



HAL
open science

histoire de l'enseignement du jazz : enjeux pédagogiques, théoriques et musicaux

Stéphane Audard

► **To cite this version:**

Stéphane Audard. histoire de l'enseignement du jazz : enjeux pédagogiques, théoriques et musicaux. Musique, musicologie et arts de la scène. Sorbonne Université, 2024. Français. NNT : 2024SORUL043 . tel-04644820

HAL Id: tel-04644820

<https://theses.hal.science/tel-04644820>

Submitted on 11 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



SORBONNE UNIVERSITÉ

ÉCOLE DOCTORALE V – CONCEPTS ET LANGAGES (ED 433)

Laboratoire de recherche : IReMus

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

Discipline : Musique et Musicologie

Présentée et soutenue par :

Stéphane Audard

le : 8 avril 2024

Histoire de l'enseignement du jazz Enjeux pédagogiques, théoriques et musicaux

Sous la direction de :

Laurent Cugny – Professeur, Sorbonne Université

Membres du jury :

Ludovic Florin, Président du Jury – Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès

Vincenzo Caporaletti – Professeur, Università di Macerata

Maria Beatriz Cyrino Moreira – Maîtresse de conférences, Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Martin Guerpin – Maître de conférences, Université d'Évry-Val d'Essonne

Patricia de Souza Araújo – Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Universidade Federal do Espírito Santo

- *Jazz is mistakes. You're playing a song, but you play it wrong.*
- *It's a lot of wrong notes, especially people who are playing jazz saxophone.*
- *And they teach that in schools. You can get a degree on how to play it wrong.*
 - *That's crazy.*

Dialogues du film *This is Spinal Tap*¹

¹ R. REINER, 1984, *This is Spinal Tap*, Embassy Picture.

Sommaire

Introduction.....	1
Première partie : Pré-institutionnalisation, 1895-1945.....	21
1. Les modèles narratifs	21
2. Mutation des pratiques pédagogiques	35
3. Premières expériences institutionnelles.....	75
Deuxième partie : Stage bands, enjeux musicaux et pédagogiques	119
1. Contexte états-unien en 1945	121
2. Stage bands : enjeux pédagogiques	130
3. Stage bands : articulation entre l'institution et le monde du jazz	159
Troisième partie : Chord scale theory, enjeux théoriques et pédagogiques	187
1. Enjeux productivistes versus enjeux culturels.....	189
2. Berklee versus Lenox School of Jazz	224
3. Codification de la chord scale theory	266
Conclusion	291
Annexes.....	302
Discographie.....	350
Sitographie	352
Filmographie	353
Bibliographie	354
Tables des figures	390
Tables des tableaux	391
Table des matières.....	392

Remerciements

Je tiens à remercier, pour l'aide qu'ils m'ont apportée dans cette recherche :

Laurent Cugny (Sorbonne Université, IReMus) pour la direction de cette thèse.

Les membres du jury de cette thèse : Vincenzo Caporaletti (Università di Macerata), Maria Beatriz Cyrino Moreira (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), Ludovic Florin (Université Toulouse Jean Jaurès), Martin Guerpin (Université d'Évry-Val d'Essonne), Patricia de Souza Araújo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Les membres de mon comité de suivi pour leurs conseils : Philippe Cathé (Sorbonne Université, IReMus), Philippe Lalitte (Sorbonne Université IReMus)

Les personnes qui m'ont aidé lors de mes recherches dans les institutions suivantes :

- Berklee College of Music (Boston, Massachusetts, États-Unis) : Martin Erdos, Jenée Force, Guilhem Fourty, Ashley Gray, Cédric Hanriot, Greg Hopkins, Joe Mulholand Steve Rochinski, Eunmi Shim
- New England Conservatory (Boston, Massachusetts, États-Unis) : Jerry Bergonzi, Susan Lee Calkins, Leo McFadden, Maryalice Perrin-Morh, Olivia Porada, Ken Schaphorst
- Boston University Library (Boston, Massachusetts, États-Unis) : Eleni Castro, Rebecca Hunt
- The West End Museum (Boston, Massachusetts, États-Unis) : Bob Potenza
- University of North Texas (Denton, Texas, États-Unis) : Kimberly Hannon Teal, Maristella Feustle, Megan May, Ysaura Merino, Jodi Rhinehart-Doty, Scott Tixier
- DePaul University School of Music (Chicago, Illinois, États-Unis) : Dana Hall
- Institute of Jazz Studies (Newark, New Jersey, États-Unis) : Vincent Pelote
- The Juilliard School (New York, États-Unis) : Jeni Dahmus Farah
- Manhattan School of Music (New York, États-Unis) : Ingrid Jensen, Solène Cairolì
- International Association of Schools of Jazz : David Liebman, Jean Charles Richard, Wouter Turkenburg
- Sibelius Academy Uniarts (Helsinki, Finlande) : Jussi Kannaste
- Dr. Hoch's Konservatorium (Francfort, Allemagne) : Dr Caroline Prassel
- Jazz Institut (Darmstadt, Allemagne) : Wolfram Knauer
- Médiathèque de la Cité de la Musique-Philharmonie de Paris : Sarah Baumfelder

Philippe Baudouin pour m'avoir permis l'accès à sa collection privée.

Enrico Merlin pour nos échanges à propos de Miles Davis.

Préambule

Les dates de naissance et de mort des personnalités citées sont indiquées lors de la première occurrence de leur nom dans cette recherche. Dans certains cas, il n'a pas été possible de trouver cette information. Il n'y a pas d'index des personnes et des lieux, du fait de la possibilité de recherche par mots-clés dans les documents électroniques.

J'ai réalisé toutes les traductions présentes dans cette recherche. Dans les notes de bas de page figurent les textes dans la langue d'origine, lorsque les passages traduits concernent des phrases entières. L'objectif est de pouvoir revenir, pour chaque extrait, à la formulation initiale. Les règles de ponctuations (guillemets, espacements, majuscules) propres aux langues originales (anglais et allemand) sont conservées pour les extraits et dans les références bibliographiques.

Certains anglicismes sont conservés, et mis en italiques, dans les cas suivants :

- Des termes usuels dans le langage du jazz : *lead sheet, fake book*², *Real Book*³, etc. ;
- Des termes techniques utilisés couramment dans la pédagogie du jazz : *avoid note, blue note, play along, voicing*, etc. ;
- Des dénominations caractéristiques de l'époque et des institutions analysées : *One O'Clock Band, stage band*, etc. ;
- Les terminologies spécifiques adoptées par G. Russell et J. Schillinger : *Lydian Chromatic Concept, pitch-scale*, etc. ;
- Certains termes utilisés dans la Théorie des musiques audiotactiles : *participatory discrepancies*.

Certains termes sont mis en majuscule, du fait de leur importance dans les systèmes théoriques auxquelles ils sont associés : Théorie des musiques audiotactiles, *Lydian Chromatic Concept, Line Writing*, etc.

Les noms des établissements et des programmes éducatifs ne sont pas traduits, et sont écrits sans italique : Dr Hoch's Konservatorium, Westlake College of Music, National Stage Band Camp, etc. Berklee et North Texas sont utilisés comme noms génériques dans l'ensemble de cette recherche, sans tenir compte des différentes appellations successives de ces institutions, sauf dans les parties consacrées à l'historique de ces lieux.

La graphie *Down Beat* est conservée pour l'ensemble de la recherche, sans tenir compte des changements opérés depuis sa création.

² Utilisé comme terme générique, donc sans majuscules.

³ Avec des majuscules, pour désigner le recueil de partitions rassemblées et éditées par des étudiants et des enseignants de Berklee dans la seconde partie des années 1970. Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

Introduction

Les représentations de l'enseignement

Whiplash

Le film *Whiplash*⁴, du réalisateur Damien Chazelle, est entièrement consacré à l'enseignement du jazz. L'action se déroule dans un lieu fictif, le Schaffer Conservatory of Music. Le sujet du film est la relation complexe qui s'établit entre Andrew Newman, élève batteur de 19 ans, et Terrence Fletcher, pianiste, qui dirige le big band de niveau avancé de l'école. Ce dernier fait preuve d'une grande exigence, ainsi que d'une rare brutalité, physique et morale, dans ses rapports avec ses étudiants. C'est précisément ce qui a créé une polémique⁵, sur laquelle on ne reviendra pas ici, qui a masqué d'autres dimensions du film. En effet, trois aspects de *Whiplash* sont intéressants pour introduire cette recherche : les situations pédagogiques montrées à l'écran, la réception du film par les enseignants de jazz et les questions de fond qui sont posées. En premier lieu, le Schaffer Conservatory of Music est une institution d'enseignement supérieur états-unienne, destinée à la professionnalisation des étudiants. Trois types de situations musicales sont montrées à l'image : le travail technique du batteur (seul, dans les locaux de l'école), les répétitions des orchestres (l'un de niveau débutant, l'autre de niveau avancé), et des prestations publiques dans le cadre de concours d'orchestres. Aucun autre enseignement n'est présenté (cours d'instrument, de théorie, de culture, travail en petite formation, etc.). L'accent est donc mis sur la pratique collective en grande formation, dans laquelle la partition est le seul mode de transmission musicale. Le travail pédagogique porte exclusivement sur l'intonation, la lecture et la mise en place. L'improvisation n'est jamais abordée, sauf dans la scène finale, dans un acte de rébellion d'Andrew Newman envers son professeur. Outre « Caravan »⁶, le répertoire est constitué de thèmes originaux, majoritairement binaires, écrits dans le style « de Buddy Rich des années 70 », comme ceux que Damien Chazelle jouait dans un orchestre comparable dans sa jeunesse⁷. La finalité artistique se situe entièrement dans le cadre de concours d'orchestres, organisés de façon pyramidale, et dont le Lincoln Center est le sommet. Tout cela est caractéristique de la façon dont s'est développé l'enseignement du jazz aux États-Unis.

Ensuite, c'est la réception par les enseignants qui est révélatrice. À sa sortie, le magazine *JazzEd* a publié une enquête sur la façon dont *Whiplash* a été perçu par les professionnels du secteur⁸. D'une part, les deux tiers d'entre eux pensent que le film donne une mauvaise image de l'enseignement du jazz. Pourtant ils ont aussi nombreux à déclarer que cela aide à faire connaître ce domaine, en manque de visibilité dans la société en général. D'autre part, c'est la figure de l'enseignant Terence Fletcher qui est questionnée. Si ses méthodes pédagogiques sont majoritairement réprochées, près de 40 % des enseignants

⁴ D. CHAZELLE, 2014, *Whiplash*, Blumhouse Production.

⁵ J. L. GUTHRIE et K. H. GUTHRIE, « *Whiplash* », *MEIEA Journal*, vol. 15, n° 1, 2015, p. 218-221.

⁶ J. TIZOL (1900-1984), D. ELLINGTON (1899-1974), I. MILLS (1894-1985), « Caravan », 1936.

⁷ L. BATAILLE, « *Whiplash* », *Batteur Magazine*, n° 287, janvier 2015, p. 28.

⁸ C. WISSMULLER, « *Whiplash and the Portrayal of Jazz in Popular Culture* », *JAZZed*, vol. 10, n° 3, mai 2015, p. 18-20.

interrogés reconnaissent les utiliser en partie dans leur propre enseignement. Cet article fait apparaître deux éléments. C'est tout d'abord un secteur économique fragile qui accepte une mauvaise publicité en échange d'une exposition médiatique, parce que le recrutement d'étudiants est un enjeu de survie financière aux États-Unis, où les soutiens publics sont absents. Ensuite, on observe chez les enseignants des tensions non résolues entre les finalités éducatives et les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour tenter d'y arriver.

Enfin, le film pose des questions de fond sur l'enseignement du jazz. Premièrement, les remarques à caractère sexiste et homophobe sont très nombreuses de la part de Terence Fletcher. Évidemment, cela est porté à l'extrême pour les besoins du film, mais pose la question des stéréotypes masculins véhiculés dans le monde du jazz, pouvant être également présents dans son enseignement. On peut noter qu'une seule étudiante figure dans le film, de façon très brève dans l'orchestre de moins bon niveau. Cette inégalité entre les genres est une caractéristique de l'enseignement du jazz, et il est nécessaire d'en envisager les raisons et l'évolution historique. Deuxièmement, *Whiplash* pose la question des objectifs pédagogiques : l'enjeu unique est la capacité à jouer les tempos les plus rapides. Toutes les séquences de travail portent sur cette difficulté. Le bebop est invoqué, notamment par le travail sur « Donna Lee »⁹ et « Cherokee »¹⁰. Cette articulation entre virtuosité technique et répertoire de la période bebop comme modèle pédagogique dominant et critère principal d'évaluation est une constante dans l'enseignement du jazz depuis plusieurs décennies. Troisièmement, le film met en lumière un paradoxe sur les finalités éducatives. Lors d'une scène capitale entre les deux protagonistes, alors que tous deux ont quitté le Schaffer Conservatory of Music, Terence Fletcher fait le bilan de son enseignement.

Je ne pense pas que les gens aient réellement compris ce que je faisais à Shaffer. Je n'étais pas là pour diriger. N'importe quel abruti peut bouger ses bras et faire tenir le tempo à un orchestre. J'étais là pour pousser les gens au-delà de ce qu'on attend d'eux. Je crois que c'est une nécessité absolue. Sinon, nous privons le monde du prochain Louis Armstrong, du prochain Charlie Parker.¹¹

En citant deux musiciens extrêmement singuliers, qui ont chacun redéfini la pratique du jazz de leur époque, Terence Fletcher souligne le paradoxe des institutions d'enseignement du jazz : comment une pédagogie basée sur des critères normatifs et un corpus de pratiques historiquement situées peut-elle favoriser l'émergence de musiciens qui devront précisément les remettre en cause ? Ces questions sont centrales pour cette recherche.

⁹ Miles Davis (1926-1985), « Donna Lee », 1947.

¹⁰ Ray Noble (1903-1978), « Cherokee », 1938.

¹¹ "The truth is I don't think people understood what it was I was doing at Shaffer. I wasn't there to conduct. Any fucking moron can wave his arms and keep people in tempo. I was there to push people beyond what's expected of them. I believe that is an absolute necessity. Otherwise, we're depriving the world of the next Louis Armstrong, the next Charlie Parker." *Whiplash*, op. cit.

Ouvrages sur l'histoire du jazz

Whiplash fait figure d'exception, car l'enseignement du jazz est en grande partie absent des ouvrages sur l'histoire du jazz¹². Cela est particulièrement vrai avant la Seconde Guerre mondiale, où, à défaut d'aborder l'enseignement du jazz, on trouve des références à l'apprentissage musical. L'absence d'éducation musicale est tout d'abord envisagée comme une condition de la créativité. Dans *Jazz, Hot and Hybrid*, Winthrop Sargeant déclare à propos du jazz : « Ceux qui le créent avec le plus de succès sont ceux qui en connaissent le moins les règles abstraites »¹³. De même, Robert Goffin fait mention de l'éducation musicale de Duke Ellington, mais pour en souligner le caractère problématique selon lui.

Avec sa culture et son éducation classique, Ellington n'aurait jamais pu devenir un génie explosif comme Armstrong, qui avait la tradition de La Nouvelle-Orléans derrière lui.¹⁴

L'opposition entre éducation et tradition est en soi problématique, ainsi que celle entre Duke Ellington et Louis Armstrong, qui a également reçu une éducation musicale¹⁵. Ces affirmations sont caractéristiques de cette époque, et nous renseignent à ce titre sur les représentations alors communément partagées par les différents acteurs du monde du jazz aux États-Unis comme en Europe¹⁶. Cependant, dans un article figurant dans le livre *Jazzmen*, Roger Pryor Dodge aborde la question de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. Sa position est ambivalente : elle lui paraît inéluctable et pourtant il la redoute. Cela conduira d'après lui à une perte de la vigueur du jazz. Cependant, tout en espérant que cela arrive le plus tard possible, il souhaite que ce soient les musiciens de jazz qui prennent en charge leur propre « école de jeu », et non des personnes éloignées du monde du jazz, et que le lien avec la musique populaire ne soit pas rompu¹⁷.

Après la Seconde Guerre mondiale, André Hodeir, dans *Hommes et problèmes du jazz*, déplore que les musiciens de jazz aient « plus d'oreille que de culture, et plus de sensibilité que de goût ». Cela les rend incapables de « savoir refuser certains accords ou enchaînements »¹⁸. Hodeir, dont la vision repose sur une hiérarchie de valeur exprimée dans le même paragraphe entre « la musique sérieuse » et le jazz, regrette un manque d'éducation musicale chez les musiciens de jazz, mais sans pour autant émettre le souhait que celle-ci se

¹² Seuls des ouvrages portant sur l'histoire du jazz dans sa globalité sont abordés. La visée ici n'est pas de réaliser une étude historiographique exhaustive. Pour une étude complète des livres portant sur l'histoire du jazz, voir par exemple D. HARDIE, *Jazz Historiography: The Story of Jazz History Writing*, Bloomington, iUniverse, 2013.

¹³ "Those who create it most successfully are the ones who know least about its abstract structure." W. SARGEANT, *Jazz: Hot and Hybrid*, New York, Arrow, 1938, p. 81.

¹⁴ "With this background and classical training, Ellington could never become an explosive genius like Louis Armstrong, who had the New Orleans tradition behind him." R. GOFFIN, *Jazz from the Congo to the Metropolitan*, Doran, Garden City, 1943, p. 173.

¹⁵ Pour l'apprentissage musical de Louis Armstrong, voir *infra* p. 25.

¹⁶ Notamment chez Hugues Panassié. Pour une analyse de ses écrits, voir L. CUGNY, *Hugues Panassié : l'œuvre panasséenne et sa réception*, Paris, Outre mesure, 2017 ; P. FARGETON, *Mi-figue, mi-raisin : Hugues Panassié - André Hodeir, correspondance de deux frères ennemis (1940-1948) suivi d'Exégèse d'un théologien du jazz : la pensée d'Hugues Panassié en son temps*, Paris, Outre Mesure, 2020.

¹⁷ R. P. DODGE, « Consider the Critics », dans F. Ramsey et C. E. Smith (éd.), *Jazzmen*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1939, p. 341-342.

¹⁸ A. HODEIR, *Hommes et problèmes du jazz, suivi de La Religion du jazz*, Paris, Le Portulan, 1954, p. 133.

mette en place¹⁹. Au contraire, Marshall Stearns, dans la conclusion de son livre *The Story of Jazz*, lance un appel à la mise en place d'un enseignement du jazz dans les universités des États-Unis, avec la création de cours et de postes d'enseignants²⁰. Marshall Stearns joue alors un rôle majeur dans la création de lieux d'enseignement du jazz²¹, incluant les activités de recherche et la pratique musicale. À travers la position qu'il défend, il fait figure d'exception dans la littérature de son époque. Pour les écrits de cette première moitié de l'histoire du jazz, l'enseignement du jazz est un « objet absent »²², ce qui peut s'expliquer, car son développement est tout d'abord embryonnaire, puis prend très progressivement de l'ampleur à partir des années 1950.

Qu'en est-il des ouvrages plus récents ? Depuis une trentaine d'années, l'enseignement institutionnel du jazz est un des éléments les plus importants pour comprendre l'évolution de cette musique²³. Certains livres abordent des enjeux pédagogiques. Le chapitre final de *Jazz in Its Time*²⁴ est consacré au répertoire joué par les élèves des big bands des écoles. *Experiencing Jazz*²⁵ évoque l'enseignement, d'une part dans le contexte historique des néo-traditionalistes – en ciblant plus particulièrement Wynton Marsalis –, et d'autre part pour dénoncer un danger d'homogénéisation. Les problématiques liées à l'institutionnalisation de la transmission sont évoquées à plusieurs reprises dans *The Jazz Book: From Ragtime to the 21st Century*²⁶ : travail sur la technicité au détriment de la personnalité, académisme, enjeux économiques du secteur. Dans *Jazz*²⁷, la question du développement de l'enseignement est réellement intégrée dans une perspective historique, et ce dès l'introduction. D'autres ouvrages font une mention sommaire des écoles de jazz. L'enseignement est très brièvement abordé dans le livre *Jazz: From its Origins to the Present*²⁸, évoquant seulement le Berklee College of Music. *Essential Jazz: The First 100 Years*²⁹ consacre un court paragraphe à la pédagogie du jazz. Dans *The History of Jazz*³⁰, on trouve quelques mentions du développement des écoles de jazz dans le courant des années 1990. Enfin, il n'est fait aucune mention de l'enseignement dans de nombreux ouvrages généralistes : *Jazz a History*³¹, *Le grand livre du jazz*³², *L'Odyssée du jazz*³³, *Jazz: From New Orleans to the New Generation*³⁴, ainsi que dans la série documentaire *Jazz* de Ken Burns³⁵. Dans cette douzaine de livres d'histoire du jazz parus depuis trente ans, l'enseignement est soit absent, soit sommairement mentionné, soit abordé sous un angle problématique, en lien avec une

¹⁹ André Hodeir a abordé ailleurs, à la même époque, la question de l'enseignement du jazz. A. HODEIR, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, 2ème série, n° 9, octobre 1946, p. 17.

²⁰ M. W. STEARNS, *The Story of Jazz*, New York, Oxford University Press, 1956, p. 327.

²¹ Voir *infra* p. 219.

²² L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, Paris, Outre Mesure, 2014, p. 133.

²³ D. A. AKE, *Jazz Cultures*, Berkeley, University of California Press, 2002, p. 112.

²⁴ M. WILLIAMS, *Jazz in Its Time*, New York, Oxford University Press, 1989, p. 252-256.

²⁵ R. LAWN, *Experiencing Jazz*, New York, Routledge, 2007.

²⁶ J.-E. BERENDT et G. HUESMANN, *The Jazz Book: From Ragtime to the 21st Century*, Chicago, Chicago Review Press, 2009.

²⁷ S. K. DEVEAUX et G. GIDDINS, *Jazz*, New York; London, W.W. Norton & Company, 2009.

²⁸ L. PORTER, M. ULLMAN et E. HAZELL, *Jazz: From Its Origins to the Present*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall, 1992, p. 444-445.

²⁹ H. MARTIN et K. WATERS, *Essential Jazz: The First 100 Years*, Boston, Thomson/Schirmer, 2004, p. 245.

³⁰ T. GIOIA, *The History of Jazz*, Oxford & New York, Oxford University Press, 1998.

³¹ F. TIRRO, *Jazz: A History*, New York, Norton, 1977.

³² J. E. BERENDT, P. COUTURIAU et N. BALEN, *Le Grand livre du jazz*, Monaco, Éditions du Rocher, 1994.

³³ N. BALEN, *L'odyssée du jazz*, Paris, Liana Levi, 2000.

³⁴ R. NELSSON, *Jazz: From New Orleans to the New Generation*, London, Guardian Books, 2011.

³⁵ K. BURNS, 2001, *Jazz*, PBS.

supposée uniformisation du langage et le néo-classicisme des années 1990, *Jazz* de Scott DeVeaux et Gary Giddins faisant ici figure d'exception. Ainsi, l'enseignement du jazz est soit ignoré, soit marginalisé, soit dénigré³⁶, et donc présenté et perçu comme étant extérieur au « vrai monde du jazz »³⁷. Cela est d'autant plus étonnant qu'aujourd'hui, quasiment tous les musiciens actifs ont été élèves dans des structures d'enseignement jazz³⁸, et que pour une grande partie d'entre eux, l'enseignement représente une source de revenus importante, et offre de nombreuses occasions de se produire en concert. Le jazz est devenu financièrement dépendant de l'enseignement³⁹. Le paradoxe est que le discours de dénigrement de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz est parfois tenu par les musiciens qui enseignent de façon permanente ou temporaire dans ces mêmes lieux d'enseignement⁴⁰. Ces problématiques et ces enjeux caractéristiques du discours du monde du jazz sur l'enseignement constituent un des axes majeurs de cette recherche.

Sources

Presse écrite

Trois types de publications de presse écrite concernant l'enseignement du jazz sont étudiées dans le cadre de cette recherche : les publications non spécialisées dans le jazz (pour la période 1900-1930), la presse jazz spécialisée (qui voit le jour au milieu des années 1930 en Europe et aux États-Unis), et enfin des publications professionnelles pour la période la plus récente (à partir des années 1980). Pour chacune de ces périodes, les articles et interviews permettent de resituer les débats et les enjeux spécifiques qui caractérisent l'histoire de l'enseignement du jazz depuis ses débuts. Cette recherche se concentre sur la presse états-unienne. La presse française est abordée afin de donner une autre perspective, et d'apporter l'éclairage d'un point de vue européen.

Les premiers écrits sur l'enseignement du jazz datent du milieu des années 1910 avec « The Teaching of Jazz versus Classical »⁴¹, et surtout des années 1920, avec par exemple « Yes, I Teach 'Em Jazz »⁴². Cependant, comme on le verra, à cette période se pose le problème de « la définition de l'objet-jazz et de son mode d'existence dans les discours »⁴³. Il faudra donc pour ces premiers écrits déterminer comment appréhender les occurrences du mot jazz. Le périmètre incertain du terme nous amènera à examiner des textes antérieurs se référant au ragtime, pouvant concerner des problématiques pédagogiques proches. La situation évolue et se précise à la fin de la décennie 1920, quand des musiciens de jazz s'expriment sur la

³⁶ D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », dans C. H. Garrett, D. Goldmark et D. A. Ake (éd.), *Jazz/not Jazz: The Music and its Boundaries*, Berkeley, University of California Press, 2012, p. 238.

³⁷ *Ibid.*, p. 243.

³⁸ S. NICHOLSON, *Is Jazz Dead? Or Has It Moved to a New Address*, New York, Routledge, 2005, p. 99.

³⁹ D. HARDIE, *Jazz Historiography*, *op. cit.* édition électronique.

⁴⁰ T. WHYTON, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », dans L. Papageorgi et G. Welch (éd.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*, Farnham, Ashgate, 2015, p. 25-26.

⁴¹ A. CHRISTENSEN, « The Teaching of Ragtime versus Classical », *The Ragtime Review*, août 1915.

⁴² I. WISTER, « Yes, I Teach 'Em Jazz », *The Etude*, août 1923.

⁴³ La formulation objet-jazz est conservée pour la suite de cette recherche. L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, *op. cit.*, p. 133.

question de l'enseignement, comme c'est le cas avec Paul Whiteman dans son article « Teach Jazz in Schools »⁴⁴.

Dans les années 1930, une presse jazz spécialisée se met en place. Le magazine *Down Beat* publie régulièrement des transcriptions d'improvisations. Dans *Metronome* en 1939, l'article « College Band Making »⁴⁵ aborde la pratique orchestrale dans les institutions d'enseignement sur un répertoire très large dépassant le jazz. En France, dans *Jazz Hot*, paraissent les premiers articles sur ce qu'on appellerait aujourd'hui de la médiation culturelle, avec les conférences de Hugues Panassié à la Sorbonne⁴⁶, et sur les méthodes instrumentales⁴⁷. Dans la décennie 1930, les acteurs du monde du jazz s'expriment sur un objet musical identifié. Cependant, ce sont les situations de transmission qui sont très diverses : médiation culturelle, pratique instrumentale, élaboration théorique, pratique orchestrale dans le cadre scolaire. Il existe donc un certain nombre d'écrits durant la première moitié du XX^e siècle, mais ceux-ci sont autant d'occasions de s'interroger sur le périmètre musical du jazz et la nature des différentes situations pédagogiques. Après la Seconde Guerre mondiale, les articles se multiplient, ainsi que les encarts publicitaires pour les premières écoles de jazz, comme le Westlake College of Music⁴⁸. Il est intéressant de noter qu'à la même période, et dans les mêmes publications, la question même de l'enseignement du jazz fait toujours l'objet d'un âpre débat : « Faut-il enseigner la musique de jazz »⁴⁹, ou encore « Can Jazz Playing Be Taught ? »⁵⁰. En 1954, *Down Beat* consacre une partie de son numéro d'octobre à l'enseignement, sous le nom de « School Band Complement ». Cela se poursuit les années suivantes, toujours dans l'édition d'octobre. À partir d'octobre 1957, le numéro entier prend le nom de « Annual School Band Issue ». On peut remarquer que l'enseignement est abordé sous l'angle de la pratique d'orchestre à l'école, ce qui constitue une caractéristique propre du développement de l'enseignement du jazz aux États-Unis. Charles Suber est le premier à publier des articles sur l'historique de l'enseignement du jazz⁵¹. On observe donc l'apparition d'un monde de l'enseignement du jazz, avec ses enjeux économiques (publicités nombreuses) et ses débats internes (questions de pédagogie). Depuis lors, l'enseignement du jazz occupe une place plus ou moins régulière, mais qui reste marginale, dans la presse spécialisée jazz.

Le monde de l'enseignement du jazz se structure en 1968 avec la création de la National Association of Jazz Educators, qui publie à partir des années 1980 le *Jazz Educators Journal*, lequel devient en 2001 le *Jazz Education Journal*. Au début des années 2000 est créé *Jazzed*, un organe professionnel important. On peut noter qu'aucune publication de ce type n'existe ailleurs qu'aux États-Unis. Les articles parus dans ces publications portent sur trois grands domaines : la présentation d'enseignants et de lieux d'enseignement, des questions pédagogiques envisagées sous un angle pratique, l'actualité des supports d'enseignement (méthodes, outils informatiques, etc.). Le lectorat est avant tout constitué de professionnels cherchant à se tenir informés de l'actualité du secteur.

