

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, Classique à Contemporain, Violon

Erreur et expression musicale :

une approche à travers le corps

entre musique classique et jazz

Sous la direction de Justine Sion-Henry

Sonia MORIN

Session 2020

Sommaire

<u>Introduction</u>	3
<u>I. Liberté et expression musicale : musique classique et jazz</u>	9
<u>1. La musique est-elle toujours dans un contexte de décélération ?</u>	9
<u>1.1.1. Musique et décélération</u>	9
<u>1.1.2. L'expérience musicale</u>	11
<u>1.2. Le « malaise » de l'expression dans la musique classique</u>	13
<u>1.2.1. Expérience personnelle</u>	13
<u>1.2.2. Expression et peur de l'erreur</u>	15
<u>2. Le jazz et cadres d'apprentissages en musique</u>	20
<u>2.1. Contexte et caractéristiques</u>	20
<u>2.1.1. Origines</u>	20
<u>2.1.2. Caractéristiques du jazz</u>	21
<u>a) Le rythme (swing)</u>	21
<u>b) L'improvisation (rapport au texte)</u>	24
<u>c) La singularité dans sa transmission</u>	24
<u>2.1.3. L'apprentissage du jazz en France</u>	26
<u>2.1.4. Analyse des formes de transmission</u>	28
<u>a) Caractéristiques d'enseignement du cadre informel</u>	28
<u>b) Caractéristiques d'enseignement du cadre formel</u>	30
<u>II. Le corps comme un outil de changement de paradigme face à l'erreur</u>	33
<u>1. Quelle est la nature de l'erreur ?</u>	33
<u>1.1. Référentiel individuel</u>	33
<u>1.2. Paradigmes épistémologiques face à l'erreur</u>	35
<u>1.3. Modélisation des pratiques musicales à travers les paradigmes de traitements des informations</u>	36
<u>1.3.1. Musique classique</u>	36
<u>1.3.2. Jazz</u>	39

<u>2. Changement face à l'erreur : démarches à suivre et proposition pédagogique ...</u>	43
<u>2.1. Retour au corps</u>	43
<u>2.2. Création de liens entre différentes pratiques</u>	44
<u>2.3. Héritage et ouverture</u>	45
<u>2.4. Proposition pédagogique</u>	46
<u>2.4.1. Proposition didactique autour de la technique d'archet du violon</u>	46
<u>a) Proposition inspirée de la jam</u>	46
<u>b) Bases techniques de l'archet à traiter</u>	47
<u>c) Déroulement de l'activité</u>	48
<u>2.4.2. Propositions autour de l'expression, et de la création de liens entre différentes disciplines</u>	50
<u>a) Centrée sur l'expression</u>	50
<u>b) Créations de liens entre disciplines au sein des écoles de musiques</u>	50
<u>Discussion</u>	53
<u>Annexes</u>	
<u>Annexe 1</u>	56
<u>Annexe 2</u>	58
<u>Annexe 3</u>	64
<u>Bibliographie</u>	67

Introduction

Dans le roman *Confiteor*¹ de Jaume Cabré, le héros, Adrià, a treize ans et étudie le violon. Seulement, il n'aime pas jouer en public et a déserté la scène juste avant de se produire. Plus tard, il se retrouve à discuter face à un professeur de musique de son école sur ce qui est arrivé. Celui-ci pense qu'Adrià a tout simplement eu le trac. Adrià se défend en lui expliquant qu'il pense que l'interprète est sous le joug de l'exigence de la perfection. Et cela il le refuse : « Je ne veux pas faire un métier qui n'admet pas l'erreur ou l'hésitation. [...] J'aime trop la musique pour la faire dépendre d'un doigt mal placé. »

Le personnage d'Adrià traduit en quelque sorte la pression que je ressentais lorsque j'étudiais le violon au conservatoire. C'est par la découverte d'autres langages musicaux que j'ai commencé à me demander pourquoi je ressentais ce malaise dans la musique classique et pas dans d'autres pratiques musicales. En particulier, l'expérience de la sensation de liberté que j'ai eu avec l'improvisation a renforcé les questions que je me posais autour de ce sujet, ainsi que sur la place que l'expression a dans le parcours d'un musicien tant dans son apprentissage que dans sa vie professionnelle.

Ceci m'a amené à poser la problématique de ce mémoire sous la forme de cette question : comment l'enseignement de la musique classique peut s'inspirer d'autres pratiques comme le jazz pour ce qui est de leur rapport à l'erreur et à l'expression musicale ? Et à partir de cette question principale, comment créer des liens entre ces pratiques dans les écoles de musique et conservatoires ?

La volonté de ne pas accepter ce malaise, m'a poussé à esquisser une réponse à cette problématique à travers l'écriture de ce mémoire. Ma méthodologie s'est appuyée sur une recherche bibliographique, ainsi que sur l'analyse de témoignages.

D'abord je décrirai le contexte d'accélération du monde post-moderne dans lequel la musique s'inscrit et « résiste », et ce que cela implique dans la représentation de l'expérience de la musique en général. Cette expérience de la pratique musicale nous

1 CABRÉ, Jaume. *Confiteor*, Actes Sud, 2013. Traduit du catalan par Edmond Raillard. p. 222 à 223.

révélera qu'elle est enrichie par la dimension sociale de partage que la musique suscite, donnant du sens à l'expérience. Face à ce constat, nous nous demanderons pourquoi la musique classique s'échappe de ce cadre qui semble s'accorder à d'autres pratiques musicales. Pourquoi un malaise s'installe dans l'apprentissage et la pratique de cette esthétique musicale ?

Il semble important de signaler que dans ce mémoire nous entendrons par musique classique, suivant les idées d'Alessandro Baricco² sur l'origine de ce concept, la musique occidentale de tradition écrite et enseignée au conservatoire, issue de la période baroque jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle. Pour Baricco, la musique classique est un concept né au début du XIX^{ème} siècle dans le milieu de la bourgeoisie naissante, autour de la figure du génie Beethovénien. Cette idée se centre sur un idéal : la partition représente l'esprit de l'œuvre dans sa forme la plus pure. Comme l'évoque aussi Christian Béthune³ à travers une citation de Theodor Adorno :

« Pour le philosophe de Francfort, l'écriture constitue en effet le processus interne d'objectivation des œuvres de l'art, comme elle l'est également de toute œuvre de l'esprit. En conséquence, seul le passage par une élaboration scripturale, permet à l'expression humaine de dépasser le stade de la subjectivité brute. »⁴

Bien que pour moi l'œuvre n'est vivante que lorsque elle est jouée - et pour cela je préfère le terme de *musiquer* proposé par Christopher Small (2019)⁵, qui implique tous les acteurs participants à l'acte musical - cette vision de la musique classique a été reproduite jusqu'à nos jours, en faisant du « musiquer » de cette musique, la représentation et perpétuation : « [d'un] type d'ordre et de relations fondé sur l'idéologie autoritaire du génie, la sacralité figée de la partition inaltérable, la ségrégation des compétences. »⁶

2 BARICCO, Alessandro. *L'âme de Hegel et les vaches de Wisconsin*. Éditions Albin Michel S.A, 1998. Traduit de l'italien par Françoise Brun. p.22 et suivantes.

3 BÉTHUNE, Christian. *Le jazz comme oralité seconde*. L'Homme, 2004 (n° 171-172), p. 443-457. Consulté le 25 mars 2020. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/lhomme.24969>

4 Ibid.

5 SKLOWER, Jedediah. *Christopher Small, « Prélude : musique et musiquer »* [En ligne], Volume !, 15 : 2. 2019, mis en ligne le 17 juin 2019. p. 139-141. Consulté le 21 juin 2019. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/volume/6593>

6 Ibid.

À partir de mon expérience personnelle, j'essaie d'établir la source de la peur et de la frustration lors de mon parcours musical. À travers le témoignage de l'expérience de Dominique Hoppenot avec ses élèves violonistes, j'ai pu constater que je n'étais pas la seule avec ce même ressenti : il en ressort que ce mal-être dans la musique classique est lié à la peur de l'erreur.

À travers la définition de l'idée de « musique classique » appuyée sur les propos de Baricco⁷, nous découvrirons que l'« habitus⁸ » de cette musique a une tendance conservatrice dans le but de garder l'esprit de l'œuvre, représenté par la partition. La liberté nécessaire à l'expression musicale se voit alors restreinte. Est-ce que ce ressenti est partagé par d'autres pratiques musicales ?

Pour répondre à cette question, nous avons choisi la pratique du jazz. Nous définirons cette pratique autour de trois caractéristiques principales : le rythme (swing), l'improvisation (rapport au texte), et la singularité de sa transmission. À partir de cette dernière nous établirons deux cadres, informel et formel, qui prennent place dans l'apprentissage du jazz. Le cadre formel est emprunté au système d'enseignement de la musique classique, et le cadre informel se caractérise par l'attachement à des éléments d'une pratique orale, en particulier celui de l'implication du corps.

Ainsi nous pourrions observer les différences avec la musique classique, et en extraire les éléments qui nous paraissent susceptibles d'apporter un changement d'optique vis-à-vis de l'erreur.

Dans la seconde partie, nous définirons la perception de l'erreur selon deux catégories de paradigmes épistémologiques que Daniel Favre caractérise, à travers la position que l'apprenant occupe selon la tendance de son référentiel individuel.

Ces référentiels individuels (fermeture/ouverture, morcellement/unification), sont attribués à deux paradigmes qui s'opposent : « le paradigme de traitement dogmatique

7 BARICCO, Alessandro. op. cit. p.22 et suivantes.

8 Nous utilisons le terme « habitus » dans la définition courante proposée par le dictionnaire du *Petit Larousse Illustré* (2019) : « Comportement acquis et caractéristique d'un groupe social. »

des informations » (dogmatique) et le « paradigme de traitements scientifique des informations »⁹ (non-dogmatique).

Après avoir remarqué l'importance de l'implication du corps dans le jazz, nous avons pu caractériser cette pratique en la rapprochant du paradigme non-dogmatique face à l'erreur, tandis que la musique classique ayant les caractéristiques décrites précédemment, nous a semblé plus proche du paradigme dogmatique.

Nous ferons une proposition pédagogique qui aura comme objectif de permettre à la musique classique de déplacer sa pensée à tendance dogmatique vers une ouverture face à la perception de l'erreur, en redonnant de l'importance au corps. Nous pensons qu'il est important de sauvegarder l'héritage lié à cette discipline, tout comme l'importance d'inciter à une ouverture à travers le partage entre des traditions musicales centrées sur l'écriture ou l'oralité.

Ensuite, inspirés de l'idée de la jam, à cause de ces caractéristiques liées au partage et à l'usage du corps, nous proposerons un dispositif pédagogique en guise d'exemple, relatif à une notion liée à la technique classique de l'archet du violon. Cela nous permettra aussi de montrer une possible création de liens entre différentes pratiques musicales.

Finalement, nous dédierons une dernière partie à la discussion autour des possibilités d'approfondir les différentes thématiques issues lors de son élaboration.

⁹ FAVRE, Daniel. *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* [en ligne]. Revue française de pédagogie, Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines, 1995, volume 111. p. 85-94. Consulté le 23 juillet 2019. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1234>

I. Liberté et expression musicale : musique classique et jazz

1. La musique est-elle toujours dans un contexte de décélération ?

1.1.1. Musique et décélération

Le film *Koyaanisqatsi*¹⁰, documentaire expérimental de 1982, illustre par contrastes l'accélération de nos vies. Des images de paysages sauvages se déroulent très lentement sous nos yeux inspirant le calme, mais en fond la musique répétitive de Philip Glass nous intime que la vie, l'humanité, est présente non-loin, comme un murmure terrestre. La ville arrive enfin, filmée en images accélérées dans une atmosphère de claires-obscur, montrant le fourmillement et la densité incessante de nos vies qui ne dorment jamais.

Ce film dépeint le reflet d'un monde post-moderne où l'accélération est une évidence.

Nous pensons que la pratique musicale, tous les genres confondus, s'encadre dans un espace de résistance à cette accélération. Mais que voulons-nous dire par « résistance » ? À quoi résiste la musique ? Nous voulons essayer d'expliquer cette résistance à travers ces deux concepts : l'accélération et la décélération/inertie, décrits par Hartmut Rosa dans son livre intitulé *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*.

Rosa, au début de son essai, propose une question fondamentale : « qu'est-ce qu'une vie bonne - et pourquoi nous fait-elle défaut [...] ? »¹¹. Il constate que notre rapport au monde a changé très rapidement ces dernières décennies, et que la vie s'est en quelque sorte accélérée.

« Les sociétés modernes sont à mon sens régulées, coordonnées et dominées par un régime temporel rigoureux et strict qui n'est pas articulé en termes éthiques. »

10 REGGIO, Godfrey, réal. *Koyaanisqatsi, la prophétie* [DVD]. Koba Films, 1982. 01h26 min.

11 ROSA, Hartmut. *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Éditions La Découverte. Paris, 2012, 2014. Traduit de l'anglais par Thomas Chaumont. p.7.

[...] Ce régime-temps peut en fait être analysé grâce à un concept unificateur : la logique de l'accélération sociale. »¹²

Il explique ce phénomène par les évolutions de notre mode de vie notamment grâce à l'amélioration technique des transports, des moyens de communications et des moyens de production. Ces trois améliorations touchent trois sphères : celle du monde social, du monde objectif, et du monde subjectif.¹³

Mais Hartmut Rosa constate aussi une force antagoniste qu'il nomme décélération ou inertie. Il la décrit comme étant les limites de l'accélération. Parmi les cinq limites qu'il esquisse, nous nous pencherons sur celle qu'il appelle les « vitesses naturelles » :

« Nous les rencontrons dans les processus qui, en principe, ne peuvent pas être accélérés, à moins de risquer de les détruire ou de les modifier sérieusement sur le plan qualitatif. Parmi eux figurent beaucoup de processus physiques, tels que la vitesse de la perception et du traitement dans nos cerveaux et nos corps, ou bien le temps nécessaire à la reproduction de la plupart des ressources. »¹⁴

La musique se fabrique et se pratique dépendant de notre corps et donc de notre ressenti. Cela explicite la résistance dont nous parlons : en tant que musicien nous savons que nous avons besoin de « prendre notre temps » pour apprendre la musique ainsi que pour assimiler les gestes appartenant à la pratique d'un instrument. Nous ne pouvons pas aller plus vite que notre corps, il a ses limites d'ordre biologique et ne peut produire plus que ses capacités. Le temps en musique est une *nécessité*. Dit autrement, l'expérience de la musique a besoin de temps.

12 ROSA, Hartmut. op. cit. p. 8.

13 ROSA, Hartmut. op. cit. p. 58.

14 ROSA, Hartmut. op. cit. p. 45.

1.1.2. L'expérience musicale

Pour Rosa¹⁵, Walter Benjamin distingue deux sortes d'expériences. Il décrit : « [...] les *Erlebnissen* (c'est-à-dire les épisodes d'expérience) et les *Erfahrungen* (les expériences qui laissent une trace, qui sont connectés, ou sont en relation pertinente, avec notre identité et notre histoire ; les expériences qui atteignent ou transforment ceux que nous sommes). [Benjamin] faisait la suggestion que nous pourrions bien approcher d'une ère qui serait riche en *Erlebnissen* mais pauvre en *Erfahrungen*. »¹⁶

Prenons l'exemple de l'orchestre de Cateura au Paraguay¹⁷. Cateura est un bidonville situé près d'une décharge où les habitants récupèrent les déchets solides pour les revendre mais aussi pour fabriquer des instruments de musique. L'idée de former un orchestre naît dès l'arrivée de Favio Chávez, technicien environnemental et musicien, qui propose de faire apprendre la musique aux enfants de la commune. Par manque de moyens Nicolas Gomez, un employé de la décharge, a l'idée d'utiliser les déchets pour fabriquer des instruments de musique.

Dans un documentaire réalisé en 2015 sur ce projet, Nicolas Gomez dit : « je n'aurais jamais pensé qu'un jour je fabriquerais des instruments comme ça et je me sens tellement heureux quand je vois un enfant jouer avec un violon recyclé. »

L'expérience vécue ne s'étend pas qu'aux enfants qui apprennent la musique mais aussi aux parents et aux habitants de Cateura, créant une interaction sociale importante. La création du projet du début à la fin, c'est-à-dire de la participation des parents ou habitants à chercher les matériaux, en passant par la fabrication des instruments, l'apprentissage de la musique, et pour finir par jouer ensemble, fait que le projet soit un réseau riche d'expériences vécues (*Erfahrungen*).

15 ROSA, Hartmut. op. cit p. 131.

16 Ibid.

17 ALLGOOD, B., G. TOWNSLEY et J. PENARANDA-LOFTUS. Documentaire (teaser). *Landfill Harmonic* [vidéo en ligne]. YouTube, 20 novembre 2015. Consulté le 15 avril 2020. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=tagtKo-HtOo> et ; France Musique. *L'Orchestre des instruments recyclés de Cateura : sous les déchets... la musique !* [en ligne] 29 août 2014. Consulté le 15 avril 2020. Disponible sur: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-orchestre-des-instruments-recycles-de-cateura-sous-les-dechets-la-musique-2262>

On voit la transcendance des expériences vécues lorsqu'une jeune fille jouant du « violon recyclé » témoigne : « S'il n'y avait pas la musique ma vie serait... « inutile » et sans valeur. »

D'autre part, pour illustrer les « épisodes d'expériences » (*Erlebnissen*), l'augmentation considérable de l'offre et de la marchandisation des services dans notre société en est une parfaite représentation. Depuis sa création, le tourisme en est déjà une forme : nous voyageons pour visiter l'Italie en allant à Milan, puis Florence, Venise et pour finir Rome, en y restant trois jours dans chacune d'elles. À la fin de notre voyage nous aurons fait collection de ces villes sans avoir réussi ou voulu approfondir notre rapport. Aujourd'hui Airbnb représente l'exemple extrême de ce genre d'expériences : une plateforme en ligne qui loue des hébergements partout dans le monde, et qui propose aussi des « expériences » (vendu littéralement sous cette étiquette). En restant en Italie, si vous êtes sur les rives du lac de Côme, Airbnb vous propose de partager une expérience avec *una nonna* des alentours qui prépare ses gnocchis, les « authentiques » gnocchis italiens lors d'une après-midi. Vous y allez pour partager ce moment avec cette *nonna* qui confectionne ses pâtes. Vous les dégustez, puis vous rentrez chez vous et l'expérience sera passée.

