

Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
UFR de Musique et Musicologie

Stephen BINET

De la transposition didactique dans
l'enseignement du free jazz
Eléments de recherche sur les savoirs enseignables

Mémoire de D.E.A. de musicologie, mention psychologie et didactique de la musique, sous
la direction des Professeurs Jean-Marc CHOUVEL et Jean-Pierre MIALARET

Septembre 2005

I INTRODUCTION

En France, depuis son arrivée en 1963 au conservatoire de Marseille avec Guy LONGNON jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement du jazz se vulgarise (méthodes de jazz et d'improvisation, création de nombreuses écoles privées telles que l'E.D.I.M.¹, l'*American School of Music*, la *Bill Evans Piano Academy*, le C.I.M.², l'école *Arpej*, etc.), et gagne de plus en plus les structures officielles d'enseignement de la musique (conservatoires municipaux, écoles nationales de musiques, conservatoires nationaux de région). Chacun de ces lieux veut au mieux transmettre le vocabulaire, les outils et la culture nécessaires pour maîtriser la musique jazz. A côté de leçons plus ou moins théoriques (cours d'harmonie, de formation de l'oreille, de rythme, d'arrangements, etc.), cette musique ne peut exister sans un atelier de pratique collective. En effet, le club, lieu mythique de rencontre et d'apprentissage du jazz, voit son équivalent apparaître dans les établissements scolaires. De plus, les anciennes tendances conservatrices laissent place peu à peu à une réflexion sur l'existence de ces classes de jazz. Comme l'explique le pianiste Martial SOLAL :

« Ce n'est pas une mauvaise chose [le fait que l'ancien système d'apprentissage du jazz semble disparaître en faveur des écoles de jazz]. Vous pouvez gaspiller tout votre temps à tenter d'apprendre tout par vous-même. L'enseignant peut vous aider à faire un meilleur usage de ce temps. Dans tous les cas, ce qui reste essentiel dans cette musique, c'est le talent et la passion »³.

A/ L'atelier de pratique collective

Cet atelier dépasse dans son principe les traditionnelles soirées de *jam session*⁴, réunions qui, même si elles semblent être un passage nécessaire à l'apprentissage du jazz, ressemblent parfois plus à des joutes musicales où s'affrontent les improvisateurs qu'à de véritables rencontres entre artistes. Hormis quelques cas particuliers – citons par exemple le celui de Lennie TRISTANO (1919-1978), « professeur », pianiste et compositeur, qui consacra une grande partie de sa vie à l'enseignement du jazz – le club était le seul endroit où l'on pouvait apprendre, du moins être confronté au jazz.

¹ Enseignement, Diffusion, Information, Musiques.

² Centre d'Informations Musicales.

³ SOLAL, Martial, *Endless education*, in *Jazz Changes, the magazine of the International Association of Schools of Jazz*, vol. 7, n°2, été 2000, p. 22.

⁴ Réunion de musiciens au cours de laquelle chacun joue et improvise de façon libre et spontanée.

Comme le précise Guy LONGNON :

« La classe de jazz est, d'abord et avant tout, un endroit de travail, d'apprentissage et d'enseignement. Mais c'est aussi un endroit de contacts, de confrontations, d'échanges avec les autres musiciens, le genre de choses qui arrivaient dans les clubs qui ont largement disparus »⁵.

De plus, notons que les programmes des clubs distinguent souvent les soirées de *jam session* des concerts proprement dit, à tel point que ces derniers sont présentés généralement en fin de semaine et les soirées de *jam* reléguées dans la semaine, les jours où l'on peut supposer que le public est moins au rendez-vous. Le public de la semaine composé en majorité de musiciens recréerait artificiellement et anachroniquement une classe de jazz (les clubs ayant existé avant), un endroit de travail ou un laboratoire d'expérimentation. Les deux structures, trouvent peut-être aujourd'hui une complémentarité en cela que les musiciens étudiant dans des écoles de jazz se retrouvent le soir pour jouer dans un « club-fief » : « la journée je travaille en étudiant, le soir je travaille en jouant ».

Nous voudrions ici sensibiliser le lecteur au fait que l'atelier de pratique collective est différent de ces concerts improvisés dans le projet qu'il veut se donner et dans les protagonistes qui le composent. En effet, c'est parfois l'occasion pour les musiciens/élèves de s'attarder sur les oeuvres d'un musicien peu connu ou sur le répertoire moins connu d'un grand musicien. Le défi n'est donc plus d'enchaîner les *standards*⁶ les plus ressassés, mais d'élaborer un projet musical nouveau en partant du même point de départ : un thème inconnu, une composition originale, un enregistrement inédit, un *standard* arrangé. Julie Mc CABE pointe dans son travail sur la chanson populaire américaine, l'utilisation prépondérante des *standards* dans l'enseignement du jazz :

« L'enseignement du jazz a grandement contribué à la survie des chansons populaires *standards*. Celles-ci ont toujours fait partie du répertoire qui doit essentiellement être connu et mémorisé par tous les musiciens de jazz. Contenu dans les « *fake book* », ce répertoire est encore joué fréquemment dans les bars, les restaurants, lors de cocktails, de *jam sessions*, etc. »⁷.

La démarche de l'atelier de pratique collective est différente car le groupe ainsi formé compte un élément nouveau : le musicien/enseignant. Les élèves inscrits au sein d'une structure

⁵ LONGNON, Guy, *Pioneer Spirit*, op. cit., p. 16.

⁶ Morceau issu du répertoire populaire américain qui est devenu un classique à force d'être joué et enregistré par les musiciens de jazz.

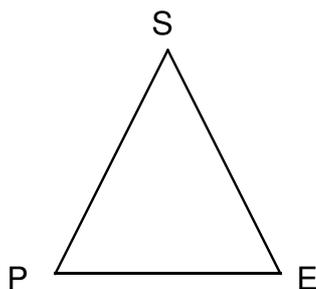
⁷ Mc CABE, Julie, *Chansons populaires américaines standards (1900-1950), présentes encore aujourd'hui dans la musique vocale populaire et jazz*, Université de Montréal, Faculté de musique, Décembre 2003.

d'enseignement du jazz bénéficient donc de la présence et de l'expérience de ce musicien/enseignant qui cadre la séance, la dirige, tente de mener le projet musical à son terme pour une quelconque échéance : concert de fin d'année, stage de vacances scolaires, *Master Class*. Aux vues de ces observations, l'atelier de pratique collective est le lieu actuel et « officiel » de l'apprentissage du jazz sur lequel les recherches en didactique de musique doivent absolument se pencher.

B/ Problématique

Notre propos se place dans une réflexion en didactique de la musique. Au moment de l'atelier de pratique collective, les élèves et l'enseignant sont les acteurs de situations d'enseignement-apprentissage qui, comme tout fait d'éducation, impliquent cette triangulation :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves. [...] Les termes savoirs (S), professeur (P) et élèves (E) sont ici à prendre dans un sens générique. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc. »⁸.

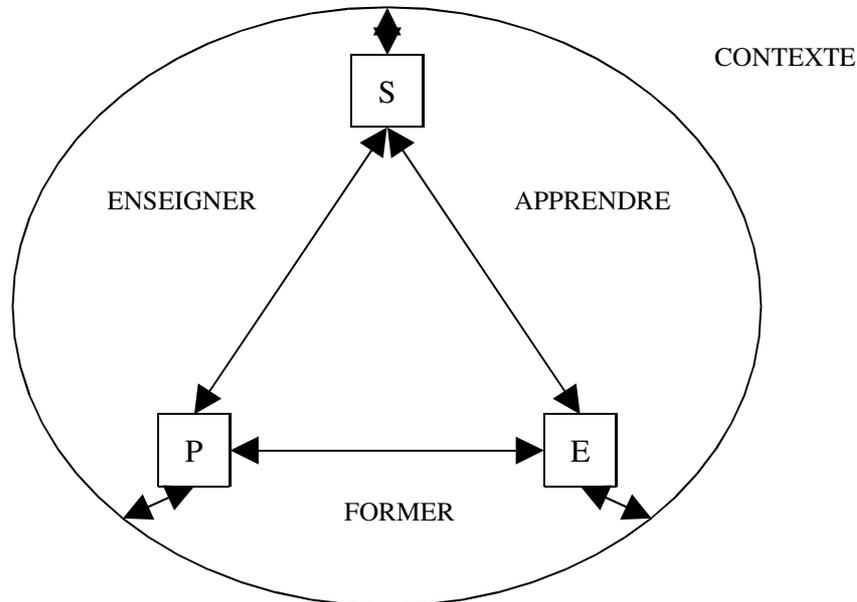


Il est important de préciser que les éléments de ce triangle pédagogique interagissent dans et avec un contexte donné (politique, social, géographique, architectural, etc.).

La notion de contexte renforce l'idée que chaque situation d'enseignement-apprentissage est unique et doit être définie autant par les savoirs mis en jeux, par les acteurs en présence que

⁸ HOUSSAYE, Jean, *La pédagogie : une encyclopédie d'aujourd'hui*, Ed. ESF, Paris, 1993, p. 15.

par l'environnement dans lequel elle évolue. De plus, chacun des pôles interagit entre eux selon des axes définis dans le schéma suivant :



Le triangle recrée schématiquement la situation pédagogique. Le processus « enseigner » s'articule entre les pôles « savoirs » et « professeurs ». Le processus « apprendre » concerne les pôles « savoirs » et « élèves ». Enfin le processus « former » organise les pôles « professeurs » et « élèves ». Le nombre important d'interactions en présence invite le chercheur, d'une part à orienter son travail selon un angle de vue précis, de l'autre à ne pas oublier que la situation pédagogique ne peut être systématique (ainsi que les réponses aux problèmes posés) du fait justement du nombre de ces interactions.

A ce titre, nous proposons d'étudier le cas d'un atelier de pratique collective où les apprenants, dirigés par un enseignant, s'initient à un morceau du répertoire free jazz de la fin des années 1950. Ce mouvement musical trouve en effet dans ces années-là des précurseurs comme le contrebassiste Charles MINGUS ou le saxophoniste John COLTRANE et particulièrement le saxophoniste Ornette COLEMAN.

Tout comme l'apprentissage du jazz traditionnel, celui du free jazz appartient pour une très grande majorité au modèle d'enseignement-apprentissage caractérisé par Louis NOT et

préconisé par le philosophe ALAIN, comme un apprentissage attendu de l'imitation des grandes œuvres :

« Il faut [...] imiter avant de s'essayer à inventer ; l'important est moins de reproduire le modèle que de revivre ce que les grands maîtres qui ont fait l'objet imité, ont vécu pour le produire. C'est « l'imitation commémorative ». L'instituteur ou le professeur, ce n'est pas le pédagogue, c'est l'œuvre. Elle forme l'élève comme la canne forme le liseron qui s'enroule autour d'elle. L'élève se construit en refaisant ce que les plus grands parmi ceux qui nous ont précédés ont fait avant lui, pour produire des œuvres d'une telle excellence qu'elles ont résisté à l'épreuve du temps. Ainsi devient-il, lui, comme ils furent eux. Parce qu'elle fait revivre des actions jadis fort bien menées, cette imitation commémorative peut conduire à d'excellents apprentissages, même s'il paraît difficile de les concevoir tous selon ce modèle »⁹.

L'œuvre, c'est l'enregistrement, le disque. Le choix du free jazz, dont la pratique n'établit pas un rapport entre un improvisateur, un thème et une grille harmonique, permet, *a priori*, d'échapper à la polémique que suscite (ou devrait susciter) l'utilisation des transcriptions dans l'enseignement et l'apprentissage du jazz¹⁰ dit « traditionnel ». La pratique du free jazz pose des problèmes inédits que l'élève qui joue régulièrement des *standards* ne rencontrera pas. En effet, la grille du *standard* guide son interprète autant au niveau de la forme à respecter (grille de 32 mesures, de blues, etc.) qu'au niveau de l'harmonie à faire entendre (enchaînement d'accords plus ou moins complexes). Dans le free jazz, la grille déroulant une succession d'accords agencés selon une forme précise n'existe plus. Le musicien free réinvente et révolutionne, non sans controverses, la pratique du jazz :

« Dans ses manifestations les plus radicales, ce jazz abstrait va jusqu'à la destruction de toutes les formes musicales (thèmes, mesures, tempo, harmonie), des techniques instrumentales académiques et du swing au sens courant du terme. [...] L'important est dans l'énergie, le cri, la colère, l'exacerbation du discours jusqu'à l'insupportable et l'incohérence. Il arrive qu'on ne joue plus « avec » les autres, mais « à côté », voire « contre ».

Mais les musiciens free ne désirent pas sans cesse s'affranchir de toutes les formes, ni ne sont constamment en colère, pouvant privilégier mélodie et swing et pourquoi pas, se libérer dans la délicatesse (Ornette Coleman) »¹¹.

⁹ NOT, Louis, *A propos des modèles d'enseignement-apprentissage*, in Cahiers Pédagogiques, n°281, février 1990, p. 8-9.

¹⁰ Voir aussi BINET, Stephen, *Apprentissage du jazz et pratique de la transcription*, mémoire de maîtrise de mention didactique de la musique, Paris IV, 2003.

¹¹ BAUDOIN, Philippe, *Le Jazz*, cours de Licence de Musicologie, Centre National d'Enseignement à Distance, p. 94-95.

L'élève s'initiant au free jazz doit donc ouvrir son espace de liberté en s'affranchissant d'un environnement formel trop pesant, environnement qui est pourtant formateur pour l'élève et rassurant pour l'interprète et l'auditeur. A travers ce choix spécifique au free jazz, la question est de savoir comment et avec quels outils, le professeur va-t-il aider son élève à quitter les béquilles de la grille et des *standards* qu'il a tant utilisés. Ce choix en a entraîné un second, celui d'intéresser uniquement à l'étude de cas, des élèves sachant manipuler le « vocabulaire de base » – que nous détaillerons par la suite – nécessaire à toute réalisation jazzistique (élève de 3^{ème} cycle, de D.E.M.¹², ou plus).

Le saxophoniste Jean-Louis CHAUTEMPS est un des précurseurs du free jazz en France. A la question : « La pédagogie du jazz, postérieure à 1975 dans son ensemble, se nourrit-elle de l'expérience du free jazz ? », il répond :

« Oui. Et c'est normal. Elle doit faire feu de tout bois »¹³.

Cette réponse semble contraster avec le fait que peu de structures proposent aujourd'hui à leurs étudiants de jouer cette musique, du moins dans le cas où elle pourrait faire l'objet d'un enseignement. A titre indicatif, sur la dizaine de conservatoires et d'E.N.M.¹⁴ d'Ile-de-France qui possèdent un département jazz (et qui forment notamment leurs étudiants à l'obtention du D.E.M. de jazz), deux E.N.M. semblaient posséder dans leur corps enseignant l'équipe formée pour aborder le répertoire free jazz avec ses élèves. En outre, la plupart des conservatoires (y compris le C.N.S.M.¹⁵ de Paris) et des écoles de jazz privées contactés n'ont pas donné suite à la demande d'observation pour la raison évoquée précédemment et parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt de travailler ce type de répertoire.

On peut supposer que le niveau des élèves doit être déjà suffisamment avancé, que ce soit pour la maîtrise des outils de l'improvisation (rythme, harmonie, phrasé, etc.), ou d'abord et avant tout pour la maîtrise technique de l'instrument. De plus, le musicien/enseignant doit connaître cette musique pour l'avoir pratiquée et aussi pour en dominer les codes. Parallèlement à ces observations, ajoutons que le programme des matières des épreuves du

¹² Diplôme de fin d'études musicales.

¹³ COTRO, Vincent, *Chants Libres, Le free jazz en France 1960-1975*, Ed. Outre Mesure, Paris, 1999, p. 144.

¹⁴ Ecole Nationale de Musique.

¹⁵ Conservatoire Nationale Supérieur de Musique.

concours pour le recrutement des assistants territoriaux d'enseignement artistique – c'est-à-dire possédant le D.E.M. – fixé par l'article premier de l'arrêté ministériel du 2 septembre 1992 prévoit :

« Des pièces de styles et d'époques différents avec, pour le jazz, des séquences improvisées »¹⁶.

Le free jazz appartient implicitement à ces styles d'époques différentes. Il ne tente donc pas de faire évoluer des élèves dans un contexte d'improvisation totale, voire absolue (au sens où il serait permis de faire « n'importe quoi »). Car l'absence de règles est paradoxalement une illusion dans cette musique. Et il semble que certains principes régissent sa pratique :

« Comme dans les grands courants du jazz, des conventions ou « règles du jeu » s'installèrent d'elle-même dans le free jazz – dont l'apport avait pourtant consisté en une rupture avec la plupart des normes installées avant lui »¹⁷.

Le saxophoniste et polyinstrumentiste Roscoe MITCHELL, l'un des maîtres de l'*Art Ensemble of Chicago*, groupe essentiel de la musique free des années soixante, confie lors d'une *Master Class*, qu'il suit non seulement certaines règles, et aussi une certaine démarche de jeu et de travail pour améliorer ses improvisations :

« J'essaie toujours de garder une référence de ce qu'il est en train de se passer. Par exemple, si quelqu'un est en train de jouer quelque chose qui lui plaît dans l'improvisation, je pense que le fait de répondre tout de suite n'est pas la meilleure méthode. J'essaie de stocker l'information et quand je sens que ma concentration se fatigue, je peux amener cette référence dans l'improvisation. [...] Je passe beaucoup de temps à pratiquer cette musique, à manier ses concepts. Je pense qu'une bonne improvisation est en fait de la composition spontanée. Bref, mon improvisation rentre dans un processus compositionnel en temps réel.

Ce qui veut dire que si vous voulez être un bon improvisateur, il faut étudier la composition. Quand quelqu'un joue beaucoup de croches, j'ai plutôt envie de jouer des triolets. J'essaie de maintenir un des points les plus forts de la musique qui est le contrepoint. L'improvisation fonctionne mieux quand vous avez plusieurs choix qui se présentent à vous. [...] Dans une improvisation, vous devez vous souvenir de ce que vous venez de jouer. Et ce, pour pouvoir

¹⁶ Article premier de l'arrêté ministériel du 2 septembre 1992 fixant le programme des matières des épreuves du concours pour le recrutement des assistants territoriaux d'enseignement artistique, journal officiel du 3 septembre 1992, , sur Internet, <http://www.legifrance.gouv.fr>

¹⁷ JOST, Ekkehard, *Free Jazz, une étude stylistique du jazz des années 1960*, Editions Outre Mesure, Paris 2002, p. xvii.

reconstruire cette improvisation. La résultante peut être différente à chaque fois, mais elle utilise les mêmes éléments »¹⁸.

Ce grand acteur du free jazz reconnaît donc l'existence de concepts – même s'il ne les détaille pas spécialement – dont il se sert pour jouer cette musique. Certains d'entre eux comme l'étude de la composition ou du contrepoint sont très concrets. D'autres concepts font appels à des comportements d'écoute (« garder une référence de ce qu'il est en train de se passer ») voire à l'adoption d'un véritable mode de vie (« je passe beaucoup de temps à pratiquer cette musique »)¹⁹.

Avant de présenter notre questionnement, précisons que l'improvisation théâtrale – qui est au théâtre écrit ce que le free jazz est au jazz traditionnel – s'est dotée d'une littérature de nombreux manuels pour en expliciter la pratique. Si le comédien s'adonnant à l'improvisation théâtrale n'utilise plus pour jouer le texte du dramaturge, il en est de même pour le musicien free qui n'utilise, a priori, aucun des supports traditionnels (accords, grilles) du jazz pour improviser. Dans son manuel d'improvisation théâtrale *Le théâtre sans fard*, Jacques CORNET propose au comédien un certain nombre d'exercices. Dans son avant-propos, il écrit :

« Ce livre s'adresse à tout comédien professionnel ou non, pédagogue, metteur en scène qui veut acquérir ou développer , à côté de connaissances classiques, un outil concret basé sur l'étude et la pratique de l'improvisation théâtrale. En plus d'une méthode de créativité originale qui fut découverte au Conservatoire de Saint-Ouen (93), en 1981, nous avons répertorié un certain nombre d'exercices préparatoires, sorte d'échauffement pour le comédien (comme les exercices à la barre pour le danseur), qui permettent de développer ses propres facultés de création, et de communication.

[...] Nous ne saurions également mentionner, avant de clore, combien l'absence d'accessoires (hormis les chaises, tables, constituant le matériel de base de tout local de travail) peut être retournée en une grande loi positive d'initiation à la concentration et à l'effort supplémentaire et tonique lors de la restitution d'un objet quelconque qui pourrait servir le jeu de l'interprète. [...] Seul le degré de conviction de l'interprète effectuant ces actions concrètes peut compenser

¹⁸ Extrait d'une transcription des interventions de Roscoe Mitchell (situé en Annexe I) lors d'une Master Class donnée le 12 février 2005 au conservatoire de Cachan.

¹⁹ Rappelons à ce sujet que les membres de *l'Art Ensemble of Chicago* ont vécu ensemble et joué tous les jours pendant trois ans.

l'absence de supports ou d'appuis matériels réels. Seul le geste porteur de l'intention fera voir l'objet manquant »²⁰.

Il est intéressant de constater combien les objectifs visés par le professeur observé – et détaillés plus tard lors de l'étude de l'observation – sont proches des capacités que doit développer le comédien. En parcourant l'ouvrage, nous découvrons que le comédien, à travers l'improvisation théâtrale, peut développer ses capacités de mémorisation (à l'image d'un Roscoe MITCHELL qui garde toujours une trace mnésique de ce qu'il vient de jouer), développer l'attention au maximum, entretenir la rapidité des réflexes, apprendre à se sentir en correspondance, en corrélation avec un groupe, apprendre à observer (et donc à écouter), à tenir compte des autres avant de s'exprimer, découvrir la faculté d'être directif ou non. Selon J. CORNET, il est important aussi pour le comédien de découvrir à plusieurs les difficultés d'improviser, sans trop se chevaucher les uns les autres, en respectant l'écoute de chacun, apprendre à développer sa propre faculté de prise de parole dans une situation à plusieurs, développer l'écoute des autres pour pouvoir intervenir à bon escient, apprendre à effectuer une rupture d'atmosphère, de ton ou de sens, sur une situation bien établie. Parmi les exercices proposés, certains permettent de créer avec un grand groupe un certain climat collectif qui sera modifié par l'arrivée d'un élément extérieur qui changera le comportement du groupe. D'autres exercices offrent par exemple la possibilité de se mesurer à des difficultés d'improvisation de façon à savoir s'exprimer à plusieurs, ou encore de développer la cohésion et la coordination de gestes entre plusieurs participants, sur un thème donné. Les objectifs visés par l'auteur de ce manuel résonnent fortement dans le domaine qui nous préoccupe.

Si comme nous l'avons vu, le free jazz, et plus particulièrement la musique du saxophoniste Ornette COLEMAN, précurseur du free jazz, pénètre les structures d'enseignement du jazz, il convient absolument de s'interroger sur les modalités de son enseignement et plus précisément sur les contenus des savoirs à enseigner.

La réflexion sur les mécanismes de passage d'un savoir de référence (que l'on peut considérer comme étant incarné par la musique, créée par un groupe ou un unique musicien, musique figée par le disque, l'enregistrement) à un savoir à enseigner relève du concept de transposition didactique. Ce concept a été étudié par M. VERRET²¹ et Y. CHEVALLARD²² :

²⁰ CORNET, Jacques, *Le théâtre sans fard, manuel d'improvisation théâtrale*, Librairie théâtrale, Paris, 2000.

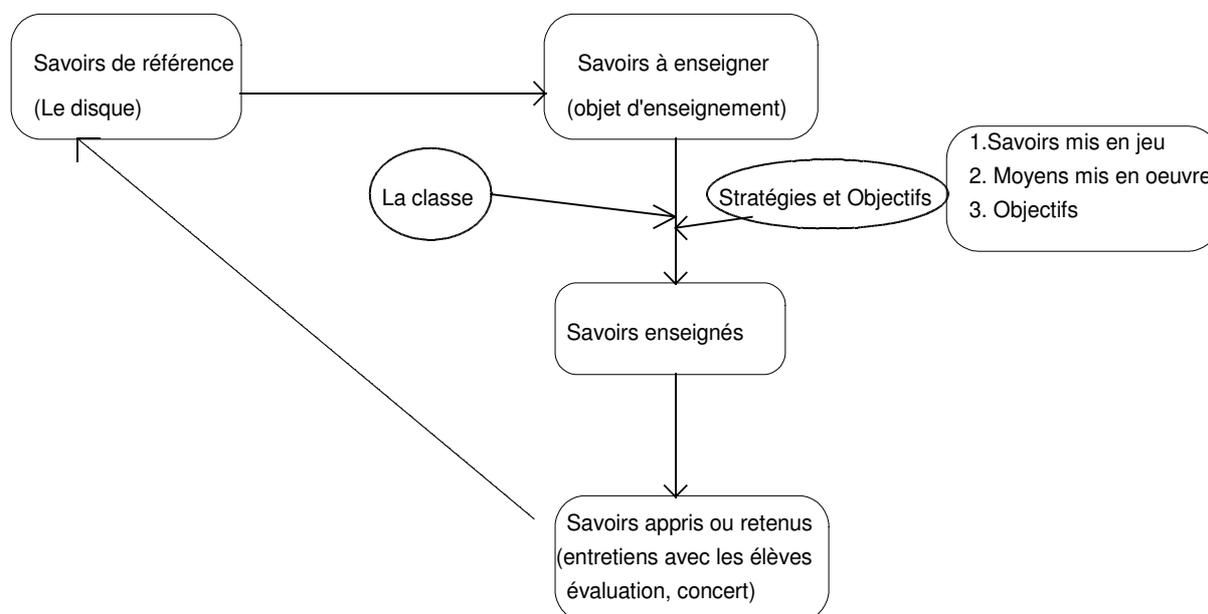
²¹ VERRET, Michel, *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris, 1975.

« On peut estimer que la transposition didactique concerne dans un premier temps les transformations suivantes :

→ Objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

Où l'origine est laissée volontairement floue, relevant très souvent du domaine implicite »²³.

Dans le schéma présenté ci-dessous, nous avons tenté de reconstruire le processus de transposition didactique appliqué à notre domaine de recherche :



Précisons que la flèche reliant les savoirs appris ou retenus aux savoirs de référence est en pointillé car elle invite le chercheur à s'interroger sur un problème détaillé par André TERRISSE :

« Ce retour impose la question de l'utilité sociale du savoir appris dans son rapport à la culture et au sens que donnent les apprenants à ces apprentissages dans leur propre système de valeur (Conne, 1992). Ce quatrième niveau constitue un axe majeur de recherche, bien qu'il soit difficile d'en rendre compte dans la mesure où il comprend la part contingente de l'apprentissage. [...]

²² CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991.

²³ JOHSUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Ed. P.U.F., Paris, 1993, p. 194.

Ainsi, le dernier niveau de la transposition didactique doit être intégré aux recherches puisqu'il permet de renouer avec ce qui finalise l'apprentissage, de mettre l'accent sur l'articulation entre le sens que leur accordent les apprenants et sa justification sociale, rendant compte du lien entre désir et demande, constitutif de toute relation didactique »²⁴.

L'enseignement du free jazz passe donc avant tout par l'analyse et l'extraction (non simplifiante selon S. JOHSUA et J.-J. DUPIN) d'un objet de savoir issu du domaine de référence :

« Suivant les travaux de Michel Verret (1975), Chevallard (1980, 1985a) s'est attaché à montrer que les objets désignés comme « à enseigner » ne pouvaient en aucun cas s'analyser comme des « simplifications » d'objets plus complexes, issus de la société « savante ». Ils sont au contraire le résultat d'un apprêt didactique, d'une construction, qui les en fait différer qualitativement. [...] « L'objet de savoir » est quant à lui définissable dans le domaine du « savoir savant », c'est-à-dire celui qui est reconnu comme tel par une communauté scientifique. Mais même alors il n'est pas enseignable sous cette forme. Des mécanismes précis doivent assurer son extraction du domaine « savant » et son insertion dans un discours didactique »²⁵.

La formule « Free jazz, une musique qui se fait, une musique qui s'enseigne » est empruntée à la distinction que S. JOHSUA et J.-J. DUPIN font entre la « science qui se fait » et la « science qui s'enseigne ». Cette distinction, aussi valable en musique, veut nous montrer que la définition de « l'objet de savoir » pose un véritable problème dans le domaine qui nous concerne. Dans l'enseignement du free jazz, qu'est-ce qui est reconnu comme appartenant au savoir de référence et par quelle communauté ?

Il en va des caractéristiques de la « noosphère », définies par Y. CHEVALLARD :

« Les « parents », les porte-parole de l'Institution scolaire, les représentants du pouvoir politique, certains spécialistes de la discipline que leur trajectoire personnelle conduit à s'intéresser de près à l'enseignement, tous ces producteurs font partie de ce que Chevallard appelle la « noosphère », lieu où l'on pense le fonctionnement didactique »²⁶.

²⁴ TERRISSE, André, *Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive*, in Recherche en didactique de l'E.P.S., Ed. Revue E.P.S., 1998, p. 85.

²⁵ *Id.*, p. 194.

²⁶ JOHSUA, Samuel, DUPIN, *op. cit.*, p. 200.

Si l'on suppose qu'il existe des règles du jeu dans la pratique du free jazz, c'est qu'il existe des savoirs à enseigner. Ces règles du jeu pourraient être de deux ordres : subjectives d'une part, relevant de l'expérience issue de la carrière du professeur/musicien, de ses conceptions esthétiques personnelles. Rappelons que les conceptions ont été introduites dans le champ de la didactique par A. GIORDAN et G. De VECCHI qui les présentent comme :

« Un élément moteur entrant dans la construction d'un savoir et permettant même les transformations nécessaires »²⁷.

D'autre part, en l'absence de programme officiel, il pourrait exister des règles du jeu objectives et communes qui, à la question : « Que doit-on enseigner dans le free jazz ? », répondraient : « on doit jouer comme cela », ou, « on ne peut pas faire ceci ». Aussi, nous précisons plus tard que dans l'étude de cas réalisée, un morceau de free jazz fait partie du répertoire imposé pour l'obtention du D.E.M.²⁸. A partir de là, s'il existe une évaluation des apprentissages fondée sur l'interprétation par les élèves d'un morceau de free jazz, c'est qu'il existe là aussi des savoirs à enseigner :

« Le savoir à enseigner se présente comme « un texte du savoir ». [...] De plus, la mise en texte permet seule d'espérer forger un consensus au moins partiel sur l'évaluation des apprentissages, puisque le texte atteste de ce qu'il faut savoir. Ceci est impossible si des désaccords et des incertitudes trop grands existent à ce propos dans la communauté scientifique »²⁹.

Dans l'hypothèse où il existe un certain nombre de règles qui régissent la pratique de cette musique, il est question dans ce premier travail qui n'est qu'un prélude à une étude plus conséquente, d'isoler et de caractériser un certain nombre de ces savoirs à enseigner, à travers l'étude approfondie d'une observation d'un professeur qui pratique et enseigne cette musique dans un atelier de pratique collective. Dans un premier temps, nous présenterons la musique free jazz aussi bien au niveau de son contexte socio-historique qu'au niveau de ses caractéristiques musicales. Dans un deuxième temps, le protocole d'observation sera explicité : méthodologie, choix du matériel et protocole d'entretien. Ensuite, à partir de

²⁷ GIORDAN, A., DE VECCHI, G., *Les origines du savoir*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1987.

²⁸ Diplôme d'Etudes Musicales.

²⁹ *Id.*, p. 195.

l'analyse des stratégies d'enseignement mises en place par le professeur durant l'observation, nous établirons un questionnement le plus systématique possible, comme suit :

- Quel(s) objectif(s) veut-il atteindre ?
- Quel(s) moyen(s) met-il en œuvre pour atteindre cet (ces) objectif(s) ?
- Quel(s) est (sont) les savoir(s) mis en jeu ?

Ces questions, portant donc essentiellement sur la mise en œuvre du savoir à travers les contenus d'enseignement, nous permettront d'identifier un ou des savoirs enseignables. Enfin, dans le dernier chapitre, nous discuterons des conditions d'applicabilité de ce savoir scolarisable.

II FREE JAZZ

A/ Présentation générale

C'est à partir de 1949 que l'on voit apparaître le mot *free* dans le vocabulaire du jazz, avec l'album *Free forms in jazz* du pianiste Lennie TRISTANO. Bien plus tard, en décembre 1960, le saxophoniste Ornette COLEMAN³⁰ enregistre *Free Jazz, a Collective Improvisation by the Ornette Coleman double Quartet*³¹. Un mouvement musical dont on sentait déjà les prémices depuis l'émancipation esthétique de musiciens tels que l'arrangeur George RUSSEL, le saxophoniste et le clarinettiste Jimmy GIUFFRÉ (qui enregistra des improvisations libres avec son trio composé de Shelly MANE (batterie) et Shorty ROGERS (trompette)), le saxophoniste John COLTRANE et le contrebassiste Charles MINGUS, trouve enfin son nom. L'expression de « free jazz », qui trouve aussi son équivalent dans les appellations *New Thing*, ou « nouvelle chose », émerge dans un contexte politique et social très singulier (revendications de la communauté noire américaine notamment avec le mouvement *Black Power*), ce qui lui procure une forte connotation :

« Inséparable des effervescences socio-politiques qui marquent l'époque, il apparaît donc comme une tentative de régénérescence à partir de l'enracinement culturel noir américain, mais aussi comme une aspiration à intégrer diverses influences esthétiques et spirituelles, par une écoute et un échange excédant ce seul cadre »³².

B/ Caractéristiques musicales générales

D'un point de vue purement musical, il s'agit de faire éclater les conventions admises habituellement dans le jazz, que ce soit au niveau du rythme, de l'harmonie, de la forme, du phrasé. Ces paramètres sont remis en question et semblent obéir à une seule et unique règle : il n'y a plus de règles.

³⁰ Dont nous ferons une présentation plus détaillée en présentant plus précisément le morceau étudié par les élèves au chapitre Méthodologie.

³¹ COLEMAN, Ornette, *Free Jazz*, Atlantic 1 364 [Rhino 71 455-2], 1961.

³² ABOUCAYA, Jacques, PEYREBELLE, Jean-Pierre, *Du Be bop au Free Jazz, formes et techniques d'improvisation chez C. Parker, M. Davis et O. Coleman*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2001, p.141.

