CEFEDEM RHONE-ALPES PROMOTION 2012-2014

L'improvisation dans les structures d'enseignement artistique

Un retour en fanfare !

Replat Mickaël

20/05/2014

Sommaire

INTRODUCTION **4**

1/ « Improvisation »/ le « non écrit » **7**

A/Opposition écrit/non écrit (réflexion construite à partir d'une discussion avec Dominique Clément) .7

B/"improvisation" (opposition prévu/imprévu et fixé/non fixé) 8

C/ L'improvisation au service de la création (opposition composer/improviser) 10

D/"Improvisation" et "hasard" (opposition hasard/détermination) 10

La démarche du courant aléatoire 10

Réflexion de François Nicolas 12

E/ Diverses appellations 12

2/ Les pratiques de l'improvisation dans les établissements d'enseignements musicaux : quels apports pédagogiques ? **16**

A/ Quelles philosophies ? 16

B/ Les apports pédagogiques 19

1/ L'improvisation pour aller vers l'autre, la rencontre 20

2/ La créativité 21

3/ L'oralité 23

3/ Expériences et réflexions menées sur le terrain. **26**

A/ Dans le cadre d'un cours individuel : "Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano" (Martin Gellrich) 26

B/ Dans le cadre de cours collectifs 29

1/Peut-on travailler et enseigner l'improvisation libre ? 29

2/ Le soundpainting.....32

C/ Dans le cadre des musiques traditionnelles : L'exemple de l'enseignement de la musique classique indienne au conservatoire de Rotterdam.....39

1/ Une pratique de l'improvisation contextualisée 39

2/ Comment intégrer un enseignement de tradition orale au cadre institutionnel ?.....40

D/ Dans le cadre de l'enseignement du jazz : 42

Conclusion 45

Avant-propos

Je souhaite remercier Pascal Pariaud pour avoir accepté de me rencontrer un mercredi malgré un emploi du temps très chargé… Merci à Henri-Charles Caget pour son accueil et son témoignage qui m'a permis de construire ma réflexion. Je remercie également Dominique Clément qui m'a accompagné au fur et à mesure de cette aventure.

« L'improvisation »... ce terme sonne en moi comme une absence, une carence. Tout au long de ma vie de musicien, et cela dès le point de départ, mon parcours a été jalonné de partitions, de lectures, et d'interprétations de pièces composées par d'autres. Je n'ai jamais eu l'occasion de créer ma propre musique. J'ai ainsi sacralisé la note juste, le strict respect des idées des compositeurs. Je me suis enfermé dans un rôle de « bon élève ». Mon arrivée à Lyon en septembre 2011 et mon entrée en double formation au CEFEDEM Rhône-Alpes et au CFMI de Lyon vont m'offrir un souffle nouveau. Alors que l'idée même d'improviser me semblait inabordable, aujourd'hui je ne peux plus concevoir ma vie de musicien et d'enseignant sans cette pratique.

Je me pose actuellement de nombreuses questions sur les différentes entrées possibles pour « improviser » et « faire improviser ». Au fur et à mesure de rencontres et d'expériences j'entrevois la complexité du terme « improvisation ». Je découvre de nombreuses pratiques toutes très différentes les unes des autres. Je me questionne également sur les moyens d'intégrer la démarche d'improvisation au sein de mes cours alors que celle-ci apparait comme un outil pédagogique certain aux yeux de la plupart des pédagogues.

Cet écrit va donc m'accompagner dans un processus d'enquête. Il sera voué à exposer des réflexions et des expériences concrètes menées par des acteurs de l'enseignement artistique sur le terrain. Sans jugement, sans a priori, je tente humblement par ce travail d'analyser et de comprendre les points de vue de chacun.

.

INTRODUCTION

« 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 » (Stéphane Jacquet, mémoire "L'improvisation au cœur de l'apprentissage de la musique", 2007). *« [...] les pratiques non écrites existent depuis le chant grégorien jusqu'à la musique contemporaine* » (Dominique Clément, description du cours Culture et Pratique Spécifique dispensé au Cefedem Rhône-Alpes, 2013).

Dès le point de départ de notre réflexion nous pouvons remarquer, à travers ces deux citations, que le terme "improvisation" est complexe et difficile à définir précisément. En effet, alors que Stéphane Jacquet et Dominique Clément semblent au premier abord évoquer la même idée, deux expressions différentes sont utilisées : "Pratiques non écrites" et "'improvisation". Il sera important d'examiner ces deux usages du vocabulaire rapidement. Toujours est-il qu'ils se rejoignent sur le fait que la pratique non écrite ou l'improvisation a toujours existé et cela dans toutes les époques de l'histoire de la musique dites "classique". (Les informations qui vont suivre ont été récoltées dans différents ouvrages ou sites internet) :

- *« A la Renaissance, improviser une polyphonie se fait « en chantant sur le livre » (cantare super librum) : il s'agit pour les chanteurs, d'ajouter une ou plusieurs lignes mélodiques supplémentaires à une mélodie lue dans « le livre ». Ce dernier peut être un livre de musique sacrée (graduel, antiphonaire) ou profane (chansonnier, livre de basses danses) »* (« Chanter sur le livre, Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance - 15ème et 16ème siècles », Barnabé Janin, p.10, 2012)
- *« La basse continu est une sorte de sténographie musicale de l'époque baroque. Seule était notée une ligne de basse chiffrée, que l'on complétait par des accords improvisés. [...] Aux premiers temps de la basse continue, la basse n'était généralement pas chiffrée : l'harmonie étant relativement simple, l'exécutant devait la trouver lui-même. »* (« Guide illustré de la musique », volume 1, Ulrich Michels, Fayard 1988)
- « *Dans la musique Baroque, du XVIIème au XVIIIème siècle, improviser est un art, un savoir-faire. A cette époque les notes écrites ne faisaient qu'une partie de la composition : le compositeur laissait l'interprète libre de jouer l'œuvre selon ses aspirations. Ce dernier agissait sur la durée des notes, par exemple, en diminuant des valeurs longues en de plus courtes ce qui créait une accélération rythmique. Il agissait aussi sur l'ornementation qui, avec la diminution pouvait transformer une œuvre et ne pas du tout*

ressembler à ce qu'elle était au départ. » (« L'improvisation libre, un outil pour l'enseignant », Marion Zulke, Mémoire cefedem Rhône-Alpes 2008, P.4)

- « *Voici l'exemple du duel que Mozart eut avec le pianiste Muzio Clementi en 1781 à la cour de Joseph II : chacun prélude avant de jouer une sonate (pour Clementi), une série de variations (pour Mozart), parmi les épreuves, un duo d'improvisation sur un thème donné chacun accompagnant l'autre alternativement où les concurrents doivent s'accompagner l'un l'autre. »* (« L'improvisation dans l'histoire de la musique », Rémy Campos, 6 novembre 2008)

- « *L'histoire de l'improvisation libre remonte à la fin des années 50. La convergence de nouveaux mouvements artistiques dans les arts plastiques, les recherches menées par quelques musiciens de jazz et quelques compositeurs lancent un mouvement qui ne s'est pas arrêté depuis. L'improvisation devient le terrain d'expérimentations sonores et visuelles [...] Principalement investie par les musiciens, l'improvisation libre, débarrassée de toutes structures, de tous thèmes, voire parfois de tout souci esthétique va affirmer la prépondérance de l'individu comme créateur et comme acteur d'organisations collectives spontanées. »* (« L'improvisation, une pratique libertaire », Lê Quan Ninh, Paru dans Infos & Analyses Libertaires n°43 nov 1997 - Revue de l'Union Régionale Sud-Ouest de la Fédération Anarchiste).

Malgré cette importance dans l'histoire de la musique cette pratique du non écrit ou de l'improvisation va progressivement disparaître des enseignements musicaux dans l'esthétique classique excepté dans les classes d'orgue (Il est l'instrument de prédilection des improvisateurs durant des siècles. L'organiste accompagne l'office à l'église, il doit être capable d'improviser en s'adaptant aux variations de durées imposées par la liturgie. Il est donc le seul instrument pour lequel subsiste encore actuellement une tradition classique d'improvisation). Au XIXe siècle la baisse du prix des instruments et l'industrialisation de l'édition musicale vont élargir la consommation musicale. Conséquence directe : alors qu'au XVIIIe siècle les élèves prenaient un cours avec un professeur plusieurs fois par semaine, au XIXe on souhaite apprendre à jouer plus rapidement et de manière plus autonome. On apprend donc à lire et interpréter des préludes préfabriqués et notés par des compositeurs. « *La révolution qu'a constituée le musique imprimée, aux environs de 1830 a eu pour conséquence le développement des méthodes instrumentales. [...] On voit ici de nouveau les conséquences importantes de ce qui peut arriver si l'invention individuelle est remplacée par la reproduction. »* Martin Gellrich explique ici que l'apparition de l'édition musicale a contribué à la disparition des pratiques non écrites. Au début du XXème siècle le but de l'enseignement (même pour la musique) consiste à former des exécutants qui obéissent à des

chefs (le compositeur pour la musique).

Cependant depuis quelques années la pratique de l'improvisation ou du non écrit revient peu à peu dans les établissements d'enseignement musical notamment par l'intermédiaire des pratiques esthétiques autres que celle dite "classique" (musique actuelle, musique urbaine, musique traditionnelle). Elles sont en effet de plus en plus représentées dans les structures d'enseignement musical. Cependant ce retour s'effectue également dans la pratique dite "classique" .

Quelques exemples :

- CNSM de Lyon : L'équipe pédagogique et notamment Henri-Charles Caget et Jean Marc Foltz (professeurs responsables des pratiques improvisées) ont rendu obligatoire la pratique de l'improvisation dans le parcours de tous les élèves.
- Conservatoire de Voiron et de Privas : Projet autour du soundpainting, résidence de Benjamin Nid.
- Découverte du langage cobra créé par John Zorn (Conservatoire de Voiron)
- Atelier vocaux de type circle song (Nombreuses écoles de musique dans le cadre d'ateliers vocaux)

Bien souvent les établissements d'enseignement de la musique utilisent le seul terme "improvisation" pour nommer les différents dispositifs mettant en jeux les pratiques non écrites ou l'improvisation. J'ai systématiquement conservé les deux termes de manière volontaire tout au long de cette introduction. Il me semble fondamental de commencer notre propos par une clarification des expressions « pratique improvisée » et « pratique non écrite » afin de préciser au mieux de quoi nous allons traiter. Nous aborderons également tous les concepts qui de près ou de loin s'entremêlent avec le terme « improvisation ». Nous nous nous demanderons quelles sont les réelles apports pédagogiques de la pratique du non écrit et de l'improvisation dans le parcours des élèves et cela peu importe l'esthétique étudiée. Quelles philosophies et idéaux se cachent derrière un tel retour dans les enseignements musicaux ? Quels dispositifs concrets sont mis en place pour réellement faire « improviser » les élèves.

1/ « Improvisation »/ le « non écrit »

Le terme « improvisation » est difficile à définir. Il met en jeu plusieurs oppositions de concept que nous allons pointer du doigt dans cette partie.

A/Opposition écrit/non écrit (réflexion construite à partir d'une discussion avec Dominique Clément)

L'expression « Pratique non écrite » est employée par Dominique Clément, compositeur et formateur au CEFEDEM Rhône-Alpes afin de s'éloigner du débat musique improvisée / musique non improvisée. Selon lui cette expression permet surtout de recouvrir un certain nombre de pratiques qui ne sont pas toutes reconnues comme de l'improvisation. Dans le cadre de son cours de Culture musicale spécifique pour les musiciens inscrits dans l'esthétique classique en seconde année de formation, il propose aux étudiants d'explorer et d'approfondir en groupe une « pratique non écrite » (issue d'un contexte plus ou moins défini) de leur choix.

Dominique Clément part d'un constat : *« Il y a toujours une part de non écrit dans une pièce. Le jazzman qui joue avec une grille par exemple, il utilise bien de l'écrit et pourtant il réalise un certains nombres d'éléments non écrit »*. En ce sens la notion de « pratique non écrite » englobe tout ce qui n'est pas « fixé » par un compositeur. Il s'agit donc de tout ce qui n'est pas présent sur la partition ?

Pour répondre à cette question je vais m'appuyer sur un exemple précis. A la période baroque les procédés comme l'ornementation et la diminution correspondent à ce que Dominique Clément appelle de la « pratique non écrite ». Les compositeurs français de l'époque avaient tendance à « écrire » leurs ornements sur la partition par l'intermédiaire de symboles. Des traités permettaient de comprendre comment exécuter ces ornements. Tout est tellement précisé dans des traités que les interprètes n'étaient pas réellement libres dans le choix des notes à jouer. Dans ce cadre Dominique Clément considère que l'on ne peut pas parler de « Pratique non écrite ». Il précise par contre que ce n'est pas le cas pour les musiciens italiens : *« La notation chez les italiens est relativement épurée, laissant libre cours à la créativité et à la virtuosité de l'exécutant. »* (citation tirée du dossier « Musique baroque, Pratiques non-écrites choisies : l'ornementation, la diminution et la basse continu » rédigé par six étudiants du Cefedem Rhône-Alpes en février 2014). La retranscription des ornements à l'époque baroque appartient

donc à la fois au domaine des pratiques écrites et non-écrites. Ce questionnement était en fait une réelle source de débat esthétique à l'époque baroque : « *Les musiciens français s'insurgeaient contre l'ornementation libre des italiens* » (Harnoncourt, « Le discours musical »).