Un ersatz en musique : des applications pour apprendre à jouer d'un instrument sur tablette comme « Simply Piano® ». La personne souhaitant apprendre cet instrument n'a pas besoin de professeur mais seulement d'un clavier et d'une tablette numérique ou d'un téléphone portable. C'est l'application qui le guide à l'aide de tutoriels montrant la position à prendre sur le piano, de dessins représentant les touches à jouer, ainsi que des partitions défilant sur l'écran à la vitesse à laquelle vous jouez, car l'application possède un capteur permettant de reconnaître les sons émis par le piano. Toute cette technologie est incroyable mais, l'apprenant a-t-il une expérience qui va vraiment l'imprégner, étant seul face à une tablette ?

Dans le même sens que Rosa, Slavoj Zizek soutient que :

« Le trait caractéristique du capitalisme « postmoderne » est la marchandisation directe de notre expérience elle-même : nous achetons de moins en moins de produits, d'objets matériels que nous voulons posséder et de plus en plus

d'expériences de vies, d'expériences sexuelles, culinaires, de communication, de consommation culturelle, de participation à une forme de vie. »¹⁸

Si la musique et sa pratique, comme dans le cas de l'orchestre du Paraguay, peut assembler autant de qualités positives et représenter, comme en témoigne l'élève, un « donneur de sens » à la vie, dans l'esprit sartrien de ce que représente ce terme¹⁹ : alors pourquoi l'apprentissage d'un instrument peut aussi représenter le symbole d'un objet où nos peurs et nos frustrations se manifestent ?

Je parlerai brièvement de mon expérience personnelle pour essayer d'éclaircir cette question.

1.2. Le « malaise » de l'expression dans la musique classique

1.2.1. Expérience personnelle

Un des premiers sentiments qui vient à moi quand j'évoque mes premières années d'apprentissage musical avec le violon est celui de la frustration. D'après mes souvenirs, cela a commencé lorsque je suis entrée en troisième cycle dans le premier conservatoire où j'ai été élève. Mon professeur de violon à l'époque avait une façon de travailler où l'on passait beaucoup de temps sur une même œuvre, pour à la fin la jouer en audition ou en examen. J'ai toujours ressenti la frustration de ne pas arriver à jouer le morceau en entier sans me tromper de notes même avec la partition sous les yeux, ou la peur d'avoir des trous de mémoire en jouant par cœur. Cela a déclenché une « peur de l'erreur ».

Cette frustration et cette peur m'ont poursuivie pendant de longues années. Cependant j'ai eu quelques fenêtres qui s'ouvraient de temps en temps à moi, notamment avec le tango et le jazz.

18 ZIZEK, Slavoj. *La Nouvelle Lutte Des Classes: les vraies causes des réfugiés et du terrorisme*. Libraire Arthème Fayard, 2016. Traduit de l'anglais par Christine Vivier. p. 23.

19 « Avant que vous ne viviez, la vie, n'est rien, mais c'est à vous de lui donner un sens, et la valeur n'est pas autre chose que ce sens que vous choisissez. » : SARTRE, Jean-Paul. *L'Existentialisme est un humanisme*. Éditions Gallimard, 2017 pour l'édition numérique. p. 73.

Ce sont ces deux pratiques qui m'ont permis d'avoir une approche un peu différente vis-à-vis de l'erreur et de l'expression, et d'y mettre de la distance. Bien que ces deux musiques soient enracinées dans la tradition de la musique savante européenne, en même temps, leur pratique est liée à un apprentissage de codes implicites qui s'éloignent du langage traditionnel de la musique classique. Après plus de neuf ans d'expérience en tango, ma vision et mon ressenti de cette musique reste similaire à celle de sa découverte ; la lecture du texte musical est assez libre dans certains passages, la rythmique est souvent « schématisée » et doit être « phrasée » par les musiciens. Dans le jazz, le rapport au texte est encore plus libre du fait d'être une musique improvisée. Bien que mon expérience ne soit que de six mois en cours individuels, j'ai pu lors d'une jam entre amis dans une ambiance informelle, jouer et me lancer dans de l'improvisation sans craintes et avec une certaine liberté.

Ces expériences m'ont permis de voir que c'était lorsque je jouais du répertoire appartenant à la musique « classique » que je redoutais l'erreur, la faute, la fausse note. Finalement, je m'en suis rendue compte plus tard, cette peur était aussi mêlée au fait que je ressentais un mal-être de ne pas arriver à m'exprimer comme je le voulais. À cause, d'une part, des erreurs de texte musical et d'autre part, d'avoir l'impression de ne pas être libre de proposer une interprétation personnelle et d'être vraiment accompagnée dans cette recherche. J'avais l'impression que l'on me disait souvent « non ici ça doit être joué comme cela... » sous-entendu pas autrement.

Mon expérience en tant que professeur m'a aussi montré des cas où l'élève était frustré face à une erreur. Par exemple une de mes élèves âgée de huit ans était parfois très difficile à convaincre de jouer. Il fallait la mettre très en confiance pour qu'elle ose jouer, car finalement elle pensait que ce qu'elle faisait était « moche » et cela ne lui plaisait pas. Les « erreurs » sont associées pour elle à un jugement de valeur, la laideur qu'elle ne supporte pas. Alors que lorsqu'elle joue en audition, son son est joli et sensible.

Une autre élève de dix ans, n'aimait pas jouer des choses qui étaient plus difficile que ce qu'elle savait déjà faire. Elle n'essayait pas de dépasser la difficulté rencontrée, et

préférerait revenir à quelque chose de plus facile qui sortait très peu de sa « zone de confort ».

1.2.2. Expression et peur de l'erreur

Dominique Hoppenot, célèbre pédagogue du violon, livre dans « *Le mal du violon* »²⁰ un témoignage réaliste mais difficile à entendre sur le rapport entre l'expression et la peur de l'erreur.

« Dès les premiers contacts avec les musiciens qui sollicitent mes conseils, je décèle, dans une forte proportion, les signes d'une souffrance plus ou moins pudiquement dissimulée [...]. [Le] violon est en effet synonyme de souffrance – le mot n'est pas trop fort. [...] Leur infortune s'exprime sous des formes multiples : frustration due à leur impossibilité de s'exprimer : impuissance à résoudre un problème technique, voire même à le poser ; méconnaissance angoissante d'eux-mêmes en situation de jeu. J'ajoute encore les peurs : toutes les peurs, depuis la peur de jouer, la peur de rater, jusqu'à la peur combien tenace du maître et de son jugement irrévocable. Enfin l'illusion d'être un cas d'échec unique, tous les autres musiciens se débrouillant si bien... »²¹

Malgré que le livre ait été écrit en 1981, ses propos coïncident avec ce qui a été dit dans l'expérience personnelle, nous semblant rester d'actualité.

Est-ce que nous pouvons établir un lien entre ce « jugement irrévocable du maître » dont Hoppenot nous parle, avec le reste des personnes qui constituent le monde de la musique académique : c'est-à-dire professeurs, musiciens, public, programmeurs, critiques, mais aussi les théâtres, les opéras et autres institutions ?

Ce que nous voulons dire et la question que nous nous posons c'est, à quel point le « maître » est-il conscient du jugement de ce monde lors de ses échanges avec les élèves ?

20 HOPPENOT, Dominique. *Le violon intérieur*. Éditions Van de Velde. Paris, 1981. 255. p.

21 HOPPENOT, Dominique. op cit. p. 7.

Peut-être que nous pouvons trouver une esquisse de réponse en cherchant d'où est originaire l'idée de musique classique. Pour Alessandro Baricco²², c'est à partir de l'époque du romantisme et plus particulièrement de Beethoven que l'idée de la musique cultivée, « transcendante » et venant du « génie » apparaît. Le public de cette époque, la bourgeoisie naissante, adhère au personnage que Beethoven représente en même temps qu'il le crée. C'est ce public qui a établi les qualités que l'on attribue à la musique classique d'aujourd'hui.

Il est vrai qu'avant, l'improvisation avait une place importante dans la musique occidentale. Des anecdotes tant célèbres que probablement apocryphes rendent compte de ce fait : comme l'origine de *L'offrande musicale* de J.S. Bach, improvisée à partir d'un thème donné par le roi Frédéric II de Prusse au compositeur, ou les histoires autour du talent d'improvisateur de Beethoven. Néanmoins, la musique savante à partir du milieu du XIX^{ème} siècle a commencé à se centrer sur le musicien en tant qu'*interprète*, et non plus comme un *exécutant*.²³ C'est à ce moment là que le concept de « musique classique » tel comme on l'entend aujourd'hui est apparu, et que l'habitus, les codes sociaux de cette musique ont commencé à s'établir.

L'interprète est alors sujet aux critiques du public lorsqu'il joue. Aujourd'hui, ce public attribue selon lui des catégories de valeurs en rapport au respect ou non de ce qu'ils comprennent par la « tradition », à cause de « [...] la crainte constante de trahir l'original, parce qu'on sent que la possibilité existe de le perdre à jamais. »²⁴ Puis Baricco continue : « Cette crainte a paralysé et paralyse encore l'interprétation musicale. Le devoir de transmettre censure le plaisir d'interpréter. »²⁵

Autour du mot paralysie, nous pouvons établir un lien entre les deux auteurs. D'une part Baricco parle du public comme étant le générateur de cette paralysie, et d'autre part Hoppenot parle du même phénomène mais qui s'inscrit dans le champ de

22 BARICCO, Alessandro. op. cit. p. 22 et suivantes.

23 CAMPOS, Rémy. *De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950)* [En ligne], La revue du Conservatoire, Le troisième numéro, Dossier les savoir-faire de l'artiste, mis à jour le : 23/06/2014. Consulté le 1 avril 2020. Disponible sur : <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=1082>.

24 BARICCO, Alessandro. op cit. p. 42.

25 BARICCO, Alessandro. op cit. p. 43.

l'enseignement. Quelle est l'importance du rôle du professeur d'instrument en tant que médiateur entre les attentes de ce public et de ses élèves ?

Nous pouvons imaginer le professeur comme un « passeur », qui ferait le lien entre l'habitus appartenant à une culture musicale et ses élèves.

L'enseignant se doit de transmettre ce qu'il a appris de ses anciens maîtres pour que cette musique puisse continuer d'exister. Ainsi les différents gestes autour de l'instrument, les codes sociaux relatifs à la pratique, et les expériences qu'il a vécu durant son parcours personnel, font partis de ce processus. Parmi ces expériences nous pouvons considérer la peur du jugement du public. Sur les épaules de l'enseignant repose la responsabilité d'essayer de coïncider avec les attentes de l'audience.

« Pour résumer en termes simples, le modèle beethovénien, tel que breveté par les romantiques, imposait l'image d'une musique s'élevant au-dessus de la logique commerciale, et contrainte, sous la pression de son contenu spirituel, de complexifier merveilleusement son langage. Bref : une musique engagée, spirituelle et difficile. C'est exactement le portrait-robot dans lequel son public actuel reconnaît la musique cultivée et qui justifie à ses yeux sa différence et sa suprématie. Près de deux siècles se sont écoulés, mais le modèle reste le même : passivement accepté et retransmis avec une discipline obtuse. »²⁶

On remarquera que la liberté d'être soi-même en tant qu'interprète est inhibée depuis le départ par le contexte dans lequel la musique classique s'inscrit. C'est le jugement du public, ainsi que l'institution du monde musical qui crée des barrières invisibles, permettant difficilement le développement de l'expression au sein de cette sphère.

Hoppenot, par la suite pose une question fondamentale : « [...] la musique peut-elle être autre chose pour un interprète qu'un *art d'expression* ? »²⁷

Généralement, le concept d'expression dans le domaine des arts, est lié à la compétence d'un « artiste », du musicien-interprète dans la musique classique, par rapport à sa

26 BARICCO, Alessandro. op cit. p. 25.

27 HOPPENOT, Dominique. op. cit. p. 9.

capacité de produire des émotions chez quelqu'un. Ce terme est utilisé normalement donc, pour décrire l'expérience du « public » face à l'œuvre. Elle est liée aux possibles significations que la musique peut porter, et aux compétences du musicien pour rendre le plus clair possible le texte musicale, tout en y incorporant sa sensibilité.²⁸ Nikolaus Harnoncourt nous donne un constat de ce respect: « Il nous faut savoir ce que la musique veut dire pour comprendre ce que nous voulons dire par elle. Le savoir doit maintenant précéder la pure sensibilité et l'intuition ». ²⁹

Néanmoins, nous nous concentrerons sur la sensibilité de l'interprète, en définissant l'expression par le ressenti de liberté dans le jeu du musicien.

L'expression et la liberté sont intrinsèquement liées. Prenons en exemple les régimes totalitaires : l'une de ces caractéristiques est de censurer le droit d'expression, les gens ne peuvent pas exprimer leur opinion, et s'ils le font ils risquent de mettre leur vie et celle de leur entourage en danger.

Le parallèle est fort et peut être un peu grossier, mais l'image illustre bien que si nous avons le sentiment que notre expression est opprimée, c'est que la liberté est étouffée.

Mais qu'entendons-nous par liberté ? Nina Simone lors d'un entretien évoque une réponse à cette question, émue par sa découverte.

*« [...] Je vais te dire ce qu'est la liberté pour moi : ne pas avoir peur, je veux dire vraiment être sans peur. Si j'avais pu avoir la moitié de ma vie sans peur [...] C'est le plus proche, ça c'est tout ce que je peux décrire. Ce n'est pas tout, mais c'est vraiment quelque chose à sentir ! [...] Comme une nouvelle façon de voir les choses. »*³⁰

28 BOUVEROT, Danielle. *L'« expression » en peinture et en musique (1830-1850)* [en ligne]. *Romantisme*, 1991, n°71. Critique et art. p. 69-84. Consulté le 14 janvier. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1991_num_21_71_5735

29 HARNONCOURT, Nikolaus. *Le discours musical*, Gallimard, Paris, 1984. p. 28.

30 AUTEUR INCONNU. *Entrevista a Nina Simone – Ser libre. Subtitulada* [vidéo en ligne]. YouTube, 1 mars 2014. Consulté le 6 avril 2020. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=ujKGbyV4FYg> à partir de 2'01. Traduction personnelle.

Finalement nous pouvons conclure que l'expression trouvera difficilement sa place si la peur a lieu. Mais comment se placer face à l'erreur pour qu'une faute ne devienne pas une crainte ?

Si l'habitus de la musique classique reste fortement attaché au passé, et que les contraintes de suivre les volontés de la partition sont à la base des peurs engendrées dans l'apprentissage de cette musique, alors comment cela se passe-t-il dans l'apprentissage d'une musique ayant une genèse plus récente et moins attachée au texte ?

Comme cela a déjà été évoqué précédemment, une musique avec ces caractéristiques représentait une source d'épanouissement liée à une sensation de liberté. Il nous semble intéressant de savoir si cette sensation de liberté est partagée par d'autres musiciens. Ainsi nous pourrions rapprocher la pratique de la musique classique en la comparant à une autre aux caractéristiques différentes pour essayer de provoquer un changement d'optique autour de l'expression et de son rapport à l'erreur.

Pour cela nous approfondirons autour du jazz car en plus d'avoir les deux caractéristiques citées ci-dessus : une naissance récente et un rapport différent au texte, elle est enseignée en conservatoire ce qui nous facilitera la comparaison.

2. Le jazz et cadres d'apprentissages en musique

2.1. Contexte et caractéristiques

2.1.1. Origines

Le jazz est une musique née au début du XX^{ème} siècle aux États-Unis. Ce pays a reçu un grand nombre de migrants à l'époque, issus du vieux continent, de l'Afrique ainsi que des Amériques, ce qui a permis une rencontre culturelle qui est à la base des singularités de cette musique. Comme le contrebassiste Henri Texier témoigne : « à l'origine [...] elle est purement métisse, bon, pour simplifier : entre la tradition européenne et la tradition orale africaine. »³¹

Au carrefour entre ces deux mondes, bien que d'autres musiques aient aussi participé à sa naissance, nous constaterons que le jazz à ses débuts est resté associé à l'urbain et au « populaire », d'où sa transmission plus inscrite dans l'oralité.

« L'apprentissage de la musique aux États-Unis fut d'abord une affaire communautaire, religieuse, collective, sociale, avec un rôle évident de lien social, voire patriotique, pour un pays neuf mais aux fantasmes antiques, qui doit assimiler en son sein l'ensemble du monde en mutation. »³²

À la différence de la musique classique, musique séculaire ayant la volonté de garder l'esprit de l'œuvre, la musique de jazz est une enfant de la modernité. Elle regarde vers l'avenir et montre une certaine plasticité grâce à l'improvisation, qui lui permet de s'adapter aux esthétiques diverses en trouvant toujours sa place. Même si nous pouvons trouver des expressions de jazz avec une esthétique qui semble être restée attaché à des codes particuliers d'une époque (New-Orleans, jazz manouche, ou la musique swing comme celle de Duke Ellington), cela n'empêche pas l'apparition de nouvelles formes de jazz. L'étiquette de jazz-fusion en est un exemple. Elle englobe les projets de

31 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. Philharmonie de Paris, décembre 2006. Consulté le 23 mars 2020. Disponible sur: https://pad.philharmoniedeparis.fr/doc/CIMU/0807314/henri-texier-entretien_ga=2.54397344.900789625.1586941284-2071895578.1570629849

32 IMBERT, Raphaël. *Transmettre l'intransmissible* [en ligne], Raphaël Imbert, 21 octobre 2009. Consulté le 21 mars 2020. Disponible sur: <https://www.rafaelimberty.com/?Transmettre-l-intransmissible>

métissages musicaux en rapport avec ce genre comme le groupe « Shakti » de John McLaughlin (musique indienne) ou Stan Getz et son expérience avec la Bossa Nova, qui a fait que celle-ci devienne une musique standard dans le jazz, tout en gardant son identité brésilienne.