Dans un but non exhaustif, nous pouvons tenter de regrouper quelques caractéristiques musicales du free jazz. Ces caractéristiques ne veulent donner qu'une idée des comportements musicaux pris par les musiciens au cours de l'évolution du free jazz. Il ne s'agit en aucun cas d'un portrait figé et définitif d'une musique qui existe depuis presque quarante ans :

- Suppression du concept de swing. Il faudrait évidemment pouvoir définir un tel concept afin de constater sa disparition chez certains praticiens du free jazz. Mais nous verrons *a contrario* que chez Ornette COLEMAN par exemple, l'accompagnement rythmique traditionnel (qui est un élément créateur du swing) est très ancré dans sa musique.
- Rejet du thème et de sa grille harmonique. Le thème est rejeté au sens où il définit la mélodie d'un *standard* par exemple. Mais il est fréquent de trouver des thèmes en free jazz, si on les considère comme des carrefours motiviques où les musiciens peuvent se réunir ou s'éloigner.
- Refus de l'académisme instrumental. Pratique déviée des instruments, polyinstrumentisme, agrandissement de l'instrumentarium.
- Refus des contraintes de temps. Le temps est laissé au musicien et la musique ne semble plus subir le calibrage imposé par les maisons de disques.
- Expression de la révolte, travail et culte du cri vocal ou instrumental.

La réflexion sur la notion de liberté que le musicien peut avoir en musique, notion qui pourrait-on croire, trouverait son apogée au sein d'un tel mouvement, a parfois été remise en question par les acteurs du free jazz :

« L'absence de repère a incliné certains musiciens à en fixer arbitrairement, d'abord quelques points de rassemblement, carrefours ordonnés, centre tonals ; puis cette écriture a parfois pris une importance croissante jusqu'à devenir complexe, rigide et empêcher cette liberté tant recherchée »³³.

³³ SPORTIS, Yves, *Free Jazz*, Ed. Encyclopédie Jazz Hot/L'Instant, Paris, 1990, p.41-42.

En résumé, l'utilisation traditionnelle des paramètres du son (intensité, timbre, durée, hauteur) et de la forme musicale est complètement repensée : négation du timbre conventionnel des instruments, improvisation collective, nouveau statut du thème, polyinstrumentisme, redéfinition de la mélodie, du tempo et des pulsations, etc.. Jamais les musiciens n'ont autant bousculé les conventions jusqu'à finalement se rejoindre dans la diversité :

« En conséquences, les conventions qui surgirent dans le *free jazz* – qu'elles s'appliquent à la technique instrumentale, au jeu d'ensemble, à la forme... –, ne purent jamais l'unifier au sens où pouvaient l'être les styles précédents. La variabilité de ses principes de base est inhérente au *free jazz*. Mieux, chaque musicien ou groupe met en œuvre ses propres principes. Se saisir d'une telle musique impose donc d'adopter une méthode fondamentalement différente de celle qui pouvait encore fonctionner avec le *be bop*, le *cool jazz* ou le *hard bop* »³⁴.

De ce fait, le terme *free jazz* reflètera volontairement dans notre propos une conception musicale et dépassera les faits historiques :

« La dimension politique de cette « réaction aux formes colonisées du jazz » qu'est le *free jazz* ne peut s'affirmer que sous l'effet d'une nécessité tout aussi forte, celle-là d'ordre musical et esthétique. [...] Le *free jazz* a surgi, en quelque sorte, de la destruction de ce système [le *be bop*], devenu à son tour contraignant et surtout indépassable dans ses structures musicales »³⁵.

C/ Modes d'improvisation dans le free jazz

Le *be bop* a largement fait place à un style d'improvisation individuelle de la part des musiciens, écartant de ce fait les improvisations collectives et très contrapuntiques antérieures de la période *New Orleans*. Sans annoncer pour autant la disparition des improvisations individuelles, François NICOLAS, compositeur et pianiste de *free jazz*, constate que l'improvisation collective recouvre un nouveau statut au sein du mouvement *free* :

« Le jazz, avant le *free jazz*, était très peu une improvisation collective mais plutôt une succession d'improvisations individuelles (les « chorus ») : une série de petites compositions instantanées (très codifiées, balisées par la mélodie, la « grille » harmonique, et le tempo), donc de petites variations enchaînées...

³⁴ JOST, Ekkehard, *op. cit.*, p.xvii.

³⁵ COTRO, Vincent, *Chants Libres, Le free jazz en France 1960-1975*, Ed. Outre Mesure, Paris, 1999, p.25.

Il y a par contre, depuis le *free jazz*, une logique de l'improvisation collective bien différente où chaque musicien de l'ensemble improvise simultanément hors schémas préétablis. Cette improvisation collective produit une superposition sonore qui relève au choix d'une polyphonie, d'une hétérophonie ou d'une vaste masse sonore en mouvement (quand l'*un* de la voix musicale est dissout), d'où parfois, surtout quand l'effectif est vaste, un « timbre » global plutôt qu'une pluralité de voix »³⁶.

L'improvisation collective revêt moins les caractéristiques d'une composition instantanée en temps réel, contrairement à l'improvisation individuelle. Elle implique un groupe de musiciens et invite à une conversation entre eux qui doit s'organiser. Selon François NICOLAS, l'improvisation collective est en fait le croisement de deux fictions :

« Ce dynamisme peut être formalisé comme le croisement de deux fictions inverses l'une de l'autre : le musicien doit à la fois improviser comme s'il était seul à jouer et improviser comme si son jeu n'était guidé que par les autres. Deux fictions puisqu'en fait il n'est pas seul à jouer et qu'en fait, il guide également son propre jeu. Mais il doit faire simultanément deux fois « comme si » »³⁷.

La gestion des individualités au sein de la collectivité par le professeur sera étudiée lors de l'observation menée au sein d'un atelier de pratique collective.

Enfin terminons cette présentation générale en précisant que le *free jazz* pénètre en France dans les années 1960 avec l'arrivée de musiciens américains comme Albert AYLER (1959), Don CHERRY (1964), ainsi que la formation phare incarnée dans *l'Art Ensemble of Chicago* (arrivée en 1969 et formée par Roscoe MITCHELL, Lester BOWIE, Malachi FLAVORS et Joseph JARMAN,). A partir de là, une branche française de cette musique va naître avec des représentants comme Jean-François JENNY-CLARK, Jacques THOLLOT ou François TUSQUES. En 1976, une école résolument orientée vers la mouvance *free jazz* de l'époque, l'I.A.C.P.³⁸ (dirigée par Alan Silva), ouvre ses portes à Paris.

Après plus ou moins de quarante années d'existence en France, le *free jazz* fait timidement l'objet d'un enseignement dans les écoles et les conservatoires. Au même titre que le *hard*

³⁶ NICOLAS, François, *De l'improvisation collective, Les Samedis d'Entretemps*, Ircam, 2004, sur Internet <http://www.entretemps.asso.fr/Nicolas/Textes/Improvisation.html>

³⁷ *Id.*

³⁸ Institute for Artistic and Cultural Perception.

bop ou le jazz modal, cette musique doit faire partie du bagage culturel et musical du futur jazzman. Le professeur doit faire reposer sa pratique sur des contenus à enseigner. Concernant le free jazz donc, quel(s) savoir(s), extrait(s) du savoir de référence – incarné(s) par l'œuvre enregistrée – peut (peuvent) faire l'objet d'un enseignement sans lisser l'originalité et la personnalité des grands acteurs de ce mouvement ?

Le chapitre suivant détaille, avant son analyse, la méthodologie de l'étude de cas, le matériel choisi ainsi que les décisions prises.

III METHODOLOGIE

A/ Observation et matériel

Du point de vue méthodologique, nous nous proposons de mener une observation d'une situation éducative non participante, allospective, filmée et enregistrée. Il n'est pas inutile de rappeler que ce type d'enquête de terrain pose de nombreux problèmes : place de l'observateur, subjectivité de la prise du plan, possible interactions entre les observés et l'observateur, etc.. Nous tenons à signaler que l'observateur connaissait chacun des membres de cet atelier et que le professeur observé était aussi son professeur. Cependant, l'observateur a essayé de tirer au maximum les avantages de cette place : en effet, il n'a pas eu le rôle d'un élément extérieur perturbateur, à tel point qu'il en est devenu presque transparent, malgré quelques interventions du professeur, ou quelques regards complices d'élèves jetés à son égard. Comme le précisent Marcel POSTIC et Jean-Marie De KETELE, il n'existe pas une bonne façon d'observer :

« Il existe de nombreuses modalités possibles de l'observation. [...] L'analyse du processus de recherche, la variété des fonctions possibles de l'observation, les nombreux biais possibles liés à l'observation, la variabilité dans modalités de l'observation, tout cela doit nous mettre en garde contre les préjugés qui consisteraient à croire qu'il existe une bonne façon d'observer. Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises méthodes : il n'existe que des méthodes plus ou moins adéquates selon les cas »³⁹.

L'observation s'est déroulée sans pause, le jeudi 24 mars 2005 à l'E.D.I.M. de 17h30 à 20h15. Cette école de jazz privée située à Cachan (92) travaille depuis trois ans avec l'E.N.M. de Bourg-la-Reine/Sceaux dans le cadre d'une communauté d'agglomération. La séquence a été entièrement filmée mais n'a pu faire l'objet d'un enregistrement audio indépendant. Le plan de la salle comprenant des indications sur la place du professeur, de l'observateur et des élèves est situé en Annexe II. Préalablement à cette observation, un entretien exploratoire a été mené avec le professeur dirigeant ce type d'atelier. La transcription de cet entretien est située en Annexe IV.

Un certain nombre de questions a porté sur les caractéristiques du free jazz en général, du morceau étudié ainsi que sur les raisons qui poussaient le professeur à travailler ce type de

³⁹ POSTIC, Marcel, De KETELE, Jean-Marie, *Observer les situations éducatives*, Ed. P.U.F., Paris, 1988, p. 77.

répertoire et la méthodologie qu'il utilisait. Ajoutons que nous disposons également de notes écrites prises par l'enseignant pendant la prestation des élèves. Ces commentaires ont été transcrits et sont situés en Annexe V.

Enfin, aux entretiens personnalisés, nous avons préféré connaître chaque élève à travers des questionnaires distribués avant le cours, dont le modèle se trouve en Annexe VI. Nous proposons en Annexe VII un tableau récapitulatif des profils des élèves. Ce tableau ne présente pas chaque élève de manière exhaustive mais il tente de dresser au mieux leurs parcours musicaux, leurs histoires personnelles et leurs rapports avec le free jazz. Enfin, l'ensemble des communications verbales échangées au cours de l'observation entre les membres du groupe a été transcrit et placé en Annexe VIII.

Notre choix du morceau étudié lors de l'observation, en concertation avec le professeur, se porte sur une composition du saxophoniste alto et ténor Ornette COLEMAN appelée *Congeniality*. Ce morceau est issu de l'album *The Shape of Jazz to Come*⁴⁰ de 1959 paru sur le label *Atlantic*. On retrouve au côté du chef de file, ses fidèles musiciens comme le trompettiste Don CHERRY, le contrebassiste Charlie HADEN et le batteur Billy HIGGINS. La transcription du thème de ce morceau réalisée par le professeur observé est présentée en Annexe IX. Nous disposons aussi d'une seconde transcription, située en Annexe X, écrite par le musicologue E. JOST. Nous avons choisi ce morceau car, comme il est expliqué dans la biographie ci-dessous, les compositions d'Ornette COLEMAN représentent un des premiers modèles de morceaux free jazz. Il semblait donc pertinent de présenter à des élèves plus ou moins initiés, un morceau appartenant aux débuts de ce mouvement musical. En effet, nous verrons ci-après que *Congeniality*, au niveau des procédés de compositions et d'improvisation, prend encore fortement racine dans les morceaux de jazz traditionnels de l'époque.

Né le 19 mars 1930 au Texas, Ornette COLEMAN est véritablement l'initiateur du free jazz. Malgré une nature discrète et paisible, il a toujours voulu concrétiser et affirmer ses conceptions esthétiques musicales révolutionnaires. On peut citer le concept colemanien volontairement vague « d'harmolodie » :

⁴⁰ COLEMAN, Ornette, *The Shape of Jazz to Come*, Atlantic 1 317 [SD-1317-2], 1959.

« Ornette Coleman, insatisfait par les canons du bop donne donc naissance à son propre système musical qu'il baptisera « harmolodie », un concept hermétique aux définitions restées toujours floues, cherchant à prouver que l'harmonie n'est pas l'élément essentiel du jazz, lui préférant l'idée de *spiritual feeling*. La musique harmolodique tend à privilégier tous les sons dans tous les contextes, utilisant les éléments basiques (harmonie, mélodie, rythme, unisson) pour les fondre dans une expression totalement personnelle »⁴¹.

Des musiques marocaines aux musiques chinoises en passant par les celles du Nigeria et les musiques de film, Ornette COLEMAN a toujours une vision très large de la musique que ce soit en tant que musicien ou que compositeur. Cette ouverture conditionne complètement sa carrière d'artiste :

« Franchement je pense musique. Point. Pour moi, il n'en existe que deux sortes : la musique avec et sans paroles. Je suis absolument pour les deux. J'aime la musique faite avec des cuillères, j'aime la musique jouée à partir de n'importe quel signal-son et qui, grâce à lui, donne à chacun, via les sens, un état émotionnel et une identité. Je n'ai aucun présupposé concernant un type de musique particulier ou d'ethnie »⁴².

Au niveau de son processus compositionnel, il est intéressant de s'en remettre aussi à l'avis du musicologue Ekkehard JOST qui nous propose une analyse brève du morceau d'Ornette COLEMAN :

« Un second type de composition colemanienne – qui est en fait le modèle principal à cette période – est représenté par *Congeniality*, parmi d'autres. Le principe de base de cette pièce rappelle, dans sa profusion d'idées contrastantes, certaines compositions de Charles Mingus. Ce modèle a été largement imité depuis ; en fait, le « thème à la Coleman », comme le « thème à la Parker » avant lui est devenu un terme technique. Quand d'autres musiciens écrivent un « thème à la Coleman », il ressemble d'une manière ou d'une autre à *Congeniality*.

[...] Le trait le plus frappant de cette pièce, toutefois, est son alternance de rythmes contrastés, qui crée plusieurs strates de perception :

- un rythme bondissant en contretemps ...
- conduit par un mouvement continu à ...
- une lamentation (en tierces parallèles et en valeurs longues) ...
- qui débouche abruptement sur des traits rapides en croches.

⁴¹ BALEN, Noël, *L'Odyssée du jazz*, Ed. Liana Levi, Paris, 1993, p.450.

⁴² *Id.*, p. 452.

L'expression qui émane de cette séquence de rythmes n'est ni gaie, ni triste, ni impétueuse, mais les trois à la fois. C'est à l'improvisateur qu'il appartient de puiser dans ce réservoir d'émotions. De ce point de vue, *Congeniality* est un thème de free jazz au véritable sens du terme »⁴³.

Même si effectivement, cette composition fait partie de la liste des morceaux imposés par la structure observée de l'U.V.⁴⁴ « répertoire imposé » pour l'obtention du D.E.M., il semble néanmoins qu'un tel choix puisse se révéler très intéressant pour notre exposé. Lors de l'entretien, le professeur interrogé replace le morceau dans la tradition du jazz en fonction des éléments qui le composent et nous livre en même temps une analyse succincte :

« Et donc déjà il existe un rapport avec le swing, la rigueur du rythme et du tempo, vraiment incroyable. *Congeniality* est un morceau superbe en raison de ses éléments de composition. Et il est intéressant de savoir utiliser ces éléments. D'abord, il s'agit d'une vision assez abstraite du *rythm' changes*⁴⁵. Et la plupart des compositions d'Ornette de la période 1958-1962 font référence à la musique de Parker. Et l'on sait bien que les deux tiers des musiques enregistrées de Charlie Parker étaient soit des blues, soit des *rythm' changes*. A travers la tonalité de Sib on trouve un autre rapport. On pourrait penser à la forme, mais ce n'est pas vraiment un AABA, il y a d'autres morceaux comme *Birdfood* ou *Chronology* issu du même album que *Congeniality* qui ont une structure en AABA. Le contexte tonal dont je parlais, reconnaissable dans le thème, est identifiable aussi dans son solo »⁴⁶.

Avant de débiter notre étude sur les problèmes soulevés par la pratique et l'enseignement du free jazz ainsi que sur les stratégies employées par l'enseignant pendant l'observation, nous proposons un commentaire faisant suite à l'entretien mené avec lui.

En plus de nous renseigner sur son parcours de musicien et d'enseignant, nous avons voulu aborder les problèmes liés à la préparation du cours et à la gestion des groupes de pratique collective. Ce commentaire essaye de détailler la vision que ce professeur a des notions pédagogiques telles que la place de l'élève, la motivation, la planification du cours.

⁴³ JOST, Ekkehard, *op. cit.*, p. 66-67.

⁴⁴ Unité de valeur.

⁴⁵ La forme *rythm' changes* correspond à une progression d'accords basée sur la composition de Georges Gershwin *I Got Rhythm*. Cette grille de 32 mesures se compose de 2 phrases A de 8 mesures (construites sur des progressions de type anacrotique, I VI II V), d'une phrase B de 8 mesures (construite sur une progression III, VI, II, V) et d'un dernier rappel de la phrase A. De nombreuses compositions *be bop*, notamment celles du saxophoniste Charlie Parker sont des « thèmes improvisés » à partir de cette forme comme par exemple, *Moose the Mooch*, *Anthropology*, etc.

⁴⁶ Entretien avec Eric SCHULTZ situé en Annexe III.

B/ Commentaire d'entretien avec M. Eric SCHULTZ, professeur de jazz

Cet entretien exploratoire a été réalisé le mardi 22 mars 2005 à l'E.D.I.M. entre 18h15 et 19h15. La conversation a été entièrement enregistrée et transcrite dans son intégralité (Annexe III). L'échange s'est focalisé avant tout sur trois grandes thématiques :

- L'expérience du professeur en tant que musicien
- Ses conduites d'enseignement (préparation, planification, objectifs)
- L'enseignement du free jazz lors des ateliers de pratique collective

A partir de là, nous avons voulu nous interroger d'une part, sur les notions de règles dans la pratique de cette musique, d'autre part sur l'articulation qui existe entre ces dernières et la carrière de musicien de l'enseignant et enfin, sur la manière dont ces codes pouvaient faire l'objet d'un enseignement⁴⁷. Dans le présent commentaire nous évoquerons et commenterons certains aspects propres à ses conduites enseignantes.

1. La variable « élève »

Tout d'abord, il est intéressant de noter que la variable « élève » est au cœur du programme général de l'année.

Les profils culturels et psychologiques de chaque élève prennent une importance considérable dans le choix du répertoire :

« En début d'année, je réfléchis à ce dont on pourrait profiter. Je connaissais la plupart des personnes dans l'atelier – pas encore toi – mais par rapport à Sohji, Eric, Charly et Mathieu, je voulais travailler les musiques ouvertes et free en début d'année mais de façon la plus rigoureuse possible. [...] Mais je ne prévois jamais rien de spécifique tant que je ne connais pas les élèves. Le

⁴⁷ L'ensemble des questions-guides qui ont servi à la conduite de cet entretien est situé en Annexe II.

répertoire que j'ai ramené en début d'année était établi en fonction de vous, les élèves. Les expériences musicales de chacun n'ont fait que me renforcer dans ma démarche. Par exemple, quand j'ai des élèves qui sont assez forts en improvisation libre, la première chose que je fais, c'est de ramener le répertoire de Charlie Parker »⁴⁸.

2. Préparation et planification

Marguerite ALTET, propose une définition de la préparation :

« La préparation d'une séance pédagogique, c'est un cadre général, un arrangement des parties de cette séance. La préparation est un travail préalable qui met l'enseignant en état de remplir son action pédagogique à venir à partir de *son anticipation*. L'enseignant organise des contenus et se prépare à faire face à l'imprévu. Dans la préparation, l'enseignant se met en état de faire son cours à partir de *ses* intentions, en déterminant des contenus, des activités pour les élèves et, surtout, le déroulement probable de ses actions en sachant que, dans la relation interactive avec les élèves, tout peut se réaliser autrement »⁴⁹.

Le cours ne fait pas l'objet d'une organisation intrinsèque prévue longtemps à l'avance, voire répétée d'année en année et l'idée d'appliquer aveuglément des directives et des choix personnels est très loin d'être évoquée. Aux premières vues du discours de ce professeur, nous ne pouvons donc pas parler d'une véritable préparation du cours en termes de détermination des objectifs car bien que certains choix soient déterminés en fonction du public, ni les stratégies, ni les moyens, ni les situations à mettre en œuvre pour la réalisation de ces objectifs ne sont pensés à l'avance.

Tout est décidé et ajusté en temps réel dans le bain de la situation :

« Il y a tellement de choses à faire chaque semaine. Ma méthode, c'est plutôt de me jeter à l'eau. On a toujours envie de ramener le plus de morceaux, de jouer le plus de morceaux, de parler de plein de choses »⁵⁰.

⁴⁸ Entretien avec Eric SCHULTZ, Annexe III.

⁴⁹ ALTET, Marguerite, *Préparation et Planification*, in *La pédagogie, une encyclopédie d'aujourd'hui*, sous la direction de Jean HOUSSAYE, Ed. ESF, Paris, 1993, p. 80.

⁵⁰ *Id.*

Pourtant, nous verrons à travers l'analyse de l'observation que des objectifs existent bel et bien et qu'ils peuvent être identifiés et délimités dans le temps de la séquence éducative.

3. Savoir musicaux, compétences musicales

Bien que disparates, les notions de savoir et de compétence sont clairement abordées durant cet entretien. Selon l'enseignant, elles font partie intégrante de la pratique de cette musique. Il évoque successivement des aspects abstraits comme l'ouverture de l'esprit du musicien, la nécessité de multiplier les expériences ...

« Plutôt que de penser qu'il existe une quantité de choses quantifiables à savoir absolument – bien sûr en cours de composition quand je vois que tout le monde ne connaît pas les modes mineurs mélodiques, je m'affole – ce qui m'importe c'est l'ouverture des esprits, l'ouverture des oreilles, pour que chaque élève suive son propre chemin et développe sa propre individualité. [...] Ce qui fait que je pense que ces musiques ne doivent pas être emprisonnées dans un manuel à la David Baker. On ne peut pas apprendre les divers plans 1, 2, 3, 5 à superposer sur le contexte free. Il faut vraiment apprendre cette musique au contact des gens »⁵¹.

... mais aussi des aspects techniques tels que le jeu rubato, la capacité de jouer en structure :

« Et aussi surtout, il y a tempo et non tempo : tempo et rubato. Et c'est très intéressant de gérer ça. [...] Aussi le plus important est d'apprendre à jouer en structure. Je n'ai aucune envie d'aborder cette musique avec des élèves qui ne manipulent pas avec une certaine aisance les structures de 32 mesures, le blues. Je crois que c'est quand même la base car l'improvisation libre revient à créer la structure alors qu'il n'y en a pas. Comment peut-on créer la structure spontanément ? »⁵².

La pratique du free jazz nécessite donc un outillage technique et s'écarte peu à peu des idées reçues qui feraient croire qu'il suffit de faire n'importe quoi :

« Je n'aime pas quand cette musique est réduite au fait de jouer quelques sons bizarres, on se regarde et on rigole ! [...] Aussi, beaucoup de gens pensent que le free jazz c'est : on joue ensemble, on joue en tête, on rigole et finalement on joue n'importe quoi. Et quand on écoute soigneusement les disques d'Ornette Coleman, on peut voir que c'est loin d'être n'importe quoi »⁵³.

⁵¹ Entretien avec Eric SCHULTZ, Annexe III.

⁵² *Id.*

⁵³ *Id.*

4. La motivation

Maria MANTURZEWSKA a travaillé sur les facteurs psychologiques agissant sur le développement des musiciens professionnels :

« L'implication de soi dans une tâche est conçue comme une forme de motivation définie en termes de processus généraux activants qui déclenchent des réponses dans l'organisme. Selon Renzulli, l'implication dans une tâche « représente l'énergie consacrée à un problème particulier, à certaines tâches, ou à un domaine d'exécution spécifique »⁵⁴.

Pour ce professeur, la notion de motivation a aussi sa place. Plus que pour aucune autre musique, l'élève doit véritablement s'engager et entrer en musique. Il ne suffit pas d'exécuter une partition :

« J'ai proposé cette musique de temps en temps. D'abord chez les élèves amateurs semi professionnels, il faut que je sente une envie de le faire et j'aime bien qu'ils aient, surtout à ce niveau-là, une certaine habitude de l'écouter. Car on ne peut jouer cette musique que si l'on a envie »⁵⁵.

La réflexion sur le concept de motivation dans les musiques improvisées peut constituer une recherche à elle seule tellement la littérature est foisonnante et tant cet aspect est important quand il s'agit de pédagogie de la musique.

Parallèlement à la motivation de jeu, l'élève doit s'engager dans cette pratique : il doit par exemple mener des recherches personnelles sur la technique, le timbre de son instrument à partir de l'écoute des grands musiciens. Nous avons expliqué précédemment que la pratique du free jazz libère le musicien de la grille rythmique et harmonique. Jouer cette musique, c'est prendre plus de risques car la grille n'est plus là pour servir de prétexte à l'improvisation. L'enseignant doit organiser les conditions pour que l'élève cherche en lui les ressources suffisantes pour improviser à partir d'un support nouveau et déstabilisant.

⁵⁴ MANTURZEWSKA, Maria, *Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels*, in *Psychologie de la musique*, sous la direction d'Arlette Zenatti, PUF, Paris, 1994, p. 262.

⁵⁵ *Id.*

L'étude de cas qui va suivre consiste en une observation d'un atelier de pratique collective travaillant une composition du saxophoniste Ornette COLEMAN, *Congeniality*.

IV OBSERVATION

L'analyse suivante va procéder de la manière la plus systématique possible. Nous utiliserons la transcription des dialogues échangés entre l'enseignant et les élèves ainsi que le support audiovisuel de leurs prestations musicales. Chaque échange oral est reporté dans le texte en petit caractère et chaque initiale renvoie à un membre de l'atelier. De plus, en raison du nombre important de musiciens (six) et de la qualité médiocre de l'enregistrement sonore,

nous n'avons pas pu réaliser de transcription suffisamment claire pour illustrer notre propos. Dans un premier temps, nous avons distingué deux types de « problèmes » correspondant à deux moments du temps didactique :

- Les problèmes posés par la réalisation du thème *Congeniality*
- Les problèmes posés par l'improvisation

A chacun de ces obstacles, nous avons attribué plusieurs éléments les caractérisant. Par exemple, un des problèmes soulevé par la réalisation du thème est la réalisation d'un trait délicat et rapide par la section mélodique. Aussi, une des interrogations pointées par l'improvisation est le jeu sans accompagnement rythmique (voire sans pulsation). Pour chaque obstacle rencontré par un élève, ou par le groupe, nous allons tenter de répondre successivement à chacune de ces questions :

- Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) que l'enseignant veut atteindre ?
- Quel(s) moyen(s) met-il en œuvre pour atteindre cet (ces) objectif(s) ?
- Quel(s) est (sont) le(s) savoir(s) mis en jeu ?

Nous résumerons chacun de ces problèmes en expliquant que pour développer telle notion, le professeur a utilisé tel outil, telle stratégie pour atteindre son objectif, ou non. Les thèmes de free jazz (quand il y en a), revêtant des visages extrêmement différents même chez un même compositeur, mériteront, dans un travail ultérieur, une analyse plus succincte que celle effectuée ci-après.

Nous réaliserons cette dernière uniquement dans le but de présenter le morceau étudié. La spécificité du free jazz ne réside pas en effet dans la difficulté d'interprétation d'un trait rapide. La préoccupation de notre travail est d'éclaircir les spécificités liées à l'improvisation en free jazz. Plus précisément, nous discuterons à l'issue de cette étude sous quelles conditions d'applicabilité, un (des) concept(s) peut (peuvent) faire l'objet d'un enseignement, tout style de free jazz confondu.

A/ Problèmes évoqués par la réalisation du thème

La première partie du cours a été entièrement consacrée à la réalisation du thème *Congeniality* par le groupe de musiciens. Durant cette phase de déchiffrage, plusieurs difficultés se présentent à l'élève – qu'il interprète d'ailleurs un thème de jazz, de free jazz (s'il existe un thème), ou bien de musique classique. Dans le cadre de notre travail, nous n'aborderons pas tous les soucis survenus lors de l'observation. Citons successivement :

- L'élève avec son instrument et sa partition
 - Problèmes techniques (phrases difficiles, traits délicats, etc.).
 - Problèmes de repérage (structure du morceau, forme, carrure, codas, répétitions, etc.).
 - Problèmes de transposition (saxophone alto devant jouer la partie du saxophone baryton, etc.).
 - Problèmes des instruments accompagnateurs (réalisation de la ligne de basse, accords à jouer pour les instruments harmoniques tels que guitare et piano).

- L'élève avec le groupe
 - Problèmes liés au rubato, aux changements de tempo et de pulsation.
 - Problèmes d'orchestration, de répartition des voix entre les instruments.
 - Problèmes de direction, d'intentions dans les gestes et le corps, problèmes liés au rôle du meneur.
 - Problèmes liés à la réalisation de nuances.

Nous évoquerons dans le détail les difficultés qui, lorsqu'elles ont été soulevées, ont permises d'introduire des concepts forts du jazz en général, du free jazz en particulier. Enfin précisons que cette première partie du cours peut être divisée en deux sous-parties délimitées par l'arrivée du professeur. En effet, sachant que le cours commençait à 17h30, nous distinguons :

- AVANT l'arrivée de l'enseignant : les élèves s'installent, règlent et préparent leur matériel et leurs instruments. Ils bénéficient de cette absence pour écouter le disque un certain nombre de fois. Certains musiciens chantent le thème comme pour se

l'approprier, d'autres comme le saxophoniste (qui avait déjà joué le morceau l'année d'avant), se remémorent la mélodie en jouant avec le disque. Cette phase d'écoute/déchiffrage dure un quart d'heure et se termine par l'exécution du thème par le groupe d'élèves. L'enseignant arrive deux minutes après le début de la répétition.

- APRES l'arrivée du professeur.

1. Difficultés d'exécution des phrases du thème

Avant même d'aborder les questions du rubato et de gestion des variations de tempo au sein d'un groupe, il faut que chaque musicien maîtrise préalablement et à toutes les vitesses toutes les phrases du morceau. *Congeniality*, digne héritier des thèmes virtuoses *be bop* de Charlie PARKER, regorge de difficultés techniques :

« A la fin des années 1950, beaucoup de thèmes de Coleman restent basés sur les patterns du *be bop* et leurs dérivés. Ils conservent les groupements de mesures traditionnels et leur construction mélodique rappelle volontiers les compositions de Charlie Parker (*Chippie, The Disguise, Alpha*) ou les thèmes joués par le ART FARMER-GIGI GRyce QUINTET (*The Blessing*) »⁵⁶.

Cette remarque porte surtout sur les deux phrases écrites en croches (phrases 4 et 4a⁵⁷) – voire en quintolets en ce qui concerne la transcription du professeur – de deux mesures qui doivent normalement être jouées au même tempo (*Fast*) que les phrases 1, 1a et 1b :

The image shows two musical staves. The first staff, labeled '4', starts at measure 9 and contains a sequence of sixteenth notes. The second staff, labeled '4a', starts at measure 21 and contains a similar sequence of sixteenth notes, including some beamed eighth notes.

⁵⁶ JOST, Ekkehard, *Free Jazz, une étude stylistique du jazz des années 1960*, Editions Outre Mesure, Paris 2002, p. 66.

⁵⁷ Les numéros qualifiant les phrases ont été portés par E. JOST sur sa transcription située en Annexe IX. Ils sont tout de même valables pour les deux transcriptions.

Suite à des expériences peu concluantes (notamment dans l'album *Something Else*), précisons que le groupe avec lequel Ornette COLEMAN réalise l'enregistrement de l'album *The Shape of Jazz to Come* n'était constitué d'aucun instrument harmonique (piano ou guitare) à la différence du groupe d'élèves observé qui comptait un guitariste. Dès lors, on peut supposer qu'une phrase composée par un saxophoniste engendrera des difficultés d'exécution supplémentaires, différentes et inattendues si c'est un autre instrument qui l'interprète. En ce début de cours, le professeur ne s'attarde pas sur les difficultés que rencontreront le saxophoniste et le trompettiste pour l'exécution des traits rapides. La toute première question du professeur – lui-même guitariste – s'adresse presque naturellement au guitariste⁵⁸ :

P : Sohji, comment as-tu réussi à exécuter les quintolets ? (Le guitariste lui montre et le professeur lui répond). Moi, je commence le plus haut possible.

Le professeur trouvera une solution au problème de son élève lorsque lui-même utilisera l'instrument plus tard dans le cours :

P : As-tu vu comment je magouille totalement ça ?

Même si les instruments à vent possèdent quant à eux une partition qui leur est destinée (rappelons que la section mélodique se compose dans l'album, du saxophoniste Ornette COLEMAN et du trompettiste Don CHERRY), il n'en reste pas moins que les phrases 4 et 4a doivent être interprétées proprement.

La solution proposée au tout début du cours par le saxophoniste baryton à ce moment-là chef du groupe, est d'interpréter le thème à un tempo initial *Medium* :

SB : Moi, j'ai tout pris un cran en-dessous pour que l'on puisse tout interpréter à la vitesse *Fast*. En fin de compte, le tempo *Fast* est en parallèle avec le tempo lent. [...] Si tu veux prendre le tempo *Fast* moins vite, il faut que tu prennes le tempo lent moins vite aussi ; sinon il n'y a pas assez de contraste entre le lent et le rapide. Donc vu que le rapide on le joue medium, le lent on le joue encore plus lent. [...] C'est la phrase qui est dure à jouer et si on le prend trop vite alors le *Fast* ... il faut que la phrase soit à la même vitesse qu'au début.

⁵⁸ Précisons les abréviations utilisées pour l'écriture des séquences : P = professeur, E = élèves, O = observateur, T = trompettiste (Adrien), SB = saxophoniste baryton (Eric), Bt = batteur (Mathieu), Ba = bassiste (Charly), Ch = chanteur (Bruno) et G = guitariste (Sohji).

