
Histoire de l'enseignement du jazz : apports de la Théorie des musiques audiotactiles

Stéphane Audard

Introduction

Mon premier travail de recherche a porté sur un événement précis et déterminant de l'histoire de l'enseignement du jazz : la Lenox School of Jazz¹. C'est un moment singulier à plusieurs titres : sa brièveté (quatre sessions d'été de trois semaines chacune), le lieu (aux États-Unis, en Nouvelle-Angleterre, à proximité immédiate de Tanglewood, haut lieu de la musique savante et de son enseignement), l'époque (les dernières années de la décennie 1950, cruciales dans l'histoire du jazz), la notoriété des professeurs (vingt-et-un musiciens de tout premier plan), la formulation théorique (premier enseignement par George Russell du *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*²). La Lenox School of Jazz est cependant très peu connue, et c'est précisément ce qui m'a donné envie de travailler sur ce sujet. Les enjeux de légitimation et de conception d'un modèle éducatif par la communauté jazz elle-même sont centraux et fortement liés. La théorie de George Russell apparaît alors comme la pierre angulaire de ce projet, ce qui soulève un certain nombre de questions musicales et pédagogiques. Les problématiques raciales sont également très présentes, tant pour les acteurs de l'époque que pour expliquer en partie l'oubli dans lequel cet épisode, pourtant fondateur, est ensuite tombé.

Ce travail initial m'a conduit ensuite à élargir ma recherche à l'histoire de l'enseignement du jazz dans sa globalité, dans une perspective historique et analytique, afin d'une part d'envisager dans un cadre plus large des problématiques présentes à la Lenox School of Jazz, et d'autre part d'aborder des enjeux non traités dans ma recherche précédente. C'est aussi l'occasion de porter un autre regard sur l'histoire du jazz, avec un point de vue peu exploré dans les travaux universitaires jusqu'à présent.

La question posée ici est de savoir comment la théorie des musiques audiotactiles peut apporter un éclairage et des éléments de réponse spécifiques dans cette recherche. Dans un premier temps, il s'agira de préciser les relations complexes que le monde du jazz entretient avec l'enseignement, dans ses représentations et ses pratiques. Dans un second temps, la place occupée par le jazz dans les institutions d'éducation musicale sera abordée. Ce sera l'occasion de déterminer si la théorie des musiques audiotactiles peut aider à dépasser certaines des difficultés identifiées précédemment.

Jazz et enseignement : un paradoxe apparent

*The blues are never written into music, but are interpolated by the piano player or other players. They aren't new. They are just reborn into popularity. They started in the south half a century ago and are the interpolations of darkies originally. The trade name for them is "jazz." There's a craze for them now. People find them excellent for dancing. Piano players are taking lessons to learn how to play them.*³

¹ Stéphane Audard, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, mémoire de Master, Paris, Sorbonne Université, 2021

² George Russell, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, New York, Concept Publishing Company, 1959

³ Gordon Seagrove, « Blues Is Jazz and Jazz Is Blues », *The Chicago Sunday Tribune*, 11 juillet 1915

*There's an old saying that jazz can't be taught [...].*⁴

L'article de Gordon Seagrove, paru en 1915 dans le *Chicago Sunday Tribune*, est une des premières occurrences imprimées du mot jazz (la première mention dans la presse connue date de 1912⁵) et très certainement le premier article à associer ce terme à un contexte musical. L'auteur détaille certaines caractéristiques essentielles des pratiques musicales qu'il observe. C'est tout d'abord le fait qu'on ne peut pas les noter, c'est-à-dire qu'elles ne relèvent pas d'un régime d'écriture. Ensuite, le jazz et le(s) blues consistent en une façon particulière de mettre en œuvre et développer un matériel musical, c'est-à-dire en un faire, une formativité propre⁶. Enfin, tout ceci se transmet et s'apprend dans le cadre de « leçons ». L'article, mettant en scène des personnages fictifs, fait état, en 1915, de la nouveauté d'un ensemble de pratiques musicales émergentes, regroupées alors sous le terme jazz, qui nécessitent un apprentissage pour les maîtriser. Ceci se heurte pourtant à une idée communément admise, et rappelée ici par Dizzy Gillespie, que le jazz ne peut être enseigné.

