

# LE RYTHME



**2011**

**MUSICAL  
IMPROVISATION**

“

*Parfois ça marche, parfois pas, c'est juste ce à quoi nous faisons  
face quand on travaille avec l'improvisation.*  
Jan Garbarek, saxophonist

*Et peut-être on ne parle jamais si bien que lorsqu'on ne sait  
pas parfaitement ce qu'on va dire.*

Joseph Joubert, pianist

It was important to us to dedicate this Rythme magazine to musical improvisation; the one that forms for eurhythmics teachers, along with eurhythmics and solfège, the Jaques-Dalcroze identity, and also for other practices.

Jaques-Dalcroze didn't elaborate much on teacher's improvisation. For him to improvise was as natural as breathing. It is difficult to talk about something as evident.

Faced day after day with this reality, with enthusiasm or despair, happiness or anxiety, success or failure, may the reader be able to find encouragements and validations. It will help the subscriber persevere in the search for musical beauty.

I would like to sincerely thank all the persons who didn't spare their time and made this revue possible.

---

*To improvise is to express  
our thoughts at once as soon  
as they come to mind.*  
Jaques-Dalcroze, 1932

Madeleine Duret  
FIER Chairwoman

# FOREWORD

Le Rythme, published by the **FIER**  
(Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique)

Head-office : 44, Terrassière, CH-1207 Geneva, Switzerland

Check our new website: [www.fier.com](http://www.fier.com)  
Contact us: [committee@fier.com](mailto:committee@fier.com)

## **Committee members**

Madeleine Duret, president  
Paul Hille, vice-president  
Michèle de Bouyalsky, secretary  
Mary Brice, accountant  
Fabian Bautz

## **Editor**

Michèle de Bouyalsky

## Thanks to our **contributors**

Anne-Claire Rey-Bellet, Anne Farber, Madeleine Duret, Marc Maréchal, Marie-Laure Bachmann, Pierre Kolp, Sandra Nash, Stéphane Orlando, Urban Mäder, Véronique Wauters and Paul Hille

Summaries are written by the author and translated by Madeleine Duret

## And our **photographs**

Irmgard Bankl, Séverin Bolle, Christian Hartmann and Niki Witoszynskij

## **Layout**

Pierre Luypaert

## **Front page illustration**

"*Bruant Chanteur*" by Rose-Ange Troalen

# STAFF

Il nous a semblé important de consacrer une édition du Rythme à l'improvisation musicale. Celle des rythmiciens, qui forme avec la Rythmique et le Solfège, l'identité Jaques-Dalcroze, et celle d'autres praticiens.

Jaques-Dalcroze a très peu parlé de l'improvisation du professeur. Pour lui, improviser était aussi naturel que respirer, et il est difficile de parler de ce qui est évident.

Confrontés jour après jour avec la réalité de cette pratique, avec enthousiasme ou désespoir, bonheur ou anxiété, réussite ou échec, nous souhaitons que le lecteur trouve ici des conseils, encouragements, confirmations, qui vont lui permettre de persévérer dans la recherche de la plus belle musique.

Nos vifs remerciements vont à tous les collaborateurs qui n'ont pas ménagé leur temps pour vous offrir cette édition biennale du Rythme.

---

*Improviser, c'est exprimer  
sur-le-champ ses pensées aussi  
rapidement qu'elles se présentent  
puis se déroulent en notre esprit.*

Jaques-Dalcroze, 1932



Anne-Claire Rey-Bellet, L'initiation au piano par l'improvisation	p.6
Anne Farber, Improvisation	p.11
Madeleine Duret, L'improvisation dans la pédagogie Jaques-Dalcroze	p.15
Marc Maréchal, Premiers pas dans l'improvisation Plaidoyer pour l'usage de la modalité	p.18
Marie-Laure Bachmann, Jouer du piano, jouer avec le piano	p.23
Pierre Kolp, L'improvisation à l'orgue	p.28
Urban Mäder, Magic or a matter of course	p.34
Stéphane Orlando, Les enjeux de l'interaction musique/image au cinéma muet	p.38
Sandra Nash, Aspects of improvisation in the context of research in cognition and learning	p.43
Véronique Wauters, L'harmonie du son et du mouvement	p.47
Paul Hille, Teaching Improvisation	p.52

Anne-Claire Rey-Bellet

# initiation au piano PAR improvisation

## Qu'est-ce que l'ipi ?

C'est une méthode pour découvrir les mystères du piano et aborder la technique de l'instrument en s'appuyant sur l'un des grands principes dalcroziens, « *l'expérience avant la science* ».

L'enfant explore, expérimente, invente, développe sa créativité, son écoute, sa mémoire, son expression, sa motricité et tous les aspects musicaux dès le premier jour, détaché des contraintes de la lecture, guidé par un pédagogue formé spécifiquement, ayant suivi des études musicales globales comportant du mouvement, de l'improvisation au piano, de l'harmonie au clavier, de la pédagogie, de la méthodologie etc et capable de s'adapter sans cesse, de réagir rapidement afin de capter les élans et les idées de l'enfant, de les enrichir et de les amener plus loin.

## Origine de ce cours ?

Née en 1989 de l'idée de Dominique Porte ancien directeur de l'Institut Jaques-Dalcroze et de Mireille Weber alors doyenne des classes d'enfants, et développée avec enthousiasme par Sylviane Lentin doyenne du secteur piano et de quelques professeurs qui ont tout imaginé puisque rien n'existait.

L'idée était d'appliquer les principes

dalcroziens au piano et surtout de donner à l'enfant la chance d'aborder le piano dans la même perspective que la rythmique, c'est-à-dire en s'appuyant sur l'expérience, la sensation, le jeu, la spontanéité, les découvertes et le vécu corporel avant d'envisager un apprentissage académique.

## À qui s'adresse-t-elle ?

A des enfants entre 6 et 8 ans à l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève, mais cette méthode peut être offerte à tous entre 2 et 99 ans...

## Formation préalable ?

En général, les enfants ont suivi 2 à 3 ans de rythmique et continuent parallèlement leur formation musicale en rythmique-solfège ce qui est essentiel pour établir des liens entre le vécu corporel et le transfert à l'instrument.

## Sous quelle forme ?

Les enfants ont une leçon individuelle par semaine de 25 minutes durant une année. Ils ont une audition durant laquelle ils jouent en principe un morceau composé par eux ou improvisent sur le moment, et un morceau issu



Luna, par Anne-Claire Rey-Bellet

# l'auteure

Née à Genève, Anne-Claire Rey-Bellet a suivi des études littéraires et musicales avant d'obtenir une licence d'enseignement de la méthode Jaques-Dalcroze. Elle enseigne la rythmique en lien avec le solfège aux enfants, la rythmique parents-enfants, l'initiation au piano par l'improvisation, la pédagogie et la méthodologie aux étudiants professionnels de la Haute Ecole de Musique de Genève qui se destinent à l'enseignement selon les principes dalcroziens. Elle a suivi un post grad et enseigne également la rythmique aux seniors.

Elle donne parfois des stages à l'étranger et enseigne au Festival de Musique Classique de Megève, avec cette année en principe un projet de cours à des chefs d'orchestre.

La diversité des cours qu'elle donne lui permet de créer des liens entre les différentes facettes de la méthode Jaques-Dalcroze et d'envisager la rythmique comme un chemin précieux et essentiel tout au long de l'existence.

Elle est l'auteur de « *Zélie-Chansons* » dont le premier recueil est sorti en juin 2010, le suivant est prévu pour juin 2011.

d'un répertoire simple.

## Par qui est-elle enseignée ?

Il est essentiel que l'ipi soit enseignée par des pédagogues formés aux principes dalcroziens, afin que ce cours ne soit pas juste une autre façon de commencer le piano mais qu'il apporte toute la richesse progressive et évolutive spécifiques à la méthode Jaques-Dalcroze. La difficulté de ce cours en effet est d'être capable de s'adapter immédiatement à ce que propose l'élève, de développer les idées des enfants, de les transformer, d'aider l'élève à s'enrichir, de donner des moyens d'intégrer un langage qu'il a parlé spontanément.

## Principes du cours ?

A ce jour pas de programme défini mais quelques principes définis :

- ▶ Utiliser les principes dalcroziens comme base de développement et d'évolution
- ▶ Donner tout de suite musique et vie aux explorations (par des nuances, une dynamique, des respirations, une intention...)
- ▶ Créer un lien affectif entre le musicien et son instrument par l'encouragement de l'expression, de la sensibilité et de la créativité dès les premiers instants et de le guider vers l'interprétation
- ▶ Offrir à l'élève la possibilité de jouer en dépassant les limites créées par la lecture ou par le manque de connaissances intellectuelles et théoriques

- ▶ Saisir une idée qui surgit ou qui passe et de l'enrichir, d'aller vers la forme, la couleur, la qualité de la réalisation, le pouvoir d'expression
- ▶ Encourager l'expression, l'esprit d'initiative, la curiosité, l'éveil de la personnalité (si important dans l'interprétation)
- ▶ Accompagner l'élève aussi souvent que possible en improvisant, de jouer avec lui, d'établir un dialogue riche, affectif et vivant avec lui, à l'instrument
- ▶ Donner un départ le plus naturel possible à l'instrument, en tenant compte de la posture, de la motricité, de l'équilibre
- ▶ Utiliser les contrastes, car ils sont inhérents à

la nature humaine et facilitent l'apprentissage du débutant (c'est par contraste que l'enfant se développe, c'est aussi par contrastes que le musicien se forme et s'exprime)

- ▶ S'appuyer sur la participation active de l'enfant, ou de l'adulte qui débute : il est acteur de la leçon et peut lui donner une direction inattendue par ses idées ou sa façon de réagir
- ▶ Donner à l'élève les moyens de se développer et de se construire par le jeu, et le jeu est une activité « sérieuse » (*le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu intellectuel...*)
- ▶ Donner à l'élève les moyens d'être heureux de ses « compositions » en le guidant si nécessaire, et en adaptant à sa personnalité les exercices

## Application pratique

ÉPROUVER, SENTIR... EXPÉRIMENTER  
PRENDRE CONSCIENCE ANALYSER  
REFAIRE CONSCIEMMENT  
INTÉGRER  
RECRÉER, VARIER...

1. Tentons l'expérience... Il s'agit d'une histoire d'automne... Il y a des nuages, de la pluie, des marrons, des feuilles qui tombent... Peu à peu l'enfant va apporter ses idées... des oiseaux ou un orage... un renard... un chasseur... L'histoire est souvent écrite sous forme de dessin, l'enfant la joue « dans l'ordre ».
2. Je vais suggérer un arc-en ciel, là, l'enfant ne « sait » pas trop comment faire... Le passage par le corporel va être capital... L'enfant se lève, dessine corporellement, bouge, et transpose au piano selon le geste ressenti... Il se base sur sa sensation, puis explore le monde sonore qui lui a été suggéré par celle-ci.

Sur la base de ces éléments de l'automne (souvent sombre pour les nuages, staccato pour les marrons, légèreté résonnance pour les feuilles qui tombent avec mouvement descendant agilité pour la pluie, précision pour viser les notes etc) l'enfant va chercher s'amuser, explorer... EXPERIMENTER pendant la semaine

3. La semaine suivante, il va me faire deviner, nous allons jouer ensemble et PRENDRE CONSCIENCE, ANALYSER, c'est-à-dire

mettre des mots sur ce qu'il a joué, décrire, trouver un moyen d'écrire ou de dessiner (et au passage, régler certains problèmes techniques...).

Il y aura un lien entre l'ACTION et LA REPRÉSENTATION

Le rôle du professeur est de capter les idées, de guider l'enfant par des questions appropriées, de l'aider à trouver un moyen de passer à une représentation qui laissera des traces.

Ce passage est capital, c'est justement cette étape qui limite souvent les personnes qui tentent l'expérience. Il est important de trouver des moyens très simples, mais « efficaces » pour aider l'enfant à progresser

Pour la feuille qui tombe on peut arriver, sur l'idée d'un enfant, par exemple à une descente en :

Noire	Noire	Noire	Blanche Pointée
3 <sup>e</sup> doigt md	3 <sup>e</sup> doigt mg	3 <sup>e</sup> doigt md	3 <sup>e</sup> mg + 3 <sup>e</sup> md

L'enfant a une idée parfois très claire, parfois moins, c'est au professeur d'imaginer très vite un moyen de rester en lien avec la sensation de l'enfant, tout en le faisant progresser pour qu'il y ait aussi plaisir et satisfaction

(C'est pourquoi les enseignants ayant eux-même beaucoup cherché en improvisation et la pratiquant en lien avec le mouvement dans l'enseignement de

# summary

qui l'aideront à progresser.

## Axes de développement ?

L'initiation au piano par l'improvisation a plusieurs axes et ceux-ci sont développés en lien avec la créativité, l'expression, avec l'instrument, avec la technique de l'instrument et en lien avec l'écriture ou la lecture, ce qui fait d'elle une éducation très globale.

Ces axes de développement sont exploités selon les principes de la méthode, c'est-à-dire « *ÉPROUVER, PRENDRE CONSCIENCE, REFAIRE CONSCIEMMENT, ANALYSER, REFAIRE, AUTREMENT (la variation aide à l'intégration) INTEGRER, RECREER* »

L'élève découvre d'abord, expérimente avant de prendre conscience, de formaliser, d'exercer, d'intégrer et de pouvoir un jour

la rythmique sont impliqués dans cet enseignement de l'IPI)

Durant cette étape, il y aura aussi toute l'attention portée sur l'écoute, le toucher, les nuances, les moyens expressifs pour que l'exploration devienne aussi communication et émotion

4. Puis l'enfant va REJOUER en étant CONSCIENT de ce qu'il joue, c'est à ce moment que de grands progrès s'effectuent, c'est la conscience qui va l'enrichir, car ensuite il aura des références, et pourra puiser dans ce matériel pour improviser

Il joue dans l'ordre son histoire, travaillant aussi la mémoire, variant les sonorités sur la base des moyens définis (la surprise et la spontanéité sont toujours présentes)

5. Ensuite l'enfant va INTÉGRER ces éléments selon l'envie du moment, il va choisir en jouant dans quel ordre cela lui plaît, peut-être y aura-t-il des nuages à plusieurs reprises ou de nombreux orages... Il s'approprie vraiment, il peut être encore plus proche de l'expression
6. Finalement il pourra RECRÉER à partir de là, inventer une autre histoire, ajouter des éléments, se l'approprier dans son langage musical et varier certains motifs...

L'enfant exerce donc sa mémoire, il affine son expression, sa motricité, il développe son estime personnelle en prenant confiance en lui et va à la rencontre de la musique de façon joyeuse, imagée, intime...

Pour ma part, je vais peut-être choisir un élément et le travailler plus spécifiquement et l'utiliser comme point de départ d'un nouveau cheminement...

Si cela est possible, j'apporterai un morceau écrit en lien avec un élément.

Anybody may teach a student by having fun, searching or playing. The limits appear as soon as you wish to go beyond the point of spontaneous game.

To reach that goal, you need to help the student enrich his spontaneous discoveries. You have to guide him in order to broaden up his exploration, conduct him towards short compositions, help him get the feel of the piano and the music.

Later on he will be a better performer and technician because he found his own capacities through his first spontaneity.

That goal will be reached by applying the Dalcroze principles:

"Feel, act, react, listen, imagine, touch..."

Be conscious, analyse and create links between action and representation, play consciously, make variations, integrate, re-create and perform."

Piano introduction through improvisation (called IPI "initiation au piano par l'improvisation" in Geneva) is specific to the Institut Jaques-Dalcroze.

Eurhythmics teachers are in charge of that subject. Due to their everyday teaching, they have great possibilities of adaptation, they are quick to respond, they are able to take ideas from others and react to spontaneous creations in movement and establish links between experiences and the mental representation.

The next step for the teacher is to help with the evolution of the material and conduct it to a realisation.

The classes of IPI are based on the Dalcroze principle "experience before science".

The improvisation will precede piano study.

A personal formula: Try out many ways, you will get more freedom.

## *L'enfant apprivoise le clavier dans son ensemble et est dans un lien immédiat avec tous les aspects de la musique*

l'utiliser consciemment dans sa propre improvisation.

Voici donc les axes de développement principaux :

Un axe de liberté totale (on exprime l'instant, le présent, c'est le reflet de la vie qui s'écoule maintenant...)

Un axe figuratif (on raconte des histoires, on illustre des dessins, on évoque des situations ou des lieux...)

Un axe géographique, spatial (on explore l'espace de l'instrument, la disposition des touches, des notes,...)

Un axe structurel (l'architecture de la musique, les mesures, les formes, la carrure, le phrasé...)

Un axe de créativité par rapport à l'écoute (jeux de langues, mémorisation, espace sonore, répétition, tapis harmonique...)

Un axe développant la sensibilité nerveuse (création d'automatismes, coordination, dissociation, exercices de réaction...)

Un axe rythmique (jeux sur des rythmes, instinct rythmique, coordination, dissociation...)

Un axe « technique » (position, équilibre, mobilité, motricité, relaxation, coordination, dissociation...)

Un axe en lien avec la lecture et l'écriture (composition, approche de partitions, lien avec les notions solfégiques...)

Un axe de répertoire (musique qui traverse les générations, rencontre des compositeurs, chansons...)

Un axe d'éveil de la sensibilité musicale (nuances, expressivité, toucher...)

Tous ces axes sont développés en lien les uns avec les autres, en étant toujours attentifs à encourager la créativité, l'expression, l'intention et la qualité du son et du geste.

A l'intérieur de ces grands axes le professeur se constitue un réservoir d'exercices sans cesse enrichis ou renouvelés, adaptés au développement de l'enfant auquel il s'adresse, une sorte de boîte de crayons de couleurs dans laquelle il peut choisir parmi d'innombrables teintes celle qui déposera une lumière particulière, ce jour-là, à ce moment-là dans la vie de cet élève-là...

### Avantages de ce cours ?

Immenses... L'enfant apprivoise le clavier dans son ensemble et est dans un lien immédiat avec tous les aspects de la musique guidé par un pédagogue attentif à ses désirs et découvertes tout en lui offrant des

moyens de se développer, de progresser et d'acquérir un langage musical et pianistique.

- ▶ L'enfant joue spontanément avec les rythmes, les sons, les couleurs et les nuances, les caractères, les premières difficultés techniques, la coordination et la dissociation, l'espace du clavier et ses acquis personnels, ce qu'il n'a pas forcément encore compris intellectuellement (syncopes, rythmes jazz, gamme chromatique, tessitures variées, enchaînements d'empreintes spatiales, polyrythmies parfois difficiles, thèmes de compositeurs assez complexes reproduits d'oreille etc
- ▶ L'enfant développe son interprétation dès les débuts à l'instrument puisqu'un travail basé essentiellement sur l'écoute, la mémoire et une conceptualisation très simple, adaptée à son âge lui offrent une liberté précieuse.

### Désavantages de ce cours ?

Le passage parfois difficile en classe de piano « académique ».

L'enfant se heurte à la nécessité d'approfondir la technique, il perd souvent sa spontanéité confronté aux difficultés de la lecture, il régresse les premiers temps et parfois durablement car sa motivation s'évanouit devant la différence des enseignements...

### Conclusion

Il faudrait un deuxième article pour décrire quelques exercices pratiques...

Mais la grande question est comment développer la musique dès les premiers instants au piano, comment accompagner l'élève débutant sur le chemin de la découverte de l'instrument en privilégiant la spontanéité, l'écoute, la joie, l'émotion, la curiosité et en créant un lien avec la musique profond et intense...

L'ipi est l'accession au monde mystérieux du clavier et de la musique, qui se fait dans la surprise, l'imprévu, la spontanéité, la joie, la participation active de l'enfant, grâce à la capacité d'adaptation du professeur et sa créativité sans cesse suscitée. C'est ce qui fait la force et l'intérêt de ce cours si particulier...

Ann Farber  
Diplôme Supérieur;  
Director,  
The Dalcroze School  
at Lucy Moses,  
New York City

# Improvisation

It's late; it's dark; I sit at the piano by the window. There's a slice of moon in the distance. The silent song of night stirs in my ear. It reaches for my fingers. I start to play.

Perhaps what I play is a piece I know, but more likely I'm improvising, inventing in real time, something I've actually been doing all day long. The difference here at the window is that I'm using an instrument and exercising a skill I've learned. And I'm acknowledging my intention, successful or not, to make something like art.

Improvisation: it's everywhere. We improvise our way through the detail of our lives, often with more attention to issues of phrase and form than we're aware of. As human beings we have what seems to be a natural impulse not only to engage in making "*something like art*," but also to speak, gesture and move about in ways that convey both meaning and form. Aesthetic sensibility is one of the guiding themes of our behavior.

The role that our aesthetic sense plays in shaping what we do varies, of course, with the nature of the activity and the situation. In speaking, we choose and arrange our words to deliver meaning, and we deliver the meaning with vocal pitch, accent, tempo and dynamics. Perhaps we enhance the message with gestures

and facial expressions. All this is governed in part by our estimate of the aesthetic impact of our choices.

As we move about—the world or the room—alone or with others, it is with some awareness, often almost unconscious, of how our movement embodies a kind of form. It has contour in time. It may intend to communicate; it may simply confirm our own presence in time and space. In making these constant choices—of word, tone of voice, gesture, movement—we are improvising, and the elements of our improvisations are sense and shape, meaning and form.

When we intend an act of art—inventing in the moment or performing an existing work—we are deliberately and consciously consulting our aesthetic sense, giving it priority over our choices. And whether we are inventing or performing, we are improvising. (When we perform a piece by Beethoven the choice of notes is his, but the delivery choices are ours.)

Improvisation is a vital aspect of Dalcroze pedagogy, both for us and for our students. It is one of the features of our discipline that distinguishes it from other methods of music education. As teachers we engage improvisation in two ways: we invite (indeed, we instruct) our students of all ages to improvise—to experiment with their bodies, their voices, their instruments. And again as teachers, we provide the music for many of their experiments, primarily by improvising on the piano. Sometimes in the course of this work we tend to blur the distinctions between the casual improvising of daily life and the more conscious intention to make "*something like art*." That is, the degree to which we consult our aesthetic sense varies.

In eurhythmics class I ask the students to

*We improvise our way through the detail of our lives, often with more attention to issues of phrase and form than we're aware of*

*In improvisation class we harmonize melodies, create tunes over bass lines, play duets with improvisational elements, work on playing for movement*

respond to my music in a variety of ways: to step beats and patterns, to use arm and hand gestures while remaining in place, to work alone, with partners, in groups. All this movement is improvised, including those exercises requiring strict imitation (as in Canon) or persistent adherence to a given pattern (Follow). In these cases, as in far freer activities, improvisation guides the management of weight, balance, shape, intensity, range, flow, etc. At the same time attention may need to be paid to the demands of a given pattern, changes in the music, or messages from a partner or the group—any of which will not only influence the aesthetic choices but may preclude them altogether.

