

GAUDILLAT Rémi

CEFEDM Rhône-Alpes

MÉMOIRE DE RECHERCHE

ENSEIGNER LE JAZZ

**Réflexion sur les enjeux, le contenu de l'enseignement
et le rôle de l'enseignant**

**Diplôme d'Etat Jazz
Promotion 2004-06**

Enseigner le jazz
Réflexion sur les enjeux, le contenu de l'enseignement
et le rôle de l'enseignant

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
I - LE JAZZ : DEUX REVOLUTIONS TECHNIQUES	3
le bebop, la virtuosité comme un art	3
le free-jazz, ou le refus de la virtuosité	5
II - LE JAZZ A L'ECOLE	8
le jazz s'apprend-t-il seul ?	8
la peur de l'institutionnalisation	11
III - ENSEIGNER LE JAZZ	13
des connaissances à acquérir	13
agir et jouer	14
le travail de l'improvisation	15
IV - LE POUVOIR ET LA RESPONSABILITE DU PROFESSEUR : vers une autre façon d'enseigner ?	19
“nul ne peut se donner la vie”	19
le pouvoir du pédagogue et ses risques	20
le rôle et la responsabilité du professeur	21
CONCLUSION	23
BIBLIOGRAPHIE, ENTRETIENS, REMERCIEMENTS	25
ANNEXES	27

INTRODUCTION

Enseigner n'est pas une activité de tout repos, que ce soit dans le domaine du jazz, ou bien dans les domaines d'autres musiques. Cela est d'autant plus vrai que l'on se rend bien compte, pour un musicien de jazz, qu'il ne suffit plus d'enseigner simplement ce que l'on joue ou sait faire en tant qu'artiste pour permettre à un élève, quel qu'il soit, de découvrir l'ensemble de cette musique, et lui permettre de faire ses propres choix. A moins, bien sûr, que l'enseignant excelle de la même manière dans les différents courants stylistiques qui ont traversé et traversent encore l'histoire du jazz, ce qui est, convenons-en, plutôt rare.

Car le jazz (ou devrait-on dire "les" jazz) est une musique multiple. En effet, cette musique offre la particularité de contenir une variété d'approches et de points de vue à la fois stylistiques et techniques, qui peuvent même se révéler opposées.

Il convient donc de ne pas confondre le rôle d'artiste et de professeur. Les conditions économiques et sociales sont telles à notre époque que peu de musiciens peuvent se vanter d'avoir le pouvoir de choisir de n'être que l'un ou l'autre, mais, au contraire, il est devenu une réalité qu'un musicien soit à la fois l'un *et* l'autre, souvent même par nécessité. Plutôt que d'envisager cela avec une sorte de honte ou de handicap, il semblerait bien plus judicieux d'utiliser cette situation comme une véritable chance. D'où la difficulté et l'obligation de bien dissocier les deux fonctions.

Pourtant, enseigner demeure bel et bien un métier à part entière, qui ne peut constituer une simple "annexe", ou une extension, de l'artiste. L'enseignant a des responsabilités qu'il ne peut prendre à la légère, au risque de voir la musique qu'il joue et qu'il enseigne se transformer radicalement. Il apparaît donc peut-être nécessaire de dépasser le débat qui a encore cours aujourd'hui, qui consiste à savoir si l'on doit enseigner cette musique dans les écoles ou non, au risque de la voir s'institutionnaliser. En effet, cela permettrait peut-être de se poser enfin la bonne question de "comment enseigner cette musique ?" et d'ouvrir une discussion rendue nécessaire de fait par l'ouverture de tant de classes de jazz dans les écoles.

Cela permettrait également de réfléchir au métier d'enseignant, à son rôle et à ses responsabilités face à l'élève et à la musique qu'il enseigne, car une musique se définit aussi, peut-être d'abord, par la façon dont elle est enseignée et transmise.

I- LE JAZZ : DEUX REVOLUTIONS TECHNIQUES

En un peu moins d'un siècle d'existence, le jazz aura connu deux révolutions stylistiques et techniques aussi violentes qu'opposées et qui marquèrent fondamentalement l'approche qu'en ont eu les musiciens de jazz, notamment dans leur façon d'enseigner cette musique.

a) le bebop, la virtuosité comme un art

Le bebop naît au milieu des années 40. On utilise ce terme pour la première fois lors d'une session d'enregistrement de Charlie Parker et Dizzy Gillespie en 1945. Cette musique paraît, à l'époque, révolutionnaire. A tel point qu'elle déclenche, chez les musiciens, chez les journalistes et chez le public des débats, voire des véritables guerres des styles et des mots. On pense notamment à l'opposition entre Panassié et le Jazz Hot de Delaunay en France, le premier allant jusqu'à dire que le bebop n'était pas du jazz. Pourquoi une telle passion autour d'un style qui, aujourd'hui, semble faire l'unanimité et sacraliser tout ce qui fait l'essence même du jazz ?

“Le jazz prenait une tournure neuve dans les cabarets des la 52ème Rue, où se développait le goût des exercices de vélocité, des innovations harmoniques et autres excentricités instrumentales (...). Pour la première fois, des musiciens de jazz participent d'un certain élitisme musical. Les initiés du Minton's utilisaient tempo d'enfer et enchaînements harmoniques hétérodoxes comme autant de chausse-trappes permettant d'éliminer les musiciens techniquement insuffisants.”

Cette définition donnée par le *Dictionnaire du Jazz*, résume donc la première révolution d'une esthétique qui se caractérisait jusqu'à présent par le côté “populaire” de sa musique. L'élitisme apparaît donc avec le bebop, et cet élitisme est cultivé volontairement par une communauté de musiciens soucieuse de ne pas voir sa musique lui échapper. La majorité des musiciens de cette époque est embauchée dans des grands orchestres. La principale fonction de ces orchestres est de faire danser les gens dans les grands établissements de New-York et d'accompagner des chanteuses qui interprètent des standards dont le public est si friand en ces temps de divertissements qui suivent la grande Dépression de 1929 et du début des années 30. Après leurs engagements dans ces orchestres, les musiciens se retrouvent dans des petits clubs, ou même dans les appartements, pour organiser des “jam-sessions”, rencontres de musiciens qui prenaient la forme de joutes ou chacun devait faire la preuve de son talent.

Les notions de compétition et de rivalité, qu'elles soient amicales ou au contraire assassines, se développent fortement. En effet, si un musicien n'a pas le niveau estimé suffisant pour se produire sur scène, il est éjecté, parfois même sans ménagement dans les lieux réputés comme le Minton's ou le Three Deuces. Il suffit de revoir l'extrait du film de Clint Eastwood, *Bird*, relatant la première montée sur scène de Charlie Parker avec une cymbale de batterie

¹P. Carles, A. Clergeat, J.-L. Comolli ; Dictionnaire du Jazz ; Robert Laffont, 1994, p.86.

interrompant un chorus de faible niveau, pour se rendre compte de la violence de ces jam-sessions. Cet épisode est également relaté dans le livre de Ross Russel, *Bird, la vie de Charlie Parker* :

“Ayant choisi Body and Soul, il joua le thème en entier puis un premier chorus, et voulut doubler le tempo au second, la rythmique se hâtant de le suivre. Mais les hardiesses rythmiques qu’il s’imaginait pouvoir accomplir au grand ébahissement de Jimmy Keith et des autres ne lui tombèrent pas sous les doigts comme prévu. Il se trouva confronté à trop de problèmes techniques et tout se désagrégea en même temps : il rata une note, et, plus grave encore, fit une faute de mesure et se décala progressivement par rapport à la rythmique. Il dut s’arrêter de jouer au milieu d’un silence pesant. Lawrence Keyes essaya bien de le relancer en répétant les harmonies de la dernière mesure qu’il avait jouée, mais en vain. L’il Phil, le batteur, s’arrêta à son tour et l’horrible silence sembla soudain exploser dans un gros éclat de rire général. Charlie descendit de l’estrade les yeux pleins de larmes, remballa son sax dans sa toile à matelas et rentra chez lui pour y pleurer sans retenue. Il ne toucha plus à son instrument pendant les trois mois suivants.”²

Car les considérations techniques sont au centre des préoccupations des musiciens : tempi, harmonies, placement rythmique, virtuosité, tout est complexifié pour que les noirs se réapproprient une musique qu’ils estiment récupérée par les blancs. La question principale devient : pourquoi le jazz ne pourrait-il pas devenir aussi respectable que la musique des blancs ? De fait, les musiciens de jazz se mettent à travailler leur instrument et la théorie; on assiste par exemple à de véritables joutes entre trompettistes autour de la célèbre méthode écrite par un professeur du Conservatoire de Paris, Arban, et qui est réputée pour ses difficultés techniques (Louis Smith, à propos de Lee Morgan :

“Il défiait les gens tout le temps! A la fin des années cinquante, il est venu à Tennessee State University avec l’orchestre de Dizzy. Il m’a défié ; alors je l’ai pris à l’écart et on s’est affronté sur la méthode Arban, pour voir celui qui irait le plus loin.”³)

Clifford Brown, Lee Morgan, Kenny Dorham, trompettistes des années cinquante, apprennent ainsi la trompette de manière “classique” en même temps qu’ils reprennent le flambeau de la tradition du jazz. D’un point de vue harmonique, les boppers (Charlie Parker notamment, mais également les pianistes) subissent l’influence de compositeurs européens comme Stravinsky, Ravel et Debussy et utilisent désormais les superstructures de l’accord sur lequel ils improvisent : neuvièmes, onzièmes augmentées, treizièmes, accords de passage et de substitution.

L’exigence technique devient donc très forte et les principaux musiciens de ce courant musical, Charlie Parker, Dizzy Gillespie, Bud Powell, ne se caractérisent plus seulement par leur créativité et leur imagination, mais également par leur virtuosité instrumentale. Pourtant, cette virtuosité va

² Ross Russell ; *Bird Lives* ; 10/18, 1995, p. 81

³ Jazz hot, Hors-Série n° 7H, 2006, p.55

être fortement remise en cause par une nouvelle catégorie de musiciens au début des années 60, ceux-ci vont provoquer une nouvelle révolution allant de pair avec les préoccupations sociales de la communauté noire américaine qui subit l'influence de personnalités ou mouvements radicaux comme Malcolm X, les "Black Panthers" ou encore les "Black Muslims". Cette radicalité prendra la forme, chez ces musiciens, du free-jazz.

b) le free-jazz, ou le refus de la virtuosité

De nouveau, la "technique" se retrouve au centre des préoccupations musicales et fait figure d'enjeu majeur dans ce nouveau débat. Elle est ainsi rejetée par les musiciens free qui affirment qu'il n'est pas nécessaire de savoir jouer de son instrument, au sens "occidental" du terme, pour jouer du jazz. Carles et Comolli l'expriment ainsi dans leur livre *Free Jazz Black Power* :

*"De fait, nombre de musiciens free affirment qu'il n'est pas nécessaire pour jouer de la musique afro-américaine de passer par l'enseignement académique occidental : leur but n'est pas de jouer les oeuvres des compositeurs classiques européens mais de jouer/créer leur musique. D'où une utilisation souvent fort peu orthodoxe des instruments, un besoin de dépasser les limites instrumentales imposées par les normes occidentales."*⁴

Sonny Sharrock déclare également dans *Jazz Magazine* : "Pour moi, les plus grands artistes sont ceux qui n'ont pas de technique"⁵ ". Faut-il y voir une sorte de retour aux sources du jazz ou au contraire une évolution majeure qui permet au jazz d'avancer et de se détacher définitivement des autres musiques? Certainement un peu des deux si l'on en croit de nouveau Carles et Comolli qui expliquent :

*"La technique des premiers musiciens de jazz, souvent autodidactes, s'écartaient déjà radicalement des normes académiques occidentales : influences des intonations et autres caractéristiques des voix et chants nègres, effets de growl et triturations variées de la matière sonore, hypertrophie du vibrato. Les jazzmen en fait avaient inventé la plupart de leurs instruments : banjo, batterie, contrebasse à cordes, saxophone. Cette adaptation du matériau instrumental aux contingences de la musique noire (...), le free-jazz la radicalise."*⁶

Citons comme exemple de ce rapport entre le "premier" jazz et les musiciens free, l'admiration que portait Lester Bowie, trompettiste de l'Art Ensemble of Chicago, groupe phare du free, à Louis Armstrong. Mais la conséquence de ce refus des "normes" techniques occidentales est le mépris affiché, parfois ouvertement par les autres musiciens (voir les propos de Miles Davis sur le saxophoniste Eric Dolphy, "il joue comme si on lui marchait sur les pieds"⁷). Pour Carles et Comolli, toujours :

"les notions de virtuosité, d'instrumentiste disparaissent, on reproche aux

⁴ Carles-Comolli ; 1971, *Free-Jazz Black Power* ;Folio, p.352

⁵idem, p.351

⁶idem, p.351

⁷ M. Davis-Q.Troupe ; Miles, l'autobiographie ; Presses de la Renaissance, 1989, p.232.

