

**DONNER DU SENS
À L'ENSEIGNEMENT DU JAZZ
AUJOURD'HUI**

choix et valeurs pour l'apprentissage d'une musique vivante

**François MALANDRIN
CEFEDM Rhône Alpes
années 2006-2009**

**à ceux pour qui le jazz rime encore avec espoir,
et aux autres pour tenter de les en convaincre.**

Merci à tous ceux qui m'ont soutenus pendant ces 3 années :

**à toute l'équipe du CEFEDM Rhône-Alpes
aux étudiants de la promotion Drôme-Ardèche-Vaucluse
à mes amis, ma famille, mes parents
à mon fils Gabriel**

SOMMAIRE

INTRODUCTION – LA CRISE DE LA CULTURE	p 6
PREMIÈRE PARTIE – LE JAZZ ET LES INSTITUTIONS	
1. Une nouvelle identité culturelle à construire	p 8
- Mise en perspective d'un parcours	p 8
- Cursus et discipline jazz	p 9
- Une nouvelle identification culturelle	p 11
2. Au cœur de revendications politiques	p 12
- Un problème éthique ?	p 12
- Des revendications identitaires	p 13
- Des revendications républicaines	p 14
DEUXIEME PARTIE – LES MODES D'EXPRESSION DU JAZZ	
1. L'implicite et l'explicite	p 16
- Le « signifying »	p 16
- L'apprentissage d'un double langage	p 17
2. L'oralité du jazz : du corps à l'oreille	p 18
- Dérive technique contre dérive reproductive	p 18
- L'oralité seconde du jazz	p 19
- Du geste musical à l'émotion	p 21
3. L'improvisation jazz : à la recherche de l'incertitude	p 23
- De l'intuition à l'imprédictibilité	p 23
- Vous avez dit musiques improvisées ?	p 24
- Le corps et l'esprit en mouvement	p 25

TROISIÈME PARTIE – VERS UNE NOUVELLE ÉCOLE DES VALEURS

- 1. Donner du sens à l'école de musique** **p 27**
 - L'école ou l'apprentissage du savoir-agir p 27
 - Rapport au savoir et pédagogie de projet p 28

- 2. Le jazz comme expression de l'humain** **p 29**
 - Une valeur commune p 29
 - L'agir comme activité de l'humain p 30

- 3. Prospectives et exemples de pratiques pédagogiques reformulées** **p 30**
 - Du relevé au relever p 31
 - Faut-il enseigner les standards ? p 33
 - Le mimétisme comme apprentissage de l'improvisation jazz p 34

CONCLUSION **p 36**

BIBLIOGRAPHIE **p 37**

INTRODUCTION

Le monde actuel est en crise. Crise économique, crise écologique, crise politique, crise de la culture, crise de l'éducation, crise de la religion... Une crise vécue à l'échelle mondiale, dans un monde où les moyens de communications peuvent nous transporter d'un bout à l'autre de la planète en un temps minime, où le progrès technique arrache l'homme à sa condition terrestre et le propulse dans l'espace, le rendant vulnérable, ainsi que son environnement, à sa propre puissance. Une crise qui semble être la conséquence immédiate d'un siècle d'évolution technologique, politique et sociale fulgurante. Ce constat, pour paraître plutôt sombre, n'en est pas moins consenti par l'ensemble de ceux qui cherchent à donner du sens au monde moderne et qui se questionnent sur celui que pourront lui donner les futures générations dont nous avons aujourd'hui la responsabilité.

Dans « La crise de la culture »¹, publié pour la première fois en 1968, la philosophe Hannah Arendt expose, à travers 8 essais, une analyse de la brèche temporelle dans laquelle le monde moderne est aujourd'hui plongé. Avec la disparition du concept de la tradition, et celle, progressive, de l'autorité et de la religion dans leurs représentations historiques par nos sociétés occidentales, l'auteur montre comment cette crise a ouvert une rupture entre le passé et le futur, une brèche qui prend toute sa mesure dans la phrase de René Char, écrite à la fin de la seconde guerre mondiale : « notre héritage n'est précédé d'aucun testament ». Hannah Arendt précise :

« Mais l'ennuyeux est que nous ne semblons ni équipés ni préparés pour cette activité de la pensée, d'installation dans la brèche entre le passé et le futur. [...] Pendant de très longues époques de notre histoire, en fait à travers les millénaires qui ont suivi la fondation de Rome et furent déterminés par des concepts romains, cette brèche fut comblée par ce que, depuis les Romains, nous avons appelé la tradition. Que cette tradition se soit usée avec l'avance de l'âge moderne n'est un secret pour personne. Lorsque le fil de la tradition se rompit finalement, la brèche entre le passé et le futur cessa d'être une condition particulière à la seule activité de la pensée et une expérience réservée au petit nombre de ceux qui faisaient de la pensée leur affaire essentielle. Elle devint une réalité tangible et un problème pour tous ; ce qui veut dire qu'elle devint un fait qui relevait du politique. »

Dès lors, la question n'est pas de chercher à combler cette brèche et de renouer le fil rompu de la tradition, mais plutôt de savoir comment se mouvoir dans ce nouvel espace-temps qui nous est aujourd'hui révélé de manière particulièrement forte. Cette brèche du temps dans laquelle l'homme moderne doit désormais se mouvoir n'est qu'une réalité à laquelle la tradition donnait jusqu'alors un sens commun. La faculté de l'homme à se projeter ou se représenter son monde le rend particulièrement sensible à son rapport au présent, moment éphémère situé entre un passé et un futur infinis. Nos actions s'inscrivent dans une nouvelle temporalité et prennent ainsi un caractère politique fort marqué par la nécessité de se représenter de manière collective ce nouvel espace-temps.

1 Hannah Arendt, *La crise de la culture*, (1968), Gallimard, 1972.

Le jazz, musique pleinement inscrite dans l'histoire de nos sociétés modernes, n'échappe pas à cette interrogation. Son avenir est de plus en plus source d'inquiétude pour ceux qui ne voient dans son histoire que les vestiges de cette tradition perdue et cherchent désespérément une issue tournée vers le passé. Le jazz n'est pas moins mis en péril par ceux qui, au contraire, refusent de voir la nécessité d'un nouveau positionnement dans cette brèche temporelle. L'enseignement du jazz est ainsi l'objet d'un intense débat chez les enseignants et musiciens de jazz, entre défenseurs d'un jazz tourné vers son histoire d'un côté, et partisans d'un jazz exclusivement préoccupé par un futur de l'autre. Comment trouver alors une posture qui nous permette de nous positionner entre ces deux visions ? Comment rendre possible l'enseignement de cette musique de manière à donner aux élèves la possibilité de se saisir concrètement de ces enjeux ? Comment donner du sens à l'enseignement du jazz dans un monde lui-même en quête de sens ?

Née d'un déracinement culturel dont ont été victimes les esclaves noirs arrivés aux États-Unis d'Amérique, la construction d'une culture jazz a coïncidé avec l'ouverture de cette brèche entre le passé et le futur. Cette corrélation historique rend l'enseignement de cette musique particulièrement apte à donner du sens aujourd'hui à la « crise de la culture ». L'objet de ce mémoire est de montrer comment l'apprentissage du jazz, musique vivante inscrite de plein pied dans son époque, permet d'en cerner les enjeux et offre la possibilité de construire ensemble un monde commun.

Après avoir présenté dans une première partie les aspects qui lient l'enseignement du jazz et les choix politiques de notre société, nous verrons quels éléments musicaux nous permettent de nous saisir pleinement des enjeux de cette crise. Dans une troisième partie nous verrons les conséquences pour nos écoles et pour le jazz d'un enseignement tourné vers ces préoccupations.

PREMIÈRE PARTIE – LE JAZZ ET LES INSTITUTIONS

« Où va le jazz ? Les écoles de jazz peuvent-elles faire l'économie de cette interrogation ? Qu'elles en soient conscientes ou non, elles participent d'un nouveau mode de transmission de connaissances qui a une influence directe sur la pratique du jazz ainsi que sur son évolution. « L'ancienne » transmission était essentiellement orale. Elle passait par le contact direct, par la jam session, par les « classes » qu'on suivait en participant aux orchestres des aînés, par l'admission dans la tribu. Apparues dans les années 60, se multipliant depuis sur toute la planète, les écoles de jazz marquent un tournant important ; à la dimension de masse s'ajoute l'institutionnalisation d'un mouvement artistique dont, ironie du destin, l'énergie première était foncièrement antiacadémique, parfois de manière fort virulente. »

(Jacques Siron)²

1. UNE NOUVELLE IDENTITÉ CULTURELLE À CONSTRUIRE

La mise en perspective d'un parcours

Pour débiter cette réflexion sur le rapport entre le jazz et les institutions, je vais partir de mon expérience personnelle dans l'apprentissage du jazz. Je ne considère pas que mon parcours soit un « cas d'école » ou encore moins un exemple atypique. Chaque parcours est unique, mais son inscription dans une réalité multiple lui donne son sens et la rend concrète. Il nous servira ainsi de point de départ pour notre réflexion, et nous permettra de pointer du doigt un certain nombre d'éléments en jeu dans l'apprentissage du jazz aujourd'hui.

Mon goût pour la musique a débuté par celui de la batterie. Enfant de 6 ans, je voulais avant tout jouer de cet instrument qui me fascinait sans forcément avoir une idée précise de la musique que je souhaitais pratiquer. Mon rapport à une pratique musicale était alors plutôt de l'ordre du jeu. Je ne cherchais pas particulièrement à avoir une méthode de travail, et jouais sur les disques en reconstituant une batterie imaginaire à base de barils de lessive et couvercles de casseroles. La musique que j'écoutais alors était la musique populaire telle qu'elle était véhiculée par les grands médias, à savoir le rock et la variété. Plus tard, à l'âge de 8 ans, je m'exerçais sur mon premier tambour, complété à 12 ans par ma première pédale de charleston et enfin par une caisse claire à 13 ans. J'ai ensuite pu bénéficier de quelques conseils d'un oncle musicien pour apprendre les balbutiements d'un jeu plus approprié à mes nouveaux instruments, tout en continuant à jouer sur les disques ou tout seul.

C'est à l'adolescence que j'ai décidé de sérieusement envisager l'apprentissage de la batterie. Je

² article paru dans diverses revues : Viva la Musica, Jazzman, Revue Musicale Suisse.

voulais « apprendre comment on joue de la batterie » dans le but de pouvoir imiter les batteurs que je regardais et écoutais avec passion. J'ai donc décidé de m'inscrire à l'école municipale de ma commune. Je dois ici préciser que, ma mère étant enseignante de l'Education Nationale, j'ai grandi dans l'idée que l'enseignement public est le lieu privilégié de l'accès à la culture. Ayant manqué le début d'année, j'ai intégré la classe de batterie au mois de novembre et ne suis pas donc pas immédiatement entré dans un cursus. Dès ma deuxième année d'études musicales s'est ouverte une classe de jazz encadrée par le professeur de saxophone. Je m'y suis inscrit sur les conseils de mon professeur de batterie (musicien de jazz) et j'ai ainsi commencé l'apprentissage du jazz par hasard, sans aucune idée ni à priori sur cette musique. J'avais bien déjà en ma possession un disque de jazz qu'on m'avait offert mais n'y avais jamais prêté attention. Mon goût pour cette musique a donc pris naissance et s'est développé dans sa pratique. Dans le même temps, mon frère, de deux ans mon aîné, s'est inscrit en classe de guitare (électrique et classique), tandis qu'un de ses amis, et voisin, s'est lancé dans l'apprentissage en autodidacte de la basse électrique. Nous avons immédiatement formé un trio pour interpréter des reprises de groupes de rock tels que *The Police*, *Téléphone* ou *Pink Floyd*. Par le biais d'une nouvelle école de jazz associative (Jazz Action Valence), dont mon professeur de batterie était le directeur, j'ai au même moment eu la possibilité de rencontrer des jeunes musiciens et constitué avec eux un quintet. Nous nous produisions assez régulièrement dans divers lieux de concerts de l'agglomération Valentinoise.