L'enseignement est rarement abordé dans les ouvrages consacrés à l'histoire du jazz⁷ et peu de chercheurs ont jusqu'à présent travaillé sur les sujets relatifs à la transmission de cette musique⁸. Or l'éducation musicale est présente depuis les débuts du jazz à la Nouvelle-Orléans⁹. Dès 1919, les premières méthodes instrumentales consacrées au jazz apparaissent¹⁰, et la même année, le premier enseignement institutionnel de cette musique est mis en place par Len Bowden au Tuskegee Institute dans l'Alabama¹¹. Très tôt, des musiciens actifs ont été enseignants, comme Jimmy Lunceford en poste en 1927 à la Manassas High School (Memphis, Tennessee)¹². Depuis lors, la publication d'ouvrages pédagogiques et l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz n'ont cessé de croître et « aujourd'hui, pratiquement tous les musiciens de jazz contemporain de moins de trente-cinq ans sont susceptibles d'avoir été exposés à une certaine forme d'éducation jazz, la majorité d'entre eux à un niveau d'enseignement supérieur »¹³. Ce paradoxe entre un silence relatif sur ces questions dans les travaux sur le jazz et le développement important de l'enseignement interroge.

Il est nécessaire de tenter de comprendre les rapports complexes que le monde du jazz (musiciens, diffuseurs, critiques, chercheurs) entretient avec l'enseignement. D'un côté, la transmission dans un cadre non formel est présente tout au long de l'histoire du jazz. Elle se définit par un ensemble de pratiques (conscientes et non conscientes) permettant d'acquérir des compétences et des connaissances en dehors de tout cadre institutionnel¹⁴. L'apprentissage non formel dans le cadre du jazz a été analysé très en détail, notamment par Paul Berliner¹⁵, qui a montré comment ce mode de transmission permet la construction d'une identité chez une partie des jazzmen, à travers une série d'étapes initiatiques aboutissant à leur intégration professionnelle. D'un autre côté, il existe depuis de très nombreuses années un enseignement formel, se déroulant

⁴ Dizzy Gillespie & Al Fraser, *To be, or Not...to Bop: Memoirs*, New York, Doubleday, 2009, p. 404.

⁵ Anonyme, « Ben Jazz's Curve », *The Los Angeles Times*, 2 avril 1912, p. III2

⁶ Pour la notion de formativité, voir infra 2^e partie.

⁷ À l'exception notable du livre de Scott DeVeaux & Gary Giddins, *Jazz*, New York ; London, W.W. Norton & Company, 2015

⁸ Ken Prouty, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », dans *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 45-53

⁹ *Ibid.*, p. 46

¹⁰ Henry Fillmore, *Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*, Cincinnati, Fillmore Music House, 1919

¹¹ Robert Walser, *Keeping Time: Readings in Jazz History*, New York, Oxford University Press, 1999, p. 195

¹² Eddie Determeyer, *Rhythm Is Our Business: Jimmie Lunceford and the Harlem Express*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2010, p. 26-27

¹³ "Today, practically all contemporary jazz musicians under the age of thirty-five are likely to have been exposed to some form of jazz education, the majority at college or university level." Steve Nicholson, *Is Jazz Dead? Or Has It Moved to a New Address*, New York, Routledge, 2014, p. 99 [traduction personnelle]

¹⁴ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Burlington, Ashgate, 2013, p. 15

¹⁵ Paul Berliner, *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press, 1994

à l'intérieur d'une institution dans le cadre de cours, sous la direction d'un enseignant, mettant en œuvre un ensemble de méthodes pédagogiques à destination d'élèves placés en situation d'apprenants¹⁶. Ces deux modes d'apprentissage, non formel et formel, sont habituellement opposés dans le monde du jazz : le premier est considéré comme légitime, porteur de valeurs centrales pour cette musique, au contraire du second. On touche ici à des représentations souvent implicites mais fondamentales, incluant des oppositions binaires entre oralité et écriture, improvisation et composition, influences africaines et européennes, dans lesquelles le premier terme est invariablement valorisé au détriment du second¹⁷. Il est néanmoins utile de relativiser cette opposition en prenant en compte d'une part la dimension historique, avec une évolution des pratiques d'apprentissage, et d'autre part le nombre important de situations hybrides dans lesquelles les dimensions formelles et non formelles s'imbriquent, dans les discours des acteurs et dans les méthodes pédagogiques. Ainsi les deux types d'éducation musicale, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution, n'ont plus à être opposés, mais peuvent être pensés comme un continuum de situations¹⁸ dans lequel les mêmes objets sont abordés sous des angles qui varient.

