Dans cet histogramme, les questions un et deux montrent des réponses plus mitigées à l'inverse des deux dernières qui sont plus positives.

À ce propos, 28 % (n = 12) des répondants.es affirment que l'énoncé « la manière dont j'apprends la musique en improvisation me motive à poser des questions à mon enseignant ou à des amis pour m'améliorer » est plutôt vrai ou tout à fait vrai, 33 % (n = 14) qu'il est un peu vrai et 38 % (n = 16) qu'il n'est pas très vrai ou pas du tout vrai. 45 % (n = 19) des répondants.es affirment que l'énoncé « la manière dont j'apprends la musique en improvisant me motive à poser des questions à mon enseignant ou à des amis pour m'améliorer » est plutôt vrai ou tout à fait vrai, 40 % (n = 17) que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai et 14 % (n = 6) un peu vrai. Pour l'énoncé, « les leçons d'improvisations m'ont aidé à trouver mes propres idées musicales », 55 % (n = 23) ont répondu que c'est plutôt vrai ou tout à fait vrai, 33 % (n = 14) que c'est un peu vrai et 12 % (n = 5) que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai. Pour le dernier énoncé, « la manière dont j'apprends la musique en improvisant me motive à explorer différentes manières de faire de la musique », 64 % (n = 27) mentionnent que ce serait plutôt vrai ou tout à fait vrai, 7 % (n = 3) que ce ne serait pas très vrai ou pas du tout vrai et 29 % (n = 12) que ce serait un peu vrai.

La dernière question de notre questionnaire sur la créativité sera présentée séparément, puisque son échelle de réponse diffère. Cette dernière utilisera une échelle de Likert de 1 à 5 sur l'ordre d'importance des activités qui font le plus appel à la créativité des élèves. Le 1 signifiant que sa créativité est moindre et le 5 qu'elle l'est grandement.

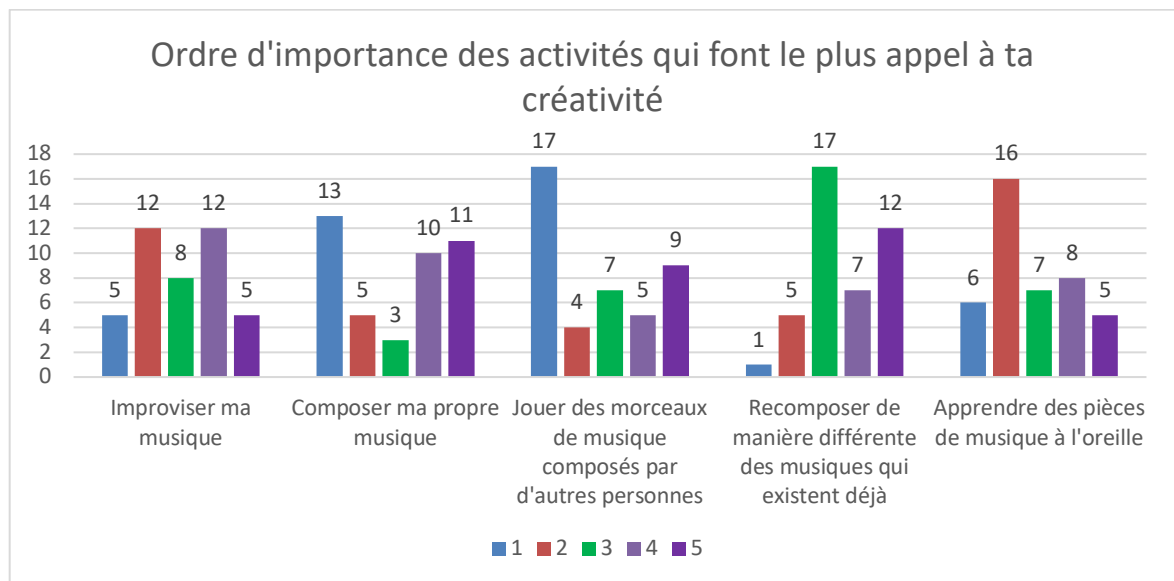


Figure 20. Ordre d'importance des activités qui font le plus appel à ta créativité

Pour analyser ce graphique, examinons des activités, selon les réponses obtenues, qui engagent le moins la créativité par opposition à celles qui l'engagent le plus selon l'avis des participants.es. Trois modes se distinguent dans nos résultats, soit pour les réponses 1, 2 et 3. D'après les réponses obtenues, l'activité engageant le moins leur créativité serait de jouer des morceaux de musique composés par d'autres personnes avec un total de 17 réponses. Suivie par l'apprentissage de pièces de musique à l'oreille avec 16 réponses, puis de la recomposition de musiques qui existent déjà avec 17 réponses. Concernant les niveaux 4 et 5, la tendance est moins marquée. Pour le niveau 4, l'activité « improviser ma musique » est la réponse la plus fréquemment choisie avec 12 votes. Enfin, pour le niveau 5, l'activité faisant le plus appel à leur créativité serait de « recomposer de manière différente des musiques qui existent déjà » comptabilisant aussi 12 votes.

Au chapitre suivant, consacré à la discussion de ces résultats, nous mettrons en lumière, en s'appuyant sur notre cadre théorique, ce que nous venons de présenter et proposer certaines pistes d'interprétation.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

L'analyse des retombées sur la créativité, l'engagement et le niveau d'improvisation, à partir d'un programme d'improvisation musicale en douze activités, a permis de mieux cerner les apprentissages réalisés par les élèves ainsi que d'identifier les forces et les limites dudit programme.

De manière générale, les résultats indiquent que le programme a eu des retombées positives sur divers aspects musicaux et psychologiques des élèves, tels que la créativité, l'inspiration musicale, le niveau de stress, l'engagement et le progrès personnel en improvisation. Aussi, plusieurs résultats témoignent d'un niveau de plaisir constant pendant les cours. Toutefois, la majorité des élèves ont rapporté la présence d'une surcharge sonore lors des cours d'improvisation collective. Par ailleurs, les participants ayant déjà eu une expérience préalable en improvisation musicale ont jugé que le programme manquait de complexité.

Les sections suivantes examineront les retombées du programme par thématique : créativité, engagement et niveau d'improvisation des participants. Les résultats seront parallèlement mis en relation avec les travaux antérieurs afin de les situer dans la littérature existante. Finalement, nous effectuerons une réflexion critique sur le programme d'improvisation dans le but d'identifier ses forces et ses limites ainsi que de dégager des pistes d'amélioration.

5.1 RETOMBÉES DU PROGRAMME SUR LA CRÉATIVITÉ MUSICALE

Plusieurs recherches illustrent les bienfaits de la créativité sur divers aspects de l'apprentissage musical (Moran, 2010; Richards, 2010; Sawyer, 2011; Smith et Smith, 2010). Richards (2010) expose ses bénéfices sur le développement personnel. Les résultats de la présente recherche corroborent ces propos, notamment à travers le plaisir ressenti des élèves lors des cours d'improvisation. À ce sujet, de nombreux commentaires (n = 12) soutiennent

cette affirmation. Le plaisir fut le thème le plus récurrent des commentaires reçus pendant les diverses leçons d'improvisation. Il est intéressant de constater cette appréciation, puisque, comme l'a révélé l'entrevue de groupe, les jeunes avaient une certaine appréhension face aux cours.

Un autre aspect positif cité par quelques élèves ($n = 5$) fut la progression de leur créativité au fil des séances. Cela témoigne des bénéfices perçus du programme sur le développement de leur bagage musical en improvisation. Il va sans dire que les élèves qui avaient déjà improvisé avant nos séances n'ont pas vu les mêmes effets sur leur créativité, mais la plupart des élèves s'entendent tout de même sur l'apport positif des cours sur leur créativité.

Smith et Smith (2010) expliquent que la créativité favoriserait également des compétences en résolution de problèmes. Nos résultats provenant des enregistrements vidéo soutiennent cette affirmation, comme en témoignent différents commentaires ($n = 9$) ayant trait à la progression pédagogique ou à des pistes d'amélioration du programme. Nous constatons aussi une lacune de notre programme, soit le manque de rétroactions positives ou constructives suivant les improvisations collectives ou individuelles des jeunes, ce sur quoi nous reviendrons ultérieurement dans ce chapitre. Une autre citation provenant de nos enregistrements vidéo met également en évidence l'apport du programme sur la créativité, laquelle entraîne une amélioration des compétences en résolution de problèmes : « je me sentais vraiment moins en mode test, j'faisais moins un tapon de notes pas rapport, c'était plus comme ah OK ça, ça sonne bien, ça, c'est moins beau. J'essayais de comprendre ce que je faisais aussi » (P25).

Selon l'avis des élèves, notre recherche montre également que leur créativité ainsi que leurs idées mélodiques et rythmiques ont été développées et améliorées. Deux de nos outils de collecte de données ont mis en lumière cette affirmation : l'entrevue de groupe et le questionnaire sur la créativité. Tous les participants à l'entrevue de groupe qui n'avaient pas ou très peu improvisé (9/10) avant le début de nos séances ont noté une amélioration de leur créativité ou de leurs habiletés musicales : « définitivement ma créativité a augmenté » (P5).

Selon le questionnaire sur la créativité, le programme a amené les jeunes à développer leur pensée divergente (Webster, 2002) et plus précisément leur fluidité et leur originalité créative (Guilford, 1975). À ce propos, 88 % (n = 37) des élèves participants ont mentionné que les cours d'improvisation les ont aidés à trouver leurs propres idées musicales et 93 % (n = 39) d'entre eux ont affirmé que les cours les ont aidés à explorer différentes manières de faire de la musique. Les élèves ont aussi noté qu'improviser sa propre musique serait la deuxième activité faisant le plus appel à la créativité, ce qui coïncide avec les résultats susmentionnés. Selon ceux-ci, l'activité faisant le plus appel à leur créativité consisterait à recomposer de manière différente des musiques déjà existantes.

