

L'improvisation éducative. Outil pédagogique de découverte et *outil du doute* dans le contexte hypermoderne¹

Mathias Rousselot

Résumé

L'enseignement créatif contemporain est parfois amené à défendre une conception improvisée de la pédagogie, où élèves et enseignant construisent le savoir de concert. Pour l'enseignant, l'improvisation est plus qu'une simple capacité d'adaptation. Elle acquiert le statut d'outil de prospection didactique, engendrant les techniques sur lesquelles la pédagogie s'appuiera pour atteindre sa perfection. Pour l'élève, elle devient un outil de découverte, de recherche, mobilisant sa curiosité et sa créativité dans *l'instant*. En quoi l'instantanéité des pratiques improvisées peut-elle permettre aux pédagogues d'être plus performants dans leur enseignement ? L'improvisation est-elle en adéquation avec les préoccupations éducatives actuelles ? Est-elle une injonction des temps actuels, voire une nécessité impulsée par l'hypermodernité ?

Mots clés : *art-based researches* ; improvisation ; improvisation musicale ; pédagogie musicale ; sciences de l'éducation.

Abstract

Contemporary creative teaching sometimes defends an improvised conception of pedagogy, where students and teachers build knowledge together. For the teacher, improvisation is more than a simple ability to adapt. It acquires the status of a didactic prospecting tool, producing the techniques on which pedagogy will rely to reach its perfection. For the student, it becomes a tool of discovery and research, instantly mobilizing their curiosity and creativity. How can the immediacy of improvised practices enable teachers to be more efficient in their teaching? Is improvisation in line with current educational concerns? Is it an injunction of current times, or even a necessity driven by hypermodernity?

Keywords: art-based researches; education sciences; improvisation; musical improvisation; music pedagogy.

¹ Dans cet article, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Des idées tenaces semblant émaner naturellement du terme *improvisation* ne cessent de semer la confusion. L'improvisation serait *impréparation*, au premier chef, mais également *imprévisibilité*. L'étymologie du mot étant privative, elle semblerait occulter de fait l'horizon accueillant et confortable de la prévision. *Improvidere* – improviser – engagerait alors une inquiétante épistémologie du *ne pas* : ne pas voir par avance, ne pas connaître, ne pas trop en savoir. Ne s'attendre à rien. Peut-être, ne jamais présager de rien. Mais une telle négativité épistémique est en réalité assez étrangère au concept lui-même : une improvisation se prévoit, se prépare, nécessite anticipation et prescience. Elle est parfois *automatisme*, parfois *ritualité*, parfois même *récitation* lorsqu'elle se trahit. Elle suppose un savoir préalable, elle mobilise des connaissances en s'appuyant sur des schèmes, des plans et une routine. Elle implique des habitudes profondément ancrées ainsi que des déterminismes bien solides. En somme, *l'improvisation ne s'improvise pas*.

À peine dévoile-t-on l'improvisation qu'elle s'entoure donc d'une énigme, d'un paradoxe, nous incitant à mieux la cerner et à la comprendre dans toute sa subtilité. La musicologie (Levaillant 1980 ; Rousselot 2012 ; Saladin 2014) ainsi que la philosophie de l'action (Raymond 1980) ont amplement contribué – et contribuent encore – à éclairer le concept, à le rendre plus docile pour les sciences de l'éducation en France. Les *art-based researches*² anglophones ont su également se nourrir d'une telle littérature afin d'éviter l'écueil d'une conception trop absolue de l'improvisation en situation éducative. Pour elles, un enseignement improvisé ne pourrait s'émanciper dans l'abstraction du *non-être*³ : ne pas préparer son enseignement, ne pas cadrer ses élèves, ne présupposer de rien. Cela pour deux raisons centrales. Tout d'abord, l'improvisation étant une praxis, elle nécessite une compétence, un *savoir-improviser* qui s'apprend et se perfectionne, au même titre que toute activité pratique. Autrement dit, il ne saurait y avoir, pour les sciences de l'éducation citées, de situation éducative improvisée sans maîtrise préalable. Ensuite, l'improvisation en classe (et ailleurs) est toujours cadrée, à divers degrés : elle « prend forme à l'intérieur de structures qui bornent son déploiement » (Azéma 2015, p. 64). Comme le dit Sawyer, « *Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers; but they are able to invoke and apply these routines in a creative, improvisational fashion* » (Sawyer 2004, p. 13). L'enseignement créatif contemporain prône, pour cette raison, une improvisation cadrée par des structures curriculaires, une *disciplined improvisation* (*ibid.*), conçue comme « *a dynamic process involving a combination of planning and improvisation* » (Brown et Edelson 2001, p. 273). Ainsi, le modèle improvisé des *art-based researches* s'inspire bien plus du chorus de Charlie Parker que de l'improvisation non idiomatique de Derek Bailey (1999), si nous voulons risquer l'analogie. Le modèle du *free jazz* d'Ornette Coleman ou de l'improvisation libre de Joëlle Léandre (2008) ne

2 Les *art(s)-based (education) researches* cherchent à comprendre l'éducation à travers les concepts, les techniques et la pratique de l'art. Ce terme fut inventé au milieu des années 1990 par Elliot Wayne Eisner, professeur d'art et d'éducation au Graduate School of Education de l'Université de Stanford. Voir à ce propos Barone et Eisner 1997.

3 Ce terme semblant renvoyer au Néant sartrien est à prendre ici dans son sens présocratique du *non connaissable*.

conviendrait pas à l'art d'enseigner, à en croire cette littérature – à de rares exceptions près (Gershon 2006).

D'ailleurs, la métaphore du chorus de jazz ou du théâtre d'improvisation est constante dans la littérature anglophones (Erickson 1982 ; Sawyer 2004) et française⁴. La spontanéité cadrée de ces deux activités explique un tel engouement (Azéma 2015). Elles impliquent l'instantanéité de la réponse improvisée de l'enseignant et de l'élève. Mais qu'en est-il réellement de cette instantanéité ? L'improvisation est-elle en adéquation avec les préoccupations éducatives actuelles ? Ou doit-on plutôt la concevoir comme une injonction des temps actuels, voire une nécessité impulsée par le temps présent ?