⁴⁴ P. WHITEMAN, « Teach Jazz in the Schools », *Metronome*, novembre 1929.

⁴⁵ ANONYME, « College Band Makings », *Metronome*, vol. 55, n° 2, février 1939, p. 39.

⁴⁶ ANONYME, « Hugues Panassié à la Sorbonne », *Jazz Hot*, n° 16, avril 1937, p. 18.

⁴⁷ C. DELAUNAY, « L'enseignement du jazz », *Jazz Hot*, n° 27, novembre 1938, p. 11.

⁴⁸ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 16, n° 25, 30 décembre 1949, p. 8.

⁴⁹ A. HODEIR, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *op. cit.*

⁵⁰ A. LEARNED, « Can Jazz Playing Be Taught? Instructor Tackles a Poser », *Down Beat*, vol. 20, n° 20, 7 octobre 1953, p. 25.

⁵¹ C. SUBER, « Education for Jazz », *Down Beat Music*, vol. 6, n° 1, 1961, p. 88-106.

Méthodes pédagogiques

Les méthodes sont évidemment extrêmement précieuses pour analyser l'évolution de la pédagogie du jazz. L'ouvrage *Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*⁵² est la première méthode connue à ce jour se référant explicitement au jazz dans son titre. Comme indiqué précédemment, il faut être prudent à cette époque sur l'utilisation et le sens du terme « jazz ». On peut distinguer trois périodes dans l'histoire de la publication des méthodes, qui recourent la chronologie établie ci-dessus pour la presse écrite. Jusqu'à la fin des années 1940, les méthodes instrumentales constituent la quasi-totalité des publications. Les décennies 1950 et 1960 voient l'apparition d'ouvrages théoriques fondamentaux, sous l'impulsion de George Russell⁵³ ou John Mehegan⁵⁴. À partir des années 1970, et sous l'impulsion de ce qui a été désigné sous le nom de « trio ABC »⁵⁵ (Jamey Aebersold, David Baker et Jerry Coker), le nombre de publications augmente drastiquement dans le domaine de la théorie et des méthodes instrumentales.

Plusieurs remarques préalables doivent être faites. Tout d'abord, il est évidemment hors de portée de cette recherche d'étudier l'ensemble des méthodes concernant le jazz. D'une façon générale, seules les méthodes abordant l'improvisation⁵⁶ seront analysées, que ce soit d'un point de vue théorique (traités d'harmonie) ou pratique (développement du vocabulaire, mise en œuvre de concepts harmoniques, rythmiques, mélodiques, etc.). Les méthodes instrumentales et vocales (traitant de problèmes spécifiques à un instrument donné ou à la voix) ne seront donc pas abordées dans cette recherche. Ensuite, le terme même de « méthode » est à préciser. Si l'objet est l'étude de l'improvisation, alors il faut inclure d'une part les ouvrages de transcription (permettant de travailler et d'assimiler le vocabulaire d'un musicien improvisateur), et d'autre part les recueils de partitions, connus sous le nom générique de *fake book*⁵⁷. En effet, une pratique pédagogique courante consiste à prendre une *lead sheet*, contenant une mélodie et une progression harmonique comme base du travail des codes de jeu d'accompagnement et de l'improvisation⁵⁸. Dans une perspective audiotactile, les enregistrements eux-mêmes doivent être considérés comme des méthodes. Il s'agit tout d'abord des *play along*, disques d'accompagnement popularisés notamment par Jamey Aebersold. Seuls les instruments de la section rythmique sont enregistrés, permettant ainsi aux solistes de s'exercer sur des progressions harmoniques. Ces supports sont réalisés dans un but pédagogique, et existent maintenant sous de nombreuses formes numériques (vidéos sur Internet, applications sur les terminaux numériques). Ensuite, les enregistrements de jazz dans leur ensemble peuvent être considérés comme des méthodes, à travers le travail de transcription et de réinterprétation effectué par les musiciens au cours de leur apprentissage⁵⁹. Dans cette recherche, il n'est pas question d'étudier ces pratiques de façon

⁵² H. FILLMORE, *Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*, Cincinnati, Fillmore Music House, 1919.

⁵³ G. RUSSELL, *The Lydian Concept of Tonal Organization*, New York, Russ-Hix, 1953.

⁵⁴ J. MEHEGAN, *Jazz Improvisation Vol.1: Tonal & Rhythmic Principles*, New York, Watson-Guption Publications, 1959.

⁵⁵ M. HERZIG, « The ABCs of Jazz Education. Rethinking Jazz Pedagogy », dans M. Pfeleiderer et W.-G. Zaddach (éd.), *Jazzforschung heute: Themen, Methoden, Perspektiven*, Berlin, Edition EMVAS, 2019.

⁵⁶ Le terme d'improvisation sera précisé dans une perspective audiotactile. Voir *infra* p. 44.

⁵⁷ B. KERNFELD, *The Story of Fake Books: Bootlegging Songs to Musicians*, Lanham, Md, Scarecrow Press, 2006.

⁵⁸ S. AUDARD, *Le Real Book comme outil pédagogique*, Lyon, CEFEDM de Lyon, 1997.

⁵⁹ Voir pour un exemple parmi tant d'autres, le cas de Bix Beiderbecke et les disques de l'Original Dixieland Jazz Band. S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner: The Story of New Orleans Jazz*, Jackson, University Press of Mississippi, 2008, p. 189.

générale⁶⁰, mais de déterminer comment elles sont intégrées dans l'enseignement institutionnel.

Voyages de recherche

J'ai effectué trois voyages de recherche ciblés sur les lieux et les problématiques abordés dans cette thèse. En octobre 2022, j'ai séjourné deux semaines à Boston où j'ai accédé aux archives du Berklee College of Music et du New England Conservatory. Dans ces deux institutions, j'ai de plus assisté à des cours, à des concerts d'élèves et j'ai rencontré des enseignants. Outre les ressources documentaires concernant ces deux établissements, j'ai trouvé de nombreuses informations sur la Lenox School of Jazz dans les fonds George Russell et Ran Blake du New England Conservatory.

En avril 2023, un second voyage de recherche aux États-Unis m'a mené à Denton à l'University of North Texas, où de même j'ai accédé aux archives (fonds Gene Hall et Leon Breeden), observé des situations pédagogiques (cours et concerts) et rencontré des enseignants. Lors de ce même voyage, je me suis rendu à Newark à l'Institute of Jazz Studies, pour y travailler sur les fonds Marshall Stearns, Teddy Wilson et John Mehegan. Ce dernier fonds n'étant pas encore catalogué, j'ai été un des premiers chercheurs à y accéder.

En juin 2023, je me suis rendu à Helsinki durant une semaine pour assister au colloque annuel de l'International Association of Schools of Jazz⁶¹, où j'ai participé à des échanges pédagogiques et me suis produit en concert. Lors de ces différents voyages, j'ai mené des interviews avec des musiciens et des enseignants, choisis pour les raisons suivantes : leur parcours de formation, leur enseignement et leur positionnement dans le monde de l'enseignement du jazz. Ces interviews traduites figurent en annexe. Les ressources accumulées lors de ces voyages (supports de communication institutionnelle, matériel pédagogique, presse locale, correspondance, interview, etc.) sont exploitées dans cette recherche.

État de la question

Recherches sur l'histoire de l'enseignement du jazz

À partir de la seconde moitié des années 1950, les premiers articles sur l'enseignement du jazz paraissent dans la revue *Music Educator Journal*⁶². Durant les années 1960, le questionnement sur la légitimité de l'enseignement institutionnel demeure⁶³. Le Tanglewood Symposium de 1967, affirmant une volonté d'ouverture des styles musicaux enseignés, permet de dépasser ces débats, et donne l'impulsion nécessaire au développement d'une réflexion sur l'enseignement du jazz. Pour cette raison, il constitue le terme chronologique de cette recherche.

⁶⁰ Ce qui dépasse le cadre de cette recherche et a déjà été fait par ailleurs. P. BERLINER, *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 58.

⁶¹ <https://www.iasj.com/>, consulté le 25 août 2023.

⁶² D. R. KULP, « The Positive Approach to Teaching Jazz », *Music Educators Journal*, vol. 43, n° 3, 1957, p. 36-41.

⁶³ H. A. FELDMAN, « Jazz: A Place in Music Education? », *Music Educators Journal*, vol. 50, n° 6, 1964, p. 60-64.

Durant la décennie 1970, les articles sont plus nombreux, et paraissent dans différentes revues : *Music Educator Journal*, *American Music Teacher*⁶⁴, *Contributions to Music Education*⁶⁵. Les recherches universitaires sur l'enseignement du jazz sont relativement récentes. Il faut attendre la décennie 1970 pour voir apparaître les premiers travaux, avec notamment la thèse de Walter Barr sur les cursus jazz⁶⁶. Les conclusions de cette recherche pionnière vont par ailleurs être immédiatement reprises par la National Association of Schools of Music pour définir les bases du programme jazz du *Bachelor of Music Performance*⁶⁷. Une dizaine de travaux paraissent durant cette décennie, par exemple sur des problématiques raciales⁶⁸, des recherches cognitives⁶⁹, ou encore des figures historiques⁷⁰. À la même époque, l'ouvrage *Contemporary Music Education*⁷¹ situe l'enseignement du jazz dans le paysage de l'enseignement musical aux États-Unis, à la suite notamment du Tanglewood Symposium.

Durant les années 1980, une quinzaine de thèses sont publiées, sur des sujets semblables : cursus, questions pédagogiques, enjeux éducatifs. On remarque une tendance à se focaliser sur des territoires précis⁷² et des publics spécifiques⁷³. L'enseignement dans le cadre scolaire, à travers une pratique orchestrale, est particulièrement représenté, en conformité avec l'historique du développement de l'enseignement du jazz aux États-Unis. Cependant, Wayne Bowman souligne que, dans l'ensemble, ces recherches souffrent d'un manque de rigueur dans le traitement de leur sujet, et sont dépassées par la prolifération des supports pédagogiques⁷⁴. La publication d'articles se poursuit durant cette période dans un nombre croissant de revues, outre celles déjà citées : *The Black Perspective in Music*⁷⁵, *International Journal of Music Education*⁷⁶, *British Journal of Music Education*⁷⁷, etc. Lewis Porter écrit un des premiers articles de référence dans le domaine⁷⁸.

Au tournant des années 1990, deux facteurs se conjuguent. C'est tout d'abord la mise en place du Jazz at the Lincoln Center en 1987 qui participe grandement à la reconnaissance institutionnelle du jazz aux États-Unis⁷⁹. C'est ensuite la naissance, dans le cadre plus large de

⁶⁴ M. IRVIN, « It's George, Not Jazz: Gershwin's Influence in Piano Music », *American Music Teacher*, vol. 23, n° 2, 1973, p. 31-34.

⁶⁵ T. J. HUSAK, « Programed Instruction in the Techniques of Jazz Arranging », *Contributions to Music Education*, n° 6, 1978, p. 49-58.

⁶⁶ W. L. BARR, *The Jazz Studies Curriculum*, Doctor of Education, Tempe, Ariz., University of Arizona, 1974.

⁶⁷ L. BASH et J. KUZMICH, « A Survey of Jazz Education Research: Recommendations for Future Researchers », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 82, 1985, p. 18.

⁶⁸ L. BRANCH, *Jazz Education at Predominantly Black Colleges*, Doctor of Philosophy, Carbondale, Il., Southern Illinois University, 1975.

⁶⁹ R. HORES, *A Comparative Study of Visual and Aural Oriented Approaches to Jazz Improvisation with Implications for Instruction.*, Doctor of Music Education, Indiana University, 1977.

⁷⁰ J. F. MCKINNEY, *The Pedagogy of Lennie Tristano*, Doctor of Education, Madison, NJ, Fairleigh Dickinson University, 1978.

⁷¹ M. L. MARK, *Contemporary Music Education*, New York, Cengage Learning, 1978.

⁷² W. H. BALFOUR, *An Analysis of the Status of Jazz Education in the Preparation of Music Educators in Selected California Universities*, Doctor of Music Education, Greeley, Colo., University of Northern Colorado, 1988.

⁷³ D. A. COY, *A Multisensory Approach to Teaching Jazz Improvisation to Middle School Band Students*, Doctor of Philosophy, Eugene, OR, University of Oregon, 1989.

⁷⁴ W. D. BOWMAN, « Doctoral Research in Jazz Improvisation Pedagogy: An Overview », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 47-76.

⁷⁵ S. FLOYD, « An Oral History of the Great Lakes Experience », *The Black Perspective in Music*, II, 1983, p. 41-60.

⁷⁶ J. GONDA, « Jazz Education: Improvisation and Creativity », *International Journal of Music Education*, os-2, n° 1, 1^{er} novembre 1983, p. 19-22.

⁷⁷ P. SPENCER, « Jazz in the Classroom », *British Journal of Music Education*, vol. 1, n° 2, juillet 1984, p. 97-190.

⁷⁸ L. PORTER, « Jazz in American Education Today », *College Music Symposium*, vol. 29, 1989, p. 134-139.

⁷⁹ N. CHINEN, *Playing Changes: Jazz for the New Century*, New York, Pantheon Books, 2018, p. 134.

la *New musicology*, des *New jazz studies*, avec notamment l'article fondateur « Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography »⁸⁰. La place du jazz dans l'institution est donc affermie et la pensée réflexive sur cette musique se renouvelle. Cependant, l'enseignement du jazz est assez peu abordé par les *New jazz studies*⁸¹ et seulement dans la problématique de la constitution d'un canon⁸². Durant la décennie 1990, la lente progression des publications de thèse se poursuit avec une vingtaine de recherches concernant les problématiques historiques, pédagogiques et éducatives déjà mentionnées. On peut noter la publication de la thèse de David Ake⁸³, qui sera un acteur important de la décennie suivante. La parution d'articles dans le domaine poursuit sa progression, tant au point de vue de leur nombre que des revues concernées. Le livre *Thinking in Jazz*⁸⁴, qui aborde de façon détaillée l'apprentissage du jazz, est un ouvrage de référence. Paul Berliner, ethnomusicologue, procède à une enquête de terrain et s'appuie sur de nombreux témoignages. Cependant, il est révélateur de noter que la place réservée aux institutions d'enseignement du jazz y est réduite, et que Berliner ne les considère pas comme faisant partie du monde du jazz, mais comme extérieures et étrangères à celui-ci⁸⁵. Cette position est largement partagée par les auteurs de cette époque.

Il faut attendre les années 2000 pour que l'enseignement du jazz constitue un objet d'étude en soi. À ce moment, on observe la convergence de deux courants de pensée. D'une part, la *Critical pedagogy*, notamment issue des travaux de Paulo Freire⁸⁶, est progressivement appliquée à la pédagogie musicale, avec Christopher Small⁸⁷, Henry Kingsbury⁸⁸ ou encore Bruno Nettl⁸⁹. D'autre part, un certain nombre de chercheurs ont été formés dans le cadre de la *New musicology* et des *New jazz studies*. Ainsi, les années 2000 voient l'émergence d'une *Critical jazz pedagogy*⁹⁰. Tout d'abord, David Ake publie en 2002 *Jazz Cultures*⁹¹, avec un chapitre consacré à la place de John Coltrane dans l'enseignement institutionnel. Ensuite, Tony Whyton publie en 2006 un article de référence, « Birth of the School »⁹². Enfin, Kenneth Prouty s'affirme comme l'auteur majeur de ce mouvement, avec la publication de sa thèse⁹³

⁸⁰ S. K. DEVEAUX, « Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography », *Black American Literature Forum*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 525-560.

⁸¹ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*, Jackson, University Press of Mississippi, 2011, p. 3-4.

⁸² K. E. PROUTY, « Toward Jazz's "Official" History: The Debates and Discourses of Jazz History Textbooks », *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 1, n° 1, automne 2010, p. 20.

⁸³ D. A. AKE, *Being Jazz: Identities and Images*, Doctor of Philosophy in Musicology, Ann Arbor, United States, 1998.

⁸⁴ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*

⁸⁵ K. H. TEAL, *Jazz Places: How Performance Spaces Shape Jazz History*, Oakland, California, University of California Press, 2021, p. 95.

⁸⁶ P. FREIRE, *Pedagogy of the Oppressed*, M. B. Ramos (trad.), New York, Herder and Herder, 1970.

⁸⁷ C. SMALL, *Music, Society, Education*, London, London Calder, 1977.

⁸⁸ H. KINGSBURY, *Music Talent & Performance: Conservatory Cultural System*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

⁸⁹ B. NETTL, *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1995.

⁹⁰ K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », dans N. Gebhardt, N. Rustin-Paschal et T. Whyton (éd.), *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 49.

⁹¹ D. A. AKE, *Jazz Cultures*, *op. cit.*

⁹² T. WHYTON, « Birth of the School: Discursive Methodologies in Jazz Education », *Music Education Research*, vol. 8, n° 1, 1^{er} mars 2006, p. 65-81.

⁹³ K. E. PROUTY, *From Storyville to State University: The Intersection of Academic and Non-Academic Learning Cultures in Post-Secondary Jazz Education.*, Doctor of Philosophy, University of Pittsburgh, 2002.

puis de nombreux articles durant la décennie jusqu'à la parution de son livre *Knowing Jazz*⁹⁴, qui reste un ouvrage de référence, même s'il n'est consacré qu'en partie à l'enseignement. Le sujet de l'enseignement du jazz est abordé dans plusieurs ouvrages collectifs : *The Cambridge Companion to Jazz*⁹⁵, *The Routledge Companion to Jazz Studies*⁹⁶, *Polyfree*⁹⁷. Dans la lignée de l'ouvrage de Paul Berliner, donc avec une approche ethnomusicologique, paraît le livre *School for Cool*⁹⁸, centré sur l'étude de deux écoles de jazz⁹⁹. Le nombre de publications de thèses augmente considérablement : d'une trentaine dans les années 2000 à près d'une centaine dans la décennie 2010¹⁰⁰. La quasi-totalité des recherches porte sur l'enseignement dans le cadre scolaire et les écoles de jazz sont abordées de façon très marginale¹⁰¹. Les publications dans les revues sont également plus nombreuses, sans pour autant connaître la même augmentation. Les années 2000-2020 sont marquées par la critique d'un récit institutionnel de l'enseignement du jazz se concentrant exclusivement sur un apprentissage scolaire et encadré¹⁰². Il est reproché à ce type de pédagogie d'aborder un répertoire canonique en le détachant de son contexte social et politique de production¹⁰³. Les solutions proposées consistent d'une part à davantage intégrer des enjeux transversaux issus des *gender studies* et des *minority studies*¹⁰⁴, et d'autre part à déplacer l'attention centrée sur l'acquisition de compétences musicales vers une approche pédagogique transdisciplinaire¹⁰⁵.

Le domaine de la recherche sur la pédagogie du jazz s'est tardivement constitué, ce qui indique la place marginale que ces questions occupent dans l'étude de cette musique. Depuis vingt ans, une réflexion s'est construite, entraînant le développement croissant d'une littérature spécialisée. Celle-ci se divise en deux grandes catégories : les écrits de pédagogie pratique et les écrits de pédagogie critique¹⁰⁶. Cette séparation est très nette, en termes d'auteurs et de publications. La pédagogie pratique est principalement l'objet des professionnels (enseignants-musiciens, encadrants de structures), avec des publications qu'on retrouve majoritairement dans la presse professionnelle, évoquée précédemment, et des recherches appliquées. La pédagogie critique est l'objet des chercheurs universitaires, et à ce titre, elle est caractérisée par les approches disciplinaires (notamment ethnomusicologique) et les paradigmes de la musicologie récente (*New musicology*, *New jazz studies*, *gender*

⁹⁴ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*

⁹⁵ D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », dans M. Cooke (éd.), *The Cambridge Companion to Jazz*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2010, p. 253-269.

⁹⁶ K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*

⁹⁷ L. ROUBERTIE SOLIMAN, « Évolution des phénomènes de transmission du jazz en France », dans P. Carles *et al.* (éd.), *Polyfree: la jazzosphère, et ailleurs (1970-2015)*, Paris, Outre Mesure, 2016, p. 311-325.

⁹⁸ E. Y. WILF, *School for Cool: The Academic Jazz Program and the Paradox of Institutionalized Creativity*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

⁹⁹ Le Berklee College of Music à Boston, et la New School for Jazz and Contemporary Music à New York.

¹⁰⁰ Soit autant de thèses publiées en 10 ans, que depuis la date des premières recherches dans le domaine.

¹⁰¹ C. WEST, « What Research Reveals About School Jazz Education », *Update: Applications of Research in Music Education*, vol. 33, n° 2, 1^{er} mai 2015, p. 34.

¹⁰² K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 47.

¹⁰³ A. B. CASWELL et C. SMITH, « Into the Ivory Tower: Vernacular Music and the American Academy », *Contemporary Music Review*, vol. 19, n° 1, 2000, p. 103.

¹⁰⁴ S. TUCKER, « Deconstructing the Jazz Tradition: The "Subjectless Subject" of New Jazz Studies », dans D. A. Ake, C. H. Garrett et D. Goldmark (éd.), *Jazz/not Jazz: The Music and its Boundaries*, Berkeley, University of California Press, 2012, p. 275.

¹⁰⁵ T. WHYTON, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », *op. cit.*, p. 28.

¹⁰⁶ G. SOLIS, « From Jazz Pedagogy to Improvisation Pedagogy: Solving the Problem of Genre in Beginning Improvisation Training », dans A. Heble et M. Laver (éd.), *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*, New York; London, Routledge, 2016, p. 104.

strudies, minority studies, etc.). Si la critique a été faite à la pédagogie pratique d'être trop centrée sur des problématiques musicales¹⁰⁷, on peut faire le reproche inverse à la pédagogie critique, c'est-à-dire de se focaliser sur les enjeux sociaux et politiques¹⁰⁸, et d'être trop inscrite dans des champs disciplinaires dépassant le cadre de la musicologie¹⁰⁹. Une approche globale et synthétique de l'enseignement du jazz reste à élaborer¹¹⁰, afin d'apporter une « véritable réflexion critique significative sur la nature, la pratique et la culture du domaine »¹¹¹.

La Théorie des musiques audiotactiles et l'enseignement

Pour tenter de proposer une nouvelle approche de l'histoire de l'enseignement du jazz, cette recherche se base sur la Théorie des musiques audiotactiles. Vincenzo Caporaletti, dans la thèse¹¹² qu'il soutient en 1984, en élabore le concept fondateur : le principe audiotactile¹¹³. Il développe ensuite cette théorie dans différents ouvrages¹¹⁴ et articles¹¹⁵. À partir des années 2010, cette théorie est reprise par des chercheurs internationaux, notamment Laurent Cugny en France et Fabiano Araújo Costa au Brésil. Cela aboutit à la publication d'ouvrages collectifs¹¹⁶ et à la création de la *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*¹¹⁷.

La Théorie des musiques audiotactiles « n'est pas en soi une méthode d'analyse », mais elle propose « un cadre général » et « un ensemble de concepts qui permettent de nommer les choses de façon différente et de les relier de façon originale »¹¹⁸. C'est précisément en ce sens qu'elle sera utilisée dans le cadre de cette recherche. L'objet n'est pas d'exposer ni même de résumer la Théorie des musiques audiotactiles, ce qui a été fait à de nombreuses reprises par son auteur, Vincenzo Caporaletti¹¹⁹, ainsi que par Laurent Cugny¹²⁰ et Fabiano Araújo

¹⁰⁷ T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 65.

¹⁰⁸ D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 270.

¹⁰⁹ T. WHYTON, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », *op. cit.*, p. 21.

¹¹⁰ J. P. MURPHY, « Beyond the Improvisation Class: Learning to Improvise in a University Jazz Studies Program », dans G. Solis et B. Nettl (éd.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 2009, p. 182.

¹¹¹ K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 45.

¹¹² V. CAPORALETTI, *La definizione dello swing*, Tesi di Laurea, Bologna, Università di Bologna, 1984.

¹¹³ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale : musique d'écriture, jazz, pop, rock*, Lyon, Symétrie, 2021, p. 5.

¹¹⁴ Par exemple : V. CAPORALETTI, *Introduzione alla teoria delle musiche audiotattili. Un paradigma per il mondo contemporaneo*, Canterano (RM), Aracne, 2019.

¹¹⁵ Par exemple : V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », dans G. Borio (éd.), *Musical Listening in the Age of Technological Reproduction*, Burlington, Routledge, 2015, p. 233-252.

¹¹⁶ V. CAPORALETTI, L. CUGNY et B. GIVAN, *Improvisation, culture, audiotactilité : édition critique des enregistrements du Concerto pour deux violons et orchestre en ré mineur BWV 1043 de Jean-Sébastien Bach par Eddie South, Stéphane Grappelli et Django Reinhardt*, Paris, Outre mesure, 2016.

¹¹⁷ <https://www.iremus.cnrs.fr/fr/collections-revues/revue-detudes-du-jazz-et-des-musiques-audiotactiles>, consulté le 9 août 2022.

¹¹⁸ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 56-57.

¹¹⁹ Par exemple dans V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », L. Cugny (trad.), *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 1-17.

¹²⁰ Notamment dans L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 21-56.

Costa¹²¹, mais d'utiliser certains de ses concepts centraux dans une perspective pédagogique. La notion de formativité est centrale dans la Théorie des musiques audiotactiles, dont la visée est avant tout poïétique¹²². Son objet est l'étude des processus de création, notamment sur un plan cognitif. C'est évidemment primordial pour déterminer la façon dont les musiques audiotactiles s'apprennent et se transmettent. Ainsi, cette théorie aborde des enjeux fondamentaux de la pédagogie du jazz, sur lesquels elle apporte un éclairage différent. La question est alors de déterminer dans quelle mesure la Théorie des musiques audiotactiles peut aider à envisager sous un angle nouveau, et peut être résoudre, un certain nombre de problèmes qui se sont posés historiquement dans l'enseignement du jazz, et restent pour la plupart sans réponse. Le terme « audiotactile » a été repris dans la classification des études musicales et musicologiques italiennes, par les décrets ministériels du 28 janvier 2008¹²³ et du 2 juillet 2009¹²⁴ et les annexes correspondantes. Cependant, et de façon étonnante, les questions pédagogiques ne sont pas abordées dans les écrits sur l'audiotactilité. Cette recherche est donc l'occasion d'une première application de la Théorie des musiques audiotactiles dans le domaine de l'histoire de la pédagogie du jazz¹²⁵.

Champ de la recherche et problématique

Délimitation du champ de la recherche

Il est nécessaire de délimiter le champ de cette histoire de l'enseignement du jazz. Ce sont tout d'abord des questions sur les objets d'étude, le jazz et l'enseignement qui se posent. Il s'agit ensuite de considérations d'ordre historiographique. Quelle histoire, de quel type d'enseignement, de quelle musique sera réalisée dans cette recherche ? On le voit, il y a ici un terme supplémentaire, l'enseignement, à la problématique habituellement posée par les ouvrages d'histoire du jazz¹²⁶. La difficulté est que ces trois notions (la musique, le cadre de transmission et la temporalité) sont liées, et que les choix de définition de l'une d'entre elles exercent une influence globale sur le périmètre de cette recherche. À ce stade, il ne s'agit pas nécessairement de trancher toutes les questions, mais de poser les bases d'une réflexion qui s'affinera au cours de la recherche.

L'objet-jazz

La définition du terme « jazz » est problématique¹²⁷, et les débats sur cette question dépassent le cadre de cette recherche. La position retenue ici est basée sur la tripartition entre processus poïétique, niveau neutre, et processus esthétique¹²⁸, envisagée dans la perspective

¹²¹ En particulier dans F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif » : sur les conditions de constitution et de reconnaissance mutuelle de l'expérience esthétique musicale audiotactile (post-1969) comme objet artistique*, Thèse de doctorat, Paris 4, 2016.

¹²² L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, op. cit., p. 21.

¹²³ <http://attiministeriali.miur.it/anno-2008/gennaio/dm-22012008-n-gab483.aspx>, consulté le 9 août 2022.

¹²⁴ [http://attiministeriali.miur.it/anno-2009/luglio/dm-03072009-\(5\).aspx](http://attiministeriali.miur.it/anno-2009/luglio/dm-03072009-(5).aspx), consulté le 9 août 2009.

¹²⁵ Pour une première présentation d'une histoire de l'enseignement du jazz envisagée dans une perspective audiotactile, voir S. AUDARD, « Histoire de l'enseignement du jazz : apports de la Théorie des musiques audiotactiles », *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 3, juillet 2022.

¹²⁶ L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, op. cit., p. 12.

¹²⁷ D. HARDIE, *Jazz Historiography*, op. cit. édition électronique.