*musiciens free de ne pas avoir de "technique", de ne pas savoir se servir de leur instrument.*⁸

Ornette Coleman, saxophoniste considéré comme l'un des pères du free (c'est d'ailleurs le titre d'un de ses albums qui va donner son nom au courant) va centraliser cette question de la technique instrumentale, prenant lui-même une large part au débat. Ainsi, beaucoup de musiciens, à son apparition sur la scène du jazz à la fin des années 50, vont rejeter violemment sa musique et considéreront qu'il ne sait pas jouer de son instrument. Coleman répondra à ces critiques : *"Certains musiciens disent que si ce que je fais est valable, ils n'auraient pas dû apprendre à jouer. En fait, il n'y a pas de manière valable de jouer du jazz."* Peut-être faisait-il allusion à la majorité des musiciens qui ont inventé cette musique en apprenant à jouer de leur instrument de manière autodidacte, mais il a également le mérite de poser la question de la façon de jouer du jazz, et par conséquent de l'apprendre, car comment enseigner une musique qui n'a pas de "manière valable de jouer" ou, par conséquent, qui a de multiples manières, sans que l'une dépasse les autres ?

*"La technique instrumentale a toujours été un sujet de conversation favori pour la critique de jazz (...) La question qui est posée est celle de la perfection technique comme critère de la qualité d'un artiste. Il est clair que la créativité d'un musicien est relativement indépendante de sa dextérité manuelle. Il y a suffisamment d'exemples, dans tous les champs de la création artistique, d'un éclat technique qui, seul, ne provoque rien d'autre que l'ennui. D'un autre côté, des idées musicales ne saurait être énoncées sans un vocabulaire technique correspondant exactement à ces idées. La question n'est pas moins ou plus de technique, mais l'adéquation objective de celle-ci. Quand l'idée musicale donne naissance et forme à son propre vocabulaire technique, il n'y a aucun danger. Mais si l'expression d'une idée est conditionnée par le vocabulaire disponible (ou plutôt par ses limites), il y a le risque d'une auto-déception car ce qui est énoncé est pris pour l'idée originale."*⁹

Ces propos sont tirés du livre *Free-Jazz* et illustrent parfaitement le problème qui s'est posé et qui se pose encore aujourd'hui à tous les musiciens de jazz (et pas seulement du jazz, d'ailleurs...) : A quoi sert la technique instrumentale ? Car si on parle fréquemment de la virtuosité de Charlie Parker ou de Dizzy Gillespie, personne n'ose parler d'ennui à leur écoute, et bien heureusement. De même qu'Ornette Coleman et Don Cherry ont exercé une influence très importante, voire fondamentale, sur bon nombre de musiciens d'aujourd'hui. Mais la question qui se pose finalement, au-delà de la légitimité ou non de la technique instrumentale, c'est de savoir comment l'on prend en compte cette diversité des approches pour enseigner le jazz. Comment permettre à un élève ou à un musicien qui ne demande qu'à découvrir cette musique de saisir qu'elle est à la fois l'un et l'autre : la vitesse, la technique, la virtuosité d'un côté; le son, le cri, le rejet des règles

⁸ 1971, *Free-Jazz Black Power*, p.352

⁹ idem, p.351

¹⁰ Ekkehard Jost ; *Free Jazz* ; coll. Contrepoints ; Ed. Outre Mesure, 2003, article sur O. Coleman

de l'autre (sans parler des multiples "mariages" que le jazz a pu opérer avec d'autres musiques; musiques latines, africaines ou encore scandinaves) ?

II- LE JAZZ À L'ÉCOLE ?

Avec l'apparition des départements de jazz dans les CNR, ENM et EMM, beaucoup de musiciens de jazz (et même certains qui étaient professeurs...) se sont élevés contre cette "institutionnalisation" du jazz. Ils pensaient, et peut-être le pensent-ils encore aujourd'hui, que le jazz, musique vivante, anticonformiste et rebelle, y perdrait son âme. Ainsi, Philippe Baudoin, dans un entretien avec le musicien Stephen Bidet, explique qu'à l'époque où il a appris le jazz, il n'était pas enseigné dans les conservatoires, voire pas enseigné tout court. Il précise d'ailleurs:

"On s'aperçoit que, finalement, les musiciens les plus originaux sont ceux qui n'ont jamais été dans des écoles. Il n'y avait personne pour leur dire : "c'est comme ça qu'on fait" ou "faut pas faire comme ça". Des gens comme Monk, Ellington, des gens qui ont tout fait d'oreille ont trouvé des choses beaucoup plus originales que ceux qui vont dans des écoles. Si Monk avait été dans une école, si on lui avait dit "c'est comme ça qu'on doit jouer", "c'est comme ça qu'on met les mains", c'est comme ça qu'on fait les harmonies", il n'aurait pas pu être Monk, ce qu'il est devenu."¹

Le moins que l'on puisse dire, c'est que sa vision de l'école n'est pas très glorieuse. Pour Baudoin, elle ne serait qu'un lieu dans lequel on impose ou interdit des façons de jouer. Étonnant pour un musicien qui est également enseignant (il précisera d'ailleurs un peu plus tard qu'il se sent plus comme un guide ou un accompagnateur que comme un professeur).

a) le jazz s'apprend-t-il seul ?

Revenons toutefois sur l'époque Monk ou Ellington. Il convient de souligner d'abord que, contrairement à ce que laisse entendre P. Baudoin, ces musiciens n'ont pas appris la musique tout seuls. Concernant Monk, il faut citer Laurent de Wilde, auteur d'une biographie sur le pianiste, pour savoir comment il a appris le piano :

"Vers l'âge de onze ans, il accède à l'enseignement personnalisé du professeur Mr Wolff, et complète son apprentissage par des cours de théorie au conservatoire de quartier. Ca, c'est pour le profane. Pour le sacré, ce sont les dimanches à l'orgue de l'église baptiste de St Cyprien, vers l'âge de neuf ans."²

On s'aperçoit que Monk, contrairement à ce qu'affirme Baudoin, n'a pas tout fait d'oreille et a même eu une formation plutôt complète : cours personnalisé, théorie, formation à l'accompagnement, autant d'entrées qui nourriront ensuite le style du pianiste. Il n'est d'ailleurs pas le seul à avoir eu ce genre de formation : beaucoup de pianistes ont commencé par l'orgue à l'église et on sait qu'en général, les règles de la musique sacrée sont plutôt

¹Entretien réalisé par le musicologue Stephen Binet, le 22 janvier 2003, et consultable sur le site www.stephenbinet.com

²Laurent de Wilde ; Monk ; Folio, 1996, p.18

strictes. D'autres ont commencé la musique dans les lycées américains, avec des professeurs d'instrument, des fanfares et orchestres. Ces musiciens citent alors l'influence qu'ont pu avoir des professeurs charismatiques qui leur donneront le goût de la musique et de leur instrument.

Mais au-delà de cet apprentissage déjà très formateur, il convient d'insister également sur le fait que les conditions de cette époque du jazz n'étaient pas forcément les mêmes qu'aujourd'hui. Citons le trompettiste Miles Davis qui relate cette époque dans son autobiographie :

“Vivre la 52° Rue de 1945 à 1949, c'était lire un livre sur l'avenir de la musique. Dans un club, vous trouviez Coleman Hawkins et Hank Jones. Plus loin Art Tatum, Tiny Grimes, Red Allen, Dizzy, Bird, Bud Powell, Monk... Tous là, dans la même rue, parfois le même soir. Vous pouviez aller où bon vous semblait et entendre de grandes choses. Incroyable. J'écrivais un peu pour Sarah Vaughan et Budd Johnson. Tout le monde était là. On ne peut plus entendre des gens comme ça ensemble, aujourd'hui. On n'en a plus l'occasion.”¹³

Et Miles Davis ne parle que de New-York ! Un musicien qui souhaitait apprendre le jazz, se perfectionner, rencontrer des musiciens, avait l'embarras du choix, et dans des styles très différents : Art Tatum, Coleman Hawkins, Dizzy Gillespie et Charlie Parker... Effectivement, ils n'avaient pas besoin d'école (il n'y en avait d'ailleurs pas qui enseignaient le jazz) puisque tout se jouait tous les soirs. Qu'en est-il aujourd'hui ?

D'abord, la situation économique a obligé bon nombre de clubs de jazz à fermer leur porte, que ce soit à New-York, Paris ou même dans les villes de Province. Philippe Roche précisait ainsi, qu'à Lyon, dans les années 70, il était possible de trouver beaucoup d'engagements rémunérés dans des lieux comme des clubs ou des bars, ce qui n'existe plus aujourd'hui. Les véritables clubs de jazz qui assument une programmation de concert à Lyon se comptent sur les doigts d'une main : Hot Club, La Clé de Voûte, Polycarpe... et ce ne sont dans la plupart des cas que des musiciens régionaux qui s'y produisent, avec l'impossibilité d'y rencontrer des musiciens reconnus sur la scène internationale.

L'exemple de Lyon, et ce n'est pas le seul, montre bien que la situation décrite par le trompettiste n'existe plus aujourd'hui. D'une part, il devient très difficile pour les jeunes musiciens de trouver des engagements réguliers et rémunérés dans des lieux de concerts, d'autre part, il est également beaucoup plus difficile d'assister à des concerts où il est possible de rencontrer les musiciens qui “inventent” cette musique ou tout du moins qui en sont les chefs de file, et faire le “boeuf” avec eux.

Signalons également que Miles Davis ne parle que d'une période relativement restreinte (1945-49), mais que cette situation se reproduit dans les années 50 jusqu'au milieu des années 60, avec le free-jazz qui apparaît à cette période. Les musiciens de cette époque n'avaient pas besoin d'écoles. Ils créaient sans arrêt, en échangeant, en se rencontrant, en copiant certains musiciens, en réagissant contre d'autres, en voyant les maîtres de cette musique inventer le jazz au jour le jour. Quelle meilleure école peut-il y

¹³ Miles, L'Autobiographie ; p.84

avoir? Pourtant, cette façon d'apprendre le jazz n'existait et n'existe encore peut-être que dans les villes de l'envergure de New-York ou de Paris, et encore, on se rend compte aujourd'hui que beaucoup de jeunes musiciens (pour ne pas dire la plupart) de ces scènes-là passent à un moment ou à un autre par la Berklee School, célèbre école New-Yorkaise ou par le CNSM de Paris, de plus en plus réputé.

Il semblerait par conséquent faux et dangereux d'affirmer que les musiciens de cette musique se sont "faits" tout seuls. Faux, car on voit bien que leur façon d'apprendre la musique ne vient pas de nulle part : églises, conservatoires de quartier, lycées et même universités, autant d'écoles qui, si elles n'en n'ont pas le nom, en ont l'aspect. Puis au-delà de l'apprentissage de l'instrument, les musiciens ont également bénéficié de la chance d'être tous ensemble au même moment. Ils ont ainsi pu échanger, comparer, réagir et par conséquent, apprendre, progresser.