Dominique Clément précise également que l'emploi du terme "Pratique non-écrite" n'est pertinent finalement que dans l'esthétique classique. En effet cette esthétique se caractérise par une prédominance de la partition, or l'utilisation du terme "écrit" prend de ce fait tout son sens. Dans le cadre de la musique traditionnelle l'opposition fixé/non fixé sera plus adaptée pour ces pratiques au sein desquels l'oralité prime sur l'écrit.

B/"improvisation" (opposition prévu/imprévu et fixé/non fixé)

Il est très difficile de donner une définition unique de l'improvisation car cette pratique endosse différents aspects. De nombreux musicologues ou improvisateurs proposent leur propre définition :

- *« L'improvisation, c'est une musique qui ne s'écrit pas, elle se joue. Elle se pratique seul ou en groupe. C'est une musique de l'instant, sans crayon ni gomme, une conversation intime d'une mémoire forte et fragile ».* (Joëlle Léandre, « à voix basse »).

Certains contestent jusqu'à l'emploi même du terme « improvisation » :

-« *Le terme d'improvisation n'est en fait guère utilisé par les musiciens qui la pratique. Pour décrire leur art, les représentants d'un genre musical donné ont généralement recours au nom du même genre : ils jouent ainsi du "flamenco" ou du "jazz". Certains se contentent même du simple terme "jouer". »* (Derek Bailey, « l'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique »).

Dans son mémoire « Une interprétation de l'improvisation » rédigé en 2013 Aymeric Sache explique que la notion d'improvisation est le fruit d'une conception occidentale de la musique qui repose sur l'écriture : *« La notion d'improvisation, la conceptualisation de l'acte d'improviser dans le domaine musical n'est donc apparue dans la musique occidentale que très tardivement, au XVIIème siècle, à une époque où l'écriture, la partition, a commencé à occuper une place prépondérante, ce qui a amené une conceptualisation, une dissociation puis une hiérarchisation de différentes pratiques qui jusqu'alors étaient pensées comme un tout : la composition, l'interprétation et l'improvisation ».*

Au niveau étymologique ce terme vient du latin *improvisus* qui signifie littéralement « imprévu ». La pratique de l'improvisation consiste donc à se confronter à ce qui n'est pas prévu, pas fixé à l'avance.

Mais pour que le concept même d'imprévu existe, cela sous-entend qu'il y a toujours un prévu. Chaque musique se caractérise donc par un prévu, un cadre qui apparait comme condition nécessaire à l'apparition de l'imprévu.

Exemples de « prévu » :

- Un musicien qui pratique le soundpainting réagit aux signes du soundpainteur.
- Un claveciniste de l'époque baroque joue à partir d'une basse écrite.
- Un musicien classique s'exprime à partir d'une partition contenant divers paramètres (hauteur sonore, rythme, intensité, phrasé, timbre et formes).

Toutes les pratiques musicales sans exception ont des paramètres prévus, même pour les musiciens pratiquant l'improvisation non idiomatique (terme utilisé par Derek Bailey dans son ouvrage « L'improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique ») car ils se fixent une contrainte fondamentale : ne jamais utiliser des éléments musicaux déjà exploités dans d'autres styles musicaux (mélodie, harmonie...).

Dans sa réflexion Aymeric Sache fait le lien avec la notion d'interprétation : « *Les enjeux de l'interprétation sont donc de même nature que ceux de l'improvisation. "Il s'agit, lors de la production musicale, de prendre conscience et de s'emparer de paramètres non fixés de manière précise et objective. [...] La différence entre interprétation et improvisation ne réside donc pas dans l'unicité elle-même, mais dans la conscience qu'en a le musicien ».*

Nous pouvons préciser le terme d'unicité qui définit le fait que l'improvisation est une action unique et non reproductible. La réflexion menée par Aymeric Sache met en jeu deux oppositions de concepts : imprévu/prévu et fixé/non fixé. Nous pointons du doigt ici la distinction entre « pratique non écrite » et « improvisation » : « *Ainsi alors que l'improvisateur s'inscrit dans une recherche incessante de l'imprévu de manière consciente dans un but de créer un moment musical unique, l'interprète va quant à lui s'emparer d'un certain nombre de paramètres imprévus en les fixant. Ce deuxième souhaite tendre vers un idéal issu de sa conception et de son vécu musical ».*

C/ L'improvisation au service de la création (opposition composer/improviser)

La démarche de composition est souvent associée à celle de l'improvisation. L'arrivée de l'écriture musicale et son évolution dans les traditions occidentales va modifier le rapport au fixé, puisqu'elle est à l'origine même de la notion d'œuvre, de composition et de compositeur. En effet si l'on prend l'exemple d'une mélodie traditionnelle : elle va se transmettre par oralité et évoluera à chaque transmission sans que l'on puisse définir qui est l'auteur à l'origine de la mélodie. Par conséquent l'écriture va permettre de fixer de manière précise un certains nombres de paramètres jusqu'alors imprévu.

Une différence fondamentale distingue les notions d'improvisation et de composition : il s'agit de la relation au temps. Le processus de composition n'intègre pas la question du temps car le compositeur prépare et précède l'objet musical qui devient une restitution différée dans le temps. Le processus d'improvisation se déroule en temps réel : "composition spontanée". Cependant l'improvisation peut participer à la composition en étant même partie prenante de ce processus. L'improvisation apparait comme une forme d'expérimentation permettant de tester et d'éprouver différents paramètres dans le but de les fixer : c'est un outil au service de la composition.

D/"Improvisation" et "hasard" (opposition hasard/détermination)

La démarche du courant aléatoire

Un compositeur fixe un certains nombres de paramètres lorsqu'il crée une pièce. La démarche de création des compositeurs du courant de la musique aléatoire représentés entre autre par le compositeur John Cage peut entrainer un amalgame.

« La subjectivité de l'interprète reprend progressivement de l'importance puisqu'on lui demande de décider dans quel ordre certains paramètres – mêmes structures musicales – seront joués. On lui propose de travailler avec un temps subjectif ; il doit habiller les sons avec des timbres ou avec des articulations du son personnel ; il traduit en musique des graphismes, figuratifs ou abstraits ; il interprète des symboles et des signes qui décrivent l'emploi des paramètres musicaux ou créé une musique à partir d'indications sommaires de comportement. Souvent, il n'a que quelques notes qui lui indiquent ce vers quoi il devra se diriger, ou dans quel sens il devra inventer. » (Globokar Vinko, « Réflexions sur l'improvisation, le point

de vue d'un praticien » dans « Analyse Musicale », Paris 1989).

« L'interprète devient donc une sorte d'improvisateur contrôlé par le compositeur. Par exemple, la partition d'Aria de John Cage (1958) se compose de lignes dont les couleurs donnent l'indication du timbre recherché (timbre jazzy pour la couleur bleu/noir etc.) et le tracé la hauteur. Les autres paramètres (rythmes, notes) sont laissés au choix de l'exécutant. » (article « improvisation » sur le site internet du portail de la musique contemporaine).

Cette seconde citation traduit bien l'amalgame dont je parlais au départ de cette partie. En effet la notion d'improvisation peut être reliée au courant aléatoire et à la démarche de John Cage. Or John Cage refuse d'improviser car cette pratique laisse s'exprimer le soi, l'ego:

« Le compositeur apparaît très critique sur cette question de l'improvisation : « On joue des phrases que l'on pense originales alors que l'on ne fait que répéter des agencements entendus il y a plus ou moins longtemps. Dans l'improvisation, on croit tenir son discours et on tient celui des autres. », Cage parlant à ce sujet de « prétendue originalité », se disant également très « gêné par ces manifestations démesurées de l 'ego » (à propos du jazz). » (Eric MICHON, IA-IPR éducation musicale, Académie d'Orléans-Tours) ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/musique/neo/04infos/formations/concours/baccalaureat/bac2003/bac2003cage.htm

« Le silence de John Cage est l'ensemble des sons sans intentions musicales, sans ego, sans désir ni volonté d'expression. Libérer les sons de la musique aura été un programme durable dans toute son œuvre et spécialement à partir de 1951 après sa première rencontre avec le philosophe du zen D.T. Suzuki. » (Lê Quan Ninh à propos du silence dans l'œuvre de John Cage*, le 7 février)*
http://www.lequanninh.net/?v=pedago&archives=ok&annee=2013&lang=fr&PHPSESSID=2573fc9740c7c69f4ce7f8e8c49af325

La conception du hasard chez Cage est bien précise : ce procédé permet de supprimer l'expression d'une subjectivité, d'un soi. Il cherche à recevoir les choses telles qu'elles sont. Une fois que le tirage au sort est réalisé, les choses sont fixées.

Réflexion de François Nicolas

Cette partie est construite à partir de la réflexion de François Nicolas : « improvisation/un singulier hasard (De l'improvisation musicale) » dans le cadre de l'introduction d'un colloque « Improvisation et musiques », le vendredi 10 novembre 1995 à Achères. Dans cet article il traite des rapports entre improvisation et hasard. Il explique qu'il existe trois situations d'improvisation :

- « *Il y a d'abord une improvisation qui ne mise aucunement sur le hasard et joue exclusivement du savoir accumulé. Cette improvisation se pense généralement comme « composition instantanée ». Elle exalte la maîtrise du discours, la domination de l'idée et écarte comme négligence ou facilité toute aventure imprévue.* On rencontre ce type d'improvisation dans la pratique de l'orgue dans les offices ou dans les grandes improvisations du jazz. En effet dans le jazz de nombreux musiciens ont composé en utilisant exclusivement l'improvisation : *improvisations soigneusement mûries et précautionneusement variées en une logique quasi-interprétative (à propos de Thélonius Monk) »*.
-« *Il y a une improvisation qui mise par contre sur un hasard permanent. Ce peut être le jeu laissé au corps, aux doigts, au souffle. Ce peut être le jeu laissé aux rencontres incessantes entre partenaires ».*
- « *Il y a surtout les improvisations qui cherchent le hasard d'une rencontre imprévue en leur déroulement même. Ce sont celles qui, à mon sens, « méritent » le mieux ce nom d' « improvisation ».*

E/ Diverses appellations

Un ensemble de pratiques musicales utilisant l'improvisation comme élément principal sont apparues depuis les années 1960. Elles ont été influencé par différents courants musicaux comme le free jazz, les musiques électro-acoustiques, concrètes, la musique du monde, les recherches en terme de matière sonore… Ainsi diverses appellations sont apparues pour définir et différencier ces différentes pratiques. J'ai choisi de clarifier trois de ces appellations ici : l'improvisation libre, l'improvisation non-idiomatique et l'improvisation générative.

L'improvisation libre

« L'improvisation libre se démarque des autres musiques improvisées, comme par exemple le free jazz,

par sa volonté de dépasser toutes formes de règles pour obtenir la musique la plus « naturelle » possible. La finalité serait d'obtenir une musique dépourvue de nos habitudes, de nos connaissances, et plus généralement, de tout ce qui a fait notre culture, pour tendre vers une musique de l'instant présent. Comment mettre en perspective cette utopie et quelles en sont les limites ? » (« L'improvisation libre, un outil pour l'enseignant », mémoire de Marion Zulke, 2008)

Marion Zulke utilise le terme « utopie » car pour elle il est impossible de réaliser une improvisation totalement libre :

« Dans cette notion de liberté, deux points me semblent essentiels pour montrer que le désir d'une improvisation totalement libre est utopiste :
- La liberté n'est qu'un fantasme, car le simple fait de vivre en société, d'avoir des rapport sociaux provoque des contraintes. Et la liberté ne peut être conçue que par l'effet d'une contrainte. Cela reviendrait à dire que pour avoir une indépendance absolue, il faudrait être dans une absolue solitude.
- Il n'y a pas de liberté sans loi : le fait de vivre en société impose des lois sans quoi ce serait le chaos total. Avec la déclaration des droits de l'homme, on définit la liberté non pas comme le pouvoir de faire tout ce que l'on veut, mais comme « tout ce qui ne nuit pas à autrui ». »

Marion Zulke ajoute le paramètre du collectif :

« Dans une improvisation libre collective, le simple fait de jouer d'être à plusieurs provoque des contraintes et donc limite déjà cette liberté. Ensuite chacun a un vécu, une culture qui fait partie de lui. Du fait de sa présence, il influence déjà le rapport entre les participants, influence la musique et son langage. »

L'improvisation non-idiomatique

« Aujourd'hui, il y a l'improvisation libre, ce que l'on appelle la musique improvisée, sans styles ou idiomes, ce que l'on appelle donc l'improvisation non-idiomatique. Pas de style, pas d'idiome, pas de hiérarchie, une improvisation libérée de tout langage prédéterminé. L'improvisation libre, c'est un vrai langage, une vision d'un monde différent. »(Joëlle Léandre)

Joëlle Léandre montre par ce propos que l'improvisation non-idiomatique et l'improvisation libre sont deux notions intimement liées. L'adjectif idiomatique signifie littéralement "qui est caractéristique d'une langue ou d'un idiome". Il s'agit donc d'une improvisation respectant les règles d'un langage (exemple : l'improvisation Bebop). Par conséquent l'improvisation non idiomatique correspond donc à une improvisation ne devant aucunement respecter les règles d'un langage.