Cette initiative personnelle déjà amorcée avant l'arrivée de l'enseignant et autogérée par l'ensemble du groupe permet finalement au professeur d'amorcer son travail sur des problèmes plus subtils. Le rôle du meneur est primordial dans l'interprétation du thème Colemanien, surtout lorsque ce dernier impose des changements de pulsations. C'est le cas de *Congeniality*, dont on peut reconstituer à partir de ces contrastes temporels, la forme du morceau. Cet aspect est relativement clair à l'écoute du disque. On discerne bien les modifications de la pulsation, une alternance régulière entre un tempo 1 initial *Fast* (évalué à 108 à la blanche par le professeur et à 260 à la noire par E. JOST) et un second tempo *Slow* (évalué à 84 à la noire par l'enseignant). Remarquons à ce titre que lors de ces changements, tous les musiciens du quartet jouent ensemble, attaquent les traits rapides en même temps. Personne ne commence à jouer en avance ou en retard, les départs sont clairs et tout le monde semble avoir adopté les tempi des différentes phrases. Il n'est évidemment pas possible de savoir de quels supports disposaient ou non les membres du groupe d'Ornette COLEMAN. Toutefois, il est sûr qu'aucune partition mise à disposition du musicien ne peut rendre compte exactement de la réalité auditive. A ce propos il semble intéressant de comparer à titre d'illustration, deux transcriptions de ce thème. La première provient de l'ouvrage du musicologue Ekkehard JOST⁵⁹ et la seconde a été réalisée par le professeur observé⁶⁰.

La première transcription annonce un tempo de 260 à la noire pour tout le morceau. La métrique n'est pas mentionnée et les barres de mesure sont écrites en pointillé. Ce relevé ne rend pas compte à sa lecture des modifications rythmiques perceptibles à l'écoute du disque.

L'auteur précise que :

« Les fragments 4 et 4a sont les seuls à être accompagnés par une rythmique pulsée ; dans 1, 2 et 1b, le rythme de la mélodie est accentué par la batterie ; les passages portant le numéro 3 sont un tempo libre. La forme de la pièce A – B1 – A – B2, n'a aucune conséquence sur les improvisations qui suivent »⁶¹.

⁵⁹ La transcription de *Congeniality* par E. JOST est située en Annexe X.

⁶⁰ Cette transcription du thème se trouve en Annexe IX.

⁶¹ JOST, Ekkehard, *Free Jazz, une étude stylistique du jazz des années 1960*, Editions Outre Mesure, Paris, 2002, p. 66-67.

On peut penser que cet usage des pointillés dans l'écriture des barres de mesure est le signe choisi par le transcritteur pour figer sur le papier cette liberté dont dispose le musicien pour l'interprétation du morceau.

La seconde transcription fait, quant à elle, le choix de deux métriques différentes (4/4 pour les phrases pulsées et 3/4 pour les passages rubato). La question n'est pas de savoir si l'une des deux transcriptions est meilleure que l'autre. Chacune tente au mieux d'atteindre son objectif, c'est-à-dire de rendre compte à sa manière de la réalité auditive proposée par l'enregistrement. A propos de la transcription et de son utilisation par l'analyste du jazz, Laurent CUGNY écrit :

« La bonne transcription est *a priori* celle qui met en valeur les éléments nécessaires à la démonstration, sans les enfouir sous nombre d'autres informations moins utiles ou évoquées seulement de façon périphérique. On voit ainsi que la transcription ne s'intercale pas simplement entre l'enregistrement et l'analyse. Elle n'en constitue pas un stade préalable et neutre : la condition de sa validité est l'explicitation des objectifs visés. C'est ainsi que deux transcriptions de la même œuvre ont toutes les chances d'être différentes, non seulement parce que la perception n'est pas la même d'un individu à l'autre (ou chez le même individu à des moments différents) – volet esthétique de la question –, mais parce qu'elle traduit aussi ce que l'on veut faire entendre »⁶².

L'usage de deux métriques distinctes dans la transcription réalisée par le professeur est un choix pédagogique, peut-être plus réducteur, car il dirige directement le musicien vers une seule interprétation. La transcription d'E. JOST laisse sans doute plus à l'interprète le choix de jouer le morceau comme il l'entend en lui et dans l'enregistrement. Bien que disposant de partitions, le groupe de musiciens qui voudra interpréter le morceau *Congeniality* sera de toutes manières confronté à ces contrastes rythmiques.

On peut penser que tous les membres du groupe d'Ornette COLEMAN partageaient non seulement une rigueur d'exécution des phrases musicales mais surtout une vision commune de la temporalité. C'est donc dans le meneur que le groupe trouvera l'élément moteur qui permettra l'interprétation du thème d'un souffle commun. Enfin, ce n'est pas par hasard que la direction du groupe par ce même personnage est l'aspect majoritairement abordé par le professeur lors de l'observation.

⁶² CUGNY, Laurent, *L'analyse de l'œuvre de jazz : spécificités théoriques et méthodologiques*, Thèse de doctorat, Université Paris IV-Sorbonne, 2001, p. 148.

2. Première interprétation, premiers concepts : l'exemple du point d'orgue

Les problèmes techniques posés aux instrumentistes, même s'ils n'échappent pas au professeur (notamment pour le guitariste) ne semblent pas constituer pour lui un aspect fondamental dans l'interprétation du thème, à tel point qu'il confie au groupe juste avant la huitième version, que les mises en place ne constituent pas pour lui le travail prioritaire :

P : Et évidemment, je crois que nous sommes prêts pour jouer à ce tempo-là. Et les mises en place sont moins graves. Personnellement, si on pousse le tempo sur le ... c'est pas grave car on peut courir après le tempo. Ça fait partie de cette musique. Quand je pense à cette musique, je pense toujours à plein de phrases en anglais : « *you gotta go for !* ». Il faut se jeter dans la piscine, comment on dit en français ?

Les élèves possèdent tous la même partition. Pour l'enseignant, il faut d'abord s'interroger sur la manière d'interpréter les points d'orgue (présents d'ailleurs dans les deux transcriptions) situés à la fin des phrases 2 et 3. En effet, ce sont les points d'orgue qui segmentent l'ensemble du thème. A travers cet exemple, le professeur rentre de plain-pied dans les concepts d'ouverture et de liberté liés à cette musique. Bien sûr, nous aurions pu classer « l'interprétation du point d'orgue » dans la partie consacrée aux problèmes liés à l'improvisation. Pour le professeur observé, la question était plus de savoir combien de temps devaient durer les points d'orgue – c'est-à-dire comment le groupe, encadré par le chef gérait le remplissage de cette partie évidemment non écrite du morceau – plutôt que de guider les musiciens sur le contenu de ce qu'ils devaient jouer à ce moment-là. Nous verrons ultérieurement que le professeur s'attardera longuement sur des questions que pose l'improvisation dans les solos.

A propos du point d'orgue, sa démarche explicative est d'une part d'ordre esthétique et plutôt abstraite. Notons le champ lexical employé durant cette première partie du cours :

Ouverture, personnaliser, gérer l'espace, rajouter notre propre personnalité, comment ça coule, la musique se développe de façon spontanée, interprétation, spontanéité.

D'autre part, il articule cette approche avec une explication historique :

P : Enfin cela nous amène tout de suite à aborder certains concepts liés à cette musique. Est-ce qu'il s'agit d'un morceau de musique classique qui doit être interprété d'une façon et pas d'une autre ou est-ce quelque chose qui

mène à une ouverture ? Je crois que chez Ornette Coleman l'ouverture est très claire et il y a beaucoup de possibilités pour le faire. Sur le disque, je sens qu'il n'ose pas trop attendre au point d'orgue dans le rubato. [...] Mais pour moi, personnellement, c'est comme s'il n'osait pas. Et c'est normal car il n'y avait pas beaucoup de morceaux qui ont été faits comme ça avant cette époque-là. Billy Higgins semble anxieux, Ornette peut-être aussi. Je crois que quarante ans plus tard, on peut quand même profiter de prolonger le point d'orgue un petit peu et d'attendre avant de lancer la phrase descendante ».

L'enseignant justifie une idée musicale subjective (« prolonger le point d'orgue un petit peu et attendre avant de lancer la phrase descendante ») avec le fait que le caractère novateur de la musique d'Ornette COLEMAN à l'époque entraînant une certaine « timidité » dans l'interprétation des points d'orgue ne doit pas empêcher quarante ans plus tard une exécution radicalement différente. Le professeur ne se contente donc pas d'une explication abstraite sur l'improvisation et l'interprétation dans le free jazz.

Le recours à l'histoire du jazz et même à la petite histoire du jazz (« Billy HIGGINS semble anxieux, Ornette peut-être aussi ») ainsi que les sentiments personnels (« Mais pour moi, personnellement, c'est comme s'il n'osait pas »), en prenant pour prétexte un élément de l'interprétation du thème (le point d'orgue) est un moyen mis en œuvre par le professeur pour introduire les concepts d'ouverture et de liberté. Si ces concepts résonnent sûrement de façon distincte d'un élève à l'autre, le recours à l'histoire peut permettre à chacun de s'approprier facilement et concrètement ces notions souvent très floues.

3. La direction du groupe par le meneur

Les changements de pulsation organisant l'ensemble du thème obligent le musicien de file à diriger l'ensemble du groupe, et ce au début du morceau, après chaque point d'orgue, autrement dit, entre les phrases 2 et 3, 3 et 4, 3 et 4a.

Ce qui n'est pas le cas de la plupart des thèmes de jazz, où finalement le chef de file donne le départ (après avoir joué ou non une introduction), ramène le thème après les solos et organise brièvement la fin du morceau. On ne peut jouer *Congeniality* en se suffisant de l'exécution d'une partition (plus ou moins exacte d'ailleurs), ni en imitant le disque le plus fidèlement possible. Le professeur va axer son enseignement sur un travail de la clarté des intentions et des mouvements du corps. Ce travail concerne donc en :

- L'arrivée sur les points d'orgue et le travail effectué sur leur interprétation (durée, nuances).

- L'interprétation des phrases 3 que le professeur propose de jouer différemment à chaque fois.

3.a) Un malentendu

Dans le cas de notre observation, c'est le saxophoniste baryton qui est le meneur, ayant déjà joué le morceau l'année d'avant. La séquence s'articule entre des questions/conseils du professeur et des réponses/réactions de la part du saxophoniste et ce, avec un réajustement des rôles de chacun (puisque nous verrons que le professeur va endosser le rôle du meneur).

P : Donc Eric tu as fait à chaque fois les voix rubato différemment ?

SB : Moi j'ai tout pris un cran en dessous pour que l'on puisse tout interpréter à la vitesse *fast*. En fin de compte le tempo *fast* est en parallèle avec le tempo lent.

P : Quoi ? En parallèle ?

SB : Oui. Pour moi, il est en relation avec le tempo lent. Si tu veux prendre le tempo *fast* moins vite, il faut que tu prennes le tempo lent moins vite aussi. Sinon, il n'y a pas assez de contraste entre le lent et le rapide. Donc vu que le rapide on le joue medium, le lent on le joue encore plus lent.

P : Oui. En fait, ce n'était pas ma question. Mais cette envie, c'est par rapport au disque, ou est-ce que c'est par rapport à ce qui est écrit sur la partition ?

SB : C'est par rapport à la phrase à jouer.

T : C'est techniquement.

SB : C'est la phrase qui est dure à jouer et si on la prend trop vite alors le *fast* [...] il faut que la phrase soit à la même vitesse qu'au début.

P : Oui. Oui, ça c'est clair. Mais y'a-t-il un rapport entre le tempo de rubato et ça ? Je ne crois pas.

SB : Quand même ...

P : Ça dépend.

Cette première séquence traduit un malentendu entre les deux protagonistes (avec une brève intervention du trompettiste). En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, le premier travail autogéré par la section des soufflants était de réaliser correctement les traits rapides. Aucun exercice d'interprétation concernant les deux points explicités ci-dessus n'a donc pu être entrepris. Le professeur étant arrivé au milieu de cette première version du thème, ses interrogations sur l'interprétation du rubato étaient en décalage avec les problèmes

d'exécution de la phrase 4 que tentaient de résoudre les élèves. Ce n'est qu'après l'explication « historique » de l'enseignant que le saxophoniste reconnaît qu'il ne s'était pas penché sur ce travail de direction :

SB : Si tu as remarqué, on ne s'est pas fait de signes, on a rien défini. Si j'avais voulu prolonger le point d'orgue, il aurait fallu que je fisse un signe pour redémarrer la phrase.

P : Absolument.

SB : Alors que là, elle était métrée, et c'était logique de la commencer où je la commençais.

P : Justement. Je comptais parler de ça plus tard, mais tu réponds enfin à ma question.

3.b) Premiers conseils de direction

Après avoir décidé de prolonger la durée des points d'orgue entre chaque section, le professeur dispense ses premiers conseils. Ces consignes de jeu font, elles aussi, partie des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour illustrer la notion de direction. Le travail du meneur n'est pas à sens unique. Son efficacité résulte d'une interaction et d'une bonne écoute entre tous les musiciens. C'est pourquoi les intentions de jeu qu'il propose doivent être renforcées selon ses vœux par le batteur :

SB : Mathieu, ça serait bien que tu ralentisses le triolet quand on fait [...] Il faut que tu le plombes parce que sinon on a du mal à faire le point d'orgue.

P : Justement. Cette section-là, à partir de là⁶³, on a l'opportunité de la personnaliser une fois que l'on commence à se sentir plus à l'aise avec le morceau. On peut faire chacune de ces sections différemment. Lorsque l'on quitte le rubato pour regagner le tempo, essaie de diriger même un peu plus, corporellement, en travaillant, avec Mathieu, l'arrivée du [...] et je vous donne plusieurs possibilités pour ça [...] On peut essayer de gérer l'espace différemment à chaque fois et ça serait intéressant. Mais on a vraiment besoin de quelqu'un qui soit clair avec les intentions et les autres qui vont suivre. On peut vraiment développer ça. Ça peut être un travail collectif. Mais pour le début, en plus Eric a déjà joué ce morceau l'année dernière donc ça serait bien que ce soit lui qui dirige.

Personnaliser chaque section, c'est pouvoir l'orchestrer comme on le souhaite. A l'issue de cette première version du thème, le saxophoniste a besoin du batteur pour souligner son intention. Il n'en reste pas moins qu'il doit être clair avec ses objectifs musicaux. Nous allons voir que les conseils adressés verbalement au saxophoniste ne fournissent apparemment pas des résultats concluants, même si après une brève discussion avec le bassiste, l'enseignant réitère ses conseils en les agrémentant d'une idée d'exercice :

⁶³ Il s'agit de la phrase 3.

P : Mais dans la partie rubato, la question est de savoir comment ça coule : *go with the flow*. La musique se développe à ce moment-là de façon spontanée. On a aussi dit qu'il y avait plusieurs façons d'interpréter ces notes-là⁶⁴. On pourrait continuer le tempo-là, on pourrait déjà commencer un rubato avec le point d'orgue ici. C'est une question de suivre le meneur. J'imagine un exercice que l'on peut faire avec ce morceau : il y aurait divers solistes qui reprendraient ce rôle de directeur dans ce morceau. Et on aurait des interprétations différentes. Tout ça pour dire que ces parties du morceau sont à voir dans l'interprétation. Eric vas-y.

Cet exercice d'échange des rôles où chaque élève exploite successivement l'espace de liberté offert par la partition, aurait pu se révéler très intéressant. Il n'a malheureusement pas été mené à son terme, sûrement par manque de temps. Malgré cette contrainte, il constitue tout de même un outil élargissant la palette d'action du professeur dans la réalisation de ses objectifs. Rappelons que lors de l'entretien mené avec le professeur, il confiait :

« Je voulais travailler les musiques ouvertes et free en début d'année mais de façon la plus rigoureuse possible. [...] Il y a tellement de choses à faire chaque semaine. Ma méthode, c'est plutôt de me jeter à l'eau. On a toujours envie de ramener le plus de morceaux, de jouer le plus de morceaux, de parler de plein de choses. C'est vrai que j'aimerais bien que l'on travaille deux fois par semaine par exemple. Ou de faire un cours de trois heures avec une pause et deux sessions d'une heure et demie. J'aimerais avoir plus de temps. [...]. Et c'est vrai que cela m'ennuie de ne pas avoir plus de temps pour parler de ça dans les ateliers, parce que mon souci actuel et primordial, est que tout le monde passe l'U.V. à la fin de l'année. Comme ça, l'année prochaine, nous pourrions être tranquilles afin d'aborder ces questions importantes. S'il n'y avait pas les examens, je prendrais le temps de développer les notions abordées par Roscoe Mitchell lors de sa Master Class »⁶⁵.

Malgré une troisième version plutôt concluante (« D'accord, ça commence à [...] »), le professeur éprouve les limites de la communication verbale. Il décide de prendre la place du chef en remplaçant le guitariste du groupe :

P : D'accord, ça commence à [...].

SB : La difficulté est de tenir le truc et en même temps de diriger [...].

P : Pour diriger ainsi, je pense qu'il faut connaître le morceau par cœur.

SB : En donnant moins de mouvements peut-être ...

Ch : Non. Là c'est bien.

P : Moi je dirais autant de mouvement que possible. Sohji, puis-je prendre ta guitare ? Comme ça, c'est à mon tour d'assumer le rôle.

⁶⁴ Il s'agit là encore des notes de la phrase 3.

⁶⁵ La transcription de l'entretien réalisé avec le professeur observé est située en Annexe III.

P : Ok. 1, 2, ...

Bien qu'il ait joué le morceau l'année précédente, le saxophoniste est confronté à des problèmes de déchiffrage qui semblent nuire à la bonne direction du groupe. Au lieu de compenser ses carences par une économie de mouvements comme il le propose, le professeur insiste sur la nécessité de dominer sa partition voire de la connaître par cœur, et de faire « autant de mouvements que possible ».

3.c) Le professeur, en tête du groupe

L'enseignant, lors de cette séquence, va prendre la place de l'élève guitariste. C'est la première fois ou une des très rares fois, d'après les confidences des élèves à la fin de la séance, qu'ils voient leur professeur utiliser son instrument. Malgré des problèmes de santé, il lui arrive parfois de jouer de la basse pour montrer quelques lignes au bassiste :

« Et avec mes problèmes de mains – je ne joue plus depuis quatre ans, ou cinq ans même ... ça va se régler ... – j'ai commencé à enseigner de plus en plus »⁶⁶.

On peut supposer que le caractère « exceptionnel » du cours (la séance ayant été filmée et la disposition des élèves dans la salle changée par l'observateur par rapport aux semaines précédentes), a invité le professeur à se saisir de son instrument.

Rappelons enfin qu'il connaît bien cette musique pour l'avoir pratiqué lors de nombreux stages ou durant sa carrière de musicien :

« J'ai fait divers stages, notamment pendant trois semaines avec Dave Holland, Kenny Wheeler, John Abercrombie, Billy Hart, Don Thompson. J'ai fait aussi un stage un peu plus long de six semaines au Colorado avec le groupe phare du label ECM qui s'appelait *Oregon*, avec Ralph Towner, guitariste, pianiste et compositeur, Paul McCandless, le feu Collin Walcott et Glen Moore. C'était en 1980 et ce stage m'a vraiment ouvert les oreilles. [...] Si on écoute ma propre discographie, vous vous rendrez compte que ce dont je parle à l'E.D.I.M. et ce que j'ai enregistré, ce n'est pas pareil. Ceci dit, la moitié de ce que je fais moi-même est une musique très libre. Il existe donc un décalage entre ce que je compose et ce que j'enseigne. [...] J'ai beaucoup joué ce morceau [*Congeniality*] en trio à une époque, c'était mon morceau de chevet ! Il m'offrait tellement d'ouverture qu'à chaque fois que je le jouais, je découvrais énormément de choses.[...]

⁶⁶ *Id.*

J'ai baigné vingt-cinq ans dans cette musique et je pense que je peux faire profiter mon entourage de mon expérience »⁶⁷.

Pourtant, sur les quatre versions du thème qui ont été jouées en sa compagnie, la dernière seulement a pu être menée à son terme. Lui aussi est confronté au problème du déchiffrage :

P : Moi je dirais autant de mouvement que possible. Sohji, puis-je prendre ta guitare ? Comme ça, c'est à mon tour d'assumer le rôle.

P : Ok. 1, 2, ...

[Quatrième version avortée, avec le professeur à la guitare]

P : Ah, il faut que je [...] j'ai repris au début. Justement, on ne peut pas lire et diriger en même temps !

SB : Ah oui.

P : C'était ça ma phrase.

SB : Ce n'est pas grave, tu as joué et tu as lancé le truc.

P : Je me monte un petit peu [il parle du volume de l'amplificateur de la guitare]. Ok ? Allons-y ! 1, 2, ...

[Cinquième version avortée, avec le professeur à la guitare]

A cause de ces petites difficultés, autrement dit le temps que l'enseignant « reprenne contact » avec le morceau, il passe à côté du travail de direction qu'il voulait montrer à ses élèves. Cette frustration supposée se traduit juste après cette cinquième version.

Le professeur hésite à rendre la guitare à son propriétaire :

[Cinquième version avortée, avec le professeur à la guitare]

P : Sohji veux-tu la reprendre ?

G : Euh, ma guitare ?

SB : Non, le piano !

P : Ou peut-être vais-je essayer une fois de plus de développer le rubato.

La décision prise, l'enseignant revient sur ses objectifs et dispense de nouvelles consignes. Il faut développer le rubato sur la phrase 3 afin d'établir une fluidité entre chaque section et ne pas les considérer comme des parties indépendantes. C'est durant cette phrase ascendante écrite en noires par le professeur :

⁶⁷ *Id.*

Slow ♩ = 84

Et en blanches sur la transcription d'E. JOST :

5

3

... que les musiciens peuvent le plus exploiter ce nouvel espace et dilater le temps comme ils le veulent. Le professeur invite donc ses élèves à dissimuler une pulsation au sein d'un jeu rubato, pulsation qui ne serait plus appuyée traditionnellement par le batteur. Cette notion est dénommée jeu « pulse » et a été expliquée plus précisément lors de l'entretien :

« Et aussi surtout, il y a tempo et non tempo : tempo et rubato. Et c'est très intéressant de gérer ça. [...] Le thème commence sur un tempo infernal et le pont arrive rubato. Tout le monde doit suivre et il faut développer un tempo interne énorme !

Cette façon d'improviser sur du rubato a d'ailleurs été très fortement exploitée par Albert Ayler, Sonny Murray et Gary Peacock deux ou trois ans plus tard. Ce jeu rubato, à partir de la musique d'Albert Ayler, est appelé aujourd'hui, jeu « pulse » où l'on sent au milieu du rubato le rythme qui est là. Tous ces éléments prennent naissance dans *Congeniality* »⁶⁸.

Il est évident, comme le souligne E. JOST, que cette pièce frappe par cette alternance de rythmes contrastés et par cette arrivée soudaine de la phrase 4, virtuose et swinguante. L'ensemble de ces fragments garde toutefois dans l'enregistrement une réelle unité. L'objectif pour l'enseignant est que le meneur développe une gestuelle efficace pour faire partager aux autres membres du groupe ce liant temporel nécessaire à la bonne cohérence de l'interprétation :

⁶⁸ *Id.*

P : Ou peut-être vais-je essayer une fois de plus de développer le rubato. Et ce qui est vraiment important là dedans c'est de garder le mouvement pour que cela ne devienne pas trop un arrêt brusque, surtout le tempo rapide. Cela pourrait être un arrêt au niveau du triolet de noires à la deuxième ligne. Essayons de garder le mouvement jusqu'à temps que nous reprenions le tempo et de garder autant que possible le mouvement sur soi parce qu'il y a des démarrages et des arrêts, des démarrages et des arrêts afin de sentir le plus possible une continuité hors tempo.

Afin d'atteindre cet objectif, le professeur va montrer de quelle manière il dirige le groupe en utilisant le manche de sa guitare comme la baguette d'un chef d'orchestre. Très simplement, en réalisant un mouvement de bas en haut, il indique le départ d'une phrase. Ce geste codifié est fréquent chez tous les musiciens – qui utilisent leur instrument ou leur tête – dans le but d'indiquer un départ ou la fin d'une phrase. Pour inviter l'ensemble des musiciens à improviser et à faire durer les points d'orgue, le professeur fait tourner le manche de sa guitare comme pour signifier « jouez, il faut remplir ! » et décide de la durée du point d'orgue en utilisant le geste conclusif.

A la septième version, le professeur débarrassé de ses problèmes de déchiffrage et de repérage réalise une version complète du thème mais les signes de direction ne semblent pas avoir été clairs :

[Sixième version, avec le professeur à la guitare, avortée]

P : C'est le moment où l'on va dans les solos ?

[Septième version, avec le professeur à la guitare]

P : L'intérêt avec le rubato, est que ça peut durer, et ...

SB : Oui mais tu as fait le signe trop. Car lorsque tu as fait le signe, on était en train de raconter des trucs et ...

P : C'est vrai qu'il aurait pu y avoir plus de cassure mais ... j'étais sur le point de m'inquiéter car on n'est pas en train d'enregistrer mais en fait si ! *Thank you* Sohji !

G : Merci.

« Plus de cassure », c'est-à-dire que le geste effectué ne traduisait pas suffisamment une intention claire. Mais l'enseignant, à travers l'intervention de l'élève saxophoniste, peut espérer avoir atteint son objectif. En effet, si ce dernier remarque le manque de clarté dans le geste du chef (incarné par le professeur), il saura peut-être ultérieurement rendre ses intentions de direction plus cohérentes qu'au début du cours. Finalement, les discours lors de l'entretien privé et devant les élèves, se recourent complètement :

- « Travailler cette musique avec le plus de rigueur possible » revient à soigner ses gestes lorsqu'on dirige un groupe et « être clair dans ses intentions ».
- « Développer son tempo interne » revient aussi à « sentir le plus possible une continuité hors tempo ». Cet aspect est un objectif tout à fait concret que l'interprétation d'un thème de free jazz comme *Congeniality* permet d'atteindre. Ajoutons que cette fin présente un double intérêt : non seulement de mieux appréhender les subtilités de jeu de la musique free jazz et notamment de la musique d'Ornette COLEMAN, mais aussi de pouvoir utiliser cette capacité à sentir un tempo interne pour jouer n'importe quel autre morceau de jazz. Pensons par exemple aux applications que pourrait trouver un musicien qui joue en solo ou qui improvise sans accompagnement dans un groupe.

4. Dernières précisions avant les solos

Le professeur a repris sa place et revient sur la collaboration que doivent entretenir le saxophoniste et le batteur. C'est le rôle de ce dernier d'appuyer musicalement les idées du meneur, voire comme le propose l'enseignant, de « pousser plus que lui ». Autrement dit, le batteur doit souligner le mieux possible les variations de nuances et de dynamiques émises par le saxophoniste. Pendu aux lèvres de ce dernier, il doit absolument montrer ses qualités d'écoute. Entre le batteur et le saxophoniste, il doit en fait exister un lien très fort.

Il s'agit d'une véritable codirection. Durant notre observation, à chaque fin de phrase, c'est-à-dire à la fin de l'improvisation sur les points d'orgue, le saxophoniste limité par son souffle doit attendre le batteur :

[Huitième version, le guitariste a retrouvé sa place]

P (au Bt): Je trouve qu'on attendait un peu trop. Surtout dans les sections rubato, joue, vas-y ! Tu dois être le codirecteur avec Eric. C'est à vous deux de diriger l'ensemble.

SB (au Bt) : Oui parce que si je redémarre, c'est en fonction de ce que tu fais. Si tu fais quelque chose je te laisse finir. Mais si tu ne fais rien, je redémarre tout seul.

P : Encore une fois la répétition du thème ! Et puis après on s'attaquera aux solos. Encore un thème ! Et essayez de prendre plus de risques.

SB : 1, 2 ...

Les dernières interventions du professeur avant la version avec solos semblent résumer toutes les consignes délivrées tout au long du cours. L'unité entre chaque phrase doit être soignée. L'arrêt total, c'est-à-dire le silence, ne provoquerait qu'une cassure qui romprait la fluidité des fragments. L'enseignant souligne aussi les difficultés que rencontre évidemment le meneur du groupe à se faire « obéir » par les autres élèves. Si les intentions sont claires, la prise de risque est plus intéressante musicalement qu'un plan prévu à l'avance :

[Neuvième version]

P : Encore une fois. On ira vers les solos cette fois-ci. Je pense qu'il est intéressant à certains moments de ne pas attendre que tout se calme. J'ai essayé de faire ça tout à l'heure.

SB : Oui, mais s'ils ne suivent pas suffisamment ...

P : Ils seront là au deuxième temps. Certes c'est le chaos, mais mine de rien, c'est intéressant à écouter. Ecoutez un groupe jouer *Congeniality* : tout est carré ! Tout filer serait ennuyant. Alors que : « ouaouh, lui il est en train de diriger le groupe, et est-ce que les autres vont suivre ? Ah, lui il a raté mais ça sonnait intéressant ! ». Ce morceau permet de prendre des risques.

SB : C'est peu un cache-cache ... le jeu du chat et de la souris, on peut se courir après.

P : Ouais ! Et même j'aime personnellement accélérer sur le ... [les phrases 4 et 4a], ça peut rajouter encore un autre aspect. Le moindre fait qui ajoute un moment de spontanéité peut être intéressant ! Libérons-nous !

SB : On n'est pas non plus obligé de compter au début ?

P : Oui, tu peux commencer directement avec la première phrase. Quand je jouais ce morceau : « ok tout le monde est prêt ? » C'était en trio quand même.

[Dixième version avortée]

P : D'accord encore. (Au Bt) Pousse avec Eric, et essaye même de pousser plus que lui si c'est possible.

[Onzième version → première version avec solos]

Liberté, ouverture et spontanéité baignées de rigueur et d'écoute sont les conseils qui préparent à la première version avec solos des membres de cet atelier de pratique collective.

5. Des problèmes subsistent

Cette première version avec solo est très longue et dure près de vingt minutes. Le professeur ne va pas rentrer directement dans le vif des problèmes concernant l'improvisation. Ses premières remarques, nous allons le voir, concernent le saxophoniste et le rôle de chef qu'il a dû tenir tout le long de la prestation :

[onzième version → première version avec solos]

P : Oh ...

SB : C'est ma faute, je voulais qu'on s'arrête juste là ...

P : Il y a eu de très bons moments. Vous m'avez inspiré deux pages entières de commentaires. On commence à expérimenter avec pleins de divers paramètres intéressants. Vous m'avez sûrement entendu crier en disant que j'ai bien aimé le mezzo piano, piano ... après avoir BLOM BLOM, ça donne de bons contrastes. Pour découvrir et inventer avec quelque chose comme ça, il faut jouer. Et chaque thème que l'on fait se développe. Et donc tu es quelqu'un d'expérimenté maintenant (à SB), et si j'avais une critique à faire, maintenant que je t'ai libéré de toutes tes chaînes et que tu y vas avec cette histoire de direction, de temps en temps tu n'es pas suffisamment clair avec les gens, dans tes intentions, surtout quand il s'agit de rétablir le tempo. Tu es beaucoup plus clair dans le rubato que dans le rétablissement du tempo. Et c'est bien d'avoir un geste physique qui rende cette reprise de tempo très claire.

SB : Je n'arrive pas à trouver ...

[P propose des gestes en chantant les traits rapides du thème]

SB : Ce n'est pas forcément l'instrument que je dois bouger en fin de compte.

P : Non, ce doit être aussi bien corporel que sonore

SB : A l'alto, c'est vraiment facile à bouger et là, je ne sais pas si mes gestes sont comme ça ou comme ça.

P : Il faut bouger le bâtiment.

SB : Alors que si bouge comme ça, ils ne vont peut-être pas comprendre.

[P imite Elvis Presley]

Ba : En bermuda avec ses santiags !

P : Donc ça développe, ça joue, l'esprit est bien. On avait parlé de cette histoire d'y aller, de ne pas autant suivre mais de pousser ...

SB : D'anticiper ...

P : Je parle pour Mathieu surtout, c'était assez bien.

La déception manifestée par le professeur à la fin de cette prestation résulte du fait que tous les musiciens ne se sont pas arrêtés en même temps, au même endroit : le trompettiste et le chanteur ont continué à jouer le thème malgré un geste conclusif du professeur qu'ils n'ont pas pu voir. Même si le batteur a apparemment compris de quelle manière il devait collaborer avec le saxophoniste « en poussant », des problèmes de directions subsistent chez ce dernier. Le professeur va proposer une dernière solution : en « scatant » la phrase 4 du thème et en mimant la position du saxophoniste baryton, il propose des mouvements corporels différents de ses gestes de guitariste, afin que son élève soit plus clair avec ses intentions.

Le professeur a usé de certaines stratégies d'enseignement pour aborder certains concepts difficiles. Nous allons les rassembler ci-après.

6. Récapitulation des problèmes et moyens mis en œuvre pour y remédier

Nous avons évoqué dans ce commentaire une partie des difficultés traités par le professeur en ce qui concerne l'interprétation du thème. Ces problèmes correspondent bien aux définitions empruntées à Jean-Louis MARTINAND que donne Philippe MEIRIEU de l'objectif-obstacle et de l'obstacle-objectif :

« Pour notre part, et dans le cadre des recherches que nous menons dans notre laboratoire, nous utilisons de plus en plus, dans nos travaux, l'expression d'objectif-obstacle pour désigner des objectifs qu'on est capable de faire apparaître à l'occasion d'un obstacle dans la réalisation d'une tâche. Et c'est pour bien marquer le fait que, même si cet objectif est identifié *a priori* par le formateur, il n'est intégré dans une dynamique d'apprentissage que si l'apprenant le découvre comme un moyen de surmonter un obstacle que nous parlons d'obstacle-objectif »⁶⁹.

L'objectif le plus global que veut atteindre le professeur est que ses élèves sachent jouer le thème *Congeniality*.

Autour de ce but premier, nous avons isolé plusieurs sous-objectifs et en avons explicité deux particulièrement :

- Le premier sous-objectif concerne les notions d'ouverture, de liberté et d'occupation de l'espace. L'interprétation des éléments charnières qui structurent l'ensemble du morceau – c'est le cas du point d'orgue – a servi de prétexte à l'introduction de ces concepts et constitue une tâche à part entière. Nous avons vu de quelle manière le professeur justifie une idée personnelle au sujet de leur exécution : si dans l'enregistrement original, ces moments ne sont pas particulièrement exploités pour des raisons historiques dirons-nous, rien n'empêche le groupe d'élèves d'aller plus loin dans l'occupation de cet espace de liberté. Chaque point d'orgue serait alors occupé différemment selon les consignes du chef de file. Le moyen mis en œuvre par l'enseignant est le recours à l'histoire du jazz et à son expérience personnelle.

⁶⁹ MEIRIEU, Philippe, *Objectif, obstacle et situations d'apprentissage*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Ed. ESF, Paris, 1993, p. 295.