Du coup, affirmer que ces musiciens ont appris la musique tout seuls devient dangereux dans la mesure où l'on installe une certaine illusion, voire une magie autour de cette musique, qui n'est pas en rapport avec la réalité. Ce danger est énoncé également par Eddy Schepens, et sur lequel nous reviendrons dans notre quatrième partie :

"Croire que je peux me faire tout seul est une illusion d'optique qui naît paradoxalement d'une prescription sociale de plus en plus violente aujourd'hui : "sois toi-même", ou pire : "sois quelqu'un"... Le thème du "self made man", dans le rêve américain, proclamait l'indépendance possible vis-à-vis de la donne sociale et économique ; l'idée, assez dans le vent aujourd'hui, d'une auto-création de soi me paraît surtout redevable d'une société du spectacle, et de l'injonction libérale de la concurrence et de la "spectacularisation" de soi dans une société dite de "masse" : une tentative pour ne plus être con-fondu aux autres, pour se délier d'Autrui."¹⁴

Peut-être également que cette idée du musicien qui se construit et se développe tout seul cache-t-elle la peur que la personnalité, l'individu et ce qui fait sa spécificité, soit noyé dans une sorte d'usine à fabriquer des musiciens à la chaîne. Certes, les musiciens des années 50 et 60 peuvent entretenir l'illusion que l'on ne peut apprendre le jazz que seul, grâce à son seul mérite et talent, voire ses seuls dons. C'est oublier semble-t-il les difficultés sociales et raciales que ces musiciens pouvaient rencontrer à l'époque, et qu'ils n'ont pas eu à se battre seulement pour bien jouer de leur instrument, mais également pour exister socialement dans une société encore fortement basée sur la ségrégation raciale. Combien de musiciens, inconnus et oubliés aujourd'hui, ne sont pas parvenus à trouver leur voie et n'ont pas réussi à jouer leur musique comme ils le souhaitaient, à cause de ces conditions très dures ?

L'école de musique paraît donc aujourd'hui au contraire être le lieu possible de ces apprentissages, de ces rencontres puisque les conditions économiques et sociales ne sont plus les mêmes qu'à l'époque de cet "âge d'or" du jazz. Elle apparaît également comme une véritable chance de démocratisation de la découverte et de l'apprentissage de cette musique

¹⁴ Eddy Schepens ; "Faut-il enseigner les musiques actuelles ?", article d'Enseigner La Musique n°3 ; CEFEDM Rhône-Alpes

puisque offerte à tous, sans distinction “géographique”, culturelle ou sociale. Nous ne pouvons que nous féliciter qu’un musicien qui désire découvrir et pratiquer le jazz n’ait plus à se battre pour le faire. Alors pourquoi tant de réticences à l’idée que le jazz puisse s’enseigner dans les écoles de musique, de la part même des musiciens qui le jouent ?

b) la peur de l’institutionnalisation

Le jazz s’apprend donc maintenant dans les écoles de musique. C’est une réalité. Mais plutôt que de se poser cette question de la légitimité de ces écoles de musique, pourquoi ne pas repenser l’enseignement du jazz dans ces écoles afin qu’il conserve tout ce qui fait sa beauté : mélange de tradition et de modernité, compromis de règles très strictes et de liberté, rencontre entre différentes cultures...

La crainte des musiciens de jazz de voir leur musique perdre leur âme dans les écoles peut être compréhensible dans la mesure où beaucoup d’écoles, basées sur le modèle classique du Conservatoire National de Paris, semblent vouloir appliquer ce modèle d’apprentissage au jazz, et c’est peut-être ce dont veut parler Baudoin quand il nous parle de Monk ou d’Ellington. D’autant plus que bon nombre de ces musiciens, pour ne pas dire la plupart en France, se sont tournés vers le jazz après des études classiques, parfois en ressentant très mal le poids de l’institution, et en trouvant dans le jazz ce qu’ils n’ont pas trouvé ailleurs. Ils n’ont donc aucune envie de voir “leur” musique devenir ainsi. Pourtant, en laissant le jazz en dehors de l’école de musique, le risque n’est-il pas de lui faire garder l’étiquette de musique “populaire” avec tout ce que cela comporte de péjoratif aujourd’hui ? On a vu pourtant que le bebop pouvait se montrer difficile et extrêmement technique (au même titre que certaines musiques dites sérieuses), mais malheureusement, ces clichés existent bel et bien. On considère que les exigences techniques de la musique “sérieuse” sont beaucoup plus fortes que celles du jazz : un jazzman pourra toujours compenser ses lacunes technique par une imagination et une musicalité débordante. L’adage “*c’est le défaut qui crée le style*” est suffisamment répandu pour que même les musiciens de jazz parviennent à se convaincre du fossé qui s’installe : ils sont les créatifs, les improvisateurs, les libres et les musiciens classiques sont les techniciens, les formatés, les répétiteurs, les interprètes-esclaves.

Refuser que le jazz entre dans l’école de musique et qu’il soit enseigné pour le plus grand nombre, c’est alors, à nouveau, cultiver un certain élitisme. Élitisme car, encore une fois, on entretient l’illusion que la musique perdrait de sa qualité, de sa spontanéité, bref, de tout ce qui la caractérise, en la confrontant à d’autres musiques.

“Il n’est donc pas étonnant que les musiques réputées non-écrites n’entrent pas facilement dans les écoles de musique. Aussi a-t-on tendance à confondre “musique classique” et forme scolaire, laquelle nécessite de l’écrit. Et à identifier, de manière militante parfois, les musiques “exclues” par les institutions à des musiques “naturellement” tournées vers la transmission orale, diffuse, non institutionnelle. Les “sans-papiers” de l’institution scolaire de la musique ont tendance à considérer leurs musiques et leurs manières de les transmettre comme

plus “créatives”. D’abord parce qu’elles ne sont pas véritablement enseignées, c’est-à-dire sans support d’une part, sans “maîtres” reconnus d’autre part : sans faire classe en quelque sorte. Ensuite parce qu’il s’agirait de musiques de l’instant, improvisées, directes...”¹⁵

Ces propos d’Eddy Schepens illustrent bien ce dilemme qui se pose pour les musiciens de jazz : souhaiter que leur musique soit reconnue, au même titre que la musique classique, et, dans le même temps, déclarer leurs différences fondamentales : écrit et oralité, interprétation et improvisation.

¹⁵Eddy Schepens ; “Faut-il enseigner les musiques actuelles ?”, article d’Enseigner La Musique n°3 ; CEFEDM Rhône-Alpes

III- ENSEIGNER LE JAZZ

a) des connaissances à acquérir

Jacques Siron, en mars 1999, déclarait ceci :

“Où va le jazz ? Les écoles de jazz peuvent-elles faire l'économie de cette interrogation ? Qu'elles en soient conscientes ou non, elles participent d'un nouveau mode de transmission de connaissances qui a une influence directe sur la pratique du jazz ainsi que sur son évolution. (...) A la question “Le jazz ou les musiques improvisées s'enseignent-ils ?”, je réponds résolument oui. Il est possible de transmettre et de recevoir un bon nombre de connaissances ayant trait à ces traditions musicales.”¹⁶

Pour Siron, donc, il existe un premier niveau de connaissances, qu'il nomme “connaissances positives”, et qui regroupe l'ensemble des techniques ou compétences que l'on acquiert. Il emploie l'image du verre vide que l'on remplit et met également l'accent sur plusieurs points qu'il convient de souligner ici. D'abord qu'il y a bien des compétences à acquérir pour pratiquer le jazz et que le feeling, la magie ou le talent ne suffisent pas :

“Particulièrement dans le jazz subsiste une mythologie romantique de l'instinct, de la science infuse comme seules marques d'authenticité, comme seules manières d'apprendre. Ce ne sont hélas bien souvent que des déguisements de la paresse, voire des ramollissements de la cervelle. Non, on ne naît pas avec le rythme dans le sang; non, l'inspiration n'est pas une opération du Saint-Esprit, oui, il y a des choses, à savoir, à apprendre, à se coltiner.”¹⁷

Quelles sont ces fameuses connaissances positives ? Siron, dans la préface de son livre-méthode, *Bases, des mots aux sons*, commence par indiquer ceci : “Bases, destiné surtout aux débutants, se propose de présenter de manière simple, concrète et synthétique les notions fondamentales concernant le jazz et les musiques improvisées.”¹⁸ Et Siron d'indiquer donc les différents matériaux musicaux abordés dans ce livre : les principes de la notation musicale (jazz et musique classique), les bases du rythme, les bases de l'harmonie tonale, modale et du blues, les modalités expressives (dynamique, expression, phrasé, articulation, ornements, inflexions), les formes, la construction d'un discours mélodique, l'accompagnement et le jeu en orchestre, les caractéristiques et la notation des différents instruments, les techniques du son (audio, informatique, télématique), autant d'éléments que l'élève, suivant la direction qu'il choisit, n'aura de cesse d'approfondir. Il existe donc bel et bien des matériaux, des apprentissages que l'on peut nommer, et par conséquent, que l'on peut enseigner.

De plus, pour revenir sur l'idée que le jazz serait une musique orale, il

¹⁶Jacques Siron; Revue Musicale Suisse, n°5, 1999.

¹⁷ idem

¹⁸ J. Siron ; Bases, des mots aux sons ; Outre mesure, 2001, introduction.

faut souligner que, si le rapport à la partition est souvent évité en jazz à cause de l'improvisation, il n'empêche que l'enregistrement joue le rôle de "trace", de référence à la fois stylistique, historique et esthétique pour le musicien. Ainsi, il ne part pas de rien, il n'a pas tout à inventer puisqu'il possède ce patrimoine, ces fameux disques où les plus grands maîtres se font entendre et font entendre leur façon d'appréhender le jazz, d'une manière beaucoup plus précise qu'une simple partition, d'ailleurs. Les relevés, transcriptions, analyses d'écoutes sont autant d'entrées possibles pour l'enseignement d'une musique qui garde une part historique et d'héritage très forte : il est intéressant de noter que la notion d'influence et de filiation est souvent très forte dans le jazz, peut-être même beaucoup plus que chez les interprètes classiques.

On voit donc que le domaine des connaissances est très large. Pourtant, on a tendance à trouver le jazz dans les écoles de musique enseigné sous l'angle historique très limité du bebop et des standards. Peut-être tout simplement parce que c'est à ce moment-là que les règles sont les plus strictes, et donc les plus identifiables. Or cet enseignement laisse de côté toute une partie de l'histoire du jazz, qui est souvent plus éludée que véritablement rejetée, comme si l'on considérait qu'une fois que l'on sait jouer du bebop, on est capable de tout jouer. Siron s'interroge ainsi sur la place prépondérante qui est réservée au bebop et aux standards, souvent sans même être située dans l'histoire du jazz, mais plutôt présentée comme "artisanat de base" du jazz. Il déclare ainsi, comme un manifeste :

*"La diversité est une nécessité, une condition de survie. Qu'elle se manifeste plus ouvertement, qu'on la désire, et qu'on fasse en sorte qu'elle existe - soit au sein même des écoles, soit entre différentes écoles qui développent chacune leur spécificité. Et que le be-bop et les standards ne fonctionnent pas comme unique modèle, ni comme passage obligé, ni comme gage de sérieux. Tous ceux qui ont inventé cette musique méritent mieux ! Mille pistes sont possibles : renforcer une éducation musicale générale, ouverte, susceptible d'englober et de saisir plusieurs traditions musicales; s'il est enseigné, placer le be-bop dans un contexte historique, montrer les filières qui en sont issues; intégrer des styles de jazz non-américains; pratiquer d'autres formes d'improvisations; encourager et susciter la créativité; soutenir des recherches pédagogiques qui soient spécifiques au jazz et aux musiques improvisées; etc."*¹⁹

b) Agir et jouer

Mais si ces connaissances, quelles qu'elles soient, sont bien à acquérir, il faut également les mettre en application : il faut jouer, créer, bouger. On ne peut apprendre la théorie sans la mettre en application et Siron est très clair :

*"C'est là qu'on découvre qu'il ne suffit pas de connaître les codes et le jargon, il faut danser. (...) Danser, relier théorie et pratique, circuler entre son écoute, les différentes couches de sa mémoire, son imagination, le geste instrumental ou vocal."*²⁰

¹⁹Jacques Siron ; Revue Musicale Suisse, n°5, 1999.

²⁰ idem

Par conséquent, l'école doit être également un lieu où l'on tente, où l'on expérimente, où l'on met en pratique ces fameuses connaissances "positives". Et cela doit se faire en même temps. Au fur et à mesure que des connaissances sont abordées, elles doivent être expérimentées, questionnées, interiorisées par la pratique. L'école devient le carrefour idéal de rencontres entre musiciens qui peuvent se nourrir les uns les autres, qui peuvent échanger et se confronter. L'école ne peut pas être simplement le lieu où l'on apprend les règles, en laissant l'élève se débrouiller seul pour faire la musique, sa musique, ou alors elle devient ce fameux lieu si décrié par Beaudoin et autres réticents à l'idée du jazz à l'école.

