

STEPHANE JACQUET

Jazz

L'improvisation au cœur de l'apprentissage de la musique

Cefedem Rhône-Alpes

Promotion 2005-2007

SOMMAIRE

Introduction	3
---------------------	---

Première Partie

I	quelques repères historiques	4
II	Improviser-Interpréter	4
III	On ne s'improvise pas improvisateur	6
IV	La disparition de l'improvisation : Quelques indices	10
A	L'imprimerie	10
B	Les lumières	10
C	L'oralité dépréciée	11
D	Le conservatoire et les méthodes	12
E	Le romantisme	13
F	La réapparition de l'improvisation au Xxe siècle	14

Seconde Partie

I	Quelques réflexions	
A	Musique et langage	16
B	L'affectivité, la motivation, le sens	17
C	Polémiques	18
II	Propositions pédagogiques	20
A	Refaire le chemin de l'évolution humaine ?	20
B	Le jeu sur les contraires	22
C	Du global au précis	22
D	Du limité vers l'illimité	23
E	L'imitation	23

Conclusion	24
-------------------	----

Bibliographie	26
----------------------	----

Introduction

Il est étonnant de constater que la plupart des musiciens ayant suivi un enseignement classique de la musique ne soient pas capables, ou éprouvent tant de difficultés, à se lancer dans une improvisation musicale, d'inventer une mélodie, au gré de leur imagination.

Pour avoir moi-même passé un certain nombre d'années dans les structures académiques de l'enseignement musical, (Ecoles Municipales, ENM, Conservatoires) d'abord en tant qu'élève puis en tant que professeur, j'ai pu constater que l'improvisation était tout à fait absente de l'enseignement qui y est dispensé.

Après plusieurs années d'apprentissage de la musique, et en particulier de la clarinette classique, c'est l'improvisation (d'abord dans la musique rock, puis jazz) qui m'a permis de reconstruire des notions éparses d'harmonie, de formes, de relation entre harmonie et la mélodie, etc.

J'ai naturellement par la suite été enclin à enseigner en tentant de développer ces compétences chez mes élèves, me heurtant parfois à l'incompréhension de mes collègues ou des parents d'élèves.

Ce mémoire a été l'occasion de mener plus loin ma réflexion sur ce sujet, de m'interroger sur les raisons de cette absence de l'improvisation dans l'enseignement instrumental, d'une part, et d'autre part de mieux comprendre ce que met en jeu la pratique de l'improvisation dans l'apprentissage de la musique : comment les élèves peuvent-ils s'approprier ce qu'ils ont à jouer, comment peuvent-ils s'y investir affectivement, comment l'enseignant peut-il stimuler la créativité, etc.

Dans une première partie, nous essaierons de savoir de quoi il s'agit lorsque l'on parle d'improvisation musicale, de quelles compétences il est question, et à quels savoirs faire cela fait appel, après avoir pris quelques repères historiques.

Dans une seconde partie, nous envisagerons ces questions du point de vue de l'apprentissage. Nous essaierons de voir ce qui se pratique en la matière dans les écoles de musique, et ce qui peut se pratiquer.

PREMIÈRE PARTIE

I Quelques repères historiques

L'improvisation a joué un rôle déterminant dans la majeure partie de la musique classique occidentale, et en particulier à ses débuts. L'élaboration de la pratique ancienne du chant grégorien et de la polyphonie s'est faite essentiellement par l'improvisation. Les musiciens inventaient spontanément une seconde voix à la quinte sur des monodies de plain chant, puis vers la fin du Moyen-Âge, il était courant que la ou les voix intermédiaires entre la basse et le soprano soient créées sur-le-champ, à la tierce ou à la sixte. Dans la mesure ou la réalisation de ces voix n'était pas imposée par la composition, que ces pratiques se sont constituées grâce aux libertés laissées aux chanteurs, on peut parler d'improvisation.

A l'époque Baroque, l'improvisation continuait de tenir une place essentielle. L'école d'orgue du XVIIe siècle s'est en grande partie développée grâce aux improvisations des musiciens. L'accompagnement, à la fois pour la musique de chambre et l'opéra, était le plus souvent improvisé sur une basse donnée. Les compositeurs écrivaient généralement pour interpréter eux-mêmes leurs œuvres, et ne transcrivaient pas tout sur le papier. La musique telle qu'elle était écrite n'était qu'un aide-mémoire, en ce sens, on attendait des interprètes qu'ils soient capables d'improviser, c'est-à-dire de reconstruire la musique à partir de quelques éléments notés, le reste étant implicite et laissé en partie à la subjectivité de l'interprète. Réaliser une harmonie à partir d'un chant ou d'une basse, ornamenter, varier, embellir une mélodie faisait partie du métier de musicien. Ces situations musicales donnant lieu à de multiples possibilités, on peut parler d'improvisation au sens large.

A l'époque classique, l'écrit prend de plus en plus de place au détriment de l'invention immédiate. Cependant, elle demeure présente notamment dans les cadences de concerto. Elle demeure également présente dans la pratique habituelle de la plupart des compositeurs. On sait le talent de Mozart ou de Beethoven pour l'improvisation.

L'improvisation a donc une longue histoire et une légitimité historique.

II Improviser-Interpréter

Lorsque l'on improvise, de même que lorsque l'on compose, on se conforme à des règles de style, à des codes culturels, qui en régissent le cadre. Cela vaut, me semble-t-il, pour tous les genres de musicaux et pour toutes les formes d'art. La créativité n'apparaît pas par génération spontanée. Il n'y a pas chez l'individu une inspiration soudaine qui le conduit à

créer une œuvre d'art ex nihilo. Il appartient à une communauté qui a déjà ses créateurs, qui a donc un patrimoine artistique, une culture, dont il bénéficie et qui devient pour lui un modèle de référence. Tout art implique un langage spécifique aux règles plus ou moins précises et contraignantes, que son utilisateur doit maîtriser peu à peu.

Le claveciniste baroque réalise son accompagnement à partir d'une basse écrite, il réalise les accords selon des règles qui ne lui permettent pas de faire tout ce qu'il veut. Le guitariste de flamenco qui improvise une *falseta* (bref interlude instrumental entre deux couplets chantés), joue dans un cadre rythmique prédéterminé, et dans des échelles modales convenues. Quand le musicien de be-bop « prend un chorus », il improvise dans une structure strictement établie, en suivant un cheminement harmonique fixé au préalable, et en utilisant des formules mélodiques qui font partie du patrimoine de ce style de musique. Il ne peut pas, lui non plus, faire ce qu'il veut. Même le musicien qui décide de s'affranchir de toute règle, en pratiquant ce que l'on trouve parfois sous l'appellation d'improvisation « libre », d'improvisation « non-idiomatique », d'improvisation « totale », se conforme à des règles, sans quoi il ne pourrait « organiser » de musique avec ses partenaires, ou s'il joue tout seul, ne pourrait s'adresser à un public. Tout acte signifiant posé, implique un idiome, même peut être parfois à posteriori. De plus, décider de ne se plier à aucune règle... En est une !

On peut considérer alors que la différence entre l'interprétation et l'improvisation est parfois très mince. L'improvisateur comme l'interprète ont tous les deux comme préoccupation de « créer », d'« inventer » ce qui n'est pas écrit, ce qui n'est pas déterminé une fois pour toute, de transmettre ce qui au-delà de ce qui est fixé (par la partition ou par les usages) fait partie du « style », du patrimoine culturel, et d'y apporter sa subjectivité. Et même lorsque la partition se veut la plus précise possible, même si le compositeur tente de prévoir tous les événements musicaux afin que sa pensée soit transmise le plus fidèlement possible, comme ça deviendra le cas au XIXe siècle, la part de réinvention de l'interprète est indispensable. En effet, la partition même la plus précise ne peut « contenir » toutes les informations nécessaires à son exécution. Il ne suffit pas d'avoir une partition de Schumann ou Tchaïkovski pour jouer dans le style romantique. Il faut s'être acculturé à cette musique. Le timbre des instruments, (par exemple : la même clarinette, ou le même violon, joué par un musicien de l'Opéra de Lyon, ou d'un taraf tzigane, n'aura pas du tout le même timbre), le caractère du rubato, la manière de jouer telle ou telle articulation particulière, font partie des choses que le musicien doit recréer, conformément au « style », soit en se référant à telle ou telle interprétation précédant la sienne, soit en accord avec ses partenaires s'il s'agit de musique de chambre, soit en répondant aux attentes du chef d'orchestre.