Dans un autre ordre d'idées, le programme visait l'exploration de l'improvisation par l'improvisation libre, structurée et collective. Cette exploration avait comme intention de faire acquérir certaines bases rythmiques, mélodiques et d'écoute active aux élèves, ce qui fut d'ailleurs réalisé, comme le rapporte le journal de terrain, l'entrevue de groupe et la grille d'observation. L'un des aspects ayant influencé positivement cette exploration est le climat de classe. Comme nos données l'expliquent, en raison du climat de classe où régnait la bienveillance, les élèves se sont sentis en confiance lorsque venait le temps d'improviser collectivement ou individuellement. En plus du climat de classe favorable, la surcharge sonore, nommée par plusieurs élèves (n = 5) aurait permis d'explorer leur créativité sans stress, puisque les autres ne les entendaient pas. À ce sujet, lors de l'entrevue de groupe, un élève nommait que « le premier cours, ça permettait à du monde de se mettre dans le bain pis d'essayer des affaires sans avoir peur de “ahhh j'vais avoir l'air cave” parce que le monde t'entend pas essayer des affaires » (P9).

Selon nos résultats, les élèves ont eu recours à leur pensée divergente ainsi qu'à leur pensée convergente (Webster, 2002) lors de notre programme d'intervention, puisque les activités visaient à la fois l'exploration musicale et la création d'un produit qu'ils devaient présenter. Pendant l'entrevue de groupe, certains élèves (n = 4) ont mentionné qu'ils croyaient que l'entièreté du programme aurait été plus « jazz ». Ils s'attendaient à improviser davantage à l'aide de grilles d'accords devant leurs pairs. À ce sujet, quelques commentaires

(n = 3) suggèrent que certains élèves considèrent que les « vrais » cours d'improvisation auraient eu lieu lors des neuvième et dixième activités du programme et, que pour parler d'improvisation, nous devrions avoir cette grille d'accords et une direction claire (gammes ou arpèges), sinon ce n'est pas vraiment « jazz ». Bref, nous constatons que, selon plusieurs élèves, la réalisation d'une « vraie » improvisation musicale se rattache davantage à la pensée convergente que divergente. Cela pourrait peut-être s'expliquer par l'enseignement individualisé de l'improvisation ou les méthodes d'apprentissage de l'improvisation jazz où l'apprentissage de gammes, d'arpèges, de grilles d'accords, de patrons mélodiques et rythmiques prennent une place centrale, par exemple, dans les livres *Jazz improvisation* (Jamey Aebersold), *Jazz Harmony* (Richard Ferland), *Essential Elements* (Mike Steinel).

En ce qui a trait aux retombées créatives, nos résultats ont mis en lumière un aspect non traité dans notre revue de la littérature, soit l'amélioration perçue de l'expressivité artistique des élèves et une sensibilité accrue à celle de leurs collègues. À ce sujet, lors de l'entrevue de groupe, la P25 a mentionné que le programme lui a permis de reconnaître les autres élèves qui étaient créatifs et aussi de voir ses pairs en tant qu'« artistes » et non seulement interprètes. Cela suggère que le programme a amené les élèves à valoriser leur pensée créative, leur pouvoir décisionnel et leur autodétermination. Elle laisse également entendre que le programme de musique au secondaire, ou sa mise en œuvre par les enseignants exploiteraient peut-être insuffisamment ces dimensions de la créativité.

5.2 RETOMBÉES DU PROGRAMME SELON LES DIVERSES COMPOSANTES DE L'ENGAGEMENT

Notre recherche indique que les élèves étaient engagés de diverses façons, et ce, dans la majorité des activités d'improvisation. Bien que cet engagement ne fût pas le même pour tous les élèves et que notre stratégie de collecte de données ne permet pas de distinguer le niveau d'engagement de chaque élève au cours du programme, nous ferons état de l'engagement du groupe en relation avec les diverses composantes de l'engagement (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Martin, 2007; Reeve et Tseng, 2011; Tuovinen et al., 2020; Wang et Hofkens, 2020). Rappelons que, selon Fredricks et al. (2004) et

Appleton et al. (2008), il y aurait trois composantes majeures de l'engagement, soit : comportementale, cognitive et émotive. Deux autres composantes sont aussi discutées dans la littérature, soit : l'engagement social (Tuovinen et al., 2020; Wang et Hofkens, 2020) et l'engagement agentique ou responsable (Reeve et Tseng, 2011). Notre recherche suggère que les élèves étaient engagés, à divers niveaux, dans l'ensemble de ces composantes.

5.2.1 Engagement comportemental

Tout d'abord, en ce qui a trait à la composante comportementale, nos résultats laissent entrevoir que les élèves participaient activement aux différents cours, individuellement comme en équipe. Nous voyons aussi que les élèves interagissaient avec leurs pairs, respectaient les consignes émises et persévéraient malgré certaines difficultés rencontrées. D'ailleurs, notre journal de terrain explique que les élèves participaient bien et qu'ils étaient investis dans la tâche. Cet investissement se traduit aussi dans la grille sur le processus d'improvisation (*flow*) qui met en évidence un engagement moyen des élèves de 82 % au cours du programme. Rappelons que cet état désignerait un sentiment de contrôle résultant en une perte temporaire de la notion du temps et de la conscience de soi (Csikszentmihalyi, 1996). Sans affirmer que les élèves étaient véritablement dans cet état, ces résultats témoignent néanmoins de leur concentration et de leur implication des élèves lors des différentes activités du programme. Nous pouvons constater des retombées similaires dans les enregistrements vidéo ainsi que dans l'entrevue de groupe, qui indiquent que les élèves sont concentrés, inspirés, participatifs et critiques. Ceci corrobore les écrits de Reschly et Christenson (2022) concernant la dimension énergétique de l'engagement, selon laquelle l'élève n'est pas simplement passif face à l'apprentissage, mais s'y engage activement. En effet, les élèves, lors de la majorité des activités étaient réceptifs, expérimentaient, interagissaient et écoutaient ce qui se déroulait autour d'eux. Nous verrons, lors de la section sur les retombées du programme sur le niveau d'improvisation des élèves, que nos résultats font écho aux écrits d'Appleton et al. (2008) et de Daigle (2018) quant aux effets positifs de l'engagement.

5.2.2 Engagement cognitif

Pour ce qui est de l'aspect cognitif, notre recherche révèle un engagement similaire de la part des élèves. Certains commentaires font part de la progression pédagogique perçue ($n = 6$) et de la progression personnelle acquise pendant les cours ($n = 5$). D'autres font état de cet engagement sur le plan de leur écoute active ($n = 27$) ou encore de la décision de certains d'entre eux d'improviser individuellement ($n = 37$), et ce, en ajustant leur jeu aux contraintes exigées.

Cette envie d'improviser rejoint les conclusions de Fredricks et al. (2004) sur l'engagement cognitif, selon lesquelles celui-ci dépend de l'investissement personnel de l'élève et de la valeur accordée au processus d'apprentissage. Dans ce contexte, le caractère optionnel de l'improvisation semblerait renforcer cette valeur. L'engagement cognitif des élèves aurait pu être consolidé par des rétroactions positives ou constructives aux improvisations. C'est à la neuvième et douzième activité du programme que nos résultats laissent entrevoir un engagement cognitif commun plus élevé. En effet, lors de ceux-ci, les élèves ont dû exploiter davantage leurs connaissances musicales en sonorisant des images ainsi qu'un extrait vidéo imposé par le programme.

D'un autre côté, notre questionnaire sur l'engagement montre cependant une diminution ($n = 7$) du nombre d'élèves qui aimerait en apprendre davantage sur l'improvisation à la fin de notre programme. Comme le rapporte notre entrevue de groupe, cela s'expliquerait peut-être en raison de la nature des activités (improvisation collective) ou encore de l'approche pédagogique : « j'aurais aimé que ce soit plus axé sur le jazz » (P23). Encore selon l'entrevue de groupe, le P7 a mentionné que les activités proposées dans le cadre du programme d'improvisation ne correspondaient pas à leur niveau de compétence ou de complexité : « j'vais faire une exagération, mais c'est comme si on m'disait en ce moment, va repasser un cours de cinquième année de mathématiques ».

5.2.3 Engagement émotif

Nos résultats suggèrent aussi un engagement émotif des élèves dans la majorité des cours d'improvisation. Notre recherche souligne davantage de réactions positives, comme le plaisir ressenti ($n = 12$) ou l'atténuation du stress ($n = 5$) expliquées par Fredricks et al. (2004) comme des réactions affectives positives. Cependant des réactions négatives ont aussi émergé, telles que le stress ressenti ($n = 4$) ou le jugement esthétique défavorable d'une improvisation. À plus ou moins long terme, une accumulation de ce type de réactions négatives aurait pu mener vers un désengagement (Martin, 2007), par contre, nos données ne suggèrent pas un désengagement marqué de la part des élèves.

5.2.4 Engagement social

Pendant le programme d'improvisation, les élèves ont été tenus de coopérer afin de réaliser les différentes activités. D'après Tuovinen et al. (2020) et Wang et Hofkens (2020), ce travail de collaboration ferait référence à l'engagement social. Comme les élèves devaient improviser en petits groupes en se répondant musicalement, en écoutant les propositions musicales des autres et en adaptant leur jeu instrumental en conséquence, nous pouvons conclure qu'ils étaient socialement engagés dans le programme. En effet, seule une des douze activités d'improvisation ne demandait pas aux jeunes de coopérer, donc ils ont dû coopérer pendant la majorité du programme. De ce fait, plusieurs commentaires du chercheur lors des enregistrements vidéo confirment cette coopération active entre les élèves, comme lors de la deuxième activité où les élèves étaient synchronisés dans la présentation de leur rythmique corporelle.