Il y a donc bien des éléments transmissibles dans le jazz, des connaissances qu'il faut acquérir pour progresser, pour approfondir, à condition que l'on puisse dans le même temps pratiquer. Toutefois, il faut bien reconnaître que si ces éléments-là sont parfaitement théorissables et reconnaissables, il demeure un autre domaine beaucoup moins balisé et plus ambigu qui est celui de l'improvisation et de son enseignement.

c) le travail de l'improvisation

L'enseignement et le travail de l'improvisation semble poser un autre problème. En effet, comment peut-on travailler l'improvisation ? Question centrale et dominante dans l'enseignement du jazz car il regroupe souvent la plupart des inquiétudes concernant la personnalité du musicien, son style et son discours.

*"D'un point de vue technique au sujet de l'improvisation, ma conviction est que pratiquement rien ne peut être joué qui n'ait été travaillé auparavant."*²¹

Cette phrase de Ramon Ricker, qui fut l'un des premiers professeurs à enseigner dans les universités américaines, résume avec ces quelques mots sur quoi repose l'apprentissage et le travail de l'improvisation selon les universitaires américains et qui va influencer une grande partie des écoles de jazz françaises. Elles s'élaboreront d'ailleurs sur le même modèle. Le jazz serait donc un langage, avec des mots (accords) et des phrases (gammes) et il faudrait maîtriser cette langue pour pouvoir improviser. La majorité du travail à effectuer pour l'élève va donc être de préparer, de répéter, de retenir des phrases constituées de gammes correspondant aux accords, qu'il pourra ressortir le moment voulu. Jerry Cocker, collègue universitaire de R. Ricker, précisera ainsi:

*"La créativité provient davantage de la maîtrise des connaissances que de l'inspiration. L'inspiration demande en tout cas de la préparation, comme une graine qui ne peut pousser que sur un terrain bien préparé."*²²

L'improvisation se travaille donc, et, si l'on en croit les exemples de

²¹ R. Ricker ; Nouvelles conceptions d'improvisations linéaires ; ID Music, 1977, introduction

²² J. Cocker ; Improvising Jazz ; Simon and Shuster, 1986

méthode que Ramon Ricker présente (travail de “patterns”, de II-V-I...), elle se travaille par la répétition et la préparation. Mais il subsiste pourtant quelques réserves. On ne peut s’empêcher de penser d’abord que ce type de travail ne permet d’élaborer que des réflexes, plus ou moins complexes, mais bel et bien des réflexes, et ce n’est pas véritablement l’improvisation en tant que telle qui sera travaillée si on ne prend en compte que cette dimension-là, mais plutôt un réservoir de phrases, de mélodies, d’éléments qui sera constitué et dans lequel le musicien va pouvoir piocher pour construire son discours.

De plus, il convient de noter également que ce type de travail ne concerne qu’une partie de l’improvisation dans le jazz, celle basée sur les accords et les gammes, amorcée avec les standards dans les années 30 et qui trouve son apogée avec le bebop. D’une part, il ne s’agit que d’un travail harmonique et, d’autre part, les règles sont très strictes et théorisées. C’est oublier donc que les notions de gammes et d’accords n’ont pas toujours prévalu dans l’histoire du jazz et que la paraphrase, le développement rythmique, l’harmonologie d’Ornette Coleman, l’improvisation libre ou sans contrainte ont été également des entrées très utilisées dans le jazz.

C’est pourtant le modèle dont se sont inspirées bon nombre d’écoles de musique et de départements jazz quand ils se sont créés dans les années 80 en France. Le jazz n’est entrevu que par un seul angle d’attaque, forcément réducteur quant à sa richesse historique concernant l’improvisation. On retrouve d’ailleurs les craintes et les mises en garde de Siron concernant le fait de n’enseigner le jazz qu’à travers ce syle.

François Janneau nous donne, dans la préface d’un livre de J. Siron, *La Partition Intérieure*, une réponse différente :

“J’estime en effet que, pédagogiquement, la meilleure façon de faire aborder l’improvisation est de commencer par ses formes les plus libres, à ne pas confondre forcément avec le free-jazz, lisses dans un premier temps, pulsées ensuite ; de privilégier la qualité de l’ordonnancement rythmique par rapport à l’agencement mélodico-harmonique, pour en venir ensuite à l’improvisation thématique, au blues et, seulement enfin, aux subtilités de l’improvisation “chordale”. Les règles du jeu qui sont celles des standards et du bebop sont trop complexes pour pouvoir être assimilées d’emblée.”²³

Cette vision semble ainsi prendre en compte la diversité des types d’improvisations, et souhaite visiblement délimiter ce qui pourrait être la meilleure progression possible pour un élève débutant à la fois en jazz et en improvisation. Pourtant, l’on ne peut s’empêcher de penser qu’encore une fois, une hiérarchie est installée : les formes libres, le free-jazz sont “faciles”, puisque abordées en premier, et improviser sur des accords est ce qu’il y a de plus difficile.

Et l’élève dans tout ça ? Il y a des personnalités qui ont besoin d’un cadre strict à l’improvisation et qui ne parviennent pas à voir un quelconque intérêt au free-jazz ou à une autre forme plus libre d’improvisation, et qui n’en saisissent pas le sens. Faut-il leur faire découvrir cette musique uniquement

²³ préface de F. Janneau ; *La Partition Intérieure* ; J. Siron ; Outre mesure, 1992,

par cette entrée ? Et puis il y a les musiciens qui rejettent les systèmes, qui veulent travailler sur d'autres aspects de la musique que le simple contexte harmonique et qui ne se sentent pas à leur place avec ce type d'improvisation. Comment expliquer à ces élèves que c'est ce vers quoi ils doivent tendre ? Pourquoi ne pas tenter ces multiples entrées en même temps, dès le départ ? Le meilleur moyen de montrer la diversité du jazz n'est-elle pas justement d'en multiplier les approches avec l'élève, qu'il puisse embrasser l'ensemble de ce qui fait cette musique et de progressivement développer "sa" musique, plutôt que de lui donner les informations au compte-gouttes en estimant à sa place ce qui est bon pour lui ?

Jacques Siron, s'il considère bien que l'on peut enseigner le jazz, on l'a vu, répond "non" à la question "Peut-on enseigner l'improvisation ?" :

"Il est impossible de prévoir l'imprévu. Bien sûr, l'on peut se préparer à improviser, accumuler des connaissances en tous genres dans ce but, travailler la rhétorique et l'art de raconter une histoire - l'on doit se préparer. Si toute improvisation contient une part de restitution, d'interprétation d'un matériau préexistant, elle ne saurait s'y réduire. Le temps de la préparation se distingue de celui de l'action. Si l'improvisation n'était faite que de certitudes, ce ne serait plus de l'improvisation. Qu'on ouvre la porte au doute, au hasard, à l'erreur, à l'oubli, à la chute, au tremblement !"²⁴

La réponse paraît à la fois logique et à la fois trop simple. Logique tant il est vrai qu'il est difficile de "prévoir" une improvisation. Les conditions du concert, l'état physique du moment, l'état psychique, autant d'éléments qui font de l'improvisation un moment... imprévisible. Et pourtant, il semble bien possible de se préparer, d'apprendre à se connaître pour savoir réagir au moment présent. Par conséquent, peut-être que le véritable apprentissage se situerait à ce niveau-là : donner à l'élève les moyens de se connaître.

Nous terminerons donc en citant Éric Barret, saxophoniste de jazz, qui concluait une intervention durant un séminaire de l'Ircam, "Musique, psychanalyse" par ces mots :

"Il y a dans cet apprentissage du développement de la personnalité musicale dès le départ une place importante accordée à l'individu musicien et à ce qui fait son originalité, sa singularité. L'enseignement de l'improvisation doit donc être compris comme une manière d'apprendre à s'enseigner soi-même. En d'autres termes, pour l'enseignant de l'improvisation, il s'agit, auprès de l'élève, de lui "apprendre à apprendre".²⁵

Par conséquent, il reste un élément que l'on oublie souvent dans le cadre d'une école : le rapport entre deux musiciens, ceux que l'on appelle communément l'élève et le professeur. Car l'échange entre les deux n'est pas aussi déséquilibré qu'on le croit. Ce n'est pas simplement un "sachant" qui transmet son savoir à un "ignorant"; ce n'est plus le stade du verre vide qui se laisse remplir en se laissant faire. Il ne s'agit plus seulement de ne transmettre

²⁴ article de J. Siron ; Revue Musicale Suisse n°5 ; 1999

²⁵ Séminaire Entretemps "Musique/Psychanalyse" ; Ircam ; 6 avril 2002

que des connaissances, mais également d'amener l'élève à trouver et à développer sa voie, son propre chemin et à découvrir progressivement ce dont il a besoin, seul, sans que l'enseignant ne le décide à sa place.

“Le savoir n'est plus une possession, un objet à transférer, mais un fluide qui s'échange de manière proche de ce qui se passe dans un orchestre. La position de l'élève ou celle du professeur se dissout au profit du contact, dans un dialogue, dans une mise en résonance réciproque de mondes intérieurs. (...) Soulignons que le travail concerne autant l'élève que le professeur. Le professeur n'est pas seul : l'élève a aussi une grande part de responsabilité dans ce qui va se transmettre.”²⁶

Telle est la conclusion de Siron. Il est vrai que nous ne sommes plus vraiment dans l'enseignement au sens “remplissage” du terme, mais bien plutôt dans une logique de mise à disposition de ce qui fait cette musique en terme d'outils, de circonstances, de rapports humains. Du coup, c'est le rôle du professeur qui doit être remis en question au sein même de l'école car, et même si cela peut paraître enfantin, s'il n'y a pas d'enseignement sans élève, il n'y en a pas non plus sans enseignant. Les élèves d'aujourd'hui sont les futurs musiciens de demain, ceux qui vont contribuer à faire, à inventer, à perpétuer le jazz. La responsabilité des professeurs et enseignants est donc grande, et il est nécessaire d'en prendre conscience pour éviter les risques et dangers que cette position implique.

²⁶ article de J. Siron ; Revue Musicale Suisse n°5 ; 1999

IV- LE POUVOIR ET LA RESPONSABILITÉ DU PROFESSEUR : vers une autre façon d'enseigner ?

a) “nul ne peut se donner la vie”

“Il est des évidences qu'étrangement l'on oublie vite : et d'abord que l'homme n'est pas lui-même sa propre origine. Que nul ne peut se donner la vie, même s'il acquiert, ou croit acquérir progressivement la capacité de la diriger lui-même et de la conserver le plus longtemps possible.”²⁷

Philippe Meirieu n'est pas le premier à aborder le thème de l'éducation ou de l'éducabilité de l'homme. En effet, que ce soit dans des romans comme *Le livre de la jungle*, chez des philosophes comme Kant (*“L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation”*) ou encore chez des intellectuels comme Lucien Malson (*Les enfants sauvages*) ou Daniel Hameline, en passant par le cinéaste François Truffaut (*L'enfant sauvage*), tous sont d'accords pour exprimer le fait que l'on ne peut s'éduquer seul, et que, au contraire, nous nous nourrissons de notre rapport au monde des autres et que nous nous forgeons progressivement par la rencontre et la confrontation. Meirieu continue d'ailleurs : *“Nul ne peut se donner la vie et nul ne peut, non plus, se donner sa propre identité.”* Or, dans le milieu du jazz, on se rend vite compte que la personnalité et la culture du musicien sont considérées comme les deux domaines les plus importants, mais ils n'apparaissent pas par hasard ou par magie. Il n'y a qu'à voir, pour s'en convaincre, l'importance que donnent tous les musiciens de jazz, qu'ils soient enseignants ou non, au “relevé” ou à la transcription d'un chorus d'un musicien reconnu.