La part de liberté laissée au musicien interprète dans un contexte classique est certainement moindre que celle d'un musicien de jazz, bien que certaines pièces de jazz chez Duke Ellington ou chez Gil Evans par exemple, sont totalement écrites, et que les musiciens s'y trouvent dans la même situation que l'interprète classique, ce qui n'en fait pas moins du jazz. On peut, cependant, se demander si les compétences musicales requises sont fondamentalement différentes, d'une situation à l'autre.

III On ne s'improvise pas improvisateur

Dans nos sociétés occidentales, l'improvisation n'a pas bonne réputation. Si on en croit le dictionnaire usuel, l'improvisation est « l'art de composer sur-le-champ et sans préparation » (Le Robert)

« ... Dans notre système culturel, la spontanéité est parfois une vertu, mais l'absence de préparation est définitivement une tare. De quelle légitimité une pratique artistique affichant ostensiblement une absence de préparation pourrait-elle se réclamer ? D'aucune. Iannis Xenakis le clamait haut et fort en 1963 : « La quantité d'intelligence portée par les sonorités doit être le vrai critère de validité de telle ou telle musique. » (Xenakis, 1981 :10). Or, nous plaçons la « quantité d'intelligence » du côté de la planification, pas de l'aléatoire, du côté de l'écriture, pas de l'oralité, du côté de la composition, pas de l'improvisation. » Denis Laborde, « Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle », in *Enseigner la Musique* n°5, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.12.

Je vais m'attacher à démontrer dans cette partie, qu'on ne s'improvise pas improvisateur, et qu'improviser demande précisément une préparation spécifique, et tenter de mieux définir ce qu'est l'improvisation.

A y regarder de près, l'improvisation est présente dans la vie quotidienne, pour la plupart des actions que nous entreprenons. On pourrait peut-être définir l'improvisation comme la faculté d'accomplir une action selon un plan en intégrant dans cette action tous les aléas, tous les événements imprévisibles qui vont nous contraindre à modifier, actualiser notre plan, tout en gardant comme objectif la réalisation de l'action. La question est de savoir ce qui se passe dans l'esprit de la personne qui improvise de la musique, ce qu'elle met en œuvre, ce qui rend cette actualisation du plan, possible.

Quelle est la part d'invention, la part de reformulation, la part d'adaptation ?

Toute improvisation musicale incorpore une part d'automatisme. L'improvisateur dispose d'un plan, d'un canevas, d'un scripte, ou d'un scénario. Le contexte dans lequel il s'inscrit lui impose, comme on l'a vu, une forme, une structure, un style. Le musicien de jazz de style be-bop, par exemple, a une idée assez précise de ce que doit être une bonne improvisation, dans ce style. Et le public qui « l'attend au tournant » aussi. Le public averti sait même à l'avance quelle partie de la pièce est improvisée, quelle partie ne l'est pas. Pour construire son improvisation, le musicien utilise un « vocabulaire » musical qui fait partie du patrimoine, en l'occurrence, d'un folklore afro-américain. Ce langage est constitué de phrases, de références mélodiques, rythmiques, de citations, de tournures mélodiques types. Le musicien improvisateur, travaille à être capable de restituer ces phrases en les déclinant selon le contexte harmonique, rythmique, formel dans lequel s'inscrit son improvisation. Il se

constitue un répertoire de possibilités qu'il convoquera à l'envi, faisant les choix qu'il estimera les plus judicieux, en devant rester conscient des implications de ces choix en cascade, sur le sens de son propos musical.

L'improvisation au début du jazz était collective et se construisait autour d'un thème de référence. On pourrait plus parler ici d'ornementations, d'enrichissements, de démarcations du thème ou de paraphrases plutôt que d'improvisation. Le premier grand soliste fut sans doute le trompettiste Louis Armstrong qui développa l'improvisation en un mode d'expression à part entière tant d'un point de vue mélodique, harmonique que rythmique. En jouant, l'improvisateur développe ses propres idées, fruits de son travail antérieur. Ces idées vont être confrontées aux propositions des autres musiciens et du même coup s'en trouver transformées. De nouvelles voies peuvent ainsi être ouvertes qui renouvelleront la pratique personnelle jusqu'à la prochaine mise en situation d'orchestre, et ainsi de suite...

Lorsqu'on regarde de près l'œuvre de Charlie Parker, on découvre qu'il est l'un des musiciens de jazz à avoir le plus utilisé de phrases types (nombre de ces phrases sont devenues des clichés après coup). Parmi ces phrases, on note des citations : tournures mélodiques usitées depuis longtemps dans le blues, notamment, des citations de thèmes connus, des citations de ses propres thèmes. Mais le talent de Parker était d'utiliser ce matériau familier en inventant de nouvelles façons de le placer rythmiquement, une façon de le décliner selon les contraintes formelles de la trame dans laquelle il improvisait. Ainsi, créa-t-il de la nouveauté.

Dans le *New Groove Dictionary of Jazz*, Barry Kernfeld nous dit ainsi, que l'improvisation en jazz se résumerait-elle à un « délicat équilibre entre une invention spontanée [...] et une référence à ce qui est familier ». » Denis Laborde, « Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle », in *Enseigner la Musique n°5*, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.23.

Le travail de l'apprenti jazzman consiste, lorsqu'il prépare une improvisation sur un morceau donné, à devenir capable de recomposer, de restituer ses idées musicales (issues de la culture musicale qu'il s'est constituée), des contraintes du morceau en question.

- La forme est-elle inhabituelle ? Le morceau est structuré de deux périodes de dix-huit mesures ? Comment construire son discours, comment le rendre fluide, lisible par l'auditeur, lorsqu'on a l'habitude de ne jouer que sur des structures composées de phrases de huit mesures ?
- La structure harmonique est-elle déroutante ? La première mesure commence-t-elle par un accord du quatrième degré, ce que l'oreille de l'auditeur ne peut percevoir qu'à la fin de la première phrase ? Comment alors reformuler ses idées musicales en les faisant entendre la spécificité de cette chanson ?

Surmonter chacune de ces contraintes permet d'affiner ses compétences d'improvisateur. Le musicien devra se constituer un répertoire d'actions possibles : plusieurs façons de faire entendre tel ou tel enchaînement harmonique, trouver des « chemins » sur son instrument. Plus ce répertoire sera étendu, mieux il saura trouver le geste adéquat, l'attitude la plus appropriée lorsque le moment venu, il faudra créer une version unique, qui tiendra compte d'une acoustique particulière, d'un public particulier, de partenaires musicaux particuliers.

Les circonstances inopinées vont nourrir l'action elle-même. La composante comportementale, automatisée, de l'action, permet au musicien de se concentrer sur un partie de sa tâche, et de rester attentif aux événements imprévus en composant avec eux. L'improvisateur a en réserve différentes possibilités pour aller de la mesure dix-sept à la mesure trente-deux, mais pendant le temps de l'action, tel autre musicien joue quelque chose d'inattendu, qui va changer le cours du discours collectif. Il faudra intégrer cet événement musical, s'il ne le fait pas et se tient à son plan, il ne pourra guère sortir de nouveauté, de créativité de cette situation musicale. L'improvisateur sélectionne les événements pertinents au regard de l'action à accomplir, qui surviennent, et s'en sert pour nourrir son action. C'est la routinisation des comportements permet cette disponibilité d'esprit, qui permet la sélection des idées et leur réalisation instantanée.