Par la suite, lors de mes études supérieures en sciences physiques à l'Université de Lyon, j'ai intégré l'école municipale de Corbas en classe de batterie, puis le département jazz de l'ENM de Villeurbanne, avec comme projet l'apprentissage de cette musique, et surtout la rencontre avec d'autres musiciens. Les ateliers de l'école auxquels je participais ont très vite pris un caractère professionnel, et je naviguais alors entre les salles de cours et les salles de concerts. Mon apprentissage de la musique a ensuite oscillé entre moments d'enseignements ponctuels chez des musiciens de référence, travail de groupe professionnel autonome ou encadré par un musicien intervenant extérieur, apprentissage de musiques traditionnelles africaines en école de musique, pour conclure, à ce jour, par des études dans un centre de formation des enseignants de la musique. Je dois préciser que mon parcours de musicien s'est également construit à travers mon métier d'enseignant de la musique que je pratique depuis l'âge de 20 ans sous forme de cours individuels de batterie, d'ensembles de jazz et de musiques actuelles, au sein de structures associatives ou municipales.

Disciplines et cursus en jazz

Pour mettre en lumière les particularités qui lient le jazz et les institutions, il nous faut d'abord définir les notions de discipline et de cursus telles qu'elles se constituent dans l'enseignement du jazz.

André Chervel nous montre, dans *Histoire des disciplines scolaires*³, que le terme discipline recouvre une histoire assez récente (fin du 19^e siècle) et que le sens donné à ce mot, initialement « développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention », a très vite perdu de sa signification pour n'être plus aujourd'hui qu'un terme méthodologique désignant simplement les rubriques qui classent les matières d'enseignement. Cependant, l'histoire des disciplines amène l'auteur à mettre en évidence le caractère créatif du système scolaire. « *Il forme non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale* ». La mise en discipline devient alors nécessaire à l'apprentissage afin de le rendre possible.

Cependant, comme le montre Michel Foucault dans *Surveiller et Punir*⁴, la discipline est un artéfact et revêt nécessairement un caractère arbitraire. Ce dernier peut être considéré, ainsi que le soutient le philosophe, comme le reflet d'un mode de pensée structuré par un système politique dominant. Ainsi, dans le champ de la musique dite « classique », une disciplinarisation par instrument est un choix concrétisant un rapport de linéarité et de hiérarchie entre un compositeur et un interprète. L'instrument de musique apparaît alors comme le vecteur de traduction entre ces deux derniers, et l'enseignement s'assure de le rendre lisible. Cette mise en discipline a permis d'envisager un enseignement de la musique « décontextualisé » de critères esthétiques. La question de savoir quelle musique est enseignée n'est plus un préalable à un enseignement disciplinarisé par instruments. Les classes de piano, violon, percussions se côtoient facilement dans l'école, sans avoir à se déterminer sur une musique commune. On peut enseigner un répertoire de l'époque romantique chez l'un, baroque chez l'autre, ou contemporaine pour le troisième. L'intérêt d'une telle mise en discipline est qu'elle permet à ces esthétiques de coexister dans l'enceinte de l'école. Pour autant, on constate aujourd'hui que cela ne suffit pas à les faire se rencontrer. Cette force de décontextualisation est également sa faiblesse, car elle exclut l'enseignement musical d'un ensemble de facteurs déterminants dans l'apprentissage de la musique et entraîne la perte de repères et d'affiliations culturelles. La crise de la culture que rencontrent nos sociétés modernes aujourd'hui implique une réflexion profonde sur la constitution et la transmission d'une culture commune. Les écoles de musique doivent repenser les notions de disciplines pour les faire adhérer à ce questionnement de société.

L'arrivée de nouvelles pratiques musicales dans les écoles de musique modifie aujourd'hui la notion de discipline. « Musiques traditionnelles », « jazz », « musiques actuelles » sont, entre autres, des nouvelles formes disciplinaires qui donnent les moyens de mieux cerner cette crise identitaire. On ne parle plus d'enseignement sans évoquer une esthétique, un style musical. L'apprentissage est désormais tourné vers l'élaboration d'une pratique entre l'élève et la musique. Pourtant, ce qui rend fragile une telle disciplinarisation est l'impossibilité de matérialiser ce rapport au savoir, de le rendre concret, comme à travers l'instrument dans le cas des disciplines dites « classiques ». Cette fragilité cherche parfois aujourd'hui une issue par la multiplication des champs disciplinaires. On voit ainsi apparaître des sous-catégories propres à chaque discipline, comme pour le jazz, où on crée

3 André CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris, 1998.

4 Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.

des cours d'harmonie, d'arrangement, de « ear training » (entraînement d'oreille), d'atelier, de big band, d'histoire du jazz, de cours d'instrument... Dans un tel contexte, la transdisciplinarité devient interne à l'esthétique et rend plus floue l'identification culturelle visée pourtant à travers ce nouveau type de disciplinarisation.

Une nouvelle identification culturelle

Comment rendre concret ce rapport au savoir dans la recherche d'une identification culturelle sans tomber dans le piège de la sectorisation, du découpage, du cloisonnement ? Comment lui donner de la légitimité dans un contexte en perpétuel mouvement compte tenu de l'évolution rapide de nos sociétés modernes ? L'enseignement du jazz répond-il à cette crise culturelle ? Permet-il aux élèves de construire une nouvelle définition d'une culture à inventer ?

Mais qu'est-ce qu'enseigner le jazz, qu'est-ce que jouer du jazz ? Les tentatives de définir de manière définitive les éléments « fondamentaux » qui caractérisent le jazz aujourd'hui sont vouées inévitablement à l'échec en raison de la complexité des courants dont il se réclame. Musique née au siècle dernier, le jazz a évolué de manière fulgurante, à l'image des évolutions technologiques, scientifiques, sociales, économiques et politique du 20^e siècle. En l'espace d'un siècle, il a pris des directions multiples et de nombreux courants ont pris naissance. Au lieu de tenter de donner une définition au mot « jazz », il faudrait donc plutôt parler comme le propose Alexandre Pierrepont de « champ jazzistique »⁵, terme qu'on peut mettre en parallèle avec le « champs magnétique » de la mécanique ondulatoire, élément concret physiquement mais impalpable matériellement. Ellery Eskelin, saxophoniste ténor, va dans le même sens :

« Il existe une étonnante quantité de musique créative qui découle du jazz et va dans de nombreuses directions en même temps. Au lieu de chercher le prochain Parker ou Coltrane, nous devons réaliser que les conditions qui ont permis à de tels musiciens de dominer la musique n'existent plus. Dans la musique d'aujourd'hui, des influences bien plus nombreuses sont à l'œuvre simultanément, se mêlant les unes aux autres, se fragmentant, créant des hybrides, suggérant de nouvelles possibilités. Aujourd'hui, chaque musicien est bien plus libre de suivre sa propre voie pour trouver des solutions personnelles aux implications de ces influences. Le passé nous donne matière à réfléchir, et nous laisse la tâche parfois difficile de lui donner un sens, de nous inscrire dans une continuité avec lui alors que nous entrons dans le XXI^e siècle. »⁶

Si on considère les parcours des enseignants et musiciens de jazz aujourd'hui, oscillant entre autodidaxie, apprentissages auprès de musiciens de renom, cursus « classiques » dans les conservatoires, on se rend compte que la singularité des parcours donne son sens à la constitution d'une culture jazz commune. C'est par la multiplicité des rencontres, des contextes, la confrontation des savoirs, des codes, des conventions qu'un musicien pourra se saisir du « champ jazzistique ».

⁵ Alexandre PIERREPONT, *Le champ jazzistique*, Parenthèse, 2002.

⁶ Extrait paru dans *Jazz Magazine*, avril 1999, 491, p. 37-38.

L'impossibilité de définir le jazz de manière globale et générale est donc finalement une caractéristique à mettre en avant dans son apprentissage. L'enseignant, représentant de l'institution, qui pourrait être vu comme dépositaire d'une bonne réponse, ou du moins d'une réponse officielle, doit ici se montrer prudent de manière à laisser l'élève construire sa propre représentation du « champ jazzistique ».

Pour répondre à la question « c'est quoi jouer du jazz aujourd'hui, enseigner le jazz aujourd'hui ? », on pourra donc dire que c'est d'abord se poser la question « c'est quoi le jazz aujourd'hui ? » et ne pas donner de réponse définitive. Les notions musicales tels que le swing, l'improvisation, le phrasé, l'interprétation doivent être enseignées dans des contextes variés. La mise en valeur des parcours des élèves, dans l'école de musique comme à l'extérieur, rend ainsi adéquate la recherche d'identité culturelle avec l'enseignement du jazz. Nous devons favoriser la transversalité et la multiplicité des lieux de pratiques musicales, l'accompagnement de pratiques amateurs, la multiplication de projets faisant se rencontrer des acteurs culturels variés (salles de spectacles, arts plastiques, compagnies de théâtre, de danse, cinéma...), la mise en valeur de projets d'élèves de diverses disciplines. La diversité des profils des enseignants et des catégories sociales des élèves permettra également la construction d'une identité culturelle inscrite dans une réalité plurielle.

2. LE JAZZ AU COEUR DE REVENDICATIONS POLITIQUES

Un problème éthique ?

« *L'école apparaît comme une institution en crise dans une société en crise* » ⁷ écrit Michel Develay. Le jazz, en tant qu'objet de culture, d'éducation et d'enseignement, s'inscrit pleinement dans cette difficulté. Faut-il alors enseigner le jazz dans les écoles de musique ? Doit-il rester une musique en marge des institutions afin qu'il garde son essence, sa force revendicative ? Cette question est encore d'actualité dans la communauté des musiciens de jazz en France. Elle perpétue l'idée qu'il y aurait une incompatibilité entre jouer cette musique et l'enseigner dans les institutions. On notera (comme un clin d'œil) que certains des plus virulents défenseurs de cette idée ne s'en encombrent pas lorsqu'ils sollicitent de l'argent public pour financer leurs projets musicaux, ni même, comble de l'ironie, lorsqu'ils acceptent des postes d'enseignants dans des établissements on ne peut plus institutionnalisés.

C'est une question bien évidemment politique de savoir si la meilleure façon de faire évoluer et changer un système se trouve dans la résistance, ou si on peut changer le système de l'intérieur. Penser que le jazz ne doit pas entrer dans les écoles de musique reviendrait donc à considérer ces dernières comme le symbole d'un système autoritaire et liberticide. L'histoire du jazz montre que le rapport qu'entretiennent ses musiciens avec les institutions n'est pas aussi radical. Le grand nombre de musiciens de jazz qui enseignent, ou ont enseigné, dans les écoles de musiques (Ron Carter au

⁷ Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.

City College of New York, Ricardo Del Fra au CNSM de Paris, Pat Metheny à la Berkley School de Boston...) comme le nombre de musiciens de jazz qui sont passés par les écoles de musique (Miles Davis à la *Lincoln High School*, Herbie Hancock au *Grinell College*, John Coltrane à la *Orenstein Scholl of Music* pour les plus célèbres...) pourrait suffire à le montrer.