- Le second sous-objectif concerne la manière dont le meneur doit diriger un groupe. La composition d'Ornette COLEMAN caractérisée, nous l'avons vu, par cette alternance de rythmes contrastés, sert de prétexte pour aborder les problèmes de direction. La tâche proposée au saxophoniste durant notre observation est de gérer chaque début et chaque fin de phrase. Aussi, la phrase 3 n'étant pas mesurée et accompagnée traditionnellement, le meneur doit conduire son idée musicale et faire en sorte qu'elle soit comprise et partagée par les autres membres du groupe d'élèves : tâche complexe dont ce morceau est finalement un formidable support de traitement.

Dans l'introduction de son article sur les modes de communication pendant les improvisations de jazz, Frederick A. SEDDON fait un bref état des lieux des modes de communication utilisés par les musiciens entre eux :

« Quand les musiciens de jazz jouent ensemble, ils ont à leur disposition la communication verbale, la communication non verbale (par exemple le contact visuel, les signaux auditifs et le langage corporel) et la communication musicale »⁷⁰.

Les moyens mis en œuvre par l'enseignant sont doubles. Soit il utilise des explications plus ou moins précises à travers la communication verbale :

P : Essaye de diriger même un peu plus, corporellement ; [...] On a vraiment besoin de quelqu'un qui soit clair avec ses intentions ; [...] Pousse avec Eric, et essaye même de pousser plus que lui si c'est possible.

Soit il utilise un mode de communication non verbal qui consiste à maîtriser le maniement de l'instrument et la gestuelle corporelle pour traduire une idée directrice. Dans le second cas, précisons que le professeur aurait pu mimer cette gestuelle en gardant « sa place ». Au lieu de cela, il a intégré le groupe d'élèves-musiciens en éprouvant leurs difficultés (déchiffrage, repérage) et a endossé le rôle du meneur. Nous pouvons penser que la critique portée à l'encontre du professeur par le saxophoniste (auparavant chef du groupe) à la fin de la septième version place ce dernier dans une dynamique d'apprentissage si l'on considère qu'il a repéré ce qu'il fallait faire et ne pas faire. Mais à la fin de la onzième version, des difficultés

⁷⁰ SEDDON, A. Frederick, *Modes of communication during jazz improvisation*, in *British Journal of Music Education*, 22:1, Ed. B. J. Music, 2005, p. 47.

subsistent et le professeur propose une gestuelle plus adaptée à son élève en mimant un saxophoniste qui dirigerait le groupe.

Le cours de pratique collective observé revêt bien les attributs d'une situation d'apprentissage. Le professeur utilise comme support une musique qui pourrait-on penser, ne doit pas faire l'objet d'un enseignement. Il organise des tâches pour ses élèves après avoir défini plus ou moins à l'avance, un certain nombre d'objectifs à atteindre. Il semble de moins en moins évident de soutenir l'idée selon laquelle un musicien peut se lancer librement dans le free jazz. Selon le professeur interviewé :

« D'abord, je voulais dire que c'est moi qui ai tenu à intégrer ce morceau au répertoire. Aussi, beaucoup de gens pensent que le free jazz c'est : « on joue ensemble, on joue en tête, on rigole et finalement on joue n'importe quoi ». Et quand on écoute soigneusement les disques d'Ornette Coleman, on peut voir que c'est loin d'être n'importe quoi. On peut même y trouver des *grooves* et des *swings* les plus forts de l'histoire du jazz. Il existe déjà un rapport avec le swing, la rigueur du rythme et du tempo, vraiment incroyable. *Congeniality* est un morceau superbe en raison de ses éléments de composition et il est intéressant de savoir les utiliser»⁷¹.

Nous allons voir que la suite et la fin du cours sont entièrement consacrées au travail de l'improvisation et de construction des solos.

⁷¹ L'entretien avec l'enseignant est situé en Annexe III.

B/ Problèmes liés à l'improvisation

Durant cette seconde partie du cours, les élèves ont réalisé quatre prestations : deux « complètes » comprenant thème et improvisations, une avortée pour des raisons de tempo, et une version incomplète où le professeur retravaille avec le guitariste le solo de ce dernier. Mais avant de se pencher plus précisément sur les solos réalisés par les élèves, il nous semble adapté de faire quelques remarques sur les improvisations du groupe d'Ornette COLEMAN.

1. Ornette COLEMAN, compositeur/improvisateur

Il est évident que la réflexion sur le jeu d'improvisation du saxophoniste peut constituer un travail à lui seul. Mais notre objectif principal n'est pas d'effectuer pour l'instant une analyse exhaustive mais de souligner certains points importants sur lesquels le professeur s'appuiera dans son enseignement⁷².

1.a) Tonalité

Même si elle ne constitue pas l'essence de la musique d'Ornette COLEMAN, la place de la tonalité dans l'improvisation occupe nos premières remarques. Si l'accompagnement de la batterie (de type *chabada*⁷³) constitue une référence évidente à l'utilisation des codes traditionnels du jazz et plus particulièrement à la musique du saxophoniste Charlie Parker, on peut dire que l'usage du ton de Si bémol rentre aussi dans ce cadre. Le professeur observé précise cette idée :

« La plupart des compositions d'Ornette de la période 1958-1962 font référence à la musique de Parker. Et l'on sait bien que les deux tiers des musiques enregistrées de Charlie Parker étaient soit des blues, soit des *rythm' changes*. A travers la tonalité de Sib on trouve un autre rapport »⁷⁴.

⁷² Rajoutons enfin que nous nous référerons souvent à l'ouvrage de référence sur le free jazz du musicologue E. JOST, et que nous invitons le lecteur à parcourir l'analyse de l'album *Free Jazz* effectuée par Jacques ABOUCAYA et Jean-Pierre PEYREBELLE : *Du Be Bop au Free Jazz, formes et techniques d'improvisation chez C. Parker, M. Davis et O. Coleman*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2001.

⁷³ Onomatopée utilisée par les musiciens français pour désigner le jeu ternaire basique des batteurs.

⁷⁴ La transcription de l'entretien réalisé avec l'enseignant se trouve en Annexe III.

Et selon E. JOST :

« Il s'appuie [Ornette Coleman] non pas sur les changements d'accords mais sur un son fondamental, une hauteur de référence qui a été appelée « centre tonal » dans la littérature du jazz des années 1960. Selon les théoriciens actuels de la musique, la tonalité n'implique pas nécessairement de progressions harmoniques fonctionnelles ; elle implique d'abord et avant tout une relation à un son. Pour cette raison, on peut considérer comme entièrement tonale la musique d'Ornette Coleman à cette période – et, le plus souvent, sa production ultérieure »⁷⁵.

Tout le thème *Congeniality* est construit sur ce centre tonal de Sib, ainsi que l'improvisation d'Ornette COLEMAN dont la transcription contenant des repères de tonalité est située en annexe X. Le solo du saxophoniste regorge de phrases improvisées sur ce ton. Les mesures 7 à 9 par exemple :



Ainsi que les huit premières mesures de la partie D :



On peut dire que l'usage du ton du thème dans l'improvisation, malgré quelques changements arbitraires vers des centres tonals secondaires de la part du saxophoniste ou du bassiste Charlie Haden, constitue une référence au thème à part entière. Ce recours à un centre tonal se retrouve dans d'autres compositions, comme par exemple *Tears Inside* issu de l'album *Tomorrow is the Question* de 1959, basé sur un centre tonal de Ré bémol.

⁷⁵ JOST, E., *op. cit.*, p. 58.

1.b) Forme

Si le thème, rappelons-le encore une fois, est construit sur une alternance de deux « styles », les improvisations ne font jamais référence à ce changement de pulsation : les solistes ainsi que la rythmique (qui accompagne de manière traditionnelle : batterie en *chabada* et basse en *walking*⁷⁶) jouent dans le tempo initial. Cette utilisation du swing dans le free jazz, n'aboutissant finalement pas à des moments d'improvisation collective, même si elle libère le bassiste de chaînes harmoniques (en l'absence de grille), est un élément caractéristique de la musique d'Ornette COLEMAN :

« Le bassiste était libéré de l'obligation de jouer la grille harmonique (au moins quand Charlie Haden eût rejoint le groupe), mais lui et le batteur continuaient à assurer la pulsation. L'alternance universellement répandue entre des ensembles composés des solos improvisés n'était que rarement brisée par une improvisation collective libre. Comparés aux improvisations collectives chez Mingus, les premiers pas de Coleman en direction d'un vrai travail de groupe étaient encore bien hésitants »⁷⁷.

1.c) Motifs

La transcription du solo d'Ornette COLEMAN fait apparaître un usage intensif de motifs (indiqués par des lettres) faisant de près ou de loin référence au thème de départ. E. JOST parle de chaîne d'associations motiviques :

« Coleman invente, tout au long de son jeu, des motifs indépendants du thème, et continue à les développer. De cette manière se crée – en dehors des progressions harmoniques, il faut le noter – une cohésion interne comparable au courant de conscience chez Joyce ou à « l'écriture automatique » des surréalistes : une idée naît de la précédente, est reformulée, et conduit à une autre nouvelle idée. Pour ce procédé, nous proposons le terme de chaîne d'associations motiviques »⁷⁸.

En effet, on constate d'une part, l'utilisation de motifs qui font directement référence au thème. Par exemple, à la mesure 48 du solo, on note une paraphrase du thème principal.

⁷⁶ Le jeu en *Walking bass* (trad : basse en marche) consiste à jouer la ligne de basse à raison d'une note par temps. Ce procédé d'accompagnement développé dans les années 30-40 est dû à l'initiative du contrebassiste Walter PAGE.

⁷⁷ JOST, E. *op. cit.*, p. 68.

⁷⁸ *Id.*, p. 60.

Ce motif est cité de manière indépendante et n'est pas développé par la suite :



De même au début de la partie C, mesure 88 :



Ainsi qu'aux mesures 58 et 59, les motifs de triades descendantes de la phrase 4 du thème sont réutilisés :



D'autre part, on note un travail de création et de développement sur des motifs complètement indépendants du support initial. Ce travail motivique permet au musicien d'atteindre les centres tonaux secondaires dont nous parlions auparavant :

« De tels petits écarts par rapport au centre tonal montrent clairement que si Coleman se réfère à un cadre tonal général, généralement valable pour la pièce entière, il peut néanmoins se produire des glissements vers des centres secondaires »⁷⁹.

⁷⁹ *Id.*, p. 60.

Les mesures 66 à 72 du solo de *Congeniality* présentent deux motifs développés – *e* et *f* – et indépendants du thème :

Les mesures 121 à 125 présentent un motif construit sur la triade de l'accord de do mineur qui se décale au fur et à mesure dans le temps :

Cette chaîne d'association, en plus de créer parfois des déplacements rythmiques voire une désorientation dans la temporalité, fait naître, pour reprendre les termes de l'enseignant observé, « de la structure là où il n'y en a pas ». En résumé, nous tirons de nos brèves remarques sur l'improvisation du quartet dans *Congeniality* qu'elle est basée :

- Sur l'utilisation majoritaire du centre tonal du thème de départ (ici Si bémol) avec des « échappées » vers d'autres centre tonals dits tons secondaires.
- Sur une liberté totale d'action pour le soliste reposant cependant sur une rythmique parfaitement traditionnelle et stable et aboutissant à l'absence d'improvisation collective.

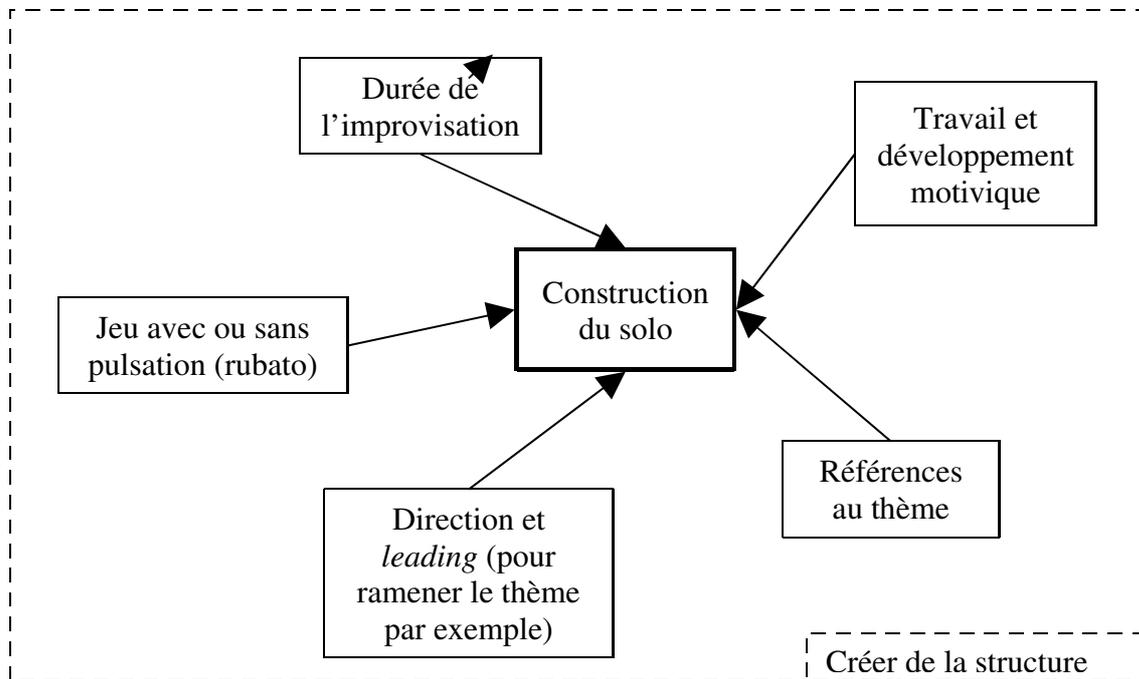
- Sur le non-respect de la forme du morceau incluant surtout les changements de tempo.
- Sur la création, le travail et le développement de motifs issus ou non du thème.

Nous allons voir comment s'articulent ces quelques éléments d'analyse avec les problèmes soulevés par le professeur et ses élèves. En effet, afin de construire son improvisation, les élèves doivent, selon l'enseignant, travailler de nombreux aspects. Dans le cadre de ce premier travail, comme lorsque nous avons évoqués les inconvénients de la réalisation du thème, nous n'aborderons pas tous les aspects que nous tentons ci-après de répertorier, à savoir les problèmes de :

- Référence au thème.
- Développement, de construction générale du solo : début, milieu, fin.
- Construction particulière du solo : carrure, abandon de la carrure, gestion de l'héritage du *be bop*, de l'héritage musical des quarante dernières années.
- Jeu avec pulsation, sans pulsation.
- Durée du solo.
- L'accompagnement, des *backgrounds*.

Ces difficultés, isolés de cette manière, ne sont évidemment pas indépendants les uns des autres dans la réalité. Il est clair qu'une conscience faible de la durée du solo d'un élève affectera la construction générale du chorus. Aussi, la gestion de l'accompagnement est intimement liée au contexte temporel (avec ou hors pulsation) dans lequel le groupe joue.

Le schéma simplifié ci-dessous tente de montrer au mieux les rapports transversaux complexes qui existent entre chaque concept abordé :



Dans le premier cas le professeur travaillait à partir de l'enregistrement et de la transcription pour aborder les notions décrites plus haut. A présent, le professeur prend les improvisations des élèves comme point de départ. Chaque solo est décrit et analysé avec le groupe. C'est à partir de ce matériau (le solo de l'élève) que le professeur propose une critique construite sur les concepts qu'il veut aborder.

2. Références dans l'improvisation

2.a) Eléments du thème

Nous avons vu que le solo d'Ornette COLEMAN contenait des références thématiques mais proposait aussi un travail sur des motifs complètement originaux. Les éléments mélodiques du thème ont toujours servi de support idéal aux musiciens classiques occidentaux pour composer et développer leurs idées ainsi qu'aux musiciens de jazz pour improviser.

Comme l'indique E. JOST :

« Le père reconnu de l'improvisation motivique dans le jazz moderne est Sonny Rollins. [...] Rollins tire son matériau motivique en règle générale des thèmes qu'il utilise, facilitant ainsi la reconnaissance par les auditeurs (le fameux « effet ah ! ah ! ») – le terme « d'effet ah ! ah ! » a été proposé par le psychologue allemand Karl Bühler pour évoquer un phénomène de reconnaissance à la fois spontané et inconscient »⁸⁰.

Dans notre chapitre consacré à la présentation du free jazz, nous parlions brièvement du nouveau statut du thème. Dans son étude des caractéristiques musicales du free jazz, Vincent COTRO traite des différents profils que revêt désormais le thème free jazz :

« Le plus souvent, le thème perd sa fonction de prétexte puis de conclusion à l'improvisation. Il devient un élément du morceau parfois autonome, parfois au contraire très lié à l'improvisation dont il peut être l'aboutissement (et non le point de départ). Certains thèmes perdent tout contour mélodique identifiable et servent de relais, de stimulus à la libre improvisation en différents points de la pièce. Ornette Coleman est l'un des premiers à reconsidérer le thème comme une entité homogène. Au thème nourricier, apportant au morceau entier son principe musical et expressif, il substitue volontiers des formes contrastées incluant plusieurs climats, plusieurs tempos (*Congeniality*). Au thème d'allure traditionnelle ou *bebop*, Ornette apportera l'imprévu par l'insertion d'une mesure supplémentaire ou incomplète (*Invisible, The Disguise, Blues Connotation, Bird Food...*) »⁸¹.

Dans le contexte free jazz dans lequel les élèves observés se trouvent, la référence aux éléments du thème semble être un outil important pour la construction de l'improvisation.

On observe deux types d'utilisation du thème :

- La mélodie ainsi que les rythmes utilisés dans la composition sont de véritables viviers à idées pour débiter le solo, développer et façonner un motif précis. A plusieurs reprises, que ce soit sur ses notes prises durant la séance ou dans son discours avec les élèves, le professeur va insister sur l'importance de cette référence.

Par exemple le chanteur qui a pris le premier solo dans les deux versions :

⁸⁰ JOST, E., *op. cit.*, p. 60.

⁸¹ COTRO, Vincent, *CHANTS LIBRES, Le free jazz en France, 1960 – 1975*, Ed. Outre Mesure, 1999, p. 29.

P : Donc les solos, Bruno, très intéressants. Tu y es allé, tout ce qui arrivait dans ta tête, c'était bien mais après quelques temps tu es revenu et tu as fait quelques références au thème. On aurait pu profiter d'un peu plus de développement, où on aurait pu sentir un début, un développement, quelque chose au milieu et une fin.

- Le thème peut être cité partiellement ou dans son intégralité pour servir de relais entre chaque soliste, et utilisé comme un élément de cohésion pour le groupe et de stabilité pour l'auditeur. Si le musicien décide d'improviser hors tempo, la citation du thème semble être un moyen – auquel apparemment certains élèves avaient songé – pour ramener la pulsation initiale et inviter un nouveau soliste à improviser. S'adressant au saxophoniste et à l'ensemble des membres de l'atelier le professeur propose d'utiliser les quatre premières mesures du thème :

P : Et donc une fois que tu es rentré dans ton solo, il y avait aussi des références du thème. Tout le monde a fait des références au thème, ce qui était bien. Mais une référence au thème qui m'a manqué, c'était de ramener le début du thème un petit peu. Pourquoi pas un solo sur deux, ce serait intéressant, ou même pour un solo de ramener le début du thème pour arriver au rubato et (il chante les premières quatre mesures du thème)... prochain solo.

T : Oui, j'y ai pensé ...

P : Et d'aller vers le rubato ...

SB : Moi, j'y ai pensé à la fin. Je pensais la fin comme [il chante les mesures 19 à 22 du thème], et je suis resté là-dessus parce que je me demandais où aller à présent.

P : Et justement cette phrase peut être une idée pour quitter un solo qui serait principalement rubato ...

SB : C'est ce que j'ai fait par rapport à Adrien ...

P : Le solo d'Adrien était principalement rubato ...

SB : Le mien ne l'était pas. C'est là la difficulté.

P : Oui, ça passait, ça allait assez bien.

2.b) Tonalité

L'emploi du ton de Si bémol dans l'improvisation constitue aussi une référence à un élément du thème. Au même titre qu'Ornette COLEMAN consacre la majorité de son improvisation à ce ton, le professeur rappelle à ses élèves et notamment à la section basse/guitare, l'importance de l'emploi de ce ton.

Il fait partie intégrante de la composition et constitue aussi un rappel, un hommage fait par le saxophoniste aux compositions héritées du passé :

P : Autre chose aussi, qui a son importance surtout pour basse et guitare, c'est l'emploi de la tonalité là-dedans. Pas mal de fois, Charly comme l'autre Charlie (Haden), tu es resté en si bémol et ça c'est assez dans l'esprit de ce morceau. Si bémol avec la possibilité d'être aux aguets pour une modulation éventuelle avec si bémol comme point d'appui. Sohji a utilisé exactement le même concept en ce qui concerne les accords, avec les voix chromatiques à l'intérieur et avec une pédale à l'aigu qui avait quelque chose à voir avec la tonalité générale comme le si bémol ou le fa. Et cela fonctionne à merveille. Il est donc bon d'utiliser des accords comme ça, mais on ne veut pas que ce soit systématique non plus.

Nous avons vu que la transposition des motifs par Ornette COLEMAN aboutit à l'usage de tons différents du ton initial, dits tons secondaires qui peuvent déstabiliser l'auditeur. Grâce à une utilisation équilibrée (« on ne veut pas que ce soit systématique non plus ») du ton de Si bémol, l'élève peut jouer sur cette dichotomie que nous allons préciser dans le chapitre qui suit : structure/détente/(ton principal) ⇔ absence de structure/tension/(ton secondaire).

3. Structuration et construction

3.a) Organisation du groupe

La citation d'une partie du thème – rappelons que dans *Congeniality*, c'est la phrase 1b qui lance les solos – entre chaque solo demande un minimum d'organisation, ce qui aboutit à un certain paradoxe : celui de la spontanéité réglée à l'avance. Dans l'exemple choisi ci-après, avant la deuxième version complète, l'enseignant propose de prévoir l'ordre des solistes et d'intercaler entre les solos du saxophoniste et du trompettiste, quatre mesures du thème pour relancer le solo suivant (soit les phrases 4a et 1b) :



P : Peut-être, peut-on essayer de régler cela à l'avance en incluant quelque chose au milieu ? Pour le solo d'Adrien, refaisons le thème à la fin du solo d'Eric, uniquement les quatre mesures comme j'ai dit tout à l'heure (il chante le début du thème) ...

SB : Sur quel solo ? Celui d'Adrien ?

P : Peut-être qu'Adrien aimerait être dans un contexte plutôt *up tempo*. Réorganisons l'ordre des solos. Eric plutôt en tant que troisième, Adrien tu prends le deuxième dans le tempo et fin de ton solo, on fait les premières quatre mesures. Ok ?

T : Ok.

SB : Question : à la fin c'est bien de ne faire qu'un thème je pense ?

P : Je suis d'accord, au lieu de faire les quatre fois tu veux dire.

T : Où s'arrête-t-on alors ?

SB : Arrivés en bas, on fait la coda qui est en bas

P : On fera les quatre premières mesures du thème pour enchaîner le solo d'Adrien vers le tien (SB).

L'organisation n'est pas incompatible avec la liberté et la spontanéité. C'est en fait un exercice pratique que propose l'enseignant à ses élèves, afin de développer, peut-on penser, un sens intuitif de l'organisation. Il reconnaît d'ailleurs à la fin du cours qu'un groupe de six ou sept musiciens improvisant est difficile à gérer et à organiser. A tel point qu'il évoque la nécessité d'avoir plus de règles :

P : Et justement, jouer cette musique en septet ou en octet, ce n'est pas facile. Et il nous faut presque plus de règles. En trio, on peut le faire beaucoup plus spontanément et intuitivement. A chaque personne que l'on rajoute, c'est de plus en plus difficile.

L'idéal visé par le professeur serait que les élèves membres d'un groupe important de six musiciens sachent dans un premier temps s'organiser grossièrement et rapidement et dans un second temps, gérer en temps réel sans le prévoir à l'avance (dans le contexte d'une audition ou d'un concert par exemple) le passage des solos et la citation impromptue d'une partie du thème.

3.b) Construction en superficie et en profondeur

L'organisation générale du groupe est dépendante de la manière dont chaque musicien va organiser son propre solo. Quand le professeur aborde l'utilisation des éléments du thème dans l'improvisation, il évoque des problèmes liés au contenu musical même du solo (traitement mélodique, rythmique). Dans les exemples que nous allons étudier, l'enseignant parle de la manière dont il faut organiser ce contenu, notamment dans le temps. A plusieurs reprises, le professeur évoque deux types de problèmes :

- Ceux liés à la construction, dirons-nous, en superficie du solo. L'enseignant évoque les notions de durée de l'improvisation, d'occupation de l'espace temporel et sonore. Il parle du solo dans sa globalité.
- Ceux liés à la construction en profondeur du solo. Il faut organiser cet espace de liberté en ne perdant pas de vue les notions de phrase (empruntée ou non au *be bop*), de carrure.

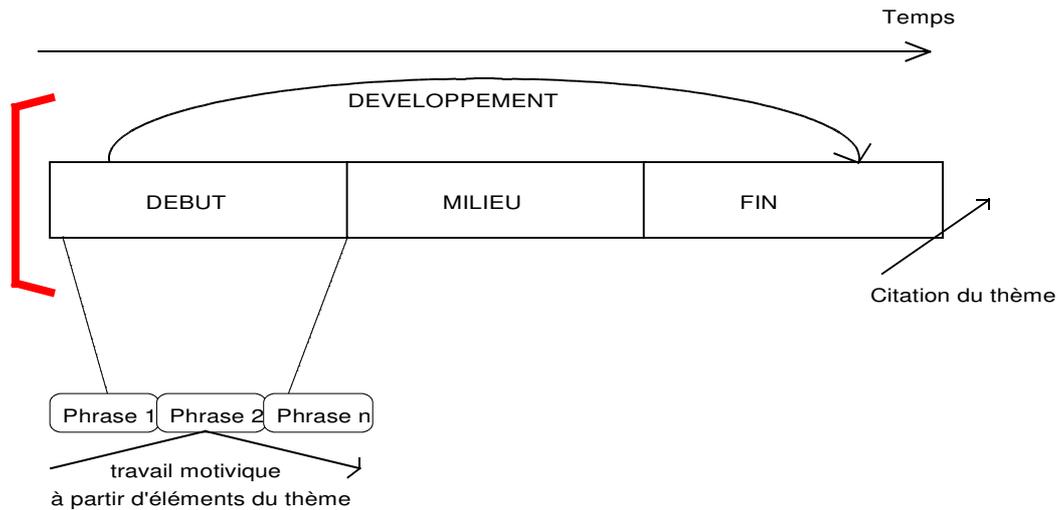
L'objectif visé par le professeur, en plus d'être ambitieux, soulève donc un élément majeur et fondateur de cette musique : la construction de structure là où il n'y en a pas. Lors de l'entretien, il ne manque pas de rappeler que :

« Ce qui est très important pour le musicien de jazz d'aujourd'hui, c'est la multiplicité des expériences et l'équilibre entre la structure et l'ouverture. Mais l'équilibre entre rigueur et intuition l'est aussi. [...] Je n'aime pas quand cette musique est réduite au fait de jouer quelques sons bizarres, on se regarde et on rigole ! [...] Aussi, le plus important est d'apprendre à jouer en structure. Je n'ai aucune envie d'aborder cette musique avec des élèves qui ne manipulent pas avec une certaine aisance les structures de 32 mesures, du blues. Je crois que c'est quand même la base car l'improvisation libre revient à créer la structure alors qu'il n'y en a pas. Comment peut-on créer la structure spontanément ? Ça c'est important et c'est une vision partagée par tous mes collègues de l'école »⁸².

⁸² L'entretien avec le professeur observe se trouve en Annexe III.

3.b.1) Construction en superficie : une illustration

Le schéma présenté ci-dessous tente de résumer les deux types d'inconvénients qui ont fait l'objet d'une attention particulière de la part du professeur. La partie du schéma englobée par un encart rouge correspond à cette zone de construction en superficie du solo :



À l'issue de la première prestation, la remarque faite au chanteur évoque brièvement cette notion :

P : Donc les solos, Bruno, très intéressants. Tu y es allé, avec tout ce qui arrivait dans ta tête, c'était bien mais après quelques temps tu es revenu et tu as fait quelques références au thème. On aurait pu profiter d'un peu plus de développement, où on aurait pu sentir un début, un développement, quelque chose au milieu et une fin.

Plus tard, le professeur met en œuvre un moyen déjà utilisé précédemment : le recours à l'histoire du jazz. Rappelons que la plupart des thèmes de la période *be bop* sont composés de 32 mesures réparties en 4 phrases de 8 mesures organisées en forme A – A – B – A. Rappelons aussi que lors de l'entretien, le professeur confiait qu'il n'avait « aucune envie d'aborder cette musique avec des élèves qui ne manipulent pas avec une certaine aisance les structures de 32 mesures et du blues ».

Les élèves observés, comme tous les musiciens étudiant le jazz, connaissent ces formes et les pratiquent régulièrement :

P : Quand on écoute cet enregistrement de 1959, les concepts d'ouverture étaient considérés comme plus que révolutionnaires. Certains musiciens voulaient brûler la baraque quand ils ont entendu ça. Parce que cette musique remettait en question tout ce qu'ils avaient travaillé jusqu'à présent, les structures, l'harmonie, etc. : « Oh j'ai passé toute ma vie à travailler ça et comment ? Toi ? Tu viens pour jouer n'importe quoi ! ? » C'était des musiciens *be bop* ! Vous connaissez tous ma vision : tout est une question de dosage et d'équilibre. Le *be bop* peut être rendu encore plus intéressant à force d'avoir joué cette musique. Cette musique nous fait réfléchir beaucoup plus. Souvent, en *be bop*, on a les 32 mesures, les harmonies et on dit : « D'accord, joue cette gamme ou tu n'auras pas ton U.V. ! ». Vous voyez ce que je veux dire. Dans *congeniality* c'est : « Ok les mecs allez-y, jouez ! ». Et l'élève qui a travaillé du *be bop* pendant dix ans répond avec une petite voix : « Mais qu'est ce que je joue ? ». JOUE ! Et on a besoin de chacune de ces qualités dans les deux musiques. Un musicien *be bop* qui suit toujours toutes les règles tout le temps peut créer une musique où il n'y a pas d'interactions entre les gens : chacun fait son solo, le bassiste joue dans son coin, le batteur ne fait que du *chabada* tout le temps et c'est dommage. Les musiciens free n'ont jamais réellement travaillé la rigueur du *be bop*. Il ne s'agit pas de jouer en structure, mais avec toute cette liberté, comme vont-ils construire des structures ? Et je crois que s'il y a une chose qui nous fait défaut, c'est de ne pas ramener notre expérience *be bop* suffisamment dans cette musique pour montrer que nous sommes des musiciens free du plus haut niveau. C'est-à-dire qu'à l'intérieur de toute cette liberté, il faut créer des structures spontanément.

Selon l'enseignant, il faut « s'inspirer » et utiliser les formes bien connues héritées du *be bop* ou du blues (grilles de douze mesures) pour affronter et structurer cet espace de liberté offert par le free jazz. Le tout, selon la vision subjective de l'enseignant, est une question de dosage : l'improvisateur peut justement jongler avec cette alternance de jeu structuré, jeu sans structure. Mais aussi bien que les références à des éléments du thème, les structures stabilisent le groupe et rassurent même l'auditeur. Roscoe MITCHELL, cité dans l'introduction, explique qu'il a toujours conscience de ce qu'il joue : il garde une trace en lui de ce qu'il vient de jouer afin de composer en temps réel.

Le professeur continue en expliquant qu'on ne peut gérer efficacement la durée de son solo que si l'on garde en mémoire ce que l'on vient de jouer :

P : Dans cette histoire de construction, il ne faut pas sentir uniquement les structures qu'on est en train de construire mais la durée du solo aussi. Et c'est d'autant plus difficile ici qu'on essaye de créer des structures. Quand on a un morceau de 32 mesures, on dit : « Je prends trois grilles et j'ai terminé ». Mais on n'a pas trois grilles à compter ici. Il est important de se concentrer sur ce que l'on fait. C'est-à-dire qu'il faut être conscient de ce que vous avez déjà fait, de ce que vous avez déjà construit. Par exemple il est bon d'écouter le premier soliste et de voir combien de temps le premier solo a duré. Mais c'est bien en général d'être conscient de la durée pendant laquelle vous avez joué, afin de gérer le temps efficacement.

Suite de la treizième version (c'est-à-dire la deuxième version complète), le professeur revient sur la nécessité pour l'élève d'être conscient des points de départ et d'arrivée de son improvisation.

Le contexte free ne lui offrant plus le soutien rassurant d'une grille que la rythmique fait « tourner », il doit avoir une vision globale de ce qu'il a joué et de ce qu'il joue en temps réel. La métaphore que va utiliser l'enseignant pour parler du solo du trompettiste est très parlante : il faut concevoir son solo non comme un roman mais plus comme une nouvelle. Selon lui, que ce soit en littérature, dans l'art cinématographique ou en musique, les sensations de longueurs existent et une histoire rythmée et pleine de rebondissements sera plus intéressante qu'un récit long et incohérent :

P : C'est important de savoir ce qu'on essaye d'achever. Vous jouez quand même pour des spectateurs, moi et Stephen, et donc il y avait un petit peu de ça qui entre en jeu. Il y avait des moments qui étaient un petit peu plus longs, qui auraient pu mieux aboutir. [...] Adrien, ton intervention pour moi manquait d'intuition à certains moments et tu es loin d'être le seul qui avait un solo trop long. C'était le cas chez pratiquement tout le monde. Mais normalement c'est bien de penser un solo jazz comme une nouvelle et pas comme un roman. Et j'avais les deux premiers chapitres d'un roman. Pas tout un roman, mais j'avais les deux premiers chapitres, avec deux sections bien définies, bien changées. C'était intéressant comment Sohji est entré avec des mises en place avec des accords un peu répétitifs et je trouvais que cela avait un très bon équilibre. [...] Et c'était justement pour moi le moment du début du solo d'Eric. [...] Mais quand même il faut pouvoir s'ajuster à ce qui se passe spontanément, pouvoir analyser et comprendre juste comme ça [il claque des doigts] : « Ah, mon solo, est-ce que c'était la bonne durée, est-ce que j'ai communiqué mon truc, on avait dit que j'allais jouer le thème mais j'ai déjà dit tout ce que je devais dire ». On a quand même eu une certaine cassure avec cette mise en place avec la batterie et la guitare et la façon avec laquelle tu es intervenu là-dessus, on sentait un peu la fin de solo naturelle. Il faut essayer de chercher cette fin de solo naturelle, aussi cette fin d'idée naturelle.

