

Melaine DALIBERT

Promotion M05

CEFEDM Bretagne et Pays de la Loire

L'improvisation au sein de l'enseignement instrumental

Directeur de mémoire : Alain Bernon

SOMMAIRE

| | |
|---|-------|
| Introduction | p. 3 |
| Improvisation et contexte d'oralité | p. 4 |
| 1. Qu'entend-on par « improviser » ? | |
| 2. une musique « préparée » ? | |
| 3. la notation musicale : petit historique | |
| 4. les incidences de la notation sur l'appréhension d'une musique | |
| 5. la place de l'écriture dans l'apprentissage aujourd'hui | |
| 6. l'improvisation pour « renouer » l'intention musicale au geste | |
| Place de l'improvisation dans l'enseignement musical actuel | p. 9 |
| 1. état des lieux | |
| 2. illustrations d'une pratique vivante de l'improvisation | |
| 2.a. L'atelier de jazz au CNR de Rennes | |
| 2.b. L'atelier d'improvisation à l'école de musique de Saint Herblain | |
| 2.c. avec Patrick Scheider | |
| 2.d. avec Sylvain Kasap, Thierry Madiot et Jean Pierre Robert | |
| 2.e. avec Josef Nadj | |
| L'usage de l'improvisation dans une pédagogie quotidienne | p. 18 |
| 1. L'improvisation est-elle une thérapie ? | |
| 2. les enjeux pédagogiques liés à l'improvisation | |
| 2.a. L'improvisation pour se familiariser avec un mode d'expression | |
| 2.b. L'improvisation ou la recherche d'un état créatif | |
| 3. Quel rôle pour l'enseignant ? Apprend-on à improviser ? | |
| Conclusion | p. 26 |
| Bibliographie | p. 27 |
| Remerciements | p. 28 |

INTRODUCTION

Le sujet de l'improvisation suscite chez les musiciens « classiques » les plus vives réactions : certains ne cachent pas leur admiration pour ceux qui « savent » s'y adonner, d'autres ne manquent pas de dénigrer sa pratique, la considérant bien souvent comme inconsistante et naïve. En tous cas, elle laisse rarement indifférent.

Je me suis souvent interrogé sur le fait que l'improvisation fasse autant débat, notamment dans les établissements d'enseignement musical, alors que chacun est prêt à admettre que la spontanéité est une qualité essentielle en matière d'art, indispensable à tout acte créatif. Or voilà : quelle part est vraiment laissée à l'invention, à la création, dans les méthodes d'enseignement actuelles ? La plupart de celles-ci visent à former des interprètes, et pour cela s'appuient avant tout sur l'étude des partitions.

Dans une première partie, je tenterai de définir la notion d'improvisation musicale, en étudiant particulièrement sa « résonance » dans un contexte où, dans les modes de transmission musicale, la notation a pris le pas sur l'oralité.

Une deuxième partie sera pour moi l'occasion de mettre en relief divers aspects de cette pratique, à travers mon expérience personnelle : les observations effectuées dans plusieurs établissements, et la sensibilisation par des intervenants du CEFEDM Bretagne – Pays de la Loire.

Enfin, je me pencherai sur les enjeux pédagogiques liés à l'improvisation, en essayant de l'envisager autrement qu'une simple discipline de « complément » : plutôt comme une composante essentielle de tout acte musical, à laquelle l'enseignant se doit de sensibiliser ses élèves.

Improvisation et contexte d'oralité

1. Qu'entend-on par « improviser » ?

Si l'emploi de ce verbe s'est étendu aujourd'hui à un large champ d'applications, il est toutefois intéressant de savoir que son apparition dans la langue française remonte à 1642 (c'est un emprunt à l'italien *improvvisare*), et que sa signification première est de « chanter ou composer sans préparation »*.

Des musiciens célèbres se sont exprimés sur le sujet, comme Arnold Schönberg, pour qui la composition est une « improvisation ralentie », ou Willem Mengelberg, qui assimile l'improvisation à une « composition instantanée ».

Si le « sans préparation » de la première définition a souvent connoté la notion d'improvisation d'une valeur péjorative, les propos de Schönberg et Mengelberg tendent au contraire à en écarter, par leur référence commune à la composition, toute idée d'arbitraire ou encore d'anarchie. Ainsi l'improvisation musicale semblerait s'accorder avec un mode d'expression directe, non prémédité, mais sensé et dirigé.

2. Une musique « préparée » ?

Il est permis de s'interroger sur l'apparition, somme toute tardive compte tenu de l'étendue de l'histoire de la pratique musicale, du terme « improviser ». En effet, on sait que l'acte de spontanéité a toujours été lié étroitement à toutes formes d'art, et ce depuis leurs premières manifestations.

Cependant, il semblerait qu'un besoin se manifesta de définir, ou sans doute de redéfinir, une façon d'envisager la musique sous l'angle d'une certaine « préparation ».

Jusqu'à l'arrivée de sa notation, la musique n'a connu un état de fixité que très relatif, assuré par la transmission orale d'une mémoire collective.

* Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert

Il est ainsi important de souligner qu'elle ne se concevait alors qu'en tant que manifestation sonore, n'existant que lorsqu'elle était jouée. De ce fait, il faut prendre conscience de ce que l'on pouvait entendre par « improvisation », ou encore « invention » dans un contexte où le musicien incarnait un répertoire par *nécessité*.

Pour pousser mon raisonnement, il me faut maintenant aborder la question de la notation.