Si la légitimité de l'enseignement institutionnel est souvent remise en cause, c'est aussi parce que les enseignants sont accusés de s'être coupés du monde du jazz¹⁹. En effet, le développement de l'enseignement du jazz dans l'institution s'est accompagné d'une formalisation des modes de transmission, pouvant mener à la création « d'un sous-genre musical "éducatif", ayant peu de ressemblance avec la musique qui existe dans le monde extérieur »²⁰. Cependant, ces pratiques pédagogiques institutionnelles, même critiquables, sont révélatrices de leur époque (conception du jazz, de ses limites, des artistes et des œuvres de référence...) et varient selon les moments envisagés. De plus, l'enseignement n'est pas seulement le reflet des évolutions musicales de son temps, mais les accompagne et parfois les provoque. Le système éducatif produit et perpétue des artefacts²¹ (savoirs scolaires, compétences et attitudes valorisées dans les évaluations) qui ont en retour un effet sur les pratiques musicales en dehors de l'institution : vocabulaire des improvisateurs, techniques de composition, répertoires usuels... Enfin, il est arbitraire de délimiter les frontières du « vrai » monde du jazz, tant les parcours professionnels des musiciens sont multiples et les cadres de la diffusion divers. Comment ignorer l'influence de l'école de Lennie Tristano dans l'histoire du jazz jusqu'à aujourd'hui, et comment séparer chez Tristano le musicien du pédagogue²² ? Les débuts d'Ornette Coleman à New York en 1959 auraient-ils été aussi fracassants sans le travail effectué trois mois plus tôt à la Lenox School of Jazz, associant professeurs, musiciens et critiques²³ ? L'enseignement du jazz est lié à la communauté du jazz au sens large, ses pratiques et ses discours²⁴, et il est nécessaire de reconsidérer le rôle que les institutions d'enseignement ont joué dans le développement et la diffusion du jazz²⁵. De nos jours, dans un contexte économique toujours plus contraint, caractérisé par une diminution des ressources pour le spectacle vivant (lieux, concerts, subventions publiques) et un nombre croissant d'entrants sur le marché du travail (jeunes

¹⁶ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn*, *op. cit.*, p. 15

¹⁷ Vincenzo Caporaletti & Laurent Cugny & Benjamin Givan, *Improvisation, culture, audiotactilité : édition critique des enregistrements du Concerto pour deux violons et orchestre en ré mineur BWV 1043 de Jean-Sébastien Bach par Eddie South, Stéphane Grappelli et Django Reinhardt*, Paris, Outre mesure, 2016, p. 16

¹⁸ Ken Prouty, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 330

¹⁹ Ken Prouty, « The History of Jazz Education: A Critical Reassessment », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 26, n° 2, Ithaca College, 2005, p. 79

²⁰ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn*, *op. cit.*, p. 7

²¹ Gareth Smith *et al.*, *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, New York, Routledge, 2017, p. 6

²² Eunim Shim, *Lennie Tristano: his Life in Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2007

²³ A. B. Spellman, *Four Jazz Lives*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2004, p. 80-81

²⁴ Ken Prouty, « Jazz Education: Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 46

²⁵ David Ake, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », dans C. H. Garrett et D. Goldmark (éd.), *Jazz/not Jazz: The Music and its Boundaries*, Berkeley, University of California Press, 2012, p. 237-263

musiciens formés dans les écoles pour la plupart), l'enseignement du jazz représente une source importante d'emploi et de revenus pour les musiciens de jazz²⁶.