Bien que nos résultats expriment un engagement social marqué, certains élèves ont tout de même vécu des situations de désengagement, comme à la troisième activité où la section des trompettes n'a rien présenté. Quelques causes pourraient expliquer ce désengagement, à savoir un manque de leadership et de temps dans les sections d'instruments. Comme solution, nous aurions pu instaurer des prises de parole individuelle

de 30 secondes pour laisser l'opportunité à tous les membres de la section de s'exprimer pendant les activités.

5.2.5 Engagement agentique ou responsable

Finalement, en ce qui concerne la notion d'engagement agentique ou responsable de Reeve et Tseng (2011), les résultats de notre recherche montrent une fois de plus que les élèves se sont engagés. Cela en raison des commentaires et des observations recueillis témoignant de leur investissement actif dans les activités proposées. L'engagement agentique se manifeste lorsque les élèves s'investissent activement dans l'élaboration de la tâche, que ce soit individuellement ou en collaboration avec leurs pairs (Reeve et Tseng, 2011). Cela correspond à ce que les auteurs désignent comme de la proactivité. Ce dernier thème est visité par plusieurs commentaires d'élèves lorsqu'ils participent à la discussion sur l'improvisation collective d'un extrait vidéo ($n = 15$) ainsi que lorsqu'il est question de pistes d'amélioration pédagogique du programme ($n = 11$). Nos résultats révèlent un engagement des élèves à la fois constant et complexe, confirmant la pertinence du programme, tout en soulignant les pistes d'ajustement nécessaires à son optimisation.

5.3 RETOMBÉES DU PROGRAMME SUR LE NIVEAU D'IMPROVISATION DES ÉLÈVES

Comme vu antérieurement, l'inclusion de l'improvisation dans l'apprentissage musical offrirait des avantages importants pour le développement musical des jeunes apprenants (Ahn, 2018; Azzara, 2002). Même si l'improvisation musicale en milieu scolaire a de nombreux effets positifs sur les participants.es, bien peu d'élèves y sont exposés (Siljamäki et Kanellopoulos, 2020). Cela, entre autres, en raison du manque de temps perçu, de connaissances et d'expériences des enseignants.es de musique (Gagne, 2014). À l'aide de notre programme d'improvisation structuré en douze activités, nous avons constaté qu'il était possible d'acquérir des compétences fondamentales en improvisation, et ce, dans un délai relativement court. Des 34 élèves ayant répondu à notre questionnaire sur l'engagement musical avant le début du programme, 44 % ($n = 15$) n'improvisaient jamais et 6 % ($n = 2$)

le faisaient souvent pendant leur pratique personnelle. À la fin de notre intervention, lorsque nous avons fait passer le même questionnaire, ce chiffre a diminué à 35 % (n = 12) pour les élèves qui n'improvisaient jamais et augmenté à 15 % (n = 5) pour ceux qui le faisaient souvent. Nous pouvons noter un effet positif du programme sur l'improvisation individuelle pendant la pratique personnelle des élèves. Toutefois, nos résultats indiquent une moins grande ouverture à continuer d'en apprendre davantage sur l'improvisation : avant l'intervention, 79 % (n = 27) exprimaient ce désir, alors qu'à la fin du programme, cette proportion est passée à 59 % (n = 20). Cela pourrait à nouveau s'expliquer par l'insuffisance de l'approfondissement des connaissances en improvisation du programme ou par le fait que les élèves estiment en avoir suffisamment appris sur le sujet. À ce propos, il serait possible que la difficulté visée par les activités d'improvisation fût inférieure au rendement des élèves. Nous en discuterons dans la section sur les pistes d'amélioration du programme.

Notre programme a permis le développement de la rythmique, de mélodies simples et de l'écoute des élèves, ce que Kenny et Gellrich (2002) appellent le *hardware*. Cela dit, bien que nous aurions aimé amener les jeunes à développer davantage la construction de phrases musicales plus complexes ou la stylistique en improvisation, nommé le *software* par Kenny et Gellrich (2002), en vue d'être plus fluide dans leur jeu, le temps que nous avons fut trop court. Plusieurs élèves ont tout de même mentionné certains effets positifs du programme sur leur inspiration (n = 6) ainsi que leur progression personnelle (n = 6). En nous appuyant sur l'échelle de niveaux d'improvisation proposée par Kratus (1995), il est possible de rendre compte de la progression tant individuelle que collective des élèves. Comme les séances duraient rarement plus de 20 à 25 minutes, l'effet du programme sur le niveau d'improvisation des élèves demeure limité, quoique perceptible. C'est en majeure partie grâce à nos enregistrements vidéo et nos observations participantes que nous pouvons mettre en lumière les sections suivantes.

5.3.1 Effets du programme sur le niveau d'improvisation collectif

Une amélioration fut notée en ce qui a trait au niveau d'improvisation du groupe d'élèves pendant le programme. À ce sujet, lors de la première activité, les jeunes s'écoutaient et essayaient d'improviser collectivement, mais les premiers essais étaient cacophoniques et exploratoires. Nous pourrions tout de même dire que le groupe était au deuxième niveau selon l'échelle de Kratus (1995). Ce deuxième niveau, nommé *improvisation orientée sur le processus*, indique que l'élève réussit à répéter certains motifs musicaux et qu'il utilise sa mémoire à court terme (Kratus, 1995). Les jeunes, lors de cette activité, tentaient de communiquer musicalement et ne produisaient pas uniquement des sons aléatoires et sans significations, comme au premier niveau de l'échelle : exploration (Kratus, 1995).

Les activités suivantes jusqu'à la sixième ne démontrent pas une amélioration de ce niveau. Lors de la sixième activité, les élèves ont exploité collectivement la répétition, les arpegges de *si bémol* majeur concert, la rythmique, ainsi que la création de courtes mélodies. L'improvisation semblait s'orienter davantage vers une finalité plus structurée. Le groupe, selon notre analyse, serait donc passé du deuxième au troisième niveau, soit *l'improvisation orientée sur le produit*. Comme Kratus (1995) le mentionne, pour être considéré à ce niveau, il faut que l'élève soit conscient que l'improvisation peut être structurée et qu'il utilise, pas nécessairement simultanément, la tonalité et le rythme.

Des progrès musicaux furent aussi remarqués à la neuvième ainsi qu'à la onzième activité. À ce propos, lors de la onzième activité, les élèves devaient sortir du chaos comme lors du cinquième cours et ils ont réussi l'exercice à trois reprises, sans aide, beaucoup plus rapidement, et ce, en utilisant trois paramètres musicaux différents. Nous pourrions associer cette réussite à une improvisation orientée sur le produit, puisque les élèves étaient conscients des éléments structuraux de l'improvisation (rythmes, notes et tonalité). Le programme a donc eu un effet positif sur le niveau d'improvisation collectif ainsi que l'écoute des jeunes.

5.3.2 Effets du programme sur le niveau d'improvisation individuel et la progression personnelle des élèves

Notre programme faisait expérimenter l'improvisation aux élèves en groupe, puis à quelques reprises de manière individuelle tout au long des douze activités. À cet effet, ce sont aux activités deux, quatre, huit et dix que les élèves ont pu improviser individuellement. Malgré le stress impliqué par l'activité, de nombreuses improvisations se firent entendre ($n = 37$). À la suite de l'analyse des improvisations des élèves, nous sommes à nouveau en mesure de mettre en lumière les bénéfices du programme d'improvisation. Il aurait été intéressant d'avoir davantage de traces sur l'improvisation individuelle de chaque élève, mais notre devis méthodologique ne convenait pas à l'obtention de ces résultats. D'autre part, quelques élèves ($n = 3$) ont aussi mentionné que le programme avait eu des effets positifs sur leur progression personnelle en improvisation, notamment sur leurs bagages de connaissances musicales ainsi que leur inspiration. Le programme aurait aussi eu des effets positifs sur l'inspiration des jeunes. À ce propos, maints élèves ($n = 6$) soutiennent qu'elle se serait améliorée au fil des cours, comparativement aux premières activités où certains d'entre eux ne sentaient pas inspiré ($n = 2$). Cet échantillon, quoiqu'il puisse être réduit, transparaît dans les données précédentes concernant l'amélioration du niveau d'improvisation des élèves.

Inversement, d'autres élèves ($n = 3$) ont également fait part d'une stagnation perçue de leur niveau d'improvisation au cours du programme. Comme indiqué précédemment, les élèves ne présentaient pas un niveau homogène de connaissances en improvisation. Toutefois, dans la conception du programme, nous avons tenu compte des constats issus des recherches antérieures indiquant que l'improvisation est peu enseignée dans les établissements scolaires et qu'encore peu de recherches s'y sont intéressées (Ahn, 2018; Gagne, 2014; Siljamäki et Kanellopoulos, 2020). Cela implique que nous sommes partis de la base théorique et pratique en improvisation dans la conception de notre programme.

À la suite de l'analyse des diverses retombées du programme sur les élèves de notre recherche, nous pouvons affirmer que celui-ci a eu des effets notables sur ceux-ci. Afin de clore notre discussion, nous effectuerons une réflexion critique sur le programme.