Le terme « improvisation non-idiomatique » est utilisé pour la première fois par Derek Bailey dans son livre *« L'improvisation: Sa nature et sa pratique dans la musique »*.

L'improvisation générative

Les citations suivantes vont nous permettre de définir le terme « musique générative ». Elles sont tirées de «Improvisation générative, improvisation libre» de Makis Solomos et Philippe Michel, *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société.* [En ligne], Numéros de la revue, Jazz, musiques improvisées et écritures contemporaines, mis à jour le : 25/01/2012.
http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=395.

Il s'agit d'un entretien qui a eu lieu au CNSMDP , le 06 juin 2008 des deux auteurs avec Vincent Lê Quang et Alexandros Markeas. Vincent Lê Quang est saxophoniste improvisateur, compositeur et professeur d'improvisation générative au CNSMDP. Alexandros Markeas est compositeur et professeur d'improvisation générative au CNSMDP.

« Par le terme improvisation générative, on désigne une forme d'improvisation libre, basée sur des principes d'écoute et d'invention musicale instantanée. Elle n'obéit pas à un style ou un idiome musical, toutefois les questions de mémoire individuelle et collective sont présentes et les liens avec les musiques traditionnelles, le jazz et la musique contemporaine sont nombreux. » (Philippe Michel cite cette définition qui se trouve sur le site de Markeas Alexandros au cours de l'entretien)

Mr Markéas précise à propos de cette première citation qu'il s'agit d'un texte d'accroche pour présenter rapidement la classe d'improvisation générative. Du coup il complète cette définition au cours de l'entretien :

« En tous cas, ce qui compte, c'est l'écoute réactive, la réaction par rapport à cette écoute-là qui génère une musique. Evidemment, on ne cherche pas à obéir à un style. Il n'y a pas de règle stylistique à

respecter ni à transcender, ni quelque chose à faire évoluer, étant donné qu'il n'y a pas de base de départ. Et puis, effectivement, on ne vient quand même pas de nulle part. »

« C'est surtout cette idée que le son, la musique, est généré(e) en temps réel, à l'instant même. »

Il est difficile de définir précisément le terme « improvisation ». Ce flou est entretenu par plusieurs oppositions de concepts : prévu/imprévu, fixé/non fixé, écrit/non écrit, composer/improviser, hasard/détermination. Toutes ces notions sont souvent utilisées de manière imprécise. La pertinence de l'emploi des différents termes varient en fonction du contexte de la pratique.

2/ Les pratiques de l'improvisation dans les établissements d'enseignements musicaux : quels apports pédagogiques ?

La pratique de l'improvisation est de retour dans les structures d'enseignement artistique. Nous ne comptons plus les innombrables stages et ateliers d'improvisation proposées par les enseignants. Pourquoi un tel retour ? Nous nous appuierons sur la réflexion de Henri-Charles Caget, enseignant au CNSMD de Lyon, pour tenter de comprendre les tenants et les aboutissants d'un tel retour. Dans quelles mesures les pratiques de l'improvisation apportent des nouveaux outils pédagogiques pour les professeurs ? Quels sont les réelles répercutions sur le jeu des élèves ?

A/ Quelles philosophies ?

« *L'improvisation est sans doute l'une des manifestations les plus évidentes de la créativité dont l'homme peut faire preuve : cette capacité à réagir rapidement, de manière originale et inventive, à quelque chose d'imprévu est en effet une facette de l'agir que l'on retrouve dans une multitude de domaines – et l'on pourra se retrouver à improviser aussi bien un repas, une excuse ou un plan d'intervention d'urgence qu'un discours, une pièce de théâtre ou une Fantaisie sur un thème donné. À cet égard, l'improvisation semble constituer un appui conceptuel idéal pour questionner la dimension créative de l'agir.* » (Clément Canonne)

L'exemple du CNSMD

« Depuis trois ans, l'improvisation s'est inscrite au cœur du conservatoire national supérieur de musique et danse de Lyon, d'une façon singulière et unique en Europe. Ici l'improvisation ne s'entend plus comme une pratique marginale ou réservée à des spécialistes, mais comme une pratique fondamentale avec laquelle chaque étudiant est encouragé à renouer librement. Elle n'intervient pas comme une pratique concurrente de la composition ou de l'interprétation, mais s'inscrit comme une discipline éminemment complémentaire.

En solo, l'improvisation permet la découverte de soi. En collectif, elle invite à une rencontre approfondie avec l'autre. Improviser permet une expérience profonde des phénomènes musicaux, depuis l'intérieur-même du son et des processus. Ainsi, le projet original du CNSMD de Lyon, porté par Jean-Marc Foltz et Henri-Charles Caget, avec l'appui de nombreuses connivences transversales, se distingue par une philosophie orientée vers l'idée de « convergences. (Géry Moutier, directeur du CNSMD)

L'exemple du CNSMD de Lyon, à travers la démarche qui consiste à rendre obligatoire la pratique de l'improvisation à tous les élèves lors de leur cursus, témoigne du retour de la pratique de l'improvisation dans les établissements d'enseignement spécialisé de la musique dans les pratiques dites "classique". Henri-Charles Caget et Jean Marc Foltz conduisent le collectif d'improvisation du conservatoire. Il s'agit d'un ensemble à géométrie variable dont la vocation est de sensibiliser les étudiants du CNSM aux enjeux qui entourent la pratique de l'improvisation et cela dès le début de leurs études. Ce collectif a déjà reçu la visite de grandes figures de l'improvisation (Joëlle Léandre, Jean-Charles François, Lê Quan Ninh...).

Pourquoi le CSMND a-t-il choisi de renouer ainsi avec la pratique de l'improvisation ? Quelle philosophie se cache derrière une telle démarche ?

J'ai rencontré Henri-Charles Caget qui m'a apporté quelques éléments de réponse : *« La philosophie générale qui sous-tend nos propositions se fonde sur l'idée du décloisonnement. Elle formule l'indispensable aspiration à une dialectique artistique qui s'enracine dans l'expérience et la pratique, puise à la source de la rencontre et de l'échange et qui se rafraîchisse et se renouvelle dans la recherche, la création et la transdisciplinarité. »*

Jean Marc Foltz et Henri-Charles Caget expliquent leur philosophie dans le cadre de textes pour définir le contenu des cours d'improvisation au CNSMD de Lyon :

« Improviser comme on respire... » (Jean-Marc Foltz)

Atelier d'improvisation – Individuum/Collectivum.

Exploration de l'improvisation dans ses dimensions pratique, culturelle, artistique, psychologique, sociologique et pédagogique. Problématique de l'instrumentiste en situation de jeu et de composition instantanée. Ecoute, placement, intuition/analyse, élaboration. Acquisition de références dans le champ des musiques savantes, improvisées et de transmission orale ; croisements, confrontations et dialectiques. L'improvisation invite le musicien à interroger le phénomène musical « in vivo » -de l'intérieur même de la musique -et incite l'instrumentiste au déploiement d'un espace de recherche et de créativité personnelles. Question de l'écoute et de la relation à « l'autre », envisagées dans la dynamique d'un travail d'improvisation collective. « Improviser comme on respire... »

Nous pouvons supposer une approche de l'improvisation orientée dans la direction proposée par le

recueil "Individuum collectivium de Vinko Globokar, dans lequel l'auteur invite l'interprète à faire preuve d'inventivité en l'encourageant à créer collectivement.

« Suspendre le temps… improviser. » (Henri-Charles Caget)

Leçon D'ailleurs. « Le temps de rien. Le temps d'un geste » .

Nous sommes dans le cadre d'une sensibilisation à l'improvisation sous la forme d'oralité contemporaine : prendre le temps de rien, d'un geste, d'une intention, d'une respiration, d'un mouvement, d'une interprétation, d'une forme qui est le sien. Il est indispensable de faire prendre conscience aux étudiants d'aujourd'hui, dans un esprit d'ouverture, l'importance de ces instants musicaux libres qu'ils peuvent s'accorder comme vrais révélateurs de leur personnalité. Ils pourraient alors mettre à profit une démarche susceptible de les accompagner dans leur réflexion personnelle et dans le projet qu'ils portent au sein de l'établissement. L'improvisation peut aussi devenir un outil essentiel dans le travail quotidien de chacun, lui offrant, en toute liberté, un ensemble d'interprétations possibles à travers des actes musicaux spontanés. L'improvisation devient alors un moment où l'on considère tout placement dans le temps comme base fondamentale de toute expression gestuelle et sonore. C'est surtout un espace de rencontre et de dialogue musical où la relation à l'autre passe avant toute préoccupation technique ou théorique qui prend en considération les personnes et leur parcours davantage que leur instrument.

Henri-Charles Caget exprime les apports de la pratique improvisée pour les élèves :

- Prendre le temps de découvrir sa personnalité à travers des parenthèses musicales libres. En acceptant de lâcher prise les étudiants se donnent les moyens afin de pouvoir pleinement s'exprimer.
- L'improvisation devient un outil dans le cadre du travail quotidien : en interprétant de manière libre et improvisée certains passages difficiles (notamment au niveau rythmique) les étudiant peuvent trouver des solutions et des déblocages.
- L'improvisation collective est un temps de rencontre entre plusieurs personnalités musicales ayant chacune un vécu et un parcours propre.

<u>Remarques générales sur ces textes de présentation</u> :

Henri-Charles Caget et Jean-Marc Foltz abordent l'improvisation comme une pratique en elle-même. Mais de quelle improvisation parlent-ils ? Quel est le cadre ? Nous n'avons quasiment aucune référence à des pratiques contextualisées, à part dans le texte de Henri-Charles Caget dans lequel il utilise

l'expression « oralité contemporaine ». Il semble donc que les deux enseignants sous-entendent une pratique précise de l'improvisation : l'improvisation libre ou non idiomatique. Si l'on confronte les approches de Dominique Clément (au CEFEDEM Rhône-Alpes) et celle des deux enseignants du CNSMD nous constatons une différence fondamentale. En effet Dominique Clément permet à ses étudiants d'aborder les pratiques non écrites et improvisées en faisant systématiquement référence à des pratiques précises : *« La diminution de l'époque baroque n'a rien à voir avec la psalmodie grégorienne ou l'improvisation libre. En fonction des pratiques, il n' a pas les mêmes données, on ne développe pas les mêmes compétences. Il n'y a pas d'absolu de l'improvisation. »* (Dominique Clément, dans le cadre d'une discussion au Cefedem Rhône-Alpes le 23 avril). La démarche de Henri-Charles Caget et de Jean-Marc Foltz consiste à faire pratiquer l'improvisation libre aux étudiants du CNSM.

B/ Les apports pédagogiques

Selon Henri-Charles Caget la pratique de l'improvisation apporte autant à l'élève qu'au transmetteur. Cette démarche permet de travailler :

- Le lâcher prise, se laisser surprendre.
- la créativité
- l'autonomie
- la rencontre
- la confiance
- l'oralité
- la technique instrumentale en donnant des outils.

Rappelons simplement que part « improvisation » Henri-Charles Caget entend improvisation libre. Or il ne s'agit pas ici d'analyser les apports pédagogiques de l'improvisation libre mais bien de toutes pratiques mettant en jeu la démarche d'improvisation, peu importe le contexte. Je reviens donc ici de manière consciente à une idée « *d'un absolu de l'improvisation* ». J'ai choisi d'approfondir trois éléments cités par Henri-Charles Caget : La rencontre, la créativité et l'oralité. Mon objectif est surtout de clarifier les termes employés par mon interlocuteur pour mieux comprendre les apports pédagogiques de la pratique de l'improvisation dans le parcours des élèves selon son point de vue.