« Les musiques sont des enjeux de pouvoir et certaines logiques économiques ou politiques peuvent conduire à leur instrumentalisation. L'histoire est malheureusement riche de ces musiciens annexés par des régimes politiques aux destins funestes. Mais les musiques sont aussi porteuses d'identités culturelles voire d'appels à la résistance. Structurant des groupes sociaux, des communautés nationales, elles peuvent contribuer, par leur capacité mobilisatrice, à accentuer ou plus fréquemment à faire tomber les murs du racisme, de l'intolérance ou du totalitarisme. »

(Alain Darré)⁸

La musique est un fait social total qui occupe une position centrale au sein des éléments qui structurent notre perception du monde. Le jazz est donc au cœur des contextes historiques, économiques, sociaux et politiques de son époque. Son histoire est étroitement liée à celle des Etats Unis d'Amérique, et notamment à l'histoire coloniale et à la traite des esclaves noirs par les colons européens. La plupart des musiciens de jazz américains inscrivent leur musique dans un discours politique fort. L'époque du « free jazz », dans les années 60, en est un exemple significatif. Des musiciens tels Archie Shepp, Ornette Coleman, Albert Ayler, expriment clairement les positions revendicatrices de la communauté noire américaine de cette époque. Max Roach, batteur ayant débuté sa carrière à l'époque du be-bop (années 1945-55) et intégré le courant free jazz raconte :

« Cela a toujours été une tradition pour les artistes afro-américains d'exprimer leur point de vue et leurs revendications humaines, sociales et politiques dans leurs œuvres musicales et poétiques, par exemple Huddie Ledbetter, Bessie Smith et Duke Ellington pour n'en citer que quelques-uns. (...) C'est pourquoi la volonté d'utiliser nos efforts artistiques comme tremplins pour exprimer nos revendications humaines, sociales et politiques est très naturelle. »

Des revendications identitaires

La constitution américaine met l'individu au centre de son système politique et proclame, dans sa Déclaration d'Indépendance, l'égalité entre ses citoyens comme préalable à l'élaboration de sa Démocratie. La liberté des individus est au cœur du lien social américain, ce qui explique la forte histoire des revendications identitaires des minorités dans ce pays. Celles de la minorité noire trouve son origine dans le déracinement multiple (géographique, culturel, religieux, ethnique, familiale) imposé aux esclaves noirs. Privés de toute forme d'enracinement, ces derniers ne purent trouver que dans les éléments de la culture blanche dominante les fragments d'une nouvelle identité à construire ou à inventer de toute pièce. Confrontée à un rythme d'intégration et de reconnaissance

⁸ Alain DARRÉ, *Musique et Politique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1996.

fixé par une élite blanche, la minorité noire a ainsi appris à exploiter les possibilités offertes par les institutions libérales et par un système politique démocratique. L'histoire du jazz est donc marquée par les liens qu'entretiennent ces musiciens avec les institutions qui, à contrario d'une réalité teintée d'un racisme tenace, proclament l'égalité des individus comme principe sociétale.

« Aux différentes sortes de rapports des Noirs américains et du système qui les exploite économiquement, socialement, culturellement : résignation, acceptation, participation rédemptrice, ou résistance, lutte nationaliste ou révolutionnaire, répondent les différentes phases – et les contradictions - de l'évolution du jazz, qui apparaît ainsi comme l'un des appareils privilégiés de l'idéologie noire et l'un des enjeux de son conflit avec l'idéologie dominante blanche. »

(Philippe Carles et Jean-Louis Comoli) ⁹

Pour les musiciens de jazz noirs américains, la question de l'institutionnalisation du jazz ne se pose donc pas. Les revendications sont d'ordre identitaire et n'ont pas comme intention la modification de l'institution ou de l'Etat Américain. Alain Darré va plus loin en estimant que cette acceptation du « rêve américain » par la tradition musicale noire américaine, « reproduit fidèlement la réinscription dans la mentalité populaire des traits saillants de l'idéologie dominante qui laisse espérer que chacun, par le mérite de ses qualités personnelles peut intégrer le système.[...] Alors que la réalité des faits semblerait impliquer une opposition au système qui a toléré l'esclavage, engendré le racisme et la ségrégation, Les Spirituals et plus tard les Blues, même s'ils mettent en évidence les injustices dont les Noirs sont plus que quiconque victimes, ne rejettent pas les cadres de la démocratie américain. Ce « pays des braves, cette terre des hommes libres » fait figure de mythe comme si l'illusion pouvait être plus grande que la réalité, comme si le drapeau étoilé pouvait faire oublier la contradiction fondamentale entre les valeurs éthiques du modèle américain et leur inscription historique qui consacre, après le génocide indien, l'exclusion de la minorité noire » ¹⁰.

Sans aller jusqu'à refuser le modèle démocratique américain en bloc, cette lecture des expressions des revendications des noirs américains pointe finalement du doigt la nécessité d'un questionnement profond des institutions pour les faire adhérer plus étroitement avec les valeurs démocratiques que les musiciens de jazz cherchent à défendre.

c. des revendications républicaines

La constitution française est construite sur un autre registre. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en est son préambule. Elle « proclame solennellement son attachement aux Droits de l'Homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration

⁹ Philippe CARLES et Jean-Louis COMOLI, *Free jazz – Black power*, (1971), Gallimard, Saint-Amand, 2000, p. 377.

¹⁰ Alain DARRÉ, *Musique et Politique*, p. 251.

de 1789 »¹¹. La République française est garante de l'égalité devant la loi de tous ses citoyens. Marquée par le siècle des Lumières, l'organisation politique française repose donc sur la conception de la loi, théorisée par Rousseau dans *Du Contrat Social*¹², qui inscrit la souveraineté populaire comme principe fondamental et indivisible. Les citoyens qui y adhèrent entrent dans la République qui leur garantit en retour l'égalité des chances. La question de l'institutionnalisation du jazz ne se pose donc pas de la même manière en France qu'en outre atlantique car les fondements politiques sont différents. Faire évoluer les institutions afin de permettre l'accès à des revendications plus égalitaires est une attitude enracinée dans l'histoire de la France. En revanche, l'idée d'une utilisation des institutions telles qu'elles existent comme moyen d'action et de transformation sociale trouve beaucoup moins d'écho ici qu'aux USA. Peut-être ces deux attitudes sont-elles complémentaires. Nous devons donc nous attacher à ne pas entrer dans un discours manichéen en favorisant l'une ou l'autre. Dans les deux cas, le jazz devient une force revendicatrice efficace dans la mesure où elle prend en compte les spécificités de la structuration du système politique qu'elle cherche à faire évoluer.

A la question « faut-il faire entrer le jazz dans les écoles de musique » la réponse sera donc définitivement « oui ». L'institutionnalisation du jazz est finalement à voir comme un moyen de rendre possible une (r)évolution profonde de notre système politique et de la République.

11 Extrait du Préambule de la Constitution française de 1958.

12 Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du contrat social*, (1762), Flammarion, Paris, 2001.

DEUXIÈME PARTIE LES MODES D'EXPRESSION DU JAZZ

1. L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Le « signifying »

La traite négrière¹³ et l'arrivée sur le sol américain des esclaves africains aux origines ethniques et culturelles variées, ont privé ces derniers de tout langage commun. Le but était pour les colons blancs d'accentuer leur contrôle sur une population privée de la parole. L'invention d'un mode de communication propre à la construction d'une identité culturelle nouvelle, à partir de la langue de l'opresseur, est devenu dès lors pour les esclaves un des premiers actes de subversion. Cependant, et afin de ne pas dévoiler trop brutalement l'émergence d'une culture autonome, la communauté afro-américaine a favorisé l'apparition d'un double langage, que seuls les membres de la communauté noire pouvaient alors comprendre. Henry Louis Gates Jr nomme « signifying » ce langage¹⁴ dans lequel les mots, les signifiants, ne laissent pas entendre la même chose entre le locuteur et l'auditeur. Christian Béthune reprend cette idée en mettant en lumière l'implicite et l'explicite véhiculé à travers ce langage :

*« [...] il était impératif pour chacun [membre de la communauté afro-américaine] de s'exprimer à mots couverts, sans laisser explicitement transparaître, dans sa formulation, la dimension subversive qui, en profondeur, animait le propos. Pour parvenir à maîtriser cette duplicité, il fallait se montrer capable d'imbriquer l'implicite et l'explicite avec une subtile complexité, de manière à donner toujours à entendre autre chose que ce qui se disait effectivement ».*¹⁵

C'est selon ce principe de l'implicite et de l'explicite que se sont petit à petit introduits dans la société blanche américaine des éléments de contestation et de révolte : détournement subtil, raillerie déguisée en politesse, satire cachée derrière une acceptation trop docile... Les musiciens de jazz sont nombreux à avoir su jongler habilement avec ce double langage, adoptant une attitude scénique trop suave pour ne pas être une expression d'humour moqueur (Duke Ellington), s'exprimant dans une musique extrêmement vive, ciselée et insaisissable qui se joue des codes musicaux appropriés par les blancs (Charlie Parker dit « the Bird »), ou encore usant du détournement des chansons populaires de Broadway en hymne à la liberté annonçant les prémices des révoltes noires des années 60 (John Coltrane avec *My Favorite Things*).

13 Terme faisant historiquement référence au commerce des Noirs par les négriers blancs

14 Henry Louis GATES Jr., *The Signifying Monkey. A Theory of African-American Literary Criticism*, Oxford University Press, New York, 1988.

15 Christian BÉTHUNE, *Le jazz et l'Occident*, Klincksieck, Paris, 2008, p.160.

Outre les musiciens, les matériaux de l'expression jazzistique, tels que les textes des Blues ou les titres des chansons de jazz, ont été aussi l'expression d'un « signifying », jonglant entre des textes crus à caractère obscène ou provocateur, et des textes édulcorés qui permettaient leur diffusion plus large auprès du grand public. Louis Metcalf, longtemps trompettiste dans la formation de Duke Ellington, s'amuse pour sa part en constatant :

*« Je me suis souvent demandé ce qui serait arrivé si les vieilles barbes en charge de la censure à la radio avait eu vent de la véritable signification de titres comme *The Skrontch* [parties génitales masculines], *T.T. on Toast* [à lire « Tits on toast », « nichons sur canapé »], *Warm Valley* [une vallée chaude plus anatomiquement que géographiquement] »¹⁶*

On retrouve de nos jours cet héritage à travers les textes et l'imagerie provocatrice véhiculée par les musiciens de rap américain qui semblent avoir pris le parti de rendre explicite et d'exprimer au grand jour cette part de tradition afro-américaine. Affichant ostensiblement des liasses de billet et des musculatures gonflées à l'hélium sur les albums de *50 Cent*, des textes à la libido débridé comme ceux de la chanteuse Lil Kim, le rap américain semblent s'amuser à utiliser de manière explicite les mêmes codes qui auparavant pouvaient relever de l'implicite et à déplacer ainsi l'implicite du côté de leur propre image. En s'inscrivant ainsi en lointain héritiers, à leur manière, des spectacles de minstrel¹⁷, le rap afro-américain perpétue l'idée que la dénonciation de la domination d'un pouvoir ne doit pas se priver d'une forme qui peut passer pour grotesque ou ridicule chez celui qui ne peut pas y voir l'implicite.

L'apprentissage d'un double langage

L'enseignement du rap dans les écoles de musique posera ici les mêmes questions que celle du jazz et on voit bien, à ce titre, que la frontière entre les univers est ténue. Envisager une posture dédagée de tout formalisme, ajustant implicite et explicite, nous permettra de sortir d'une position figée, nous interdisant ici, ou nous autorisant là, la possibilité de transmettre un langage véhiculant un ensemble de valeurs démocratiques.

Comment rendre ce jeu de l'implicite et de l'explicite accessible aux plus jeunes ? Faut-il opprimer les élèves pour leur permettre de toucher du doigt ce double langage ? On voit bien ici qu'aborder l'enseignement de cette musique sur un angle uniquement idéologique conduit à un non sens pédagogique. Nous devons, pour sortir de ce paradoxe, enseigner le « signifying » en prenant en compte des éléments musicaux concrets comme :

16 Nat SHAPIRO et Nat HENTOFF, *Hear me talkin' to Ya !*, (1955), Dover Publication, 1966, p. 237.

17 Les minstrel sont des spectacles américains créés vers la fin des années 1820, où figuraient chants, danses, musique, intermèdes comiques, interprétés d'abord par des acteurs blancs qui se noircissaient le visage, puis, surtout après la guerre de Sécession, par des noirs eux-mêmes incarnant des personnages ignorants, stupides, superstitieux, joyeux, et doués pour la danse et la musique.

