

CEFEDM Rhône-Alpes

# LE RELEVÉ EN TANT QU'OUTIL D'APPRENTISSAGE

Oriol MARTÍNEZ CODINACHS

Discipline JAZZ

Promotion 2008-2010

# LE RELEVÉ EN TANT QU'OUTIL D'APPRENTISSAGE

## RÉSUMÉ

En tant qu'outil d'apprentissage, le relevé intervient non seulement dans la formation musicale du sujet mais aussi dans son développement en tant que musicien : il met en relation l'apprenant et le monde qui le reçoit. Mode principal de formation des musiciens du jazz, cette technique peut permettre de repenser l'enseignement dans l'institution.

## MOTS CLÉS

*Relevé, Motivation, Transmission, Autonomie, Imitation, Méthode globale*

## INTRODUCTION

Première partie .....	1
La trilogie motivation-transmission-autonomie .....	3
Imitation et répétition .....	7
Deuxième partie .....	9
Le jazz en tant qu'esthétique .....	9
Le jazz dans les institutions d'enseignement .....	11
Les manières de faire dans le jazz .....	13
Relevé .....	16
Le relevé en tant qu'outil d'apprentissage .....	19
CONCLUSION .....	22

## BIBLIOGRAPHIE

## ANNEXE

## INTRODUCTION

Dans l'histoire du jazz, la transmission des savoirs s'est toujours largement appuyée sur l'oralité, comme dans les musiques populaires. Les musiciens acquièrent les compétences nécessaires à l'interprétation et à l'improvisation en faisant appel à l'écoute et au relevé.

Le relevé est une action basée sur le principe du "faire avec", à partir de ses propres compétences et grâce à laquelle on peut en acquérir de nouvelles. C'est à partir de ses propres inquiétudes, de ses motivations, que le sujet décide lui-même comment, pourquoi et quand transcrire. La transcription est fortement basée sur la pratique et l'acte de jouer : imiter les musiciens qu'on admire, se rapprocher d'eux, se confronter à leur conception de l'interprétation. A travers cette pratique la distance entre l'apprenant et le musicien se réduit et de nouvelles portes s'ouvrent vers un monde d'abord jugé inaccessible. Cet acte de désacralisation, cette approche du savoir, rend le sujet plus autonome et l'aide à trouver la motivation nécessaire à la continuité de sa démarche.

Or, l'enseignement institutionnel du jazz ne semble pas s'appuyer naturellement sur cette forme d'apprentissage, ce mode de formation des musiciens si particulier à cette esthétique. Souvent présentée sous une forme analytique, séparée en plusieurs niveaux et cursus spécialisés, la transmission des fondamentaux du jazz est rarement abordée de manière globale, à l'image de la démarche des musiciens du jazz : une méthode qui permet d'accéder au sens des choses dès le début. En tant qu'outil d'apprentissage, le relevé intervient non seulement dans la formation musicale du sujet mais aussi dans son développement en tant que musicien : il met en relation l'apprenant et le monde qui le reçoit.

Tout au long de ma formation, deux démarches parfois opposées se sont présentées à moi : l'une personnelle et autonome, l'autre strictement académique. Dans un premier temps la recherche directe des sources (relevés, stages, cours sporadiques, disques, répétitions...) était ma principale voie d'apprentissage et m'apportait les réponses aux questions qui se posaient à moi au fur et à mesure de mon parcours. L'entrée dans une structure d'enseignement a été un choix

répondant à un désir d'aller plus loin, de trouver des chemins non encore envisagés. Or, les méthodes d'enseignement auxquelles je me suis trouvé confronté (centrées notamment sur l'écriture et le déchiffrage), m'ont placé dans une situation de récepteur d'informations.

De cette expérience est né un questionnement sur les principes et les méthodes d'apprentissage de la musique - et en particulier du jazz - qui m'a accompagné tout au long de mon parcours d'apprenant, d'interprète puis en tant qu'enseignant. L'idée que je voudrais défendre ici, en m'appuyant sur différentes expériences et sur des ouvrages théoriques, est celle qu'une autre voie d'apprentissage est possible moins basée sur la transmission unilatérale de connaissances préconstruites que sur la mise en place de cadres propices au développement personnel de l'apprenant. Le relevé peut représenter l'une des clés de ce processus.

*We all do « do, re, mi », but you have to find  
the other notes yourself*

Louis Armstrong

*Première Partie*

Toute éducation doit échapper à ce que Philippe Meirieu appelle le “mythe de l'éducation comme fabrication”. Ce mythe, présenté dans son livre *Frankenstein Pédagogue*, est basé sur la confusion entre le créateur et l'œuvre : le créateur veut être reconnu par son œuvre, fusionner avec elle de telle sorte que celle-ci et lui même forment un seul objet-sujet. Cette approche nous invite à une réflexion sur l'éducation entre *praxis* (action sans autre finalité qu'elle même, à réaliser dans sa continuité) et *poiesis* (action qui s'arrête quand l'objectif est atteint). Comme l'a présenté le philosophe, psychanalyste et docteur en Lettres et Sciences Humaines Francis Imbert, toute démarche éducative est fortement marquée par l'opposition entre *praxis* et *poiesis*. L'éducation ne peut se baser entièrement sur la *poiesis*, la réduire à celle-ci serait traiter le sujet comme un objet en construction, comme une “chose” dont on pourrait anticiper ce qu'elle doit être. Bref, des objets qu'on peut modeler. Roger Cousinet, inspecteur de l'Education Nationale des années 50, parle de la relation entre la réussite chez l'élève et l'activité didactique comme d'une illusion pédagogique : “de cette réussite qui suit l'action des enseignants, ils s'attribuent naturellement tout l'effet. Quand leur didactique réussit c'est à cause d'eux, quand elle échoue c'est à cause de l'individu apprenant : les bons élèves sont faits par le maître, les mauvais par eux-mêmes...” [COUSINET, 1959]

Cette conception de l'éducation comme fabrication, même si elle semble un peu isolée, continue d'être présente de nos jours. Dans l'éducation musicale on constate l'obstination dans certaines classes à vouloir fabriquer des musiciens qui puissent être capables de devenir de grands solistes, intégrer des orchestres, big bands ou d'autres formations. La salle de musique, au contraire, doit constituer un espace dans lequel non seulement sont transmis les fondamentaux de la musique mais, comme le formule Pestolazzi (1797), doit servir d'espace dans lequel l'élève peut se faire lui-même à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il veut être : œuvre de soi-même. Ce principe, incorporé dans la loi d'orientation sur l'éducation votée par le parlement français en 1989, et reformulé comme “l'élève doit être placé au centre du système éducatif”, n'est pas une tâche facile. Au long de l'histoire on trouve plusieurs propositions qui nous ramènent à ce principe, comme l'œuvre *Émile, ou de l'éducation* de J.J.Rousseau (1762), ou la proposition du neurologue et psychologue suisse Édouard Claparède qui, dès 1892, parlait de la nécessité d'une

“véritable révolution copernicienne en pédagogie”<sup>1</sup> et exhortait les “faiseurs de programmes” à comprendre que “les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons”. Comme pour Rousseau, la pédagogie doit se centrer sur l’apprenant qui devient l’acteur principal de sa propre éducation, découvrant et construisant par lui-même ce qui est nécessaire à son développement. Mais on ne peut pas croire ni considérer que l’élève porte en lui-même les principes de sa propre éducation et que celle-ci reste subordonnée à lui. Comment définir alors la frontière entre ce qu’il peut découvrir par lui-même et ce qu’il ne peut pas ?

