

Enseigner le jazz: enseigner l'improvisation?

Erwin Siffer

Diplôme d'Etat de Jazz

Promotion 2006/2008

Cefedem Rhône-Alpes

SOMMAIRE

Avant propos	1
---------------------	----------

1) APPRENDRE LE JAZZ

a) Mon parcours

– Apprendre le « piano » « jazz »	3
– Jongler avec des gestes, improviser	3
– « Qu'est-ce que je fais de ma main gauche? »	5

b) Représentations dominantes de l'improvisation, polémiques

– A la fois acte et résultat de l'acte	5
– Interviews	6
– Le jazz, c'est de l'improvisation?	8

c) Peut-on s'improviser improvisateur?

– Le paradoxe : préparer l'improvisation	9
– Les « routines » du corps	9
– Que penser des oppositions usuelles : théorie / pratique, oral / écrit ?	11

2) ENSEIGNER LE JAZZ

a) Le jazz dans l'institution, peur de l'institutionnalisation

– Dérives	13
– Enseigner l'improvisation	14
– Jazz dans l'école de musique	16

c) Savoir-faire et codes musicaux, langage

- Essais et erreurs 17
- Codes et langage 18
- Savoir-faire et improvisation en groupe 18

d) Le pouvoir et la responsabilité du pédagogue :

- rôle et responsabilité 19
- musicien-enseignant 20
- cursus et évaluation 20

3) <u>DISPOSITIFS, PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES</u>

a) Proposition de pistes d'improvisation faisant appel à la coordination des deux mains

- Répartition des mains 22
- Les deux mains complémentaires, ou la « main à dix doigts » 23
- Inversion des rôles 23
- Musique de piano 24

b) Proposition de consignes pour un groupe d'élèves

- Autonomie 25

c) L'imitation 25

Conclusion 26

Bibliographie 27

« Pour jouer de la musique il faut apprendre à jouer, mais pour apprendre à jouer il faut jouer. Comment sortir du paradoxe ? Il n'est apparemment d'autre choix que de renoncer à apprendre... ou renoncer à jouer. A moins de ne renoncer ni à l'un ni à l'autre et de « se jeter à l'eau ». Mais la pratique de la musique est-elle une « technique du corps » au même titre que la natation ? « Se jeter à l'eau », faire sans savoir déjà faire, constitue un moment pédagogique problématique dans le cas de l'apprentissage de la musique, en ce qu'il semble devoir nous faire renoncer à la musique dans sa perfection.

La notion de « technique du corps », issue de l'anthropologie, permet d'appréhender la dimension culturelle de la formation du musicien, de considérer l'approche pédagogique et ses contenus pratiques non du point de vue de leur efficacité en soi mais de leur rapport à un contexte donné, et d'ouvrir ainsi une réflexion sur le rapport spécifique que nous entretenons avec l'art musical et ses significations non seulement pédagogiques et esthétiques, mais aussi sociales et politiques. »

Noémi Lefebvre, chercheuse en sciences politiques, conférence *« De la natation appliquée à l'éducation musicale; pour une anthropologie des techniques du corps. »*, le 19/12/2006 à l'Espace Varèse - CNSMD de Lyon, in Enseigner la musique n 10.

AVANT PROPOS

Le geste est le grand absent des méthodes de piano jazz qui proposent soit de considérer l'instrument comme s'il était monodique (faire des phrases musicales à l'image des saxophonistes), soit, la plupart du temps, de plaquer des accords. Le piano a en effet la particularité d'être un instrument harmonique, qui peut produire plusieurs sons simultanément, mais aussi celle d'être joué avec les deux mains. Or, je n'ai pas vu dans les méthodes, et trop rarement en assistant à des cours, qu'on mette en avant les spécificités instrumentales du piano en les questionnant : pourquoi la mélodie serait elle toujours à droite et l'accompagnement à gauche par exemple?... Le répertoire classique fait la part belle aux mélodies de main gauche, et plus généralement à une diversité éblouissante de gestes. A l'inverse, on assiste parfois dans le jazz à un conservatisme latent (« apprends d'abord à faire ceci, main droite puis main gauche, ensuite on verra »). Certains pédagogues contournent la notion de geste, son rapport à l'improvisation dans le jazz, et ne savent quelle place accorder à l'improvisation dans l'enseignement. Pour pouvoir improviser, il faut disposer de gestes « routines », en l'occurrence pour le piano jazz, de types de coordination des deux mains. Mais enseigner le jazz, est ce enseigner l'improvisation? Apprend-on d'un côté le jazz et de l'autre le piano?...

Si les méthodes de piano jazz ne prennent quasiment pas en compte la question des rôles que peuvent assumer les deux mains, les interprétations actuelles (à la radio) de pianistes de jazz regorgent de trouvailles d'indépendance et de coordination. Ces gestes sont donc **appris mais pas enseignés** : je fais, pour ma part, le pari qu'ils s'enseignent, et ceci de manière créative.

L'idée serait de ne pas simplifier pour l'élève, de « décortiquer » « à sa place », ni de le mettre « dans le bain » directement, mais d'élaborer dans des contextes musicaux choisis un questionnement fécond sur des **différents types de « répartition des mains »** que chacun peut s'inventer : les fonctions que chaque main peut assurer (l'accompagnement, la mélodie, des effets, des rythmes plus ou moins complémentaires...) et leur combinaisons possibles.

Les querelles d'église entre jazzmen accordant plus ou moins d'importance à l'improvisation entretiennent un flou sur la notion de transmission orale, et expliquent peut-être l'absence de chapitres sur le geste constatée dans les méthodes les plus répandues.

Pourtant, engager une réflexion sur le rapport entre geste et improvisation est complexe et fondamental pour qui désire apprendre le jazz. Nous allons tenter de proposer des dispositifs pour que les élèves manipulent différents gestes et se saisissent des enjeux musicaux et de créativité qui y sont liés. En souhaitant un apprentissage actif et en sollicitant des pratiques musicales de référence en jazz, nous essayerons de nous appuyer sur les possibilités qui s'offrent à l'élève en fonction de son projet

personnel, pour ne pas repousser l'improvisation à « plus tard ». La musique qui en résulte ne serait « ni celle de l'élève, ni celle du maître » : ni simplifiée pour l'élève, ni livrée de but en blanc.

Nous allons tenter de confronter les logiques d'apprentissage aux réalités observables du terrain. Ainsi, la compétence à acquérir est de faire siens des gestes en les associant à des sons. En ce qui concerne l'enseignement du jazz, nous verrons qu'un certain mythe de la créativité y est entretenu. Qu'est-ce qu'improviser? Pourquoi y a-t-il une « nébuleuse jazz » de la non technique, des discours du type « trouve ton propre son, tes propres idées, les « plans » n'existent pas » ...

APPRENDRE

A) MON PROPRE PARCOURS

Apprendre le « piano » « jazz »

Lorsque j'ai demandé à mon professeur de piano jazz des idées d'accompagnement, il m'a renvoyé directement à Beethoven : « Tu cherches des idées de mains gauches différentes? Vas voir chez Beethoven ». L'apprenti pianiste de jazz aborde en effet la plupart du temps le jazz comme un saxophoniste : il joue essentiellement des lignes avec sa main droite seule. Les spécificités instrumentales du piano ne sont ainsi pas prises en compte. Pourquoi?

J'ai donc commencé à établir une liste personnelle de styles de mains gauches différentes (accords, arpèges, contrepoint...) et de types d'accompagnement, et j'ai finalement engagé une réflexion sur les différents rôles que les deux mains peuvent assumer. J'ai rarement entendu qu'on propose à un élève d'inverser les rôles, par exemple : jouer les accords « à droite » et la mélodie « à gauche ». Pourtant ces procédés sont typiques du jazz que l'on entend aujourd'hui, c'est presque à la mode. Le plus souvent, on ne fait pas se poser cette questions aux élèves : on imagine qu'elle ne doit entrer en compte que « tard » dans l'apprentissage. De même, la pratique de l'improvisation se réserve malheureusement encore le plus souvent aux élèves les plus avancés, en fin d'études musicales et non comme une pratique en tant que telle, à explorer dès les débuts de l'apprentissage. Il faudrait, selon certains professeurs, d'abord apprendre à jouer « correctement » la melodie, puis l'accompagnement : on peut se poser la question de la pertinence de cette segmentation des apprentissages.