- Le détournement musical de « standards » (à lire comme répertoire inscrit dans une culture populaire).
- Le réaménagement d'éléments musicaux qui se présentent comme académiques dans un contexte donné (tempo, nuances, instrumentation).
- L'interprétation « sérieuse » de morceaux « pas sérieux » (ou l'interprétation « pas sérieuse » de morceaux « sérieux »).
- L'utilisation de la distance et du questionnement des conventions (harmonie, orchestration, arrangement).
- Le mélange rythmique dans lequel le binaire se lit dans le ternaire, le ternaire dans le binaire, le 3 temps dans le 4, le 4 dans le 3, le groupement par 3 de doubles croches, par 4 de triolets.
- La lecture multiple de choix harmoniques, mélodiques ou rythmiques, et la recherche d'éléments musicaux cachés.

C'est à la lumière de tous ces éléments jonglant avec le langage du décalage que prend, tout son sens, selon moi, la notion de swing. Élément présenté comme caractéristique du jazz, souvent source de fantasmes et de dogmes en tous genres, le swing devient ici le mode de prononciation d'une langue, l'articulation et l'inflexion d'une parole musicale, le swing devient l'accent du jazz (accent dans sa définition linguistique ou particularité de diction d'un locuteur dans une langue donnée).

Gardons aussi en tête que l'humour, c'est à dire, une réaction légère à un malaise créé par une situation inattendue, est un des traits constants qui doit nous servir de fil conducteur à cet apprentissage.

2. ORALITÉ DU JAZZ : DU CORPS À L'OREILLE

Dérive technique contre dérive reproductive

Dans l'une de ces conférences donnée en 1954, le philosophe allemand Martin Heidegger développe une pertinente analyse de la technique qui ne cesse d'être d'actualité. Selon lui, « l'essence de la technique », c'est-à-dire la raison d'être profonde de la technique (qui existe avant toute réalisation d'objets techniques), est un « *arraisonnement de la nature* ». Heidegger entendait par « *arraisonnement* » une soumission à la raison humaine, ou pour le dire en d'autres termes, la façon dont l'homme la réquisitionne comme réservoir d'énergie. L'essence de la technique s'est révélée par le biais « *d'une provocation par laquelle la nature est mise en demeure de livrer une énergie qui puisse comme telle être extraite et accumulée.* »¹⁸. La « *pensée calculante* », c'est à dire l'utilisation de moyens en vue de fins, se déploie aujourd'hui dans tous les domaines de l'humain de sorte à lui imposer un rapport utilitaire et technique au monde. La musique n'échappe pas à cet

18 Marin HEIDEGGER, *La question de la technique*, (1954), Gallimard, Essais et Conférences, 1958.

arrondissement, tant dans son essence même, qu'à travers les hommes et les femmes qui lui donnent son existence. Le corps devient objet technique au service d'une valorisation des énergies qu'il est capable de créer ; la musique, assemblage d'éléments constitutifs à l'efficacité quantifiable. Dans cette dérive, l'écrit, principal mode de transmission des savoirs modernes, devient suspect et la musique orale est alors présentée comme une alternative à cette technicisation des savoirs.

La musique écrite est l'émanation de la culture Européenne qui place le *script* (processus de l'écriture) au cœur de son mode de transmission. Ce qui ne peut être écrit perd de sa valeur et se délite dans les méandres de l'oubli. L'écrit prend alors un caractère sacré et devient le garant de la transmission de la culture en s'inscrivant dans l'histoire. Toute œuvre digne de ce nom doit pouvoir être assimilable à une procédure d'écriture si bien que ce dernier semble finalement lui préexister. L'écrit se substitue à la pensée (musicale, philosophique, littéraire...) et en devient le seul témoin. Theodor W. Adorno, philosophe allemand portant pour le jazz une aversion notoire, écrit dans ce sens : « *toute œuvre d'art est écriture, pas seulement celles qui se présente comme telles [...]. Les œuvres d'art ne sont langage qu'en tant qu'écriture* »¹⁹. La culture orale devient alors une culture du manque, du défaut, et prend un caractère péjoratif. Dans une démarche plus nuancée, Olivier Reboul considère que la faiblesse de la transmission orale réside dans le fait d'une assimilation au discours, quand l'écrit permet une distanciation dans son rapport à l'objet.

*« Bref, la nécessité d'écouter et de répéter sans lire conduit l'auditeur à s'identifier au message qu'il répète, donc à y croire, ce qu'utilisent fort bien la propagande et la publicité. Le simple fait de lire, au contraire, nous libère du message et nous en fait juges. »*²⁰

Comment alors sortir du dilemme ? D'un côté une dérive d'objectivation et de technicisation des savoirs avec la culture écrite, de l'autre une dérive d'identification et de reproduction avec celle de l'oral.

L'oralité seconde du jazz

Dans une posture qui chercherait à légitimer le jazz pour le sortir de son statut d'expression des instincts les plus animaux, reflet d'un racisme blanc insidieux qui en découvre les vertus expressives, le jazz tend à être considéré comme une musique qui procède de l'écrit. Ce positionnement s'appuie sur le fait que, d'une part il en utilise les procédés (le rapport à l'écrit est largement répandu dans l'histoire du jazz) et d'autre part, il fait figure aujourd'hui de musique complexe et « savante », preuve d'une inscription temporelle marquée par l'écrit. Pourtant, définir le jazz dans un rapport exclusivement tourné vers le script remet fondamentalement en question son histoire musicale et une de ses principales caractéristique qui est l'improvisation. Dans une analyse approfondie de cette question, Christian Béthune propose finalement de voir dans le jazz une émanation de la culture orale.

19 Theodor W. ADORNO, *Théorie esthétique*, (1970), Paris, Klincksieck, 2004, p.178-179.

20 Olivier REBOUL, *les Valeurs de l'Education*, (1992), Presse Universitaire de France, Paris, 1999, p. 18.

« De même que l'oralité ne saurait se définir par le seul défaut d'écriture, je suis également convaincu que l'usage de l'écriture ne remet pas nécessairement en cause la nature orale d'une œuvre. Ainsi, bien que le célèbre *Concerto for Cootie d'Ellington* soit, de toute évidence, une composition intégralement rédigée dont la partition ne laisse pratiquement aucun interstice pour l'improvisation, j'ai tendance à penser qu'il s'agit, malgré la part déterminante qu'y prend la notation, d'une œuvre ressortissant de la pure oralité .» ²¹

« L'oralité seconde » du jazz inscrit un lien d'irréductible entre l'ouïe et le sonore, ce qui n'est pas le cas de la musique écrite qui entretient un rapport visuel avec l'existence d'une œuvre musicale. Une musique écrite préexiste à son exécution sonore dans un rapport entre un auditeur capable d'en lire la partition et la partition elle-même : le visuel devient musique. La musique orale existe dans le moment de sa réalisation dans un rapport entre sa mise en son et l'auditeur : le son devient musique. On peut repérer des éléments concrets qui nous permettent de mieux comprendre cette idée (ces éléments sont des repères et ne sont en rien des conditions absolues) :

- les partitions d'orchestre de Big Band sont souvent écrites à l'intention d'un musicien précis. C'est le cas pour des compositeurs comme Gil Evans ou Duke Ellington qui inscrivent sur la partition le nom du musicien à qui elle est destinée. La musique du compositeur n'existe pas sans la production de son par l'orchestre et ses musiciens - En musique « classique », les partitions sont adressées à des musiciens « imaginaires ». L'exécution musicale doit avoir le moins d'incidence possible entre la musique du compositeur et sa mise en son. La musique peut être pensée imaginairement. Sa matérialisation est la partition.
- L'utilisation de l'improvisation dans l'exécution d'un morceau lui confère une forme particulière dont les contours sont fixés par le moment musical – une œuvre écrite possède une forme inscrite sur le support matériel. Le visuel permet d'en cerner les contours.
- il n'existe pas d'instrumentarium « académique » de l'orchestre de jazz permettant une transposition directe de ses œuvres. Le son d'un orchestre est créé par son écoute. Il est à construire dans sa réalisation sonore - les musiques écrites proposent un panel d'orchestrations préexistantes à une œuvre. Le son d'un orchestre symphonique, par exemple, préexiste imaginairement à l'exécution du morceau.
- les supports sonores (disques) font figures de repères artistiques de référence conférant à un morceau le statut d'authenticité. La version discographique de *Out to lunch !* de Eric Dolphy « est » *Out to lunch !*. le matériel sonore est captation d'une réalité. La quête de « La version originale » d'un morceau de jazz en est un révélateur - Un enregistrement d'une œuvre « classique » sera perçu comme une interprétation d'une musique préexistante sur le papier. Cette dernière sera nécessairement imparfaite puisque traduction d'une vérité originelle (angoisse de perfection du pianiste Glenn Gould). La quête de « La partition originale » témoigne également de cette idée.

²¹ Christian BÉTHUNE, *Le jazz et l'Occident*, p. 201.

« D'un point de vue philosophique, la différence qui sépare les deux situations est fondamentale : affirmer, en effet, que l'être de l'œuvre tient à son exécution, c'est soutenir que l'être se trouve implicitement contenu dans l'étant, et même, de manière plus radicale encore, que c'est l'étant de l'œuvre – avec sa part impondérable d'accident [10] – qui conditionne son être. Être précaire au demeurant, puisque subordonné à la matérialité de son mode d'existence et lié, par exemple: à la compétence et à la forme – au sens sportif du terme – des musiciens au cours de la performance, à la qualité de l'enregistrement et de conservation des documents sonores où l'œuvre s'actualise, etc., autant d'aléas dont l'œuvre «classique» se trouve protégée. »

(Christian Béthune)²²

Du geste musical à l'émotion.

De cette analyse ontologique de la différence entre l'oral et l'écrit, il résulte une posture nouvelle du musicien. Alors que l'écrit structure la musique comme la traduction d'une idée musicale, l'oral la transforme en une gestuelle de la sonorité. L'œil crée la pensée dans la première, le geste crée le son dans la seconde. Cette idée n'est pas à entendre comme un abandon de la pensée ou de la conscience, mais plutôt comme l'expression d'une matérialisation sonore d'un geste. Rappelons ici qu'il n'y pas de hiérarchisation des deux modes d'expression que sont l'oral et l'écrit et le propos n'est pas de réduire l'écrit à un champ artistique figé et stérile. Ils relèvent tous les deux d'une analyse conceptuelle différente de la musique qui donne à chacun une lecture propre au phénomène musical. Nous nous intéressons ici à celui de l'oral.

Claude Cadoz nous rappelle que « quand on fait de la musique, on utilise la main pour s'adresser à l'oreille »²³. Le geste est alors perçu comme phénomène concret, incarné entre une technique et un art. On peut relever d'innombrables actions parmi lesquelles frapper, pincer, pousser, tirer, frotter, souffler, glisser, secouer, agiter, écraser, relâcher, tendre, ciseler, qui sont autant d'éléments avec lesquels les musiciens organisent leurs intentions musicales. Par le geste, la musique prend place dans le temps et l'espace du « *paysage sonore* » (Murray Schafer) et sa vibration retentit au plus profond de l'être.