Nathalie Moller dans un article sur France Musique résume, « [...] le jazz est né de toutes les musiques, de même qu'il a continué à évoluer et absorber d'autres genres tout au long de son histoire. »³³

Le jazz étant une musique « déracinée », quelles sont alors les caractéristiques qui lui font garder son identité musicale ?

2.1.2. Caractéristiques du jazz

Pour répondre à cette question nous prendrons comme base les témoignages compilés par la Philharmonie de Paris³⁴ (cf. annexes 2 et 3), de deux musiciens reconnus dans le monde du jazz en France, le contrebassiste Henri Texier et le pianiste Philippe Baudoin. Après analyse de leurs témoignages, nous constaterons que pour eux l'identité du jazz est fondée sur trois piliers : le rythme (swing), l'improvisation (rapport au texte), et la singularité de sa transmission.

a) Le rythme (swing)

Le jazz est indéniablement attaché à la notion de swing. Le premier réflexe que nous aurions serait de le définir à travers les notions théoriques utilisées dans la musique occidentale. Dans ce sens, Jean Jamin parle du « *bouleversement que les premiers grands orchestres, tels ceux de Fletcher Henderson et de Duke Ellington, infligèrent au rythme en accentuant les deuxième et quatrième temps de la mesure, les temps dits faibles, et en introduisant leur découpe ternaire (remplacement de la noire par un*

33 MOLLER, Nathalie. *Qu'est-ce que le jazz ?* France Musique, 13 juillet 2017. Consulté le 17 avril 2020. Disponible sur: <https://www.francemusique.fr/culture-musicale/qu-est-ce-que-le-jazz-35820>

34 Philharmonie de Paris. *Enseigner le jazz* [en ligne]. Site de la Philharmonie de Paris. Consulté le 23 mars 2020. Disponible sur: <https://pad.philharmoniedeparis.fr/bibliographie-enseigner-le-jazz.aspx>

triolet de croches), qui apporta au jazz ce balancement complexe et si singulier qu'on appelle justement le swing. »³⁵ Habituellement en musique classique, dans une carrure de quatre temps, le 1 et le 3 sont les temps forts. En les inversant ils nous provoquent un ressenti différent de la pulsation. Cela va dans le même sens que l'explication du concept du « *big four* » donné par Wynton Marsalis³⁶. Cependant, cette définition comporte certaines limites, car elle ne prend pas en compte le rapport au corps, et reste dans une explication basée sur la notation occidentale. Même si Jamin parle de balancement, ce mot nous renvoyant à la notion de mouvement, il n'explicite pas une possible réciprocité qui aurait lieu entre le corps et la musique.

L'importance du lien entre les deux a été mise en évidence dès le début des années 60 par l'ethnomusicologue John Blacking. Dans ses analyses des transcriptions de la musique Venda, société originaire de l'Afrique-du-Sud ayant la musique au sein de leur culture³⁷, Blacking dévoile en partie les limites de la nomenclature musicale occidentale pour montrer le phénomène musical dans sa totalité : c'est-à-dire en prenant en compte tous les processus cognitifs qui interviennent dans la production du son que « les différentes sociétés appellent musique »³⁸.

*« La musique Venda ne se base pas sur la mélodie, mais plutôt sur une animation rythmique de tout le corps, dont la chanson n'est pas plus qu'une extension. Donc lorsque nous croyons entendre le silence entre les coups de tambour, nous devrions comprendre que pour l'exécutant il ne s'agit pas d'un silence. Chaque coups fait parti d'un mouvement corporel total dans lequel la main ou la baguette frappe la membrane du tambour. »*³⁹

La partition n'est pas adaptée à montrer l'importance du corps que Blacking veut souligner, l'obligeant à décrire le phénomène en dehors du cadre de l'écriture du son.

35 JAMIN, Jean. *Fausse erreur* [en ligne]. L'Homme, 1998, tome 38 n°146. p. 249-263. Consulté le 20 juillet 2019. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_146_370467

36 BURNS, Ken, réal. *Jazz* [Version numérique]. PBS, 2001. 750 min. Épisodes 1 et 2.

37 BLACKING, John. *Hay música en el hombre? (Le sens musical)*. Édition en espagnol. Alianza Editorial, Madrid, 2006. Trad. del inglés, Francisco Cruces Villalobos. p.33. Traduction personnelle en français.

38 BLACKING, John. op. cit. p.55.

39 BLACKING, John. op. cit. p.58.

Dans le jazz, comme dans la musique Venda, les deux appartenant à une tradition enracinée dans l'oralité, le corps fait partie de la musique, ce qui expliquerait la difficulté dans sa définition. Dans son émission *Swing chronique*, Raphaël Imbert dit que : « Nous pourrions dissenter indéfiniment sur qui swing ou pas, sur la nécessité de la croche ternaire par rapport au binaire martial, sur l'inversion des temps forts et faibles et j'en passe. De toute façon, le swing ne se théorise pas, il se constate et se vit. »⁴⁰ Cela nous ramène à la définition du vécu de l'expérience que nous avons faite : pour conclure, le swing résonne et se ressent dans le corps. « C'est à partir de cet ancrage corporel du jazz que Vincenzo Caporaletti identifie ce qu'il nomme le « principe audiotactile » (*pat*), facteur rythmique immanent, rebelle à toute codification notationnelle, et constitutif, selon lui, du swing. »⁴¹

Ce swing, selon Philippe Baudoin, serait le responsable du côté séducteur de cette musique. En parlant de ses élèves, il évoque : « Je leur passe Errol Garner, tout de suite ça leur plaît (claquement de doigts) parce qu'il y a ce côté... le swing ils le ressentent tout de suite. Le côté rythmique ça plaît toujours. »⁴²

Henri Texier raconte un phénomène similaire dans sa première rencontre avec le jazz. Pour bien comprendre son histoire, il faut savoir que le boogie-woogie est un style qui utilise la forme du blues, qui est un genre et une forme musicale très ancrée dans les racines du jazz. « [...] j'ai découvert la musique de jazz grâce à Sidney Bechet et puis un tonton de Rennes, qui jouait dans les bals et qui est venu me jouer un boogie-woogie au piano, et puis ça y était quoi, j'étais complètement attrapé. »⁴³

Finalement, le côté rythmique est tellement important dans cette musique, que Philippe Baudoin la résume ainsi : « c'est-à-dire que pour moi tant que ça swing ça me plaît quoi. Il faut qu'y aille un côté rythmique dans le jazz pour moi. »⁴⁴

40 IMBERT, Raphaël. *Qu'est-ce que c'est le swing?* [en ligne]. France Musique. 9 juillet 2017. Consulté le 29 mars 2020. Disponible sur : <https://www.francemusique.fr/emissions/swing-chronique/swing-chronique-raphael-imberty-le-generique-est-un-acte-de-naissance-lui-tout-seul-qui-se-joue-des-contradictions-35333>

41 BÉTHUNE, Christian. *Le jazz comme oralité seconde*. L'Homme, 2004 (n° 171-172), p. 443-457. Consulté le 25 mars 2020. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/lhomme.24969>

42 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. Vimeo, 17 avril 2012. Consulté le 12 avril 2020. Disponible sur : <https://vimeo.com/40556676>

43 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

44 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

b) L'improvisation (rapport au texte)

La deuxième caractéristique du jazz serait l'improvisation. Lorsque nous parlons du rapport au texte, nous parlons plus précisément du rapport qu'entretient le musicien avec la partition. Une partition essaye de codifier les paramètres du son, mais ce que l'on trouve en général c'est une prépondérance donnée à ceux qui sont en rapport à la mélodie et à l'harmonie. C'est-à-dire rythme et mélodie dans leur rapport diachronique et synchronique.

Le jazz peut s'appuyer sur une partition pour retrouver ces informations, en particulier celles qui concernent la structure harmonique, mais c'est dans les solos improvisés et donc détachés de la mélodie de base, que cette forme artistique trouve son expression.

Selon Texier, l'improvisation serait de la composition instantanée. « L'improvisation c'est l'essentiel de cette musique-là. C'est-à-dire qu'on fait cette musique-là pour improviser. »⁴⁵ Plus tard, il met en lien la partition d'un arrangement de jazz avec les moments de solos, et donne encore plus d'emphasis dans l'importance de l'improvisation. « [...] la musique [de jazz] qui est écrite très bien, formidable. Mais, si y'a pas d'improvisation, moi ça m'intéresse pas. »⁴⁶

c) La singularité dans sa transmission

Finalement les éléments distinctifs dans la transmission du jazz, avant l'apparition des écoles, nous pouvons les retrouver dans la non-séparation de l'enseignement et de la pratique. Bien que l'imitation soit aussi présente dans l'apprentissage de la musique classique, maintes fois le professeur porte un regard extérieur comme s'il se plaçait en tant que public, avec la distance que cela implique, sans forcément jouer avec l'élève. En jazz l'imitation a un rôle central, rendant la séparation pratique/enseignement moins évidente. « On essayait de les imiter, mais ça c'est une démarche formidable, très importante, et assez ethnique en fait, assez proche de la manière dont la musique ethnique est transmise de maître à disciple. »⁴⁷ Cette imitation, ne se retrouverait pas

45 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

46 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

47 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

circonscrite uniquement au contexte décrit par Texier. Elle a recours aussi aux nouvelles technologies nées pendant le XX^{ème} siècle, en particulier les enregistrements. Dans son utilisation, nous retrouvons une forme d'oralité particulière, ou « oralité seconde » comme elle est décrite par Christian Béthune.⁴⁸ L'usage du disque comme référence pour l'imitation, est aussi évoquée par Texier : « La musique je l'ai apprise d'oreille, je l'ai apprise en écoutant les disques, en comparant les relevés des canevas harmoniques qu'on pouvait bien faire, ou certaines mélodies de la manière dont les musiciens qu'on aimait beaucoup les jouaient. »⁴⁹

Christian Béthune dégage deux critères pour définir cette « oralité seconde »⁵⁰. Le premier est celui de la prédominance de l'ouïe sur la vue. Le jazz n'est pas exempté d'œuvres écrites ou d'arrangements, mais il est accordé une moindre importance au sens des signes marqués sur le texte. Béthune explique que l'œuvre composée a besoin d'être jouée pour « vivre », car elle n'est pas complète sans la performance. Le deuxième critère est l'importance de l'implication du corps de l'interprète et de l'auditeur. C'est dans la matière sonore avec tous les « accidents » qui l'accompagnent, que peut s'incarner l'œuvre. Le jazz se matérialise par le sonore.

Il souligne que, dans l'idéal de la musique classique l'œuvre écrite se suffit à elle-même. Dans le jeu elle risque toujours d'avoir des « accidents », qui impliqueraient une corruption de l'esprit de l'œuvre.

L'imitation dans l'oralité, nous rappelle le parcours d'une démarche initiatique. Pour nous elle serait l'une des caractéristiques principales de l'apprentissage de la musique faite dans un cadre informel, toutes esthétiques confondues. Nous la définissons en trois étapes, imitation/identification/émancipation, où l'auto-évaluation de l'apprenant joue un rôle important. L'imitation correspondrait à une étape où l'apprenant cherche ses goûts en reproduisant par plaisir, jusqu'à trouver une ou des images adéquates à la construction de son identité. Ceci serait l'étape d'identification. Finalement, l'apprenti musicien s'éloigne de ses modèles, car il se rend compte qu'il peut puiser en lui-même pour trouver sa propre image. Cette démarche est difficile à imaginer dans un cadre

48 BÉTHUNE, Christian. op. cit.

49 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

50 BÉTHUNE, Christian. op. cit.

formel, comme dans un conservatoire où il y a une distinction entre enseignement et pratique, et où l'autonomie de l'élève est encadrée par l'asymétrie enseignant-apprenant. Cependant nous aimerions bâtir des ponts entre une pratique comme le jazz, où une symétrie est plus aisément visible, avec l'enseignement du violon classique où l'asymétrie est présente. Cela pourrait aider l'apprenant à trouver des moments de liberté où il puisse se rencontrer avec l'expression.

Le jazz a subi des changements dans la façon d'être appris, passant d'un cadre informel à une situation où informel et formel cohabitent. Cette singularité dans sa transmission peut être expliquée si l'on suit le parcours emprunté par l'apprentissage du jazz en France.

2.1.3. L'apprentissage du jazz en France

À ses origines en France, la manière d'apprendre le jazz était caractérisée par une approche amateur. C'était des personnes passionnées par cette musique, des « fans », et qui étaient animées par un désir très fort de l'apprendre. Philippe Baudoin, né en 1941 et ayant plus de trente ans d'expérience dans l'enseignement à l'école du Centre d'informations musicales (CIM)⁵¹, évoque son apprentissage du jazz avant la création des écoles : « [...] On va dire c'était la période préhistorique presque du jazz, même si c'était dans les années... fin des années 50 début 60. Euh... mais c'est vrai qu'on était, on avait quand même tous un côté très amateur sur notre instrument. »⁵²

Il est intéressant de noter que les deux musiciens, Texier et Baudoin, dans leur témoignage, parlent de leur apprentissage en utilisant la troisième personne « on ». Le collectif semble être au centre du processus d'apprentissage. « [...] puis on a commencé à passer des annonces dans les journaux de jazz, bon. Et on a rencontré d'autres jeunes gens, très jeunes comme nous et on a commencé à jouer. »⁵³

En France, l'entrée du jazz dans le conservatoire s'est faite en 1963 avec l'ouverture de la première classe au Conservatoire de Marseille par le trompettiste Guy Longnon. Puis

51 C'est une école de jazz et musiques actuelles créé en 1976, à Paris.

52 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

53 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

petit à petit son enseignement s'est étendu sur le reste de la France dans les écoles de musiques publiques et privées.⁵⁴ Philippe Baudoin constate « [...] qu'au début dans les écoles de jazz les élèves c'était des amateurs de jazz. Plus tellement aujourd'hui[...] »⁵⁵ C'est un constat que Baudoin fait par rapport au CIM, en faisant la comparaison de l'apprentissage avant les écoles de jazz, quand le jazz était une musique en vogue pour la jeunesse. Dans les conservatoires aujourd'hui, le public est hétérogène et le jazz et les musiques actuelles sont représentés par des départements créés dans la plupart des établissements.

Plus tard, l'institutionnalisation paraît avoir donné une certaine reconnaissance. La vision du jazz aurait ainsi évolué au fil des années :

« [...] on voit arriver dans les écoles de jazz maintenant, je parle du CIM mais c'est partout pareil je pense, des jeunes [...] qui font des variétés, du rock, tout ce qu'on peut faire aujourd'hui eh, et qui ont pas forcément envie de jouer du jazz mais qui savent [que] le jazz remplace un petit peu pour eux ce qu'était la musique classique avant. »⁵⁶

Mais qu'est-ce qu'était la musique classique avant l'entrée du jazz dans les écoles ? Peut-être qu'elle était représentative d'un modèle d'excellence, dans son aboutissement technique. À cette époque pré-écoles, existaient déjà de grands maîtres dans le jazz qui avaient une connaissance de la musique dans son aspect formel : « tous les grands musiciens de jazz savaient parfaitement bien lire la musique »⁵⁷. Le jazz n'étant pas encore rentré dans l'école, il n'avait alors pas le statut de musique « sophistiquée », terme dont Baudoin parle en faisant référence à l'appréciation que les élèves ont aujourd'hui :

« Finalement ils savent qu'en apprenant le jazz ils vont pouvoir jouer n'importe quelle musique parce que le jazz, c'est une musique sophistiquée, [...] dans la

54 SELLIN, Hervé. *Take the CA train ! De nouvelles perspectives pour l'enseignement du jazz*[en ligne]. La Revue du Conservatoire, Réflexions et matériels pédagogiques, Le premier numéro, La revue du Conservatoire, Contenus, mis à jour le : 06/02/2013. Consulté le 10 avril 2020. Disponible sur: <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=453>.

55 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

56 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

57 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

musique populaire on va dire que c'est l'harmonie du jazz qui est la plus sophistiquée donc heu... je crois que c'est ça qu'ils viennent apprendre... qu'ils viennent chercher... une espèce de musique classique [...]. »⁵⁸

Partageant le regret d'avoir perdu du temps dans leur apprentissage autodidacte, les deux musiciens pensent que l'entrée du jazz en école a permis un gain de temps face à l'apprentissage de la technique instrumentale et de la théorie musicale, permettant de s'occuper plus de la musique en « soi », comme Texier le souligne. Or l'idée d'une épée à double tranchant apparaît dans les propos de Baudoin, dans le sens où le bagage musical et technique est tellement grand que les élèves ont le risque de basculer dans la « facilité de la technique pour la technique », en oubliant l'expression du *feeling* ; « un prof américain [...] disait : moi mes élèves au bout d'un an ils ont plus de connaissances théoriques que pouvait en avoir Louis Armstrong. Seulement (rires) ils peuvent pas jouer aussi bien ! »⁵⁹

2.1.4. Analyse des formes de transmission

a) Caractéristiques d'enseignement du cadre informel

L'apprentissage avant l'entrée du jazz dans les écoles se passait dans un cadre informel, où le travail collectif dans un contexte d'autonomie, sans professeur, est important. L'esprit amateur réunissait des amoureux de cette musique qui souhaitaient la pratiquer. Cette réunion de musiciens se faisait dans une relation symétrique, d'égal à égal comme nous l'avons déjà dit. Nous associons ceci à l'idée de l'apprentissage entre pairs, dans un contexte de collaboration (partage/entraide) où chacun est autonome, sans avoir besoin d'une désignation de tuteur(s) (cf. figure 1. page suivante).

