

Conservatoire National Supérieur de
Musique et de Danse de Paris

Baptiste THIÉBAULT

La place de l'enregistrement dans
l'apprentissage du swing à la batterie

Travail d'Étude Personnel
Parcours DE/DNSPM
batterie jazz

présenté sous la direction de
Patricio VILLARROEL

Année scolaire 2016/2017

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement Patricio Villarroel pour son aide à l'élaboration de ce mémoire et à la recherche d'enregistrements.

Merci aux élèves et à leurs parents qui ont accepté de prendre part à l'expérimentation.

Merci à Marie et Sophie pour leurs relectures et leurs conseils.

Merci à Romain qui a su se rendre indispensable.

SOMMAIRE

Introduction.....	p. 5
I. Développement historique du swing.....	p. 7
1. Qu'est-ce que le swing ?.....	p. 7
2. Une histoire du jeu swig à la batterie.....	p. 8
a. Le jeu à la caisse claire dans les marchings-bands : les années 1910 et 1920....	p. 9
b. Les années 1930 et 1940 : l'ère du « swing ».....	p. 11
c. Les années 1940 et 1950, du be-bop au cool : le swing moderne.....	p. 12
d. À partir de cette base, le swing se diversifie.....	p. 15
II. Apprendre le swing.....	p. 19
1. Une musique improvisée, mais pourtant codifiée.....	p. 19
2. Les axes de travail.....	p. 21
3. Construire un arbre pédagogique.....	p. 23
4. Le tronc de notre expérimentation.....	p. 24
III. Expérimentation.....	p. 27
Cours n°1.....	p. 28
Cours n°2.....	p. 31
Cours n°3.....	p. 33
IV. Critiques et problématiques pédagogiques.....	p. 37
1. Limites de l'expérimentation.....	p. 37
2. Nouvelle proposition d'arbre pédagogique.....	p. 38
3. Le choix de l'élève.....	p. 41
4. Sur l'autonomie de l'élève face à son objet d'étude.....	p. 42
Conclusion.....	p. 45
Bibliographie.....	p. 47

« Miles Davis ne joue pas [...] selon la tradition du jazz, où l'on fait vibrer, chanter l'instrument comme la voix humaine. Et en outre, Miles Davis ne swing pas. Quand à la section rythmique qui l'accompagne, au lieu de fournir un tempo fluide, régulier, elle joue de façon [...] chaotique, en quelque sorte épileptique, le batteur exécutant une partie de soliste, au lieu de fournir cette pulsation qui a fait comparer le rôle de la batterie dans l'orchestre de jazz à celui du cœur dans le corps humain. [...] Ça, du jazz ? Vous voulez rire ! »

Hugues Panassié, dans les années 1950¹

Le jazz a des règles, c'est certain. On sait ce qui est du jazz, on sait ce qui n'en est pas. Quoique parfois on ne sait plus trop. Le jazz a des codes, c'est certain, mais on ne saurait trop les définir... Comment enseigner quelque chose qui a des règles, mais qui ne sont pas définies ? Quelque chose de précis, qui a des limites, mais dont les possibilités sont illimitées... ? Depuis quarante ans, la pratique du jazz s'est multipliée au sein des conservatoires et rattachée à des institutions transmettant un enseignement académique. Pourtant, c'est à l'origine une musique qui se transmet de manière orale, et dont aucun code fondamental n'a été théorisé. C'est une musique d'artisans, qui transmettent un savoir-faire ; une musique métisse entre l'harmonie occidentale et le rythme africain, donnant naissance à de nouvelles conceptions harmoniques et rythmiques. Certes, cette harmonie vient d'un monde qui l'a théorisée et des jazzmen comme Georges Russell s'y sont aussi appliqués², mais pour ce qui est du rythme, improvisé de surcroît... aucun mot, aucune théorie ne peut l'expliquer dans sa complexité, dans sa finesse. Comment, alors, le transmettre ?

Les musiciens de notre génération ont tous entendu leurs aînés affirmer qu'ils avaient appris en allant voir des concerts, en écoutant des disques et en jouant par-dessus. Cette conception de l'apprentissage par l'imitation des maîtres, presque en autodidacte, a été le moteur principal de la

1 *Jazz Panorama : La petite histoire du jazz*, Radio Toulouse-Pyrénées, entre 1950 et 1957, disponible sur : <https://soundcloud.com/dgtu/a-du-jazz-laissez-moi-rire>.

2 RUSSELL George, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, 4ème édition, Concept Publishing Co., New-York, 2001 (1ère édition, Concept Publishing Co., New-York, 1953).

transmission de la tradition, depuis que celle-ci existe. Nous, professeurs de jazz, sommes confrontés à la difficulté de trouver des manières d'enseigner un art non théorisé, mais pourtant bel et bien codifié. Et comme cela est particulièrement vrai pour la partie rythmique du jazz, les professeurs de batterie sont d'autant plus concernés par cette difficulté.

Ce mémoire sera l'occasion de s'interroger sur les méthodes d'enseignement du jazz à travers le cas spécifique de la batterie. Nous nous intéresserons en particulier à l'apprentissage du swing. C'est une composante essentielle de la formation d'un batteur de jazz, et surtout, c'est le centre de gravité de cette conception rythmique, codifiée mais non théorisée, délimitée mais infiniment libre. Nous chercherons comment développer cette compétence spécifique et centrale, et permettre à l'élève de se l'approprier. Rejoignant l'idée d'une transmission orale, d'un apprentissage par reproduction, imitation des aînés, nous envisagerons une pédagogie fondée sur l'écoute d'enregistrements de batteurs, sélectionnés avec attention. Nous chercherons comment choisir ces batteurs et ces enregistrements. Nous essayerons de cerner aussi bien l'étendue des bénéfices de cette pédagogie de la reproduction et de l'imitation des aînés, que ses éventuelles limites pour l'enseignement de la batterie. Surtout, nous nous demanderons comment permettre à l'élève, dans ce cadre, de développer une personnalité musicale qui lui soit propre.

Afin, dans un premier temps, de clarifier l'objet de notre étude, nous tenterons de définir ce qu'est aujourd'hui le swing à la batterie, en nous fondant sur une étude historique, et en développant une analyse musicale de ses caractéristiques et de son évolution au cours du temps.

Nous nous demanderons ensuite comment concrètement aborder son apprentissage en revenant, par l'écoute d'enregistrements, à cette tradition d'imitation des aînés. Nous tenterons à cette occasion de proposer un outil pédagogique qui puisse répondre à nos attentes.

Ensuite, nous mettrons en place une expérimentation. Elle sera réalisée avec trois élèves débutants, complètement étrangers à la pratique du jazz. Nous évaluerons comment cette méthode fonctionne auprès d'eux.

Pour finir, en nous appuyant sur les résultats de notre expérimentation, nous essayerons de proposer un classement de ressources musicales par niveau, proposant plusieurs directions, et nous questionnerons la place de l'élève dans son apprentissage : le développement de l'autonomie, de l'oreille et de l'écoute, ainsi que la possibilité pour l'élève de développer sa propre personnalité.

I

Développement historique du swing

1. Qu'est ce que le swing ?

Le mot « swing » désigne plusieurs choses. On l'emploie souvent pour désigner le côté dansant du jazz, qui donne à se balancer, dû notamment à l'interprétation des croches écrites binaire, mais jouées de manière plus ou moins ternaire. On l'explique souvent en indiquant que deux croches binaires sont égales à la première et la dernière croche d'un triolet.

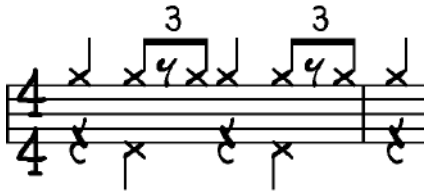


Cette explication, bien qu'essentielle pour comprendre la structure de base du swing, est bien sûr incomplète et ne rend pas compte de toutes les finesses et variétés d'interprétation, d'accentuation, etc.

On emploie aussi le mot « swing » pour désigner une certaine période de l'histoire du jazz allant des années 1930 aux années 1940. Ce n'est encore pas encore cette définition qui nous intéresse, mais elle n'est pas innocente puisque c'est notamment durant cette période que va se structurer le « swing » tel que nous l'entendons.

Nous emploierons ici le terme dans un sens plus restreint, s'appliquant à tous les instrumentistes, en tant que groupe et en tant qu'individu. On appelle couramment « swing » une certaine tradition rythmique qui sert de base à la majorité des œuvres de l'histoire du jazz. Ce type de rythmique repose sur un squelette dont la partie de contrebasse est le walking-bass et dont la partie de batterie est le cha-ba-da. Ce « swing » est fondé sur une interprétation ternaire des croches. Le cha-ba-da est joué sur la cymbale avec les deuxième et quatrième temps frappés à la charleston

(au pied) :



Le walking-bass, lui, est un flux continu de noires. Les fondamentales de chaque accord sont jouées au moment du changement harmonique – sur un premier ou troisième temps dans la plupart des cas – et sont reliées par des notes de passage sur le reste des noires :



Cette description correspond au squelette théorique à partir duquel une infinité d'interprétations sont possibles, comme nous allons le voir ici. Nous nous apprêtons à travailler justement sur ces possibilités de variation. Parmi ces interprétations, certaines sont très proches de ce canevas, d'autres en sont très éloignées, si bien qu'une oreille non avertie peinera à faire le lien avec ce modèle théorique.

La difficulté de ce travail de recherche est que le « swing », en tant que type de rythme, n'a jamais été théorisé. Il n'existe aucun traité à son sujet, et pourtant, il est une évidence pour tous les musiciens de jazz. C'est là le propre d'une tradition principalement orale. Aucune règle n'a été précisément établie, par conséquent son interprétation est très libre. Néanmoins il existe bel et bien certains codes et mêmes certaines erreurs qui paraissent évidentes pour un musicien de jazz. Ces codes n'ayant jamais été théorisés, ils sont le résultat pur et simple d'une avancée de l'histoire du jazz, de son développement et de sa complexification.

Nous allons maintenant tenter de déplier ce développement historique – comment la batterie en est petit-à-petit arrivée au cha-ba-da et comment, à partir de ce canevas, le swing s'est développé et diversifié. Nous chercherons aussi à montrer en quoi nous pouvons identifier des liens de parenté entre les jeux de différents batteurs.

2. Une histoire du jeu swing à la batterie

Notre sujet étant axé sur l'apprentissage du swing, cette partie cherchera à mettre en lumière

sa construction progressive tout au long de l'histoire du jazz. Pour des raisons de concision, il ne nous paraît pas nécessaire de remonter jusqu'aux racines lointaines du jazz en s'intéressant aux tambours et cloches africaines. Il ne s'agit pas, non plus, de s'attarder sur les aspects sociologiques de l'évolution du jazz. Dans le cadre de notre réflexion pédagogique, nous nous en tiendrons à une analyse succincte et purement musicale.

Nous commencerons notre étude par les années 1910 et 1920, avec notamment les marching-bands de la Nouvelle Orléans. Il existe très peu d'ouvrages analytiques sur le développement historique du jeu de batterie. Fort heureusement pour nous, celui qui fait autorité est extrêmement complet ; il s'agit d'*Une histoire de la batterie de jazz*¹, en trois volumes, de Georges Paczynski. Nous prendrons donc comme références principales cet ouvrage ainsi que nos propres relevés de divers enregistrements.

a. Le jeu à la caisse claire dans les marching-bands : les années 1910 et 1920

Il est intéressant de constater que le développement du swing à la batterie se fait en même temps que le développement de l'instrument lui-même – évidemment, nous ne nous lancerons pas ici dans la question de savoir lequel engendre l'autre, qui ne nous paraît pas moins interminable que celle de l'œuf et de la poule. La batterie, étant un instrument modulable, se constitue puis évolue durant toute l'histoire du jazz, jusqu'à arriver elle aussi à une certaine forme archétypale que nous connaissons aujourd'hui – grosse caisse, caisse claire, charleston, deux ou trois toms, deux cymbales. On peut dire que la batterie n'a pas seulement été inventée par le jazz, mais aussi pour le jazz. Elle est issue de l'assemblage de divers percussions d'un marching-band, jouées jusqu'alors par plusieurs personnes. Il en découle de nouveaux modes de jeu et des combinaisons dans les rythmes des percussions qui ne pouvaient être envisageables que joués par une seule personne, surtout dans le cadre d'une musique improvisée.

Dès les années 1910, on entend une accentuation sur les deuxième et quatrième temps de la mesure, notamment avec l'emploi fréquent du *press-roll* ou roulement écrasé, issu de la culture du tambour militaire. Dès 1912, dans le morceau *The Ragtime Drummer*², interprété par le percussionniste James I. Lent, Georges Paczynski met en avant la présence de ces accents, pressés sur la caisse claire.

1 PACZYNSKI Georges, *Une histoire de la batterie de jazz (tomes 1, 2 et 3)*, Outre Mesure, Paris, 1997-2005.

2 LENT James I., *The Ragtime Drummer*, Victor, 1912.



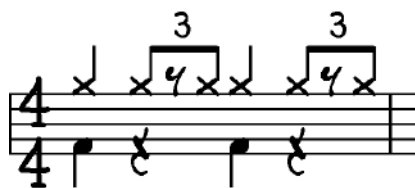
Ils sont alors fondus au sein d'un jeu complexe encore très marqué par la culture militaire. Ce type d'accent à la caisse claire deviendra très vite la base de la tradition des marching-bands « second-line »².