Michel Imberty montre à travers sa notion de « vecteurs dynamiques »²⁴, que ces derniers sont des événements musicaux qui véhiculent des significations temporelles d'orientation, de progression, de diminution ou de croissance, de répétition ou de retour. Ils constituent une des composantes expressives du geste musical. Le musicien et musicologue Apollinaire Anakesa Kululuka va sensiblement dans le même sens et voit dans le geste musical la matérialisation de nos émotions :

22 Christian BÉTHUNE, *Le jazz et l'Occident*, p. 202.

23 Claude CADOZ, *Musique, geste, technologie*, 1999, p. 80.

24 Michel IMBERTY, *Temps geste et musicalité*, L'harmattan, Paris, 2007, p. 211.

« Il en résulte donc qu'un des facteurs fondateurs de l'expression musicale est la parenté existant entre les schèmes rythmico-mélodiques, avec tous leurs paramètres, et les schèmes gestuels qui accompagnent le comportement du musicien ou du chanteur. C'est aussi là le produit des états psychiques fondamentaux, dont la tension-détente, le calme-excitation, l'exaltation-dépression, qui se traduisent ordinairement par diverses formes gestuelles au rythme bien déterminé, ceci, à travers des directions spatiales et des mouvements montants, descendants ou latéraux. Leur structuration se fait notamment par des formes partielles au sein de formes globales diverses - périodiques, constantes ou évolutives -, avec une récurrence obstinée ou non. »²⁵

Le jazz, en tant que musique de l'oral, opère un lien étroit entre le geste musical et un champ émotionnel qui, engageant tout l'être, peut prendre des formes variées (extase, joie, tristesse, béatitude, angoisse, détente...). Dans un passage significatif, le philosophe Walter Benjamin, s'inscrivant dans une tradition contemplative de l'art héritée de la tradition lettrée européenne, se surprend à être pris d'un d'élan d'expression corporelle à l'écoute d'un orchestre de jazz. Ce propos illustre parfaitement la force mobilisatrice de cette musique, sa capacité à déclencher une réaction émotionnelle, physique et corporelle, chez celui qui l'écoute, comme chez celui qui la joue.

« La musique qui, pendant ce temps, ne cessait de s'amplifier et de décroître, je l'appelais les baguettes de paille du jazz. J'ai oublié pour quelles raisons je me permis d'en marquer le rythme du pied. Cela n'est pas conforme à mon éducation, et je ne m'y résolus pas sans débat intérieur. »²⁶

Comment rendre concret un tel apprentissage qui met en jeu les émotions sans tomber dans le piège d'une « pédagogie émotionnelle » (la recherche de l'émotion), sources de dérives et de manipulations en tous genres, en particulier avec les enfants. À la lueur du lien qui unit geste musical et émotions, et en nous appuyant notamment sur les particularités spatiales et temporelles du geste musical décrites par Kululuka, on peut tenter de rechercher les éléments musicaux permettant de rendre palpable ce champs émotionnel. Nous donnerons ainsi aux élèves la possibilité de rendre au jazz sa dimension poétique et sociale. Voici un ensemble d'éléments non exhaustifs qui peut être mis en valeur dans notre enseignement du geste musical :

- L'utilisation de figures rythmiques répétitives plus ou moins complexes jouées pendant un laps de temps important (à ajuster en fonction de l'âge des élèves et de leur « perception » du temps).
- La polyrythmie ou la juxtaposition de mélodies.
- Le travail des nuances (crescendo, decrescendo) en relation avec un élément servant de fil conducteur (un ostinato, une mélodie, une grille harmonique).
- La recherche de gestes instrumentaux variés mettant en valeur les silences, les longueurs, la respiration.
- La recherche d'éléments susceptibles de « capter » l'attention d'un auditoire par : la surprise, l'attente, la gêne, le malaise, la tension – ou – le confort, le contentement, le soulagement, la

²⁵ Apolinaire ANAKESA KULULUKA, *Complexité à l'œuvre : musique, musicologie, spectacle vivant*, APC-MCX, Atelier n° 37, <http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/0905anakesa.pdf>

²⁶ Walter BENJAMIN, *Hachisch à Marseille*, dans *Oeuvres II*, Gallimard, Paris, 2000.

quiétude, la détente, l'abondance.

- La relation entre la musique et la danse dans la notion de tempo (accélération, ralentissement, équivalences).

3 L'IMPROVISATION : À LA RECHERCHE DE L'INCERTITUDE

De l'intuition à l'imprédictibilité

Pourtant, à rejeter définitivement la méthode cartésienne sous prétexte qu'elle nous plonge aujourd'hui vers une dérive de la « pensée calculante », ne risque-t-on pas de sombrer dans un obscurantisme pernicieux, et de voir l'avenir de nos sociétés modernes irrémédiablement dominé par la science et les techniques ? Ne doit-on pas plutôt considérer, comme le poète Hölderlin, que « là où croît le danger croît aussi ce qui sauve », et chercher par la *méthode* (cartésienne) les moyens de se réapproprier son essence libératrice ? Le fameux cogito de Descartes (« *je pense donc je suis* ») est l'émanation première de son intuition, il nous fait saisir immédiatement notre existence en tant qu'âme, en tant que substance spirituelle. L'intuition est la raison même, purement intellectuelle et métaphysique. Descartes écrit : « *Il n'y a pas d'autres voies qui s'offrent aux hommes, pour arriver à une connaissance certaine de la vérité, que l'intuition évidente et la déduction nécessaire* »²⁷. Jean-Paul Sartre, dans une critique de la pensée cartésienne, voit de son côté l'altérité comme fondement de la connaissance : « *Par le je pense, contrairement à la philosophie de Descartes, contrairement à la philosophie de Kant, nous nous atteignons nous-mêmes en face de l'autre, et l'autre est aussi certain pour nous que nous-mêmes. Ainsi l'homme qui s'atteint directement par le cogito découvre aussi tous les autres et il les découvre comme la condition de son existence* »²⁸. Il en fait néanmoins la même théorie sur l'intuition : « *Il n'est d'autre connaissance qu'intuitive. La déduction et le discours, improprement appelés connaissance, ne sont que des instruments qui conduisent à l'intuition* ». Le philosophe Henri Bergson va encore plus loin, il propose de définir d'autres facultés de connaissance qui se rapportent directement à la réalité : l'instinct et l'intuition. L'instinct, comme une intuition qui aurait tourné court et l'intuition, comme un instinct qui se serait intensifié et dilaté jusqu'à devenir conscient et susceptible de s'appliquer à toute chose. Sous sa forme achevée, l'intuition est un pouvoir propre à l'homme qui le rend capable d'une expérience pure et entière. Elle n'est pas une faculté de représentation, mais un mouvement pour s'identifier à la réalité. « *Nous appelons ici intuition la sympathie par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable* »²⁹. Par suite, elle demande un effort spirituel intense puisqu'il s'agit de sortir de soi-même, d'écarter toutes les habitudes de pensée, les notions familières, les connaissances acquises. Chaque acte d'intuition est un commencement absolu, une tension singulière pour rejoindre une réalité à chaque fois unique. Henri Poincaré, mathématicien artisans de la théorie

27 René DESCARTES, Discours de la méthode, XIIe règle, (1637), <http://fr.wikisource.org>

28 Jean-Paul SARTRE, L'être et le néant, (1943), Gallimard, Paris, 1976.

29 Henri BERGSON, *La Pensée et le mouvant*, Genève, Albert Skira, 1933.

intuitionniste des mathématiques, d'après laquelle les mathématiques sont intuitives et ne peuvent pas être purement hypothético-déductives, résume assez bien cette conception de l'intuition :

*« Deviner avant de démontrer ! Ai-je besoin de rappeler que c'est ainsi que sont faites toutes les découvertes importantes ? [...] c'est par la logique qu'on démontre, c'est par l'intuition qu'on invente. »*³⁰

Dans sa recherche des fondements de la pensée mathématique, Poincaré abandonne le concept du mot hasard. D'un point de vue métaphysique, le hasard est une absurdité car il tente de décrire l'impossibilité d'une description d'un phénomène. Conceptualiser une loi de la non-loi est un non-sens. Poincaré lui substitue alors sa théorie de la probabilité et de l'imprédictibilité d'où émergera plus tard la théorie quantique et le principe d'incertitude d'Heisenberg. Poincaré résume :

*« Une cause très petite, qui nous échappe, détermine un effet considérable que nous ne pouvons pas ne pas voir, et alors nous disons que cet effet est dû au hasard. Si nous connaissions exactement les lois de la nature et la situation de l'univers à l'instant initial, nous pourrions prédire exactement la situation de ce même univers à un instant ultérieur. Mais, lors même que les lois naturelles n'auraient plus de secret pour nous, nous ne pourrions connaître la situation qu'approximativement. Si cela nous permet de prévoir la situation ultérieure avec la même approximation, c'est tout ce qu'il nous faut, nous disons que le phénomène a été prévu, qu'il est régi par des lois ; mais il n'en est pas toujours ainsi, il peut arriver que de petites différences dans les conditions initiales en engendrent de très grandes dans les phénomènes finaux ; une petite erreur sur les premières produirait une erreur énorme sur les derniers. La prédiction devient impossible et nous avons le phénomène fortuit. »*³¹

Vous avez dit musique improvisée ?

On présente souvent l'improvisation comme une spécificité du jazz sans se demander préalablement ce qu'est réellement l'improvisation. Pourtant, si on parle rapidement de musiques improvisées, on a du mal à définir autrement que par la négation les autres qui deviennent alors « non-improvisées ». En se plaçant du côté d'une définition généraliste de l'improvisation comme étant « l'action d'agir ou de représenter quelque chose sans s'être préparé ou pratiqué » (Wikipédia), on voit bien que cette notion ne pourra pas s'appliquer ici : la préparation à l'improvisation est capitale dans le jazz. On met souvent en relation l'improvisation avec des notions telles que : la spontanéité, le hasard, l'unique, l'éphémère, l'imprévu. Mais ne pourrions-nous pas appliquer les mêmes termes de spontanéité, d'unicité, de hasard, à des œuvres dites non-improvisées ? Qu'on se place du côté du compositeur, qui manie ces éléments pour créer son œuvre, du côté du musicien ayant réagi à un certain nombre de paramètres inattendus dans l'interprétation de sa partition, ainsi que l'ensemble des éléments qui caractérisent une représentation musicale (lieu, public, acoustique, environnement

30 Henri POINCARÉ, *La Science et l'Hypothèse*, Flammarion, 1902.

31 Henri POINCARÉ, *Science et méthode*, Flammarion, Paris, 1908, p. 68.

sonore, lumière), on pourra alors conférer aux œuvres non-improvisées les mêmes vertus d'unicité que celle qu'on prête volontiers aux musiques improvisées. Dans un cas extrême, par exemple l'utilisation de matériel sonore enregistré, on pourra également parler d'improvisation. Les DJ(s) ont d'ailleurs pour habitude de dire qu'ils « jouent un disque » pour décrire leur prestation et leur travail instrumental.

Ainsi, à l'instar des mathématiques de Poincaré, nous sommes confrontés à l'idée que les lois musicales en mesure de prédire un rendu sonore sont toujours une approximation d'une réalité. Cette approximation peut prendre selon les musiques un caractère plus ou moins marqué. Nous devons donc abandonner le concept de « musiques improvisées » car il n'est que le reflet d'un phénomène plus général dans lequel la musique prend toute sa symbolique poétique. Toute mise en musique est de l'improvisation dans le sens où on ne pourra, avec certitude, en prédire son cheminement. On peut ainsi expliquer le trac du musicien avant une représentation comme une angoisse existentielle à ne pas pouvoir maîtriser totalement, et ce malgré ses efforts les plus vigoureux, le déroulement de la musique en marche. Improviser, c'est donc toucher du doigt ce principe d'incertitude et jouer avec lui intuitivement, c'est à dire avec la certitude absolue d'en être, avec les autres, les acteurs. C'est apprendre à jouer avec l'imprévisibilité du moment. Par ce raisonnement, nous avons la possibilité de sortir d'un enseignement technique de l'improvisation, souvent présenté comme une pratique de la convention sur laquelle se greffe tout un catalogue de possibilités dont le but, inavouable, serait de se substituer à ce principe d'incertitude. Apprendre à improviser doit être, d'abord et avant toute chose, apprendre à ne rien laisser au hasard pour laisser l'incertitude de l'instant donner vie à la musique.