In solfege class we often sing our doh-doh scales in a four-measure 4/4 pattern: the first two measures go up and down the scale in eighth notes, not repeating the top doh; the third measure is an improvisation on the dominant 7th; the fourth measure returns to the tonic, cadencing on a half note. The dominant-tonic improvisation can be anything from radically simple to dangerously virtuosic, depending on the experience—and ambition—of the singers. The form—meter and harmony—is prescribed, the rhythmic and melodic content improvised.

Another improvising exercise is the “trichord proving tune.” A student sings a trichord (three consecutive notes in a scale), identifies the species (species 1: two whole steps; species 2: whole, half; species 3: half, whole) and sings four melodies, each beginning with those three pitches and defining them as a set of functions in a scale—major or minor. There are four possible scale positions for each trichord. The tunes invented by the “prover” all have a specific goal—to create an incontestable “proof” for each of the trichord’s different scale residencies—but the shape, style, range, etc. of each tune is up to the singer. The goal is given, the form improvised.

Improvising at the piano takes many forms. In improvisation class we harmonize melodies, create tunes over bass lines, play duets with improvisational elements, work on playing for

movement. Another exercise I like to use with both my piano students and the advanced-class improvisers is called “mystery tune.” The player offering a “mystery tune” delivers the exact (and it must be exact) rhythmic pattern and phrasing of a well-known song or piece, but with entirely different music. This new piece will have its own character and coherence, whatever its particular nature, which, in the spirit of the game, will differ sharply from the original. It might be a mournful ballad (this is good for “Pop Goes the Weasel”) or a sequence of ascending and descending staccato clusters (useful for “Somewhere Over the Rainbow”). My adept and adventurous improvising adults have offered “mystery tunes” in the octatonic and hexatonic modes, in chorale style and as two-voice inventions, while my youngest piano students have successfully reinvented familiar tunes with repeating half steps as well as simple scale and triad patterns. In this popular exercise, the metric/rhythmic structure is given, the musical story improvised.

In these improvisations at the piano, as well as with our vocal inventions on the dominant 7th and with trichords, our intention to make “something like art” is primary. We are now using an instrument—the piano, the singing voice. Even though as teachers we like to say, “your body is your instrument,” we all know that the body lives in both worlds—as an “instrument” in one, as the embodiment of myself-in-my-life in the other. Both are present in the eurhythmics class. Aesthetic considerations come and go.

But at the piano, or with the singing voice, our artistic intentions are primary. They have been developing naturally and largely unconsciously all our lives; they have been exercised and deepened and refined and made conscious in the eurhythmics class, and now, at the instrument, they are ready to prevail.

With my younger students, both in lessons and classes, I play Question&Answer pieces on the xylophone. One version of this call-and-response duet is a sing-and-play exchange.

# résumé

One person sings and plays—simultaneously—a greeting, for example, “*Good afternoon, Julia,*” and the other responds, “*Good afternoon, Anne.*” The first phrase, the Question, ends not-home, the Answer phrase ends at home (tonic). The act of singing and playing at the same time comes fairly naturally to most children. Grownups often have to practice a bit before realizing they can do it. Coordinating the voice with the strike of the mallet on the xylophone is easier than with fingers on the piano, although I like to take this activity to the keyboard as soon as possible.

We often expand this exchange to four phrases, playing only. We either choose (intend) each tone, or we “*splash,*” letting the mallet strike the bars freely with an improvised rhythm pattern. Whether the piece is “*chosen*” or “*splashed,*” the partners exchange phrases of equal length based on the rhythm pattern and tonal motifs of the first player, ending the last phrase on the tonic. (This can also develop into a short-short-long phrase exchange.) In all these variations of the Q&A duet, the basic form is given: this is a your-turn, my-turn exchange. The partners influence each other, respond to each other, but each controls only half the outcome. The specifics of the structure (meter, rhythm, nature of melody) are created—improvised—in the playing of the piece.

I have mentioned improvising for movement in the eurhythmics class. One of my favorite exercises to play for—and to watch!—is what I call a Free Follow. My instructions to the students are, “*Move freely, showing that you are with me in the music. You needn’t imitate my patterns, but you may use them in any way you like. You could show me something I have already done, or something you think I’m going to do.*” This, of course, is one of the principal goals of our training: to cultivate anticipatory listening, enlarging the acoustical knife-edge of the immediate musical moment with a presence of the past and an expectation of the future. This is the essential listening skill on which coherent improvisation depends. Just as the movers of the Free Follow are concentrating on this vital aspect of listening, I am equally tuned to the roles of past and future in my music, actually—visibly—realized on this occasion in the actions of the class. The collaborative nature of this exercise—the students and I are engaged in an ensemble improvisation—gives me great pleasure.

Another sort of follow is “*Go Stop Melt,*” a marvelous exercise I learned from George Lewis in Seattle some years ago. This is done without music. “*Go*” means move about the space in any way you like, “*Stop*” means what it says,

L'improvisation est un élément naturel du comportement humain. C'est aussi un puissant outil dans la pratique artistique. Dans les activités de la vie ordinaire, nous improvisons librement avec notre voix, nos gestes, notre corps. Nos improvisations qui ont une forme et sont signifiantes pour nous et pour les autres, sont influencées par notre sens esthétique, avant tout de manière inconsciente.

La sensibilité esthétique devient consciente dès lors que nous nous engageons dans la création ou l'exécution d'œuvres d'art. Le travail dalcrozien et ses disciplines qui y sont liées, la rythmique, le solfège et l'improvisation, compte sur cette sensibilité et l'éduque.

Dans les leçons de rythmique, les élèves improvisent en utilisant le corps dans son entier ou partiellement, en travaillant seul ou avec les autres. En solfège et improvisation, l'activité improvisée se concentre plus particulièrement sur un instrument : la voix et le piano.

Notre attirance naturelle à créer des liens entre la forme et le sens, que nous pratiquons souvent inconsciemment dans la vie quotidienne, est le centre de l'éducation dalcroziennne, dont le but est la maîtrise artistique dans le monde de la musique.

*Traduit par Madeleine Duret*



“Melt” means make a gesture of melting with the whole body or any separate part. The commands are spoken, first by the teacher, who, after several repetitions, touches one of the students, who takes over the commands while moving in the group, then transfers them to another student who similarly speaks them and passes them on. This continues until the teacher says “Anyone,” and the students respond accordingly. When the teacher says “No one,” the group continues to observe the commands, now internalized, in unison and in silence, arriving carefully at a cadence.

In this extraordinary project the instrument is indeed the body, and aside from the three commands there are no outside constraints—no given pattern or tempo, no music, no “idea.” There is oneself and there are others, all engaged both alone and together in an event that is entirely aesthetically free.

I have used this exercise with many different groups, including the fifth grade at the Special School, a New York City public school for musically gifted children. Having tried it once, they asked for it at every opportunity. Their performance became progressively more orderly, more coherent, more interactive, more expressive. On one occasion I asked the class what “Go Stop Melt” was about. What was its purpose? Why did they so enjoy it? “It’s an en-

semble exercise,” one student said. “Oh, but with solos,” said another. (Nods all around.) “It’s a piece,” added another. “It has a beginning, a middle and an end. It’s piece that’s real and we make it up!” “Let’s do it again!” Those few outsiders (adults) who happened on occasion to watch the class enact the “piece” were moved and amazed at what the students achieved.

What are we doing when we improvise? I have called it “experimenting,” which seems to suggest how it feels. A musical seed of some sort attracts our attention, demanding a response. The seed may come as a rhythmic pattern, a sequence of harmonies, or a “proof” to be sung; it may come as an image, a motif, a poem, a word; it could come as a call from the other piano, or a different instrument, or perhaps from the movers out on the floor. However it comes, we must capture it, plant it, attend to its nature, imagine its needs. And then—guessing, risking, committing, hoping—we nurture its emergence into something that has shape, coherence, meaning and, ideally, beauty. We are the authors of order, the creators of form.

I sit at the keyboard, my fingers are waiting; the ear comes alive, it wakes up the hand; the brain goes quiet—not absent, just quiet; I listen, I lead, I follow, I play. I make music.

Madeleine Duret

# L'improvisation DANS LA PÉDAGOGIE Jaques-Dalcroze

by Severin Bolle



La rythmique, le solfège et l'improvisation sont au centre de la méthode Jaques-Dalcroze.

On peut mettre en parallèle le titre du livre de Jaques-Dalcroze « *Le Rythme, la Musique et l'Education* » : Le Rythme, avec la rythmique, la Musique avec le solfège (plus précisément, le solfège est le chemin vers la musique), l'Education avec l'improvisation.

L'improvisation est le principe éducatif sur lequel repose toute la méthode. Et pourtant, bien que son rôle soit fondamental, l'improvisation présente un paradoxe : à la fois essentielle, et insaisissable.

Lorsque l'on demande à un jeune élève de rythmique d'expliquer ce qui se passe dans une leçon de rythmique, il parlera de « bouger » et de « musique » mais il ne mentionnera pas l'improvisation, ni la sienne ni celle de son professeur.

Ceci s'explique aisément : l'improvisation n'est pas du même ordre que la musique et le mouvement, qui sont eux les buts de cette éducation, alors que l'improvisation est un moyen pédagogique, le véhicule principal de la transmission de la matière.

### **Intéressons-nous tout d'abord à l'improvisation des élèves :**

Dans cet article, il est question avant tout de l'improvisation musicale. Qu'elles soient musicales ou corporelles, les raisons d'improviser des élèves sont identiques : Improviser c'est se libérer.

Lorsqu'un élève peut inventer une mélodie sur un rythme, il maîtrise la difficulté.

Inventer c'est aussi développer son

imagination et extérioriser sa sensibilité.

### **Penchons-nous maintenant sur l'improvisation musicale du professeur :**

Pourquoi improviser, alors qu'il existe tant de musique écrite et enregistrée ? La raison est simple : la flexibilité de l'improvisation.

On ne trouvera jamais un outil aussi polyvalent. C'est un véritable « *couteau suisse* ». Il peut tout faire. Il est irremplaçable ; il se plie à tout, il est disponible en tout temps et vous obéit au doigt et à l'œil.

Cependant la maîtrise de cet outil s'avère difficile : dans son acquisition, sa pratique et son enseignement.

L'apprentissage de cette technique n'est pas aisé. Cela provient probablement du fait que l'on commence l'étude de l'improvisation souvent à l'âge adulte, contrairement au solfège et au mouvement que l'on acquiert dès l'enfance.

Pour ma part, mon expérience d'enseignement de l'improvisation m'a montré que, comme pour une langue étrangère, il faut passer par sa grammaire : apprendre et pratiquer les règles traditionnelles de l'harmonie, maîtriser les réalisations de basses, de modulations, harmoniser des mélodies, étudier les formes et les styles. Parallèlement, développer les techniques propres à la pédagogie.

### **Quelle est la spécificité de l'improvisation du rythmicien ?**

Comme je le disais plus haut, le rôle de l'improvisation est éducatif. Dans tout apprentissage, il faut répéter inlassablement les éléments que l'on étudie. Et c'est là où l'on se heurte au principal écueil : comment créer de la musique répétitive sans tomber dans la banalité et la médiocrité ? Et à moins de s'appeler Schubert ou Beethoven, comment jouer « *deux croches noire* » sans être ennuyeux ?

Ce qu'il faut avoir à l'esprit est qu'il n'existe pas une musique particulière qui s'appellerait « *musique rythmique* ». La musique que l'on produit doit être de la Musique : avec son style propre identifiable, sa forme précise ; de la musique qui pourrait être écrite.

Dans le cas d'un motif rythmique à répéter, il faut très rapidement proposer des modifications rythmiques sans dénaturer complètement le rythme de base : notes de passage, respirations, changement de tessiture, de dynamisme, de tempo ; déplacer le rythme dans une autre voix etc. Ainsi la monotonie se transformera en un morceau de musique réelle. Et il y aura un autre avantage : vos élèves deviendront plus autonomes et responsables en s'affranchissant de vous, professeur, qui ne leur donnerez plus sans cesse la main. Et dans le cas où les élèves ne suivent plus, il sera toujours possible

A parallel can be drawn between the book of Jaques-Dalcroze « *Rhythm, Music and Education* » and Eurhythmics, Solfège and improvisation.

The improvisation is the education, a pedagogical principle, a process.

For the student to improvise is a way to become free, to develop its own imagination and sensibility.

For the teacher, it is a flexible tool.

The study of improvisation starts very often at an adult age. This is the reason why it is difficult subject to learn and teach. You need to master the harmony, forms and styles as well as develop the specific techniques used in the teaching.

Improvisation is real Music, inspired by the Masters' examples.

Music replaces the words. In the reaction exercises, a musical signal is preferable to a spoken one.

Improvisation is part during the whole pedagogical process. It is the fundamental characteristics of the method which should never be lost. Improvisation is a challenge for the teacher, but it is so thrilling!

*Ne jamais oublier que  
l'improvisation est l'outil  
principal de communication,  
avec la musique composée*

de revenir à la formule de base.

Les Grands Maîtres sont là pour nous inspirer. Il faut les imiter sur le plan formel, harmonique, mélodique, rythmique. Transmettre la plus belle Musique, tel est notre devoir.

### **Quelle est la part de l'improvisation du professeur dans une leçon ?**

A cela, chacun peut donner une réponse différente. Pour ma part, l'improvisation est très présente dans mes cours. (Certains diront qu'avec la facilité que l'on me reconnaît pour l'exercice, ce n'est pas étonnant...). Une caractéristique personnelle : Je n'improvise qu'en situation d'enseignement. J'ai besoin d'élèves en mouvement pour être inspirée. Je n'improvise jamais pour improviser.

Ne jamais oublier que l'improvisation est l'outil principal de communication, avec la musique composée, (dont les merveilles que sont les mélodies populaires) laquelle doit agrémenter et illustrer la plupart des leçons.

Dans les cours, l'improvisation remplace avantageusement une grande part de notre parole. Les réactions, au lieu de se faire après un « hop » peuvent se faire après un signal musical inséré dans la musique. Ce que Jaques-Dalcroze appelait les « hops musicaux » :

*Il est donc nécessaire de remplacer les « hop » criés par des ordres de nature musicale. Le résultat immédiat de ce système est que l'attention de l'élève est forcément et constamment fixée sur le discours musical, puisque ce sont ses modifications, ses accentuations ou ses interruptions qui déclenchent les mouvements corporels divers que leur maître désire imposer ».*

E. Jaques-Dalcroze

« *Prima la musica, dopo le parole* »

L'improvisation doit être présente dans toutes les étapes du processus pédagogique. C'est elle qui conduit, stimule, aide, encourage et récompense l'action. L'improvisation participe à tous les développements de l'exercice, et ne doit pas seulement apparaître lorsque l'exercice corporel est acquis.

Il y a de nos jours beaucoup de méthodes qui unissent la musique et le mouvement, mais aucune ne demande à l'improvisation de jouer un rôle aussi important. Si nous perdons l'improvisation, nous perdons la méthode Jaques-Dalcroze et sa spécificité : l'improvisation à fin pédagogique.

L'improvisation est un véritable défi pour le professeur. Lorsque nous improvisons, nous nous mettons en danger, nous sommes comme un funambule sur son fil tout en haut du chapiteau. C'est risqué ! Mais ceci rend l'enseignement de la rythmique si attachant et captivant, l'improvisation donne tellement de joie et de bonheur, que, ma foi, cela vaut bien quelques sueurs froides !

## **l'auteure**

Madeleine Duret Possède le diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze.

Jusqu'en 2001, elle est doyenne de la section professionnelle de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève, enseignant principalement la rythmique, le solfège et l'improvisation au piano.

Nombreuses invitations dans les pays d'Europe et d'Asie.

Actuellement présidente de la FIER (Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique) et présidente du Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève.

---

Madeleine Duret holds the superior Diplôme of the Jaques-Dalcroze method.

Till 2001, dean of professional studies at the Institut Jaques-Dalcroze in Geneva, mainly teaching rhythmic, solfege, piano improvisation.

Many invitations in Europe and Asia.

Presently president of the FIER (International Federation of Eurhythmic Teachers) and president of the College of the Institut Jaques-Dalcroze of Geneva.

Marc Maréchal

# PREMIERS PAS DANS L'IMPROVISATION MUSICALE

## PLAIDOYER POUR L'USAGE DE LA MODALITÉ

Parce que l'usage d'une langue ne se conçoit guère dans le seul processus de restitution de pièces d'anthologie, il m'a toujours semblé naturel de joindre à l'étude du répertoire musical la pratique de l'improvisation ou, pour employer un terme moins intimidant, celle de la manipulation spontanée.

A tous les stades de l'apprentissage, le retour à cette pratique ô combien historique mais globalement disparue du cursus académique peut prendre de multiples formes, anciennes ou plus actuelles : au cours d'éveil musical, poser une question rythmique ou y répondre dans le cadre d'une carrure régulière, au cours d'instrument, préluder à ce qui existe déjà ou paraphraser une petite danse classique, chez soi inventer une valse pour faire danser les invités ou offrir au pied levé la bande-son d'un film muet... En fait : donner à la pratique musicale ce que l'usage de notre langue maternelle rend implicite : la manipulation de ses éléments constitutifs afin de permettre une expression au quotidien.

Cette comparaison toute simple ne va cependant pas sans poser un fameux problème pédagogique aujourd'hui... Si notre langue maternelle est clairement identifiée et que sa maîtrise progressive permet l'improvisation quotidienne à tous les niveaux de la vie en société, qu'en est-il du langage musical ? Le pédagogue choisissant d'élargir la pratique musicale de ses élèves à l'improvisation va-t-il décider d'opter pour le langage dominant dans les répertoire académique – le langage tonal –, ou choisira-t-il un mode de Messiaen, ou le pentatonique teinté de blue notes (mais qu'il ne pratique peut-être

pas lui-même), ou même, sensible aux aspects libérateurs d'un avant-gardisme aujourd'hui bien familier, pensera-t-il obtenir les meilleurs résultats en empruntant le chemin de l'improvisation libre ?

Pour ma part, j'avoue avoir donné aux modes anciens la place la plus importante dans les activités d'improvisation proposées à mes élèves et à mes étudiants. Non que les modes anciens offrent un quelconque avantage qualitatif (ils n'ont pas engendré plus de chefs-d'œuvre que le langage tonal !), mais parce que, du strict point de vue de la pédagogie, ils offrent le meilleur rapport qualité-temps.

Par ailleurs, il m'a toujours semblé essentiel de privilégier une voie sécurisante pour les premiers essais d'improvisation. Jeter à l'eau l'apprenti nageur peut sans doute réussir quelquefois mais, c'est certain, en éloigne plus d'un, et à jamais, de l'élément aquatique ! Les modes anciens permettent de se lancer sans trop de risques.

Mais regardons d'un peu plus près les différentes approches de l'improvisation...

Les voies de l'improvisation libre (sans précision préalable d'un choix de langage) sont merveilleuses, elles développent à coup sûr l'imagination, elles peuvent aider à débarrasser d'une stupide inhibition tous ceux que les œuvres de Bach, Beethoven, Brahms ou Bartok (pour en rester à quelques grands B) ont rendus muets quant à leur propre faculté d'invention. Comme le dit souvent Garrett List<sup>1</sup> à ses cours

<sup>1</sup> Tromboniste et compositeur américain, infatigable



d'improvisation : « *Ce n'est pas parce que chaque siècle a produit deux ou trois vrais génies que les milliers d'autres musiciens doivent être réduits au silence* ». L'expérience m'a cependant montré à quel point, de manière presque contradictoire, la gestion efficace d'une telle approche pédagogique – partir de rien, laisser le hasard se mêler de l'invention... – reposait le plus souvent sur une connaissance très étendue de répertoires très diversifiés dans le chef du pédagogue. La pratique cumulée du jazz, du free jazz, de quatre siècles du répertoire savant occidental, de la musique contemporaine et des musiques du monde : tout cela, d'une certaine manière, donne à celui qui propose l'improvisation libre à ses élèves une sécurité, un terreau dont il ne suspecte peut-être pas entièrement l'importance mais qui lui permet de trouver les mots justes pour aider les autres à se construire librement dans l'invention. En d'autres mots : le hasard d'une proposition impromptue de l'élève trouve le plus souvent un sens dans le background du pédagogue, et le processus créatif peut s'enclencher. C'est magnifique, les résultats sont souvent des plus excitants, on n'est jamais dans le jazz, le classique ou la rock : on est partout à la fois et le goût des happenings assure à ses protagonistes une jeunesse éternelle ! Mais, dans la sphère élargie de mes connaissances, depuis près de trente ans, je n'ai guère rencontré que trois ou quatre personnes pouvant travailler efficacement de la sorte avec des élèves (tous avaient notamment une solide formation de jazzman à leur actif, ce qui n'est sans doute pas un hasard) et, surtout, permettant d'offrir à l'élève une méthodologie qu'il peut durablement faire sienne.

L'improvisation tonale, elle, cause un souci particulier : celui d'une désespérante lenteur du point de vue des résultats. La place nous manque ici pour dire à quel point le sens tonal (la perception des tous les éléments qui assurent au langage tonal sa cohérence) est aujourd'hui très relativisée chez la majorité des élèves des académies et des étudiants des écoles supérieures. Une cadence rompue (V – VI) ne rompt plus grand-chose pour les jeunes oreilles et une désorganisation de la hiérarchie des fonctions harmoniques (comme le top 20 en offre quotidiennement de splendides exemples) n'intrigue plus guère de monde parmi les apprentis musiciens. Pour ma part, cependant, en

---

pédagogue et fondateur du premier cours d'improvisation musicale au Conservatoire Royal de Musique de Liège (B).

## l'auteur

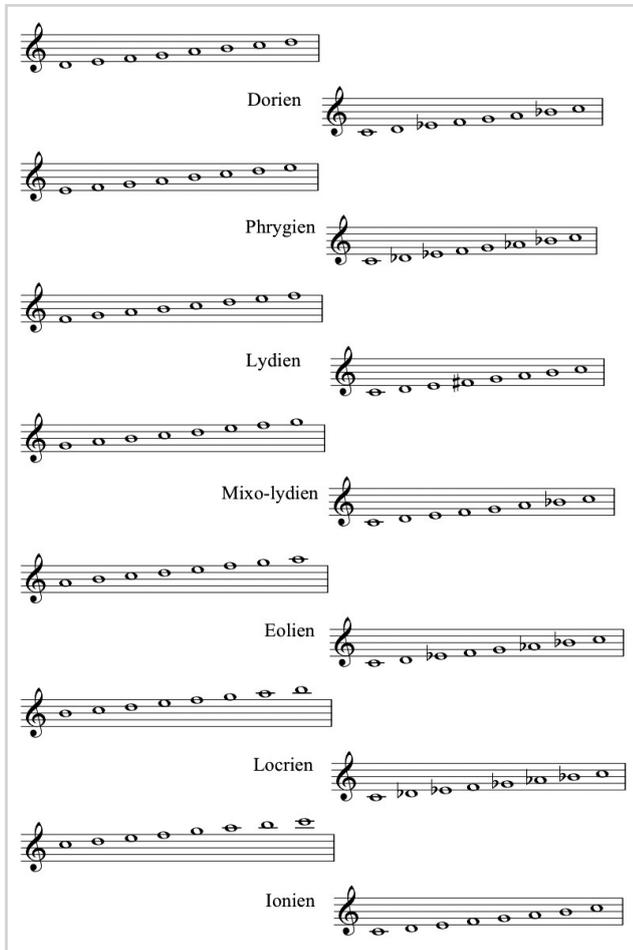
Formation en musique baroque, en écritures et en pédagogie musicales (Imep (Namur) et Conservatoire Royal de Bruxelles)

Directeur de l'académie d'Eghezée (B) depuis 1985

Professeur de Formation Musicale à l'IMEP (Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie Musicale), Namur (B) depuis 2007.