Baby Dodds (1898-1959), grand batteur des années 1920, utilise ce type de jeu. La batterie lui permet de jouer lui-même la grosse caisse sur tous les temps (voir figure ci-dessous). Ce pattern³ est un classique de la Nouvelle Orléans des années 1920. On l'entend, par exemple, tout au long de *Saratoga Shout*⁴ pressé en 1930 par Luis Russel and His Orchestra, joué par Paul Barbarin à la batterie. Baby Dodds fut même, déjà, l'un des précurseurs du cha-ba-da à la cymbale. En effet, il est décrit comme suit par Paczynski :

Il faut rendre hommage à Baby Dodds qui marquera l'histoire de la batterie en tant que meilleur batteur de style New Orleans avec Zutty Singleton et Ray Bauduc et aussi, en tant que précurseur de la batterie swing et même bop. Il aura été l'un des premiers à jouer le tempo 4/4, c'est-à-dire le cha-ba-da sur la cymbale. Le batteur-tambour passe ainsi du tempo de marche de défilé à deux temps à la caisse claire jouée à deux mains...



...au cha-ba-da joué d'une seule main à la cymbale.



Baby Dodds, on le voit libérait un peu sa main gauche bien qu'elle soit, malgré tout, le plus souvent occupée à étouffer la cymbale.⁵

1 PACZYNSKI Georges, *Une histoire de la batterie de jazz (tome 1)*, p.48.

2 Le terme « second-line » s'utilise par opposition à la « first-line », c'est à dire au marching-band officiel lors d'une parade de la Nouvelle Orléans. La « second-line » est composé de divers musiciens de la ville suivant l'orchestre en jouant par dessus, souvent en polyrythmie. De cette pratique est née une tradition rythmique influençant énormément le développement du jazz, notamment les rythmes de batterie.

3 Le terme « pattern » est couramment employé pour la batterie : il désigne un cellule rythmique répétée.

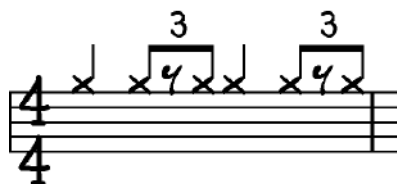
4 RUSSEL Luis (& His Orchestra), *Saratoga Shout*, Okeh, 1930.

5 PACZYNSKI Georges, *(tome 1)*, p.96.

b. Les années 1930 et 1940 : l'ère du « swing »

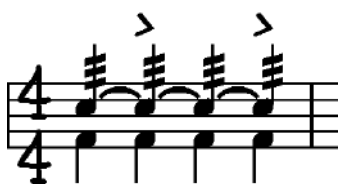
Le rythme du cha-ba-da est déjà répandu depuis des années, comme une continuation logique des *press-rolls* à la caisse claire. Il est souvent joué aux woodblocks, à la cymbale... L'arrivée de la charleston au début des années 1920, et de sa version haute, pouvant être jouée avec la main, à la fin des années 1920¹, ouvre la voie à une évolution du swing. D'après Georges Paczynski, c'est Walter Johnson qui, le premier, jouera le cha-ba-da sur la charleston entrouverte.

Grâce à lui, l'orchestre de Fletcher Henderson va sonner différemment, car il a l'idée de jouer le cha-ba-da – déjà entendu sur le woodblock, le washboard et la cymbale – sur une partie nouvelle de la batterie que Baby Dodds n'avait pas voulu employer : la charleston. En installant le tempo avec la baguette sur la charleston...

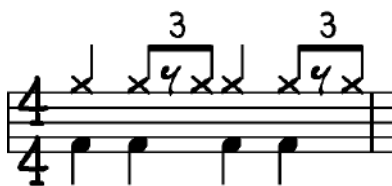


... Walter ne pouvait pas se douter qu'il allait lancer non seulement un nouveau style de batterie, mais aussi une musique, encore en vigueur de nos jours dans certains grands orchestres de jazz ou de variétés.²

Ce type de jeu, appuyé par la grosse caisse sur chaque temps, sera effectivement utilisé par tous les batteurs de l'époque swing : Buddy Rich, Gene Krupa, Jo Jones, Lionel Hampton, Sonny Greer, Chick Webb, Cozy Cole, etc. Paczynski met en avant l'accompagnement du solo de clarinette sur *Tea For Two*³, où Gene Krupa (1909-1973), en partant d'un *press-roll* à l'ancienne...



... développe de manière quasi scolaire le swing à la charleston. Il démarre avec seulement la grosse caisse...

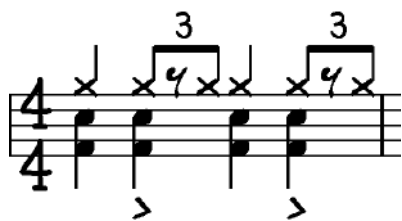


1 NICHOLLS Geoff, *The Drum Book : The History of the Rock Drum Kit*, Backbeat Books, s.l., 1997, p.8-12.

2 PACZYNSKI Georges, *Une histoire de la batterie de jazz (tomes 1)*, p.139.

3 GOODMAN Benny, *Tea For Two*, Victor, 1937.

... puis rajoute la caisse claire...



... puis fait varier cette dernière.



À cette période, la grosse caisse commence aussi, doucement, à se libérer. Elle sort de son rôle principalement métronomique, retrouvant une certaine liberté qui existait à l'époque des marching-bands second-line. Paczynski cite comme exemple la grosse caisse de Gene Krupa, dans *Stompin' At The Savoy*² au Carnegie Hall en 1938 :

♩ = 160

c. Les années 1940 et 1950 du be-bop au cool : le swing moderne

L'évolution de la grosse caisse tend toujours vers plus de libération lors de l'époque be-bop. De manière générale, on constate qu'elle est utilisée dans une nuance beaucoup plus *piano* que lors de l'époque swing. Par conséquent, les accentuations se démarquent davantage de la pulsation. On

1 PACZYNSKI Georges, (*tome 1*), p.178.

2 GOODMAN Benny, *Carnegie Hall Concert*, Columbia, 1938.

3 PACZYNSKI Georges, (*tome 1*), p.182.

l'entend par exemple joué par Roy Porter (1923-1998) *Moose the Mooche*¹ ou par Max Roach (1924-2007) sur *Donna Lee*², tout deux avec avec Charlie Parker.

Par rapport à l'époque swing, le cha-ba-da est plus souvent joué à la cymbale dans les groupes de bop, avec la charleston jouée au pied sur le deuxième et le quatrième temps. Progressivement, la grosse caisse, étant de plus en plus *piano*, va finir par disparaître pour laisser place au cha-ba-da, ou tchin-ki-tin, que l'on connaît aujourd'hui. George Paczynski résume ainsi le chemin parcouru depuis les années 20 :

À l'origine, le rythme fondamental des batteurs était à deux temps – soit à 2/4...



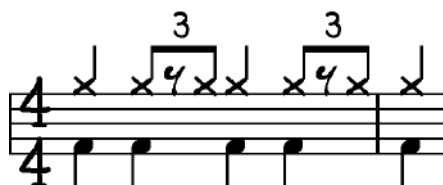
... soit à 2/2 ...



... ou à quatre temps ...



La durée du roulement sur la peau, du deuxième au troisième temps et du quatrième au premier temps de la mesure suivante, se transforma en une autre durée, celle du métal de la cymbale qui vibre avec tous les temps à la grosse caisse...



1 PARKER Charlie, *Moose The Mooche*, Dial Records, 1946.

2 PARKER Charlie, *Donna Lee*, Savoy Records, 1947.

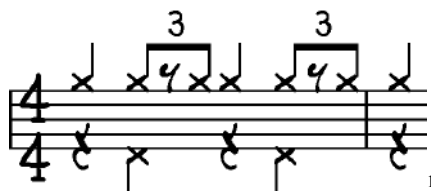
... ou bien avec un temps sur deux :



Ensuite, on ajoutera la charleston au pied gauche...



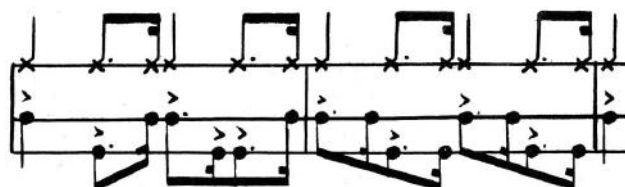
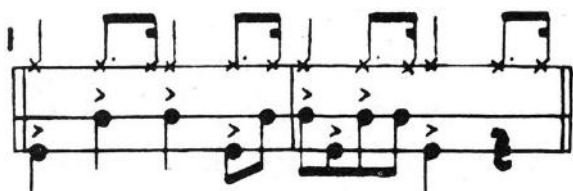
... et plus tard, on supprimera la grosse caisse tous les temps...



Cet abandon de la grosse caisse sur tous les temps ouvre une nouvelle voie. D'un côté, par la mise en avant de la cymbale, qui offre un son plus fin, de l'autre par les possibilités d'accentuation qui apparaissent. La grosse caisse devient alors pleinement un instrument d'accents et de mélodie, alors que le rôle de *drive*² est tenu seulement par la cymbale et la charleston.

Jim Chapin publie en 1948 une méthode de batterie intitulée *Advanced Techniques for the Modern Drummer*³, encore largement utilisée de nos jours. Par dans son approche de l'indépendance entre la cymbale, la caisse claire et la grosse caisse, elle illustre tout à fait les nouvelles possibilités que propose cet emploi de la grosse caisse.

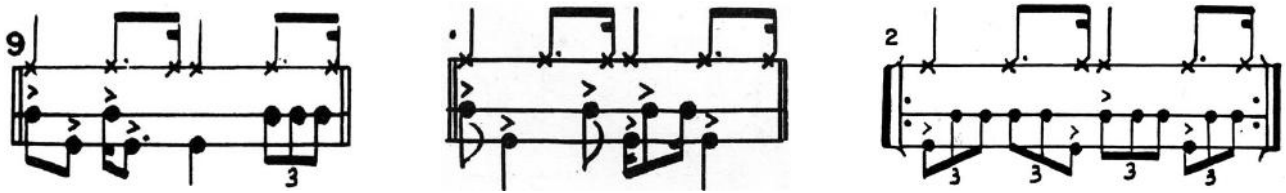
Voici quelques exercices en exemple :



1 PACZYNSKI Georges, (*tome 1*), p.104.

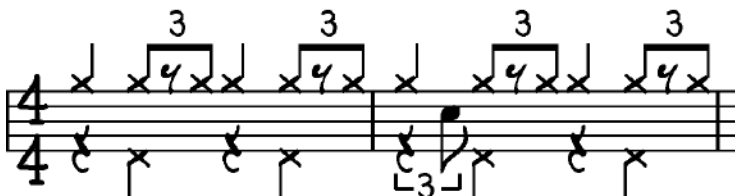
2 Le terme « drive » est couramment employé pour la batterie : il désigne le rôle du batteur en tant que celui qui tient la pulsation et conduit les autres musiciens.

3 CHAPIN Jim, *Advanced Techniques for the Modern Drummer*, Alfred Music, New-York, 1948.

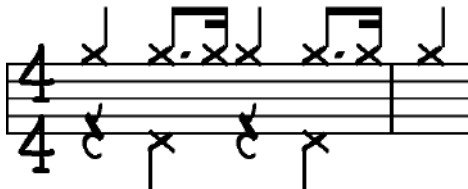


d. À partir de cette base, le swing se diversifie

C'est donc à partir de ce nouveau canevas que le swing va se développer dans les années qui suivent, et ce jusqu'à aujourd'hui. Nous rentrons alors dans le vif du sujet que nous souhaitons aborder : l'apprentissage du swing moderne. Nous nous intéressons justement aux développements qui ont pu avoir lieu à partir de cette époque et, par là, nous cherchons à transmettre l'infinité de possibilités que recèle le swing. Prenons quelques exemples : Max Roach joue strictement le cha-ba-da sur *Never Let Me Go*, *You're Mine You* et *Never Leave Me*¹ (1959), avec quelques ponctuations à la caisse claire.



Art Blakey (1919-1990) en offre une version aussi droite mais avec un swing plus resserré, à la double croche, sur *Along Came Betty*² (1958) :



Il joue aussi de manière très droite à un tempo plus rapide sur *Are You Real*³. Ben Riley (1933-) le propose en triolets puis en doubles croches sur *Locomotive*⁴ avec Thelonious Monk. Chacun des batteurs a, par ailleurs, un toucher de cymbale et des accentuations qui lui sont propres.