5.4 RÉFLEXION CRITIQUE SUR LE PROGRAMME D'IMPROVISATION

5.4.1 Bons coups

Le programme d'improvisation en douze activités fut apprécié par la majorité des élèves et plusieurs commentaires (n = 19) en font état. Ils mentionnent que si nous avions commencé par des improvisations individualisées avec des grilles d'accords, nous aurions risqué de perdre des participants dès le début. Ils expliquent que la progression était bonne et qu'ils se sentaient en confiance d'improviser pour diverses raisons, soit : l'ambiance dans les cours, le niveau de difficulté progressif, le travail séquencé du matériel d'improvisation (rythmique, oreille et mélodie) et de proposer des improvisations collectives préalablement aux improvisations individuelles. La progression de notre programme soutient les écrits de Hickey (2009) et Kratus (1991, 1995) mentionnant que l'improvisation libre devrait être priorisée à l'improvisation structurée. D'ailleurs, avant de nous lancer dans l'improvisation structurée, nous avons principalement fait travailler la rythmique aux jeunes. Cela leur a permis de mieux contrôler l'un des multiples aspects fondamentaux de la musique et de développer leur pensée créative. Enfin, la durée des activités n'a pas été dépréciée des jeunes. Nous soutenons donc que plusieurs séances courtes pourraient être préférables à des séances moins fréquentes, mais plus longues. Cet argument vient aussi pallier le manque de temps perçu par les enseignants.es pour enseigner l'improvisation aux jeunes (Ahn, 2018; Gagne, 2014).

5.4.2 Pistes d'amélioration du programme

À l'issue de la mise en œuvre complète du programme d'improvisation, l'analyse des commentaires des élèves, combinée à nos observations, a permis d'identifier plusieurs pistes d'amélioration. Celles-ci concernent notamment le volume sonore, les séances les moins

appréciées, l'ajout de défis pour les élèves plus avancés, l'offre de rétroactions ainsi que l'augmentation du nombre de cours offerts au cours de l'année.

D'abord, de nombreux élèves ($n = 8$) ont exprimé leur mécontentement en ce qui concerne le volume sonore pendant les activités d'improvisation collective. Bien qu'il puisse être difficile de contrer ce problème en raison du nombre d'élèves dans les classes de musique au secondaire, nous pourrions diviser le groupe en plusieurs sous-groupes. Une autre solution pourrait être d'inciter les élèves à travailler avec un volume sonore défini soit à l'aide d'un décibelmètre ou encore en imposant une nuance *piano* pour chaque élève. Dans un autre ordre d'idées, pour ce qui est des activités d'improvisation les moins appréciées, soit « sortir du chaos » et « devenir un personnage », nous avons réfléchi à deux solutions. Comme l'activité « sortir du chaos » fut moins appréciée en raison du volume sonore, nous pourrions appliquer la solution vue précédemment et analyser si ce changement fait évoluer positivement l'appréciation du cours par les élèves. Quant à l'activité « devenir un personnage », le problème résidait dans la difficulté à s'entendre sur une vision commune de l'improvisation à l'aide d'une image uniquement. Nous aurions pu proposer quelques images afin de dessiner une trame sonore, où chaque image invite un caractère d'improvisation différent. Du point de vue du P7 : « pour moi, pour m'améliorer en impro, ç'a toujours été, améliorer ma lecture des accords, améliorer ma connaissance des gammes, pis ces affaires-là », nous aurions dû inclure davantage ces aspects à notre programme. Pour ce faire, nous croyons qu'il serait intéressant de prévoir une différenciation pédagogique dans les activités, afin de permettre aux élèves ayant déjà des bases en improvisation de se garder motivés tout au long du programme. À cet effet, il serait possible de fournir une grille d'accords lors des activités mettant de l'avant l'improvisation individuelle, notamment lors de la huitième et dixième activité, afin de structurer davantage l'improvisation des élèves y étant déjà habitués. Une autre solution pourrait être de demander au groupe d'effectuer une improvisation rythmique sur les notes fondamentales d'une grille d'accords pendant que les élèves plus avancés improvisent sur la grille entière. En ce qui a trait au commentaire de la P2 : « La seule affaire que j'aurais à améliorer, c'est que je donnerais des commentaires amélioratifs vers la fin. Parce que là, je ne sais pas vraiment si c'est beau ou pas », nous pourrions en

donner à la fin de chaque improvisation individuelle selon ce que nous avons fait explorer ou travailler. Par exemple, si notre objectif est de leur faire explorer différentes rythmiques, nous pourrions leur donner des commentaires sur la rythmique utilisée afin qu'ils en explorent d'autres qu'ils utilisent moins fréquemment. Encore, si nous souhaitons qu'ils travaillent la répétition de motifs rythmiques ou mélodiques, leur mentionner s'ils ont réussi ou non à utiliser la répétition et les guider à réussir cet objectif. Nous aurions aussi pu demander aux jeunes d'effectuer une rétroaction personnelle de leur improvisation et d'en discuter ensemble par la suite.

Finalement, à l'aide de nos observations, des résultats obtenus par nos outils de collecte de données ainsi que quelques commentaires d'élèves ($n = 2$), nous pensons qu'il serait intéressant que le programme se déroule sur une année entière et qu'il comprenne plus d'activités d'improvisation. Sur le plan de la recherche, cette amélioration apporterait possiblement des résultats plus détaillés sur les trois sphères évaluées pendant les cours : improvisation, créativité et engagement. Sur le plan pédagogique, cela pourrait aussi venir pallier quelque peu le manque d'enrichissement des élèves ayant déjà improvisé auparavant et faire progresser davantage les autres. Ceci à condition, bien entendu, de mettre en place de bonnes stratégies de différenciation pédagogique. Finalement, cela permettrait aussi aux élèves d'expérimenter l'improvisation individuelle de manière plus récurrente ainsi que de reconnaître avec plus de discernement leur progrès au fil de l'année.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure ce mémoire, nous présenterons d'abord une synthèse des résultats obtenus en lien avec nos objectifs de recherche. Nous exposerons ensuite les difficultés rencontrées et discuterons des limites de cette étude. Nous terminerons finalement en discutant des implications pédagogiques pour les enseignants.es de musique et nous proposerons des suggestions pour poursuivre la recherche sous ce domaine d'intérêt.

5.5 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Notre recherche visait à documenter les retombées d'un programme d'enseignement d'improvisation musicale sur la créativité, le niveau d'improvisation et l'engagement d'élèves du deuxième cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons ciblé deux objectifs de recherche.

Notre premier objectif de recherche visait l'adaptation des ressources pédagogiques disponibles retenues afin de proposer un programme cohérent pour des élèves du deuxième cycle du secondaire. À la lumière des résultats obtenus, cet objectif fut en grande partie réalisé. En effet, les commentaires des élèves, nos observations et nos questionnaires précisent que notre programme était adapté pour des élèves n'ayant jamais improvisé. Nous souhaitons que le programme s'applique précisément pour des élèves du deuxième cycle du secondaire, mais, à la suite de l'analyse de nos résultats, nous comprenons que l'âge des participants n'a que peu d'importance sur les activités choisies. Effectivement, le programme aurait pu être effectué par tout élève ayant quelques connaissances musicales, soit une connaissance minimale de son instrument et de certaines rythmiques de bases. Il demeurerait tout de même pertinent et cohérent pour des élèves de 14 à 17 ans. Nous avons cependant vu que le programme était moins intéressant pour les élèves qui improvisaient déjà.

Le deuxième objectif consistait à décrire les retombées du programme d'improvisation musicale sur les variables retenues à l'aide de différents outils tirés ou adaptés de la littérature. Notre recherche a permis de constater les nombreux effets positifs du programme, et ce, sur les trois variables précédentes. D'abord, en ce qui concerne la créativité musicale, à l'issue du programme, les élèves mentionnaient avoir plus d'idées rythmiques et mélodiques. Ils auraient donc ressenti une amélioration de leur inspiration ou encore de leur pensée divergente (Webster, 2002). Une élève a aussi noté une amélioration de leur expressivité artistique, mentionnant qu'ils avaient très rarement l'occasion d'être des artistes, mais plus souvent porté à être des interprètes. Ce commentaire laisse sous-entendre que la créativité n'est peut-être pas suffisamment mise de l'avant par le Ministère de l'Éducation (2001) ou que son application dans en classe demeure insuffisante. À l'inverse, pour les élèves qui avaient déjà improvisé, les effets positifs mentionnés ci-dessus se sont démontrés plus subtils, puisqu'ils maîtrisaient déjà les notions vues dans le programme.

Dans un second temps, en ce qui a trait au niveau d'improvisation collectif et individuel des élèves, plusieurs effets positifs ont aussi émergé de nos résultats. Généralement, nos résultats expliquent que les élèves improvisaient davantage par eux-mêmes à la fin du programme qu'au début. Le programme leur a permis de développer leurs habiletés rythmiques, mélodiques simples et leur écoute. Il fut cependant trop court pour noter des effets majeurs sur le niveau d'improvisation collectif ou individuel. Le niveau d'improvisation collectif a tout de même connu une amélioration en passant du deuxième au troisième niveau de l'échelle de Kratus (1995). Une différence sur le plan de la cohérence musicale, d'une meilleure écoute, d'improvisations plus structurées et d'une meilleure utilisation du rythme et de la tonalité a été identifiée lors des improvisations collectives. Des résultats similaires ayant trait au niveau d'improvisation individuel ont aussi été relevés : 37 improvisations individuelles ont été enregistrées au cours des douze activités du programme et de ce nombre, aucune improvisation ne se situait encore au niveau exploratoire de l'échelle de Kratus (1995), à partir de la dixième activité du programme ($n = 13$). Une progression individuelle de l'ensemble des improvisations a donc aussi été entendue à l'issue du

programme. À nouveau, les élèves qui avaient déjà improvisé avant la tenue de nos séances ont montré des progrès plus subtils.