Contact : marcmarech@gmail.com

Figure 1



raison de l'environnement sonore hétérogène, je regarde encore comme essentiel le travail d'une improvisation tonale élémentaire : pour asseoir un minimum le sentiment de ce langage patrimonial, pour le travail des carrières et du rythme harmonique, pour affiner l'oreille de celui qui joue ou qui écoute Mozart ou Brassens... Mais de quels résultats puis-je me targuer du point de vue de l'improvisation ? Ces dernières années, à titre d'exemple, avec des classes de futurs professionnels, j'étais heureux si la plupart pouvaient improviser une petite pièce, jolie et cohérente, sur les fonctions I, IV et V. Et je n'ai guère de collègues s'enthousiasmant de résultats beaucoup plus élaborés. Car si l'on veut préserver la cohérence du langage, on se heurte bien vite aux limites de l'imprégnation tonale de l'élève. De plus en plus souvent limitée, celle-ci offre trop peu d'automatismes permettant de tenir compte de la cohorte des contraintes (chemins mélodiques obligés, gestion des degrés mobiles du mode mineur...) et des interdictions (parallélismes, fausses relations, enchaînements inusités...).

Une grille de fonctions comme en proposent Brahms dans son «*Wiegenlied*» ou Carlos Gardel dans la plupart de ses tangos, c'est à la fois beaucoup (que de merveilles existent sur trois fonctions tonales !) et peu si l'on considère le champ des possibilités. Et, surtout, que de travail, que de temps et d'énergie investis pour arriver à ce résultat ! Après avoir écouté des centaines de propositions d'élèves (propositions tonales auxquelles on les invitait, de manière improvisée ou écrite), j'ai acquis cette conviction : au-delà d'un certain niveau élémentaire, la manipulation du langage tonal reste une spécialisation et le fruit mûr d'une imprégnation en profondeur. Cependant, je le répète, je continue à voir dans la manipulation tonale élémentaire le complément indispensable à la bonne intelligence des choses, à la bonne compréhension du répertoire tonal. Improviser une autre berceuse de Brahms, c'est comme pouvoir raconter une autre fable que celles laissées par La Fontaine. C'est, tout simplement, vibrer à l'usage familier – soit-il modeste – d'une langue dans le respect de sa cohérence.

Mais pour donner rapidement à mes élèves l'envie et les moyens d'une improvisation aisée et dans laquelle leur imagination peut se développer plus librement, j'ai recours depuis longtemps à l'improvisation modale.

Les 7 échelles diatoniques, si aisées à découvrir sur un piano (il suffit de choisir une touche blanche et d'enfoncer les autres à la suite jusqu'à l'octave), si différentes l'une de l'autre, n'ont jamais cessé de m'épater. Et de m'intriguer aussi, par l'absence quasi généralisée de leur étude dans le cursus académique des institutions classiques ! Si les jazzmen d'aujourd'hui savent bien ce que sont le dorien ou le lydien, les musiciens de formation classique, eux, il faut bien le dire, en sont encore souvent à associer les modes anciens à d'obscures pratiques d'organistes paroissiaux pour toujours rétifs aux directives musicales de Vatican II...

Avant de détailler quelque peu les avantages pédagogiques de l'improvisation modale, il faut sans doute insister sur l'importance du mode éolien dans l'inconscient musical de nos élèves. Le mode de LA – le «*mineur sans sensible*» – est, de très loin dans l'univers modal, celui qui inspire leurs chanteurs préférés et les compositeurs de musiques de films populaires. Dire cela est un euphémisme : le mode éolien et ses signatures occultent à ce point les autres modes anciens que l'oreille de mes élèves semble littéralement hantée par les couleurs sonores de l'univers d'Amélie Poulain. Sans parler de celles des chansons de Florent Pagny (Chanter...) ou des scottisch et giques du néo-trad<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Il faut donc remercier le groupe belge Urban Trad d'avoir fait sonner le mode dorien dans le Top 20 en 2003 (avec la chanson «*Sanomi*» comme les Shadows l'avaient fait quarante ans plus tôt aux USA avec «*Apache*») !

## On se heurte bien vite aux limites de l'imprégnation tonale de l'élève

Du point de vue pédagogique, les modes anciens (6, en fait, car l'échelle de SI est d'un usage rarissime) offrent deux avantages considérables pour donner le goût de l'improvisation : ils sont tous très caractérisés et leur usage supporte une grande liberté. Voyons ceci plus en détail dans le cadre d'un apprentissage en cours collectif (l'ensemble instrumental est un terrain très favorable à cette activité !).

1. Les modes anciens offrent tous un ethos remarquable (figure 1).

Avant de faire improviser dans un mode, j'aime d'abord installer son caractère dans l'oreille des élèves. A l'audition de gammes et de petites mélodies, on identifie d'abord sa tierce (majeure ou mineure) puis on s'amuse (ce doit être un jeu !) à reconnaître son intervalle caractéristique par rapport à la tonique : 2<sup>de</sup> mineure pour le phrygien, 7<sup>ème</sup> mineure pour le mixo-lydien, etc... Les élèves assimilent ces « *signatures* » assez rapidement et je ne les empêche pas d'y associer l'un ou l'autre qualificatif qui leur vient spontanément à l'esprit pour caractériser le mode (médiéval, sombre, celtique, excitant...) et qui, s'il est forcément réducteur, peut toutefois les aider au début à asseoir la mémorisation des différentes échelles.

En outre, l'apprentissage « *de bouche à oreille* »<sup>3</sup> de petites pièces simples renforce la mémoire du caractère des modes : le répertoire inépuisable des musiques traditionnelles d'Europe est là pour nous y aider.

Pour aborder l'improvisation, je n'attends bien sûr que l'assimilation d'un seul mode (le plus souvent, l'éolien), le travail de l'improvisation et la découverte des différents modes se menant, sans empressement, en parallèle.

Dans un mode donné et pour faire percevoir son caractère, mes élèves sont d'abord invités à s'exprimer sur un accompagnement de bourdon de tonique. Ceci est sans doute capital. En chantant avec sa vièle à roue, un musicien comme René Zosso a clairement illustré la force expressive des modes.<sup>4</sup> Car du point de vue mélodique, ce rapport constant au bourdon de tonique aide le compositeur ou l'improvisateur à formuler des propositions mettant l'ethos en évidence. Trouver des lignes mélodiques expressives et caractérisées avec le seul matériau diatonique, quel retour aux sources ! Et, du point de vue méthodologique se passer d'altérations accidentelles<sup>5</sup> : quelle facilité ! Les exemples illustres abondent pour recommander cette économie de moyens. Ecoutez la première

Epigraphe Antique de Debussy : deux pages imaginatives et éloquentes en Sol dorien et pas une seule note altérée...

Sans pouvoir rentrer ici dans les détails de la progression, notons un processus méthodologique simple pour les premières improvisations : le bourdon (la tonique et sa quinte) est organisé rythmiquement (2 ou 3 élèves) et pris en charge dans une tournante où chacun improvise mélodiquement tour à tour, sans discontinuer. La mise en place collective d'un « *moment magique* », d'une ambiance particulière propre au mode joue ici un rôle essentiel. Et tout est fait pour éloigner bien loin la peur de la « *fausse note* ». Les seules « *fausses notes* » ne sauraient être le fruit d'une incapacité de l'élève d'imaginer, mais bien celui de l'usage de notes étrangères au mode. S'il se présente un problème, ce n'est donc guère sur le plan de l'expression personnelle, mais uniquement sur le plan technique de la cohérence.

En prenant le diatonisme consonant de l'éolien comme allié et en proposant par exemple l'improvisation d'une berceuse avec les notes « *la-si-do-ré-mi-fa-sol-la* », je ne prends pas beaucoup de risques, et les enfants non plus ! Mais cela fonctionne rapidement, le processus est amorcé... Et, le mois suivant, en demandant d'improviser un jingle pour une série de cartoons un peu déjantés, je peux compter sur le caractère « *super-majeur* » et nerveux du mode lydien.

2. La pratique improvisée des modes anciens est associée à une très grande liberté de gestion.

La présence des modes anciens dans l'histoire de la musique savante depuis 1900 (l'harmonie debussyste, Fauré, l'école américaine, Pärt, les nouvelles musiques consonantes...), dans les musiques traditionnelles d'Europe et dans les musiques populaires actuelles (chanson française, pop, musique de film...) montre une infinité de traitements des matériaux mélodique et harmonique. Le message est clair : les styles sont légion et l'usage montré par les créateurs n'engendre guère de lois, comme c'était le cas pour la musique tonale. Tout au plus apprend-on vite à reconnaître et à employer – mais sans obligation – cer-

*Et tout est fait pour éloigner bien loin la peur de la « fausse note »*

3 Pour cette technique d'apprentissage, voir notre site [www.ateliersboucheaoreille.be](http://www.ateliersboucheaoreille.be)

4 Merveilleux musicien suisse, infatigable éveilléur aux beautés du répertoire modal.

Voir <http://www.musiqueabourdon.ch>

5 Non les altérations nécessaires à une transposition, mais bien celles, chromatiques, qui viendraient colorer le discours.

Figure 2

taines formules mélodiques typiques, certaines cadences harmoniques fréquentes propres à chaque mode. La seule vérité « universelle » restant celle du sentiment de tonique, et encore... Lors du travail en polyphonie, la gestion harmonique de la mélodie est incomparablement plus simple à appréhender que dans un contexte tonal.

C'est un jeu très excitant de demander aux élèves d'improviser leur basse dans le début de cette vieille maclotte wallonne :

La figure 2 présente un éventail de propositions reçues pour les 4 premières mesures. On y trouve l'emploi de degrés très différents dans le cadre d'un départ de I et d'une arrivée à V ou à VII avant le I de la 2<sup>ème</sup> phrase (cadences usuelles de l'éolien). Toutes ces propositions peuvent flatter l'oreille...

Lorsque les modes sont bien acquis, lorsque leur caractère fait partie de la conscience musicale des élèves, les champs de l'improvisation modale se montrent infinis.

Car tant la littérature musicale savante que la production populaire actuelle illustrent les possibilités d'une harmonie créative, même « diatoniquement dissonante » et, aussi, du mélange modal. Faire interagir des cellules mélodiques ou des phrases de modes différents<sup>6</sup> se révèle d'une puissance expressive rare et l'on n'a certes pas fini d'explorer ce domaine.

6 Écoutez Norwegian Wood : les Beatles y font entendre une phrase en mixolydien, une autre en dorien, et un retour par une cadence tonale II-V-I !

Sans parler du savoureux mélange des langages tonal et modal, cher à Fauré et que des propositions pédagogiques commencent à remettre à l'avant-plan<sup>7</sup>, en écho à ce que la radio nous fait entendre tous les jours.<sup>8</sup>

Concluons : puissent ces lignes être comprises dans le cadre d'une clarification pédagogique générale montrant à l'élève la multiplicité actuelle des langages. Nous ne sommes plus à l'époque du langage musical dominant. Notre musique, la musique vivante du 21<sup>ème</sup> siècle, c'est toutes les musiques, qu'on le veuille ou non. Pour tirer profit de Babel, le pédagogue doit avoir conscience des réalités qui façonnent aujourd'hui l'oreille des enfants et afficher une attitude considérant clairement les divers langages usuels. Dans cet état d'esprit, le choix des modes anciens me paraît une belle et efficace opportunité pour initier les jeunes musiciens au goût si nécessaire et si vivifiant de l'improvisation.

7 Comme dans Pianimpro, de Gérard Moindrot, Ed Billaudot, Paris 2001

8 Le temps n'est-il d'ailleurs pas venu d'inviter à la rédaction pédagogique tant attendue d'une théorie musicale enfin adaptée à la réalité protéiforme des productions musicales actuelles ?

Marie-Laure Bachmann

# jouer DU AVEC LE piano

Cet article fait de larges emprunts à deux autres de mes écrits (1993, distribué mais non publié et 1997, paru dans le journal *Mouvements* de l'Institut Jaques-Dalcroze).

## Qui peut improviser au piano ?

Emile Jaques-Dalcroze était d'avis (et il parlait d'expérience) que non seulement « *tout enfant assez musicien pour suivre un enseignement pianistique est capable d'improviser* », mais que « *toute personne [enfant ou adulte] possédant une maîtrise suffisante de son instrument peut apprendre à improviser, pour peu qu'on lui en donne les moyens*<sup>1</sup> ».

À quoi j'ajoute : ... et pour peu qu'on lui apprenne à utiliser ceux qu'elle possède déjà (parfois à son insu). Car c'est, je dois dire, ce dernier aspect de la question qui m'intéresse au premier chef, dans mon enseignement de l'improvisation.

En d'autres termes, ce que je considère de prime abord chez l'élève (et que je dois souvent lui rappeler), c'est ce qu'il sait faire ; c'est ma certitude qu'il possède en lui un réservoir de possibilités existantes. En particulier, l'élève qui est engagé dans des études d'instrument (ou qui l'a été) présente notamment les caractéristiques suivantes :

1. Il aime la musique (ou ne demande qu'à l'aimer) ainsi que l'instrument qu'il a choisi comme moyen d'expression ;
2. Il peut jouer avec plaisir des œuvres de son niveau (débutant ou avancé, parfois très avancé) ;
3. Il est généralement capable de corriger ses erreurs, grâce à sa mémoire auditive et/ou digitale ;
4. Il a derrière lui un passé instrumental plus ou

moins important, qui ne peut pas ne pas avoir laissé de traces en lui.

Or j'ai souvent constaté à quel point le pianiste, même avancé, qui se trouve en situation d'apprendre à improviser oublie qu'il a affaire à un piano : il en appelle à ses souvenirs d'harmonie au clavier et se désole de leur pauvreté. La partition ou la mémoire d'une partition lui faisant défaut, il se déclare dépourvu d'idées ou d'imagination, bref il a tendance à oublier les possibilités qui sont en lui<sup>2</sup>.

Alors qu'au contraire l'instrumentiste débutant explore et découvre le piano comme un monde inconnu, et se met à jouer avec lui avant de pouvoir en jouer.<sup>3</sup>

2 Le jeu improvisé fait probablement appel à d'autres mécanismes cérébraux que celui qui peut s'appuyer sur la mémoire d'une partition : j'ai pu observer des débutants en improvisation, pianistes pourtant avancés, ayant de la peine, par exemple, à dissocier spontanément le rythme de la main gauche de celui de la droite. Ainsi d'une de mes élèves, pianiste professionnelle : ayant à garder à la main gauche une pédale de tonique-dominante sur le rythme obstiné « *noire-croche, noire-croche, etc.* », elle collait obstinément à ce même rythme la mélodie de sa main droite, et lorsque je lui ai demandé d'orner sa mélodie au moyen de plusieurs croches successives, sa main gauche s'est trouvée entraînée dans le même mouvement de croches ! Ce n'est qu'après plusieurs tentatives qu'elle a pu rendre ses deux mains indépendantes, alors même qu'elle était bien entraînée à le faire dans les œuvres difficiles qu'elle interprétait ou qu'elle déchiffrait...

3 Ce dernier, généralement moins conscient des exigences de l'instrument, est moins complexé à l'idée d'improviser ce qui lui vient sous les doigts ; tandis que les bons instrumentistes, conscients de leur insuffisance dans un domaine où ils croient qu'ils devraient être d'emblée à la hauteur, hésitent souvent à se lancer dans des improvisations. En revanche, une fois les premières barrières surmontées et les premiers efforts consentis, les bons instrumentistes prennent vite l'avantage, car leurs mains se souviennent... même lorsqu'ils n'en ont pas conscience. A l'opposé, j'ai plusieurs fois constaté qu'un instrumentiste médiocre attiré par l'improvisation se rend compte assez rapidement de ses limites et prend alors la décision de se perfectionner en en prenant des leçons de piano, tout en continuant à pratiquer l'improvisation.

1 E. Jaques-Dalcroze, 1933. L'Improvisation musicale, La Revue musicale, 136 : 344-58. (Première parution sous le titre L'improvisation au piano, 1932, Le Rythme, 34 : 3-15)

Aussi, redécouvrir sans partition le jeu pianistique au plein sens du terme (jouer du piano en jouant !) est à mon avis une condition importante pour que les acquis techniques et musicaux puissent à nouveau se manifester. C'est dans cette conquête du plaisir du jeu improvisé que personnellement j'aime accompagner mes élèves ; et c'est autour d'elle que je construis mes leçons.

### Les données du jeu

L'instrument est un petit monde (un microcosme) dans lequel et avec lequel on se meut – un espace sonore sensible qui comporte ses propres règles pour pouvoir résonner.

Des compositeurs comme, entre autres, Béla Bartók avec son *Microkosmos*, Görgy Kurtág avec ses *Jeux* pour piano ou encore J-S. Bach avec son *Clavier bien tempéré*, ont exploré, chacun à sa manière, les circonstances et conditions d'application du geste au clavier – en d'autres termes, du *jeu pianistique*. Leurs tentatives ont donné lieu à de la musique écrite mais elles peuvent aussi servir la musique improvisée, en ceci qu'elles se présentent très souvent comme une illustration du geste spontané.

Le pianiste se trouve devant un espace, celui du clavier, qui est...

1. orienté de gauche à droite, du grave à l'aigu sur le plan sonore ;
2. plus ou moins résistant et producteur d'intensités différentes ;
3. visuellement structuré par l'agencement des touches noires et blanches

Lui-même est un instrumentiste capable de mouvement, c'est-à-dire...

1. capable d'orienter les mouvements de ses mains et de ses bras de gauche à droite, de droite à gauche, parallèlement ou en sens contraire, simultanément ou alternativement ;
2. capable de leur imprimer une force plus ou moins grande, une vitesse plus ou moins grande ;
3. capable de les organiser en fonction de l'espace et du temps.

Or qu'est-ce que la musique, sinon du *mouvement sonore organisé*, qui tire son existence du geste, du mouvement humain organisé, spontanément ou volontairement ?

Il n'y a qu'à regarder une partition pour s'en rendre compte. Par exemple, le premier Prélude du *Clavier bien tempéré* apparaît au regard, sans qu'il soit besoin de l'entendre, comme une succession de traits ascendants composés de petites notes serrées...

En se prêtant au jeu du mouvement, le pianiste découvrira bientôt que ses mains ont bonne mémoire – les mains dont Jaques-Dalcroze disait qu'elles «*sont le plus intelligent et sensible de nos membres, capables d'être averties avant notre pensée – avant l'oreille même – des élans de l'imagination*<sup>4</sup>.»

Marie-Laure Bachmann est diplômée de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève et licenciée en psychologie génétique et expérimentale de l'Université de Genève. Après avoir longuement pratiqué la thérapie psychomotrice par la rythmique Jaques-Dalcroze auprès d'enfants en difficulté, elle a enseigné les branches dalcroziennes (rythmique, solfège, improvisation au piano) et la psychologie dans les classes professionnelles de l'Institut Jaques-Dalcroze pendant 17 ans avant de prendre la direction de ce même Institut, de 1990 à 2006, tout en gardant un contact avec l'enseignement.

Aujourd'hui retraitée, elle reste liée au monde dalcrozien en Suisse et à l'étranger (ateliers, conférences, articles, jurys d'examen) et préside à Genève l'Association des Amis de Jaques-Dalcroze.

Son livre, *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique* (1984), a été traduit en anglais (*Dalcroze Today*, 1991/1993) et en espagnol (*La Rítmica Jaques-Dalcroze; Una educación por la música y para la música*, 1998).

<sup>4</sup> E. Jaques-Dalcroze, op.cit. Il rejoint ici Paul Valéry évoquant «*...la main de l'homme, égale et rivale de sa pensée.*»

## *L'instrument est un petit monde (un microcosme) dans lequel et avec lequel on se meut*

Trois exemples d'exercices :

A partir du milieu du clavier, effectuer une série de mouvements courts et descendants ; puis reprise du morceau avec une consigne ajoutée, p.ex. jouer avec un sentiment d'accablement.

En alternant la main gauche et la main droite, effectuer des gestes assez rapides, presque sur place ; puis reprise du morceau avec consigne ajoutée, p.ex. un crescendo suivi d'un decrescendo.

Imaginer un morceau dont le sujet principal soit «*le silence*»; puis reprise de la pièce avec consigne ajoutée, p.ex. remplir les longs silences avec des sons qui laissent penser qu'on écoute intérieurement le silence.

N.B. Ce type d'exercices a – parmi bien d'autres – l'avantage de se prêter aussi bien à une improvisation tonale que non tonale, à des instrumentistes avancés qu'à des débutants<sup>5</sup>.

### Les différentes catégories de jeu

Si l'on se réfère aux travaux de Piaget, on distinguera avec lui trois formes de jeu, qui apparaissent successivement chez le jeune enfant, et qui s'intègrent progressivement l'une à l'autre<sup>6</sup>.

La première à apparaître (aux environs de 9 mois), le jeu d'exercice, consiste à effectuer l'action pour elle-même, à la répéter pour le plaisir, à en éprouver les effets et peu à peu à en améliorer l'efficacité. Cette forme de jeu est à la base de la technique de l'artisan comme de celle de l'artiste. Elle permet notamment à l'instrumentiste d'acquérir des automatismes, de les affiner puis de les adapter aux diverses exigences des œuvres qu'il exécute.

Exemples : les bases des exercices mentionnés ci-dessus, mais aussi : les notes répétées, les gammes, les arpèges, les doubles notes, les trilles; les modifications de la force, du poids, de la vitesse, de la direction; coordination, simultanéité, alternance, dissociation des gestes des deux mains, ou des doigts d'une main etc.

La deuxième forme de jeu est ce que Piaget appelle le jeu symbolique, qui fait appel à l'imitation et à la représentation, et qui consiste à évoquer des actions, à «*faire comme si* ». Il signifie que l'enfant est capable (cela dès la fin de sa deuxième année, en même temps que se développent son langage et sa pensée) de se représenter et d'évoquer des objets, des personnes, des situations – même en l'absence de modèles.

Cette forme de jeu est à la base de l'expression artistique, du jeu théâtral, de l'interprétation musicale... Il a en outre une valeur de communication, et permet au musicien de donner un sens à ce qu'il joue

The art of piano improvisation consists largely in learning to play with the piano (and not only to play the piano). Often the good student pianist is obsessed by what he or she perceives as weakness when he/she is in the situation of having to improvise. However the opinion of the author is that the student already has many aptitudes, whether these be sensory-motor, mental or expressive. Regardless of the technical standard or the musical culture of the student, the teacher needs to base his/her teaching on the skills the student already possesses. In this way the teacher will be able to create improvisation exercises which will lead the student towards solid foundations of improvisation.