1/ L'improvisation pour aller vers l'autre, la rencontre

« *Comme pour entrer en communication, l'impro demande d'aller vers l'autre, de s'exposer à son regard, d'assumer ses positions mais également de les remettre en question, de s'ouvrir à l'interactivité, de développer sa spontanéité, d'écouter et d'utiliser le langage verbal comme le langage non verbal. Dans un atelier d'impro, deux niveaux d'objectifs se côtoient : d'une part, la construction d'histoires, et d'autre part, la construction de la relation. Alors, pourquoi ne pas utiliser l'impro comme moyen ludique et original pour expérimenter autrement l'entrée en relation avec l'autre ? »*
(L'improvisation théâtrale, un outil pour développer les compétences relationnelles – Florence Pire, mars 2005)

Florence Pire a réalisé ce texte dans le cadre du premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale qui s'est déroulé à Caen du 5 au 8 juillet 2005. Elle présente le travail en atelier que nécessite la participation à des matchs d'improvisations théâtrales en expliquant que le cheminement proposé par ces ateliers prend tout son sens dans le domaine de la formation des travailleurs sociaux. L'intervenant social est un agent de communication auprès des familles et des bénéficiaires. Il est fondamental qu'il puisse travailler la communication au cours de ses années de formation. En quoi ces ateliers d'improvisations théâtrales sont un moyen d'aller vers les autres et de travailler la communication ?

Florence Pire fixe une règle fondamentale : « *laisser sa veste au vestiaire ».* En effet les participants sont amenés à créer des histoires imaginaires indépendantes à toute réalité. Ainsi les improvisateurs créent de nouveaux liens et de nouvelles relations sociales sans différence de statut, tout le monde est au même plan. « *Chacun entre en communication avec son propre système de référence et donc ses propres idées. Ce sont autant de ressources que de contraintes pour le partenaire. La rencontre de l'autre va passer par la connaissance de soi et par la compréhension du personnage et de l'univers de l'autre. »* Pour créer « un monde imaginaire » de manière collective il faut absolument entrer en relation avec ses partenaires, tenter de se comprendre et de se laisser nourrir par les idées des autres. Une histoire (qu'elle soit interprétée par des comédiens ou des instrumentistes) se construit dans un enchainement d'interactions. Une proposition d'un des improvisateurs entraine des réponses chez les autres.

Bien souvent j'entends que la pratique de l'improvisation permet de travailler « l'écoute » de l'autre. Je trouve que ce terme est trop vague et qu'il ne veut pas dire grand-chose. Le texte de Florence Pire m'a permis de mieux comprendre ce qui se cache derrière l'utilisation de ce terme. « L'écoute » correspondrais finalement à « la rencontre de l'autre ». Florence Pire exprime ici une précision qui m'est apparue intéressante. Pour elle deux niveaux d'écoute sont mis en jeu par l'improvisation : l'écoute

auditive (ce qui se dit ou se joue) et l'écoute visuelle (ce qui se montre, s'installe sans parole ni son). "*Ensemble, tout est à créer à ces deux niveaux."*

« L'improvisateur n'est pas seul sur son île déserte. Il y a l'Autre ! Et il ne pourra pas l'exclure. Il va organiser le monde avec lui. Et c'est là qu'il va découvrir son véritable talent d'improvisateur. » (GRAVEL Robert et LAVERGNE Jean-Marc, Impro. Réflexions et analyses, Léméac Editeur, 1987)

J'ai choisi volontairement un exemple non musical pour élargir cette notion de « rencontre » à toutes les pratiques de l'improvisation. En effet peu importe le contexte, il me semble que pour entrer dans une démarche de pratique non écrite ou d'improvisation il faut nécessairement être en relation avec les partenaires de jeu en se laissant nourrir par leurs propositions.

2/ La créativité

« Quand vous saurez, par exemple, qu'en 1960 l'académie française refusait encore que le mot de "créativité" entre à son dictionnaire parce qu'il était trop récent dans la langue, c'est qu'on ne savait pas encore, à cette époque-là, quel était son avenir ». (Daniel Hameline)

Lors du colloque « L'évaluation dans l'enseignement de la musique » en mars 1996, Daniel Hameline interviens et clarifie la notion de "créativité". Cette partie est construite sur cette intervention.

<u>Le contexte historique du terme "créativité"</u>

Daniel Hameline dresse le contexte historique dans lequel est né le terme "créativité". En 1942, les Services américains sont inquiets et souhaitent envoyer des hommes pour espionner les avancées technologiques allemandes autour de la fabrication de la bombe atomique. Il demande alors à un certain nombre de psychologues de trouver des gens capables de déchiffrer rapidement des documents scientifiques dans des situations à risques. Des batteries de tests comme l'échelle métrique de Binet et Simon ou le test Termann-Meryl aux Etats-Unis ne permettent que de recruter des "bons élèves". Mais ces "bons élèves" craquent sous la pression et perdent toutes leurs capacités intellectuelles dans des situations à risque. Par conséquent il a fallu inventer des nouvelles batteries de tests pour trouver les bons espions. Un professeur d'université de Californie qui s'appelle Guilford crée une nouvelle batterie de test pour *"déceler des capacités d'intelligence qui puissent répondre au profil attendu".*

Daniel Hameline précise :

« [...] et grâce aux travaux statistiques qu'il fait, il pose l'hypothèse qu'il faut distinguer deux types

d'intelligence :

1. L'intelligence qu'il appelle "converger", une intelligence qui, essentiellement, comprend les choses en les ramenant à un modèle déjà connu;

2. Une intelligence qu'il va appeler "diverger", le mot est intraduisible en français. Mais on peut saisir assez facilement ce qu'il évoque. Quand elles sont en face d'un problème, il existe des intelligences capables d'imaginer, dans l'instant, vingt solutions possibles. C'est bien ce type de "bons élèves" qu'il faut recruter. Mais il n'existe pas de mot pour désigner cette façon d'être intelligent, Guilford propose "créativité". »

Le contexte d'apparition du terme dans le lexique anglais aux Etats-Unis en 1942 fournit une précieuse indication selon Daniel Hameline : *« c'est que la notion de "créativité", à sa naissance, désigne d'abord une manière plus efficace d'être intelligent. »*

<u>« Le slogan pédagogique : être créatif » (terme utilisé par Daniel Hameline).</u>

« Dans certains cercles, "créatif" est un mot incontestablement approbatif, qui signifie pratiquement "bon". Il en est de même du substantif "créativité" [...] créativité, en d'autres termes, s'applique à toutes les qualités que les psychologues approuvent, et, de même que les autres vertus, par exemple la justice, il est aussi difficile de les critiquer que de dire ce qu'elles signifient » (Hudson, un chercheur britannique en 1970). Daniel Hameline s'appuie sur cette citation pour expliquer qu'il est impossible de critiquer la notion de "créativité" et que l'on peut qualifier de "créativité" à peu près n'importe quoi.

La notion de "créativité" va prendre corps dans les années 1956-1957 en Europe dans une période ou va se développer un mouvement qui va apporter une nouvelle conception de la formation : *« plus centrée sur les groupes, sur le fait que le groupe, comme lieu de vie, comme lieu convivial, peut être aussi un lieu d'apprentissage mutuel. [...] que le groupe serait plus créatif! Le groupe ne permet-il pas d'échapper à ce face à face où chacun est assigné à l'emploi d'auditeur d'un parleur solitaire ? »*

Daniel Hameline à propos de la "créativité" : *« elle devient un terme fétiche de tout mouvement de culture qui donne priorité aux groupes et, en leur sein, à l'expression d'un spontanéisme individualiste ».*

Finalement nous pouvons constater que l'utilisation du terme "créativité" par Henri-Charles Caget semble s'insérer pleinement dans le cadre décrit par Daniel Hameline. En effet, la pratique de

l'improvisation se réalise très souvent en groupe. Henri Charles Caget a énormément insisté sur ce paramètre de jeu collectif. Le groupe est un *"lieu d'apprentissage mutuel"*, un lieu propice au développement de la créativité de chacun.

3/ L'oralité

Qu'est-ce que "l'oralité" ?

" L'oralité est l'état d'une civilisation dans laquelle la culture est en grande partie orale et non consignée par des textes. On pourra ainsi parler de l'oralité d'une tradition transmise de bouche à oreille pour alimenter une mémoire ancestrale et non écrite. Nous pouvons déduire que l'oralité fait référence à un mode de transmission où l'utilisation d'un code écrit est absent. Cependant, Chevrier (L'arbre à palabre : essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire) rejette cette position et refuse de qualifier les sociétés orales de sociétés « sans écritures ». " ("Oralité, écriture : Quels enjeux pour quel enseignement ? " mémoire écrit en 2012 par François THEVENET)

Opposition oralité/écriture :

" En considérant l'oralité, quelle qu'en soit la forme, à partir de notre seule culture scripturale, notre culture lettrée, on aboutit nécessairement à des définitions négatives : une culture orale ne peut, de ce point de vue, être perçue que comme une culture sans écriture, c'est-à-dire une culture du manque, une culture stigmatisée a priori comme déficitaire. Essentiellement réduite à une absence, l'oralité est dès lors appréhendée sous la seule catégorie du défaut ou de la privation, et ses produits se voient assignés par nature à une sphère de moindre être. La distinction qui oppose traditionnellement le « savant » et le « populaire » – et qui, pour certains, paraît aller de soi – résulte de ce phénomène de dévalorisation spontanée de l'oral face au prestige de la chose écrite. Pour prétendre au titre de « savant » ou de « sérieux », il faudrait impérativement se situer du côté de l'écriture. (…)" (La revue "L'Homme" (Éditions de l'E.H.E.S.S) dans son numéro au thème : « Musique et anthropologie », avec notamment un article de Christian Béthune, "Le jazz comme oralité seconde"

L'écrit pour fixer/peut-on fixer sans écrit ?

« 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. » (Stéphane Jacquet, mémoire « L'improvisation au cœur de l'apprentissage de la musique », 2007)

Stéphane Jacquet touche du doigt ici la confusion éventuelle entre la notion d'improvisation et l'oralité. En effet nous considérons souvent qu'il faut avoir écrit un élément pour qu'il soit fixé. Cependant il nous suffit de jeter un œil dans la pratique des musiques traditionnelles pour nous apercevoir que cela est absolument faux. Prenons l'exemple de la pratique du Sosso-Bala (un instrument de musique mythique et un des patrimoines historiques les plus anciens du pays Manding au Mali).

« Le Sosso-Bala: support de la pédagogie de l'enseignement du Diély

L'enseignement de Diély est fondé sur un exercice intense de la mémoire et un affinement quasi-spécialisé de l'oreille. Mémoire et fidélité musicales sont ici dans un rapport de nécessaire complémentarité, l'une fixant les récits historiques, l'autre s'attachant à conserver soigneusement la mélodie du chant constituant l'armature de l'histoire. C'est la mémoire auditive qui permet de conserver les morceaux de musique. Il s'agit en effet, d'une reproduction rigoureuse des sons, c'est-à-dire d'une véritable copie. Toute négligence de l'élève dans cette phase d'affinement de l'acoustique est sévèrement punie. En effet, la musique du balafon transmet toujours un message qui ne peut être compris que par un homme initié. Ce message n'est pas une simple nouvelle, mais il véhicule l'histoire de la famille, du clan, de la province, du royaume ou de l'empire. Seule la pratique instrumentale dont le Sosso-Bala reste la référence principale permet d'accéder à ce message de façon complète. »
(Méthodes traditionnelles de transmission de l'oralité: l'exemple du Sosso-Bala, Namankoumba Kouyaté, Conseiller pour Affaires Politiques, Économiques et Culturelles, Ambassade de la République de Guinée, Bonn en Allemagne, site internet : http://www.folklife.si.edu/resources/unesco/kouyate.htm)

Cet exemple traduit l'importance du « fixé » dans la musique du Sosso-Bala sans pour autant utiliser le langage écrit dans le cadre de la pratique.

Improvisation et oralité.

Je crois qu'il faut revenir à l'importance du contexte pour traiter des interactions entre improvisation et oralité. Peux-t-on affirmer que l'improvisation avec un grand "i" fasse progresser l'apprentissage par oralité chez les élèves ? Un guitariste aguerri, pratiquant le flamenco depuis de longues années, qui sait improviser dans le contexte de sa pratique sera-t-il pour autant pertinent en improvisation libre ou en musique indienne ? Je n'en suis pas certain. De même un musicien pratiquant uniquement l'improvisation libre ne sera pas forcément à l'aise avec l'improvisation dans l'esthétique flamenco.

En fonction du contexte on ne pratique pas la même oralité. Dire que l'improvisation permet de travailler l'oralité est un raccourci qui ne prend pas en compte le contexte de la pratique.

Christine Esclapez appuie une réalité qui démontre que peu importe l'improvisation pratiquée et les paramètres imprévus qu'elle met en jeu, les notions d'improvisation et d'oralité sont forcément liées :

"Nous tenterons d'examiner cette attitude de jeu à travers l'observation de l'une des postures caractéristiques du jeu improvisé que nous nommerons : l'être dans l'urgence. Cette urgence provient du fait que nous ne sommes pas dans un cadre préétabli, qui ferait que nous pourrions tranquillement ranger nos actes, les uns après les autres dans une partition. L'urgence implique de cette manière un rapport au temps tout différent : elle appelle le musicien à agir dans l'immédiat, à jouer avec l'imprévu. Dans le discours oral, et suivant cette perspective générale, l'imprévu est la condition qui lui octroie sa spécificité vis-à-vis du discours écrit. Cette différence, qui peut au fond être contestée, est marquée par l'expérience que nous faisons de la temporalité dans domaine de l'oralité. "
(Ontologie de la création en musique volume 1, "Des actes en musique", Christine Esclapez, Sous la direction de Sémiotique et philosophie de la musique MUSIQUE, CHANSON .)