58 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

59 AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

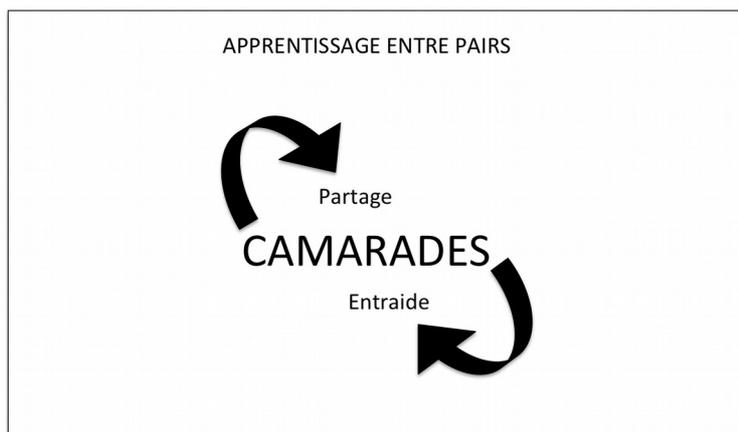


Figure 1.

Notons que dans la pratique comme dans l'enseignement du jazz, les connaissances se transfèrent de musicien à musicien dans un flux circulaire. Cela continue d'être d'actualité. L'exemple par excellence de cette circularité est la « jam » ou « bœuf » (cf. figure.2).

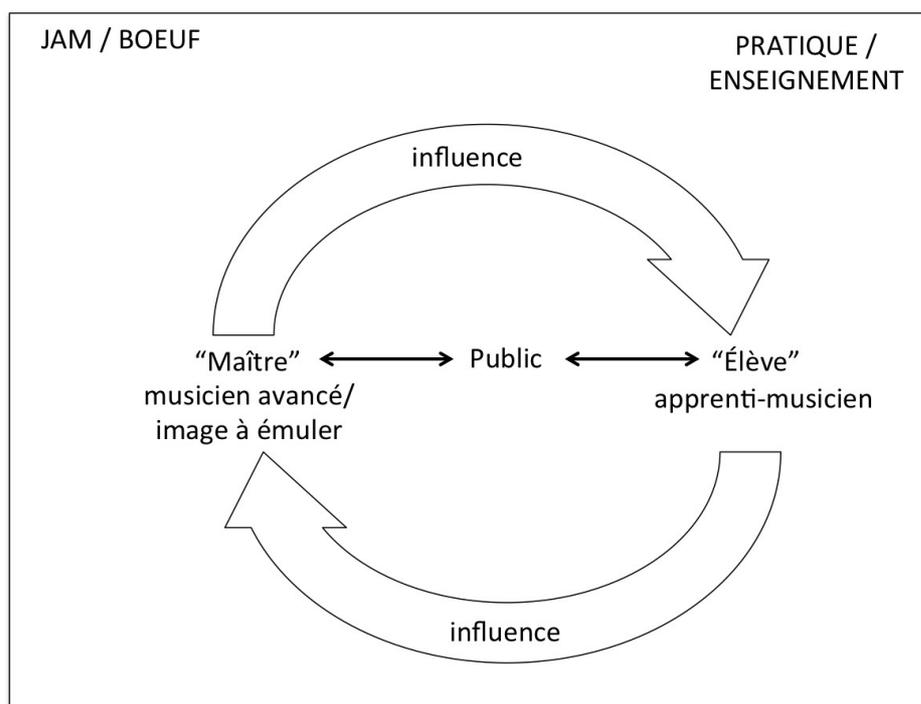


Figure 2.

En général elle est divisée en deux parties, la première étant un concert, puis la seconde celle où les musiciens du concert ouvrent la scène à tous ceux qui souhaiteraient se joindre à eux pour participer sans importance du niveau. Les musiciens ayant ouvert la

jam, se relaient selon le flux de participants dans une dynamique de partage où musiciens et public se confondent sans distinctions, et où ceux ayant moins d'expérience retrouvent une opportunité d'apprentissage. L'écoute et le partage sont les deux valeurs qui ressortent de la relation entretenue lors du jeu. Le public non-initié devient un témoin du partage.

b) Caractéristiques d'enseignement du cadre formel

Depuis la création des écoles de jazz et de son entrée au conservatoire, son apprentissage s'est formalisé, ce qui fait apparaître les rôles de professeur et élève. Le rapport s'encadre dans une dynamique d'asymétrie. Cette asymétrie est normale dans un cadre pédagogique, où a lieu une relation entre une personne qui possède des savoirs (professeur), et une personne qui cherche à se les approprier. En parallèle, il peut y avoir un apprentissage entre pairs lors des cours collectifs.

Si nous prenons comme exemple le cursus jazz du cycle préparatoire à l'enseignement supérieur (CPES)⁶⁰ du CRR de Paris (cf. annexe 1), nous pouvons voir que les cours principaux sont organisés avec :

- 8h de cours théoriques.
- 1h30 au total de cours individuel d'instrument ou de chant, et d'un instrument complémentaire.
- 6h de pratique collective.

Nous observons que le conservatoire donne plus d'importance à l'apprentissage individualisé, permettant une accélération des apprentissages théoriques, et de la technique instrumentale. Si nous regroupons les cours à caractère individuel (cours théoriques et cours d'instrument individuel) nous remarquons que la pratique collective est minoritaire en quantité d'heures.

60 CRR de Paris. *Jazz et musiques improvisées* [en ligne]. Consulté le 30 avril 2020. Disponible sur : http://crr.paris.fr/XPDF/Musique/Tableau_Apres_DEM_emploi_du_temps/CPES_Jazz.pdf
Cf. Annexe 1.

Bien que des ateliers collectifs soient aussi organisés, le déroulement de ces cours est encadré par les activités proposées par le professeur (asymétrie). Toujours en rapport au cursus, nous pouvons noter que la plupart du temps les cours de pratique collective sont préparés en vue d'un examen. La pratique reste donc associée à un cours (cf. figure 3.b.).

Ceci laisse en évidence la séparation qui a lieu entre l'enseignement et la pratique. Tout cela se déroule parallèlement à l'apprentissage informel (cf. figure 3.a.), car les jams restent d'actualité.

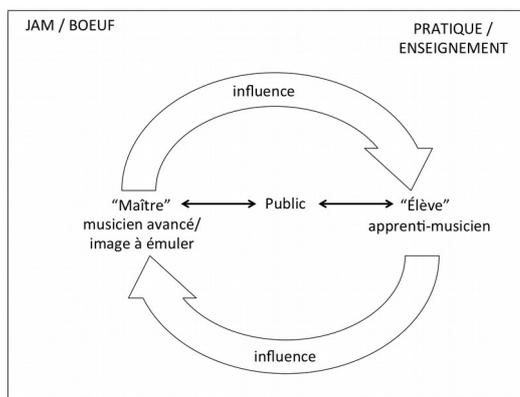


Figure 3.a.

Les étudiants naviguent entre ces deux cadres

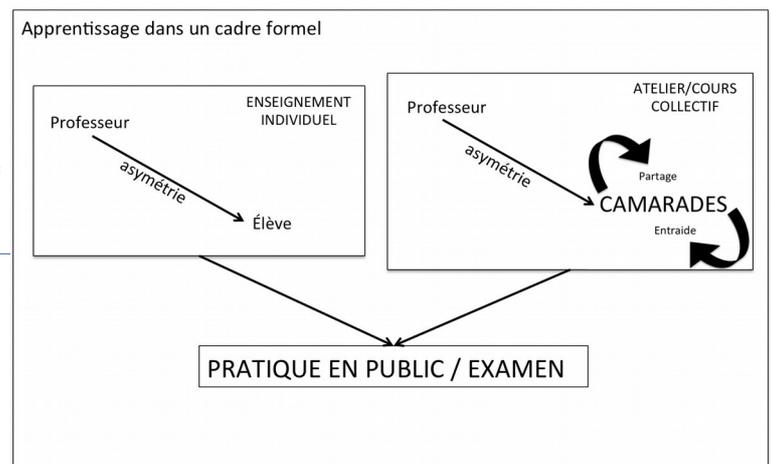


Figure 3.b.

Parmi les témoignages nous remarquons qu'une contradiction semble émerger. Avec l'apparition des écoles de jazz, logiquement les apprenants gagneraient du temps pour pouvoir se préoccuper de l'expression musicale, comme nous en parle Baudoin et Texier dans la fin du chapitre 2.1.3. Mais avec l'augmentation du rapport au texte nous remarquons que le corps passe en second plan. Or comme nous l'avons vu précédemment avec le concept d'oralité seconde, le jazz base l'identité de son expression dans l'implication du corps.

Cette contradiction est en partie résolue dans l'enseignement du jazz, grâce à des dispositifs liés à l'oralité qui sont encore au centre de l'activité musicale des musiciens de jazz.

En conclusion le jazz naviguerait donc entre les cadres formel et informel, tandis que le classique reste dans le cadre formel, ce qui provoquerait un manque d'implication de la totalité du corps dans son apprentissage, et une expérience alors amoindrie.

II. Le corps comme un outil de changement de paradigme face à l'erreur

1. Quelle est la nature de l'erreur ?

1.1. Référentiel individuel

Nous voulons comparer la musique classique et le jazz autour du concept de l'erreur pour tenter une proposition pédagogique.

Pour essayer une définition de l'erreur nous utiliserons le concept de « référentiel individuel » que Daniel Favre⁶¹ a synthétisé. Appuyé en parti sur Gonseth (1975) et Edelman, il le définit comme l'ensemble des expériences qui forment les représentations de chacun et qui sont plus ou moins reliées entre elles. Celui-ci aide à construire l'identité et la sécurité intérieure de l'apprenant.

Le référentiel individuel se décline sous forme de quatre qualités face à l'apprentissage : fermeture/ouverture, et morcellement/unification.

Chez un référentiel individuel ayant une qualité de fermeture, l'erreur va déstabiliser ses représentations et mettre en relief un manque de tolérance vis-à-vis du déséquilibre. Cette déstabilisation touche fortement l'affectif de l'apprenant, car sa sécurité se base sur « l'immuabilité » de représentations. Si celles-ci sont contredites et erronées alors l'apprenant va se fermer pour en quelque sorte se protéger.

En pédagogie l'erreur a été un concept important pour développer des bases théoriques. On trouve notamment l'exemple de la théorisation de Bachelard⁶² qui tourne autour de ce concept. Pour lui l'erreur se voit généralement représentée comme un obstacle. Selon Astolfi qui suit une catégorisation réalisée par Michel Fabre, nous pouvons définir un obstacle par six « caractéristiques complémentaires » : intériorité, facilité, positivité, ambiguïté, polymorphie, et récursivité⁶³.

61 FAVRE, Daniel. *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* [en ligne]. Revue française de pédagogie, Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines, 1995, volume 111. p. 85-94. Consulté le 23 juillet 2019. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1234>

62 ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur. 1997. p. 37 et suivantes.

63 Ibid.

La plupart de ces caractéristiques nous renvoient à l'idée de fermeture qui a été précédemment évoquée. Par exemple la « facilité de l'obstacle » nous parle du confort de rester dans nos a priori. Un enfant voyant la course du Soleil, de par son observation se dira que c'est le soleil qui tourne autour de la terre. S'il reste enfermé sur cette idée, le moment où lui sera présentée la preuve que la terre tourne autour du soleil il ne voudra pas y croire, car cela signifierait une demande d'ouverture de son référentiel individuel qui entraînerait une déconstruction de ce dernier.

Selon la définition du Larousse morceler signifie « : diviser en morceaux, en parties ; démembrer. »⁶⁴ Le référentiel individuel de morcellement serait celui d'une personne ayant acquis beaucoup de connaissances mais qui ne saurait pas les lier, les connecter entre elles. Et de ce fait ne saurait pas savoir les exploiter, les utiliser pour produire quelque chose de nouveau.

En guise d'exemple nous pourrions prendre la nouvelle de Jorge Luis Borges, qui raconte l'histoire de Ireneo Funès. Un personnage de la campagne profonde Uruguayenne qui avait quelques « bizarreries » comme celle de toujours savoir exactement l'heure. Un jour lui arrive un accident de cheval et il se retrouve paralysé le reste de sa vie, mais avec une mémoire extraordinaire. Après cet accident il se souvenait d'absolument tout ce qu'il voyait et entendait dans les détails les plus infimes au point de ne quasiment plus pouvoir dormir. Le narrateur suite à sa dernière rencontre avec Funès, déduit ceci : « Je soupçonne cependant qu'il n'était pas très capable de penser. Penser c'est oublier des différences, c'est généraliser, abstraire. Dans le monde surchargé de Funès il n'y avait que des détails, presque immédiats. »⁶⁵

Funès à cause de sa « maladie » de mémoire absolue, était alors incapable de produire de nouvelles idées. Dans le tandem morcellement/unification son référentiel individuel était resté coincé dans celui du morcellement.

64 Larousse. (2019). « Morceler ». Dans *Le Petit Larousse Illustré*.

65 BORGES, Jorge Luis. *Funès ou la mémoire*. Dans *Fictions*. Éditions Gallimard bilingue, 1994, traduit de l'espagnol par Caillois, Ibarra et Verdevoye. p. 233.

1.2. Paradigmes épistémologiques face à l'erreur

À partir de l'idée de référentiel individuel, Daniel Favre met en évidence et modélise deux paradigmes épistémologiques qui permettent de savoir « dans quel contexte épistémologique s'élabore notre pensée. »⁶⁶ Il suppose et oppose un « paradigme de traitement dogmatique des informations » et un « paradigme de traitements scientifique des informations⁶⁷ » (cf. figure 4).

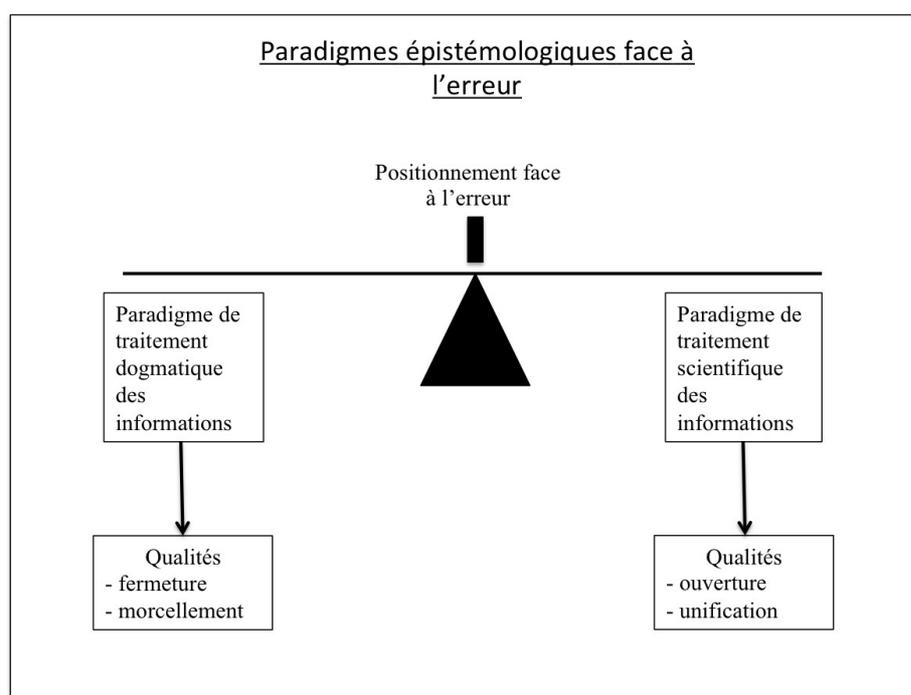


Figure 4.

Nous pouvons relier le paradigme dogmatique aux référentiels individuels qui auront tendance à se fermer ou se morceler. La sécurité intérieure de l'individu est déstabilisée lorsqu'il y a une erreur ou un obstacle à dépasser. Cette sécurité se base sur la stabilité des savoirs, des connaissances qui ne sont pas remises en questions et qui sont gardées comme des « trésors ». De ce fait l'erreur n'est pas permise dans ce contexte et lorsqu'elle a lieu elle devient une faute et provoque des émotions désagréables. L'erreur est alors associée à l'individu en entier, elle en fait partie. L'obstacle devient parfois insurmontable car nous sommes pétrifiés par les sentiments qui se déclenchent.

⁶⁶ FAVRE, Daniel. op. cit.

⁶⁷ Ibid.

Alors que pour le paradigme scientifique l'erreur est mise à distance, vue de l'extérieur. Elle est affectivement détachée de l'individu. Elle est perçue comme une nouvelle information, un résultat à prendre en compte pour encore et toujours améliorer les connaissances. Ce paradigme aura tendance à ouvrir ou unifier des connaissances. Ici la sécurité intérieure de l'individu est construite sur sa capacité de résilience face à l'obstacle.

1.3. Modélisation des pratiques musicales à travers les paradigmes de traitements des informations

1.3.1. Musique classique

De cette manière, l'enseignement traditionnel de la musique classique en France, s'inscrirait plutôt dans le paradigme que Favre définit comme le paradigme dogmatique.

La qualité de morcellement par exemple, nous pourrions l'associer à la séparation entre les enseignements théoriques et les moments de pratique de la musique dans le conservatoire. Par exemple les cours de formation musicale ne sont en général pas bien vécus par les élèves. Souvent ils ne comprennent pas le sens donné à cette matière, ils n'arrivent pas à la relier à leur cours d'instrument, qui est la plupart du temps perçu comme leur cours principal. En fin de compte ils voient la formation musicale comme un apprentissage secondaire. Cela est juste un exemple, mais la séparation et la spécialisation n'aide pas à unifier la musique dans son intégralité, même si le but avec cette organisation des apprentissages est de les rendre le plus efficient possible dans un temps donné.

En ce qui concerne la qualité de fermeture face à l'erreur, l'approche face à la notion d'intonation en musique classique constitue un bon exemple, parce que c'est un paramètre qui pourrait se prêter à une relativisation et qui n'est pas tout le temps exploité. Dès le début de l'apprentissage il faut former l'oreille de l'apprenti musicien à une intériorisation du contexte sonore de la musique tonale. Pour les instruments à cordes frottées, dû au fait qu'il n'y a pas de repères (les frettes par exemple) sur la

touche, l'intonation est une notion qui est très présente tout au long de la formation et maintes fois elle se présente comme un « problème ». Dans un cours donné à un élève de violon, nous lui demandons de jouer le passage d'un morceau et nous trouvons qu'une note, le fa bécarre par exemple, est trop haute. Une possible réaction serait de lui dire : « ton fa bécarre est faux » ou « ton fa bécarre n'est pas juste ». L'utilisation des termes « juste » et « faux » pour corriger l'intonation, peut être perçue comme un jugement de valeur, qui risque d'engendrer un sentiment de culpabilité dès que l'élève commettra cette « faute ». Cette « impartialité » est une forme de fermeture face à l'intonation. Or, nous pourrions relativiser en évitant l'emploi de ces deux termes, et nuancer en disant que c'est « trop haut » ou « trop bas », et lui proposer par exemple de comparer avec le fa bécarre du piano, ce qui lui donnerait une référence extérieure. Nous pourrions aussi lui expliquer que l'intonation dépendra du contexte dans lequel il faudra s'adapter.