A partir de cette problématique, et en partant de l’idée que l’élève n’est pas un objet en construction mais un sujet qui se construit, Meirieu développe l’idée présentée par Claparède d’une véritable révolution copernicienne en pédagogie. Cette révolution doit se fonder sur la volonté de tourner le dos au projet d’éducation comme fabrication sans, pour autant, subordonner toute l’activité aux caprices de l’élève. L’éducation doit se centrer sur la relation entre le sujet et le monde qui le reçoit, en lui permettant de se construire lui-même comme un sujet de ce monde, héritier de son histoire, capable de comprendre le présent et d’inventer l’avenir. Cette révolution entraîne une révision des concepts liés à la tâche de l’enseignement. Entre autres, il faut revisiter des concepts comme la motivation, la transmission et l’autonomie. Ces notions ne peuvent être abordés séparément les unes des autres, leur équilibre ferait l’objet d’une bonne démarche de l’apprentissage.

---

<sup>1</sup> La révolution copernicienne est basée sur le changement de représentation de l’univers du XVe au XVIIIe siècle d’un modèle géocentrique à un modèle héliocentrique. Cette révolution, fortement basée sur les principes présentés par Nicolas Copernic en 1543 et perfectionnés par Kepler, Galilée et Newton, représente la transformation des méthodes scientifiques et des idées philosophiques attachées à cette nouvelle conception de l’univers. La conscience de la part de ses défenseurs des difficultés que posait le système présenté par Copernic par rapport aux passages cosmologiques de la Bible engendra cette révolution qui fit naître la science moderne (détachement des autorités ecclésiastiques) et une révision des interprétations des écritures saintes. La forte répercussion qu’a eue cette révolution est objet de l’utilisation métaphorique dans les contextes contemporains, notamment pour justifier des changements de perspective dans une discipline donnée.

# LA TRILOGIE MOTIVATION-TRANSMISSION-AUTONOMIE

## MOTIVATION

Dès qu'on parle du processus d'apprentissage on fait souvent appel au concept de motivation. Des expressions comme "il faut motiver les élèves", "avec lui ça se passe très bien, il est très motivé" ou "je ne sais pas quoi faire de plus pour le motiver" sont présentes dans les couloirs des centres de formation ou dans les discussions entre enseignants. Ce qui n'est pas pris en compte dans ces observations est le fait que, comme Meirieu l'explique dans la quatrième exigence de la révolution copernicienne, personne ne peut se mettre à la place de l'autre : tout apprentissage doit être une décision personnelle de l'apprenant. Il ne faut pas confondre cette impuissance avec le fait de créer des bonnes conditions pour que cette décision puisse aflorer. Cela est une des principales tâches de l'enseignant. La pédagogie ne pourra jamais déclencher mécaniquement un apprentissage, mais elle peut (et devrait) créer des "espaces de sécurité" : espaces dans lesquels le sujet a la possibilité de réaliser une activité qu'il ne sait pas faire justement pour apprendre à la faire. Des espaces où, comme le proposait Pestolazzi, le sujet puisse se convertir en œuvre de lui-même. Pour Meirieu, l'objectif de toute démarche pédagogique doit se centrer sur la façon de réussir à "trouver un chemin entre l'abandon et le dressage, en inventer les moyens pour susciter l'envie d'apprendre et le désir de grandir" [MEIRIEU, 2000]. Le philosophe et musicologue français Vladimir Jankélévitch synthétise bien cette idée en disant que "pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer il faut du courage" [MEIRIEU, 1999]. Et ce courage, il faut nous demander comment nous pouvons l'acquérir, comment, aussi, nous pouvons le transmettre dans l'éducation.

## TRANSMISSION

L'homme se caractérise par le fait qu'il peut et doit apprendre, il a besoin d'être éduqué : il n'y a de l'humain que s'il y a transmission, appropriation de ce qui est transmis et donc apprentissage. Comme exposé par Olivier Reboul, on entend par apprentissage "l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire, d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête" [REBOUL, 1980 p.41]. Dans l'acte d'apprendre il y a, comme l'expose le psychologue

humaniste Carl Rogers, l'idée qu'on apprend bien que ce que l'on a appris soi-même. Mais tout ce qu'on apprend soi-même vient des autres. Voici la contradiction dans l'acte d'apprendre qui, en effet, doit se baser sur la capacité à tenir ensemble ces deux exigences. Et, comme exposé précédemment, personne ne peut apprendre à notre place : apprendre des autres est nécessaire afin de pouvoir recréer le monde qui nous entoure. La qualité de ce que nous apprenons, ce savoir-faire, dépend de la manière dont on l'a acquis : comme on a appris, on sait. Ce rapport à l'héritage est une des caractéristiques de l'être humain.

La question qu'on doit se poser maintenant c'est comment transmettre afin que le sujet découvre en même temps par lui-même. La réponse donnée par les pédagogues, notamment ceux des méthodes dites actives<sup>2</sup>, c'est que toute leçon doit être une réponse. Le pédagogue tisse la toile qui doit permettre à la fois d'apprendre soi-même et d'apprendre des autres. C'est, comme disait Rousseau, l'art de tout faire en ne faisant rien : le pédagogue fait tout pour l'éducation du sujet mais sans agir directement sur lui. Cette idée de tout faire sans rien faire est présentée dans la fameuse leçon d'astronomie de *l'Emile* : le précepteur perd l'enfant dans la forêt, un soir, et lui fait retrouver son chemin grâce aux étoiles. Le sujet apprend librement, à partir de sa propre volonté, mais dans une situation élaborée et contrôlée par l'enseignant. On ne doit pas ici entendre la démission à fixer des objectifs d'apprentissage ni à intervenir dans l'éducation. L'enseignant met en exercice son dispositif éducatif sans agir directement sur la volonté de l'élève, mais en utilisant des "situations problèmes" comme celle présente dans la leçon d'astronomie. Ces situations sont des situations particulières dans lesquelles le sujet est placé et lui permettront de se convertir, progressivement, en un sujet qui s'éduque. Avec ces "situations problèmes" l'élève est capable d'atteindre des nouveaux objectifs tout en réalisant une tâche qui lui paraisse, à la fois, accessible et souhaitable. Cette tâche lui permettra d'acquérir des nouvelles compétences à partir de celles dont il dispose déjà : il apprend du nouveau à partir de ses connaissances.

---

<sup>2</sup> La pédagogie active a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Fortement défendue par Célestin Freinet, cette pédagogie est basée sur la réalisation du projet (activité véritable en vue d'une fin précise) et du contrat (comment réaliser ce projet : tâche à réaliser, compétences mises en oeuvre, objectifs, évaluation).