La place du jazz dans le monde de l'enseignement

Si la place de l'enseignement dans le monde du jazz est parfois problématique, la place du jazz dans les institutions d'éducation musicale l'est tout autant. Celles-ci se sont historiquement fondées sur l'enseignement de la musique savante occidentale, et n'ont transmis que cette musique durant une grande partie du XX^e siècle²⁷. Comme l'a montré Bruno Nettl²⁸, les dénominations employées dans les conservatoires sont révélatrices de cet état de fait : les répertoires de la période 1720-1930 sont considérés comme « la musique », sans autre besoin de précision²⁹. Toutes les autres pratiques doivent être nommées spécifiquement : temporellement (musique ancienne, musique contemporaine), stylistiquement (jazz), socialement (popular music), géographiquement (world music). Historiquement, elles n'ont pas le même degré de légitimité dans l'institution, et elles ont dû tout d'abord justifier leur présence en fonction de leur apport (pédagogique, culturel, social) par rapport à la musique savante occidentale³⁰. Le jazz ayant été la première de ces musiques « non légitimes » à être enseignée dans l'institution, elle a donc été aussi la première à se confronter à un certain nombre de questions : didactiques (hybridation entre méthodes de l'enseignement de la musique savante occidentale et pratiques d'apprentissage propres et non formelles³¹), pédagogiques (de la simple pratique orchestrale à la structuration de cursus³²), éducatives (déterminer quelles compétences musicales doivent être transmises et évaluées en priorité³³), etc. La réponse à ces questions est variable selon les lieux et les époques, multiple, complexe et rarement formulée de façon claire. En effet, la plupart des enseignants jazz (et de musiques populaires au sens large) agissent avec une pensée pédagogique implicite, plutôt que de développer une action éducative à partir d'une réflexion pédagogique explicite et préalable³⁴. Les programmes sont en effet souvent fondés sur des expériences personnelles, avec une plus grande préoccupation portant sur les contenus à enseigner que sur la façon de les transmettre³⁵. Enfin, il est nécessaire de prendre en compte la dimension sociale de l'enseignement du jazz, car l'élargissement des musiques enseignées a aussi, et surtout, pour but l'accueil dans l'institution de nouveaux publics. Ainsi, selon les époques et les pays, l'enseignement du jazz a cherché sa place soit au sein des institutions d'enseignement déjà existantes (conservatoires, universités), soit en développant des structures dédiées (écoles de jazz), soit en créant des modèles alternatifs à l'institution elle-même³⁶. Dans tous les cas, l'action

²⁶ Eitan Wilf, *School for Cool: The Academic Jazz Program and the Paradox of Institutionalized Creativity*, Chicago, University of Chicago Press, 2014, p. 26

²⁷ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn*, op. cit., p. 4

²⁸ Bruno Nettl, *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1995, p. 84

²⁹ Il en est de même pour les enseignements concernant cette période (histoire de la musique, formation musicale, écriture, composition, etc.), tandis qu'il est nécessaire de préciser histoire du jazz, harmonie jazz, écriture jazz, etc.

³⁰ Une étude est réalisée en 1956 et 1957 auprès de 238 élèves qui étudient la musique dans six universités états-unienne. Ceux qui ont une pratique du jazz obtiennent de meilleurs résultats dans les domaines du rythme, de l'oreille et de l'ouverture artistique. Ce résultat est alors avancé comme un argument en faveur de l'introduction de l'enseignement du jazz dans ces universités, face à l'opposition déclarée d'une partie des enseignants. C. SUHOR, « Jazz and Academic Superiority », *Down Beat*, vol. 30, n° 26, 26 septembre 1963, p. 17-18

³¹ Gareth Smith, *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, op. cit., p. 24

³² La mise en place de cursus est également liée à des enjeux de légitimation. E. Y. WILF, *School for Cool*, op. cit., p. 64

³³ Lucy Green, *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*, New York, Routledge, 2014, p. 7

³⁴ Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997, p. 79

³⁵ Gareth Smith et al., *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, op. cit., p. 18

³⁶ Comme l'action éducative de l'Association for the Advancement of Creative Musicians (AACM), active à Chicago depuis les années 1960. Voir Jason Bivins *Spirits Rejoice! Jazz and American Religion*, New York, Oxford University Press, 2015, p. 117-121

des enseignants est contrainte car le jazz se retrouve « à la périphérie des espaces éducatifs, luttant pour obtenir sa reconnaissance et des moyens financiers »³⁷. Ici, les enjeux de légitimation et d'accès aux soutiens publics se rejoignent.