Par exemple dans le documentaire *L'art du Violon*⁶⁸, Ivry Gitlis raconte que lorsque Ginette Neveu jouait la fin du troisième mouvement de la sonate de César Franck, elle faisait un do qui était « un peu plus bas ». Il ajoute que d'autres grands musiciens faisaient cela, jouer plus bas ou plus haut certaines notes, et qu'aujourd'hui il n'est pas sûr que les violonistes oseraient faire ça. Posant une question fondamentale « mais qu'est-ce que c'est la justesse ? », il s'exclame en guise de réponse « Mais c'était des gens qui faisaient de la couleur ! ».

Dans une autre situation, lorsqu'un élève est en train de « roder » un morceau les attentes du professeur seront d'abord focalisées sur la bonne exécution du rythme, des notes et des nuances qui sont marquées sur la partition. Si l'élève en jouant se trompe de notes, change un peu les rythmes ou ne respecte pas les nuances à un endroit du morceau, pour le professeur ce ne sera pas « bien » joué. Il attend que la partition soit suivie le plus fidèlement possible. La maîtrise de ces paramètres de base serait d'abord la première étape qu'un élève doit passer, avant que l'enseignant puisse lui parler de la musique. C'est cette hiérarchie des apprentissages qui est couramment rencontrée. Peut-être qu'aujourd'hui ce suivi du texte a été renforcé par l'industrie du disque, créant à

68 MONSAINGEON, Bruno, réal. *L'Art du Violon* [Version numérique]. ARTE, 2000. 90 min.

travers l'enregistrement une certaine tendance à la recherche d'une perfection d'exécution musicale qui resterait « enfin » gravée et accomplie.

Ce travail du texte donne une très grande définition et subtilité à la musique, mais un professeur inconscient de sa démarche de transmission peut facilement reproduire de mauvais schémas d'apprentissages, en fonction de l'erreur, sans s'en rendre compte. Malheureusement la musique classique se prête plus facilement à la reproduction de schémas à cause de son rapport au texte, le repère étant plus direct. En parlant d'où proviendrait ces schémas, Favre explique : « *Ces représentations proviennent, me semble-t-il, de leur propre expérience d'élèves et, faute d'avoir été interrogées suffisamment au cours d'une formation pédagogique encore trop centrée sur les contenus de l'enseignement, elles n'ont pas pu être remises en question dans la plupart des cas.* »⁶⁹

Nous pouvons constater qu'il y a des essais de remise en question des systèmes d'apprentissages dans le contexte de la musique classique, avec l'apparition de méthodes qui utilisent des nouvelles pédagogies. C'est le cas de *Colour Strings* une méthode de violon créé par Géza Szilvay qui se base sur celle de Kodály, ou bien la méthode Suzuki, élaborée dans l'année 1945, qui privilégie la pratique collective dès le début, ainsi que la favorisation d'un environnement musical à la maison. Ces deux méthodes se rejoignent sur une implication plus importante du corps et donc de l'ouïe, soulignant l'importance de l'oralité dans l'apprentissage de la musique.

Finalement face à l'expression musicale, dans le contexte de la musique classique, nous pouvons observer que c'est aussi une partie du public et des critiques qui adoptent une position dogmatique. Cela inhiberait la proposition de nouvelles lectures de la partition. Une interprétation qui sortirait du « cadre » déjà instauré, dénaturerait l'esprit de l'œuvre. Même les musiciens de renommés qui osent le faire sont souvent critiqués dans ce sens par la presse spécialiste de ce domaine. La violoniste Patricia Kopatchinskaja en est un exemple, elle parle à propos des attentes des gens sur la performance :

69 FAVRE, Daniel. op. cit.

« Ils aiment voir un gâteau apporté sur la scène, tout beau et prêt à l'emploi. Je n'apporte pas un gâteau. J'apporte les ingrédients et le cuit sur la scène. Nous devons prendre le risque que ça se passera mal – nous avons besoin d'erreurs parce qu'elles nous font repenser et trouver de nouvelles voies.⁷⁰ »

Cela montre que cette tendance n'est pas issue que du corps enseignant mais qu'elle vient aussi de la part du public. C'est la culture autour de cette pratique, par cela nous entendons les codes sociaux qui impliquent l'écoute, qui dirige sa pensée dans une perception dogmatique des choses. Nous constatons qu'aujourd'hui un changement de paradigme s'opère petit à petit. Il est alors vrai qu'il est réducteur de ranger la musique classique uniquement dans le paradigme dogmatique, mais c'est cette tendance qui ressort encore de nos jours.

1.3.2. Jazz

Dans le jazz il y a un regard porté sur l'erreur qui relativise son impact. C'est pour cela que le paradigme scientifique/non-dogmatique nous semble, pour décrire le rapport de ce langage envers l'erreur, plutôt correspondre au domaine du jazz. D'après l'essai de Jean Jamin pour décrire une anthropologie du jazz dans son article *Fausse erreur*, nous pourrions constater une vision où l'erreur est une composante centrale de cette musique. Il nous dit :

« Le fait est que les musiciens de jazz ne se sont jamais interdits de rechercher des timbres inédits — soit en « dérangeant » les instruments usuels, soit en leur ajoutant des éléments étrangers, soit encore en les utilisant à contre-registre tels que, par exemple, les sonorités dites dirty (sales, rauques, râpeuses) obtenues grâce à l'emploi de sourdines [...] Ils n'ont pas craint non plus de s'en prendre à la tonalité, de bousculer la métrique, de subvertir la valeur des notes ou la formation et l'enchaînement des accords (sans pour autant sonner faux) à tel point qu'un pianiste de la trempe de Thelonious Monk [...] pouvait brusquement

⁷⁰ CLARCK, Andrew. *People are very focused on perfection* [en ligne]. Financial Times, 20 septembre 2013. Consulté le 14 avril 2020. Traduction personnelle. Disponible sur : <https://www.ft.com/content/007e34e6-1c9c-11e3-8894-00144feab7de>

s'interrompre de jouer au cours d'une séance d'enregistrement, prétendant qu'il venait de commettre non pas une fausse note mais « a wrongmistake », une fausse erreur... »⁷¹

Nous pouvons constater qu'il y a un certain lâcher-prise qui est sûrement en lien avec le fait que le jazz est une musique basée sur l'improvisation comme il a déjà été dit. À ce propos, le contrebassiste Henri Texier dit : « [...] on a pas le choix, on peut pas reculer, on peut pas retourner en arrière, on peut pas recommencer »⁷². Il prend en compte que nous ne pouvons pas gommer ce qui a été joué, et de ce fait il y a une acceptation vis-à-vis de l'erreur. En improvisant, si nous jouons une note qui ne correspond pas à l'harmonie à un moment donné, nous devons comme un chat « retomber sur nos pattes », en essayant d'entreprendre un nouveau chemin qui puisse nous permettre de retrouver nos repères harmoniques. La fausse note n'est pas ignorée, elle devient une opportunité.

Pour revenir au concept de l'intonation, Bernard Lortat-Jacob a écrit un article⁷³ qui décrit une analyse acousmatique du point de vue de jazzmen et du point de vue de musiciens de musique classique, à propos d'une chanson chantée par Chet Baker. L'analyse acousmatique est faite par rapport à la gamme tempérée, canon de l'intonation de la musique occidentale. L'auteur remarque que la manière d'écouter n'est pas la même pour ces deux cohortes. Pour les jazzmen Chet Baker chante juste, alors que pour les musiciens issus d'une formation de musique classique, il chante faux.

Au lieu de donner une explication ethnocentrique qui porterait son fondement sur la « souplesse » que les jazzmen auraient par rapport à la perception de la justesse, Lortat-Jacob propose un regard qui prend en compte les différences culturelles dans la perception du paramètre de la hauteur. C'est-à-dire qu'il y aurait des (deux dans le cas de son expérience) façons différentes, et non complémentaires, d'entendre une même musique.

71 JAMIN, Jean. op. cit.

72 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

73 LORTAT-JACOB, Bernard. *L'oreille jazz : essai d'ethnomusicologie*. Circuit, 2003, Volume 14, Numéro 1. p. 43-52. Consulté le 19 avril 2020. Disponible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/902300ar>

Si l'on considère qu'il est compliqué de se détacher des « habits » de notre propre culture, nous pouvons imaginer qu'un musicien venant du domaine de la musique classique, ressentira une plus grande souplesse vis-à-vis de l'intonation. Cela peut nous faire tomber dans le piège de penser qu'il y a plus de tolérance à propos de la justesse, alors qu'en réalité l'intonation est autant importante en jazz que dans n'importe quelle musique.

Nous pouvons retrouver la qualité d'unification dans certains contextes d'apprentissages du jazz. Le plus révélateur est celui du « bœuf » ou de la « jam ». Comme nous l'avons déjà évoqué c'est un moment où la pratique et l'enseignement théorique peuvent être abordés ensemble, favorisant une synthèse entre les apprentissages intellectuels et les apprentissages de gestes corporels.

En général, du moment que l'on dit qu'il y a des gens qui se débrouillent mieux que d'autres, nous sommes en train de dire qu'il y a des critères d'évaluation. De ce fait l'erreur est sous-jacente. La pratique du jazz, et le contexte sociale qui l'entoure, n'est pas exempte de ce phénomène. Par exemple il y a des maîtres reconnus dans le milieu auxquels se référer. Néanmoins, le jazz paraît laisser plus facilement de la place à une ouverture qui permettrait de se concentrer plus aisément sur le moment même du jeu, son instant présent. Comme Henri Texier, lorsqu'il commença à jouer avec de grands musiciens de jazz américain, partage : « J'avais aucun complexe, [...] j'étais tout au plaisir et tout à la passion que je ressentais. »⁷⁴

En conclusion, la sécurité intérieure ne devrait pas se baser sur des connaissances soi-disant « immuables ». Elle devrait fonder son socle sur la capacité de résilience face à l'erreur.

Car si l'erreur provoque un sentiment négatif et souvent inhibiteur de l'action, comme cela a été décrit par Favre d'après ces expériences, l'apprenant le vivra comme un « échec personnel »⁷⁵. La liberté, dont l'expression a besoin dans le contexte de la performance musicale, sera donc difficile à trouver.

74 ALBERT, F. BESSIÈRE, V. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. op. cit.

75 FAVRE, Daniel. op. cit.

Dans ce même sens, nous pensons que si les enseignants ou futurs enseignants prennent conscience des différentes possibilités de se situer face à l'erreur, en particulier à partir de ces deux paradigmes déjà décrits, ils pourraient plus facilement se rendre compte des mécanismes issus d'une pensée dogmatique, et de se fait, essayer de se pencher vers une pensée qui puisse permettre de se situer plus facilement dans une position d'ouverture face à l'erreur. Ainsi les apprenants pourront dès le début de leur formation se situer dans un paradigme épistémologique qui facilitera, dans le contexte musical, la rencontre avec l'expression.

2. Changement face à l'erreur : démarches à suivre et proposition pédagogique

2.1. Retour au corps

Un des aspects qui nous paraît fondamental pour provoquer un changement face à l'erreur, serait celui d'un « retour au corps » dans la pratique de la musique classique. Ce retour au corps, pourrait avoir recours à différents moments, différentes esthétiques et fonctions que la musique savante occidentale a eu tout au long de son histoire. Nous pouvons en trouver des essais comme les renouveaux de l'improvisation dans l'interprétation de la musique ancienne, ou bien l'utilisation de la danse avec de la musique de renaissance française.

Dans ce sens, nous croyons que le jazz peut aussi représenter une source d'inspiration, en particulier, avec la pratique de la jam. L'environnement créé dans une jam est propice à une implication active du corps dans l'écoute. Si le corps est engagé, il facilite alors l'unification des apprentissages, en leur donnant davantage de sens. L'expérience se trouve alors enrichie dans un contexte de décélération, grâce au retour au corps. Nous avons identifié trois axes qui nous paraissent résumer sa pertinence face à la perception de l'erreur.

- Le premier axe se définit par la pratique en soi : pour les musiciens, la jam est un moment propice pour jouer en *vrai*. Ce n'est pas une répétition ni un cours, mais elle reste aussi un moment d'apprentissage. C'est un instant où pratique et partage se réunissent. Cela permet de se familiariser avec la scène et le public, et de pouvoir ainsi expérimenter tout ce que cela implique, comme le trac, la présence scénique, les aléas du moment présent, sans être complètement attaché à la partition, et en sachant s'adapter à différentes situations.
- Le second axe est relatif à l'expérience et à l'expertise technique des musiciens. Le niveau est mixte et permet aux novices d'être portés par les plus expérimentés. Dans cet axe la notion de partage entre pairs s'enrichit et se déploie.

- Enfin, nous identifions la dimension collective dans le troisième axe. Dans le contexte d'une jam, le collectif joue un rôle important car il développe une solidarité entre les musiciens. Elle se manifeste par la tolérance et l'acceptation des erreurs des autres, en s'entraînant lorsqu'il y a des difficultés. Cela demande d'adopter une écoute très active, tant dans le jeu des autres que dans le sien. De plus, le mélange du public avec les musiciens que l'on retrouve dans la situation d'une jam, offre le choix aux participants de jouer, ou bien d'écouter en auditeur extérieur, permettant d'expérimenter de tous les points de vue.

Dans le même esprit, Dominique Hoppenot voyait dans son approche de la musique et du violon, l'importance de toujours partir du corps et de la sensation pour pouvoir réellement être incarné dans le jeu. C'est vers une vision consciente et globale du corps, c'est-à-dire ressentir et jouer avec les équilibres et déséquilibres, qu'elle guidait ses élèves⁷⁶.

2.2. Création de liens entre différentes pratiques

Le Rapport Lockwood⁷⁷, dans son esprit, va dans le même sens de ce que nous souhaitons proposer. Il part du constat que l'appellation « conservatoire » dans l'idée reçue générale, fait référence à une école où l'on enseigne seulement la musique classique. Il propose de partir d'un dispositif réunissant tous les arts, appelé « école des arts » pour permettre plus de transversalité. L'école des arts/musique serait sur un tronc commun et en même temps répartie en deux pôles, l'un réunissant la musique de tradition écrite dite classique, et l'autre la musique de tradition orale dite populaire. Il propose de faire un tronc commun avec la formation musicale qui introduirait plus d'oralité, ainsi qu'une approche historique en partant de la musique la plus récente à la plus ancienne. Cela permettrait d'attiser la curiosité sur ce qui est contemporain aux

76 HOPPENOT, Dominique. op. cit.

77 *Rapport « Lockwood »* [en ligne]. Ministère de la Culture. 2016. Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Media/Missions/Rapport-Lockwood.pdf>

élèves, puis de leur donner l'envie de remonter aux origines et aux mutations de la musique.

L'idée serait de partir de l'enseignement de la musique en général, puis dans le parcours se spécialiser petit à petit selon les goûts et les envies que l'élève cultive.

Plusieurs critiques sur ce rapport ont été soulevées par des acteurs du monde musical en France⁷⁸, de ce fait nous ne savons pas si les recommandations contenues dans celui-ci ont été prises en compte depuis sa publication. Il serait intéressant de se pencher sur le sujet, mais cela dépasse le champ d'actions de ce mémoire. Néanmoins, nous mentionnons ce rapport car nous pensons qu'il porte des idées qui peuvent répondre d'une meilleure façon à l'actualité de la musique en France. En particulier, au syncrétisme culturel issu des nouveaux flux migratoires et à l'essor des nouvelles technologies de communication.

2.3. Héritage et ouverture

Changer la discipline de la musique classique n'est pas dans notre intérêt, bien au contraire il est important de garder et de promouvoir son savoir-faire et son héritage culturel. Nous croyons que cela est possible, en même temps que de provoquer une ouverture d'esprit par la création de liens entre des disciplines de traditions différentes. Ce que nous voulons proposer c'est un changement dans la formation de base des futurs musiciens pour pouvoir permettre :

- d'essayer de changer d'une position ethnocentrique, où la définition de musique est centrée dans ce qu'est la musique écrite, vers une position qui permette de se situer dans un rapport différent face aux problématiques qui apparaîtront dans le parcours des musiciens. Nous avons déjà été témoin d'une proposition allant dans ce sens au conservatoire de Gennevilliers où une professeure de Formation Musicale, utilise pour chaque classe le répertoire musical que les élèves

78 La lettre du musicien. *L'UNDC réagit au rapport Lockwood* [en ligne]. La lettre du musicien. 2012. Consulté le 1 mai 2020. Disponible sur : https://www.lalettredumusicien.fr/s/articles/1484_132_1-undc-reagit-au-rapport-lockwood?idarticle=1484

ramènent de leur foyer, qui sont en général des musiques d'origines diverses, et qui permet de développer un regard inclusif sur ce que signifie la musique.

- d'inciter la curiosité des élèves envers des langages musicaux différents (les plus récurrents dans le cadre d'un conservatoire étant la musique classique, le jazz et les musiques actuelles).
- De respecter le choix du langage vers lequel l'élève sera attiré.
- De toucher à la création musicale à travers l'improvisation libre. Les débutants n'ont pas les connaissances techniques ni théoriques pour avoir une approche créative de la musique, tant à travers la composition ou l'improvisation suivant une grille harmonique. L'improvisation libre leur permettra d'expérimenter et de se sensibiliser dès le plus jeune âge à la création sonore.
- De souligner l'importance du collectif et le rapport au corps qu'il implique comme cela a déjà été évoqué.

Nous nous centrerons sur ces deux derniers points pour proposer une application pratique dans l'enseignement du violon.