Néanmoins il faut prendre en compte que, dans la réalité de la salle de classe, tous les élèves ne sont pas pareils et ne vont pas réagir de la même façon pour un même dispositif. La pédagogie différenciée, basée sur le principe du “faire avec”, considère le sujet concrètement. Elle nous rappelle l’existence d’une résistance implicite à toute démarche éducative et nous invite à redécouvrir la différence essentielle entre la fabrication d’un objet et la formation d’un sujet [MEIRIEU, 1998]. Ainsi, elle encourage les enseignants à s’interroger sur la pertinence de leurs méthodes en fonction des situations particulières qui leur sont présentées, des élèves qui leur sont confiés, des apprentissages qu’ils proposent. Pour contrer la résistance à la transmission de ses apprentissages, l’enseignant doit modifier le contexte ainsi que les exemples utilisés en présentant d’une autre manière les activités, en changeant les supports ou l’organisation même de la classe. La pédagogie différenciée est une manière de donner le cours sans donner des leçons ; elle place au centre de la démarche pédagogique l’invention du je dans un espace dans lequel l’enseignant multiplie les occasions pour exercer l’intelligence et acquérir des savoirs. L’élève est placé au centre de la découverte de nouvelles voies d’exploration, de manière à rebondir constamment d’une compétence déjà acquise à une de nouvelle, et de celle-ci vers d’autres.

## AUTONOMIE

Ce courage, cette motivation, doit être inhérent à l’activité même à réaliser par le sujet. “La motivation peut être interne à l’activité quand celle-ci mobilise les capacités de recherche-crédation des apprenants car rien n’est plus stimulant que de trouver par soi-même” dit André Duny [DELANNOY, 2005 p.139]. Voici à nouveau le questionnement présenté quelques lignes plus haut : identifier exactement les degrés qu’on peut faire franchir à un élève ou à une classe à un moment donné, c’est le but même de toute la réflexion didactique. A ce propos, le psychologue russe Lev Vygotsky développe en 1931 ce qui est connu comme la Zone Proximale de Développement (ZPD). Ce principe est basé sur l’exigence que ce qui est demandé à l’élève soit à la fois assez difficile pour être stimulant et assez facile pour être à portée de réussite. La ZPD est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu’on peut le déterminer à travers la façon dont le sujet résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu’on peut le déterminer à travers la façon dont l’apprenant résout les problèmes lorsqu’il est

assisté. C'est la distance entre ce que le sujet peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'un plus expert : le domaine des activités que l'élève est capable de faire si on l'aide, zone où l'apprentissage est utile et efficace. Centrer le travail sur ce domaine, variable pour chacun d'entre nous, permet au sujet de passer du "faire avec aide" au "faire seul", c'est-à-dire, amène l'apprenant vers un certain degré d'autonomie. Le sujet a acquis de nouveaux savoirs, s'en approprie, les réutilise et les réinvestit dans d'autres situations : il acquiert de l'autonomie. Dans chaque activité éducative l'enseignant doit veiller à l'autonomie du sujet, il ne peut pas le présupposer déjà autonome : il doit organiser un système d'aides qui lui permettront d'accéder aux objectifs fixés pour après, progressivement, l'amener vers la suppression de ces aides et vers la capacité à mobiliser tout ce qu'il a acquis, par lui-même, dans de nouvelles situations. A ce propos, l'objectif principal de l'enseignant est de laisser la place à l'autre, de lui fournir les moyens nécessaires pour qu'il puisse prendre cette place, de créer des dispositifs que l'amèneront vers des nouveaux défis intellectuels. L'intelligence d'un savoir-faire ne doit pas être seulement la capacité de reproduction de conduites acquises, mais l'aptitude à les adopter à des cas nouveaux, à les modifier en fonction de situations insolites. Néanmoins, ce processus ne fini jamais réellement ; la rupture ne se produit jamais d'une manière globale, elle est malléable et adaptable tout au long du parcours du sujet et au fur et à mesure que des nouvelles aides (un disque, un concert, un livre, une discussion, une rencontre,...) interviennent dans son parcours.

## IMITATION ET RÉPÉTITION

Dans *Ethique à Nicomaque* Aristote présente le paradoxe qui est l'essence même de l'apprentissage : "Comment apprendre à jouer de la cithare sinon en jouant de la cithare ? Et si on sait jouer de la cithare, alors pourquoi apprendre à jouer de la cithare ? ". Autrement dit, comment acquérir un savoir-faire ? Aristote nous propose en "faisant" : les choses qu'il faut apprendre pour les faire c'est en les faisant qu'on les apprend. "Mais comment faire ce qu'on ne sait pas encore faire ? La réponse populaire est qu'on l'apprend par imitation et répétition" [REBOUL, 1980 p.49].

On peut définir l'acte d'imiter comme celui de refaire ce que quelqu'un d'autre a déjà fait devant ou avant soi, c'est-à-dire, une reproduction faite de manière immédiate, différée ou décalée. Dans tous les cas, elle suppose que le comportement modèle soit décodé et interprété de façon suffisamment correcte pour que production et reproduction puissent être perçues comme semblables. Reboul constate que ce mot peut désigner deux réalités différentes. La première, l'action de reproduire, ne constitue pas un apprentissage étant donné que le sujet qu'imité ne fait que ce qu'il sait déjà faire (*stimulus*). La deuxième désigne l'effort de reproduire ce que fait l'autre et par là même la possibilité de l'apprendre (*modèle*). Dans son ouvrage *Le mimétisme et l'imitation*, Pierre-Marie Baudonnière pointe la différence entre l'apprentissage par observation et l'imitation. Selon l'auteur, l'apprentissage par observation occupe une place intermédiaire entre le mimétisme et l'imitation. Contrairement à l'imitation, cette forme d'apprentissage ne suppose ni une conscience de l'autre ni la compréhension de ses objectifs. Cet apprentissage témoigne, en effet, d'une première reconnaissance de l'autre comme disposant des compétences et de moyens voisins des siens, puisque ce sont des congénères qui sont pris comme modèles. Par contre, les comportements imitatifs diffèrent de cette forme d'apprentissage pour trois raisons. La première est que, contrairement au mimétisme, ils impliquent une intentionnalité, même non consciente, de la part de l'imitateur. La deuxième concerne la sélectivité de ces comportements (on n'imité pas n'importe qui, n'importe quoi, n'importe quand ni n'importe où) et la troisième est que l'imitation est spécifique à l'espèce humaine. L'accès aux comportements imitatifs nous a aussi donné accès à un type de culture, la culture qui permet l'accumulation de connaissances de génération en génération. C'est parce que nous sommes capables d'imitation que nous avons simultanément accès à une certaine forme de conscience de soi et de conscience d'autrui. "L'imitation joue un

rôle décisif dans l'apprentissage humain, mais à condition d'être insérée dans une activité globale dont elle ne constitue que certains moments privilégiés" [REBOUL, 1980 p.50].

La répétition est un acte qui peut être lié à l'imitation, c'est l'acte de reproduire un savoir-faire pour le maintenir ou le consolider. Loin de penser la répétition comme l'acte dans lequel chaque performance ne fait que reproduire la précédente, Reboul nous rappelle que "la véritable répétition n'est efficace que parce qu'elle n'en est pas une, parce que chaque performance marque un progrès par rapport à la précédente [...] : l'acquisition par l'action d'un savoir-faire qu'on ne possédait pas. [...] La répétition n'est féconde que si elle permet à chaque performance d'éliminer une partie des erreurs faites au cours des précédentes" [REBOUL, 1980 pp.51-53]. Un des apprentissages qui confirme cette remarque sur la répétition est l'apprentissage par tâtonnement. Ce type d'apprentissage, qui ignore toute imitation et toute pratique méthodique, est basé sur l'essai et l'erreur : le sujet procède aveuglément et les erreurs s'éliminent progressivement au cours des performances successives, tandis que les essais utiles se confirment et s'enchaînent avec de plus en plus d'assurance. La répétition n'est pas par elle-même ni une cause de progrès ni un facteur de succès mais, comme l'explique Reboul, elle donne aux causes de progrès et aux facteurs de succès l'occasion de se produire, ces facteurs étant les succès eux-mêmes.