L'exemple du CNSMD témoigne du retour des pratiques utilisant l'improvisation au sein des structures d'enseignement artistique. Il s'agit dans ce cas précis de l'improvisation libre. Peu importe le contexte, la pratique de l'improvisation est une démarche qui apporte des outils pédagogiques aux enseignants. Dans le cadre de l'esthétique classique, l'improvisation permet aux élèves de sortir du système "tout partition". Les notions de créativité, d'oralité et de rencontre sont des éléments difficilement abordables dans un cours traditionnel en face à face, dont l'objectif principal reste l'interprétation de pièces composées et écrites.

3/ Expériences et réflexions menées sur le terrain.

Devant l'immensité des pratiques utilisant la démarche d'improvisation j'ai choisi de m'intéresser à quelques-unes d'entre elles. Je m'appuierai ici sur des éléments concrets (en matière de dispositifs et de réflexions) apportés par des professionnels de l'enseignement musical.

A/ Dans le cadre d'un cours individuel : "Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano" (Martin Gellrich)

Dans son article « Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano » publié en 1995 dans « Les cahiers suisses de pédagogie musicale » Martin Gellrich s'attèle à montrer comment la démarche de l'improvisation peut être développée à l'aide d'exercices techniques. Il explique qu'il a utilisé pendant longtemps un enseignement « qui permet un apprentissage systématique de l'improvisation ». D'après lui la pratique de l'improvisation met en jeu « différentes sortes de dextérités » (harmonie, rythme, la forme, expression musicale). Sa pédagogie est fortement inspirée d'une méthode d'enseignement qui était en usage jusque dans les années 1840-1850. Martin Gellrich précise que les grands pianistes comme Mozart, Chopin, Schumann ou Liszt ont pratiqué des exercices techniques toute leur vie. Ils les ont exploités comme base de l'improvisation et de la composition.

Méthode utilisée jusqu'en 1850 (Les caractéristiques principales) :

- Une large place accordée à ce que l'on appelait des « exercices de passages » (exercices techniques).
- Les « exercices de passages » sont de réels morceaux de musique et pas simplement des exercices de doigts.
- Lors de la première moitié du cours les élèves jouaient ces exercices de passage d'oreille, c'est à dire sans partition et en regardant le clavier.
- L'élève a la possibilité de créer lui-même des exercices. Martin Gellrich cite le cas de Beethoven: *« Beethoven par exemple écrivait des points sur les notes. Ses élèves devaient inventer sur ces notes différentes figures musicale ».*
- La pratique des exercices de passages permet aux élèves d'intégrer les doigtés de manière automatique.

- Les virtuoses consacraient une partie importante de leur entrainement personnel à la pratique de ces exercices de passages. Cela ne leur a jamais semblé ennuyeux. En effet *« le travail technique était une découverte personnelle ».*
- Les élèves travaillaient deux sortent de passages : soit construit à partir de différentes gammes soit à partir de différents accords. Dans le cadre des exercices de passages fondés sur les accords, le jeu des arpèges était combiné avec le travail des enchainements d'accords. Les élèves travaillaient beaucoup à partir d'exercices basés sur les gammes majeurs, mineures et la gamme chromatique.
- « Les exercices de passages » sont souvent composés soit de 4 ou de 8 mesures. Ces 8 mesures sont appelées des phrases par analogie de la langue parlée. La méthode de Léopold Mozart ne contient par exemple que des exercices de passages de 8 mesures.
- Une fois automatisés les « exercices de passages » sont un outil pour travailler ce que Martin Gellrich appelle « La technique de l'expression musicale ». Il cite l'exemple de Czerny : *« Czerny faisait travailler ses élèves systématiquement le dynamique en jouant les passages. Il conseillait de travailler un passage dans les cinq degrés d'intensité : fortissimo, forte, mezzo forte, piano, pianissimo ».* Il explique également que les pianistes de l'époque (notamment Schumann) expérimentaient des modèles d'accentuation.
- Une fois les exercices de passages parfaitement automatisés, les élèves s'en inspiraient afin de composer un morceau plus long. Ces morceaux furent nommés plus tard des études.

« Malheureusement, Czerny a très vite remarqué qu'on pouvait devenir riche en vendant des recueils d'études". Il s'arrêta donc complétement d'enseigner et, au lieu de cela, il a commencé à composer en masse des cahiers d'exercices. Dès lors, les études de Czerny sont devenues de véritables tortures pour les élèves de piano. On voit ici de nouveau les conséquences importantes de ce qui peut arriver si l'invention individuelle est remplacée par la reproduction ». Martin Gallrich démontre ici la dérive de cette méthode qui est apparue avec *« la révolution qu'a constituée le musique imprimée, aux environs de 1830 »*.

La méthode de Martin Gellrich

Martin Gellrich va intégrer ce qu'il appelle « l'ancienne méthode » dans l'enseignement du piano d'aujourd'hui : *« J'emploie dans mon enseignement de la technique toutes les règles de la vieille méthode »* :

- Les élèves travaillent différents passages basés sur les gammes majeures, mineures et chromatiques ou sur différents accords.

- A partir de règles et d'exemples données par l'enseignant, les élèves doivent créer leurs propres exercices. Les livres d'exercices et les méthodes sont utilisés uniquement comme source d'inspiration pour créer des passages.
- Les élèves de Martin Gellrich jouent des variations sur des petits morceaux de 8 mesures. Les élèves doivent inventer différentes variations d'après un enchainement d'accord donné par le professeur.

Comment exploiter un passage bien intégré par un élève comme base d'une improvisation ? Martin Gellrcih parle de « figure » pour préciser le terme « passage » : *« On peut par exemple prendre une figure de quatre sons et la jouer alternativement avec les deux mains. De cette manière, on obtient une étude qui est analogue à l'étude n°6 de C.Debussy »*.

- Improviser une étude : l'élève doit se concentrer sur un seul aspect en improvisant (la ligne mélodique, le rythme...). *« Si l'on voulait se concentrer sur plusieurs aspects en même temps, l'ordinateur mental serait surchargé »*. Martin Gellrich fait improviser plusieurs fois une même étude à ces élèves afin de pouvoir diriger leur attention sur plusieurs paramètres.
- Pour que l'improvisation ait une forme : il faut veiller à planifier d'avance ce que Martin Gellrich appelle *« L'architecture de l'improvisation ».*
- Improviser à deux.
- Utilisation d'ostinatos : L'élève prend un ostinato à la main gauche tandis que la main droite joue des passages déjà travaillés et vice et versa. Cela permet selon Martin Gellrich de développer l'indépendance des mains, ce qui est fondamentale pour improviser à deux mains.
- Varier les tonalités d'une même improvisation : d'autres figures s'organisent car les enchainements entre les touches sont modifiés.

Dans le cadre des cours d'instruments individuels, le travail technique est toujours difficile à organiser et à proposer aux élèves. En effet un grand nombre d'entre eux peuvent être rapidement découragés voir même écœurés par un travail technique répétitif. Martin Gellrich propose dans sa méthode d'utiliser l'improvisation et la création afin de travailler la technique instrumentale. La force de cette démarche s'appuient sur deux aspects selon moi :

- Un côté ludique : les élèves apprécient créer leurs propres morceaux de musique. Par conséquent ils travaillent leur technique instrumentale avec plaisir par l'intermédiaire des

exercices techniques qu'ils ont eux-mêmes composé.

- Les élèves comprennent le sens du travail technique. Martin Gellrich explique cela en fin de texte : *« ils savent toujours qu'ils peuvent utiliser un nouveau passage dans l'improvisation dès qu'il est suffisamment automatisé. Ainsi ils comprennent la nécessité des exercices techniques ».*

L'improvisation apparait donc ici comme un outil afin de travailler la technique instrumentale.

B/ Dans le cadre de cours collectifs

1/Peut-on travailler et enseigner l'improvisation libre ?

« Aujourd'hui, il y a l'improvisation libre, ce que l'on appelle la musique improvisée, sans styles ou idiomes, ce que l'on appelle donc l'improvisation non-idiomatique. Pas de style, pas d'idiome, pas de hiérarchie, une improvisation libérée de tout langage prédéterminé.
L'improvisation libre, c'est un vrai langage, une vision d'un monde différent. » (Joëlle Léandre)

Comment associer la notion de travail avec l'improvisation libre ?

(partie construite à partir de ressources tirées du dossier « Improvisation générative », par Darphin Tristan, Murat Jacques, Sache Aymeric et Riff Emeric, 2013).

La notion de travail dans la musique est quasiment systématiquement associée à la répétition. Comment peux-t-on donc envisager cette notion dans le contexte de l'improvisation libre ?

> *« Je me prépare pour être capable, sur le plan technique, d'exécuter tout ce que je veux à la guitare. Pour cela, je fais, bien sûr, mes exercices, mais je ne m'entraine pas spécifiquement à improviser »* (Paco Pena, dans "l'improvisation, sa nature et sa pratique dans la musique de Derek Bailey)
>
> *« Il me semble que pour improviser, la seule préparation possible soit de le faire ou d'y réfléchir »* (Evan Parker)

Nous remarquons que le terme « travail » est ici remplacé à deux reprises par le terme « préparation ». On constate également que cette préparation est personnelle. La démarche consiste à progresser techniquement afin de développer son langage pour pouvoir ensuite explorer le maximum de pistes possibles lors des temps d'improvisation. La notion de travail collectif n'est pas abordée : *« le collectif est pensé comme une rencontre, une confrontation entre des individualités qui vont former un*

tout éphémère. Il s'agit donc de se préparer à ce moment. » (Dossier "Improvisation Générative", 2013)

Ces différents improvisateurs expérimentés se souviennent-ils de leurs débuts ? Est-il possible d'improviser comme ça même avec une technique instrumentale exceptionnelle ?

Entretien avec Pascal Pariaud, professeur de clarinette à l'Ecole Nationale de Musique de Villeurbanne.
(Cette entretien a été réalisé à l'ENM de Villeurbanne le mercredi 16 avril.)

M.R : Qu'apporte principalement aux élèves la pratique de l'improvisation libre selon toi ?

P.P : « *Cette pratique donne des outils aux élèves pour entendre l'environnement autour d'eux. On développe ainsi une écoute fine. Il faut que chacun s'entende. Elle permet à chacun d'être actif et de découvrir l'instrument de l'autre. Par exemple tu fais proposer une sonorité à un et les autres doivent essayer de reproduire cette sonorité . Tu vois, tout le monde est actif et recherche. L'improvisation permet aussi de montrer qu'ils sont capables de créer leur propre musique. Je les fais écrire des structures, sur des grilles, écrire des contrechants...etc. »*

M.R : Quand tu dis que tu fais écrire les élèves ? Tu veux dire sur papier ? Ou la forme est-elle libre pour les élèves ?

P.P : *« ça dépend. Pour les débutants, ils travaillent sur disque. Je leur enregistre des musiques qu'ils repiquent à l'oreille chez eux ou en cours. On écrit après. »*

M.R : Dans le dispositif de l'Ecole Par l'Orchestre tu as des cours qu'avec les enfants clarinettistes ? Les enfants peuvent suivre ce format de cours combien d'années ?

P.P : *« Oui j'ai que les clarinettes en groupe pendant une heure et après les enfants se rencontrent dans le cadre d'ateliers gérés par l'équipe de profs. On est 15. Du coup les élèves profitent d'une richesse des offres dans les ateliers : travail avec vidéo, avec la voix, avec le corps, avec objets sonores, blues, construction d'un instrumentarium. Les enfants peuvent suivre l'EPO pendant 5 ans. Comme cela fait 5 ans que ce dispositif existe on avance année par année. L'idée est de conduire ce dispositif jusqu'à la fin du 2ème cycle. »*

M.R : Du coup tu fais pratiquer l'improvisation seulement dans le cadre de cours collectif ?

P.P : *« Oui c'est un travail de Co-création. Pour travailler l'écoute d'un environnement et faire évoluer une texture sonore il faut être plusieurs. Souvent lorsque je fais des formations dans la France pour d'autres écoles de musique. Lorsque l'on me demande de former des professeurs pour qu'ils utilisent l'impro libre dans leur cours je me dis que c'est incohérent. Ils veulent faire de l'impro libre alors qu'ils n'ont que des cours en face à face d'une demi-heure. C'est impossible. Il faut une reconstruction des dispositifs en collaboration avec plusieurs professeurs pour qu'il y ait un intérêt ».*

M.R : Dans les quelques ouvrages ou articles que j'ai lu dans le cadre de mes recherches j'ai constaté qu'un questionnement apparait régulièrement : Peux-on enseigner l'improvisation libre ? Qu'en penses-tu ?