Improviser implique donc une mémoire, y compris une mémoire corporelle des gestes. A ce propos, l'ethnométhodologue et pianiste David Sudnow, a écrit un essai sur la manière dont il a appris à « improviser du jazz ». Il insiste en particulier sur les routines qui s'inscrivent dans le corps, au fur et à mesure que ce répertoire de possibilités s'élargit. Il explique qu'ayant, d'une part une formation classique et par conséquent un peu de technique à sa disposition, et d'autre part une culture de la musique jazz par le disque, il n'était jamais parvenu à jouer quelque chose qui « sonne jazz ». Jusqu'à ce qu'il entreprenne un travail méthodique de constitution de routines. Il raconte avoir choisi, pour commencer, la gamme « demi-ton, ton » parce qu'elle évoquait à ses oreilles les sonorités du jazz, et il s'est mis à travailler cette gamme, et exclusivement celle-ci pendant un certain temps, en diversifiant les doigtés (différents doigtés pour jouer la même mélodie), ou en diversifiant les structures mélodiques issues de cette gamme. Il constata après quelques semaines de travail, que lors de ses improvisations, l'émergence d'intentionnalités musicales, était dépendante de son expérience de l'acquisition des facilités techniques qui la rendait possible.

« Quand vous faites de la musique, vous êtes obligés de jouer en pensant à l'endroit suivant où vous pouvez aller [...]. Pendant longtemps, je guidais mes mains sur le clavier en bougeant mes doigts le long des divers itinéraires et des échelles que j'avais imaginés. Mon regard [...] était tellement absorbé par le type d'activité en cours que je ne voyais pas les comportements de mes doigts comme je les vois aujourd'hui. Les manières de faire étaient différentes et les regards, à l'intérieur ou à l'extérieur, étaient différents, car ensemble ils étaient une partie d'une manière de procéder différente de ce que je fais maintenant. Je n'emprunte plus de sentiers balisés pour faire surgir mes mélodies. Maintenant, je trouve les endroits où aller au moment même où je me déplace vers eux, allant d'un endroit particulier à un autre, fabriquant de l'improvisation [...]. Mes mains ont fini par développer un savoir intime du piano, des façons d'explorer les intervalles, des modalités de réalisations et d'articulation, et maintenant je choisis les endroits où aller au moment même où je me déplace vers eux, comme une poignée de choix. » (Sudnow, 1995 : XII-XIII). Denis Laborde, « Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle », in *Enseigner la Musique n°5*, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.12.

Ici, le solfège n'est pas sur la partition, il est dans le corps. Les compétences nécessaires à l'improvisation musicale pourraient nous amener à parler de solfège corporel ou de solfège comportemental.

« Si quelqu'un nomme une note, je ne peux pas la chanter, pas plus que je peux nommer une note qui est jouée, une compétence souvent trop vaguement appelée l'oreille absolue. Mais si je chante une mélodie, ou si j'en entends une à la radio, je peux alors aller au piano et la jouer du premier coup dans quatre-vingts pourcents des cas. Donc mes mains, mes bras, mes épaules [...] ont presque l'oreille absolue, mon cerveau ne l'a pas. » David Sudnow, in « *Ways Of The Hands* », The MIT Press, Cambridge Massachusetts, 2001, p.63.

Cette approche est-elle propre au jazz ?

« Beethoven par exemple écrivait des points sur les notes. Ses élèves devaient inventer sur ces notes différentes figures musicales (Cramer/Kann 1974 X). Cette méthode qui consistait à donner à l'élève la possibilité d'inventer lui-même des exercices, était préconisée par beaucoup de pédagogues, parmi lesquels Schumann, E. Breslaur et A. de Kontzki (Schumann 1832, 2 ; Breslaur 1871, 9 ; Kontzki 1851).

Les passages en forme d'exercices étaient petit à petit transposés dans toutes les tonalités en usage (Muller 1804, 37 ; Kullak 1860/1889, 117).

L'exécution de ces passages offrait en plus la possibilité de rendre le doigté automatique. C'est l'une des raisons pour lesquelles on trouve si peu d'indications de doigté dans les partitions anciennes. » Martin Gellrich, *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano*, Cahiers suisses de pédagogie, janvier 1995, p. 3.

On voit ici de nombreuses similitudes entre les exercices que s'est inventés et qu'a expérimentés David Sudnow et les conclusions auxquelles il arrive concernant l'automatisation d'une gestuelle, et la constitution de routines, et les exercices que proposait Beethoven à ses élèves.

Jacques Dalcroze écrivait à propos du toucher :

« Le sens tactile a souvent une grande influence sur la musicalité, la main est le plus intelligent et le plus sensible de nos membres, sa sensibilité est si raffinée qu'elle est souvent plus rapidement avertie des élans de notre imagination que notre oreille. »

IV La disparition de l'improvisation : quelques indices

L'imprimerie

L'improvisation comme nous l'avons vue, faisait partie du quotidien du musicien professionnel comme de l'apprenti musicien. Il était d'usage de permettre à ses élèves d'inventer leurs propres exercices, d'improviser des variations, de composer leurs propres études. Selon Martin Gellrich, l'invention de la lithographie au début du XIXe siècle a eu une incidence fâcheuse sur la manière dont se sont répandues les méthodes instrumentales.

« Czerny, par exemple, a fait inventer de cette manière quelques études par ses élèves (Czerny, *Unterrichtsbriefe* 52 f.) Il leur donnait une basse chiffrée et une figure mélodique, sur lesquelles ils devaient composer leur « étude à la Czerny ». On se doute du plaisir que ressentaient les élèves à inventer leurs propres études. Malheureusement, Czerny a très vite remarqué qu'on pouvait devenir riche en vendant des recueils d'étude. Il s'arrêta donc complètement d'enseigner et, au lieu de cela, il a commencé à composer en masse des cahiers d'exercices. Dès lors, les études Czerny sont devenues de véritables tortures pour les élèves de piano. » Martin Gellrich, *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano*, Cahiers suisses de pédagogie, 1995, p.10.

Si l'invention individuelle est remplacée par la simple reproduction, une part importante de l'apprentissage musical est délaissée, celle du sens que l'on donne aux choses que l'on fait, la motivation qui en découle.

Les lumières

Le siècle des lumières voit naître des courants de pensées qui vont façonner la société occidentale.

Le rationalisme, le positivisme, le matérialisme, le cartésianisme, font des faits observables les seuls éléments pouvant nous renseigner sur la réalité. Même si Descartes n'a pas, loin s'en faut, exclu l'intuition des moyens offerts à notre esprit pour connaître la réalité, sa pensée ne fut probablement pas totalement entendue, et l'on continue de dire dans le langage courant, de quelqu'un qu'il est « trop cartésien » lorsqu'il fait trop appel à une forme déductive de raisonnement, et pas assez à son intuition.

Auguste Comte, dans son *Cours de Philosophie Positive* écrit :

« Enfin, dans l'état positif, l'esprit humain, reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. » Auguste Comte, « *Cours de Philosophie Positive* », Première Leçon, II, 5.

Ces pensées qui ont libéré l'homme de nombres de superstitions, qui l'ont libéré du joug de l'Eglise, qui ont donné naissance au Citoyen, et aux Droits de l'Homme, à la Laïcité, ont pour une grande partie participé à faire disparaître du champs d'étude tout ce qui a trait au « magique », au « spirituel », « au religieux », tout ce qui ne peut être objectivé, vérifié, reproduit de manière systématique. Toutes ces choses ont quitté le domaine des études « sérieuses ». Une grande partie des philosophes de cette époque ont tout simplement nié la métaphysique : Le positivisme renonce à donner des causes aux phénomènes et ne cherche qu'à donner des lois permettant de les décrire et de les prédire. Il s'agit de décrire et de justifier les découvertes scientifiques en analysant leur démarche et leurs principes, de se poser la question comment le monde peut-il être ainsi ? et non pourquoi est-il ainsi ?