Le corps et l'esprit en mouvement

Comment mettre en pratique et enseigner une telle conception de l'improvisation ? Par une inversion conceptuelle : l'ensemble des conventions musicales structurantes d'un morceau doivent s'apprendre de sorte à organiser, en conscience, leur capacité à créer de l'imprévu. Nous ne demandons pas ici aux élèves de procéder à une démarche psychanalytique et de chercher comment se structure la pensée musicale à l'œuvre dans leur inconscient. Nous nous efforçons uniquement d'envisager les théories musicales (harmonie, mélodie, rythme, phrasé, interactions entre musiciens...) comme moyen d'analyser un moment de musique, la recherche de lois musicales comme approximation de la vérité. D'un point de vue pédagogique, nous pourrions demander aux élèves de formaliser, en introduction comme en conclusion à un moment musical, ces lois et leur imbrication dans le temps. Ils pourront alors tenter de comprendre comment elles se sont organisées et où se situe la part d'imprévu. Les élèves pourront s'attacher, dans un souci de clarification, à se focaliser sur 1 ou 2 critères (mélodie et harmonie – rythme et phrasé – nuances et interactions de groupe...) et les questionner à partir d'autres combinaisons de ces mêmes critères (mélodie et rythme – phrasé et nuances – harmonie et interaction de groupe...). L'apprentissage de l'improvisation devient l'analyse d'une vérité à travers la conceptualisation de lois musicales. Précisons ici que le but d'une telle démarche est aussi de sortir d'une conception de l'improvisation

qui ne s'apprend pas, qui n'est qu'un « moment de magie », de spontanéité « pure », dans laquelle l'interprète « laisse aller » son « imaginaire ».

Par ailleurs, l'inscription dans le corps d'un répertoire de gestes, que l'instrumentiste peut provoquer de manière automatique, confère à l'apprentissage de gestes instrumentaux un mode de préparation à l'improvisation. La relation entre des éléments fixés à l'avance, c'est à dire statiques dans le temps et l'espace, comme une grille, une mélodie, une forme, ouvre la possibilité d'une gestuelle de l'instant. Dans « Les manières de faire des mains », à propos de l'apprentissage du piano jazz, David Sudnow parle de l'acquisition de « mains capables de faire du jazz sur un piano » et oppose cet apprentissage à l'intériorisation de théories.

« 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. »

(David Sudnow)³²

Nous sommes ici finalement dans un apprentissage de l'improvisation comme acquisition de gestes susceptibles d'être choisis intuitivement au moment où la musique prend vie - un aller-retour entre la mémoire du corps, lente et solide, et l'immédiateté de l'esprit, vive et imprévisible.

32 David SUDNOW, *Ways Of The Hands*, Cambridge Massachusetts, The MIT Press, 2001.

TROISIÈME PARTIE

VERS UNE NOUVELLE ÉCOLE DES VALEURS

Nous avons donc vu comment donner du sens à l'enseignement du jazz dans nos écoles à travers les notions du signifying, de l'oralité et de l'improvisation. Qu'en est-il des conséquences d'un tel enseignement pour nos écoles ? À l'inverse, quelles sont les conditions préalables à sa mise en pratique ? Peut-on penser l'enseignement du jazz sans questionner, dans le même temps, son contenant (l'école de musique, lieu privilégié d'apprentissage) et son contenu (la musique, le jazz) ? Quelles sont les valeurs communes que nous cherchons à défendre à travers ce double questionnement ?

« Pour beaucoup, changer l'école de musique ne paraîtra pas relever d'un enjeu de première urgence, en ces temps qui désespèrent de la démocratie : pour nous toutefois, cette réflexion est fondamentale. Non seulement parce que, bien sûr, notre activité professionnelle nous y amène. Mais surtout parce que penser le partage de la pratique musicale, c'est penser l'anthropologie de la culture et l'éducation dans sa plus grande radicalité, en les confrontant à l'activité humaine qui demeure la plus mystérieuse et la plus irréductible aux théories. Faire de la musique, c'est un moyen de faire le monde. Quel monde ? »

(Eddy Schepens)³³

1. DONNER DU SENS À L'ÉCOLE DE MUSIQUE

L'école ou l'apprentissage du savoir-agir

La nécessité de repenser l'école de musique aujourd'hui laisse entendre un questionnement profond du monde actuel. Redonner du sens aux écoles permet aux élèves de s'inscrire de manière forte dans cette démarche. Acteurs principaux des lieux d'apprentissage, ils sont, en définitive, les mieux à même de pouvoir les changer. Comment donner aux élèves les moyens de cerner leur pouvoir d'action sur leurs écoles et sur le monde ?

« Le sens se construit ainsi dans l'action consciente du sujet qui s'implique et qui parvient à regarder cette implication. Le sens est un investissement et une prise de distance à son égard. »³⁴

Michel Develay nous rappelle ainsi que l'apprentissage « déconnecté » d'une action, d'une implication dans le réel, donne aux élèves l'image d'une école transparente au monde. Apprendre pour apprendre, et non apprendre pour faire, s'inscrit alors dans la représentation des élèves. L'école devient une abstraction, voire, dans des cas extrêmes, un mensonge. Soit ils sont en mesure de lui

³³ Eddy SCHEPENS, *l'école de musique reste à inventer*, fond documentaire CEFEDM Rhône Alpes, septembre 2007

³⁴ Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, p. 91

donner un sens, à posteriori, et peuvent alors la réinvestir, soit ils voient dans l'école un modèle inapproprié d'apprentissage et préféreront donner à « la réalité de la vie » ses vertus éducatives. Les élèves voient ainsi l'école créer un fossé de plus en plus marqué entre les savoirs d'un côté, et leur mise en pratiques de l'autre, entre savoir et savoir-faire. Comment les réunir dans un même mouvement ? Dans un monde en mutation et en crise, l'urgence de la transformation devient vitale pour les nouvelles générations. Si l'école ne leur permet pas de s'en saisir, car déconnectée de cette préoccupation, l'éducation n'aura d'autre valeur que celle de la survie. Il faut donc investir l'école et l'enseignement de projets, d'actions concrètes inscrites dans la pluralité du monde d'aujourd'hui. L'école de musique doit devenir le lieu d'apprentissage de ce qu'on pourra appeler le savoir-agir, c'est à dire l'apprentissage volontaire de savoir-faire, l'action inscrite dans le même mouvement que le savoir. L'enseignement de la musique et du jazz n'échappe pas à cette urgence.

Le rapport au savoir et la pédagogie de projet

« Si l'élève est partie prenante et responsable de son projet d'apprenti, le projet musical ne change-t-il pas de nature ? En d'autres termes, un contexte pédagogique n'est-il que l'expression d'une culture particulière, d'une pratique musicale donnée, ou est-il capable de modifier la pratique, les interactions sociales et par la même la musique en tant que telle ? »

(Jean-Charles François)³⁵

L'apprentissage ne peut avoir de sens pour l'élève qu'à travers son rapport au savoir. Autrement dit, quel sens peut donner un élève à son apprentissage s'il ne s'est pas forgé lui-même sa propre représentation au savoir ? L'apprentissage de la musique semble à priori évacuer un rapport utilitaire au savoir (dérive qui cherche à donner à tout enseignement une concrétisation immédiate, une utilité dans la « vie de tous les jours »), dans la mesure où les élèves qui viennent à l'école de musique sont généralement animés d'un désir d'apprendre (le jazz, la batterie, la musique) sans y voir une utilité immédiate dans leur quotidien. Qu'en est-il une fois qu'ils y sont entrés ? Ce désir d'apprendre est-il suffisant pour donner sens à un apprentissage de la musique tel qu'il est enseigné aujourd'hui ? Et qu'en est-il des autres, ceux qui n'ont pas ce désir d'apprendre la musique ? Sont-ils tellement insensibles à cet art qui environne pourtant leur quotidien ? Pourquoi sont-ils alors exclus d'un enseignement de la musique ? Comment susciter le désir d'apprendre la musique et l'entretenir ?

Jackie Beillerot estime que la diversité des approches face à la question du désir (psychologique, sociologique, anthropologique...) nous renvoie à l'idée que *« le désir d'apprendre trouve et retrouve ses multiples entrées, ses multiples ressorts en le fondant sur une réalité beaucoup plus grande et élevée que les seules techniques que par ailleurs il peut requérir. Il y a l'enjeu de la vie dans le désir, il y a dans le désir d'apprendre une quête de s'approprier une partie au moins de la connaissance du monde et du savoir de l'humanité. Pour l'enfant, puis pour l'adulte, apprendre est*

35 Jean-Charles François, extrait de la soutenance de thèse de Jean-Claude Lartigot, L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure, Université Lyon 2, décembre 1994

accomplir son devenir humain, est participer à l'humanité commune »³⁶. Si, en tant qu'enseignants, il n'est donc pas possible d'envisager une façon de faire pédagogique unique pour susciter, alimenter le désir d'apprendre, il n'en demeure pas moins que nous devons en créer les conditions préalables. À travers la notion de pédagogie de projet, nous pourrions voir cette possibilité.

La pédagogie de projet met en avant un enseignement dans lequel les élèves prennent en main leur apprentissage à travers la réalisation d'une action commune. D'un point de vue sémantique, le projet en tant que qu'objet de projection, est un concept, une abstraction, qui suppose la possibilité de pouvoir se représenter une suite d'actes et d'événements possibles. Le projet n'est possible que si l'élève en est l'auteur et l'acteur. S'il prend la mesure des savoir-faire qu'il a acquis et mis en pratique dans la réalisation de son projet, il pourra donner du sens à son apprentissage. La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. Comme le dit Philippe Meirieu, lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus. La logique d'une représentation réussie contredit la logique de formation, ce qui rend cette pratique pédagogique délicate. Pourtant, sans projets, l'école ne fait sens ni pour les élèves, ni pour les enseignants, ni pour les publics. De plus, dans la mesure où elle les implique tous dans un même élan, la pédagogie du projet devient un moyen d'alimenter le désir d'apprendre (les élèves), le désir d'apprendre à enseigner (les enseignants), et le désir de désir d'apprendre (les publics).

2. LE JAZZ COMME EXPRESSION DE L'HUMAIN

Une valeur commune

Avec la disparition progressive des lieux de proximité culturelle que sont les clubs de jazz et les petites salles de concert, l'école de musique apparaît de plus en plus comme le dernier bastion au sein duquel on peut encore pratiquer cette musique. Les écoles se voient alors investies d'une lourde responsabilité car elles deviennent les seules dépositaires de son avenir. Cette dépendance du jazz aux institutions est vécue comme suspecte en regard de son histoire marquée par la révolte et l'insoumission. Si nous nous plaçons dans une lecture linéaire du problème, nous sommes confrontés alors à une triste conclusion : d'un côté, le jazz est mis en danger par la disparition progressive de ses lieux de pratique, et de l'autre, il n'est pas possible d'envisager la subversion dans un lieu reconnu comme démocratique et laïque. Pour sortir de cette impasse, il faut faire appel à des valeurs communes qui rassemblent les deux propositions. Et il en est une qui peut nous rassembler : c'est celle de l'humain, c'est à dire la croyance - les valeurs procèdent d'un choix et non d'une logique - que l'homme peut être le dépositaire de son accès à l'humanité, une conception de

³⁶ Article de Jackie BEILLEROT paru sur le site internet <http://www.ordp.vsnet.ch>.

l'humain en tant que personne libre de faire tendre son existence, personnelle et collective, vers un idéal commun.