Dans cet article, nous vérifierons l'hypothèse suivante : de nos jours, l'improvisation est un outil nécessaire pour les enseignants, car sa pratique permet d'agir dans le temps pédagogique dicté par le monde actuel. Elle est tout autant le stigmate des incertitudes que des injonctions contradictoires déclenchées par notre monde « hypermoderne » qui se vit dans l'instant et le doute. Pour ce faire, il faudra dans un premier temps nous assurer que la notion d'improvisation et sa pratique sont coextensives à la notion d'instant, et montrer que l'instantanéité est de mise dans les pratiques éducatives actuelles. Nous devons ensuite décrire le monde hypermoderne, nous emparer de sa *substance* et vérifier que celle-ci est accueillante pour l'instantanéité. Nous pourrions ainsi lier (tant sur le plan conceptuel que sur un plan idéologique) l'improvisation en situation éducative et l'hypermodernité. En guise d'épilogue, nous chercherons à comprendre comment l'improvisation s'est imposée dans les sciences de l'éducation. Sans trop anticiper sur nos résultats, nous défendrons dans cette dernière partie l'idée selon laquelle l'improvisation est venue salutairement conjurer les incertitudes (le *doute*) provenant de l'idéologie hypermoderne en contexte scolaire.

LA MAÎTRISE DE L'INSTANT : ENSEIGNER ENTRE *URGENCE* ET *ABANDON*

Dans les premières pages de *l'Intuition de l'instant*, Gaston Bachelard nous livre une conception sensible du temps resserré sur l'instant⁵. Celui-ci est insaisissable par nature et s'entend comme un présent sans véritable durée, pétri des modalités de *l'agir*, du *vivre* et du *sentir*. Cette conception qualitative du temps centrée sur le présent animait déjà la pensée de Saint-Augustin dans ses *Confessions* : seul le présent se vit, « présent du passé (par la mémoire), présent du présent (par l'attention), présent du futur (par l'attente) » (Saint-Augustin cité par Sève 2002, p. 301-302). Elle animait également – d'une autre manière – le *kairos*⁶, temps de l'opportunité chez les Grecs, moment propice où l'être humain cherche à saisir l'occasion aux cheveux.

4 Les sciences de l'éducation anglophones et françaises semblent plus s'intéresser au modèle théâtral. En témoigne par exemple le texte de présentation du colloque international « Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation » organisé par le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) à l'Université de Montpellier, les 16 et 17 juin 2021.

5 « Le temps est une réalité resserrée sur l'instant et suspendue entre deux néants. » (Bachelard 1992, p. 16).

6 Ce temps qualitatif est évoqué dans de nombreux textes chez Nietzsche, Shakespeare, Machiavel, Heidegger, Benjamin, Minkowski, Bergson, Haar, etc. Voir à ce propos Rousselot 2012, p. 25. Aussi, le

C'est un temps kairologique, un présent de l'éveil que l'improvisation (en tant qu'activité pratique) mobilise. Dans notre *Étude sur l'improvisation musicale* (2012), nous avons tenté de qualifier sa nature en évaluant les diverses conceptions du temps en philosophie et en art. Il en ressort que le temps de l'improvisé est resserré sur l'instant, faisant de l'improvisation l'outil de l'action instantanée et de l'improvisateur le *témoin* de l'instant.

L'improvisateur est donc avant tout un maître du temps. Il dompte l'instant, le fait sien, guette l'opportunité pour faire jaillir⁷ son art. Ce jaillissement instantané, central dans la problématique de l'art improvisé, Sawyer l'a identifié en sciences de l'éducation sous le terme *collaborative emergence*⁸. Pour l'auteur, filant la métaphore du théâtre improvisé, les discussions en classe relèvent d'un tel jaillissement, car le résultat des discussions ne peut être totalement prédit du fait du nombre de participants. Aucun d'entre eux ne peut anticiper ce qui va émerger des discussions (Sawyer 2004, p. 13), et ce jaillissement coconstruit le savoir dispensé et le savoir acquis en situation éducative. Cette perspective – résolument socioconstructiviste – désigne une représentation du temps de l'enseignement resserrée sur l'instant : il devient l'unité de temps sur laquelle tout se crée et se réalise, tout s'apprend et s'enseigne.

Ainsi, penser la pratique enseignante à travers le prisme de l'improvisation, c'est nécessairement redéfinir le temps de l'enseignement. Il ne reste alors plus grand-chose du temps didactique classique, proche du temps industriel, ce temps d'objet « qui assimile la transmission à [...] une succession d'objets rangés sur l'axe du temps [et] (pré)figure la segmentation du temps qui “dépossède” les humains de leur expérience » (Sensevy 2019, p. 96). Le « chronomaître [sic.], qui sait “avant” ce qui va se passer après » (*ibid.*, p. 95), doit alors se mettre en retrait. Mais alors, quelle est cette nouvelle temporalité se substituant au temps didactique *chronomaîtré* ? Et que faire pour l'instaurer ? Certains auteurs, comme Perrenoud, évoquent la possibilité :

de laisser venir les choses et de faire face aux événements du mieux qu'on peut, en sachant dans ce cas qu'on sera régulièrement conduit à être « à côté de la plaque », non par incompetence, mais parce qu'il est difficile de saisir et de décider de façon constamment optimale face à l'imprévu (Perrenoud 1995, p. 113).

Ce temps non linéaire, excluant le *chronos* et l'*aiôn*, favoriserait la coconstruction du savoir et permettrait de substituer une *forme de vie* (mouvante) à une *forme scolaire* (rigide). Mais à ce compte, le temps de l'« improvisation à hauts risques » (*ibid.*, p. 114) nous obligerait à faire le deuil de la préparation et de l'anticipation, dont nous avons suggéré l'importance fondamentale dans l'acte improvisé – à plus forte raison en situation éducative.

concept est régulièrement mobilisé dans les travaux sur l'improvisation musicale et sur l'improvisation éducative.