3. La notation musicale : petit historique

Le compositeur Jacques Charpentier (né en 1933) présente ainsi cette révolution :

« Quand, à la fin du Moyen Age, l'Occident tenta de noter le discours musical, ce n'était en fait qu'une sorte de sténographie destinée à guider un musicien accompli qui avait, par ailleurs, reçu une formation orale et traditionnelle. Ces signes graphiques étaient suffisamment imprécis pour n'être lus que par un instrumentiste expert et suffisamment précis pour l'aider à retrouver sa place si, par accident, il avait un trou de mémoire. Plus tard, l'apparition de la portée d'un côté et des symboles de durée du temps de l'autre permit d'en venir à la véritable notation, qui reflète avec précision tout le matériau musical présenté de cette façon. Les gens de l'époque ne semblent pas avoir pleinement réalisé les conséquences de cette découverte. Dès lors, en fait, une œuvre musicale ne fut plus strictement musicale ; elle existait en dehors d'elle-même, si l'on peut dire, sous le forme d'un objet auquel un nom fut donné : partition. »*

Ainsi émerge avec le système de notation une nouvelle conception, abstraite, de la musique. Il faut maintenant s'interroger sur les incidences que cela opère sur son appréhension.

4. Les incidences de la notation sur l'appréhension d'une musique

Si le « regard » sur la musique ne s'est effectué pendant longtemps que par

* cit : Derek Bailey, *L'improvisation*, Outre mesure

l'oreille, seul moyen de captation des phénomènes sonores, la notation des sons a introduit l'oeil dans leur mode d'appréhension. En outre, la fixation d'une musique a contribué à lui donner une valeur de singularité, un statut d'œuvre unique. Jacques Charpentier, toujours, décrit comme suit ce fait :

« La partition cessa très vite de se contenter de perpétuer la tradition pour devenir l'instrument de l'élaboration de l'œuvre musicale elle-même. Les qualités analytiques du discours musical en vinrent donc à prédominer au cours des siècles sur ses qualités de synthèse et l'œuvre musicale cessa peu à peu d'être l'expression d'une continuité psychophysiologique ressentie - sur le lieu et au moment où elle est ressentie - pour devenir ce qui est de plus en plus courant aujourd'hui en Occident : une construction volontaire, formelle et explicative qui trouve en elle-même sa substance et sa justification. »

Ces propos de Charpentier, en plus de relater la tournure spéculative que va prendre progressivement la création musicale en Occident, mettent l'accent sur la dichotomie qu'elle induit entre pensée musicale et geste. Car le recours à la codification de la musique (consignant des sons en partitions) implique une codification réciproque (de la partition aux sons) focalisant bien souvent le musicien sur le geste, que de nombreuses « méthodes » par la suite ont tendu à prédéterminer.

Aussi peut-on revenir après ces considérations à la notion d'improvisation et aux nuances qu'elle prend, selon qu'elle s'applique dans un contexte de tradition, de culture orale, ou bien dans un contexte de rapport à l'écrit : dans le premier cas, elle relève pour le musicien d'un « savoir être », accordant naturellement le geste à l'intention spontanée ; dans le second, elle prend valeur d'un « savoir faire », qui est souvent inhibé par une conception univoque de la notion d'œuvre, comme chose « figée ».

5. La place de l'écriture dans l'apprentissage aujourd'hui

Sans nullement remettre en cause le principe de notation de la musique, qui a été un catalyseur essentiel de la création occidentale (développement des formes, enrichissements des moyens d'expression, etc...), je m'interroge cependant sur la place qu'il a pris, non pas dans le processus de composition, mais dans le mode

d'apprentissage de la musique aujourd'hui dans nos écoles. Le support visuel de la partition est en effet bien souvent la première prise offerte à l'élève interprète pour s'approprier une musique, ce qui a pour conséquence, on l'a vu plus haut, d'impliquer nécessairement un « décodage » traduisant les signes en sons.

Le problème dans ce procédé est que le signal visuel peut être traduit par automatisme en geste sans forcément passer par une « conscience » musicale : on est là dans une vision « mécaniste » de l'apprentissage, ainsi décriée par Dore Jacobs* :

« L'idée selon laquelle la forme du mouvement naîtrait de représentations finies du mouvement qui résideraient dans un organe central et agiraient de l'intérieur vers l'extérieur est erronée (...) il n'y a pas de schéma de mouvement fini qui agissent de l'intérieur vers l'extérieur. »

Il semble donc nécessaire de faire la distinction entre un mode d'« appréhension » de la musique par lequel le son résulte de l'opération :

**VUE D'UN SIGNE → GESTE METHODIQUEMENT CORRESPONDANT
→ SON (MUSIQUE ?)**

et un mode de « compréhension » :

**VUE D'UN SIGNE → INTERPRETATION MUSICALE (expression d'une
sensibilité) → GESTE EXPRESSIF CORRESPONDANT → SON
(MUSIQUE !)**

6. L'improvisation pour « renouer » l'intention musicale au geste

Si le passage, indiqué par le schéma précédant, de la vue d'un signe sur papier à sa compréhension musicale ne peut paraître possible qu'au terme d'une longue expérience par l'élève de la synthèse musicale, il est néanmoins aisé d'imaginer un resserrement des liens entre musique et geste (très fragiles dans le

* cit : Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde

premier cas de figure) .Chanter la musique écrite pour l'instrument, associer ses éléments rythmiques et de respiration à des gestes « dansés » ou « mimés » selon la méthode Dalcroze notamment, sont autant de manières de se familiariser concrètement, physiquement, avec un texte. La pratique de l'improvisation, en marge de celui-ci, permet quant à elle d'accéder à une expression musicale directe, indissociablement liée à son acte, qui favorisera ainsi une nouvelle approche de la musique écrite.