« C'est que l'homme garde toujours la vertigineuse liberté d'être inhumain, de détruire, en autrui comme en lui, ce qui nous fait hommes. Autrement dit, l'humanité n'est pas garantie ; elle est une valeur et non un fait, une valeur qui n'existe que par nous, une dignité qu'il ne s'agit pas de connaître, mais "de reconnaître" en autrui comme en nous, une égalité dont la science n'apporte aucune preuve mais qu'il faut vouloir avant toutes les preuves. Prouvez-moi qu'il faut donner leur chance aux analphabètes, soigner les sourds et muets, éduquer les débiles ; prouvez-moi les droits de l'homme, y compris ceux de la femme et de l'enfant... [...] L'humanité est une solidarité qui se prolonge à travers toute l'histoire. En ce sens elle est plus réelle, plus "concrète" que les hommes, puisqu'elle leur préexiste et que c'est par elle, par le langage, les techniques, les sciences, les arts, les morales, la culture que tous les individus sont hommes ».

(Olivier Reboul)³⁷

L'agir comme activité de l'humain

Ne pas croire à cette valeur, c'est pencher soit du côté d'un individualisme incompatible avec l'idéal démocratique cher à la République, soit du côté un déterminisme incompatible avec l'idéal de liberté cher aux musiciens de jazz. La transformation du jazz d'aujourd'hui pour tendre vers cette valeur de l'humain est capitale, y compris pour les écoles de musique. Penser l'humain en tant que sujet agissant sur son art implique la nécessité de son apprentissage. Les musiciens de jazz doivent s'inscrire de manière forte dans cette démarche, de manière à sortir le jazz de son enlisement idéologique qui confère parfois, à ses enseignants, des postures paradoxales, et à ses acteurs, un pessimisme stérile. L'enseignement du jazz dans les écoles de musique n'est plus à voir comme une résignation face à une perte de représentativité de cette musique dans la cité, mais plutôt comme une possibilité de transformation : agir sur le monde plutôt que se résigner à en subir le destin. Nous rejoignons ici l'idée que tous les acteurs et praticiens du jazz (« élèves » comme « musiciens-enseignants») doivent apprendre ce que nous avons appelé plus haut le savoir-agir. Quelles seront sur le jazz les conséquences artistiques d'une telle mutation? Personne ne peut le prédire. Y répondre relèverait d'un déterminisme incompatible avec la valeur que nous défendons ici.

3. PROSPECTIVES

Voyons cependant, de manière prospective, à travers des exemples concrets, comment peut s'articuler cette transformation concomitante des écoles de musique et du jazz. Partons de situations propres à l'enseignement du jazz telles qu'elles se vivent quotidiennement dans nos écoles, et cherchons comment les agencer pour les rendre cohérentes avec notre démarche.

37 Olivier REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, p. 92

Du relevé au relever

Nous appelons relevé en jazz un exercice qui consiste à analyser, reconstituer et rejouer des parties musicales extraites d'un enregistrement discographique. Le but du relevé est l'acquisition de savoir-faire musicaux (phrasé, mélodies, rythmes, nuances, timbres) à partir d'un modèle enregistré qui sert de référence. C'est une procédure qui s'est développée chez les musiciens de jazz dès l'apparition du disque. Le relevé s'est alors inscrit dans la culture jazz devenant un mode d'apprentissage caractéristique de cette musique.

Quelle est la particularité du relevé tel qu'il est pratiqué dans le jazz ? Quelle différence notamment y-a-t-il entre le relevé et la dictée, pratique pédagogique propre aux musiques écrites ? Outre le matériau utilisé comme outil d'apprentissage, le disque d'un côté ou la partition de l'autre, ce qui différencie les deux exercices est leur finalité. Alors que la finalité de la dictée est l'acquisition de repères auditifs permettant la reconnaissance d'intervalles « décontextualisés » de leur mise en son (le piano et la gamme tempérée faisant figure d'étalon), le relevé vise une mise en pratique d'éléments musicaux à repérer. On parle alors de « relevé de parties musicales » et non de « relevé de notes ». La particularité de cet exercice est qu'il fait référence à un contexte musical. Il est tributaire de l'enregistrement sur le disque qui sert de repère. Dans le cadre de l'enseignement que nous défendons, nous devons donc pointer du doigt cette particularité pour ne pas nous en rendre dépendant.

A quoi sert un repère ? C'est un point fixe qui sert d'étalon (spatial, temporel, culturel) à une situation dont on admet la relativité. Voir dans cet étalon une vérité fixe et définitive du réel nous enferme dans une logique qui peut être coûteuse. Concrètement, l'apprentissage du relevé doit être enseigné avec l'idée que les éléments à repérer doivent, d'une part, être mis en pratique immédiatement, et d'autre part qu'ils doivent être recontextualisés clairement pour les élèves (le contexte de l'enregistrement n'est pas celui de son interprétation). De plus nous nous attacherons à proposer l'interprétation du relevé dans un contexte de groupe, et éviter de jouer le relevé sur le disque (qui peut laisser un doute sur la relativité du référent).

Par exemple :

- un élève guitariste pourra interpréter en quartet (guitare/piano/basse/batterie) l'interprétation du thème *Blue in Green* par Miles Davis dans la version de *Kind of Blue*. La tenue d'une valeur longue à la guitare n'a pas les mêmes caractéristiques qu'à la trompette. Ce relevé permettra donc, outre les éléments mélodiques et rythmiques propres à Miles Davis, de travailler les particularités sonores d'un jeu de guitare.
- interpréter l'introduction et les 2 thèmes de la version de *Now is the Time* de Charlie Parker de juillet 1953 pour l'interpréter en quartet. Chaque musicien relève la partie de son instrument (sax alto, piano, contrebasse, batterie). Le tempo du disque est un tempo rapide (noire = 208) On demandera au quartet de l'interpréter au tempo du disque puis en ballade. Cette

recontextualisation donnera aux musiciens du quartet la possibilité d'entendre les interactions musicales d'une autre manière. Il suscitera également des apprentissages instrumentaux liés au geste musical qui devra recontextualiser un discours musical sur un tempo différent.

- Interpréter l'accompagnement du thème et de la première grille de *Blues March* dans la version des Jazz Messengers de l'album *Moanin'* par un trio (piano, contrebasse, batterie). Le jeu de la section rythmique de cette version exige la cohésion de jeu entre les musiciens qui jouent une figure rythmique très simple (des noires) d'une manière extrêmement précise et dynamique. La question du « jouer ensemble le tempo » pourra donc être posée en proposant une orchestration différente à chaque passage (en trio, duo basse-batterie, trio, duo piano-basse, trio, duo piano-batterie). Le fait de ne pas entendre d'instrument soliste donnera également une écoute précise de leurs différents placements rythmiques.

Une alternance entre des propositions des élèves et des propositions de l'enseignant permettra de diversifier les apprentissages. À nous, enseignants, d'être attentifs à une recontextualisation adaptée. On peut donc envisager de proposer des références stylistiques variées : New Orleans, swing d'avant guerre, be-bop, hard bop, cool jazz, free jazz, jazz électrique des années 70, jazz rock des années 80, latin jazz , jazz expérimental des années 90, électro jazz des années 2000...mais aussi envisager des relevés de musiques rock, chanson, hip hop, reggae, afro-beat... lorsque le parcours des élèves le permet. Par exemple :

- faire le relevé de l'accompagnement de *Burnin'* de Bob Marley replacé dans un contexte instrumentale (sans le chant) par des élèves qui pratiquent déjà du reggae permettra l'apprentissage de la notion de « cycle de mesures » (regroupement des mesures par groupes de 4, de 8, 16...) qui est une particularité des structures musicales de nombreux morceaux de jazz.
- faire le relevé de la partie chantée de James Brown sur *I Got the Feeling* par un élève saxophoniste accompagné par seulement par une guitare jouant la partie rythmique du disque permettra au saxophoniste de travailler des placements rythmiques très syncopés et au guitariste la précision d'accompagnement (accents, tempo, débit).
- faire le relevé de la mélodie de *Let It Be* des Beatles par un élève pianiste accompagné par un bassiste permettra à au pianiste l'apprentissage discours propre à un jeu mélodique et rythmique répétitif. Le travail du phrasé et des nuances pourra par exemple se faire en proposant de repérer les variations de dynamiques de la voix sur l'enregistrement.

Pour résumer, on pourra dire que les relevés doivent être choisis par l'élève ou l'enseignant en fonction du parcours et des affinités musicales des élèves, et que la recontextualisation devra être adaptée aux apprentissages que l'exercice doit permettre.

Faut-il enseigner les standards ?

La question du répertoire est souvent l'objet d'un débat chez les enseignants du jazz. Faut-il enseigner les « standards »³⁸ ? Cette question est à considérer dans le paysage musical actuel, étant donné le caractère éclectique et éclaté qui caractérise aujourd'hui le jazz. De nombreux musiciens de jazz ne voient plus, dans ce répertoire, de représentativité de leur patrimoine culturel et cherchent leurs références musicales dans des courants inscrits du côté de la musique contemporaine, du rock, des musiques électroniques. Que faut-il alors enseigner aux élèves ? Faut-il enseigner le répertoire des standards dans un tel contexte de déploiement culturel ?

Le jazz, musique de la rencontre et les mélanges s'inscrit pleinement dans ce que François Laplantine et Alexis Nouss nomment le métissage :

« Le mélange est un fait qui n'a rien de circonstanciel, de contingent, d'accidentel. La condition humaine (le langage, l'histoire, l'être au monde) est rencontre, naissance de quelque chose de différent qui n'était pas contenu dans les termes en présence. Revendiquer le mélange comme si nous étions confrontés à une alternative, engager un plaidoyer pour le métissage ne s'impose donc pas, car ce dernier n'est autre que la reconnaissance de la pluralité de l'être dans son devenir. »³⁹

On présente souvent le jazz comme une musique née de la rencontre entre la culture occidentale européenne et la culture africaine. Pour autant, il est impossible de pouvoir dire précisément comment s'est opéré ce mélange. Pouvoir identifier rétrospectivement, et de manière absolue, les éléments de la culture occidentale européenne ici, ou de la culture africaine là, relève du mythe. Ne pas chercher à les repérer est également une posture mythique qui tendrait à considérer que le jazz est une création pure, indépendante de l'histoire des hommes et des cultures qui l'ont construit. La question aujourd'hui n'est pas de savoir de quel mythe nous voulons être les porte-parole, mais plutôt d'être en mesure d'éviter les questions qui appellent de telles réponses.

Le temps du métissage est le présent puisque, constamment renouvelé, il assure la permanence des créations et des rencontres. [...] Il revient alors à la mémoire de garantir que dans l'alliance ou l'alliage métis, aucune des composantes ne sera dominante ni ne se dissoudra dans le processus. [...] La mémoire, au demeurant, est elle-même une opération métisse : le souvenir appartient au présent d'une conscience qui le manifeste mais ce faisant, il ressuscite quelque chose qui n'est plus. »⁴⁰

Présenter le répertoire des standards comme *Le* répertoire référent de l'histoire du jazz revient à sceller son avenir dans une chape de plomb. Ne pas présenter ce répertoire comme partie structurante de cette musique est faire abstraction d'un élément incontournable du jazz et le

38 Répertoire constitué des chansons des comédies musicales de Broadway des années 1930 et de compositions de jazzmen américain des années 1940 à 1970.