Concernant le niveau d'engagement des élèves, nos résultats indiquent plusieurs effets positifs. De manière générale, les élèves furent engagés tout au long du programme. Pour bien détailler nos résultats, nous les avons subdivisés selon les cinq composantes majeures de l'engagement de Fredricks et al. (2004), Reeve et Tseng (2011), Tuovinen et al. (2020) ainsi que Wang et Hofkens (2020). En ce qui concerne l'aspect comportemental, les jeunes ont manifesté de nombreuses interactions entre eux, et l'analyse de notre grille d'évaluation du *flow* révèle des résultats supérieurs à 60 % pour l'ensemble des activités du programme, ce qui témoigne d'un engagement observable des élèves. Sur le plan cognitif, les résultats mettent en évidence un engagement tant personnel que pédagogique, se traduisant par une écoute active lors de la majorité des séances et par la participation d'un nombre important d'élèves ($n = 37$) à improviser individuellement, indiquant un niveau élevé d'engagement cognitif. En ce qui a trait à l'aspect émotif, les élèves ont mentionné multiples commentaires positifs ($n = 12$) à l'égard des activités d'improvisation effectuées. D'autre part, les élèves ont aussi ressenti une atténuation de leur stress au cours du programme ($n = 5$). Certains élèves ($n = 4$) ont tout de même ressenti du stress pendant le programme, et ce, à différents degrés. L'analyse de l'engagement social et agentique des élèves révèle aussi des effets positifs. En effet, les cours d'improvisation mettaient la collaboration de l'avant et les élèves ont su mettre cette collaboration à profit pour mener les improvisations collectives à terme. Ils étaient engagés socialement, coopéraient et étaient proactifs dans la majeure partie des cours. Certaines exceptions ont bel et bien eu lieu lors de quelques improvisations en section d'instruments où les élèves n'avaient rien à présenter ($n = 9$). Cela serait peut-être dû à un manque de leadership dans certaines sections d'instruments, un manque de temps pour créer une improvisation collective, ou simplement un manque de confiance.

5.6 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

La présente étude présente des limites et les résultats doivent être interprétés avec précaution. D'abord, la participation des jeunes à l'étude se déroulait sous une base volontaire, nous avons donc eu de la difficulté avec la passation des questionnaires avant et après la réalisation du programme d'improvisation en douze activités. En ce sens, lorsque nous prenions entente avec l'enseignante associée des cours où nous allions dans sa classe, certains élèves étaient parfois partis au conservatoire, étaient malades ou encore décidaient simplement de quitter le cours pour aller pratiquer dans un studio. Il fut donc difficile de garder tous les élèves pendant toute la durée du programme. En effet, sur environ une soixantaine d'élèves, une trentaine ont participé à la totalité du programme. Notre échantillon s'avère donc plus petit que nos estimations de départ. De plus, plusieurs problèmes techniques liés à l'arrêt de nos enregistrements vidéo ou certains oublis lors des activités d'improvisation ont entraîné une perte de données de recherche.

D'autre part, notre programme de quinze activités a dû être écourté. Au départ, il devait se dérouler à la fin de quinze cours de musique différents, mais ce ne fut pas possible en raison de l'horaire de l'enseignante associée ainsi que du nôtre. D'abord, puisqu'elle avait besoin de ses cours pour monter les différents répertoires musicaux des concerts de l'année (automne, Noël et printemps) ainsi que nos horaires d'enseignement respectifs ne nous le permettant pas. Ce problème nous a donc obligé à condenser certaines activités et à réduire le nombre total d'activités à douze au lieu de quinze. Il est à noter que les trois activités coupées visaient l'improvisation individualisée. Ceci a donc eu un effet non négligeable sur les résultats obtenus.

Un autre défi rencontré fut celui de la conception du programme d'improvisation. En effet, compte tenu des commentaires d'élèves reçus, nous avons compris que celui-ci visait principalement les élèves ayant une expérience préalable limitée en improvisation musicale. Comme nous l'avons constaté, quoiqu'ils étaient peu nombreux, certains élèves avaient déjà de bonnes connaissances en improvisation. Ceux-ci se sont donc retrouvés à travailler les

bases de l'improvisation et à passer par toutes les mêmes étapes que leurs pairs néophytes en la matière. Comme dans tout programme d'enseignement, il s'avère difficile de concevoir une activité qui plaise et réponde aux compétences de la totalité d'un groupe. Une différenciation pédagogique aurait pu être prévue pour inclure davantage nos élèves plus expérimentés en improvisation.

Finalement, un biais de désirabilité sociale a pu apparaître chez les élèves au cours de la recherche, ce qui aurait pu entraîner des réponses plus positives que celles observées dans nos résultats.

Implications pédagogiques pour la pratique des enseignants.es de musique

Nous avons vu que le manque de temps ainsi que le manque d'expérience en improvisation musicale des enseignants.es de musique nuisaient à son implantation dans le milieu scolaire (Ahn, 2018; Gagne, 2014). À cet effet, il serait peut-être pertinent de repenser la formation initiale afin d'y inclure des cours sur la didactique de l'improvisation en milieu scolaire. En effet, pour ceux et celles ayant réalisé un baccalauréat en enseignement de la musique au volet classique, aucun cours de ce genre n'existe actuellement. Ceux issus du volet jazz ont l'occasion d'avoir des cours d'improvisation musicale en privé avec un.e professeur.e, mais ceux-ci ne sont pas prévus à des fins d'enseignement, mais plutôt à des fins de performances individuelles. Ces cours s'adressent donc à de futurs musiciens professionnels et non à de futurs pédagogues musicaux. Dès lors, nous croyons qu'il serait nécessaire de réviser le cursus de la formation initiale afin de pallier ce problème pédagogique.

Dans un autre ordre d'idées, notre programme vient apporter un outil aux enseignants.es voulant enseigner l'improvisation musicale à leurs élèves dans un cadre scolaire, et ce, sans nécessairement être un.e professionnel.le en improvisation. Il est conçu pour être « clé en main » de ce fait qu'il est aussi détaillé qu'une situation d'apprentissage usuelle en éducation. Il a aussi été pensé pour pallier le manque de temps énoncé par les

diverses recherches sur le sujet. Comme les activités sélectionnées ne durent jamais plus de vingt à vingt-cinq minutes, il est possible de les effectuer dans un cours de 60 ou 75 minutes sans difficulté. Comme mentionné antérieurement, le niveau d'improvisation et l'âge des élèves importent peu, puisqu'il est réfléchi pour s'appliquer à tous élèves ayant une expérience limitée dans le domaine de l'improvisation. Le programme est cependant construit et adapté pour des élèves débutants en improvisation. Comme nous l'avons constaté, intégrer ce programme d'improvisation auprès d'un groupe d'élèves en concentration musicale demande un certain raffinement afin de tenir compte de la diversité des élèves (débutants, intermédiaires ou avancés).

Suggestions pour des recherches ultérieures

À la lumière de l'ensemble des résultats obtenus, nous présentons quelques pistes de recherche. Comme les activités d'improvisation proposées invitaient régulièrement les élèves à figer leurs idées musicales, il aurait été pertinent d'accorder davantage de place à des moments d'improvisation, sans recourir systématiquement à cette structuration. Pour ce faire, si le programme venait à être amélioré, il serait intéressant d'amorcer les activités en laissant les élèves improviser avec des contraintes de plus en plus complexes pendant une minute, ou encore intégrer plus de moments dédiés aux solos dans le programme. Il pourrait aussi être intéressant d'effectuer une étude longitudinale, à l'aide d'un programme similaire au nôtre, construit pour s'effectuer sur deux ou trois ans afin d'analyser les retombées possibles sur différentes perspectives de l'improvisation et de suivre les élèves tout au long de leur parcours au deuxième cycle du secondaire. Comme nous avons pu percevoir des effets positifs sur une période de douze semaines, nous pouvons penser que les effets ressentis pourraient être davantage tangibles sur une période plus longue. Cela permettrait également d'obtenir une compréhension plus approfondie des retombées de l'improvisation sur chacune des sphères étudiées (créativité, improvisation, engagement). Dans un autre ordre d'idées pour généraliser les résultats, il pourrait aussi s'avérer pertinent d'avoir un échantillon d'élèves plus grand et provenant de groupes différents, soit des élèves d'une concentration et

d'autres du volet général. Il pourrait aussi être intéressant d'effectuer le même programme avec des élèves du troisième cycle du primaire pour en comparer les résultats. Nous pensons aussi que la conception d'un programme d'improvisation qui tient compte de la diversité de niveau des élèves à l'intérieur d'un même groupe pourrait être profitable pour la recherche. En effet, comme nous l'avons constaté pendant notre programme, les élèves qui avaient déjà acquis les bases de l'improvisation trouvaient le programme peu intéressant, puisqu'il ne leur apportait pas d'avancement. D'ailleurs, comme autre piste de recherche, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de prendre un programme similaire au nôtre et de voir la différence des retombées en commençant directement par des activités d'improvisation individualisées lors des premières séances en groupe. Cela afin de voir si les résultats sont similaires ou différents de ceux que nous avons obtenus.

En terminant, rappelons-nous que l'important dans l'enseignement de l'improvisation n'est pas d'être le meilleur en la matière, mais de donner le meilleur de nous-mêmes. N'oublions pas qu'avant de devenir Charlie Parker, Chad Lefkowitz-Brown ou Cory Henry, ils ont tous été enfants, accompagnés par des modèles inspirants qui leur ont permis d'explorer, d'essayer et de se tromper.

ANNEXE I

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1 TITRE DU PROJET

Retombées d'un programme d'improvisation musicale sur la créativité, l'engagement musical, et les habiletés et le processus d'improvisation d'élèves du deuxième cycle du secondaire.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Sébastien Landry, étudiant à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.

2.2 Direction de recherche

Bastien Sasseville, professeur à l'unité départementale des sciences de l'éducation (Université du Québec à Rimouski)

Jean-Philippe Després, professeur agrégé à la Faculté de musique de l'Université Laval (Université Laval)

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Veuillez retourner les deux dernières pages du formulaire dûment remplies à votre enfant pour qu'il/elle le donne à son enseignant.e de musique dès que possible.