Jongler avec des gestes, improviser

L'aisance dans la gestion des deux mains dépend de plusieurs facteurs, comme l'âge de l'élève, son type de mémoire (auditive, visuelle), le registre de sa voix, son goût personnel plus ou moins prononcé pour le rythme, la mélodie, l'harmonie, etc ... Mais pour coordonner les mouvements, faut-il comprendre, mécaniser, faire chanter les membres comme disent les batteurs, être endurant, contrôler les sensations, s'appropriier avec le corps, tout ça à la fois?...

L'aspect créatif du choix de gestes et le développement de la « palette personnelle de gestes » ne sont pas envisagés de manière systématique. C'est pourtant par là que se matérialise de mon point de vue le sens du travail instrumental : pouvoir choisir sa façon de jouer, son interprétation, et finalement composer, gérer la musique dans son ensemble, l'organisation globale des sons et donc des mouvements nécessaires à leur naissance. Tel geste donne tel son : développer et inventorier un répertoire de gestes est donc fondamental pour pouvoir s'adapter aux difficultés qui se présentent dans

les différents styles du jazz. On pourrait décliner les gestes de base en sauts, accords, coordination des deux mains, etc... et envisager l'improvisation comme la capacité d'assembler ces gestes de base en les réorganisant au fil de la musique en train de se produire. Mais nous verrons plus tard que la dissection des gestes ne suffit pas : improviser désigne à la fois une action et son résultat. En tant qu'acte, l'improvisation est un vecteur d'apprentissages. Par ailleurs, l'improvisation est avant tout une pratique : au plus tôt on la manipule, plus rapidement on en devient un expert.

En outre, un des principaux bénéfices de l'improvisation, bénéfice tant pédagogique que musical, selon moi, est qu'elle permet d'adapter sa technique à sa morphologie propre, et de ne considérer la technique que comme un moyen... Si le désir d'expression est présent, nourri, encouragé, la technique de l'élève s'adapte aux difficultés qui se présentent l'une après l'autre. N'allons pas jusqu'à dire qu'il y aurait corrélation entre technique et improvisation : les meilleurs techniciens ne sont pas les meilleurs improvisateurs mais ce retour à la pensée grecque (technê = art en grec ancien), qui ne séparait pas technique et art (corps et esprit?) nous éloigne de la vision classique qui met parfois la technique en préalable à l'expressivité.

Le fait que le geste soit occulté des méthodes est peut-être symptomatique : on trouve des chapitres sur les accords, les gammes, le rythme..., mais généralement, seuls quelques conseils sporadiques sont donnés sur la sensation rythmique, par exemple d'anticiper les accords pour donner la sensation que la musique avance plutôt que de les retarder, de « courir après »... La réflexion n'est pas engagée sur l'utilisation par les différents pianistes au cours de l'histoire du jazz de la main gauche par exemple. En effet, les tournants stylistiques ou les personnalités marquantes se sont distingués par une utilisation nouvelle de la main gauche et donc des rôles des mains.

La réponse type « va voir chez Beethoven » peut avoir du sens : on trouve en effet souvent pour la main gauche chez Beethoven des cellules répétées d'accompagnement qui peuvent servir de modèle à l'invention d'un même type d'ostinato par imitation.

Martin Gellrich, dans « *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano* », Cahiers suisses de pédagogie, janvier 1995, p. 3 nous renseigne sur ce point :

« Beethoven par exemple écrivait des points sur les notes. Ses élèves devaient inventer sur ces notes différentes figures musicales (Cramer/Kann 1974 X). Cette méthode qui consistait à donner à l'élève la possibilité d'inventer lui-même des exercices, était préconisée par beaucoup de pédagogues, parmi lesquels Schumann, E. Breslaur et A. de Kontzki (Schumann 1832, 2 ; Breslaur 1871, 9 ; Kontzki 1851). Les passages en forme d'exercices étaient petit à petit transposés dans toutes les tonalités en usage (Muller 1804, 37 ; Kullak 1860/1889, 117). L'exécution de ces passages offrait en plus la possibilité de rendre le doigté automatique. C'est l'une des raisons pour lesquelles on trouve si peu d'indications de doigté dans les partitions anciennes. »

« Qu'est ce que je fais de ma main gauche? »

Cette piste donnée par mon professeur à l'époque fait vraiment sens si l'on sort la « main gauche type Beethoven » de son contexte, qu'on la manipule, qu'on la compare à celles proposées par le répertoire classique dans sa globalité et à celles que l'on entend chez les pianistes de jazz.

Ainsi au fil des époques, on est passé d'une main gauche très présente chez les pianistes de jazz, la pompe « stride », au « trompet piano style » (émission d'une seule ligne mélodique à la manière d'un instrument mélodique). Ensuite, les mains gauches « picorent, saupoudrent » le discours mélodique de la main droite et enfin on entend de réelles inversions de rôles (accompagnement main droite, mélodie à gauche) comme cela était présent dans le repertoire de piano classique depuis l'époque baroque. Aujourd'hui, le pianiste de jazz américain Brad Mehldau s'est fait l'apôtre de cette technique et a construit sa popularité en partie sur cette particularité.

J'ai eu le sentiment que mon professeur de l'époque disposait de savoirs « magiques » qu'il ne voulait pas me faire partager... Finalement, en reconstruisant la notion d'accompagnement, plus complexe qu'elle n'y paraît, j'ai pu observer d'un oeil critique les démarches pédagogiques de professeurs vis à vis du geste (en l'occurrence le rapport entre les deux mains, plus ou moins mis en question), ce qui, selon moi, traduisait aussi leur rapport à l'improvisation.

En effet, si l'on considère qu'improviser c'est chanter, inventer sur le moment, il est indispensable de connaître des agencements et des combinaisons de gestes fondamentaux comme les sauts, arpèges, motifs, accords, et aussi des combinaisons main droite-main gauche... Il est ainsi crucial d'écouter pour pouvoir chanter « juste », improviser de manière fluide, et « réaliser » en même temps...

B) POLEMIQUES ET REPRESENTATIONS DOMINANTES DE L'IMPROVISATION

A la fois acte et résultat de l'acte

Le thème de l'improvisation regroupe des représentations variées, souvent contradictoires. La notion renferme des clichés ("on ne peut pas apprendre à improviser, c'est un don inné"), des fantasmes ("l'improvisation est la pratique ultime de la musique") etc...

On trouve deux acceptions courantes du terme :

"Les dictionnaires usuels font de l'improvisation "l'action, l'art d'improviser", c'est-à-dire "l'art de composer sur-le-champ et sans préparation" (Le Robert). Mais en même temps, ils livrent une seconde acception du mot : l'improvisation, c'est "le résultat de ce qui est improvisé". (...) D'un côté, l'improvisation est un jaillissement spontané. On veut le croire. De l'autre, on sait bien qu'un "savoir-faire" est à l'oeuvre quand quelqu'un improvise. Seulement on ne s'y attarde pas."

Denis Laborde, dans son article « *Improviser dans les règles : De l'improvisation comme d'une question culturelle* » paru dans « Enseigner la musique » n°5, p 23, met le doigt sur le malentendu de l'improvisation : celle-ci désigne aussi bien le processus qui est en oeuvre, c'est-à-dire l'acte, que son résultat. La représentation dominante se centre sur le processus, l'art de composer sur-le-champ et sans préparation. En tant que résultat de l'acte d'improviser, l'improvisation sous-entend un travail préparatoire, au terme duquel plusieurs compétences sont mises en oeuvre pour la "fabrication" d'une improvisation.