¹²⁸ J.-J. NATTIEZ, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois Éditeur, 1987, p. 38.

du jazz¹²⁹. Le jazz est défini tout d'abord par un certain nombre de critères intrinsèques, qui peuvent se retrouver tous ou en partie à différentes époques : des éléments musicaux caractéristiques (concernant le timbre, la forme, et les dimensions rythmique, mélodique, harmonique) et la présence de l'improvisation. Cela constitue le niveau neutre. Le jazz est ensuite un corpus, constitué par l'ensemble des enregistrements, du répertoire et des pratiques musicales, d'origines afro-américaines, communément admis à une époque donnée comme constituant la culture de cette musique. C'est la notion de réception qui est ici opérante, et qui repose sur un consensus (plus ou moins stable et durable), partagé à un moment donné par une majorité d'acteurs du monde du jazz (musiciens, critiques, diffuseurs, structures de diffusion et d'enseignement, pédagogues, chercheurs, apprenants, public, etc.). Il s'agit donc ici du processus esthétique. Le jazz est enfin caractérisé par sa formativité, c'est-à-dire « un système opératif et une logique fonctionnelle inhérente qui induit le mode de connaissance et de conception de la réalité musicale »¹³⁰. Il s'agit en l'occurrence d'une formativité propre, basée sur le principe audiotactile, soit une « modalité psychophysique spécifique » et un « médium cognitif qui induit une conception/perception » spécifique des musiques audiotactiles¹³¹. C'est donc ici le processus poïétique. Cette définition en trois niveaux (niveau neutre, processus esthétique et poïétique) permet de prendre en compte les critères musicaux intrinsèques, de les situer dans leurs contextes de réception, en rapport avec leurs caractéristiques formatives propres. Ces trois niveaux doivent être pensés dans la dynamique de leurs évolutions historiques respectives et de leurs interconnexions mutuelles. Ainsi la délimitation du périmètre du jazz, celui d'aujourd'hui comme celui des périodes précédentes, est l'objet de permanentes négociations et redéfinitions entre les acteurs du monde du jazz. Ces enjeux ont une importance particulière dans une perspective pédagogique : quels répertoires et quelles pratiques musicales transmet-on ? Les réponses sont d'autant plus complexes qu'on se rapproche des périodes les plus anciennes ou actuelles. De plus, et c'est également fondamental dans le cadre de cette recherche sur l'enseignement du jazz, cette définition en trois niveaux inclut les « implications perceptives/cognitives » et « leurs modalités de médiation culturelle »¹³².

L'enseignement

Il faut maintenant préciser le champ de l'enseignement tel qu'il sera étudié dans cette recherche. Tout d'abord, une distinction doit être faite selon que l'enseignement est fondé sur la performance, ou sur la réflexion et la recherche¹³³. D'un point de vue institutionnel, le domaine de la performance est majoritairement enseigné dans les conservatoires, les écoles spécialisées et les départements de musique des universités américaines¹³⁴, tandis que le domaine de la réflexion et de la recherche est intégré dans les départements de sciences humaines des universités. Dans le cadre de cette recherche, c'est l'enseignement du jazz basé sur la performance qui sera étudié. En reprenant la classification proposée par David Elliott¹³⁵,

¹²⁹ R. HODSON, *Interaction, Improvisation, and Interplay in Jazz*, New York, Routledge, 2007, p. 14-16.

¹³⁰ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, *op. cit.*, p. 149.

¹³¹ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*

¹³² F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, *op. cit.*, p. 118.

¹³³ T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 76.

¹³⁴ Cette répartition est propre à chaque pays. Ainsi en France, l'enseignement spécialisé s'est historiquement construit en dehors de l'université. Dans les pays anglo-saxons, l'université prend en charge une partie des *performance-based programs*.

¹³⁵ D. J. ELLIOTT, *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, New York, OUP USA, 2005, p. 10-14.

on peut se poser sept questions sur l'enseignement musical : le but (pourquoi apprendre ?), l'objet (quelles connaissances et compétences ?), les élèves (à qui ?), les enseignants (par qui), les processus pédagogiques (comment ?), le contexte d'apprentissage (où et quand), l'évaluation (pour quels résultats ?). Afin de préciser ces différents points, trois critères peuvent être avancés. Le premier concerne le caractère institutionnel ou non institutionnel de l'enseignement. Jusqu'à présent, les écrits portant sur l'histoire de l'enseignement du jazz ont été axés sur un « récit institutionnel », dans le but notamment d'affirmer la légitimité du jazz dans l'enseignement supérieur¹³⁶. Cela a pour conséquence d'isoler l'enseignement institutionnel et empêche de comprendre les relations qu'il entretient avec le monde du jazz en général¹³⁷. Il faut donc envisager largement le caractère institutionnel en y incluant ses situations hybrides et connexes, notamment les stages d'été, les orchestres directement ou indirectement liés aux lieux d'enseignement¹³⁸. On exclura à partir de 1945 les cours particuliers, c'est-à-dire le cas d'une personne seule développant une clientèle d'élèves. C'est le caractère collectif qui est retenu pour les structures étudiées. Toutefois, avant cette date, du fait de la rareté des expériences institutionnelles, certains cours particuliers seront étudiés, car ils préfigurent l'institutionnalisation ultérieure.

Pour le deuxième critère de définition du champ de l'enseignement dans cette recherche, on peut, en suivant Lucy Green, proposer la distinction entre un apprentissage formel et informel. L'apprentissage formel est caractérisé par un cadre dédié, des enseignants mettant en œuvre une pédagogie à destination d'apprenants, conscients de suivre un enseignement. Dans l'apprentissage informel, les acquisitions se font à travers des pratiques musicales, de façon non intentionnelle, de pair à pair¹³⁹. Dans le premier cas, l'apprentissage suit une progression graduée du simple au complexe, tandis que dans le second l'approche est holistique¹⁴⁰. Cette distinction minimise la complexité de toutes les différentes situations de transmissions, analysées notamment par Paul Berliner¹⁴¹. Cependant, elle a le mérite de proposer une autre grille de lecture qui peut se combiner à la première, sans la recouper entièrement. En effet, il peut y avoir une part d'enseignement informel dans l'institution, et une part d'enseignement formel en dehors de celle-ci. On pense par ici aux nombreux supports pédagogiques qui seront analysés dans cette recherche.

Le dernier critère, pour compléter les deux précédents, est celui de l'intention d'apprendre¹⁴². Strauss se place ici du point de vue de l'élève, ce qui lui permet d'aborder la motivation, sur le plan affectif et cognitif, selon la nature de l'interaction entre l'apprenant et le sujet étudié. Aucun de ces critères n'est suffisant en soi, et chacun doit être pensé comme un continuum de situations entre institutionnel et non institutionnel, formel et non formel, intentionnel et non intentionnel.

Au vu de ces réflexions préalables, on peut tenter de délimiter l'objet de cette recherche au point de vue didactique. En l'espèce, l'enseignement est caractérisé par trois

¹³⁶ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz, op. cit.*, p. 47-48.

¹³⁷ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education: A Critical Reassessment », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 26, n° 2, 2005, p. 81.

¹³⁸ B. D. KERNFELD, « Jazz Education », dans B. Kernfeld (éd.), *New Grove Dictionary of Jazz*, New York, Grove, 2002, vol. 2/3, p. 396.

¹³⁹ L. GREEN, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Burlington, Ashgate, 2013, p. 16.

¹⁴⁰ L. GREEN, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Burlington, Ashgate, 2016, p. 10.

¹⁴¹ P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*

¹⁴² C. STRAUSS, « Beyond "Formal" versus "Informal" Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research », *Ethos*, vol. 12, n° 3, 1984, p. 195-222.

éléments : une intention d'apprendre partagée par un ou plusieurs sachants et par un ou plusieurs apprenants, un cadre défini dans lequel s'établit leur relation pédagogique, et la mise en œuvre de processus de transmission et d'évaluation relevant de la formativité audiotactile. Pour le premier point, qui concerne les acteurs, on s'appuiera notamment sur la notion de communautés¹⁴³. Le deuxième point porte sur les lieux, en tant que générateurs d'identités¹⁴⁴. Le troisième point porte sur les pratiques, qui seront abordées sous l'angle de la Théorie des musiques audiotactiles.

La temporalité et la géographie

La question de la temporalité est double dans cette recherche. Il s'agit tout d'abord de celle de l'histoire du jazz elle-même, d'en fixer un début et d'adopter une périodisation. La problématique de l'origine du jazz est complexe et implique des enjeux importants. Les positions dans les livres d'histoire du jazz varient à ce propos¹⁴⁵. Un consensus existe cependant autour de la figure de Buddy Bolden et d'une date de naissance du jazz fixée vers 1895 à La Nouvelle-Orléans¹⁴⁶. C'est ce point de vue qui est adopté pour cette recherche, en précisant que, en raison de l'absence d'enregistrements et du peu de sources primaires concernant Buddy Bolden¹⁴⁷, il s'agit d'un repère communément admis et non d'une datation précise. En ce qui concerne la périodisation, les positions des auteurs ont évolué au cours du XX^e siècle. De plus, les noms donnés aux différents courants sont problématiques. La plupart du temps, ils ne sont pas partagés unanimement par les critiques, les historiens et les musiciens, et ils sont source de nombreux malentendus¹⁴⁸. Tout comme la datation du début du jazz, la délimitation des dates de chaque courant est délicate et souvent artificielle. Les *New jazz studies* ont travaillé à déconstruire un récit de l'histoire du jazz basé sur une succession de courants¹⁴⁹. Deux remarques peuvent être faites. D'une part, ces questions fondamentales d'ordre historiographique dépassent le cadre de cette recherche. D'autre part, il est néanmoins possible de s'appuyer sur une périodisation tout en reconnaissant les limites¹⁵⁰. Ainsi, c'est la périodisation de Laurent Cugny¹⁵¹ qui est retenue dans cette recherche.

Il s'agit ensuite de déterminer une temporalité pour l'histoire de l'enseignement du jazz. En effet, cette recherche s'inscrit dans l'histoire du jazz, mais également dans l'histoire de l'enseignement de la musique, notamment aux États-Unis. Il s'agit de déterminer comment le jazz s'insère dans des institutions d'enseignement, qui ont un passé et une tradition, ou crée ses propres structures en opposition à celles-ci. Les problématiques qui se posent à l'enseignement du jazz, comme la mise en place d'un canon, sont également celles des institutions qu'il intègre¹⁵². Le jazz n'est pas la seule musique populaire qui tente de se faire

¹⁴³ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*

¹⁴⁴ K. H. TEAL, *Jazz Places*, *op. cit.*, p. 6.

¹⁴⁵ D. HARDIE, *Jazz Historiography*, *op. cit.* édition électronique.

¹⁴⁶ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, Paris, Outre mesure, 2009, p. 27.

¹⁴⁷ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint: New Orleans, Barbershop Harmony, and the Blues*, Jackson, University Press of Mississippi, 2014, p. 7-31.

¹⁴⁸ D. HARDIE, *Jazz Historiography*, *op. cit.*, édition électronique.

¹⁴⁹ S. K. DEVEAUX, « Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography », *op. cit.*

¹⁵⁰ S. TUCKER, « Deconstructing the Jazz Tradition: The "Subjectless Subject" of New Jazz Studies », *op. cit.*, p. 71

¹⁵¹ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 28.

¹⁵² A. B. CASWELL, « Canonicity in Academia: A Music Historian's View », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 129-145.

une place dans le monde académique au XX^e siècle¹⁵³, avec des enjeux et des stratégies dont il faut déterminer les points communs et les spécificités. La question du début de l'enseignement du jazz est également complexe : est-ce en 1945, avec la création des premières écoles de jazz, ou bien faut-il remonter dans les années 1920, avec les premières expériences d'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, ou encore avant à La Nouvelle-Orléans, où la transmission musicale est avérée ? C'est précisément à ces questions que devra tenter de répondre cette recherche. C'est d'autant plus difficile que le terme « jazz » apparaît durant les années 1910¹⁵⁴, et revêt dans un premier temps de multiples significations, éloignées de celles que le mot a pour nous aujourd'hui¹⁵⁵. Quoi qu'il en soit, la temporalité de l'enseignement du jazz est différente du jazz lui-même, avec une lente évolution entre les deux guerres, un premier moment de développement important après la Seconde Guerre mondiale, au moment du bebop, et une massification à partir des années 1970, correspondant à la fin de « l'intrigue linéaire »¹⁵⁶. On peut alors se demander s'il y a une relation d'ordre causal entre les grandes évolutions de l'histoire du jazz et le développement de son enseignement (et inversement), ou s'il s'agit simplement d'événements concomitants.

L'histoire de l'enseignement institutionnel se divise habituellement en trois périodes : une protohistoire, de 1920 jusqu'en 1945 ; une première phase d'institutionnalisation, entre 1945 et la fin des années 1960 ; un développement massif et international à partir du début des années 1970¹⁵⁷. Cette périodisation correspond aux trois grandes phases de l'évolution de l'enseignement du jazz. Elle est par conséquent globalement conservée, tout en étant précisée, dans cette recherche. Ainsi la première période est étendue en amont, car des phénomènes majeurs datant du début du siècle dernier doivent être analysés. Dans cette recherche, cette période s'étend de 1895 à 1945 et est caractérisée par une grande difficulté à réunir les trois critères retenus ici (institutionnalisation, formalisation et intentionnalité). Ensuite la Seconde Guerre mondiale constitue un repère commode qui est par conséquent conservé, même si la portée de cette séparation chronologique doit être relativisée. Un événement est pris comme borne chronologique pour la fin de cette deuxième période : la conférence de Tanglewood en 1967. Commence alors la troisième et dernière période qui dure jusqu'à aujourd'hui.

La géographie de cette histoire de l'enseignement doit être analysée en rapport avec l'histoire du jazz, et avec celle de l'enseignement musical aux États-Unis. Dans quelle mesure les institutions d'enseignement du jazz sont-elles localisées dans les grands centres musicaux du jazz (La Nouvelle-Orléans, Chicago, New York, Kansas City, etc.), ou bien dans les lieux historiques du développement de l'enseignement musical aux États-Unis, en premier lieu la Nouvelle-Angleterre¹⁵⁸ ? Comment expliquer que des endroits comme Francfort en Allemagne ou Denton au Texas aient connu un développement précoce de l'enseignement du jazz ? Est-ce que les positionnements géographiques (grands centres *versus* périphéries, États-Unis *versus* Europe) exercent une influence sur l'enseignement dispensé ?

¹⁵³ A. B. CASWELL et C. SMITH, « Into the Ivory Tower », *op. cit.*

¹⁵⁴ La première occurrence imprimée connue à ce jour date de 1912, dans un article à propos d'une rencontre sportive Anon., « Ben Jazz's Curve », *The Los Angeles Times*, 2 avril 1912, p. III2.

¹⁵⁵ L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, *op. cit.*, p. 133-134.

¹⁵⁶ L. CUGNY, « La fin d'une intrigue ? Pour une nouvelle périodisation de l'histoire du jazz », *non publié*, 2015.

¹⁵⁷ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 81-82.

¹⁵⁸ A. B. CASWELL, « Canonicity in Academia », *op. cit.*, p. 121-124.

Problématique

L'enseignement du jazz est un domaine complexe, dans lequel on trouve des articulations multiples. La première concerne les enjeux musicaux, théoriques et pédagogiques, dont les interactions évoluent au fil du temps. Le développement massif de l'enseignement du jazz et son poids économique croissant l'ont progressivement amené à jouer un rôle majeur dans la formulation théorique et l'évolution de cette musique. La seconde articulation concerne les acteurs, les lieux, et les pratiques. En investissant des institutions, ou en créant leurs propres structures, des acteurs du monde du jazz (musiciens, pédagogues, élèves, encadrants, etc.) ont dû négocier leur place et construire une identité avec les contraintes liées aux contextes historiques et géographiques spécifiques. Cela engendre alors des situations musicales multiples, parfois inédites, dans lesquelles des générations d'élèves ont été formées. La dernière articulation concerne le monde du jazz, l'enseignement du jazz et l'institution. Le rapport du monde du jazz à l'institution est complexe, entre rejet et désir de légitimation. Inversement, le rapport des institutions au jazz est historiquement marqué par une défiance pouvant aller jusqu'à l'hostilité, mais également dans certains cas par une volonté d'ouverture. L'enseignement du jazz se trouve alors relégué en même temps à la marge du monde du jazz et à la marge de l'institution.

La Théorie des musiques audiotactiles permet d'envisager la complexité de ces interactions sous l'angle d'un conflit entre plusieurs formativités : d'une part celle du régime d'écriture pour les institutions d'enseignement, et d'autre part celle du régime audiotactile pour le jazz. En effet, la Théorie des musiques audiotactiles amène à envisager différemment « des questions récurrentes [...] peut-être mal posées ». Celles-ci se présentent habituellement sous la forme de quatre oppositions binaires¹⁵⁹, qui « régissent la théorie et la pratique du jazz à tous les niveaux »¹⁶⁰ : oralité/écriture, populaire/savant, improvisation/écriture, Noir/Blanc. Ces quatre oppositions, qui sont également des points d'achoppement dans l'histoire de l'enseignement du jazz, sont envisagées au long de cette recherche, et il s'agit alors de déterminer quand et comment elles structurent les débats et influent, consciemment ou inconsciemment, sur les choix et les grandes orientations qui caractérisent chaque période. En considérant ces problématiques sous un angle nouveau, l'objectif est d'une part de tenter de dépasser certaines impasses qu'on rencontre habituellement dans les écrits sur l'enseignement de cette musique, et d'autre part de lier davantage l'évolution des enjeux pédagogiques à l'histoire du jazz lui-même.

Le jazz est largement enseigné depuis des décennies, et son histoire en a été profondément marquée. L'enseignement est un financeur majeur et le principal débouché professionnel du secteur, assurant en grande partie sa survie alors que son modèle économique est de longue date menacé. On peut déplorer cet état de fait, critiquer les institutions d'enseignement et les pratiques pédagogiques. Cependant, un relatif silence est observé sur le sujet, rarement abordé, et jamais considéré comme majeur. L'enseignement du jazz se situe dans un angle mort, et son histoire reste en grande partie à faire. Pourtant, l'enjeu est central pour le jazz. L'institutionnalisation de l'enseignement du jazz induit un

¹⁵⁹ L. CUGNY, « La théorie des musiques audiotactiles et les études sur le jazz », dans *Improvisation, culture, audiotactilité : édition critique des enregistrements du Concerto pour deux violons et orchestre en ré mineur BWV 1043 de Jean-Sébastien Bach par Eddie South, Stéphane Grappelli et Django Reinhardt*, Paris, Outre mesure, 2016, p. 16-19.

¹⁶⁰ T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 68.

processus de modification de la formativité de cette musique, qui tend progressivement vers un régime d'écriture. L'objet de cette recherche est d'analyser ce basculement.

Dans le cadre de cette recherche, seules les deux premières périodes de l'histoire de l'enseignement du jazz seront étudiées, soit 1895-1945, et 1945-1967. Cela tient à trois raisons. Tout d'abord, il s'agit de montrer dans cette recherche que les conditions du changement de formativité se mettent en place très tôt, avant la Seconde Guerre mondiale, et sont renforcées dans la période suivante, amenant dès ce moment un basculement vers le régime d'écriture. C'est donc l'articulation entre la première et la deuxième période qui constitue l'objet de cette thèse. Ensuite, le nombre relativement faible d'acteurs et de lieux, et le fait que la quasi-totalité d'entre eux soit localisée aux États-Unis permettent d'adopter dans cette recherche un point de vue macroscopique, et de tenter de dégager de grands enjeux communs et structurants. Enfin, l'histoire de l'enseignement du jazz avant 1970 est très peu étudiée, ce qui renforce l'intérêt d'y consacrer cette recherche.

Plan

La première partie de cette thèse aborde la période initiale, 1895-1945. Il s'agit en premier lieu d'interroger les modèles narratifs concernant la transmission à cette époque, et dans lesquels la notion d'oralité joue un rôle central et néanmoins souvent envisagé de façon contestable. Ensuite, les mutations de l'apprentissage doivent être analysées, en lien avec les premiers enregistrements de jazz et le développement des publications pédagogiques. Enfin, les premières tentatives d'institutionnalisation de l'enseignement du jazz ont lieu à partir des années 1920. À ce moment, l'opposition populaire/savant occupe une place centrale, notamment autour de la figure de Paul Whiteman. Durant cette première partie, les principaux concepts de la Théorie des musiques audiotactiles seront présentés dans une perspective pédagogique.

La période suivante, 1945-1967, est abordée en deux temps, dans les deuxième et troisième parties. L'objet est de montrer la continuité de phénomènes qui se déroulent sur un temps long, avant et après la Seconde Guerre mondiale. Il s'agit alors de déterminer pour quelles raisons et dans quelle mesure l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz renforce les tendances présentes durant la première période.

La deuxième partie porte sur les *stage bands*, cadre principal des pratiques musicales au sein des premiers cursus et écoles spécialisées de jazz entre 1945 et 1967, et tout particulièrement au Westlake College of Music et au North Texas State College. Le contexte de création de ces écoles, notamment en lien avec la mise en place du *G.I. Bill*, doit tout d'abord être précisé. Ensuite, il est nécessaire d'aborder les problématiques pédagogiques et institutionnelles propres à chacun de ces lieux de formations. Enfin, l'articulation complexe entre les *stage bands* et le monde du jazz doit être analysée, et plus particulièrement les nombreuses activités hybrides entre enseignement et performance mises en place par Stan Kenton, un personnage central de cette époque. Dans cette partie, la question de la place de l'écrit est centrale et indique un changement de formativité qu'il faut essayer de comprendre.

La troisième partie, aborde donc la même période, 1945-1967, et porte sur la *chord scale theory*. Dans un premier temps, il est important de préciser les modèles savants et les enjeux qui sont déterminants à cette époque. Dans un deuxième temps, il faut analyser les processus d'élaboration théorique et pédagogique qui se déroulent à Berklee et à la Lenox School of Jazz. Enfin, il est nécessaire de déterminer comment la systématisation et la diffusion de ces approches théoriques, notamment par John Mehegan et Jerry Coker, aboutit à la

constitution d'un objet pédagogique particulier, la *chord scale theory*, et quelles en sont les tenants et aboutissants dans une perspective audiotactile. La question de la théorisation est alors envisagée comme le corollaire de la place croissante de l'écrit dans le changement de formativité et contribue au basculement progressif vers un régime d'écriture.

En conclusion, les constatations établies dans cette recherche seront rassemblées afin de déterminer dans quelle mesure les hypothèses de départ se vérifient. Il s'agira alors de dégager les grands enjeux structurants et les processus se déroulant sur un temps long. Ce sera fait en trois temps, en abordant les problématiques liées à la temporalité, à la formativité et aux acteurs. Des pistes sur la poursuite d'un travail de recherche au-delà de cette thèse seront alors envisagées d'un triple point de vue : historique, institutionnel et pédagogique.

Première partie : Pré-institutionnalisation, 1895-1945

Cette première partie de l'histoire est difficile à aborder pour trois raisons. Premièrement, on se heurte à la question du commencement. Où et quand faire débuter cette histoire de l'enseignement du jazz ? Du fait de l'indétermination des objets et des pratiques étudiés, au point de vue musical et pédagogique, cette question est difficile à trancher. Le deuxième problème tient au manque de sources. Les écrits sur l'histoire de l'enseignement du jazz n'abordent pas, ou très peu des premières décennies du XX^e siècle. Pourtant des éléments déterminants pour l'histoire de l'enseignement du jazz se mettent alors en place et doivent être analysés. Troisièmement, durant ces cinquante années, des bouleversements majeurs se produisent dans le domaine de la musique en général et de sa diffusion : de l'apparition du jazz à l'ère des grands orchestres, des premiers enregistrements au développement de médias spécialisés (presse, diffusion radiophonique). Il est donc nécessaire d'historiciser les pratiques, et de les relier à l'ensemble du contexte musical et culturel dans lequel elles se déroulent.

Cette période en amont de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, sera étudiée en trois temps : tout d'abord les mythes et les modèles narratifs, puis les mutations de la transmission, et enfin les premières tentatives d'institutionnalisation. En effet, il est nécessaire au début de cette recherche d'analyser les représentations associées à l'apprentissage du jazz, afin de tenter de dépasser un certain nombre d'impasses caractéristiques des discours dans ce domaine. C'est notamment le cas de la question de l'oralité, que la théorie des musiques audiotactiles permet de reconsidérer. C'est la raison pour laquelle un certain nombre de concepts issus de cette théorie seront envisagés ici dans une perspective pédagogique. Les processus de transmission peuvent ensuite être abordés, en tâchant de comprendre l'articulation entre les différents médiums d'apprentissage. Une approche historique met alors en lumière l'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques. Enfin, il s'agit de déterminer où et comment se mettent en place les premières expériences d'un enseignement institutionnel du jazz, et de quelle façon celles-ci figurent ou non dans les récits postérieurs sur l'histoire de l'enseignement du jazz.

1. Les modèles narratifs

Il est important de noter que cette histoire de l'enseignement se situe dans le cadre d'une musique dans laquelle d'autres phénomènes de transmission existent depuis ses débuts jusqu'à aujourd'hui. Même s'ils ne font pas directement partie de cette recherche, il est important de les resituer en préambule. L'entourage immédiat (relations familiales, voisinage, musiciens locaux) est le cadre dans lequel s'effectuent des échanges musicaux plus ou moins informels¹⁶¹, et le premier professeur d'instrument est souvent un parent ou un proche¹⁶². Paul Berliner a montré l'importance de ces modèles issus d'un cadre social de proximité, et

¹⁶¹ D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 257-258.

¹⁶² D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *Current Musicology*, n° 71-73, 2002, p. 201 ; J. WIGGINS et T. BEY, « Music Learning as Life in an African American Family: The Story of Charlie Gabriel in New Orleans », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 43, n° 2, 1^{er} avril 2022, p. 125.

notamment des contacts précoces avec la musique à l'église, lors d'événements sociaux, à la radio¹⁶³. Pour Berliner, c'est même la communauté jazz dans son ensemble qui tient lieu de système éducatif¹⁶⁴, à travers un parcours initiatique en plusieurs étapes, incluant les *jam sessions*, l'insertion progressive dans des orchestres et la professionnalisation. C'est d'une part un apprentissage « sur le tas », le *learning by doing*, et d'autre part une façon de gagner ses galons, le *paying dues*, afin de se faire accepter dans un milieu qui pratique la cooptation. Les *jam sessions* et *cutting contest*¹⁶⁵ font alors office d'évaluation de l'acquisition des compétences attendues (savoir-faire, savoir-être), selon les normes implicites en vigueur dans un milieu musical donné. Ces modes de transmission informels et non institutionnels ne seront pas examinés dans cette recherche. Néanmoins il est parfois difficile de caractériser certaines situations hybrides. Il est alors nécessaire d'analyser finement les différents cas de figure, en faisant se croiser les critères précédemment établis portant sur le caractère institutionnel, formel et intentionnel de la transmission, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'un continuum de pratiques qui doivent être resituées dans leur contexte historique.

Il faut noter que les situations de transmission informelles sont très valorisées dans le monde du jazz. Ainsi, le pianiste Walter Bishop Jr (1927-1998) déclare être diplômé du « conservatoire Miles Davis » et de « l'université Charlie Parker »¹⁶⁶. Il y a là un enjeu fort de légitimité. C'est d'autant plus important que, d'une part, ces cadres d'apprentissage disparaissent progressivement depuis des décennies, et que, d'autre part, ils ne permettent plus de transmettre l'ensemble des nouveaux savoirs liés à l'évolution du langage du jazz¹⁶⁷. Ce rôle a progressivement été pris en charge par les institutions d'enseignement. Cette mutation des cadres d'apprentissage n'est toujours pas acceptée par le monde du jazz¹⁶⁸. Elle est par conséquent ignorée ou présentée de façon négative dans la plupart des discours sur le jazz¹⁶⁹, car cela heurte un certain nombre de représentations fortes sur lesquelles le monde du jazz a construit son identité. Il s'agit alors de mettre en évidence les modèles narratifs qui exercent à diverses époques une influence importante sur la structuration de l'enseignement du jazz¹⁷⁰, et influent sur ses liens avec le monde du jazz. En effet, certaines difficultés rencontrées dans le champ pédagogique sont liées en partie aux mythes présents dans les différents récits¹⁷¹. Ceux-ci sont particulièrement mis en évidence dans les écrits concernant les débuts du jazz. Ils sont donc analysés au début de cette thèse, d'une part à travers les discours tenus sur l'enseignement et l'apprentissage, et d'autre part avec la place accordée dans ces représentations à la notion d'oralité.

¹⁶³ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 68-102.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 102-155.

¹⁶⁵ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », dans G. Solis et B. Nettl (éd.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 2009, p. 277.

¹⁶⁶ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 36.

¹⁶⁷ J. COKER, *Improvising Jazz*, New York, Simon & Schuster, 1964, p. vii-viii.

¹⁶⁸ J. P. MURPHY, « Beyond the Improvisation Class: Learning to Improvise in a University Jazz Studies Program », *op. cit.*, p. 172.

¹⁶⁹ D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 238.

¹⁷⁰ K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education », *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, vol. 4, n° 1, 6 août 2008, p. 1.

¹⁷¹ T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 67.

1.1. Les discours sur l'enseignement

Très tôt, les discours sont dominés par l'affirmation d'un antagonisme fondamental entre le jazz et l'enseignement, et de façon symétrique par la valorisation de la figure de l'autodidacte.