Place de l'improvisation dans l'enseignement actuel

1. Etat des lieux

Force est de constater que la pratique de l'improvisation, comme discipline à part entière, est aujourd'hui relativement marginale au sein des écoles de musique et des conservatoires. Si elle est mentionnée dans les schémas d'orientation pédagogique, elle est encore loin de participer effectivement aux méthodes d'enseignement courantes. Il existe certainement de nombreuses raisons à cela, et la première est peut être celle que Volker Biesenbender déplore ainsi :

« La vie musicale actuelle est si variée, si complexe, qu'il est devenu impossible de s'y retrouver sans séparer soigneusement les fonctions et les spécialités, sans division du travail. (...) La tendance moderne à être « fidèle à l'œuvre », philologiquement correct, a réduit comme peau de chagrin l'espace de liberté improvisatrice des interprètes »*

Ainsi, dans un contexte où une pédagogie viserait seulement à « spécialiser » les élèves à la restitution d'un répertoire (c'est un objectif d'enseignement clairement avoué par de nombreux professeurs), il paraît embarrassant de s'occuper d'une matière divergeant du rapport aux textes.

Par contre, comme tend à le souligner Volker Biesenbender, les musiciens et pédagogues se sont souvent spécialisés, face à la diversité de style de nombreuses époques. Pour cette raison, les musiciens garants du continuo baroque (violoncellistes, clavecinistes, organistes, etc...) n'ont pas cessé d'entretenir dans leur formation une partie consacrée à l'improvisation, guidée par les basses chiffrées. Dans les classes d'accompagnement, l'harmonisation au clavier de mélodies, ainsi que le travail en partenariat avec les danseurs orientent aussi sensiblement les élèves, souvent à un stade avancé de leur formation, vers une pratique de l'improvisation.

Enfin, l'ouverture d'ateliers (parfois, de classes à part entière) consacrés au jazz, aux musiques traditionnelles et actuelles, ou à l'improvisation « libre »,

* Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde

permet aux élèves d'accéder à une nouvelle approche de la musique.

2. Illustrations d'une pratique vivante de l'improvisation

2.a. L'atelier de jazz au Conservatoire National de Région de Rennes.

Depuis 2001 s'est ouvert au CNR de Rennes un atelier de jazz, animé par Pascal Salmon (lui-même pianiste de jazz), et destiné aux élèves possédant une maîtrise déjà affirmée de leur instrument (fin de deuxième cycle). Cet atelier, auquel j'ai participé deux années consécutives comme pianiste, a pour but de proposer aux élèves motivés une initiation à la pratique du jazz, en les plongeant immédiatement dans un contexte d'oralité (les partitions n'ont été que rarement présentes, seulement pour des parties d'arrangements complexes de thèmes) et de jeu collectif.

Il me faut témoigner de l'immense bénéfice que j'ai tiré de cette expérience, tant pour mon approche du jazz que je ne connaissais auparavant que par les disques et les prestations des autres (ceux qui « savent » improviser !), que pour celle d'un répertoire écrit.

Commençons par rappeler que le jazz est une sorte d'improvisation « canalisée » à travers des règles plus ou moins strictes de langage, propres ou indépendantes d'un répertoire de standards qu'une culture orale entretient (par la diffusion de disques et de concerts, exceptionnellement de partitions).

Les séances d'atelier ont souvent commencé par l'apprentissage, par imitation chantée de tous les participants, d'un nouveau morceau, créant un espace favorable à l'écoute. Pendant les premières semaines, les thèmes ainsi abordés sont des blues, construits sur une grille harmonique simple comprenant trois fonctions d'accords (tonique, dominante et sous-dominante), ce qui d'emblée facilite la réalisation pour les instrumentistes d'un accompagnement, qu'ils anticipent souvent assez naturellement : en effet, la structure de douze mesures propre à d'innombrables blues et chansons, est assimilée la plupart du temps avant même de la pratiquer.

L'avantage qu'offre également le blues pour une approche d'une improvisation contrainte à des notions de style et de carrure, c'est sa gamme

singulière, que l'élève peut décliner à l'envie sur les différents accords sans avoir trop à se préoccuper des « coïncidences » mélodico-harmoniques : le jeu consiste à inventer des phrases musicales, à partir d'un réservoir de six notes distinctes*, sur l'accompagnement porteur des autres musiciens.

Le travail est aussi porté sur l'imitation entre les improvisateurs, développant ainsi les facultés de conscientisation des événements musicaux, pouvant par la suite affiner la maîtrise d'une improvisation.

Progressivement, au fil des séances, nous nous sommes appropriés des morceaux s'émancipant du blues par leur structure, tout en sensibilisant l'écoute aux enchaînements cadentiels caractéristiques de toute musique « harmonique », (les fameux II-V-I) qui conditionnent l'improvisation dans ses inflexions mélodiques.

Enfin, nous avons aussi expérimenté l'improvisation « modale » dans des morceaux tels que le célèbre « So What » de Miles Davis, où l'harmonie perd sa fonction tonale au profit d'une couleur singulière.