La représentation de l'improvisation comme processus de composition non préparée alimente le fantasme selon lequel elle serait la "*manifestation d'une soudaine inspiration*", « *un jaillissement spontané* », qui confère à l'improvisateur un statut d' élu parmi tous les musiciens, au caractère quasi divin. On notera que c'est souvent de cette manière que sont représentés les grands improvisateurs des musiques traditionnelles : le public des plus grands joueurs de oud remercie Allah entre chaque phrase musicale exécutée, le « don » des musiciens est considéré comme un cadeau divin. Mais nous savons que des compétences sont mises en oeuvre pour la production d'une improvisation, et nous imaginons qu'un travail préparatoire important a été engagé, que l'improvisateur s'appuie sur de nombreuses expériences antérieures de l'improvisation.

« Croire en même temps à des vérités contradictoires n'a rien d'exceptionnel. La confrontation de principes intuitifs avec les conceptions que notre culture nous rend accessible est un trait récurrent des comportements humains. L'historien Paul Veyne se plaît à rappeler que « les enfants croient à la fois que le Père Noël leur apporte des jouets par la cheminée et que ces jouets y sont placés par leurs parents ; alors croient-ils vraiment au Père Noël ? Oui » (dans Paul Veyne-1983, Les Grecs ont-ils crus à leurs mythes ? Paris : Editions du Seuil). (...) Pourquoi donc ne pas croire, en même temps, que l'improvisation ne se calcule pas et qu'elle est le produit d'une compétence acquise ? » (Laborde, 2002 : p.23 et 24). Cette contradiction met en lumière l'improvisation comme une activité d'invention, et comme le fruit d'un apprentissage.

Interviews

Quels sentiments les musiciens qui improvisent nourrissent-ils vis à vis de cette pratique?

Michel Portal : "*Pour moi, l'improvisation est avant tout un besoin de liberté d'action, de spontanéité, d'inconnu ; c'est donc une façon d'être en musique*". (Levaillant, 1996 : p.54)

Barre Philips : "*Mais je ne suis pas libre, je suis dans les limites de mes techniques, dans les limites de ce que je suis moralement, physiquement et ces limites sont terribles*." (Levaillant, 1996 : p.230)

Steve Lacy nous livre une autre vision:

"Je suis attiré par l'improvisation en raison d'une qualité que j'apprécie : la fraîcheur (...). Cela a à voir avec cette idée du « fil du rasoir » (...), avec l'idée d'être toujours au bord du gouffre et prêt à y

sauter. Quand on s'y lance, on a beau avoir des années de préparation, une certaine sensibilité et une certaine expérience, cela n'en reste pas moins un saut dans l'inconnu. On peut, en effectuant ce saut, découvrir des choses intéressantes qu'on ne parviendrait pas, je crois à découvrir autrement. J'accorde plus de valeur à cela qu'à ce que l'on peut préparer. Mais je crois aussi fortement aux vertus du travail, surtout dans la mesure où il peut justement amener sur le fil du rasoir. Ce que j'écris nous mène au bord de ce gouffre inconnu et nous permet d'y trouver d'autres idées. Ce sont véritablement ces autres idées qui m'intéressent et qui selon moi, constituent l'essence même du jazz."
(Dereck Bailey, 1999 : p.73 et 74)

Il existe donc bien un travail de préparation pour l'improvisateur, et c'est ce travail qui le mène sur "le fil du rasoir" de Steve Lacy, vers "l'inconnu" de Michel Portal. Les limites inhérentes au jeu instrumental que décrit Barre Philips nous font repenser l'acte d'improviser comme "performance".

Il est intéressant de noter que Noémi Lefebvre et Steve Lacy emploient tous deux l'image du saut dans le vide (« se lancer »). Comment se positionner en tant que professeur vis à vis d'élèves désirant sauter? Peut-être en s'efforçant de sécuriser ce saut, d'accompagner les élèves dans leur propres plonges...

Jacques Siron, dans *"La partition intérieure"*, donne des pistes de réflexion sur l'acte d'improvisation. Selon lui, *"la performance est l'utilisation du langage, c'est la réalisation d'un acte de langage, c'est l'actualisation de la compétence. La performance est la fabrication de sens à partir d'une compétence."* Quelles relations entretiennent pensée et langage?.. Il n'y aurait pas d'improvisation sans connaissance au préalable d'un langage, qu'il soit lié au jeu instrumental et/ou à un genre musical?

J. Siron distingue trois composantes de l'improvisation :

- Une composante fixée qui sert de modèle à l'improvisateur, un style, une esthétique dans laquelle s'inscrit le discours. Le langage dans lequel s'exprime l'improvisateur, peut être instrumental (ses gestes instrumentaux) ou bien esthétique (bop, modal, free...). L'élaboration de ce langage nécessite un travail préparatoire important pour l'instrumentiste, sur lequel il se focalise bien souvent au détriment des autres composantes.
- Une composante improvisée, un choix entre plusieurs possibilités. L'improvisation se situe dans la réorganisation de plusieurs éléments fixes, dans l'élaboration du discours. C'est l'idée de performance sur le champ.
- Une composante aléatoire, qui peut être soit d'ordre musical : interaction et échange avec les autres musiciens; soit d'ordre non musical : réaction du public, qualité de la sonorisation, bruits extérieurs... Cette composante constitue "l'inconnu", le "saut dans le gouffre" évoqué par Michel Portal et Steve Lacy: elle est sans doute l'aspiration première du musicien qui désire improviser, ce qu'il ne peut contrôler et qui par là l'attire foncièrement.

Le jazz, c'est de l'improvisation?

A mon sens, le tabou de la place de l'improvisation dans le jazz est généralement contourné bien qu'omniprésent, dans et hors l'institution. Il y a dispute entre les spécialistes pour savoir si l'improvisation est une composante essentielle du jazz : pour les uns le jazz est une musique improvisée et a évolué grâce et dans l'improvisé. Jouer aujourd'hui du bebop relèverait-il du coup d'avantage du folklore que du jazz dans son essence? Pour d'autres, le jazz est essentiellement une musique de répertoire, qu'il faut connaître puis s'essayer à la paraphrase, à la variation, etc...

Les conservatoires et leurs orientations pédagogiques sont ainsi sujets à étiquetage : le CNR de Strasbourg est réputé très orienté vers l'improvisation tandis que celui de Paris plutôt tourné vers la tradition du répertoire (blues et anatoles).

L'improvisation est-elle une réelle ré-appropriation, le remodelage d'un matériau amené à muter jusqu'à devenir méconnaissable, ou est elle simple variation, développement somme toute prévisible?...

A mon sens, par l'appropriation du geste et de son résultat sonore débute le jeu, l'improvisation, l'autonomie de l'élève. La question de l'appropriation des gestes est-elle occultée pour des questions de pouvoir, une volonté inconsciente de ne pas donner les clefs à l'élève?

En tout cas, ces querelles contribuent à donner une image floue de l'improvisation, pratique toujours repoussée à plus tard dans l'enseignement. Le débat lui même est contourné. On donne à l'élève des partitions et on revient aux modèles traditionnels, orienté vers l'écriture.

On considère sans problème que composer c'est savoir questionner les fondamentaux musicaux tels que l'harmonie, la forme, le son, le timbre, etc, l'improvisateur jongle lui aussi avec ces différents paramètres dans une problématique du choix : décider de prendre et garder telle ou telle orientation. Dans le cas de l'improvisation, ces décisions se font sur le champ, en temps réel. Le musicien combine ces paramètres, et décide de jouer par exemple vite et fort, dans l'aigu, en mineur, etc... Il manipule ainsi le vocabulaire solfégique dans sa globalité.

C) PEUT-ON S'IMPROVISER IMPROVISATEUR?