*Deuxième Partie*

## LE JAZZ EN TANT QU'ESTHÉTIQUE

Depuis sa naissance il y a à peu près un siècle, de nombreuses définitions du jazz ont été proposées selon l'époque, le style et le point de vue des auteurs. Aujourd'hui on peut trouver des milliers d'essais de définitions de cette esthétique dans les dictionnaires, les livres d'histoire de la musique, les documents de musicologie, sur internet ou dans les revues spécialisées. L'objet n'est pas de redéfinir ou de redire ici ce qui a déjà été écrit mais de lister les éléments qui caractérisent cette musique dans son état actuel. Néanmoins, et à titre historique, il faut citer à ce point le résultat d'une des premières recherches à ce sujet amenés dans les années 60 par Marshall Stearns, musicologue, enseignant et fondateur de The Institute of Jazz Studies et Woody Woodward, critique, photographe et manager du label Pacific Jazz,

« Le jazz est une forme de musique, d'art, qui a ses origines aux USA due à la confrontation des noirs avec la musique européenne. L'instrumentation, la mélodie et l'harmonie du jazz sont dérivées principalement de la tradition musicale occidentale. Le rythme, le phrasé et la production du son sont dérivés de la musique africaine ainsi que de l'idée du concept musical des afro-américains. Le jazz diffère de la musique européenne sur trois éléments fondamentaux : une relation spéciale avec le temps, définie comme le *swing* ; une production musicale, spontanée et vitale, dans laquelle l'improvisation prend un rôle important ; une sonorité et une manière de phraser qui reflète l'individualité des musiciens » [BERENDT, 1993 p.695]

Même si cette définition peut aborder des aspects fondamentaux du jazz, ses auteurs et tous les acteurs appartenant au monde du jazz considèrent très difficile de trouver une définition pour cette musique. A la manière dont Robert M. Pirsig introduit l'idée qu'aucune définition n'est satisfaisante étant donnée qu'on ne peut pas définir la qualité<sup>3</sup>, tout essai de définition du jazz ne pourra être qu'insatisfaisant. Tout ce qui ne se définit pas est plus connu par les musiciens eux-mêmes que par les théoriciens chercheurs. A ce propos, le pianiste de jazz Fats Waller exposait que « ce n'est pas ce qu'on joue, mais *comment* on le joue ». Ou encore, le pianiste

---

<sup>3</sup> Dans son premier ouvrage *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (1974), Pirsig introduit sa théorie sur la métaphysique de la qualité. Il affirme que la qualité n'est peut pas être définie car elle précède toute construction intellectuelle.

Thelonious Monk qui disait que « parler du jazz [pour le définir] c'est comme danser l'architecture ».

À partir des idées proposées par Jerry Coker [COKER, 1987-1989], l'une des premières personnes à s'investir dans l'univers de la pédagogie du jazz, un certain nombre d'éléments caractéristiques peuvent se présenter ainsi :

- Le jazz est une esthétique musicale.
- L'élément clé du jazz est l'art de l'improvisation.
- Improviser est une compétence musicale qui demande un temps considérable pour se développer. La théorie et les outils musicaux nécessaires à l'improvisation peuvent être assimilés rapidement, mais l'acquisition des compétences d'interprétation peut demander des années de pratique. Le musicien de jazz continue à se perfectionner pendant toute sa vie.
- Le jazz est un genre musical très créatif et qui laisse une large place à l'expression personnelle. Il existe une espèce de démocratie qui donne une liberté d'expression à chaque musicien, tout en respectant les éléments traditionnels et les manières de faire qui caractérisent cette musique.
- Le jazz est très communicatif, extrêmement spontané et expressif. Un des points clés de l'interprétation au sein d'un groupe est l'écoute attentive des autres membres afin d'être capable d'interagir spontanément et de créer ainsi un ensemble unifié. Même le public, à travers son attitude, peut affecter l'interprétation musicale.
- Les limites de cette esthétique sont floues et peuvent provoquer des confusions chez les critiques et le public quand ils essaient d'étiqueter et de classer la musique comme jazz ou non-jazz.
- Les éléments caractéristiques de l'esthétique jazz ont imprégné presque tous les autres styles musicaux. Dans l'autre sens, la politique de portes ouvertes du jazz a permis à celui-ci de se nourrir d'autres sources musicales, toujours en conservant une identité reconnaissable.

## LE JAZZ DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT

Depuis toujours, la vraie école du jazz a été la scène, les jam sessions et les enregistrements. Dans les années 50 et 60 commencent les premiers essais d'insertion d'un programme d'études de la musique jazz dans les écoles et conservatoires de musique (1958, Music Department à Sam Houston State University; 1966, Miami School of Music). En 1945 est fondée à Boston l'une des écoles les plus reconnues dans l'enseignement du jazz, la Berklee College of Music. Mais il faudra attendre les années 70 pour qu'elle soit connue en Europe grâce, notamment, à la mise en place des programmes pour accueillir des étudiants étrangers. A la fin des années 90 on constate l'existence de nombreuses écoles de jazz (officielles ou pas), ou de départements spécialisés dans certains centres d'études musicales, surtout aux Etats-Unis et en Europe. Ces centres, comme toutes les méthodes qui sont apparues à la même époque, ont permis un accès plus rapide à la formation. Néanmoins, les lignes d'apprentissage se sont appuyées sur des principes préexistants.

L'arrivée des programmes pédagogiques au sein des écoles de musique a permis, entre autres, d'avoir accès à une culture qui, jusque-là, n'était accessible que par le bouche à oreille et la transmission orale. Cela a facilité l'apprentissage des connaissances et des manières de faire du jazz (règles harmoniques et mélodiques, techniques instrumentales et stylistiques, approche de l'improvisation, répertoire, histoire, ...). Néanmoins la plupart de ces enseignements ont suivi une méthode analytique, c'est-à-dire, méthodique, qui se construit petit à petit. Le jazz a suivi une démarche d'enseignement pareille aux autres techniques codifiées, généralement présentée par une série d'habiletés et de savoir-faire qui doivent être respectés et reproduits. Dans son article *The Art of Transcription*, Mel Martin présente son récit d'expérience lors de son passage par l'école de musique ; ceci résume bien l'avis généralisé sur ce type d'expérience et révèle la présence de la méthode analytique. Il nous présente sa formation musicale initiale composée des cours de théorie musicale, formation de l'oreille, orchestration et composition. "Cette formation m'avait aidé, dans un premier temps, au développement de ma musicalité. Ces cours comprenaient l'identification des intervalles, des dictées à plusieurs voix, l'étude et analyse d'orchestrations et l'encouragement à composer à partir de ces techniques" [MARTIN, 2005]. Ceci reflète bien la présence d'une méthode analytique dans un nombre assez important d'institutions académiques actuelles de formation

musicale où, trop souvent, la théorie (notamment l'écriture et le déchiffrement) est présentée comme la principale voie pour le développement des habiletés artistiques.