Outre le plaisir qu'elle peut procurer, la pratique du jazz permet une nouvelle approche d'une musique « qui sonne » : j'entend par là qu'elle démystifie l'accès à une musique ordonnée (pour beaucoup, une improvisation de jazz, une fois figée dans la mémoire ou sur le support du disque, devient œuvre à part entière, comme une composition), en faisant prendre conscience à ses acteurs qu'il est possible de traduire spontanément une intention en acte, que la musique n'est pas nécessairement le fruit d'une répétition laborieuse.

2.b. L'atelier d'improvisation à l'école de musique de Saint Herblain

En tant qu'étudiants au CEFEDM Bretagne et Pays de la Loire, nous avons été encouragés à assister dans le cadre des ateliers de recherche pédagogique au

* exemple d'une gamme de blues en si b : si b, ré b, mi b, mi bécarré, fa, la b, (si b)

travail de plusieurs enseignants, dont celui de Dominique Le Voavec à l'école de musique de Saint Herblain, consacré à l'improvisation.

Pour moi ainsi que pour quelques autres de mes camarades, l'observation de cet atelier ouvert à tous les instrumentistes, de tous niveaux, s'est poursuivie d'une implication pour l'animation de plusieurs séances.

Tout d'abord, il est important de décrire l'organisation habituelle de ce cours, en commençant par dire que l'effectif des musiciens y est variable, ce qui offre à chaque séance de nouvelles possibilités en terme de combinaisons instrumentales et de caractères. Ainsi, au cours de celles auxquelles j'ai assisté et participé, j'ai pu voir à l'œuvre deux saxophonistes (ténor et alto), deux guitaristes (acoustique et électrique), un percussionniste (batter), un accordéoniste, une pianiste et une chanteuse, les âges allant de quinze à cinquante ans.

Les séances s'articulent, pendant une heure, en une succession d'improvisations collectives (n'obligeant pas cependant la participation de tous), suivies d'un échange oral d'impressions et de critiques émanant tant des instrumentistes que des auditeurs (en l'occurrence, le professeur et nous) : chaque improvisation peut être « motivée » par l'énoncé d'une image, d'un sujet évocateur (souvent emprunt à la nature ou faisant référence à certains traits psychologiques), ou bien partir de « rien ». Aussi, la discussion qui suit permet à chacun de se prononcer sur le respect général et personnel des contraintes prédéterminées.

En tant qu'intervenants dans cet atelier, nous avons proposé d'inscrire l'improvisation dans une démarche d'illustration sonore d'un extrait du film *Nosferatu* de Murnau. Lors de ce travail, étalé sur plusieurs semaines, nous avons tenté de varier au maximum les approches envisageables pour cette discipline:

- pour commencer, nous avons tous visualisé l'extrait (un peu moins de cinq minutes) afin de nous imprégner de son contexte dramatique.
- Ensuite se sont succédées deux improvisations jouées simultanément au film, suivies à leur tour d'un partage d'avis sur leurs qualités et défauts.

- La réflexion alors engagée sur les moyens de faire correspondre musique et film est aussitôt investie dans une troisième improvisation, cette fois soucieuse de répondre à de nouvelles contraintes établies par le groupe.
- ont suivi de nombreuses expériences, orientées chaque fois différemment : improvisations « linéaires » fidèles aux changements d'actions du film, improvisations visant une « ambiance » plus générale, improvisations « décalées » relativisant le sens des images.

Pour finir cette expérience, nous avons écouté une bande-son composée pour ce film, et comparé celle-ci à nos différentes productions, ce qui a permis aux élèves de s'autoriser un regard critique sur une musique écrite, et surtout de l'envisager comme une « possibilité » parmi d'autres, comme une expression singulière d'intentions plus communes.

Expérience de l'improvisation au CEFEDM

Plusieurs musiciens nous ont sensibilisés, lors de leurs interventions au CEFEDM, à la pratique de l'improvisation, et ce par des approches propres à chacun :

2.c. Avec Patrick Scheider

Patrick Scheider, pianiste et compositeur, a dirigé dans la formation les cours de culture musicale attendant à la période romantique, dont il est spécialiste du répertoire pianistique (particulièrement de Chopin et de Liszt, qu'il interprète sur des pianos d'époque). En s'appuyant sur des témoignages historiques (écrits, mais aussi vieux enregistrements sur cire et rouleaux), il a mis l'accent sur ce que pouvait avoir parfois d'approximatif l'aspect textuel des partitions de l'époque (héritage du classicisme) étant donné leur source : une inspiration libre, singulière, étroitement liée à l'exercice de l'improvisation à l'instrument. Ainsi dit-il :

« Nombre d'indications et même de notes viennent en effet de gestes vécus physiquement par le compositeur, des « idées – gestes » musicaux où la seule part de l'intellect a été d'écrire la note et de ne pas la laisser envoler »*.

Nous avons eu l'occasion d'entendre un enregistrement illustrant cet état de fait, dans lequel un élève de Chopin, conformément à la « manière » du maître, ajoute à son gré quelques traits virtuoses dans un Nocturne, ou encore le jeu échevelé de Debussy dans son *Docteur Gradus ad Parnassum*, loin de toute rigueur textuelle.