⁷ D'ailleurs, l'esthétique de l'improvisé est une esthétique du jaillissement. Voir à ce propos Rousselot 2019.

⁸ Terme apparu la première fois dans Sawyer, Robert Keith (2003), *Improvised Dialogues. Emergence and Creativity in Conversation*, Westport, CT, Ablex.

À ce stade, un point reste à élucider. Quels sont les types de situations improvisées permises par une conception kairologique du temps de l'enseignement ? S'appuyant sur une typologie ouverte de Jean-François de Raymond, Azéma (2015) a qualifié deux types d'épisodes improvisationnels : « l'un où l'acteur saisit l'occasion d'une situation favorable, l'autre où il semble davantage sous l'emprise des événements » (p. 299). Il y aurait donc, de fait, des situations d'opportunité et des situations subies (*ibid.*) :

- L'activité improvisationnelle de réaction : On est sommé d'agir, de jouer avec, d'inventer ici et maintenant (question d'un élève, panne informatique, dispute de deux élèves, orage sur le terrain de jeu...) ;
- L'activité improvisationnelle spontanée : Elle est accompagnement, « saisie » de l'occasion. Un sens positif d'action spécifique immédiate ;
- L'activité improvisationnelle « d'urgence » : Elle « surgit dans des situations où il faut rattraper en voltige l'événement : parer à la catastrophe, renverser une situation menaçante, se mettre au rythme de "l'état d'urgence" qui est un état d'exception, prendre une mesure dont la radicalité se conjugue avec le compromis pour assurer le succès. » (Raymond 1980, p. 151) ;
- L'activité improvisationnelle « d'abandon » : « Le rythme de l'urgence correspond à une spontanéité qui pare ou invente, celui de l'abandon reflète l'harmonie avec le moment présent ou l'émerveillement aux antipodes de la contention de l'esprit. » (*ibid.*, p. 161-162).

Dans cette typologie réside un élément de réponse à nos questionnements. Improviser l'enseignement, c'est accepter de vivre au sein d'une temporalité ductile, caractérisée par deux qualités entremêlées : l'urgence et l'abandon (*ibid.*, p. 161). Le temps d'urgence est pressant, il exige ce qu'il convient de nommer une *compétence* de l'instant :

celle que l'homme, à l'enfance des âges, dû développer pour survivre aux caprices de son environnement, celle que le rhéteur de l'époque platonicienne devait acquérir pour savoir convaincre, celle que l'improvisateur enfin, doit ériger en principe pour maîtriser le temps de son art (Rousselot 2012, p. 26).

Le temps de l'abandon est au contraire synonyme d'équanimité, de détachement et d'un certain lâcher-prise. Le présent est suspendu, le temps s'épaissit, il prend de l'ampleur. Mais cet abandon ne doit pas être saisi comme un laisser-aller⁹, comme un abandon total qui annulerait toute volonté. Le temps improvisé est semblable à la *Gelassenheit* heideggérienne (le laisser-être), il s'agit d'une « attente endurante et vigilante délaissant l'horizon transcendantal à partir duquel un sujet s'attend à ce que ce qui vient soit conforme à ce qu'il s'en est par avance représenté » (Arjakovsky et al. 2013, p. 522). Dans ce cas, la « mise en suspens [...] du présent » (Rousselot 2012, p. 151) n'est pas une suspension du jugement (l'*epochè* grecque), ni une suspension de

9 *Fahrenlassen* chez Heidegger.

la volonté (le laisser-aller), mais seulement une suspension de l'attente de ce qui est conforme à nos représentations.

Voici donc ce qui attend tout professeur voulant improviser : il devra acquérir une compétence de l'instant et suspendre (abandonner) ses attentes ; il enseignera dans un présent perpétuel, entre urgence et abandon.

L'IMPROVISATION COMME OUTIL DE DÉCOUVERTE PÉDAGOGIQUE : UN TROPISME CONTEMPORAIN

À quel titre l'improvisation devrait-elle participer à l'enseignement actuel ? Au fond, l'enseignement vertical, traditionnel, produit de bons résultats. De nombreux esprits en sont le produit. Même de nos jours. L'insatisfaction croissante envers les modèles classiques et la volonté d'une certaine horizontalisation¹⁰ de l'enseignement de la part de pouvoirs publics pourraient justifier l'urgence d'improviser : notre système éducatif réclame une certaine instantanéité, un peu de latitude voire une grande « souplesse et de la mobilité dans l'organisation des plans » (Tochon 1993, p. 144). C'est ainsi que l'improvisation trouverait sa raison d'être dans l'enseignement.

Mais cette réponse nous semble insuffisante, car le terme improvisation sous-entend bien plus qu'une simple capacité d'adaptation. Selon nous, ce terme peut recouvrir trois acceptions – dont deux plus spécifiquement artistiques. La pratique improvisée, tout d'abord, désigne l'*action* d'improviser : en danse, en théâtre, en musique et dans tous les enseignements relatifs à ces formes d'art. Ensuite, l'improvisation peut se concevoir comme le résultat de cette action. Elle crée des œuvres, elle les réifie grâce à la partition (les rhapsodies de Liszt, la *Valse-improvisation sur le nom de Bach* de Poulenc¹¹). Les supports d'enregistrement de tous types (audio et vidéo) cristallisent également les résultats des improvisations : on écouterait par exemple l'album *My Favorite Things* (1961) comportant les soli improvisés de John Coltrane et de McCoy Tyner, figés¹² dans le vinyle ou le polycarbonate. En art et dans son enseignement, il est donc nécessaire de distinguer l'improvisation *en train de se réaliser* de l'improvisation *une fois faite*.