Le jazz est un art sonore et doit être abordé en tant que tel. Il s'agit d'une esthétique basée sur la pratique : on doit jouer la théorie. Le jazz, comme la plupart des musiques populaires, est basé sur la tradition orale. Même si des théories et systèmes d'improvisation ont été développés et codifiés, les nuances du savoir-faire peuvent être assimilées seulement par l'écoute et la pratique. La formation musicale du jazz, contrairement à la méthode analytique, doit se baser sur une méthode globale, directement basée sur les sources : une méthode qui permet d'accéder aux sens des choses dès le début. Comme l'explique Reboul, "au lieu de partir d'exercices partiels pour construire progressivement l'acte à apprendre, on part de celui-ci. [...] Elle [la méthode globale] comporte une très forte motivation (il est bien plus intéressant de faire de la musique que du solfège) ; d'autre part elle est effectivement plus "naturelle" que la méthode analytique, autrement dit plus conforme à la réalité de l'apprentissage" [REBOUL, 1980 p.59].

## LES MANIÈRES DE FAIRE DANS LE JAZZ

A partir de l'écoute et de l'interprétation des thèmes, les musiciens se familiarisent avec les manières de faire de cette esthétique. Les thèmes dans le jazz sont connus par le mot "standards", et se réfèrent à des morceaux appartenant à la culture générale de ses acteurs. Ces thèmes sont issus du répertoire populaire (historiquement des musicales de Broadway), des hits de chaque époque qui traversent le jazz. Quand on interprète un standard on ne se limite pas à l'interprétation de sa mélodie et de son harmonie, car l'enjeu est d'improviser cette interprétation. Le même standard peut être interprété différemment selon l'orchestration du groupe, le style choisi, le tempo... C'est à ce point là que la connaissance du savoir-faire de cette musique est mise en relief. Chaque interprète aura un regard différent selon ses compétences, la situation dans laquelle le thème est joué, son état d'esprit, son rôle dans le groupe... Sa manière d'interpréter la musique, son mode de jeu, définira sa personnalité musicale, son son, ce qui le caractérisera. Cette possibilité d'ouverture qu'offrent les standards fait penser au concept d'œuvre ouverte présenté par Umberto Eco. Pour l'auteur, il faut entendre ce type d'œuvre comme "un objet doté de propriétés structurales qui permettent, mais aussi coordonnent, la succession des interprétations, l'évolution des perspectives" [ECO, 1965 p.10]. Les standards, et les thèmes en général dans le jazz, possèdent une structure qui permet une grande marge d'improvisation dans leur interprétation mais qu'en même temps les coordonnent et les font évoluer. L'enjeu de l'apprentissage du jazz est basé sur l'acquisition des compétences qui permettront d'aller vers cette évolution. C'est à travers cette relecture que le musicien communique avec son récepteur, qu'il transforme l'objet en sujet musical. A ce propos, l'auteur de l' *œuvre ouverte* expose,

"[...] L'artiste qui produit sait qu'il structure à travers son objet un *message* : il ne peut ignorer qu'il travaille pour un *récepteur*. Il sait que ce récepteur interprétera l'objet-message en mettant à profit toutes ses ambiguïtés, mais il ne se sent pas pour autant moins responsable de cette *chaîne de communication*. Par suite, toute poésie explicite est déjà, comme projet opératoire, projet de communication, elle est *projet* sur un *objet* et sur ses *effets*. Parallèlement, identifier une poésie implicite revient à retrouver le projet à travers la manière dont nous jouissons –ou dont d'autres jouissent– de l'objet. Toute recherche sur les poétiques doit donc tenir compte des deux aspects ; à plus forte raison s'il s'agit des poétiques de l'*œuvre*

*ouverte, qui sont le projet d'un message doté d'un large éventail de possibilités interprétatives*" [ECO, 1965 p.11].

C'est justement grâce à cette relecture des standards que l'histoire du jazz a vu naître des nouveaux courants, des musiciens qui ont marqué une époque. Par exemple, la révolution du langage Be Bop est basée sur la recreation des standards de l'époque précédente ou, de la même manière, les pièces majeures qui définissent le courant du saxophoniste John Coltrane sont des réharmonisations des standards. Prenons le cas de la chanson *How High is the Moon*, une ballade issue du musical de Broadway *Two for the Show* composé en 1940. En 1948 le saxophoniste Charlie Parker, l'un de ceux qui ont contribué à l'éclosion du style Be Bop, enregistre un des pièces qui restera l'une des plus jouées et représentatives de ce style : *Ornithology*. Cette pièce est basée sur la grille harmonique de *How High is the Moon* mais présente une nouvelle mélodie avec plus de mouvement ainsi qu'un tempo plus rapide (caractéristiques du mouvement Be Bop). Douze ans plus tard, en 1960, et comme le résultat de son expérimentation avec des innovations harmoniques, John Coltrane enregistre l'album *Coltrane Sound*. Dans celui ci on trouve le thème *Satellite*, une réharmonisation de *How High is the Moon* qui tient compte de ses recherches harmoniques connues sur le nom de *Coltrane Changes*. Ces deux exemples nous montrent comment à partir de la réinterprétation d'une œuvre les musiciens recréent ces pièces, les font évoluer : ça sera cette même évolution des interprétations des œuvres qui fera évoluer le jazz lui même.

Ainsi, l'enseignement du jazz, loin de se baser sur l'apprentissage des techniques codifiées, d'habiletés et de savoir-faire à respecter et reproduire, devrait se baser sur la transmission de cette démarche, de ces manières de faire qu'ont les musiciens qui ont contribué à son évolution. A ce propos, la transmission de ce patrimoine culturel doit prendre en compte cette idée de recreation, de réinterprétation des œuvres. L'écrivain Alessandro Baricco, à propos de l'acte d'interprétation dans la musique classique, introduit bien cette vision,

"[...] Comme l'esthétique, au XXe siècle, nous l'a enseigné, aucune œuvre d'art du passé ne nous est donnée dans son état d'origine : elle nous arrive comme un fossile incrusté des sédiments que le temps a déposés sur elle. Chaque époque qui l'a conservé pour la transmettre y a laissé sa marque. Et l'œuvre à son tour conserve et transmet ces marques, qui deviennent une part intégrante de son essence. Ce dont nous héritons n'est pas la

créature vierge d'un auteur, mais une constellation d'empreintes parmi lesquelles il est devenu impossible de distinguer les empreintes originaires des autres. L'unité de l'œuvre d'art se fait à travers ses métamorphoses, effaçant toute démarcation entre une hypothétique authenticité originelle et l'histoire de ses manifestations à travers le temps. Elle est cette histoire. [...] Il n'existe pas d'original auquel rester fidèle. Au contraire, c'est rendre justice aux ambitions de l'œuvre que de la faire, une fois encore, surgir comme le témoin d'un passé immobile. Ce que le mélomane moyen appelle le *vrai* Beethoven n'est jamais que le dernier Beethoven engendré par les métamorphoses de l'interprétation" [BARICCO, 1998 p.45]