Sur *Freddie Freeloader*⁵ (1959), Jimmy Cobb (1929-), toujours avec son propre toucher, varie en rajoutant des noires sur plusieurs temps :

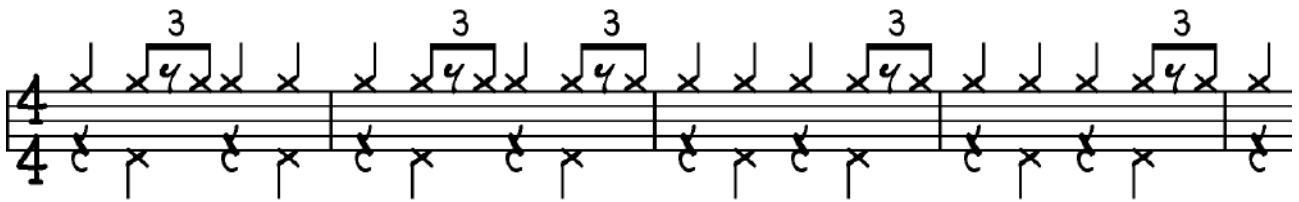
1 ROACH Max, *The Complete Mercury Max Roach Plus Four Sessions*, Mosaic Records, 2000 (enr. 1956-1960).

2 BLAKEY Art (& The Jazz Messengers), *Moanin'*, Blue Note, 1958.

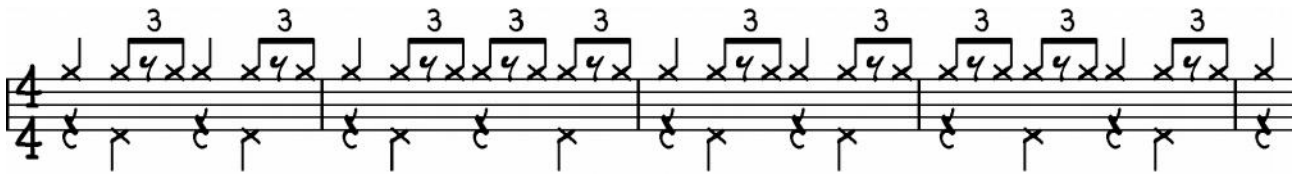
3 *Ibid.*

4 MONK Thelonious, *Straight, No Chaser*, Columbia, 1967.

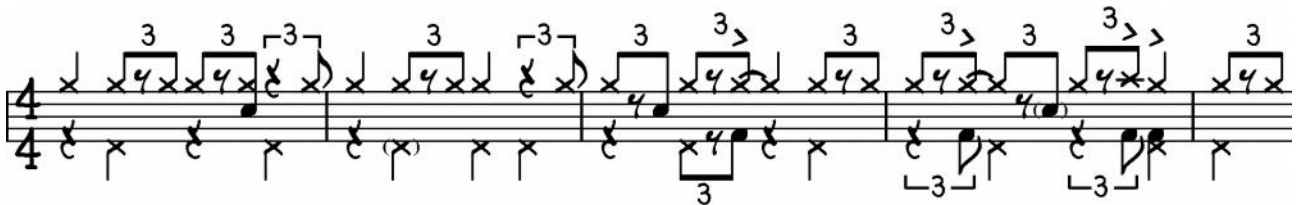
5 DAVIS Miles, *Kind of Blue*, Columbia/Legacy Recordings, 1959.



Billy Higgins (1936-2001), quant à lui, fait l'inverse avec Steve Lacy : il rajoute des groupes de croches sur *Let's Cool One* et *Something to Live For*¹ :



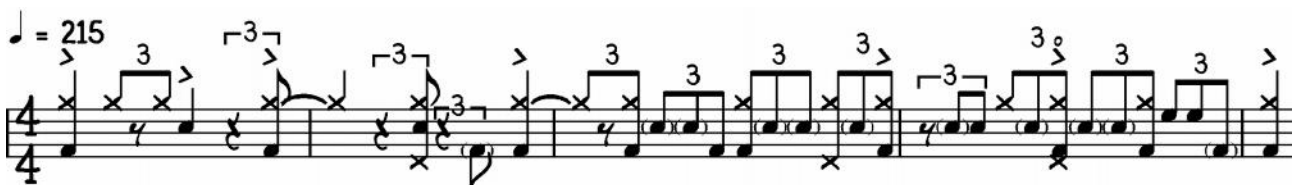
Ici, nous montrons des petites variations (qui par ailleurs ne rendent pas compte du toucher et des accents qui sont aussi importants), mais le swing, petit à petit, s'étend à l'infini... Prenons, par exemple, Tony Williams (1945-1997) sur *Capricorn*² :



Ou son tempo rapide qui devient, du coup, binaire sur *E.S.P.*³ :



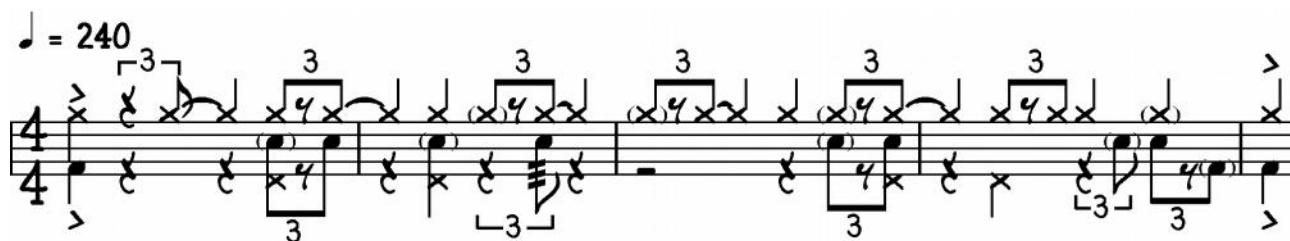
ou encore, le jeu massif d'Elvin Jones (1927-2004), avec ses doubles coups de grosse caisse typiques, et ses accents *fortissimo* liés à l'accompagnement de McCoy Tyner au piano sur *Transition*⁴ (1965) à l'entrée du deuxième solo de John Coltrane...



Ici, l'oreille profane peine probablement à entendre la connexion avec le canevas du cha-ba-da basique. Pourtant, dans l'oreille d'un musicien de jazz, même non batteur, elle va de soi. De même

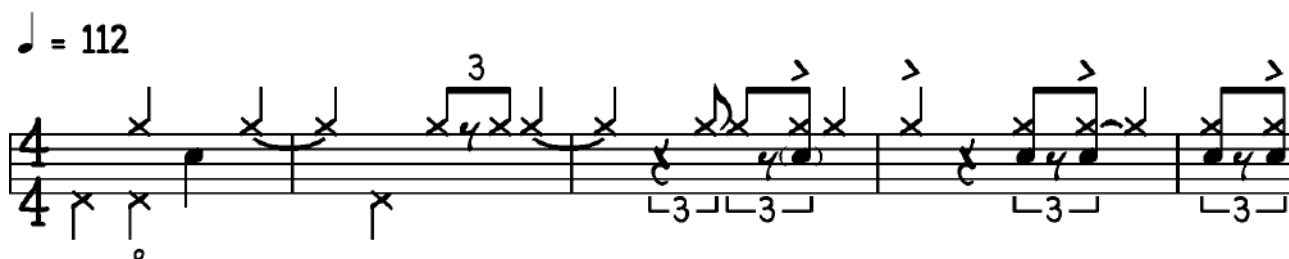
1 LACY Steve, *Evidence (with Don Cherry)*, New Jazz, 1962.
 2 DAVIS Miles, *Water Babies*, Columbia, 1976 (enr. 1967-1968).
 3 DAVIS Miles, *E.S.P.*, Columbia, 1965.
 4 COLTRANE John, *Transition*, Impulse!, 1965.

pour le jeu de Roy Haynes (1925-) sur *Smoke Stack*¹ :



Sans aucun travail théorique, tout musicien de jazz appellera « swing » la manière dont joue Roy Haynes et reconnaîtra de manière sous-jacente le canevas du cha-ba-da archétypal, sans même se poser la question.

Paul Motian (1931-2011), lui, dans un jeu complètement épuré, transforme sa cymbale et sa charleston en instruments mélodiques avec le reste de la batterie. Par exemple sur *Goodbye Pork Pie Hat*² en 2004 :



Nous pourrions continuer cette liste à l'infini, citons par exemple Jack DeJohnette sur *The Way You Look Tonight*³, Shelly Manne sur *I'm Getting Sentimental Over You*⁴ ou parmi des batteurs plus récents, Brian Blade sur *Perceptual*⁵ (swing en 5/4), Bill Stewart sur *Let Loose*⁶, Joey Baron sur *Hello! Hello! Hello!*⁷, etc. Tous ces batteurs ont un vocabulaire différent, mais l'expriment au sein des mêmes « règles de grammaire ». De la même manière qu'une langue ou une orthographe évolue, leur vocabulaire est influencé par celui de leurs aînés et de leurs pairs. Jack DeJohnette, par exemple, se définit de cette manière :

Elvin Jones et Tony Williams m'ont tous deux influencé quasiment en même temps car ils avaient, chacun, un jeu très personnel au même moment – Elvin avec Coltrane et Tony avec Miles. J'ai pris la précision de Tony et la décontraction d'Elvin. Ainsi est né Jack DeJohnette.⁸

1 HILL Andrew, *Smoke Stack*, Blue Note, 1963.

2 MOTIAN Paul, *Garden of Eden*, ECM, 2006.

3 JARRETT Keith, *Standards Live*, ECM, 1985.

4 EVANS Bill, *A Simple Matter of Conviction*, Verve, 1966.

5 BLADE Brian (Fellowship), *Perceptual*, Blue Note, 2000.

6 BERNSTEIN Peter, *Let Loose*, Smoke Sessions Records, 2016.

7 BARON Joey, *Raised Pleasure Dot*, New World Records, 1994.

8 MATTINGLY Rick, Jack DeJohnette, *Modern Drummer*, oct. 1989, p52.

Comme nous venons de le voir, le swing a potentiellement une infinité de variations, dans toutes les métriques, même sans tempo⁹, mais il a malgré tout ses codes, qui nécessitent un long apprentissage afin de les maîtriser et de pouvoir jouer avec, voire de s'en affranchir.

⁹ MOTIAN Paul, *Mesmer - Garden of Eden*, ECM, 2006.

II

Apprendre le swing

1. Une musique improvisée, mais pourtant codifiée

Le jazz s'est institutionnalisé depuis seulement une trentaine d'années. En témoignent la multiplication des départements jazz dans les conservatoires¹, la création du département jazz du CNSM en 1991, etc. Jusque-là, les jeunes musiciens apprenaient le jazz en dehors des conservatoires, éventuellement en autodidactes, en allant voir des concerts, en écoutant des disques et en jouant par-dessus. Dans l'histoire du jazz, il y a toujours eu de la transmission de maître à disciple – on songe, par exemple, à Lennie Tristano et ses disciples Lee Konitz et Warne Marsh. Les fondements théoriques de la rythmique jazz, et en particulier du swing, se sont toujours transmis de façon orale et non-institutionnelle. Nous cherchons ici un moyen de mettre en avant cette forme d'oralité dans l'apprentissage du swing. Ce type de tradition permet de s'approprier des codes par la pratique, sans passer par leur apprentissage théorique. Pour l'objet qui nous intéresse, l'apprentissage du swing, l'écoute répétée d'enregistrements nous semble un moyen de reproduire ce modèle d'« imitation des aînés ». De plus, cela peut être également être un moyen d'aborder l'histoire de cette musique d'une manière concrète, puisque essentiellement liée à la pratique.

À travers l'écoute d'enregistrements, nous espérons transmettre le savoir-faire de l'interprétation du swing à un élève, qu'il soit débutant ou non.

- Savoir-faire, car il s'agit d'abord d'être capable de tenir un rôle qui a des codes, des responsabilités
- Interprétation, car il s'agit aussi de développer sa propre expression artistique au sein de ces codes

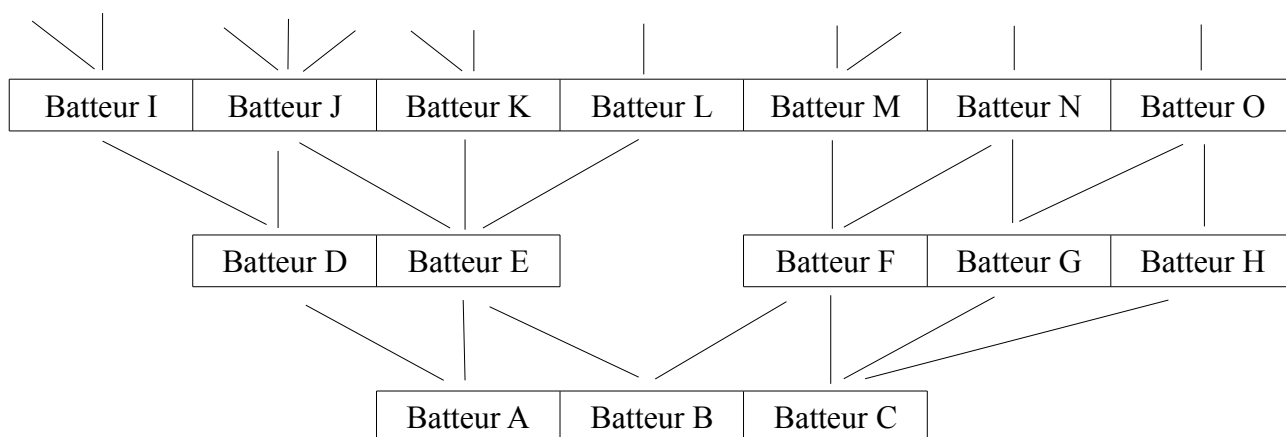
1 JOUBERT Claude-Henry, *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'éternité*, Van de Velde, Paris, 1996, p.178.