1.1.1. L'antagonisme entre jazz et enseignement

En 1919, un article traitant des musiques afro-américaines parle de « l'essence primitive d'un art créatif, non enseignable et non enseigné »¹⁷². Plus loin, l'article précise les raisons de l'antagonisme entre ces musiques et l'enseignement : « l'éducation étouffe et même détruit l'art intuitif chez les individus comme chez les races »¹⁷³. Les deux qualificatifs, primitif¹⁷⁴ et intuitif, renvoient à un « naturalisme d'inspiration rousseauiste »¹⁷⁵. L'enseignement est vu ici comme antinomique par essence à un état de nature originel jugé caractéristique du jazz, et cela pour deux raisons. La première est que l'éducation réduirait ou détruirait même l'objet qu'elle transmet, en altérant son état initial¹⁷⁶. Le jazz y perdrait son authenticité et sa vitalité. C'est un discours anti-intellectuel opposant le musicien de jazz, dépeint comme un musicien instinctif, émotif et corporel, à un académisme présenté comme rationnel, cérébral et théorique¹⁷⁷. La seconde raison de cet antagonisme est le don, qui est la manifestation du naturalisme. Ainsi, un article paru en 1917 dans le *Philadelphia Tribune* énonce : « Quels que soient les talents possédés par les musiciens de jazz, ils sont nés en eux »¹⁷⁸. Le privilège accordé à cette notion de don personnel a deux conséquences majeures pour l'enseignement. En premier lieu, « soit on l'a, soit on ne l'a pas »¹⁷⁹, donc par définition on ne peut pas l'apprendre. En second lieu, le caractère éminemment personnel du don le rend intransmissible : « L'improvisation est un art dont on dit qu'il est né dans une personne et donc, impossible, dans une certaine mesure, d'enseigner »¹⁸⁰.

Cet antagonisme entre le jazz et l'enseignement est de nouveau mis en avant lors de l'affrontement entre modernistes et traditionalistes dans les années 1940. Pour ces derniers, le jazz qu'ils défendent est un « art libre », qui ne peut pas suivre « les règles des livres et des professeurs de musique »¹⁸¹. C'est ici le mythe et la nostalgie d'un monde du jazz pré-institutionnel, porteur de valeurs « naturelles »¹⁸². C'est ce point de vue qui est visé par

¹⁷² “[...]the primitive essence of untaught and unteachable creative art.” N. BURLIN, « Negro Music at Birth », *Musical Quarterly*, janvier 1919.

¹⁷³ “[...] education deaden and even utterly destroy intuitive art in individuals as in races[...]”, *Id.*

¹⁷⁴ Pour ce terme et les représentations du jazz qui y sont associées, voir par exemple : T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *The Musical Quarterly*, vol. 73, n° 1, 1989, p. 130-143.

¹⁷⁵ L. CUGNY, *Hugues Panassié*, *op. cit.*, p. 49.

¹⁷⁶ T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *op. cit.*, p. 136-137.

¹⁷⁷ T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 72.

¹⁷⁸ “[...] whatever musical talent the real jazz players possess must be born in them.”, article cité dans L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 268.

¹⁷⁹ “You Either Got It or You Don’t”, D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 254.

¹⁸⁰ “Improvising is an art that has been credited with being born in a person and therefore, impossible, to a certain extent to teach.” S. T. DALEY, *Sure System of Improvising for All Lead Instruments, Especially Adapted to the Saxophone, Clarinet, Violin, Trumpet and Trombone*, Akron, Ohio, Samuel T. Daley, 1927, p. 12.

¹⁸¹ A. HUBNER, « Must Jazz Be Progressiv? », *Jazz Record*, avril 1944, p. 8-9.

¹⁸² T. WHYTON, « Birth of the School », *op. cit.*, p. 73.

Dizzy Gillespie (1917-1993) quand il dénonce « un vieux dicton » disant « que le jazz ne s'apprend pas »¹⁸³.

Cette critique est reprise à d'autres époques, notamment, dans le cadre de la *critical pedagogy*, par Christopher Small, pour qui l'enseignement formel du jazz est un signe de la perte de vitalité de cette musique, laquelle ne peut être codifiée¹⁸⁴. La codification pédagogique est ici accusée d'étouffer l'individualité et la créativité des musiciens¹⁸⁵. On voit donc une réactivation régulière, avec des justifications similaires, mais des enjeux différents, du discours opposant fondamentalement jazz et enseignement. Le paradoxe est que l'affirmation que le jazz ne peut pas être enseigné est soutenue par des musiciens-enseignants au sein même de l'institution¹⁸⁶.

1.1.2. La figure de l'autodidacte

Le discours sur l'enseignement apparaît en creux dans les biographies de musiciens, et plus particulièrement sur ceux des périodes les plus anciennes. Le modèle du musicien autodidacte est souvent mis en avant, en opposition à l'institution¹⁸⁷.

Les musiciens des premières époques devaient apprendre par eux-mêmes. [...] Cette autodidactie leur donnait quelque chose d'unique, une qualité distinctive et individuelle, qui rendait leur travail immédiatement reconnaissable.¹⁸⁸

On peut tout d'abord noter que ce livre de James Lincoln Collier est publié en 1995, date relativement récente qui indique que ces discours sont présents de façon durable dans le jazz. L'emploi du terme « autodidacte » est problématique. Les musiciens cités, notamment Bix Beiderbecke (1903-1931) et Louis Armstrong (1901-1971) sont issus de régions totalement différentes, et on a évoqué l'importance de l'entourage familial, social et musical dans les processus d'apprentissage. Beiderbecke a appris dans un relatif isolement à Davenport dans l'Iowa¹⁸⁹, en transcrivant les disques de l'original Dixieland Jazz Band¹⁹⁰, tandis qu'Armstrong s'est formé musicalement dans le riche milieu musical de La Nouvelle-Orléans. Il serait préférable de distinguer entre différents processus d'apprentissage (audiotactile, informel, formel) et différents cadres de transmission (non institutionnel et institutionnel). La généralisation est problématique, et renvoie à une représentation idéalisée du passé pré-institutionnel évoqué ci-dessus. En effet, rien n'indique en quoi le fait d'être autodidacte donnerait ce caractère unique et distinctif, si ce n'est une opposition implicite au cadre institutionnel, envisagé comme excessivement normatif. Selon Tony Whyton¹⁹¹, ce modèle narratif valorisant la figure du musicien autodidacte repose sur « l'anti-intellectualisme

¹⁸³ "There's an old saying that jazz can't be taught [...]" D. GILLESPIE, *To Be, or Not...to Bop: Memoirs*, A. Fraser (éd.), New York, Doubleday, 1979, p. 404.

¹⁸⁴ C. SMALL, *Music, Society, Education*, op. cit., p. 198.

¹⁸⁵ T. WHYTON, « Birth of the School », op. cit., p. 4.

¹⁸⁶ T. WHYTON, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », op. cit., p. 69-70.

¹⁸⁷ K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation », op. cit., p. 1.

¹⁸⁸ "So jazz musicians, in an earlier day, had to learn for themselves. [...] But self-teaching gave them something else, and that was a distinctive, individual quality that made their work instantly identifiable." J. L. COLLIER, *Jazz: The American Theme Song*, New York, Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 152-153.

¹⁸⁹ J. P. LION, *Bix : « Bix » Beiderbecke, une biographie*, Paris, Outre Mesure, 2004, p. 32-34.

¹⁹⁰ J. L. COLLIER, *Jazz*, op. cit., p. 152.

¹⁹¹ T. WHYTON, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », op. cit., p. 24-25.

comme garant de l'authenticité », et sur la marginalité d'artistes présentés comme créant « en dehors et en réaction aux institutions d'enseignement ». Tony Whyton conclut :

Cette minimisation ou exclusion de l'éducation formelle dans le discours dominant souligne la nécessité de préserver des mythologies culturelles plus larges sur le jazz en tant que musique « naturelle » et rebelle.¹⁹²

En effet, Louis Armstrong, présenté comme autodidacte, a un parcours de formation dans lequel s'articulent un enseignement formel dans un cadre institutionnel, avec Peter Davis (1887-1991) au *Colored Waif's Home* en 1913 et 1914¹⁹³, et un apprentissage informel dans le milieu musical de La Nouvelle-Orléans. Louis Armstrong a également appris dans des contextes hybrides qui se situent à la frontière entre formel et informel. C'est le cas par exemple lorsqu'il entre en 1918 dans l'orchestre de Fred Marable (1890-1947), « considéré comme un conservatoire par les musiciens désirant acquérir de nouvelles compétences », et dans lequel Joe Howard, premier cornettiste, lui apprend à lire et l'aide à perfectionner sa technique¹⁹⁴. On se situe ici dans le cas d'un orchestre professionnel, identifié comme un cadre d'enseignement et de formation dans le milieu musical de l'époque, et dans lequel des musiciens confirmés mettent en œuvre des méthodes pédagogiques à destination de jeunes instrumentistes en voie de professionnalisation. À travers l'exemple de Louis Armstrong, on mesure la complexité des parcours d'apprentissage individuels se déroulant sur un temps long, des débuts jusqu'à l'intégration dans la vie active, et se poursuivant plus tard lors de la carrière. En effet, à Chicago, Louis Armstrong continue à se perfectionner, d'une part avec Lil Hardin (1898-1971) qui lui fait travailler des solos de cornet écrits, et d'autre part avec des musiciens d'orchestre pour acquérir des techniques issues du classique¹⁹⁵. Il est en tout cas extrêmement problématique, et en même temps révélateur, de présenter Louis Armstrong comme un autodidacte. C'est la notion même d'autodidactie qui doit être questionnée. Les musiciens travaillent et apprennent avec d'autres musiciens, et plus largement au sein d'un groupe social. On peut ainsi se demander, comme le fait Kenneth Prouty¹⁹⁶, s'il existe de véritables autodidactes dans le jazz, bien que ce qualificatif représente un marqueur identitaire fort dans cette musique.

En ce qui concerne Buddy Bolden (1877-1931), le manque de sources fait que son apprentissage musical est difficile à retracer. Selon Louis Jones, un de ses amis proches, Buddy Bolden aurait suivi des cours avec un voisin, Manuel Hall, certainement en 1895. Louis Jones déclare que Buddy Bolden est lecteur¹⁹⁷, ce qui est confirmé par Manuel Manetta (1889-1969), multi-instrumentiste et professeur de piano à La Nouvelle-Orléans¹⁹⁸. Cela est remis en cause par John Robichaux (1866-1939) et les membres de son orchestre, qui, selon les propos rapportés par le cornettiste Bunk Johnson (1889-1949), méprisaient Buddy Bolden pour son manque de formation musicale¹⁹⁹. De même, Kid Ory (1886-1973) déclare : « mais il [Buddy

¹⁹² "This downplaying or exclusion of formal education in mainstream discourse points to a need to preserve broader cultural mythologies about jazz as a 'natural' and rebellious music." *Id.*

¹⁹³ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 171.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 172.

¹⁹⁵ W. H. KENNEY, *Chicago Jazz: A Cultural History, 1904-1930*, New York, Oxford University Press, 1993, p. 59.

¹⁹⁶ K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation », *op. cit.*, p. 13.

¹⁹⁷ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, *op. cit.*, p. 11.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 116.

¹⁹⁹ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 266.

Bolden] n'était pas réellement un musicien... Il n'avait pas étudié »²⁰⁰. Le propos ici n'est pas de déterminer dans quelle mesure Buddy Bolden est lecteur, mais de comprendre que, à cette époque, la lecture est considérée comme l'élément central dans l'apprentissage, et de fait le marqueur du niveau d'éducation musicale²⁰¹. D'une part, cela représente alors un enjeu entre les musiciens lecteurs et non lecteurs, et de fait l'éducation musicale opère alors comme un élément de distinction sociale et professionnelle. Elle est à ce titre valorisée par les musiciens de La Nouvelle-Orléans, contrairement à ce que l'on a vu précédemment dans les discours postérieurs sur cette musique. D'autre part, cela renvoie les musiciens non lecteurs à une oralité non définie, et donc porteuse de nombreux malentendus.

1.2. L'oralité

La notion d'oralité est abordée ici en trois temps. Tout d'abord, c'est un élément sur lequel se sont construits des récits et des identités. Ensuite, c'est une notion problématique dans le cadre du jazz. Enfin, la Théorie des musiques audiotactiles propose un cadre offrant des solutions pour dépasser ces difficultés.

1.2.1. Oralité et identités

La question ici est de savoir pourquoi et comment la notion d'oralité domine le discours sur l'apprentissage et la transmission du jazz, particulièrement dans les périodes les plus anciennes. Pour les premiers commentateurs, le jazz, qui ne semble pas relever du régime d'écriture, est de fait directement associé à l'oralité, malgré « la présence dans le jazz, incontestable, de nombre d'éléments relevant de l'écriture »²⁰².

Et voici la raison pour laquelle l'orchestre de King Bolden est le premier à jouer du jazz. C'est parce qu'il ne lisait pas du tout.²⁰³

Ce passage est extrait d'une lettre de Bunk Johnson reproduite en ouverture du livre *Jazzmen*. La place de ce texte dans l'ouvrage indique son importance pour les auteurs. Le rejet des compétences de lecture musicale, constitutif de leur représentation du jazz, découle d'une conception primitiviste²⁰⁴. On voit que la question de la maîtrise de la lecture chez Buddy Bolden dépasse le simple intérêt historique à connaître ses compétences musicales, pour se transformer en un enjeu d'identité. En effet, le modèle narratif dominant pour les débuts du jazz est celui de « musiciens légendaires qui jouaient "d'oreille", sans aucun recours à la musique écrite, et encore moins à la théorie codifiée »²⁰⁵. On observe une association directe entre oralité et absence de théorie, qui semble aller de soi, mais qui est très problématique.

²⁰⁰ "But he wasn't really a musician... He didn't study." B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz: Music, Race, and Culture in Urban America*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1992, p. 101.

²⁰¹ Pour la place de l'écrit dans les pratiques musicales de la Nouvelle-Orléans, voir *infra* p. 42.

²⁰² L. CUGNY, « La théorie des musiques audiotactiles et les études sur le jazz », *op. cit.*, p. 17.

²⁰³ "And here is the thing that made King Bolden band be the First Band that player Jazz. It was because it did nor read at all." F. RAMSEY et C. E. SMITH, *Jazzmen*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1939, p. v.

²⁰⁴ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *Current Musicology*, n° 71-73, printemps 2001- printemps 2002, p. 226.

²⁰⁵ "[...] legendary musicians who played by 'ear', without recourse even to written music, much less codified theory." H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *Annual Review of Jazz Studies*, vol. 8, 1996, p. 5.

Il faut également noter que cette idéologie [système notation/théorie musicale occidentale] préside à toutes les instances de formation des agences pédagogiques et didactiques de la musique occidentale.²⁰⁶

Comme on l'a vu précédemment, le jazz est présenté comme réfractaire à toute forme d'enseignement institutionnel, et comme rejetant la pratique de la lecture. L'affirmation de l'absence de théorie semble alors aller de soi, et participe des mêmes représentations naturalistes. Ce modèle narratif associant oralité et absence de théorie est « une construction conceptuelle puissante dans l'histoire du jazz jusqu'à ce jour », sur laquelle le jazz a développé une identité culturelle en opposition à la musique savante occidentale²⁰⁷. « L'alignement du jazz avec la tradition orale »²⁰⁸ est aussi revendiqué comme un lien avec les méthodes d'apprentissage traditionnelles africaines, permettant de remettre en cause la pédagogie institutionnelle occidentale²⁰⁹.

En créant une opposition binaire entre les pratiques musicales et culturelles, le jazz (africain/afro-américain, intuitif, communautaire, oral) et les musiques savantes occidentales (européenne, formalisée, académique, écrite) s'érigent en systèmes musicaux distincts, voire opposés au sein de ce discours.²¹⁰

Cette dichotomie entre les régimes musicaux (écriture/oralité), les cadres d'apprentissage (formel/informel), les pratiques culturelles et les origines ethniques est problématique et très répandue. On la retrouve par exemple dans un article de Daniel Murphy sur l'histoire de l'enseignement du jazz.

À l'origine, le jazz était un phénomène exclusivement oral, un style de musique codifié uniquement dans l'expérience auditive de la musique elle-même. [...] La musique était le domaine d'un petit nombre de musiciens, principalement afro-américains et autodidactes.²¹¹

Culturellement, cela invisibilise toutes les « minorités – dont les Italiens-Américains, les Juifs et la migration euro-américaine en général, ou encore les Amérindiens – lesquelles ont également contribué de manière significative à l'histoire et à la formation du langage de cette musique »²¹². Historiquement, cela ne rend pas compte de la complexité de la situation. Si dans la plupart des histoires du jazz à La Nouvelle-Orléans, on oppose habituellement les « Créoles de couleur » de la partie *uptown* de la ville, ayant reçu une éducation musicale formelle, et donc lecteurs, aux Afro-Américains de la partie *downtown*, ayant appris de façon

²⁰⁶ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 9.

²⁰⁷ K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *Popular Music and Society*, vol. 29, n° 3, juillet 2006, p. 323.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 234.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 318-319.

²¹⁰ "In creating a binary opposition of musical and cultural practices, jazz (African/African American, intuitive, the community, oral) and Western art music (European, formalized, the academy, written) are established as distinct, even opposed musical systems within this discourse." *Ibid.*, p. 319.

²¹¹ "Originally jazz was exclusively an aural phenomenon, a style of music codified only in the aural experience of the music itself. [...] The music was the domain of a small number of musicians, primarily Afro-American and self-taught." D. MURPHY, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *Jazz Educators Journal*, n° 26, mars 1994, p. 34.

²¹² V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 4, à paraître, p. 6.

informelle et de tradition orale, la situation et en réalité beaucoup plus complexe²¹³. En effet, les musiciens de différents quartiers et origines ethniques ont maîtrisé la lecture et utilisé les supports écrits dès les débuts du jazz²¹⁴. Ici encore, c'est finalement la puissance et la permanence de ce modèle narratif qui interrogent, du fait des généralisations et des associations problématiques sur lesquelles il repose.

La musique du jazzman blanc n'est pas issue du même environnement culturel : c'est dans sa constitution même un art appris.²¹⁵

On retrouve chez LeRoi Jones (1934-2014) une essentialisation, avec l'affirmation que les musiciens de jazz noirs n'apprennent pas ce qu'ils font. Cette dichotomie est ensuite exprimée par George Lewis sous la forme d'une opposition entre « *Afrological and Eurological Perspectives* »²¹⁶. Le côté « *Afrological* » est caractérisé par le recours à la mémoire²¹⁷, la personnalité du performeur²¹⁸, et sa capacité à être un *storyteller*²¹⁹. L'ensemble de ces discours est centré « autour des concepts de *blackness*, *subjectivité* et *oralité* »²²⁰.

Ce paradigme essentialiste s'est transféré à l'interprétation du jazz comme musique noire, comme une musique afro-américaine de tradition orale exclusive. Mais cette position peut être dialectisée : sommes-nous si certains que le jazz est une musique de tradition orale ?²²¹

1.2.2. L'oralité en question

Pour répondre à cette question, il faut tenter de définir la notion d'oralité, ce qui n'est jamais fait dans les écrits analysés précédemment. Si l'on s'en réfère à Walter Ong :

Les êtres humains dans les cultures orales primaires, celles qui n'ont pas été touchées par l'écriture sous quelque forme que ce soit, apprennent beaucoup et possèdent et pratiquent une grande sagesse, mais ils « n'étudient pas ». ²²²

On voit ici réapparaître l'opposition entre les pratiques et leur formalisation. Pour Ong, du point de vue cognitif, l'oralité exclut toute formulation théorique abstraite²²³. Les écrits

²¹³ Pour l'importance de la lecture pour les musiciens afro-américains de La Nouvelle Orléans, voir J. WIGGINS et T. BEY, « Music Learning as Life in an African American Family », *op. cit.*, p. 123 et 139.

²¹⁴ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *op. cit.*, p. 200-201.

²¹⁵ « *The music of the white jazz musician did not issue from the same cultural circumstance; it was, at its most profound instance, a learned art.* » L. JONES, *Blues People: Negro Music in White America*, New York, William Morrow, 1963, p. 153.

²¹⁶ G. E. LEWIS, « Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives », *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 1, 1996, p. 91-122.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 107.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 112.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 117.

²²⁰ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 7.

²²¹ *Id.*

²²² « *Human beings in primary oral cultures, those untouched by writing in any form, learn a great deal and possess and practice great wisdom, but they do not 'study'.* » W. J. ONG, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London; New York, Methuen Young Books, 1982, p. 8.

²²³ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 29.

étudiés précédemment associent le jazz à cette oralité primaire²²⁴. Il faut tout d'abord noter que les écrits de Walter Ong ont été largement remis en cause par de nombreux ethnomusicologues²²⁵. Il faut ensuite rappeler que l'assimilation du jazz à l'oralité primaire est erronée, du fait de la présence fréquente d'écrits, que ce soit lors de la performance ou des phases d'apprentissage. La difficulté est que cette utilisation des partitions n'est pas toujours facilement décelable, et de fait souvent minorée. Ainsi, selon le pianiste Eubie Blake (1883-1983), les musiciens de l'orchestre de James Reese Europe (1880-1919) lisaient lors des répétitions des arrangements écrits qu'ils mémorisaient afin de se produire sur scène sans partitions pour se conformer au stéréotype du public blanc selon lequel « les Noirs sont trop stupides pour lire la musique, et leur capacité musicale est un don merveilleux et non le résultat d'un travail acharné »²²⁶. Le jazz ne peut donc être rattaché à l'oralité primaire proposée par Ong. Qu'en est-il alors de la question de la théorie ?

Mais une théorie musicale ne surgit pas ex nihilo ; un style musical donné dans une culture quelconque suppose un ensemble de règles qui donne une cohérence à la musique – qui permette au style de se définir comme un style – même si la théorie n'est pas désignée comme telle et même si les musiciens ignorent ce qu'ils ont intériorisé.²²⁷

Selon Henry Martin, les règles théoriques existent, et sont intériorisées par les musiciens lorsqu'ils apprennent d'oreille, sans que ceux-ci puissent nécessairement les formuler. Ces règles intégrées par l'oralité, lorsqu'elles sont mises en œuvre, le sont toujours dans la non-formulation. La formalisation n'est pas le stade ultérieur de l'intériorisation, ce sont deux processus distincts. Jusqu'ici, cela décrit en partie les processus d'apprentissage musicaux à l'œuvre dans le jazz et donne un autre éclairage sur la formule « jouer d'oreille sans connaître la théorie ». Ainsi, « ce musicien “connaît” ou – peut être mieux – “entend” la théorie »²²⁸. On pense alors être arrivé à une façon de réconcilier pratique musicale, élaboration et acquisition de règles de jeu permettant d'expliquer que nombre de musiciens afro-américains de La Nouvelle-Orléans possèdent dès les débuts du jazz des connaissances et une formation musicale étendue²²⁹. Finalement, « que ces connaissances aient été “étudiées” ou “acquises” est sans importance »²³⁰. Ce point de vue permet de dissocier l'origine ethnique et communautaire des processus d'acquisition des connaissances. Cependant, de façon quelque peu surprenante, Henry Martin ajoute dans le même article que les connaissances acquises oralement ne peuvent pas être « développées dans des modèles spéculatifs permettant d'étendre des idées musicales au-delà de ce qui a été entendu de façon

²²⁴ K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 321.

²²⁵ *Ibid.*, p. 319-321.

²²⁶ “[...] the white stereotype that blacks were too stupid to read music and that their musical ability was a wondrous natural gift and not the result of hard work.” T. J. HENNESSEY, *From Jazz to Swing: Black Jazz Musicians and Their Music, 1917-1935*, Doctor of Philosophy, Evanston, Ill., Northwestern University, 1973, p. 19.

²²⁷ “But a music theory does not spring into existence ex nihilo; a given musical style in any culture presupposes a set of rules that lets the music cohere -- that lets the style be defined as a style -- even if the theory is not designated as such and even if the musicians are unaware of what they have internalized.” H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 5.

²²⁸ « This player, then, ‘knows’ or – perhaps better – ‘hears’ the theory [...].” *Id.*

²²⁹ K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 325.

²³⁰ “Whether such theoretical knowledge was ‘studied’ or ‘picked up’ is irrelevant.” H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 6.

informelle »²³¹. Dans le cadre du jazz, il est en effet paradoxal d'affirmer que des règles sont intériorisées, puis de nier la possibilité de les mettre en œuvre ensuite dans d'autres contextes et d'étendre ainsi leur champ d'application. Cela ne correspond pas à la rapide évolution de cette musique durant les premières décennies de son histoire. On a l'impression d'avoir échoué près du but, et de se retrouver dans une impasse avec la notion d'oralité.

En effet, « l'oralité n'est pas, contrairement à ce que l'on a longtemps cru dans le jazz, un trait véritablement déterminant de l'apprentissage historique »²³². Les cadres et les processus d'apprentissage sont extrêmement divers : formels, informels, faisant intervenir ou pas des écrits, avec pour ces derniers un degré de prescriptivité variable. Comme le dit justement Kenneth Prouty, ni le régime d'oralité ni le régime d'écriture ne sont suffisants pour décrire ces processus²³³. Il propose alors un « continuum aural/écrit »²³⁴ comme nouveau cadre d'analyse des pratiques d'apprentissage permettant de rendre compte de l'ensemble des situations. La substitution du terme « aural »²³⁵ au terme « oralité » permet de mettre en avant l'importance du travail de l'oreille et l'implication du corps dans la transmission. Cependant, si ce continuum indique des degrés divers entre auralité et écriture, il ne dit rien de la nature spécifique de l'apprentissage du jazz. L'opposition oralité/écriture demeure, ainsi que le problème de la place et du rôle de la théorie dans ce continuum.

1.2.3. Apports de la Théorie des musiques audiotactiles

L'objet ici n'est pas de faire une présentation complète de la Théorie des musiques audiotactiles, ce qui dépasse le cadre de cette recherche et a déjà été réalisé par ailleurs²³⁶. Il s'agit de montrer comment la Théorie des musiques audiotactiles permet de dépasser ce dualisme oralité/écriture et de repenser le rapport à la théorie.

Le principe audiotactile

Les musiques de tradition orale et le jazz « sont certainement toutes sur les fonctions cognitives, formatives et réceptives [...] implémentées par le *principe audiotactile* »²³⁷. Vincenzo Caporaletti lie le jazz et les musiques de tradition orale, c'est-à-dire, pour la période étudiée ici : les musiques de tradition orale importées d'origines européenne et africaine ainsi que les musiques de tradition orale états-uniennes. Cependant, il ne le fait pas sous le régime de l'oralité, mais en avançant le principe audiotactile. Il est nécessaire maintenant de présenter les fondements de la Théorie des musiques audiotactiles, afin de tenter de cerner

²³¹ "Nor can such a player develop speculative models to extend musical ideas beyond what can be heard informally." *Ibid.*, p. 5.

²³² "[...] orality is not, contrary to what has been believed in jazz for many years, a truly defining feature of the historical learning experience." K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 321.

²³³ *Ibid.*, p. 325.

²³⁴ *Ibid.*, p. 330-331.

²³⁵ Le néologisme aural est adopté dans cette recherche pour sa proximité avec la formulation anglaise originale. Pour une analyse des liens entre auralité et oralité, voir J.-M. PRIVAT, « Oralité/Auralité », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 183-184, Association CRESEF, 31 décembre 2019.

²³⁶ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.* ; L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 21-41.

²³⁷ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 7.

les implications de la citation de Vincenzo Caporaletti dans le cadre de cette recherche. La Théorie des musiques audiotactiles est tout d'abord basée sur une approche dite médiologique, selon laquelle chaque régime est caractérisé par des modalités de médiation culturelle. Cela impose de s'interroger en premier lieu sur les modes de transmission, et de ne pas les considérer comme un moyen neutre pour faire transiter des informations musicales (hauteur, durée...) qui existeraient dans l'absolu et pour tous d'une façon identique, quels que soient l'époque et le lieu. Au contraire, ces modes de transmission ont des implications sur les représentations musicales, qu'il est nécessaire de prendre davantage en considération²³⁸. De plus, les modalités de médiation culturelle, par exemple le langage ou la notation, permettent d'exprimer ce que nous savons, et de caractériser les savoirs²³⁹. Ainsi, les contenus et même la notion de connaissance varient entre les régimes, et ne sont pas nécessairement reconnus comme tels d'un régime à l'autre. Il s'agit donc ici de la fonction réceptive évoquée par Vincenzo Caporaletti. Ensuite, selon l'approche cognitive, chaque régime possède un schème conceptuel propre, c'est-à-dire un mode d'élaboration, de représentation et de connaissance particulier. La formalisation des savoirs et les notions d'apprentissage et de maîtrise musicale varient selon les régimes²⁴⁰. Selon Michel Imberty, trois grands types de processus cognitifs peuvent être distingués.