Dans notre *Étude sur l'improvisation musicale* (2012), nous avons identifié¹³ une troisième forme d'improvisation, plus générale, fonctionnant parfaitement en contexte scolaire, s'apparentant à une découverte curieuse de notre environnement : une sorte de *tâtonnement*, constitutif de nombreuses actions, nous permettant de tester les agencements, les combinaisons et les techniques. Les créations de l'humanité sont pétries de gestes improvisés. Les essais, les tentatives et les expériences de tous

10 Cette conception rejoint la perspective d'égalité des intelligences de Jacques Rancière et du *maître ignorant* de Joseph Jacotot. Voir à ce propos Rancière 2004.

11 Si elles ne sont pas des transcriptions rigoureuses d'improvisations, ces œuvres reflètent à tout le moins, par moments, le caractère de l'improvisé.

12 À bien y réfléchir, il est d'ailleurs assez paradoxal de vouloir figer une improvisation, dont la nature est de « mourir en se livrant » (Raymond 1980, p. 14).

13 À la suite de Jean-François de Raymond : « L'improvisation, bricolage génial, engendre les techniques ; elle a cette allure audacieuse et désespérée de l'acte qui n'est plus tout à fait un réflexe et n'est pas encore une technique, qui, prolongeant les exigences immédiates du corps, trouve dans la nature de quoi le sauver ou multiplier sa puissance » (1980, p. 18).

types témoignent d'un esprit constant de découverte et d'attrance pour l'inexploré. Semblable à l'écrivain qui jette quelques mots sur sa page blanche, les efface, les réécrit à nouveau, l'être humain découvre son monde en se jetant en avant, en se *pro-jetant* dans l'inconnu. Le *pro-jet* caractérise ontologiquement l'improvisation et la désigne comme un extraordinaire *outil de civilisation* (Rousselot 2012, p. 49).

Cette conception coïncide parfaitement avec l'idéologie dominante en éducation en France¹⁴ : l'apprenant doit découvrir la connaissance par lui-même et coconstruire – à l'aide de l'enseignant – son savoir. Elle va également de pair avec une pro-attitude louant l'instant et l'inédit : la *curiosité*, disposition d'esprit que les enseignants doivent valoriser chez l'élève. C'est ainsi que l'improvisation s'impose dans la pédagogie actuelle. Elle nous permet d'envisager le savoir et l'enseignement comme des matières toujours en mouvement, façonnées par l'action et la découverte, et non comme des matières figées et intangibles. C'est ce qu'impulse le *temps de l'urgence et de l'abandon* évoqué dans la section précédente.

Mais cet aspect intentionnel de la pédagogie n'est qu'une des données du problème, car la découverte du savoir est parfois fortuite. L'histoire des sciences est inondée de telles découvertes, dues à la fortuitude et au hasard. La vulcanisation du caoutchouc par Charles Goodyear, les rayons X par Wilhelm Conrad Röntgen, l'indigo par Eugen Sapper sont des exemples de trouvailles inattendues. Elles ne viennent pas de l'errance du chercheur, mais au contraire d'une attitude active aboutissant à un résultat non envisagé. Parfois par accident, parfois par maladresse, parfois par concours de circonstances, la volonté de découverte amène à emprunter des chemins inédits et à apercevoir des horizons jusqu'ici inconnus. La fortuitude – nommée aussi *sérendipité* – trouve sa meilleure métaphore dans l'improvisation musicale :

[...] jouer une note, mais en entendre une autre, peut-être aussi, faire état de sa personnalité musicienne, mais en découvrir d'audacieuses facettes, jusqu'alors ignorées. [...] Une improvisation musicale généralise ce principe, elle possède ce langage, cette *poétique de la sérendipité*. Une idée, puis une autre, puis une idée inattendue, encore une idée, puis une idée impromptue et originale, aller-retour obligatoire entre l'improvisateur et son intériorité, entre l'improvisateur et son imaginaire (Rousselot 2012, p. 56-57).

L'improvisation potentialise l'incertitude. Elle est donc parfaitement à même d'aboutir à des issues inattendues.

Mais reposons la question. En quoi cette propriété peut-elle nourrir l'enseignement ? Au fond, quel bénéfice y a-t-il à l'ensemencer de fortuitude ? Pourquoi se mettre en danger, subir les affres du destin, laisser à l'inconnu la possibilité d'essaimer dans nos programmes et nos séquences ? Pourquoi se soustraire aux déterminismes si confortables ? Peut-être, en premier lieu, parce que le confort n'est pas le lieu du savoir – il n'est pas non plus le lieu de la recherche, soit dit en passant. Apprendre et faire apprendre est une épreuve, un défi. Surtout au collège. Tous les enseignants le savent : l'adolescent sait déjà tout, à condition que cela n'ait aucun rapport avec les

14 En France, elle fut officialisée dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin.

programmes scolaires¹⁵ ! Il se ferme et s'ouvre à la connaissance de manière versatile, son ton est leste et son attention inégale. L'enseignant doit alors capter l'intérêt, maintenir l'éveil et impliquer l'élève dans la vie de classe. La perspective d'une issue inconnue de l'enseignement est une manière efficace de satisfaire à cet impératif.

L'improvisation a un second mérite. En tant qu'outil de découverte, elle engendre les techniques sur lesquelles le pédagogue pourra appuyer son *art*, à la manière des musiciens. L'improvisation d'un *jazzman* se construit avec le temps : il écrit peu à peu sa *partition intérieure* (Siron 1992), son propre *texte musicien* (Rousselot 2019), qu'il interprétera à chaque nouveau chorus. Une telle partition métaphorique, « écrite à l'encre du goût personnel et à la plume de la sensibilité individuelle » (*ibid.*, §11), est également présente chez l'enseignant. Elle s'écrit au fil de l'expérience, des échecs et des réussites. En improvisant, le pédagogue découvre des manières de transmettre, des subtilités langagières, et même quelques petits trucs et astuces qu'il pourra partager avec ses consœurs et confrères. En somme, *interroger le destin* pour faire jaillir le savoir caché en soi – ce que Jean-François de Raymond nomme *automaïeutique* (1980, p. 165) – permet à la pédagogie de se trouver. C'est ainsi que l'improvisation en situation éducative révèle sa fonction la plus haute.