Dans nos sociétés occidentales, l'improvisation n'a pas toujours bonne réputation :

«... Dans notre système culturel, la spontanéité est parfois une vertu, mais l'absence de préparation est définitivement une tare. De quelle légitimité une pratique artistique affichant ostensiblement une absence de préparation pourrait-elle se réclamer ? D'aucune. Iannis Xenakis le clamait haut et fort en 1963 : « La quantité d'intelligence portée par les sonorités doit être le vrai critère de validité de telle ou telle musique. » (Xenakis, 1981 :10). Or, nous plaçons la «quantité d'intelligence » du côté

de la planification, pas de l'aléatoire, du côté de l'écriture, pas de l'oralité, du côté de la composition, pas de l'improvisation. »

Denis Laborde, " Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle ", Enseigner la Musique n°5, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.12.

Préparer l'improvisation semble donc relever du paradoxe

Si l'improvisateur dispose d'un plan, d'un canevas, ou d'un scénario et si le contexte dans lequel il s'inscrit impose en quelque sorte une forme, une structure, un style, qu'est-ce qui est réellement « *sans préparation* » ? Le musicien de jazz de style modal, par exemple, a une idée assez précise de ce que doit être une bonne improvisation dans ce style. Le public averti sait même à l'avance quelle partie de la pièce est improvisée, quelle partie ne l'est pas, reconnaît les citations etc... Pour construire son improvisation, le musicien utilise un « vocabulaire » musical qui fait partie du patrimoine, en l'occurrence, d'un folklore afro-américain. Ce langage est constitué de phrases, de références mélodiques, rythmiques, de tournures mélodiques types, et le musicien improvisateur, travaille à être capable de restituer ces phrases en les déclinant selon le contexte harmonique, rythmique, formel dans lequel s'inscrit son improvisation. Le fantasme de « naissance spontanée » est donc assez éloigné des réalités du terrain...

Jacques Siron, s'il considère bien que l'on peut enseigner le jazz, 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 !" p 24

Comment "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 qu'un enseignement valable se situerait à ce niveau-là : donner à l'élève les moyens de se connaître, pour assumer ses choix, anticiper ses difficultés, ses points forts, mais aussi proposer des situations dans lesquelles il manipule, pratique.

Les « routines » du corps

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

Dans « *Les manières de faire des mains* », David Sudnow parle d'acquisition par tout apprenti pianiste de jazz de « *mains capables de faire du jazz sur un piano* » et oppose cet apprentissage à l'intériorisation de théories. Pour lui, l'élève, quel que soit son âge, apprend dans un premier temps des « gestes routines » tels que les accords, gammes, pour ensuite développer des stratégies pour enchaîner des manières de se déplacer sur le clavier, une coordination rythmique des deux mains qui « *savent à chaque instant se saisir de la musique* ». En outre, Sudnow évoque le transfert de ces capacités récemment acquises d'une main à l'autre, de la même façon que le pianiste s'adapte immédiatement à la taille du piano pour enfants alors qu'il a appris sur un piano d'adulte...

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

Denis Laborde, “ *Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle* ”, in Enseigner la Musique n°5, Cefedem Rhône-Alpes / CNSMD de Lyon, 2002, p.12.

Que penser des oppositions usuelles : théorie / pratique, oral / écrit ?

Par apprentissage oral, on entend généralement mémorisation directe de la musique sans qu'elle soit rappelée à la mémoire par un support fixe (partition). Cela amène-t-il à isoler le geste du son? Pour imiter, on passe généralement par la voix avant l'instrument, celle-ci ayant déjà une « technique » développée par le langage parlé.

Par écriture, on entend malheureusement trop rarement faire écrire les élèves, mais plutôt les faire lire. Quelles influences ont l'apprentissage de manière orale ou par l'écriture sur la façon de penser les relations entre nos deux mains de pianiste? Les deux méthodes ont leur avantages, l'oralité permet de développer la mémoire immédiate et la lecture offre des avantages du point de vue analytique. En quoi est-ce différent de se dire « je vais faire ça à gauche et ça à droite » et de décortiquer visuellement des moments où les mains sont simultanées ou seules? Le cerveau ne fait pas vraiment deux actions à la fois, je ne peux pas écrire avec la main droite tout en cuisinant avec la main gauche. La coordination est donc le résultat de la systématisation des combinaisons de mouvements possibles : mains séparées/ mains ensemble sur le clavier. Comment faire se poser ces questions aux élèves sinon en les faisant manipuler différentes configurations ?

Beaucoup de lecteurs réalisent des gestes complexes qu'ils ne peuvent pas isoler. A l'inverse, des improvisateurs gagneraient à écrire leurs trouvailles pour les fixer et les répertorier. Je pense que ces entrées sont complémentaires et qu'elles s'opposent plus souvent dans le discours que dans la pratique.

David Sudnow développe également une réflexion intéressante sur le solfège :

« Si quelqu'un nomme une note, je ne peux pas la chanter, pas plus que je ne peux nommer une note qui est jouée, une compétence souvent trop vaguement appelée l'oreille absolue. Mais si je chante une mélodie, ou si j'en entends une à la radio, je peux alors aller au piano et la jouer du premier coup dans quatre vingts pour cent des cas. Donc mes mains, mes bras, mes épaules [...] ont presque l'oreille absolue, mon cerveau ne l'a pas. »

David Sudnow, « Ways Of The Hands » , The MIT Press, Cambridge Massachussets, 2001, p.63

Il peut y avoir in-corporation (littéralement : mise dans le corps), c'est à dire développement de sensations repérables, identifiables et dont on arrive à se souvenir puis à rappeler à soi ultérieurement : le phénomène acoustique laisse une empreinte, que notre mémoire fixe.

Eddy Schepens propose de « *confronter la nature singulière du geste musical et la manière dont*

l'institution musicale, née comme telle pendant la Révolution, a induit une division des tâches entre théoriciens et praticiens, tout en regrettant régulièrement le manque de formation musicale générale de ces derniers » pour tenter de comprendre l'origine de certaines conceptions sur lesquelles buttent les tentatives de réformes visant à former des musiciens plus « complets ». Pour lui, « *c'est toute notre culture qui tend à opposer d'une part l'action et la réflexion (ainsi que la chose enseignée et l'expérience personnelle), d'autre part les théories de l'éducation et l'action éducative elle même »* »

Enseigner la musique n 2, page 92

En bref...

L'apprentissage du jazz requiert donc de questionner la notion d'improvisation, mais surtout de pratiquer celle-ci, par des entrées orales et écrites, théoriques et pratiques.

Comment, en outre, prendre en compte les possibilités différentes offertes par chaque instrument ?

Considérer la pratique de l'improvisation comme trop complexe n'est pas une posture d'enseignant possible. Tenter de la morceller non plus. Il s'agit de trouver des situations dans lesquelles les élèves l'exercent. Voyons comment le jazz est enseigné, et les représentations dominantes de celui-ci dans l'institution.

ENSEIGNER

A) JAZZ ET INSTITUTION

Les jazzmen entrent tard dans les écoles et conservatoires (vers 1987, en même temps que la création du 1er Orchestre National de Jazz), parfois à reculons, en prétextant que le jazz, « musique de liberté ... », va se scléroser, que l'on n'apprend à improviser que seul, qu'on ne peut envisager de « faire ses armes » au conservatoire qui ne serait qu'un ersatz de réalité, etc... Ainsi, la plupart des enseignants du jazz il y a 30 ans se confrontent aux questions pédagogiques générales et à celles spécifiques au jazz de manière empirique, sans être formés. Aujourd'hui encore, l'obtention du diplôme d'enseignant en passant un concours en candidat libre limite le contact avec l'institution aux épreuves de ce concours. L'arrivée dans les écoles pour ces enseignants est synonyme de premier contact avec les autres profs, les parents d'élèves, etc... Certains sont proches de la tradition du « maître gourou » et n'enseignent que ce qu'ils maîtrisent et/ou ce qui leur plaît.