Toute la difficulté d'une tradition orale, non théorisée, improvisée, c'est la transmission de concepts qui sont sous-entendus, non-dits, mais doivent être incorporés – au sens réellement *corporel* du terme dans le cas du swing. Nous pouvons définir, dans cet apprentissage, ce qu'il faut *savoir faire*, mais pas *comment* le faire. Les codes doivent être sus, mais le contenu ne peut être défini, puisqu'il est, par définition, libre et improvisé.

Le problème se pose alors de savoir comment l'imitation d'autres batteurs peut permettre cette appropriation des codes comme autant de cadres au sein desquels trouver une liberté. En effet, l'imitation pure et simple de *patterns* ou de rythmes pourrait faire manquer le recul nécessaire pour se placer au niveau des codes généraux du swing et les comprendre en tant que tels. Or c'est cette compréhension – au sens étymologique du terme, saisir le tout ; comme première étape de *l'appropriation* – qui permet la liberté. Comprendre les codes, c'est d'un même coup comprendre l'écart, le jeu que l'on peut creuser avec eux, et donc la liberté d'interprétation que l'on peut exercer, et qui a d'autant plus d'importance dans une musique partiellement improvisée. Il s'agit de trouver un moyen pour que l'imitation d'un batteur soit plus profonde qu'un simple « copié-collé », mais aussi de permettre à l'élève de développer un langage qui lui soit personnel. L'expression artistique et originale de chaque musicien est en partie modelée par ceux qui l'ont précédé et influencé dans sa pratique ; un langage personnel se développe par une combinaison d'influences. Mais il serait aussi intéressant d'amener l'élève à s'affranchir en partie de ses influences et à chercher à modeler lui-même une partie de son langage. Cette problématique peut paraître toucher surtout les batteurs plus avancés, mais il est probable que si l'on cherche à transmettre une compréhension fine des codes du swing dès le commencement de l'apprentissage, cette recherche personnelle se fera d'autant plus naturellement, sans même qu'il faille pousser l'élève à l'entreprendre.

Par ailleurs, les codes du swing ainsi que la liberté exercée en leur sein dépendent aussi du rapport aux autres instrumentistes : le rôle de la section rythmique partagée par la batterie et la contrebasse, les interactions avec cette dernière, mais aussi avec le piano, la guitare, le soliste ou les solistes, l'improvisation collective, le jeu sans basse, etc. Ces rapports s'établissent dans un dialogue qui ne peut avoir lieu avec un enregistrement. Par conséquent, rappelons-le, l'apprentissage d'un vocabulaire et de « règles de grammaire » ne saurait se passer de pratiques collectives. Le jeu en groupe est évidemment le but de cet apprentissage. Il est aussi un moyen d'approfondir sa connaissance du swing et l'aisance d'expression, d'être capable de dépasser les règles, voire de les enfreindre.

Comme nous l'avons vu dans notre première partie, il existe une infinité de variations du swing, plus ou moins proche de la forme de base, et ayant aussi des liens de parenté entre elles. Il serait alors pertinent, dans le choix des batteurs et des enregistrements, d'établir une arborescence partant de ce constat. Nous pourrions construire un arbre dont les branches seraient définies à la fois par l'intérêt pédagogique, par les niveaux de difficulté techniques et par les liens de parenté de jeu entre les batteurs. Chaque étape pourrait offrir plusieurs choix de batteurs ouvrant chacun la voie à une étape suivante, offrant elle-même plusieurs choix.



On pourrait, bien sûr, retrouver un même batteur à différents endroits, selon le jeu qu'il adopte dans tel ou tel enregistrement, selon le moment de sa vie, et surtout selon la pertinence pédagogique de l'enregistrement à tel ou tel endroit dans l'arbre. Nous pourrions ainsi prévoir des chemins, passant par plusieurs étapes pour aboutir à certain batteurs emblématiques. Par exemple, pour arriver au jeu incontournable d'Elvin Jones, nous pourrions trouver plusieurs de ses enregistrements, dans lesquels son jeu évolue jusqu'au paroxysme de ce qui fait son identité, ainsi que des enregistrements d'autres batteurs ayant un jeu plus simple mais semblable, qui pourraient nous y mener petit à petit.

Cet outil pédagogique ne prétend pas résumer l'ensemble du contenu d'un apprentissage de la batterie. Même si le swing est d'une importance capitale dans le jazz, il n'est qu'une forme particulière de tradition rythmique parmi d'autres. Il semble donc nécessaire d'inscrire cette méthode dans un apprentissage global et complet de l'instrument, du jazz et de la musique en général.

2. Les axes de travail

Avant d'entamer la construction d'un arbre pédagogique d'enregistrements, il nous faut

définir à quels axes de travail ce dernier permettra de répondre. Rappelons donc ce qui nous semble être un principe fondamental : il est nécessaire pour un musicien de comprendre les bases et les codes de sa pratique pour, par la suite, développer sa compréhension musicale. La compréhension du sens musical d'un batteur débutant est évidemment plus limitée que celle d'un batteur avancé. Bien sûr, cela ne signifie en rien qu'il faille éliminer toute considération esthétique lors des premiers temps de l'apprentissage. Notre outil pédagogique est même orienté en ce sens.

Pour transposer cela à la fabrication de notre outil et à son application pédagogique, on peut considérer que le travail sera axé en premier lieu sur une compréhension conceptuelle – l'appropriation des codes indispensables – et, petit à petit, ira vers une écoute plus largement esthétique, mettant en avant le vocabulaire de chaque batteur que l'élève déjà chevronné pourra s'approprier à sa convenance. Nous commencerons donc par aborder le canevas de base, cha-ba-da, avec des enregistrements qui en sont proches, voire identiques dans leur plus grande partie. On peut envisager, selon les capacités immédiates de l'élève, de commencer par un cha-ba-da sans charleston, afin de libérer son esprit de cette contrainte d'indépendance des membres. Pour le réintroduire, si difficulté il y a, on pourra éventuellement passer par la technique du talon-pointe – talon sur les premiers et troisièmes temps, pointe, donc coup de charleston, sur les deuxièmes et quatrièmes temps.

Très vite, on pourra commencer à montrer des libertés possibles et accessibles pour l'élève. Cela pourra être, par exemple, l'ajout de noires dans le cha-ba-da, ou à l'inverse, l'ajout de groupes de croches. On pourra prendre comme exemples *Freddie Freeloader*¹ (Jimmy Cobb) et *Let's Cool One* ou *Something to Live For*² (Billy Higgins). Comme nous l'avons vu dans la première partie, sur *Freddie Freeloader* on trouve principalement l'ajout de noires simples au milieu du cha-ba-da. Sur les deux morceaux avec Billy Higgins, on trouve principalement l'ajout de croches, « tchin kitin kitin ». Ces trois morceaux sont particulièrement complémentaires car ils montrent très clairement la possibilité d'épurer ou, au contraire, de densifier le swing. Cela peut probablement être appris très vite – nous l'expérimenterons plus tard – mais ces deux outils permettent déjà une immense liberté que l'élève ne pourra trouver qu'en les pratiquant longtemps. C'est pourquoi la pratique collective nous semble, en toutes circonstances, indispensable et complémentaire à notre apprentissage, permettant à l'élève de gagner en confort de jeu grâce à l'assimilation des codes par la pratique et à l'expérimentation des libertés.

1 DAVIS Miles, *Kind of Blue*, Columbia/Legacy Recordings, 1959.

2 LACY Steve, *Evidence (with Don Cherry)*, New Jazz, 1962.

Dans ce souci de commencer par la compréhension de ces codes et de ces libertés les plus élémentaires, nous privilégierons le langage de la main droite avant celui de la caisse claire – celle-ci ayant de prime abord un rôle plus contrapuntique et moins indispensable au rôle du batteur dans le swing. Toutefois, si nous abandonnons la main gauche trop longtemps, l'exercice pourrait assez vite paraître « incomplet » à l'élève, remarquant que deux de ses membres restent inutilisés – ce qui pourra passer relativement inaperçu pour le pied droit, mais qui sera très vite ressenti comme un vide pour la main gauche. On trouvera donc des enregistrements qui permettent d'introduire la caisse claire de manière simple et récurrente. Encore une fois, notre modèle ne prétend pas répondre à toute question technique. On pourra trouver en avançant des enregistrements de plus en plus complexes quant à l'utilisation de la grosse caisse et de la caisse claire – par exemple chez Jack DeJohnette pour les plus avancés – mais on ne devra pas s'interdire un travail d'indépendance pure via des exercices du type de la méthode de Jim Chapin³ (cha-ba-da tenu par-dessus une lecture d'un texte à jouer à la grosse caisse et à la caisse claire).

3. Construire un arbre pédagogique

Pourquoi commencer l'enseignement du swing par l'étude de batteurs post-bop ? Nous pourrions tenter une comparaison avec l'histoire de la musique classique occidentale. Le jazz jusqu'à la fin du be-bop, nous semble avoir un caractère, une sonorité, un peu *baroque*. On peut, chez Mozart et Haydn, ressentir une forme de simplicité et de clarté particulière dans l'expression des codes de leur musique, ils sont plus *classiques* là où Bach, tel qu'on l'a défini, est plus *baroque*. De la même manière, les batteurs de l'époque cool et hard bop nous semblent plus épurés, clairs et directs que leurs aînés, nous permettant de manière plus évidente de comprendre les fondations du swing. Certes, ces bases ne tombent pas du ciel et sont elles-mêmes issues d'une histoire qui les précède. Comme nous l'avons montré dans la première partie de ce mémoire, on peut considérer que le swing se construit jusqu'aux années 1950, puis, à partir de ces fondations, se libère au cours du temps ou selon la personnalité des batteurs. Cela ne signifie en rien qu'il soit inutile d'étudier aussi les modes de jeux qui ont précédé cette époque. Il pourrait justement être intéressant d'incorporer à notre arbre des branches annexes s'appuyant sur des batteurs de be-bop, de l'ère swing ou de la Nouvelle Orléans.

Pour constituer notre arbre de batteurs et d'enregistrements, nous allons fonctionner par strates de niveaux, chaque étape ouvrant plusieurs voies vers d'autres batteurs/enregistrements.

3 CHAPIN Jim, *Advanced Techniques for the Modern Drummer*, Alfred Music, New-York, 1948.

Cette idée de « niveaux » fonctionnera probablement surtout dans les premières strates de l'arbre, où certaines bases indispensables doivent être acquises. Par la suite, la progression sera davantage d'ordre esthétique et l'on pourra naviguer plus aisément. Nous pourrions donc considérer ces bases indispensables comme le tronc de notre arbre, dont le contenu est incontournable pour pouvoir, par la suite, naviguer dans les branches.

Les niveaux et branches seront constitués en fonction de plusieurs critères :

- Le degré de parenté avec la branche précédente (la paternité initiale étant le cha-ba-da théorique)
- La faisabilité technique et rythmique par l'élève
- La possibilité de compréhension du langage par l'élève ; cette problématique se pose particulièrement pour certains batteurs, par exemple Paul Motian (à partir des années 1970) dont le jeu peut être très simple techniquement et rythmiquement mais nécessite une grande maturité pour être appréhendé.

Nous traitons ici de règles générales régissant la construction d'un arbre pédagogique de ce type. Il est bien entendu que qu'un arbre constitué n'est qu'une possibilité parmi une infinité d'autres. Un arbre est forcément influencé par la personne qui le construit, sa subjectivité, ses goûts, etc. De même que nous cherchons à développer chez l'élève une personnalité qui lui est propre, nous ne cherchons en aucun cas l'uniformisation des professeurs. Il semble en effet impossible de connaître l'intégralité des vocabulaires d'interprétation du swing qui ont existé et existent aujourd'hui et d'avoir un regard neutre sur ceux-ci. Même parmi les grands batteurs, on est toujours plus familier de certains que d'autres.

4. Le tronc de notre expérimentation

Pour notre strate de niveau 1, c'est-à-dire le cha-ba-da strict, nous avons sélectionné trois enregistrements de batteurs différents :

- Art Blakey : *Along Came Betty*¹
- Max Roach : *Never Let Me Go*²
- Ben Riley : *Locomotive*³

1 BLAKEY Art (& The Jazz Messengers), *Moanin'*, Blue Note, 1958.

2 ROACH Max, *Moon Faced and Starry Eyed*, Mercury, 1959.

3 MONK Thelonious, *Straight, No Chaser*, Columbia, 1967.

Dans ces trois enregistrements, le cha-ba-da sans variation est tenu tout le long du morceau. Celui de Max Roach est joué parfaitement, strictement ternaire ; celui d'Art Blakey est plus resserré, en croche pointée, double (voir première partie) ; Ben Riley, lui, joue un cha-ba-da ternaire toute la première partie du morceau, puis passe en croche pointée, double sur le solo de piano. La différence entre un swing vraiment ternaire et un swing resserré ne sera probablement pas perçue par des batteurs débutants, mais ce dernier enregistrement pourra, aussi, être intéressant plus tard pour aborder ce sujet.