DE LA NÉCESSITÉ DE L'IMPROVISATION EN CONTEXTE HYPERMODERNE

L'improvisation dans l'enseignement semble coïncider avec la pensée pédagogique actuelle ainsi qu'avec les principes académiques. La section précédente montre déjà cette concordance. Mais il importe de dégager les grandes lignes de la conception du monde actuelle, de ses doutes, de ses certitudes – de ses dogmes, peut-être – afin de révéler avec une plus grande intelligibilité la réciprocité évoquée.

À partir de la fin du XX^e siècle, la radicalisation de la pensée a exacerbé les grands paradoxes de la modernité. Le sociologue Vincent de Gaulejac a pointé les « injonctions contradictoires » de l'hypermodernité : l'individu doit « se présenter comme un être libre, responsable, créatif [...] et en même temps se couler dans des modèles (être bon élève, diplômé, bien dans sa peau...), des contraintes (concours, sélection, embauche...) et des normes très strictes » (2006, p. 129). Qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, de tels conflits infléchissent notre mode de connaissance. Ils influencent également le modèle du savoir et de sa transmission. Il est donc essentiel de questionner ce modèle. En nous appuyant notamment sur l'article d'André Pachod, « La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne » (2017), nous voudrions mesurer la place de l'improvisation dans une pédagogie et une didactique souvent inondées de *double bind*. Comment l'improvisation se fonde-t-elle dans l'épistémè actuelle ? Est-elle un élément cardinal de l'idéologie hypermoderne ?

Cela ne fait nul doute : les renversements idéologiques des dernières décennies ont bouleversé nos représentations ; ils ont également bousculé les pratiques. En effet,

15 Souvent entendu en salle des professeurs, ce trait d'humour vient semble-t-il d'une citation anonyme. Nous l'avons retrouvée sous la forme suivante sur le site Internet du *Parisien* : « L'adolescence, c'est l'époque où un enfant sait tout, à condition que cela n'ait aucun rapport avec les programmes scolaires. » (<https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/69838>, consulté le 19 février 2025).

l'épistémè actuelle reproduit les injonctions contradictoires de l'hypermodernité dans les pratiques éducatives et l'apprentissage. Ainsi, les velléités de standardisation du savoir et d'uniformisation de la connaissance côtoient la promotion des *appartenances multiples*¹⁶ et l'individualisation de l'apprentissage. Ce paradoxe, à l'origine de nombreuses interrogations (et études) sur le métier d'enseignant et la pédagogie – la *crise d'identité* dont parle Guillaume Azéma (2015) –, est la brèche que l'improvisation a choisie pour s'insinuer dans la problématique de l'enseignement actuel. Puisqu'il est multiple et paradoxal, l'enseignement doit se doter d'outils permettant de faire face à l'inconstance du savoir et au manque de temps de préparation. L'improvisation s'est naturellement imposée et est alors devenue, nous le verrons à la section suivante, l'*outil du doute* pour les sciences de l'éducation lorsqu'elles ne savent pas à quel saint se vouer.

Mais les raisons profondes d'une telle promotion de l'improvisation – identifiée par de nombreux universitaires comme Laurent Cugny (2012, p. 7-11) – nous semblent devoir être aussi cherchées hors des paradoxes et des pertes de sens. L'idéologie hypermoderne porte aussi sa cohérence : elle désigne un rapport au monde très propice aux manifestations de *l'improvisé*. C'est d'abord dans un rapport au temps très particulier que l'hypermodernité nous plonge : ce temps de l'urgence et de l'abandon dépeint à la section précédente, dans lequel l'*homme pressé* est aussi un *homme-présent*...

... et plus encore « un homme-instant », qui vit au rythme de l'instant présent, passant d'un désir à un autre dans un sautillerment et une impatience chroniques, qui sont l'expression d'une incapacité à s'inscrire non seulement dans le moindre projet, mais également dans une quelconque continuité de soi (Aubert citée par Pachod 2017, §12).

La cohabitation « d'hommes-instant » engage nécessairement de nouveaux liens sociaux et un rapport très particulier à l'altérité. Nous pourrions définir notre société comme une somme d'individualités constamment interconnectées, mais dont les nombreuses relations ne témoignent à aucun moment d'un attachement particulier ou d'un souci de pérennité. Les liens traditionnels (familiaux, amicaux, professionnels) ont été rognés par la modernité¹⁷ et davantage élagués par l'hypermodernité. La métaphore des réseaux sociaux caractérise pour le mieux ce monde marqué par « l'éphémère et le provisoire, où rien ne reste inchangé suffisamment longtemps pour constituer un repère stable et durable » (*ibid.*, §15). Ce règne du *sans repères* et de l'*éphémère* favorise l'émergence d'un éthos versatile, multifacettes, inconditionné, iconoclaste, contestant les structures traditionnelles du vivre-ensemble et vivant dans l'instant. Selon nous, une telle personnalité s'accommode parfaitement d'une vie improvisée.

Les structures du vivre-ensemble [...] sont vécues par l'improvisateur comme des barrières, des entraves à la libre expression, à l'évolution et au progrès. Elles ont

16 Terme apparu la première fois (semble-t-il) dans Wirth 1938, p. 3-24.

17 L'opposition aux valeurs traditionnelles (et leur dépassement) est une caractéristique fondamentale de toute modernité.

pour vocation de conserver le patrimoine, de contrôler les usages. Une déontologie (*deon* = devoir) de l'improvisateur se heurtera toujours à l'essence même de sa pratique, qui est justement de ne pas connaître parmi ses devoirs artistiques celui de conserver son art. L'improvisation disparaît en même temps qu'elle naît, il ne convient pas à sa nature de se solidifier ou de se figer (Rousselot 2012, p. 62).