Affirmer en tant que musicien avoir appris la musique ou le jazz tout seul, ou « sans être allé à l'école » est peut-être dangereux dans la mesure où l'on installe une certaine illusion, une magie autour de cette musique, qui n'est pas vraiment en rapport avec les réalités de sa pratique.

Dérives

Cette dérive possible est formulée par Eddy Schepens:

“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-crédation 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.” dans Faut-il enseigner les musiques actuelles ?, article d'Enseigner La Musique n°3 ; CEFEDM Rhône-Alpes.

En affirmant que le jazz n'a pas de réel support, qu'il est de tradition orale donc fugace, ces acteurs contribuent à développer autour de l'enseignement du jazz une sorte de nébuleuse. Ajoutons que le peu de temps que le jazz a passé dans l'institution n'a permis l'émergence que de peu de grandes figures pédagogiques, de « maîtres reconnus ». Le risque est de voir se développer une fausse légitimité basée sur des luttes de pouvoir, un flou entretenu ainsi qu'un élitisme autour de l'improvisation en général, et

dans le jazz.

On note grosso modo deux tendances qui s'opposent : jazz de répertoire contre jazz d'improvisation. Les freejazzmen introduisent dans les années 60 la notion de non-virtuosité ou de virtuosité non académique, centrent leur discours sur l'improvisation en tant que création sur le champ et revendiquent un retour aux sources du jazz : vocalisation des timbres, effets, sons parfois « sale », recherche créative d'un son personnel, non académique. Ces improvisateurs croient aussi à la notion de nourritures musicales et vont piocher notamment dans la musique classique contemporaine (elle même génératrice de nouveaux gestes instrumentaux), les musiques traditionnelles d'Inde, d'Afrique...

A l'inverse les boppers, dans les années 50, recherchent un son « propre » au sens classique du terme (articulé, timbré, clair...) et revendiquent une double virtuosité : vélocité dans des tempis ultras rapides, et extrême complexification des standards (ajouts d'accords de passages, enrichissements, mélodies très denses).

Quels sont les objectifs de l'enseignement du jazz dans les écoles de musique : est-ce l'enseignement de l'esthétique jazz, dans une conception « pure » d'une musique pouvant se suffire à elle-même, proche de la conception du jazz comme « musique classique noire américaine », avec ses styles, courants, idiomes musicaux; ou bien ne doit-on pas considérer cet enseignement comme porte ouverte vers toutes les musiques comprenant de l'improvisation? ...

Enseigner l'improvisation

François Jeanneau : « *La pédagogie de l'improvisation ? C'est le marasme ! L'idéal serait de pouvoir l'étudier au point de développement où elle en est, actuellement, mais le matériau est d'une trop grande richesse.(...) Alors c'est très bien qu'il existe des écoles de jazz, mais il ne faut pas s'imaginer qu'il y ait des recettes. Tout le monde ayant besoin d'une règle du jeu, on revient à fond au be-bop et on se dit que c'est par là qu'il faut apprendre à jouer. Mais est-ce que pour apprendre l'anglais il faut obligatoirement commencer par Shakespeare ?* » (Levaillant, 1996 : p.263)

François Jeanneau évoque le « *matériau d'une trop grande richesse* » en se rapportant à toutes les évolutions du langage du jazz, esthétique qui a intégré continuellement au fil du temps divers codes musicaux des musiques auxquelles elle s'est confrontée. Il fait ainsi le constat d'un matériau vaste, autant dans le répertoire que dans les conceptions de jeu de groupe et d'improvisation.

Il exprime par ailleurs le déséquilibre qui peut parfois exister dans l'enseignement du jazz : la priorité donnée à l'enseignement d'un style musical et d'un répertoire basé sur la virtuosité. Ce choix ne serait justifié que par l'énormité du matériel pédagogique, que les enseignants du jazz ne pourraient pas appréhender, surtout dans ses formes « *actuelles* »...

Les termes qu'il emploie sont à cet égard très négatifs (« *c'est le marasme* »); seuls les professeurs de

son importance (il était directeur du département de jazz au Conservatoire National Supérieur de Paris) sont-ils à mêmes d'enseigner cette musique?...

Le jazz est malheureusement souvent enseigné sur des principes trop généralistes (du type « relation gammes/accords »), ce qui dessert la sophistication du concept d'improvisation : ce sont les « recettes » dont parle Jeanneau. Par ailleurs, on ne commence pas forcément l'apprentissage par les grands maîtres, les Shakespear, mais l'enseignement ne doit-il pas s'adresser à tous?... Dans la bouche d'un enseignant de la musique, cela ressemble à un refus d'obstacle...

Jean-Louis Chautemps saxophoniste et animateur de l'émission Black and Blue sur France Culture :

"Je crois en 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... 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." (Levaillant, 1996 : p.246)

Il propose donc d'éveiller les musiciens à la pratique de l'improvisation dans des cadres : le plus souvent, on choisit un langage harmonique et mélodique modal, facile à assimiler et que l'on peut manipuler rapidement, ou bien une grille de blues dont la forme permet une première approche de la notion d'improvisation dans une forme cyclique, et avec un langage caractéristique du jazz (blue note, inflexions...). La question reste ouverte : l'initiation au jazz par une approche analytique des grilles d'accords et des relations du type 2-5-1, comme elle est souvent proposée, n'est elle qu'une approche « intellectuelle » éloignée de la manipulation elle-même, qui n'a réellement lieu qu'au moment de l'improvisation?

"Transmettre des connaissances positives utilisables » : il existe des principes pour l'élaboration du « programme d'improvisation », que l'enseignant peut transmettre à l'élève, comme décider par exemple d'improviser différemment sur trois grilles (avec peu de notes, avec des notes extérieures à la mélodie, en accords...). Jean-Louis Chautemps souligne également que l'apprenti improvisateur ne peut utiliser le matériel pédagogique proposé par l'enseignant que dans la mesure où il prend conscience qu'il est seul acteur de son apprentissage.

L'improvisation, pratique empirique, qui s'apprend par l'expérience, s'articule à l'école sur une pédagogie de groupe. La place de l'enseignant n'y est pas centrale. Les apprentissages ont lieu grâce aux échanges, aux interactions entre les participants, et c'est sans doute dans la définition d'un cadre d'improvisation précis (situation de jeu et de travail en groupe, contraintes, exemples...) que l'enseignant trouve sa place.

Jazz dans l'école de musique

Jettons un rapide coup d'oeil aux cursus proposés dans les écoles de musique pour qui désire apprendre à jouer du jazz : il existe en général trois cycles d'étude, le premier correspondant à une initiation à cette esthétique, le second à un niveau moyen aboutissant à un certificat de niveau "amateur" (souvent appelé diplôme de fin d'étude (CFEM), le troisième étant un cycle pré professionnalisant aboutissant à un diplôme d'études musicales (DEM). Cette organisation change actuellement avec la mise en place d'un Diplôme National d'Orientation Professionnelle et d'un CEM en troisième cycle.

Ces trois cycles d'étude correspondent grosso modo à ceux de la formation classique, mais on constate que la plupart des classes de jazz commencent au second cycle et n'offrent que peu d'initiation aux débutants. Au sein des écoles de musique, le jazz est rarement considéré comme une esthétique permettant l'apprentissage initial d'instrument comme le piano, la trompette, la guitare, le saxophone... alors que ce sont les instruments dominants dans cette esthétique! Seule la batterie, instrument fortement sollicité dans les petits comme les gros établissements, commence au premier cycle. Il y a dans la plupart des conservatoires un concours d'entrée pour intégrer une classe de jazz. Ceci confirme l'idée que cet apprentissage nécessiterait des pré-requis instrumentaux, et surtout une volonté d'apprendre le jazz. N'intègre une classe de jazz que celui qui a vocation à improviser dans cette esthétique. Où est la notion de service public dans cette réalité observable?...