Le jazz a rencontré des difficultés à affirmer son identité au sein du monde de l'enseignement musical. Comme on l'a vu, il y est d'abord défini par ce qu'il n'est pas (en l'occurrence de la musique savante occidentale). Construire une identité fondée sur des critères esthétiques et temporels est problématique, car il s'agit alors de définir des frontières stylistiques et chronologiques, donc de déterminer quelles périodes méritent d'être enseignées, au détriment de quelles autres³⁸. Cette approche par esthétiques aboutit de fait à une démarche d'exclusion³⁹. Cependant, dans les faits, on peut noter que le jazz enseigné se réduit généralement à un langage musical basé sur les conventions du bebop et du hard bop des années 1950 et 1960⁴⁰. D'une part cette période est caractérisée par un usage de la pratique commune du jazz⁴¹, dans lequel de nombreux marqueurs stylistiques du jazz sont présents (instrumentation, forme, langage, etc.). C'est donc un des moments historiques où le jazz est le plus identifiable dans le cadre institutionnel⁴². D'autre part, le langage issu du bebop est fondé sur un ensemble de principes permettant des développements harmoniques, mélodiques et rythmiques. Une évaluation idiomatique, vérifiant le respect des règles de ce langage, et reposant sur des mesures de réussite ou d'échec de leur mise en œuvre durant la performance, est relativement simple à effectuer, et donc fréquemment mis en place dans l'institution. Cette approche par esthétiques, qu'elle soit consciente, qu'elle résulte d'un usage pédagogique (souvent non questionné) ou d'une plus grande compatibilité d'un style avec l'institution, est problématique, car une partie des époques, et donc des pratiques musicales historiques du jazz ne sont pas (ou très peu) représentées dans l'enseignement institutionnel⁴³. Comme l'indique Steve Swallow⁴⁴, l'usage massif des *Real Books* dans les situations pédagogiques a fait que les quelques centaines de thèmes qui y figurent ont été canonisés au détriment de tous les autres⁴⁵.

D'une façon générale, on peut remarquer que les critères esthétiques sont problématiques pour tous les courants musicaux, y compris pour la musique savante occidentale. Celle-ci est cependant identifiée par son mode d'organisation reposant sur la notation⁴⁶, la théorie musicale occidentale et le dualisme compositeur/interprète. Ce système, basé sur un régime d'écriture, « préside à toutes les instances de formation des agences pédagogiques et didactiques de la musique occidentale »⁴⁷ et favorise inévitablement les apprentissages liés à la lecture. Les institutions d'éducation musicale se sont historiquement fondées sur « la notation comme modèle cognitif à travers lequel la pensée musicale s'est structurée »⁴⁸. Ceci est une des raisons pour lesquelles les pratiques musicales caractérisées par d'autres rapports à l'écrit rencontrent des

³⁷ Gareth Smith *et al.*, *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, *op. cit.*, p. 21

³⁸ La question des limites esthétiques du jazz à enseigner se pose très tôt en France, en pleine "Guerre du jazz", qui oppose, après la Seconde Guerre Mondiale, les modernistes, partisans du bebop, et les traditionalistes, défendant un « jazz hot » tel que défini par Hughes Panassé (1912-1974). C'est la position de ces derniers qui s'exprime dans cet article, qui précise que les « formes décadentes et commerciales » du jazz doivent être exclues de l'enseignement. Dany Kane, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, nouvelle série, n° 10, novembre 1946, p. 14.

³⁹ Howard Becker, *Les mondes de l'art*, J. Bouniort (trad.), Paris, Flammarion, 1988, p. 151-152

⁴⁰ Steve Nicholson, *Is Jazz Dead?*, *op. cit.*, p. 100

⁴¹ Laurent Cugny, *Analyser le jazz*, Paris, Outre mesure, 2009, p. 25

⁴² Ce n'est cependant pas le seul : la période précédente, le swing, est tout autant caractérisée par cet usage de la pratique commune.

⁴³ Comme le New Orleans ou le free jazz par exemple.

⁴⁴ Steve Swallow (1940), bassiste, compositeur et pédagogue.

⁴⁵ Barry Kernfeld, *The Story of Fake Books: Bootlegging Songs to Musicians*, Lanham, Md, Scarecrow Press, 2006, p. 138

⁴⁶ Plus précisément sur un modèle de notation hautement prescriptive. En effet, le degré de prescriptivité de la partition n'est pas constant et évolue au cours du temps dans la musique savante occidentale.