Le solo du trompettiste se compose de deux chorus dont le deuxième est marqué par l'arrivée d'un riff joué spontanément par la guitare et la batterie. Ce changement d'ambiance aurait dû signifier deux choses : tout d'abord, l'arrivée du riff aurait dû être sentie par le trompettiste comme correspondant à la fin naturelle de son solo. Ensuite, c'était le moment transitionnel idéal pour commencer le solo du saxophoniste. Si dans un contexte plus classique – un thème *be bop* par exemple – la fin du solo correspond la plupart du temps à la fin de la grille (et à ce moment-là si le soliste a été trop long, on dit souvent qu'il a « pris une grille de trop »), cette fin de solo qualifiée de « naturelle » dans le contexte free doit correspondre à la fin du travail et du développement motivique, à une sorte d'épuisement créatif. A la fin du cours, le professeur reprend sa métaphore littéraire et insiste de nouveau sur l'importance capitale « d'être conscient de la durée de ce qu'on joue » :

P : Et encore une fois, il faut être conscient de la durée de ce qu'on joue. On dit : « D'accord, je suis arrivé à l'apogée de mon histoire, il me faut avoir une fin, une sortie ». Comme tout début de nouvelle, la première phrase est toujours très importante. Je me rappelle la première phrase, c'est un roman, de *Cent ans de solitude*, de Gabriel Garcia Marquez. Il dit : « C'était le jour où j'ai vu la glace pour la première fois ». Vous voyez, quelle façon pour démarrer une histoire ! Après il faut chercher une phrase musicale qui aurait un peu la même fonction. Terminer l'histoire que vous racontez, ce n'est pas toujours évident. Mais réfléchissez à cela pendant que vous improvisez, essayez d'avoir une sortie de scène qui est digne et qui termine votre histoire. Souvent les

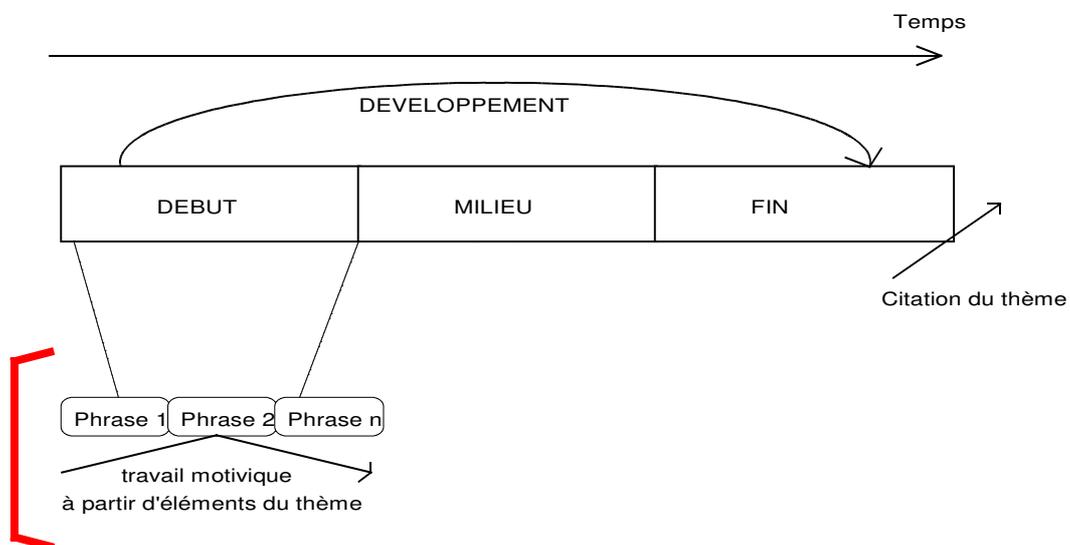
solos se terminent [il marmonne tout doucement] de cette manière et il n'y a pas de logique ... vous voyez un petit peu ce que je veux dire. Et donc il faut imposer sa structure, sa construction.

En rappelant que l'écrivain doit soigner la première phrase de son roman, le musicien doit penser à la manière dont il va terminer son improvisation. Les dernières notes du musicien qui improvise sont les dernières entendues par l'auditeur, et les plus claires dans sa mémoire. Tout comme le comédien, le musicien doit soigner sa sortie de scène afin d'être cohérent avec ce qui vient d'être joué.

Nous allons à présent constater que la construction générale du solo dépend de la construction de chaque phrase qui le compose.

3.b.2) Construction en profondeur : une illustration

Il nous semble important de représenter au lecteur le schéma de construction du solo. Cette fois-ci, l'encart rouge concerne la zone de construction en profondeur du solo :



A une échelle de perception plus petite, le professeur va expliquer à ses élèves comment créer de la structure. En faisant appel à l'histoire du jazz et à sa propre expérience, il va tenter de faire comprendre au groupe que chacun doit nourrir ses improvisations de ce qu'il sait faire, notamment de ses acquis de la période *be bop* :

P : Je me rappelle aussi ce que Dave Holland m'a dit au sujet de cette façon de jouer : « Ce n'est pas parce que le contexte est free et ouvert qu'il faut abandonner les carrures de quatre et huit mesures ». Il faut profiter du fait qu'on ait travaillé les phrases de quatre et huit mesures.

C'est aussi une manière de communiquer avec la batterie. Dans le chorus, on peut faire une phrase de trois mesures [il scat une phrase sur trois mesures] et la batterie va sentir la mesure 4 et va répondre [il scat une réponse de la batterie]. Faisons cela toutes les quatre mesures deux, trois ou quatre fois puis abandonnons et faisons des phrases d'une longueur libre. C'est un bon moyen pour créer des structures dans la liberté. Quand on crée ces structures qui sont évidentes, les gens autour de nous peuvent comprendre quelle est notre intention.

La musique free jazz, du moins celle d'Ornette COLEMAN, reste attachée à certains principes de jeu traditionnels (phrasé plus ou moins hérité du *be bop*, accompagnement traditionnel de la rythmique). Le conseil donné au professeur lors de son stage par le contrebassiste Dave HOLLAND rappelle qu'il est important d'intégrer à l'improvisation des concepts hérités du passé. Précisons que Dave HOLLAND a pratiqué longuement l'improvisation libre – notamment avec l'album *Conference of the Birds*⁸³ – grâce à sa collaboration avec des musiciens tels que Anthony BRAXTON et Sam RIVERS. L'élève qui étudie le jazz connaît bien les phrases de quatre ou huit mesures par exemple dans sa pratique des *standards*, mais aussi lorsqu'il communique avec la batterie sur ces mêmes morceaux en jouant ce qu'on appelle des « quatre-quatre »⁸⁴. L'enseignant invite donc ses élèves à utiliser ces principes de jeu bien connus dans l'interprétation des *standards* en les alternant avec des « phrases d'une longueur libre ». Le solo d'Ornette COLEMAN sur *Congeniality* contient de belles illustrations de cette utilisation de la carrure, notamment dans la partie B avec une phrase de 6 mesures (mesures 73 à 78) construite sur un motif unique noté g :

The musical notation shows two staves of music. The first staff starts at measure 72 and ends at measure 76. The second staff starts at measure 77 and ends at measure 78. A dashed line labeled 'g' spans across both staves, indicating a specific rhythmic motif. The notes are mostly quarter and eighth notes. Chords are written below the staff: C, F, B^b, E^b, B^b, E^bm9, B^b, E^b, B^b, D^b, E^b. Measure 77 features a triplet of eighth notes.

⁸³ HOLLAND, Dave, *Conference of the Birds*, ECM, 1 027, 1973.

⁸⁴ Généralement avant la reprise du dernier thème, il arrive que les solistes échangent des phrases d'une, deux, quatre ou huit mesures, en alternance avec la batterie sur une ou plusieurs grilles.

On trouve aussi au début de la partie C, une phrase de 4 mesures (mesures 88 à 91) encadrée de silences de part et d'autre, construite sur un rythme chaloupé digne de la composition *St Thomas* de Sonny ROLLINS :



L'utilisation de phrases qui obéissent à une carrure est donc un moyen pour créer de la structure là où il n'y en a pas. Mais il s'agit aussi d'un moyen efficace de communication avec les autres membres du groupe. Comme le professeur l'explique, si le soliste joue une phrase de trois mesures, le batteur répondra sur la quatrième. Aussi, nous pouvons prendre l'exemple du trompettiste qui s'est retrouvé presque seul à improviser avec le bassiste. D'une manière inattendue, tout le monde s'est arrêté de jouer dès le début de son solo :

P : Soudain, Adrien commence à prendre son chorus et c'est le moment effrayant où avant il y avait tout ce soutien et dès qu'Adrien commence à improviser, bam ! Tout le monde s'arrête de jouer. *Oh la la, je joue tout seul qu'est-ce que je fais ?* Heureusement il y avait Charly qui est resté assez gentil pour collaborer avec toi un petit peu à ce moment-là.

Selon le professeur, le trompettiste aurait pu rendre ce dialogue intéressant, plus clair et plus compréhensible par le bassiste, s'il avait justement construit ses phrases de cette manière :

P : Passons au duo trompette/basse. Les moments difficiles – ça c'est très dur à régler – étaient quand vous jouiez en même temps [à Ba et Bt] et après ça Adrien respirait et toi [à Ba] tu respirais en même temps ! Après ça il n'y avait rien.

Ba : J'ai essayé de rentrer dans ses respirations.

P (à T) : Par rapport à ce que je disais à propos des phrases de quatre mesures, tu aurais dû rendre la construction de tes phrases plus évidentes pour que Charly sache où il avait besoin de remplir l'espace. Et Charly, de sa part, aurait pu t'écouter plus soigneusement afin que vous puissiez travailler ensemble.

Cette communication via l'utilisation de phrases de longueur précise rentre bien dans la catégorie de ce que Frederick A. SEDDON appelle la « communication musicale ».

Ce mode d'échange doit trouver son équilibre avec la « communication physique », et notamment avec la « communication visuelle » à laquelle le bassiste aurait dû être sensible pour observer les gestes des doigts et de la bouche du trompettiste lorsqu'il débutait et terminait ses phrases :

P : Oui, c'est très facile pour moi de critiquer quelque chose en tant qu'auditeur. Je sais que ce n'est pas évident dans cette situation. Mais justement j'aimerais insister sur le rôle du visuel. Le visuel permet de regarder le geste [il imite les gestes du trompettiste], on voit quand les doigts s'arrêtent. On a du mal à anticiper quand les doigts vont s'arrêter si on a les yeux fermés. Je sais qu'on ne veut pas tout axer sur cette histoire du visuel mais de temps en temps, à des moments fragiles, ça peut jouer un rôle.

Lors de ce solo, on voit très bien le bassiste plongé dans son pupitre, sans contact visuel avec le trompettiste. L'écoute ne semblait pas suffire, pour construire un dialogue intéressant avec le soliste :

Ba : Mais tu sais mon écoute était au maximum. Le problème est que j'étais comme ça [il se montre la tête plongée dans sa partition et son pupitre] et si j'avais juste soulevé la tête pour regarder, il y aurait eu beaucoup moins de problèmes.

En outre, les phrases du trompettiste manquaient d'une construction qui aurait peut-être pu interpeller le musicien qui l'accompagnait. Sur les notes du professeur on peut justement lire un résumé des malentendus survenus lors de ce solo :

Adrien

Duo basse

Basse trop dans son coin, avec ses propres idées

Tpt laissait beaucoup d'espace

Et basse jouait en même temps que lui

Et faisait de l'espace en même temps ... aussi

Pour aborder les problèmes liés à l'improvisation, le professeur a mis en œuvre certains moyens afin d'atteindre son objectif principal : la création spontanée de la structure. Nous allons résumer, dans le chapitre suivant, ces différents outils.

4. Récapitulation des problèmes et moyens mis en œuvre pour y remédier

Il est tout d'abord intéressant de noter que le professeur ne fait pas référence directement à la technique d'improvisation d'Ornette COLEMAN que nous avons présentée succinctement au début du chapitre. Il évoque effectivement la nécessité selon lui d'utiliser des éléments du thème pour construire son improvisation, notamment en jouant dans le ton de la composition par exemple (le professeur cite d'ailleurs le contrebassiste Charlie HADEN qui alterne les tons de jeu dans l'enregistrement). Mais les références au jeu d'improvisateur d'Ornette COLEMAN sont absentes de son discours face aux élèves. La timidité ressentie à l'écoute de cet enregistrement l'invite sûrement à prendre plus de distance avec le groupe d'Ornette COLEMAN et à prendre comme il le dit « plus de liberté quarante ans plus tard ».

Nous avons donc évoqué plusieurs difficultés survenues lors de ces versions improvisées. Ces problèmes sont de véritables sous-objectifs visés par le professeur. Le recours à l'histoire du jazz, à son expérience personnelle, les rappels des acquis, l'organisation d'exercices sont autant de moyens mis en œuvre par l'enseignant durant cette observation de ce cours pour atteindre l'objectif principal qui réside dans l'idée d'une création spontanée de la structure par l'élève.

En résumé, l'improvisation en free jazz dans le cas qui nous préoccupe, passe entre autres par :

- Une bonne organisation du groupe de musiciens. Nous avons vu qu'en imposant à l'avance un ordre de passage des différents solistes, le professeur proposait en fait un exercice afin de faire naître la spontanéité en la provoquant artificiellement. La rigueur de jeu et donc la qualité de la musique doit passer, à l'image de *l'Art Ensemble of Chicago*, groupe phare du free jazz, par un minimum d'organisation.
- Des références au thème de départ. Les éléments du thème tels que les motifs rythmiques ou mélodiques, la tonalité, peuvent constituer un matériau solide pour construire une improvisation cohérente avec la composition de départ.

Le professeur a aussi fait remarquer que la citation d'une partie du thème (ici les quatre premières mesures) peut servir de relais efficace entre les solistes pour relancer l'improvisation et rendre le jeu d'ensemble là aussi plus cohérent, plus unitaire.

- Une structuration du solo en superficie. Le musicien doit être conscient de ce qu'il joue, du développement de ses idées, de la durée de son solo. Pour cela, le professeur rappelle à ses élèves en s'appuyant sur leur acquis et en citant l'histoire du jazz, qu'ils ne doivent pas oublier qu'ils savent manier les structures traditionnelles du jazz (32 mesures, 12 mesures). Jouer avec ces structures est un bon moyen pour organiser un début (avec une présentation du motif mélodique ou rythmique que l'on va développer), un milieu (durant lequel le développement va atteindre son apogée), et une fin (qui doit être préparée car elle constitue une véritable « sortie de scène ») à son improvisation.
- Une structuration du solo en profondeur. Afin que les élèves puissent organiser intérieurement ces éléments de structures, le professeur fait appel de la même manière aux acquis des élèves, mais aussi à son expérience de musicien professionnel. L'usage de phrases obéissant à une carrure (quatre ou huit mesures) permet de structurer son improvisation et même d'engager une communication avec les autres membres du groupe qui sauront repérer ce principe de jeu.

Selon le professeur observé, il faut doser l'usage de ces règles de jeu. La question n'est pas de leur obéir scrupuleusement mais d'inscrire cet espace d'expérimentation qu'offre le free jazz au sein de certains principes qui ne visent qu'à unifier les musiciens qui le pratiquent et donc à rendre la musique plus intéressante. Aux vues de ces « règles du jeu » se dégage un savoir incarné dans le concept de « création de structure là où il n'y en a pas ».

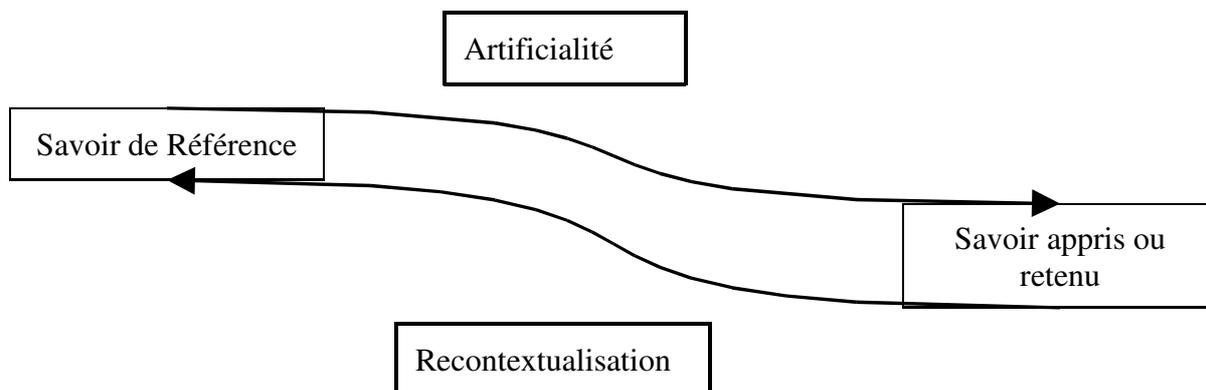
Ce savoir que nous qualifierons de « scolarisable » doit remplir certaines conditions d'applicabilité que nous allons détailler dans la discussion suivante.

V DISCUSSION ET PROJET

Si depuis sa « création » par le saxophoniste Ornette COLEMAN il y a presque quarante ans, le free jazz gagne peu à peu les structures publiques ou privées d'apprentissage du jazz, il constitue aujourd'hui un objet d'enseignement. La création d'école de jazz a suscité ce que M. VERRET appelle « une demande théorique sociale ». Face à cette demande, A. TERRISSE explique :

« [...] Qu'il est dans la logique de l'école de créer ses propres objets d'enseignement pour répondre à cette demande »⁸⁵.

Le risque de cette création est de rendre finalement les contenus à enseigner artificiels : le « savoir à savoir » serait celui de l'école et ne renverrait à aucune réalité sociale, voire musicale. C'est le rôle de l'enseignant de recontextualiser le savoir, c'est-à-dire de replacer l'objet d'enseignement créé dans le contexte musical. La réflexion sur l'enseignement du jazz ou du free jazz ne doit jamais perdre contact avec l'œuvre enregistrée. C'est le dernier niveau de la transposition didactique :



⁸⁵ TERRISSE, André, *Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive*, in Recherche en didactique de l'E.P.S., Ed. Revue E.P.S., 1998, p. 83.

Cette articulation entre réalité musicale et artificialité – finalement constitutive des actes didactiques – méritera évidemment un approfondissement dont ce premier travail ne pouvait pas faire l'objet.

Avant de répondre à la question de P. MEIRIEU : « Voilà ce que je dois t'enseigner, comment pourrions-nous nous y prendre ? »⁸⁶, il faut répondre à celle-ci : « Si je veux t'enseigner le free jazz, que dois-je t'enseigner ? ». La didactique de la musique et plus précisément la didactique de la musique jazz doit donc se doter d'une réflexion sur les contenus des savoirs à enseigner. L'apprentissage du free jazz, associé évidemment à sa pratique, sont dépendants de cette réflexion théorique :

« Ce n'est jamais la pratique qui en tant que telle sert de référence pour un enseignement intentionnel, mais toujours un modèle de la pratique, un savoir sur la pratique qui s'en sépare qualitativement (Bourdieu, 1972 ; Johsua, 1994). Dès que l'on cherche à enseigner « une pratique » de manière systématique, c'est qu'on s'en distancie par des questions du type « qu'est ce donc que cette pratique que je cherche à enseigner », donc par un tamis de type « théorique » »⁸⁷.

A/ Savoirs savants, savoirs experts, savoirs personnels

Un premier pas est posé grâce aux travaux concernant la caractérisation des savoirs, notamment avec les recherches de S. JOHSUA. En effet, la musique est l'exemple d'une discipline dont les savoirs enseignés sont caractérisés de « mixtes » par l'auteur :

« [...] Il demeure des parties savantes dans la référence comme le solfège. Voilà en effet une référence hypernormée et très dépersonnalisée qui s'impose de fait aujourd'hui à tout enseignement. Mais cela ne signifie pas que des « savoirs experts » n'interviennent pas en nombre comme référence effective ou envisageable pour la transposition scolaire de l'enseignement « musical », comme la pratique d'un instrument (lequel, on le voit bien, est décalquée d'une expertise donnée) »⁸⁸.

Ces savoirs experts sont définis par S. JOHSUA comme étant :

⁸⁶ MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Ed. ESF, Paris, 1989, p. 40.

⁸⁷ JOHSUA, Samuel, *Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique*, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1998, p. 91.

⁸⁸ JOHSUA, Samuel, *op. cit.*, p. 93.

« développés dans d'autres institutions (non « savantes »), lesquelles définissent un réseau de relations interpersonnelles où s'élaborent l'objet de la recherche et de la pratique, les méthodologies d'approche, les langages, etc., sans pour autant être dotés d'un monopole reconnu à leur propos »⁸⁹.

Le jazz est une musique très personnalisée dont l'enseignement peut-être analysé en terme de référence experte. Au même titre que le rock ou le rap, sa pratique est souvent abordée « à la manière de » tel musicien ou tel chanteur. La pratique du piano jazz est différente si on l'aborde à la manière de Bud POWELL ou de Thelonious MONK, tous deux représentants du style *be bop*. Dans le cas du free jazz, « expertise en cours d'institutionnalisation », on peut se demander si le processus n'est pas poussé à l'extrême comme l'explique S. JOHSUA :

« Si le processus est poussé à l'extrême, l'institution « experte » concernée et son réseau peuvent se résumer à quelques individus, voire à un seul »⁹⁰.

Dans ce cas là, on parle de savoirs « personnels » et l'on peut dire que l'enseignement du free jazz mobilise ce type de savoirs. Allons plus loin en disant que sur le plan musical, après l'arrivée du free jazz en Europe, les rapports entre les musiciens et leurs modèles américains se sont modifiés. C'est ce qu'explique le clarinettiste Michel PORTAL :

« Avant, on s'intéressait aux filiations entre musiciens de générations successives, on disait « untel joue comme machin », chacun servait la musique des autres. A Rambouillet, un gars pouvait entendre un musicien jouer comme Stan Getz et dire « c'est bien, il joue comme Stan Getz ».[...] Maintenant, quand on dit à un type « Tu joues comme machin », il dit « Moi, je joue comme machin ? » et il te casse la gueule »⁹¹.

Les conceptions de l'enseignant, dévoilées à travers l'entretien et l'analyse de l'observation menée auprès du groupe d'élèves travaillant au sein d'un atelier de pratique collective, ont permis de mettre en valeur plusieurs de ces savoirs.

Nous nous attacherons dans cette discussion à un savoir concernant l'improvisation en free jazz : la notion de « création de structure là où il n'y en a pas ».

⁸⁹ *Id.*, p. 92.

⁹⁰ JOHSUA, Samuel, *op. cit.*, p. 93

⁹¹ PORTAL, Michel, *Portal en long, Portal en travers*, interview du magazine Jazz Hot, n°296, 1973.

B/ Transposition didactique

Rappelons que les savoirs mobilisables pour la pratique de cette musique, du lieu de production (tel que le contexte socio-politique de l'époque, le studio d'enregistrement, le club de jazz) à l'institution scolaire réalisent un passage – sous cinq conditions qui sont la dépersonnalisation du savoir, sa désynchronisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, sa publicité et le contrôle social des apprentissages – que la notion de transposition didactique permet d'explicitier. D'après A. TERRISSE :

« L'idée qu'introduit la transposition didactique est que le passage d'un lieu de production sociale et culturelle du savoir à l'institution scolaire le transforme et que ces transformations sont dépendantes des contraintes spécifiques à l'école »⁹².

Le concept de transposition didactique se révélera un outil indispensable pour comprendre le cheminement du savoir de référence au savoir enseigné au sein des ateliers de pratique collective. Rappelons sa définition établie par Y. CHEVALLARD dans l'ouvrage homonyme :

« 1.3 Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*.

1.4 Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique *stricto sensu* ». Mais *l'étude* scientifique du processus de transposition didactique [...] suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représenté par le schéma :

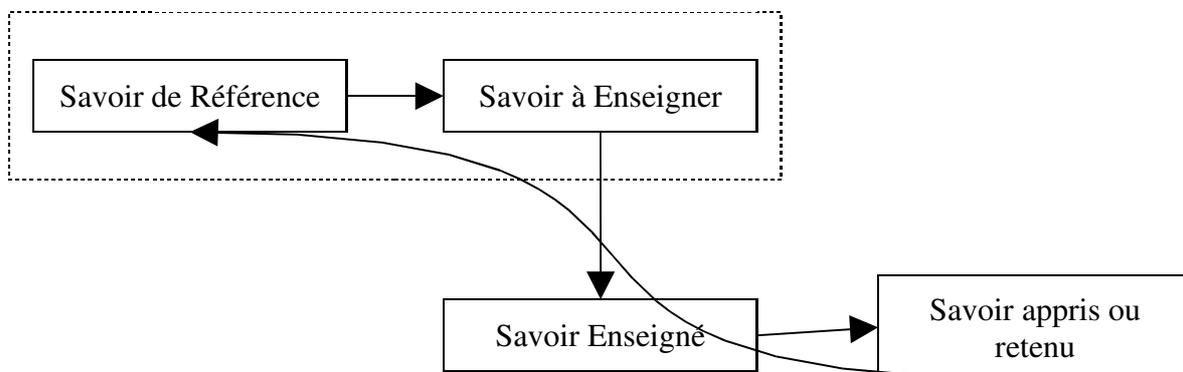
→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement »⁹³.

Le schéma simplifié ci-après reprend les éléments de cette définition ainsi que ceux présentés dans le chapitre Problématique :

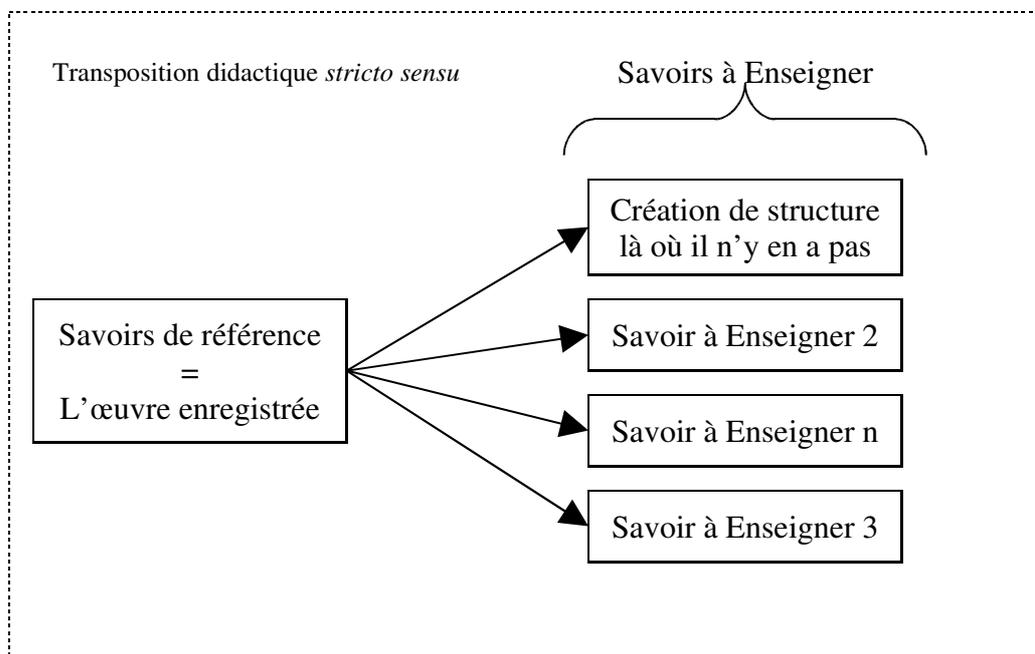
⁹² TERRISSE, André, *op. cit.*, p. 82.

⁹³ CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique*, Ed. La pensée sauvage, Paris, p.39.

Transposition didactique *stricto sensu*



Des recherches du même ordre ont déjà porté leurs fruits – citons par exemple les travaux de Pascal BEAUGE sur la notion de hauteur⁹⁴ – mais avant d'étudier la transposition didactique d'un savoir *sensu lato*, il faut déjà l'isoler et le caractériser :



C'est le premier niveau d'élaboration de ce tamis théorique qui nous a intéressé dans ce travail. Il concerne donc la transposition didactique *stricto sensu* appliquée au savoir « création de structure là où il n'y en a pas ». La transmissibilité de ces savoirs ne peut

⁹⁴ BEAUGE, Pascal, *Transposition didactique de la notion de hauteur : du savoir au savoir enseigné*, in *Journal de Recherche en Education Musicale*, n°22, janvier 2004.

s'effectuer que sous certaines conditions d'applicabilité inhérentes à la notion de transposition didactique. Selon A. TERRISSE :

« Cinq conditions sont nécessaires pour élaborer le « savoir scolarisable », fruit de la transposition didactique et condition de la transmissibilité »⁹⁵.

Ces cinq conditions sont :

- La dépersonnalisation du savoir
- La désyncrétisation du savoir
- La programmabilité de l'acquisition du savoir
- La publicité du savoir
- Le contrôle social des apprentissages

C/ La notion de création de structure là où il n'y en a pas

1. La désyncrétisation

⁹⁵ TERRISSE, André, *op. cit.*, p. 83.

« De même, le savoir est extrait de son environnement épistémologique où il s'est initialement ancré, et subit donc un désyncrétisation »⁹⁶.

Si l'enregistrement d'un morceau de free jazz constitue pour nous le savoir de référence, il n'est pas un savoir savant et ne possède pas d'environnement épistémologique. Nous avons vu que c'est à partir de l'expérience du professeur (connaissance de l'histoire du jazz, carrière et stages) ainsi que de l'analyse du morceau étudié, que s'est élaboré la notion de « création de structure là où il n'y en a pas ». Parmi les savoirs que nous espérons identifier, il sera important de discuter cette condition d'applicabilité.

2. La dépersonnalisation

Dans leur ouvrage sur la didactique des sciences et des mathématiques, S. JOHSUA et J.-J. DUPIN expliquent que :

« Le savoir à enseigner se présente comme « un texte du savoir ». Cette « mise en textes du savoir » assure d'abord sa *dépersonnalisation*. Les processus réels qui ont conduit à l'élaboration des savoirs sont gommés. L'indécision, les allers et retours, la subjectivité du chercheur sont mis de côté. Le texte suit un ordre « logique » qui a peu à voir avec l'espace de problèmes qui a été celui du chercheur. C'est le prix à payer pour que le savoir quitte son producteur et la sphère strictement privée pour devenir *public* »⁹⁷.

Nous avons vu précédemment que les objets de savoirs du free jazz étaient fortement personnalisés. En effet, depuis quarante ans d'existence ce mouvement musical s'est manifesté à l'auditeur sous de nombreux visages. Dans l'instrumentarium, dans le style et la forme employés dans leurs oeuvres, le free jazz d'Ornette COLEMAN n'est pas celui de Jimmy GUIFFRE ou de Paul BLEY.

De même, la musique free de Chicago ne ressemble pas à celle née en Europe malgré sa parenté historique. Dans ce contexte là, on peut penser qu'aucune dépersonnalisation de ces savoirs finalement trop « personnels » n'est possible. Cette diversité de styles apparentés pourtant à la même musique ne doit pas empêcher de penser qu'il existe un certain nombre de dénominateurs communs à sa pratique. A travers l'observation, nous avons vu que la notion

⁹⁶ JOHSUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Ed. P.U.F., Paris, 1993, p. 195.

⁹⁷ *Id.*, p.195.

de « création de structure là où il n'y en a pas » évoquée par le professeur en référence à son stage effectué avec le contrebassiste Dave HOLLAND et appliquée dans son cours à la musique d'Ornette COLEMAN, constitue un exemple de savoir dépersonnalisé. Si cette notion trouve des racines évidentes dans la pratique du jazz traditionnel (grilles de 32, 16 mesures, etc.) et une filiation lointaine mais certaine avec la construction thématique des musiques savantes occidentales (carrure par deux, quatre, six ou huit mesures), il semble difficile de lui associer nommément un géniteur. Dans l'enseignement du free jazz, une telle notion peut-être utilisée sans qu'elle distille en filigrane dans le jeu de celui qui apprend, le style de son créateur.

3. La programmabilité de l'acquisition du savoir

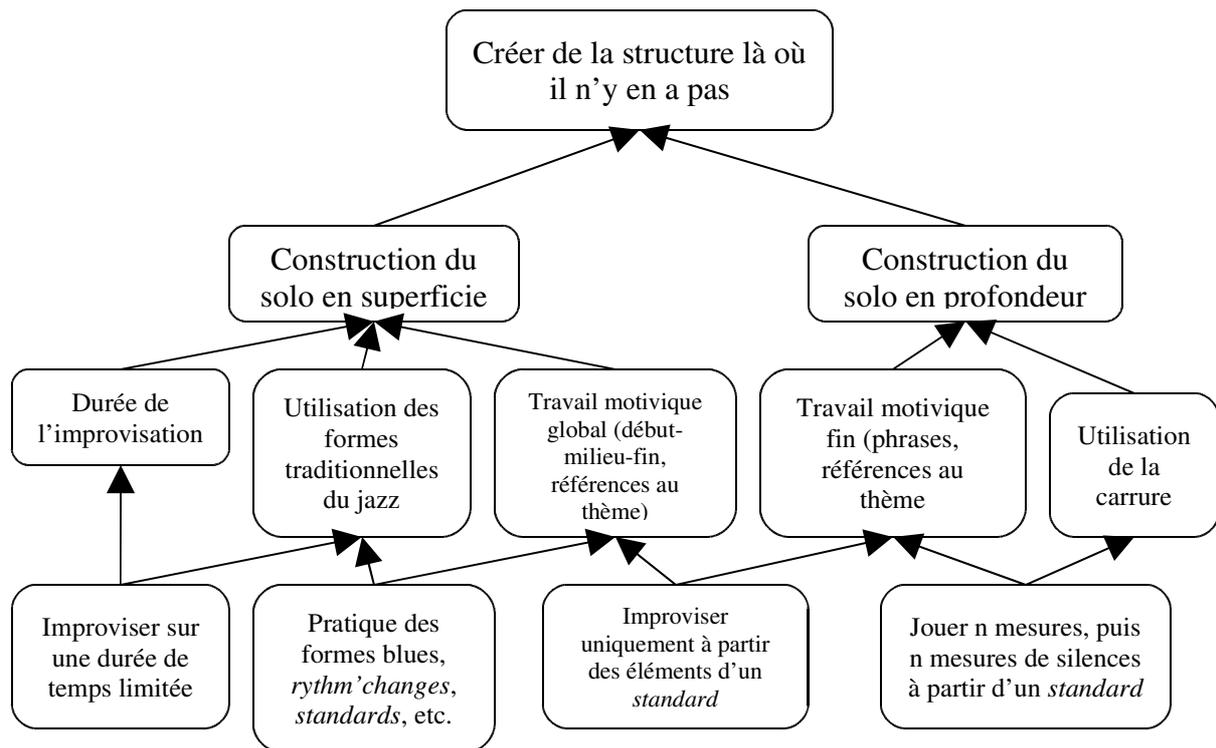
L'étude de cas menée avec l'atelier de pratique collective a montré des exemples de ce que A. TERRISSE définit comme :

« La programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises »⁹⁸.