Ainsi, on ne se surprendra guère de constater l'éclosion de *l'improvisé* partout où l'hypermodernité s'est enracinée. Autrefois circonscrite à l'art, en particulier à la musique, l'improvisation s'est généralisée et essaime de nos jours dans de nombreux domaines¹⁸ et de nombreuses pratiques louant l'instantanéité : elle se sédimente et se *sécularise*. L'enseignement et la pédagogie n'échappent pas à cette tendance : l'improvisation est désormais implantée dans les esprits.

Le temps et l'altérité hypermodernes impliquent donc un *Soi* hypermoderne ayant une forte incidence sur les pratiques éducatives. Mais selon André Pachod, le rapport au temps et le rapport à l'altérité désignent également un nouveau *Moi* ou « rapport à soi » (2017, §18-20). L'auteur insiste sur un aspect fondamental de l'individu hypermoderne, déjà identifié par Gilles Lipovetski (1983 ; 2004) : sa propension à se croire systématiquement dans un contexte de performance et de concurrence. Dans une telle condition, les sujets « visent l'exploit pour prouver, aux autres et à eux-mêmes dans un élan narcissique, leur capacité et leur maîtrise, leur existence, leur toute-puissance de force et de risque » (Pachod 2017, §18-20). L'auteur va même jusqu'à parler de *risquophilie*, tempérament auquel l'improvisation correspond parfaitement. Improviser implique un goût du risque, un amour grisant de la mise en danger. L'on fera parfois fausse route, l'on se fourvoiera, quitte à désertir « la quiétude de notre propre univers qui fait notre sécurité » (Rousselot 2012, p. 143). Cette mise en danger est un lieu commun des méthodes pédagogiques alternatives ; elle serait également un des traits de caractère de l'adolescent hypermoderne selon Jocelyn Lachance. Pour l'auteur, la « culture temporelle » des adolescents – valorisant le « *last minute* » – explique un tel état d'esprit. De fait, l'improvisation « tient une place dans la plupart des activités de ces adolescents même lorsqu'elles sont planifiées [...]. Au sein même de l'événement [...] une place est toujours laissée à l'imprévu » (Lachance 2011, p. 69).

Le temps, l'altérité, l'ego... Le *Moi* et les représentations hypermodernes sont accueillants pour l'improvisation. Mais qu'en est-il du savoir ? Quel visage le savoir affiche-t-il dans une telle épistémè ? La question est vertigineuse. Elle dépasse d'ailleurs de loin le cadre et l'enjeu de notre article. Mais nous pourrions tout de même évoquer un aspect fondamental du savoir actuel. Choisissons la métaphore musicologique. Dans *Du Beau dans la musique* (1854), Édouard Hanslick définissait la musique comme n'étant rien d'autre que des formes sonores en mouvement¹⁹. Ce *mouvement* est devenu aujourd'hui non pas caractéristique de la musique, mais emblématique du savoir. Soumis à un révisionnisme constant, à un ondolement perpétuel, il s'actualise

18 Par exemple, le théâtre d'improvisation fait son irruption en entreprise pour fédérer les équipes – ce que les Anglophones nomment le *team building*.

19 S'appliquant par là même à faire de la musique instrumentale le parangon de l'art des sons, et à réaliser la critique de l'opéra et de la musique à programme.

tous les jours à heure fixe, comme un logiciel, dont les versions précédentes seraient obsolètes et la version récente à la pointe de la science. *L'hic et nunc* domine les savoirs millénaires, le contexte du jour fait foi et la vulgarisation fait religion. Dans ce bain hypermoderne, quelques traces résiduelles de postmodernité lissent et égalisent les connaissances individuelles, annihilent les hiérarchies sur fond d'une idéologie qu'exprimait déjà Rousseau dans ses *Confessions* : « si je ne vaudrais pas mieux, au moins je suis autre ». Dès lors, le logos doit articuler des pensées *égales*, mais n'ayant pas la même *chimie*, différant sur un plan structural, ontologique, presque *moléculaire*. La connaissance doit trouver son chemin dans un univers bigarré et articuler cette hétérogénéité dans l'instant pour trouver sa cohérence – une belle métaphore d'une improvisation collective sans filet, en somme.

DE LA MÉTAPHORE AU MODÈLE, L'IMPROVISATION COMME « OUTIL DU DOUTE » DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ACTUELLES. ÉPILOGUE

La section précédente désigne la pensée ou l'idéologie hypermoderne comme le réceptacle idéal pour l'improvisation éducative. Tout d'abord en raison de la réciprocité qu'entretiennent l'une et l'autre sur un plan temporel (instantanéité). Ensuite, parce que l'improvisation « provoque de la dissonance, déconstruit l'espace de la “renfermerie” (D. Hameline) et facilite l'élaboration progressive d'une nouvelle architecture du savoir individuel et groupal » (Barbier, cité par Menkoué 2015, s. p.).

Il importe désormais de nous enquêter de la science. Nous voulons comprendre comment l'improvisation a pu devenir un élément important en sciences de l'éducation, et même une méthode d'apprentissage. Mais il ne s'agit pas de passer l'improvisation au crible des sciences de l'éducation – dont certaines, d'ailleurs, ne mobilisent pas explicitement le concept. La tâche serait trop grande. Il faudrait compulser le behaviorisme²⁰, le constructivisme²¹, le socioconstructivisme²² et d'autres théories interactionnistes²³. De plus, ce travail a été effectué salutairement par de nombreux auteurs s'accordant sur un point, que Guillaume Azéma résume pour nous :

C'est avec l'évolution de ces recherches et la bascule qui s'est opérée d'une épistémologie béhavioriste à une épistémologie interactionniste que l'enseignement scolaire est progressivement apparu comme une activité de plus en plus complexe et indéterminée et qu'elle a pu être pensée comme une improvisation (Azéma 2015, p. 52).

20 Par exemple Skinner 1971.

21 Par exemple Piaget 1988.

22 Nous pensons aux travaux de Lev Vygotsky ayant influencé la psychologie pédagogique comme *Pensée et langage* (1934).

23 Par exemple Gagné, 1968 ; 1985.

L'aspect mécaniste et linéaire de l'apprentissage behavioriste – fonctionnant par conditionnement opérant²⁴ chez Skinner – se fonde difficilement dans la conception de l'enseignement improvisé. Leur nature diffère. Elle est même, selon nous, résolument contradictoire : l'éducation behavioriste se veut une *science* appliquée ; l'improvisation éducative se veut un *art* appliqué. C'est bien là une différence des plus essentielles.