L'oralité dépréciée

On assiste à une survalorisation de la pensée rationnelle, qui s'accompagne d'une survalorisation de la culture savante, écrite d'une dévalorisation des cultures orales.

En France, les cultures orales, régionales, se voient imposer le centralisme de l'Etat qui a, pour imposer le même ordre pour tous, un outil qui est la langue française, et la langue écrite.

Même s'il ne faut pas confondre l'oralité et l'improvisation, car ce n'est pas parce que les choses ne sont pas fixées par l'écrit, qu'elles ne sont pas fixées, la culture orale semble permettre plus facilement une appropriation et une actualisation d'une œuvre, que le support écrit.

En Afrique, les contes permettent une recontextualisation lors de la mise en mots, lors de la création, dans l'énonciation, donc dans l'improvisation. Le conteur s'approprie un conte ancestral, mais le réactualise en fonction du contexte du moment. En utilisant la digression, la variation, dans l'énonciation, dans la mise en mots, le conteur opère un rapprochement de l'espace et du temps. Il réactualise le conte, dans une dialectique entre le code et la variation, tout comme on peut l'observer dans la musique de jazz, par exemple. Le mauvais conteur serait celui qui resterait ancré dans les mots, qui réciterait, alors que le bon conteur serait celui qui sait « habiter » son récit, se l'approprier, le réinventer, raconter. Grâce à la mise en mots, qui est le vecteur essentiel de cette pratique culturelle, le matériau est en perpétuelle création.

La différence fondamentale entre ces deux approches, c'est que si l'on n'aborde l'œuvre musicale que comme objet fini, on court le risque de la reproduire sans se l'approprier, de la réciter au lieu de la raconter.

Dans le même temps, la Révolution Française donne naissance au Conservatoire, la première école de musique, qui est créée pour répondre à ses exigences : Définir ce qui est le savoir

légitime, centraliser ce savoir pour mieux le répandre de manière uniforme sur tout le territoire de la République, former efficacement des musiciens qui serviront l'ordre républicain, en jouant à la gloire de ses idéaux, les œuvres des compositeurs autorisés.

Ces événements auront de multiples conséquences sur la vie musicale, sa pratique sociale, la manière dont l'enseignement musical est dispensé : dans quel but et selon quelle méthode.

Le conservatoire et les méthodes

Le conservatoire ayant pour but de former des exécutants performants, les méthodes d'enseignement qui ont été employées, pour la plupart, avaient comme but l'efficacité.

Dans ce siècle de la pensée rationaliste et mécaniste, chaque fois que cela était possible, la tentation était de remplacer la spontanéité de la vie par un ordre contrôlable. Un ordre strictement mécanique où tous les phénomènes vivants, réduits à leurs constituants essentiels, s'expliquent par l'agencement et le mouvement de leurs parties.

Toutes les méthodes d'instrument issues de cette époque doivent nécessairement exclure toute improvisation. En tant qu'entreprise scientifique, la méthodologie instrumentale suppose par définition que l'on interfère avec la façon naturelle de jouer, cela en vue de d'obtenir, avec l'aide d'un modèle de fonctionnement des résultats prévisibles et reproductibles. Ce qui du même coup, suppose une résistance à ce qui paraît dû au hasard, à ce qui vient tout seul et s'organise de soi-même : à l'action autonome de la nature en nous, à l'indéterminé, à l'improvisation.

Dès les premières méthodes, l'enseignement instrumental s'est adressé avant tout aux musiciens interprètes. Ainsi le travail se faisait exclusivement sur des textes préexistants et sur des partitions. Et, s'agissant uniquement de restituer une musique finie, déjà composée, peut-être la méthode la plus adaptée était-elle de réellement la décomposition en éléments les plus petits possible, la répétition mécanique de mouvements partiels, l'acquisition laborieuse d'attitudes et de gestes immuables à partir de modèles préétablis.

La pédagogie instrumentale actuelle est pour l'essentiel un prolongement direct des anciens modèles de pensées rationalistes.

Ainsi, dans le but de former plus efficacement les musiciens, ces méthodes ont séparé la technique et la musique, avec l'idée que la technique, une fois, maîtrisée permettrait à la musique de naître, comme un préalable. Derrière cette division de la technique et de la musique, se cache une autre division, celle entre un monde matériel, mécanique, qu'il faut dominer, maîtriser (comme la nature dans les jardins de Versailles), comme le corps dans sa mécanique gestuelle que l'on entraîne à force de répétitions de gestes « adaptés », et entre le monde de l'esprit, de la raison, de l'intelligence. On retrouve ici, le résultat des idées positivistes et matérialistes : l'esprit et le corps sont dissociés.

Le romantisme

Le XIXe siècle a vu les compositeurs tenter de rendre leurs partitions de plus en plus précises, limitant par là même, le rôle créatif, subjectif des interprètes. Ce mouvement ne s'observe pas uniquement en musique. Dans l'art dramatique par exemple, on constate l'inflation des didascalies, par soucis de préciser le jeu, les décors, les costumes. Le romantisme se caractérise en partie par l'émancipation du « moi ». L'artiste (le créateur !), n'est plus comme à l'époque classique au service d'une esthétique qui a peut-être fait de l'impersonnalité de l'œuvre une des conditions de sa perfection, il ne reconnaît d'autorité que celle de ses caprices ou de ses fantaisies. Chacun de nous est son seul maître. Il est devenu du devoir de l'artiste de cultiver son ego, son lyrisme.

Dans ce contexte, qui favorise l'individualisme, on voit le compositeur devenir de plus en plus soucieux de voir sa pensée, ses sentiments, traduits en musiques de la manière la plus directive possible. Ce n'est pas la subjectivité de l'interprète que le public vient applaudir. Ainsi le chef d'orchestre devient, lui, l'interlocuteur privilégié du compositeur, chargé de diriger les musiciens, (les exécutants) de la manière la plus stricte.

Je cite ici Derek Bailey :

« La disparition progressive (et finalement l'élimination) de l'improvisation dans cette musique semble concorder avec l'accroissement de l'importance du chef d'orchestre, fondé de pouvoir du compositeur. Dans *Foules et Pouvoirs*, Elias Canetti compare le chef d'orchestre à un policier. « L'immobilité de l'auditoire fait autant partie du but recherché par le chef d'orchestre que l'obéissance des musiciens, obligés de se tenir tranquilles. Jusqu'à ce qu'il apparaisse, ils remuent et bavardent librement entre eux. La présence des instrumentistes ne dérange personne. En fait, on les remarque à peine. Puis le chef d'orchestre entre et tout le monde s'immobilise. Il monte sur le podium, se racle la gorge, lève sa baguette et tout le silence se fait. Pendant qu'il dirige, personne ne doit bouger ; dès qu'il termine, il convient d'applaudir. Toute envie de bouger, provoquée et exacerbée par la musique doit être réfrénée jusqu'à la fin de l'œuvre, pour se donner alors libre cours. La présence d'esprit est l'un de ses attributs essentiels ; ceux qui contreviennent à la loi doivent être immédiatement réprimandés. Le code légal, qui prend la forme de la partition, est entre ses mains. D'autres l'ont aussi. Ils peuvent vérifier comment il est appliqué, mais seul le chef d'orchestre décide de ce qu'est la loi et il punit sommairement toute infraction... Il est l'incarnation de la loi, à la fois positive et négative. Ses mains décrètent et prohibent, ses oreilles guettent la moindre profanation. » Derek Bailey, « l'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique », Outre Mesure, Paris, 1999, p. 36.