On peut distinguer deux sortes d'enseignements du jazz au sein de l'école de musique :

- L'initiation s'adresse la plupart du temps aux musiciens de formation classique désirant pratiquer l'improvisation dans le jazz. Si cette option est proposée dans la plupart des conservatoires, on ne peut que regretter le peu d'engouement qu'elle engendre. Il existe une sorte de résistance entre les deux esthétiques due en partie aux différences de technique instrumentale chez des instruments comme la trompette et le saxophone (l'idée courante est que l'on « perd le son classique » en pratiquant du jazz), alors que pour des instruments comme le piano et la contrebasse, les deux esthétiques pourraient être complémentaires... Cependant, cette initiation au jazz et à l'improvisation est assez souvent bien adaptée aux petits niveaux dans les écoles qui désirent en faire l'expérience. J'en ai notamment vu l'exemple au CNR de Strasbourg, où Bernard Struber a beaucoup fait pour une transversalité des esthétiques, entre les étudiants du Département de musiques improvisées et les autres départements et aussi pour les débutants quelle que soit leur esthétique.
- Dans les classes spécialisées jazz, le cursus propose une orientation vers l'apprentissage de l'improvisation et de l'esthétique jazz. Il existe de nombreuses différences entre des écoles orientées vers l'apprentissage du jazz et celles qui sont orientées vers l'apprentissage de l'improvisation, comme évoqué précédemment, et un exemple frappant d'enseignement orienté vers l'apprentissage de l'improvisation est la classe de musiques improvisées de Strasbourg : en plus

des cours d'instrument, d'harmonie/ écriture, d'analyse, de formation de l'oreille basée sur la reconnaissance d'intervalles, d'ateliers jazz, ce département propose à ses étudiants des ateliers d'improvisation libre. Certains, comme celui de Raffi Ourgardjian, sont orientés vers la musique contemporaine; d'autres proposent d'improviser dans divers contextes musicaux : on trouve un atelier de musiques afrocubaines, de musique orientale... Bien que le département reste à dominante jazz, des ponts ont été créés entre les esthétiques, ce qui permet aux étudiants du conservatoire un véritable apprentissage de la notion d'improvisation, dans ses orientations idiomatiques ou non.

B) SAVOIR-FAIRE ET CODES MUSICAUX, LANGAGE

Essais et erreurs

Nous avons vu que certains professeurs insistent sur une manière organisée d'apprendre mais oublient leur propre parcours, jalonné de tâtonnements, d'essais et erreurs. Ainsi selon G. Cousinet, celui qui vient d'apprendre est le plus à même d'enseigner car il a la mémoire fraîche de son propre apprentissage... L'une des difficultés pour un enseignant débutant est d'oublier sa représentation personnelle de l'enseignement issue de nombreuses années d'études. Une autre difficulté est de passer d'une pédagogie centrée sur le contenu à une pédagogie centrée sur l'apprenant...

Le plus souhaitable reste objectivement la plus grande variabilité didactique possible : que les enseignants aient le plus possible de cordes à leur arc et pas uniquement les connaissances accumulées au cours de leur propre parcours, qu'ils pratiquent répertoire et improvisation, connaissent différents types de procédures et de pratiques jazz mais aussi classiques, traditionnelles, amplifiées etc... L'idéal serait d'éviter les positionnements trop extrêmes du type tout écrit contre tout oral, tout répertoire contre tout improvisé et les fausses oppositions évoquées plus haut. Il est souhaitable au contraire que l'expert prenne en compte la pluralité (des représentations, des pratiques, des conceptions, des spécialités...) et l'accepte comme richesse plutôt que comme cloisonnement.

Jacques Siron, en mars 1999, déclarait :

“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.”

Il existerait donc un premier niveau de “connaissances positives” regroupant l'ensemble des techniques ou compétences à acquérir. J. Siron 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.»*

Codes et langage

L'improvisation dans le jazz a évolué au fil d'innovations et de revendications successives.

Dans les prémices de ce genre musical, les styles New-Orleans et Dixieland développaient une improvisation collective de l'orchestre, autour de la mélodie, qui consistait en une série de variations utilisant des principes d'ornementation, de retard, d'appoggiatures, d'anticipation mélodique, d'approches chromatiques et de déplacement rythmique, de syncope...

Les jazzmen se servent à l'époque d'instruments issus de l'orchestre, qu'ils modifient également, à l'instar de la batterie. Louis Armstrong révolutionne cette conception du collectif en s'imposant comme improvisateur soliste et développe de nouveaux concepts mélodiques, harmoniques et rythmiques qui constitueront le fondement de la pratique « classique » de l'improvisation dans le jazz. Cette pratique s'inscrit dans un cadre : soliste appuyé par des accompagnements harmoniques et rythmiques ou un contrepoint mélodique. Le code « classique » du jazz repose sur des conventions :

« Le moyen le plus facile pour distinguer le jazz « classique » de ses dérivés est de dire que l'improvisation y est basée sur des mélodies exécutées selon un mètre fixe. En gros, l'improvisation est basée sur une mélodie, des gammes et des arpèges associés à une séquence harmonique d'une longueur déterminée et jouée en temps métronomique. » (Bailey, 1996 : p.65)

Les types d'improvisation évoluent du collectif vers l'individuel, de la variation à la paraphrase et à l'élaboration d'un discours « nouveau », de plus en plus éloigné du thème de base.

Savoir-faire et improvisation en groupe

Certains savoir-faire dans le jazz sont implicites ou transmis de manière orale. Si l'on ne déchiffre que « ce qui est écrit », la partition, le résultat n'a rien à voir avec une réelle interprétation par un musicien de jazz expérimenté. Quels sont les savoir-faire que le musicien de jazz doit maîtriser pour jouer un morceau autre qu'une composition originale écrite, détaillée? Comment part-on d'une partition habituelle (grille) pour arriver à une version, étant donné que tout n'est pas écrit : les grilles sont en effet plus un aide mémoire qu'une partition écrite réelle, les cadences sont très globales, les mélodies simplifiées rythmiquement dans le Real Book, bible de la plupart des apprentis jazzmen... Les codes

des grilles renvoient donc à des savoir-faire implicites communiqués de manière orale et qui sont nécessaires au choix de tel ou tel interprétation et style d'improvisation. On peut distinguer les savoir-faire techniques (instrumentaux) de ceux de la « culture jazz » (écoute de CDS, envie de jouer en groupe...) et aussi des « savoir-faire » humains et sociaux (s'adapter, faire des compromis...). On peut aussi décliner les savoir-faire techniques en les classant par grands registres musicaux : - harmonie - rythme - mélodie - son - forme - accompagnement - arrangement - improvisation - instrument et gestes - histoire des styles - mémoire et analyse - oreille et écoute...

Mon hypothèse est que ces savoir-faire se transmettent surtout en situation de groupe : par la rencontre avec l'autre le musicien change ses représentations et évolue, « se nourrit». En outre, il pratique l'improvisation notamment en réagissant musicalement à l'autre.

Comment apprendre à pratiquer quand on ne sait pas? En pratiquant. C'est le paradoxe de la pédagogie. Mais la dimension collective de l'apprentissage de la pratique de l'improvisation est à mon sens garante d'efficacité. Elle fait par ailleurs de la rencontre pédagogique un lieu de vie sociale pour le groupe.

C) LE POUVOIR DU PEDAGOGUE

Rôle et responsabilité

L'enseignant possède un pouvoir énorme. 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'avez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.”*

Le professeur se trouve en position de force : il est celui qui sait, qui connaît. Il est également celui qui a la responsabilité de permettre à l'élève de s'épanouir. L'élève en situation d'apprenant, de découvreur, est dépendant des directions que va lui faire prendre l'enseignant : sa personnalité, son imagination, son talent sont exposés. Ces directions varient énormément d'un goût à l'autre mais aussi à travers les dispositifs que le professeur peut mettre en place, sa conception du collectif, etc...