⁴⁷ Vincenzo Caporaletti, « Une musicologie audiotactile », L. Cugny (trad.), *Revue d'études du jazz et des musiques audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 9

⁴⁸ *Ibid.*, p. 4

difficultés à s’y insérer. Le jazz ne peut être assimilé ni à un régime d’écriture, ni à un régime d’oralité⁴⁹. Le jazz utilise la notation, mais le plus souvent d’une façon faiblement prescriptive et secondaire, en lien direct avec des enregistrements dont l’importance est capitale dans les processus d’apprentissage⁵⁰. Le jazz relève du régime audiotactile⁵¹, ce qui permet de rendre parfaitement compte du rôle central des disques dans la transmission de cette musique, des acquisitions de compétences spécifiques ainsi réalisées, et de l’importance de la dimension corporelle dans ces processus cognitifs. Une des difficultés du jazz est de ne pas avoir suffisamment pu, ou su, mettre en avant, dans le monde de l’enseignement, ses spécificités en termes d’apprentissage et de transmission. Ceci l’a amené à certains moments à se mettre en marge des institutions, ou inversement, à en adopter et à en reproduire des fonctionnements pédagogiques parfois inadaptés. C’est en partie dû à un manque de cadre conceptuel formalisant ses pratiques musicales propres. C’est précisément ce que fournit la théorie de la formativité audiotactile avec la notion de principe audiotactile⁵², définissant un cadre cognitif et une structuration de la pensée musicale spécifiques aux musiques phonographiques⁵³. On mesure ici tout l’intérêt pédagogique du principe audiotactile.

La question est maintenant de savoir si la théorie des musiques audiotactiles permet de déterminer des caractères spécifiques à une pédagogie du jazz. Il s’agit alors de repenser le travail instrumental (ou vocal), la formation auditive et le travail d’orchestre⁵⁴ en mettant en avant la perception audiosomatique, les processus cognitifs et les modes d’apprentissage induits par le principe audiotactile. On peut chercher, parmi les pratiques pédagogiques présentes dans l’histoire de l’enseignement du jazz, celles qui correspondent à une approche audiotactile, sans avoir été pensées et nommées ainsi. La pratique de transcrire et de rejouer des solos semble être dans ce cas⁵⁵. Ceci doit cependant être nuancé selon la façon de transcrire (avec ou sans l’instrument), la mémorisation (par cœur ou non), le moment et le rôle de la notation (avant ou après avoir rejoué le solo dans son intégralité, c’est-à-dire une notation prescriptive ou descriptive), et les conditions d’exécution (avec ou sans l’enregistrement original). Il en est de même de l’utilisation des *play-along*⁵⁶ mettant en œuvre des pratiques d’extemporisation⁵⁷ : travail sur les exposés de mélodies, l’acquisition de vocabulaire, le placement avec la section rythmique, etc. Dans ces exemples précis, comme dans l’enseignement du jazz en général, le rapport à l’écrit a évolué, souvent vers une présence accrue des partitions et de grilles (sous format papier ou numérique) dans la transmission des contenus et des répertoires. Ceci est évidemment variable selon les époques et doit être précisé en fonction des cadres de pratiques (apprentissage informel, formel) et même selon les instruments⁵⁸. On peut alors se poser la question d’une évolution du principe audiotactile et de ses éventuelles conséquences observables dans l’histoire du jazz.

Le rapport du jazz à la théorie est également complexe, car si « la pratique a toujours précédé la théorie, il faut également admettre que, une fois solidifiée, une phase théorique

⁴⁹ Laurent Cugny, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 65-69

⁵⁰ Lucy Green, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Burlington, Ashgate, 2016, p. 7-8

⁵¹ Vincenzo Caporaletti & Laurent Cugny & Benjamin Givan,, *Improvisation, culture, audiotactilité*, *op. cit.*, p. 39-40.

⁵² Vincenzo Caporaletti, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 7

⁵³ Désignées, en France, dans le domaine de l’enseignement artistique spécialisé, sous le nom de « musiques actuelles », regroupant le jazz, les « musiques actuelles amplifiées » (pop, rock, musiques électroniques, rap, etc.) et les « musiques du monde ». Bob Revel, *Étude sur l’analyse de l’enseignement et de l’accompagnement dans le secteur des musiques actuelles*, Direction générale de la création artistique, 2012, p. 6

⁵⁴ Cette répartition pédagogique habituellement pratiquée est elle-même à questionner.

⁵⁵ À l’inverse, jouer des solos déjà transcrits en les lisant sur partition ne rentre pas dans ce cadre audiotactile.

⁵⁶ Disques d’accompagnement, où seule la section rythmique (généralement constituée par un piano, une contrebasse et un batterie) est enregistrée, et permettant aux solistes (instrumentistes ou vocalistes) de travailler l’exposition des thèmes et les solos. Ces disques ont notamment été popularisés par Jamey Abersold (1939).