Voici l'une des conclusions menées par un musicologue (et musicien de jazz), Stephen Binet, lors de ses travaux pour son mémoire de recherche de Maîtrise, après une expérience sur trois pianistes :

“A la lumière de l'observation menée sur les trois élèves, nous pouvons affirmer que la transcription est une pratique permettant à l'enseignant de proposer une activité sur les objets à connaître. Elle permet aussi à l'apprenant d'organiser son travail scolaire et d'enrichir son jeu.”²⁸

Il ne s'agit pas ici d'émettre un jugement de valeur quelconque à l'encontre d'un procédé, ce n'est pas le but. Mais il faut bien constater, chez la plupart des pédagogues du jazz, une quasi-unanimité concernant le fait d'écouter, de relever et d'analyser les musiciens qui ont inventé et inventent encore cette musique. Partir des autres, telle est la démarche pour devenir nous-mêmes.

Connaître et comprendre leur style pour construire celui du jeune musicien, tel est, semble-t-il, le chemin à emprunter. Mais où se situe le professeur dans tout ça ?

b) le pouvoir du pédagogue et ses risques

²⁷ P. Meirieu ; Frankenstein pédagogue ; ESF éditeur, 1996, p. 15.

²⁸ Propos recueillis sur le site de Stephen Binet : www.stephenbinet.com

Quand nous examinons un peu plus précisément le rapport entre le professeur et son élève, et plus précisément celui du pouvoir que possède l'enseignant, force est de nous rendre compte que ce pouvoir est grand, voire absolu. Rousseau, dans *Emile, ou de l'éducation*, l'écrit avec force :

*“Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.”*²⁹

Le professeur se trouve alors en position de force : il est celui qui sait, qui connaît, Il est également celui qui a la responsabilité de permettre à la personnalité de l'élève de s'épanouir, car c'est bien de cela qu'il s'agit dans la musique en général, et dans le jazz en particulier, où cette personnalité, cette imagination, ce talent est souvent porté aux nues. L'élève est en situation d'apprenant, de découvreur et il est dépendant des directions que va lui faire prendre l'enseignant pour se forger sa propre identité musicale.

Nous voyons donc à quel point le pouvoir que peut exercer le professeur sur l'élève est grand, mais à ce pouvoir, il convient d'associer une responsabilité tout aussi grande, car les pièges dans lequel l'enseignant peut tomber ne seront pas sans conséquence sur la future personnalité d'un jeune musicien, encore ignorant, et accordant toute sa confiance à ce professeur, parfois considéré comme un musicien “prestigieux” auquel on veut absolument ressembler. Quels risques court ce professeur, qui, en tant qu'artiste, possède déjà sa propre sensibilité, connaît ses propres affinités avec tel ou tel style, ou au contraire ne comprend pas tel ou tel autre ?

*“Il ne s'agit pas de fabriquer une créature capable de satisfaire notre goût pour le pouvoir ou notre narcissisme, mais d'accueillir celui qui vient comme un sujet, tout à la fois inscrit dans une histoire et représentant la promesse d'un dépassement radical de celle-ci.”*³⁰

Ces mots sont encore de Philippe Meirieu dans son livre *“Frankenstein pédagogue”* et exposent parfaitement ces risques : “façonner” un élève, le “formater”, imaginer qu'il va devenir un autre nous-mêmes, récolter la gloire d'avoir accouché d'un clone. Telles sont les tentations faciles du professeur. Faciles, car il est plus pratique d'appliquer la méthode qui nous a réussi que de chercher à s'adapter à chaque élève. Faciles encore, car nous n'abordons que le domaine que nous connaissons le mieux. Faciles enfin, car il est beaucoup plus agréable d'avoir le sentiment de la jouissance d'avoir fabriqué quelqu'un, avec tout ce que cela comporte de narcissique, que de le sentir nous échapper. Il apparaît clairement que l'identité de l'élève ne se construira pas correctement de cette façon, ou alors par hasard ou par chance, mais les

²⁹ Rousseau ; *Emile, ou de l'Education* ; ed. GF Flammarion, 1966, p. 150

³⁰ *Frankenstein Pédagogue*, p. 63

chances qu'un élève ne se retrouve pas dans l'approche du professeur, voire qu'il la rejette plus ou moins violemment, sont encore plus grandes.

Les exemples, mythologique, littéraires, cinématographiques, religieux, sont nombreux sur ce sujet : *Pygmalion*, *Pinocchio*, le *Golem*, *Frankenstein*, voire *Robocop*, tous ont en commun d'avoir été fabriqués "de toute pièce" par des créateurs, qui, s'ils n'avaient pas tous les mêmes motivations, ont vu leur créature se retourner contre eux à un moment ou à un autre, parfois de manière très violente. Cette révolte paraît, dans tous les cas, inévitable tant les actes et motivations de ces créateurs apparaissent en contradiction avec ce désir, légitime et grandissant, de la créature de s'affranchir et de devenir indépendante. La "créature" veut son identité, sa personnalité et finit forcément par la trouver, mais par quels moyens ?

On ne peut se construire sa propre personnalité seul, sans rencontre, sans échange avec ce qui est extérieur à nous-mêmes. Mais c'est là une évidence dont ne doit pas se servir le professeur pour tenter d'imposer ses propres choix, esthétiques, techniques, stylistiques à son élève. Sa tâche est donc autre.

c) le rôle et la responsabilité du professeur

Dans un entretien avec le batteur Bruno Tocanne, qui fut enseignant au CNR de Chalon/Saône, celui-ci utilise l'image de la boîte à outils pour définir le rôle, selon lui, du professeur. Ce dernier est là pour donner des outils à l'élève, mais également pour lui suggérer comment s'en servir, ce qui implique plusieurs nécessités : d'abord que cette trousse à outils soit la plus fournie possible, faire en sorte que l'élève ait à sa disposition le plus d'éléments possible, et dans le même temps, de donner le mode d'emploi de ces outils, car nous pouvons avoir la trousse à outils la plus conséquente, à quoi peut-elle bien nous servir si nous ne savons pas utiliser les outils qui sont dedans ? Par exemple, les gammes et les accords ne sont qu'un outil parmi tant d'autres pour l'improvisation et il n'est pas sûr que ce soit avec cet outil seulement que l'élève saura jouer du jazz.

Jean-Luc Cappozzo, trompettiste de jazz et de musiques improvisées, va même plus loin dans cette idée et pense que le rôle du professeur est d'amener l'élève à se poser cette question : "Qu'est-ce que je veux exprimer", et de lui permettre d'utiliser des outils "techniques" pour y répondre. Ces propos se confirment d'ailleurs à la fois chez Philippe Meirieu, qui en exposant sa "révolution copernicienne" en pédagogie, nous explique que l'une des exigences :

*"consiste à accepter que la transmission des savoirs et des connaissances ne s'effectue jamais de manière mécanique et ne peut se concevoir sous la forme d'une duplication à l'identique (...). Elle suppose une reconstruction par le sujet de ces savoirs et connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement"*³¹

et chez Rousseau, qui précise :

³¹ Frankenstein Pédagogue, p.66

“Mon objet n’est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l’acquérir au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu’elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par-dessus tout.”³²

La responsabilité du professeur est donc grande pour permettre à l’élève de se forger sa propre personnalité musicale et elle doit commencer par admettre un abandon progressif de cette maîtrise à sens unique sur l’élève. Il devient donc un véritable médiateur, un “passeur” au service de l’élève. Car c’est ce dernier qui doit être actif. Lui seul peut décider de ce qui est bon ou non pour lui-même. L’épanouissement et le développement ne passe que par des décisions véritablement personnelles. *“Honorer en celui qui vient la chance qui nous est offerte de ne pas nous enfermer dans notre passé mais, au contraire, d’être vraiment dépassé.”* Cette phrase de P. Meirieu doit ainsi résonner en nous pour nous faire prendre conscience que nous n’avons rien à gagner à former un autre “nous-mêmes”³³, mais que nous devons surtout parvenir à donner les moyens à ceux qui arrivent de se trouver eux-mêmes.

³² Emile, ou de l’Education, p. 270

³³ Frankenstein Pédagogue, p. 61

CONCLUSION

Comment devenir soi-même en s'inspirant d'autrui ? L'élève va progressivement se forger sa propre personnalité, et l'enseignant va jouer un rôle des plus importants dans cet apprentissage. Il doit enseigner le jazz, celui, divers, varié, qui a traversé le vingtième siècle en connaissant des révolutions stylistiques parfois violentes. Bebop, free-jazz, blues, jazz-rock...une variété d'approches qui fait à la fois la force du jazz, mais également sa complexité. Il ne doit pas enseigner "son" jazz, et ainsi ne pas confondre sa fonction d'artiste et celle de professeur. Il doit, de fait, devenir un médiateur entre la musique et l'élève, s'effacer et ne devenir qu'un intermédiaire, au risque que l'ego en prenne un coup.

Ainsi, il convient de revenir une dernière fois sur ce rôle de médiateur. Au cours des Journées d'Etudes concernant l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, organisé par le CEFEDM Rhône-Alpes en 2001, Gérard Guillot, professeur de philosophie et intervenant à l'IUFM de Lyon, dressait dans son intervention une typologie de la profession d'enseignant à partir de trois aspects : l'orientation politique, qui consiste en un choix de valeurs et de finalités, une définition d'objectifs, avec des compétences à acquérir, et une gestion des ressources, à la fois logistiques et humaines. Cette typologie est donc la suivante :

L'enseignant dominus. Le prince (pouvoir)
L'enseignant magister. Le maître (transmission)
L'enseignant technicien. Le patron (compagnonnage)
L'enseignant concepteur. L'ingénieur (didacticien)
L'enseignant méthodologue. L'organisateur (pédagogue)
L'enseignant spécialiste. L'expert (évaluateur)
L'enseignant apprenant. Le médiateur (praticien réfléchi)

Dans la plupart des cas, il y a la notion d'une domination de l'enseignant sur l'élève. Nous avons examiné plus haut les risques et dangers que cette domination pouvait provoquer, et ils sont confirmés par G. Guillot :

*"Toutefois, concernant l'enseignant, la singularité de sa personne ne saurait cautionner un particularisme pédagogique dont les risques sont connus : du narcissisme et du culte de la personnalité à l'autoritarisme hiérarchique en passant par la rigidité des choix didactiques érigés en absolus."*³⁴

La figure de l'enseignant apprenant, dans la mesure où il se positionne d'abord en médiateur, semble éviter tous ces écueils. Mais il ne les évite que dans la mesure où il accepte de se remettre en cause :

³⁴Gérard Guillot ; "L'enseignant est-il un professionnel comme les autres" ; L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes de journées d'Etudes ; CEFEDM Rhône-Alpes, 2002, p102-103

“Un “praticien réfléchi” analyse en permanence sa manière de faire en interrogeant ses croyances, ses connaissances, ses hypothèses, ses procédures, ses évaluations. Bref, il pense les modifications à apporter au fur et à mesure à sa pratique d’enseignement.”³⁵

Car si nous tentons d’encourager, à travers ce mémoire, la notion de médiation, c’est qu’elle permet également la remise en question de l’enseignement du jazz, et s’efforce de dépasser le débat tel qu’il se pose aujourd’hui : “le jazz peut-il s’enseigner ?” Un débat qui empêche ainsi de provoquer un véritable questionnement sur la manière d’enseigner cette musique. La crainte de certains musiciens de voir leur musique détournée, affadie, si elle entre dans l’école de musique peut certes être légitime, mais elle leur permet également d’éviter d’autres questions tout aussi importantes, et éludées par ce débat.

On l’a vu, le jazz est une musique qui peut s’enseigner, qui a toute sa place à l’école et où le professeur a un rôle très important à jouer, à condition qu’il en ait conscience. L’apprentissage du jazz ne relève ni de la magie, ni de la chance. Il est possible de donner les moyens à un élève de découvrir cette musique, de l’apprivoiser puis de se développer progressivement en tant que musicien.

Nous avons donc cherché à apporter quelques éléments à un questionnement qui nous apparaît fondamental pour l’avenir de cette musique et des musiciens qui vont encore la construire. Peut-être pouvons-nous terminer par quelques questions qui permettraient d’alimenter encore les débats à venir :

- Comment s’assurer que l’élève propose un discours véritablement personnel ? Quels sont les moyens qui nous permettraient de le vérifier ?

- Comment redéfinir un premier cycle de jazz souvent destiné à des musiciens qui ont déjà une solide formation “classique” et qui désirent découvrir cette musique, et comment serait-il possible d’y accueillir de véritables débutants ?

- Comment intégrer la notion d’équipe pédagogique dans l’enseignement du jazz ? Un élève pourrait-il avoir plusieurs professeurs ?