2.4. Proposition pédagogique

2.4.1. Proposition didactique autour de la technique d'archet du violon

a) Proposition inspirée de la jam

Notre proposition didactique s'inspire de la pratique de la jam et des trois axes que nous avons relevés. Elle s'adresse à des élèves de premier cycle de violon, dans le cadre d'un conservatoire, qui puisse mettre à disposition une salle ad-hoc au nombre de participants.

L'activité sera centrée autour de la technique d'archet. Pour un débutant qui n'a pas encore les moyens de développer un répertoire, elle peut représenter une compétence ingrate à acquérir, du fait de la dissociation présente au début de l'apprentissage, entre technique et musique.

Celle-ci permettra de développer des notions de la main droite, tant basiques que complexes, (comme par exemple le *spicatto*), en l'inscrivant dans une démarche d'improvisation collective, tout en gardant à l'esprit les axes de la jam.

Le mélange des élèves en premier cycle sera tout autant bénéfique pour les débutants que pour les plus avancés, car il est important de revoir les bases techniques du violon, comme pour tout autre instrument, pour les consolider et les intégrer plus facilement dans n'importe quel contexte musical.

L'activité se déroulerait au moins une fois tous les deux mois sur une durée de 1h30 à 2h.

b) Bases techniques de l'archet à traiter

Le sujet que nous traiterons dans cet exemple sera la division d'archet détaché dans sa correspondance à un rythme donné.

Normalement l'explication donnée est basée sur le rapport de quantité d'archet entre les durées longues et courtes. Par exemple une ronde utilisera toute la longueur de l'archet, et les blanches feront la moitié. La division est proportionnelle, mais souvent il n'est pas spécifié aux élèves débutants que cela est relatif, pouvant changer selon plusieurs paramètres (comme le rythme et l'intensité).

Au début cette notion se traite soit en cordes à vides, avec lesquels nous sommes mélodiquement limités pour jouer, soit cela est traité dès que l'élève a une maîtrise de base des doigts de la main gauche sur la touche.

Nous pouvons trouver plusieurs méthodes possibles qui abordent le sujet, et on peut les rassembler en trois catégories selon le degré d'accompagnement :

- Sans accompagnement (par exemple les méthodes issues de l'école franco-belge du violon : De Bériot, Laoureux, Crickboom...).
- Conçu avec des mélodies en cordes à vides accompagnées (*Stepping Stones* de K. et H. Colledge).
- Cordes à vides à l'unisson dans un jeu collectif (comme la méthode *String Builder* de S. Applebaum).

c) Déroulement de l'activité

Notre proposition consistera en une séance faite en deux parties.

Dans la première partie, le groupe sera disposé en cercle avec le professeur qui y sera intégré tout le long de la séance. Elle consistera au jeu d'une mélodie simple en cordes à vides, à l'aide d'une partition. La mélodie comportera une contrainte en forme d'ostinato rythmique : long – court – court (ex. blanche, noire, noire). L'objectif de cette contrainte sera d'apprendre à jouer avec différentes divisions d'archet. Dans notre exemple, nous utilisons tout l'archet pour la blanche et une moitié d'archet pour la noire.

La seconde partie de la séance se passera de la partition, et sera centrée sur l'improvisation toujours avec la même contrainte de l'utilisation de l'archet. Cela permettra de développer les axes du jeu en soi, du partage ainsi que celui de la solidarité, que nous avons mis en évidence. Lors de l'improvisation, les élèves joueront la ou les notes de leur choix avec la contrainte de l'ostinato rythmique à l'archet, tout en restant attentifs au fait de jouer ensemble, en s'écoutant et en se regardant. Le sujet de l'intonation ne sera pas centrale dans cette activité, car l'aspect technique qui nous intéresse ici sera celui de la main droite.

Le partage entre élèves de différents niveaux leur permettra d'être motivés par la dynamique du collectif, et en même temps créera des référents entre les élèves stimulant l'émulation. Lorsque les jeunes musiciens jouent avec une partition, ils sont souvent

trop concentrés dessus et ne peuvent pas être autant disponibles aux contacts avec les autres. Dans la seconde partie de la séance, n'ayant plus de partitions leurs repères seront sonores et gestuels. Ce moment permettra de partager entre pairs au sujet des difficultés techniques qui normalement restent encadrées dans le rapport professeur - élève. Ils pourront ainsi se conseiller les uns les autres. Les plus avancés apprendront en essayant d'expliquer ce qu'ils ont déjà acquis, ce qui est un bon exercice pour rendre plus conscient les apprentissages, tandis que les plus jeunes se conseilleront sur ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Ce moment d'improvisation aidera à développer chez les élèves un sentiment de liberté dans le jeu, et donc dans l'expression de la musique. En allégeant la contrainte de l'intonation, nous pensons qu'ils se sentiront moins opprimés malgré les consignes à suivre, et donc plus disponible au partage musical. Ici le rôle du corps devient prépondérant dans l'écoute, et dans le contact avec les autres musiciens.

Les liens sociaux qui se créent lors de cette activité, créent un environnement de confiance et de tolérance qui permet d'avoir un recul envers le jugement associé à l'erreur, et le sentiment négatif qu'il procure.

Sans un repère de référence, il est difficile d'établir si l'erreur a lieu. De cette façon, le positionnement face à l'erreur est difficile à déterminer. Nous pouvons croire que si l'intonation n'est pas évaluée, l'ouverture face à l'erreur n'a pas l'air de s'opérer. Néanmoins, il ne faut pas oublier que la contrainte de la main droite reste présente, ainsi que le rythme donné. Les possibles erreurs autour de ces deux sujets seront analysées par les élèves dans un contexte de bienveillance et d'entraide. Peut-être qu'un changement de regard s'opère face à l'erreur, qui devient alors un élément constructif. Dans ce contexte de bienveillance et d'entraide, la peur est atténuée, permettant aux élèves d'avoir plus de chance de trouver ce ressenti de liberté, que nous pensons nécessaire pour la rencontre avec l'expression.

2.4.2. Propositions autour de l'expression, et de la création de liens entre différentes disciplines

a) Centrée sur l'expression

Autour de l'expression musicale pourrait s'organiser des jams de musique classique. À partir d'une liste de morceaux qui leur serait proposé, les élèves pourront choisir les morceaux qu'ils voudraient jouer en compagnie de ceux qui participeraient au « concert-jam ». L'envie de jouer et de partager serait remis au centre de leur intérêt. Cela permettra de développer chez les élèves une autonomie par rapport au fait d'aller jouer en concert. Ils se sentiront plus « maître » de la situation car ils joueront une musique qui leur plaît et qu'ils auront choisis. Cela permettrait d'avoir plus facilement un rapport affectif et positif avec ce qu'ils apprennent.

Éventuellement si les conditions le permettent, cette activité pourrait se dérouler dans un lieu hors du conservatoire. Ce sera un moment différent d'une audition ou d'un examen. Cela donnerait une opportunité aux élèves de connaître un autre endroit où l'habitus du conservatoire s'estomperait, permettant ainsi d'avoir une expérience décontractée du concert.

b) Créations de liens entre disciplines au sein des écoles de musiques

Dans une école de musique ou un conservatoire, l'organisation se fait par départements musicaux selon les spécialités de chaque instrument, des particularités de la pratique, et de la théorie musicale. Dans chacun de ses départements sont regroupés des professeurs spécialistes de leur discipline.

Même s'il n'est pas évident pour les enseignants de sortir de leur champs d'action habituel, il serait intéressant d'accroître les échanges entre les différents départements, et donc d'esthétiques musicales, pour que les enseignants puissent s'inspirer les uns des autres. Cela leur permettra de tenter de nouvelles approches pédagogiques, et ainsi de provoquer de nouveaux rapports face à l'erreur chez les élèves, en considérant

l'importance du corps et de la place pour l'expression, comme nous avons essayé de l'expliquer dans ce mémoire. Nous pourrions imaginer plusieurs dispositifs pour cela. En voici quelques ébauches.

Le cours de formation musicale, dû à ses caractéristiques, est un moment qui s'y prêterait bien car il est collectif, composé d'élèves jouant d'instruments différents, et la voix y tient une place importante, entraînant une implication du corps plus concrète. L'utilisation d'un répertoire englobant différents genres musicaux, serait un moyen pour susciter des rencontres interdisciplinaires, permettant aux professeurs d'esthétiques différentes d'intervenir pour faire découvrir différentes manières de faire de la musique. Les élèves pourront développer une ouverture sur ce que signifie la musique, et donc plus de tolérance et de reconnaissance envers d'autres manifestations musicales et culturelles.

Aussi, des ateliers de compositions pourraient être abordés en rapport avec les cours de formation musicale dès le II^{ème} cycle, et proposés par des professeurs qui en sont spécialistes dans des approches diverses de l'écriture : musique contemporaine, musiques actuelles, jazz, musique classique, par exemple. Ce pourrait être un moyen pour que les élèves s'approprient plus facilement la théorie musicale qu'ils apprennent en cours, en la pratiquant par la composition de morceaux destinés à leur classe de formation musicale ou à eux-même. Les élèves joueront leurs compositions à la fin des ateliers, ce qui impliquera une empathie entre les élèves pour adapter la composition aux niveaux de chacun.

Sur une autre idée, il pourrait être créé un cours collectif à partir du II^{ème} cycle, en collaboration entre les cours de formation musicale et les professeurs d'instruments, où l'on étudierait les bases de l'harmonie. Ce ne serait pas appris à travers le piano comme c'est l'usage, mais un cours où les élèves utiliseraient comme support leur propre instrument, et de ce fait pourrait le réutiliser dans plusieurs contextes de jeu et dans l'analyse de leur répertoire.

Finalement l'improvisation, qui a une dimension différente de l'écoute et qui s'inscrit dans le champs de la création musicale, pourrait être proposée à tous les apprentis-

musiciens, sans importance de leur pratique de base. Nous ne parlons pas de l'improvisation libre, mais de celle qui se structure par un cadre harmonique, et qui ne s'inscrit pas forcément dans une esthétique de jazz. Il pourrait être organisé des stages pour que les élèves, même du 1^{er} cycle, puissent découvrir cette dimension qui n'est pas abordée dans toutes les esthétiques. Il y a souvent une barrière symbolique de la part des apprenants qui n'ont jamais eu à faire à l'improvisation et qui, n'ayant eu qu'une seule vision de manière de faire de la musique, ne se sentent pas légitimes de l'essayer. Nous pensons que cela pourrait être bénéfique à une relativisation de l'erreur, et donner l'opportunité aux musiciens de s'essayer autrement à la création musicale.

Discussion

Pour conclure, nous avons vu qu'il est possible d'opérer un changement dans la perception de l'erreur par une remise au centre du corps dans l'apprentissage de la musique classique, et que cela est bénéfique pour donner une sensation plus libre dans l'expression de l'apprenti-musicien. Pour cela nous avons vu que s'inspirer d'autres langages musicaux peut être fructueux pour donner de nouvelles idées d'entrée dans l'implication du corps et ainsi changer le rapport à l'erreur.

Dans la continuité de ce travail et pour aller plus loin, il serait intéressant de faire une recherche sur le terrain, par des entretiens de musiciens de jazz aux profils différents, élève de jazz, enseignant, jazzman, qui permettrait de comparer leur perception autour de l'expression, et donc implicitement des attentes qu'ils ont lorsqu'ils jouent. Les entretiens seraient analysés avec une méthodologie qui y serait adéquate, comme par exemple la théorie ancrée. Cette recherche pourrait se faire sur un endroit défini, comme le département jazz d'un conservatoire, et donc d'un groupe d'individus en particulier. Cela pourrait aussi bien se faire sur un département de musique classique. Ces entretiens s'inscriraient beaucoup plus dans l'actualité, ouvrant une fenêtre sur comment les musiciens sont en train de penser le concept de l'expression dans ce que ça leur apporte, et non pas du point de vue de ce que ressent le public. Nous n'avons pas trouvé de travail similaire dans nos recherches, et cela nous paraîtrait apporter des pistes de réflexions sur comment est fabriqué le sens de l'expression musicale.

La proposition pédagogique que nous avons faites n'est bien sûr, pas la seule possible. Nous pourrions aussi nous inspirer de la pédagogie de projet, en proposant à l'élève de faire un projet personnel, qui demanderait de s'organiser avec d'autres élèves de l'école de musique. L'idéal étant de le faire le plus tôt possible. Par exemple au début de l'adolescence cela pourrait être bénéfique pour l'élève, qui est à cet âge dans une période où il se cherche pour créer son identité. En initiant un projet personnel, cela donnera du sens à ces actions, à pourquoi il fait de la musique, à qu'est-ce qui le motive dans cet apprentissage, aux échanges avec ses pairs, développant de nouvelles valeurs. Tout cela favoriserait un développement personnel et une ouverture face au monde.

Notre idée de rapprocher différents langages musicaux ne se restreint ici qu'à la pratique du jazz. Nous pourrions de même proposer un dispositif croisant d'autres langages musicaux. Personnellement, comme cela a été évoqué, le tango occupe une partie importante dans ma vie musicale. Il me semble possible d'utiliser les éléments propres au métissage culturel présents dans cette musique - son écriture issue de la tradition européenne à travers l'opéra italien, ainsi que des influences du folklore argentin - pour toucher des problématiques de technique d'archet, qui sont aussi abordées en musique classique. La notion du *marcato* par exemple, peut permettre une approche différente dans la recherche de timbres au violon, ainsi que d'autres façons d'aborder l'exécution des accents. Ou bien grâce aux particularités rythmiques du tango, nous pouvons approfondir la sensation de la pulsation et l'utilisation du rubato par le ressenti.

Un autre thème intéressant à développer serait ce qu pourrait apporter, dans l'usage courant de la pratique de la musique classique, le verbe « musiquer » proposé par Small⁷⁹ au lieu de celui « d'interpréter ». Interpréter est normalement associé au sens du texte, dans son utilisation les acteurs participants dans l'acte musical, leur corporalité ainsi que l'expression propre de l'interprète passent en second plan. Est-ce que les mots, dans le sens du langage, peuvent agir et provoquer une autre manière de voir le rôle du musicien dans la musique classique, et donc dans son enseignement ?

Finalement, comme nous le disions au début de ce mémoire, notre monde est dans une logique d'accélération. À l'air du web 2.0, si nous avons accès à internet, nous pouvons regarder tout ce que nous souhaitons facilement. Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité nous avons la possibilité d'accéder très vite à une infinitude de contenus. Nous constatons, en tant qu'enseignants, que nous pouvons apprendre à l'aide d'internet : des langues, de la danse, cuisiner, de la musique, etc. Si nous croyons que l'être humain ne peut pas apprendre seul, une question se pose : un « tutoriel », comme nous appelons les vidéos d'apprentissages pas à pas, est-ce un apprentissage qui se fait seul ? L'expérience est-elle en train de prendre une nouvelle forme ?

79 SKLOWER, Jedediah. *Christopher Small, « Prélude : musique et musiquer »* [En ligne]. op. cit.

En écrivant ce mémoire dans cette période étrange où une pandémie nous contraint de rester chez nous, cette question a d'autant plus d'importance. Car en tant que professeur donnant des cours de violon à distance par visioconférence, je remarque des résultats positifs pour certains élèves, pas loin de ce que je pourrais espérer dans mes cours en présentiel.

Nous pensons qu'il est important de se mettre dans une position d'ouverture pour pouvoir faire face de manière positive à ces possibles changements. En disant cela nous pouvons nous demander vers où va se diriger notre profession après cet événement ? Y aura-t-il une remise en question de la forme des apprentissages ?

Annexes

Annexe 1

CRR de Paris – Coursus du Cycle Préparatoire à l’Enseignement Supérieur de Jazz.

Consulté le 30 avril 2020.

Sur 2 années	Cours ou activité	tps cours hebdo	évaluation	Divers
UE 1 Discipline principale	Cours individuel d'instrument ou de chant	1h	contrôle continu	
	pratique collective autour du répertoire	2h	prestation publique - examen terminal	
	Pratique collective autour de de la création , improvisation	1h	prestation publique - examen terminal	En deuxième année seulement, se passe sur le premier semestre, cours de deux heures
	Accompagnement du projet personnel	1h	prestation publique - examen terminal	En deuxième année seulement, se passe sur le second semestre, cours de deux heures
UE 2 Disciplines complémentaires	Big band	3h	contrôle continu incluant prestations publiques	
	instrument complémentaire (batterie, piano...)	30min	contrôle continu	
	<i>Une option par an à valider parmi la liste ci-dessous</i>			
	Atelier Musique et Mouvement	2h	contrôle continu incluant prestations publiques	
	Atelier Musique et Image	2h	contrôle continu incluant prestations publiques	
	MAO - Synthèse Sonore	1h30	contrôle continu	mutualisé avec département MAA
	Gravure Musicale Assistée par ordinateur	0,5	contrôle continu	mutualisé avec département MAA
	Electro-Acoustique	1h	contrôle continu	
	Percussion pour non percussionnistes	1h30	contrôle continu	mutualisé avec département MAA
	Medium Band (atelier jazz centré sur les cuivres)	2h	contrôle continu incluant prestations publiques	
Atelier percussion Afrique de l'Ouest et percussions brésiliennes	1h	contrôle continu		

UE3 Culture Musicale	Cours d'oreille	1h30	contrôle continu + examen terminal	mutualisé avec département MAA
	harmonie	1h30	contrôle continu + 1 examen par semestre	partiellement mutualisée avec les MAA
	écriture	2 à 3h	contrôle continu + 1 examen par semestre	2h de cours en 1ère année, 3h en seconde
	histoire du jazz	1h	contrôle continu + examen terminal	sur un an seulement (donc cours de 2h)
	Analyse du jazz	1h	contrôle continu	sur un an seulement (donc cours de 2h)
	Possibilité de suivre sous forme de cours d'option (disciplines classiques)			
	écriture jazz niveau avancé	2h	contrôle continu + 1 examen par semestre	
	harmonie niveau avancé	1h30	contrôle continu + 1 examen par semestre	
	Orchestration	1h30	contrôle continu + examen terminal	
	Histoire de la musique classique	1h30	contrôle continu + examen terminal	
	Culture musicale	1h30	contrôle continu + examen terminal	
UE4 Préparation à l'enseignement supérieur	Connaissance de l'environnement professionnel	50h sur deux ans	présence aux journées	mutualisé avec département MAA
	Participation aux master classes	1h	contrôle continu incluant prestations publiques	une master classe mutualisée avec le département des MAA par an.
	Concours d'entrée dans au moins une structure d'ES	//	Résultat	

Annexe 2

Entretien d'Henri Texier

Enregistré en décembre 2006. Réalisé par Fleur Albert, et entretien par Vincent Bessières.