La réapparition de l'improvisation au XXe siècle

On peut noter que parallèlement à cette tendance à la disparition de l'improvisation dans la musique occidentale, les musiques métissées de tout le continent américain, et en particulier le jazz, ont vu réapparaître l'improvisation. Comme faisant le chemin inverse, le répertoire imposé par les colons européens aux musiciens noirs (musiques militaires, musiques d'harmonie, de fanfare, cantiques, etc.), s'est vu approprié par ces derniers, qui le restituaient d'une manière peu conforme aux canons esthétiques européens. D'abord par l'adaptation et la ré-interprétation de ce répertoire, parfois par des interprétations irrévérencieuses (motivées, on peut le penser, par un désir d'échapper à l'ordre dominant), ces pratiques musicales ont permis, sur ces répertoires, la variation et la paraphrase. Ce mouvement artistique devenant indissociable de revendications identitaires et d'émancipation sociale, ses créateurs se sont permis de briser toutes les règles pour arriver à des formes d'expressions musicales dont l'improvisation a fait l'essence : le be-bop, le free jazz, ...

Ce qui est remarquable, c'est que ce qui a permis à l'improvisation de renaître à partir d'un répertoire fixé, c'est le besoin de conserver son identité propre en s'accommodant des règles imposées, en réajustant, en s'arrangeant, en composant avec les contraintes formelles.

Ce que le Conservatoire, par un enseignement trop rigide, et privant ses élèves de toute initiative, ce que le romantisme par l'idéalisation du compositeur et donc du caractère imprescriptible de son œuvre, ne permettaient plus, le métissage culturel l'a permis, en rendant inévitable le contournement des règles.

Dans la musique savante occidentale, on a vu réapparaître l'improvisation dans les œuvres de certains compositeurs post-sériels. Redonnant à l'interprète un peu du pouvoir que la « surdétermination de la partition » lui avait confisqué.

A ce sujet, Denis Laborde écrit :

« Chacun pense à John Cage, bien sûr, ou au *Play* de Christian Wolff, mais aussi bien à Stockhausen, dont l'itinéraire – en tout cas celui qui mène des *Pièces pour piano* (1954-1962), au cycle *Aus Den Sieben Tagen* (1968) en passant par *Plus Minus* (1964) ou *Kurzwellen* (1968) – se traduit par une augmentation du degré d'indétermination de la partition. L'information ne comporte plus que quelques signaux auxquels l'exécutant-improvisateur [...] doit réagir au moment où il joue. L'improvisation, pour Stockhausen, fut le moyen de créer « un espace et un temps pour les interprètes intuitifs au moment de l'exécution. Un espace et un temps permettant à l'intuitif et non seulement au rationnel de se réaliser » (Stockhausen, 1970 : 6). » Denis Laborde, « Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle », in *Enseigner la Musique n°5*, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.14.

Souvent, le rôle interprète consiste à sélectionner : le compositeur fixe le matériel mais laisse la responsabilité à l'interprète de choisir dans quel ordre surviendront les éléments

musicaux, on peut penser que l'improvisation dans ce contexte est très limitée voire inexistante dans la mesure où le matériel est fixé.

Mais parfois, la participation de l'interprète est plus créative, lorsqu'il doit par exemple traduire en sons des données graphiques, développer un matériau initial à l'aide d'indications suggérant la qualité du développement. Dans certaines situations, il doit réagir à un environnement sonore, en imitation ou en opposition.

Vinko Globokar soulève néanmoins le problème de la liberté de l'interprète :

« ... Dans les cas extrêmes – ceux où l'interprète invente la matière sonore, crée la forme et porte donc l'entière responsabilité du résultat – l'ensemble est toujours présenté comme une « œuvre » portant l'étiquette du compositeur. Par conséquent, les rapports sociologiques entre le compositeur et l'interprète restent fondamentalement inchangés, puisque l'interprète, bien qu'inventant pratiquement tout, invente quand même sur « devoir ».

Pour l'interprète, jouer cela signifie remplir un devoir. Le rôle du compositeur par contre est de fixer ces devoirs à l'aide de techniques compositionnelles. »

Vinko Globokar, *L'Interprète Créateur*, juillet 1973.

Ce qui me semble intéressant, c'est que l'interprète soit remis au cœur de la création comme un acteur. Que les rapports sociologiques, dans ce milieu professionnel, se perpétuent depuis le XIXe siècle, et n'évoluent que lentement est un autre problème. Mais il n'en demeure pas moins que, même s'ils font participer l'interprète à l'acte de création, ces procédés ne permettent pas l'appropriation et le détournement du matériau, et par là même, un acte créatif libre.

SECONDE PARTIE

I Quelques réflexions

Musique et langage

La manière dont l'enfant apprend à parler s'apparente en bien des points à celle dont il apprend l'improvisation musicale. De nombreuses analogies peuvent être faites entre ces deux domaines.

Des procédés tels que l'écoute, l'imitation, la répétition, l'implication de l'affectivité, de la mémoire et de l'intelligence, l'association, la transformation et l'invention sont communs aux deux domaines. A l'âge où les outils conceptuels ne sont encore qu'embryonnaires, l'enfant expérimente les sons par le babillage, puis sélectionne ce qui « marche » : Ses proches semblent comprendre ce qu'il exprime par tel son, tel mot, qu'il invente ou qu'il reproduit, il pourra donc le réutiliser. Il se construit ainsi un répertoire de phonèmes qu'il apprend à agencer. De même que l'enfant maîtrise peu à peu implicitement la grammaire, l'usage de sa langue, et puis plus tard explicitement les règles, en musique, il paraît souhaitable qu'il intériorise la « grammaire » du langage musical, puis en apprenne les règles : le solfège, l'harmonie, ...

Pourquoi ne pas laisser le débutant en musique commencer par découvrir son propre langage musical par des balbutiements et des tâtonnements comme il a découvert sa langue maternelle ?

L'affectivité, la motivation, le sens

L'enfant débutant en musique n'est pas complètement novice : il a déjà entendu de la musique, il a peut-être déjà une pratique du chant ; en tout cas, sons et rythmes existent depuis longtemps sous diverses formes dans sa vie. Les premiers apprentissages doivent reposer sur ces acquis ; l'enfant doit d'abord prendre conscience de ce bagage intérieur avant d'aller plus loin.

On voit beaucoup, dans les écoles de musique, un enseignement basé sur cette idée, mais il ne concerne hélas, généralement que la « classe d'éveil musical », pour être ensuite abandonné. Invoquant d'autres priorités, l'enseignement musical n'envisage l'improvisation que dans le perfectionnement, ce qui implique que l'élève ait acquis préalablement tout un bagage technique et théorique.

En déplaçant l'intérêt de l'enfant de sa capacité naturelle d'écoute vers des considérations manuelles et des élaborations intellectuelles, en développant dès les premières heures d'instrument, des préceptes, des types de sentiments, des idéaux artistiques, des représentations de ce qui est correct, des systèmes de contrôle du corps, au lieu de le laisser d'abord s'exprimer naïvement, « naturellement », on court le risque de couper le lien entre sa capacité d'expression et son « activité instrumentale », entre la capacité d'invention dont il est naturellement capable et la musique qu'on attend qu'il joue. Le décalage entre la conscience des exigences, voire des idéaux d'expression, et les possibilités concrètes de les réaliser spontanément, loin d'être toujours un moteur, devient parfois un blocage.

En transmettant la musique presque exclusivement sous sa forme finie, nous partons du principe que jouer de la musique n'est guère plus que reproduit le plus fidèlement possible un objet définitivement achevé. Or, on a vu que l'interprétation et l'improvisation demandent souvent les mêmes aptitudes à s'approprier le matériel musical, à le re-crée, et pourquoi pas à la détourner ?