³⁵ idem

BIBLIOGRAPHIE :

Philippe Carles, Jean-Louis Comolli ; 1971, *Free-Jazz Black Power* ; Ed. Folio (Ré.2000)

Phillippe Carles, André Clergeat, Jean-Louis Commolli ; *Dictionnaire Du Jazz* ; Ed. Robert Laffont (1988, 1994)

Jerry Cocker ; *Improvising jazz* ; Ed. Simon & Schuster (1986)

Miles Davis, avec Quincy Troupe ; *Miles, l'Autobiographie* ; Ed. Presses de la Renaissance (1989)

Gérard Guillot ; “*L’enseignant est-il un professionnel comme les autres?*” ; *L’Avenir de l’enseignement spécialisé de la musique* ; Ed. CEFEDM Rhône-Alpes (2002)

Gérard Guillot ; “*L’identité professionnelle de l’enseignant*” ; *Enseigner La Musique n°5* ; Ed. CEFEDM Rhône-Alpes (2002)

Francis Imbert ; *l’Emile ou l’interdit de la jouissance* ; Ed. Armand Colin (1989)

Ekkehard Jost ; *Free Jazz* ; coll. Contrepoints ; Ed. Outre Mesure (2003)

Lucien Malson ; *Les enfants sauvages* ; Ed. 10/18 (1964)

Rousseau ; *Emile, ou de l’éducation* ; Ed. GF Flammarion (1966)

Philippe Meirieu ; *Frankenstein pédagogue* ; Ed. ESF éditeur (1996)

Ramon Ricker ; *Nouvelles conceptions d’improvisation linéaire* ; Ed. ID music (1977)

Ross Russel ; *Bird Lives* ; Ed. 10/18 (1995)

Eddy Schepens ; “*Faut-il enseigner les musiques actuelles ?*” ; *Enseigner La Musique n°3* ; Ed. CEFEDM Rhône-Alpes

Jacques Siron ; *Bases, des mots aux sons* ; Ed. Outre-mesure (2001)

Jacques Siron ; *La Partition Intérieure* ; Ed. Outre-mesure (1992)

Jean Szlamowicz ; *Lee “the sidewinder” Morgan* ; *Jazz Hot - Hors série n°7H* (2006)

Laurent de Wilde ; *Monk* ; Ed. Folio (1996)

ENTRETIENS :

Jean-Luc Cappozzo : Trompettiste de jazz et musiques improvisées (ARFI, Sclavis...)

Jean-Yves Haymoz : Professeur au Centre de Musique ancienne de Genève et au CNSMD de Lyon

André Menudet : Professeur de Trompette et Directeur de l'EMMA de Villefranche/Saône

Jérôme Regard : Contrebassiste et Directeur du département de jazz du CNR de Lyon

Philippe Roche : Guitariste et Professeur à l'ENM de Villeurbanne/CEFEDM Rhône-Alpes

Bruno Tocanne : Batteur, Professeur de batterie, ex-CNR de Châlon/Saône

REMERCIEMENTS :

Eddy Schepens, Jean-Luc Cappozzo, Jean-Yves Haymoz, André Menudet, Jérôme Regard, Philippe Roche, Bruno Tocanne, pour leurs conseils et leurs éclaircissements.

ANNEXES

De l'improvisation

Éric Barret

Séminaire Entretiens « Musique | Psychanalyse »
6 avril 2002, Ircam

- **Présentation**

Je suis musicien, saxophoniste de jazz, un improvisateur qui a été formé par la culture et le langage du jazz, et la musique que je joue aujourd'hui, même si elle a pris quelques distances avec la culture afro-américaine, est toujours imprégnée de cet héritage-là. Je pratique l'improvisation au sein de formations que je constitue qui vont du duo au quartet et pour lesquelles j'écris la musique, ou pour dire plus exactement je propose le matériau musical. Je pratique l'improvisation sous d'autres formes : au contact de musiciens d'autres cultures, comme les musiques traditionnelles ou ethniques. Je pratique ou j'ai pu pratiquer également l'improvisation libre ainsi que l'improvisation associée à d'autres genres artistiques : en liaison avec la danse, la littérature, les arts plastiques ou l'image. Pour terminer j'enseigne également l'improvisation, et j'édite aussi des ouvrages pédagogiques sur ce sujet.

- **Présentation du sujet et propos de l'intervention**

Je parlerai ici de thèmes liés à mon expérience de l'improvisation musicale, et auxquels j'ai souvent pensé comme ayant peut-être une résonance, un écho, dans la psychanalyse. Je ne sais si l'on peut parler de liens entre ces deux champs, mais il m'a semblé constater que l'improvisation musicale et la psychanalyse fréquentaient parfois les mêmes domaines. Et je me suis mis à chercher un peu plus, vers d'éventuelles affinités entre ces deux pratiques[1].

- **L'improvisation**

- **La place de l'improvisateur (*L'improvisateur par rapport au compositeur et à l'interprète et les spécificités de sa place*)**

Quelle place est celle de l'improvisateur par rapport au compositeur et à l'interprète. (Je fais référence à un échange qui avait eu lieu ici lors de la séance de janvier dernier). L'improvisateur qui fait de cette pratique l'essentiel de son expression musicale peut-il être assimilé au compositeur, à l'interprète, voire aux deux, où occupe-t-il une place distincte ?

1 — Considérons la situation de l'improvisation libre où le musicien développe son discours sans aucune référence. L'improvisateur ne joue à partir d'aucun support thématique et développe ses idées musicales en même temps qu'il joue. Ces idées sont bien sûr le fruit d'un travail antérieur, mais la manière de les assembler est propre au moment où cela se passe. D'ailleurs c'est dans ces circonstances-là, par le bouleversement produit, qu'un événement inédit peut arriver, c'est-à-dire un moment de création musicale. On peut dire alors de l'improvisateur qu'il est compositeur. Un compositeur de l'instant, qui écrit « en temps réel » comme on dit souvent en informatique, et dont l'improvisation s'écrit au moment où il la joue.

2 — Si, comme souvent dans le jazz, l'improvisateur développe son discours à partir d'un thème donné, on peut alors le considérer à la fois comme interprète et compositeur. Interprète parce qu'il développe son improvisation par rapport à un cadre de référence préexistant, et compositeur parce que ce développement est fait par un individu (et pas un autre) et c'est donc un développement personnel. L'improvisateur s'approprie le thème de départ (qui n'est souvent qu'un simple prétexte), et l'ensemble, c'est-à-dire le thème initial + l'improvisation, devient sa composition.

Pour illustrer ceci, il faudrait écouter plusieurs versions d'un même thème joué par différents musiciens, pour entendre comment chacun s'approprie un morceau du répertoire commun, ce que l'on appelle couramment dans le jazz un « standard ».

On pourrait écouter aussi plusieurs versions d'un même thème jouées par le même musicien. À ce titre, le saxophoniste John Coltrane, travailla pendant quelques années avec un quartet régulier sur un répertoire sensiblement identique, mais dont le traitement évoluait sans cesse. Un des plus célèbres morceaux joué par Coltrane est *My favorite Things.*, un thème issu des comédies musicales de Broadway que Coltrane eut à son répertoire tout au long de la période qui va de 1960 à 1967.

Dès la première version enregistrée par Coltrane[2], la forme, la structure harmonique du morceau ont subi beaucoup de modifications par rapport à la partition originale. Par la suite et au fil des concerts et des enregistrements, les cheminements mélodiques et harmoniques du soliste, les propositions harmoniques du pianiste, celles rythmiques du batteur, bref toutes les propositions individuelles sont relayées par les autres musiciens et intégrées à l'orchestre. Dans une interview, le batteur de cette formation, Elvin Jones, en parlait dans les termes suivants : « *C'était comme si nous reprenions le lendemain un morceau là où nous l'avions interrompu la veille, pour le poursuivre et le développer plus encore.*[3] » On peut constater ainsi une évolution constante de la pièce, que je qualifierais de "composition en mouvement" ».

Ainsi pour moi l'improvisateur a-t-il une place distincte du compositeur et de l'interprète qui est celle de compositeur en mouvement.

- Le processus de l'improvisation

L'improvisation au début du jazz était collective et se construisait autour d'un thème de référence. On pourrait plus parler ici d'ornementations, d'enrichissements, de démarcations du thème ou de paraphrases plutôt que d'improvisation. Le premier grand soliste fut sans doute le trompettiste Louis Armstrong qui développa l'improvisation en un mode d'expression à part entière tant d'un point de vue mélodique, harmonique que rythmique.

En jouant, l'improvisateur développe ses propres idées, fruits de son travail antérieur. Ces idées vont être confrontées aux propositions des autres musiciens et du même coup s'en trouver transformées. De nouvelles voies peuvent ainsi être ouvertes qui renouvelleront la pratique personnelle jusqu'à la prochaine mise en situation d'orchestre, et ainsi de suite...

L'écoute de l'improvisateur est particulière, elle est double. Il y a l'écoute que l'improvisateur a de lui-même, de la construction qu'il propose a priori, et en même l'écoute qu'il a de l'ensemble des propositions extérieures, qui vont éventuellement l'amener à réagir et à prendre d'autres directions dans son jeu. C'est bien sûr la qualité d'écoute de chacun des membres de l'orchestre qui donnera à l'ensemble sa cohésion.

La perception du temps est également particulière pour l'improvisateur. Il y a la perception de ce que l'on joue (présent) inscrit dans la continuité de ce qui précède (passé) et de ce qui suit (futur). Je peux vous donner un exemple avec la représentation mentale d'une structure métrique et harmonique que je peux avoir en improvisant.

Prenons la structure harmonique la plus courante qui est le Blues. Elle est construite sur douze mesures et contient dans sa forme la plus simple trois accords, construits sur les Ier, IVe et Ve degrés du ton, dont l'ensemble s'appelle une grille. Voici l'image mentale que j'ai de cette grille lorsque j'improvise, et c'est d'ailleurs ainsi que je propose à mes étudiants de procéder.

Un curseur virtuel se déplace (en lien avec le tempo) précisant l'endroit où je me situe dans la grille (présent). Je peux ainsi constamment mesurer le temps qui me sépare de l'accord suivant qui déterminera du mouvement de ma phrase (futur). Et en même temps l'écho de ce que je viens de jouer se manifeste, comme déjà presque dissocié et séparé de moi (passé).

Malgré ce que je viens d'énoncer, ces perceptions temporelles, si elles peuvent donner l'impression d'être distinctes, sont cependant simultanées. Stravinsky disait « *La musique est le seul domaine où l'homme réalise le présent*[4] ». Mais quelle appréhension très intime du temps pour l'improvisateur ! C'est d'ailleurs à mon sens ce que Cioran exprimait en écrivant : « *Point de musique véritable qui ne nous fasse palper le temps*[5]. ». François Jeanneau, saxophoniste, musicien de jazz, écrivait également : « *Essayer de savoir ce qui se passe quand on joue, c'est comme vouloir essayer de reconstituer ses rêves. C'est le même rapport au temps. Pas le temps pulsé, rythmé, mesurable et mesuré, mais un temps qui n'est qu'un présent, un temps sans passé ni futur* »[6]. Mais peut-être aussi en jouant l'improvisateur entre-t-il dans un espace « hors temps » ? Un ouvrage de J.B. Pontalis, psychanalyste, s'intitule « *Ce temps qui ne passe pas* »[7]. Lévi-Strauss lui, a écrit : « *La musique immobilise le temps qui passe* ». L'immobiliser pour s'en séparer ? N'y aurait-il plus de temps alors ? Par cette perception simultanée d'un temps présent, futur et passé, l'improvisateur se serait-il affranchi du temps ? Mais si c'était le cas, seulement pour le temps de son improvisation...

J'aimerais terminer par l'**enseignement de l'improvisation**, que je considère comme **une transmission pour apprendre par soi-même**. Apprendre à improviser diffère de l'enseignement traditionnel d'une théorie musicale ou d'un

instrument. Ou en tout cas de la manière dont ils sont enseignés jusqu'à aujourd'hui. Dans son apprentissage, l'individu derrière l'étudiant est constamment sollicité. En jouant, à tout moment l'élève doit décider de ce qu'il va jouer, et l'enseignant est là, non pour décider de ce qui est juste ou pas juste, mais plutôt pour écouter les propositions musicales faites et chercher ce que peut induire tel ou tel choix proposé. Il s'agit pour l'enseignant d'apprendre à donner du sens à ce qui est joué.