Les schèmes d'ordre constituent l'ensemble des intuitions que le sujet a des successions temporelles sans qu'il ait conscience des éléments constitutifs de ces successions. [...] Les schèmes de relation d'ordre sont des schèmes de la discontinuité fonctionnelle et syntaxique. Quant aux schèmes d'ordre articulés, ils correspondent à l'identification encore tout intuitive d'événements privilégiés dans la succession temporelle [...].²⁴¹

Chaque régime va privilégier un certain type de processus cognitif, en fonction du médium : schèmes d'ordre pour le régime audiotactile, schème de relation d'ordre pour le régime d'écriture. Les schèmes d'ordre articulés, habituellement non retenus dans les écrits audiotactiles, sont importants dans les phases d'apprentissage et doivent à ce titre être pris en compte dans le cadre de cette recherche. En effet, l'articulation entre les schèmes varie également en fonction des moments de l'apprentissage, et du type de langage musical²⁴². Enfin, la Théorie des musiques audiotactiles est fondée sur une approche phénoménologique, qui permet de distinguer deux types de médiation : une médiation endosomatique, incorporée corporellement, caractéristique des régimes d'audiotactilité, et une médiation exosomatique, induite par la notation musicale, caractéristique du régime d'écriture²⁴³. Cela a pour conséquence, dans le régime audiotactile, de donner une place centrale à la « dimension dramatique et existentielle du Sujet » et notamment un « vécu

²³⁸ E. CLARKE, *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*, New York Oxford, Oxford University Press, 2011, p. 197.

²³⁹ N. R. HANSON, *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, p. 19.

²⁴⁰ Pour la notion d'apprentissage dans les musiques de régime d'oralité, voir par exemple : H. SCHIPPERS, *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2009.

²⁴¹ M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *Circuit : musiques contemporaines*, vol. 13, n° 2, 2003, p. 103-104, L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, op. cit., p. 31.

²⁴² M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », op. cit., p. 104.

²⁴³ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, op. cit., p. 130.

phénoménologique du corps »²⁴⁴. C'est précisément ce qui constitue « la juridiction propre "formative d'expérience" »²⁴⁵ dans laquelle s'inscrit « le principe audiotactile, dans le sens symbolique de la perception soit auditive, soit tactile [...] en tant que facteurs identifiant deux modalités spécifiques et connexes dans lesquelles l'expérience cognitive musicale du sujet s'explique, indépendamment des critères normocentrés [...] et des systèmes exosomatiques de codification textuelle [...] »²⁴⁶. Ainsi la Théorie des musiques audiotactiles réunit jazz et musiques de tradition orale, non pas en opposition au régime dominant d'écriture, comme la vaste catégorie par défaut des musiciens ne sachant pas lire, mais en proposant une catégorie « poïétique ou "opérable" »²⁴⁷ fondée sur une réceptivité, une cognitivité et une formativité distinctes.

Le rapport à l'écrit et à la théorie

Il reste maintenant deux questions problématiques dans les débats sur le caractère oral du premier jazz que nous avons examinés plus haut : la présence d'écrits, et la place de la théorie. Pour la première question, concernant l'utilisation fréquente de partitions dès les débuts du jazz, la Théorie des musiques audiotactiles avance le concept de subsomption médiologique, c'est-à-dire le fait que « le médium opératoire régulateur, en cohérence avec le schème conceptuel du régime dont relève la musique concernée [...] subsume les autres ». En l'occurrence, dans le cadre des musiques audiotactiles, « le médium formant audiotactile (le principe audiotactile) "audiotactilise" (réduit à sa propre logique fonctionnelle) l'écriture musicale de tradition occidentale (le moyen formé) »²⁴⁸. La subsomption médiologique permet une articulation entre le non-écrit et l'écrit, qui sera alors utilisé de façon plus ou moins prescriptive. Pour le formuler plus simplement, la place et le rôle de la partition ne sont pas les mêmes d'un régime à l'autre. En régime d'écriture elle est régulatrice (c'est elle qui édicte les conditions de la performance) alors qu'en régime d'audiotactilité, quand elle est présente, elle n'endosse pourtant pas ce rôle de régulation, assumé dans ce régime par le processus audiotactile. La subsomption médiologique désigne ainsi la priorité accordée à tel ou tel élément comme principe régulateur. Cela rend compte de « la dimension formative hybride du contexte des musiques audiotactiles »²⁴⁹, et du parcours complexe d'apprentissage des musiciens de jazz²⁵⁰.

La seconde question concerne la place et même l'existence de la théorie dans le premier jazz. Il faut tout d'abord noter, comme on l'a vu précédemment, que la caractérisation des savoirs dépend du régime dans lequel on se place et détermine « le langage ou la notation utilisés pour exprimer ce que nous savons »²⁵¹. Si, pour des observateurs issus de la musique savante occidentale, les premiers musiciens de jazz ignorent la théorie, c'est en fait que ces musiciens maîtrisent des savoirs propres au régime audiotactile, et non reconnus comme tels d'un point de vue extérieur. En l'absence totale ou partielle de partitions, les processus musicaux mis en œuvre lors de la performance sont plus difficiles à appréhender, et souvent

²⁴⁴ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 4.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 7.

²⁴⁶ *Id.*

²⁴⁷ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 40.

²⁴⁸ F. ARAÚJO COSTA, « Groove et écriture dans la Toccata em Ritmo de Samba n° 2 de Radamès Gnattali », L. Cugny (trad.), *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, 2018, p. 3.

²⁴⁹ *Id.*

²⁵⁰ C'est le cas par exemple pour Louis Armstrong. Voir *supra* p. 25.

²⁵¹ N. R. HANSON, *Patterns of Discovery*, *op. cit.*, p. 19.

minimisés²⁵². Plus fondamentalement, c'est le rapport à la théorie qui change entre le régime d'écriture et le régime audiotactile. Dans le régime d'écriture, « le médium cognitif visuel inhérent au système notationnel et à la théorie musicale occidentale "savante" constitue une médiation "exosomatique" »²⁵³. Le savoir occupe la « position objective "en face" [...] de l'Objet »²⁵⁴, issu « de la rationalisation cartésienne [...] "géométrisée" par la codification notationnelle et théorétique-musicale de la tradition écrite de l'ère tonale et Moderne »²⁵⁵. C'est précisément cela qui est visé dans l'association « ne pas savoir lire/ne pas connaître la théorie », qui caractérise de nombreux musiciens dans les discours sur le premier jazz. Or, comme on l'a vu, le principe audiotactile est caractérisé par une médiation endosomatique. C'est une façon d'appréhender et d'intégrer les processus musicaux fondée sur l'expérience sensorielle et physique du musicien en situation de jeu²⁵⁶, dans laquelle « la rationalité corporelle est considérée donc comme identité »²⁵⁷.

Premièrement, cela permet de « récupérer sur le plan théorique la dimension dramatique et existentielle du Sujet »²⁵⁸. La distinction entre les domaines de la théorie et de la pratique s'estompe. On peut alors envisager sous un angle nouveau l'acquisition et la maîtrise par l'expérience de savoirs et de savoir-faire par des musiciens sans codification préalable, et sans pouvoir nécessairement les nommer ensuite. À la différence de ce qu'affirme Henry Martin, ces compétences, qu'elles soient harmoniques, rythmiques ou mélodiques, peuvent ensuite être mobilisées et développées dans d'autres contextes. Deuxièmement, on voit apparaître la notion d'identité en lien avec l'apprentissage. Cependant, ce n'est plus une identité par défaut, liée au manque de connaissance théorique ou à l'incapacité de lire, entraînant une exclusion et une relégation « à la marge conceptuelle de la non-identité »²⁵⁹. Il s'agit d'une identité fondée sur la formativité propre aux musiques audiotactiles. Il est alors possible d'inclure dans les processus d'apprentissage toute la dimension personnelle, par exemple les solutions techniques inédites développées par certains musiciens, et qui constituent une part importante de leur esthétique. On pense par exemple ici « au doigté personnel et unique, très éloigné de la pratique orthodoxe » du cornet adopté par Bix Beiderbecke lors de son apprentissage, et responsable en partie de sa « sonorité si particulière »²⁶⁰.

On voit que la Théorie des musiques audiotactiles permet de dépasser les oppositions écriture/oralité et pratique/théorie, insuffisantes et par-là inadaptées pour envisager les questions d'apprentissage des débuts du jazz, comme pour la suite de cette histoire. On peut ainsi se dégager d'une forme d'eurocentrisme lié au cadre de pensée qui produit la notation musicale telle qu'elle s'est développée en Europe, et « prendre pleinement conscience de ses implications idéologiques dans la perspective d'une musicologie critique »²⁶¹ et d'une pédagogie critique. On peut également se dégager symétriquement d'un afrocentrisme postulant une oralité inapte à rendre compte de la diversité des situations d'apprentissage et

²⁵² T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *op. cit.*, p. 139.

²⁵³ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, *op. cit.*, p. 130.

²⁵⁴ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 3.

²⁵⁵ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 7-8.

²⁵⁶ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 4.

²⁵⁷ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, *op. cit.*, p. 130.

²⁵⁸ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 4.

²⁵⁹ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 7.

²⁶⁰ J. P. LION, *Bix*, *op. cit.*, p. 34.

²⁶¹ V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », *op. cit.*, p. 235.

de la variété des pratiques musicales au début du XX^e siècle aux États-Unis. Cette complexité est au contraire intégrée dans l'approche audiotactile, ce qui permet d'aborder les situations d'apprentissage sous un angle nouveau, en dehors des oppositions binaires « "Africain/Européen", "Noir/Blanc" et des revendications d'authenticité associées »²⁶².

²⁶² K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 217.

2. Mutation des pratiques pédagogiques

Après avoir abordé de façon globale les modèles narratifs et analysé les problématiques associées, il faut maintenant étudier l'évolution des pratiques pédagogiques durant cette longue période qui précède l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. Les premiers enregistrements de jazz constituent un bouleversement majeur, et rendent nécessaire de procéder en deux temps. La première partie est consacrée à l'apprentissage à La Nouvelle-Orléans durant les deux premières décennies du cadre chronologique de cette recherche. La seconde partie aborde les changements dans la transmission opérés par les premiers enregistrements et le développement de méthodes d'improvisation. Il s'agira alors de mettre en évidence dès cette période la structuration d'une pédagogie du jazz qui sera déterminante pour la suite de cette recherche.

2.1. Pratiques pédagogiques à La Nouvelle-Orléans

La question de l'origine géographique du jazz est complexe²⁶³ et dépasse le cadre de cette recherche. Si, dans les deux premières décennies du XX^e siècle, les pratiques musicales que l'on rattache au premier jazz se trouvent dans d'autres villes et d'autres régions des États-Unis, on observe à La Nouvelle-Orléans une concentration de musiciens de différentes communautés et une grande variété de parcours d'apprentissage. Cela occasionne une articulation complexe entre les évolutions musicales et les questions de formativité. C'est pourquoi La Nouvelle-Orléans est le cadre du début de cette recherche, et plus particulièrement la période 1895-1916, c'est-à-dire les deux décennies qui précèdent le premier enregistrement de cette musique.

Premièrement, il convient de rappeler ici que trois critères ont été établis pour délimiter le champ de cette recherche. L'enseignement y est caractérisé en l'occurrence par une intention d'apprendre, un cadre institutionnel dans lequel s'établit la relation pédagogique, et la mise en œuvre de processus de transmission et d'évaluation. Les situations d'apprentissage informel ne seront pas étudiées. Or, plus on remonte dans l'histoire du jazz, plus elles sont nombreuses et majoritaires, et donc tout particulièrement dans la période retenue ici. Deuxièmement, le terme « jazz » est d'un emploi problématique pour aborder La Nouvelle-Orléans au début du siècle, alors que l'usage du mot est difficile à attester pour cette période, et que l'objet-jazz reste flou dans les discours. Le terme « jazz » ne sera donc pas nécessairement employé dans tous les témoignages, en fonction de leur date plus ou moins ancienne. Troisièmement, les sources sont très rares en ce qui concerne l'enseignement. Dans un premier temps, il s'agit de déterminer quels sont les cadres et les contenus de l'enseignement à La Nouvelle-Orléans. Dans un second temps, il faut tenter de les mettre en regard des pratiques musicales de cette ville.

²⁶³ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint, op. cit.*, p. 6.

2.1.1. L'enseignement à La Nouvelle-Orléans

Wednesday Evening Feby [sic] 18, 03
Music by Professor Bolden's Orchestra
Dancing from 8 PM to 2:30 AM.²⁶⁴

Préambule

Cela est la seule mention écrite connue à ce jour d'une prestation musicale de Buddy Bolden, figurant sur le carton d'invitation d'un bal donné en 1903. De plus, en 1901, sur les registres du recensement annuel de La Nouvelle-Orléans, la profession déclarée de Buddy Bolden est professeur de musique²⁶⁵. Buddy Bolden, considéré comme le premier musicien de jazz, pourrait également en être le premier musicien-enseignant. Cela nous amène à reconsidérer les liens entre jazz et enseignement dès les débuts de cette musique.

Au risque d'énoncer une évidence, il y a eu un enseignement du jazz depuis que le jazz existe. Dès ses débuts dans les rues et les clubs de La Nouvelle-Orléans, le jazz a été appris, enseigné et codifié pour être transmis d'une personne à l'autre.²⁶⁶

Cette période n'est jamais abordée dans les écrits sur l'histoire de l'enseignement du jazz, au motif que toute transmission est alors orale²⁶⁷. Nous avons vu précédemment en quoi cette affirmation est contestable. Il convient maintenant de déterminer en quoi elle est, pour une part importante, historiquement infondée. Au préalable, il faut identifier les biais possibles de cette recherche, plus particulièrement concernant le lieu et les pratiques. Une première précaution doit être apportée relativement au cadre géographique. Au début du XX^e siècle, La Nouvelle-Orléans est un centre urbain important. L'influence européenne, notamment au niveau musical, y est plus marquée que dans les zones rurales alentour. L'accès à la culture et à l'éducation est plus facile dans les villes²⁶⁸. Par ailleurs, ce qui se passe à La Nouvelle-Orléans n'est pas nécessairement représentatif des pratiques du sud des États-Unis. Une deuxième précaution concerne les questions raciales et communautaires.

Les histoires populaires des débuts du jazz ont de plus en plus pris en compte les questions raciales, mais d'une manière qui ne rend pas justice à la complexité du racisme, en particulier à La Nouvelle-Orléans, et ainsi elles passent à côté d'une grande partie de ce qui est important pour la musique.²⁶⁹

²⁶⁴ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 85.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 84.

²⁶⁶ "At the risk of stating the obvious, there has been jazz education as long as there has been jazz music. From its earliest days in the streets and clubs of New Orleans, jazz has been learned, taught, and codified for transmission from one person to another." K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 46.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 82.

²⁶⁸ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 100.

²⁶⁹ "Popular histories of early jazz have increasingly considered racial issues, but in a way that does not do justice to the complexity of race, particularly in New Orleans, and thus they miss much of what is important about the music." C. HERSCH, *Subversive Sounds: Race and the Birth of Jazz in New Orleans*, Chicago, Ill., University of Chicago Press, 2009, p. 6.

En effet, la ségrégation et son système binaire de séparation de la société entre Noirs et Blancs, sont ici questionnés par la présence importante, historiquement et culturellement, de la communauté créole²⁷⁰. Les « gens libres de couleur », ou « créoles de couleur »²⁷¹ sont des acteurs majeurs de cette période du jazz, particulièrement sur les questions d'enseignement. Ils seront donc certainement plus représentés que les autres communautés.

Les mêmes pratiques musicales se sont-elles développées chez les Afro-Américains, les Créoles et les musiciens blancs de La Nouvelle-Orléans, et quel éclairage cela jette-t-il sur les origines raciales du jazz ? Il ne sera peut-être jamais possible de répondre à ces questions avec certitude.²⁷²

Il faut donc ici aussi se garder de toute généralisation, et ce qu'il est possible de déterminer pour un groupe social ne vaut pas nécessairement pour les autres. De même, ce qui est valable pour un groupe ne l'est pas automatiquement pour tous les individus qui le composent, afin d'éviter l'essentialisation critiquée plus haut²⁷³. Ainsi, d'un côté, il n'y a quasiment aucun orchestre regroupant des Afro-Américains et des « créoles de couleurs » avant 1920²⁷⁴. On voit donc qu'à l'échelle des groupes sociaux, les cadres des pratiques musicales sont clairement délimités. D'un autre côté, Fate Marable, pianiste et chef d'orchestre afro-américain, enseigne à un jeune pianiste blanc, Jess Stacy (1904-1995), preuve que des échanges au niveau personnel existent²⁷⁵. Il faut être prudent dans les conclusions qu'on peut tirer sur cette période, étant donné la rareté des sources et la complexité des questions liées au racisme et au communautarisme. Une troisième précaution concerne les instruments. Ceux faisant partie de l'orchestre symphonique ont accès à un enseignement formel, dispensé par des musiciens classiques²⁷⁶. Ainsi, c'est la clarinette qui est l'instrument le plus enseigné en cours particulier à La Nouvelle-Orléans. *A contrario*, le cornet est généralement appris de façon informelle²⁷⁷. Une quatrième et dernière précaution concerne le genre. Dans toutes les communautés, des stéréotypes de genre sont appliqués aux instruments. C'est le cas pour le piano, considéré alors comme un « instrument pour les filles », et les pianistes hommes peuvent faire alors l'objet de réflexions homophobes²⁷⁸. De fait, les acteurs de l'histoire de l'enseignement à La Nouvelle-Orléans, professeur et élèves, sont quasi exclusivement des hommes. Les déterminants sont donc nombreux (la localisation géographique, l'appartenance communautaire, les liens personnels, l'instrument pratiqué, le genre) et interdisent toute généralisation. L'enseignement musical formel à La Nouvelle-Orléans se déroule principalement dans deux cadres : l'école et les cours particuliers.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 21.

²⁷¹ Pour une approche globale de la créolité à la Nouvelle-Orléans, voir S. CHARTERS, *A trumpet around the corner*, *op. cit.*, p. 30-31 ; C. HERSCH, *Subversive Sounds*, *op. cit.*

²⁷² "Did the same musical practices develop among African Americans, Creoles, and white New Orleans musicians, and what light does this shed on the racial origins of jazz? It may never be possible to answer these questions with certainty." V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, *op. cit.*, p. 6.

²⁷³ Voir *supra* p. 28.

²⁷⁴ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 31.

²⁷⁵ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *op. cit.*, p. 205-206.

²⁷⁶ T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *op. cit.*, p. 141.

²⁷⁷ C. E. KINZER, « The Tios of New Orleans and Their Pedagogical Influence on the Early Jazz Clarinet Style », *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 2, 1996, p. 290.

²⁷⁸ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 36.

Le cadre scolaire

Le cadre scolaire à La Nouvelle-Orléans est très peu étudié, alors qu'un certain nombre d'enseignants ont exercé une influence importante dans la transmission musicale, et cela souvent en dépit d'une institution éducative rétive à l'égard du jazz²⁷⁹. Il est nécessaire de préciser que les écoles pratiquent une ségrégation stricte, et que l'enseignement secondaire se développe tardivement pour les élèves afro-américains dans cette ville : le *sixth grade* est mis en place seulement à partir de 1909, le *seventh grade* en 1913 et le *eight grade* en 1914, et la *high school* en 1917²⁸⁰. Cela signifie que pour la période étudiée ici, les musiciens afro-américains en activité dans les deux premières décennies du XX^e siècle ont eu accès à l'enseignement primaire seulement. L'apprentissage musical qui s'y déroule concerne donc des enfants jusqu'à l'âge de dix ou onze ans. Les témoignages de musiciens sont sur ce point sujet à caution, car ils reposent sur les souvenirs d'adultes concernant des faits qui se sont déroulés dans leurs premières années. Ils ont de plus été recueillis tardivement, à partir de la fin des années 1930, lors du premier *revival New Orleans*. Par exemple, Bunk Johnson relate, avec de nombreux détails, avoir appris le cornet dans le cadre scolaire avec un professeur dénommé Wallace Cutchey. Or des recherches récentes contredisent cette version, tant au niveau de l'établissement fréquenté que de l'identité de l'enseignant²⁸¹. Les sources sont donc en l'occurrence rares et peu fiables.

Les professeurs ne sont pas, dans leur grande majorité, des musiciens de jazz. Leurs noms sont néanmoins parfois restés en association avec des musiciens célèbres²⁸². Par conséquent, ils n'ont pas transmis des compétences et des connaissances directement liées à cette musique. Cela est une caractéristique de la période étudiée ici, liée au fait qu'il s'agit en l'occurrence de l'apprentissage des premiers musiciens de jazz, se déroulant généralement lors de la dernière décennie du XIX^e siècle. De plus, la plupart du temps, les professeurs en question n'enseignent pas la musique dans l'institution, et la transmission musicale s'effectue généralement hors temps scolaire²⁸³. C'est une autre caractéristique de cette première période : le jazz, et les pratiques qui lui sont associées, se situent en marge de l'institution, et y sont importés par des individualités et non par la structure. En ce qui concerne ces premiers enseignants, les associations avec des musiciens de jazz sont parfois hasardeuses. Ainsi Donald Marquis déduit de l'âge et de l'adresse de Buddy Bolden le fait qu'il aurait pu être élève de la *Fisk School of Boy*, et ainsi avoir reçu l'enseignement de Arthur P. Williams²⁸⁴. Il admet lui-même ne pas pouvoir vérifier cette information sur les registres de l'école. C'est dans cette même école qu'enseignent à partir de 1896 les frères McNeil (James, cornettiste et pianiste, et Wendell, violoniste), qui jouent également dans l'orchestre de John Robichaux²⁸⁵. Cela constitue très certainement l'exemple le plus ancien de musiciens enseignants liés au jazz. Le *Waif's Home* est une institution célèbre parce que Louis Armstrong y a été élève en 1913 et 1914²⁸⁶. Peter Davis y enseigne alors les techniques de base de différents instruments à vent

²⁷⁹ A. KENNEDY, *Chord Changes on the Chalkboard: How Public School Teachers Shaped Jazz and the Music of New Orleans*, Lanham, Md., Scarecrow Press, 2005, p. xx.

²⁸⁰ Dans le système éducatif français, le 6th grade correspond à la 6^{ème}, la 7th grade à la 5^{ème}, le 8th grade à la 4^{ème}. *Ibid.*, p. xxi.

²⁸¹ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, op. cit., p. 37-38.

²⁸² A. KENNEDY, *Chord Changes on the Chalkboard*, op. cit., p. xvii-xviii.

²⁸³ *Ibid.*, p. 1.

²⁸⁴ D. M. MARQUIS, *In Search of Buddy Bolden: First Man of Jazz*, New York, Da Capo Press, 1980, p. 29.

²⁸⁵ A. KENNEDY, *Chord Changes on the Chalkboard*, op. cit., p. 3.

²⁸⁶ Voir *supra* p. 25.

(émission du son, doigté, articulation) selon le modèle de l'enseignement classique²⁸⁷. Louis Armstrong déclare avoir joué dans l'ensemble de Peter Davis des arrangements de Franz Liszt, Johann Sebastian Bach, Serguei Rachmaninov, Gustav Mahler, et Joseph Haydn²⁸⁸. Deux éléments importants sont à noter ici, parce qu'ils se retrouvent très fréquemment alors : il s'agit d'un apprentissage issu de la musique savante occidentale, et l'enseignant est multi-instrumentiste. Jelly Roll Morton (1890-1941) a étudié à l'école catholique Saint-Joseph, avec William Joseph Nickerson (1865-1928)²⁸⁹, violoniste et enseignant réputé²⁹⁰.

Il est difficile d'avoir une idée précise du contenu et des méthodes pédagogiques employées, étant donné la variété des profils des enseignants²⁹¹ et du caractère plus ou moins intégré à l'institution de leurs activités. Plusieurs éléments se dégagent néanmoins : c'est un apprentissage collectif, dans lequel l'orchestre tient une grande place²⁹². La pratique vocale est un élément important et repose sur le *Tonic Sol-Fa System*²⁹³. Ce procédé de solmisation est imposé à toutes les écoles de La Nouvelle-Orléans en 1902 par le *Manual of Music Work: New Orleans Public School*²⁹⁴. Louis Armstrong a notamment appris avec ce système²⁹⁵. Cette approche favorise une oreille relative, et permet d'éviter les problèmes de transposition dans le cadre d'un apprentissage collectif avec de nombreux instruments transpositeurs. Malgré l'importance de l'enseignement scolaire pour de nombreux musiciens de jazz, les résistances de l'institution sont fortes, et en 1922, le *New Orleans Parish School Board*, qui gère l'ensemble des écoles publiques de La Nouvelle-Orléans, adopte une motion « bannissant pour toujours le jazz des écoles »²⁹⁶.

Les cours particuliers

Les cours particuliers obéissent à d'autres logiques, notamment commerciales. Dès 1901, l'*American Federation of Musicians* déplore le fait que « les professeurs de musique doivent, afin de gagner leur vie, mettre de côté Clementi et Czerny et enseigner la syncope populaire »²⁹⁷. La musique visée ici est le ragtime. Il convient donc de placer l'histoire de l'enseignement à La Nouvelle-Orléans dans un cadre national, et inclure le jazz dans le champ des musiques émergentes de l'époque, parmi lesquelles il ne se distingue pas encore. La demande d'enseignement concernant ces musiques est forte, et l'offre de cours doit s'adapter en conséquence. Cependant, les craintes de l'*American Federation of Musicians* sont en partie infondées, car de nombreux musiciens de La Nouvelle-Orléans affirment avoir reçu une éducation musicale fondée sur une approche classique, en lien notamment avec

²⁸⁷ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, op. cit., p. 101.

²⁸⁸ J. BERRETT, « Louis Armstrong and Opera », *The Musical Quarterly*, vol. 76, n° 2, 1992, p. 239.

²⁸⁹ J. R. MORTON, *Transcript of the 1938 Library of Congress Recordings of Jelly Roll Morton*, Cambridge, Mass., Rounder Records, 2005, p. 10.

²⁹⁰ A. KENNEDY, *Chord Changes on the Chalkboard*, op. cit., p. 8.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 20-21.

²⁹² D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », op. cit., p. 206.

²⁹³ V. HOBSON, « Historically Informed Jazz Pedagogy: New Orleans Counterpoint and Barbershop Harmony », *Jazz Education in Research and Practice*, vol. 1, n° 1, 2020, p. 155.

²⁹⁴ ANONYME, *Manual of Music Work: New Orleans Public School.*, New Orleans, Maubret's Printing House, 1902.

²⁹⁵ V. HOBSON, « Historically Informed Jazz Pedagogy », op. cit., p. 161.

²⁹⁶ A. KENNEDY, *Chord Changes on the Chalkboard*, op. cit., p. xxii.

²⁹⁷ « Music teachers, in order to make a living, must shelve Clementi and Czerny, and teach the popular syncopation. » L. ABBOTT et D. SEROFF, *Ragged but Right: Black Traveling Shows, « Coon Songs, » and the Dark Pathway to Blues and Jazz*, Jackson, Miss., University Press of Mississippi, 2009, p. 13.

l'enseignement pratiqué au Conservatoire de Paris²⁹⁸. Les méthodes citées sont la *Grande méthode complète de cornet à pistons et de saxhorn*²⁹⁹ de Joseph Baptiste Arban (1825-1889) et la *Méthode complète de clarinette*³⁰⁰ de Hyacinthe Klosé (1808-1880)³⁰¹. Tous deux ont été élèves puis professeurs au Conservatoire de Paris et Klosé est l'un de tous premiers pédagogues du saxophone³⁰². Il est possible d'y voir ici l'influence française forte à La Nouvelle-Orléans.

Parmi les professeurs importants de la ville, on trouve la famille Humphrey. James Humphrey (1859-1937), né esclave, gagne sa vie en enseignant la musique de façon itinérante dans les plantations³⁰³. Il apprend la musique à son fils Willie Humphrey Sr, né en 1879, qui devient à son tour professeur à La Nouvelle-Orléans. Ses trois fils forment la troisième génération de musiciens actifs. Parmi eux, Willie Humphrey Jr (1900-1994) devient également enseignant à La Nouvelle-Orléans³⁰⁴. On observe ici d'une part la constitution d'une lignée familiale de musiciens³⁰⁵, et d'autre part l'articulation entre la transmission intrafamiliale caractéristique de la communauté afro-américaine³⁰⁶ et une professionnalisation du métier d'enseignant. Les Tio constituent un autre exemple de famille importante au point de vue de l'enseignement, cette fois dans la communauté créole, à la fin du XIX^e siècle et dans les deux premières décennies du XX^e siècle. Les Tio sont très fréquemment cités pour la liste des élèves auxquels ils ont enseigné³⁰⁷. Charles Kinzer a effectué les recherches les plus complètes sur eux³⁰⁸ : Lorenzo Tio Jr (1893-1933), son père Lorenzo Sr (1867-1908) et son oncle « Papa » Tio (1862-1922). À travers eux, on peut avoir une idée plus précise du cadre des cours particuliers et des contenus pédagogiques dans le cadre d'une communauté et d'un instrument particulier. L'enseignement constitue pour les Tio la source de revenus principale³⁰⁹ : les élèves prennent une à deux leçons hebdomadaires, pour un coût unitaire estimé entre 50 et 75 cents³¹⁰. La durée des cours n'est pas connue avec certitude. On compte parmi les élèves de Lorenzo Sr et de son frère « Papa » Tio : Lorenzo Tio Jr, George Baquet (1883-1949) et

²⁹⁸ C. WILKINSON, « The Influence of West African Pedagogy upon the Education of New Orleans Jazz Musicians », *Black Music Research Journal*, vol. 14, n° 1, 1994, p. 26-27.