Si en revanche on apprend la musique « de l'intérieur », pour exprimer d'abord des sentiments, des idées qui nous sont propres, on peut peut-être plus facilement, ensuite comprendre les idées des compositeurs, et pourquoi ils ont souhaité les exprimer par tel ou tel procédé musical, puisqu'on les aura soi-même expérimentés.

Anecdotes :

Lorsque j'ai commencé à enseigner la musique dans une école municipale, la directrice m'a un jour confié l'embarras dans lequel l'avait plongée le cas d'un enfant particulier. Cet enfant était vif, perspicace, motivé. Les parents de ce garçon de six ans l'avaient inscrit à l'école où il avait bientôt terminé « son année d'éveil musical », il était enfin prêt à apprendre « les choses sérieuses ». Cet enfant ayant perdu un bras à la suite d'un accident lors de ses toutes premières années, la directrice me demanda mon avis sur l'instrument vers lequel on pouvait

l'orienter. Elle-même avait bien pensé à la trompette mais on lui avait dit qu'il était trop jeune, que ses dents de lait n'étaient pas tombées, et elle n'avait plus d'idée. Je me suis heurté, à la fois à son incompréhension et à son mépris, lorsque sans hésitation je lui ai proposé le piano.

A la rentrée suivante, curieusement, l'enfant n'avait plus envie de faire de musique !

Django Reinhardt, le plus brillant et le plus virtuose des guitaristes de sa génération, le premier musicien de jazz européen à avoir eu une renommée internationale et à connaître le succès aux Etats-Unis, n'avait l'usage que deux de ses doigts de la main gauche, ce qui pour un guitariste droitier représente un handicap majeur.

Le domaine musical dans lequel il évoluait : le jazz et la musique manouche, et la prééminence de l'improvisation dans ces musiques lui ont permis, de poursuivre sa carrière et de devenir un génie.

Qu'est-ce qui aurait pu empêcher ce jeune élève de six ans de découvrir sur un piano : l'expression personnelle, le langage musical, les joies que peuvent procurer les activités créatrices ?

Un des principaux bénéfices de l'improvisation musicale est qu'elle permet d'adapter sa technique à sa morphologie propre, de ne la considérer que comme un moyen : ce qu'elle est. Si le désir d'expression par la musique est présent, s'il est encouragé, nourri, la technique s'adaptera. Ce ne sont de toute façon pas les meilleurs techniciens sur leur instrument qui font les meilleurs improvisateurs, il n'y a pas de corrélation entre les deux. Alors que dans l'enseignement institué, en caricaturant à peine, les élèves doivent travailler la technique comme étant un préalable à l'expressivité.

Gageons que si on leur en donne la possibilité, les élèves s'amuseront beaucoup à inventer eux-mêmes des exercices techniques, comme le préconisaient les grands maîtres (Beethoven, Schumann, ...), et que si on encourage à improviser on fera grandir leur motivation à les travailler, puisqu'ils pourront utiliser leurs acquis technique d'une manière expressive qui leur appartient.

Polémiques

L'improvisation a ses détracteurs, qui lui reprochent de n'être que de la semi-crédation dans la mesure où l'immédiateté réduit les possibilités de sélection de l'imagination, et que, d'avantage que la composition, elle produit des redites, des clichés, des formes peu élaborées.

Si on juge à la même aune l'improvisation et la composition, on ne reconnaît pas la première comme une forme d'expression à part entière, ce qu'elle est depuis toujours. Réciproquement, on peut dans cette comparaison, arguer que la composition, par le caractère limité de la

figuration musicale et du système d'écriture, qui occulte toute une gamme de possibilités d'expressions, de subtilités modales et rythmiques, n'est, elle aussi, qu'une semi-crédation.

« A peine la pratique de l'improvisation a-t-elle commencée à réintégrer l'éducation musicale que cela soulève toutes sortes de réactions extrêmes. Pour les uns, c'est la « panacée » qui va enfin « libérer la créativité ». Pour d'autres, c'est le règne du « n'importe quoi », quand ce n'est pas celui du « gimmick and co »... Pour d'autres encore, c'est une entreprise de récupération : « L'institution étouffe la personnalité créatrice, fatalement et irrémédiablement », et d'ailleurs « si ça se transmet, cela prouve bien que ce n'est pas créatif »... Cool !

Beaucoup de malentendus résident sans doute, comme le formule Pierre Zurcher, dans la contradiction inhérente au terme : « d'une part la créativité est l'expression du différent, de l'original, du personnel ; d'autre part, elle est la production du normal, de l'universel... », étant, dans son acception linguistique, « la possibilité de créer des phrases nouvelles (puisque jamais entendues ou apprises) », mais « acceptables dans le cadre d'une grammaire ». Ces définitions distinctes, indépendantes des concepts choisis pour les résumer, permettent effectivement de clarifier le débat et de mieux estimer où se niche la créativité sens noble qu'on voudrait lui attribuer, illustré par de prestigieux exemples. Reste l'interrogation : sans invoquer les grandes productions qui méritent sans conteste majuscules et superlatifs, subsiste-t-il une dose de créativité personnelle au niveau où œuvre le « commun des mortels », que nous sommes et dont nous avons ordinairement charge en pédagogie ? Pourquoi la création artistique n'intéresserait-elle que dans ses manifestations géniales, et pourquoi exigerait-on de l'apprenti improvisateur ou compositeur le talent extraordinaire que l'on ne demande pas forcément au débutant interprète ? Bref, l'activité d'enseigner ne vaudrait-elle pas la peine sans résultats exceptionnels, hors de cette conception élitaire, voire médiatique de la création culturelle, ne reconnaissant que le joueur qui marque le but et négligeant l'action collective ? Alors même que, privé du concours de tous, de l'apport de contributions aussi inégales et complémentaires que diverses et multiples, on voit mal comment pourrait éclore et resplendir le génie... » François Nicod, « La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation », *Les Cahiers du GCR*, Neuchâtel, 1994.

De maints grands esprits, on l'a vu dans la première partie, ont minimisé l'importance de l'improvisation au motif qu'elle n'a pas les qualités intellectuelles, conceptuelles, créatives que la composition. Mais pourquoi faire de la complexité un critère de valeur ? C'est précisément parce que l'improvisateur évolue dans un cadre relativement défini qu'il peut faire l'économie d'un certain nombre de décisions, et par là-même se consacrer à d'autres émotions.

II Propositions pédagogiques

De nombreux enseignants formés à l'école de l'exécution et du répertoire se demandent comment ils peuvent permettre à leurs élèves de se servir de leur instrument sans aborder toutes les difficultés à la fois, en particulier le contrôle du son et de l'instrument, et la lecture, qui représente en soi, une difficulté. Comment leur donner l'occasion d'utiliser leur instrument comme un prolongement de leur expression propre, pour stimuler leur motivation et leur imagination, parfois engourdies par l'habitude de se conformer aux indications fournies par le texte d'un autre.

Une des raisons invoquées par les professeurs est qu'ils n'ont pas eux-mêmes été formés à la pratique de l'improvisation. Est-il trop tard ?

On rencontre aussi très largement le type d'attitude qui consiste à penser que l'improvisation est « naturelle », et qu'elle ne s'apprend pas, ce qui s'apprend ce sont les règles de style. Dans de nombreux cours de jazz que j'ai pu observer, ou auxquels j'ai assisté, l'essentiel du cours consiste à apprendre ce qui appartient au code, ce qui est fixé (explicitement ou implicitement) : Comment articuler une phrase, où mettre les liaisons, où mettre les accents, quelle gamme jouer sur quel accord, etc. L'essentiel de l'expression personnelle étant laissé à l'aléatoire : « il y a les élèves inspirés, et puis les autres ».