Dans le monde du jazz l'œuvre dont nous parle Baricco représente l'interprétation des standards et/ou les compositions de chaque époque. Ces œuvres nous arrivent sous forme d'enregistrement, principal moyen de transmission du patrimoine musical du jazz. Mais, comme disait John Coltrane et bien d'autres musiciens, les meilleurs moments de musique sont rarement enregistrés. Néanmoins, et grâce aux enregistrements live de la plupart des grandes figures du jazz, on peut considérer les enregistrements comme une bonne source de transmission. De cette façon, même si l'œuvre reste sous forme d'enregistrement ou manifestation artistique, l'écoute reste la principale voie pour aborder le jazz, pour y trouver son histoire, pour se confronter à son apprentissage, pour en dégager les manières de faire de chaque époque et/ou artiste. L'œuvre, avec ses métamorphoses, ses évolutions, ses successives interprétations et créations, est porteuse de la conception de la musique, ainsi que de la pratique, qu'on a eues du jazz au long de son histoire. Le travail direct avec ces œuvres permettra, donc, d'aborder l'apprentissage du jazz sous la forme du travail direct avec les sources, comme l'acte de chercher des informations, de se poser de questions.

## LE RELEVÉ

En musique on parle de la transcription comme l'acte de réécrire une partition ou une tablature au moyen d'une nouvelle notation, ou l'adaptation d'une composition musicale pour des instruments différents de ceux pour lesquelles elle a été originellement écrite. On parle du relevé quand il s'agit, simplement, de mettre par écrit ou reproduire, le plus fidèlement possible, une interprétation musicale. Dans le jargon du jazz, et dû à ses origines anglophones, on utilise le mot "transcrire" pour se référer à l'acte de reproduire la musique jouée par autrui, soit sous forme écrite soit sous forme instrumentale. Au long de cette partie, les deux mots seront utilisés indistinctement en renvoyant à la même activité. Ainsi, on utilise ces mots pour se référer à la reproduction de la musique interprétée lors d'une improvisation, tant pour l'interprétation d'une mélodie que pour l'improvisation sur la grille d'un thème (ce qu'on appelle un chorus ou un solo).

Au long de l'histoire du jazz, la principale source de formation des musiciens vient des musiciens eux mêmes, de leur façon d'interpréter les thèmes, d'improviser. A travers l'imitation des autres, les musiciens ont acquis les fondamentaux de cette musique. Le relevé leur a permis, à travers son analyse, la compréhension du savoir-faire, l'acquisition d'une perspective historique et une meilleure compréhension de l'improvisation dans le jazz. Paul Berliner explique : "pour compléter mon immersion dans le sujet [l'improvisation dans le jazz] j'ai consacré du temps à l'étude et à la transcription des enregistrements. Bien que ces performances sont utiles, dans un premier temps, pour l'analyse auditive, le travail méticuleux de la transcription fournit des images d'interprétation de la pensée des improvisateurs" [BERLINER, 1994]. On peut trouver de nombreux exemples d'artistes de jazz prenant du matériel des grandes figures à travers le relevé. Par exemple, l'histoire révèle que Charlie Parker avait passé presque un an au début de sa carrière à mémoriser, note par note, les chorus du saxophoniste Lester Young enregistrés sur des 78 tours. Après cette période d'imitation et d'analyse de ce matériel, Parker commence à développer son propre style d'improvisation et d'interprétation qui donnera naissance au Be Bop. Le pianiste et enseignant de jazz Walter Bishop faisait référence à son apprentissage de cette musique en disant qu'il avait été un échec

dans son école de musique<sup>4</sup>, mais qu'il était diplômé par "l'Art Blakey College", le "Miles Davis Conservatory of Music" et la "Charlie Parker University" [WALK, 2002], en faisant référence non seulement à ces musiciens comme collègues mais aussi comme sources de son apprentissage. Toutes ces références, et bien d'autres, montrent comment la transcription est un mode de formation de la plupart des musiciens du jazz.

Comme exposé précédemment, l'élément clé du jazz est l'art de l'improvisation. Celle-ci est basée sur la création spontanée de mélodies sur la grille harmonique d'un thème et/ou sur l'adaptation (réinterprétation) de la mélodie. Il a été dit que la meilleure musique improvisée sonne composée, et que la meilleure musique composée sonne improvisée. Musique composée et musique improvisée peuvent sembler opposées, mais dans le jazz elles se fondent dans un mélange unique, dans un même langage. La procédure pour apprendre l'art de l'improvisation dans le jazz est souvent comparée avec l'apprentissage d'une seconde langue. Le jazz, considéré comme un langage par ses acteurs (jusqu'à l'extrême de la philosophie schopenhauerienne, qui considère la musique comme un langage universel, comme l'imitation ou la reproduction de la volonté, de l'essence même du monde), ainsi que ses "dialectes", ont été étendus et réinventés au long de ses différentes périodes stylistiques. Ces dialectes peuvent être tracés, codifiés et transmis dans les centres de formation, mais la pratique du relevé est considérée comme la meilleure méthode pour acquérir le savoir-faire et la façon de jouer le jazz [WALK, 2002]. Une phrase dans un chorus, comme dans une discussion, est formée à partir de petites unités logiques qui peuvent être placées ensemble de plusieurs manières différentes afin de produire des idées semblables mais uniques. Le relevé, en tant qu'acte de traduction, nous ramène à l'idée proposée par Ludwig Wittgenstein dans la proposition 4.025 de son *Tractatus logico-philosophicus* : " La traduction d'une langue dans une autre ne se produit pas par la traduction d'une proposition de l'une dans une proposition de l'autre ; seuls sont traduits les constituants de la proposition" [WITTGENSTEIN, 1993 p.53]. De la même façon, le relevé permet de nous

---

<sup>4</sup> *The Juilliard School of Music*, école fondée en 1905 à New York afin de concurrencer les conservatoires européens. Sa réputation dans le monde du jazz est due au fait que des musiciens comme Miles Davis, Chick Corea, Eddie Gomez, Nina Simone ou Tito Puente sont passés par ses cours, même si pour la plupart d'entre eux, comme pour Walter Bishop, cette expérience fut un échec. Dans son autobiographie, Miles Davis dit que l'enseignement l'ennuyait profondément et qu'il pouvait en apprendre plus en une nuit au Minton's (le club de jazz de la scène newyorkaise des années 50) qu'en deux ans d'études à la Juilliard School.

réappropriier les constituants des interprétations des autres, ils permettent d'apprendre des phrases mais fournissent surtout les bases à partir desquelles construire ses propres idées. Cette fonction du relevé fait penser à l'idée du bricoleur chez Lévi-Strauss et à sa différence avec l'ingénieur : le bricoleur travaille avec des matériaux qui préexistent à son projet. Il fait quelque chose dont il est loin d'avoir prévu à l'avance ce que ce sera ; l'ingénieur asservit les matériaux à son projet : son projet préexiste et il crée les matériaux ensuite [LEVI-STRAUSS, 1998 pp.30-49]. De la même façon on peut penser que le musicien de jazz cherche, à travers le relevé, ces matériaux préexistants pour en faire son projet, se construire lui-même.