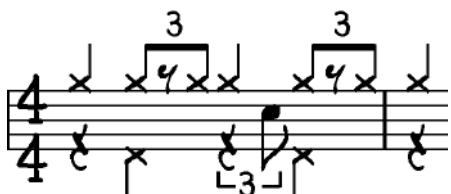
Notre strate de niveau 2 cherchera à montrer les possibilités élémentaires de densification et d'épuration du swing. Nous utiliserons les enregistrements dont nous avons déjà parlé :

- Jimmy Cobb : *Freddie Freeloader*
- Billy Higgins : *Let's Cool One*

Si la progression des élèves est satisfaisante, nous essayerons d'inclure des interventions simples de caisse claire. Un enregistrement nous a paru particulièrement approprié :

- Gary Frommer : *Warnin'*¹

Dans cet enregistrement, Gary Frommer tient un cha-ba-da strict avec diverses interventions de caisse claire dont une est particulièrement récurrente :



Les trois morceaux de niveau 1 ont un tempo dit *medium/slow* (entre 110 et 125 à la noire). Cela nous a paru être adapté à un premier abord du swing. Les morceaux de niveau 2 puis celui d'Art Pepper sont un peu plus rapides (entre 130 et 140 à la noire).

Nous obtenons donc un tronc qui sera le support de notre expérimentation, et qu'il est possible de schématiser ainsi : (voir page suivante)

1 PEPPER Art, *With Warne Marsh*, Contemporary Records, 1956.

Niveau 3 :
caisse claire

Gary Frommer : *Warnin'*

Niveau 2 :
ajout de noires
ou de croches

Jimmy Cobb : *Freddie Freeloader*

Billy Higgins : *Let's Cool One*

Niveau 1 :
cha-ba-da

Art Blakey : *Along Came Betty*

Max Roach : *Never Let Me Go*

Ben Riley : *Locomotive*

III

Expérimentation

L'expérimentation se fera sur trois élèves qui n'ont eu jusqu'alors aucune pratique du jazz¹:

- Adrien, 12 ans, première année de batterie
- Mathieu, 10 ans, troisième année de batterie
- Yves, 13 ans, troisième année de batterie

Chacun des élèves aura un cours individuel d'une heure, trois semaines de suite, avec du travail à fournir chez lui. Chaque cours se déroulera en deux parties. Pour le premier, ces deux parties correspondent chacune au travail fait sur un enregistrement donné. Pour les autres cours, la première partie sera une révision du cours précédent et la deuxième partie une nouvelle phase d'acquisition. Chacune des phases d'acquisition se déroulera de la manière suivante :

1. [le cas échéant] Première écoute, choix du morceau : l'élève écoute succinctement plusieurs morceaux, puis choisit celui sur lequel il va travailler.
2. Écoute du morceau choisi en se concentrant sur la batterie – surtout la cymbale pour les premiers morceaux.
3. Reproduction : l'élève tente de reproduire ce qu'il a entendu.
4. [le cas échéant] Assemblage des savoirs acquis : l'élève tente d'ajouter, dans son jeu, ce qu'il vient d'apprendre à ce qu'il connaissait déjà.

C'est dans les parties 2 et 3 que nous pourrions apprécier la place du professeur et l'aide qu'il peut, doit, ou doit s'abstenir d'apporter à l'élève. Ces deux parties pourront faire l'objet d'allers-retours selon l'appréciation du professeur.

1 Les prénoms ont été changés.

Cours n°1

I. Première acquisition

1. Choix du morceau

Après avoir fait écouter successivement un extrait – environ un thème et le début du premier solo – des trois morceaux de niveau 1 aux élèves, ils en choisissent chacun un. Adrien et Yves choisissent de travailler sur *Locomotive* ; Mathieu choisit de travailler sur *Never Let Me Go*.

2. Phase d'écoute

Pour chacun des trois, nous rentrons donc dans la phase d'écoute attentive de la batterie. Je fais porter leur attention particulièrement sur le rythme de la cymbale, en leur laissant savoir qu'il s'agira pour eux de reproduire ce qu'ils entendent à la batterie. Parmi les trois élève, Yves semble avoir une écoute particulièrement active puisqu'il imite déjà avec ses mains en écoutant.

Cette phase d'écoute dure environ 3 à 4 minutes. On pourrait trouver cela trop long pour la simple écoute d'un rythme, le cha-ba-da basique, qui se repère en 10 à 20 secondes. De plus, j'ai ici affaire à des jeunes adolescents qui ont des capacités de concentration que n'ont pas de plus jeunes enfants, pour qui rester assis trois minutes en ayant une écoute active d'un morceau peut être très difficile. Le but de cette écoute longue est qu'ils s'imprègnent déjà du son, du toucher, du phrasé de la cymbale : on verra très vite que cela n'est pas évident pour un batteur débutant. Or c'est l'une des problématiques centrales dans l'apprentissage du swing. J'essaye donc de faire en sorte qu'ils forment leur oreille à ce son, même inconsciemment.

3. Phase de reproduction

Après avoir écouté attentivement la cymbale du batteur sur l'enregistrement de leur choix, les élèves s'installent à la batterie et tentent de reproduire ce qu'ils ont entendu. Tous trois jouent un cha-ba-da. Adrien le joue à l'envers (deux croches, noire au lieu de noire, deux croches) et sans la charleston qu'il n'a pas entendue durant l'enregistrement. Après avoir joué un peu sur la cymbale seule, il retourne écouter le morceau, mais n'entend toujours par la charleston – on l'entend effectivement peu sur l'enregistrement de *Locomotive*. Je lui explique alors où la placer, ce qu'il fait avec difficulté. Il semble plus facile pour lui de commencer par la cymbale seule pendant quelques

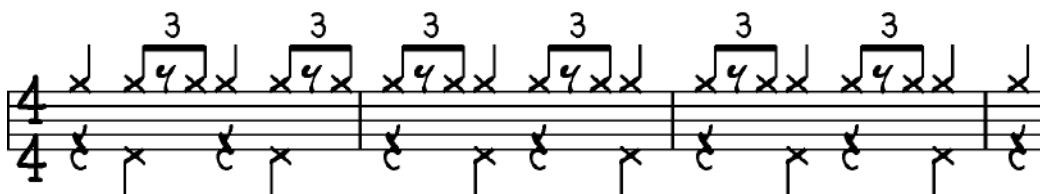
mesures avant d'incorporer la charleston au pattern. Mathieu, lui, joue le cha-ba-da à l'endroit mais a tendance à mettre un accent sur les premiers et troisièmes temps. Je lui indique de ne pas mettre d'accent, ce qu'il a du mal à faire. Il a entendu la charleston mais a du mal à la garder en place plus de quelques mesures. Yves, qui travaille aussi sur *Locomotive*, joue un très bon cha-ba-da mais sans la charleston. Après une brève explication de ma part, il arrive à la rajouter sans difficulté. Je fais part aux trois élèves, particulièrement Adrien et Mathieu de la technique du talon-pointe à la charleston, ce qui les aide un peu à la placer au bon endroit de la mesure.

Durant cette phase, je les fais jouer par-dessus l'enregistrement. Je leur demande aussi de repérer l'instrument qui a un rythme particulièrement proche de la cymbale. Après réécoute, Mathieu et Yves repèrent eux-même la contrebasse ; je l'indique à Adrien. Je leur conseille de s'en servir de repère, de métronome pour rester en place avec l'enregistrement lorsqu'ils jouent par-dessus. Il m'arrive de les accompagner en jouant aussi un swing sur une cymbale, ce qui leur rend à tous la tâche plus facile.

II. Deuxième acquisition

1. Choix du morceau

Pour cette deuxième partie de cours, je leur propose de choisir entre les deux morceaux du niveau 2. Après une brève écoute de chacun, Adrien et Mathieu choisissent *Freddie Freeloader*, Yves choisit de travailler sur *Let's Cool One*. Sur cette étape, le choix est plus crucial puisque le contenu de chacun des enregistrements est différent, contrairement aux morceaux de niveau 1 où tous les batteurs jouaient le même cha-ba-da strict – avec, certes, chacun leur toucher, leurs accentuations, mais guère perceptibles par nos trois élèves. On peut justement critiquer, dans cette étape, la mise au même niveau des noires ajoutées (*Freddie Freeloader*) et des croches ajoutées (*Let's Cool One*), car selon le nombre de paires de croches insérées, le swing peut se retourner...



... et l'ajout de noires peut alors permettre de le remettre à l'endroit :



On aurait donc plutôt intérêt à apprendre d'abord à ajouter des noires, afin de pouvoir tout de suite s'exprimer davantage avec l'ajout de croches (bien que Billy Higgins, dans l'enregistrement de *Let's Cool One*, utilise quasiment toujours le même schéma, qui ne se retourne pas).

2. Phase d'écoute

Les élèves écoutent donc le morceau qu'ils ont choisi, toujours en se concentrant sur la cymbale. Ici la durée d'écoute semble plus justifiée, car nous n'avons plus affaire à un pattern d'une mesure qui se répète, mais à différentes variations sur ce pattern. Il s'agit donc pour l'élève d'avoir le temps de les entendre, mais aussi de pouvoir lui-même trouver le principe qui régit ces variations, et encore une fois de s'imprégner du son et de ce nouveau mode de jeu afin de pouvoir le reproduire sans plus d'explications.

Après l'écoute, je leur demande s'ils ont remarqué quelque chose de particulier dans le jeu de la cymbale. Ils ne semblent pas sûrs de la réponse qu'ils doivent me donner, certains hésitent puis répondent qu'ils n'ont rien remarqué. Après les avoir poussé à me dire ce qu'ils ont entendu même s'ils ne sont pas sûrs, je constate qu'ils ont en fait tous remarqué un changement à la cymbale. Adrien et Mathieu ont remarqué un « coup en plus » récurrent. Yves aussi a remarqué qu'il répétait le « ki-tin ki-tin » (il me le chante). Notons que l'on peut, par cette voie, les faire progresser, mais aussi les pousser à avoir confiance en leur écoute, ce qui nous paraît crucial dans l'autonomie vis-à-vis de ce type de travail. Ils reprennent le temps d'écouter pour s'imprégner davantage du jeu de batterie, puis vont essayer eux-même à la batterie.

3. Phase de reproduction

Adrien s'en sort très bien, il rajoute des noires sans retourner son cha-ba-da la majorité du temps, arrive à rester en place avec le morceau un certain temps. Mathieu a plus de mal, il se décale parfois d'une croche, ne semble pas vraiment ressentir de pulsation ; sa charleston a tendance à se décaler en suivant automatiquement des accents de la main droite. Cela semble lié à son jeu assez tendu qui le faisait mettre un accent sur le premier temps lors de la première acquisition. Yves, qui

doit rajouter des croches, y arrive très bien immédiatement : la charleston est en place, il répète la phrase de Billy Higgins qui lui permet de ne pas se retourner. Il devient un peu systématique et commence à faire un pattern de deux mesure avec des croches rajoutées à la fin, je lui suggère donc de chercher différents endroits où placer cet ajout. Il arrive à rester en place sur l'enregistrement assez longtemps mais a tout de même une tendance à ralentir.

Pour la semaine suivante, je conseille à chacun des élève de réécouter les morceaux, en particulier la cymbale, et de rejouer par-dessus, d'abord le cha-ba-da simple, puis en ajoutant des noires (pour Adrien et Mathieu) ou des croches (pour Yves) en essayant de trouver différents placements.

Cours n°2

I. Révision

Nous réécoutons le dernier morceau sur lequel chaque élève devait travailler, puis nous passons à la batterie. Adrien, qui travaillait sur *Freddie Freeloader* (noires en plus), joue un swing en place avec beaucoup d'aisance. Au premier abord, le résultat après une semaine est excellent. Mathieu, qui travaillait le même morceau, a toujours plus de mal ; il met des accents hasardeux et bancales qui lui font perdre la pulsation et la continuité de la charleston. Yves, qui lui travaillait sur *Let's Cool One* (croches en plus), montre des résultats impressionnants, il varie les ajouts de croches et a même déjà repéré des coups de caisse claire que joue Billy Higgins qu'il arrive à ajouter à son propre jeu.

Je souhaite savoir si, quand ils jouent avec ou sans l'enregistrement, les élèves ont bien conscience de la mesure, d'où se trouve le premier temps dans ce qu'ils jouent. Je leur demande donc d'abord de donner un coup de grosse caisse sur le premiers temps une fois de temps en temps. Yves a un peu de mal pendant un certain temps, puis finit par y arriver. Mathieu n'y arrive pas, je lui fais donc travailler un cycle de deux mesures avec la grosse caisse sur le premier temps du cycle. Adrien n'y arrive pas non plus, il place les coups de grosse caisse sur des deuxièmes et quatrièmes temps, avec la charleston. Au bout d'un moment, il y parvient mais, du coup, décale sa charleston avec la grosse caisse. Je finis par voir qu'il comprend où est le premier temps, mais qu'il a des difficultés d'indépendance des deux membres. Je lui fais donc aussi travailler un cycle de deux puis quatre mesures, avec la grosse caisse sur le premier temps du cycle. Malgré ces difficultés, son

swing reste d'une grande qualité.