For this, the author refers to the categories of play suggested by Piaget: practice play, symbolic play (or make-believe play) and play by the rules, appearing in this order in the development of the young child. These categories integrate progressively and combine in constructive play (material or intellectual). Each category could be the source of numerous improvisation exercises – either in itself or as an added instruction to an exercise relevant to another category.

The author bases her arguments on the idea that music is organised sound movement. From this comes her insistence on the importance of gesture as the primary basis of musical organisation, first as a guide to sound production, then as its consequence. To this she adds time awareness, – itself being the result of memory and anticipation –, as a condition necessary to achieve the sense of form and of spontaneous composition as required by pianistic improvisation. She gives a few guidelines to help students in this sense.

5 J'ai très souvent appliqué ce genre d'exercices dans mes cours, tout d'abord de façon purement gestuelle, pour ensuite leur ajouter une consigne plus contraignante ; p.ex. : refaire les mêmes gestes en jouant sur les touches noires, ou en ré majeur, ou sur des accords diminués, etc.. selon les aptitudes, le niveau ou les besoins de l'élève... Ainsi le mouvement – et donc l'expression musicale – reste au centre et sert de support à la construction musicale.

6 Jean Piaget, *Le Jeu*, in *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé S.A., Neuchâtel (Suisse), 1959, pp.93-153.

## Qui dit composition dit forme, qui dit organisation dit hiérarchisation des plans

et d'y investir son affectivité. Exemples : imitation de mouvements, réels ou évoqués, marches, berceuses, expressions de caractères variés, évocation de sentiments, d'impressions, description de phénomènes naturels, de couleurs, d'animaux, de paysages...

La troisième forme de jeu, le jeu de règles, suppose la possibilité de respecter des consignes, d'accepter certaines contraintes inhérentes au jeu en question, et sa valeur est principalement de nature sociale. La vie en société suppose la maîtrise de codes et de règles. L'enfant dès 6 ans se familiarise avec les règles des divers jeux auxquels il se livre avec d'autres, voire bientôt parvient à en créer de nouvelles et à s'en imposer à lui-même. C'est ainsi que la maîtrise des codes du langage – dans le cas présent, du langage musical (règles d'harmonie, connaissance des tonalités, des intervalles, des modes anciens ou modernes, jazz, sérialisme, etc.) – permet d'articuler sa pensée de façon cohérente, compréhensible pour autrui.

Le jeu de règles est la forme de jeu la plus communément utilisée par l'enfant plus grand et par l'adulte (dans les sports, dans les jeux de réflexion, échecs et autres jeux de cartes...). Mais ce qui est remarquable, c'est d'une part que les formes de jeu précédentes (jeu d'exercice et jeu symbolique) restent accessibles telles quelles à tout moment (un enfant de dix ans peut parfaitement s'amuser – jeu d'exercice pur – à frapper une balle pour la faire rebondir de nombreuses fois sans se lasser, ou encore à singer la mimique ou le comportement de personnes de son entourage – jeu purement symbolique); d'autre part ces catégories de jeu s'intègrent progressivement les unes aux autres pour se servir l'une l'autre (p.ex. le football fait appel à l'exercice et à la règle, le jeu d'échecs, au symbole et à la règle) et leur développement combiné permet le jeu de construction, forme de jeu qui accompagne l'enfant à partir du moment où il se met à empiler des plots jusqu'à l'adulte capable de constructions formelles, architecte, écrivain, compositeur...et même improvisateur !

C'est par des exercices faisant appel à la mesure, au rythme, à la progression harmonique et à leur agencement selon des règles convenues – à respecter ou à transgresser – qu'est abordée en improvisation cette dernière forme de jeu, conduisant à la maîtrise des

notions de forme, de carrure, de symétrie, d'équilibre, de structure.

### Aspects structurants du jeu improvisé

« *Improviser, note Jaques-Dalcroze, c'est exprimer sur-le-champ ses pensées, aussi rapidement qu'elles se présentent puis se déroulent en notre esprit* ». Or, ajoute-t-il, « *créer rapidement ne veut pas dire créer à la légère* ». <sup>7</sup>

Le Petit Larousse lui fait écho en indiquant qu'improviser, c'est « *composer sur-le-champ* », « *organiser rapidement et sans préparation (un texte, un discours, un morceau musical, une décision)* ». Et c'est bien ainsi que nous l'entendons.

Il arrive néanmoins qu'un glissement de sens, tant dans l'esprit du public que chez certains improvisateurs, conduise à minimiser la première partie de la proposition (*composer, organiser*) au profit exclusif de la seconde (*sur-le-champ, sans préparation*) : on ne considère plus alors dans l'improvisation que son aspect d'immédiateté, de non préparation, que ce soit pour la qualifier de « *n'importe quoi* » (non parfois sans quelque raison !) ou pour la considérer comme un don du ciel instantané et intransmissible – quand ce n'est pas pour en déduire qu'il suffit d'émettre des sons en abondance, au hasard ou au gré de sa fantaisie, pour « *faire de la musique* »...

Or, pour pouvoir « *organiser rapidement* », il faut être capable d'organiser tout court; pour pouvoir « *composer sur-le-champ* », il faut avoir une idée de ce que composer veut dire; toutes choses qui supposent une intervention de la pensée musicale, qui sont donc le fruit d'un développement.

C'est sur ces éléments structurants de l'improvisation que j'aimerais insister ici, car ils sont également structurants de la pensée elle-même. En tant que tels ils confèrent à l'improvisation instrumentale sa valeur proprement éducative, et il revient au professeur de les faire percevoir à l'élève dès que possible.

De même que toute pensée procède de l'action et de la sensorialité, de même toute pensée musicale procède-elle du geste musical et des sens (auditif, tactile, visuel,

<sup>7</sup> E. Jaques-Dalcroze, op.cit.



musculaire). Dans l'improvisation musicale, c'est, on l'a vu plus haut, l'instrument qui procure l'espace sonore sur lequel s'effectue le geste, chacun donnant à l'autre son *sens*, dans la double acception du mot: direction et signification. Or c'est à partir de cette correspondance: *point de départ et point d'arrivée du geste*  $\Leftrightarrow$  *point de départ et point d'arrivée de la production sonore* – ceci à tous les degrés de l'énergie et de la vitesse et en explorant toutes les qualités du mouvement – que s'élabore peu à peu, par le biais de la répétition et de la transgression (volontaire ou involontaire) des règles, la *conscience du geste musical*.

Être conscient de l'effet du geste sur le son, *puis accepter le son comme guide du geste*, c'est accumuler les briques indispensables à toute construction ultérieure. Savoir diriger son mouvement et l'interrompre à volonté, savoir repérer son chemin par le toucher et par l'oreille, savoir répéter une même succession de gestes ou de notes, sont les conditions premières de toute improvisation musicale organisée.

Est-ce à dire qu'à ce stade il y ait déjà composition? Pas vraiment car il y manque encore la *dimension de la durée*, d'un temps fini qui soit à la fois mémoire du temps écoulé et anticipation du temps à venir, dans un présent prompt à se nourrir du «*déjà dit*» pour élaborer dans l'instant la «*chose à dire*». Il arrive qu'on en constate la présence spontanée chez certains élèves habités d'un sentiment musical intense ; mais le plus couramment, à défaut de temps maîtrisé, l'improvisation a tendance à se dérouler dans un continuum indéfini, soit qu'elle consiste en la répétition ininterrompue d'un même mouvement, soit qu'elle s'exerce en une succession de mouvements divers sans terme ni ordre nécessaires...

Or qui dit composition dit forme, qui dit organisation dit hiérarchisation des plans.

Dans la pratique, il s'agira en fait d'étendre peu à peu, par des jeux de toutes sortes, la conscience, la mémoire et la sensation intérieure des *points de départ et d'arrivée* : du point de départ et d'arrivée du geste, passer aux points de départ et d'arrivée de la mesure, de la phrase puis de la double phrase, du fragment puis de la pièce entière – ou de sa première partie, dont on tentera la reprise et qu'on fera alterner avec une deuxième... On

éduquera ce faisant le *sentiment musical* ; car c'est moins ce qui se passe ici et maintenant que ce qui se passe *entre deux moments*, le temps passé d'un geste au suivant, qui donne à la musique son sens, sa direction et sa valeur expressive.

Cette voie vers la composition rapide demande que parallèlement on fasse entendre à l'élève un grand nombre d'exemples de musique composée, pièces aux formes saisissables, cernables par son esprit, sa sensibilité et son niveau de perception analytique. Et aussi que l'on emprunte à ces exemples musicaux – au titre de modèles et guides provisoires – certaines de leurs dimensions organisées dans le temps: mélodies et rythmes, suites harmoniques, grilles d'accords, longueur relative des phrasés, groupement et subdivision des mesures, articulation du discours,... afin de permettre à l'élève d'enregistrer sous forme de sensations intériorisées un répertoire aussi large que possible de ce que Jaques-Dalcroze nommait «*les automatismes de l'instinct*». Autant de prétextes à les convertir en jeux d'exercice, jeux symboliques, de règles ou de construction...

Ainsi s'étendront sa mémoire<sup>8</sup> et son imagination musicales, au fur et à mesure que s'enrichiront son audition intérieure et son expérience instrumentale; ainsi sa pensée musicale se libérera-t-elle peu à peu du geste pur, tout en pouvant s'appuyer sur lui, sur ses qualités d'adaptation, de précision, d'articulation, d'expression, et sur les automatismes développés antérieurement, pour donner libre cours et dans l'instant à toute sa fantaisie imaginative et à son plaisir du jeu – en jouant avec le piano tout en se jouant des résistances rencontrées.

«*Le rôle de l'improvisation consiste à développer chez les élèves la rapidité de décision et de réalisation, de concentration sans effort, de conception immédiate des plans, et à établir des communications directes entre l'âme qui vibre, le cerveau qui imagine, puis coordonne, et les doigts, les mains et les bras, qui réalisent.*»

E. Jaques-Dalcroze, *L'improvisation au piano*, 1932.

8 Comme l'écrivait Milan Kundera, «*la mémoire est ce qui permet de donner forme à une durée.*»

Pierre Kolp

# l'impr **O**visation À L' **O**rgue

« Les musiciens jazz apprennent à improviser. Les musiciens classiques apprennent principalement à interpréter. Mais les organistes étudient très sérieusement l'un et l'autre depuis l'avènement de la basse continue<sup>1</sup>. » En fait, cette constatation éminemment contemporaine se dément car l'improvisation est historiquement au centre de la conception musicale et de ses possibilités fonctionnelles. Bach, de son vivant, est peu connu en tant que compositeur, et ses œuvres sont critiquées pour être denses et « à l'ancienne<sup>2</sup> »—mais est reconnu comme le plus grand improvisateur à l'orgue en Europe. D'ailleurs, la plupart de ses manuels d'enseignement sont les livres pratiques d'improvisation. Par exemple, les inventions à 2 et 3 voix (Inventionen und Sinfonien, BWV 772-801), montrent comment improviser sur la structure ou l'Orgelbüchlein (1708-1714) montre comment harmoniser des chorals. Beethoven est devenu célèbre comme un « incroyable » improvisateur. Schubert est presque totalement inconnu en tant que compositeur de son temps, mais il joue dans les tavernes en improvisant des valse, danses, pièces de caractère et des chansons à boire et, à son instar, Brahms joue du piano dans les bars et improvise sur les valse et les danses qui étaient à la mode viennoise. Chopin génère l'essentiel de son matériel de composition par l'improvisation.

1 Craig R. Whitney (trad. P. Kolp). Organ Improvisation as an Art Form. The New York Times. 29 mai 1996.

2 Marc Vignal (éd.), Dictionnaire de la musique, Paris, Larousse, 1982, p. 42.

Et selon l'écrivain George Sand, les compositions de Chopin ne sont « que l'ombre pâle de ses improvisations ». Comme Chopin, Debussy voit l'improvisation comme sa principale source créatrice, affirmant que ses innovations harmoniques sont venues de « la suite de la loi du plaisir de l'oreille ».

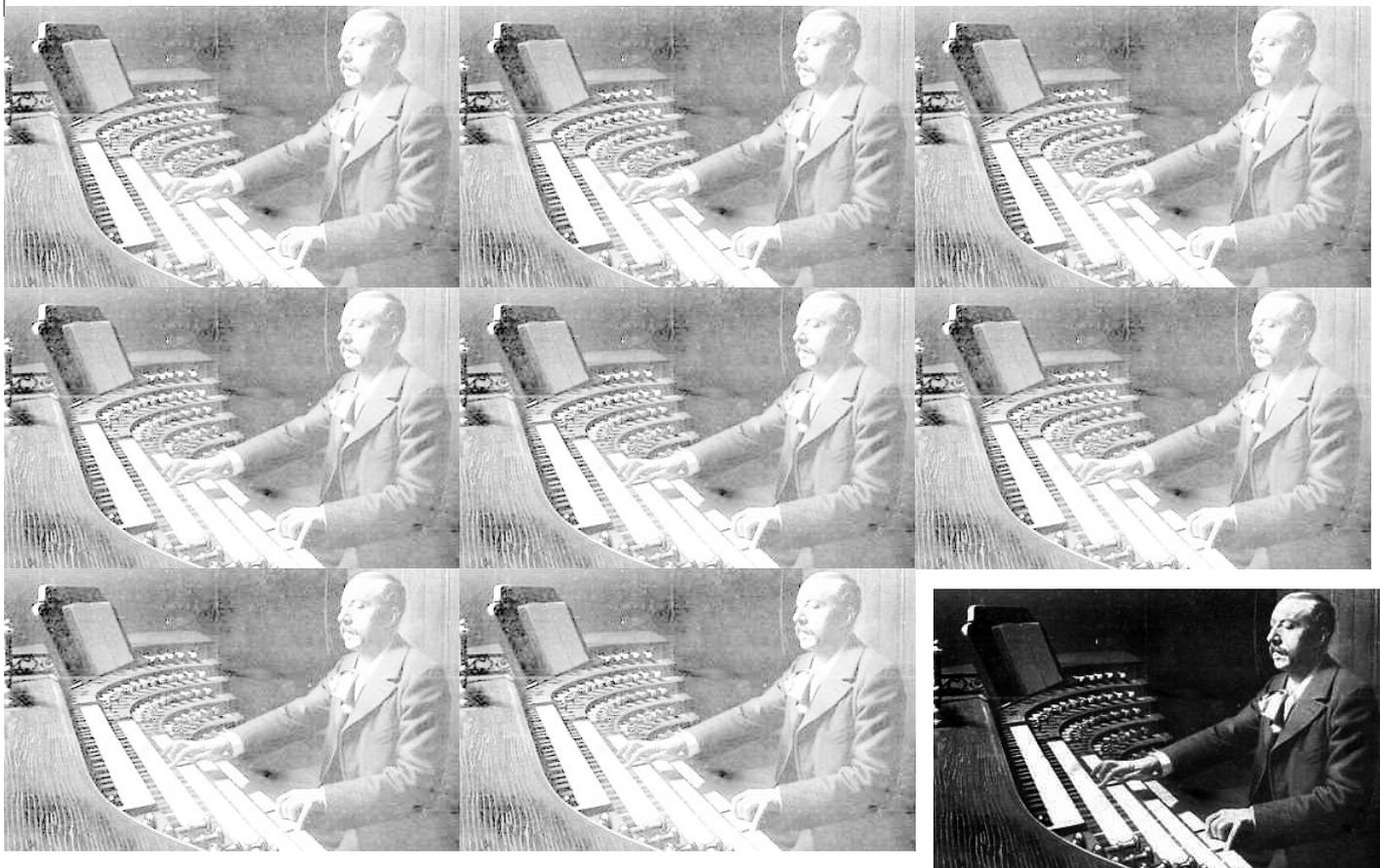
Ainsi donc, les organistes ont gardé cette alliance entre jeu et improvisation. L'école française est sans aucun doute la plus réputée et celle qui marque la plus longue tradition (400 ans), interrompue durant seulement une vingtaine d'années par la révolution de 1789. Sous la lignée des Titelouze, Marchand, Couperin, Rameau, Balbastre<sup>3</sup>, Saint-Saëns, Franck, Widor, Vierne, Dupré, Messiaen, Duruflé, Cochereau, Litaize, Latry, l'école d'orgue française témoigne d'une constante ferveur à l'égard de l'improvisation. Les écoles allemandes<sup>4</sup>, hollandaises<sup>5</sup>, anglaises ne sont pas en reste non plus.

Ce rapide aperçu historique montre que l'improvisation est non seulement une des composantes caractéristiques de la pratique de l'orgue due à un héritage historique mais qu'elle reste vivace chez nombre d'organistes, dans tous les pays, preuves en sont les

3 Célèbre improvisateur du XVIII<sup>e</sup> siècle qui attirait les foules à Notre-Dame, au point d'être, par deux fois, interdit de pratique par l'archevêque de Paris, en raison des désordres causés dans l'église par une foule déchaînée.

4 Buxtehude, Muffat, Bach, Bruckner, Roth

5 Sweelinck, van Blankenburg, De Klerk, Koopman



nombreux concours internationaux d'improvisation à l'orgue<sup>6</sup>.

Notre propos vise à exposer les principes de l'improvisation à l'orgue. Comme l'improvisation à l'orgue est une discipline musicale intimement liée à l'histoire et l'utilisation de l'instrument, notre voyage se doit de visiter l'instrument, le cadre de l'improvisation et la formation. A la suite de cette présentation, en guise de conclusion, nous mettons cette présentation en relation avec l'usage de l'improvisation dans la Rythmique Jaques-Dalcroze.

## L'instrument

Le principe de base du fonctionnement de l'orgue est fort simple en soi et on trouve des traces (fresques) d'utilisation d'orgues hydrauliques depuis le 3<sup>ème</sup> siècle avant J.C. en Grèce antique<sup>7</sup>. Par un système de

transmission<sup>8</sup> mécanique (éventuellement électrique depuis le XX<sup>e</sup> siècle) reliant les touches et les pédales aux tuyaux, de l'air propulsé par une soufflerie (créée avec la pression d'eau chez les Grecs ou par pompe humaine avant l'apparition des souffleries électriques) arrive dans des tuyaux et produit les sons. L'orgue est donc un instrument à vent. Ainsi, l'action sur une touche d'un clavier ou sur une pédale envoie l'air dans le tuyau correspondant à la note souhaitée selon le jeu<sup>9</sup> sélectionné. Un orgue contient plusieurs jeux différents dont le nombre<sup>10</sup> et le genre dépendent de sa grandeur, de sa facture, de son époque. Les jeux se divisent en 2 groupes : les jeux à bouches<sup>11</sup> et les jeux à anches<sup>12</sup>. Chaque jeu<sup>13</sup> dispose d'une hauteur déterminée en pieds (16 pieds = octave grave, 8 pieds = son réel, 4 pieds = octave supérieure). L'organiste sélectionne un jeu en

---

l'ingénieur d'Alexandrie Ktesibios.

8 La transmission a pour fonction de permettre l'arrivée d'air à destination ; c'est le rôle des registres d' « ouvrir » au passage d'air dans un jeu, et, c'est le rôle des soupapes d'alimenter le ou les tuyaux correspondant à chaque touche du clavier.

9 Une série de tuyaux de mêmes caractéristiques (matériau, forme, taille, bouche, structure, etc.) forme un jeu.

10 Un petit instrument compte une demi-douzaine de jeux, un instrument « moyen » entre 20 et 40 et les plus imposants plus de 60.

11 Selon le principe de la flûte à bec.

12 Selon le principe de la clarinette pour les anches battantes et de l'accordéon pour les anches libres.

13 Il existe quelques exceptions : les jeux de bruitage (rossignol, coucou, ...) ou d'air ne sont pas liés à des tuyaux.

6 Concours international d'improvisation à l'Orgue de Biarritz (France), Concours international d'improvisation de Leipzig (Allemagne), Concours Buxtehude (Lubeck, Allemagne), Compétition internationale d'orgue (Bruges, Belgique), Concours de Walsassen (Allemagne), Concours international d'improvisation Boëllmann-Gigout (Strasbourg, France) et les trois réputés Grand Prix d'improvisation de Chartres (France), Concours d'improvisation à l'orgue de St Albans (Grande-Bretagne), Concours international d'improvisation de Haarlem (Pays-Bas).

7 On fait remonter son origine à l'Hydraulos, inventé par

tirant un registre<sup>14</sup> (sortes de boutons) qu'il peut appeler quand il le désire, même en cours de performance. La combinaison de plusieurs jeux s'appelle la registration (l'orchestration de l'orgue en quelque sorte).

La partie supportant les claviers s'appelle console. En fonction de la grandeur de l'orgue, celle-ci se compose de 2 à 6 claviers superposés, comportant généralement 54 ou 56 touches. Le pédalier compte le plus souvent de 25 à 32 notes. Chaque clavier et le pédalier correspondent à un plan sonore qui est installé dans les diverses parties de l'instrument, nommées : Grand-Orgue (dans le pavillon central), Positif (souvent suspendu sur le bord de la tribune), Récit (partie supérieure du pavillon central, éventuellement en boîte qui s'ouvre ou se ferme), Echo, Bombarde. Enfin, les claviers et le pédalier peuvent s'accoupler entre eux<sup>15</sup>.

Chaque instrument est différent<sup>16</sup>, en taille, en plan sonore, en timbre, en dispositif et en facture, ce qui impose une étude complexe de la registration tant au niveau du répertoire que de l'improvisation. Comme l'orgue est un instrument à vent, il combine les mêmes principes d'émission sonore que les instruments à vent (à bec, à anches ou à embouchure), à cette différence sensible que la soufflerie produit un flux d'air constant (le son ne peut pas se modeler au niveau dynamique<sup>17</sup>). L'organiste gère les degrés dynamiques par la registration.

Tout l'art du facteur d'orgue consiste donc, au départ du carnet de commande de l'orgue qui en fixe le prix, l'emplacement, la grandeur, à sélectionner l'étagement des jeux et des couleurs qu'ils créent selon les différents plans sonores. Il est essentiel de comprendre que chaque instrument porte le cachet sonore d'une facture toujours unique parfois exceptionnelle, des contraintes qu'elle impose et des qualités qu'elle fournit.

14 Certains orgues disposent de systèmes de gestion électronique des registres (présélection, mémorisation, ...)

15 Par exemple le pédalier peut s'accoupler au récit et jouer une mélodie par-dessus les mains.

16 L'excellent site [www.orgue.free.fr](http://www.orgue.free.fr) donne un inventaire mondial de presque mille instruments.

17 Le Récit peut se trouver dans une boîte qui s'ouvre et se ferme produisant des effets de crescendo-decrescendo à l'aide d'une pédale mais cela n'influe pas sur le flux d'air qui reste, lui, constant.