## LE RELEVÉ EN TANT QU'OUTIL D'APPRENTISSAGE

Le décalage entre le désir de se lancer dans l'aventure de l'apprentissage du jazz et la conception générale de l'enseignement des institutions de formation peut décourager face à la somme de connaissances préalables à acquérir pour aborder le jazz. La conception de la musique, ainsi que son enseignement qui se dégagent de la plupart des actuels centres ou départements d'enseignement de cette esthétique, reflètent l'une des plaintes du philosophe John Dewey. Selon l'auteur, la démarche de ces institutions est basée sur le postulat que le sujet doit savoir comment utiliser les outils avant de s'en servir, "comme si les élèves ne pouvaient pas apprendre à s'en servir en les utilisant. [...] La notion fautive à laquelle nous faisons allusion [en référence à l'existence des notions du *simple* et du *complexe* dans l'enseignement] prend le point de vue de l'expert pour qui les éléments existent, les isole de l'action intentionnelle et les présente aux débutants comme étant des choses *simples*" [DEWEY, 1990 pp.240-241]. Les cursus que présentent les centres d'enseignement sont majoritairement découpés en différents niveaux et en différentes compétences (cf. annexe). Cette démarche présente des contradictions par rapport à la conception de l'apprentissage du jazz qui ne peut se faire de façon découpée : les musiciens acquièrent leur savoir-faire de manière globale. Ainsi, l'entrée dans les institutions d'enseignement devrait se baser sur cette démarche et, contrairement à ce qui se passe depuis un quart de siècle en Europe, ne pas plagier le modèle d'enseignement musical existant dans les conservatoires (notamment, les musiques dites savantes). De la même façon que Claparède exhortait les faiseurs de programmes à comprendre que les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons, on devrait concevoir l'enseignement du jazz dans l'école à partir de l'adaptation de l'institution à cette esthétique et pas de l'adaptation du jazz au fonctionnement de l'institution.

En tant que méthode globale, le relevé représente un outil d'apprentissage qui prend en compte plusieurs axes. A la manière des pédagogies dites actives, cette activité rend le musicien acteur de ses apprentissages et l'aide à construire ses savoirs à travers une situation de recherche. Dans ce déroulement, le rôle du formateur est d'amener l'apprenant vers des situations problèmes (en lui proposant des relevés à réaliser en fonction des champs de travail à aborder) afin que les savoirs et manières de faire soient découverts par l'apprenant lui-même. Comme disait le pianiste et compositeur Duke Ellington, les problèmes sont des occasions

de montrer ce que l'on sait. De cette façon, la totalité des contenus des cursus présentés dans les actuels programmes des centres de formation musicale peuvent être abordés. A partir du relevé d'un chorus dans le but de travailler le phraser dans un style particulier, on peut par exemple aborder la façon dont celui-ci est accompagné par le groupe, ou travailler l'écriture, l'arrangement, l'harmonie... Comme dans la pédagogie différenciée, à partir du rebond d'une compétence déjà acquise vers une autre, on donne le cours sans donner de leçons.

On peut constater qu'il existe pratiquement autant de manières d'enseigner la musique qu'il existe de musiciens, notamment pour les musiques de transmission orale. De la même façon, il existe autant de manières de relever et de concevoir cette activité. Pour certains, la transcription représente la porte d'entrée vers le code du jazz. Bien que dans cette représentation existe une notion de transmission, le propos est d'aller plus loin dans les compétences transmises et de ne pas s'arrêter à l'idée que l'enseignement du jazz représente l'enseignement d'un code. A partir de la création des situations problèmes, comme celle de la leçon d'astronomie, l'apprenant dispose, à travers l'activité du relevé, d'un outil pour trouver des réponses. En adaptant ses compétences à des cas nouveaux, c'est lui qui devient un sujet qui s'éduque. Encore une fois, la pédagogie devrait créer des espaces dans lesquels l'apprenant a la possibilité de réaliser une nouvelle activité pour apprendre à la faire : "C'est de ce qu'on a fait qu'on se souvient le mieux. Et c'est ce qu'on fait qui constitue ce véritable apprentissage que l'école n'assure pas. Ce qu'on fait quand on a un problème à résoudre, et qu'on demande ou qu'on cherche à résoudre. [...] Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations (des réponses), et qu'apprendre c'est les chercher (se poser des questions)". [COUSINET, 1959]

C'est ici que la question se pose : comment se construire soi-même à partir des autres ? Le relevé est basé sur l'imitation, celle qui nous ramène au *modèle* et pas au *stimulus*. Cette imitation doit être insérée dans l'activité globale du relevé et pas considérée comme le relevé lui-même. Le pianiste Cecil Taylor disait qu'il avait découvert assez tôt qu'imiter les autres n'était pas suffisant pour lui. Ou encore, le trompettiste Clark Terry est très connu par sa phrase célèbre (et très utilisée comme ouverture dans plusieurs ouvrages destinés à l'enseignement du jazz) "imitate, assimilate and innovate". Cette chaîne est inhérente à l'activité du relevé. Celle-ci

commence par le choix de la musique à transcrire. Après l'écoute du passage à relever on procède, par imitation, à l'acte du repiquage. Plusieurs facteurs interviennent alors selon les objectifs de la tâche à réaliser. A ce stade, la mobilisation par le sujet de plusieurs compétences se fait selon les nécessités (écriture, technique instrumentale) et peut générer des questions qui vont nourrir l'apprentissage. Dans certaines situations, l'écriture du passage relevé peut être pertinente pour une meilleure compréhension et analyse. Dans ce cas, la confrontation avec le langage écrit génère une vision de la partition comme un vrai outil d'apprentissage : elle n'est plus un objet académique, une distance à franchir pour se rapprocher du savoir. Si elle est nécessaire c'est en tant qu'outil complémentaire et en s'éloignant de son rôle de vecteur d'un savoir indiscutable, de reflet en papier d'un objet sonore qu'on ne connaît pas au préalable. L'assimilation à partir de l'analyse du matériel transcrit, ainsi que les nouvelles compétences qui peuvent en découler, vont contribuer à la réutilisation de ce matériel dans d'autres cas, à se l'approprier pour innover.

En assistant cette démarche, le formateur a la possibilité de laisser la place au sujet. A partir de la création de dispositifs en fonction des goûts, intérêts, besoins, objectifs pédagogiques et des questionnements de l'apprenant, l'enseignant veille à l'apprentissage et à l'acquisition des compétences nécessaires sans agir directement sur l'activité à réaliser par l'élève : c'est lui qui devient plus autonome et trouve son chemin grâce aux étoiles. L'achèvement de la tâche représente non seulement l'acquisition des objectifs proposés mais l'ouverture à de nouvelles compétences, à de nouvelles questions et à d'autres conceptions de la musique. La distance entre le savoir et le sujet se réduit et permet la descente du piédestal sur lequel les maîtres, nos références, nos musiciens préférés, sont souvent placés.

## CONCLUSION

L'enseignement académique du jazz, et de la musique en générale, est largement fondé sur la transmission de connaissances préconstruites, de techniques codifiées, de codes à respecter. Ceux-ci sont issus de l'analyse des différentes conceptions du jazz de chacune des époques qui l'on constitué. Pourtant, pour en arriver a ces compétences présentées comme fondamentales à l'interprétation du jazz, une démarche préalable a été effectuée. Les musiciens eux-mêmes, en analysant la musique de leurs antécédants dégagent des techniques et se donnent les moyens de continuer à innover et a faire évoluer le jazz. Le risque d'un enseignement fondé sur la transmission de techniques plutôt que sur la formation à l'acquisition d'outils pour la recherche, peut se révéler incomplète.