Disponible sur : https://pad.philharmoniedeparis.fr/doc/CIMU/0807314/henri-texier-entretien?_ga=2.54397344.900789625.1586941284-2071895578.1570629849

Chapitres de l'entretien retranscrits :

1. Devenir musicien... la découverte de la contrebasse

« La contrebasse est entrée dans ma vie heu par hasard. En fait heu très très jeune garçon heu je suis tombé amoureux de cette musique de jazz, et puis heu avec un p'tit copain au lycée, qui s'appelait Alain Tabar-Nouval, heu avec lequel j'ai joué heu assez longtemps, qui a laissé son nom quand même dans l'histoire du jazz en France.

Heu à l'époque je prenais enfin, je prenais pas, on m'obligeait à prendre des cours de piano avec un prof classique horrible, donc ça m'a complètement dégoûté. Puis j'ai découvert la musique de jazz grâce à Sydney Bechet et puis un tonton de Rennes qui jouait dans les bals et qui est venu me jouer un boogie-woogie au piano, et puis ça y était quoi. J'étais complètement attrapé, et très vite avec mon p'tit copain au lycée, lui il jouait de la clarinette, il était originaire des des, c'était un antillais d'origine donc il avait comme ça un rapport à la musique assez, heu quotidien avec ses parents et tout.

Et donc on a, on a commencé à jouer ensemble dans ma chambre, comme si ça pouvait être là, sur un... Y'avait un piano droit chez moi, que mes parents avaient acquis avec beaucoup de difficultés mais ils tenaient à ce que leurs enfants aient, comment, la possibilité de vivre quelque chose avec la musique. Et puis on a commencé à passer des annonces dans les journaux de jazz, bon. Et on a rencontré d'autres jeunes gens, très jeunes comme nous et on a commencer à jouer. Puis y'en avait un qui amenait sa contrebasse et en fait lui ça l'embêtait de la trimballer, donc il la laissait dans le coin du piano, voilà.

Puis un beau jour un autre des musiciens qui venaient jouer là, mais c'est vraiment au hasard, moi j'avais cet instrument à côté de moi, je pianotais parce que j'étais vraiment pas doué pour le piano. Et il était arrivé en avance puis il a pris la contrebasse et il m'a dit : « tiens joue un blues en si bémol », et il s'est mis à jouer le blues en si bémol très lentement. Et j'ai eu la révélation de ce son là quoi. Et c'était le blues comme Rembrandt comme digon don don don, comme on l'imagine quoi. La walkingbass très jolie. Et voilà, terminé, j'étais attrapé aussi là, j'me suis mis, j'ai mis les mains sur cet instrument là, heu, avec Tabar-Nouval qui jouait de la guitare aussi, on a collé un p'tit morceau de papier à l'endroit du do, en-dessous de la corde de La (rires) et puis c'était parti.

Et heu ensuite tout ce que j'ai acquis sur cet instrument jusqu'à ce que, jusqu'à, jusqu'à ce que je devienne heu un adulte, c'était en regardant les contrebassistes jouer dans les clubs, dans les concerts et tout. J'ai essayé d'imiter leurs gestes, et de... Et c'est drôle parce que j'étais vraiment fasciné par celui qui avait une des meilleurs positions, c'est-à-dire Michel Baudrit, il avait une très belle position de la main gauche.

Et lorsque beaucoup de temps après, j'sais pas peut être cinq, six ans après, je me suis retrouvé avec Jacques Cazauran au conservatoire de Versailles, il a trouvé que j'avais une très bonne main gauche déjà quoi. J'ai dû corriger quelques petites choses. Et puis quelques mois après j'partais avec Phill Woods voilà. Je, j'avais vingt quatre ans c'est c'est, ça a été très vite. »

4. L'école du jazz

« La musique je l'ai apprise d'oreille, je l'ai apprise en écoutant les disques, en comparant les relevés des canevas harmoniques qu'on pouvait bien faire, ou certaines mélodies de la manière dont les musiciens qu'on aimait beaucoup les jouaient. On essayait de les imiter, mais ça c'est une démarche formidable, très importante, et assez ethnique en fait, assez proche de la manière dont la musique ethnique est transmise de maître à disciple. Et puis notamment en Inde par exemple, où les gens c'est, bon enfin, on va pas entrer la dedans.

Pour simplifier, je pense qu'il y a..., toutes les manières sont bonnes pour apprendre la musique et surtout la musique de jazz.

C'est à dire que quand j'ai débuté, on me disait des idioties terribles du style : « surtout apprend pas le solfège parce que tu vas perdre le feeling ». Alors évidemment je me suis pas précipité sur le solfège parce que, d'abord c'était ennuyeux, et puis ensuite fallait le faire, c'était un boulot, alors que le feeling il suffisait de l'avoir et de pas le perdre, donc c'était pratique et confortable. Mais c'était une idiotie terrible parce qu'à cette époque là déjà, tous les grands musiciens de jazz savaient parfaitement bien lire la musique et étaient très fort techniquement et en théorie musicale.

Donc tout est bon pour apprendre, tout y'a rien..., si un musicien quel qu'il soit, à quelque chose en lui-même qui est une nécessité à exprimer, quel que soit sa culture, quel que soit le degré d'enseignement qu'il va bien pouvoir recevoir, ou qu'il va aller..., au devant duquel il va aller aussi, parce que c'est aussi un désir une démarche d'aller rencontrer les gens qui vont vous apprendre quelque chose.

Si tout le monde peut aller au conservatoire apprendre correctement, d'ailleurs c'est le cas de tout les jeunes musiciens, c'est finis ça les gars qui..., et moi j'ai appris le jazz dans la rue comme on dit. C'est une expression mais c'est quasi vrai, à la sortie des clubs où on allait demander des... alors c'est romantique hein, c'est chouette c'est..., comme ça c'est nostalgique comme truc, mais ça fait perdre du temps aussi. Parce que d'apprendre vraiment à savoir se servir de son instrument, très, tout de suite, et d'apprendre la théorie musicale on gagne un temps fou. Et peut être que pendant ce temps là avec le temps qu'on gagne, on peut s'occuper plus de la musique, finalement, en elle-même. Donc moi j'ai perdu du temps. »

5. De l'identification à l'émancipation

« Quand j'ai commencé à jouer avec des très très grands solistes américains, puisque c'était parmi les plus grands qu'il y avait au monde à cette époque là à Paris, j'avais une vingtaine d'années, j'avais aucun complexes, j'étais, j'étais tout au plaisir et tout à la passion que je ressentais.

Et j'étais heu, j'étais avec eux, on était ensemble. Comme dans un groupe de musique ethnique où y'a pas de différence entre les vieux, les jeunes où les choses se

transmettent. On était là-dedans et eux ils étaient vachement heureux de ça aussi. Parce que ils se rendaient bien compte qu'ils avaient à faire à des personnes, et en ce qui me concerne à quelqu'un de... qui était vraiment heu... qui ressentait profondément ce qu'ils étaient.

Mais, c'est autrement que ça s'est passé, c'est-à-dire qu'en ce qui me concerne j'ai, je suis allé..., à vingt quatre ans je suis parti avec Phill Woods aux États-Unis. J'ai joué dans le plus grand festival de jazz de tous les temps, le plus célèbre, qui est le festival de jazz de Newport, où il y avait absolument tous les grands musiciens qui participaient à la même, au même programme, vivants. Ils étaient absolument tous là.

Heu... là, j'ai senti quelque chose, j'avais une espèce de passion aussi qui allait au-delà de la musique qu'était une heu, dans dans heu l'imitation, j'me..., dans l'identification avec les musiciens noirs américains. En allant là-bas, en étant avec eux, chez eux, dans leur contexte, j'me suis rendu compte que j'étais ni noir, ni américain, et que, j'étais heu j'étais plutôt assez bon. (rires)

À part les grands maîtres, les gars qui étaient tout de suite en-dessous bah heu ça allait. Jveux dire heu, mais c'était pas une question de concours ou de degrés ou de machins, c'était une prise de conscience que, bah j'étais là quoi je, je, j'étais à mon, j'étais au bon endroit ! Et je heu, j'usurpais la place de personne.

Donc quand j'suis revenu, j'ai eu, ça c'est manifesté, des États-Unis, ça c'est manifesté par heu, une prise de conscience que j'étais plus un fan. Donc j'ai un peu jeté heu tout tout les souvenirs, toutes les photos, tout les, tout les, j'ai jeté des trucs heu, c'est débile, des dédicaces de grands mecs, de Coltrane, de Miles, de fiouu... fin bon. Mais pour moi c'était une ma..., peut-être une manière de devenir adulte, enfin de cesser d'être dans le, dans le, dans l'identification.

Alors peut-être qu'à ce moment-là je m'suis rendu compte que j'étais moi-même, et que y'avait peut-être quelque chose à faire qui n'étais plus dans l'imitation systématique, parce-que l'on était un peu quand même dans l'imitation systématique. C'est-à-dire qu'il était plutôt facile de faire du jazz comme ça fin des années soixante, heu, on achetait le dernier Coltrane on jouait pareil tout le monde trouvait ça génial.

Après c'est, peut-être ça s'est, ça s'est, chacun a pris conscience que on était d'un autre endroit, qu'on avait un autre environnement culturel. Que en l'occurrence en France y'avait un passé de musique classique chargé, très très créatif, très heu assez récent, bah genre les impressionnistes etc. Que y'avait aussi tout cet apport de musique africaine, de musique, qu'on était à la croisée de tas de chemins, de tas d'affluences culturelles, et pas seulement musicales, et qu'à partir de là... moi ça a été tout à fait naturel j'me suis pas rendu compte que j'étais influencé par d'autres musique. J'me suis pas rendu compte, c'est pas un désir de rupture, c'est pas un désir de tuer le père, c'est pas un désir de me démarquer, ça c'est fait tout seul. »

9. Ailleurs... les musiques du monde

« Si j'ai fais entrer d'autres musiques de la planète dans ce que je joue, ça a été une pure question d'attirance, de goût, de désir, de sensation, de plaisir. Parce que... bon, déjà la musique de jazz elle est faite de ça, elle est faite que de ça à l'origine euh, elle est métisse elle est purement métisse, bon pour simplifier : entre la tradition européenne et la tradition orale africaine. Et donc elle ne se développait qu'au travers de ça, donc j'suis pas exceptionnel. J'ai pas une attitude particulièrement exceptionnelle dans cette musique-là. Le premier qui a par exemple été très influencé par l'Inde c'est John

Coltrane quand il se saisit du soprano, du saxophone soprano alors que personne n'en jouait plus. Et moi je me disais « mais, que est-ce que c'est ce son qu'il a au soprano Coltrane là, c'est quand-même... ! » Et des années après, j'ai entendu du Shehnai indien et je me suis dit « ah haha d'accord le coquin ! Voilà c'est de là d'où ça vient » ».

Moi j'étais pareil, la première musique qui m'a révélé un autre univers c'est la musique indienne. Toujours fin des années 60 bon, (rires) il faut dire c'est une époque assez marquée, c'est Ravi Shankar... Et j'ai été absolument bouleversé, fasciné, complètement emporté par sa façon de jouer. Et puis après évidemment j'ai écouté plein d'autres maîtres de musique indienne et tout naturellement j'ai commencé à utiliser des glissandi, à essayer de chercher sur la contrebasse une expression qui se rapprochait de ce chant-là particulier.

Donc voilà, et puis au fur et mesure : il y a l'Europe centrale, le Maghreb très import... en fait le Maghreb c'est en numéro deux. Puis il y a la musique celtique, j'suis originaire de... j'suis Celte. Mais je l'ai découverte aussi parce que j'suis né à Paris, j'suis allé en vacances en Bretagne et puis tout d'un coup j'ai entendu un Bayet qui jouait et j'étais... (expression bouche bée), j'étais sidéré. Enfin pour moi je savais même pas qu'est-ce que c'était que la musique bretonne.

Et tout naturellement ça s'est inscrit dans mon expression. C'est vraiment pas le fruit d'une démarche... non. Et puis tout d'un coup il y a des mélanges qui se font et puis qui... c'est pas anecdotique, ça devient, ça participe vraiment dans le tissu émotionnel. Je le ré-emploi ce truc là, qui me font essayer de trouver des sonorités : de sons, de rythmes, de mélodies, de mouvements harmoniques, parce que je suis pas très harmonique. Moi je suis plutôt modal comme toutes ces musiques-là. Encore que j'adore l'univers du jazz harmonique bien sûr. Disons qu'il faut que je cherche plus si je veux intégrer des mouvements harmoniques. Et tout d'un coup j'suis en train d'écouter ce que je joue-là, et puis j'sais pas par hasard je vois un film de Bollywood et je me dis « tiens c'est rigolo mon dernier disque ressemble à des trucs de Bollywood » (rires). »

15. La musique de jazz... le mot « jazz »

« Le mot jazz ça me plaît à condition qu'on mette musique devant, musique de jazz voilà. Parce que il y a alors Miles Davis, Mingus, Ellington, tout ça, ça leur plaisait pas ce mot-là parce que c'était lié à un autre contexte totalement différent. C'est même pas une question d'époque c'est une question de pays.

Parce que la signification du mot jazz ça a rien à voir pour les américains. Jazz ça veut dire heu... comment dire heu.. bavasser quoi, enfin jaser... nous on dit ça aussi. On dit « arrêté de jaser, les gens jaser sur vous », tu vois. Bah ça avait cette signification là, c'était assez péjoratif en fait. Et c'était appliqué à cette musique parce qu'elle avait l'air très volubile comme ça et passer de l'un à l'autre, et très dans le dialogue. Mais en fait c'est vrai que ça correspond pas vraiment à cette musique-là. Bon moi je m'en moque un peu je dois dire.

J'aime bien musique de jazz, parce que ça prend une autre signification, et puis que... pendant très longtemps, ça revient de temps en temps y'a quelqu'un qui dit « oui les étiquettes ça veut rien dire tout ça », bah non c'est pas vrai ça veut dire quelque chose les étiquettes, on peut pas s'en passer. On est bien obligé de décrire ou simplement de donner une indication. Et puis en plus je trouve que c'est un beau mot, il swing bien

quoi, enfin il correspond assez bien à la musique qu'il exprime. Moi j'ai toujours revendiqué de faire du jazz, de faire de la musique de jazz, toujours. »

16. L'improvisation

« L'improvisation c'est l'essentiel de cette musique-là. C'est-à-dire qu'on fait cette musique-là pour improviser. Si on improvise pas, ça peut être du jazz mais c'est, moi je vois pas l'intérêt. Enfin ça peut être du jazz parce que y'a une rythmique qui ressemble à du jazz, y'a, enfin qui est du jazz, y'a bah c'est l'écriture des grands orchestres tout ça etc. c'est écrit. La musique qui est écrite très bien formidable. Mais, si y'a pas d'improvisation moi ça m'intéresse pas.

L'improvisation de soi-même, le solo, l'improvisation à l'intérieur d'une pièce et tout ça, d'une composition, bah c'est le moment où l'on s'exprime vraiment. C'est-à-dire que, alors il y a mille et une controverses sur qu'est-ce que c'est que l'improvisation dans le jazz. On peut dire que... Alors si je dis que c'est de la composition instantanée, y'a pleins de gens qui vont faire « mais non ! C'est pas ça du tout et machin », mais je m'en moque d'ailleurs, mais pour moi c'est assez ça quoi. C'est-à-dire que on invente dans le temps. On invente en temps réel. C'est pour ça, des fois je préfère dire que, ça m'amuse de dire que les musiciens de jazz sont un peu des sculpteurs de temps qui passe quoi.

C'est-à-dire que l'on est là, on a un matériau et, voilà on est dans l'espace-temps quoi. Y'a, on a pas le choix, on peut pas reculer, on peut pas retourner en arrière, on peut pas recommencer. Même si on est en studio, et qu'on a le recul, et qu'on peut se permettre de recommencer une prise parce que c'est plus confortable, où qu'on est pas content. À partir du moment où on recommence quelque chose, on est encore dans le temps qui se déroule, et on pourra pas heu s'arrêter.

Quand j'imagine une pièce qu'on va jouer ensemble avec les musiciens qui jouent avec moi, je pense d'abord à, à les, leur demander d'improviser. Enfin j'pense à la manière dont ils vont improviser, j'essaye de les mettre en situation, de les mettre en valeur. Et le moment essentiel, bien sûr ça va être le thème qui va créer toute l'atmosphère, c'est la compo par elle-même qui va créer toute l'atmosphère de la pièce. Mais je pense d'abord et avant tout au moment, qui va improviser, à quel endroit, à quel moment, et est-ce qu'ils vont dialoguer, est-ce que ils vont être séparés, est-ce que... Pour moi c'est essentiel, c'est l'essentiel de cette musique-là. Et tout, tout ce je peux bien imaginer de fabriquer avec des musiciens ce sera uniquement tourné vers ce moment-là. »

19. Transmettre

« Pour moi transmettre c'est plus euh... quelque chose... c'est indispensable. Parce-que j'ai eu la chance à travers de mes rencontres de recevoir des choses, des sensations, et de... oui des leçons de savoir-faire, des manières de jouer cette musique. Et puis pas seulement ça, d'autres choses très riches et qui y participe de la manière dont chacun est fabriqué, et si ça je le transmets pas à quelqu'un ça disparaît quoi, c'est encore une manière de lutter contre la mort.

Donc ça m'arrive quand je travail avec des musiciens plus jeunes que moi, non seulement sur le plan musicale, sur le plan purement technique même, euh, ça m'arrive de... bah de transmettre ce que j'ai reçu, voilà, tout simplement. Et puis il y a aussi, dans

cette idée de transmettre il y a... il faut savoir que la musique de jazz c'est une musique initiatique, c'est-à-dire que justement c'est une musique de transmission de l'un à l'autre, de musicien à musicien.