Ces « traces » sonores, invitant l'interprète à réfléchir sur ses marges de liberté vis-à-vis d'un texte, ne manquent pas non plus d'attirer l'attention sur le phénomène de création musicale, d'édification de l'œuvre. En effet, les résurgences de données improvisées (notes dans le Nocturne de Chopin, rythme dans la pièce de Debussy) dans ces interprétations, renvoient à la genèse de ces morceaux : on sait, d'après le témoignage de George Sand sans doute un peu romanesque, que Chopin finissait par écrire ses pièces après des jours de labeur et de remaniements, telles qu'il les avait initialement improvisées. Par ailleurs, il est significatif de constater que bon nombre d'œuvres de Liszt, comme d'autres compositeurs, comportent des « ossia » pour certains passages ; si parfois, elles proposent à l'exécutant une solution plus « praticable », elles révèlent surtout à l'interprète une certaine équivocité, à un moment donné, du langage musical. Autrement dit, la partition elle-même est susceptible de rappeler qu'elle n'est qu'une « mise en forme » d'une pensée musicale vivant indépendamment des signes et des codes.

2.d. Avec Sylvain Kasap, Thierry Madiot, et Jean Pierre Robert

Ces trois musiciens (respectivement clarinettiste, tromboniste-bruitiste et contrebassiste) spécialisés dans la création contemporaine, ont su mettre à l'œuvre les capacités improvisatrices de l'ensemble des étudiants du CEFEDM, pour la

* Revue MARSYAS n° 9, *Acte du colloque « Musiques contempo...reines »*, Eric Sporgis, Poitiers

réalisation d'un projet commun autour de deux œuvres de John Cage : *Rioanji* et *Music For*.

En effet, chacune de ces œuvres a nécessité l'élaboration d'un protocole singulier, non sans contraintes, mais laissant une place prépondérante à l'imprévu :

Le travail sur *Rioanji*, mené en collaboration avec Yves Jansen et les enfants de l'école primaire de Chantenay, a tout d'abord porté sur la question de l'organologie instrumentale de la pièce, toute latitude étant laissée à ce sujet par la partition, consistant en une série rythmique de noires entremêlées de silences, interprétée « chorégraphiquement » par le chef d'orchestre d'un signe du bras par noire. A chaque signal du chef devaient succéder, coïncider, précéder ou ne pas avoir lieu, une réponse sonore des enfants, conditionnée sinon par une partition bien connue, du moins par un contexte poétique : le fameux jardin japonais.

Ainsi, il nous a fallu orienter l'imagination des enfants, pour la plupart non instrumentistes, vers la fabrication d'« objets sonnants » variés, en mettant en jeu leur faculté (et la notre), si faussement évidente lorsqu'on se trouve devant un instrument de musique préconçu, d'« interroger les sons ».

Music For est à l'origine une œuvre destinée à être jouée en concert par plusieurs instrumentistes, sans répétition commune préalable. Les interventions de chaque musicien, malgré des parties individuelles très précises, chronométrées, n'y sont pas interdépendantes, puisque chacun démarre la sienne à son gré. Ainsi, chacun évoluant dans son propre temps, l'œuvre résulte d'une coïncidence imprévisible, pourtant rendue probable par le fait même de sa composition.

Le travail sur ces deux œuvres a permis d'entrevoir l'improvisation comme une composante structurante d'un procédé créatif, faisant de ses interprètes des improvisateurs « malgré eux » (!!!), obligés de prendre en considération la notion d'« actualisation » dans tout acte d'interprétation, qui prend alors tout son sens dans le terme de « représentation ».

2.e. Avec Josef Nadj

J'ai pu bénéficier avec plusieurs autres étudiants, d'un stage proposé par le CEFEDM, animé par deux danseurs dont le chorégraphe Josef Nadj ainsi que par l'un de ses musiciens. Avant tout destiné aux danseurs de l'établissement, ce stage s'est néanmoins ouvert à l'accompagnement musical de la danse, et finalement orienté vers une pratique collective de l'improvisation, soutenue par une réflexion sur cet exercice aussi bien lié aux deux arts.

L'essentiel du travail a consisté pour nous à réaliser une succession d'improvisations, inspirées par l'évocation des quatre éléments (l'eau, l'air, la terre et le feu). Ainsi, des ensembles d'« acteurs » à géométrie variable (souvent deux musiciens accompagnant une danseuse) se sont produits devant les autres stagiaires « observateurs », dans l'idée de les faire deviner un élément donné. Au fil des improvisations, le regard et l'oreille se sont fait de plus en plus critiques, notamment en raison d'une récurrence de certains « traits » musicaux et dansés, révélant un recours exagéré à certaines figures idiomatiques, stéréotypées.

Cette constatation a servi de point de départ pour un nouveau travail, renforcé par des exercices techniques de maîtrise du mouvement dans une extrême lenteur, consistant à « épurer » les improvisations d'un certain nombre de « tics ». Mais avant ça, elle a surtout permis de mener une réflexion collective sur cet état de fait.

Comme le dit le compositeur Denis Barbier : « La sensation de l'instant est fondée sur des techniques : la grammaire, le langage que l'on utilise. Mais ce langage ne sert à rien si l'on a rien à dire, si l'on a pas envie, si l'on a rien dans la tête à ce moment là »*.

Ainsi, le « risque » couru lors de l'improvisation, est bien de compenser une absence d'idée par un substitut purement « technique » ; dans le domaine linguistique, cela reviendrait par exemple à évoquer une forêt par une série de synonymes... Or l'enjeu de l'improvisation nous a été montré par Josef Nadj comme une expression artistique singulière favorisant les associations libres

* Revue MARSYAS n° 9, *Acte du colloque « Musiques contempo...reines »*, Eric Sporgis, Poitiers

propres à chaque individu, rendue possible grâce à l'effort concentré de nos facultés de dissociation : « être ou ne pas être dans ce que l'on fait »*

Enfin, cette expérience a permis d'apprécier à quel point l'improvisation facilite la réunion de la danse et de la musique, dans la mesure où chaque discipline évolue dans un même état d'écoute mutuelle, pour un même but.