La mise en place de séquences raisonnées pose le problème évoqué lors de l'entretien avec le professeur observé : celui de la préparation et de la planification du cours. En effet, le cours de cet enseignant ne fait pas l'objet d'une véritable préparation. Ceci dit, on constate qu'en vue d'atteindre son objectif – celui qui consiste à ce que les élèves sachent créer de la structure – il met en place des stratégies plus ou moins sciemment. A partir des conclusions tirées à propos des problèmes soulevés par l'improvisation (voir chapitre IV-B), nous avons imaginé un ensemble de séquences au cheminement aléatoire que choisirait l'enseignant pour permettre « une acquisition progressive » de ce savoir.

Ces séquences sont présentées dans le schéma ci-dessous :

⁹⁸ TERRISSE, André, *Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive*, in Recherche en didactique de l'E.P.S., Ed. Revue E.P.S., 1998, p. 84.



Imaginons par exemple un exercice qui consisterait, à partir d'une grille comme *Milestones* de Miles DAVIS (grille de type AABBA), d'improviser en jouant une mesure sur deux, deux mesures sur deux, ou une mesure sur trois, tout en respectant les changements harmoniques imposés par la grille. Ce type d'exercice sur la carrure et sur la pratique des formes traditionnelles du jazz, permettrait (on l'espère) à l'élève improvisant en contexte free, de mieux construire son solo. Aussi, afin de préparer l'élève au travail motivique nécessaire à la pratique du free jazz et afin de l'aider à gérer la durée de son improvisation, le professeur pourrait l'inviter durant un laps de temps déterminé (le temps de trois grilles par exemple), à construire son solo uniquement à partir d'un élément d'un thème de type *standard*. Ce travail de composition dans le style « thème et variations » en un temps limité peut constituer un chemin qui amènerait l'élève progressivement à créer de la structure là où il n'y en a pas.

4. La publicité du savoir

Selon P. PERRENOUD, la publicité du savoir :

« [...] Trouve son achèvement dans les référentiels et les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte *l'intention d'instruire* (Hameline, 1971⁹⁹) »¹⁰⁰.

Il s'agit d'après A. TERRISSE :

« [De la] définition explicite en compréhension et en extension du savoir à transmettre »¹⁰¹.

La condition d'applicabilité que constitue la publicité pose le problème de l'établissement de programmes dans l'enseignement de la musique. Mais un tel problème est intimement lié à celui qui nous préoccupe, c'est-à-dire, lorsque un professeur de jazz enseigne le free jazz, qu'est-ce qu'il enseigne ? Le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, disponible sur le site Internet du ministère de la culture, établit un certain nombre d'objectifs pour chaque cycle du cursus des études musicales. En ce qui concerne nos élèves du cycle spécialisé se préparant à l'obtention du D.E.M. :

« L'objectif [...] porte sur les mêmes contenus que le troisième cycle mais avec une exigence qualitative et quantitative correspondant aux perspectives de l'enseignement supérieur, en particulier la connaissance d'un large répertoire, individuel et collectif »¹⁰².

Pour information, les objectifs du troisième cycle sont :

- « - l'approfondissement des techniques instrumentales ou vocales permettant une interprétation convaincante ;
- la maîtrise des bases de l'interprétation selon les principaux styles ;
- une culture ouverte à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains ;
- la capacité à expliciter ses options d'interprétation »¹⁰³.

Comment atteindre de tels objectifs si un certain nombre de savoirs ne sont pas explicités précédemment ? Le savoir « création de structure là où il n'y en a pas » peut tout à fait faire l'objet d'une « définition explicite » dont parle A. TERRISSE. Dans le contexte d'un solo de

⁹⁹ HAMELINE, Daniel, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Ed. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

¹⁰⁰ PERRENOUD, Philippe, *La transposition didactique à partir de pratiques, des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Vol. XXIV, n°3, 1998, p. 490.

¹⁰¹ TERRISSE, André, *op. cit.*, p. 84.

¹⁰² Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, D.E.F.I.P./280896, sur le site Internet <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formation/schema-musique2005.pdf>, p.5.

¹⁰³ *Id.*, p.5.

free jazz, c'est-à-dire dans un contexte de « non-contrainte » harmonique (la grille, les accords) et temporelle (la grille, la forme), créer de la structure revient à construire son improvisation en superficie et en profondeur à l'aide des outils détaillés précédemment (travail sur le motif, sur la phrase, sur la carrure, sur la durée, etc.).

Il y a donc une possibilité de publicité des contenus d'enseignement du free jazz, mais aucun d'eux ne trouvent encore leur écho dans un programme, du moins au sein d'une concertation officielle de la noosphère.

5. Un contrôle des acquisitions

Imaginons un instant que l'*Art Ensemble of Chicago* ou que le trompettiste Don CHERRY aient passé un examen au conservatoire, sur quels critères auraient-ils été évalués ? Les élèves observés pour notre étude de cas travaillaient *Congeniality* d'Ornette COLEMAN, et ce pour l'obtention d'une U.V. du D.E.M. de jazz. Si un certain nombre d'indicateurs ne rentrent pas en compte dans l'évaluation de leur prestation, quel jury peut noter ces élèves avec un minimum d'objectivité ? Le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse évoqué plus haut, s'étend très peu sur les modalités d'évaluation des épreuves de jazz. A propos des contenus à contrôler, le texte indique que l'évaluation :

« [...] A pour fonction de situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle ; elle permet de vérifier que l'ensemble des acquisitions et des connaissances prévues ont été assimilées. [...] Elle tient compte des différents éléments concourant à la formation du musicien : culture musicale, apprentissage de l'instrument, disciplines collective »¹⁰⁴.

Ce texte repose encore une fois la question de la nécessité d'identifier ces « acquisitions et ces connaissances prévues » ? Quelles sont ces connaissances et qui les prévoit ? Sans réponse à ces questions peut-on envisager une approche docimologique ?

Rappelons que l'objet de la docimologie est l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et des examinés¹⁰⁵. On pressent bien qu'il peut s'agir d'une notion utile dès lors que la culture d'évaluation prend une

¹⁰⁴ *Id.*, p. 7.

¹⁰⁵ De LANDSHEERE, G., *Evaluation continue et examens précis de docimologie*, Ed. Labor-Nathan, Paris, 2000.

place parallèlement croissante à la pénétration de l'enseignement du jazz dans les structures officielles. A partir de la notion « création de structure là où il n'y en pas », il est possible de construire un ensemble d'indicateurs nécessaires à toute évaluation, indicateurs qui ne tenteront pas de se soustraire évidemment à l'avis subjectif d'un jury d'examen. Ces indicateurs sont à l'image des éléments qui permettent de construire une improvisation en free jazz, en superficie et en profondeur.

Par exemple :

- L'élève a conscience de la durée de son solo par rapport au solo des autres musiciens.
- Il a organisé l'ensemble de son solo avec un début, un milieu et une fin.
- Il a réalisé un travail motivique à partir d'éléments originaux et/ou du thème de départ.
- Il a utilisé et a montré qu'il sait manier les formes traditionnelles du jazz.
- Son solo est cohérent car l'élève, intégré au sein du groupe de musiciens, tient compte de leurs propositions en temps réel (appels de la batterie, *backgrounds*, etc.).
- Il sait construire une phrase en respectant une carrure, ou du moins en organisant un début, un milieu et une fin.
- Etc.

Ces indicateurs, énumérés ci-dessus dans un but non exhaustif, permettent en même temps de contrôler un ensemble de connaissances acquises en amont de l'apprentissage du free jazz.

Rappelons que lors de l'entretien, le professeur observé insistait sur le fait qu'il n'avait :

« [...] Aucune envie d'aborder cette musique avec des élèves qui ne manipulent pas avec une certaine aisance les structures de 32 mesures, du blues »¹⁰⁶.

¹⁰⁶ L'entretien avec le professeur se situe en Annexe III.

A partir de la notion de « création de structure là où il n'y en a pas », il est possible de contrôler un certain nombre d'acquisitions (comme la connaissance des formes traditionnelles du jazz par exemple), à condition bien sûr que soient établis un certain nombre d'indicateurs pour l'évaluation.

D/ Projet

Le concept de « création de structure là où il n'y en a pas » est un objet complexe. Ses caractéristiques, détaillées à partir de cette première étude de cas, n'ont pas été toutes révélées. Il n'en reste pas moins un savoir enseignable dont on a vu qu'il répondait aux conditions nécessaires à sa transmission. Il reste donc à étendre nos recherches afin d'isoler d'autres de ces savoirs scolarisables. Pour cela, la méthode d'investigation employée dans ce premier travail doit être appliquée à un plus grand nombre de ces ateliers de pratique collective et ce en respectant certaines contraintes :

- L'enseignant doit avoir pratiqué le free jazz dans sa carrière de musicien.
- Les élèves doivent avoir, *a priori*, un niveau équivalent (troisième cycle, préparation au D.E.M.).
- Le morceau choisi devra faire l'objet de la part de l'enseignant d'une analyse et d'une justification pédagogique (pourquoi ai-je choisi ce morceau ?).
- L'enquête de terrain devra aussi parallèlement mener des entretiens avec ces mêmes professeurs, mais aussi avec les acteurs du free jazz américains ou européens.

Nous avons vu que la musique free jazz est née dans un contexte bien particulier et que depuis ce moment, elle a pris des formes diverses et variées : il existe autant de styles différents qu'il existe de musiciens qui la pratiquent. Contrairement à l'improvisation *be bop*, l'improvisation free jazz ne repose pas sur des codes clairs définis par une grille d'accords. L'élève est perdu et comme le dit l'enseignant observé : « il fait n'importe quoi ».

Même si l'objet d'enseignement dont nous parlons est complexe, il est créé dans un souci pragmatique, afin d'offrir aux élèves des outils de compréhension concrets. Quand l'élève improvise en free jazz, il peut construire son solo en créant par exemple de la structure spontanément. Nous avons vu de quels moyens le professeur disposait pour enseigner cette notion : travail motivique, durée du solo, carrure des phrases, etc. Il faudra prendre aussi en considération que :

« L'objet d'enseignement sous-entend que l'élève peut, après l'apprentissage :

- Définir ou expliquer la construction de la, ou des notions mises en présence ;
- Donner les principales propriétés de ces dites notions ;
- Reconnaître un certain nombre d'occasions d'emploi ;
- Etre capable de convoquer à nouveau les notions musicales extraites de l'apprentissage à bon escient et face à des situations inédites »¹⁰⁷.

La suite de notre travail consistera donc à identifier d'autres de ces savoirs enseignables et surtout à articuler cette identification avec les processus d'apprentissage des élèves en utilisant, entre autres, les éléments de recherche présentés ci-dessus.

VI BIBLIOGRAPHIE

ABOUCAYA, Jacques, PEYREBELLE, Jean-Pierre, *Du Be bop au Free Jazz, formes et techniques d'improvisation chez C. Parker, M. Davis et O. Coleman*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2001.

¹⁰⁷ BEAUGÉ, Pascal, *Transposition didactique de la notion de hauteur : du savoir au savoir enseigné*, in Journal de Recherche en Education Musicale, n°22, janvier 2004, p. 28.

ALTET, Marguerite, *Préparation et Planification*, in *La pédagogie, une encyclopédie d'aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Ed. ESF, Paris, 1993.

BALEN, Noël, *L'Odyssée du jazz*, Ed. Liana Levi, Paris, 1993.

BAUDOIN, Philippe, *Le Jazz*, cours de Licence de Musicologie, Centre National d'Enseignement à Distance.

BEAUGÉ, Pascal, *Transposition didactique de la notion de hauteur : du savoir au savoir enseigné*, in *Journal de Recherche en Education Musicale*, n°22, janvier 2004.

BINET, Stephen, *Apprentissage du jazz et pratique de la transcription*, Mémoire de maîtrise de musicologie mention didactique de la musique, Paris IV-Sorbonne, 2003.

CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991.

CORNET, Jacques, *Le théâtre sans fard, manuel d'improvisation théâtrale*, Librairie théâtrale, Paris, 2000.

COTRO, Vincent, *Chants Libres, Le free jazz en France 1960-1975*, Ed. Outre Mesure, Paris, 1999.

CUGNY, Laurent, *L'analyse de l'œuvre de jazz : spécificités théoriques et méthodologiques*, Thèse de doctorat, Université Paris IV-Sorbonne, 2001.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G., *Les origines du savoir*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1987.

HAMELINE, Daniel, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Ed. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

HOUSSAYE, Jean, *La pédagogie : une encyclopédie d'aujourd'hui*, Ed. ESF, Paris, 1993.

JOHSUA, Samuel, *Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique*, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1998.

JOHSUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Ed. P.U.F., Paris, 1993.

JOST, Ekkehard, *Free Jazz, une étude stylistique du jazz des années 1960*, Editions Outre Mesure, Paris 2002.

De LANDSHEERE, G., *Evaluation continue et examens précis de docimologie*, Ed. Labor-Nathan, Paris, 2000.

LONGNON, Guy, *Pioneer Spirit*, in *Jazz Changes, the magazine of the International Association of Schools of Jazz*, Vol. 7, n°2, été 2000.

MANTURZEWSKA, Maria, *Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels*, in *Psychologie de la musique*, sous la direction d'Arlette Zenatti, PUF, Paris, 1994.

Mc CABE, Julie, *Chansons populaires américaines standards (1900-1950), présentes encore aujourd'hui dans la musique vocale populaire et jazz*, Université de Montréal, Faculté de musique, Décembre 2003.

MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Ed. ESF, Paris, 1989.

MEIRIEU, Philippe, *Objectif, obstacle et situations d'apprentissage*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Ed. ESF, Paris, 1993.

NICOLAS, François, *De l'improvisation collective, Les Samedis d'Entretiens*, Ircam, 2004, sur internet <http://www.entretiens.asso.fr/Nicolas/Textes/Improvisation.html>.

NOT, Louis, *A propos des modèles d'enseignement-apprentissage*, in *Cahiers Pédagogiques*, n°281, février 1990.

PERRENOUD, Philippe, *La transposition didactique à partir de pratiques, des savoirs aux compétences*, in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Vol. XXIV, n°3, 1998.

PORTAL, Michel, *Portal en long, Portal en travers*, in *Jazz Hot*, n°296, 1973.

POSTIC, Marcel, De KETELE, Jean-Marie, *Observer les situations éducatives*, Ed. P.U.F., Paris, 1988.

SEDDON, A. Frederick, *Modes of communication during jazz improvisation*, in *British Journal of Music Education*, 22:1, Ed. B. J. Music, 2005.

SOLAL, Martial, *Endless education*, in *Jazz Changes, the magazine of the International Association of Schools of Jazz*, Vol. 7, n°2, été 2000.

SPORTIS, Yves, *Free Jazz*, Ed. Encyclopédie Jazz Hot/L'Instant, Paris, 1990.

TERRISSE, André, *Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive*, in *Recherche en didactique de l'E.P.S.*, Ed. Revue E.P.S., 1998.

VERRET, Michel, *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris, 1975.

VII DISCOGRAPHIE

COLEMAN, Ornette, *Free Jazz*, Atlantic 1 364 [Rhino 71 455-2], 1961.

COLEMAN, Ornette, *The Shape of Jazz to Come*, Atlantic 1 317 [SD-1317-2], 1959.

HOLLAND, Dave, *Conference of the Birds*, ECM, 1 027, 1973.

ANNEXE I

Transcription d'un extrait des interventions de Roscoe Mitchell

Lors de sa master class donnée le 12 février 2005 de 14h à 18h au conservatoire de Cachan.

[...]

J'essaie toujours d'être conscient de la taille de l'ensemble dans lequel j'évolue. Habituellement, quand je joue avec des improvisateurs, j'essaie de d'évaluer le niveau de dynamique possible par l'ensemble. Je règle mes *piano* et mes *forte* sur l'instrument qui a le niveau le plus faible. De ce fait, il faut apprendre à écouter. Il faut toujours être conscient du son que l'ensemble est en train de créer. Il faut prendre en considération le fait que la musique consiste en 50% de silence et 50% de son. Si vous avez un ensemble dans lequel personne n'arrête jamais de jouer, qu'on ne sait même pas quelle forme l'ensemble est en train de créer, c'est qu'il y a un problème. Pour ça j'essaie toujours de garder une référence de ce qu'il est en train de se passer. Par exemple, si quelqu'un est en train de jouer quelque chose qui lui plaît dans l'improvisation, je pense que le fait de répondre tout de suite n'est pas la meilleure méthode. J'essaie de stocker l'information et quand je sens que ma concentration se fatigue, je peux amener cette référence dans l'improvisation.

Vous avez joué hier, et vous venez de m'apprendre que tout le concert était improvisé. Pourtant j'avais vraiment l'impression qu'il existait des parties composées.

Je passe beaucoup de temps à pratiquer cette musique, à manier ses concepts. Je pense qu'une bonne improvisation est en fait de la composition spontanée. Bref, mon improvisation rentre dans un processus compositionnel en temps réel. Ce qui veut dire que si vous voulez être un bon improvisateur, il faut étudier la composition. Quand quelqu'un joue beaucoup de croches, j'ai plutôt envie de jouer des triolets. J'essaie de maintenir un des points les plus forts de la musique qui est le contrepoint. L'improvisation fonctionne mieux quand vous avez plusieurs choix qui se présentent à vous. Si vous vous retrouvez dans une situation où vous n'avez pas de choix, c'est que quelque chose ne va pas.

« March 2004 ». Composition de R. Mitchell interprétée par un groupe de l'EDIM. Durée : 6 minutes.

Ce que j'aime dans la musique, c'est que chacun peut amener son individualité. J'ai beaucoup apprécié la clarté de ce groupe. Ils ont fait un formidable travail de dynamique et d'interprétation. C'est un aspect que nous n'avions pas évoqué avec le premier groupe, mais vous avez joué la mélodie de différentes façons. Des parties de la mélodie venaient parfois agrémenter l'improvisation.

Vous venez d'évoquer la manière dont il est possible d'interpréter le thème.

Bon, le but est quand même de jouer la composition telle qu'elle est écrite. Mais ce groupe a tout de même fait une belle prestation. Il est vrai que si vous n'avez jamais entendu la composition, nous ne pouvons pas comprendre ce qu'ils viennent de faire. La meilleure façon de développer un bon ensemble, c'est la répétition. Il y a tellement de chose à prendre en compte que la première chose à faire, c'est quand même de bien jouer la composition. Après il faut développer le son de l'ensemble. Et sur scène, même si quelque chose ne va pas il faut tenir.

Comment travailliez-vous quand l'Art Ensemble of Chicago est né ?

Nous jouions tous les jours. Cinq jours par semaine de dix heures du matin à cinq heures de l'après-midi. Nous avons vraiment commencé en 1966 et nous avons maintenu ce rythme de travail pendant trois ans. Nous restions ensemble au même titre qu'une famille. Nous jouions ensemble, nous vivions ensemble, nous dormions ensemble. A Chicago, à cette époque c'était le *be bop* qui régnait. Le plus dur, c'est de trouver des gens avec qui il est possible de développer un projet commun. Il reste quand même que la musique, c'est du travail la plupart du temps. Dans une improvisation, vous devez vous souvenir de ce que vous venez de jouer. Et ce, pour pouvoir reconstruire cette improvisation. La résultante peut être différente à chaque fois, mais elle utilise les mêmes éléments.

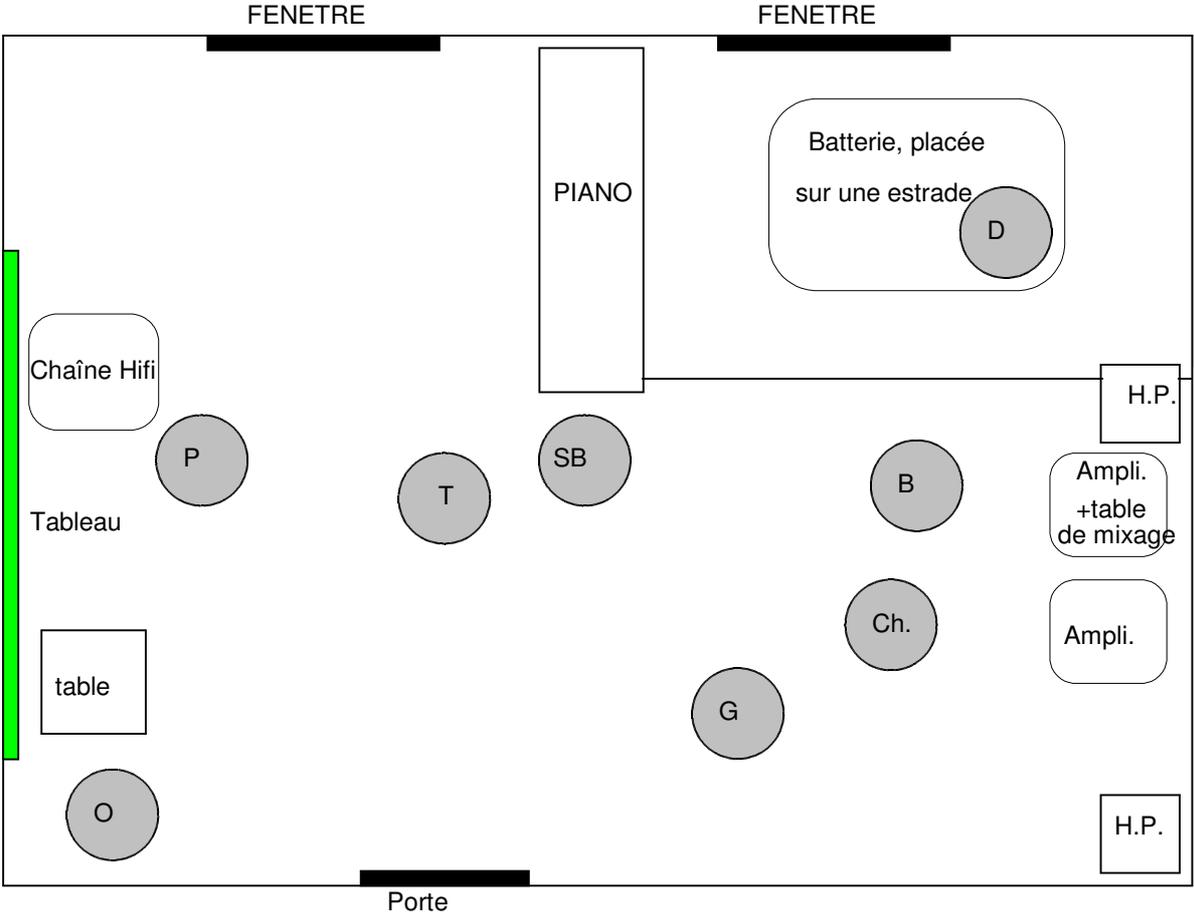
*« March 2004 ». Composition de R. Mitchell interprétée par le même groupe de l'EDIM.
Durée : 5 minutes 46 secondes.*

J'ai beaucoup aimé quand l'altiste a joué dans l'aiguë. Il a sorti un son vraiment intéressant. Il faut sauvegardé ce genre de moment, et ne pas toujours courir après d'autres idées. Si le moment est passé, il peut revenir.

[...]

ANNEXE II

Plan de la salle



ANNEXE III

Questions qui ont servi à l'entretien avec le professeur observé

1. Quelle est votre formation en tant que musicien ?
2. (*Ibis*) Quelle expérience de musicien avez-vous du free jazz ?
3. Quelle est votre formation en tant que professeur ?
4. Pensez-vous que le moment de pratique collective est aussi un moment d'apprentissage ?
5. S'agit-il pour vous de développer une compétence ou de transmettre un savoir ?
6. Depuis que vous dirigez ces ateliers de pratique collective, le répertoire free jazz a-t-il occupé toujours la même place ? (*le terme de « place » est volontairement flou*)
7. Quel est votre avis sur les notions de règles et de méthode en ce qui concerne la pratique de cette musique ? En avez-vous ?
8. Qu'enseignez vous lors de ces ateliers ? Cet enseignement est-il « transposable » à un autre répertoire (*be bop, cool ...*) ?
9. Philippe Perrenoud titre un de ses ouvrages de la manière suivante : Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Comment gérer-vous cette séance de deux heures ?
10. Avez-vous des attentes particulières de la part des élèves ? Ces attentes sont-elles particulières au free jazz ?

ANNEXE IV

Entretien avec M Eric Schultz, professeur de jazz

Réalisé le mardi 22 mars entre 18h15 et 19h15

J'aimerais que tu me parles de ta formation en tant que musicien ...

Comme la plupart des guitaristes, vers 10-11 ans, j'ai commencé à jouer des musiques populaires en travaillant dans les magasins-écoles de musique mais mon expérience d'adolescent la plus importante et la plus formatrice, je l'ai vécu au lycée. Comme beaucoup de lycées américains, mon lycée avait son propre *big-band*. On avait une section de sax complètes – alto, alto, ténor, ténor, baryton – quatre trompettes et même quatre trombones. Il faut dire que le directeur de musique était toujours très enthousiaste quand des trombonistes venaient le voir. Quand j'avais 15 ans, il y avait un autre guitariste qui savait lire et qui connaissait le blues – pas vraiment du jazz à l'époque – mais il allait avoir son diplôme, il avait 18 ans, et l'école cherchait quelqu'un d'autre. On m'a demandé de le remplacer et à la rentrée je me suis trouvé dans un univers complètement différent avec une douzaine de cuivres autour de moi, des harmonies comme je ne les avais jamais entendues. C'était une expérience très forte. L'autre coup de chance peut-être encore plus important, c'était au *community college*. Ce n'était pas vraiment une université mais plutôt un lieu d'étude pour les formations professionnalisantes qui était juste à côté de mon lycée, de l'autre côté de la rue. Ils avaient le meilleur programme de jazz dans toute la Californie du sud. Même récemment ils ont gagné la médaille d'or de *Down Beat*, le magazine nationale américain du jazz, un peu l'équivalent de *Jazz Magazine* ici en France. Bref, mes dernières deux années de lycée, j'ai séché beaucoup de cours pour assister aux cours là-bas avec l'approbation des professeurs du *community college*. Après le lycée, j'ai travaillé là-bas pendant deux ans avec plein de gens qui, comme moi, voulait faire carrière dans la musique. L'environnement y était vraiment propice pour découvrir la musique et le jazz, c'était fin des années 1970.

Tu as arrêté ta formation avant de venir en France ...

Non, j'ai fait divers stages, notamment pendant trois semaines avec Dave Holland, Kenny Wheeler, John Abercrombie, Billy Hart, Don Thompson. J'ai fait aussi un stage un peu plus long de six semaines au Colorado avec le groupe phare du label ECM qui s'appelait *Oregon*, avec Ralph Towner, guitariste, pianiste et compositeur, Paul McCandless, le feu Collin Walcott et Glen Moore. C'était en 1980 et ce stage m'a vraiment ouvert les oreilles.

Tu es arrivé en France en quelle année ?

Je suis arrivé en France en 1985. J'ai aussi fait deux ans d'université pour avoir l'équivalent d'une licence en musique. Ma copine était très studieuse et m'aidait à faire les devoirs de français. Moi je préférais suivre les cours que je voulais – je me souviens d'un professeur d'harmonie exceptionnel – la plupart étant très orientés vers la musique classique. Cela ne veut pas dire que je suis arrivé en France en parlant le français ! Apprendre le français dans une Californie où personne ne le parle ... Le premier jour où je suis arrivé en France j'ai demandé « un » baguette à la boulangère. Cette sacré bonne femme m'a répondu en descendant ses lunettes du nez : « « un » baguette ? Monsieur, UNE baguette ». J'ai eu mon deuxième diplôme de français chez les jeunes femmes qui travaillaient dans les boulangeries.

Comment es-tu venu à enseigner ?

J'ai mis très tôt à profit la formation que j'avais eue dans les petits magasins-écoles de musiques très répandus en Californie. J'ai commencé à enseigner environ trois mois avant mon dix-huitième anniversaire. J'étais déjà le guitariste du *big-band* du lycée et il y avait un guitariste qui allait quitter le magasin de musique du coin alors qu'il y avait plein d'élèves qui voulaient apprendre le rock n' roll et le blues. J'allais donc me retrouver avec 25 élèves et apprendre à faire ça sur le coup. Et on peut perdre des élèves. Je me souviens d'un élève âgé de 9 ans que j'ai fait travailler si dur qu'il a pleuré. On apprend ce genre de choses en le faisant. En fait j'ai vraiment appris le français en donnant des cours ici.

Arrivé en France, tu donnais des cours ...

Il s'est passé moins d'un an avant que je donne des cours. Il y avait à l'époque deux écoles de musique à Paris gérées par les scientologues qui avaient trouvé par là un moyen d'attirer les gens – ne pense pas que j'ai fait parti de cette secte là – mais quand on arrive pour gagner sa vie il vaut mieux accepter ce travail plutôt que de jouer dans le métro. Du jour au lendemain j'ai appris que j'allais avoir 25 ou 30 élèves, alors je me suis mis à bien réviser mon français : « *eight note*, une croche, *quarter note*, une noire, etc. » on a besoin de tous ces termes techniques pour enseigner la musique en français et c'est un bon moyen pour l'apprendre.

As-tu voulu passer des diplômes ?

Non, j'étais plutôt intéressé par le fait de jouer. Et c'était une très bonne époque pour jouer. Je suis resté en France pour deux raisons. Très vite j'ai joué dans les boîtes. Et puis c'était plus facile de côtoyer des très bons musiciens ici qu'à Los Angeles. Là-bas ils étaient un peu dans leur monde cloisonné. Beaucoup de musiciens connus viennent de New York à Los Angeles. Après avoir dépassé la quarantaine ou la cinquantaine, ils viennent écrire de la musique de film, etc. De très grands noms habitent Los Angeles comme Chick Corea, Wayne Shorter, Benny Golson – qui a fait beaucoup de musiques de films – Billy Higgins. Tous ces gens n'étaient pas très faciles d'accès. Alors qu'ici, au bout de six mois, j'allais faire des bœufs chez Oliver Johnson et Jean-Jacques Avenel – la section rythmique de Steve Lacy – et donc j'ai trouvé inutile de rentrer pour retrouver mes galères. Je préférais galérer ici et jouer avec un batteur que je considérais au même niveau que Billy Higgins.

Les D.E., les C.A. ...

Cela ne me concernait pas. Il faut savoir que j'ai passé les 14 premières années de ma vie en France sans papiers. J'avais fait un dossier pour régulariser ma situation en 1992, mais les restrictions de l'époque m'ont fait perdre tout espoir. J'ai eu mes papiers finalement en 1999. La première chose que j'ai faite, aux vues de mes collègues musiciens, c'était de rentrer dans le système des Assedic, moi qui vivais plutôt au jour le jour. J'ai quitté ce système – auquel je suis très reconnaissant – il y a deux ans. Après, je n'étais pas tout à fait au courant de ces histoires de diplômes, j'entendais parler de ça tout le temps. En tout cas je ne voulais surtout pas faire un CeFeDem pendant deux ans, l'idée de rentrer dans un conservatoire ne m'intéressait pas trop. Pédagogiquement, c'est un peu pareil pour moi. Mais maintenant que vais avoir bientôt quarante cinq ans, il faut quand même que je pense à gagner ma vie. Je me suis quand même inscrit au D.E. en 2001-2002 et après la clôture des inscriptions j'ai entendu parler du C.A. D'ailleurs, j'ai plusieurs collègues qui ont passé les deux d'un coup. C'est vrai que je regrette de ne pas avoir réglé cela une bonne fois pour toute. Je ferais ça une autre fois.

Tu es à l'E.D.I.M. depuis 1992 ...

Oui c'est ça je crois, il faudrait que je regarde mes feuilles de paye !

Et tu t'occupes des ateliers depuis ton arrivée ?

Oui. La structure était bien plus petite. Et le même prof s'occupait de la formation musicale, des ateliers, avec les mêmes élèves. Parfois il s'agissait d'amateurs, parfois de professionnels. Puis nous avons eu quelques subventions pour pouvoir commencer un programme professionnel en 1998. On a crû exponentiellement depuis 1997. J'ai évolué parallèlement avec l'E.D.I.M. au niveau de l'implication pédagogique. Et avec mes problèmes de mains – je ne joue plus depuis quatre ans, ou cinq ans même ... ça va se régler ... – j'ai commencé à enseigner de plus en plus. Et avec la montée du programme professionnel, j'ai commencé à enseigner de plus en plus. En plus au début je travaillais aussi à l'I.A.C.P.

Comment prépares-tu tes cours en atelier ?

Comment je les prépare ? Cela évolue beaucoup au cours d'une année. En début d'année, je réfléchis à ce dont on pourrait profiter. Je connaissais la plupart des personnes dans l'atelier – pas encore toi – mais par rapport à So-Jhi, Eric, Charly et Mathieu, je voulais travailler les musiques ouvertes et free en début d'année mais de façon la plus rigoureuse possible. La plupart du temps, je travaille le *be bop*, les improvisations harmoniques, structurées ... parce que c'est ce dont les élèves ont besoin. Mais on est quand même dans les années 2000 et la musique free et ouverte existe depuis quarante ans. Si on écoute ma propre discographie, vous vous rendez compte que ce dont je parle à l'E.D.I.M. et ce que j'ai enregistré, ce n'est pas pareil. Ceci dit, la moitié de ce que je fais moi-même est une musique très libre. Il existe donc un décalage entre ce que je compose et ce que j'enseigne. Et c'est normal lorsque l'on considère le niveau des élèves. Mais peut-être suis-je en train de répondre à d'autres questions ...

Non. Mais alors que cherches-tu à développer chez les élèves ? Est-ce que c'est plutôt de l'ordre de la compétence, abordes-tu des savoirs musicaux précis ?