Pour le jazz comme pour toutes les musiques, la maîtrise instrumentale et l'acquisition du langage sont nécessaires. Le langage s'apprend par l'imitation et un travail fondamental consiste à relever des improvisations. Mais, dans l'analyse de ces transcriptions de solos et les pistes de travail qui en découlent, l'enseignant doit susciter chez l'étudiant une réflexion personnelle qui sera liée bien évidemment à la sensibilité de ce dernier. Il va l'aider à développer ainsi sa propre méthode de travail.

Il y a dans cet apprentissage du développement de la personnalité musicale dès le départ une place importante accordée à l'individu musicien et à ce qui fait son originalité, sa singularité. L'enseignement de l'improvisation doit donc être compris comme une manière d'apprendre à s'enseigner soi-même. En d'autres termes, pour l'enseignant de l'improvisation, il s'agit, auprès de l'élève, de lui « apprendre à apprendre ». Je terminerai avec un extrait de la réponse que Jean-Louis Chautemps, saxophoniste, apporta à la question : « *Peut-on enseigner l'improvisation ? [...] Je crois à une pédagogie de l'improvisation en ceci : il est possible de sensibiliser un musicien à l'improvisation et même de transmettre des connaissances positives utilisables concernant les stratégies de l'improvisation, l'aspect scientifique, les théories, etc. Il est moins facile d'enseigner les tactiques, la traduction des principes généraux en action, l'aspect artistique. Et cela parce que l'aptitude à appliquer ces principes dépend étroitement de l'expérience personnelle de l'apprenti improvisateur et surtout de la force de ses désirs. La meilleure solution consiste à faire apprendre à apprendre, à obtenir que l'étudiant s'enseigne lui-même, qu'il devienne autodidacte par volonté pour reprendre la formule de Boulez* »[8]

[1] — *L'écoute des musiciens (en improvisant) et l'association libre*

- *L'écoute (en improvisant) et l'attention flottante*

- *Le rapport au temps*

- *L'apprentissage (de soi-même, à soi-même,...)*

[2] *J. Coltrane (My favorite Things – Atlantic, 1960)*

[3] *The Coltrane Legacy* (cassette vidéo – VAI, 1985)

[4] F. Jeanneau (Colloque international « Pédagogies du Jazz » — CENAM, 1984)

[5] E.M. Cioran (Syllogismes de l'amertume — Folio, 1952)

[6] F. Jeanneau (Colloque international « Pédagogies du Jazz » — CENAM, 1984)

[7] J.-B. Pontalis (*Ce temps qui ne passe pas* – Nrf, 1997)

[8] D. Levailant (*L'improvisation musicale* – Actes Sud, 1981)

Voici les extraits d'un entretien réalisé par Stephen Binet, pour son mémoire de maîtrise, avec Philippe Baudoin le 22 janvier 2003. Il est consultable sur le site : www.stephenbinet.com

En fait, j'aimerais d'abord que vous me mettiez au courant de votre formation en tant que pianiste ... c'est à dire de votre formation personnelle et, disons, académique.

J'ai appris beaucoup de choses en autodidacte ... c'est à dire que j'ai fais deux ans de piano avec un prof. et le reste de jazz, je l'ai appris tout seul.

De quelle manière ?

En écoutant des disques.

Juste en écoutant ?

Oui.

D'accord. Et tout le vocabulaire harmonique ...

Après il a fallu que je me forge quand j'ai commencé à enseigner, sur l'explication de ce que je faisais donc j'ai commencé à chercher, aussi à regarder dans des bouquins. J'ai tout appris pratiquement tout seul. Et puis évidemment avec des copains qui me montraient des trucs.

Vous avez écouté et aussi imité.

Je crois que c'est la seule façon de procéder en jazz.

Vous n'avez pas de formation de type conservatoire ?

Non.

Remarquez, peut-être qu'à l'époque c'était pas très ...

Bah le jazz n'était pas enseigné dans les conservatoires. Il n'était pas enseigné ...

Tout court.

Oui. D'ailleurs on s'aperçoit que finalement les musiciens les plus originaux, c'est ceux qui n'ont jamais été dans des écoles ... Par le fait justement qu'ils n'avaient pas d'*a priori*. Il n'y avait personne pour leur dire : « c'est comme ça qu'on fait » ou « faut pas faire ça ». Des gens comme Monk, Ellington, des gens qui ont tout fait d'oreille, finalement donc ils ont trouvé des choses beaucoup plus originales que ceux qui vont dans des écoles. Aussi bien sur le plan du sonore ... si Monk avait été dans une école de ... si on lui avait dit « c'est comme ça qu'on doit jouer », « c'est comme ça qu'on met les mains », « c'est comme ça qu'on fait les harmonies », il n'aurait pas pu être Monk, ce qu'il est devenu. Maintenant ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas non plus aller dans les écoles et apprendre le piano classiquement, ça moi je crois que c'est très bien et en même temps d'avoir une bonne technique de piano classique, un toucher, *etc.*, c'est pas incompatible. Mais on remarque que beaucoup de génies sont des gens qui ont, peut-être appris leur instrument, il y en a certains qui ont appris leur instrument avec un prof hein ... le jazz, en tout cas le jazz ils l'ont appris tout seul.

(...)

A présent vous enseignez le jazz.

Il y a un paradoxe parce qu'à la fois je crois que le jazz ça s'apprend en écoutant, en écoutant des disques et en essayant de refaire. En essayant de refaire ça mais soit en transcrivant sur papier soit uniquement à l'oreille. Beaucoup de gens le font à l'oreille simplement, sans transcrire. Oui, c'est une forme de transcription non écrite. Ça c'est important, c'est d'ailleurs, il n'y a que comme ça qu'on peut apprendre le jazz. On peut pas apprendre le jazz sur papier sans écouter la musique, c'est pas possible. C'est un langage, l'accent est plus important que les notes, la façon dont on les joue. Mais en même temps, donc ça le jazz, les musiciens qui arrivent dans des écoles et à jouer du jazz, c'est ceux qui en écoutent sans arrêt. La seule chose, nous, que l'on peut apprendre aux gens dans les écoles, ce que je dis toujours, c'est qu'on peut apprendre une méthode et à aller plus vite, à comprendre les choses plus vite, c'est tout. Travailler, c'est ... il y a l'écoute et jouer avec des copains.

Donc en fait vous servez de guide.

Oui.

Comment alors se déroule concrètement un cours ? ...

C'est à dire que comment j'apprends à un élève à jouer du jazz.

Oui

Non, je lui ai appris des procédés pour comment, comment ... l'harmonie par exemple ça peut s'apprendre. L'harmonie oui on peut l'apprendre. Mais le reste, le phrasé, l'improvisation, j'apprends pas trop, beaucoup l'improvisation à mes élèves. Je préfère qu'ils repiquent eux-mêmes.

Et quelles pistes vous leur donnez ?

Repiquer, enfin transcrire eux-mêmes ce qu'ils ont envie, qu'ils aiment. Et essayer de le refaire au début c'est ça, c'est l'imitation. D'écouter sans arrêt des disques, sans arrêt, sans arrêt, d'aller à des concerts et puis de jouer à son niveau. Toujours jouer à son niveau avec des copains qui sont de son niveau.

(...)

Et comment vous paliez le manque de technique par exemple ?

C'est pas le manque de technique tellement. Il y a des gens qui en ont très peu ... tiens j'ai un élève, j'en parle beaucoup en ce moment, qui est arrivé l'année dernière à douze ans et il jouait de la clarinette. Maintenant, il a treize ans, au conservatoire du 9ème, il joue du sax. Et il s'est mis au piano pendant les vacances, les grandes vacances. Il relève d'oreille, déjà il relève carrément du Bud Powell et du Monk. Il a relevé 'Round Midnight tout seul et c'est impeccable, seulement il passe un temps fou et ça lui plaît ... Et il écoute sans arrêt du jazz, il connaît déjà l'histoire du jazz, il a écouté plein, plein, plein de thèmes et du coup il fait des progrès. Je l'ai mis dans ma classe piano avec des gens qui ont dix ans de piano ... Et il les écoute. Et il sait pas mettre les doigts, seulement il arrive à jouer quand même et il joue du jazz. Et lui il va réussir parce que lui il va plus vite que ce que je lui donne, c'est ça le truc.

(...)

Le gain de temps, la facilité d'accès au savoir, n'est-ce pas handicapant pour apprendre le jazz ?

Le problème c'est qu'il y a plusieurs type de jazz. C'est à dire le jazz a évolué en cent ans. Donc on retrouve aujourd'hui le jazz qui est carrément, qui a rejoint la musique contemporaine. Donc maintenant, si on veut jouer du jazz contemporain, on a absolument besoin de ce bagage. Les arrangements sont compliqués, il faut pouvoir lire très très bien, pouvoir avoir une technique formidable. C'est à dire qu'il faut avoir le bagage du musicien classique maintenant. C'est ce qu'il se passe. Tous ceux qui rentrent au conservatoire, au C.N.S.M., eux c'est déjà des premiers prix ... Donc pour le jazz contemporain on a besoin de ça mais maintenant on peut très bien jouer du jazz plus simple moins contemporain pour le jazz, où on a pas forcément besoin de tout ce bagage là. Donc avant Armstrong il avait pas besoin de ce bagage. Armstrong il savait jouer de la trompette très bien d'ailleurs, il jouait ... techniquement pour l'époque, par rapport aux autres musiciens de jazz il était meilleur, il montait plus, il avait un super beau son et puis surtout il avait une oreille infallible, et puis une mise en place infallible et des idées extraordinaires. C'était tout à l'oreille, à l'instinct. Et heureusement finalement, c'est très bien comme ça parce que ... lui il avait pas besoin. Il y a des musiciens qu'ont pas besoin d'aller à l'école. Erroll Garner, il sait pas lire la musique, il a appris tout comme ça, d'oreille et il avait pas besoin non plus parce qu'il avait le *swing*, les harmonies, il avait une oreille incroyable. Il y a des gens qui n'ont pas besoin. Django Reinhardt il avait pas besoin. Pareil. Mais pour ça, c'est vrai que pour être un autodidacte parfait, faut quand même être très doué, pour entendre. Il y a des gens qui ont besoin pour arriver à se révéler, ils ont besoin de travailler, d'apprendre la technique, d'apprendre les règles d'harmonie, *etc.*, et puis peut-être que ça va les aider et qu'un jour ils vont se révéler être des supers musiciens.

Consultable sur le site : <http://chnani.club.fr>

Publié dans le numéro 5 / 1999 de la Revue Musicale Suisse

Le jazz et les musiques improvisées s'enseignent-ils ?

Fleurissent les écoles de jazz. Réjouissons-nous de l'extension de ce domaine musical... Mais comme il serait regrettable que son enseignement se poursuive sans débat. En effet, il me paraît indispensable de s'interroger à propos de musiques qui sont sans cesse en mouvement.

Jazz ?