On sait très bien que si Sonny Rollins vient jouer, qui est un de plus grand solistes vivant encore de cette musique, on va tout de suite demander avec qui joue-t-il parce que on sait très bien que les personnes qui l'accompagneront, qui joueront avec lui feront que ça musique soit différente. D onc il y a vraiment un échange permanent, et donc je pense que c'est indispensable de transmettre oui. C'est, c'est chouette aussi, ça peut être un plaisir. »

Annexe 3

Entretien de Philippe Baudoin

Fait à Paris en avril 2012

Disponible sur: <https://pad.philharmoniedeparis.fr/bibliographie-enseigner-le-jazz.aspx>
et sur : <https://vimeo.com/40556676>

« Moi déjà au départ heu... j'aime beaucoup de choses, c'est-à-dire si on parle de piano, disons de Jelly Roll Morton, le premier grand pianiste de jazz, jusqu'à des gens comme Brad Meldhau ou encore plus évolué. Moi, du moment que j'entends finalement, une tradition, un lien avec cette musique du début, ce lien peut être rythmique... mais, c'est-à-dire que pour moi tant que ça swing ça m'plait quoi. Il faut qu'y aille un côté rythmique dans le jazz pour moi. Donc quand ça rhapsodise d'un bout à l'autre euh... ça m'emmerde un peu parce que finalement je me dis mais, quand-même dans le classique on a quand-même fait mieux. Ravel... on ferait jamais mieux que, que, que Chopin, Ravel, Debussy, etc. Donc, il faut qu'il y ait les caractéristiques du jazz pour moi qui est... qui sont à la fois le swing, le blues et tout ça. Donc c'est ça qu'on préfère.

Je dis pas que, que, que, euh... qu'on a pas le droit d'aller autre part, d'ailleurs c'est que, de plus en... l'on... les jeunes musiciens vont tous, mélangent toutes les musiques aujourd'hui hein, c'est ça ce qui se fait. En plus ils en ont les moyens. Il faut avoir les moyens mais ils l'ont aujourd'hui.

Puisque moi quand j'ai commencé c'était avant les écoles c'est-à-dire, (rires) on va dire c'était la période préhistorique presque du jazz même si c'était dans les années... fin des années 50 début 60. Euh... mais c'est vrai qu'on était, on avait quand-même tous un côté très amateur sur notre instrument. On passait un temps fou à répéter un morceau. En trois heures on avait à peine appris à le jouer. On lisait très mal. Aujourd'hui j'ose à peine jouer parce que quand je vois les techniciens qui peut y avoir, les gens qui jouent à la fois techniquement très bien et puis musicalement très bien, évidemment...

Mais ça je pense que c'est de l'essor des écoles, pour beaucoup... Moi j'ai commencé au CIM d'ailleurs, ça fait trente, plus de trente ans que j'enseigne au CIM et j'continue à enseigner au CIM. Un peu moins mais je continue parce que j'estime que c'est important de ne pas se couper des jeunes. C'est-à-dire que moi, j'aime bien enseigner à des jeunes et un peu savoir ce qu'ils pensent. Mais finalement on s'aperçoit quand même que le côté rythmique ça plaît tout de suite. C'est-à-dire aujourd'hui mes élèves, qui sont pas de... qui ne connaissent pas tellement le jazz aujourd'hui hein, alors qu'au début dans les écoles de jazz les élèves c'était des amateurs de jazz. Plus tellement aujourd'hui, mais quand je leur passe Errol Garner tout de suite ça leur plaît (claquement de doigts) parce qu'il y a ce côté... le swing ils le ressentent tout d'suite. Le côté rythmique ça plaît toujours. »

(Fin de scène, transition en noir 2'55)

2'56

« Oui, c'est-à-dire en fait on voit arriver dans les écoles de jazz maintenant, j'parle du CIM mais c'est partout pareil je pense, des jeunes qui viennent... qui font des variétés, du rock, tout ce qu'on peut faire aujourd'hui eh, et qui ont pas forcément envie de jouer

du jazz mais qui savent... le jazz remplace un petit peu pour eux ce qu'était la musique classique avant.

Finalement ils savent qu'en apprenant le jazz ils vont pouvoir jouer n'importe quelle musique, parce que le jazz c'est une musique sophistiquée : ils vont apprendre l'harmonie... dans la musique populaire on va dire que c'est l'harmonie du jazz qui est la plus sophistiquée donc heu... j'crois que c'est ça qu'ils viennent apprendre... qu'ils viennent chercher... une espèce de musique classique... mais ils veulent pas faire de musique classique parce que ça les emmerdent un peu quoi évidemment donc le jazz les emmerdent un peu moins (rires) j'pense. »

(Transition musicale 3'51 - question affichée dans la transition : Le pianiste Kenny Barron a déploré récemment le fait que le jazz aujourd'hui se jouait parfois plus avec la tête qu'avec le cœur. Qu'en pensez-vous?)

« Oui, parfois, mais je pense que c'est tout à fait normal parce qu'à partir du moment où on t'apprends des tas de connaissances comme ça assez sophistiquées, heu... tu les digères comme, y'avait un prof d'ailleurs, heu je sais plus lequel, un prof américain qui disait : « moi mes élèves au bout d'un an ils ont plus de connaissances théoriques que pouvait en avoir Louis Armstrong. Seulement (rires) ils peuvent pas jouer aussi bien ! » Mais je crois que c'est très difficile quand on a un gros bagage : technique, harmonique, etc. de pas céder à cette facilité de la technique pour la technique, et de penser au feeling justement. Et c'est là où... des gens comme Charlie Parker ou John Coltrane qui sont des gens qui ont analysés les choses, Coltrane c'est un type qu'a analysé les choses et qui faisait pleins de notes, et Parker aussi faisait beaucoup de notes ! Comment arrivent-ils à avoir ce feeling extraordinaire justement en ayant ça ? J'pense peut-être qu'il faut être quelqu'un d'exceptionnel pour arriver à ça, et en même temps avoir, être à fleur de peau, heu... pour pouvoir faire plein de notes comme ça, mais en fait ils font pleins de notes mais ça respire quoi, c'est ça qui est étonnant des fois. » (rires)

(Transition musicale 5'47 - question affichée dans la transition : Comment voyez-vous l'avenir de cette musique, et dans quelle économie?)

« Moi personnellement moi, je me pose plus trop cette question pour moi-même puisque j'suis à la retraite et je joue de temps en temps quand on me demandent, je vais pas me préoccuper de ça pour vivre. Mais de temps en temps je me dis effectivement les jeunes musiciens bah il faut que, quand même ils ont leur bâton de pèlerin, il leur faut beaucoup de courage.

Et puis y'a eu une époque par exemple où on jouait dans les clubs, c'était toujours minimum une semaine, on jouait une semaine ou quinze jours. Et là c'était formidable parce que justement on pouvait roder un orchestre et tu sais qu'un orchestre ça tourne jamais avant deux, trois jours quoi, il faut... donc, pour trouver un son d'orchestre il y avait ça.

Donc aujourd'hui il faut s'y prendre six mois à l'avance, aller implorer les patrons de boîte pour avoir un jour dans six mois hein ! Donc t'as une date de bloquée et tu peux plus en trouver, si on te propose un truc à côté t'es emmerdé, il faut jongler... donc ça j'pense que c'est très difficile pour les jeunes, mais en même temps... alors les questions du disque à l'époque, on faisait beaucoup moins de disque. C'était plus difficile de

trouver un producteur. Il y en a effectivement qui prenait euh, de gros risques... des producteurs. Il y avait pas que les majors hein, justement il y avait des indépendants qui prenaient des risques. Mais aujourd'hui ce qui est positif c'est qu'à l'époque on pouvait pas faire un disque.

Aujourd'hui avec les moyens que on a, faire un cd chez soi avec tes copains... l'autoproduction ça marche et on peut faire des très bons disques et on a quand-même d'une part internet et d'autre part, le musicien qui produit son disque. Il va vendre ses disques dans les concert et là il va se doubler à peu près son cachet, comme les cachets sont pas terribles bah ça va, il va réussir à s'en sortir. Alors qu'avant on était obligé de passer par un producteur et donc on avait moins de sous à la sortie. Donc il y a du pour et du contre mais c'est vrai que j'envie pas les jeunes musiciens parce que je me dis je ne pourrais pas faire ça, j'aurais pas la pêche pour aller faire ce travail finalement de commerçant.

Il faut aller se vendre c'est terrible quoi, c'est terrible : envoyer des mails euh, etc, etc. Moi je, ça me dépasse complètement. Quand j'ai vu arriver ça, je me suis dis « mais où on va ? ». Donc les musiciens ils ont moins d'temps pour travailler leur instrument surtout les.. les... quand t'es chef d'orchestre c'est terrible.

Mais il y a d'autres solutions comme tu dis, alternatives, internet, etc. Mais je dois dire que je connais moins tout ça parce que personnellement j'm'en préoccupe moins. Mais bravo, je souhaite du courage à tous les jeunes musiciens... ils en ont je pense. »

Bibliographie

Livres

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur. 1997.

BARICCO, Alessandro. *L'âme de Hegel et les vaches de Wisconsin*. Éditions Albin Michel S.A, 1998. Traduit de l'italien par Françoise Brun.

BLACKING, John. *Hay música en el hombre? (Le sens musical)*. Édition en espagnol. Alianza Editorial, Madrid, 2006. Trad. del inglés, Francisco Cruces Villalobos. Traduction personnelle en français.

BORGES, Jorge Luis. *Funès ou la mémoire*. Dans *Fictions*. Éditions Gallimard bilingue, 1994, traduit de l'espagnol par Caillois, Ibarra et Verdevoye.

CABRÉ, Jaume. *Confiteor*, Actes Sud, 2013. Traduit du catalan par Edmond Raillard. p. 222 à 223.

HARNONCOURT, Nikolaus. *Le discours musical*, Gallimard, Paris, 1984. p. 28.

HOPPENOT, Dominique. *Le violon intérieur*. Éditions Van de Velde. Paris, 1981.

Larousse. (2019). *Le Petit Larousse Illustré Larousse*.

ROSA, Hartmut. *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Éditions La Découverte. Paris, 2012, 2014. Traduit de l'anglais par Thomas Chaumont.

SARTRE, Jean-Paul. *L'Existentialisme est un humanisme*. Éditions Gallimard, 2017 pour l'édition numérique. p. 73.

ZIZEK, Slavoj. *La Nouvelle Lutte Des Classes: les vraies causes des réfugiés et du terrorisme*. Librairie Arthème Fayard, 2016. Traduit de l'anglais par Christine Vivier.

Articles

BOUVEROT, Danielle. *L'« expression » en peinture et en musique (1830-1850)* [en ligne]. *Romantisme*, 1991, n°71. Critique et art. p. 69-84. Consulté le 14 janvier. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1991_num_21_71_5735

BÉTHUNE, Christian. *Le jazz comme oralité seconde*. *L'Homme*, 2004 (n° 171-172), p. 443-457. Consulté le 25 mars 2020.

Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/lhomme.24969>

CAMPOS, Rémy. *De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950)* [En ligne], *La revue du Conservatoire*, Le troisième numéro, Dossier les savoir-faire de l'artiste, mis à jour le : 23/06/2014. Consulté le 1 avril 2020.

Disponible sur : <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=1082>.

FAVRE, Daniel. *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* [en ligne]. *Revue française de pédagogie, Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, 1995, volume 111. p. 85-94. Consulté le 23 juillet 2019.

Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1234>

JAMIN, Jean. *Fausse erreur* [en ligne]. *L'Homme*, 1998, tome 38 n°146. p. 249-263. Consulté le 20 juillet 2019.

Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_146_370467

LORTAT-JACOB, Bernard. *L'oreille jazz : essai d'ethnomusicologie*. *Circuit*, 2003, Volume 14, Numéro 1. p. 43-52. Consulté le 19 avril 2020.

Disponible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/902300ar>

SELLIN, Hervé. *Take the CA train ! De nouvelles perspectives pour l'enseignement du jazz*[en ligne]. *La Revue du Conservatoire*, Réflexions et matériels pédagogiques, Le premier numéro, La revue du Conservatoire, Contenus, mis à jour le : 06/02/2013. Consulté le 10 avril 2020.

Disponible sur: <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=453>.

SKLOWER, Jedediah. *Christopher Small, « Prélude : musique et musiquer »* [En ligne], Volume !, 15 : 2. 2019, mis en ligne le 17 juin 2019. p. 139-141. Consulté le 21 juin 2019. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/volume/6593>

Films

BURNS, Ken, réal. *Jazz* [Version numérique]. PBS, 2001. 750 min. Épisodes 1 et 2.

MONSAINGEON, Bruno, réal. *L'Art du Violon* [Version numérique]. ARTE, 2000. 90 min.

REGGIO, Godfrey, réal. *Koyaanisqatsi, la prophétie* [DVD]. Koba Films, 1982. 01h26 min.

Vidéos sur internet

AUTEUR INCONNU. *Entrevista a Nina Simone – Ser libre. Subtitulada* [vidéo en ligne]. YouTube, 1 mars 2014. Consulté le 6 avril 2020.

Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=ujKGbyV4FYg> à partir de 2'01. Traduction personnelle.

ALLGOOD, B., G. TOWNSLEY et J. PENARANDA-LOFTUS. Documentaire (teaser). *Landfill Harmonic* [vidéo en ligne]. YouTube, 20 novembre 2015. Consulté le 15 avril 2020.

Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=tagtKo-HtOo>

ALBERT, F. et V. BESSIÈRE. *Henri Texier : Entretien* [vidéo en ligne]. Philharmonie de Paris, décembre 2006. Consulté le 23 mars 2020.

Disponible sur : https://pad.philharmoniedeparis.fr/doc/CIMU/0807314/henri-texier-entretien_ga=2.54397344.900789625.1586941284-2071895578.1570629849

AUTEUR INCONNU. *Philippe Baudoin : entretien* [vidéo en ligne]. Vimeo, 17 avril 2012. Consulté le 12 avril 2020.

Disponible sur : <https://vimeo.com/40556676>

Articles de presse

CLARCK, Andrew. *People are very focused on perfection* [en ligne]. Financial Times, 20 septembre 2013. Consulté le 14 avril 2020. Traduction personnelle.

Disponible sur : <https://www.ft.com/content/007e34e6-1c9c-11e3-8894-00144feab7de>

France Musique. *L'Orchestre des instruments recyclés de Cateura : sous les déchets... la musique !* [en ligne] 29 août 2014. Consulté le 15 avril 2020.

Disponible sur: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-orchestre-des-instruments-recycles-de-cateura-sous-les-dechets-la-musique-2262>

IMBERT, Raphaël. *Qu'est-ce que c'est le swing?* [en ligne]. France Musique. 9 juillet 2017. Consulté le 29 mars 2020.

Disponible sur: <https://www.francemusique.fr/emissions/swing-chronique/swing-chronique-raphael-imberty-le-generique-est-un-acte-de-naissance-lui-tout-seul-qui-se-joue-des-contradictions-35333>

MOLLER, Nathalie. *Qu'est-ce que le jazz ?* France Musique, 13 juillet 2017. Consulté le 17 avril 2020. Disponible sur: <https://www.francemusique.fr/culture-musicale/qu-est-ce-que-le-jazz-35820>

Sites Web

CRR de Paris. *Jazz et musiques improvisées* [en ligne]. Consulté le 30 avril 2020.

Disponible sur :

http://crr.paris.fr/XPDF/Musique/Tableau_Apres_DEM_emploi_du_temps/CPES_Jazz.pdf

IMBERT, Raphaël. *Transmettre l'intransmissible* [en ligne], Raphaël Imbert, 21 octobre 2009. Consulté le 21 mars 2020.

Disponible sur: <https://www.rafaelimberty.com/?Transmettre-l-intransmissible>

La lettre du musicien. *L'UNDC réagit au rapport Lockwood* [en ligne]. La lettre du musicien. 2012. Consulté le 1 mai 2020. Disponible sur :

https://www.lalettredumusicien.fr/s/articles/1484_132_l-undc-reagit-au-rapport-lockwood?idarticle=1484

Philharmonie de Paris. *Enseigner le jazz* [en ligne]. Site de la Philharmonie de Paris. Consulté le 23 mars 2020.

Disponible sur: <https://pad.philharmoniedeparis.fr/bibliographie-enseigner-le-jazz.aspx>

Documents Juridiques

Rapport « Lockwood » [en ligne]. Ministère de la Culture. 2016.

Disponible sur: <https://www.culture.gouv.fr/Media/Missions/Rapport-Lockwood.pdf>

Partitions

APPLEBAUM, Samuel. *String Builder, violin book one*. Belwin-Mills. 1960 (Renewed 1988).

COLLEDGE, Katherine et Hugh. *Stepping stones, for violin and piano*. Boosey and Hawkes. 1988.

Mots clés : accélération ; décélération ; expérience ; musique classique ; malaise ; expression musicale ; liberté ; jazz ; oralité seconde ; perception de l'erreur ; corps ; pédagogie

Résumé : Pour l'apprentissage de la musique, le temps est une nécessité de par l'utilisation du corps, suivant l'idée de décélération de Hartmut Rosa. Ce mémoire propose de répondre à comment l'enseignement de la musique classique pourrait s'inspirer d'autres pratiques musicales comme le jazz pour changer son rapport à l'erreur et à l'expression musicale, et comment créer des liens entre ces pratiques dans les écoles de musiques et conservatoires. La première partie se centre sur l'origine de la peur de l'erreur dans la pratique de la musique classique, et fait un parallèle avec le jazz, musique enracinée dans l'oralité. Dans la seconde partie la perception de l'erreur est étudiée à travers deux paradigmes épistémologiques proposés par Daniel Favre, qui permettent de constater un manque d'implication du corps dans l'enseignement de la musique classique. Finalement, inspirée du jazz, une proposition pédagogique centrée sur l'utilisation du corps et l'échange entre pratiques musicales différentes est proposée, dans le but de provoquer un changement d'optique face à l'erreur et donc d'une plus grande liberté dans le jeu des apprenants.