## L'improvisation à l'orgue

À ses origines, l'orgue étant plus considéré comme instrument utilitaire destiné à accompagner la liturgie que comme instrument d'agrément valorisant la virtuosité de l'interprète, la plupart des compositeurs-organistes passent plus de temps à improviser qu'à écrire pour la postérité. Même les compositeurs, titulaires de charges ou d'instruments prestigieux, comme François Couperin et Louis Marchand, laissent peu d'œuvres pour l'orgue. Quant à Rameau<sup>18</sup>, organiste pendant quarante ans, il n'a rien écrit pour cet instrument. De plus l'édition était une entreprise coûteuse et probablement difficile à rentabiliser vu la diversité des besoins spécifiques des paroisses. Quoique complètement fusionnés l'un à l'autre, deux démarches et deux processus d'improvisation sont à considérer pour l'improvisation en général, chez les organistes en particulier :

Au départ d'un thème ou d'un chant – souvent donné par la célébration liturgique, elle se structure au fur et à mesure du développement musical gérant l'élaboration formelle en cours d'interprétation;

1. Au départ d'un projet ou d'un programme musical – par exemple au départ d'un titre, d'un tableau, d'une scène, l'improvisation se décline selon un processus formel préétabli.

Le processus organique (l'organisation) de l'improvisation concerne avant tout l'imagination des idées et la créativité des moyens ainsi que la mémorisation des idées et de leurs moyens. La registration qui est l'art de choisir les jeux et de les mélanger conditionne le jeu et sa gestique. Elle forge la nature d'identité sonore des idées, ce qui implique des répercussions immédiates sur la forme et l'agencement rythmique. Ce qui nécessite donc une grande connaissance de toutes les formes d'élaboration du discours musical. A quoi s'ajoutent la nécessité d'une pratique assidue, quasi réflexe<sup>19</sup>, de l'élaboration verticale (l'harmonie), de l'homogénéité des lignes (le contrepoint) et la précision de la formulation rythmique qui charpente le déroulement temporel du discours.

18 Titulaire des orgues de Notre-Dame de Dijon (1709-1713) puis de l'Eglise des Jacobins de Lyon (1713-1714), enfin de la Cathédrale de Clermont-Ferrand (1714-1722), Rameau continuera d'exercer ce métier durant près de 30 ans à Paris.

19 Comme l'écrit Félix Moreau en janvier 2005 : « *chaque organiste a un peu ses habitudes, ses formules, son style, j'allais dire ses tics* ».

## Chaque instrument porte le cachet sonore d'une facture toujours unique

L'inspiration et la spontanéité marquent le processus sensible de l'instant improvisé. Celles-ci font aussi tant appel à la mémoire des événements qu'à la capacité de les reproduire dans d'autres tonalités ou sur d'autres modes ou selon d'autres variables, qu'aux possibilités de variation et d'extrapolation du matériau, notamment au niveau des développements, des ponts ou des articulations.

Les deux processus, et leur mémorisation, sont essentiels à la maîtrise de l'improvisation, au même sens qu'ils le sont au niveau de l'œuvre d'art car il s'agit d'une performance alliant conception d'une production et présentation de cette production. L'improvisation est donc une œuvre répondant à des critères esthétiques au même niveau que la musique écrite<sup>20</sup>.

Forcer l'inspiration aux dépens de l'organisation revient à l'illusion d'œuvre (autant interpréter le répertoire). Concrètement, dans ce cas, l'improvisateur ne ferait plus appel à ce qu'il connaît déjà au sens organique. Par voie de conséquence, faire aller ses doigts et pieds sans intention esthétique (on nomme parfois cela fantaisie, par exemple au niveau du travail de recherche<sup>21</sup>) n'est pas à confondre avec l'art de l'improvisation.

Penser l'organisation sans vivacité dans l'instant est en opposition totale avec l'esprit de l'improvisation. En tant qu'acte liturgique et religieux, s'insérant dans la spiritualité de la célébration, l'improvisation sert la Liturgie. Il s'agit donc d'un acte spirituel du moment présent (esprit → souffle). En tant qu'acte concertant, l'improvisation peut être variée et modifiée, comme un travail de composition et peut-être pourra-t-elle, un jour, être écrite ou retranscrite. Il y a donc obligation de prendre des décisions esthétiques avant et éventuellement pendant l'improvisation. Dire donc qu'une improvisation ne s'écrit pas va à l'encontre de la

pratique historique. C'est pourquoi, l'art d'harmoniser (harmonie pratique) est selon Marcel Dupré (1925) une condition de base pour étudier l'improvisation mais ne peut pas être considéré comme de l'improvisation.

### La pédagogie de l'improvisation à l'orgue

Depuis les origines du métier d'organiste d'église, l'orgue classique a toujours été l'instrument de prédilection pour l'improvisation. Non seulement la plupart des grands organistes sont de grands harmonisateurs (basse chiffrée, harmonie pratique), mais la formation musicale de l'organiste comprend nécessairement le passage par une classe ou des stages d'improvisation.

Il existe trois types d'improvisation à l'orgue mais chaque improvisateur mélange, sans trop de contrariété, ces différents aspects selon ses propres exigences :

1. L'improvisation liturgique à l'orgue d'église. Les prestations exigées des organistes – flexibilité dans la durée des pièces, intensité de la production (parfois plus de vingt offices par semaine) – ont vite orienté la pratique de l'orgue vers l'improvisation, aussi utile que nécessaire. De plus, les moyens mis à la disposition de l'instrumentiste – différents plans sonores donnant des possibilités de changements rapides de sonorités, une polyphonie différenciée et la possibilité de remplir même les plus grands édifices par le jeu d'une seule personne – ont fortement contribué au développement de cette pratique. Devant être capable d'harmoniser une mélodie « à vue », d'accompagner un office religieux et d'improviser à la volée des miniatures servant de raccord ou de rallonge pour adapter le temps musical au temps liturgique, l'organiste liturgique répond par l'improvisation aux exigences d'une gestion du temps musical aux temps, événements et climats liturgiques<sup>22</sup>.

20 Comme le rappelle Naji Hakim Naji dans l'introduction de son « *Principles of Improvisation* », Church Music Quarterly, Londres, juillet 2001: « *l'improvisation est une forme de composition spontanée, non écrite mais exécutée instantanément. Elle peut également constituer un préalable à la composition ...* »

21 « *Widor faisait ses cours d'exécution avec une minutie et une rigueur parfois fatigantes. Au contraire, il faisait preuve de beaucoup de largeur de vue dès qu'il s'agissait d'improvisation. Lorsque ses élèves se livraient à des recherches harmoniques outrancières pour tâter le terrain, il ne se fâchait pas et se bornait à leur donner des aperçus ingénieux sur la manière de développer les thèmes.* » In Bernard Gavoty, Louis Vierne, la vie et l'œuvre, Paris, Albin Michel, 1943, p. 57.

22 « *Jouer de l'orgue pendant une messe basse ne consiste pas à venir faire parade de son talent... C'est allier l'art à la prière, c'est commenter la liturgie du haut de la tribune tout comme un prédicateur le ferait du haut de sa chaire. [...] Pour atteindre ce but, il faut avoir compulsé les textes liturgiques d'une part, les textes musicaux de l'autre, avoir subordonné ceux-ci à ceux-là, les avoir sélectionnés, puis associés sous forme de discours, travail qui nécessite de patientes recherches et de longs efforts. [...]* » A propos de César Franck in Jean Guerard, Léonce de Saint-Martin à



2. L'improvisation classique à l'orgue s'assimile plus à une extension et une mise en pratique des classes d'harmonie, de contrepoint et de composition, où le futur organiste apprend à construire en temps réel une œuvre musicale correspondant à un genre déterminé.
3. L'improvisation concertante à l'orgue requiert de la part de l'élève un apprentissage conséquent. Dans ce domaine, l'école française d'orgue est dépositaire d'une solide tradition de l'improvisation transmise par des générations de grands organistes improvisateurs. Elle consiste à développer une idée musicale directement à l'instrument, donc sans passer par la notation musicale. A ce titre, elle est probablement la forme de pratique musicale la plus ancienne de l'humanité autant que dans le répertoire de l'orgue et n'a rien à envier aux œuvres écrites<sup>23</sup>.

Nous pouvons considérer deux approches de l'enseignement de l'improvisation à l'orgue. La première consiste à construire l'apprentissage au départ de la verticalité, par l'harmonie pratique, et d'extrapoler cette pratique à d'autres techniques (forme, timbre, ...) et à des considérations esthétiques. C'est la voie privilégiée et pratiquée dans la quasi-totalité des conservatoires supérieurs. Cette approche, de par la nécessité de former des organistes aptes à accompagner les cultes, vise le but de permettre à l'organiste d'aider une assemblée dans un contexte défini et fait appel à l'harmonisation, qu'elle soit tonale, modale, moderne voire atonale.

L'autre approche vise l'horizontalité au départ de la polyphonie, voix par voix, d'abord à une voix ou deux voix, puis le trio et enfin à quatre voix ou plus. Les considérations de carrure, de phrasé, de formes et d'ornements sont intégrées dès le début de l'apprentissage de l'orgue. Cette voie est cependant rarement utilisée car dès les premières improvisations, d'une part, le style se révèle plus austère, d'autre part, il ne répond pas aux impératifs d'accompagnement liturgique, et, enfin, l'époque contemporaine fait de moins en moins référence aux contrepoints « élaborés ». Pourtant, cette méthodologie a le mérite d'être initiée dès le début de l'apprentissage de l'orgue alors que la première se révèle extrêmement complexe chez les débutants.

Peu importe l'approche utilisée, les deux se rencontrent obligatoirement, la première rejoint la seconde dès l'émergence du travail formel et la seconde rejoint la première dès la gestion de trois voix ou plus. Elles se révèlent d'autant plus complémentaires que le lexique des objets sonores, leur grammaire et leur syntaxe ne peuvent se constituer esthétiquement que par l'association horizontalité-verticalité.

Notre-Dame de Paris, 1886-1954, Paris, Les Editions de l'Officine, 2005, p. 141-142.

23 « [Avant le Concile de Vatican 2], la dernière messe basse de la matinée, vers 11 heures 30-12 heures, dans les grandes paroisses uniquement, était la messe-récital. L'organiste jouait pendant toute la durée de l'office, excepté au moment de l'élévation qui se faisait généralement dans le silence. A Paris, il était de bon ton, pour les gens cultivés, d'aller écouter la messe-récital jouée par Vierne à Notre-Dame ou par Widor à Saint-Sulpice. Ils allaient en quelque sorte au concert. » In Aurélie Decourt, Un Musicien dans la ville, Albert Alain et Saint-Germain-en-Laye (1880-1971), Condé-sur-Noireau, Valhermeil, 2001, p. 72.

## l'auteur

Pierre Kolp (°Cologne, 1969) vit à Bruxelles. Compositeur belge, musicologue, organiste, pédagogue, représentant belge à l'Union européenne des écoles de musique (EMU), membre-fondateur du Groupe de réflexions international sur les apprentissages musicaux (GRiAM), président de l'Association francophone des académies de musique de Belgique (AEMS), membre du Forum des compositeurs belges, Directeur de l'Institut Dalcroze de Belgique, il pose sa réflexion et publie en priorité sur l'éducation musicale et sur pédagogie musicale (Belgique, France, Canada, Suisse, Allemagne, Pays-Bas, Argentine, Chili).

En 1995, il cofonde la Société internationale de la création artistique contemporaine « *Black Jackets Company* » avec laquelle il tourne à travers le monde. La musique de Pierre Kolp, élève de Claude Ledoux, Paul-Baudouin Michel, Edison Denisov, Giorgio Magnanensi, Azio Corghi et Franco Donatoni, répond avant tout à une nécessité structuraliste de l'être-hors.

Pour toute autre information : kolp.be



## summary

### Conclusion : improvisation à l'orgue et improvisation en Rythmique Dalcroze

Les pédagogues formés à la Rythmique Dalcroze se distinguent aussi par leur connaissance assidue de l'improvisation qu'ils ont étudié longuement durant leur formation et qu'ils pratiquent quotidiennement durant pour leur enseignement. Ne fût-ce que, au niveau pédagogique, pour accompagner les classes, donner des instructions non verbales mais musicales de structuration d'espace, de mouvement, d'énergie et de sens (dans les deux acceptations : direction et signification) : il semble évident que l'accompagnement des foules de fidèles ou de classes d'élèves nécessite l'usage d'un mode de production musicale, directe et appropriée aux circonstances que seule l'improvisation, par son ressenti du moment dans l'esprit de l'œuvre d'art, est en mesure d'appréhender.

Ne fût-ce que, au niveau expressif, pour stimuler, dans les phases d'apprentissage, un vécu sensoriel de toutes les notions musicales nécessaires au développement des capacités auditives et rythmiques de l'élève. Ainsi, l'improvisation dans les cours de Rythmique vise les aptitudes auditives et motrices, la mémoire et la concentration et éduque à la sensibilité, à la spontanéité et aux compétences de créativité. Une telle démarche impose que le pédagogue utilise une méthode active, c'est-à-dire, utilise un stimulant et réponde aux réactions produites par les élèves face à ce stimulant. Et donc, l'improvisation est le meilleur outil pour adapter les données en rapport avec la matière visée et pour réagir aux différentes perceptions (et propositions) de l'élève.

Ainsi, même si des rapprochements sont indiscutables au niveau de la formation, l'improvisation au clavier des Rythmiciens se différencie de l'improvisation à l'orgue au moins à quatre niveaux, ce qui influence considérablement la nature de celle-ci chez le Rythmicien et chez l'organiste :

1. Au niveau environnemental, la première se révèle être fondamentalement un outil d'apprentissage visant à l'éducation musicale, alors que la seconde s'inscrit dans la production d'un répertoire destiné à des moments de prières ou de méditation.
2. Au niveau fonctionnel, la première contribue au développement sensible d'aptitudes corporelles, essentiellement neuro-motrices et expressives par des entraînements spatio-temporels, tandis que la seconde s'inscrit dans un cadre beaucoup plus historique et plus concertant par rapport au public.
3. Au niveau esthétique, la première dessine un projet établi sur un processus (ou un projet) essentiellement rythmique quand la seconde établit un projet fondamentalement formel où le rythme, certes omniprésent, est un paramètre grammatical et syntaxique associé à l'ensemble du discours musical.
4. Au niveau instrumental, l'improvisation au piano ou à l'orgue ne peut se concevoir que selon des principes d'entendement, d'intégrité et de respect de la facture instrumentale, extrêmement diversifiée pour les organistes et particulièrement uniforme pour les pianistes. Cela a une influence directe sur la créativité des moyens et par conséquence sur les ressources de la performance qu'est l'acte d'improviser.

The aim here is to focus on three aspects forming the identity of the organ's improvisation: the instrument making, the work of the improviser and the training. On that base, we establish the complementarity and the differences between the improvisation of the organist and the one of the eurhythmic teachers.

The organists study both to improvise and to perform since the period of the bass line. In fact, that contemporary statement is not correct because improvisation is historically at the centre of the musical concept and its functional possibilities.

The organists have kept this union between performance and improvisation. The French School has a strong reputation and a long tradition dating back 400 years. This tradition was interrupted for 20 years around the 1789 Revolution. Under the lineage of Titelouze, Marchand, Couperin, Rameau, Balbastre, Saint-Saëns, Franck, Widor, Vierne, Dupré, Messiaen, Duruflé, Cocherneau, Litaize, Latry, the French School of organ shows a constant fervour for improvisation and so do the German, Dutch and English schools.

This short historical approach shows that the improvisation is one of the main components in organ playing. It is due to its heritage and is vivid amongst many organists the world over. As proof, the numerous International Competitions of organ improvisation.

The article shows the principles of improvisation at the organ. Organ improvisation is a musical subject connected to the history and the use of the instrument. We cover: the instrument, the setting of improvisation and the scope of training.

As a conclusion we link that presentation to the use of improvisation in the Jaques-Dalcroze eurhythmics.

Urban Mäder

# MAGIC or a MATTER of course

*“Start a top spinning in passing, forget all about it, and when you look back later, it will still be quietly spinning”*

Peter Handke, *The Weight of the World*, 1977<sup>1</sup>

Everything is unpredictable when music happens. It rouses, surprises, provokes, enchants, overwhelms us. Can we also say this of the situation described by Peter Handke? When music happens, it is all about instantaneous pleasure, the gravity and daring of playing and listening, of trying things out, of simulation and playful transformation. Does this apply to Handke’s moment of stillness? It’s the vitality of the moment, the magic of presence, the physical sound and the awareness of one’s own proximity which is so fascinating. Every kind of music makes this possible, improvised music even more so. Improvisation deliberately emphasises the element of unpredictability.

Improvisation is a magic word. It has magical powers. We bow in humility and awe before those who practise and can do it. Constanze Rora<sup>2</sup> describes the mythos of musical improvisation: “[...] improvisation appears to be a musical event, spontaneous, unrepeatable and therefore unique.” Descriptions such as these are commonly found in texts on concert improvisation and improvisation in the context of musical education. This emphasis on the singularity of the moment is a central philosophical issue.

In this text, I would again like to comment on the special role improvisation plays in our musical life and the importance of improvisation in musical education. However, I would also like to question why all this effort is actually necessary. Spontaneity, singularity, uniqueness are the essence of our daily lives, our perceptions, our observations. If every detail of our everyday lives

had to be planned and performed to schedule, our lives would be robbed of one of their primary elements. In their introduction to the book *Human Actions as Improvisation*, Ronald Kurt and Klaus Näumann<sup>3</sup> approach the topic as follows: *“Improvisation is human. In view of the fact that life challenges us to deal with the unpredictable, improvisation is an important skill not only in art, but also in everyday life. Every human action contains the potential for improvisation. If this assumption is correct, the term ‘improvisation’ ought to be central to cultural thinking—only it isn’t, at least not yet.”*

## Nothing is more precise than coincidence

*“Nothing is more precise than coincidence; the question is, how much attention do we pay to it and how much importance do we attach to it.”*

Ruth Schweikert, *Ohio*, novel 2005<sup>4</sup>

Ruth Schweikert expands on the topic. She doesn’t merely focus on the precision of the moment, the singularity of what is happening at any given time. She also introduces the concept of “*coincidence*”, a term with a wealth of meaning which emphasises the providential nature and purpose of what is happening. She then addresses the question of attention and our freedom to direct it where we want. The term “*coincidence*” does

# l'auteur

not refer to the kind of coincidence which happens when two people reach for the telephone at the same time or the flower pot happens to fall on the head of our delightful neighbour. Instead, she refers to the type of coincidence taking place every minute. It is the ultimate in vital energy. Vitality from the continuous movement of everything living, all matter, from physical movement (breathing, blood circulation, behaviour, gesticulation, thinking, speaking, communicating, acting). And everybody can perceive or observe this constant state of being alive. It ought to be a primary need for every human being. However, it may be more important to ask why and to what we turn our attention in different situations.

I have vivid memories of a game I played as a child. I used to play with marbles in a bucket. I would sit on the floor with the bucket between my legs and move it backwards and forwards vigorously so that the glass marbles rolled around the side, the centrifugal force making them rise ever higher. The more violently I swung the bucket, the higher the marbles climbed. I loved letting them gather momentum until they almost went over the edge. A handful of glass balls went spinning in a group. The loud sound gave the game a special dynamic. It reminded me of the daredevil wall-of-death bikers at the fairground. I had a black marble which I was particularly fond of. It was smaller but shinier than the others. I would pretend that they were having a race to see which of them could keep spinning the longest. One marble after the other was eliminated. Either they hurtled over the edge of the bucket or they fell behind the others. I moved the bucket in such a way that I sometimes managed to keep the black marble spinning as the very last. Every race was different, and it was never clear whether the black marble would win. I was fascinated by this game with the loud noise made by the marbles; I loved watching how the centrifugal force kept them spinning. It wasn't the victory of my favourite black marble which enthralled me. I enjoyed moving the bucket. I loved the way in which the marbles rattled their way up the inside. I pretended that the marbles were independent racing machines. I was thrilled by how my movements controlled the marble race – in a state of high physical and mental excitement and satisfaction.

Like Ronald Kurt und Klaus Näumann, I believe that everybody should be able to improvise as a matter of course. After all, everyone has had this kind of experience. Whenever music is alive and powerfully immanent, our experience of force, sound and tempo is not so far removed from games like these. Free improvisation with voice or instrument can awaken the same playfulness and love of movement. The only question is whether the listener can or wants to build a bridge to his own world of experience when listening to someone else's improvisation. And – even more importantly – whether young people have the opportunity to participate in musical activities which guide them in this direction.

## Improvisation on stage and in the classroom

Improvisation, specifically free improvisation – joint creation with no prior agreement – has become a factor in our music life, a small



Urban Mäder, né 1955 à Romanshorn/Suisse, vit à Lucerne avec sa famille. Etudes au Conservatoire et à l'Akademie für Schul- und Kirchenmusik de Lucerne. Enseignement à l'Musikhochschule de Lucerne (piano et improvisation). Activité intense comme compositeur et improvisateur. Travail aussi au contexte de l'art sonore et de l'art interdisciplinaire. Cofondateur du «forum de musique contemporaine de Lucerne». Divers prix et distinctions (atelier à la cité des arts Paris), de nombreuses commandes de composition.

## résumé

Nous traitons ici de la magie de l'improvisation musicale. Plus précisément, nous parlerons de l'improvisation libre, une création d'ensemble ne nécessitant aucune convention préalable. C'est la magie de l'instant, le hasard d'un moment, d'où naît un plaisir immédiat, avec tout le risque du jeu d'ensemble.

Ce texte est un hommage à ce type de production musicale, qui n'a pas encore trouvé vraiment sa place dans le milieu musical traditionnel. Il s'agit également d'un plaidoyer pour une manière de penser qui normalement devrait être tout à fait naturelle.

L'imprévu et la vivacité font partie du quotidien, chez soi, dans sa profession, lors de ses loisirs. Cet espace ludique qui ne suit aucune règle nous fascine et nous provoque.

Une telle pratique musicale, proche de la vie, est une création collective, nous invitant à nous poser des questions et à trouver notre identité.