Nombre d'enseignants essaient de provoquer des situations psychologiques tour à tour déroutantes, intrigantes, émouvantes pour provoquer des situations musicales nouvelles, inattendues. « Sortir les instruments, s'installer, éteindre la lumière et attendre. » Partir d'une poésie pour trouver « l'inspiration », ou d'un tableau. Nul doute que ces procédés peuvent créer de la nouveauté, parfois peut-être désinhiber des élèves. Mais qu'en est-il des objectifs d'apprentissage, quels sont les objets musicaux sur lesquels on travaille ?

Ces procédés sont souvent mis en œuvre par des enseignants qui n'ont eu affaire qu'à des élèves déjà grands, qui ont déjà acquis un bagage technique (instrumental, conceptuel), car malheureusement, jusque récemment, les seuls élèves à qui l'on permettait de s'initier à l'improvisation, ou au jazz, étaient ceux qui avaient déjà franchi les deux premiers cycles de l'enseignement académique. Heureusement les choses changent peu à peu, et il est aujourd'hui possible d'entrer dans plusieurs CNR en premier cycle de jazz.

Refaire le chemin de l'évolution humaine ?

Certains enseignants proposent de « refaire le chemin de l'évolution humaine », et de partir des concepts les plus simples pour aller vers de plus en plus de complexité, pour trouver une logique de progression de l'apprentissage de l'improvisation.

« Lorsqu'on observe la façon dont notre savoir musical s'est progressivement constitué et étoffé, il est relativement aisé de saisir les processus que l'homme

a mis en œuvre sans se les formuler expressément, pour passer d'un stade de complexité au suivant. C'est précisément en suivant ce cheminement que tout « naturellement » on se créera un cadre explicatif général », un guide progressif et... une série d'exercices concrets qui permettent d'entraîner (de ré-entraîner) son aptitude à l'improvisation.

Mais avant d'aller plus avant, une remarque préalable. Toute question touchant à l'improvisation nous incite à nous interroger sur le processus de création.

Dans l'ordre de la nature, ce processus mène un organisme primitif dans sa forme la plus élémentaire, à la fois frustré et fragile, à un état d'achèvement, souvent raffiné et complexe. Ainsi, un ovocyte fécondé, réduit primitivement à une réserve d'énergie latente, prenant sa substance dans un milieu ambiant favorable, s'organise et se développe selon un plan d'information génétique (logiciel reçu) d'une part ; de l'autre il subit l'influence de son environnement. Ce processus débouche sur la création d'un nouvel être, d'une personnalité capable de s'exprimer, de communiquer et de créer à son tour.

Dans l'ordre de la culture, il en est de même de la constitution d'une personnalité artistique. Elle naît également d'une réserve d'énergie latente : une motivation à transformer la réalité, à introduire dans le monde matériel des éléments de l'ordre de l'esprit et du rêve. Mais cette personnalité doit utiliser pour cela des matériaux empruntés au milieu ambiant – environnement géographique, linguistique, technique, artistique, spirituel... - qu'il réorganise selon les incitations interactives entre son propre code individuel de représentation et les normes et références de son environnement avec lequel il communique, où il éprouve le besoin de s'exprimer et où ses productions prennent un sens.

La question est de savoir : mais quel est donc ce “ programme ”, ce logiciel, ce principe organisationnel ? Comment l'homo artifex a-t-il pu, à partir d'objets vibrants ou produisant des sons, ou à partir de pulsations d'origine organique à l'état brut (pouls, respiration, pas, halètements), comment a-t-il pu aboutir aux formes les plus achevées de l'architecture sonore : à Mozart, à Wagner, à Penderecki ? Nous avons le sentiment que c'est en reprenant la succession historique des étapes constitutives de cette évolution (et des processus mis en œuvre à chaque étape par les êtres humains) que nous avons une chance de trouver à la fois ce “ programme ” et le chemin de l'improvisation, en bref, le guide que nous cherchons. » Roland Vuataz, « Une Pédagogie De l'improvisation », *Les Cahiers du GCR*, Neuchâtel, 1994.

On retrouve fréquemment ce genre de réflexion. Les choses ne me semblent pas si simples, et il me semble discutable d'appliquer ce “ logiciel ” par principe. car les débutants en musique ont souvent déjà une culture musicale, même s'ils débutent sur l'instrument. Et les adolescents qui arrivent à l'école de musique pour jouer des musiques actuelles sont déjà acculturés un certain nombre de notions complexes quant à l'organisation de la musique. Il leur paraîtra probablement plus sensé et plus motivant d'être immédiatement plongé dans un contexte musical qu'ils connaissent intuitivement, et de les laisser expérimenter la complexité tout de suite.

Il ne me semble pas si claire que faire improviser une polyphonie dans le style grégorien sera plus facile, plus sensé, ou plus profitable à son apprentissage, à un enfant, que

de le faire improviser dans un contexte tonal comme il peut en entendre chaque jour à la radio, au motif que la polyphonie s'est élaborée au fil des siècles en suivant telle ou telle évolution.

J'ai souvent été surpris par des élèves qui trouvaient plus « amusant », et par là-même plus motivant et impliquant, d'improviser à partir de modes plus complexes (comme par exemple un mode phrygien espagnol) qu'à partir d'un mode pentatonique, qui a priori peut nous sembler plus facile à manipuler parce qu'il contient moins de notes, et qu'il est plus rudimentaire.

Il est certes important de s'interroger sur une progression possible d'une pédagogie de l'improvisation, mais de l'appliquer comme un principe me paraît imprudent. D'autant que le cheminement sur plusieurs siècles (millénaires) d'une construction culturelle ne me paraît pas naturel simplement au motif qu'il a eu lieu. Il n'est d'ailleurs pas acquis que la polyphonie soit plus complexe dans la musique classique que dans la musique baroque, ou que le traitement rythmique dans les motets du XVe siècle.

Toutefois, il est intéressant de retenir que les principes élémentaires et essentiels de la musique :

- Le son : les phénomènes de résonance, de vibration, d'écho, etc.
- Le rythme : ses relations étroites avec le corps,

sont à mettre, et à remettre, au cœur de l'apprentissage de la musique, en en rappelant leur caractère primordial. Car la complexité des langages musicaux détournent parfois des choses les plus simples, et qui en sont l'essence.

On retiendra qu'il convient de proposer des entrées diverses, pour à la fois donner aux élèves des travaux variés et pouvoir s'adresser à des élèves qui sont tous différents. Comme le musicien, l'enseignant doit se constituer un répertoire de propositions de situations d'apprentissage.

Le jeu sur les contraires

Un moyen de favoriser une prise de conscience des différents paramètres musicaux et de leur pouvoir expressif, peut consister à proposer des « jeux » sur les « contraires » : fort-doucement, aigu-grave, vite-lent, peu de silences-beaucoup de silences, notes longues-notes courtes, consonnant-dissonant, etc. En laissant le choix des notes, ou le choix dans un réservoir de notes.

Du global au précis

On peut proposer des situations de jeu à partir de climats, d'objets sonores, à partir de graphiques, sans notes déterminées. Favoriser dans une démarche sensitive la découverte de

toutes les potentialités de l'instrument. Au niveau élémentaire on peut favoriser la poésie de l'instrument, la consistance du son, la variété des couleurs et des dynamiques. Puis en proposant des graphiques de plus en plus définis, introduire des éléments solfégiques.

Du limité vers l'illimité

Le jeu à partir d'un réservoir de notes restreint en privilégiant le travail sur certains paramètres (attaques, intensités, ...) , puis en élargissant ce réservoir, peut être un moyen d'acquérir une meilleure discrimination des hauteurs de son. A un stade plus avancé on pourra élargir ces réservoirs de notes, jusqu'à utiliser des gammes complètes, élargir le réservoir de rythmes et de formules d'accompagnement, utiliser ce procédé dans l'improvisation aussi bien que dans la composition sur des motifs (ostinati modaux, séquences cadentielles), puis sur des marches harmoniques et des grilles d'accords en relation avec des chansons.