P.P : *« En fait il faut inventer des protocoles qui mettent les gens en situation d'écoute pour qu'il n'y ait pas de prise de pouvoir, pas de meneur dans la musique. Au départ chacun doit être plus dans la non-proposition pour faire naitre une réelle sonorité commune. Puis on fait chacun évoluer sa sonorité par rapport à l'ambiance générale. On peut enseigner l'impro qu'à cette condition mettre des protocoles, mettre des règles. Imagine tu dis à un élève : "vas-y, improvise!". C'est impossible. Et comment veux-tu lui dire quoi que ce soit après ? Sans règle tu ne peux pas évaluer. Puis avec des protocoles les élèves peuvent expliquer leur cheminement, comment ils ont avancé dans la démarche. Il faut un cadre pour évaluer. »*

M.R : Justement que penses-tu de cette appellation « improvisation libre » ?

P.P : *« C'est un faux mot. à partir du moment où tu mets des protocoles, qu'on met des règles. (silence) pour être libre après… Il faut forcément un cadre pour évaluer toute façon. »*

M.R : As-tu un dispositif que tu utilises fréquemment et qui te tiens particulièrement à cœur ?

P.P : *« Chacun propose un motif de quelques secondes. Ça peut être une petite mélodie ou n'importe quoi d'autre. Puis chacun joue son motif à un moment qui lui semble judicieux. On met donc en place une boucle de motif. Mais à chaque fois on change le moment où l'on joue notre motif. On entend donc une boucle mouvante. Le but est de petit à petit conduire tout le monde à modifier son motif en fonction de ce qui se passe autour. Nous faisons évoluer cette boucle de manière collective. »*

M.R : Que penses-tu du soundpainting ? As-tu un point de vue sur cette pratique ?

P.P : *(sourire) « Oui j'en ai un et il est pas très positif. Pour moi ce n'est pas de l'improvisation dans le sens où les musiciens ou membres du groupe sont de simples exécutants. On perpétue la tradition des orchestres classiques avec cette idée de chef manipulateur et gourou. J'ai assisté à un stage de soundpainting et j'ai vu les gamins les yeux rivés sur le chef. Il n'y avait aucune communication entre eux. Le soundpainting est une création en temps réel réalisée par une personne qui utilise un instrumentarium particulier en fonction des personnes présentes en face de lui. »*

M.R : Utilises-tu tout de même du codage (gestuel ou écrit) dans le cadre de ton travail ?

P.P : *« J'en ai beaucoup utilisé avant. Un peu moins aujourd'hui. Mais je trouve que l'utilisation d'un codage à des avantages. Il permet entre autre de faire émerger des idées communes, par exemple une pulsation. Mais je me méfie car le codage gestuel est une solution de facilité. Mon but est de faire naitre d'elles-mêmes les idées sans avoir besoin de les diriger. Par exemple avec Gérald (Gérald Venturi, professeur de saxophone et membre de l'équipe de l'EPO) on a mis en place un atelier dans lequel les enfants ont écrit une pièce sur papier de 20 mètres de long au moins! En fait on s'est aperçu que ce support était une trame commune qui donne une direction à l'improvisation. On imagine collectivement*

comment transformer la matière. Du coup pas besoin de signe, on doit s'écouter pour entendre là ou l'en en est.

Pascal Pariaud répond notamment à un questionnement : Comment apprendre à improviser quand on en a pas l'habitude ? Il utilise le terme de « protocole » pour donner un cadre et une direction de travail. Finalement le terme « protocole » correspond ici à celui de « contrainte ». Cependant la notion de « protocole » semble englober également le dispositif.

2/ Le soundpainting

« *Élaboré par le Chef d'orchestre New-yorkais Walter Thompson dans les années 70, le Soundpainting est un code gestuel précis dédié à la création en temps réel.*
Aujourd'hui 1000 signes permettent à un compositeur « soundpainteur » de communiquer avec ses artistes « performers », musiciens, acteurs, danseurs, graphistes, vidéastes ou techniciens, œuvrant dans une improvisation structurée. Ce processus génère une performance pluridisciplinaire ex-nihilo ou revisitant des matières existantes. Chaque événement prédéfini est soumis à des mutations inattendues : texte, partition, phrase chorégraphique, occupation de l'espace de jeu ou interaction avec le public. De fait, l'écriture anticipée est sans cesse confrontée, dans une relation juste à l'instant, à la spontanéité des interprètes et aux imprévus d'un spectacle...vivant! » (site internet du Spang, performances en soundpainting : http://www.le-spang.fr/soundpainting).

Depuis quelques années le soundpainting a le vent en poupe. De nombreux établissements d'enseignement artistique organisent des stages afin de former leurs professeurs et leurs élèves à ce langage gestuel. Cependant le soundpainting est loin de faire l'unanimité chez les professionnels de l'enseignement de la musique. Le témoignage de Pascal Pariaud dans la partie précédente en témoigne : « *Pour moi ce n'est pas de l'improvisation dans le sens où les musiciens ou membres du groupe sont de simples exécutants. On perpétue la tradition des orchestres classiques avec cette idée de chef manipulateur et gourou ».*

Le soundpainting, une pratique controversée et emprunte de paradoxe.

Pascal Pariaud pointe du doigt les critiques principales qui vont à l'encontre du soundpainting:

- Le soundpainting correspond-t-il vraiment à une pratique improvisée ?
- Le chef « gourou » contrôle tout. Les « performers » ne sont-ils pas que de simples marionnettes dirigées par un soundpainteur ?

Le soundpainteur : un « gourou » manipulateur ?

D'après Rainer Boesch la naissance même du soundpainting vient d'une envie de tout diriger et de tout contrôler :

« *Rainer Boesch (RB), pianiste, compositeur et formateur pour l'improvisation à l'ARIAM remarque que cette anecdote montre qu'en tant que compositeur, Walter Thompson voulait continuer à tout maitriser, y compris les moments d'improvisation.* » (Compte-rendu de la Rencontre professionnelle, « Enjeux et esthétiques du Soundpainting », Géraldine Toutain, directrice artistique de la Mission Voix de Liaisons Arts Bourgogne, Paris le 3 avril 2012). Rainer Boesch réagit à l'anecdote de la naissance du soundpainting décrit lors de cette même journée : « *L'aventure commence à Woodstock en 1974 pendant l'été. Walter rassemble un ensemble composé d'une trentaine de musiciens de formation plutôt jazz et 7 danseurs pour une série de 3 concerts. Il compose lui-même les partitions avec quelques passages écrits avec des fenêtres dans lesquelles les instrumentistes doivent improviser en lien avec ce qu'ils viennent de jouer précédemment. Pendant le concert, les musiciens commencent à improviser sans respecter la demande de Walter d'être « en lien avec ce qui était écrit précédemment ». Furieux, il désigne 3 musiciens de l'orchestre et leur montre par geste qu'ils doivent faire une note tenue et qu'il faut le faire au prochain geste ! Le langage était né !* »

« *Thompson va progressivement évoluer dans son approche du langage, le considérant à l'origine comme un langage visant à diriger l'improvisation pour aujourd'hui le définir comme un « langage de composition en temps réel ». Ainsi développe-t-il un vocabulaire gestuel qui lui permet de mener à bien ses intentions compositionnelles, et de prendre de plus en plus le contrôle sur l'improvisation pour emporter le matériau musical le plus précisément possible où il le désire.* » (Christophe Cagnolari, document de présentation de « Anitya », un ensemble de soundpainting qu'il a créé en 2006).

La pratique du soundpainting met en jeu un premier paradoxe : Composition/Improvisation. Comme nous l'avons analysé lors de la première partie de ce mémoire, une différence fondamentale distingue les notions d'improvisation et de composition : il s'agit de la relation au temps. Alors que le processus de composition n'intègre pas la question du temps car le compositeur prépare et précède l'objet musical qui devient une restitution différée dans le temps, le processus d'improvisation se déroule en temps réel : « composition spontanée ». Le soundpainting efface donc encore davantage cette frontière matérialisée par le rapport au temps. La place du soundpainteur est donc relativement difficile à définir : est-ce un compositeur ? Un improvisateur ? Un chef d'orchestre ?

Toujours dans le compte-rendu de la Rencontre professionnelle, « Enjeux et esthétiques du

Soundpainting » de Géraldine Toutain, Walter Thompson donne un élément de réponse quant à cette place du soundpainteur :

« Rainer Boesch : Quel rôle le Soudpainteur doit-il avoir par rapport au public ?
Walter Thompson : C'est le même que le chef d'orchestre. C'est l'interface entre le public et la composition. »

Le paradoxe Improvisation/direction

« L'improvisation comme pratique originelle de la musique, comme pratique musicale instinctive, méconnait tant le chef d'orchestre que le compositeur. Quant à l'improvisation dite « libre », elle est née du rejet explicite de la domination de ces deux figures sur l'histoire récente de la musique occidentale (ces quelques siècles avant le 20e). Elle réaffirme le pouvoir de chaque musicien de se diriger en toute liberté et de composer lui-même sa musique. On mesure donc l'importance du paradoxe fondateur d'une démarche associant direction, composition par un seul des participants, et improvisation. »
(Erwan Burban sur son site http://improvisationmusicale.wordpress.com/2008/03/18/sound-painting-et-improvisation/)

Erwan Buban exprime ici un paradoxe fondamental qui aujourd'hui me semble être au centre de toutes les critiques. Nous pouvons facilement comprendre après cette citation pourquoi des enseignants (comme Pascal Pariaud entre autres) qui pratiquent l'improvisation libre refusent d'utiliser le soundpainting et ne considèrent pas cette pratique comme de l'improvisation.

Erwan Burban précise en guise de conclusion :

« Fondamentalement, le soundpainting est donc un projet paradoxal, qui met en œuvre des savoir-faire qui ne se cultivent que dans les pratiques libres (improvisation à proprement parler), mais dans un contexte dirigé (des interprètes et un chef d'orchestre compositeur en temps-réel). »

Lors de la Rencontre Professionnelle « Enjeux et esthétiques du soundpainting », le 3 avril 2012 à Paris, Vincent Lê Quang apporte un élément qui me parait essentiel au débat (le rapport est rédigé par Géraldine Toutain) :

Vincent Lê Quang (VLQ), saxophoniste, professeur d'improvisation générative au CNSMDP constate que les premiers gestes de type gestes-actions des années 80 évoluent maintenant vers des gestes-concepts avec une syntaxe et ses modes. Les gestes-actions ou gestes à effet statique se caractérisent par les questions Who ? What ? How ? When ? (Qui ? Quoi ? Comment ? Quand ?). Ces différences de gestes correspondent aussi à deux attitudes différentes du Soundpainteur : des gestes très prescriptifs qui peuvent presque se substituer à une partition et qui mettent le Soundpainteur en position d'autorité puisque les gestes obligent en quelque sorte l'instrumentiste à obéir, des gestes plus conceptuels qui permettent au Soundpainteur de chercher des matériaux sonores inventés par les exécutants (c'est le cas du geste de « scanning » par exemple, ou des propositions avec le mot « with » -avec- qui nécessite de

réfléchir comme dans la phrase gestuelle : « faire des notes tenues avec un feeling de pointillisme »).

Je suis absolument d'accord avec les propos de Vincent Lê Quang. Pour moi tout dépend de ce que l'on souhaite faire. Chacun à la liberté d'utiliser le langage de manière libre en l'insérant dans une pratique personnelle :

« Le soundpainteur peut être compositeur de l'œuvre en ayant en permanence les « mains dans la matière », avec des indications précises, ou au contraire se limiter à être un référent ponctuel, partageant la direction avec d'autres performeurs au cours d'une improvisation. »
« Le Soundpainting, aussi élaboré soit-il, est une langue encore jeune et vivante au service des créateurs qui, justement, le façonnent et l'utilisent selon leurs nécessités. A ce titre, il s'affranchit de plus en plus d'une esthétique spécifique pour devenir un outil polymorphe et de plus en plus complet, aux résultats variés. » (Christophe Cagnolari)

Finalement le soundpainting est-il une pratique en soi ou est-ce un outil qui permet à des artistes de développer leur propre pratique ? Il me semble que les principaux détracteurs du soundpainting remettent davantage en cause la manière dont le soundpainting est utilisé plutôt que le langage lui-même...

Le soundpainting et son application pédagogique

Je m'appuierai sur la réflexion de Christophe Cagnolari ainsi que mon expérience personnelle pour orienter cette partie . En effet, je dirige un ensemble de soundpainting "Les Tom sonneurs" depuis 2012 et j'expérimente le langage dans le cadre de mes cours de guitare ou mes interventions en école primaire. Personnellement je suis persuadé d'une chose : pour que le langage devienne un véritable outil pour l'enseignant il faut que celui-ci ait très précisément réfléchi aux objectifs et aux dispositifs.