²⁹⁹ J.-B. ARBAN, *Grande méthode complète de cornet à pistons et de saxhorn*, Paris, Escudier, 1870.

³⁰⁰ H. KLOSE, *Méthode complète de clarinette*, Paris, J. Meissonnier, 1843.

³⁰¹ Benny Goodman recommande également la méthode de Klose pour l'apprentissage de la clarinette. G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, Master of Arts, Denton, Tex., North Texas State College, 1944, p. 15.

³⁰² E. h. TARR, « Arban, (Joseph) Jean-Baptiste (Laurent) », dans *Grove Music Online*, 2001 ; P. WESTON, « Klosé, Hyacinthe Eléonore », dans *Grove Music Online*, 2001.

³⁰³ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 17-18.

³⁰⁴ B. PEERLESS, « Humphrey Family », dans *Grove Music Online*, 2002.

³⁰⁵ Pour un autre exemple de lignée familiale, voir J. WIGGINS et T. BEY, « Music Learning as Life in an African American Family », *op. cit.*

³⁰⁶ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 34.

³⁰⁷ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *op. cit.*, p. 204-205 ; T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *op. cit.*, p. 140 ; S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 229.

³⁰⁸ C. E. KINZER, « The Tios of New Orleans and Their Pedagogical Influence on the Early Jazz Clarinet Style », *op. cit.* ; C. E. KINZER, *The Tio Family: Four Generations of New Orleans Musicians, 1814-1933. (Volume I and II)*, Doctor of Philosophy, Ann Arbor, United States, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 1993.

³⁰⁹ C. E. KINZER, « The Tios of New Orleans and Their Pedagogical Influence on the Early Jazz Clarinet Style », *op. cit.*, p. 290.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 282-284.

Achille Baquet (1885-1956), Sidney Bechet (1897-1959)³¹¹. Les élèves célèbres de Lorenzo Jr sont Jimmy Noone (1885-1944), Omer Simeon (1902-1959) et Barney Bigard (1906-1980)³¹².

[...] les Tios sont peut-être les premiers pédagogues importants de l'histoire du jazz, et leur principale contribution réside dans l'établissement et le maintien d'une norme pour la formation des instrumentistes jazz de la famille des bois à La Nouvelle-Orléans et au-delà.³¹³

Il s'agit donc ici d'une véritable école de la clarinette néo-orléanaise, qui influence en retour la scène jazz de son époque³¹⁴. C'est une première preuve, très précoce, des effets de boucle entre pratiques pédagogiques et musicales. Le nombre des témoignages permet en l'occurrence de connaître le contenu des cours avec une relative précision : formation musicale (lecture, travail de l'oreille) et technique instrumentale en constituent les bases, l'improvisation n'est pas abordée³¹⁵. La maîtrise du solfège est un préalable au travail instrumental, afin de développer l'oreille intérieure avant tout³¹⁶. Les supports pédagogiques sont écrits, constitués par un cahier d'exercice transmis dans la famille (perdu aujourd'hui) et de méthodes publiées, dont celle de Klosé³¹⁷.

Dans le domaine naissant de la pédagogie du jazz, Tio et ses aînés ont apporté une méthode d'enseignement enracinée dans celle de la tradition de la musique savante occidentale, incorporant des stratégies éprouvées telles que la formation de l'oreille, l'utilisation d'ouvrages pédagogiques standardisés, la démonstration et le jeu avec les étudiants et la répétition des exercices à des tempos croissants.³¹⁸

La finalité de cet enseignement est de former les élèves « à la fois en tant que musiciens d'orchestre de fosse et en tant que solistes de jazz »³¹⁹.

Il faut maintenant mettre cet enseignement en regard des pratiques musicales contemporaines.

³¹¹ *Ibid.*, p. 284-287.

³¹² *Ibid.*, p. 279.

³¹³ « [...] the Tios are perhaps the first significant pedagogues in the history of jazz, and their chief contribution lies in the establishment and maintenance of a norm for the training of jazz woodwind players in and beyond New-Orleans. the Tios are perhaps the first significant pedagogues in the history of jazz, and their chief contribution lies in the establishment and maintenance of a norm for the training of jazz woodwind players in and beyond New-Orleans." *Id.*

³¹⁴ *Ibid.*, p. 287.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 280.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 284.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 291.

³¹⁸ "To the nascent field of jazz pedagogy, Tio and his elders contributed a teaching method rooted in that of the Western concert music tradition, incorporating such proven strategies as ear training, use of standard method books, demonstration and playing along with students, and repetition of exercises at increasing tempos." *Ibid.*, p. 298-299.

³¹⁹ "[...] pit-orchestra musicians and as jazz soloists, an invaluable combination in the world of black commercial music in that period." *Ibid.*, p. 287.

2.1.2. Les problématiques musicales liées

Les modes de transmission : la place de l'écrit

[...] il faut examiner l'évidence de stratégies pédagogiques ayant beaucoup plus en commun avec celles des sociétés traditionnelles d'Afrique de l'Ouest et du Centre qu'avec celles de Paris. Ce que la pédagogie européenne ne pouvait pas apporter aux musiciens de jazz, les pratiques pédagogiques africaines l'ont fait.³²⁰

Christopher Wilkinson met ici l'accent sur un point clé : les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement formel à La Nouvelle-Orléans relèvent de la musique savante occidentale, au niveau de la théorie et de la pratique instrumentale. Il le fait cependant de façon contestable. Tout d'abord, on retrouve l'opposition Afrique/Europe dont l'auteur affirme lui-même le côté « spéculatif », étant donné la difficulté de distinguer les origines africaines et européennes des pratiques pédagogiques à La Nouvelle-Orléans³²¹. Ensuite, il ignore le fait que les cadres d'apprentissage sont multiples (formels et informels), et qu'un même individu peut acquérir des connaissances et des compétences différentes dans plusieurs contextes. Enfin, l'auteur affirme comme une évidence que l'apprentissage classique ne peut rien apporter à un musicien de jazz. Cette évidence n'est pas étayée dans l'article. La question centrale concerne en fait la place de l'écrit, et donc la formativité associée, ce qui doit nous amener à nous interroger sur le lien entre pratiques musicales et pédagogiques contemporaines. En effet, selon Kenneth Prouty, la question la plus importante, et également la plus rarement abordée, est la suivante : « comment le développement de l'enseignement du jazz est-il lié plus largement aux communautés et aux pratiques du jazz qui lui sont contemporaines ? »³²². Premièrement, on a évoqué précédemment les différentes communautés présentes à La Nouvelle-Orléans (Blancs, Afro-Américains et Créoles) et la complexité de leurs interactions sociales et musicales. Plutôt que d'associer, comme dans la majorité des récits, l'origine du jazz à une seule d'entre elles, les Noirs de *uptown*, une hypothèse plus vraisemblable est que le jazz se soit développé simultanément dans les quartiers *uptown* et *downtown* de la ville³²³, soit dans les communautés afro-américaines et créoles, ainsi que chez les Blancs, et notamment dans la communauté italo-américaine³²⁴. Deuxièmement, les pratiques musicales sont sensiblement différentes entre les différentes communautés, ce qui implique des modes de transmission, de production et des codes de jeu spécifiques³²⁵, qui constituent à leur tour des marqueurs stylistiques³²⁶.

³²⁰ “[...] we must examine the evidence of pedagogical strategies having far more in common with those of traditional societies of West and Central Africa than with those of Paris. What European pedagogy could not contribute to jazz musicians, African teaching practices did.” C. WILKINSON, « The Influence of West African Pedagogy upon the Education of New Orleans Jazz Musicians », *op. cit.*, p. 27.

³²¹ *Id.*

³²² “[...] how did the development of jazz education relate to the larger communities and practices of jazz that were contemporary to it?” K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 81.

³²³ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, *op. cit.*, p. 88.

³²⁴ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 76-77.

³²⁵ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 38.

³²⁶ Pour une étude approfondie des orchestres importants des différentes communautés de la Nouvelle-Orléans, voir S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*

Afin de mieux comprendre les méthodes pédagogiques employées, il faut tenter de déterminer la place que l'écrit occupe dans les pratiques musicales de La Nouvelle-Orléans. Au début du XX^e siècle, la musique savante occidentale y joue un rôle important et souvent négligé, et des musiciens comme Alphonse Picou (1878-1961) et Lorenzo Tio Sr se produisent régulièrement au *French Opera House*³²⁷. Sydney Bechet³²⁸ et Jelly Roll Morton³²⁹ témoignent de l'importance musicale qu'ont eue pour eux les opéras qu'ils y ont entendus. Les membres de l'orchestre du *French Opera House* donnent des cours privés aux enfants des familles créoles³³⁰. C'est en effet une institution culturelle importante pour la communauté créole, et un élément central dans la construction d'une identité professionnelle des musiciens qui en sont issus³³¹. En effet, la maîtrise de la lecture est un enjeu professionnel. L'orchestre de John Robichaux en est un bon exemple : le répertoire est constitué d'arrangements écrits, très souvent joués en lecture à vue sur scène par des musiciens engagés sur leur maîtrise du déchiffrage³³². Cela permet à Robichaux d'interpréter les derniers succès en vogue, dont il achète les arrangements au fur et à mesure de leur publication. Dans le contexte compétitif du monde du jazz, pouvoir écrire des arrangements représente un avantage professionnel considérable³³³. Lors de leur arrivée à Chicago, les musiciens néo-orléanais doivent se soumettre à un test de lecture pour être admis dans le syndicat des musiciens, et la plupart d'entre eux suivent des cours de déchiffrage à leur arrivée dans cette ville³³⁴. La lecture apparaît ici comme un élément de sélection, auquel est conditionné l'accès à l'emploi. La place de l'écrit dans le premier jazz est donc à réévaluer, et concentre des enjeux d'identité culturelle et professionnelle, particulièrement dans la communauté créole. Il est donc logique que l'écrit occupe une place importante dans l'enseignement.

On observe ensuite un certain nombre de situations intermédiaires, qui interdisent toute réduction à une pure opposition oralité/écriture dans les pratiques³³⁵. Premièrement, il s'agit des « cercles d'alphabétisation musicale »³³⁶ : si un musicien de l'orchestre est lecteur, tous les autres ont accès au matériel écrit à travers lui. C'est donc un contexte de mixité des profils, des compétences et de mutualisation des savoirs et des savoir-faire. Cette notion est très utile pour étendre l'influence des partitions, au-delà des seuls lecteurs, à une très grande partie des musiciens de l'époque. Alphonse Picou confirme cette pratique pour avoir lui-même transmis des arrangements de façon orale³³⁷. On mesure ici, pour la communauté, l'importance des compétences de lecture d'un de ces membres. Deuxièmement, on trouve la situation où l'écrit est présent partiellement, sous la forme d'une mélodie, à laquelle les instrumentistes ajoutent des parties d'accompagnement harmonique et mélodique, à l'oreille et selon des codes de jeu établis par l'usage³³⁸. Troisièmement, il s'agit des parcours individuels des musiciens, qui utilisent « à la fois les cultures musicales africaine et

³²⁷ T. GIOIA, « Jazz and the Primitivist Myth », *op. cit.*, p. 140.

³²⁸ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 171.

³²⁹ J. R. MORTON, *Transcript of the 1938 Library of Congress Recordings of Jelly Roll Morton*, *op. cit.*, p. 11.

³³⁰ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 50.

³³¹ *Ibid.*, p. 19-20.

³³² *Ibid.*, p. 57.

³³³ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, *op. cit.*, p. 87.

³³⁴ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 169.

³³⁵ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *op. cit.*, p. 225.

³³⁶ « circles of musical literacy » *Ibid.*, p. 227.

³³⁷ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 61.

³³⁸ Victor Hobson propose l'hypothèse d'une origine de ces codes de jeu dans les pratiques des *Barbershop Quartets*. V. HOBSON, « Historically Informed Jazz Pedagogy », *op. cit.*, p. 127.

européenne pour développer leurs propres techniques, compétences et maîtrise de l'écrit »³³⁹. À travers ce mélange de pratiques relevant du régime d'écriture et d'oralité, les échanges musicaux entre Créoles et Afro-Américains s'opèrent³⁴⁰, même si les musiciens de ces différentes communautés ne sont pas directement en contact³⁴¹.

La question de l'improvisation

C'est également l'absence de l'improvisation dans les situations d'enseignement formel à La Nouvelle-Orléans qui pose question. Il faut avant tout tenter de remettre le terme dans le contexte historique de La Nouvelle-Orléans.

Là où de nos jours nous considérons l'improvisation comme un acte d'imagination créatrice, dans le passé, elle était parfois considérée comme l'inverse, comme quelque chose que des musiciens insuffisamment formés faisaient par expérience, habitude ou nécessité.³⁴²

Le verbe « *to fake* » est alors utilisé comme un terme péjoratif par les musiciens lecteurs pour désigner le fait de jouer d'oreille des parties initialement écrites, soit par incapacité de les déchiffrer, soit par choix musical³⁴³. Les termes « *to improvise* » et « *to fake* » sont associés et deviennent synonymes³⁴⁴. Ils désignent de fait une pratique qui s'écarte des éléments fixés, tout en gardant une plus ou moins grande proximité avec eux. Le référent est avant tout la mélodie. Tout d'abord, celle-ci doit être répétée continuellement pour les danseurs³⁴⁵. Ensuite, c'est une question de degré. Selon Peter Bocage (1887-1967), trompettiste et violoniste, « les anciens, s'ils connaissaient un morceau, collaient surtout à la mélodie et y mettaient un petit peu d'improvisation »³⁴⁶. Enfin c'est la conception même de l'harmonie qui est propre à cette époque. C'est une harmonie résultant des différentes lignes mélodiques jouées, issues de codes de jeu transmis de façon informelle en situation de pratique collective instrumentale et vocale³⁴⁷.

La génération pionnière des musiciens de La Nouvelle-Orléans n'utilisait pas l'harmonie comme point de référence, elle utilisait la mélodie. [...] Ce n'était pas que les musiciens de La Nouvelle-Orléans ignoraient l'harmonie, c'était plutôt qu'ils comprenaient que l'harmonie était le produit de la mélodie combinée à d'autres lignes contre-mélodiques.³⁴⁸

³³⁹ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, op. cit., p. 104-105.

³⁴⁰ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, op. cit., p. 63.

³⁴¹ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, op. cit., p. 104.

³⁴² "Where these days we regard improvisation as an act of creative imagination, in the past it was sometimes considered anything but, something that inadequately trained musicians did from rote or force of habit or necessity." L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », op. cit., p. 266.

³⁴³ *Ibid.*, p. 265-266.

³⁴⁴ V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, op. cit., p. 88.

³⁴⁵ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, op. cit., p. 118.

³⁴⁶ "The older men, if they knew a piece, they'd stick mostly to the melody; and put a little improvisation in [...]" V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, op. cit., p. 122.

³⁴⁷ V. HOBSON, « Historically Informed Jazz Pedagogy », op. cit.

³⁴⁸ "The pioneer generation of New Orleans musicians did not use harmony as their point of reference, they used the melody. [...] It was not that New Orleans musicians were unaware of harmony, it was rather that they

Premièrement, cette rapide mise en contexte amène à reconsidérer le terme « improvisation », qui définit mal les pratiques abordées ici. La Théorie des musiques audiotactiles propose à la place le concept d’extemporisation, ainsi défini :

Ils [les performeurs] se réfèrent à des « modèles », de forme et de nature très variées, au caractère prescriptif lui aussi variable. [...] Ces modèles se combinent à des ensembles de règles idiomatiques et stylistiques pour constituer des contextes dans lesquels les performances peuvent se déployer, toujours différentes, mais toujours produites par ces contextes, potentiellement porteurs en retour de toutes ces occurrences.³⁴⁹

L’extemporisation permet de rendre compte du continuum des situations décrites plus haut, dans lesquelles la mélodie peut constituer un modèle plus ou moins prescriptif. Dans le cadre audiotactile, les règles idiomatiques sont incorporées par un processus de médiation endosomatique. Elles n’ont pas à être explicitement formulées pour être connues et mises en œuvre par les performeurs. Précisément, dans le contexte de La Nouvelle-Orléans au début du XX^e siècle, ces règles n’ont pas fait l’objet de formulation. D’une part, elles sont en train d’être élaborées, et d’autre part, ces pratiques se transmettent dans un cadre informel.

Deuxièmement, on peut tenter de comprendre pourquoi l’extemporisation est absente de l’enseignement formel. Tout d’abord, le *faking* est une pratique dépréciée par les musiciens éduqués. On retrouve ici les enjeux d’identité fondés sur la lecture, auxquels s’ajoute le poids de la musique savante européenne, donc de régime d’écriture, dans le cadre éducatif. À ce titre, l’extemporisation n’est enseignée ni dans le cadre scolaire ni dans les cours particuliers. Ensuite, une partie des enseignants ne maîtrisent pas les processus d’extemporisation. Barney Bigard rapporte qu’un de ses professeurs, Charles McCurdy, « pouvait jouer tout ce qui était écrit, mais ne savait pas improviser »³⁵⁰. Il reste le cas de musiciens comme Lorenzo Tio Jr, excellent lecteur et improvisateur³⁵¹, qui n’enseigne pas l’improvisation. Comme le rapporte Omer Simeon, Lorenzo Tio Jr considère qu’une fois la maîtrise de l’instrument et la lecture acquise, la capacité d’improviser viendrait de soi³⁵². On se situe ici dans un paradigme donné, c’est-à-dire « un ensemble général de présuppositions plus ou moins cohérentes et souvent implicites qui constituent une perspective, un style ou une manière de reconnaître les faits et de créer des connaissances »³⁵³. Dans le cadre de ce paradigme, les pratiques émergentes d’extemporisation ne sont alors pas encore reconnues par les enseignants comme des faits musicaux susceptibles de constituer un corpus de connaissances transmissibles, même si eux-mêmes sont également improvisateurs.

On assiste à La Nouvelle-Orléans à un changement de paradigme lié à une mutation des formativités. Les pratiques audiotactiles et celles issues du régime d’écriture coexistent, s’affrontent, et s’articulent progressivement. Les processus de subsomption médiologique opèrent dans deux directions : les musiciens lecteurs incorporent des éléments audiotactiles,

understood harmony to be the product of the melody combined with other countermelodic lines.” V. HOBSON, *Creating Jazz Counterpoint*, *op. cit.*, p. 158.

³⁴⁹ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l’œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 25.

³⁵⁰ D. CHEVAN, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *op. cit.*, p. 204.

³⁵¹ C. E. KINZER, « The Tios of New Orleans and Their Pedagogical Influence on the Early Jazz Clarinet Style », *op. cit.*, p. 288.

³⁵² *Ibid.*, p. 298.

³⁵³ “It is a general set of more or less consistent and often implicit assumptions that constitute a perspective, style, or way to recognize data and make knowledge.” R. CARY, *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*, New York, Routledge, 2016, p. 333.

et les musiciens audiotactiles intègrent l'écrit, directement ou indirectement. La Théorie des musiques audiotactiles permet de se dégager des visions communautaires, qui ont structuré la plupart des récits, et d'envisager « l'interpénétration de ce qui relève respectivement du musical en propre et du culturel au sens large »³⁵⁴ dans les pratiques et les modes de transmission. L'enseignement formel prend alors en charge la transmission d'une partie des compétences, celles issues du régime d'écriture, l'autre partie est transmise de façon informelle. On a montré qu'il existe dès cette époque, un enseignement institutionnel, formel, assuré notamment par des musiciens faisant partie du monde du jazz naissant, à destination d'élèves qui en seront les futurs acteurs, connus ou inconnus. On pourrait se demander s'il s'agit déjà d'un enseignement du jazz. Cette question est éminemment complexe pour une période durant laquelle l'objet-jazz est en pleine construction, et de fait très difficile à appréhender. Cependant, on peut affirmer que ce n'est pas un enseignement audiotactile. L'arrivée des premiers enregistrements est, de ce point de vue, d'une importance capitale.

2.2. Mutation de la transmission

Au premier abord, les disques, les méthodes et les transcriptions publiées dans les magazines spécialisés ne semblent pas faire directement partie de l'enseignement tel qu'il est abordé dans cette recherche, avec les trois critères de la formalisation, de l'institutionnalisation et de l'intentionnalité. Cependant, ces éléments sont centraux dans le monde de l'enseignement du jazz.

L'enseignement du jazz ne doit pas être considéré comme une activité isolée dans le cadre des programmes académiques de musique, mais plutôt comme inextricablement lié à des communautés, des pratiques et des discours plus larges et extra-institutionnels dans le champ du jazz.³⁵⁵

Étudier l'apparition et le développement de nouvelles ressources comme les disques et les méthodes est essentiel pour comprendre les mutations des processus de transmission et d'apprentissage à l'œuvre de la fin des années 1910 à la Seconde Guerre mondiale.

2.2.1. Premiers enregistrements de jazz

Les premiers enregistrements de jazz constituent un bouleversement majeur dans les processus de transmission de cette musique. Afin d'en comprendre la portée, il faut détailler les nouvelles pratiques qui apparaissent d'un point de vue historique. Il s'agit ensuite d'envisager ces modifications de l'apprentissage d'un point de vue audiotactile.

³⁵⁴ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, op. cit., p. 55.

³⁵⁵ "Jazz education must not be thought of as an isolated pursuit within the confines of academic music programs, but rather understood as inextricably linked to broader extra-institutional jazz communities, practices, and discourses." K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », op. cit., p. 46.

Bouleversement des cadres de transmission : perspective historique

Le 26 février 1917, l'Original Dixieland Jazz Band enregistre deux morceaux³⁵⁶. Cette séance constitue le premier enregistrement de jazz connu à ce jour. L'événement a une portée capitale pour l'histoire du jazz dans son ensemble. Pour la première fois, on possède une trace sonore des pratiques musicales connues avant cela uniquement par des témoignages. L'importance que le développement des technologies d'enregistrement représente pour l'essor du jazz n'est plus à démontrer³⁵⁷. Quelques remarques préalables doivent cependant être faites. Premièrement, on peut se demander si ce premier enregistrement documente de façon transparente la musique de son époque. Il est de fait impossible de répondre à cette question, car nous n'avons pas accès aux performances antérieures. De plus, cet enregistrement a été réalisé à New York par des musiciens néo-orléanais. On peut s'interroger sur le lien entre les performances enregistrées ce 26 février 1917 et les pratiques musicales de La Nouvelle-Orléans, comme cela a par exemple été fait par Samuel Charters.

J'ai demandé à un certain nombre de vieux musiciens de La Nouvelle-Orléans ce qu'ils pensaient de la musique lorsqu'ils ont entendu les premiers disques, et ils ont convenu que c'était quelque chose qui ressemblait à ce qu'ils avaient tous joué, mais de manière beaucoup plus organisée et répétée [...]"³⁵⁸

Deuxièmement, l'enregistrement n'est pas un médium neutre, et introduit de fait des modifications dans les pratiques musicales³⁵⁹. Le temps de la performance n'est plus « le temps de l'événement », c'est-à-dire le temps nécessaire et indéterminé pour effectuer l'ensemble du processus artistique³⁶⁰, mais devient « un temps fixé »³⁶¹, déterminé par une contrainte extérieure, en l'occurrence la durée maximale de l'enregistrement, soit moins de trois minutes³⁶². Les contraintes techniques imposent également des modifications de l'instrumentation, comme en témoigne par exemple le violoniste George Morrison (1991-1974)³⁶³. Il faut donc tenir compte des altérations induites par l'enregistrement³⁶⁴ dans le cadre de cette recherche.

³⁵⁶ Original Dixieland Jazz Band, 1917, "Livery Stable Blues", "Dixieland Jazz Band One-Step", Victor, 26 février 1917.

³⁵⁷ K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *op. cit.*, p. 326.

³⁵⁸ "I asked a number of older New Orleans musicians what they thought of the music when they heard the first singles, and they agreed that it was something like what they'd all been playing, but considerably more organized and rehearsed, [...]" S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, *op. cit.*, p. 145.

³⁵⁹ Pour une analyse en détail de ces modifications, concernant le morceau "Tiger Rag", voir V. CAPORALETTI, « Nouvelles perspectives interprétatives sur les sources de "Tiger Rag" », L. Cugny (trad.), *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 1-33.

³⁶⁰ Il peut évidemment y avoir également des contraintes diverses de durée lors d'une performance non enregistrée, liées au contexte de diffusion.

³⁶¹ R. SCHECHNER, *Performance Theory*, New York, Routledge, 1977, p. 6.

³⁶² Ce sera le cas jusqu'au début des années 1950 et l'utilisation de la bande magnétique pour l'enregistrement.

³⁶³ G. SCHULLER, *Early Jazz: Its Roots and Musical Development*, New York, Oxford University Press, 1968, p. 359-372.

³⁶⁴ Pour une analyse en détail des problématiques liées à l'enregistrement dans le jazz, voir L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 72-86.

Le premier enregistrement a de grandes conséquences dans l'histoire de la transmission de cette musique, relevées par de nombreux auteurs³⁶⁵. Plusieurs modifications substantielles sont mises en avant. Il s'agit tout d'abord de la rupture de l'unité de lieu : « [...] les enregistrements permettent à de jeunes musiciens de faire unilatéralement leur apprentissage auprès d'artistes qu'ils ne rencontreront peut-être jamais »³⁶⁶. Dans toutes les situations de transmission abordées jusqu'ici dans cette recherche (formelles ou informelles), l'apprentissage (intentionnel ou non) n'est alors possible que si tous les participants sont en contact direct. Cela limite considérablement la diffusion de l'information, et crée les conditions de l'émergence de particularismes locaux forts, comme à La Nouvelle-Orléans. La possibilité offerte par le disque de rompre cette obligation de coprésence favorise une dissémination rapide de l'information, et aussi une uniformisation des modes de jeu. Les dimensions communautaires sont de fait moins présentes, car il est possible d'écouter des orchestres hors de leur lieu de diffusion immédiate³⁶⁷. De plus, cela atténue les phénomènes de cooptation, c'est-à-dire d'avoir été admis dans un cercle restreint ou repéré pour ses aptitudes afin de pouvoir bénéficier de l'enseignement d'un musicien reconnu³⁶⁸. L'information contenue dans le disque est accessible à toute personne en mesure de l'écouter. Le jazz passe d'une culture traditionnelle à une culture de masse³⁶⁹, ce qui affecte de manière irréversible les processus de transmission. L'enregistrement permet en outre une diffusion du jazz hors des États-Unis. « Il est impossible d'ignorer l'énorme influence des enregistrements en Europe », où « des personnes musicalement réceptives [...] vont imiter les performances des créateurs américains »³⁷⁰.

Il s'agit ensuite de la rupture de l'unité de temps, entre le moment de la performance et celui de l'écoute. De la même façon qu'il n'est plus nécessaire de se trouver au même endroit que le performeur, il n'est plus besoin d'être présent au moment de la performance. Celle-ci peut se réécouter après un laps de temps plus ou moins long. Cela constitue une « subversion de l'intégrité diachronique »³⁷¹ au niveau de la réception. C'est un facteur important de diffusion de l'information. Il s'agit enfin de la rupture de l'unité d'action. On peut réécouter le morceau, et n'importe quel passage de celui-ci, à volonté.

Les disques ont permis une analyse jusqu'alors impossible, dans la mesure où les enregistrements de passages improvisés pouvaient alors être répétés un nombre infini de fois (ou du moins jusqu'à ce que le disque soit usé), et où un musicien à l'oreille relativement exercée pouvait désormais décomposer les solos en segments plus petits.³⁷²

³⁶⁵ W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *Jazz Educators Journal*, vol. 18, n° 3, mars 1986, p. 11 ; D. MURPHY, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *op. cit.*, p. 35.

³⁶⁶ «*In part, recordings enable young musicians to apprentice unilaterally with artists they may never actually meet.*» P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 58.

³⁶⁷ Il faut évidemment tenir compte du fait que les artistes afro-américains n'enregistrent pas avant 1920. Par exemple Mamie Smith, 1920, « Crazy Blues », Okeh, 10 août 1920.

³⁶⁸ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, *op. cit.*, p. 35.

³⁶⁹ V. CAPORALETTI, « Nouvelles perspectives interprétatives sur les sources de « Tiger Rag » », *op. cit.*, p. 2.

³⁷⁰ T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, London; New York, Cassell, 1996, p. 87.

³⁷¹ V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », *op. cit.*, p. 245.

³⁷² «*Recordings allowed for analysis in a way that had not previously been possible, in that recordings of improvised passages could be repeated an infinite number of times (or at least until the record wore out), and that a musician with relatively sensitive ears could now break down solos into smaller segments.*» K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 89-90.

Cela a une importance capitale pour les processus d'apprentissage. L'enregistrement fixe la performance, et permet d'accéder à un niveau de détail et de compréhension difficilement atteignable autrement. Il s'agit d'isoler « les caractéristiques syntaxiques [...] qui sont toutes entières dans le produit et observables à ce niveau »³⁷³. L'acquisition du langage peut alors se faire en fractionnant les éléments musicaux en unités discrètes et donc plus facilement assimilables. Ainsi, « l'importance de la relation directe entre les enregistrements et l'acquisition de compétences pour jouer du jazz ne peut être surestimée »³⁷⁴. C'est un fait majeur de l'histoire de la transmission du jazz.