Il y a tellement de choses à faire chaque semaine. Ma méthode, c'est plutôt de me jeter à l'eau. On a toujours envie de ramener le plus de morceaux, de jouer le plus de morceaux, de parler de plein de choses. C'est vrai que j'aimerais bien que l'on travaille deux fois par semaines par exemple. Ou de faire un cours de trois heures avec une pause et deux sessions d'une heure et demie. J'aimerais avoir plus temps. Mais je ne prévois jamais rien de spécifique tant que je ne connais pas les élèves. Le répertoire que j'ai ramené en début d'année était établi en fonction de vous, les élèves. Les expériences musicales de chacun n'ont fait que me renforcer dans ma démarche. Par exemple, quand j'ai des élèves qui sont assez forts en improvisation libre, la première chose que je fais, c'est de ramener le répertoire de Charlie Parker. Ce qui est très important pour le musicien de jazz d'aujourd'hui, c'est la multiplicité des expériences et l'équilibre entre la structure et l'ouverture. Mais l'équilibre entre rigueur et intuition l'est aussi.

Et c'est toi, professeur, qui apporte cet équilibre ?

Je fais de mon mieux. C'est quelque chose sur lequel je me suis toujours concentré dans mes propres travaux musicaux et personnels. Plutôt que de penser qu'il existe une quantité de choses quantifiables à savoir absolument – bien sûr en cours de composition quand je vois que tout le monde ne connaît pas les modes mineurs mélodiques, je m'affole – ce qui m'importe c'est l'ouverture des esprits, l'ouverture des oreilles, pour que chaque élève suive son propre chemin et développe sa propre individualité.

J'essaye aussi par là de me garder des préjugés, mais si l'objectivité est difficile – je ne suis pas un grand fan du répertoire jazz rock fusion par exemple, ce n'est pas vraiment quelque chose que j'enseigne – pourtant j'aime bien que les élèves puissent jouer du *rythm n' blues*. Il y a donc des aspects où je ne suis pas si ouvert que je pourrais l'être, mais je fais de mon mieux.

Le moment où tous tes élèves sont là, c'est un moment important dans leur apprentissage ...
Absolument.

A ce propos j'aimerais te soumettre cette citation d'un sociologue qui s'appelle Philippe Perrenoud : « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. »

J'aime bien cette définition. Mais il faut quand même décider après tout. Si on reste toujours dans l'incertitude, on ne sait pas où l'on va pouvoir aller. Et là aussi, c'est un équilibre dont le musicien a besoin. Je parle de l'équilibre dans l'ego : il faut avoir suffisamment d'incertitude pour poser des questions, se demander où l'on va, mais en même temps il faut croire suffisamment en soi pour se proposer aux boîtes de jazz, aux maisons de disque, pour se promouvoir. En anglais on dit que si vous ne soufflez pas dans votre trompette, il n'y a personne qui va le faire pour vous.

Le free jazz a-t-il toujours occupé la même place dans les ateliers ?

J'ai proposé cette musique de temps en temps. D'abord chez les élèves amateurs semi professionnels, il faut que je sente une envie de le faire et j'aime bien qu'ils aient, surtout à ce niveau là, une certaine habitude de l'écouter. Car on ne peut jouer cette musique que si l'on a envie. Je n'aime pas quand cette musique est réduite au fait de jouer quelques sons bizarres, on se regarde et on rigole ! Le free jazz est avant tout une quête spirituelle, une quête pour soi-même, peut-être même plus que le *be bop* ... quoique, ça dépend qui le joue, bref, il y a beaucoup de musiciens *be bop* qui sont très spirituels. Avant tout, il faut que les élèves aient envie. Dans l'atelier D.E.M., j'ai des élèves d'un autre cran, il y a l'échéance du diplôme, et le but est d'avoir une vision assez large du jazz. Ce qui fait que le but de l'atelier est un peu différent que lorsque je travaille avec des amateurs éclairés ou des professionnels. C'est un peu ce que je disais au début, cela dépend de qui est dans l'atelier et ce dont les élèves ont besoin. Mais effectivement, j'ai déjà ramené des morceaux à moi ou d'Ornette Coleman dans d'autres ateliers avec parfois un certain succès.

J'aimerais avoir ton avis sur la notion de règles dans le free jazz.

Il faut dire c'est vrai que la musique swing ou le *be bop* sont les deux voies les plus utilisées dans un contexte d'école parce qu'elles sont très réglementées, il y a beaucoup de règles qui sont assez claires dans leur jeu. Alors que dans une perspective d'improvisation libre, ça va dans tous les sens ! Il y a dans cette catégorie les plus belles musiques que je n'ai jamais entendues, et en même temps il existe des musiques et des musiciens dans cette catégorie qui tombent dans ce que je déteste le plus aussi. C'est une catégorie très vaste et ce n'est pas une famille en soi hétérogène : il y a par exemple une différence entre la musique européenne et certains musiciens américains apparentés à l'école free jazz américaines qui parfois d'ailleurs déteste le mot free et même le mot jazz ! Et donc toutes ces étiquettes sont difficiles même si entre nous on sait de quoi on parle.

Qu'en est-il alors de l'utilisation du terme free jazz ? Tu parlais de jazz ouvert ...

Si je n'enseignais pas autant, et si j'avais plus de temps pour réfléchir et contempler la construction métaphysique de notre vie terrestre, il se peut que je pourrais répondre à cette question.

Le terme peut dépasser la connotation politique de départ ?

Connotation qui n'était pas forcément partagée par tout le monde. Quand on parle de contexte politique, on pense à des gens comme Archie Shepp par exemple, que j'admire beaucoup dans ses démarches. Je pense que c'est une vision trop réductrice et que le concept de free jazz est au-delà de ça. Quand on regarde l'histoire des peuples africano-américains au Etats-Unis, on voit que tout est arrivé simultanément. Ce sont deux révolutions très marquantes. Je pense que l'aspect programmatique de la musique est toujours imposé par l'extérieur. Avant tout, la musique existe en soi. Je crois fortement en ça. Mais si parfois il m'arrive de mettre un titre politique sur une de mes compositions, parce que j'ai envie de faire passer un message. A ce titre, la musique de Charlie Haden me touche très fortement. L'étiquette de style d'une musique, qu'il soit free ou *be bop* ne détermine pas la nature du message que l'on veut faire passer. Je pourrais très bien écrire une musique engagée dans le style *be bop*.

La composition Congeniality d'Ornette Coleman fait partie du répertoire imposé. Que vas-tu enseigner ?

Qu'est ce que j'enseigne ? D'abord je voulais dire que c'est moi qui aie tenu à intégrer ce morceau au répertoire. Aussi, beaucoup de gens pensent que le free jazz c'est : on joue ensemble, on joue en tête, on rigole et finalement on joue n'importe quoi. Et quand on écoute soigneusement les disques d'Ornette Coleman, on peut voir que c'est loin d'être n'importe quoi. On peut même y trouve des grooves et des swings les plus forts de l'histoire du jazz. Il existe déjà un rapport avec le swing, la rigueur du rythme et du tempo, vraiment incroyable. *Congeniality* est un morceau superbe en raison de ses éléments de composition et il est intéressant de savoir les utiliser. D'abord il s'agit d'une vision assez abstraite du *rythm' changes*. La plupart des compositions d'Ornette de la période 1958-1962 font référence à la musique de Parker. Et l'on sait bien que les deux tiers des musiques enregistrées de Charlie Parker étaient soit des blues, soit des *rythm' changes*. A travers la tonalité de sib on trouve un autre rapport. On pourrait penser à la forme, mais ce n'est pas vraiment un AABA, il y a d'autres morceaux comme *Birdfood* ou *Chronology* issu du même album que *Congeniality* qui ont une structure en AABA. Le contexte tonal dont je parlais, reconnaissable dans le thème, est identifiable aussi dans son solo. Et aussi surtout, il y a tempo et non tempo : tempo et rubato. Et c'est très intéressant de gérer ça. Ornette utilise déjà cette technique dans son album *Somethin' else*. Le thème commence sur un tempo infernal et le pont arrive rubato. Tout le monde doit suivre et il faut développer un tempo interne énorme ! Cette façon d'improviser sur du rubato a d'ailleurs été très fortement exploitée par Albert Ayler, Sonny Murray et Gary Peacock deux ou trois ans plus tard. Ce jeu rubato, à partir de la musique d'Albert Ayler, est appelé aujourd'hui, jeu « pulse » où l'on sent au milieu du rubato le rythme qui est là. Tous ces éléments prennent naissance dans *Congeniality*. J'ai beaucoup joué de morceau en trio à une époque, c'était mon morceau de chevet ! Il m'offrait tellement d'ouverture que à chaque fois que je le jouais je découvrais énormément de choses. J'ai déjà partagé ce morceau avec d'autres musiciens, d'autres élèves, et souvent ils ont eu la même impression. J'ai un ami avec Joe Kaïat qui est professeur ici aussi, qui ne connaissais pas ce répertoire, que ce soit *Congeniality* ou *Four Winds* de Dave Holland. Moi je le connaissais depuis le stage avec Dave Holland. Et bien à présent j'ai passé le flambeau et aujourd'hui il s'occupe du plus grand collectif de musique ouverte en Israël.

Ce qui fait que je pense que ces musiques ne doivent pas être emprisonnées dans un manuel à la David Baker. On ne peut pas apprendre les divers plans 1, 2, 3, 5 à superposer sur le contexte free. Il faut vraiment apprendre cette musique au contact des gens.

Tu n'entrevois donc pas de méthode ...

Non, je pense que l'on rencontre des gens – j'ai parlé de ces deux stages qui ont été très importants pour moi – et qu'il faut beaucoup pratiquer et avant d'entrer en contact avec les gens qui ont beaucoup pratiqué cette musique, je comprends qu'on ait peur, que l'on doute : est-ce que j'ai fait n'importe quoi, est-ce que j'ai le droit de jouer cette note, est-ce que je me fous des gens qui sont venus me voir jouer ? On a besoin d'être rassuré par les gens avec qui l'on joue qui sont soit nos égaux, soit nos modèles. J'ai baigné vingt-cinq ans dans cette musique et je pense que je peux faire profiter mon entourage de mon expérience. Si tu as envie de jouer cet accord à ce moment-là, il faut que tu le sentes, et ce dans l'incertitude. Et une fois que tu l'as joué, tu as joué. Il faut y croire. Et c'est vrai que cela m'ennuie de ne pas avoir plus de temps pour parler de ça dans les ateliers, parce que mon souci actuel primordial, c'est que tout le monde passe l'U.V. à la fin de l'année. Comme ça l'année prochaine, nous pourrions être tranquilles afin d'aborder ces questions importantes. S'il n'y avait pas les examens, je prendrais le temps de développer les notions abordées par Roscoe Mitchell lors de sa Master Class. Il faut sortir de tous ces trucs psychologiques qui nous bloquent. Il faut pouvoir trouver l'équilibre dans les critiques que l'on s'adresse.

J'aimerais enfin terminer cet entretien en te posant une question posée à Jean-Louis Chautemps : la pédagogie du jazz doit-elle se nourrir de l'expérience du free jazz ?

Pas forcé ... euh ... doit-elle se nourrir ... a priori oui mais avec un certain dosage. Pour nous qui sommes impliqués dans l'enseignement, nous découvrons cette musique au fur et à mesure. C'est vrai qu'il est important de réfléchir sur comment enseigner la musique de ces dernières quarante années. Il y a sûrement plein de visions et de méthodes différentes. Tout cela reste à découvrir. Le plus important étant de rester ouvert. Aussi le plus important est d'apprendre à jouer en structure. Je n'ai aucune envie d'aborder cette musique avec des élèves qui ne manipulent pas avec une certaine aisance les structures de 32 mesures, le blues. Je crois que c'est quand même la base car l'improvisation libre revient à créer la structure alors qu'il n'y en a pas. Comment peut-on créer la structure spontanément ? Ça c'est important et c'est une vision partagée par tous mes collègues de l'école.

ANNEXE V

Transcription des notes du professeur prises pendant le cours

NOTES 1/2

* durée Backgrounds solo de basse/batterie
sert à prolonger indéfiniment le morceau

Bruno ref. au thème
De l'espace
? développement – début/middle/fin ?

~

Eric
Rôle d'accompagnateur pendant
Solo de Bruno pour efficacement mener vers solo
– citation du thème

~

Sohji → solo très intéressant
Acc. Super – Bb pédale aigu

~

Adrien
Duo basse
Basse trop dans son coin, avec ses propres idées
Tpt laissait beaucoup d'espace
Et basse jouait en même temps que lui
Et faisait de l'espace en même temps ... aussi

~

durées de solos * en haut
→ il faut gagner un sens intuitif
de la durée (pas de grille pour se mesurer)

/

pattern figé solo de Sohji → REMEMBER ROSCOE
→ je préfère les notes tenues Thème

NOTES 2/2

Vaut mieux le thème trop tôt que trop tard

→ Bruno – mieux construire

//

Adrien (2 solos...)

Bonne construction Sohji

Plan mise en place avec

Accord

→ reprise du thème

* on a dit uniquement |–4–|

* il faut pouvoir sentir au milieu

de la musique quand

une idée marche ou pas

→ (jouer tout le thème ne marche pas)

//

Solo ERIC

dommage que tu as développé exactement

Comme celui d'Adrien

// fin solo – Sohji – qu'est ce que tu attends ? → il faut agir !

section rythmique

→ on avait besoin de PULSE !

trop de montagnes et de vallées (construction)

SOJHI il faut penser à une fin

ET L'EXECUTER ! (durée xxx problème...)

//

Solo batterie/basse

dommage l'ostinato qui enferme

Pas dans l'esprit

ANNEXE VI

Fiche de renseignements

U.F.R. de Musicologie
D.E.A. de Musicologie option didactique et psychologie de la musique.
Observation réalisée le jeudi 24 mars 2005 par Stephen Binet, à l'école E.D.I.M. 17, rue Cousté, 94230
CACHAN

NOM :

PRENOM :

DATE DE NAISSANCE :

INSTRUMENT :

1/ Votre formation de musicien (essayer d'être le plus complet possible)

2/ Vos rapports, votre histoire avec le free jazz en tant qu'auditeur, musicien, ...

Signature :

ANNEXE VII

Tableau récapitulatif des profils des élèves

PRESENTATION	PARCOURS MUSICAL	STYLES MUSICAUX ABORDES	RAPPORTS AVEC LE FREE JAZZ
Bruno, Chanteur (1971)	Débuts dans la musique en 1987 avec le piano et la batterie. Apprentissage de l'arabe en 1991, psalmodies et modes orientaux. Chanteur dans un groupe afro-jazz. 1998 : Ecole privée en Avignon où sont abordés les chants classiques et jazz. 2001 : Un an passé à l'IACP en dernière année. A travaillé avec Michelle Hendricks, A. Minvielle, T. Peala, D. Barda. 2004 : entrée à l'EDIM.	Jazz, Rock, Reggae, Funk, Psalmodie arabe, musique d'Afrique du Sud, musique Tzigane	Avant de savoir jouer un peu, nous nous réunissions avec des amis et nous improvisions. J'ai toujours improvisé, c'est pour moi une réflexion personnelle et naturelle. C'est surtout à l'EDIM que j'ai « vraiment » découvert le free jazz, ses règles et directions, ses divers chemins tentaculaires.
Adrien, Trompettiste (1980)	Formation académique au CNR de Boulogne. Fanfare de village en Indre et Loire. Tournée et enregistrements avec le groupe de rock Léon Kourt Toujours. Cours avec le trompettiste Andrew Crocker.	Classique, jazz, rock, fanfare.	L'EDIM, l'EDIM, l'EDIM. Découverte progressive avec les concerts, les master class d'Ornette, de l'AACM.
Eric, Saxophoniste (1965)	Début en 200 au CIM. Etudes avec Xavier Cobo. Remporte le tremplin jazz « Paris Jazz » en 2002. Rentre au DEM en 2002/2003. Diplôme de la FNEIJ en 2003. Actuellement au CeFeDem de Rueil Malmaison. A travaillé avec F. Favarel, A. Vankerove, F. Jeanneau, E. Schultz, le groupe « Ping Machine de Fred Maurin, à l'UMJ « Sortie de secours ».	Jazz	Rapports quotidiens, en tant qu'auditeur, pratiquant, passionné par l'histoire du jazz et de ses interprètes du début à ce jour. 150 % de mon temps est en relation avec l'improvisation et mon instrument.
Sohji, Guitariste (1980)	Cours particuliers pendant 5 ans, cours à l'EDIM pendant 5 ans, classe jazz au conservatoire du 14 ^{ème} arrdt.	Jazz	Première écoute à l'EDIM il y a deux ans. Rencontre avec le répertoire d'Ornette Coleman cet été en stage.
Charly, Bassiste électrique et acoustique (1977)	5 ans dans un groupe de rock fusion en autodidacte. 3 ans dans un groupe funk latin World Ethnik en autodidacte. 3 ans dans l'école ABANICO (salsa afro-cubain) et à l'EDIM. Divers concerts en France, Belgique et Luxembourg. Divers maquettes et compilations notamment « Furia 95 », « Yvelines 78 », « CD contre le Sida ». 2005 : entrée en DEM à l'EDIM.	Rock, Fusion, Funk, Musiques latines et cubaines, jazz.	Premiers contacts à l'EDIM. Répertoire en atelier. Stages divers avec Roscoe Mitchell notamment.
Mathieu, Batteur (1984)	1993-1998 : formation en école municipale, l'AMAP. Puis un an	Pop, Rock, Funk,	J'écoute du jazz depuis quatre ans environs. L'écoute du free jazz

	<p>à l'école AGOSTINI (1999). Retour à l'AMAP (2000-2002). Puis arrivée à l'EDIM pour vrais débuts dans le jazz. Diverses formations pop, rock, funk, électro, jazz.</p>	<p>musiques électroniques, blues, jazz.</p>	<p>s'est faite en suivant la chronologie du jazz (avec les disques de J. Coltrane notamment. Puis Ornette, D. Holland, AEC. Depuis cette année pour la pratique avec « <i>Conference of the Birds</i> », stage avec Roscoe Mitchell</p>
--	--	---	---

ANNEXE VIII

Transcription des échanges verbaux

P : professeur

E : les élèves

O : observateur

T : trompettiste (Adrien)

SB : saxophoniste baryton (Eric)

Bt : batteur (Mathieu)

Ba : bassiste (Charly)

Ch : chanteur (Bruno)

G : guitariste

P (qui a entendu les élèves répéter avant d'arriver) : Ça a l'air d'avancer bien... La disposition est intéressante ...

E : C'est à cause de la caméra.

P : Ah bon, c'est pour des raisons techniques.

[Première version, sans la batterie (le batteur remplit un questionnaire)]

Ch : Moi je ne comprends rien.

SB : Bah c'est marqué ... arrivé à la barre de renvoi tu retournes tout en haut. Il y a des changements de tempo c'est tout.

Ch : La dernière en bas c'est quoi ?

SB : La dernière, tu ne t'en occupes pas. Tu joues comme c'est écrit. La dernière ligne en fait elle n'existe pas. J'ai écouté plusieurs versions et il n'y en a aucune qui a ça.

P : Sohji comment as-tu réussi à exécuter les quintolets ?

[G lui montre]

P : Moi, je commence le plus haut possible.

P : Donc Eric tu as fait à chaque fois les voix rubato différemment ?

SB : Moi, j'ai tout pris un cran en-dessous pour que l'on puisse tout interpréter à la vitesse *fast*. En fin de compte, le tempo *fast* est en parallèle avec le tempo lent.

P : Quoi ? En parallèle ?

SB : Oui. Pour moi, il est en relation avec le tempo lent. Si tu veux prendre le tempo *fast* moins vite, il faut que tu prennes le tempo lent moins vite aussi.

Sinon, il n'y a pas assez de contraste entre le lent et le rapide. Donc vu que le rapide on le joue medium, le lent on le joue encore plus lent.

P : Oui. En fait, ce n'était pas ma question. Mais cette envie, c'est par rapport au disque, ou est-ce que c'est par rapport à ce qui est écrit sur la partition ?

SB : C'est par rapport à la phrase à jouer.

T : C'est techniquement.

SB : C'est la phrase qui est dure à jouer et si on la prend trop vite alors le fast [...] il faut que la phrase soit à la même vitesse qu'au début.

P : Oui. Oui, ça c'est clair. Mais y'a-t-il un rapport entre le tempo de rubato et ça ? Je ne crois pas.

SB : Quand même...

P : Ca dépend. Enfin cela nous amène tout de suite à aborder certains concepts liés à cette musique. Est-ce qu'il s'agit d'un morceau de musique classique qui doit être interprété d'une façon et pas d'une autre ou est-ce quelque chose qui mène à une ouverture ? Je crois que Ornette Coleman l'ouverture est très claire et il y a beaucoup de possibilités pour le faire. Sur le disque, je sens qu'il n'ose pas trop attendre au point d'orgue dans le rubato.

SB : Oui, c'est vrai, ça presse tout le temps.

P : Mais pour moi, personnellement, c'est comme s'il n'osait pas. Et c'est normal car il n'y avait pas beaucoup de morceaux qui ont été faits comme ça avant cette époque-là. Billy Higgins semble anxieux, Ornette peut-être aussi. Je crois que quarante ans plus tard, on peut quand même profiter de prolonger le point d'orgue un petit peu et d'attendre avant de lancer la phrase descendante.

SB : Si tu as remarqué, on ne s'est pas fait de signes, on a rien défini. Si j'avais voulu prolonger le point d'orgue, il aurait fallu que je fisse un signe pour redémarrer la phrase.

P : Absolument.

SB : Alors que là, elle était métrée, et c'était logique de la commencer où je la commençais.

P : Justement. Je comptais parler de ça plus tard, mais tu réponds enfin à ma question. Mais par rapport à l'harmonie, reste avec cette voix en bas, avec la voix d'alto une octave plus bas. Cela nous donne une sacrée dixième n'est-ce pas ...

SB : Je préfère le jouer à l'alto.

P : L'alto c'est le truc.

SB : Je suis dans le son d'Ornette.

P : Mais même à l'alto, c'est l'alto qui fait la deuxième voix.

P : Donc essayer de la faire tourner un petit peu. Mathieu tu attends un peu ou ...

D : Non, je remplissais la feuille de Stephen.

P : Ah bon, moi aussi j'ai le droit à une feuille ?

[Rires]

P : Et on va voir ce que l'on peut faire au niveau de l'interprétation du thème.

P : Donc Eric tu vas devoir transposer ?

SB : Non, ça serait bien que je fasse ... non c'est bon ça y est.

P : Les premières cinq notes ce sont des tierces diatoniques pour chaque note.

SB : Oui mais ce qu'il y a, c'est que je ne fais pas la même note que lui. [Au T] Là tu joues quoi ici ?

T : En haut. Je le joue comme Don.

SB : D'accord.

P : Mais c'est exactement la même chose aux deux endroits.

SB : En fait, je croyais que je faisais les mêmes notes que lui, mais en fin de compte ce sont les notes que je jouais à l'alto.

P : Ok ?

P : Sohji tu vas doubler le baryton ?

G : Oui.

T : C'est bon ?

SB : Donc on essaye de garder les points d'orgue plus longs

SB : 1 ... 2 ... 1, 2, 1, 1 ...

[Première version]

SB : Mathieu, ça serait que tu ralentisses le triolet quand on fait [...] Il faut que tu le plombes parce que sinon on a du mal à faire le point d'orgue.

P : Justement, cette section-là, à partir de là, on a l'opportunité de la personnaliser une fois que l'on commence à se sentir plus à l'aise avec le morceau.

On peut faire chacune de ces sections différemment. Lorsque l'on quitte le rubato pour regagner le tempo, essaie de diriger même un peu plus, corporellement, en travaillant, avec Mathieu, l'arrivée du [...] et je vous donne plusieurs possibilités pour ça [...] On peut essayer de gérer l'espace différemment à chaque fois et ça serait intéressant. On a vraiment besoin de quelqu'un qui soit clair avec les intentions et les autres qui vont suivre. On peut vraiment développer ça. Ça peut être un travail collectif. Mais pour le début, en plus Eric a déjà joué ce morceau l'année dernière donc ça serait bien que ce soit lui qui dirige.

SB : Avec Ornette Coleman en personne !

P : Tu m'étonnes !

Ba : Il y a une ligne de basse écrite ou quoi ?

P : [à tout le monde], oui encore une autre de mes théories : oui, Charlie Haden ne joue pas dans les premières quatre mesures. Qu'est ce que je viens de dire ? Je viens de dire que cette musique n'est pas forcément quelque chose dans un musée, c'est quelque chose toujours très ouvert à l'interprétation et il faut profiter des moments qu'il nous donne pour rajouter notre propre personnalité. Ce que je vais dire n'illustre pas spécialement ça mais j'ai une théorie concernant ces premières quatre mesures. Là Charlie Haden vient d'arriver à New York, et on dit qu'il est tombé gravement dans l'héro à cette époque là. A tel point qu'il y a des histoires comme quoi il a vendu la contrebasse de son colocataire pour s'acheter sa drogue. J'ai entendu ça de sources. A cette époque [il prend une petite voix], Charlie Haden est un petit mec très gentil, sympa qui parle doucement

Ba : Il y a un concert ce soir sur Arte d'ailleurs avec Charlie Haden.

P : Ah oui ?

Ba : Avec Carla Bley en *guest star*.

P : Qui va enregistrer ça ? BREF ! Je crois qu'il était là avec sa contrebasse, Ornette était là toujours très attentif : « d'accord on joue, 1, 2, ... Eh Charlie Haden ! »

SB : Ou alors il réglait son ampli ...

P : Je ne sais pas mais il n'y a aucun sens musical pour la basse pour qu'elle ne joue pas à ce moment-là. C'est vrai qu'il y a des choses chez Ornette dont on a du mal à comprendre le sens musical, peut-être qu'il a dit que la basse ne devait pas jouer à ce moment-là ? Quand j'ai joué ce morceau j'ai toujours insisté pour que la basse joue à ce moment-là avec la même ligne. Déjà ça c'est une partie de la mélodie que l'on trouve plus tard dans le morceau et Charlie Haden joue. Donc on connaît les lignes de basse car il joue sur ça plus tard. J'imagine que ça devrait ... et donc c'est moi qui ait rajouté ces notes au début.

Ba : Tu veux que j'interprète ou que je lise ça ?

SB : Bah tu me suis !

P : Exact. Et tu joues les notes qui sont écrites. Mais dans la partie rubato, la question est de savoir comment ça coule : *go with the flow*.

La musique se développe à ce moment-là de façon spontanée. On a aussi dit qu'il y avait plusieurs façons d'interpréter ces notes-là. On pourrait continuer le tempo-là, on pourrait déjà commencer un rubato avec le point d'orgue ici, c'est une question de suivre le meneur. J'imagine un exercice que l'on peut faire avec ce morceau : il y aurait divers solistes qui reprendraient ce rôle de directeur dans ce morceau. Et on aurait des interprétations différentes. Tout ça pour dire que ces parties du morceau sont à voir dans l'interprétation. Eric vas-y.

[Deuxième version avortée]

P : Encore une fois. Tout le monde n'était pas tout à fait prêt.

[Troisième version]

P : D'accord, ça commence à [...].

SB : La difficulté est de tenir le truc et en même temps de diriger [...].

P : Pour diriger ainsi, je pense qu'il faut connaître le morceau par cœur.

SB : En donnant moins de mouvements peut-être ...

Ch : Non. Là c'est bien.

P : Moi je dirais autant de mouvement que possible. Sohji, puis-je prendre ta guitare ? Comme ça, c'est à mon tour d'assumer le rôle.

P : Ok. 1, 2, ...

[Quatrième version, avec le professeur à la guitare, avortée]

P : Ah, il faut que je ... j'ai repris au début. Justement, on ne peut pas lire et diriger en même temps !

SB : Ah oui.

P : C'était ça ma phrase.

SB : Ce n'est pas grave, toi tu as joué et tu as lancé le truc.

P : Je me monte un petit peu. Ok ? Allons-y. 1, 2, ...

[Cinquième version, avec le professeur à la guitare, avortée]

P : Sohji tu veux la reprendre ?

G : Euh, ma guitare ?

SB : Non, le piano !

P : Ou peut-être j'essaye une fois de plus et j'essaye de développer le rubato. Et ce qui est vraiment important là dedans c'est de garder le mouvement pour que cela ne devienne pas trop un arrêt brusque, surtout le tempo rapide. Cela pourrait être un arrêt au niveau du triolet de noires à la deuxième ligne, mais essayons de garder le mouvement jusqu'à temps que nous reprenions le tempo et de garder autant que possible le mouvement sur soi parce qu'il y a des démarrages et des arrêts, des démarrages et des arrêts afin de sentir le plus possible une continuité hors tempo.

P (à G) : As-tu vu comment je magouille totalement ça ? 1, 2, ...

[Sixième version, avec le professeur à la guitare, avortée]

P : C'est le moment où l'on va dans les solos ?

[Septième version, avec le professeur à la guitare]

P : L'intérêt avec le rubato, est que ça peut durer, et ...

SB : Oui mais tu as fait le signe trop. Car lorsque tu as fait le signe, on était en train de raconter des trucs et ...

P : C'est vrai qu'il y aurait pu avoir plus de cassure mais ... j'étais sur le point de m'inquiéter car on n'est pas en train d'enregistrer mais en fait si ! Thank you So-Jhi !

G : Merci.

P : Je t'en prie.

E : Allez Sohji, allez, à toi !

P : Et évidemment, je crois qu'on est prêts pour jouer à ce tempo-là. Et les mises en place sont moins graves. Personnellement, si on pousse le tempo sur le ... c'est pas grave car on peut courir après le tempo. Ça fait partie de cette musique. Quand je pense à cette musique, je pense toujours à plein de phrases en anglais : « *you gotta go for !* ». Il faut se jeter dans la piscine, comment on dit en français ?

SB : Il faut se jeter à l'eau. Il faut mettre des glaçons dans son verre !

P : Vas-y Eric.

[Huitième version, le guitariste a retrouvé sa place]

P (au Bt) : Je trouve qu'on attendait un peu trop. Surtout dans les sections rubato, joue, vas-y ! Tu dois être le codirecteur avec Eric. C'est à vous deux de diriger l'ensemble.

SB (au Bt) : Oui parce que si je redémarre, c'est en fonction de ce que tu fais. Si tu fais quelque chose je te laisse finir. Mais si tu ne fais rien, je redémarre tout seul.

P : Encore une fois la répétition du thème ! Et puis après on s'attaquera aux solos. Encore un thème ! Et essayez de prendre plus de risques.

SB : 1, 2 ...

[Neuvième version]

P : Encore une fois. On ira vers les solos cette fois-ci. Je pense qu'il est intéressant à certains moments de ne pas attendre que tout se calme. J'ai essayé de faire ça tout à l'heure.

SB : Oui, mais s'ils ne suivent pas suffisamment ...

P : Ils seront là au deuxième temps. Certes c'est le chaos, mais mine de rien, c'est intéressant à écouter. Ecoutez un groupe jouer *Congeniality* : tout est carré ! Tout filer serait ennuyant. Alors que : « Ouauh, lui il est en train de diriger le morceau, et est-ce que les autres vont suivre ? Ah, lui il a raté mais ça sonnait intéressant ! ». Ce morceau permet de prendre des risques.

SB : C'est peu un cache-cache ... le jeu du chat et de la souris, on peut se courir après.

P : Ouais ! Et même j'aime personnellement accélérer sur le ... ça peut rajouter encore un autre aspect. Le moindre fait qui ajoute un moment de spontanéité peut être intéressant ! Libérons-nous !

SB : On n'est pas non plus obligé de compter au début ?

P : Oui, tu peux commencer avec le truc. Quand je jouais ce morceau : « Ok tout le monde est prêt ? » C'était en trio quand même.

[Dixième version avortée]

P : D'accord, encore. [Au Bt] Pousse avec Eric, et essaye même de pousser plus que lui si c'est possible.

[Onzième version → première version avec solos]

P : Oh ...

SB : C'est ma faute, je voulais qu'on s'arrête juste là ...

P : Il y a eu de très bons moments. Vous m'avez inspiré deux pages entières de commentaires. On commence à expérimenter avec pleins de divers paramètres intéressants. Vous m'avez sûrement entendus crier en disant que j'ai bien aimé le mezzo piano, piano ... après avoir BLOM BLOM, ça donne de bons contrastes. Pour découvrir et inventer avec quelque chose comme ça, il faut jouer. Et chaque thème que l'on fait se développe. Et donc tu es quelqu'un d'expérimenté maintenant [à SB], et si j'avais une critique à faire, maintenant que je t'ai libéré de toutes tes chaînes et que tu y vas avec cette histoire de direction, de temps en temps tu n'es pas suffisamment clair avec les gens, dans tes intentions, surtout quand il s'agit de rétablir le tempo. Tu es beaucoup plus clair dans le rubato que dans le rétablissement du tempo. Et c'est bien d'avoir un geste physique qui rende cette reprise de tempo très claire.

SB : Je n'arrive pas à trouver ...

[P propose des gestes en chantant les traits rapides du thème]

SB : Ce n'est pas forcément l'instrument que je dois bouger en fin de compte.

P : Non, ce doit être aussi bien corporel que sonore

SB : A l'alto, c'est vraiment facile à bouger et là, je ne sais pas si mes gestes sont comme ça ou comme ça.

P : Il faut bouger le bâtiment.

SB : Alors que si bouge comme ça, ils ne vont peut-être pas comprendre.

[P imite Elvis Presley]

Ba : En bermuda avec ses santiags !

P : Donc, donc ça développe, ça joue, l'esprit est bien. On avait parlé de cette histoire d'y aller, de ne pas autant suivre mais de pousser ...

SB : D'anticiper ...

P : Je parle pour Mathieu surtout, C'était assez bien. Donc les solos, Bruno, très intéressants. Tu y es allé, avec tout ce qui arrivait dans ta tête, c'était bien mais après quelques temps tu es revenu et tu as fait quelques références au thème. On aurait pu profiter d'un peu plus de développement, où on aurait pu sentir un début, un développement, quelque chose au milieu et une fin. Et plus ou moins, Eric a pris ce rôle pour toi. C'est tout ce qui nous manquait. Mais les couleurs, l'emploi de l'espace et tout ça je trouvais ça assez intéressant. Et justement Eric en adoptant ce rôle d'essayer de faire développer la musique à ce moment-là, ça n'a pas été trop contraignant. Il faut faire gaffe avec ça bien sûr parce que c'était le solo d'un autre ...

SB : Oui mais ...

P : Mais on en avait besoin parce que ça planait un petit peu ...