Le point de vue de Christophe Cagnolari (informations récoltées dans le document de présentation de « Anitya », un ensemble de soundpainting qu'il a créé en 2006).

« En le considérant plus comme un outil que comme une esthétique, il révèle au mieux son potentiel. »

« Avoir un référent extérieur, jaugeant et organisant la matière produite en temps réel présentait 3 avantages immédiats :

- *en les libérant d'un auto-jugement inhibant, le Soundpainting autorisait plus de libertés aux performeurs, pour certains peu habitués à l'improvisation, jusqu'à s'aventurer dans des disciplines qui leurs étaient étrangères ;*
- *il permettait de contourner certaines problématiques liées aux ego des solistes qui*

s'abandonnaient plus volontiers dans ce cadre aux nécessités du corps collectif ;
- il permettait l'émergence instantanée de points de focalisation, nécessaires lors d'un travail avec de grands ensembles. »

« Pour le néophyte, la présence du soundpainteur lui offre une porte d'entrée visible sur l'acte d'improvisation, acte qui lui demeure en général hermétique, et lui permet de se laisser guider dans des chemins de traverses aux couleurs "contemporaines" que, bien souvent, il refuserait d'emblée. »

Le fait qu'il y ait un « chef » dans la pratique du soundpainting est fortement critiqué notamment par les partisans de l'improvisation libre. Pourtant il semble que cet élément soit plus un avantage qu'un inconvénient selon Christophe Cagnolari.

Une expérience menée sur le terrain (par moi-même)

CONTEXTE : Cours collectif de Formation Musicale de 2ème année au sein du Conservatoire à Rayonnement Régional de Valence. Travail habituel du groupe : apprentissage de chants populaires, reproduction au chant et au carillon, travail corporel rythmique. Trois temps d'apprentissage : l'imprégnation, la reconnaissance et le réinvestissement par la création. Il s'agit d'un groupe de 13 élèves âgés de 7 à 10 ans.
J'ai réalisé 6 séances de 1h par semaine.

ACTIVITE PROPOSEE : Les enfants ont créé des pièces improvisées collectivement en autonomie. Ils vont se diriger en utilisant un code gestuel qu'ils auront inventé pour mettre en pratique de manière collective un certains nombres d'idées musicales. Les enfants ont utilisé leurs instruments, leurs voix et leurs corps en fonction des idées musicales et des signes créés. Ces temps de création en direct vont leurs permettre de prendre conscience de différents enjeux :

- Le lien entre geste et musique (direction au service d'une idée musicale)
- La pratique d'ensemble et l'importance de l'écoute de l'autre.
- La pratique de l'improvisation, le non écrit.
- L'utilisation de la voix et du corps dans la pratique artistique.

Afin de construire mes interventions je me suis appuyé sur l'utilisation du soundpainting en proposant quelques gestes du langage pour lancer le travail. L'objectif consistait à ce que les enfants puissent s'emparer de la démarche afin de créer leur propre code gestuel pour composer des temps musicaux collectivement. Le soundpainting a donc était un outil solide :

- Les enfants ont réussi à entendre intérieurement des temps musicaux avant de les diriger et de les faire interpréter par d'autres.

- Des notions théoriques sont appréhendées par la pratique. Le geste du chef permet de créer un vocabulaire commun, ce qui est fondamental pour jouer collectivement.

- La direction fixe un cadre pour explorer activement son instrument dans le calme et d'une manière structurée.

- Tous les enfants osent participer et diriger même ceux qui sont habituellement discrets.

Nous remarquons un certain nombre de convergences avec le point de vue de Christophe Cagnolari. Cette expérience et la réflexion que je mène actuellement sur le langage m'ont permis de me forger une opinion. Les apports du soundpainting en terme de pédagogie selon moi :

- Un cadre pour les démarches d'exploration sonore. Le langage peut être un outil pertinent pour tous les dispositifs de découverte instrumentale. En effet le langage peut devenir un réel allié afin de réfléchir aux dispositifs à mettre en place pour les entrées en musique dans les structures d'enseignement artistique. Ne pouvons-nous pas envisager une entrée en musique pluri-instrumentale voir pluridisciplinaire notamment pour les jeunes élèves en utilisant le soundpainting comme pratique ?

- Un cadre pour entrer dans une démarche d'improvisation. Pour Christophe Calignori comme pour moi-même, le soundpainting permet aux élèves d'entrer dans un processus d'improvisation de manière guidée et rassurante.

« En fin de matinée, Rainer Boesch propose aux instrumentistes de faire une improvisation collective à partir de tout ce qu'ils l'ont pas pu exprimer/explorer dans les deux Soundpainting précédents. De mon point de vue, ils ont alors beaucoup plus de liberté de jeu et de contacts entre eux. La pièce qu'ils inventent est superbe ! Quelques questions sont ensuite posées aux instrumentistes sur la comparaison entre les deux expériences. Commentaire d'une instrumentiste : « Dans le Soundpainting, on est parfois obligé de faire des sons que l'on trouve laids et de les tenir même s'ils sont très difficiles, à la demande du Soundpainteur. Dans notre improvisation, on a pris plaisir à travailler des textures ». Rainer Boesch propose ensuite à la salle d'improviser librement. Le résultat ne pouvait pas être intéressant ! Beaucoup

de bruitages et un semblant d'histoire… Walter Thompson réalise alors un Soundpainting avec la salle. Bien qu'assez anecdotique car nous ne connaissons que très peu de gestes, le résultat est cependant plus intéressant que dans l'improvisation libre. Ces deux expériences sonores (celle avec le groupe d'instrumentistes et celle avec la salle) mettent en évidence pour moi une grande différence : avec des gens peu expérimentés sur l'improvisation, le cadre du Soundpainting permet d'aborder la démarche d'improvisation avec un résultat dès le début. Avec des instrumentistes habitués à l'improvisation, j'ai le sentiment que le Soundpainting empêche quelque chose. » (Compte-rendu de la Rencontre professionnelle "Enjeux et esthétiques du Soundpainting", Géraldine Toutain, directrice artistique de la Mission Voix de Liaisons Arts Bourgogne, Paris le 3 avril 2012)

- Se méfier des dérives :

« Le danger qui guette cette pratique est justement cet enthousiasme qui, s'il reste naïf, peut facilement transformer une technique pleine de paradoxes (et donc de potentiel) en recette universelle. Réponse extraordinaire à la question de savoir comment faire jouer ensemble et sur le champs des musiciens qui ne partagent pas un répertoire commun, le soundpainting ne saurait répondre à des questions telles que « Comment improviser ? ». La réponse à une telle question est en effet à la fois beaucoup plus simple et infiniment plus compliquée : « en improvisant », bien entendu sans chef ni signes visuels. » (Erwan Burban)

- Erwan Burban démontre ici le danger qui consisterait à faire du soundpainting une recette miracle et universelle.

- Une autre dérive possible : tomber dans l'animation et le jeu du coté péjoratif du terme. Les élèves voient les gestes comme un amusement sans pour autant comprendre les enjeux de la pratique. L'enseignant doit donc toujours être vigilant et doit se donner les moyens de vérifier si son dispositif fonctionne en se fixant des objectifs et des critères d'évaluation précis et pensés dès le point de départ du projet.

- L'enseignant doit veiller à ne pas être trop directif dans l'utilisation du langage dans le cadre de situation pédagogique. Dans un tel cas les élèves ont de grandes chances de ne pas s'approprier le travail et surtout de ne pas en saisir le sens. Ils ne deviennent alors que simple exécutant. Le soundpainting doit être un outil pour faire inventer et créer les élèves. Ils doivent absolument être moteur de l'expérience en s'emparant du langage à leur manière.

C/ Dans le cadre des musiques traditionnelles : L'exemple de l'enseignement de la musique classique indienne au conservatoire de Rotterdam

1/ Une pratique de l'improvisation contextualisée

« L'enseignement de la musique classique indienne est un enseignement de tradition orale bien particulier où l'improvisation et le travail de mémorisation tiennent un rôle dominant. Parallèlement à l'apprentissage technique, le maître improvise phrase par phrase pour ses élèves. Les élèves répètent ce qu'ils perçoivent, de façon de plus en plus détaillée au fur et à mesure des années, et s'imprègnent de la musicalité, des structures, de l'esthétique de ces improvisations. Au lieu de mémoriser une image fixe du raga, comme c'est le cas avec une partition ou un enregistrement, ils se familiarisent avec une image toujours en mouvement. Progressivement, cet apprentissage par mimétisme est prolongé par une approche improvisée « à la manière de », par un travail d'improvisation préconstruite, jusqu'à ce que l'étudiant soit à même d'expérimenter ses propres idées. » (« Rencontre Orient-Occident, des pratiques musicales et des modes d'enseignement : richesse et interrogations », Henri Tournier, Conservatoire de Rotterdam, http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Tournier.pdf)

L'improvisation tient un rôle fondamental dans la pratique de la musique classique indienne. Mais qu'entend-t-on exactement par « improvisation » dans le cadre de cette pratique ?

- Relation maître/élève.
- Travail de mémorisation, absence de l'écrit.
- apprentissage par imprégnation. Les élèves apprennent par un travail de répétition en tentant de se rapprocher au plus près de ce qu'ils perçoivent.
- Les élèves commencent par « improviser à la manière de » avant d'avoir la possibilité de proposer ses propres idées.

Cet exemple démontre bien qu'un absolu de « l'improvisation » n'existe pas. Cette notion varie en fonction du contexte de la pratique en question. Ce n'est absolument pas la même chose de faire de l'improvisation libre ou de l'improvisation dans le cadre de la musique classique indienne. Preuve en est la relation maître/élève totalement opposée aux idéaux défendus par les partisans de l'improvisation libre.

2/ Comment intégrer un enseignement de tradition orale au cadre institutionnel ?

(Cette partie est construite à partir d'un texte de Henri Tournier, « Adaptation d'un enseignement de tradition orale à un contexte institutionnel, Le département musique classique de l'Inde du nord du conservatoire de Rotterdam Codarts ». Ce texte a été présenté dans le cadre du symposium « Musique de tradition orale et éduction interculturelle » organisé par la cité de la musique les 3 et 4 décembre 2009.)

Le questionnement :

« *Peut-on ajuster à un contexte institutionnel la relation très exclusive maître-disciple particulière à l'Inde, la faire coexister avec une approche plus universitaire où l'étudiant apprend avec plusieurs enseignants, et doit suivre de multiples cours sur différents sujets ? Jusqu'où peut-on aller dans cette adaptation, sans risquer de perdre ce qui fait la force et la particularité de cet enseignement ? Comment préserver l'oralité et l'improvisation qui sont les deux éléments essentiels ?* »

Et concrètement ?

« Une des idées forces du fonctionnement du département, mise en place par Joep Bor, son directeur dès la création, est d'inviter des maîtres indiens concertistes réputés pour des résidences annuelles, et de solliciter des musiciens occidentaux ou indiens résidents en Europe pour relayer leur travail pédagogique. Ce travail en binôme, en plus de son efficacité pratique pour assurer une régularité de l'enseignement, permet d'aborder la musique sous différents éclairages complémentaires. Parallèlement à leur sujet principal, les étudiants suivent des cours de chant, de percussion, d'ensemble, de théorie, de solfège rythmique, d'histoire et culture de l'Inde. Des concerts, conférences, stages, sont organisés pour des musiciens de passage. De plus certains étudiants ont la possibilité de partir pour des séjours d'études en Inde. »

La pratique dans un cadre institutionnel ne risque-t-elle pas de gommer peu à peu la tradition indienne ?

« C'est ainsi que l'on peut voir la génération première des passionnés de l'Inde des années 70 enseigner à la génération actuelle, soit deux approches très différentes de la musique de l'Inde:

> *- la première génération s'est complètement immergée dans la vie indienne, lors de long séjours de plusieurs années, avec un investissement total et des fortunes diverses, confrontée à une réalité qui ne correspondait pas toujours à leurs rêves d'occidentaux, et ayant vécu cette découverte de la culture et de la musique indienne en véritables aventuriers.*
>
> *- la génération actuelle découvre cette musique avant tout dans le cadre institutionnel, avec tout le confort et les facilités que cela comporte. Afin d'éviter les écueils d'un enseignement coupé de son contexte culturel, tout est mis en œuvre pour les encourager à effectuer des séjours annuels in Inde. Par ailleurs de nombreux étudiants réalisent ces séjours de leur propre initiative. Cette génération se lance-t-elle dans l'aventure indienne par passion ou par choix d'étude stratégique ? Notre rôle singulier de pédagogue dans ce contexte implique une vigilance particulière quant au respect de la culture de l'autre et à l'humilité que notre démarche aventureuse doit garder. »*

Henri Tournier exprime ici le danger qui guette l'intégration d'une pratique de tradition orale dans une structure d'enseignement artistique occidentale. L'équipe doit veiller à ne pas couper progressivement de son contexte la pratique de la musique classique indienne.