39 François LAPLANTINE et Alexis NOUSS, *le Métissage*, Flammarion, Évreux, 1997, p. 71

40 François LAPLANTINE et Alexis NOUSS, *le Métissage*, p. 111-112

promettre à un avenir incertain. L'enseignement du jazz, à travers la notion de son répertoire, est donc à repositionner du côté de l'élève - l'élève comme acteur du présent en train d'apprendre cette musique. Les standards sont à considérer comme un répertoire susceptible de permettre la construction d'une musique utilisant les savoir-faire propres au jazz tels que : l'improvisation (la recherche de l'incertitude), l'oralité (la recherche du geste musical), le « signifying » (la recherche d'un double sens). C'est ensuite aux élèves de donner du sens à la question du répertoire. Nous n'aurons, par exemple, pas la même posture avec des adolescents marqués par les musiques urbaines comme le hip hop, qu'avec des élèves plus âgés, déjà sensibilisés aux standards. Pour les premiers, nous aurons tendance à leur présenter les standards comme nouvelle source d'apprentissages, pour les seconds c'est le répertoire hip hop qui pourra jouer ce rôle. Si nous ne voulons pas que le jazz devienne académique en s'inscrivant dans les écoles de musique, nous devons éviter à tous prix de présenter un répertoire, quel qu'il soit, comme l'héritage culturel légitime de cette musique. Nous devons seulement permettre aux élèves de s'en saisir comme source d'apprentissage et d'identification culturelle.

C'est à travers la notion de projets, que nous avons vu plus haut, que pourra concrètement s'opérer une telle posture. La rencontre entre des esthétiques variées et ancrées dans la réalité d'un enseignement moderne nous donne la possibilité de transformer nos écoles de musique en lieux de création, c'est à dire de constante invention à partir d'éléments déjà présents. C'est tout l'enjeu de l'enseignement d'aujourd'hui. La rencontre entre les publics, entre les esthétiques, est donc à voir définitivement comme la possibilité de construire ensemble une culture commune, celle qui prend en compte les identités multiples de chacun comme source nouvelle de création.

Le mimétisme comme apprentissage de l'improvisation jazz

Le mimétisme est dans une pratique inscrite dans l'histoire du jazz. Que se soit à partir des enregistrements sur disques, lors des jams session, selon les rapports de rivalité ou d'amicalité qu'entretiennent ses interprètes, ses compositeurs, l'imitation a joué une place prépondérante dans la construction des identités musicales des musiciens de jazz. L'inscription dans une culture de l'oral a permis l'imitation et la construction d'une identité culturelle commune à ces musiciens. Elle permis de désacraliser la notion de création, chère aux sociétés occidentales marquées par une histoire judéo-chrétienne qui confère à cette question des vertus quasi divines (« Dieu créa l'homme à son image, il le créa à l'image de Dieu »). L'utilisation de l'imitation n'a cependant pas empêché le jazz de se transformer de manière fulgurante en l'espace d'un siècle.

Partant de l'impossibilité d'envisager une théorie de la musique de manière définitive, globale et unificatrice, et de la nécessité d'envisager son enseignement comme l'apprentissage d'une intuition, d'une indubitable vérité de l'existence de soi et des autres, nous voyons que le mimétisme comme apprentissage musical de l'improvisation en jazz prend ici tout son sens créateur.

« *Imiter, c'est aussi accepter de se confronter au monde et aux autres : à partir du moment où j'imité quelqu'un, je prends acte de sa personne et de sa présence à l'horizon de ma conscience, quitte à rivaliser avec lui sur le terrain. Même parodique, agonistique ou péjorative, l'imitation consacre l'autre comme sujet dont elle signifie l'existence [...] Pour la culture afro-américaine, l'imitation se situe au fondement même l'acte poétique auquel elle apporte ressources et fécondité [...] Si, au tournant de ce siècle, le jazz a pu se répandre comme une traînée de poudre, il la doit sans doute à une poétique pour qui l'imitation demeure péché véniel. [...] C'est finalement par tout un jeu subtil d'emprunts et de contre-emprunts, de copies, de démarquages et de variations que chacun trouve sa voie, et que se forge l'idiome du jazz. »*

(Christian Béthune)⁴¹

Nous devons envisager un apprentissage qui permette de valoriser l'invention des élèves dans leur choix d'imitation, de manière à éviter l'acquisition de « clichés ». Il sera important de faire pointer du doigt les choix conceptuels que l'élève s'applique à imiter, et de les mettre en pratique. Ce peut-être d'ordre sonore (mélodie, timbre, phrasé, nuances), d'ordre spatial (gestuelle, posture physique, placement dans l'espace de l'orchestre), d'ordre temporel (organisation temporelle des événements musicaux, durée des morceaux, des solos), d'ordre comportemental (interaction entre les musiciens, regard, attitude scénique). Comme nous l'avons vu précédemment avec le relevé, la recontextualisation d'objet musicaux servant de référent permettra la création, c'est à dire l'invention de nouvelles façons de faire. Par exemple :

- Apprendre la construction d'une gamme en imitant une mélodie donnée par l'enseignant et en proposant à l'élève d'inventer la suite de la mélodie dans le même esprit.
- Apprendre un geste instrumental à la batterie en imitant la gestuelle d'un batteur sur une vidéo produisant une note avec une grande dynamique en demandant à l'élève d'inventer à partir de là un geste pour créer une note à faible dynamique (ou vice versa) .
- Apprendre la mise en forme d'un morceau en imitant le début d'un arrangement et en demandant aux élèves de le terminer dans le même esprit.
- Apprendre à organiser un long solo jazz sur une plage modale en imitant la musique d'un orchestre de musique indienne.
- Apprendre à se placer en espace dans un orchestre en imitant les placements de multiples exemples de scènes musicales (photos, vidéo, concerts) et en cherchant la plus adaptée au contexte de l'orchestre (salle, musiciens, public, matériel).
- Apprendre un timbre instrumental en imitant une mimique, une expression de visage, une posture corporelle qui sera envisagée dans une variété de contextes musicaux (tempo, style, nuances...)

L'imitation est ainsi investie dans le même mouvement d'une invention, d'une réadaptation à un contexte musical qui rend le mimétisme pédagogiquement créatif.

41 Christian BETHUNE, *Le jazz et l'occident*, p. 182.

CONCLUSION

Nous avons donc vu à travers des exemples musicaux précis, mais aussi dans les grandes lignes de construction d'un enseignement qui prend en compte les particularités de son environnement social et politique, comment s'articule un enseignement du jazz qui permette à ses acteurs, élèves comme enseignants, de se positionner dans le monde actuel. En reformulant les notions musicales telles que l'improvisation, l'oralité, le double langage, comme en questionnant les pratiques du relevé, du mimétisme, des disciplines, des cursus, l'enseignement du jazz semble réunir les éléments qui pourront nous permettre de transformer le monde actuel et envisager celui de demain.

L'éducation, en tant que transmission de valeurs, doit ici faire l'objet d'une double exigence : celle de notre responsabilité vis à vis des générations futures et du monde dans lequel nous nous inscrivons. C'est le moment où se décide pour nous, enseignants, musiciens, si nous portons suffisamment d'amour à nos enfants pour leur donner la chance d'en être demain les acteurs éclairés ; c'est, dans le même temps, le moment où se décide pour nous si nous aimons assez ce monde pour avoir envie de le protéger d'un destin funeste.

Le jazz comme musique du 20^e siècle doit pouvoir s'inscrire dans le 21^e si nous voulons que nos enfants puissent s'en saisir pour le remodeler et le réinventer. Nous devons donc plus que jamais affirmer nos choix éducatifs et avoir confiance en la capacité de nos enfants à construire du neuf, de l'inattendu, de l'imprévisible. Olivier Reboul nous rappelle que ces choix sont avant tout la croyance en des valeurs communes, et qu'à ce sujet nous devons y consacrer tous nos efforts.

« Je pense que le postulat de toute éducation est qu'il y a quelque part une perle de grand prix, ou mieux "sans prix", qui exige, mais aussi qui "vaut la peine" qu'on lui consacre son temps, ses efforts, en un mot soi-même ; qui appelle le sacrifice tout en le légitimant. Apprendre, dans tous les domaines (...), c'est découvrir quelque chose de différent, d'un autre ordre que tout ce que l'on connaissait jusque-là, quelque chose qui nous rend "autre" »⁴²

La question n'est désormais plus de savoir si le jazz peut être cette valeur pour laquelle nous sommes prêts à nous sacrifier. La musique qui, comme tout art, a besoin du regard d'autrui pour exister n'est en définitive qu'un moyen de transmission de nos valeurs les plus profondes, celles pour lesquelles nous sommes prêts à nous sacrifier et non une finalité désincarnée du monde qui nous entoure. Alors, n'ayons plus peur du gouffre dans lequel nous tentons de nous débattre et voyons dans l'apprentissage du jazz un moyen, parmi d'autres, de tendre vers une humanité commune. L'essentiel, c'est à dire la réalisation de ce destin commun, reste encore à inventer. Attachons nous à chaque instant à le rendre possible.

42 Olivier Reboul, *Les Valeurs de l'éducation*, p 32.

BIBLIOGRAPHIE

Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972.

Howard S. BECKER, *Propos sur l'art*, L'Harmattan, Paris, 1999.

Howard S. BECKER, *Outsiders*, A. M. Métailé, Paris, 1985.

Henri BERGSON, *La Pensée et le mouvant*, Genève, Albert Skira, 1933.

Christian BÉTHUNE, *Le jazz et l'Occident*, Klincksieck, Paris, 2008.

Claude CADOZ, *Musique, geste, technologie*, 1999.

Philippe CARLES et Jean-Louis COMOLI, *Free jazz – Black power*, (1971), Gallimard, Saint-Amand, 2000.

André CHERVEL, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris, 1998.

Alain DARRÉ, *Musique et Politique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1996.

Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.

Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.

Marin HEIDEGGER, *La question de la technique*, (1954), Gallimard, Essais et Conférences, 1958.

Michel IMBERTY, *Temps geste et musicalité*, L'harmattan, Paris, 2007.

François LAPLANTINE et Alexis NOUSS, *le Métissage*, Flammarion, Évreux, 1997.

Henri POINCARÉ, *Science et méthode*, Flammarion, Paris, 1908

Henri POINCARÉ, *La Science et l'Hypothèse*, Flammarion, 1902

Olivier REBOUL, *les Valeurs de l'Education*, (1992), Presse Universitaire de France, Paris, 1999.

Jean-Paul SARTRE, *L'être et le néant*, (1943), Gallimard, Paris, 1976.

Eddy SCHEPENS, *l'école de musique reste à inventer*, fond documentaire CEFEDM Rhône Alpes, septembre 2007.

Andrea SEMPRINI, *Le Multiculturalisme*, Presse Universitaire de France, Paris, 1997.

DONNER DU SENS À L'ENSEIGNEMENT DU JAZZ AUJOURD'HUI

Choix et valeurs pour l'apprentissage d'une musique vivante

La crise de la culture et la fin de la tradition ont ouvert une brèche temporelle entre le passé et le futur dans laquelle l'homme moderne doit désormais se mouvoir. Le jazz, musique pleinement inscrite dans l'histoire de nos sociétés modernes, n'échappe à cette interrogation. Née d'un déracinement culturel dont ont été victimes les esclaves noirs arrivés aux États-Unis d'Amérique et qui en sont les lointains parents, la construction d'une culture jazz, coïncidant avec l'ouverture de cette brèche, rend l'enseignement de cette musique particulièrement apte à donner du sens à cette crise. Comment rendre possible un tel enseignement pour permettre aux élèves de s'en saisir concrètement ? Comment donner, dans un même mouvement, du sens à l'enseignement du jazz et au monde moderne, de manière à pouvoir construire ensemble un monde commun ?

Mots-clés : *culture, tradition, disciplines, cursus, politique, institutions, identité, langage, oralité, improvisation, valeurs, mimétisme, pédagogie de projet, métissages.*

François MALANDRIN
CEFEDM Rhône-Alpes
2006-2009