L'imitation

Le travail par imitation, est aussi très fécond. La maîtrise de l'improvisateur dépend de sa capacité à reproduire, avec son instrument, des objets sonores identifiables. On retrouve ici le processus de prise de conscience d'un vocabulaire dans l'acquisition de la langue maternelle. Dans diverses musiques de tradition orale, l'apprenti progresse en imitant le maître pendant des années.

« L'apprentissage, ce n'est pas seulement pouvoir imiter des modèles extérieurs, c'est tout autant savoir s'imiter soi-même dans une production *mémorable*. Car la répétition est garante de la possibilité de conserver l'idée qui en est digne, de capitaliser l'acquis, de conquérir le hasard en retenant le meilleur de son inspiration pour en disposer à l'envi. » François Nicod, « La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation », *Les Cahiers du GCR*, Neuchâtel, 1994.

Ces différents types de travaux seront à mettre en lien avec des référents stylistiques. Mon propos n'est pas l'apprentissage de l'improvisation dans le jazz, ou dans la musique baroque, ou le rock, mais l'apprentissage de *l'appropriation du langage musical* . Il conviendra de donner aux élèves des modèles divers afin qu'ils puissent puiser à des sources multiples et définir eux-mêmes leur identité musicale.

Les capacités de l'enseignant à transmettre l'enthousiasme, à mettre l'élève en confiance, à le valoriser, sont peut-être plus importants encore dans l'enseignement de l'improvisation, car on doit nécessairement accorder plus d'initiatives à l'élève, et l'on y est forcément davantage animateur que professeur.

La première qualité requise d'une proposition d'improvisation est évidemment qu'elle soit motivante. Il s'agit de développer le goût du jeu. Etant donné les aspects subjectifs du goût, l'enseignant devra disposer d'un large choix de propositions parmi lesquelles l'élève retiendra celles qui lui semblent les plus intéressantes à approfondir, attirantes pour son appropriation. Les propositions doivent être suggestives, l'élève doit rester celui qui décide.

CONCLUSION

La pratique artistique relève toujours de motivations psychologiques, affectives, spirituelles ou religieuses. On ne peut pas l'envisager en ignorant ces motivations. Dans un enseignement qui sépare tellement les paramètres objectifs, d'une part, les uns des autres, et d'autre part, des implications subjectives et irrationnelles de la musique, et qu'il les ignore parce qu'elles sont quasiment taboues, il n'est pas étonnant qu'une grande partie des élèves soit déroutée.

Dans de nombreuses cultures extra-européennes, où les philosophies rationalistes n'ont pas fleuri, la musique est toujours envisagée comme une pratique intimement liée à la religion, à la transe, à la communion, au « magique ». Les choses sont envisagées de manières beaucoup plus globales, la musique, sa pratique, son enseignement ne sont pas déconnectés des intentions métaphysiques.

Cet aspect me semble tout à fait important. Car où trouver le sens de la musique, si on élude ces questions.

Bien entendu, ces motivations qui nous animent sont personnelles, intimes, et un enseignant ne doit pas imposer ses convictions, ses croyances, à ses élèves, faute de quoi il deviendrait un gourou. Mais elles transparaissent forcément dans notre activité pédagogique, qu'elles soient affirmées, ou refoulées. Il convient donc, de se poser la question de ce qui détermine l'élan de l'Homme vers la créativité, le désir de transformer le réel, de se relier aux autres par la musique.

Apprendre la musique en permettant à cette dimension psychologique de s'exprimer détermine largement l'attitude que l'on aura vis-à-vis de son appropriation, de l'appropriation de son instrument

Pour un musicien africain, par exemple, l'idée que pour jouer de la musique, il faille se concentrer sur un processus manuel est tout à fait curieuse. Pour lui, il ne s'agit pas de « bien jouer » la musique, mais de « bien entrer en elle ».

Le caractère prophylactique de la technique dans les méthodes d'apprentissage instrumentales européennes, est tellement sclérosant, que certains musiciens classiques sont incapables d'improviser sur leur instrument, en revanche, sur un instrument qu'ils n'ont pas « travaillé », cela devient possible. Ils maîtrisent si « brillamment » leur instrument, que rien d'imprévisible n'est possible. La poursuite de la perfection, faite de représentations figées sur ce qui doit être le « bon mouvement », le « bon son », et qui a constitué l'essentiel de leur travail instrumental, incarne l'exact opposé de l'attitude nécessaire à l'improvisation et les empêche de s'ouvrir à l'inconnu.

Peut-on, partant du principe que le corps et l'esprit sont indissociables, trouver une façon d'aborder la musique qui permette d'exécuter une œuvre en la tirant de l'intérieur de nous-mêmes ?

La créativité relève aussi bien de la cognition que de l'affectivité. Si comme on l'a vu, on ne crée pas à partir de rien, sans le recours à un référent culturel, à un outil langagier (au sens large du terme, et non restreint à la langue uniquement), il y a donc appropriation de cette culture, apprentissage d'un langage, premier développement du cognitif. La créativité peut exister dès le début de cet apprentissage. Par ailleurs, et conjointement avec le pôle cognitif, pour qu'il y ait créativité il faut qu'il y ait motivation, plaisir, expression d'une émotion, implication personnelle et affective, authenticité.

L'interprétation d'une œuvre doit donner l'illusion qu'elle est spontanée, recrée sur l'instant, improvisée. L'œuvre doit être « racontée », et non « récitée ». L'interprétation n'est pas une restitution, mais une réactualisation. Une bonne interprétation, une bonne exécution, ne l'est que par le pouvoir expressif et re-créateur de l'interprète, aussi leur formation doit-elle leur permettre de trouver le chemin de leur propre expression. Mais l'improvisation musicale n'est pas qu'un outil pédagogique au service d'une meilleure compréhension de la musique, d'une interprétation plus inspirée, d'une source d'idées pour la composition. S'il y a lieu d'y trouver un intérêt, c'est en premier lieu parce qu'elle est un mode d'expression à part entière. On l'a vu dans la musique baroque, dans le jazz, dans le rock, etc.

Malgré son riche passé, l'improvisation mène une existence marginale et plutôt déshéritée dans le quotidien des musiciens classiques. Ce sont quasiment deux cultures musicales distinctes qui se sont constituées. Un musicien improvisateur s'exerce différemment, entend différemment, bouge différemment, ce ne sont pas les mêmes aspects de la musique qu'il juge importants, et il a une autre attitude vis-à-vis de la musique en général. Je crois qu'il n'y a guère d'évolution plus préjudiciable à la vie musicale que l'éloignement progressif ces deux attitudes artistiques fondamentales qui devraient au contraire se compléter, et être véritablement dans une relation d'échange fructueux.

Il est souhaitable que l'enseignement de l'improvisation ne soit pas envisagée à l'école de musique comme une « matière » supplémentaire, comme un plus réservé à ceux d'entre les élèves qui auront la chance d'arriver jusqu'aux derniers cycles des cursus, ou comme une spécificité d'esthétiques particulières, mais véritablement comme faisant partie du « tronc commun » d'apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- **Denis Laborde**, « Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle », in *Enseigner la Musique n°5*, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002.
- **Martin Gellrich**, « *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano* », Cahiers suisses de pédagogie, janvier 1995.
- **Auguste Comte**, « *Cours de Philosophie Positive.* »
- **Derek Bailey**, « l'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique », Outre Mesure, Paris, 1999.
- **Vinko Globokar**, « *L'Interprète Créateur* », juillet 1973.
- **François Nicod**, « La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation », *Les Cahiers du GCR*, Neuchâtel, 1994.
- **Roland Vuataz**, « Une Pédagogie De l'improvisation », *Les Cahiers du GCR*, Neuchâtel, 1994.
- **David Sudnow**, « *Ways Of The Hands* », The MIT Press, Cambridge Massachussets, 2001.