II. Acquisition

1. Phase d'écoute

Dans cette deuxième partie de cours, nous partons à la découverte d'une nouvelle possibilité, et nous nous appuyons donc sur un nouvel enregistrement. Adrien et Mathieu, qui ont travaillé l'ajout de noires avec *Freddie Freeloader*, vont maintenant travailler l'ajout de croches avec *Let's Cool One*. Yves, lui, fera l'inverse. Adrien, après avoir écouté attentivement le morceau, avec la même consigne de se focaliser sur la cymbale, repère les croches supplémentaires. Mathieu semble aussi avoir entendu une différence mais à du mal à la décrire. L'idée se clarifie après réécoute du morceau. Yves, de son côté, a parfaitement repéré les « coups en moins ».

2. Phase de reproduction

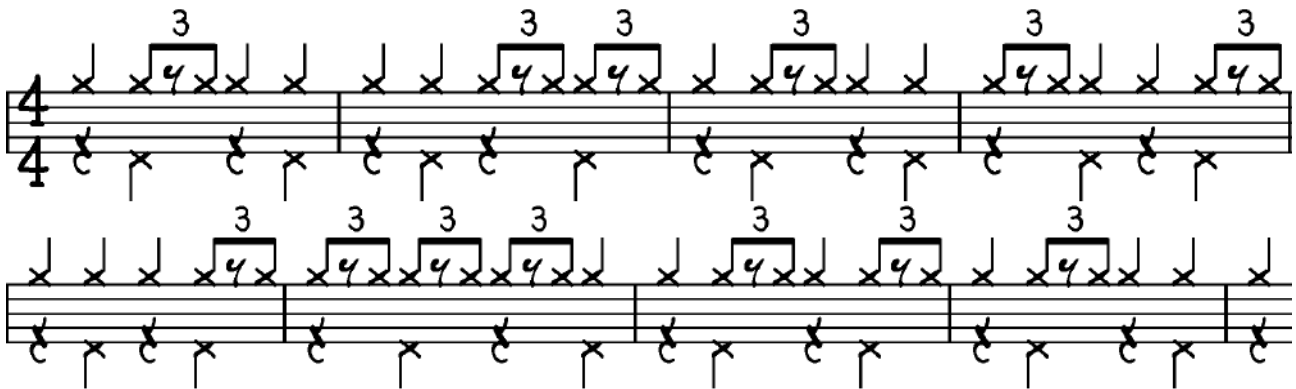
Adrien reproduit sans trop de problème les croches supplémentaires, qu'il joue automatiquement sous la forme que leur donne Billy Higgins de manière à ne pas se retourner. Mathieu a plus de difficultés. Nous essayons, en effet, d'ajouter un concept supplémentaire sur des bases qui ne sont pas solides. Je décide, malgré cela, de suivre le plan global de mon expérimentation afin de mettre en lumière ses limites. Yves reproduit sans problème l'ajout de noires au sein du swing. De plus, malgré certains décalages avec la musique¹, il arrive bien à se remettre en place tout seul.

3. Phase d'assemblage

Il s'agit maintenant, pour les élèves, de lier le nouveau principe qu'ils ont appris avec celui qu'ils ont appris au cours précédent : parfois rajouter des noires, parfois rajouter des croches. Avec Mathieu, nous avons peu temps pour travailler là-dessus à cause des difficultés qu'il a déjà, c'est évidemment difficile pour lui. Adrien y arrive plutôt bien, cela ne semble pas poser de difficulté supplémentaire. Yves joue l'ensemble, avec des coups de caisse claire ! Ces deux derniers ont en revanche tendance à rentrer dans un certain systématisme. Je mets en avant, pour chacun d'eux, le fait qu'ils peuvent toujours chercher différentes manières de placer ces ajouts, pointant aussi du

¹ La chaîne hi-fi est devant la batterie, elle peut être difficile à entendre à cause des cymbales qui sont interposées entre elle et le batteur. Il est en général préférable de jouer avec un casque ou, pour bien entendre le son de la batterie, avec une chaîne derrière le batteur.

doigt la possibilité d'augmenter ou réduire le nombre de noires ou de croches que l'on ajoute. Par exemple :



Je mets aussi en avant l'importance de ne pas retourner son swing et la possibilité pour cela de rajouter une noire après un groupe de croches, comme nous l'avons expliqué précédemment.

Ils ont tous comme consigne de retravailler chez eux les deux dernier morceaux individuellement, en prenant le temps de les réécouter en se concentrant sur la cymbale, puis de jouer par-dessus celui de leur choix en alliant les deux concepts.

Cours n°3

I. Révision

Avec Adrien, nous retravaillons sur *Let's Cool One* en ajoutant au swing à la fois des noires et des croches. Cela fonctionne plutôt bien pour lui ; malgré tout, il retourne parfois sa charleston suite à l'ajout de croches, et a tendance à ne plus beaucoup ajouter de noires. Nous arrivons à corriger cela assez vite et le tout marche bien. Ne pas ajouter de noires n'est pas forcément une faute et pourrait très bien être un choix esthétique personnel, mais à son niveau j'essaye de lui transmettre des principes et souhaite être sûr qu'il les maîtrise.

Mathieu, avec qui nous retravaillons aussi sur *Let's Cool One*, y arrive mieux que la semaine passée. Je le fais jouer aussi sans la musique puis sur *Freddie Freeloader* (ici, le morceau sur lequel il joue a peu d'importance puisqu'il s'agit de jouer à sa propre manière par-dessus, il est seulement nécessaire qu'il ait un tempo convenable et clair). Il a toujours du mal à garder la charleston en place quand il met des variations, mais il arrive tout de même à rester en place avec la musique la majorité du temps. Il commence même à mettre quelques coups de caisse claires, en place et à des

endroits pertinents.

Yves y arrive toujours aussi bien. Comme il joue déjà les coups de caisse claire que j'espérais lui apprendre au troisième cours, nous allons, à la place, travailler à chercher des variations. Il rejoue d'abord par-dessus le morceau, puis je l'accompagne au clavier avec un son de Rhodes qui me permet de jouer une ligne de basse et des accords. Après avoir joué un moment, j'essaie de lui faire ressentir des cycles de huit mesures. Pour cela je lui demande de placer un coup de grosse caisse sur le premier temps toutes les huit mesures. Je l'accompagne en jouant aussi selon cette logique de cycle. C'est difficile pour lui, et il a tendance à oublier ses variations. Au bout de vingt minutes de travail, il commence manifestement à ressentir le cycle à l'intérieur de lui-même et donc à pouvoir continuer de s'exprimer par les variations. L'acquisition qui vient ne concernera donc qu'Adrien et Mathieu parce qu'Yves est parvenu aux objectifs que j'avais préalablement fixé dans le cadre de cette expérimentation.

II. Acquisition

1. Phase d'écoute

Adrien et Mathieu écoutent une première fois un extrait de *Warnin'* d'Art Pepper, puis, une seconde fois, plus longtemps, avec comme consigne de se concentrer sur la caisse claire, sur le rapport entre celle-ci et la cymbale, toujours en prévision de rejouer ce qu'ils entendent à la batterie. Comme je l'ai dit précédemment, dans ce morceau le rythme de la caisse claire est particulièrement récurrent, l'objectif de cette écoute est qu'ils trouvent l'endroit précis où il tombe. Adrien se trompe d'abord en m'indiquant qu'il tombe sur le temps avec la cymbale. Puis il réécoute et trouve le bon endroit. Mathieu, qui avait déjà commencé à en jouer, repère très vite l'endroit où tombent les coups de caisse claire.

2. Phase de reproduction

Lorsqu'il essaie à la batterie, Adrien met d'abord les coups de caisse claire sur les temps, deuxième ou quatrième en général, en même temps que la charleston, de temps en temps sur le premier temps. Malgré plusieurs essais un peu difficiles, il conserve une certaine indépendance, son swing reste solide et n'est pas déstabilisé par ses coups parfois bancals. Je finis par lui montrer l'endroit précis, entre deux coups de cymbales. Il y arrive mieux mais cela manque de précision. Il est à noter ici que je n'ai pas expliqué les principes de binaire et ternaire aux élèves, et même si,

pour Mathieu et Yves, j'ai pu le faire par le passé, je ne crois pas qu'ils maîtrisent assez ces concepts pour faire le lien avec ce qu'ils jouent maintenant sans que je leur dise. Ils jouent de manière ternaire sans le savoir.

Mathieu arrive à placer des bon coups de caisse claire mais il a du mal à rester concentré, ce qui est un problème récurrent chez lui. Le coup de caisse claire se place normalement entre deux coups de cymbales ; il le place bien mais rajoute une cymbale en même temps. Nous travaillons plus lentement pour essayer de passer cette difficulté d'indépendance. En revenant à tempo, il a quand même tendance à reprendre ce défaut.

3. Phase d'assemblage

La caisse claire semble prendre beaucoup de place dans l'esprit des élèves lors de l'assemblage des tous les éléments appris jusqu'ici. Je leur indique de se concentrer sur le swing, et d'ajouter seulement « une fois de temps en temps » des coups de caisse claire. Adrien y arrive plutôt bien, il ajoute surtout des noires et des coups de caisse claire au début, puis plus de croches ensuite. Les interventions de caisse claire le font un peu accélérer. Le résultat à la fin du cours est plutôt bon, il a le poignet détendu, un bon toucher de cymbale avec un léger accent sur le deuxième et quatrième temps, il arrive à varier son swing sans le retourner. Mathieu, lui rencontre des difficultés à assembler le tout. Il a toujours ces problèmes de concentration, de charleston influencée par les variations de swing. Mais malgré cela, il est capable de se remettre avec la musique quand il se décale.

À l'issue de ces trois cours expérimentaux, je suis plutôt satisfait du travail accompli par chacun des élèves, malgré les difficultés qui ont pu se présenter. Nous avons constaté certaines disparités entre eux, parfois dues à des défauts récurrents chez chacun d'eux, mais surtout, il me semble, à un manque de temps pour approfondir chaque étape lorsque cela aurait été nécessaire. J'ai aussi eu l'occasion d'avoir de bonnes surprises quant à leur capacité d'écoute et de reproduction.

IV

Critiques et problématiques pédagogiques

1. Limites de l'expérimentation

Il y a plusieurs critiques à faire dans la prise en compte de cette étude à commencer par le petit nombre d'élèves qu'elle concerne. Les trois élèves sont d'un âge et d'un niveau assez proches, ce qui permet de faire des comparaisons. Néanmoins, il aurait été intéressant d'expérimenter cet outil pédagogique avec des élèves plus jeunes, ayant des capacités de concentration, d'écoute et de coordination moins élevées. De même, cette étude s'intéresse à trois batteurs débutants dans le swing. Il faudrait faire une étude plus longue, avec des batteurs plus chevronnés, afin de pouvoir réellement expérimenter la navigation et le cheminement entre les branches. Les élèves semblaient motivés et investis, même dans des moments qui souffraient d'une certaine longueur ; nous pourrions nous satisfaire de cela vis-à-vis de notre méthode d'enseignement, mais cela est aussi probablement dû au caractère exceptionnel de l'expérimentation, dans le sens où l'apprentissage par le biais des enregistrements, le style de musique joué et le lieu du cours change de leurs habitudes. Il nous semble qu'un nouveau contexte d'apprentissage favorise l'attention de l'élève grâce à ce sentiment de changement. Peut-être aurions-nous constaté une baisse de l'attention et de la concentration au bout de quatre ou cinq cours.

Par ailleurs, dans les conservatoires, les élèves disposent rarement d'une heure complète de cours à ce niveau (en général, plutôt trente minutes, voir vingt ou quinze minutes). Comment alors appliquer cette méthode de travail dans les conservatoires ? Il y a probablement des aspects que l'on peut compresser voire supprimer, par exemple le choix du morceau laissé à l'élève qui a semblé assez superflu à ce niveau où des bases fondamentales doivent être apprises. Par la suite, par contre, le choix pourra être beaucoup plus grand, et les élèves, en deuxième ou troisième cycle, auront aussi

des cours plus long, il sera donc judicieux de les laisser choisir leurs orientations. La forme du cours – révision puis acquisition – peut être difficile à adapter à une durée de vingt minutes, d'autant plus que, comme nous l'avons dit, ce travail ne saurait résumer l'ensemble du travail instrumental. On pourrait aussi sélectionner certains axes de travail pour un cours puis d'autres pour un autre cours, selon les semaines. Pourrait-on envisager de « prémâcher » une partie du travail ? L'écoute et la reproduction par l'élève seul semblent porter leurs fruits, cela ne nous semble donc pas une solution, même si cela est possible d'aider l'élève comme nous l'avons fait à plusieurs moments.

Si chaque étape de travail est plus étalée, sur plusieurs cours, nous pouvons peut répéter des opérations sur plusieurs semaines, afin de les affiner. Cela nous amène, dans le cas de la phase d'écoute attentive, à la nécessité d'avoir plusieurs enregistrements avec le même contenu pédagogique, afin de renouveler l'objet de travail en conservant le contenu, qui n'est pas encore acquis. Cela nous permet alors de maintenir l'attention et la motivation de l'élève.