* Volker Biensenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde

L'usage de l'improvisation dans une pédagogie quotidienne

L'ensemble des expériences que je viens de présenter m'a permis de dégager un bon nombre d'aspects salutaires de l'improvisation. Malgré ses mérites, on l'a vu, cette pratique est loin d'avoir encore trouvé sa juste place dans l'enseignement actuel ; en effet, la plupart des expériences décrites, lorsqu'elles s'adressent à des élèves d'écoles de musique (au CNR de Rennes, à Saint Herblain), s'inscrivent « en marge » d'un cursus plus traditionnel, avec une connotation bien souvent d'activité « exceptionnelle », voire « facultative ».

Il convient de s'interroger sur les raisons de cette trop rare popularité dans nos établissements : parce que l'improvisation est souvent considérée comme un simple exutoire, une activité cathartique, il est important de définir clairement ses enjeux, avec tous ses acteurs (élèves, enseignants, parents d'élèves, auditeurs). Surtout, il importe de l'envisager comme un véritable outil pédagogique, visant avant tout la recherche d'un « être soi », utile dans toutes sortes de situations.

1. L'improvisation est-elle une thérapie ?

Plusieurs idées reçues contribuent à affubler l'improvisation d'une réputation douteuse, émanant aussi bien de personnes ne parvenant pas à la prendre au sérieux, que de certaines qui en vantent les avantages ; en forçant un peu le trait, on observe deux cas de figure :

D'un côté, on trouve des détracteurs qui sont persuadés qu'une improvisation, par sa nature même et son contenu, ne se hissera jamais au niveau d'une pièce composée. Cet état de fait est lié au contexte dans lequel se trouve aujourd'hui, la culture occidentale : si, comme on l'a vu plus haut dans ce mémoire, la fixation de la musique sur le support de la portée ou du disque a permis l'« avènement » des chefs d'œuvre, elle a aussi engendré le culte de la maîtrise formelle. Cette vision, occultant autant l'aspect « laborieux » de la création (nombre d'œuvres, rappelons-le, existent en plusieurs « versions » ; Franz Schubert, par ailleurs, s'est fait le spécialiste des œuvres inachevées !),

qu'elle mystifie le phénomène d'« inspiration », ne facilite évidemment pas l'abandon dans l'improvisation, alors pétrifiée par les complexes liés à une exigence démesurée. A ce sujet, le metteur en scène Jean-Louis Hourdin dit non sans humour :

« Les improvisations sont souvent tragiques parce que justement personne n'ose les terminer en pensant toujours que ça va être mieux... deux minutes après. Au total on s'ennuie... »*

Ainsi, il semble nécessaire, lors de l'improvisation, de s'inscrire dans une démarche ne visant pas tant à *composer instantanément*, qu'à *composer avec l'instant*.

D'un autre côté, on trouve des personnes (moins nombreuses) pour lesquelles la notion d'œuvre renvoie nécessairement au statisme. Poussé à l'extrême, leur raisonnement les mène à n'envisager une interprétation que comme une « exécution » fondée sur des gestes méthodiquement prédéterminés. Ce point de vue quant à lui, sans forcément s'opposer au précédent, peut considérer l'improvisation comme une simple occasion de « remédier » à des carences de souplesse, ou de se « défouler » après avoir contraints ses élans dans l'exercice de l'interprétation... Ce que dénonce en ces termes Jean-Louis Hourdin :

« L'improvisation, ce n'est pas simplement une expérience onanistique entre des gens. Si l'on travaille dans une pièce et que quelqu'un ouvre la porte, la personne qui entre doit immédiatement sentir qu'il y a des gens qui travaillent humainement et qu'elle est immédiatement concernée. »*

Ces propos nous permettent d'apercevoir, après avoir considéré deux pensées courantes, un nouvel enjeu de l'improvisation, loin de toute préoccupation liée à son résultat.

* Revue MARSYAS n° 9, *Acte du colloque « Musiques contempo...reines »*, Eric Sporgis, Poitiers

2. Les enjeux pédagogiques liés à l'improvisation

2.a. L'improvisation pour se familiariser avec un mode d'expression

J'ai déjà décrit, dans la première partie de ce mémoire, l'importance que prend le support écrit de la partition dans les méthodes courantes de l'apprentissage musical, visant essentiellement à rendre les élèves capables d'interpréter fidèlement les œuvres d'un répertoire donné. Une pédagogie orientée sur cet objectif implique nécessairement dans le rapport de l'élève avec la musique la notion de contrainte : l'œuvre est alors envisagée comme l'« argument » de tout travail. La richesse des divers répertoires instrumentaux permet de justifier en partie cette louable « inclination », mais il faut prendre en compte ce que décrit ainsi Volker Biesenbender :

« On oublie souvent, volontairement ou non – et cela me semble tout à fait caractéristique de notre vision partielle de la musique comme étant uniquement un art, une technique culturelle – , que l'interprétation donc le travail sur la production terminée d'un compositeur, n'est qu'une façon parmi d'autres, qui plus est relativement tardive dans l'histoire, de jouer de la musique, et une façon qui, en toute rigueur, ne devrait être enseignée que lorsque l'élève est déjà capable de s'exprimer en musique »*

En ces termes, Volker Biesenbender pose en conditions préalables à tout travail d'interprétation, l'appropriation de l'élève de moyens d'expression. Et si l'on se réfère au petit enfant s'imprégnant de sa langue maternelle, on admettra sans peine qu'il lui faudra, avant de pouvoir la lire, l'écouter puis la « balbutier ».