5 NATURE, OBJECTIFS, CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Ce projet vise à analyser les retombées de l'enseignement d'un programme d'improvisation musicale auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire en contexte d'harmonie scolaire. Nous leur enseignerons donc certaines bases de l'improvisation musicale.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

- 1) Adapter et mettre à l'essai un programme d'improvisation musicale d'après les ressources didactiques retenues auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire
- 2) Comprendre et analyser les retombées du programme d'improvisation en ce qui a trait à la créativité, l'engagement musical et l'improvisation des élèves participants
- 3) Documenter, avec l'aide de votre enfant, la recherche scientifique portant sur l'improvisation musicale en contexte scolaire

5.3 Critères d'inclusion et d'exclusion

Pour que votre enfant puisse participer à cette recherche, il se doit de répondre aux critères suivants :

- Il doit avoir entre 14 et 17 ans
- Il doit jouer d'un instrument de musique et faire partie d'un programme musical particulier (harmonie scolaire)
- Il doit être disposé à participer aux 15 leçons d'improvisation pendant ses cours de musique

À l'exception de ne pas répondre aux critères d'inclusion présentés ci-dessus, aucun critère d'exclusion n'est envisagé pour notre recherche. Dès lors, si votre enfant répond à ceux-ci, il peut y participer.

5.4 Déroulement

La participation de votre enfant à cette recherche implique d'assister aux 15 leçons d'improvisation dans le cadre de son cours de musique. La durée des leçons sera de plus ou moins 15 minutes et s'étendra sur une période de 3 semaines à 1 mois, tout au plus. Les leçons comporteront plusieurs notions de bases de l'improvisation musicale (rythmes, mélodies, travail de l'oreille, etc.) Il devra aussi remplir deux questionnaires avant le début ainsi qu'à la fin des activités afin que nous puissions obtenir des données portant sur la créativité ainsi que son engagement musical. La durée estimée pour répondre aux deux questionnaires est d'environ 15 minutes.

Après les 15 séances, votre enfant sera invité, s'il le désire, à partager son expérience et donner des rétroactions plus précises concernant l'improvisation musicale dans le cadre d'un groupe de discussion d'une durée d'environ une heure. Cette entrevue de groupe se tiendra avec une dizaine d'élèves maximum dans un local disponible dans l'école où s'effectue notre recherche. Nous enregistrerons cette entrevue de groupe à des fins d'analyse ultérieure. Si vous ne souhaitez pas que le chercheur utilise des images de votre enfant, son visage sera brouillé.

N.B. Avec votre consentement et celui de l'enseignant(e), les cours seront filmées pour fins d'analyse. Si vous ne souhaitez pas que le chercheur utilise des images identifiables de votre enfant, son visage sera brouillé.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Votre enfant pourrait ne retirer aucun bénéfice direct en participant à cette étude. Il est aussi possible que sa participation procure des bénéfices sur le plan de ses habiletés instrumentales, créatives et/ou d'improvisation. Le temps requis pour participer est un inconvénient de participation à cette recherche.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche :

- Le nom de votre enfant et tous ceux cités durant les séances d'improvisation musicale seront remplacés par un code
- La confidentialité des données recueillies durant l'entrevue de groupe dépend également de la collaboration de tous les participants à cet égard. Le participant s'engage donc à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.
- Seul le chercheur et ses directeurs auront accès à la liste contenant les noms et les codes des participants, au matériel de la recherche, aux données et aux formulaires de consentement ;
- Selon son format, tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé soit :
 - a) pour le matériel physique, dans un classeur barré dans un local sous clé OU
 - b) pour le matériel numérique, sur une clé USB à usage unique, barrée également dans ce même classeur
- Les données numériques seront conservées dans des fichiers cryptés dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auquel seul le chercheur aura accès.

7.2 Diffusion

Lors de la diffusion des résultats, les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport. Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant leur adresse courriel après l'espace prévu pour leur signature. Les résultats du projet seront rendus publics à l'aide de l'UQAR, soit par le biais du mémoire de l'étudiant.

7.3 Conservation

Le matériel et les données pourraient être réutilisés sous forme de renseignements codés et anonymisés (aucun nom) dans le cadre de recherches ultérieures et pourraient être mis à la disposition d'autres chercheurs. Le matériel et les données seront détruits au plus tard en décembre 2030 selon les règles en vigueur à l'Université du Québec à Rimouski.

7.4 Consultation des données individuelles

Chaque participant.e pourra consulter ses données individuelles en écrivant directement au chercheur par courriel au : lans0062@uqar.ca. Le chercheur pourra lui apporter ses données individuelles à l'école et les lui faire consulter sur place dans un local sans présence d'autres élèves.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation à cette étude repose sur une base volontaire. Vous pouvez retirer votre consentement et votre enfant peut refuser de participer, de répondre à n'importe quelle question, ou se retirer de l'étude à n'importe quel moment. Si vous décidez de retirer votre enfant de l'étude, vous avez le droit de demander le retrait de toutes les données amassées à son propos. Si vous souhaitez que les données de votre enfant soient retirées, vous n'avez qu'à le faire savoir au chercheur. Il n'y aura aucun impact négatif pour votre enfant s'il se retire de l'étude. Cependant, si votre enfant se retire au cours de la recherche, les enregistrements audio et vidéo captés en groupe ne pourront pas être détruits, mais les données collectées à son sujet dans le cadre de ces enregistrements ne seront pas utilisées.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 AUTORISATIONS PARENT (CAPTATION VIDÉO, OBSERVATION, QUESTIONNAIRES, GROUPE DE DISCUSSION)

J'autorise le chercheur à filmer mon enfant pendant les 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à observer mon enfant pendant les 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à faire répondre mon enfant à deux questionnaires au début puis à la fin des 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à faire participer mon enfant au groupe de discussion à la fin des 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à filmer mon enfant pendant le groupe de discussion

Oui ☐ Non ☐

Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Oui ☐ Non ☐

11 AUTORISATIONS ENFANT (CAPTATION VIDÉO, OBSERVATION, QUESTIONNAIRES, GROUPE DE DISCUSSION)

J'autorise le chercheur à me filmer pendant les 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à m'observer pendant les 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

Je désire répondre à deux questionnaires au début puis à la fin des 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

Je désire participer au groupe de discussion à la fin des 15 leçons du programme d'improvisation musicale

Oui ☐ Non ☐

J'autorise le chercheur à me filmer pendant le groupe de discussion

Oui ☐ Non ☐

Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Oui ☐ Non ☐

12 CONFLIT D'INTÉRÊT

Le chercheur principal (Sébastien Landry), quoiqu'employé comme enseignant par le Centre de Services Scolaire des Phares, réalise ce projet à titre d'étudiant à la maîtrise et non dans le cadre de sa fonction d'enseignant.

13 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Sébastien Landry (étudiant à la maîtrise) à l'adresse courriel suivante : lans0062@uqar.ca

Bastien Sasseville (directeur de maîtrise) à l'adresse courriel suivante : bastien_sasseville@uqar.ca

Si vous avez des questions touchant l'éthique de la recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (CER-UQAR) aux coordonnées suivantes :

Université du Québec à Rimouski

300 allée des Ursulines

C.P. 3300, succ. A

Rimouski, Québec

G5L 3A1

Courriel : cer@uqar.ca

Téléphone : (418) 723-1986, poste 1478

ANNEXE II

GRILLE D'OBSERVATION SUR LE PROCESSUS D'IMPROVISATION

Grille d'observation sur le processus d'improvisation (flow) tirée de l'ouvrage : *Addressing Issues of Mental Health in Schools through the Arts*

1 = faible intensité 2 = moyenne intensité 3 = forte intensité ^{concentré}

Attention focalisée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
L'élève regarde attentivement et explore son instrument et/ou est concentré particulièrement sur une idée musicale	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3			
Écoute attentivement ses productions ainsi que celles de ses partenaires	2	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3			

« Feedback » clair et précis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Écoute attentivement et réagit à l'instrument en se corrigeant, souriant, démontrant de la perplexité, du bonheur, de la surprise ou en disant quelque chose	2	3	2	2	2	3	2	1	3	3	2	3			

Buts précis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
L'élève démontre qu'il a comme objectif d'explorer les sons de son instrument ou de développer une idée musicale	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3			
L'élève démontre qu'il a pour but d'explorer les gestes physiques pour produire un son	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3			
L'élève démontre qu'il a pour but de découvrir les règles de l'interaction et du dialogue musical avec ses partenaires et/ou d'enseigner un patron musical particulier	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3			

Approuvé le [Ajouter la date] par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR).
No de référence : 2024-337.