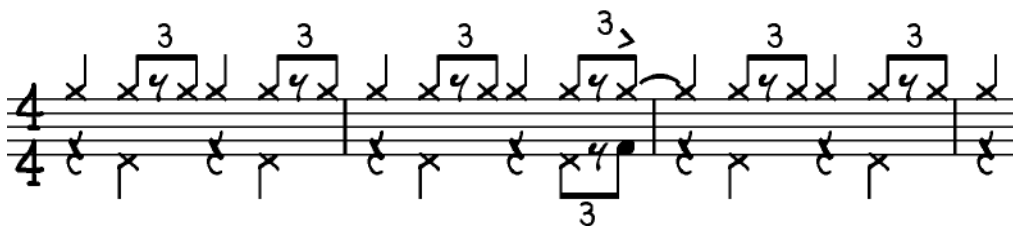
2. Nouvelle proposition d'arbre pédagogique

Nous pouvons, à la suite de cette expérimentation, revoir le tronc de notre d'arbre. En effet, il nous est apparu important de privilégier l'apprentissage de l'ajout des noires avant celui des croches. Nous pourrions donc réorganiser nos paliers de la manière suivante :

- niveau 1 : cha-ba-da strict
- niveau 2 : ajout de noires
- niveau 3 : ajout de croches
- niveau 4 : ajout de la caisse claire

Le cas de Mathieu montre bien qu'il faut jauger, en fonction des élèves, le temps d'assimilation par la pratique d'un palier, avant de passer au palier supérieur ou à une autre branche. Il est nécessaire de prévoir toujours un temps de jeu sans contraintes supplémentaires, comme nous avons pu le pratiquer sur le dernier cours avec Yves. Ces quatre étapes permettent déjà un langage extrêmement vaste. Après les avoir franchies, on peut travailler sur autre chose et y revenir par la suite. En attendant, l'élève pourra s'exprimer avec ce qu'il connaît en ateliers d'ensemble ou durant une partie du cours si l'on prend le temps de le faire simplement jouer sur un disque ou en l'accompagnant. Nous pourrions ensuite introduire le langage de la grosse caisse dans un cinquième

palier. L'élève aura probablement déjà pris l'initiative de l'utiliser lors d'ateliers de pratique collective. Pour développer son langage, nous pourrions utiliser des enregistrements comme *Sugar Ray*¹ de Roy Haynes où la grosse caisse est utilisée de manière très claire et très simple, notamment pour donner des accents avec la cymbale juste avant le premier temps :



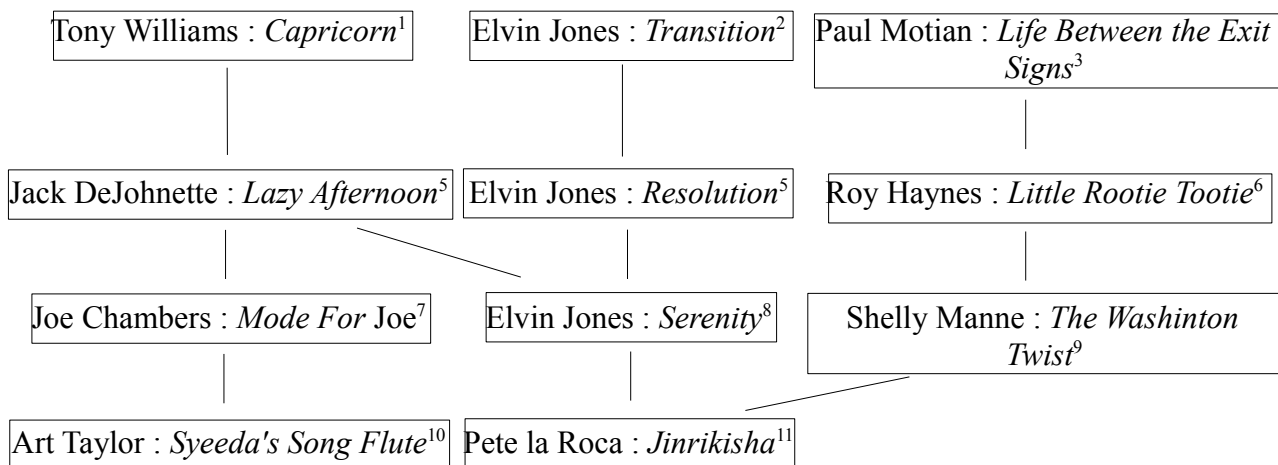
Nous pourrions donc considérer ces cinq paliers d'apprentissage indispensables comme étant le tronc de notre arbre. Une fois l'élève relativement à l'aise avec ceux-ci, nous pourrions commencer à prendre certaines directions, selon nos objectifs d'apprentissage. Encore une fois, la construction de l'arbre doit revenir au professeur, qui l'établira à la fois selon ses propres influences et connaissances, et selon ce qu'il juge adapté à l'élève en terme de paliers et d'orientation. Voici quelques exemples d'enregistrements, classés par paliers pour le tronc des débutants ou, pour des niveaux plus avancés, par branches montantes : (voir page suivante)

Légende – détail des enregistrements :

- 1 DAVIS Miles, *Water Babies*, Columbia, 1976 (enr. 1967-1968).
- 2 COLTRANE John, *Transition*, Impulse!, 1965.
- 3 JARRETT Keith, *Life Between the Exit Signs*, Vortex Records, 1968.
- 4 HENDERSON Joe, *Power to the People*, Milestone, 1969.
- 5 COLTRANE John, *A Love Supreme*, Impulse!, 1964.
- 6 COREA Chick, *Trio Music*, ECM, 1981.
- 7 HENDERSON Joe, *Mode for Joe*, Blue Note, 1966.
- 8 HENDERSON Joe, *In 'n Out*, Blue Note, 1964.
- 9 EVANS Bill, MANNE Shelly, *Empathy*, Verve, 1962.
- 10 COLTRANE John, *Giant Steps*, Atlantic, 1960.
- 11 HENDERSON Joe, *Page One*, Blue Note, 1963.
- 12 HENDERSON Joe, *Tetragon*, Milestone, 1968.
- 13 JONES Philly Joe, *Blues For Dracula*, Riverside, 1958.
- 14 HENDERSON Joe, *Page One*, Blue Note, 1963.
- 15 DAVIS Miles, *Streamin' with the Miles Davis Quintet*, Prestige, 1956.
- 16 GOLSON Benny, *Turning Point*, Mercury, 1962.
- 17 PETERSON Oscar, *The Trio*, Verve, 1961.
- 18 DAVIS Miles, *Workin' with the Miles Davis Quintet*, Prestige, 1956.

1 HAYNES Roy, *We Three*, New Jazz, 1958.

Arbre pédagogique :



Niveau 5 : grosse caisse	Jack DeJohnette : <i>First Trip</i> ¹² Roy Haynes : <i>Sugar Ray</i>
Niveau 4 : caisse claire	Gary Frommer : <i>Warnin'</i> Philly Joe Jones : <i>Fiesta</i> ¹³ Pete la Roca : <i>Out of the Night</i> ¹⁴
Niveau 3 : croches en plus	Billy Higgins : <i>Let's Cool One</i> Billy Higgins : <i>Something to Live For</i> Philly Joe Jones : <i>Surrey with the Fringe on Top</i> ¹⁵
Niveau 2 : noires en plus	Jimmy Cobb : <i>Freddie Freeloader</i> Jimmy Cobb : <i>Alone Together</i> ¹⁶ Ed Thigpen : <i>Chicago</i> ¹⁷
Niveau 1 : cha-ba-da	Art Blakey : <i>Along Came Betty</i> Max Roach : <i>Never Let Me Go</i> Ben Riley : <i>Locomotive</i> Philly Joe Jones : <i>Ahmad's Blues</i> ¹⁸

3. Le choix de l'élève

Au début de notre expérimentation, nous avons laissé à l'élève le choix de l'enregistrement parmi plusieurs. Comme nous l'avons souligné plus tôt, nous souhaitons permettre à l'élève de développer un langage qui lui soit propre. Notre but est aussi de le rendre autonome dans son apprentissage. Il s'agit alors de définir le « domaine d'autonomie »¹ dans lequel nous souhaitons voir l'élève évoluer. Dans le cadre d'un apprentissage par imitation après l'écoute d'enregistrements, il s'agira bien sûr de développer l'oreille de l'élève, sa capacité à relever ou comprendre ce qu'il entend sans l'aide d'un professeur. Il s'agira aussi de le rendre capable d'avancer dans son apprentissage, dans le choix d'enregistrements, en fonction de ses propres envies et sans y être forcément poussé par son professeur.

Nous voyons trois intérêts principaux à donner de la liberté à l'élève, dès le début de l'apprentissage, dans le choix de ses objets de travail, comme nous avons essayé de le faire durant l'expérimentation :

- Alimenter la motivation à court et moyen terme de l'élève en l'impliquant dans les orientations de son apprentissage
- Lui donner le goût de cette musique en le poussant à s'y intéresser de près ; c'est une motivation à long terme
- Susciter en lui l'initiative de choisir, seul, un objet à travailler

Concernant, les deux premiers axes, il va de soi que la motivation est une donnée indispensable à l'apprentissage. Nous cherchons aussi à faire en sorte que l'élève puisse trouver des objets de travail sans l'impulsion de son professeur, ce sera la marque de la motivation la plus forte, donc des progrès les plus grands.

Mais à quel point est-il pertinent de laisser le choix à l'élève plutôt qu'au professeur ? Pour un élève débutant, qui en est au début de l'apprentissage du swing, à qui nous devons apprendre certains codes indispensables, cela risque d'être un choix artificiel. Nous n'aurions à lui proposer que des éléments ayant une différence de forme, mais pas de réelle différence de contenu. C'est effectivement ce qui a eu lieu lors de notre première phase d'acquisition : chacun des élèves a choisi entre trois enregistrements dont le contenu à travailler – le cha-ba-da basique – était identique. En revanche, ce choix peut tout de même participer à l'implication de l'élève et à sa motivation. Une autre possibilité serait de proposer à l'élève des buts à atteindre, comme des enregistrements de

1 MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, Paris, 1996, p.75.

niveaux plus avancés, et, en fonction de ses envies, d'emprunter le chemin correspondant. On aurait donc deux possibilités :

- Un choix de travail immédiat
- Un choix d'objectifs à moyen et long terme

Nous pouvons aussi nous demander quels critères vont permettre à l'élève de faire son choix, de manière à ce que cela ne soit pas un hasard total. Un élève débutant qui n'a aucune ou très peu de connaissances dans le swing est-il en mesure de faire un choix esthétique sur le long terme ? Si l'on veut tout de même lui en laisser la possibilité, il faudra alors permettre des changements de direction au cours de l'apprentissage, le goût de l'élève s'affûtant avec le progrès de ses connaissances. Le professeur doit donc savoir quand laisser la place au choix de l'élève dans ses grandes orientations, et doit pouvoir l'orienter le reste du temps en fonction de ses besoins, mais aussi en tenant compte de ce qu'il peut percevoir de ses goûts. L'articulation du choix de long terme et du choix immédiat peut permettre cela. Ils peuvent tous deux être faits à tout moment de l'apprentissage. Ils seront certainement plus avisés et d'autant plus motivants chez des élèves plus avancés, qui auront un goût plus affûté et personnel, donc des envies plus fortes.

4. Sur l'autonomie de l'élève face à son objet d'étude

Selon Philippe Meirieu, dans *Frankenstein Pédagogue*,

Le développement de l'autonomie requiert la mise en place de moyens spécifiques, d'un système d'aide et de guidance qui sera progressivement allégé. Pour devenir autonome dans son comportement scolaire, un élève doit pouvoir disposer de points d'appui, de matériaux, d'une organisation individuelle et collective du travail ; il doit utiliser un étayage qui est nécessairement fourni d'abord par l'adulte puis retiré, de manière raisonnée et négociée, au fur et à mesure que l'élève peut s'en saisir lui-même.¹

Nous pouvons alors considérer notre arbre pédagogique comme un « système d'aide et de guidance », ayant des bases solides dans lesquelles le professeur oriente l'élève, puis lui laisse de plus en plus le choix de ses orientations selon ses capacités, son « niveau d'autonomie »² et selon les possibilités de travail, selon les batteurs qui sont à sa portée – c'est là que l'élève doit progressivement apprendre à s'en *saisir lui-même*. Plus tard encore, l'élève d'un niveau confirmé devra pouvoir s'en passer, s'intéresser de lui-même à des batteurs, jauger le chemin à parcourir en se

¹ *Ibid.*, p.76.

² *Ibid.*, p.75.

passant de cet arbre pédagogique, cela étant le « niveau d'autonomie » maximal à atteindre.