Proposer un temps d'improvisation aux élèves peut ainsi consister, dès les premières leçons, à les laisser prendre contact, sans émettre d'attente particulière sinon l'écoute, avec leur instrument. De cette manière, ils en découvrent les possibilités sonores et les principaux mécanismes de fonctionnement.

Progressivement, ce travail d'expérimentation peut viser à reproduire de

* Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, Van de Velde

simples morceaux entendus (non lus) : dès lors, l'enseignant peut faire prendre conscience aux élèves des liens (restant longtemps insoupçonnables pour ceux qui ne font que « lire » la musique) qui rapprochent le travail de composition et l'expérimentation. L'improvisation prend ici valeur d'acte visant à accorder une volonté « objectivée » avec ses moyens de réalisation.

2.b. L'improvisation ou la recherche d'un état créatif

L'improvisation offre une porte d'accès irremplaçable à la création musicale. Certains, comme on l'a vu, ne démordront pas d'un point de vue qui tend à mésestimer sa « consistance », mais cependant, il est indéniable qu'elle favorise plus que toute autre approche « philologique » de la musique, l'expression personnelle spontanée.

On admet aisément que l'enseignement instrumental n'a pas pour objectif de « calibrer » les jeunes musiciens, de les « hisser » à un niveau commun acceptable, mais de faire en sorte que chacun puisse s'épanouir à travers un mode d'expression, en fonction de ses aptitudes propres. De la même manière, il convient d'apprécier toute improvisation en fonction de ses auteurs, de ne pas lui attacher la valeur d'une « revendication » arrêtée, mais plutôt celle d'une « expression » directement liée à un moment donné, située dans un contexte.

Novalis a ce mot pour définir l'œuvre d'art :

« Dans l'œuvre d'art, le chaos doit scintiller à travers le voile de l'ordre. »*

Cet aphorisme illustre aussi parfaitement ce que doit être une improvisation : le « chaos », ce sont les sentiments, les impressions subjectives, parfois inconscientes ressenties par le musicien au moment de son improvisation ; le « voile de l'ordre », c'est l'ensemble des éléments de langage choisis consciemment pour « traduire » ces *impressions*, qui se transforment ainsi en *expressions*.

* Novalis cité par Alfred Brendel dans *Le Voile de l'Ordre*, Christian Bourgeois éditeur

Les éléments de langages sont extrêmement variables ; Ils peuvent être en partie déterminés par un style donné, comme c'est le cas par exemple pour une pratique du jazz, mais ils peuvent tout aussi bien être empruntés à un usage collectif, particulier, ou encore élaborés personnellement. Le compositeur hongrois György Kurtág a conçu un nombre important de ses *Játékok*, pièces brèves pour piano, à partir d'éléments structurels très simples qu'il a développés « en jouant » : c'est ce qu'il appelle les « objets trouvés »*1. Parmi ces figures, on trouve les *glissandi*, les *clusters*, etc... par ailleurs, il appelle « objets volés » des figures empruntées à d'autres compositeurs. Ces désignations poétiques peuvent faire l'objet, pour l'enseignant et ses élèves, d'une sorte de « catalogage » des divers éléments du langage musical, pouvant servir au cours de l'improvisation.

Volker Biensenbender dit que :

« L'improvisation représente toujours le choc de deux éléments : l'appris et l'inconnu, l'acte programmé et le « laisser venir », le structuré et le chaotique »*2.

Ce qui peut dérouter les élèves lorsqu'on leur propose d'improviser, c'est justement la dimension d'« inconnu », qui de prime abord peut leur sembler stérile : Aussi, il me semble important de stimuler chez les élèves leurs facultés d'établir individuellement des associations entre des figures idiomatiques du langage musical, et un champ de représentations poétiques : une première approche de l'improvisation peut alors consister à les rendre « capable de recevoir des impressions et s'exprimer sans blocage »*, à exprimer par des mots ce que leur évoque un *glissando*, un son *piqué*, un *cluster*, un *tremolo*, etc...

Il s'agit bien là d'une attitude visant à se « laisser instruire par l'objet » pour reprendre l'expression de l'écrivain suisse Ludwig Hohl, qui peut ensuite servir à l'élève à envisager une démarche inverse : celle qui consiste à utiliser les notes pour faire état de ses propres impressions à un moment donné.

Pour amorcer ce travail de l'imagination, l'enseignant ou l'élève lui-même peut proposer un « argument » d'improvisation, dont les thèmes d'élection se

*1 György Kurtág, *Entretiens, textes, écrits sur son œuvre*, Contrechamps

*2 Volker Biesenbender, *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*

réfèrent souvent à la nature (la mer, l'orage, le vent...) ou à des traits psychologiques (la tendresse, la tristesse, la colère...). Progressivement, lorsqu'elle est pratiquée régulièrement, l'improvisation peut se dégager de ces « consignes » prédéterminées, pour ne s'inspirer que de l'instant et de ce qu'il offre, de ce qui le constitue, pour en faire enfin une discipline d'ouverture sur un environnement comme le décrivent ces propos :

« Il faut *accueillir* : soi-même, accueillir deux, accueillir la vie et accueillir trois, quatre, dix... et puis après, faire l'improvisation avec le public. »