Adaptation d'un enseignement de tradition orale à ce contexte institutionnel ou adaptation de ce contexte institutionnel à un enseignement de tradition orale ?

« L'enseignement de la musique dans le contexte de l'Inde est resté un enseignement très exclusif que ce soit en cours particuliers ou collectifs. On apprend tout du maître et traditionnellement il est également un guide dépassant le seul domaine musical.
De ce fait le premier effort d'adaptation que doit faire l'enseignant indien invité dans notre cadre institutionnel est d'accepter, même s'il reste le "professeur principal", que la connaissance soit transmise par un panel d'enseignants ayant chacun leur spécialité et leur mode d'approche. »

« Le support audio et sa transcription, en notation indienne toutefois, prendra une place plus importante que dans le contexte traditionnel. Son rôle de relais a mûri au cours des années, posant toujours la question fondamentale du bon usage de l'écrit et d'un enregistrement, image fixe, dans ce contexte de musique de transmission orale et de musique improvisée. »

Ces deux exemples démontrent que l'enseignement de la musique classique indienne de tradition orale doit s'adapter au contexte institutionnel. La relation maitre/élève ne peut pas fonctionner tandis que l'enseignement au sein de la structure occidentale va s'appuyer davantage sur des supports audio et écrit.

« Je pense qu'une des difficultés majeures pour l'institution est de s'adapter à une nouvelle notion du temps et la gestion du temps. La musique indienne est une tradition orale dans laquelle le discours est en grande partie improvisé. Le travail d'écoute, de mémorisation et l'apprentissage de l'improvisation nécessite de longues séances, plusieurs fois dans la semaine. De plus les étudiants ajustent leurs emplois du temps au rythme de la vie professionnelle du maître. »

« Tout au long de l'année les cours sont hebdomadaires, et durant la période de séjour du maître indien, plus intensifs, sous la forme de cours individuels ou collectifs. Les étudiants se rendent le plus disponible possible et doivent accepter que le temps individuel qui leur sera consacré soit déterminé au jour le jour en fonction de leur niveau d'avancement et de la qualité de leur travail. »

Le contexte institutionnel doit également s'adapter pour pouvoir intégrer un enseignement de tradition orale comme la musique classique indienne . Nous constatons notamment une nécessité de flexibilité dans l'organisation des emplois du temps.

L'exemple de l'intégration de la musique classique indienne au sein du conservatoire de Rotterdam permet de pointer du doigt deux éléments :

- La pratique de l'improvisation doit toujours être reliée à un contexte. Parler d'improvisation sans relier ce mode de jeu à un environnement musical précis n'a aucun sens. Cela est d'autant plus vrai si l'on souhaite ouvrir son établissement d'enseignement à des pratiques variées.
- Pour intégrer à son enseignement des pratiques dans lesquels l'improvisation tient un rôle déterminant les enseignants doivent nécessairement mener une réflexion parallèle sur l'organisation des cours. Une structure doit accepter de s'adapter pour donner du sens.

D/ Dans le cadre de l'enseignement du jazz :

Cette partie est construite à partir du mémoire : « L'apprentissage de l'improvisation dans le jazz » de Vilayleck Alfred écrit en 2005. L'auteur propose une réflexion sur deux types de dispositifs d'enseignement de l'improvisation dans le jazz :

- des dispositifs d'enseignement individuel
- des dispositifs d'enseignement collectif

Réflexion sur les dispositifs d'enseignement individuel

« Ce sont tous les dispositifs permettant un travail individuel de l'élève quant à l'apprentissage de l'improvisation dans le jazz. Ils sont très souvent proposé par les enseignants du jazz avec pour objectif l'apprentissage de l'improvisation ; acceptés comme dispositifs traditionnels de l'enseignement du jazz, ils sont rarement soumis à une réelle réflexion des enseignants concernant leurs objectifs d'apprentissage et la manière la plus avantageuse dont l'élève peut en tirer profit. »

L'auteur démontre que dans le contexte du jazz, il existe réellement une dimension individuelle dans l'apprentissage de l'improvisation. Cet élément ne correspond pas du tout à la vision de Pascal Pariaud qui pour sa part utilise la pratique de l'improvisation libre. S'agit-il pour autant d'un aspect typique de l'improvisation dans le contexte de l'apprentissage du jazz ? L'auteur utilise le terme « dispositifs traditionnels », ce qui laisse entendre que ce type de travail est régulièrement utilisé par de nombreux enseignants. Cependant Alfred Vilayleck précise que bien souvent ces types de dispositifs ne sont pas suffisamment pensés en amont.

En lisant cette citation j'ai la sensation qu'une fois de plus le terme « improvisation » est utilisé sans

être réellement contextualisé. Certes, nous sommes dans l'esthétique jazz, mais qu'est-ce qui caractérise réellement l'improvisation dans le cadre de cette pratique ?

« Le second dispositif que j'entends analyser est le travail sur bandes enregistrées, les play-back. Ces play-back, dont les plus connus restent les Aebersolds, sont des bandes enregistrées de thèmes de standards connus où l'on a retiré l'instrument soliste ou d'accompagnement que l'élève pratique. Ces play-back sont réputés parce qu'ils permettent aux élèves de travailler leurs improvisations avec de « vrais » musiciens (les musiciens enregistrés sont souvent très réputés) tout en étant seul. Le play-back contient souvent la partition du thème abordé, la grille d'accord et les gammes que l'on peut utiliser pour l'improvisation. »

Cet exemple concret traduit un non-sens. Les standards dont les élèves s'imprègnent sont joués en groupe. Comment-est-il possible de cerner tous les enjeux de l'improvisation dans cette pratique contextualisée en jouant seul chez soi avec des « robots » ? En effet tous les paramètres concernant les interactions disparaissent, puisque les autres musiciens ne modifient jamais leurs propositions. Cela appuie en tout cas pleinement ce que l'auteur a exprimé précédemment à propos du manque de réflexion des enseignants utilisant les dispositifs dans le cadre d'un travail individuel. Nous pouvons clairement distinguer cet exemple avec le travail de Martin Gellrich. En effet il utilise également la démarche d'improvisation dans le cadre d'un cours individuel. Cependant le contexte et les objectifs d'apprentissage sont clairement établis ce qui permet une réelle efficacité.

Réflexion sur les dispositifs d'enseignement collectif

« [...] la seule manière pour l'enseignant de contrôler le respect des contraintes et le développement du travail des élèves est l'écoute ; de la même manière, une des seules manières de concentrer les élèves sur la même tâche est le travail oral, par mémorisation du matériau musical. Les élèves lorsqu'ils ont une partition sous les yeux parviennent rarement à s'en détacher, ce qui nuit au travail sur l'improvisation. »

Alfred Vilayleck explique que le travail oral par mémorisation est plus pertinent que l'utilisation d'un support écrit pour permettre aux élèves d'être efficaces et concentrés.

« Les dispositifs d'enseignement collectif de l'improvisation dans le jazz peuvent être définis de la manière suivante : l'enseignant délimite précisément le cadre musical dans lequel vont se dérouler les improvisations, par des systèmes de contraintes pouvant porter à la fois :

-Sur les codes, par le respect d'un cycle, d'une forme, d'une métrique,

-Sur le langage par l'utilisation d'une grille harmonique se référant à tel ou tel type de langage harmonique, par variation autour de la mélodie…,

-Sur les stratégies d'improvisation, par l'utilisation de procédé d'augmentation, de diminution des phrases, de répétition de la même idée harmonique, de déplacement rythmique, de jeu "in" et "out",

-Sur l'anticipation et la mémorisation de la forme, par des marquages obligatoires rythmiques ou mélodiques. »

Cours individuel ou collectif ? Musique traditionnelles, Jazz, classique ? Peu importe il y a toujours la possibilité pour les enseignants de proposer aux élèves des dispositifs afin de les faire entrer dans un processus d'improvisation. Ces nombreux exemples collectés sur le terrain appuient le fait qu'il n'existe pas un "absolu de l'improvisation". En fonction du contexte de la pratique, les dispositifs et les enjeux pédagogiques sont différents.

Conclusion

Au premier abord le terme « improvisation » est complexe et difficile à cerner. Pour moi le problème se situe au point de départ du raisonnement. Le cheminement de ce mémoire lui-même en est l'exemple. Alors que la première partie analyse et décortique le terme comme s'il existait un « absolu » de l'improvisation, les parties suivantes vont mettre en relief le fait qu'il n'existe pas une pratique unique de l'improvisation.

Après ces nombreux témoignages, ces nombreuses pistes de réflexion, deux éléments fondamentaux ressortent pour moi :

- Une pratique, quelle qu'elle soit, doit toujours être reliée à un contexte. Par conséquent parler d'improvisation avec un grand "i" sans faire de lien avec une pratique contextualisée n'a aucun sens.
- Pour prendre en compte au mieux les contextes et pour donner du sens à l'enseignement musical, les établissement d'enseignements artistiques doivent s'en donner les moyens. Des réflexions doivent être menées en terme de nouveaux cursus, de nouveaux dispositifs et de nouveaux formats de cours en fonction des pratiques visées.

C'est dans ce sens que les structures d'enseignement artistique doivent avancer. Il faut être absolument rigoureux et précis dans la construction d'un projet ou d'un atelier. On ne peut pas faire de l'improvisation pour faire de l'improvisation. Ce flou qui réside bien souvent dans les intitulés des dispositifs contribue à rendre de plus en plus ambigüe et complexe le terme « improvisation ».

Cette direction de travail m'a permis en tout cas de clarifier la situation du soundpainting, chose qui me tenait particulièrement à cœur. Il s'agit d'une pratique à part entière mais l'ambiguïté réside dans le fait que le langage peut être un outil pour permettre de travailler la démarche d'improvisation dans différents contextes. C'est le point de départ de toutes les critiques... On met du soundpainting à toutes les sauces. Le langage est un réel outil à condition d'avoir pleinement réfléchi aux objectifs d'apprentissage en amont et de toujours faire un lien avec le contexte de la pratique visée.

Bibliographie

- Joëlle Léandre, *À voix basse*, *entretiens avec Franck Médioni*, Édition MF, 2008.
- Derek Bailey, *L'improvisation: Sa nature et sa pratique dans la musique*, Paris, Outre-Mesure, 1999.
- Aymeric Sache, *Une interprétation de l'improvisation*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2013.
- Globokar Vinko, *Réflexions sur l'improvisation, le point de vue d'un praticien*, in, *Analyse Musicale*, n°14, janvier 1989, p 9-14.
- Marion Zulke, *L'improvisation libre, un outil pour l'enseignant*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2008.
- Florence Pire, *L'improvisation théâtrale, un outil pour développer les compétences relationnelles*, dans le cadre du premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Caen, 5 - 8 juillet 2005.
- Daniel Hameline, *L'évaluation dans l'enseignement de la musique*, *Colloque - interventions de Pierre Gillet et de Daniel Hameline*, Ecole de Musique de Villefontaine, Cefedem Rhône-Alpes, mars 1996.
- François Thevenet, *Oralité, écriture : Quels enjeux pour quel enseignement ?* Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2012.
- Christine Esclapez, *Ontologie de la création en musique volume 1, Des actes en musique*, Sous la direction de Sémiotique et philosophie de la musique Paris, l'Harmattan, mars 2012.
- Vilayleck Alfred, *L'apprentissage de l'improvisation dans le jazz*, Mémoire fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2005.
- Martin Gellrich, *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano* in *Les Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 1995, p 3.
- Géraldine Toutain, *Enjeux et esthétiques du Soundpainting*, Compte-rendu de la Rencontre professionnelle, Paris, 3 avril 2012.
- Henri Tournier, *Rencontre Orient-Occident, des pratiques musicales et des modes d'enseignement : richesse et interrogations*, Conservatoire de Rotterdam, 2005.
- Stéphane Jacquet, *L'improvisation au cœur de l'apprentissage de la musique*, Mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2007.

L'improvisation dans les structures d'enseignement artistique, un retour en fanfare !

Replat Mickaël

Mots clés : improvisation, outils, apports pédagogiques, enquête, dispositifs.

La pratique de l'improvisation est de retour dans les structures d'enseignement artistique. Nous ne comptons plus les innombrables stages et ateliers d'improvisation proposés par les enseignants. Pourquoi un tel retour ? Dans quelles mesures les pratiques de l'improvisation apportent des nouveaux outils pédagogiques pour les professeurs ? Quels sont les réelles répercutions sur le jeu des élèves ?

Après une première partie qui tentera de clarifier les concepts qui entourent la démarche d'improvisation, ce mémoire a pour vocation à exposer des réflexions et des expériences concrètes menées par des acteurs de l'enseignement artistique sur le terrain. Sans jugement, sans a priori, je tente humblement par ce travail d'analyser et de comprendre les points de vue de chacun.