[...] le plus grand coup d'accélérateur donné au jazz, et par la suite à l'enseignement du jazz, est survenu avec l'avènement des enregistrements en 1917. [...] Dans un sens, les enregistrements ont été les premières méthodes de jazz disponibles pour les futurs musiciens de jazz.³⁷⁵

Les disques permettent « d'étudier, de reproduire, d'imiter, de recréer et de développer le style » à partir « de sources sonores primaires »³⁷⁶. C'est un processus dynamique d'acquisition qui passe par différents degrés de proximité par rapport au modèle original. Ces premiers enregistrements n'ont pas été créés dans une perspective pédagogique. Cependant, ils ont été utilisés comme des « outils formels d'apprentissage » par de très nombreux musiciens³⁷⁷. Ce sont « les premières méthodes de jazz », non par destination, mais par les usages qui en ont été faits³⁷⁸. Les enregistrements acquièrent alors le statut de « textes définitifs »³⁷⁹ faisant autorité dans les processus d'apprentissage. De multiples témoignages de musiciens apprenant avec les disques ont été rapportés. On peut tout d'abord noter que cette pratique précède les premiers enregistrements de jazz. Ainsi, Sydney Bechet affirme que son vibrato est quelque chose qu'il a reproduit et appris en écoutant des enregistrements d'Enrico Caruso (1873-1921)³⁸⁰. C'est ensuite avec les disques de l'Original Dixieland Jazz Band que Bix Beiderbecke apprend à jouer du cornet³⁸¹. Les usages du disque sont multiples. L'enregistrement peut être ralenti pour accéder à l'ensemble des informations qu'il contient :

Le cornettiste Jimmy McPartland se souvient qu'ils jouaient les enregistrements NORK [New York Rhythm Kings] à la vitesse la plus lente possible sur leurs phonographes à remontage manuel et transcrivaient les notes de chaque partie de l'arrangement.³⁸²

³⁷³ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 363.

³⁷⁴ "The importance of the direct relationship between recordings and the acquisition of performance skills in jazz cannot be overstated." K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », op. cit., p. 326.

³⁷⁵ "[...] the biggest boost to jazz, and subsequently jazz education, came about with the advent of recordings in 1917. [...]. In a sense, recordings were the first jazz textbooks available to prospective jazz musicians." W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s: A Historical Commentary », *International Jazz Archives Journal*, vol. 1, n° 1, 1993, p. 120.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 121.

³⁷⁷ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, op. cit., p. 58.

³⁷⁸ Cependant certains disques seront ensuite réalisés explicitement dans un but pédagogique. Voir *infra* p. 69.

³⁷⁹ D. GELLY, *Being Prez - The Life and Music of Lester Young*, Sheffield, Oxford University Press, 2007, p. 53.

³⁸⁰ S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, op. cit., p. 171.

³⁸¹ Voir *supra* p. 24.

³⁸² "Cornetist Jimmy McPartland remembered that they would play the NORK recordings at the slowest possible speed on their hand-wound phonographs, and pick out the notes of each part in the arrangement." S. CHARTERS, *A Trumpet Around the Corner*, op. cit., p. 195.

La vitesse variable des « vieux gramophones » permet également de transposer des passages et de les travailler dans différentes tonalités³⁸³. Le nouveau médium engendre de nouvelles pratiques, qui aboutissent à une mutation profonde des modes d'apprentissage. Ainsi, Lee Young (1914-2008), rapporte que son frère, Lester Young (1909-1959), pourtant bon lecteur, s'entraînait et jouait avec les disques, de préférence à suivre l'enseignement solfégique dispensé par son père³⁸⁴. Cela dénote un choix en faveur d'un apprentissage audiotactile, au détriment du support écrit. On voit ainsi apparaître la pratique du *play along*, qui consiste à improviser sur un enregistrement, qui tient lieu de section rythmique. Le disque devient un partenaire de jeu et permet de recréer en partie les conditions de pratique musicale en orchestre. Une nouvelle situation d'apprentissage est instaurée, dans laquelle l'apprenant est impliqué physiquement. Cette pratique du *play along* est documentée, par exemple, par un enregistrement de Charlie Parker (1920-1955)³⁸⁵ improvisant sur les disques de Benny Goodman (1909-1986), en l'occurrence les thèmes « China Boy »³⁸⁶ et « Avalon »³⁸⁷. Les diffusions radiophoniques peuvent également être utilisées comme *play along*, « introduisant le défi croissant d'appréhender les formes de nouvelles compositions au cours d'une seule audition ou au fil de rediffusions imprévisibles »³⁸⁸. Chaque nouvelle technologie de diffusion est utilisée comme un outil d'apprentissage audiotactile.

L'enregistrement comme objet pédagogique : perspective audiotactile

Après avoir décrit les pratiques nées avec l'apparition des premiers disques de jazz, il convient d'analyser le statut de l'enregistrement dans les processus d'apprentissage. Différents auteurs tentent de situer l'enregistrement dans l'opposition oralité/écriture, dont a vu précédemment le caractère inadéquat³⁸⁹. Pour Paul Berliner, l'enregistrement est un « *aural written score* ». Cet oxymore, qu'on pourrait traduire par la formule de « partition aurale »³⁹⁰, montre la difficulté que rencontre l'auteur pour déterminer la nature de l'enregistrement. Kenneth Prouty aborde la question sous l'angle du médium de transmission. La partition et l'enregistrement constituent deux médiations entre l'artiste et l'apprenant. La différence, pour lui, réside dans le fait que la première est prescriptive, et le second descriptif³⁹¹. Selon Kenneth Prouty, « l'autorité de la partition est remplacée par l'autorité de l'enregistrement »³⁹². Chez ces deux auteurs, le disque remplace la partition, même si certaines caractéristiques diffèrent. Cette substitution ne rend pas compte des nouveaux usages pédagogiques du disque ni des profondes mutations cognitives engendrées par

³⁸³ Teddy Wilson Talks Jazz, *op. cit.*, p. 7.

³⁸⁴ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz, op. cit.*, p. 105.

³⁸⁵ Enregistrement disponible sur le lien suivant : <https://youtu.be/jjUC5nkz8Vg>, consulté le 25 août 2022. J. P. MURPHY, « Beyond the Improvisation Class: Learning to Improvise in a University Jazz Studies Program », *op. cit.*, p. 178.

³⁸⁶ Benny Goodman Trio, 1936, "China Boy", Victor, 23 avril 1936.

³⁸⁷ Benny Goodman Quartet, 1937, "Avalon", Victor, 30 juillet 1937.

³⁸⁸ "Performing with music on the radio provides supplementary practice opportunities, introducing the increased challenge of grasping the forms of new compositions during a single hearing or over the course of unpredictable replays." P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*, p. 170.

³⁸⁹ Voir *supra* p. 28.

³⁹⁰ P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*, p. 58.

³⁹¹ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 90.

³⁹² K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation », *op. cit.*, p. 10.

l'apparition des disques. Ici encore, les difficultés rencontrées par les auteurs tiennent au fait qu'ils raisonnent dans une opposition oral/écrit. Néanmoins, l'approche par l'analyse des médiums de transmission, tentée par Kenneth Prouty, est pertinente. C'est précisément dans ce cadre médiologique que la Théorie des musiques audiotactiles se place. Cependant, l'analyse de Laurent Cugny précise les caractéristiques de chaque système : la notation musicale est prescriptive et translittérale, tandis que la codification réalisée par l'enregistrement est descriptive et homolittérale³⁹³. La différence avec Kenneth Prouty ne réside pas tant dans la temporalité des procédés de fixation (notation *a priori* versus codification *a posteriori*), que dans leurs modalités opératives : translittéralité, c'est-à-dire « du signe graphique figurant du son à venir » versus homolittéralité, c'est-à-dire « du son ayant été transcrit par du son »³⁹⁴. Cela entraîne une conséquence importante pour la transmission musicale : le régime d'écriture nécessite « un système notationnel conventionnel (ici un solfège) dont la connaissance est indispensable pour l'opération de translittération (il faut savoir "lire la musique") »³⁹⁵, alors que la codification de l'enregistrement est effectuée mécaniquement. Cette distinction a des conséquences majeures sur le plan de la transmission. Tout d'abord, le disque permet à des musiciens non lecteurs d'apprendre sans l'usage de la partition, ce qui constitue une démocratisation sans précédent de l'accès à la pratique artistique. Selon Burton Peretti, l'enregistrement, pour des musiciens lecteurs, est un « outil d'apprentissage secondaire »³⁹⁶, ou complémentaire. Or on a vu précédemment avec Lester Young que même pour des musiciens lecteurs, l'enregistrement devient l'outil d'apprentissage principal. Il est alors préférable d'envisager une mutation du régime d'écriture vers le régime audiotactile, dans lequel la partition reste présente, mais secondaire, via le processus de subsomption médiologique. Ensuite, il faut revenir à la question de l'autorité précédemment évoquée.

[...] le disque fixe non seulement les hauteurs et les rythmes, mais encore l'ornementation, la sonorité, le phrasé, l'articulation, le flux temporel, l'intensité rythmique, en somme tout ce qui ne peut se figurer que très imparfaitement par la notation [...]. L'aura de l'œuvre se déplace alors naturellement du manuscrit autographe vers l'enregistrement [...].³⁹⁷

L'enregistrement « rend compte des valeurs esthétiquement pertinentes des musiques audiotactiles, soit les "valeurs audiotactiles" de nature autographiques »³⁹⁸, et au premier rang desquelles se trouvent les *participatory discrepancies*³⁹⁹, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques musicales personnelles qui échappent en grande partie à toute notation. On peut les opposer sur ce point à la dimension syntaxique qui se prête plus facilement à la formalisation de ses constituants mélodiques et harmoniques. Les *participatory discrepancies* garantissent l'unicité et la présence des performeurs, restitués dans l'enregistrement, autrement dit leur aura. On s'éloigne donc de la notion d'autorité, peu pertinente en l'occurrence, pour la remplacer par celle d'aura, incarnée dans ces *participatory discrepancies*,

³⁹³ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, op. cit., p. 28.

³⁹⁴ *Id.*

³⁹⁵ *Id.*

³⁹⁶ B. W. PERETTI, *The Creation of Jazz*, op. cit., p. 105.

³⁹⁷ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, op. cit., p. 29.

³⁹⁸ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, op. cit., p. 142.

³⁹⁹ C. KEIL, « Participatory Discrepancies and the Power of Music », *Cultural Anthropology*, vol. 2, n° 3, [Wiley, American Anthropological Association], 1987, p. 275-283.

qui sont l'objet central de l'apprentissage audiotactile. Cela implique des conséquences cognitives importantes, qui s'inscrivent dans un cadre processuel, phénoménologique et conceptuel nouveau. Tout d'abord, l'enregistrement donne « le moyen d'une fixation de quelques facteurs significatifs de la qualité processuelle » du principe audiotactile⁴⁰⁰. En effet, comme le précise Charles Keil, les *participatory discrepancies* « sont de deux sortes : processuelle et texturale »⁴⁰¹. Tout d'abord, le disque permet de restituer des éléments relatifs à la texture sonore, comme le timbre, l'intonation, les dynamiques. Ensuite, l'enregistrement fixe également les éléments du processus de réalisation de la performance, notamment l'intensité rythmique et les modalités interactionnelles. Le processus audiotactile, sur le plan individuel et collectif, est donc accessible en partie grâce à « un nouveau modèle "d'auracité" à travers le support technologique »⁴⁰². Il devient alors possible de reconstituer en partie les conditions réunies et les moyens mis en œuvre lors de la performance via l'enregistrement, c'est-à-dire la reconstruction du processus à partir du produit. Ces dimensions texturale et processuelle, proprement audiotactiles, et cette « aura » du performeur s'ajoutent à la dimension syntaxique pour constituer une expérience d'apprentissage jusque-là inédite. La question est alors de déterminer comment, dans une pédagogie, s'articulent la dimension syntaxique (mélodique et harmonique) et les dimensions proprement audiotactiles (texturales et processuelles). C'est un enjeu majeur de l'enseignement du jazz.

Ensuite, ce n'est pas seulement l'enregistrement en lui-même, mais « la prise de conscience de la possibilité "inhérente" de cette cristallisation [...] comme potentialité de phono-fixation »⁴⁰³ qui constitue le cadre phénoménologique et cognitif de l'apprentissage audiotactile. Il s'agit en l'occurrence de « la codification néo-auratique – à ne pas confondre avec l'aspect matériel de l'enregistrement sonore, dans la mesure où il s'agit plutôt de l'effet cognitif et médiologique du support d'enregistrement »⁴⁰⁴. Ainsi la codification néo-auratique dépasse l'enregistrement en lui-même pour décrire l'influence de la phonographie dans toutes les dimensions de l'expérience audiotactile : formative, phénoménologique et pédagogique. Enfin, en conséquence directe, dès 1917, mais surtout à partir de 1923⁴⁰⁵, « l'influence du médium de l'enregistrement phonographique » imprègne « le déroulement historique et formel » du jazz⁴⁰⁶, et le dote des « valeurs esthétiques de la modernité occidentale », et notamment l'auctorialité et l'originalité⁴⁰⁷. Le jazz entre dans l'histoire et peut commencer à être étudié en termes d'évolutions stylistiques, attribuées à des performeurs dont on peut comparer les productions dans une perspective synchronique (avec celles de leurs contemporains) et diachronique (avec celles de leurs prédécesseurs ou leurs propres performances antérieures). Cet axe historique est un cadre conceptuel déterminant pour bâtir un enseignement, qui ne repose plus uniquement sur un patrimoine collectif local incarné par la figure du *cultural bearer oral*⁴⁰⁸.

⁴⁰⁰ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 10.

⁴⁰¹ C. KEIL, « Participatory Discrepancies and the Power of Music », *op. cit.*, p. 275.

⁴⁰² V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 10.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁰⁴ V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », *op. cit.*, p. 241.

⁴⁰⁵ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 57.

⁴⁰⁶ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 10.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁰⁸ V. CAPORALETTI, « Nouvelles perspectives interprétatives sur les sources de « Tiger Rag » », *op. cit.*, p. 2.

En effet, « la phonographie est ainsi ce qui sépare les musiques audiotactiles de celles d'oralité »⁴⁰⁹. On a vu précédemment⁴¹⁰ que les musiques de tradition orale et le jazz sont régis par le principe audiotactile. C'est la codification néo-auratique comme cadre médiologique et cognitif qui distingue les musiques audiotactiles des musiques de régime d'oralité⁴¹¹. Dès lors, pour le jazz, « il y a une homologie entre le schéma conceptuel, les pratiques et les produits »⁴¹². Ainsi, la Théorie des musiques audiotactiles fournit un cadre explicatif permettant de saisir toute la portée historique et pédagogique de l'enregistrement du jazz. « En ce sens, la présence/absence de concepts clés tels que principe audiotactile et codification néo-auratique nous permet de distinguer exactement, à un niveau taxinomique et phénoménologique »⁴¹³ les différentes approches pédagogiques développées à partir de ce moment.

2.2.2. Publications pédagogiques 1919-1944

Il est nécessaire d'envisager globalement les méthodes, c'est-à-dire les publications à caractère pédagogique portant sur l'improvisation, et les transcriptions de thèmes et de solos. C'est en effet l'ensemble de ces ressources qui peuvent être utilisées dans les processus d'apprentissage. Or ces publications ont été peu étudiées dans l'histoire de l'enseignement du jazz⁴¹⁴, et leur importance, quoique certaine, est encore généralement mal comprise⁴¹⁵. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de déterminer les critères proprement audiotactiles des différents supports, et éventuellement les problématiques soulevées dans cette perspective. La période étudiée ici s'étend de 1919, date de la première méthode incluant le terme « jazz » dans son titre, à 1944, soit l'année précédant la création des premiers cursus et écoles de jazz. Il s'agit en l'occurrence de tenter de déterminer ce qui se met en place durant cette période qui précède le développement d'un enseignement institutionnel du jazz. L'objet n'est pas de présenter de façon exhaustive les publications pédagogiques parues durant ce laps de temps, mais de dégager les grandes lignes d'une évolution de l'approche pédagogique et de la structuration théorique alors à l'œuvre.

Les méthodes

On a vu que les méthodes sont présentes dès le début de l'histoire de l'enseignement du jazz⁴¹⁶, sous la forme d'ouvrages pédagogiques issus de la musique savante occidentale. Il s'agit maintenant de déterminer quand et comment apparaissent les premières méthodes de jazz. Pour la période allant jusqu'à la fin des années 1920, on se heurte inévitablement à la problématique de l'objet absent, c'est-à-dire de la très grande difficulté à situer le jazz dans les discours et les pratiques contemporaines. En effet, de nombreux ouvrages pédagogiques concernant le ragtime sont publiés, par exemple par Scott Joplin (1868-1917) dès 1908⁴¹⁷.

⁴⁰⁹ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 29.

⁴¹⁰ Voir *supra* p. 30.

⁴¹¹ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 8.

⁴¹² V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », *op. cit.*, p. 241.

⁴¹³ V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*, p. 9.

⁴¹⁴ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 52.

⁴¹⁵ K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 46.

⁴¹⁶ Voir *supra* p. 40.

⁴¹⁷ S. JOPLIN, *School of Ragtime*, New York, 1908.

Sans entrer dans la question des liens entre jazz et ragtime dans les deux premières décennies du XX^e siècle, on s'attachera ici au titre des ouvrages, et comment ils sont révélateurs de la complexité des dénominations. Si *School of Ragtime* renvoie clairement à un style, c'est déjà moins le cas de *Winn's Practical Method of Popular Music and Ragtime Piano Playing*⁴¹⁸ paru quelques années plus tard. Le champ des musiques populaires est plus ouvert, et défini principalement par la réception contemporaine, qui nous échappe en partie. L'évolution rapide des styles fait que l'on trouve fréquemment des juxtapositions de termes, comme *Axel Christensen's New Instruction Book for Rag and Jazz Piano Playing*⁴¹⁹ ou encore *Axel Christensen's Instruction Book for Jazz and Novelty Piano Playing*⁴²⁰. On remarque l'apparition du terme « jazz » et la disparition du terme « ragtime » à partir de 1920. On relève également le mot « novelty ». Il y a tout d'abord un intérêt commercial à indiquer dans le titre de l'ouvrage que les musiques abordées sont populaires et nouvelles. Ensuite, le terme « novelty » renvoie, dans la décennie 1920, aux représentations de la modernité façonnées par les médias de masse et le développement des industries culturelles, auxquels le terme « jazz » est associé dans l'expression *Jazz Age*⁴²¹. Enfin, le *novelty piano* est un style pianistique qui apparaît aux débuts des années 1920⁴²². Devant le nombre de termes rencontrés dans ces quelques exemples, et les diverses significations auxquelles ils renvoient, il est important d'aborder ces ouvrages pédagogiques dans leur contexte historique, sans projeter des acceptions actuelles du terme « jazz ». Il s'agit alors de replacer les premières méthodes de jazz (avec toute l'imprécision du terme à ce moment) dans le champ plus large des musiques émergentes de cette époque. On peut distinguer trois grands sujets abordés successivement dans l'évolution historique des méthodes de jazz : les effets, les formules mélodiques, une systématisation de l'improvisation.

Les effets

*Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*⁴²³ est la première méthode connue à ce jour contenant le terme « jazz » dans son titre. Elle paraît en 1919, soit deux années après les premiers enregistrements de jazz. Cela s'explique par l'engouement pour cette musique après la parution des premiers disques, ce qui crée un marché pour la publication de méthodes de jazz. Henry Fillmore (1881-1956), musicien blanc, est un arrangeur et un compositeur prolifique. Il est très actif dans le mouvement des *school bands* dans les années 1940⁴²⁴. Dans la préface de son ouvrage, il affirme l'origine afro-américaine du terme « jazz ». Ensuite, il insiste sur l'importance des effets produits par les « qualités humoristiques des instruments ». Le trombone, avec les glissandos, en est « le premier producteur ». L'objet de la méthode est de présenter des exercices permettant de reproduire ces sonorités. Cela est caractéristique

⁴¹⁸ E. R. WINN, *Winn's Practical Method of Popular Music and Ragtime Piano Playing*, New York, Winn School of Popular Music, 1913.

⁴¹⁹ A. CHRISTENSEN, *Axel Christensen's New Instruction Book for Rag and Jazz Piano Playing*, Chicago, A.M. Christensen, 1920.

⁴²⁰ A. CHRISTENSEN, *Axel Christensen's Instruction Book for Jazz and Novelty Piano Playing*, Chicago, A.M. Christensen, 1925.

⁴²¹ Pour une analyse détaillée des liens entre jazz et *novelty*, voir R. JERVING, « Jazz Language and Ethnic Novelty », *Modernism/Modernity*, vol. 10, n° 2, 2003, p. 239-268.

⁴²² D. T. ROBERTS, « Novelty Piano », dans *Grove Music Online*, 2001.

⁴²³ H. FILLMORE, *Jazz Trombonist for Slide Trombone, Bass Clef*, *op. cit.*

⁴²⁴ P. E. BIERLEY, « Fillmore, (James) Henry », dans *Grove Music Online*, 2001.

des premières méthodes de jazz, qui se concentrent sur les « *novelty effects* »⁴²⁵. On retrouve ici l'attirance vers la nouveauté, l'inouï, incarné par les manipulations timbriques des instruments. D'une part, il est important de se replacer dans la réception de l'époque. D'autre part, on peut noter que la question du timbre disparaît ensuite des publications pédagogiques, jusqu'à ce jour. Or c'est un trait proprement audiotactile, appartenant à la dimension texturale de la performance. La préface se termine en précisant qu'avec « trois ou quatre semaines de pratique consciencieuse », l'étudiant « est sur la voie du succès dans le jazz ». Cet argument de facilité dans l'apprentissage est fréquemment repris dans un but commercial par les méthodes consacrées aux musiques populaires, qui sont présentées comme étant moins difficiles à apprendre que la musique savante européenne.

*The Business Saxophonist*⁴²⁶ est publié en 1923 par Tom Cragun, saxophoniste et chef d'orchestre de Chicago, enseignant entre 1925 et 1927 dans l'école qu'il y a fondée⁴²⁷. Cette méthode aborde également la question des effets : le fait de rire et parler avec son saxophone, les glissandos, le slap, le vibrato⁴²⁸, etc. Dans les « vingt leçons faciles » est abordée la question des *breaks*, avec plusieurs douzaines des « meilleurs *breaks* directement copiés de leurs créateurs », afin de savoir « quand et comment remplir ». L'improvisation est abordée sous la forme de compilation de formules mélodiques types, dont l'origine ici n'est pas spécifiée. *The Novelty Cornetist*⁴²⁹, publié la même année par Louis Panico (1898-1986), un des élèves blancs de King Oliver (1885-1938) à Chicago⁴³⁰, aborde également la question des effets, et notamment le *baby talk*, obtenu à l'aide d'une sourdine wha wha, avec photographies à l'appui⁴³¹. Dans cette méthode, Louis Panico, afin d'illustrer son propos, inclut des transcriptions de ses propres enregistrements avec l'orchestre de Isham Jones (1894-1956), dont il est le soliste vedette⁴³². Les références discographiques précises sont indiquées. Un paragraphe introductif indique comment utiliser ces transcriptions, et conseille notamment de ne pas rester trop près de l'écrit, mais de capturer l'esprit de la performance⁴³³. La phonographie est alors intégrée dans la démarche pédagogique, comme médium dominant, et la partition est présente dans un processus de subsomption médiologique. La notion de *break* est abordée, avec seize pages de motifs dans neuf tons différents⁴³⁴. La consigne donnée par l'auteur est de changer d'idée toutes les deux mesures, ce qu'il démontre en enchaînant plusieurs de ces formules de façon arbitraire⁴³⁵. On retrouve l'approche par formules mélodiques courtes, avec ici une tentative d'aboutir à une syntaxe, mais sans règles définies de construction.

⁴²⁵ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 269.

⁴²⁶ J. B. CRAGUN, *The Business Saxophonist*, Chicago, Ill., Rubank, 1923.

⁴²⁷ J. M. MURPHY, « Saxophone Instruction in American Music Schools before 1940 », *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, vol. 18, n° 1, 1996, p. 8.

⁴²⁸ ANONYME, « Publicité [The Business Saxophonist] », *Popular Mechanics*, février 1925, p. 55.

⁴²⁹ L. PANICO, *The Novelty Cornetist*, Chicago, Louis Panico, 1923.

⁴³⁰ King Oliver enseigne alors en effet "son nouveau style" W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.*, p. 10 ; B. HARKER, *Louis Armstrong's Hot Five and Hot Seven Recordings*, Oxford & New York, Oxford University Press, 2011, p. 19.

⁴³¹ L. PANICO, *The Novelty Cornetist*, *op. cit.*, p. 13.

⁴³² Ces transcriptions ne sont vraisemblablement pas réalisées par Louis Panico, mais par Caroll Martin, tromboniste de l'orchestre d'Isham Jones. L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 269.

⁴³³ L. PANICO, *The Novelty Cornetist*, *op. cit.*, p. 16.

⁴³⁴ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 269.

⁴³⁵ B. HARKER, *Louis Armstrong's Hot Five and Hot Seven Recordings*, *op. cit.*, p. 39-40.

Les breaks

La notion de *break*, déjà présente dans les méthodes précédentes, devient ensuite un sujet d'étude en soi. À partir de 1924, plusieurs douzaines de méthodes ayant comme objet unique les *breaks* paraissent⁴³⁶, parmi lesquelles on peut citer *Winn's How to Play Breaks and Endings*⁴³⁷ et *Waterman's Piano : A Course of Invention*⁴³⁸. L'ouvrage de Glenn Waterman, outre le fait de proposer plus de « 1 001 *breaks* », est intéressant parce qu'il se fixe comme objectif de préciser la notation rythmique de la syncope telle qu'elle doit être interprétée dans le « vrai jazz ». Il réfute la notation en croche, jugée trop égale, et celle en croche pointée double, jugée trop inégale. C'est donc la notation ternaire qui est retenue : « Elles [les croches] doivent être jouées comme un triolet avec les deux premières notes liées »⁴³⁹. C'est une des toutes premières occurrences de cette forme de notation⁴⁴⁰. Cela constitue un moment important dans les tentatives de transcription de ces pratiques rythmiques. On constate que, contrairement aux effets qui ne sont plus abordés ultérieurement, l'approche pédagogique par formules mélodiques caractéristiques est une constante dans l'enseignement du jazz.

Parmi les méthodes d'enseignement les plus pérennes de divers types de musique vernaculaire nord-américaine, on trouve la maîtrise d'un répertoire de courts fragments musicaux, soit à insérer au moment opportun, soit à enchaîner pour créer un tissu musical plus long.⁴⁴¹

Le terme « *break* » est remplacé par la suite, et ce jusqu'à nos jours, par celui de « *lick* »⁴⁴². Dans cette perspective pédagogique, les compétences à acquérir dans le domaine de l'improvisation sont la connaissance d'un grand nombre de formules idiomatiques et la capacité à les assembler de façon opportune. L'ouvrage le plus important de ce type est *Louis Armstrong's 44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks*⁴⁴³. Le pianiste Elmer Schoebel (1896-1970) en explique la genèse :

Un jour de 1927 [Walter] Melrose a déclaré qu'il allait publier une série de *breaks* de Louis Armstrong, mais il y avait un problème technique pour transcrire les *breaks* « *hot* » d'Armstrong sur papier. Finalement, Melrose et moi avons eu l'idée de demander à Armstrong d'enregistrer ses *breaks*. Nous avons acheté un phonographe à cylindre Edison à 15 \$ et 50 cylindres de cire, nous l'avons donné à Louis et lui avons dit de jouer. Les cylindres ont

⁴³⁶ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 270.

⁴³⁷ E. R. WINN, *Winn's How to Play Breaks and Endings*, New York, Winn School of Popular Music, 1924.

⁴³⁸ G. R. WATERMAN, *Waterman's Piano Forms: A Course of Invention*, Los Angeles, Waterman Piano School, 1924

⁴³⁹ "They must be played as a triplet with the first note tied." *Ibid.*, p. 32.

⁴⁴⁰ M. W. BUTTERFIELD, « Jazz Rhythm », dans R. Hartenberger et R. McClelland (éd.), *The Cambridge Companion to Rhythm*, New York, Cambridge University Press, 2020 édition électronique.

⁴⁴¹ "Among the more enduring methods of teaching various types of North American vernacular music is the mastery of a repertoire of short musical fragments, either for insertion at appropriate times, or to string together in order to create a longer musical fabric." R. WITMER et J. ROBBINS, « A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 21.

⁴⁴² *Id.*

⁴⁴³ L. ARMSTRONG, *Louis Armstrong's 44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks*, E. Schoebel (éd.), Chicago, Ill., Melrose Bros Music Co., 1927.