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 le futur d'un jeune musicien qui accorde 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.”

Philippe Meirieu, dans *« Frankenstein pédagogue »*, détaille parfaitement ces risques : « façonner » un élève, le « formater », imaginer qu'il va devenir un autre nous-même, récolter la gloire d'avoir accouché d'un clone. Telles sont les tentations dangereuses auxquelles prendre garde. Il est en effet plus pratique d'appliquer la méthode qui nous a réussi que de chercher à s'adapter à chaque élève, de n'aborder que le domaine que nous connaissons le mieux musicalement, de profiter de la jouissance d'avoir « fabriqué » quelqu'un que de le sentir nous échapper.

Pourtant, les chances qu'un élève ne se retrouve pas dans l'approche du professeur, voire la rejette plus ou moins violemment, sont grandes... Ainsi, l'apprentissage naît de la résistance : on confronte les points de vue, qui évoluent, changent, par la rencontre avec l'autre. De même, le son naît de la résistance de l'instrument...

Musicien-enseignant

En tant que musicien, qu'artiste, il est nécessaire d'avoir une personnalité, c'est à dire de faire des choix, d'avoir des préférences esthétiques, des valeurs personnelles, etc... On ne peut pas tout savoir, tout aimer, tout savoir faire, au risque de se voir reprocher à juste titre d'être « fade, commun... ».

Il faut en revanche prendre garde à ne pas imposer ses propres orientations aux élèves.

Les activités de musicien et d'enseignant m'apparaissent complémentaires, ayant chacune leurs enjeux et leurs sources d'épanouissement. Je trouve important de jouer tout en étant enseignant, pour être en contact avec le « terrain » des clubs, groupes, et pas moins important de faire profiter de son expérience musicale et pédagogique à qui le demande, d'aller vers l'autre, pour préciser ce qu'il sait déjà, proposer de nouvelles pistes, savoir où il/elle aimerait aller...

Cursus et évaluation

Tout ceci nous amène à nous poser la question du projet de l'élève et de son évaluation. Ainsi, comment évaluer des pratiques? L'évaluation se fait-elle en rapport avec des pratiques : quelle relation avec le concert, la composition, la décision sur le champ, le contexte quand on évalue « à un moment donné, une performance, dans la "neutralité " d'une salle adéquate et devant un groupe d'experts sensés se compléter par le jeu de la représentation (les institutions, le terrain, les écoles, ...) »

Le CEFEDM Rhône-Alpes, dans ses travaux de recherche notamment, propose des pistes de réflexion intéressantes :

« On parle aujourd'hui d' " autonomie " de l'élève, de l'élève " acteur " de sa formation et de sa pratique. Le professeur n'est plus le simple passeur de la vérité univoque d'une tradition, mais il doit être celui qui met en branle la manière par laquelle l'élève va pouvoir faire ses choix et construire sa propre conception de sa pratique musicale. Si tel est le scénario, l'évaluation ne peut plus être séparée des processus qui mènent l'élève musicien (l'étudiant musicien et le musicien tout court) à être un acteur autonome de sa pratique »...

Essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation du métier de professeur de musique, document de Travail 2003 du CEFEDM Rhône-Alpes.

En bref..

Le jazz est depuis 30 ans enseigné dans l'institution, et vit aujourd'hui sans doute dans et grâce à l'institution plus que dans les salles, festivals, clubs, etc... Quelle est la proportion d'élèves en département jazz par rapport aux musiciens professionnels que l'on rencontre sur les grandes scènes? Objectivement beaucoup plus. Le débat de l'entrée du jazz dans l'institution est donc obsolète mais la réflexion sur les contenus, les enjeux, et surtout sur les dispositifs à mettre en place ne l'est pas. L'ensemble du corps professoral ne peut faire l'économie de ce questionnement.

La notion de « praticien réfléchi » y répond d'une certaine façon : le professeur de jazz est dans le meilleur des cas l'expert d'une pratique qu'il peut aussi raisonner, et il propose des situations pédagogiques où l'élève, acteur d'une pratique, réalise des apprentissages.

DISPOSITIFS, PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

Nous avons vu qu'apprendre le jazz consiste à manipuler des gestes routines, mais que cette vision est limitée car elle ne prend pas en compte la complexité du phénomène d'improvisation. Il faut en effet en même temps penser et agir, faire et écouter... Proposons tout de même quelques situations qui combinent liberté de choix, donc improvisation, et geste instrumental :

A) PROPOSITIONS DE PISTES D IMPROVISATION FAISANT APPEL A LA COORDINATION DES DEUX MAINS

Répartition des mains

On se proposera d'entrer de manière créative dans l'apprentissage du piano jazz, en reconstruisant les différentes configurations possibles entre les deux mains. Chaque action est en relation avec les diverses fonctions possibles des deux mains. Les deux mains sont plus ou moins proches sur le clavier, parfois superposées ou inversées.

On pourrait imaginer de jouer un thème avec la mélodie à la main droite et les accords à la main gauche, puis de rejouer la même chose en croisant les mains : la gauche joue la mélodie au même endroit et la droite les accords dans le medium grave. Ce procédé fonctionne par imitation : on cherche à ce que les deux versions se ressemblent le plus possible au niveau du son, c'est à dire des volumes, articulation, timbres...

On peut ensuite jouer la mélodie dans le registre grave et les accords dans l'aigu avec les mains décroisées. La musique en est évidemment complètement changée...

Notons que le pianiste de l'orchestre du guitariste Franck Zappa jouait, au court de concerts, des fugues de J S Bach couché sur un piano à queue : non seulement l'aigu se retrouvait à sa main gauche mais en plus la disposition des touches était inversée, avec les touches noires proches de soi...

Quelques types de répartition des mains:

Les deux mains complémentaires ou la « main à dix doigts »

Il s'agit de d'envisager toujours trois éléments musicaux, à savoir la basse, l'accord et la mélodie. Ces différents objets musicaux se localisent à divers registres du piano, de gauche à droite. Les deux mains se complètent si l'on envisage d'harmoniser une mélodie à 4 voix : on jouera

- les extrêmes, c'est à dire la basse et la mélodie avec les petits doigts
- on complète avec les pouces et les autres doigts disponibles au « milieu », entre la basse et la mélodie, ce qui précise le caractère de l'accord : sa tierce et sa septième sont majeures ou mineures.

Ce procédé d'harmonisation d'une mélodie nous fait penser les deux mains comme une seule grosse main à dix doigts. L'inconvénient est que cette technique force parfois à faire des sauts brusques en passant d'un accord à l'autre, et brise par la même la conduite des voix. Ainsi porte-elle ses propres limites, dans une approche trop géométrique ou « tactile » - de la musique, de l'instrument - mais elle est utile pour le déchiffre rapide et permet des jeux rythmiques, arpèges à la manière des violoncellistes, qui font des combinaisons de doigtés sur une seule position... (1234, 1243, 1324...)

Le jeu en « blockchords », littéralement accords groupés, rejoint cette conception de mains complémentaires. La métaphore de la sortie de prison est particulièrement parlante : nos deux mains sont rapprochées et inséparables du fait des menottes qui les relient...

On peut aussi envisager un jeu percussif, que nous appellerons « cocottes », qui alterne frappe main gauche et main droite dans des enchainements types. Les deux mains jouent la même chose (un accord par exemple) et se complètent dans des doigtés types fra de batteurs . Cocottes = GDGDGGDD...

Ce système de cocottes rythmiques est très efficace pour développer un contrepoint mélodique entre les deux mains, une phrase de l'une pouvant être reprise par l'autre, décallée rythmiquement, superposée etc ...

L'inversion des rôles mélodie - accompagnement

Il s'agit de faire faire à droite ce que l'on propose habituellement à gauche et inversement.