⁵⁷ Il faudrait ici tenir compte de l’évolution des technologies et l’apparition d’applications générant des accompagnements comme iReal Pro (<https://www.irealpro.com/>, consulté le 1/11/2021), ou Drumgenius (<https://www.projazzlab.com/drumgenius/>, consulté le 1/11/2021).

⁵⁸ Instrumentistes traditionnellement lecteurs (pianistes) ou non lecteurs (guitaristes), vocalistes, etc.

influence à son tour la pratique créative consécutive »⁵⁹. Ainsi, des effets de boucle se mettent en place entre l'enseignement, constituant un lieu et un moment de théorisation⁶⁰, et les pratiques musicales postérieures⁶¹. De plus, l'enseignement du jazz est caractérisé par une tension entre un enjeu de rationalisation des savoirs, universels et standardisés, et une injonction à développer une expression créatrice individuelle⁶². Cette dialectique particulière entre des pratiques musicales et leur formalisation, entre subjectivisme et objectivation, a considérablement varié au cours de l'histoire du jazz, et elle se situe au cœur des pratiques pédagogiques du jazz, comme de la théorie de la formativité audiotactile. Cette dernière peut sans aucun doute aider à repenser et résoudre certaines des problématiques historiques de l'enseignement du jazz, et, pour l'avenir, définir les principes d'une pédagogie audiotactile.

Conclusion

L'enseignement du jazz constitue un espace dans lequel un nombre important d'acteurs (musiciens, théoriciens, critiques, diffuseurs...) ont interagi, et ce d'une façon croissante tout au long de l'histoire du jazz. Dans cette rencontre du monde du jazz avec le monde de l'enseignement, une recherche d'intégration dans l'institution ou de rejet de celle-ci ont abouti à la construction de modèles éducatifs variés, complexes, souvent marqués par une contradiction interne entre un désir de légitimation et la revendication d'une identité réfractaire à l'idée même d'école. Des questions majeures (théoriques, pédagogiques) y ont été abordées, débattues, et pour un bon nombre d'entre elles restent non résolues. Si la présence du jazz dans l'institution éducative a entraîné des conséquences pour cette musique, elle a également modifié cette institution en y faisant entrer des répertoires, des pratiques musicales et des publics qui y étaient absents. Dès leur création, les lieux d'enseignement, institutionnels ou non, ont participé à la diffusion du jazz et donc à la création musicale, elle-même alors influencée en retour par les différents modèles éducatifs mis en place, créant alors un effet de boucle. Souvent accusé, parfois à raison, d'engendrer une uniformisation et une sclérose musicale, l'enseignement du jazz a cependant constitué un espace de survie, de continuité et de développement pour cette musique.

L'enseignement du jazz est le lieu d'une articulation inédite entre évolutions musicales, élaboration théorique, structuration pédagogique et développement éducatif. C'est aussi un domaine qui est souvent vu comme étant à la périphérie du monde du jazz, tout en ayant un statut marginal dans l'institution. L'histoire de l'enseignement du jazz se situe dans un angle mort et a de fait peu été prise en considération. Cependant, les grands enjeux qui structurent le monde de l'enseignement du jazz se révèlent être également centraux pour le jazz lui-même. Sur toutes ces problématiques, la théorie des musiques audiotactiles peut apporter un éclairage neuf et des éléments de réponse.

Stéphane Audard

stephazard@gmail.com

Sorbonne Université - Faculté des Lettres
Institut de Recherche en Musicologie (IReMus)

⁵⁹ Vincenzo Caporaletti, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 2

⁶⁰ Par exemple George Russell enseigne le *Lydian Chromatic Concept* à la Lenox School of Jazz entre 1958 et 1960, et modifie sa théorie à la suite de sa rencontre avec Ornette Coleman à Lenox en 1959. Duncan Heinning, *George Russell: The Story of an American Composer*, Lanham, Scarecrow Press, 2009, p. 127-128

⁶¹ Le *Lydian Chromatic Concept* est décrit par John Lewis comme une avancée pour les générations suivantes. *Ibid.*, p. 102