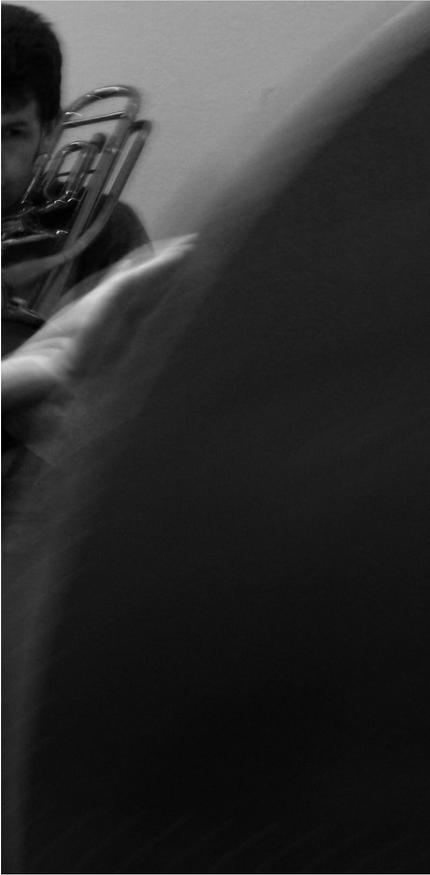
one maybe, but one to be taken seriously. I would even go so far as to claim that free improvisation and its radical approach will become – must become – more important in the near future. The old call for “*Liberty, equality and fraternity*” has burst forth in various regions of the world – I am currently thinking of events in the North African countries. In the second half of the 18th century, music made the breakthrough to become an autonomous language parallel to the famous imperative. We talk about “*absolute music*”, no longer bound to events such as festivities, dances or church services. Even if the composer’s work was an artistic monologue and thus hierarchically definitive, his music nevertheless expressed the dialectic of the times, the upheaval in social thinking. How does modern music reflect our times? The call for freedom and autonomy in the streets ought to be expressed as a basic democratic principle on an artistic level by choosing free improvisation. However, it doesn’t have to be the call to revolution we are hearing in North Africa, inspiring conviction and the courage to experiment with creativity. Goodness knows, there are enough grounds for transformation and breakthrough in our own territory. In the new contemporary theatre and dance scene, this cultural and political dimension of art has been developing for decades. The results of these efforts are also being felt in the contemporary music scene, but the music industry is still dominated by a bourgeois consciousness of tradition, whether in major classical symphony concerts or in jazz and pop events featuring veteran stars. The last half century has given rise to immense social, cultural and political change, ideal conditions for adopting a more open, easy-going attitude towards music and art. However, perhaps it needs the upheaval taking place in the neighbouring continents. Perhaps these waves will reach us and wash away our cosy complacency; perhaps our society will some day open up to all kinds of free improvisation – an expression of the current moment which helps support the necessity of paying attention to the real world.

The importance of free improvisation in concert and the indispensability of improvisation in musical education cannot be emphasized enough. A lot happens in both situations. There are numerous new ensembles who mainly give concerts of free improvisation and do not balk at mixing free improvisation with all kinds of styles in the most undogmatic manner. There are a few



small festivals which are making quite an impact. This culture is still small but nonetheless vibrant. Its adherents are also fighting for response, for cultural funding, for wider recognition. This is by all means important, but I believe that in this scene, artists should ask themselves even more about matters of content.

In his book *Hear and Now*, Peter Niklas Wilson<sup>5</sup> states “*that the changing premises in musical production should motivate people to think about new models of interpretation for this novel, different kind of music.*” He is of course addressing musicologists here. I am speaking to the musicians, the organisers, the listeners and the critics. It is all well and good to set the wheels of artistry and cultural policy in motion to gain greater scope for action, but we should also think fundamentally differently. We have to remind ourselves that free improvisation in groups is a radically different process of musical production. Firstly, it is a collective form of authorship which is otherwise not the norm, and secondly every musical structure is decided while playing. This is explosive not only in artistic terms but also in terms of cultural policy – a fact which cannot be emphasised enough. Is it right to continue judging this music by similar criteria to those we apply to the majority of the music we hear in the concert hall and the media, and which is created in conditions which are familiar to us but entirely different to the conditions prevailing during improvisation? All the parties mentioned above are subject to this prejudice, which has considerable influence on the reception and evaluation of improvised music in



by **Christian Hartmann**

terms of cultural policy. Shouldn't we be asking where this other music is supposed to happen? In which scene or environment does it receive the response its visionary attitude deserves?

Musical educationalists value the importance and effects of improvisation somewhat differently (they may be concerned with general forms of improvisation) – in part more naively, in part also more consistently. More naïve insofar as many musical educationalists underestimate the diversity and complexity of the learning areas of improvisation and often understand them merely as an interesting way to balance “*learning proper music*”. Teachers in the areas of music, movement & rhythm work in a more differentiated fashion, as do music therapists. They understand the comprehensive effect and significance of individual creation as an alternative to excessively work-oriented and reproductive forms of musical life and education. They know that learning capacities increase during the process of creative invention, and that strengthening links with other areas of musical education leads to an organic whole. Improvisation demands and promotes an open attitude. In the broadest sense, this corresponds to “*freedom in teaching and research*”, incidentally also the central idea underlying university education, which in many places is deliberately complemented by the term “*personal responsibility*”.

*“In the small yard of the tall house, a sudden fall wind in the bushes.”*

Peter Handke, *The Weight of the World*, 1977<sup>6</sup>

Handke's image, an event which we have seen many times, could be symbolic in character. It reflects the decision to sharpen our perception of the moment, to accept the unexpected (*in-pro-videre*) and to give it its intrinsic meaning.

## Endnotes

1 Peter Handke, *Das Gewicht der Welt* (*The Weight of the World*), a Journal, Suhrkamp, Frankfurt 1977

2 Constanze Rora, *Vom Sinn der Improvisation im Spiel* (*On the Sense of Improvisation during Play*), in ‘*Menschliches Handeln als Improvisation*’ (*Human Actions as Improvisation*) R. Kurt/K. Näumann, pub. transcript Verlag Bielefeld, 2008

3 R. Kurt/K. Näumann, introduction to ‘*Menschliches Handeln als Improvisation*’ (*Human Actions as Improvisation*), pub. transcript Verlag Bielefeld, 2008

4 Ruth Schweikert, *Ohio*, Novel, Amman Verlag, Zurich 2005

5 Peter Niklas Wilson, *Hear and Now*, Wolke Verlag, Hofheim 1999

6 Peter Handke, *Das Gewicht der Welt* (*The Weight of the World*), a Journal, Suhrkamp, Frankfurt 1977

Stéphane Orlando

## les enjeux de l'interaction

# MUSIQUE | IMAGE

### au cinéma muet

Dans une interview au New York Times, Lee Erwin<sup>1</sup>, célèbre organiste improvisateur américain, évoque la manière d'accompagner le cinéma muet de ses prédécesseurs : « Dans les temps jadis, des organistes ont utilisé des thèmes de Tchaïkovski, Brahms et Grieg, et évidemment, personne n'a écrit de meilleure musique de tempête que Beethoven. Mais en ces jours les enregistrements n'étaient pas prépondérants et l'audience ne connaissait pas cette musique aussi bien. Aujourd'hui, quand vous jouez de la musique connue, l'audience commence à penser, « Oh, il est en train de jouer la sonate Au Clair de Lune », et cela porte atteinte au film. »<sup>2</sup>.

Il explique sa motivation à éviter tout réemploi par sa volonté à trouver une sorte d'anonymat face au film : « Quand vous jouez quoi que ce soit de bien connu, chacun a une idée préconçue de la musique. [...] C'est toujours un compliment quand après un film des gens viennent vous dire : [...] j'ai complètement oublié que vous jouiez »<sup>3</sup>.

1 Né le 15 juillet 1908 et décédé le 21 septembre 2000, Lee Erwin était compositeur et organiste pour le cinéma. Il a fourni de la musique pour une septantaine de films muets : Buster Keaton, Mary Pickford's (My Best Girl), Le Bossu de Notre Dame et Ben Hur. Il a étudié avec André Marchal et la compositrice Nadia Boulanger à Paris de 1930 à 1932. A son retour il devient organiste de radio. De 1943 à 1966, il travaille pour la CBS à New York comme organiste et arrangeur. Il jouait également « Moneybags Erwin » dans le « Arthur Godfrey Show ».

2 Kozinn, Allan. "Composing and Playing the Sounds for Silents." New York Times, 11 July 1990, cité dans M. Th. Hix, The Lee Erwin Collection: The Music of Silent Film Composer and Theatre Organist Lee Erwin, A Thesis submitted to the School of Music in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Music, Florida State University, 2003, p. 30.

3 Rothstein, Edward. "Silent Films Had a Musical Voice." New

Ce témoignage peut sembler libérateur, vu que son approche ne nécessite pas l'acquis d'un répertoire particulier a priori. Il implique néanmoins la connaissance d'un certain nombre de techniques d'improvisation. Mais curieusement, cette connaissance ne doit pas être encyclopédique avant d'obtenir de bons résultats. Il est possible de fournir un excellent accompagnement avec des moyens très réduits. Cela implique une bonne conscience rythmique ancrée dans le présent de la création musicale en parallèle au film projeté.

S'il est difficile de parler abondamment de cette sensibilité rythmique à l'image dans le cadre d'un article, nous pouvons néanmoins poser quelques bases théoriques qui devraient permettre au musicien improvisateur débutant ou confirmé, de mieux comprendre les enjeux dans une interaction musique/image au cinéma muet. Il pourra ainsi s'essayer au genre sur base d'éléments concrets, avec le vocabulaire qu'il possède<sup>4</sup> en l'expérimentant selon plusieurs points de vue. L'improvisation appliquée à l'image en mouvement est une expérience riche qui permet de réfléchir ou, mieux, de ressentir cette sensibilité rythmique qui s'aiguïsera naturellement au fil des improvisations.

York Times, 8 February 1981, cité dans M. Th. Hix, Id.

4 Les personnes n'ayant jamais appréhendé le clavier ou même un instrument peuvent initier leur approche de l'improvisation à l'intérieur du piano, en grattant, frottant ou frappant, avec les mains, des baguettes, des clés, et en plaçant éventuellement sur les cordes des vibrateurs comme du papier, du plastique et/ou une latte. C'est à la portée de tout le monde ! Bien sûr, on accompagnera difficilement un film de Charlie Chaplin, mais pour un film de Man Ray, Oskar Fischinger, ou même Godfrey Reggio, c'est une démarche tout à fait appropriée.

# En plus de son caractère englobant, la musique au cinéma sert aussi à ponctuer le discours.

## Le rôle de la musique

La musique fournit au film une vision englobante, car elle relie le caractère haché des plans enchaînés.

Cet « espace sonore organisé » permet selon Michel Chion de créer « une temporalité de récit ; [...] [la musique] aide à la rupture avec le temps quotidien et à créer un temps de représentation. [...] [son rôle est] d'isoler chaque spectateur dans son rapport avec le film, [...] mais aussi, inversement, de cristalliser collectivement les réactions du public, en rassemblant son attention sur un détail, sur un personnage. »<sup>5</sup>

En plus de son caractère englobant, la musique au cinéma sert aussi à ponctuer le discours. Cette ponctuation peut être structurelle de façon à délimiter la forme du film ou sémantique. Nous reviendrons plus tard sur le sémantisme dans la relation image/son.

## Les niveaux In, Off et Over

Dans le cinéma muet et dans les premiers films parlants, il est très fréquent de trouver des séquences qui présentent des moments musicaux. Considérons l'exemple d'une scène où des musiciens jouent, ou une scène de danse avec des musiciens. Il faut dès lors distinguer deux niveaux d'écoute.

**Le niveau diégétique** : il comprend tous les sons produits dont la source se trouve dans la narration (diegesis) du film.

**Le niveau extra-diégétique** : il comprend tous les sons extérieurs à la narration.

Au sein du niveau diégétique, le théoricien Michel Chion<sup>6</sup>, distingue deux niveaux. Le niveau « In » correspond à la musique dont on peut voir la source d'émission (un musicien joue de l'accordéon). Le niveau « Off » s'applique à la musique dont on ne voit pas la source mais dont on devine la présence hors champs (une scène de bal). Il nomme par ailleurs la musique extra-diégétique « *musique de fosse* », mais on pourrait l'appeler niveau « Over », à l'instar du théoricien Vincenzo Ramaglia<sup>7</sup>.

5 M. Chion, *La musique au cinéma*, Paris, Fayard, 1995, p. 39.

6 M. Chion, *L'audio-vision, son et image au cinéma*, Paris, Armand Collin, 2008, p. 65-78.

7 Directeur de l'école de cinéma de Rome « *Griffith2000* » que nous avons rencontré lors de conférences. Il a publié récemment un ouvrage en italien sur la relation entre le son et l'image au

## Exploitation du sémantisme dans la relation image/image

Le réalisateur et théoricien russe Lev Koulechov (1899-1970), directeur de l'école de cinéma moscovite VGIK, où il crée un laboratoire expérimental, démontre qu'un plan isolé ne prend une signification qu'avec son environnement, ce qui le suit, le précède ou l'accompagne.

Il crée un montage où le plan d'un homme au visage impassible est monté en alternance avec le plan d'une table sur laquelle est déposée une assiette à soupe et un verre, puis avec le plan du cadavre d'une petite fille dans son cercueil, et finalement, avec le plan d'une dame sur un divan. Les spectateurs interrogés ont tous perçu trois expressions différentes sur le même visage de l'acteur. La première séquence exprimait la faim, la seconde la désolation dans la douleur et la troisième le désir. Chose plus étonnante encore, tous les spectateurs étaient d'accord pour reconnaître le talent incontestable de l'acteur !

Ce procédé a été surnommé « *l'effet Koulechov* » : le spectateur essaie toujours d'établir un lien logique entre deux plans qui se succèdent. Il est donc possible de guider ou d'influencer le spectateur dans les liens qu'il établit dans un film, grâce au montage.

Koulechov trouvera là les fondements grammaticaux du cinéma de propagande, mais aussi un outil narratif d'une efficacité considérable, qui existe également dans la relation image/son.

## Exploitation du sémantisme dans la relation image/son

Pour comprendre les enjeux de la nature associative de notre perception, considérons le travail de sound designer pour les films de science-fiction qui sont difficiles à sonoriser car il faut inventer constamment des sons qui se rapportent à des objets irréels. Gary Rydstrom explique sa démarche pour illustrer, dans *Terminator 2*, les mouvements du Terminator T-1000 en métal liquide indestructible : « *Ce n'est pas réellement liquide. Il n'y a pas de bulles en lui. Il ne gargouille pas. Il n'y a aucune*

cinéma. Vincenzo Ramaglia, *Il suono e l'immagine, Musica, voce, rumore e silenzio nel film*, Dino Audino, Rome, 2011.

autre impression visuelle qu'une sorte de flux coulant comme du mercure... »<sup>8</sup>. Il plonge un micro couvert d'un préservatif dans une mixture faite de farine et d'eau, avec un vaporisateur actionné à l'intérieur. « C'est ce qui donna ces énormes bulles. Et au moment où les bulles se formaient, le son était similaire à celui d'un appareil à cappuccino... C'est assez drôle, cela donnait une qualité métallique, et donc je le trouvais crédible pour la transformation. »

Cette démarche est également présente dans des films à visée plus réaliste, comme le film Congo de Frank Marshall, qui trouvait que le cri naturel du gorille n'était pas assez effrayant pour son film. C'est à la post-production que l'idée est venue de synchroniser le gorille avec les cris de singes hurleurs. Pour le singe intelligent et malicieux de Jumanji, le sound designer a utilisé son fils de huit ans car il ne trouvait pas de cris suffisamment espiègles dans la nature. On voit, dans ces deux exemples, que ce qui importe, ce n'est pas le son que l'on pourrait capter sans trop de difficulté en direct dans le réel, mais le son qui fonctionnera le mieux pour véhiculer le schéma de valeur voulu pour qualifier le sujet sonorisé.

Le son agit donc en tant qu'épithète à l'image.

Il est nécessaire pour le musicien de bien définir ses points de mire avant de produire sa première note. Quand ce n'est pas possible et que l'on doit fournir un accompagnement en improvisation sur le vif, sans vision préalable du film, il faut développer des matériaux musicaux appropriés, suffisamment neutres que pour se voir coloré soudainement vers un mode expressif particulier. Citons à titre d'exemples la note répétée lentement dans une nuance piano, ou l'intervalle de quarte dans le registre médium, ou encore un accord de 4 à 6 sons en disposition large sur les touches noires, etc.

### Quel type de musique pour les niveaux In, Off et Over ?

Dans le cas d'une danse (In ou Off), il n'est pas essentiel de décoder la réalité historique de la danse qui est pratiquée et de lui attribuer une musique plausible. Ce qui compte, c'est le schéma de représentation qui émanera de l'association. Comme pour le *sound design*, on doit se demander comment la danse improvisée qualifiera l'image. Par exemple, le tango est associable à la séduction, la valse aux salons aristocratiques et bourgeois, le ragtime au comique, la bourée aux danses

<sup>8</sup> Nous avons traduit ces propos de l'anglais. Cf. [www.filmsound.org/articles/horrorsound/horrorsound.htm](http://www.filmsound.org/articles/horrorsound/horrorsound.htm)

Depuis ses débuts au piano à sept ans, Stéphane Orlando compose et improvise.

Il étudie au Conservatoire Royal de Mons à quinze ans.

Après une formation de piano et d'analyse-écritures, il obtient un premier prix de contrepoint puis de fugue au Koninklijk Conservatorium van Brussel.

Pendant cette formation, il étudie aussi la musicologie à l'Université Libre de Bruxelles.

En novembre 2001, il devient improvisateur à la Cinémathèque Royale de Belgique où il acquiert une expérience d'accompagnement de plus de 500 films muets.

Stéphane Orlando partage la scène avec la composition et l'enseignement de l'écriture musicale, l'improvisation, l'histoire de la musique et l'informatique musicale.

Il préside également la Société Belge d'Analyse Musicale.

*Pour pasticher une danse, il faut pouvoir déterminer quels sont les éléments nécessaires à son identification.*

## summary

It is possible to produce an excellent soundtrack for a silent movie with very little means. It is nonetheless necessary to understand the force at play in the music/image interaction. To this end, we wish to lay down some theoretical bases that should allow the beginner improviser and musician to try out that type of play.

collectives de caractère sautillant, etc.

En fonction de la narration, on emploiera l'un ou l'autre type, dans un pastiche de façon à éviter toute citation.

Pour pasticher une danse, il faut pouvoir déterminer quels sont les éléments nécessaires à son identification. Par exemple pour la valse, l'accompagnement fait alterner généralement une fondamentale sur le temps fort et un accord sur les temps faibles d'une mesure en trois quarts, ce qui fournit une base stable à un développement mélodique souvent fluide. L'exécution peut se faire dans un contexte tonal, modal ou atonal, sans préjudice à la compréhension de l'idée de la danse qui est montrée à l'image. Le public interprètera alors l'éthos voulu dans le traitement tonal, modal ou atonal en association avec l'image et cela pourra informer, ironiser ou, si on ne comprend pas le rapport à l'image, apporter un sentiment d'étrangeté.

Il en va de même pour la musique jouée. Si on aperçoit un musicien, on essaiera d'exploiter les qualités du jeu liées à son instrument. Le violoniste peut être associé au répertoire tzigane, l'accordéon à la valse dans un registre médium, la flûte dans un contexte militaire pourra se voir attribuer un thème bien orné sur une quinte à vide dans le grave avec un ostinato rythmique de façon à évoquer le tambour, etc.

La musique « *Over* » transpose les niveaux de tension dramatique et de flux rythmique de l'image sur les paramètres de tension et de flux rythmique de la musique. Il est évident que le rythme de l'image et celui de la musique sont deux entités bien distinctes. Cependant, il est possible d'établir un rapport relatif de correspondance. Les flux sont plus ou moins lents et progressent ou dégressent dans une proportion relativement semblable. De la même façon, nous pouvons affirmer que la tension dramatique qui s'exprime souvent par une mise en danger du (ou des) protagoniste(s) principal(aux) peut trouver une correspondance dans la tension liée au discours musical (tonal, modal et atonal).

Cette relation de correspondance peut être :

- ▶ parallèle sur les deux niveaux (tension et rythme) : la fonction musicale est une « *amplification d'émotion* »;
- ▶ contrapuntique, l'un des deux niveaux, ou les deux ne sont pas parallèles : la fonction musicale est potentiellement triple : ironique, sémantique ou d'étrangeté.

Pour bien cerner la musique de type « *Over* », prenons appui sur la musique hollywoodienne. Quand l'action est tendue car dangereuse, et rapide car remplie d'actions à rebondissements, la musique est tendue et d'un rythme très élevé. La fonction est parallèle et son but est d'amplifier le ressenti émotif.

La fonction ironique était très présente au temps du cinéma muet auprès des « *films-funners* » ou les « *films-punners* ». Ces musiciens se moquaient intentionnellement des films en utilisant de la musique inappropriée aux événements du film. Par exemple, ils auraient pu utiliser la chanson glamour *Meet Me in the Shadows* (« *Retrouve-moi dans le noir* ») pour accompagner une scène dramatique, dans laquelle un voleur serait caché dans la maison non éclairée de l'héroïne qui vient juste de rentrer »<sup>9</sup>. L'association consiste donc en un décalage susceptible de fournir de l'humour.

Pour la fonction sémantique, on peut évoquer la scène de clymax dramatique du film *Léon*, de Luc Besson. Léon s'apprête à sortir du bâtiment, après avoir trompé ses poursuivants. La musique utilise des tenues douces de cordes avec un thème délicat au piano. La scène est ralentie et Léon marche à contre-jour. Cependant, le policier véreux, Stansfield, tueur de la famille de la petite Mathilda, avait anticipé la fuite de Léon et s'était caché. Le montage fait alterner des gros plans de Léon, avec des gros plans du policier, selon plusieurs points de vue. La tension dramatique est à son comble. Pourtant la musique reste calme, délicate et douce. Les sons de pas sont sur-mixés avec beaucoup d'écho. Puis un son avec très peu d'attaque stylise un coup de fusil et intervient en concordance avec un travail sur la lumière, et Léon s'écroule au ralenti sur des notes descendantes au piano solo, lentement.

Selon nous, le traitement en lenteur de l'image, l'écho sur les pas et la musique qui semble suspendue, montrent l'univers intérieur de Léon, comme dans un rêve, où on le sent espérer au bonheur prochain lié aux retrouvailles avec Mathilda. Le traitement musical pourrait se voir comme une anticipation de la libération prochaine et définitive de la petite Mathilda qui sera seule face au monde. Les interprétations de la séquence pourraient être multiples. Il faut se garder de trop en dire. Cependant, ce qui nous importe ici, c'est de bien souligner l'idée que le contrepoint musical fournit un sens complémentaire grâce à la musique. L'image nous donne un premier niveau d'information (« *c'est trop injuste !* »), la musique un second (« *quelle*

*douce tristesse* »), mais l'association des deux fournit un troisième niveau (« *pauvre Mathilda qui se retrouve toute seule sans protection* »). En définitive, un plus un n'égal pas deux ! C'est une autre qualité de ressentir que l'association va développer sur notre perception.

La dernière fonction résulte d'une impossibilité à établir un lien direct et cohérent avec l'image. C'est le cas notamment pour certains films muets expérimentaux, dont *Emak Bakia* de Man Ray, qu'il a synchronisé dans les années 40, avec plusieurs musiques « *jazz* » dont le *St Louis Blues* joué par Django Reinhardt. On est frappé par l'intention du réalisateur qui place ainsi son film dans l'anecdotique selon notre point de vue, et gomme la construction formelle et sémantique du film. Dans les années 60, il a resynchronisé son film avec de la musique plus contemporaine. Peut-être est-ce là le signe d'un repentir ?