Les auteurs valorisant l'improvisation éducative (Erikson, Sawyer, Yinger, etc.) – et valorisant donc une certaine horizontalité de l'enseignement – situent plus favorablement leurs thèses dans l'héritage socioconstructiviste néo-piagétien et le socioculturalisme d'inspiration vygotskienne que dans le cognitivisme et le constructivisme de Piaget. Celui-ci semblait trop restreint. Centré sur l'individu, niant la dimension sociale, il ne permettait pas de décrire l'acquisition du savoir comme une construction liée aux interactions en classe. À contrario, le socioconstructivisme se concentre sur la façon dont les connaissances sont apprises au sein des groupes et par les groupes. Il s'efforce à démontrer l'importance de l'interaction sociale – et culturelle dans le cadre du socioculturalisme – dans la construction de la connaissance de l'apprenant. Comme le montre Sawyer, des auteurs comme Rogoff hissent le socioconstructivisme à un niveau supérieur, en inférant que les groupes apprennent « [...] *as collectives, and that knowledge can be a possession or property of a group, not only of the individual participants in the group* » (Sawyer 2004, p. 14). On comprend dès lors pourquoi une telle science est accueillante pour tout type d'éducation horizontale en classe, avant même d'être une science accueillante pour l'improvisation éducative. D'ailleurs, une telle conception se passe volontiers d'improvisation. Un groupe classe peut tout à fait agir horizontalement dans un scénario *scripté* par l'enseignant, devant simplement s'adapter de temps à autre aux réponses des élèves. Alors justement, quel lien y a-t-il entre socioconstructivisme et improvisation ? Comment les théoriciens ont-ils articulé le concept ? Toute l'explication tient selon nous dans une série de causalités dont l'origine est la notion de *coconstruction*, puis dans un basculement de sens opéré depuis *l'improvisation comme métaphore du savoir* vers *l'improvisation comme modèle du savoir*. En voici, étape par étape, la logique.

Horizontaliser l'enseignement, c'est nécessairement abandonner le surplomb de l'*enseignant savant*, lisser la hiérarchie des intelligences, déléguer aux élèves une part du *leadership*. Dès lors, le savoir n'est plus dispensé, mais *négocié* : il s'agit du commerce entre élèves et enseignant, et s'accomode dans un jeu de construction interactionnel où tous les participants construisent de concert. Une telle *coconstruction* implique des échanges verbaux, des interrogations, des réponses, des débats, contingents par nature – c'est l'évidence que rappelle la sociolinguistique d'Erickson²⁵. Or, cette contingence, liée aux multiples individus et aux circonstances, oblige les participants à négocier avec l'instant, à agir *par-devers l'autre et malgré lui* et au-delà des plans et des structures préalables. Dans un tel contexte, il est difficile de ne pas filer la métaphore

24 L'apprentissage est conçu comme une réponse adaptative conditionnée par des succès et des échecs successifs, appelés « renforcements positifs » et « renforcements négatifs ». Voir Skinner 1971.

25 « La conversation entre enseignants et élèves pendant les cours [...] peut être considérée comme l'improvisation collective du sens et de l'organisation sociale d'instant en instant » (Erickson 1982, p. 153). Nous traduisons.

de l'improvisation. Elle fut jazzistique chez Erickson (1982) et Gershon (2006) par exemple, mais surtout théâtrale chez de nombreux auteurs. La métaphore était née. Dès lors, les sciences de l'éducation vont progressivement opérer un glissement depuis la *métaphore de l'improvisation* vers le *modèle de l'improvisation*, au point de considérer que les enseignements scénarisés (ou scriptés) ne permettent pas la coconstruction du savoir, comme en témoigne Sawyer :

In sociocultural and social constructivist theory, effective teaching must be improvisational, because if the classroom is scripted and directed by the teacher, the students cannot co-construct their own knowledge (Sawyer 2004, p. 14)

Mais au fond, un tel glissement entre la métaphore – se voulant explicative – et le modèle – se voulant applicatif – est disruptif, voire artificiel. Si toute analogie, toute métaphore peut avoir une haute valeur épistémologique, elle ne peut, par principe, devenir le modèle de la connaissance : l'*être-comme* ne peut devenir l'*être*, car ce premier ne peut venir que de ce second. Cet aspect ontologique (préséance de l'*être* sur la métaphore) nous invite à formuler une hypothèse – avec toute la prudence et l'humilité qui s'imposent. Ce renversement, ce basculement de la métaphore au modèle nous semble bien plus idéologique que logique. Il répond à un besoin de société où il convient désormais « d'être flexible, mobile, adaptable, performant, là où l'on célébrait auparavant la stabilité, la conscience professionnelle, l'avancement à l'ancienneté, la qualité du travail réalisé et sa durabilité » (Gaulejac et Hanique cités par Pachod 2017, §8). Il répond donc aux injonctions de l'hypermodernité : vivre dans un monde *anomal*, changeant et mouvant, insécure à bien des égards – la *modernité liquide* dont parle Vincent de Gaulejac (2011). Il témoigne, enfin, du principal doute de l'épistémè contemporaine : l'hypermodernité valorise un ultraindividualisme (à l'école et ailleurs) qu'il s'agit de gommer, en forgeant un outil de réagréation sociale.

Cette vision d'un monde brownien, dans lequel chaque individu est une particule élémentaire qui erre à la recherche de groupes auxquels elle puisse se raccrocher, permet sans doute de comprendre un des aspects essentiels des angoisses contemporaines. Chaque individu doit lutter pour exister socialement et pour éviter de basculer dans la désinsertion sociale ; lutte solitaire qui tend à briser les solidarités parce qu'elle met chacun en compétition avec tous les autres ; lutte pour décrocher les meilleures notes, les meilleurs diplômes, effectuer la meilleure carrière du côté de la compétition pour le pouvoir ; lutte pour trouver un emploi, pour être accepté par les institutions, pour avoir un minimum de reconnaissance, pour sortir d'une assignation stigmatisante du côté des résistances à l'exclusion (Pachod 2017, §19).