Nous avons beaucoup mis en avant la question de la compréhension des codes du swing. Dans le cadre d'un travail sur des enregistrements de batteurs, il est évident qu'un élève débutant ne peut pas comprendre toutes les subtilités de jeu de batterie qu'il entend, aussi simple soit-il. Il nous semble que l'important est qu'il puisse en comprendre une partie, et surtout y trouver quelque chose *de plus* ou *d'autre* que ce qu'il avait déjà, et qu'il puisse se l'approprier. Quelque chose *de plus* surtout dans les premières années de l'apprentissage où l'on cherche à complexifier les codes appris par l'élève ; quelque chose *d'autre* plus tard dans l'apprentissage, où l'élève maîtrise ces codes et cherche à enrichir son vocabulaire en appréhendant *d'autres* manières de s'exprimer. La question principale pour nous est la suivante : l'élève est-il capable de comprendre et déjà d'entendre ce pourquoi nous lui faisons écouter tel enregistrement ? Un élève avancé saura peut-être de lui-même ce qu'il peut en tirer, ses propres envies seront un bon guide pour savoir ce qu'il est en mesure de recevoir. Par contre, pour un élève débutant, un enregistrement offre une quantité d'informations beaucoup trop grande pour qu'il puisse toutes les appréhender, si tant est qu'elles lui soient accessibles. Le problème ne s'est pas posé durant l'expérimentation car nous avons tout de suite orienté l'élève dans son écoute en lui indiquant de se concentrer sur la cymbale, puis sur la caisse claire. Il s'agit donc en effet de déterminer un objet précis vers lequel orienter son écoute – un concept, un rythme précis, une figure rythmique libre, etc. –, un objet qu'il puisse comprendre et qui lui sera bénéfique. Il faut, à chaque étape de travail, en cibler l'objet et en faire part à l'élève, faire en sorte qu'il ait une « attention discriminative »¹ : chercher le rapport particulier entre la cymbale et la caisse claire – où tombent les coups de caisse claire par rapport au cha-ba-da ? En même temps qu'un coup de cymbale, entre deux ? etc. –, puis se concentrer sur la grosse caisse, sur le dialogue entre la contrebasse et la batterie, entre le piano et la batterie, sur les breaks, les accents, etc.

Ce travail se veut, comme nous l'avons dit, une forme de retour à la transmission par imitation des aînés qui s'est un peu perdue par l'institutionnalisation de l'apprentissage du jazz. Une fois un enregistrement sélectionné, dans quelle mesure le professeur doit-il s'en faire l'intermédiaire ? Doit-on laisser l'élève essayer d'imiter par lui-même dès le début de son apprentissage ? Cela semble préférable, d'autant plus que nous cherchons à le rendre autonome pour la suite. On a pu voir, durant l'expérimentation, que les élèves y arrivaient plutôt bien au début, même si nous les aidions parfois à mettre correctement en place certaines choses, à ajuster des détails – comme la charleston. Comme nous le disions plus haut, c'est en donnant à l'élève des clés

1 WINNYKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant ?*, Presse Universitaire de France, Paris, 1990, p.58.

d'écoute qu'on lui permet d'appréhender et de reproduire l'enregistrement par lui-même. Si l'élève n'y parvient pas, dans quelle mesure doit-on l'aiguiller ? Nous avons cherché encore une fois, dans un souci d'autonomisation, à lui en montrer le moins possible. Cela a été dur par moments, notamment avec Mathieu qui n'a pas eu le temps de s'appropriier chaque palier avant de passer au suivant. De même pour placer la caisse claire avec Adrien, où nous avons dû décomposer le geste devant lui. Peut-être sera-t-il parfois nécessaire d'aller jusqu'à montrer complètement à l'élève ce que nous attendons de lui. Le support de travail restera certes un enregistrement de batteur, et sera donc toujours en cohérence avec le système d'apprentissage dans son ensemble. Mais cette éventualité devra aussi nous pousser à deux choses :

- rajouter des échelons intermédiaires à notre arbre pour que l'élève puisse avancer pas à pas
- approfondir le travail de développement de sa capacité d'écoute

C'est ainsi que nous avons revu les niveaux de notre tronc et que nous avons pu constater l'importance de passer le temps nécessaire à l'assimilation sur chacun des paliers¹. En ce qui concerne la capacité d'écoute, nous n'entendons pas forcément prévoir *a priori* un travail annexe particulier, par exemple des relevés, des dictées rythmiques, harmoniques, etc. C'est bien dans le cadre même de cette méthode d'apprentissage, grâce à l'écoute répétée d'éléments d'abord très simples, puis de plus en plus complexes et variés, s'ajoutant à des codes déjà compris, que nous espérons une progression de l'oreille.

Dans des niveaux plus avancés, la question de passer par l'écrit se posera aussi. Comme nous l'avons déjà dit, notre modèle est inclus dans un apprentissage plus global de la batterie et de la musique. L'oralité de cet enseignement n'entend pas supprimer la formation musicale ou tout autre apprentissage écrit. Un élève qui cherche à comprendre le jeu d'Elvin Jones – et qui aura probablement aussi un très bon niveau théorique en formation musicale – pourra s'aider de relevés écrits. Notre intervention dans ce cadre se plie aux mêmes réflexions que précédemment, pour le cadre oral : elles devra être le moins présente possible dans l'idéal, mais très présente si nécessaire, auquel cas elle devra remettre en cause l'échelle de progression de l'arbre ou le développement des capacités de relevé de l'élève. L'important pour nous, c'est que le lien entre l'enregistrement et l'élève soit le plus direct possible. Et c'est là le centre de notre pédagogie : nous cherchons finalement moins l'oralité que l'autonomie et le rapport direct entre l'élève et son objet d'apprentissage.

¹ Fayda Winnykamen évoque l'importance des modèles déjà connus pour l'acquisition de modèles plus complexes, notamment dans le cadre de la « reproduction motrice ». *Ibid.*, p.59-60.

CONCLUSION

Bien qu'ayant eu peu d'occasion d'enseigner le swing auparavant, j'ai toujours trouvé difficile la première approche avec l'élève. J'ai pu avoir le sentiment de ne pas réussir à lui faire ressentir l'*essentiel* de cette pratique. Ce travail, en renouvelant ma manière d'approcher cet enseignement, m'a permis, je pense, de pallier beaucoup de difficultés que j'avais rencontrées par le passé. En ce qui concerne cette première approche, le principal point qui me semble positif, c'est d'avoir trouvé un moyen de lier, dès le début, l'apprentissage de codes et la liberté qu'ils permettent.

L'expérimentation que nous avons menés a été plus ou moins concluante selon les élèves. Cela nous semble grandement dû aux limites temporelles de l'expérience qui ne nous ont pas permis de nous adapter au rythme de chacun. C'est là un point central à retenir de cette étude : prendre le temps de s'attarder sur chaque étape et inscrire cette méthode pédagogique dans un apprentissage global. Cet outil pédagogique nous semble être un bon moyen de transmettre les finesses du swing dès le début de l'apprentissage, mais il est indispensable que l'élève ait le temps d'expérimenter ses libertés, seul et avec d'autres instrumentistes.

Nous n'avons pas pu réellement expérimenter la capacité de cette méthode à rendre l'élève autonome dans son apprentissage et sa pratique. Il aurait fallu pour cela expérimenter sur une période infiniment plus longue. Mais, à la lumière de nos réflexions sur le choix de l'élève et son autonomie, cet outil pédagogique nous semble tout à fait favorable au développement de cette dernière. Il semble pouvoir être le « système d'aide et de guidance » dont parle Philippe Meirieu dans *Frankeinstein Pédagogue*. Système que doit, petit à petit, s'approprier l'élève, en évoluant de lui-même à l'intérieur pour finalement le dépasser. Pour cela, et nous avons appuyé sur ce point, il est indispensable que le professeur juge correctement de la place qu'il doit prendre au long de l'apprentissage et qu'il sache, aux moments opportuns, se retirer petit à petit. L'utilisation d'un tel outil n'aurait aucun intérêt, ou très peu, si le professeur ne réfléchissait pas en amont au terrain qu'il doit occuper, et ne s'adaptait pas suffisamment au temps d'assimilation nécessité par chaque élève. Tout cela doit aussi être déterminé par le contexte d'enseignement : la durées des cours – vingt minutes, une heure ? –, l'âge de l'élève, son niveau de technique instrumentale, la fréquence de ses pratiques collectives, ses connaissances théoriques générales...

Ce travail m'encourage, dans le futur, à approfondir le développement des branches plus élevées de l'arbre, à l'expérimenter sur des élèves d'un niveau supérieur. Il sera d'ailleurs intéressant, sur le long terme, de constater à quel point cette méthode influe sur la culture musicale de l'élève. Cela me paraît en être l'un des grands avantages. Mais ces connaissances acquises au sein du cours, sortiraient-elles vraiment de la salle de classe ? L'élève qui ne connaissait pas cette musique auparavant y prendrait-il goût ? Se mettrait-il à l'écouter de lui-même ? Ce qui est certain, c'est qu'il sera en mesure d'en avoir une écoute active et intelligente.

En plus de créer un lien entre un jeune musicien et ses aînés, et de transmettre la finesse d'un savoir-faire, ce qui nous importe le plus, c'est de créer une envie, qui ouvre la porte à toutes *possibilités*. Possibilités de création, de déviation, d'infraction et même de rupture... C'est là tout ce que nous cherchons à faire : perpétuer une tradition enracinée dans le passé, mais toujours vivante, en constante évolution organique.

BIBLIOGRAPHIE

- JOUBERT Claude-Henry, *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'éternité*, Van de Velde, Paris, 1996
- MATTINGLY Rick, Jack Dejohnette, *Modern Drummer*, oct. 1989
- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, Paris, 1996
- NICHOLLS Geoff, *The Drum Book : The History of the Rock Drum Kit*, Backbeat Books, s.l., 1997
- PACZYNSKI Georges, *Une histoire de la batterie de jazz (tomes 1, 2 et 3)*, Outre Mesure, Paris, 1997-2005
- RIZZOLATTI Giacomo et SINIGAGLIA Corrado, *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, Paris, 2007
- WINNYKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant ?*, Presse Universitaire de France, Paris, 1990
- ZENATTI Arlette, *L'enfant et son environnement musical : étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*, Eap, Issy-les-moulineaux, 1981

Mémoires consultés

- DELHOMMEAU Simon, *Imitation et limitation*, mémoire de DE, CEFEDM de Bretagne Pays de Loire, 2011
- JALICON Pierre-Yves, *Jazz d'aujourd'hui, nouvelle pédagogie classique de demain ?*, mémoire de pédagogie, CNSMDP, Paris, 1994
- QUILLIVIC Jean, *Le sens du Jazz, des enregistrements ?*, mémoire de DE, CEFEDM de Bretagne Pays de Loire, 2011

Méthodes et ouvrages théoriques

- CHAPIN Jim, *Advanced Techniques for the Modern Drummer*, Alfred Music, New-York, 1948
- RUSSELL George, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, 4ème édition, Concept Publishing Co., New-York, 2001 (1ère édition, Concept Publishing Co., New-York, 1953)

Discographie

- BARON Joey, *Raised Pleasure Dot*, New World Records, 1994
- BERNSTEIN Peter, *Let Loose*, Smoke Sessions Records, 2016

BLADE Brian (Fellowship), *Perceptual*, Blue Note, 2000

BLAKEY Art (& The Jazz Messengers), *Moanin'*, Blue Note, 1958

COLTRANE John, *Giant Steps*, Atlantic, 1960 ; *A Love Supreme*, Impulse!, 1964 ; *Transition*, Impulse!, 1965

COREA Chick, *Trio Music*, ECM, 1981

DAVIS Miles, *Streamin' with the Miles Davis Quintet*, Prestige, 1956 ; *Workin' with the Miles Davis Quintet*, Prestige, 1956 ; *Kind of Blue*, Columbia/Legacy Recordings, 1959 ; *E.S.P.*, Columbia, 1965 ; *Water Babies*, Columbia, 1976 (enr. 1967-1968)

EVANS Bill, MANNE Shelly, *Empathy*, Verve, 1962 ; *A Simple Matter of Conviction*, Verve, 1966

GOLSON Benny, *Turning Point*, Mercury, 1962

GOODMAN Benny, *Tea For Two*, Victor, 1937 ; *Carnegie Hall Concert*, Columbia, 1938

HAYNES Roy, *We Three*, New Jazz, 1958

HENDERSON Joe, *Page One*, Blue Note, 1963 ; *In 'n Out*, Blue Note, 1964 ; *Mode for Joe*, Blue Note, 1966 ; *Tetragon*, Milestone, 1968 ; *Power to the People*, Milestone, 1969

HILL Andrew, *Smoke Stack*, Blue Note, 1963

JARRETT Keith, *Life Between the Exit Signs*, Vortex Records, 1968 ; *Standards Live*, ECM, 1985

JONES Philly Joe, *Blues For Dracula*, Riverside, 1958

LACY Steve, *Evidence (with Don Cherry)*, New Jazz, 1962

LENT James I., *The Ragtime Drummer*, Victor, 1912

MONK Thelonious, *Straight, No Chaser*, Columbia, 1967

MOTIAN Paul, *Garden of Eden*, ECM, 2006

PARKER Charlie, *Moose The Mooche*, Dial Records, 1946 ; *Donna Lee*, Savoy Records, 1947

PEPPER Art, *With Warne Marsh*, Contemporary Records, 1956

PETERSON Oscar, *The Trio*, Verve, 1961

ROACH Max, *The Complete Mercury Max Roach Plus Four Sessions*, Mosaic Records, 2000 (enr. 1956-1960) ; *Moon Faced and Starry Eyed*, Mercury, 1959

RUSSEL Luis (& His Orchestra), *Saratoga Shout*, Okeh, 1930