Où va le jazz ? Les écoles de jazz peuvent-elles faire l'économie de cette interrogation ? Qu'elles en soient conscientes ou non, elles participent d'un nouveau mode de transmission de connaissances qui a une influence directe sur la pratique du jazz ainsi que sur son évolution. L'"ancienne" transmission était essentiellement orale. Elle passait par le contact direct, par la jam session, par les "classes" qu'on suivait en participant aux orchestres des aînés, par l'admission dans la tribu. Apparues dans les années 60, se multipliant depuis sur toute la planète, les écoles de jazz marquent un tournant important; à la dimension de masse s'ajoute l'institutionnalisation d'un mouvement artistique dont, ironie du destin, l'énergie première était foncièrement antiacadémique, parfois de manière fort virulente. Où va le jazz ? Cette musique qui au cours de son évolution s'est fréquemment trouvée en rupture, la voilà qui s'assagit terriblement. En particulier, les écoles subissent de fortes pressions conformistes : le modèle des écoles américaines (qui ont le prestige et l'ancienneté); le modèle des Conservatoires classiques (auxquels ont les compare, qu'elles copient, ou dans lesquels elles sont intégrées); le désir de reconnaissance sociale (qui les pousse à créer des filières avec programmes, examens, diplômes); la nécessité du rendement et celle de "plaire aux élèves" (vous prendrez bien un zeste de marketing ?); et bien sûr, le grand héros de cette fin de millénaire, le "manque d'argent", qui, suivant les derniers *trends*, tend à se substituer dans les débats à tous les enjeux, qu'ils soient artistiques ou pédagogiques. Est-ce l'irréversible destin de tout non-conformisme que d'évoluer en sécrétant une nouvelle norme, un nouvel académisme ? Le débat est complexe. Pour certains, il n'y a pas lieu de s'alarmer, tout va bien, le jazz se porte comme un charme et les écoles contribuent à son rayonnement. Pour d'autres, le mot "jazz" (ou, pire encore, "école de jazz") est piégé, et n'a plus du tout la vivacité qu'ils attendent d'un mouvement vivant. On désigne souvent par "musiques improvisées" des musiques plus ou moins proches du jazz, dans lesquelles l'improvisation joue un rôle prépondérant. Sans adhérer à un fondamentalisme anti-jazz, je pense que l'académisme est un réel piège pour le jazz comme pour toute forme artistique qui fait l'objet d'un enseignement largement répandu. À mon opinion, la vocation d'un mouvement artistique dynamique n'est ni dans le consensus mou, ni dans la conservation servile d'une tradition, ni dans l'*economically correct*, ni dans l'audimat. Son enseignement devrait ouvrir la porte aux antagonismes indispensables pour qu'une musique vivante le reste. Réflexions et pratiques contradictoires sont nécessaires à tous les niveaux.

Enseigner le jazz ? enseigner les musiques improvisées ?

À la question "le jazz ou les musiques improvisées s'enseignent-ils", je réponds résolument "oui". Il est possible de transmettre et de recevoir un bon nombre de connaissances ayant trait à ces traditions musicales. Tout d'abord, il convient d'être modeste concernant l'enseignement lui-même. Par quels canaux les connaissances passent-elles d'un individu à un autre ? qu'est-ce qui passe ? qu'est-ce qui se passe ? Reconnaissons une part de mystère, quelque chose qui échappe à la fois à celui qui désire acquérir des connaissances (appelons-le "l'élève") et à la fois à celui qui désire les transmettre (appelons-le "le professeur"). Pour avancer dans la discussion, il me paraît important de distinguer plusieurs registres de connaissances. Une certaine confusion règne à ce propos. En effet, comme dans toute activité complexe — qui se joue simultanément à de nombreux niveaux —, les connaissances forment un réseau à dimensions multiples; elles appellent des attitudes d'enseignement et d'apprentissage fort différentes, bien qu'intimement liées. Souvent le débat s'enlise faute de préciser à quel niveau il se situe.

Apprendre les codes

Un premier niveau de connaissance est (apparemment) simple. Il s'agit de connaissances " positives ", techniques, de compétences que l'on acquiert (et que l'on peut vérifier) de manière traditionnelle : on sait, ou on ne sait pas. Par exemple, quelles sont les notes de l'accord C7, combien y a-t-il de temps dans une mesure à 4 temps, quelle est la mélodie de " *Perdido* " ou de " *Prends le train A* ". Au départ, l'élève est vide, comme le verre qui attend le bourgogne de la connaissance; le professeur déverse sa science, comble le vide, bouche la lacune, colmate l'ignorance. De l'étude, l'élève ressort comblé (parfois légèrement ivre selon la quantité ingérée). On aurait tort de sous-estimer ce niveau de connaissance : bon nombre de pannes ou de maladresses qu'on attribue à un manque d'inspiration ou à une absence de talent, proviennent avant tout d'un flou fort peu artistique concernant les matières de base de la musique. Particulièrement dans le domaine du jazz subsiste une mythologie romantique de l'instinct, du feeling, de la science infuse comme *seules* marques d'authenticité, comme *seules* manières d'apprendre. Ce ne sont hélas bien souvent que des déguisements de la paresse, voire des ramollissements de la cervelle. Non, on ne naît pas avec le rythme dans le sang; non, l'inspiration n'est pas une opération du Saint-Esprit; non, il y a des choses à savoir, à apprendre, à se coltiner; il y a des codes à comprendre en profondeur, à exercer; il y a un vocabulaire minimum à acquérir, sans lequel la plus sincère des émotions ne parviendra jamais aux oreilles des autres. C'est un autre débat que de choisir le code ou le vocabulaire qu'on estime nécessaire, donc de contribuer à définir le jazz (ou au contraire de s'en éloigner). Sur ce terrain, les écoles sont au centre du débat. Je souhaite que l'imagination, ingrédient fondamental du jazz et de toutes les formes artistiques dynamiques, prenne plus de place. Que penser de la place dévolue au bebop et aux standards, qui s'imposent largement comme matières principales de l'enseignement, comme " artisanat de base du jazz ", souvent sans même être situés dans l'histoire ? Certains défendent l'existence d'une langue et d'un répertoire communs, à partir desquels les élèves pourront plus tard choisir leur chemin; peut-être ajouteront-ils que le bebop a l'avantage d'être clair, logique, facile à enseigner, et qu'il est largement documenté, répertorié, classé. D'autres s'interrogeront sur la nécessité d'étudier de manière approfondie une langue morte... le latin est-il l'unique moyen de s'ouvrir l'esprit ?... l'écart entre l'élan fondateur et le présent ne fait-il pas que de se creuser ?... faut-il vraiment s'astreindre à besogner le jargon, n'est-il pas plus urgent de tenter de parler, même maladroitement ? Les divergences entre ces points de vue sont souvent profondes, irréconciliables, même si en surface tout le monde semble d'accord. Avant tout, la monoculture me paraît malsaine : la diversité est une nécessité, une condition de survie. Qu'elle se manifeste plus ouvertement, qu'on la désire, et qu'on fasse en sorte qu'elle existe — soit au sein même des écoles, soit entre différentes écoles qui développent chacune leur spécificité. Et que le bebop et les standards ne fonctionnent pas comme unique modèle, ni comme passage obligé, ni comme gage de sérieux. Tous ceux qui ont inventé cette musique méritent mieux ! Mille pistes sont possibles : renforcer une éducation musicale *générale*, ouverte, susceptible d'englober et de saisir plusieurs traditions musicales; s'il est enseigné, placer le bebop dans un contexte historique, montrer les filières qui en sont issues; intégrer des styles de jazz non-américains; pratiquer d'autres formes d'improvisation (improvisation sur consigne, improvisation libre, ...); encourager et susciter la créativité (compositions personnelles, recherches, supervision de projets individuels, ...); soutenir des recherches pédagogiques qui soient spécifiques au jazz et aux musiques improvisées; etc.

Action !

Si l'on a tort de sous-estimer les connaissances " positives ", on aurait également tort de s'y enliser. Toutes ces bribes de savoir ne forment pas des blocs statiques, mais sont des éléments dynamiques, sans cesse en mouvement. C'est là qu'on découvre qu'il ne suffit pas de connaître les codes et le jargon, il faut danser. Danser, bouger souplesment, se mouvoir rapidement. Danser, relier théorie et pratique, circuler entre son écoute, les différentes couches de sa mémoire, son imagination, le geste instrumental ou vocal. Danser avec la main, le pied, l'oreille, la cervelle, l'œil, la glande à swing. À ce niveau de connaissances, comme il serait naïf de continuer à considérer l'élève comme le verre vide qui attend les fluides divins du savoir : nous sommes dans la pratique, en plein jeu, dans l'action. Plus le temps de tergiverser, de se disputer à propos de style, de goûts et de couleurs. Jouer, se débrouiller, avancer... de l'action, du mouvement ! faire, fabriquer ! action !

Passages entre des personnes

Mais tout ne se joue pas que dans le respect des codes ni dans une agitation motrice — fut-elle virtuose. Nous n'avons pas besoin d'une *Jazzpolizei*, qui vérifie et sanctionne tout ce qui n'est pas conforme (combien de créateurs géniaux ne passeraient pas l'examen !). Nous n'avons pas besoin d'entonner la grand-messe frileuse et autocébrante, ni de psalmodier le *Pattern Austère*. C'est ici qu'on doit chercher la clé de ses propres émotions (cette clé qu'on avait cachée quand il s'agissait d'apprendre les codes et le vocabulaire). Où sont le feeling ? l'instinct ? les larmes du blues ? les frémissements de l'âme ? Sur ce terrain, la rencontre de l'élève et du professeur prend une tournure totalement différente, plus subtile, plus personnelle. Il ne s'agit plus de démont(r)er des connaissances, mais de suggérer; ni de tout étaler, mais de dévoiler. L'imitation servile n'a pas de place (ce qu'on appelle " jazz " a déjà tellement tendance à devenir une musique de clones, une photocopie souvent agile, mais sans visage). Il y a échange entre deux personnes, conversation intuitive. Les connaissances ont un contour moins net, un caractère qualitatif et subjectif (ou plutôt intersubjectif) — mais ne sont pas moins réelles et pas moins nécessaires. Le savoir n'est plus une possession, un objet à transférer, mais un fluide qui s'échange de manière proche de ce qui se passe dans un orchestre. La position de l'" élève " ou celle du " professeur " se dissout au profit du contact, dans un dialogue, dans une mise en résonance réciproque de mondes intérieurs. Surtout s'il est adulte, un " élève " ne vient jamais les mains vides, les oreilles vides, la mémoire vide, le désir vide. Il a des envies, des convictions, un jugement, une épaisseur de vie, qui lui permettent souvent d'apprendre beaucoup au " professeur ". Y a-t-il encore enseignement ? on peut en douter, en tous cas pas dans le sens d'un remplissage traditionnel. Par contre, il existe un passage, une transmission, qui consiste moins à *présenter* des connaissances qu'à *rendre présents* des êtres humains, qu'à *éveiller la présence* du son, du rythme, du jet mélodique, qu'à faire parler ou plutôt qu'à laisser parler, qu'à ouvrir un espace dans lequel la parole est possible, où l'imagination se déchaîne et où la beauté peut entrer en convulsions. Soulignons que le travail concerne autant l'" élève " que le " professeur ". Le professeur n'est pas seul : l'élève a aussi une grande part de responsabilité dans ce qui va se transmettre.

Enseigner l'improvisation ?

Reste un autre registre. À la question " peut-on enseigner l'improvisation ", je réponds " non ". Il est impossible de prévoir l'imprévu. Bien sûr, l'on peut se préparer à improviser, accumuler des connaissances en tous genres dans ce but, travailler la rhétorique et l'art de raconter une histoire — l'on *doit* se préparer. Si toute improvisation contient une part de restitution, d'interprétation d'un matériau préexistant, elle ne saurait s'y réduire. Le temps de la préparation se distingue de celui de l'action. Si l'improvisation n'était faite que de certitudes, ce ne serait plus de l'improvisation. Qu'on ouvre la porte au doute, au hasard, à l'erreur, à l'oubli, à la chute, au tremblement ! Qu'on laisse la possibilité d'endroits " hors normes ", en dehors de l'assurance tous risques derrière laquelle on est toujours tenté de s'abriter ! Ce vide qu'on cherchait tant à combler quelques paragraphes plus haut, devient nécessaire pour partir à l'aventure, oser, risquer — autant d'ingrédients indispensables pour que l'improvisation soit vivante, urgente... une activité qui se suffise à elle-même... une authentique expression de ce qui se passe ici et maintenant. Cependant ce saut dans le vide n'est pas dépourvu d'exigences. Plus que jamais l'écoute sert de guide. On tend l'oreille, vers soi-même, vers les autres, à l'affût de la surprise, prêt à prolonger tout ce que le vide permet de découvrir. On pourrait se demander si le fait d'ouvrir la porte à l'inconnu est un savoir (la non-connaissance est-elle une connaissance ?). Plus pratiquement on devrait s'interroger non seulement sur ce qu'on gagne à étendre son savoir, mais également sur ce qu'on perd. Où sont l'innocence ? la naïveté ? la fraîcheur ? Plus on connaît, plus on doit être prêt à ne plus connaître, attitude indispensable pour que jaillisse la créativité.

Je ne peux que souhaiter que le débat se poursuive, tant du côté des " enseignants " que celui des " enseignés ".

La musique que nous aimons a besoin de controverses pour ne pas sombrer dans un hygiénisme soporifique.

Jacques Siron mars 1999