A titre d'exemple, nous pourrions également citer l'utilisation d'une petite chanson de boîte à musique toute simple, dans un château hanté où les éléments se déchainent progressivement, de plus en plus.

## Conclusions

Pour aborder la relation musique/image dans le cinéma muet, il est important de déterminer les niveaux In, Off et Over. Il s'agit ensuite de porter une volonté musicale sur un parallélisme ou un contrepoint. Deux paramètres sont essentiels pour ce faire, le flux rythmique et la tension dramatique/musicale. Travailler sur ces paramètres permettent d'amplifier les émotions, d'ironiser, de fournir du sens ou un sentiment d'étrangeté. La qualité d'un bon accompagnateur consiste à gérer tous ces paramètres de façon cohérente dans une visée de compréhension globale au service du film.

Nous souhaitons insister sur le fait qu'il est important de tester les improvisations avec une conscience aigüe de l'intention que le musicien porte dans la relation qu'il tisse avec l'image, de façon à enrichir la qualité de sa perception dans l'instant. Cette « *maîtrise* » de l'instant, malgré ce qu'elle revêt d'utopique, reste une donnée importante à travailler pour chaque musicien toutes disciplines confondues, et à cet égard, le cinéma muet est un excellent lieu d'expérimentation.

<sup>9</sup> Cf. notre article *Le cinéma muet et ses musiques*, consultable à l'adresse internet [http://lessonsdescines.com/4\\_ecrits/article1.html](http://lessonsdescines.com/4_ecrits/article1.html).

Sandra J. Nash

# ASPECTS OF IMPROVISATION

IN THE CONTEXT OF  
RESEARCH IN COGNITION AND LEARNING

It is well-known that Dalcroze Eurhythmics comprises three main subject areas: rhythmic movement, ear-training (sometimes called 'Solfège') and improvisation. Training courses and Summer Schools feature classes for all three areas, and improvisation classes often focus on the piano. However, while there is this essential training on improvisation for the teacher of eurhythmics, there needs to be more recognition of the phenomenon of improvising which permeates all aspects of Eurhythmics. For example, in the rhythmic class there should be opportunities for movement and vocal improvisation; and in the ear-training lesson there should be vocal and rhythmic improvisation. It is through improvising that the student creates something new and brings together the different threads of past knowledge and experience. When Emile Jaques-Dalcroze and his students were faced with the task of imparting his method to others, they often proceeded in an instinctive way. A century later recognition of the value of improvisation has exploded in education circles and a body of research has grown on the subject. The mechanisms of how to teach improvisation continue to be debated.

A hundred years after he began his experiments, it is interesting now to consider how Jaques-Dalcroze's ideas stand up in the context of some of this research. In 1932, he wrote that improvisation is the art of expressing one's thoughts off the cuff as rapidly as they pass through the mind.<sup>1</sup> He saw its role as being 'to develop

students' speed of decision making, of instrumental execution, of effortless concentration and immediate plan formation, and to establish direct communications between the spirit that pulses, the brain which represents and coordinates, and the arms and hands which put into execution.'<sup>2</sup> While he was obviously referring to improvisation at the piano, the same principles apply to improvising vocally, and the role of the muscles of the vocal apparatus become very relevant.

This article will raise several ideas which have emerged in research into learning and cognition, and consider how these may provide some illumination for teaching improvisation, and indeed reinforce the usefulness of certain Dalcroze exercises. These ideas are: common features of language and music learning; musical information processing; and a view of musical structure that is hierarchical.

## Phonology, syntax and semantics

Sloboda has examined some major similarities between language and music.<sup>3</sup> He defines each component: phonology – a way of characterizing the basic sound units of a language; syntax – the rules governing the way in which sound units are combined; and

---

piano.' *Le Rythme* 34, (1932), 3-15.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>3</sup> John Sloboda, *The Musical Mind – the cognitive psychology of music*. (Oxford: Clarendon Press, 1985), 22-23.

<sup>1</sup> Jaques-Dalcroze, Emile. 'L'improvisation au



## A favourite exercise with Dalcroze teachers is the 'Continue in the style of ...' type

Figure 3

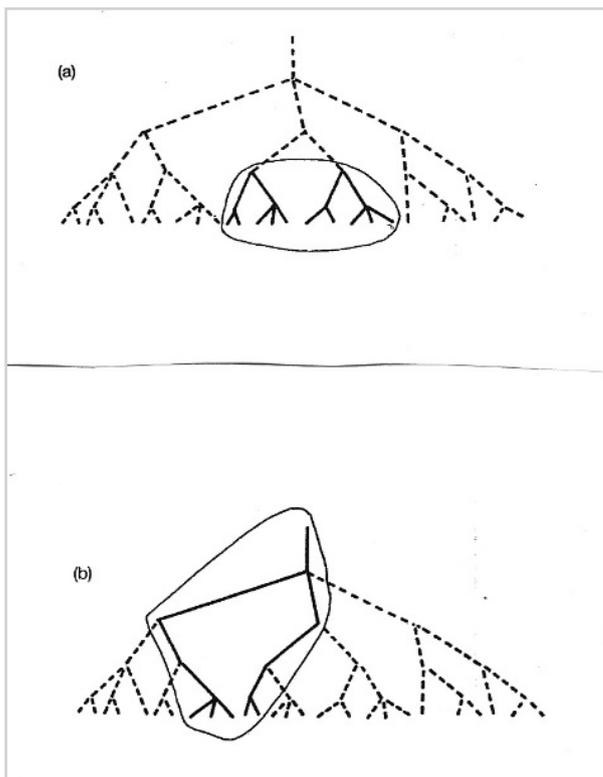
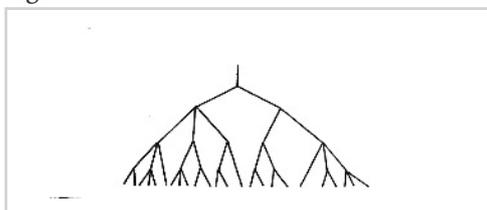


Figure 4

style of ...' type. Take a short, simple piece which can be read at sight and ask a student to play it through, observing the salient features and how the composer has structured the piece. Then ask the student to begin playing it through again, this time removing the score after several bars but the student is to continue playing, drawing what has been remembered and analysed beforehand. This is another scenario where one can explore the semantics of music and experience the necessity of inventing 'off the cuff.' The best consign, of course, is to play for class to move because one is compelled to keep going.

### Musical information processing

There has been much written about musical information processing in recent years. Without getting too

immersed in the complex field of neuro-science, there are some findings which relate to music learning which are of special interest to Dalcroze teachers. Gruhn and Rauscher (2002) cite a study by Peretz who refers to two types of musical information processing; local and global.<sup>4</sup> It appears that if the brain is processing intervals and single tones, the left hemisphere is dominant; if on the other hand the process is contour-based, focusing on the more global aspects of a tune, then the right hemisphere is dominant.<sup>5</sup> Some tentative conclusions are drawn: music is processed in both hemispheres, but there exists an asymmetric predominance that depends on the cognition strategy (global versus local; verbal versus procedural). They therefore recommend that music teaching and learning should take into consideration that different strategies engage different brain areas. The more interconnected these areas are, the more stable the developed representations will be. Flohr and Hodges (2002) have tried to summarise the major findings in this field and conclude that both sides of the brain are involved in music processing.<sup>6</sup> It is more sophisticated and not just the right side of the brain as was thought in the 1970s. 'Furthermore, selectively changing the focus of attention radically alters brain activation patterns.'<sup>7</sup> Dalcroze lessons often engage motor, aural and visual representations, and the student is required to focus on selected elements. In improvisation exercises, the student may start with a consign which is motor (accompanying a gesture), aural (a melodic motif), or visual (a postcard).

### The hierarchical nature of musical structure

The identification of local and global areas in music processing can be seen underlying the work of Clarke. In describing the generative structures of musical knowledge, E. C. Clarke highlights the hierarchical nature of musical structure.<sup>8</sup> He uses tree diagrams as representations for a generative structure and Figure 3

4 Gruhn, W. and Rauscher, F. 'The neurobiology of music cognition and learning,' in R. Colwell and C. Richardson, (eds.) *The New Handbook of Research on music teaching and learning*. (New York: Oxford University Press, 2002), 445 – 460.

5 Ibid., 451.

6 Flohr, J. W. and Hodges, D. A. 'Music and Neuro science', in Colwell and Richardson (2002), 991-1008.

7 Ibid., 994.

8 Clarke, E. C. 'Generative principles in music performance,' in J. Sloboda (ed.) *Generative processes in music – the psychology of performance, improvisation and composition*. (Oxford: Clarendon Press, 1988), 1 – 26.

*The Dalcroze teacher can structure the exercise and regulate the level of difficulty according to the ability of the class*

shows a schematic representation of an idealized knowledge structure for a memorized performance.<sup>9</sup> These diagrams are of interest as they allow us to imagine the ongoing fluctuations in areas of activity, and yet always within the framework of the whole piece. This is the situation we are faced with constantly when improvising (Figure 3).

Clarke proposes that in performance, the generative structure is incomplete and only partially activated, the active region shifting as the performer progresses, see Figures 4 (a) and (b).

Clarke also considers knowledge structures for improvised performance, 'a context in which musicals representation are constructed on the spot, or with an element of pre-planning according to the principles of hierarchical, associative or selective elaboration.'<sup>10</sup> Clarke tests his hypothesis by devising a melody with special qualities, and then by sliding a bar-line along the fragment, he tests to see how this will affect expressive performance. Compare this with the Dalcroze exercise given above (Figures 1 and 2) using a series of notes and creating a melody using a range of rhythmic consigns, and superimposing a given bartime. The similarities are apparent. In his experiments of one hundred years ago, Jaques-Dalcroze was playing with ideas which still fascinate current researchers in the field of music learning. It may also remind us that proceeding instinctively is a good idea (Figure 4).

It would seem we have come full circle. Dalcroze classes with improvisation games and exercises provide challenges and situations where the student can experience the dynamics of creation. The Dalcroze teacher can structure the exercise and regulate the level of difficulty according to the ability of the class. Doerschuk in describing Dalcroze improvisation claims the art rests on a developed awareness of one's expressed individuality: 'This knowledge grows through interactive exercises with a teacher, whose function is not to present models for imitation, but to pose problems to provoke personal responses.'<sup>11</sup> I would also add that this knowledge grows through the interaction with other members of the improvisation class. While the language of 'what' may have changed over the last century, we should be reassured in our calling that many of the strategies devised by Dalcroze can still provide the 'how' factor.

<sup>9</sup> Ibid., 3.

<sup>10</sup> Ibid., 10.

<sup>11</sup> in J. Pressing, 'Improvisation: methods and models.' in J. Sloboda, *Generative Processes in Music*. Oxford; Clarendon Press, 1988), 52.

## the author

Sandra Nash (BMus. University of Sydney; Dalcroze Dip. Sup. Geneva), is a Dalcroze specialist and has given workshops throughout Australia and internationally. She has taught music at all levels, from early childhood settings to universities. In 2003, she became a member the Collège of the Institut Jaques-Dalcroze Geneva. She is the Director of Studies for Dalcroze Australia and lectures in Music Education at the Sydney Conservatorium of Music, where she is currently undertaking doctoral studies.

## references

Clarke, E. C. 'Generative principles in music performance,' in J. Sloboda (ed.) *Generative Processes in Music – the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988: 1 – 26.

Flohr, J. W. and Hodges, D. A. 'Music and Neuroscience', in R. Colwell and C. Richardson (eds.) *The New Handbook of Research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002: 991-1008.

Gruhn, W. and F. Rauscher, 'The neurobiology of music cognition and learning,' in R. Colwell and C. Richardson, (eds.) *The New Handbook of Research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002: 445 – 460.

Jaques-Dalcroze, E. 'L'improvisation au piano.' *Le Rythme*. 34, 1932: 3-15.

Pressing, J. 'Improvisation: methods and models.' in J. Sloboda, *Generative Processes in Music – the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

Sloboda, J. *The Musical Mind – the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

# L'harmonie DU SON ET DU mouvement

Véronique Wauters

Figure 0

Figure 1

Dans cet article, j'ai décrit quelques approches différentes du cours d'improvisation en lien avec la rythmique au travers de tranches âges de 4 ans à 18 ans et plus.

J'en ai choisi quelques unes qui me semblaient à elles toutes réunies, illustrer le mieux l'ensemble des possibilités des cours d'improvisation, avec le plaisir de découvrir et faire de la musique autrement.

Tous niveaux confondus, mon premier objectif est de partir le plus souvent possible des idées des élèves-étudiants et d'essayer de construire leur langage musical. Le second est de développer chez eux des moyens techniques pour les aider à avoir l'envie, l'audace et l'aisance d'inventer rapidement et à l'instant.

Le troisième est bien de sentir le lien entre l'énergie, le toucher du clavier, le son et la musicalité corporelle. Et le dernier qu'ils puissent s'inspirer facilement de toutes les musiques.

A partir de 3 ans, tous les enfants suivent la rythmique comme cours de base.

## 1. Enfants de 4-6 ans

Trois enfants, Inès, Laura et Nell (4-5 ans) racontent ensemble l'histoire du petit Chaperon rouge en improvisant au piano. Elles se lancent de façon vivante avec un ou deux, trois doigts de chaque main, partagent leur musique en variant librement les allures et les hauteurs de sons. C'est un premier jet spontané...

J'accepte d'aller à la découverte avec elles pour développer l'histoire et approfondir les étapes durant plusieurs séances.

L'objectif est de débiter en posant des questions aux enfants, pour susciter des images motrices, et ensuite suivre leurs idées musicales afin de créer des rapports entre l'harmonie des sons et mouvements.

Les enfants découvrent des jeux de

mouvements variés et je les guide pour la transposition musicale à l'instrument, dans les différents paramètres musicaux.

Cette expérience de recherche et d'ouverture à la musique est concrète et créative, elle favorise chez les enfants des habitudes et des réflexes d'approche, d'écoute musicale profonde, sensible, fine grâce au passage par le mouvement et le chant intérieur. Les enfants s'ouvrent au langage musical et acquièrent des possibilités d'expression musicale vivantes face à l'espace du clavier.

L'intermédiaire du conte musical donne aussi une motivation naturelle. Les enfants s'identifient au Chaperon rouge.

Voici quelques étapes du conte entrecoupées d'exemples d'improvisations spontanées.

### 1. Présentation du Chaperon rouge par Nell

"Que fait le petit Chaperon rouge ?" "Il va chez sa grand'mère"

"Comment y va t-il?" "En marchant". Nell chantonne un air joyeux de caractère ternaire ou binaire, elle le joue au piano sur les notes de son choix.

Notes répétées et notes conjointes avec l'index (2) et le majeur (3) de chaque main sous forme de phrasés de 2. Changer de notes de départ. Motifs assez courts, répétés de nombreuses fois à la main gauche et droite. L'air se dessine et se mémorise progressivement.

Laura et Inès, quant à elles, jouent le rôle de Chaperon rouge en se déplaçant sur l'improvisation de Nell. Je les soutiens à la voix.

La marche (thème) donne le dynamisme général et varie de nuance, au fur et à mesure des faits (noire-croche en ternaire se transformera en deux croches ou deux croches-noire au cours du conte) (figure 0).

### 2. Porte un panier bien garni (à 3 doigts, en notes conjointes)

Figure 2



Figure 4



Figure 3

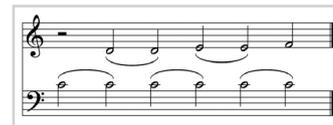


Figure 5



« Où part le petit chaperon rouge? » “Il part chez sa grand’mère avec un panier...bien rempli »

Les trois enfants marchent lourdement avec leur panier et jouent ensuite leur phrase (une mesure) au piano à tour de rôle, avec la même sensation de poids – d’énergie (figure 1).

3. Passes sous les branch(es) (dans le grave, à 2 doigts, touches blanches et noires)

Inès et Nell se penchent sous les branches pendant que Laura joue la musique (figure 2).

4. Cueille des fleurs (à 2 mains, à 2 voix)

“Que fait le Chaperon rouge dans la forêt?” “Il cueille des fleurs”. “Peux-tu montrer comment il fait?” Inès simule alors un mouvement de cueillette et chante simultanément, puis joue des valeurs lentes et leur donne des sons colorés. Je les accompagne en frappant les blanches (figure 3).

5. Un oiseau s’envole et puis se repose (sur 5 doigts)

J’encourage Laura à donner un sentiment musical à sa phrase (figure 4).

suivi de Gazouillis des oiseaux (demi-tons dans l’aigu)

6. Le petit Chaperon rouge court (trio: Nell, Inès et Laura : à 1 ou 2 doigts ou à 2 mains, à 1 doigt).

Je frappe un motif rapide, les 3 enfants réagissent et jouent ensemble chacun le même rythme sur une même note choisie (figure 5).

7. Rencontre du loup (grave et médium)

Dialogue entre le loup et le Chaperon rouge, sur les rythmes “triolet noir(e), triolet noir(e)” “Bonjour, bonjour monsieur le loup”. Réponse “deux croch(es) noir(e), triolet noir(e)”: “Oh la la! Qui êtes vous?” (figure 6)

8. Le loup s’élanç(e) à grands pas vers la maison de la grand’mère (accelerando, alterner les 2 mains).

Les enfants aiment jouer vite. Succession de notes disjointes de plus en plus rapides du grave vers l’aigu. Je choisis et structure les passages les plus musicaux.

9. Toc Toc Toc! (avec énergie et nuances sur les touches noires)

Fort: Toc Toc Toc! “DEUX CROCH’ NOIR!”

Tout doucement: “Qui est- là ?” “deux croches noire.”

L’histoire continue ....

Il est toujours utile de relire Emile Jaques-Dalcroze, en particulier: Méthode Jaques-Dalcroze, la Rythmique, n°1532 premier volume. Lausanne,

Jobin & cie, Editeurs 1916.

Emile Jaques-Dalcroze. Souvenirs, notes et critiques. “La musique, le piano et l’enfant”, éditions Victor Attinger 1942

## 2. Enfants de 6 - 7 ans

A cet âge, les enfants ont accès au cours de piano classique.

1. Les phrasés et le toucher

a) Je commence par l’exercice que Sergine Eckstein proposait comme départ :

L’enfant est prêt, assis, le dos long, les mains arrondies sur le clavier. Il explore en jouant une note dans le grave, une note dans l’aigu, change de note, varie les sons, chante intérieurement sa musique.

Il enchaîne avec des phrasés de 2, puis de 3, de 4, 5, 6 croches... (conjointes ou disjointes), alterne les mains en dialogue, dynamise les sons.

b) J’introduis une réaction, une surprise en disant un chiffre correspondant au phrasé à jouer. L’enfant réalise ce qui est demandé puis continue à improviser sur le nouveau phrasé, en attendant l’ordre suivant...

c) Sur un phrasé de 4 croches. Staccato, legato, forte, piano, sont enchaînés librement en contrastes de diverses façons. Ils peuvent aussi faire l’objet d’une réaction. L’enfant s’adapte aux consignes proposées (comme s’il s’agissait de la “rythmique au piano”).

d) Une improvisation structurée: une question de 4 fois le même rythme en legato à la main droite, la réponse sur le même rythme en staccato à la main gauche.

e) Les autres enfants du cours de rythmique se divisent en 2 groupes (A et B) pour suivre les 2 mouvements: les A dessinent la phrase en legato avec un foulard et les B répondent en rebondissant autour des A.

2. Les gammes et les jeux mélodiques et ou rythmiques

Les gammes jouées sur des motifs rythmiques ou en croches, en noires, en polyrythmies entre les 2 mains, développent des automatismes musculaires nouveaux. J’amène aussi d’autres réactions de changements subits comme celles qui peuvent être exercées à la voix au solfège Dalcroze.

Exemple:

a) Jouer la gamme de do majeur en croches (à une ou deux mains), et au Hop! du professeur, conti-



Figure 8a



Figure 8b



et de sixtes. Ce jeu d'intervalle constitue une base pour se familiariser aux diverses façons de jouer à 2 voix.

a) Nora se promène librement à 2 voix au piano, elle expérimente les tierces, secondes, quarts, quintes, sixtes sur toute l'étendue du clavier puis se limite à jouer des phrases de tierces et de sixtes uniquement. J'analyse et je commente l'improvisation, ensuite je lui joue une descente de "sixte-tierce" sur des valeurs lentes. Elle l'analyse et la mémorise.

b) Nora joue une polyrythmie de 2 blanches sur une mesure de 4/4 à partir des notes de la descente.

Elle commence par frapper le rythme en 4/4, puis elle le fredonne à la voix, tout en jouant en notes répétées à la main droite pendant que la main gauche joue les blanches. Elle ouvre petit à petit sa mélodie et la varie en chantant.

c) Les enfants du cours de rythmique réalisent la polyrythmie 2/2 (AB). A dessine le rythme mélodique en alternant les mains à « chaque son » et B dessine les blanches en suivant le mouvement de A.

d) Nora rejoue sa musique en changeant de vitesse, puis de force. Les autres enfants réagissent et s'adaptent vite aux changements.

Exemples de pièces à 2 voix dont on peut faire écouter, analyser et ou à imiter quelques mesures: Schumann, Album de la jeunesse, Mélodie.

J-S Bach, Suites anglaises, Suite n°2, Prélude (la mineur) (figures 8a et 8b)

#### 4. Un exemple d'un dialogue expressif sur toutes les touches noires et blanches du clavier:

a) L'enfant frappe dans les mains un rythme nuancé et bien phrasé en suivant une structure rythmique de 4 mesures. Il décide d'un thème ou d'une ambiance, puis joue en dialogue avec moi en suivant la structure. Le toucher, les nuances et sa sensibilité musicale sont les facteurs qui devront davantage diriger la musique improvisée.

b) Les enfants du cours de rythmique vont improviser dans l'espace, réagir et exprimer toutes les nuances qu'ils ont perçues.

## 4. Elèves de 10-12 ans

Tous les paramètres énoncés dans l'histoire du petit Chaperon rouge peuvent être repris à ce niveau.

A cet âge, les élèves poursuivent un cours de

piano classique parallèlement au solfège et à la rythmique, ce qui enrichit leur jeu pianistique et leur culture musicale, apporte des facilités de réactions et de réalisations musicales.

Ils improvisent sur des rythmiques binaires et ternaires, parfois en temps inégaux.

Face au piano "chanter, frapper, jouer, écouter" est devenu une habitude. Le son est bien guidé par l'ouïe. Je travaille le chant intérieur et la conduite des phrases musicales sur des enchaînements d'accords classiques. Les élèves ont dessiné l'échelle des quintes et connaissent les descentes harmoniques (de tierces, de quintes).

Un exemple à écouter et à découvrir : J-S Bach, le thème des variations Goldberg.

Exemple d'application:

1) Les huit accords du thème sont déchiffrés, exercés, chantés, arpégés, enchaînés sur et à différent(e) s rythmes, vitesses, nuances, tonalités et formes.