⁶² Eitan Wilf, *School for Cool*, *op. cit.*, p. 10

Bibliographie

- AKE David Andrew, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », dans Charles Hiroshi Garrett et Daniel Goldmark (éd.), *Jazz/not Jazz: The Music and its Boundaries*, Berkeley, University of California Press, 2012, p. 237-263.
- Anonyme, « Ben Jazz's Curve », *The Los Angeles Times*, 2 avril 1912.
- AUDARD Stéphane, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, mémoire de Master, Paris, Sorbonne Université, 2021.
- BECKER Howard Saul, *Les mondes de l'art*, Jeanne Bouniort (trad.), Paris, Flammarion, 1988.
- BERLINER Paul, *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press, coll. « Chicago studies in ethnomusicology », 1994.
- BIVINS Jason C., *Spirits Rejoice! Jazz and American Religion*, New York, Oxford University Press, 2015.
- BRUNER Jerome, *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Une musicologie audiotactile », Laurent Cugny (trad.), *Revue d'études du jazz et des musiques audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 1-17.
- CAPORALETTI Vincenzo, Laurent CUGNY et Benjamin GIVAN, *Improvisation, culture, audiotactilité : édition critique des enregistrements du Concerto pour deux violons et orchestre en ré mineur BWV 1043 de Jean-Sébastien Bach par Eddie South, Stéphane Grappelli et Django Reinhardt*, Paris, Outre mesure, 2016.
- CUGNY Laurent, *Analyser le jazz*, Paris, Outre mesure, coll. « Contrepoints », 2009.
- DETERMAYER Eddy, *Rhythm Is Our Business: Jimmie Lunceford and the Harlem Express*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2010.
- DEVEAUX Scott Knowles et Gary GIDDINS, *Jazz*, New York ; London, W.W. Norton & Company, 2015.
- FILLMORE Henry, *Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*, Cincinnati, Fillmore Music House, 1919.
- GEBHARDT Nicholas, Nichole RUSTIN-PASCHAL et Tony WHYTON (éd.), *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, coll. « Routledge music companions », 2019.
- GILLESPIE Dizzy et Al FRASER, *To be, or Not...to Bop : Memoirs*, New York, Doubleday, 2009.
- GREEN Lucy, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Burlington, Ashgate, 2016.
- GREEN Lucy, *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*, New York, Routledge, 2014.
- GREEN Lucy, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Burlington, Ashgate, 2013.
- HEINING Duncan, *George Russell: The Story of an American Composer*, Lanham, Scarecrow Press, 2009.
- KANE Dany, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, nouvelle série, n° 10, novembre 1946, p. 14.
- KERNFELD Barry, *The Story of Fake Books: Bootlegging Songs to Musicians*, Lanham, Md, Scarecrow Press, 2006.
- NETTL Bruno, *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1995.
- NICHOLSON Stuart, *Is Jazz Dead? Or Has It Moved to a New Address*, New York, Routledge, 2014.

- PROUTY Kenneth E., « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », dans *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 45-53.
- PROUTY Kenneth E., « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *Popular Music and Society*, vol. 29, n° 3, Taylor & Francis Ltd., juillet 2006, p. 317-334, 409.
- PROUTY Kenneth E., « The History of Jazz Education: A Critical Reassessment », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 26, n° 2, Ithaca College, 2005, p. 79-100.
- REVEL Bob, *Etude sur l'analyse de l'enseignement et de l'accompagnement dans le secteur des musiques actuelles*, Direction générale de la création artistique, 2012.
- RUSSELL George, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, New York, Concept Publishing Company, 1959.
- SEAGROVE Gordon, « Blues Is Jazz and Jazz Is Blues », *The Chicago Sunday Tribune*, 11 juillet 1915. Newspaper Article.
- SHIM Eunmi, *Lennie Tristano: his Life in Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, coll. « Jazz perspectives », 2007.
- SMITH Gareth Dylan, Zack MOIR, Matt BRENNAN, Shara RAMBARRAN et Phil KIRKMAN, *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, New York, Routledge, 2017.
- SPELLMAN A. B., *Four Jazz Lives*, Ann Arbor, University of Michigan Press, coll. « Jazz perspectives », 2004.
- SUHOR Charles, « Jazz and Academic Superiority », *Down Beat*, vol. 30, n°26, 26 septembre 1963, p. 17-18.
- WALSER Robert, *Keeping Time: Readings in Jazz History*, New York, Oxford University Press, 1999.
- WILF Eitan Y., *School for Cool: The Academic Jazz Program and the Paradox of Institutionalized Creativity*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

Sitographie

<https://www.irealpro.com/>, consulté le 1/11/2021.

<https://www.projazzlab.com/drumgenius/>, consulté le 1/11/2021.