Contrôle de la situation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
L'élève comprend qu'il peut commencer ou arrêter l'improvisation quand il le souhaite	2	2	3	2	1	3	2	3	2	2	2	3			
Les mouvements et/ou les explorations sont bien contrôlées à la fois en jouant et en écoutant	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3			
Joue, arrête et écoute en réponse à ses partenaires et répond en répétant/changant des idées musicales, s'engageant dans le jeu collaboratif, apprend à respecter le tour de chacun	1	1	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2			

Plaisir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Sourit et/ou rit, est calme, répète des actions qu'il aime	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	2	3			
Parle avec ses partenaires et partage avec eux sa joie par des paroles/gestes	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	1	3			

État de flow

73% Leçon 1 = 24/3633
 88% Leçon 2 = 29/3633
 73% Leçon 3 = 24/3633
 88% Leçon 4 = 29/3633
 82% Leçon 5 = 27/3633
 97% Leçon 6 = 32/3633
 85% Leçon 7 = 28/3633
 61% Leçon 8 = 20/3633
 94% Leçon 9 = 31/3633
 85% Leçon 10 = 28/3633
 70% Leçon 11 = 23/3633
 97% Leçon 12 = 32/3633
 Leçon 13 = 36/33
 Leçon 14 = 36/33
 Leçon 15 = 36/33

Flow sensoriel

Leçon 1 = 11/1815
 Leçon 2 = 14/1815
 Leçon 3 = 11/1815
 Leçon 4 = 14/1815
 Leçon 5 = 14/1815
 Leçon 6 = 14/1815
 Leçon 7 = 14/1815
 Leçon 8 = 9/1815
 Leçon 9 = 14/1815
 Leçon 10 = 3/1815
 Leçon 11 = 1/1815
 Leçon 12 = 5/1815
 Leçon 13 = 1/1815
 Leçon 14 = 1/1815
 Leçon 15 = 1/1815

Flow relationnel

Leçon 1 = 13/18 Sois libre
 Leçon 2 = 15/18 Rythme corporel
 Leçon 3 = 13/18 Rythme du cœur
 Leçon 4 = 15/18 Chacocœsthétique
 Leçon 5 = 13/18 Sortir du chaos (P)
 Leçon 6 = 18/18 Ensemble
 Leçon 7 = 14/18 Parceil et on change
 Leçon 8 = 11/18 Attention/Réparation ryth
 Leçon 9 = 17/18 Sonorisation film (P)
 Leçon 10 = 5/18 création improvisée
 Leçon 11 = 12/18 Sortir du chaos (P)
 Leçon 12 = 7/18 Sonorisation Film (P)
 Leçon 13 = 1/18
 Leçon 14 = 1/18
 Leçon 15 = 1/18

Appliquer une zone commentaire à chaque énoncé pour expliquer ce qui se passait réellement !!

des jeunes étaient très agités et peu concentrés sur la tâche.
 Ce qui donne ce résultat de flow là...

ANNEXE III

GUIDE D'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION

Accueil⁶ (5 min)

Merci d'être présents ce matin. Je sais que votre **temps** est **précieux**, et je suis très reconnaissant de votre participation.

Commencer par **me présenter** : Sébastien Landry, étudiant à la maîtrise à l'UQAR.

Notre **plan de rencontre** aujourd'hui :

- a. Présenter **modalités** rencontre
- b. Exposer **but** de la rencontre
- c. Discussion : **4 grands thèmes** et quelques sous-questions pour chaque thème
- d. Exposer la suite des choses pour le jeu d'improvisation
- e. Répondre à vos éventuelles questions

Modalités de la rencontre (2 min)

Durée maximum 1h

⁶ La structure de certaines phrases est volontairement incomplète ici. Cette stratégie est utilisée afin de favoriser un discours plus naturel lors du groupe de discussion.

Je vais poser des questions, puis vous demander de répondre,

Bref tour de table : vérifier les noms (s'assurer que tous les élèves soient présents)

But de la rencontre (5 min)

Nous menons ce groupe de discussion focalisé pour conclure notre collecte de données portant sur l'apprentissage de l'improvisation en contexte scolaire.

Objectif : mieux comprendre votre expérience entourant l'improvisation.

C'est important pour nous parce que ça nous permettra d'évaluer notre programme (nos leçons), de les améliorer et de voir votre intérêt envers l'improvisation musicale.

Le groupe de discussion est un endroit sécuritaire, un moment d'échange et de partage dans le respect ; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ici.

Les éléments plus positifs, tout comme ceux qui le sont moins, ont une grande valeur à nos yeux, puisqu'ils témoignent de VOTRE expérience.

Nous comptons sur vous toutes et tous pour assurer la confidentialité de cette rencontre; il est important que tout ce qui est dit ici aujourd'hui reste entre nous.

Discussion (40 min)

1. Les leçons d'improvisation en général

Aspects positifs et à améliorer

TOUS

J'aimerais que vous me parliez de votre **expérience avec l'improvisation**

1.1 Qu'est-ce qui a **bien fonctionné** ?

- Quels étaient les **éléments ou les leçons gagnants** ?

1.2 Qu'est-ce qui a **moins bien fonctionné** ?

- Quels étaient les **éléments ou leçons les moins intéressants** ?

1.3 Dans quelle mesure les leçons étaient bien adaptées pour votre instrument ?

- Avez-vous des **pistes d'amélioration** pour adapter les leçons à votre instrument ?

1.4 Avez-vous d'autres **pistes d'amélioration** à nous proposer en ce qui a trait au programme en général ?

2. Attentes et mécaniques

TOUS

2.1 Aviez-vous des **attentes avant de commencer le programme d'improvisation** ? Si oui quelles étaient-elles ?

- Le cas échéant, dans quelle mesure ces attentes ont-elles été remplies ?

2.2 Quelle était l'**ambiance** du cours pendant les leçons d'improvisation ?

Pourquoi ?

3. Effets du programme d'improvisation

3.1 Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur vos **habiletés musicales** ? Si oui, quels étaient-ils ?

- Niveau d'improvisation ou connaissances musicales

3.2 Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur votre **niveau de stress à improviser** ? Si oui, quels étaient-ils ?

- Plus ou moins stressé lors d'une improvisation de groupe ou en solo ?

3.3 Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur votre **créativité musicale** ? Si oui, quels étaient-ils ?

3.4 Est-ce que vous avez noté des effets du programme sur votre **engagement musical** ? (Tu joues plus de ton instrument, tu improvises pour le plaisir, tu écoutes de la musique pour le plaisir) Si oui, quels étaient-ils ?

- Tu joues plus de ton instrument, tu improvises ou écoutes de la musique pour le plaisir ?

4. Programme d'improvisation musical— Version de vos rêves

TOUS

Pour cette avant-dernière question, j'aimerais que vous donniez libre cours à votre **imagination**. Imaginez qu'il n'y a **pas de contrainte** (temps, financière, etc.), de notre côté.

Quelle forme le programme d'improvisation devrait-il prendre pour mieux répondre à vos **besoins et intérêts** ?

- Une application ludique sur l'improvisation (*Improvisodon*) ?
- Plus de cours d'improvisation en groupe ou en solo ?
- Des cours privés d'improvisation entre les leçons afin d'améliorer ton niveau ?
- Plus ou moins de leçons ?
- Des leçons de plus longue durée ?

5. Améliorations à venir et résultats préliminaires

[Ici les chercheurs vont présenter les ajustements finaux qu'ils entrevoient apporter dans le futur, ainsi que les résultats obtenus à ce jour pour en discuter avec les participants.]

Conclusion (10 min)

D'abord : **autres éléments** qu'on n'a pas abordé dont vous aimeriez discuter ?

Suite des choses

Exposer la suite des choses pour notre recherche.

Dans les **prochains mois** :

- A) Analyser toutes les données (enregistrements vidéo, questionnaires, observations)
- B) Produire notre mémoire
- C) Production d'un article scientifique

Finalement : répondre à vos questions

Encore une fois, merci beaucoup pour votre participation.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toutes questions au : lans0062@uqar.ca

ANNEXE IV

QUESTIONNAIRE SUR LA CRÉATIVITÉ MUSICALE

Ce questionnaire prendra de 3 à 5 minutes à répondre. Les jeunes y répondront à la fin des 12 leçons d'improvisation afin de vérifier dans quelle mesure le programme a influencé positivement ou non leur créativité.

Partie 1 : Items sur l'enseignement créatif de la musique

Indique dans quelle mesure les phrases suivantes sont vraies pour toi :

0	1	2	3	4
Pas du tout vrai	Pas très vrai	Un peu vrai	Plutôt vrai	Tout à fait
pour moi	pour moi	pour moi	pour moi	vrai pour moi

1. La manière dont le chercheur m'a enseigné l'improvisation me motive à trouver mes propres idées musicales. _____
2. Les activités proposées par le chercheur m'ont motivé à apprendre la musique. _____

3. La manière dont le chercheur m'a enseigné me pousse à essayer différentes manières de jouer mes pièces de musique. _____
4. La manière dont le chercheur m'a enseigné me motive à créer ma propre musique en dehors des leçons. _____
5. Les activités proposées par le chercheur m'ont aidé à continuer même si j'ai de la difficulté à faire quelque chose à mon instrument. _____

Partie 2 : Items sur l'apprentissage de la musique de façon créative

Indique dans quelle mesure les phrases suivantes sont vraies pour toi :

0	1	2	3	4
Pas du tout vrai	Pas très vrai	Un peu vrai	Plutôt vrai	Tout à fait
pour moi	pour moi	pour moi	pour moi	vrai pour moi

1. La manière dont j'apprends la musique en improvisant me motive à poser des questions à mon enseignant(e) ou à des amis du groupe pour m'améliorer. _____
2. La manière dont j'apprends la musique en improvisant me pousse à donner ou à recevoir des conseils d'amis du groupe pour qu'on puisse s'améliorer.

3. Les leçons d'improvisation m'ont aidé à trouver mes propres idées musicales. _____
4. La manière dont j'apprends la musique en improvisant me motive à explorer différentes manières de faire de la musique. _____
5. Place par ordre d'importance les activités musicales qui font le plus appel à ta créativité (1 à 5) :
 - a. Improviser ma propre musique _____
 - b. Composer ma propre musique _____
 - c. Jouer des morceaux de musique composés par d'autres personnes

d. Recomposer de manière différente des musiques qui existent déjà

e.
Apprendre des pièces de musique à l'oreille ____

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT MUSICAL

1^e PARTIE : MES ACTIVITÉS MUSICALES

Durant le **dernier mois** (30 jours), combien de fois as-tu pratiqué chacune des activités suivantes ?