2) L'élève joue les accords en blanches pointées et improvise en chantant. Ensuite, il relie les accords entre eux par un phrasé de 6 croches (binaire ou ternaire) et crée une phrase sur l'enchaînement harmonique.

3) Les enfants du cours de rythmique créent ensemble une phrase en mouvement dans l'espace sur l'improvisation des accords du thème.

Ci dessous, un exemple d'ostinato rythmique joué par Milena sur la suite d'accords :

// I I V I / I I V I //

Milena guide 2 groupes d'élèves (groupe A et groupe B)

Elle installe les accords à la main gauche en créant de larges arpèges que le groupe A va transposer en mouvement. Puis improvise une mélodie à la main droite pour le groupe B qui entre en dialogue avec le groupe A (figure 9).

## 5. Etudiants futurs professeurs de rythmique

En observant et en écoutant les cours de rythmique et d'improvisation de leurs professeurs, les étudiants découvrent et prennent conscience de toutes les étapes d'apprentissage des enfants. Ils doivent à leur tour assimiler tout ce qu'ils ont appris pendant leurs études pour pouvoir guider leur

Figure 9



Figure 10



propre cours de rythmique avec leur improvisation personnelle.

1. Les ostinati, les jeux de pédales de tonique–dominante, et l'étude de tous les accords, des 7VI majeurs et mineurs, des descentes de tierces, d'accords de sixtes et de quintes constituent des bases techniques précieuses pour les improvisateurs et improvisatrices.

Improviser sur un rythme à partir d'un mélange de descentes est un des moyens pour accompagner le cours de rythmique de manière autonome (figure 10).

Le prélude n°VI en ré mineur de J-S Bach du 1<sup>er</sup> livre du Clavier bien tempéré, nous donne un exemple de l'utilisation d'un ostinato, d'une descente de tierces et de quintes au début du prélude, le prélude n°VI en ré mineur du 2<sup>e</sup> livre nous donne un autre exemple (mesures 9 à 16)

B. Reichel dans « *Un chemin vers l'improvisation* » propose aussi les basses n°42-42 et la mélodie n°51 à harmoniser avec une descente.

2. L'harmonisation de gammes, l'approche des modulations, des accords altérés, des septièmes de toutes espèces donnent de nouvelles couleurs et ouvertures aux réalisations du cours.

Pour créer un mouvement en rapport entre l'élasticité et la musicalité, un exemple de mélodie anacrousique en notes conjointes sur des enchaînements harmoniques modulants, composée de phrases de longueurs différentes.

Exemple chez Mendelssohn, Romances sans paroles, op.19, livre I.

Voici le cheminement que j'ai choisi :

1. Écoute et perception de la sensation de la conduite de la phrase, de son élasticité et de la présence de l'anacrouse.
2. Lecture et chant de la partition avec ses nuances dynamiques.
3. Jouer, identifier, mémoriser les accords de la première phrase.
4. Jeux rythmiques et mélodiques sur les accords : arpégés, plaqués, contrepoint, broderies, notes de passages, appoggiatures, nuances d'intensité et de vitesse.
5. Mise en forme avec comme objectif la conduite d'un cours de rythmique

# l'auteure

Véronique Wauters enseigne la rythmique, l'improvisation classique aux enfants (4 à 12 ans) et aux amateurs ainsi que l'improvisation classique et le solfège Dalcroze aux étudiants de l'Institut Jaques-Dalcroze de Belgique.

Elle a enseigné la rythmique aux enfants (5 à 7 ans) dans les académies de musique pendant 30 ans.

Elle a été formée à Bruxelles par Monique Petit et par Sergine Eckstein, élève d'Emile Jaques-Dalcroze.

## summary

The main idea is to bring to the fore different schemes illustrating the relationship between the harmony of sound and movement. The development of improvisation lessons, with children of 4 years of age to student level, evolves according to the age of the child and in relation to the eurhythmics lesson itself.

The author evokes images of movement from children's stories, numerous imaginative games as reactions to contrasts, space and rhythms and the expressivity of movement as tools which mirror musical dynamics. Such tools can give structure and colour to rhythmic sounds (equal and unequal), to melodies at 1, 2 or 3 voices, to polyrhythmic pieces, to cadences, to modulating descents and to all musical pieces.

Paul Hille

# Teaching Plastic Improvisation

## Reflection

### Several questions to be asked after an improvisation:

How did I hear myself?  
How did I hear the other  
player(s)?

Was my inside self in-  
volved?

How did my body feel  
as I was playing?

How do my shoulders,  
hand joints, fingers, mus-  
cles, etc. feel now?

Was I able to make my  
intentions reality? Totally,  
in part, not at all?

Was I able to express  
myself?

What did the listener(s)  
hear / observe?

How do I feel now?

A lot of improvisation is being done these days, and a lot is being written and said about improvisation. Jazz musicians have always improvised. In his day, Ernest Ferand-Freund demonstrated that music was improvised in various epochs of Western music history; he also explored how this was done. Improvisation as an art of ornamentation is one facet of this history (see E.T. Ferand, *Die Improvisation in Beispielen aus neun Jahrhunderten abendländischen Musik* ("Improvisation in Examples Drawn From Nine Centuries of Western," Cologne, 1961). Improvisation appears in many contexts: in the cadences of classical concertos, in church music, in contemporary improvisation, in vocal and instrumental music, with language, combined with electronic music, on its own, in chamber ensembles or orchestra, on stage, in the theater, in the tradition of silent movies, in rhythmic classes, accompanying movement, in music therapy and in music and instrumental lessons.

In all of these contexts, improvisation :

- can be experienced as an end in and of itself – as a way of expressive music-making which touches the senses and also makes sense;
- can serve as a practice method for understanding the elements of music and the thought process of the composer;
- can help to stimulate, develop and form the creativity of the persons involved.

Improvisation can take place

- with or without a predetermined conception;
- in an existing or in a self-determined style.

But when we speak of improvisation, do we actually know what we are talking about? Don't we too miscommunicate with one another? After all, improvisation means Mozart to one person, but Palestrina to another. A third person uses the term in context of the theater, another in lesson plans, yet another in terms of self-expression. One musician accepts no doubled leading tones in improvisation, another loves to use parallel fifths, a third avoids pure triads, a fourth avoids rhythm, a fifth lives for microtonality, and another finds all of this unimportant.

### Improvisation:

It means taking into account the spontaneous act of creativity. The act of imagining – of composition – becomes reality spontaneously, in the moment, just like the act of playing – of interpretation. Both the immediate, spontaneous manner of creating music through

*The interpretation of a graphic composition can be considered a blend of stylistic and free improvisation*

improvisation and the time-intensive process of deliberate composition make use conscious and subconscious aspects to create music. Only the time factors involved are different. With this in mind, teachers of improvisation should try to enable the free flow of movements, thoughts and feelings through music-making. They should try to identify obstacles and, what's more, to make use of them.

There are three essential areas in the teaching of improvisation which the teachers and students must assess:

1. Their own selves: including their own hearing, fantasy, imagination, intuition, and strength of expression; their own physiological and anatomical traits, movement ability, level of previous training, temperament, ability of connect with others, and motivation; in short, their personal learning history.
2. Their instrument and its specific acoustic possibilities. Contemporary improvisation, especially, focuses on the use of new, extended instrumental techniques. For work at the piano, teachers and students must spend time learning the geography of the keys, new fingering combinations and methods of articulation, «*silent keys*,» sounds produced on the inside of the instrument or with the pedals, etc.
3. The music: sound, rhythm, melody, harmony, voicings, articulation, dynamics, form.

In this way, a multi-dimensional space is created within which decisions are constantly made and acted upon. The phrase «*carpe diem*» can be focused into a single moment: each moment requires the highest degree of concentration or open-minded attention. This holds true for each of the

#### **Four types of improvisation:**

1. Free improvisation
  - ▶ may incorporate the assignment of elementary tasks such as:
  - ▶ Play anything that occurs to you
  - ▶ Play a feeling

- ▶ Play a story
- ▶ Transfer a painting by Paul Klee into music
- ▶ Play how you are feeling right now
- ▶ Or no task may be assigned at all.

The improvisation is called free because the player is totally free in the choice of his musical means. Free improvisation shows the person as he or she is now, at this moment.

2. Bound improvisation
  - ▶ deals with specific musical tasks in the areas of rhythm, melody, harmony, etc. These exercises, assigned within a predetermined structure, establish footholds for the improviser. They may inhibit the improviser to some extent, but serve to support the development of practical craftsmanship.
3. Stylistic improvisation (which is bound to a general musical style or to the personal style of a single composer) consists of a combination of several bound elements.
4. Improvised accompanying of movement and improvisation for rhythmic lessons
  - ▶ have, as their content, themes which are prepared for a pedagogical situation. Often these may include the «*translation*» of movement into music or music into movement, and may deal with musical, rhythmic, harmonic or melodic elements in correspondence with equivalent movement. In this sense, the improvisation is understood not only a purely musical level, but should serve to stimulate movement; the improvisation includes musical as well as kinaesthetic content.

Transitions between these various kinds of improvisation can be fluid; lessons may also include a mix of or combinations of these four types. For example, the interpretation of a graphic composition can be considered a blend of stylistic and free improvisation.

#### **Emergence**

Even in the most consciously planned improvisation there can be moments where something unexpected happens. Something new may glimmer through or well up

(see Foucault quoted by Reinhard Gagel, *Improvisation als soziale Kunst* ("Improvisation as Social Art," Mainz, 2010, p. 16). These glimmers seem to me to be inspiration – ideas which "drop into me" from above. By "well up," I mean something which comes from below, out of feeling and intuition, out of the sensitivity of the players: it has a corporeal element to it. Reinhard Gagel examines the "Improvisation Operating System" in terms of system theory and relates these unexpected moments to the phenomenon of "emergence": "When many factors are in play, emergence occurs. The unforeseen, unexpected, accidental and incidental occurrences can be considered to be the results of dynamic processes within a system" (Gagel, p. 16). It is often the barely noticeable, insignificant motives or patterns which, when listened to attentively, can become fundamental building blocks of an improvisation. Karen Schlimp, presenting her book "Improvisationsmosaik" ("Improvisations Mosaic," Karen Schlimp and Peter Jarchow, Basel, 2010) on April 9, 2011, at the Improvisation Days of the University of Vienna's Department of Music and Movement Pedagogy and Rhythmics, remarked that the main problem in unsatisfactory improvisation is not usually that an idea is missing. What is missing is rather the sensitivity to attend to an idea and work it out – to "stick with it."

In his description of the "Improvisation Operating System," Gagel also refers to the logic of affect, or emotions: as of a certain moment, which is sensed and felt, everything seems to proceed logically. My most recent experience with this phenomenon took place in a lesson in didactics of instrumental improvisation: two students, playing four-hand piano, improvised a crescendo and accelerando which ended with a very exciting final chord. This chord was played absolutely simultaneously without previous planning or agreement. The realization that moments like this are possible is one of the most fulfilling experiences in music-making and in life in general.

### Dramatic improvisation

Aristoteles described drama as containing three constituent parts: beginning, middle (progression), and end; these divisions can be useful in improvisation. Analogous to the construction of a drama, an improvisation consists of a unique beginning, progression and end with transitions between them. The development of these sections within this framework offers a multitude of possibilities. Having a conception of how I want to end my improvisation can give me greater clarity about the construction of the same. «Aristoteles differentiates...between 'simple' and 'complex' plots. The simple plot ends as expected, while the complex plot surprises us with an ending different from that which we have been led to anticipate» (Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Handlung\\_\(Erzählkunst\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Handlung_(Erzählkunst)) 29.04.11). In terms of the process of improvisation, this means that in the moment in which a new element appears, whether from intuition or inspiration, the improvisation can proceed in different

Improviser signifie prendre en compte l'acte spontané de la créativité.

Il y a 4 sortes d'improvisation : l'improvisation libre, l'improvisation contrôlée par des paramètres musicaux, l'improvisation stylistique qui combine plusieurs éléments structuraux, et enfin l'improvisation pour accompagner le mouvement ou donner des leçons de rythmique.

Parfois, même si l'improvisation a été bien planifiée, un évènement inattendu peut survenir. On appelle cela un phénomène « d'émergence ». (Gagel). Dans sa publication « *Le mécanisme de l'Improvisation* », Gagel se réfère à la logique de l'affect et de l'émotion : à un certain moment, alors que l'on ressent une émotion, il semble que tout se passe logiquement.

Dans chaque improvisation, les exécutants doivent faire appel à toutes leurs facultés et leur expérience pour vivre le moment présent et pour rester joyeux dans le flot musical.

Les points essentiels à prendre en compte dans l'enseignement de l'improvisation sont :

- ▶ Les exécutants eux-mêmes, avec leurs capacités et leur expérience préalable ;
- ▶ L'instrument utilisé, avec ses spécificités acoustiques ;
- ▶ Les paramètres musicaux ;

Une méthode que l'on peut recommander pour enseigner l'improvisation, est de jouer à 2 instruments. L'interactivité avec un partenaire rend le jeu plus aisé.

« En tant que créature biologique, nous pouvons, alors que nous sommes influencés par une musique que nous trouvons magnifique, renforcer en nous-même la résonance psychologique. Il en va de même que pour le phénomène qui unit la physique et la biologie. » (J. Bauer)

« Partir de et aller vers » est une pédagogie qui, pas à pas, encourage le développement des capacités et les aptitudes musicales d'une personne.

La méthode Jaques-Dalcroze, et plus particulièrement le solfège et la rythmique, apporte les capacités nécessaires pour la pratique de l'improvisation instrumentale.

Enseigner par un dialogue, fournit des techniques pour améliorer l'expression et les facultés musicales de l'étudiant.



by **Irmgard Bankl**

ways – simple or complex, foreseeable or surprising.

### **Motivation-Contact-Emotion-Playing flow- Motivation**

The act of doing contains a motivation in and of itself which is related to the common wish of a small child: *“Let me do it!”* The goal of any improvisation should be to enable the player or players to call upon all their skills and experience in the current moment and to remain happily *“in the flow.”* However, such great demands may be made on a player’s cognitive and musical thought processes, especially in a bound improvisation, that his or her motivation can disappear. When this occurs, and inner and outer movement become inhibited, the processes of thinking and action are not as readily accessible.

One strategy that can be used in teaching is having pupils play and practice in groups of two or more. The interactive aspects of working with a partner make the playing easier. Inhibitions are easily lifted when practicing with another person, and one tends to continue playing more naturally rather than interrupting and correcting one’s mistakes. Joachim Bauer writes the following about the experience of music in general:

*“Music seems to do the motivational system good...This is interesting as music has as its foundation the phenomenon of resonance – but in a physical dimension. The fact that we, as biological creatures, can not only let ourselves be affected by this resonance, but that, under the influence of music which we find beautiful, we also reinforce the psychological resonance among ourselves, is a...seemingly magical parallel phenomenon between physics and biology”* (J. Bauer: *“Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren”* (*“The Humanity Principle. Why We Naturally Cooperate”*), Hamburg, 2006, p. 43f.). The experience of resonance and synchronization with a second improviser during one’s own playing represents an intensification of the experience described above, as the participating players find their own common language without the use of an existing score.

### **“Starting-from and leading-to” pedagogy**

«Starting-from and leading-to» pedagogy is used to encourage the development of a person and his or her musical abilities and skills; the label refers to a mental operation („Psychische Operationen“, *Helga Neira-Zugasti*). This style of pedagogy gives the person

what he or she needs at the moment, as one would a plant: sometimes the plant needs a bit more soil, or different soil; sometimes it needs more sun; sometimes the flower bed must be drier; sometimes it needs to be energized by a few drops of life-giving water.

### Paths to spontaneous self-expression

Play what you feel when a hedgehog ball is touched to your back or the back of your hand.

#### Example of “starting-from and leading-to”



As an pedagogical example using a piece of music, let us propose a lesson on a Hungarian Csardas-Hallgató song: From “Ungarland” (“Hungarian Land”), Vienna, no publication year, p. 28.

From the preface of the volume “*Hei, wie schön die Geigen klingen*” (Hey, How Beautiful the Violins Sound), Budapest, 1957, by Imre Ormay: “*The Hungarian hallgató-song is a folkloric art song genre which is not intended for dancing, but for listening. The Hungarian term (hallgatni = to be silent, to listen) indicates on the one hand that this type of song was enjoyed during the contemplative intervals of dance and music events, and, on the other hand, that this type of song is to be performed in a peaceful, quiet way.*”

### Melody and scale

The melody begins in the Dorian mode, then, through the Bb's added in m. 6, D minor or Hungarian minor (considering the G# as of m. 7). Harmonically, we are dealing with typical modulations and secondary dominants. The G minor chord in m. 6 is prepared by its dominant D major but immediately reinterpreted as the subdominant of D minor, which is reached in m. 7. Rhythmically, the dotted notes are the excerpt's most noteworthy feature,

### Teaching as dialogue

Any kind of improvisation expresses new and current thoughts. The improviser is always involved to some extent in his or her momentary situation and mood. Teaching should be directed towards each student individually. This requires extreme openness and flexibility from the teacher, who must live from moment to moment. A few guidelines or rules for cooperation are helpful in achieving satisfaction and clarity on all sides concerning the path students and teachers take together.

Listen to the other person, so that a true dialogue can take place. This goes for all participants, especially the teacher, and includes music, language and non-verbal expression. Every interaction should have as its motto, “*How can I reach a state of intention-less attention?*” Reaching this state can have the effect of a correct diagnosis from a doctor: things are immediately put in the right place.

### Keeping notes

Short descriptions of the improvisation can serve as memory aids, for example: a rhythm in the left hand and the notes or scales used in the right hand. In the example

especially the reversed, “Hungarian” dotting as of m. 1. The phrasing falls quite simply into two-bars segments.

In the first phase of our lesson, we will work on elements of the song in a playful fashion at two pianos:

Here we will “only” move in one or two dimensions at one time: one element is selected, for example, the scale:

### Games to get to know the scale

One element: one-dimensional

Play the scale and feel/hear the patterns of tension which are created. Start together. Play with both hands, then in canon, then sing an added third line.

Two elements: two-dimensional

At the command “Hop!”, the rhythm changes on the next beat: for example, a triplet with repeated notes, four sixteenth notes as a repeating pattern which briefly changes direction, etc.

### Getting to know the cadence

One-dimensional: Play the cadence from mm. 7-8 in various registers, in various inversions, in various keys. Always use the same meter and number of measures.

above, this was Dorian mode and Hungarian minor.

Feelings, memories and observations can also be interesting. Also projects which emerge from each improvisational attempt. From these, a plan for the next weeks or months could be developed. In this sense, it is also helpful to note homework assignments or, for adults, concrete goals toward which one can work and individual teaching plans which one can attempt to fulfil. Even fulfilling homework assignments is not always that easy. During the first weeks of class, students often say to me at the beginning of class, «I'm not sure if I understood the assignment correctly. In any case, I did it much differently than Student X.» One must have the courage to be oneself! In a subject which is supposed to stimulate creativity and self-expression, an assignment cannot really be considered fulfilled if it turns out the same for both Person A and Person B.

Among the learning goals, one can include performances and recordings.

When a person has discovered or developed something which he or she likes, he or she wants to share it with people. This natural impulse is sometimes lost in our patterns of school and learning. To make sure the pressure doesn't become too great, it is a good idea to have participants within a group play for one

another first. A follow-up discussion afterwards often helps students to get over their initial shyness; soon the students are seriously discussing what they experienced and a circular process of improvisational attempts and verbal responses has begun.

## Evaluation

The teacher, too, should always be ready to learn more. It can be helpful to formulate questionnaires which enable his or her own growth. Unfortunately, the current situation in music teaching is not really satisfactory in this regard. Musicians and music teachers make their students responsible for poor intonation or rhythmical mistakes without looking for ways to help all participants progress well.

## Establish good work parameters

These include appropriate rooms and equipment, a well-organized class schedule and groups of a manageable size. I find small groups to be the ideal for teaching improvisation, as the participants often stimulate one

Two-dimensional: Change the rhythm of the chord changes: play one chord for double its duration (on "hop!"), or two chords half as long (on "hip!").

Three-dimensional, plastic: Now try to improvise melodies which fit with these rhythmic and harmonic schemes. This works wonderfully on two pianos: first one person repeats the cadence in one or two hands while the other person improvises melodies.

Each of you play the cadence in one hand and alternate playing melodies on the cadence with the right hand.

Now each plays both cadence and melody; the right hands are in different octave registers.

These exercises serve various purposes. They should help strengthen a conscious awareness for music and piano-playing and help transfer knowledge into practical application. They should allow the players to experience the flow of movement in improvisation and become aware of the flow of the music which they experience with their playing partner. They should help players become sensitive to basic, two-dimensional and complex multi-dimensional possibilities of musical variation.

Skills developed through the Jaques-Dalcroze Method are used here:

- ▶ From Solfège: the awareness and knowledge of harmony, modulation, scales, scale degrees, and intonation;

- ▶ From rhythmic teaching: coordination and isolation (dissociation), autonomous/automatic movement patterns which allow the body to make changes in the flow of movement smoothly and in a timely manner.

The art of teaching lies in the ability to apply the techniques described above to the concrete musical offerings of the students, whether these result from free or bound improvisation (as in the examples above). This means that the teacher must listen to these offerings in terms of musical content, handicraft, expression, mental state, possibilities and limitations of the instrument, etc.

The teacher has to understand where the student currently "stands" and what possibilities there are for further work and development: perhaps dynamics, attack, articulation, rhythmical clarity, etc. Are there possibilities for a connection to a dramatic plot analogous to Aristotle's model? Questions which I pose to myself in terms of music-making can also be applied to the development of a student's personality. What can I help to develop further, and in which direction? How can I continue to work without losing a unifying thread? Perhaps now is a good time for a short break, or time to switch assignments, as both players have worked successfully and with good concentration for a long time creating music.

by Niki Witoszynskyj



in terms of creativity and motivation. The most reasonable model seems to me to be an alternation of group lessons of two to five students, individual lessons and occasionally classes with more people (up to fifteen).

Take breaks to give yourself and the others some air and space.

### The empty room - tabula rasa

In order to let something develop, we must be able to stand – and even to wish for – emptiness. To quote Master Hoshi freely, you can't pour fresh tea into a full cup. Even a few seconds of quiet and of listening establish a different atmosphere. Music has that special something – it is a riddle. After an improvisation, too, we should be prepared to allow a pause, appropriate to the music we have heard or made, in which that which we have experienced can ring on and finally fade.

Paul Hille: Born near Münster, Germany.

Studies in music education (secondary school education, piano, eurythmics) at the College of Music in Detmold.

Diplôme supérieur de la Méthode Jaques-Dalcroze in Geneva, 1987.

Approbation in the Art of Hearing (Méthode François Louche) in France and Ling Qi in Vienna.

Current teaching positions in piano improvisation and eurythmics at the University of Music, Vienna (since 1988) and solfège and ear training at the Performing Arts Studios Vienna (since 1996).

Composer, arranger and musical director of various musical theater pieces in Austria.

Since 2007 vice-president of FIER.