On pourra ainsi jouer

- les accords à droite et la mélodie à gauche
- un cellule répétée (ostinato) à droite, comme un trémolo sur une octave, et un chorus de la main

gauche

- des ponctuations à droite pour un discours fourni à gauche
- des ostinatos décallés, par exemple un 9/8 en triolets à gauche pour une improvisation en triolets puis en double croches à droite
- la même chose aux deux mains: homomélodie, homoaccords ...

La mélodie accompagnée reste la forme la plus répandue de conception pianistique. Peut-être est elle en relation avec les particularités des deux hémisphères de nos cerveaux, le droit étant réputé axé vers l'imagination et le gauche plus vers les conceptions matérielles...

Musique de piano

L'idée n'est pas de considérer la musique sous le seul angle pianistique, mais au contraire de reconstruire la / les techniques pianistiques et les problèmes de coordination qu'elles engendrent en partant d'éléments musicaux et en les manipulant, en jouant avec.

La position souvent proposée pour une empreinte de la main « optimisée », appelée position Chopin (mi, fa#, sol#, la #, do pour les cinq doigts de la main) est celle où la main épouse le mieux le relief du clavier adapté à sa forme : pouce et petit doigt sur les blanches, les doigts plus longs (annulaire, médium, auriculaire) sur les noires. Cette position a été trouvée avant que la gamme par ton ne soit couramment utilisée... Les particularités de facture des instruments sont donc liées avec la musique elle-même aussi étroitement que le langage et la pensée ...

Les exemples donnés avec Mélodie et Accords proposent quelques pistes de travail. On pourra faire varier ces jeux avec des effets instrumentaux, des ornements, pédales, glissandos, etc...

Concernant la sensation de contrôle des deux mains dans le répertoire jazz, on peut travailler à se concentrer surtout sur la main gauche, par exemple dans les ballades, surtout sur la main droite lorsque l'on « phrase » comme les soufflants ou sur les deux à la fois, par exemple pour pratiquer un jeu percussif.

B) PROPOSITION DE CONSIGNES POUR UN GROUPE D'ELEVES

Autonomie

En proposant à un groupe d'élève des contraintes suffisamment précises, le professeur peut petit à petit laisser le groupe en autonomie. Il s'agit de proposer une tâche qui nécessite la coopération de tout le groupe, l'entraide, et des confrontations de points de vue : dans les échanges les participants font évoluer leur représentations individuelles.

Exemple de contrainte:

« Monter collectivement en 5 séances de travail un répertoire de compositions des membres du groupe (5-6 morceaux), et se produire dans un bar (c'est à dire rencontrer un public, organiser le matériel, la publicité, etc...). Chacun d'entre vous devra proposer une (des) compositions, et « leader » une répétition. Aucune contrainte stylistique n'est imposée, du jazz très écrit ou très improvisé, modal, tonal, atonal, binaire ou ternaire, pair, impaire, traditionnel, avant gardiste, « pur » ou « mélangé »... Le concert devra durer 30 minutes au minimum et vous arrangerez de manière collective le matériel de composition proposé dans un souci de variété des climats, modes de jeux... Le groupe pourra justifier de ses choix. Vous engagerez ensemble une réflexion sur les formes, harmonies, rythmes .. pour vous approprier le matériel proposé. »

C) IMITATION

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

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

Il conviendra de donner aux élèves des modèles divers afin qu'ils puissent puiser à des sources multiples et définir eux-mêmes leur identité musicale.

Les gestes de pianistes comme Herbie Hancock (mélodie accompagnée), Chick Corea (main à dix doigts), Fats Waller (pompe main gauche)... sont des modèles que l'on pourra imiter.

CONCLUSION

A travers ce mémoire, nous avons tenté de définir ce qu'est l'improvisation en tant que composition musicale sur le champ, et questionné la place qui lui est accordée dans l'enseignement du jazz. Ainsi, nous avons vu que derrière des choix pédagogiques pro ou anti improvisation se cachent des conceptions du jazz différentes, elles mêmes génératrices de relations pédagogiques (cours individuels, collectifs...), de contenus de cours (rapport à la virtuosité, liberté de choix...) radicalement différents.

Du point de vue de l'apprentissage, faire siens des gestes en les associant à des sons est un processus complexe, que les tentatives de morcellement du savoir ou d'étiquetage des esthétiques de certains enseignants ne règlent pas. On apprend en effet en appréhendant les choses dans leur complexité globale, et il est souvent vain d'organiser un parcours type pour l'élève, qui peut de surcroit perdre le fil de son projet personnel en cours de route.

L'ensemble du corps enseignant en musique est loin d'être homogène : le conservatisme n'est pas l'apanage du monde classique ni l'ouverture d'esprit celui des musiciens dits de « musiques actuelles ». Les jazzmens, entrés tard dans l'institution, accordent plus ou moins d'importance à l'improvisation ou à la conservation de codes musicaux, dans et hors l'école.

Nous avons défini l'improvisation comme une pratique avant tout. Il est souhaitable que l'élève soit l'acteur de cette pratique, et donc que les enseignants osent « faire pratiquer ».

Ceci nous a amené à l'idée d'un professeur praticien-réfléchi : à la fois expert et guide, qui réfléchit les pratiques et invente des situations de groupe d'apprentissages en jazz, précise des contraintes.

Nous avons vu que l'improvisation en jazz repose sur un équilibre entre invention et reproduction du langage du jazz; l'apprenant reproduit des codes harmoniques, mélodiques et rythmiques et « s'invente » un timbre, un son propre et des gestes instrumentaux, qui permettent son expression personnelle. Il « n'invente, ne reconstruit » pas la musique dans son ensemble mais dispose d'une palette de choix possibles. Ces choix concernent à mon avis pour un pianiste les rôles qu'il peut donner à chacune de ses deux mains, entre autre.

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

Dire de l'improvisation ou du geste musical que ce sont des notions trop complexes pour être abordées par les élèves n'est pas une posture professionnelle possible. Segmenter les savoir-faire ne l'est pas d'avantage. Peut-être le chemin de l'enseignant se situe-t-il entre les deux : créer des situations pédagogiques ou les pratiques seront mises en action et raisonnées, aider l'élève à faire avancer son projet personnel tout en devenant lui aussi un praticien-réfléchi...

Bibliographie

Derek Bailey, « *L'improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique* », Paris, Outre Mesure, 1999.

CEFEDM Rhône-Alpes, « *Essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation du métier de professeur de musique* », document de travail 2003

Martin Gellrich, « *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano* », dans les Cahiers suisses de pédagogie, janvier 1995.

Denis Laborde, « *Improviser dans les règles : de l'improvisation comme d'une question culturelle* », dans Enseigner la musique n°5.

Denis Levailant, « *L'improvisation musicale* », Paris, J.-C. Lattès, 1981 (Musiques et musiciens).

François Nicod, « *La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation* », dans Les Cahiers du GCR, Neuchâtel, 1994.

Eddy Schepens, « *La musique, entre pratique et théorie* » dans Enseigner la musique n° 2.

Jean-Jacques Rousseau, « *Emile, ou de l'éducation* »

Jacques Siron, « *La Partition Intérieure : jazz, musique improvisée* », Paris, Outre-mesure, 1992.

David Sudnow, « *Ways Of The Hands* », Cambridge Massachussets, The MIT Press, 2001.

Résumé:

Est-ce qu'enseigner le jazz revient à enseigner l'improvisation? Les spécialistes ne s'accordent pas sur ce point, dans et hors l'institution. Si l'on admet couramment qu'improviser, c'est être capable de composer sur le champ, pourquoi les méthodes instrumentales ne donnent-elles pas de précision sur les gestes indispensables à l'exécution instrumentale, comme la coordination en piano jazz?... Quelle est l'importance des pratiques collectives dans l'apprentissage du jazz?

Mots clefs:

- Jazz
- Improvisation
- Geste instrumental
- Apprentissage et enseignement du jazz
- Institution
- Piano
- Groupe