A travers le relevé, l'apprenant est confronté à cette démarche et découvre les manières de faire. Cette activité met l'élève dans une situation de recherche qui lui permet de devenir l'acteur principal de sa propre éducation. Il découvre et construit par lui-même ce qui est nécessaire à son développement en tant que musicien. En faisant appel à l'acte du relevé, l'enseignant suscite chez l'apprenant l'envie de se poser des questions et de chercher de réponses. De cette manière, l'école devient le laboratoire dans lequel le musicien découvre des outils et des processus, un cadre propice à son développement.

## BIBLIOGRAPHIE

BAKER, David. *A New Approach to Ear Training for Jazz Musicians*. Florida : Studio P.R., 1976

BAUDONNIERE, Pierre-Marie. *Le mimétisme et l'imitation*. Paris : Flammarion, 1997 (Collection Dominos, 150)

BARICCO, Alessandro. *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*. Paris : Gallimard, 1998 (Collection Folio, 4013)

BERENDT, Joachim E. *El Jazz. Su origen y desarrollo*. Madrid : FCE, 1993 (Collection Popular, 39)

BERLINER, P. *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*. Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1994

COKER, Jerry. *Improvising Jazz*. New York : Simon & Schister Inc., 1987

COKER, Jerry. *The Jazz Idiom*. New Jersey : Prentice Hall, 1975

COKER, Jerry. *The teaching of jazz*. Rottenburg : Advance Music, 1989

DELANNOY, Cécile. *La Motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Education CNDP, 2005

DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin Ed., 1990

ECO, Umberto. *L'œuvre ouverte*. Paris : Éditions du Seuil, 1965 (Collection Essais, 107)

KERNFELD, B. *Jazz Improvisation*. The New Grove Dictionary.  
(<http://www.grovemusic.com>)

LEVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris : Pocket, 1998

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona : Editorial Laertes, 1998

REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, 1980 (Collection L'éducateur)

SIRON, Jacques. *BASES. Des mots aux sons*. Paris : Outre Mesure, 2001

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard, 1993 (Collection Tel, 311)

## ARTICLES

COUSINET, Roger. *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1959

FETTIG, Sam. *All students can listen to jazz and transcribing solos !*

HELGESEN, Jeff. *Effective jazz solo transcriptions*, 1996

MARTIN, Mel. *The art of transcription*, 2005

MARTIN, James. *Jazz musicians and the art of transcribing jazz solos*

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre*, 2000

MEIRIEU, Philippe. *Un nouvel art d'apprendre ?*, 1999

ROBINSON, Andy. *Introduction to transcribing music*, 2001

WAKELING, Tom. *Transcribing solos*

WALK, Michael. *A method for learning jazz improvisation through transcription and analysis*, 2002

WILKEN, David. *How to Transcribe. Some Advice for the Beginning Jazz Improviser*

ZAMBRANO LEAL, Armando. *La pedagogía en Philippe Meirieu : tres momentos y educabilidad*, 2008

## ANNEXE

### Déroulement des cursus dans certains centres de formation spécialisés du jazz

#### **FRANCE - CNSMP, Paris**

Disciplines principales,

- Atelier
- Arrangement
- Ecriture et improvisation expérimentale
- Répertoire
- Groove
- Travail sur le rythme
- Ear training
- Histoire du jazz

Disciplines complémentaires imposées,

- Répertoire en petite formation
- Piano complémentaire
- Section rythmique
- Grand Orchestre / Big band
- Connaissance du contexte professionnel

Cours d'instrument (piano, contrebasse, batterie, saxophone ou trombone)

Disciplines complémentaires optionnelles,

- Improvisation modale / musique de l'Inde
- Improvisation générative
- Informatique musicale
- Ecriture et disciplines théoriques
- Anglais

#### **PAYS-BAS - Conservatorium Van Amsterdam**

Principal Subject and Related Subsidiary Subjects (cours d'instrument)

Ensembles and Projects (ateliers)

Theory and History,

General Theoretical Subjects

Solfège Practicum

Rhythmic Solfège

General Music Theory

Harmony at the piano

History of Jazz Music

History of Classical Music

History of 20th Century Music

Arranging

Analysis

Pedagogical Subjects,

Introduction to Education and Career

Educational Studies

Methodology

Construction and History

## **ESPAGNE - Conservatori Superior del Liceu, Barcelone**

### **Escola Superior de Música de Catalunya, Barcelone**

Disciplines principales,

Instrument Principal du Jazz ou des Musiques Actuelles (MA)

Improvisation du Jazz ou des MA

Techniques et Styles du Jazz ou des MA

Arrangements du Jazz ou des MA I

Arrangements du Jazz ou des MA II

Composition du Jazz

Analyse du Jazz ou des MA

Histoire du Jazz

Histoire de la Musique Populaire

Instrument secondaire

Disciplines complémentaires imposées,

Atelier Vocal ou Instrumental

Cours liés au département de Sonologie ou Musicologie

## **USA - The New Scholl for Jazz and Contemporary Music, New York**

### Core Curriculum,

- Instrumental Instruction
- Jazz Improvisation Ensemble
- Ear Training I & II
- Theory/Harmony I & II
- Piano Proficiency I
- Rhythmic Analysis I
- Theory and Performance I
- Theory and Performance II
- Instrumental Sight-Reading
- Arranging Fundamentals
- Hand Percussion for Drummers (drummers only)

### Stylistic Ensembles,

- Jazz Orchestra
- Live Drum 'n' Bass Ensemble
- The Art of the Rhythm Section
- The Blues
- Futuristic Concepts of Music
- Gospel Choir
- Music of the Fringe
- Standards: The American Song Tradition
- Standards: The Art of the Ballad
- Super Trios Ensemble
- Advanced Rhythmic Concepts Ensemble
- M-BASE Ensemble
- Sound in Time
- Rhythm Section for Vocal Accompaniment
- Rhythm and Blues Revue Ensemble
- Vocal Jazz Ensemble

### Individual Composer and Bandleader Ensembles

### Music History,

- History of Jazz I & II

Classical Music History  
20th-Century Innovators—Debussy to Cage  
Contemporary Jazz and Its Exponents  
Introduction to World Music History

Theory and Analysis,

The Music of Bill Evans  
Advanced Ear Training  
Advanced Reharmonization I  
Advanced Reharmonization II  
Garzone's Triadic Chromatic Approach  
Bebop Harmony  
Score Reading and Analysis  
Vocal Master Class

Composition,

Linear Composition for Improvisers  
Special Topics  
Introduction to Film Scoring  
Arranging/Orchestration I & II  
Advanced Composition/Arranging I & II  
Species Counterpoint  
Composers' Forum

World Music Ensembles,

Afro-Cuban Jazz Orchestra  
Brazilian Jazz Ensemble  
Brazilian Percussion Workshop  
Choral Musicianship  
Cross Cultural Improvisation  
Middle East Ensemble