Ainsi, au-delà de ses indéniables apports pédagogiques et didactiques, l'improvisation en situation éducative (comme modèle du savoir et de sa transmission) peut être considérée comme le stigmat des incertitudes de la société contemporaine. Elle est – si notre analyse est pertinente – l'*outil du doute* pour les sciences de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Arjakovsky, Philippe, François Fédier, et Hadrien France-Lanord (dir.) (2013), *Le dictionnaire Martin Heidegger. Vocabulaire polyphonique de sa pensée*, Paris, Éditions du Cerf.
- Aubert, Nicole (2003), *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- Azéma, Guillaume (2015), *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier. Une approche en anthropologie cognitive*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III.
- Azéma, Guillaume (2019), « Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? », *Activités*, vol. 16, n° 1, <https://doi.org/10.4000/activites.3941>.
- Bachelard, Gaston (1992), *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock.
- Bailey, Derek (1999), *L'improvisation. Sa nature et sa pratique dans la musique*, Paris, Outre Mesure.
- Barone, Tom, et Elliot Eisner (1997), « Arts-based educational research », dans Richard Manning Jaeger (dir.), *Complementary Methods for Research in Education*, Washington DC, American Research Association, p. 95-109.
- Brown, Margaret, & Daniel Craig Edelson (2001), « Teaching by Design. Curriculum Design as a Lens on Instructional Practice », *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 100(1), p. 270-296.
- Cugny, Laurent (2012), « Improvisation, geste, idiome », *L'éducation musicale*, n° 575, p. 7-11.
- Erickson, Frederick. (1982), « Classroom Discourse as Improvisation. Relationship between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons », dans L. C. Wilkinson (dir.), *Communicating in the Classroom*, New York, Academic Press, p. 155-181.
- Gagné, Robert Mills (1968), « Learning Hierarchies », *Educational Psychologist*, n° 6, p. 1-9.
- Gagné, Robert Mills ([1965]1985), *The Conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Gaulejac, Vincent de (2006), « Le sujet manqué. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité », dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, « Sociologie clinique », Toulouse, Érès, p. 129-143.
- Gaulejac, Vincent de (2011), « L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne. La psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même », *Revue française de psychanalyse*, vol. 75, n° 4, p. 995-1006.
- Gershon, Walter S. (2006), « Collective Improvisation. A Theoretical Lens for Classroom Observation », *Journal of Curriculum and Pedagogy*, vol. 3, n° 1, p. 104-135, https://www.researchgate.net/publication/254309028_Collective_Improvisation_A_Theoretical_Lens_for_Classroom_Observation, consulté le 26 février 2024.
- Hanslick, Édouard ([1854]1986), *Du beau dans la musique*, Paris, Christian Bourgois.
- Lachance, Jocelyn (2011), *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Lantheaume, Françoise (2023), « L'improvisation dans le travail enseignant, entre défiance et ressource », *Recherches en éducation*, n° 52, <https://doi.org/10.4000/rec.11894>.
- Léandre, Joëlle (2008), *À voix basse, entretiens avec Franck Médioni*, Paris, Édition MF.
- Levaillant, Denis (1980), *L'improvisation musicale. Essai sur la puissance du jeu*, Paris, Lattès.
- Lipovetsky, Gilles (1983), *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- Lipovetsky, Gilles (2004), *Les temps hypermodernes*, Paris, Grasset.
- Menkoué, Philippe (2015), « L'art de l'improvisation éducative. Décision et improvisation dans l'action », <https://fr.cursus.edu/10095/lart-de-limprovisation-educative>, consulté le 26 février 2024.

- Pachod, André (2017), « La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne », *Recherches en éducation*, n° 28, <https://doi.org/10.4000/rec.6103>.
- Perrenoud, Philippe (1983), *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*, Université de Genève, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html, consulté le 26 février 2024.
- Perrenoud, Philippe (1995), « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant », dans Éveline Burguière (dir.), *Recherche et Formation*, n° 20, p. 107-124.
- Piaget, Jean (1988), *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob.
- Rancière, Jacques (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Raymond, Jean-François de (1980), *L'improvisation. Contribution à une philosophie de l'action*, Paris, Vrin.
- Rousselot, Mathias (2012), *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant*, Paris, L'Harmattan.
- Rousselot, Mathias (2019), « Interpréter et improviser. Regard herméneutique et esthétique sur l'exécution musicale », *Revue Déméter*, [10.54563/demeter.371](https://doi.org/10.54563/demeter.371).
- Saladin, Matthieu (2014), *Esthétique de l'improvisation libre. Expérimentation musicale et politique*, Dijon, Les presses du réel.
- Sawyer, Robert Keith (2003), *Improvised Dialogues. Emergence and Creativity in Conversation*, Westport, CT, Ablex.
- Sawyer, Robert Keith (2004), « Creative Teaching. Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation », *Educational Researcher*, vol. 33, n° 2, p. 12-20.
- Sensevy, Gérard (2019), « Forme scolaire et temps didactique », *Le Télémaque*, vol. 1, n° 55, p. 93-112, <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-93.htm>, consulté le 26 février 2024.
- Sève, Bernard (2002), *L'altération musicale*, Paris, Seuil.
- Siron, Jacques (1992), *La partition intérieure. Jazz, musiques improvisées*, Paris, Outre Mesure.
- Skinner, Burrhus Frederic (1971), *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles, Charles Dessart.
- Tochon, François V. (1993), « Le fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 3, p. 437-461.
- Vygotsky, Lev Semionovitch ([1934]1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Wirth, Louis (1938), « Urbanism as a Way of Life », *The American Journal of Sociology*, n° 44, p. 3-24.