3. Quel rôle pour l'enseignant ? Apprend-on à improviser ?

Il est certain que l'influence du professeur sur le déroulement, le contenu d'une improvisation de l'un ou de ses élèves est toute relative, dans la mesure où celle-ci s'élabore dans le présent et échappe donc à toute « attente ». Doit-on pour autant remettre en cause l'utilité, la nécessité de l'enseignant pour la mise en œuvre de l'improvisation ? Quelle légitimité cette pratique trouve-t-elle dans une démarche pédagogique ? Pour répondre à ces interrogations, je m'appuierai sur ces mots de Volker Biesenbender :

« Improviser ne s'« apprend » pas au sens traditionnel du mot. Tout au plus peut-on *désapprendre* les conditionnements qui nous bloquent (...) Le problème n'est pas d'enseigner une nouvelle « matière », mais de faire qu'à la base, on puisse aborder en improvisant *tout apprentissage instrumental*. »*

Il me semble que la tâche du professeur de musique est de tout faire pour que ses élèves deviennent des agents de leur formation, engagés dans leurs rapports avec la musique. Les « conditionnements qui nous bloquent » dont parle Volker Biesenbender sont d'après moi de deux nature :

D'une part, ils sont liés à une rigueur « méthodologique », dont nous sommes un peu malgré nous les héritiers, qui tend à envisager la pratique instrumentale sous l'angle d'une opération technique, dictée par des signes avant la musique elle-même.

D'autre part, ils ont certainement des raisons plus psychiques. En effet, qu'est-ce qui « motive » le plus souvent le travail de l'élève lors de ses premières années d'apprentissage, sinon son souci de *savoir répondre* à des attentes : celles des professeurs, des parents. Souvent loin derrière : les siennes, ou celles d'un compositeur.

Aussi, la pratique de l'improvisation selon des approches diverses permet de relativiser l'importance de ces « conditionnements », au profit du développement du libre arbitre de l'élève, de sa personnalité.

Si le rôle de l'enseignant est de proposer régulièrement lors de ses cours des séances d'improvisation (telles que je les ai décrites plus haut, pour divers intérêts), il consiste surtout à stimuler chez les élèves cette aptitude à « se laisser instruire par l'objet ». L'« objet » peut être, on l'a vu, une image poétique éveillant l'imagination, un thème ou une simple gamme de blues ; il peut être aussi une partition ! Car même si cela peut paraître paradoxal, il me semble impossible de dissocier les notions d'interprétation et d'improvisation : une interprétation n'est pas quelque chose de figé, d'« absolu » (tout au plus, sur le support d'un enregistrement, elle a valeur d'« étape » de pensée) : c'est un processus qui s'échafaude à la manière d'un raisonnement ; l'interprète, qui construit sa pensée d'après des signes, doit prendre en compte que son *interprétation* de ces signes (le « décodage ») est susceptible d'évoluer : un signe peut même prendre un sens nouveau au moment d'un concert, d'une audition.

Mozart disait qu'« il faut jouer un morceau comme si on l'improvisait ». La leçon que le pédagogue peut tirer de ces propos, c'est qu'il est nécessaire de présenter aux élèves l'acte musical comme une manifestation d'une personnalité, libre (selon plus ou moins de contraintes) de s'adapter à des *circonstances*, et qui doit en tout état de cause être assumé (sans aucune dramatisation !). Dans cette orientation de pensée, l'élève doit se donner ainsi le droit à l'erreur ; surtout au plaisir, procuré par tout investissement personnel.

Après ces considérations, la tâche de l'enseignant apparaît plus comme de *sensibiliser* les élèves à une façon de vivre la musique au travers de leur ressenti, plutôt que d'*animer* (même si cela est protocolairement indispensable) de simples séances d'activité « subsidiaire ». Ce qui importe, c'est de créer un *rapport* entre des élèves, c'est-à-dire des individus, et la musique. Autrement dit, c'est l'écoute

que l'on favorise, et, partant de là, toutes les rencontres possibles : avec les autres musiciens, les danseurs, les acteurs, etc...

CONCLUSION

La pratique de l'improvisation permet aux élèves d'élargir leurs capacités d'appréhension de la musique en tant que pensée vivante. Elle intervient dès lors qu'on entreprend tout acte de communication en direct, et mérite l'intérêt profond du pédagogue, qui se trouve lui-même continuellement en situation d'improviser : en effet, il possède certes une connaissance de son métier, des techniques, il a réfléchi sur ce qu'il va faire avec ses élèves ; mais lorsqu'il se trouve confronté à eux, il doit prendre en compte la *réalité*, le fait qu'ils ne sauraient rentrer dans un cadre fixé, que chaque profil d'élève est singulier.

BIBLIOGRAPHIE

BAILEY Derek, *L'improvisation*, Paris, Outre Mesure, 1999

BRENDEL Alfred, *Le voile de l'ordre*, Christian Bourgeois Editeur, 2002

KURTAG Gyorgy, *Entretiens, textes, écrits sur son œuvre*, Genève, Edition Contrechamps, 1995

MARSYAS, Revue n° 9, Acte du colloque « *Musique contempo...reines* », Sporgis Eric, Poitiers

MASSIN Brigitte et Jean, *Histoire de la musique occidentale*, Fayard/Messidor – Temps actuels, 1985

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, le Dr. Alain Bernon, pour les heures enrichissantes qu'il m'a consacrées. Je remercie également tous les intervenants du CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire qui ont su aborder la notion d'improvisation avec tant de perspectives différentes. Enfin, j'adresse mes remerciements à mes proches qui m'ont soutenu dans mon travail : mes parents, mes amis, et Hélène.