SB : Tu vois le truc c'est que je ne pensais pas me retrouver tout seul à la suite. Je pensais qu'il [Ch] allait continuer, qu'Adrien allait rentrer, qu'on allait faire quelque chose de collectif en développant des parties parce qu'il y a des moments dans son solo où j'avais envie d'intervenir parce que je sentais qu'il y avait des choses qui m'intéressaient, avec Sohji c'est pareil, avec chaque personne qui improvisait ... je pense que l'on peut interférer dans un solo à partir du moment où c'est en relation avec ce que font les autres. Adrien en fin de compte, je pensais que tu allais rentrer dans mon solo pour apporter soit des idées nouvelles pour me renouveler parce que j'ai beau puiser dans le thème il arrive un moment où j'arrive à la fin ...

P : Oui et à certains moments ça peut être efficace et à d'autres moment ça l'était moins.

SB : Mathieu m'amenait des idées donc je reprenais des trucs, à la guitare Sohji balançait des fois un petit peu le motif, mais j'aurais bien voulu un truc un peu plus collectif avec en fin de compte des rentrées, des retraits, plus comme on a fait à la fin ...

P : Et donc une fois que tu es rentré dans ton solo, il y avait aussi des références du thème. Tout le monde a fait des références au thème, ce qui était bien. Mais une référence au thème qui m'a manqué, c'était de ramener le début du thème un petit peu. Pourquoi pas un solo sur deux ce serait intéressant, ou même pour un solo de ramener le début du thème pour arriver au rubato et (il chante les premières quatre mesures du thème)... prochain solo.

T : Oui, j'y ai pensé ...

P : Et d'aller vers le rubato ...

SB : Moi, j'y ai pensé à la fin. Je pensais la fin comme [il chante les mesures 19 à 22 du thème], et je suis resté là-dessus parce que je me demandais où aller à présent.

P : Et justement cette phrase peut être une idée pour quitter un solo qui serait principalement rubato ...

SB : C'est ce que j'ai fait par rapport à Adrien ...

P : Le solo d'Adrien était principalement rubato ...

SB : Le mien ne l'était pas. C'est là la difficulté.

P : Oui, ça passait, ça allait assez bien. Soudain, Adrien commence à improviser et c'est le moment effrayant où avant il y avait tout ce soutien et dès qu'Adrien commence à improviser, bam ! Tout le monde s'arrête de jouer. *Oh la la, je joue tout seul qu'est-ce que je fais ?* Heureusement il y avait Charly qui est resté assez gentil pour collaborer avec toi un petit peu à ce moment-là.

SB : Oui mais c'était bien. Quand c'est arrivé, c'est arrivé au bon moment je trouve.

P : Et justement quand ça arrive et qu'on est pas habitué, ça c'est effrayant ... surtout quand on fait ça devant un public. Mais il faut comprendre qu'un tel genre de ...

SB (à T en plaisantant) : Oui mais il est habitué ...

P : Contraste avec la section précédente. Au contraire, ça fait complètement marcher le morceau. Si tout le monde est en train d'improviser, ça risque d'être ennuyant. Ce qu'on a le droit de faire quarante ans plus tard, c'est d'aller dans plein de sens différents. Quand on écoute cet enregistrement de 1959, les concepts d'ouverture étaient considérés comme plus que révolutionnaires. Certains musiciens voulaient brûler la baraque quand ils ont entendu ça. Parce que cette musique remettait en question tout ce qu'ils avaient travaillé jusqu'à présent, les structures, l'harmonie, etc. : « Oh j'ai passé toute ma vie à travailler ça et comment ? Toi ? Tu viens pour jouer n'importe quoi ! ? » C'était des musiciens *be bop* ! Vous connaissez tous ma vision : tout est une question de dosage et d'équilibre. Le *be bop* peut être rendu encore plus intéressant à force d'avoir joué cette musique. Cette musique nous fait réfléchir beaucoup plus. Souvent, en *be bop*, on a les 32 mesures, les harmonies et on dit : « D'accord, joue cette gamme ou tu n'auras pas ton U.V. ! ». Vous voyez ce que je veux dire. Dans *congeniality* c'est : « Ok les mecs allez-y, jouez ! ». Et l'élève qui a travaillé du *be bop* pendant dix ans répond avec une petite voix : « Mais qu'est ce que je joue ? ». JOUE ! Et on a besoin de chacune de ces qualités dans les deux musiques.

Un musicien *be bop* qui suit toujours toutes les règles tout le temps peut créer une musique où il n'y a pas d'interactions entre les gens : chacun fait son solo, le bassiste joue dans son coin, le batteur ne fait que du *chabada* tout le temps et c'est dommage. Les musiciens free n'ont jamais réellement travaillé la rigueur du *be bop*. Il ne s'agit pas de jouer en structure, mais avec toute cette liberté, comme vont-ils construire des structures ? Et je crois que s'il y a une chose qui nous fait défaut, c'est de ne pas ramener notre expérience *be bop* suffisamment dans cette musique pour montrer que nous sommes des musiciens free du plus haut niveau. C'est-à-dire qu'à l'intérieur de toute cette liberté, il faut créer des structures spontanément. Pas forcément tout le temps comme on a réussi à le faire pendant le solo de Sohji. Pour prolonger le discours de Roscoe Mitchell un petit peu, concernant le riff répétitif durant le solo de Sohji, ça enferme le truc un petit peu. Je l'aimais bien pendant les huit premières mesures, après on était près pour aller ailleurs. Adrien a senti ça, après ça tu es allé avec lui [à SB], on avait des notes tenues un petit peu d'une façon différente chaque fois et ça c'est plus dans l'esprit de ce qu'aurait voulu Roscoe il y a un mois. Dans le contexte de cette musique je suis d'accord avec lui. Je me rappelle aussi ce que Dave Holland m'a dit au sujet de cette façon de jouer : « ce n'est pas parce que le contexte est free et ouvert qu'il faut abandonner les carrures de quatre et huit mesures ». Il faut profiter du fait qu'on ait travaillé les phrases de quatre et huit mesures. C'est aussi une manière de communiquer avec la batterie. Dans le chorus, on peut faire une phrase de trois mesures [il scat une phrase sur trois mesures] et la batterie va sentir la mesure 4 et va répondre [il scat une réponse de la batterie]. Faisons cela toutes les quatre mesures deux, trois ou quatre fois puis abandonnons et faisons des phrases d'une longueur libre. C'est un bon moyen pour créer des structures dans la liberté. Quand on crée ces structures qui sont évidentes, les gens autour de nous peuvent comprendre quelle est notre intention.

SB : Quand j'ai lancé tout à l'heure le petit riff qui enfermait peut-être le jeu de Sohji, c'était pour emmener la rythmique ailleurs aussi.

P : Mm...

SB : Et je pensais qu'en cassant avec un rythme beaucoup plus binaire, à 2/4, en fin de compte ça permettait de ...

P : J'aimais bien où ça allait mais je trouve que c'était un peu deux fois trop long. Passons au duo trompette/basse. Les moments difficiles – ça c'est très dur à régler – étaient quand vous jouiez en même temps [à Ba et Bt] et après ça Adrien respirait et toi [à Ba] tu respirais en même temps ! Après ça il n'y avait rien.

Ba : J'ai essayé de rentrer dans ses respirations.

P (à T) : Par rapport à ce que je disais à propos des phrases de quatre mesures, tu aurais dû rendre la construction de tes phrases plus évidentes pour que Charly sache où il avait besoin de remplir l'espace. Et Charly, de sa part, aurait pu t'écouter plus soigneusement afin que vous puissiez travailler ensemble.

Ba : Mais tu sais mon écoute était au maximum. Le problème est que j'étais comme ça [il se montre la tête plongée dans sa partition et son pupitre] et si j'avais juste soulevé la tête pour regarder, il y aurait eu beaucoup moins de problèmes.

P : Oui, c'est très facile pour moi de critiquer quelque chose en tant qu'auditeur. Je sais que ce n'est pas évident dans cette situation. Mais justement j'aimerais insister sur le rôle du visuel. Le visuel permet de regarder le geste [il imite les gestes du trompettiste], on voit quand les doigts s'arrêtent. On a du mal à anticiper quand les doigts vont s'arrêter si on a les yeux fermés. Je sais qu'on ne veut pas tout axer sur cette histoire du visuel mais de temps en temps, à des moments fragiles, ça peut jouer un rôle.

SB : Tu te souviens aussi ce qu'on avait travailler avec Marc [Abraham], il nous mettait dos à dos et il fallait que l'on démarre en même temps, qu'on respire en même temps alors que l'on ne se voyait pas. On était dos à dos et c'était uniquement avec les oreilles qu'il fallait qu'on fasse PAP, PADAP ... BAP... tu te souviens ?

P : Non ...

SB : Il disait que simplement avec les oreilles, on pouvait très bien se passer du visuel. Et inversement quand on se regardait, et qu'on avait fait ce travail-là, c'était encore beaucoup plus précis. Que les deux marchaient, le visuel et les oreilles. Il avait vraiment développé ça.

Ba : Voir ce qui fait défaut et bosser le truc qui manque chez chacun ...

SB : Oui tu dois avoir tes oreilles qui doivent être grandes ouvertes et tes yeux et à partir du moment où les deux fonctionnent en même temps c'est super ... même avec la batterie on avait fait ça, il y avait basse, batterie et puis il y avait Guillaume [Christophel] au saxo et c'était super. Personne ne se regardait et t'avais des pêches qui tombaient pile au millimètre près. Et après quand ils se sont regardés, il s'est passé plus de choses.

P : Oui et justement si on arrive à faire des choses dos à dos, ce n'est pas interdit de se regarder ...

SB : Non, non, non ...

P : La communication en est d'autant plus intense.

SB : Mais c'est un travail que j'ai trouvé très intéressant ... sur l'écoute. Quand t'es pas habitué ... quand t'écoutes l'harmonie quand tu écoutes le rythme ... là tu devais écouter la respiration. Parce qu'un soliste avant de faire *frouutt*, il fait [il inspire]. Un bassiste avant de jouer il fait [il inspire]... il y a un espèce de bruit quand même ... le batteur avant de jouer il est avec ses baguettes, il y a un son dans l'espace.

B : Ce sont des choses qu'on n'écoute pas ...

SB : Oui ce sont des choses qu'on a pas l'habitude d'écouter.

P : Dans cette histoire de construction, il ne faut pas sentir uniquement les structures qu'on est en train de construire mais la durée du solo aussi. Et c'est d'autant plus difficile ici qu'on essaye de créer des structures. Quand on a un morceau de 32 mesures, on dit : « Je prends trois grilles et j'ai terminé ». Mais on n'a pas trois grilles à compter ici. Il est important de se concentrer sur ce que l'on fait. C'est-à-dire qu'il faut être conscient de ce que vous avez déjà fait, de ce que vous avez déjà construit. Par exemple il est bon d'écouter le premier soliste et de voir combien de temps le premier solo a duré.

Mais c'est bien en général d'être conscient de la durée pendant laquelle vous avez joué, afin de gérer le temps efficacement. Aussi avec les *backgrounds* que vous avez commencé [à T et SB] pendant le solo de basse et batterie. Pour moi, ç'aurait pu être intéressant, mais j'ai senti et eux aussi sûrement que le solo était plutôt vers sa fin. Et les *backgrounds* servent à relancer le solo. Ce sont des choses qui sont difficiles à sentir intuitivement. Mais basse et batterie, à la fin de leur solo, s'apprêtaient à reprendre le thème. Et vous avez commencé ces *backgrounds* avec l'intention de relancer, de repousser ce solo. Quand vous avez commencé, eux ils se sont dit : « Eh les mecs c'est la fin du solo et si on reprenait le thème ? ». Mais ça ce sont des choses qui sont très difficiles à développer. Souvenez-vous ce que Roscoe a dit. *L'Art Ensemble* a vécu longtemps ensemble dans une maison pour improviser, c'était un boulot à plein temps. Donc développer ce genre de truc en groupe n'est pas tout à fait évident. Mais c'est important d'être conscient en soi de tous ces problèmes qui pourraient arriver et l'implication de ce qu'on joue individuellement dans le collectif.

SB : J'ai vraiment senti que les derniers *back* qu'on a rentré servaient à déconstruire ce que faisait la rythmique qui était en train de rester sur son drive ... pour le moi le *back* c'était pour déconstruire ...

P : Mais où est-ce que ça ... tu pensais aller vers une improvisation collective ?

SB : Vers une espèce de rubato, quelque chose de beaucoup plus rubato pour pouvoir...

Ba : Et passer par quelque chose de rythmique, vers un échange ...

SB : Oui mais on a commencé sur du rythmique et j'ai ralenti, j'ai ralenti, j'ai modulé, j'ai descendu par demi tons, j'ai ralenti, j'ai fini par des triolets de blanches et j'allais vers une déconstruction de manière à casser leur tempo qui n'était pas le tempo dans lequel moi je voulais rentrer le thème. Donc pour moi le *back* on est rentré pour déconstruire ce qu'ils faisaient et pas pour faire monter, contrairement à Sohji où on essayait de faire monter sa sauce... je trouve que quand on est rentré avec Adrien ...

P : Moi j'ai entendu deux minutes de plus d'improvisation collective.

Bt : Parce qu'on a remis le tempo ...

SB : Oui tu as remis mais en même temps c'est retombé quoi.

Bt : C'est le tempo du thème qu'on a remis ...

SB : Moi je voulais redémarrer sur quelque chose [il chante le thème].

D : C'était ça ...

SB : Oui mais je voulais que ça déconstruise vraiment, que ça parte de quelque chose de complètement abstrait et là je rentrais comme un cheveux sur la soupe avec thème parce qu'on est rentré comme ça mais il y avait tout le temps une espèce de *pulse* derrière ...

P : Justement ça démontre effectivement la subjectivité des choses dans un tel contexte.

Ba : Moi, justement, pour cette partie, j'ai trouvé qu'on était en train de développer une partie intéressante où je me suis dit je vais moins jouer, lui laisser plus de place pour qu'on respire, que je fasse quelques interventions et que ça devienne plus rythmique. Et vous quand vous êtes rentrés là-dessus, c'était rythmique j'ai trouvé ça bien parce que nous on partait là-dedans mais j'ai trouvé que c'était trop tôt ...

[P rigole]

SB : Ah oui ? Mais moi je peux te dire que ... j'ai tout de suite pensé à la gestion du temps ...

Ba : Mais pour moi le passage intéressant commençait à venir, on développait un truc trente secondes avant de repartir, avant de terminer, parce que ça avait duré un peu. Mais j'ai trouvé ça intéressant ceci dit.

SB : Mais ce qu'il y a aussi, c'est que ... mon solo était un petit poil trop long parce que j'étais dans un espèce de labyrinthe, je cherchais la sortie et je m'attendais à ce que quelqu'un vienne m'aider pour y arriver et personne l'a fait. Et dans le solo de Sohji j'ai senti qu'à un moment donné on pouvait intervenir pour justement l'aider à finir et moi quand je suis rentré dans votre solo c'était ok pour amener une fin et pour casser le truc ...

P : Mais si les choses deviennent systématiques, c'est là où elles deviennent ennuyantes. On aime bien être surpris par ça. Et donc s'il y a un solo ou deux où il n'y a pas d'interventions de ce genre, ça rend l'intervention qui arrive plus tard ...

Ba : Il y a plus de valeur, plus de contraste ...

P : Oui, c'est plus surprenant et ... encore une version ?

SB : C'est dur. Je trouve que c'est vachement dur d'en parler après comme ça ...

T : Allez [il tape dans ses mains] !

SB : Parce qu'on est pas forcément conscient au moment où on le fait.

P : Peut-être, peut-on essayer de régler cela à l'avance en incluant quelque chose au milieu ? Pour le solo d'Adrien, refaisons le thème à la fin du solo d'Eric, uniquement les quatre mesures comme j'ai dit tout à l'heure [il chante le début du thème] ...

SB : Sur quel solo ? Celui d'Adrien ?

P : Peut-être qu'Adrien aimerait être dans un contexte plutôt *up tempo*. Réorganisons l'ordre des solos. Eric plutôt en tant que troisième, Adrien tu prends le deuxième dans le tempo et fin de ton solo, on fait les premières quatre mesures. Ok ?

T : Ok.

SB : Question : à la fin c'est bien de ne faire qu'un thème je pense ?

P : Je suis d'accord, au lieu de faire les quatre fois tu veux dire.

T : Où s'arrête-t-on alors ?

SB : Arrivés en bas, on fait la coda qui est en bas.

P : On fera les quatre premières mesures du thème pour enchaîner le solo d'Adrien vers le tien (SB). Autre chose aussi, qui a son importance surtout pour basse et guitare, c'est l'emploi de la tonalité là-dedans. Pas mal de fois, Charly comme l'autre Charlie (Haden), tu es resté en si bémol et ça c'est assez dans l'esprit de ce morceau. Si bémol avec la possibilité d'être aux aguets pour une modulation éventuelle avec si bémol comme point d'appui. Sohji a utilisé exactement le même concept en ce qui concerne les accords, avec les voix chromatiques à l'intérieur et avec une pédale à l'aigu qui avait quelque chose à voir avec la tonalité générale comme le si bémol ou le fa. Et cela fonctionne à merveille. Il est donc bon d'utiliser des accords comme ça mais on ne veut pas que ce soit systématique non plus. Tu joues avec les accords, les intervalles de deux notes, les accords chromatico-modaux et les silences ... et Roscoe qu'est ce qu'il a dit : « cinquante pour cent de la musique c'est du silence ».

[Douzième version, avortée]

P : [il tape dans ses mains], euh moi j'entends cette phrase en tempo

[Treizième version]

P : Et heureusement qu'on est plus à l'époque des disques en vinyle ... mais que ce soit du *be bop* ou que ce soit du free, vaut mieux le thème trop tôt que trop tard.

E : Mm, ouais.

P : Et donc il y a eu plusieurs moments où ça ... qui étaient des moments intéressants ... qui ont traîné un peu trop. Même ... et ça dépend du contexte, si on est en train d'improviser pour soi. Dès le début des années quatre vingt je jouais dans un groupe où on n'a pas fait un concert avant deux ans et pourtant on répétait toutes les semaines, on jouait beaucoup de cette musique-là et on jouait pour nous même : on s'enregistrait sur des cassettes audio, on s'écoutait, on parlait de ce qu'on avait fait il y a six mois : « Tu te rappelles il y a six mois on avait joué ce morceau, on avait fait ça, ceci et cela ». Et c'était une super expérience. Des fois on faisait des supers improvisations qui étaient plus longues que la face de quarante cinq minutes d'une cassette de ...

SB : Quatre vingt dix ...

P : Quatre vingt dix. Mais on jouait uniquement pour nous même. C'est important de savoir ce qu'on essaye d'achever. Vous jouez quand même pour des spectateurs, moi et Stephen, et donc il y avait un petit peu de ça qui entre en jeu. Il y avait des moments qui étaient un petit peu plus longs, qui auraient pu mieux aboutir. Quelques notes ... Bruno ton solo était mieux construit cette fois-ci, je sentais ...

Ch : Oui, oui. C'est la première que je le jouais celui-là aussi. Le thème je l'avais un petit peu entendu, mais c'est la première fois que j'étais confronté à l'ambiance, harmoniquement, entendre le truc et mettre quelque chose dessus. C'était ... en même temps c'est bien quand c'est tout neuf, mais ...

P : Il faut le digérer, c'est clair. Adrien, ton intervention pour moi manquait d'intuition à certains moments et tu es loin d'être le seul qui avait un solo trop long. C'était le cas chez pratiquement tout le monde. Mais normalement c'est bien de penser un solo jazz comme une nouvelle et pas comme un roman. Et j'avais les deux premiers chapitres d'un roman. Pas tout un roman, mais j'avais les deux premiers chapitres, avec deux sections bien définies, bien changées. C'était intéressant comment Sohji est entré avec des mises en place avec des accords un peu répétitifs et je trouvais que cela avait un très bon équilibre. Et j'étais sur le point de dire : « Ah, c'est trop », mais je n'ai rien dit et tu t'es arrêté quand même. Tu te rappelles le truc que tu as fait ?

G : [il signifie non de la tête]

P : [il chante le riff] Et Mathieu était avec toi, Mathieu tu le suivais à cent pour cent. Et tu as communiqué avec Mathieu physiquement et il a pu te suivre plutôt en raison de cette communication corporelle que sonore. Enfin les deux ensembles ont marché très bien. Vous avez même répété cette idée mais c'était spontané, c'était super et je me disait : « Oh la la on va s'enfermer dans un vamp, ostinato », mais non, non, non, après ça on est entré dans un univers parallèle et Adrien a commencé son solo numéro deux. Mais c'est intéressant ces univers parallèles. Et c'était justement pour moi le moment du début du solo d'Eric. Et on avait parlé en avance [il prend une voix de robot] : « oui on va développer quelque chose où on va rejouer un bout de thème au milieu ». Et Adrien je sentais que à ce moment-là : « Ah, on a dit que je devais développer mon solo jusque-là et donc il faut que je continue jusqu'au bout avec cette idée. Mais quand même il faut pouvoir s'ajuster à ce qui se passe spontanément, pouvoir analyser et comprendre juste comme ça [il claque des doigts] : « Ah, mon solo, est-ce que c'était la bonne durée, est-ce que j'ai communiqué mon truc, on avait dit que j'allais jouer le thème mais j'ai déjà dit tout ce que je devrais dire ». On a quand même eu une certaine cassure avec cette mise en place avec la batterie et la guitare et la façon avec laquelle tu es intervenu là-dessus, on c'était un peu la fin de solo naturelle. Il faut essayer de chercher cette fin de solo naturelle, aussi cette fin d'idée naturelle. Ton solo Sohji, tu aurais dû terminer ton idée rubato un peu plus tôt et peut-être d'une manière un peu moins abrupte. Après trois minutes de rubato, à peu près une note toutes les trois secondes, tout d'un coup tu commençais à faire des doubles croches qui ne menaient pas vraiment quelque part et c'était trop tard pour jouer des doubles coches, tu aurais dû rester dans ce que tu avais développé. Et d'ailleurs tu as constaté tout de suite que ça ne menait pas quelque part parce que tu as abandonné l'idée de faire des doubles croches. C'était dommage pour le développement de ton solo. Et aussi, ton solo aurait été plus efficace si dans la rythmique on avait plus ce truc de *pulse*. Et ça veut dire que je sentais trop de ... en anglais ... des montagnes et des vallées. Ça jouait, ça ne jouait pas, ça jouait, ça ne jouait pas ...

E : [rires]

P : Mon disque préféré pour la *pulse*, et d'où le concept provient, c'est *Spiritual Unity* d'Albert Ayler, peut-être m'avez-vous entendu parlé de ce disque-là. C'est Albert Ayler, Gary Peacock à la contrebasse, et Sonny Murray à la batterie. Et on joue rubato sans tempo mais il faut vraiment analyser le truc pour dire : « Ah dis donc les mecs jouent sans tempo », parce que dans le rubato, dans le contexte hors tempo, la *pulse* est toujours là.

Pom pom, pom pom ... on le sens et Charlie Haden fait ça superbement bien et uniquement en jouant une octave à la basse. Refaisons le solo de Sohji ... je veux bien prendre la basse. Et donc remets-toi [au guitariste] dans cette même ambiance, très lyrique et avec beaucoup d'espace et Mathieu et moi allons essayer de garder cette pulse derrière toi sans vraiment jouer et arrêter, jouer et arrêter.

[Quatorzième version, qui débute directement sur le solo du guitariste, avec le professeur à la basse.]

P : C'est ça le truc.

B : C'est vraiment un univers totalement différent ...

P : Ouais.

B : Où il y a beaucoup d'énergie ...

P : Absolument. Bref on s'arrête là ... euh, une ou deux choses de plus ... et donc, fin de ton solo là [au trompettiste], c'était dommage que tu aies une idée fixe et c'est sorti un peu [il prend une voix de robot] : « on a dit qu'on allait faire ça et donc on va le faire ». On sentait ça et il faut essayer de gagner l'intuition pour savoir quand il faut abandonner une idée et on n'est pas obligé de jouer quoique ce soit, encore une fois en anglais : « *you gotta go with the flow*, il faut aller comment ça coule », et essayer de sentir ce qui est en train de couler à tel ou tel moment et aller avec ça et je sentais quand on avait fait le thème en entier tu disais : « regardez les mecs, suivez-moi, je sens qu'il faut qu'on fasse ça », et la musique n'était pas en train de se développer dans cette direction-là et il faut pouvoir en un claquement de doigt abandonner une idée parce que ça ne marche pas, parce que ça nous enfonce un petit peu dans un truc.

SB : Moi j'ai eu du mal après ... j'ai eu du mal à aller où je voulais. Et en fin de compte il s'est passé plein de trucs. Mais ça ne me convenait pas du tout. J'étais complètement en opposition ...

P : Et justement, jouer cette musique en septet ou en octet, ce n'est pas facile. Et il nous faut presque plus de règles. En trio, on peut le faire beaucoup plus spontanément et intuitivement. A chaque personne que l'on rajoute, c'est de plus en plus difficile.

SB : Pourtant à un moment donné, on n'était que trois, il y avait juste Charly et Mathieu ...

P : Et là ça peut se faire. Solo de Eric. Dommage que ça a eut un développement ...

SB : A l'envers ...

P : Qui était très proche de celui d'Adrien. C'est-à-dire beaucoup de *groove* et après ça on s'arrête de jouer. J'étais presque au point de dire : « Arrêter les mecs, on a déjà dit, on a déjà fait ça ». On a fait ça dans le solo avant. Comme si c'était écrit dans la grille qu'il faut jouer comme ça. C'était le moment pour chercher quelque chose d'autre à faire.

Bt : C'est quand il tournait autour du thème ?

P : Tout ce que j'avais ...

SB : Tout ce que je voulais c'est que vous teniez [à la rythmique] un tempo vraiment *fast*, et que moi derrière je joue sur une note tenue.

Bt : C'est ce qu'on a fait.

SB : Oui, vous n'êtes pas monté assez, vous êtes monté dans le tempo mais pas ...

P : Et donc fin du solo d'Eric ... avec Sohji ...

Bt : On est monté ...

P : C'était clair que c'était ton solo. Il y avait un ordre de solo déjà préconçu. Et tu n'as pas besoin d'attendre qu'on te donne ta licence, ton permis de conduire. Tu l'arraches pour toi-même. C'était la fin du solo de Eric et c'était vraiment des moments pour entrer. Et comme on a déjà senti des fois avec des trucs de Dave Holland dans le passé, tu ne voulais pas marcher sur les pieds de qui que ce soit et tu voulais attendre ta place. Mais des fois, les autres attendent que toi tu y ailles pour affirmer et prendre ta place. Mais on fait beaucoup de progrès sur ce domaine aussi. Et il ne faut pas hésiter avec ça. Et justement, en essayant d'avoir du respect pour la musique, pour ne pas marcher sur les pieds de qui que ce soit, la musique est devenue moins intéressante. Qu'est ce qui pourrait être un plus grand manque de respect que ça ? Tu vois ce que je veux dire ? Et on a envie d'entendre une musique audacieuse qui ouvre. Si on écoute des gens qui sont timides, il n'y a rien de plus ennuyant. Et donc ça c'était le début du solo. Après ça le solo a démarré et à ce moment c'était bien ce que tu faisais. J'attendais un peu plus de *pulse* chez la section rythmique et ...

SB : Voilà les mecs, c'est à cause de vous !

P : Et aussi pour Sohji et pour qui que ce soit, il faut penser à une fin. Et souvent quand on est en train de jouer on dit : « d'accord, je joue dans ce tourbillon de free jazz [il tourne sur lui-même] ... »

E : [rires]

P : « Je ne sais pas comment m'arrêter, je continue à jouer avec mon idée et ça tourne, ça tourne ». On a eu cette sensation plusieurs fois n'est-ce pas. Et encore une fois, il faut être conscient de la durée de ce qu'on joue. On dit : « D'accord, je suis arrivé à l'apogée de mon histoire, il me faut avoir une fin, une sortie ». Comme tout début de nouvelle, la première phrase est toujours très importante. Je me rappelle la première phrase, c'est un roman, de *Cent ans de solitude*, de Gabriel Garcia Marquez. Il dit : « C'était le jour où j'ai vu la glace pour la première fois ». Vous voyez, quelle façon pour démarrer une histoire ! Après il faut chercher une phrase musicale qui aurait un peu la même fonction. Terminer l'histoire que vous racontez, ce n'est pas toujours évident. Mais réfléchissez à cela pendant que vous improvisez, essayez d'avoir une sortie de scène qui est digne et qui termine votre histoire. Souvent les solos se terminent [il marmonne tout doucement] de cette manière et il n'y a pas de logique ... vous voyez un petit peu ce que je veux dire. Et donc il faut imposer sa structure, sa construction. Voilà, c'était un plaisir d'avoir partagé cette musique qui m'est si chère. Donc à la semaine prochaine.

ANNEXE IX

Transcription de Congeniality par le professeur

CONGENIALITY

Ornette Coleman

Fast $\text{♩} = 108$

mf

rit.

f

3

3

5

Slow $\text{♩} = 84$

mp

f

Fast $\text{♩} = 108$

10

rit.

3

3

16

Slow

Fast

5

5

5

21

Fine

rit.

3

3

D.S. al Fine

Stephen Binet

ANNEXE X

Transcription de Congeniality par E. JOST

Congeniality

O. Coleman

• = 260

1 2

3

5

4 1a

9

13 1 2

17 3

21 4a 1b

E. Jost

ANNEXE XI

Transcription du solo d'Ornette COLEMAN dans Congeniality

Congeniality

Ornette Coleman

A $\text{♩} = 108$

B \flat Cm B \flat Cm

6 B \flat

10 Cm D \flat B

14 Cm B \flat

18 Cm 5 F B \flat

23 p mp Cm

28 F B \flat

B 33 B \flat

Stephen Binet

Congeniality

3

80 E^b

85

87 C
 B^b Cm B^b f

93

96 D
 B^b

100 f p f p (Bb)

105 Cm 3

109 E
 B^b f Cm B^b

113 Cm

Detailed description: This is a musical score for a piece titled 'Congeniality'. It consists of nine staves of music in a single system. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 3/4. The score begins at measure 80 with a treble clef and a key signature change to Bb. Measure 80 has a chord of Eb. Measure 85 continues the melody. Measure 87 has a boxed 'C' above the staff, with chords Bb, Cm, and Bb below. Dynamic markings include 'f' at the end of measure 87. Measure 93 is a whole note chord. Measure 96 has a boxed 'D' above the staff and a Bb chord below. Measure 100 has dynamic markings of 'f', 'p', 'f', and 'p', and a (Bb) chord at the end. Measure 105 has a Cm chord and a triplet of eighth notes. Measure 109 has a boxed 'E' above the staff, a Bb chord, a 'f' dynamic, and a crescendo leading to Cm and Bb chords. Measure 113 has a Cm chord.

Congeniality

119 *p* (Bb) Cm

124 *p* F Bb

128 *p* F Cm

132 *p* Bb Cm

136 *p* Cm C Bb

140 *p* C F Bb

144 *p* D D Cm

149 *p* F Cm (F7)

154 *p* Bb Cm

160 *p* Cm Dbm Bm

TABLE DES MATIERES

I INTRODUCTION.....	2
A/ L’atelier de pratique collective.....	2
B/ Problématique.....	4
II FREE JAZZ.....	15
A/ Présentation générale.....	15
B/ Caractéristiques musicales générales.....	15
C/ Modes d’improvisation dans le free jazz.....	17
III METHODOLOGIE.....	20
A/ Observation et matériel.....	20
B/ Commentaire d’entretien avec M. Eric SCHULTZ, professeur de jazz.....	24
1. La variable « élève ».....	24
2. Préparation et planification.....	25
3. Savoir musicaux, compétences musicales.....	26
4. La motivation.....	27
IV OBSERVATION.....	28
A/ Problèmes évoqués par la réalisation du thème.....	30
1. Difficultés d’exécution des phrases du thème.....	31
2. Première interprétation, premiers concepts : l’exemple du point d’orgue.....	35
3. La direction du groupe par le meneur.....	36
3.a) Un malentendu.....	37
3.b) Premiers conseils de direction.....	38
3.c) Le professeur, en tête du groupe.....	40
4. Dernières précisions avant les solos.....	44
5. Des problèmes subsistent.....	45
6. Récapitulation des problèmes et moyens mis en œuvre pour y remédier.....	47
B/ Problèmes liés à l’improvisation.....	50
1. Ornette COLEMAN, compositeur/improvisateur.....	50
1.a) Tonalité.....	50
1.b) Forme.....	52
1.c) Motifs.....	52
2. Références dans l’improvisation.....	56
2.a) Eléments du thème.....	56
2.b) Tonalité.....	58
3. Structuration et construction.....	59
3.a) Organisation du groupe.....	59
3.b) Construction en superficie et en profondeur.....	60
3.b.1) Construction en superficie : une illustration.....	62
3.b.2) Construction en profondeur : une illustration.....	65
4. Récapitulation des problèmes et moyens mis en œuvre pour y remédier.....	69

V DISCUSSION ET PROJET.....	71
A/ Savoirs savants, savoirs experts, savoirs personnels.....	72
B/ Transposition didactique.....	74
C/ La notion de création de structure là où il n’y en a pas.....	76
1. La désyncrétisation.....	76
2. La dépersonnalisation.....	77
3. La programmabilité de l’acquisition du savoir.....	78
4. La publicité du savoir.....	79
5. Un contrôle des acquisitions.....	81
D/ Projet.....	83
VI BIBLIOGRAPHIE.....	84
VII DISCOGRAPHIE.....	87
ANNEXE I.....	88
Transcription d’un extrait des interventions de Roscoe Mitchell.....	88
ANNEXE II.....	90
Plan de la salle	90
ANNEXE III.....	91
Questions qui ont servi à l’entretien avec le professeur observé.....	91
ANNEXE IV.....	92
Entretien avec M Eric Schultz, professeur de jazz.....	92
ANNEXE V.....	98
Transcription des notes du professeur prises pendant le cours.....	98
ANNEXE VI.....	100
Fiche de renseignements.....	100
ANNEXE VII.....	101
Tableau récapitulatif des profils des élèves.....	101
ANNEXE VIII.....	103
Transcription des échanges verbaux.....	103
ANNEXE IX.....	120
Transcription de Congeniality par le professeur.....	120
ANNEXE X.....	121
Transcription de Congeniality par E. JOST.....	121
ANNEXE XI.....	122

Transcription du solo d'Ornette COLEMAN dans Congeniality.....122

TABLE DES MATIERES.....126