	Jamais	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Une fois par jour	Plusieurs fois par jour
1. Jouer de la musique par toi-même.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Jouer de la musique avec un ami.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Improviser seul	☐	☐	☐	☐	☐
4. Improviser avec d'autres personnes	☐	☐	☐	☐	☐
6. Essayer d'improviser sur une de tes pièces d'harmonie	☐	☐	☐	☐	☐
7. Essayer d'improviser sur une chanson que tu aimes	☐	☐	☐	☐	☐

8. Parler d'improvisation avec d'autres personnes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2^e PARTIE : JOUER DE MON INSTRUMENT DE MUSIQUE

-
1. Habituellement, combien de jours par semaine joues-tu de ton instrument ? _____
Jours.

-
2. En moyenne, combien de temps joues-tu de ton instrument, les jours où tu en joues ?

- ☐ 2 heures ou plus
- ☐ 90 minutes
- ☐ 1 heure
- ☐ 30 minutes
- ☐ Moins de 15 minutes
- ☐ 5 minutes et moins

-
3. Les jours où tu pratiques, est-ce que tu improvises ?

- ☐ Jamais
- ☐ Quelques fois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours
-

4. Si tu improvises lors de tes pratiques, combien de temps y consacres-tu environ ?

☐ Je n'improvise pas	☐ 1 à 5 minutes	☐ 5 à 10 minutes	☐ 10 à 20 minutes	☐ 20 minutes et plus
---	--	---	--	---

5. Si tu pouvais apprendre davantage l'improvisation, est-ce que tu le ferais ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Peut-être

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agrell, J. (2008a). *Improvisation games for classical musicians*. GIA Publications, Inc.
- Agrell, J. (2008b). *Improvisation games for classical musicians: a collection of musical games with suggestions for use: for performers, instrumental teachers, music students, music therapists, bands, orchestras, choirs, chamber music ensembles, conductors, composers, pianists, percussionists, and everybody else (even jazz players)*. GIA Publications.
- Ahn, E. (2018). *Investigating an Improvisation Curriculum for Middle School Instrumental Ensembles: A Teacher Action Research Project* (Publication Number 10745470) [M.M.Ed., Azusa Pacific University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference,
- Azzara, C. D., et Grunow, R. F. (2010). *Developing musicianship through improvisation*. GIA Publications Chicago, IL.
- Barbot, B., Besançon, M., et I Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4(1), 215-226.
- Barbot, B., Besançon, M., et Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu.
- Berkowitz, A. L. (2009). *Cognition in improvisation: The art and science of spontaneous musical performance*. Harvard University.
- Biasutti, M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in Psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Brownell, J. (1994). Analytical models of jazz improvisation. *Jazzforschung/jazz research*, 26, 9-29.
- Campbell, D. T., et Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical assessment, research & evaluation*, 8(13), 1-10.
- Christenson, S., Reschly, A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). Springer.

- Clough, N., et Tarr, J. (2021). *Addressing issues of mental health in schools through the arts: Teachers and music therapists working together*. Routledge.
- Couger, J. D., Higgins, L. F., et McIntyre, S. C. (1993). (Un) structured creativity in information systems organizations. *Mis Quarterly*, 375-397.
- Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2023). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Sixth edition ed.). SAGE.
- Cropley, A. (2017). Definitions of Creativity. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23524-4>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper review*, 23(2), 72-79.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). Harper & Row New York.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. Harper/Collins.
- Csikszentmihalyi, M., et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040070ar>
- D'amore, A. (2022). *Musical Futures : An approach to teaching and learning*. Paul Hamlyn Foundation. https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/2022/12/Musical_Futures_2nd_Edition_Teacher_Resource_Pack.pdf
- Daigle, V. (2018). *La vie musicale de cinq jeunes filles suivant des leçons extrascolaires d'instrument de musique: les facteurs contribuant à leur engagement pour la pratique d'activités musicales au quotidien, et la perception de leur professeur et parent sur leur vie musicale* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Després, J.-P., et Dubé, F. (2014). Revue de littérature des écrits scientifiques portant sur l'improvisation musicale: identification des concepts clés et des recommandations pédagogiques liés à ce domaine. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 55-66.
- Després, J.-P., Dubé, F., et Stévanec, S. (2017). *Processus d'apprentissage et de création des improvisateurs experts en musique classique* [thèse de doctorat, Université Laval]. WorldCat.org. Québec. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27566/1/33274.pdf>
- Eisenberg, J. (2017). Improvisation. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23725-5>
- Evans, P. (2023). *Motivation and Self-Regulation in Music, Musicians, and Music Education*. Oxford University Press.
- Fischer, H. E., Boone, W. J., et Neumann, K. (2014). Quantitative research designs and approaches. In *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 18-37). Routledge.

- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gagne, C. R. (2014). *Improvisation within the beginning band curriculum: Creating a comprehensive improvisational resource for the middle school music educator* (Publication Number 3626621) [D.M.A., University of Miami]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.
- Gall, M. D., Gall, J. P., et Borg, W. R. (2007). Educational research: an introduction (8. utg.). *AE Burvikovs, Red.) USA: Pearson*.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. Robert R. Knapp.
- Guilford, J. P. (1975). Varieties of creative giftedness, their measurement and development. *Gifted child quarterly*, 19(2), 107-121.
- Healy, D. J., et Ankney, K. L. (2020). *Music discovery : improvisation for the large ensemble and music classroom*. Oxford University Press.
- Heuer, H. (1996). Dual-task performance. In *Handbook of perception and action* (Vol. 3, pp. 113-153). Elsevier.
- Hickey, M. (2002). Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance 23. The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference,
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? : A call for free improvisation in our schools. *International journal of music education*, 27(4), 285-299.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425-445.
- Higgins, L., et Campbell, P. S. (2010). *Free to be musical : group improvisation in music*. Rowman & Littlefield Education.
- Jackson, S. A., Eklund, R., et Leatherman, G. (2004). *The flow scales manual*. Publishers Graphics.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour. ed.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kenny, B. J., et Gellrich, M. (2002). Improvisation. In *The Science & Psychology of Music Performance : Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0008>
- Koutsoupidou, T., et Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International journal of music education*, 26(1), 27-38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>

- Lage-Gómez, C., et Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>
- Lamborn, S., Newmann, F., et Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39.
- Larsson, C., et Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Liem, G. A. D., et Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., et Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational psychology review*, 34(2), 793-849.
- McPherson, G. E. (1995). Redefining The Teaching Of Musical Performance. *Quarterly journal of music teaching and learning*, 6(2), 56-61.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220.
- Ministère de l'Éducation. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. In : Gouvernement du Québec Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2013). *Programme de formation de l'école québécoise : Musique - Deuxième cycle - Secondaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Retrieved 3 janvier 2026 from <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-musique-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>
- Moran, S. (2010). The roles of creativity in society. In *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 74-90). Cambridge University Press.
- Morgan, D. N. (1953). Creativity today: A constructive analytic review of certain philosophical and psychological Work. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 12(1), 1-24.
- Nakamura, J., et Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Nettl, B. (2008). On the Concept of Improvisation in the World's Musics - An Informal Talk. *Tijdschrift voor muziektheorie.*, 13(1), 1-8.
- Neuharth-Pritchett, S., et Bub, K. L. (2022). Early childhood engagement. In *Handbook of research on student engagement* (2 ed., pp. 285-299). Springer.
- Norgaard, M. (2017). Descriptions of improvisational thinking by developing jazz improvisers. *International journal of music education*, 35(2), 259-271.
- O'Neill, S. A. (2005). *Youth music engagement in diverse contexts*. Psychology Press.

- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. *The Oxford handbook of music education*, 1, 163-186.
- Odena, O. (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), 59-67.
- Odena, O. (2018). *Musical Creativity Revisited Educational Foundations, Practices and Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315464619>
- Oliveros, P. (2005a). *Deep listening : a composers's sound practice*. iUniverse.
- Oliveros, P. (2005b). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Pressing, J. (1984). Cognitive processes in improvisation. In *Advances in Psychology* (Vol. 19, pp. 345-363). Elsevier.
- Reeve, J., et Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-267.
- Reschly, A. L., et Christenson, S. L. (2022). Jingle-Jangle Revisited: history and further evolution of the Student Engagement Construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-24). Springer.
- Richards, R. (2010). Everyday creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 189-215.
- Robidas, N., et Mathieu, L. (2010). *Élaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage* [thèse de doctorat, Université Laval]. WorldCat.org. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22143>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., et Hietajärvi, L. (2022). Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2685-2702.
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of music theory*, 40(1), 1-38.
- Sawyer, K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137-154.
- Sawyer, R. (1999). Improvised Conversations: Music, Collaboration, and Development. *Psychology of Music*, 27(2), 192-205.
- Sawyer, R. K. (2017). *Group genius : the creative power of collaboration* (Rev. and updated ed.). Basic Books.
- Siljamäki, E., et Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113-139.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57. <https://doi.org/10.1177/0305735605048013>
- Smith, J. K., et Smith, L. F. (2010). Educational creativity. In *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 250-264). Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., et Teddlie, C. (2021). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE publications.
- Thompson, G., et Lordan, M. (1999). A review of creativity principles applied to engineering design. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part E: Journal of Process Mechanical Engineering*, 213(1), 17-31.
- Toshalis, E., et Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Jobs for the Future Boston, MA.

- Treffinger, D. J., et Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- Tuovinen, S., Tang, X., et Salmela-Aro, K. (2020). Introversion and social engagement: Scale validation, their interaction, and positive association with self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 11, 3241.
- Wallas, G. (1931). *The art of thought*. J. Cape. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/8663002.html>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., et Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Wang, M.-T., et Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 419-433.
- Watson, K. E. (2013). Starting a jazz program: Examining the benefits and challenges. *Canadian Music Educator*, 54(4), 40-42.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.
- Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. *Creativity and music education*, 1, 33.
- West, C. (2015). What research reveals about school jazz education. *Update: Applications of research in music education*, 33(2), 34-40.
- Zeng, L., Proctor, R. W., et Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent thinking tests be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23(1), 24-37.