été dûment remplis par Armstrong et les *breaks* ont été copiés par écrit. J'ai transcrit les *breaks* qui ont été publiés.⁴⁴⁴

Tout d'abord, c'est l'implication de Louis Armstrong sur un plan pédagogique, à un sommet de sa carrière, qui est à noter. C'est un acteur majeur du jazz de son époque, contrairement aux auteurs des ouvrages précédents. Ensuite, le procédé est remarquable. C'est une démarche pédagogique audiotactile, comme l'indique le texte introductif de l'ouvrage :

Les solos de ce livre s'écartent en principe de la production de tous les solos du marché. Ce sont de véritables inspirations obtenues, non par l'ancienne méthode de l'artiste écrivant ses solos une note à la fois, mais à partir d'enregistrements réels. Un appareil d'enregistrement phonographique spécial a été utilisé pour les fabriquer. Ce sont des inspirations *red hot* extraites d'enregistrements *red hot jazz*.⁴⁴⁵

Les exemples donnés par Louis Armstrong sont transmis par le médium phonographique, qui conserve les caractères autographiques de sa performance, le côté « *red hot* » indiqué dans l'extrait. Il faut cependant noter que ces cylindres n'ont pas été conservés. Cela a plusieurs conséquences. Tout d'abord, la méthode est vendue en format papier, avec des transcriptions⁴⁴⁶, et les acheteurs n'ont pas accès aux enregistrements. Il y a donc ici une rupture du processus audiotactile. La démarche originale, qui préfigure les supports pédagogiques ultérieurs mêlant écrits et enregistrement, n'est pas menée à son terme, certainement pour des raisons techniques. Ensuite, l'absence de ces enregistrements peut amener à mettre en doute les déclarations d'Elmer Schoebel. Ainsi, si Brian Harker les reprend dans son ouvrage sur Louis Armstrong⁴⁴⁷, selon Henry Martin, « il est également possible que les rédacteurs de l'équipe aient simplement créé des solos dans le style d'Armstrong »⁴⁴⁸. Il est impossible de trancher en l'absence des enregistrements. Cependant, plusieurs indices permettent de pencher en faveur de l'hypothèse de Henry Martin. D'une part, sur les cinquante solos inclus dans la méthode, moins de dix d'entre eux ont fait l'objet de versions enregistrées par Louis Armstrong sur disque avant la parution de l'ouvrage⁴⁴⁹. C'est donc un répertoire en grande partie inédit. D'autre part, les thèmes couvrent un large panel d'artistes en vue de l'époque, notamment Jelly Roll Morton et Bix Beiderbecke. Enfin, selon les éditions,

⁴⁴⁴ "One day in 1927, [...] Melrose said he was going to publish a set of Louis Armstrong breaks, but there was a technical problem of getting the Armstrong 'hot' breaks down on paper. Finally Melrose and I hit on the idea of having Armstrong record his breaks. We bought a \$15 Edison cylinder phonograph and 50 wax cylinders, gave him to Louis and told him to play. The cylinders were duly filled up by Armstrong and the breaks were copied into written form. I transcribed the breaks which were published."

<https://dippermouth.blogspot.com/2009/03/louis-armstrongs-50-hot-choruses.html>, consulté le 3 septembre 2023.

⁴⁴⁵ "The solos in this book depart in principle of production from any solos on the market. They are genuine inspirations obtained, not by the old method of the artist writing down his solos one note at a time, but from actual recordings. Special phonograph recording apparatus was employed to make them. They are red hot inspirations extracted from red hot jazz recordings." L. ARMSTRONG, *44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks: Orig. Publ. as Part of « 50 Hot Choruses of Armstrong »*, New York, Hansen, 1951, p. 4.

⁴⁴⁶ Pour les problématiques liées à la transcription, voir *infra* p. 70.

⁴⁴⁷ B. HARKER, *Louis Armstrong's Hot Five and Hot Seven Recordings*, *op. cit.*, p. 76.

⁴⁴⁸ "It is also possible that staff writers simply created solos in Armstrong's style." H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 7.

⁴⁴⁹ Voir *infra* tableau "Comparatif des éditions des solos de Louis Armstrong » en annexe.

le nombre de solos varie entre 44 et 50⁴⁵⁰. On peut alors raisonnablement penser que l'éditeur a voulu réaliser une opération commerciale en alliant le prestige de Louis Armstrong et l'attractivité de thèmes en vogue à l'époque de la parution. Le rôle d'Armstrong doit par conséquent être reconsidéré : il n'a certainement pas été impliqué de façon active à cette occasion. On peut néanmoins s'arrêter sur deux points remarquables : l'enregistrement est présenté comme une garantie d'authenticité (qu'elle soit réelle ou avancée comme un argument publicitaire), et on voit apparaître l'individualisation des solistes. On n'étudie plus des *breaks* anonymes, mais les phrases de musiciens particuliers. En effet, le langage du jazz évolue, comme en témoigne le trompettiste Doc Cheatham (1905-1997) :

Quand j'ai commencé, nous ne savions rien de la sixte ou de la septième ou de la neuvième, parce que le jazz était joué sur des accords tonique – tierce – septième... Progressivement [les autres intervalles] sont apparus, approximativement au moment où Louis et Bix ont commencé à émerger.⁴⁵¹

Systematisation de l'approche de l'improvisation

Cette évolution du langage entraîne une nouvelle orientation des méthodes de jazz. Après les effets, puis les *breaks*, c'est une tentative de systématisation de l'improvisation qui est tentée par les auteurs. Dans la méthode *Sure System of Improvising for All Lead Instruments, Especially Adapted to the Saxophone, Clarinet, Violin, Trumpet and Trombone*⁴⁵², l'auteur, Samuel Daley, affiche son objectif dans l'introduction : « Dans ce livre, j'essaie de transmettre l'idée de l'improvisation d'une manière systématique »⁴⁵³. On peut remarquer que ce livre n'est pas destiné à un instrument précis, mais à l'ensemble des instruments monodiques solistes. C'est donc une approche globale, détachée d'un *topos* instrumental⁴⁵⁴. L'auteur encourage les élèves « à copier dans les bons disques »⁴⁵⁵, ce qui indique la place centrale de la phonographie dans sa démarche pédagogique. Il distingue ensuite le *hot chorus* et le *dirt chorus*⁴⁵⁶. Le *hot chorus* « reprend pour moitié la mélodie originale » le reste étant composé de *breaks* qui « arrivent à n'importe quel moment de la forme (usuellement sur une cadence ou une demi-cadence) d'une chanson populaire, où le performeur improvise alors sur

⁴⁵⁰ L. ARMSTRONG, *44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks*, op. cit. ; L. ARMSTRONG, *Louis Armstrong's 50 Dixieland Jazz Classics for the Trumpet*, London, Herman Darewski Music Publishing Co., 1951.

⁴⁵¹ "When I began, we wouldn't know anything about the sixth or the seventh or the ninth, because jazz was played on the one-three-five chord.... Once in a while, [the other pitches] seeped in around there where Louis and Bix started coming in." Doc Cheatham cité dans P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, op. cit., p. 159-160.

⁴⁵² S. T. DALEY, *Sure System of Improvising for All Lead Instruments, Especially Adapted to the Saxophone, Clarinet, Violin, Trumpet and Trombone*, op. cit.

⁴⁵³ "In this book I try to convey the idea of improvising in a systematical manner." *Ibid.*, p. 2.

⁴⁵⁴ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 139-141.

⁴⁵⁵ S. T. DALEY, *Sure System of Improvising for All Lead Instruments, Especially Adapted to the Saxophone, Clarinet, Violin, Trumpet and Trombone*, op. cit., p. 47.

⁴⁵⁶ Le mot « *chorus* » connaît deux sens successifs. 1. La partie principale de la chanson, suivant le *verse*. Le *verse* est l'équivalent du récitatif, et consiste en une introduction rubato. Le *chorus* est la chanson proprement dite. 2. La pratique du jazz improvisé fait qu'après avoir exposé le *chorus* originel, suit un *chorus* avec une nouvelle ligne mélodique, soit écrite, soit improvisée. Le *chorus* devient alors l'unité de compte de la forme : « le soliste improvise sur trois *chorus* ». On observe au fil de temps un déplacement sémantique, en français seulement : le *chorus* devient le solo lui-même et la grille est l'unité de compte.

l'accord employé pour harmoniser la mesure dans laquelle le *break* est placé »⁴⁵⁷. Le *dirty chorus* consiste à « broder sur un *pattern* rythmique autour de l'harmonie de chaque accord sur la forme entière », la mélodie originale n'est plus reconnaissable, le seul élément commun est l'harmonie⁴⁵⁸. Ce sont en l'occurrence deux pratiques d'improvisation : la première garde un lien fort avec la mélodie, la seconde est basée sur un développement harmonique. Cette méthode montre un rapport très différent à l'improvisation, considérée comme une pratique dont les principes généraux peuvent être dégagés et transmis hors de leur contexte initial, et indique une réflexion pédagogique à vocation globalisante. Cette volonté de systématisation va se trouver dans d'autres méthodes de l'époque⁴⁵⁹. C'est dans cette logique que s'inscrit Rube Bloom (1902-1972), pianiste et compositeur qui a notamment joué avec Bix Beiderbecke, les frères Dorsey et Frank Trumbauer (1901-1956)⁴⁶⁰. Il publie en 1929 une méthode de piano⁴⁶¹, et indique dans l'introduction comme prérequis « une maîtrise au minimum rudimentaire des gammes et des accords »⁴⁶². La méthode débute ensuite par une explication de la construction des accords en lien avec des gammes⁴⁶³ : la gamme majeure pour la triade majeure, la gamme mineure mélodique ascendante pour la triade mineure, la gamme majeure avec une quinte augmentée pour la triade augmentée. Tout d'abord, il s'agit d'une harmonie à trois sons. Ensuite, l'accord augmenté est présenté très tôt, signe de son usage fréquent à l'époque. L'harmonie comprend quatre sons pour l'accord de septième, correspondant à la gamme majeure avec le septième degré abaissé, et pour l'accord diminué, en lien avec la gamme précédente dont le premier degré est rehaussé. D'une part, on peut remarquer que le système des transformations des échelles est simple : le principe est d'altérer un seul degré pour passer d'une échelle à l'autre (la tierce, la quinte, la septième puis la tonique). D'autre part, une correspondance est établie entre chaque couleur harmonique et une gamme. Il s'agit là d'un des premiers exemples d'une approche qui sera nommée plus tard *chord scale theory*. Rube Bloom publie en 1936 une autre méthode⁴⁶⁴ qui contient une harmonisation de la gamme majeure en accords à quatre voix. Elle est principalement constituée d'une succession d'accords de C6, qui harmonisent les notes de la triade majeure, et d'accords diminués, ayant une fonction de dominante, pour l'harmonisation des autres degrés de la gamme. Cela est caractéristique d'une approche qui sera ensuite généralisée à l'époque du bebop, sous le nom de *bebop scale*. On peut néanmoins remarquer une variété des approches harmoniques sur la troisième, la quatrième et la sixième mesure, sur les harmonisations des notes *la* et *si*, venant rompre un systématisme trop marqué entre fonction tonique et dominante⁴⁶⁵. Dans ces deux méthodes, Rube Bloom pose les bases théoriques et pédagogiques qui sont encore valables aujourd'hui.

L'objectif de cette recherche n'est pas d'étudier l'ensemble des publications pédagogiques qui paraissent durant les années 1930. L'une d'entre elles est néanmoins

⁴⁵⁷ "The "break" comes at any place in a 'chorus' (usually a half cadence or whole cadence) of a popular song, where the performer may improvise upon the chord employed in harmonizing the measure where the 'break' is introduced". ANONYME, « More "Hot and Dirty" Breaks », *The Etude*, mai 1927.

⁴⁵⁸ *Id.*

⁴⁵⁹ Cela reste également une constante dans les publications pédagogiques jusqu'à nos jours.

⁴⁶⁰ D. T. ROBERTS, « Bloom, Rube », dans *Grove Music Online*, 2013.

⁴⁶¹ R. BLOOM, *Rube Bloom's Modern Jazz Piano Course for the Playing of Popular Music*, New York, Robbins Music Corporation, 1929.

⁴⁶² *Ibid.*, p. i.

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁶⁴ R. BLOOM, *Rube Bloom's Guide to Modern Piano Playing*, New York, Robbins Music Corporation, 1936.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 27.

particulièrement remarquable, du fait de son auteur et son propos. Il s'agit de *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*⁴⁶⁶, parue en 1935. Frank Trumbauer, saxophoniste, est un acteur majeur du jazz des années 1920, en tant que membre d'orchestres importants, notamment ceux de Jean Goldkette (1893-1962) et Paul Whiteman (1890-1927), et pour ses collaborations en petites formations, notamment avec Bix Beiderbecke et Eddie Lang (1902-1933)⁴⁶⁷. Il joue du *C-melody* saxophone, instrument en vogue dans les années 1920. Précisément, la fin de cette décennie et le début de la suivante marque un basculement de l'image du saxophone : d'une part la « *saxophone craze* de l'ère *novelty* », et d'autre part l'instrument des grands solistes de la période *swing*⁴⁶⁸. Une première publication, en 1927, contient les transcriptions de trois solos de Frank Trumbauer⁴⁶⁹. La pédagogie est pour ce dernier une préoccupation importante, et il pense dès cette époque à publier une méthode de saxophone⁴⁷⁰. C'est chose faite en 1935, la maison d'édition Robbins Music Corporation se basant sur la popularité de Frank Trumbauer pour toucher un public de jeunes saxophonistes amateurs et professionnels⁴⁷¹. Dans un chapitre intitulé « *Improvising* », Frank Trumbauer insiste sur deux points. Le premier concerne les gammes :

Les gammes sont d'une importance capitale. On ne les connaît jamais trop bien et vous devrez maîtriser chacune d'entre elles sur le bout des doigts avant d'entreprendre quoi que ce soit d'autre. [...] La parfaite connaissance de ces gammes et des exercices qui les suivent vous aidera d'un point de vue pratique à construire avec succès un solo sur n'importe quel composition ou thème que vous souhaitez utiliser.⁴⁷²

Le second point porte sur la maîtrise des accords.

La partie suivante, probablement la plus importante dans l'improvisation, concerne les arpèges. Une connaissance approfondie de ces accords dans toutes les tonalités sans devoir s'arrêter pour les comprendre est nécessaire pour une improvisation rapide. En entendant l'harmonie, vous devez être instantanément capable d'appliquer et de jouer un arpège qui conviendra.⁴⁷³

⁴⁶⁶ F. TRUMBAUER, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*, New York, Robbins Music Corporation, 1935.

⁴⁶⁷ E. SHIM, « Trumbauer, (Orie) Frankie », dans *Grove Music Online*, 2015.

⁴⁶⁸ T. R. WILKINSON, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, Doctor of Musical Arts, Tempe, Ariz., Arizona State University, 2006, p. 2.

⁴⁶⁹ F. TRUMBAUER, *Frank Trumbauer's Modern Saxophone Solos*, New York, Robbins Music Corporation, 1927.

⁴⁷⁰ T. R. WILKINSON, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, op. cit., p. 28.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁷² "First in importance are the scales. One cannot know these too well and you should have each and every scale at the tips of your fingers before you attempt anything else. [...] Knowing these scales thoroughly and the exercises that follow them will help you materially in successfully constructing a chorus on any number or tune you care you use." F. TRUMBAUER, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*, op. cit., p. 39.

⁴⁷³ "Next, and probably the most important part in improvising, is the broken chord. A thorough knowledge of these chords in all keys without stopping to figure them out is necessary for rapid improvising. Hearing harmony, you should instantly be able to apply and play a broken chord that will fit." *Id.*

L'ordre d'importance qu'il accorde relativement aux gammes et aux arpèges n'apparaît pas clairement dans la formulation de ces deux phrases, situées pourtant à quelques lignes d'intervalle sur la même page. C'est probablement significatif du lien qu'il établit entre les dimensions horizontale (les gammes) et verticale (les arpèges) dans le chapitre intitulé « Studies in Chord Formation ». Ici, Trumbauer explique comment « dériver des accords à partir d'échelles et soutient que les deux sont essentiellement concordants »⁴⁷⁴, les gammes constituant « l'alphabet de la musique sur lequel tout est construit »⁴⁷⁵. Selon Todd Wilkinson, c'est « peut-être la première explication publiée du concept harmonique/mélodique, accord/gamme couramment évoqué par les musiciens de jazz »⁴⁷⁶. Suivant ce qui a été vu précédemment, on peut tempérer cette affirmation et préciser que cette préfiguration de l'approche *chord scale* se trouve déjà dans les ouvrages de Rube Bloom. La relation précédemment établie entre gamme et accord devient ici une systématisation de l'improvisation basée sur la parfaite correspondance entre les dimensions harmonique et mélodique. On peut alors comparer l'approche de Frank Trumbauer et celle de Rube Bloom. Les similitudes sont nombreuses : concordance entre l'accord majeur et la gamme majeure, abaissement du troisième degré pour aboutir à une correspondance avec l'accord mineur. Cependant on note que chez Frank Trumbauer tous les accords sont pensés à quatre sons. Ainsi, les accords de tonique en majeur et en mineur sont présentés comme des accords majeurs avec la sixte ajoutée, « accords usuels de la musique populaire »⁴⁷⁷. L'accord de dominante est présenté à cinq sons, avec l'ajout d'une neuvième majeure ou mineure selon qu'on est dans le ton majeur ou mineur. On retrouve chez Frank Trumbauer également l'accord augmenté, qu'il construit sur le troisième degré de la gamme mineure mélodique ascendante⁴⁷⁸. Cela implique une échelle majeure avec quarte et quinte rehaussée, alors que chez Bloom, seule la quinte est diésée. Todd Wilkinson en précise l'usage : « tout au long de l'époque swing, l'accord augmenté était très populaire comme accord de dominante altérée »⁴⁷⁹. Si sa démarche est similaire à celle de Rube Bloom, Frank Trumbauer étend la systématisation, enrichit l'harmonie, et pose les bases d'une conception théorique toujours opérationnelle aujourd'hui.

Cette étude de quelques méthodes significatives de leur époque montre d'une part la rapide évolution des pratiques musicales, que Lawrence Gushee résume ainsi : « *from faking to hot playing to improvisation* »⁴⁸⁰. La notion d'extemporisation doit être historicisée⁴⁸¹, car « l'éthique d'improvisation » n'est pas la même au début des années 1920 que dans les années 1930. L'étude de ces méthodes permet de saisir de façon fine les profonds

⁴⁷⁴ T. R. WILKINSON, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, op. cit., p. 55.

⁴⁷⁵ F. TRUMBAUER, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*, op. cit., p. 35.

⁴⁷⁶ "This is perhaps the first published explanation of the harmonic/melodic, chord/scale concept commonly discussed by jazz musicians." T. R. WILKINSON, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, op. cit., p. 55.

⁴⁷⁷ F. TRUMBAUER, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*, op. cit., p. 37.

⁴⁷⁸ Id.

⁴⁷⁹ "Throughout the swing era the augmented chord was very popular as an altered dominant." T. R. WILKINSON, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, op. cit., p. 56.

⁴⁸⁰ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », op. cit., p. 278.

⁴⁸¹ L. CUGNY, « La théorie des musiques audiotactiles et les études sur le jazz », op. cit., p. 84.

changements à l'œuvre durant ces deux décennies. Du premier enregistrement à la Seconde Guerre mondiale, une évolution des pratiques musicales, et en premier lieu de l'improvisation, aboutit à une formulation pédagogique basée sur la correspondance entre gammes et accords, encore en vigueur de nos jours. Ces publications montrent comment les approches théoriques se sont structurées et formulées bien avant 1945, c'est-à-dire le bebop et la création des premières écoles de jazz. Très rapidement, l'accent est mis sur le choix des notes, tout d'abord avec les recueils de formules mélodiques, puis avec la mise en relation des gammes et des accords.

Diffusion

Reste cependant la question de la diffusion, et donc de l'impact de ces ouvrages, qui reste difficile à appréhender avec précision. Les chiffres de vente ne sont pas connus. On peut cependant noter que le secteur économique des publications pédagogiques jazz se développe rapidement. Le cas de la maison d'édition Robbins Music Corporation est significatif. Cet éditeur devient dans les années 1930 un acteur majeur du secteur et publie entre autres les ouvrages de Frank Trumbauer. On note néanmoins chez cet éditeur une tendance à mettre en avant des noms de musiciens connus dans le titre de méthodes dont le contenu interroge⁴⁸². Ainsi *Eddie Lang's Fingerboard Harmony for Guitar*⁴⁸³ est publié en 1936, soit trois ans après la mort du guitariste Eddie Lang. Cet ouvrage, écrit par le guitariste Dave Berendt, se divise entre une partie théorique et un dictionnaire d'accord, le tout sans lien avec les enregistrements de Eddie Lang. En 1943 paraît chez le même éditeur une méthode signée Duke Ellington (1899-1974)⁴⁸⁴. Dans l'avant-propos, Duke Ellington reconnaît la « coopération de son talentueux assistant arrangeur, Billy Strayhorn, et de Leonard Feather »⁴⁸⁵. Or cet ouvrage contient des adaptations pour piano solo de thèmes de Duke Ellington, avec pour certaines seulement des références d'enregistrements. L'auteur de ces adaptations n'est pas précisé, et toutes sont des pièces publiées par Robbins Music Corporation. Le caractère très général du contenu de la méthode, et la mention de transcriptions réalisées à partir d'enregistrements laissent penser qu'elle a été écrite par Leonard Feather (1914-1994), et que c'est un ouvrage de circonstance à destination d'un public de pianistes amateurs souhaitant jouer en solo des œuvres de Duke Ellington. C'est donc ici à la fois une méthode et un recueil de partitions. La situation est parfois inverse, et on trouve quelques indications pédagogiques dans des ouvrages contenant principalement des thèmes, comme dans *Boogie Woogie Blues*⁴⁸⁶, consacré aux compositions de Count Basie (1904-1984), dans lequel figurent des transcriptions de figures caractéristiques du pianiste. Cela préfigure l'importance que prendront par la suite les *fake books* dans le domaine de la pédagogie du jazz. Les arrangements pour les orchestres contiennent à cette époque également des transcriptions d'improvisations et des solos écrits pour l'occasion qui constituent des sources d'information précieuses pour les musiciens⁴⁸⁷. Il est nécessaire d'envisager largement la notion de publication pédagogique, et d'y intégrer les usages que les musiciens font des différents types

⁴⁸² On retrouve ici une pratique évoquée dans le cas de Louis Armstrong. Voir *supra* p. 58.

⁴⁸³ D. BERENDT, *Eddie Lang's Fingerboard Harmony for Guitar - In Collaboration with Dave Berend*, New York, Robbins Music Corporation, 1936.

⁴⁸⁴ D. ELLINGTON, *Duke Ellington Piano Method for Blues*, New York, Robbins Music Corporation, 1943.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. i.

⁴⁸⁶ C. BASIE, *Boogie Woogie Blues*, F. Paparelli (éd.), New York, Leeds Music Corporation, 1944.

⁴⁸⁷ P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*, p. 98.

d'écrits à leur disposition. Enfin, les méthodes de jazz se diversifient avec l'arrivée de nouveaux instruments comme la guitare électrique, dès 1943⁴⁸⁸. L'entre-deux-guerres est une période largement ignorée dans les écrits sur l'histoire de l'enseignement du jazz. Or c'est un moment de structuration et de développement d'un secteur économique des publications pédagogiques, durant lequel une offre abondante de contenus pédagogiques s'articule avec une demande importante d'informations techniques et théoriques de la part d'un public de musiciens amateurs et professionnels. Les méthodes ne sont cependant pas le seul, ni même le principal vecteur de diffusion. Il faut également prendre en compte la presse spécialisée qui occupe une place croissante au cours des années 1930.

Presse spécialisée

La presse spécialisée dans le domaine du jazz se développe dans les années 1930 en Europe et aux États-Unis. C'est un indicateur précieux qui permet de suivre l'évolution des contenus et des supports pédagogiques. L'étude de la presse spécialisée met en évidence le développement des cours privés, à travers les encarts publicitaires et promotionnels et les articles écrits par ces enseignants. La presse française, pionnière dans le domaine, est analysée en premier. La presse états-unienne est étudiée en deux temps : d'une part les articles pédagogiques parus dans *Down Beat* entre 1935 et 1937, d'autre part la collaboration du pianiste Teddy Wilson avec *Metronome*.

Presse spécialisée en France

La presse spécialisée jazz voit le jour en France à la toute fin des années 1920, avec *La revue du jazz*, créée par Krikor Kelekian (1898-1971), plus connu sous le nom de Grégor, comme directeur de son orchestre les Grégoriens⁴⁸⁹. Dès son premier numéro, un *chorus* écrit par le trompettiste Philippe Brun (1908-1994) est publié⁴⁹⁰. Dans le deuxième numéro de la revue paraissent deux *chorus* écrits sur la composition « Making Whopee »⁴⁹¹, le premier par Stéphane Grappelli (1908-1997)⁴⁹², le second par Lucien Moraweck (1901-1973)⁴⁹³. Dans le quatrième numéro, un article⁴⁹⁴ détaille les différentes approches de l'improvisation pratiquées alors, où l'on retrouve la distinction entre *hot chorus* et *dirt chorus*⁴⁹⁵. L'auteur affirme la supériorité de l'écrit : « Neuf fois sur dix, le "hot-chorus" – écrit, après mûre réflexion par l'arrangeur, est supérieur à celui improvisé par l'exécutant ». Un *chorus* écrit figure dans l'article à titre d'exemple. La discussion se situe ici dans le cadre d'une pratique de musique écrite d'orchestres de danse, dans laquelle les considérations d'ordre pratique (gestion des partitions, souci d'efficacité) priment. La revue *Jazz Tango*, qui prend la suite de *La revue du jazz*, publie dès son deuxième numéro en novembre 1930, un « Spécial chorus de

⁴⁸⁸ G. BARNES, *George Barnes Electric Guitar Method*, New York, WM J. Smith Music and Co., Inc, 1943.

⁴⁸⁹ L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, op. cit., p. 511.

⁴⁹⁰ P. BRUN, « I Can't Give You Anything but Love », *La revue du jazz*, n° 1, juillet 1929, p. 12.

⁴⁹¹ W. DONALDSON (1893-1947), G. KAHN (1886-1941), 1928, « Making Whoopee ».

⁴⁹² S. GRAPPELLI, « Making Whoope », *La revue du jazz*, n° 2, août 1929, p. 9.

⁴⁹³ L. MOHAWECK, « Making Whoope », *La revue du jazz*, n° 2, août 1929, p. 12.

⁴⁹⁴ M. MAC KNIGHT, « Quelques considérations sur le "hot-chorus" en général et le "hot-chorus" commercial en particulier », *La revue du jazz*, n° 4, octobre 1929, p. 8-10.

⁴⁹⁵ Voir *supra* p. 58.

trombone » écrit par le tromboniste Léo Vauchant (1904-1991)⁴⁹⁶. Celui-ci, acteur majeur du jazz parisien de la fin des années 1920⁴⁹⁷, est un contributeur régulier, et publie l'année suivante deux autres pièces⁴⁹⁸. On peut tout d'abord noter la date précoce de ces publications : d'une part *Jazz Tango*, et *La revue du jazz*, précèdent de plusieurs années la création de *Down Beat* et de *Jazz Hot*, et d'autre part, les solos écrits sont intégrés dès la création de ces revues. C'est ensuite la variété des instruments qui est intéressante : des *chorus* sont écrits pour le piano⁴⁹⁹, le violon⁵⁰⁰, le saxophone⁵⁰¹. Ils ont vocation à remplacer des parties écrites dans des arrangements édités d'airs à la mode⁵⁰². Enfin, les partitions ne contiennent que des parties mélodiques sans chiffrage d'accords, ce qui est la norme d'alors⁵⁰³. Ces *chorus* écrits représentent des modèles de développement mélodique, à destination des musiciens lecteurs souhaitant varier certaines parties des arrangements écrits. Le lectorat de *Jazz Tango* est en effet constitué principalement de musiciens en situation d'activité professionnelle⁵⁰⁴. Ainsi, on trouve également des séries d'articles de technique instrumentale, notamment pour la trompette⁵⁰⁵, le saxophone⁵⁰⁶ et le piano⁵⁰⁷. Tout comme Léo Vauchant, André Ekyan (1907-1972) et Stéphane Mougin (1909-1945) sont des musiciens identifiés de la scène jazz parisienne de l'époque. L'objectif est ici de transmettre des codes de jeu spécifiques, au niveau du rythme et de l'harmonie. Plusieurs remarques sont néanmoins nécessaires. La question de l'objet-jazz se pose, du fait du titre de la revue. De nombreux articles techniques concernent spécifiquement le tango, et plus largement les musiques de danse, sans plus de précision⁵⁰⁸. Si, lors des deux premières années de la revue, le jazz est présent à travers des articles à vocation pédagogique, il s'écoule ensuite trois ans entre la publication du dernier article de Stéphane Mougin⁵⁰⁹ et le premier de Raymond Legrand (1908-1994), arrangeur de l'orchestre de Ray Ventura (1908-1979), qui publie une série d'articles concernant l'écriture pour orchestre⁵¹⁰. Pendant cet intervalle, la publication des *chorus* écrits continue, mais pas celle des articles pédagogiques. Ce sont également les auteurs qui sont moins proches du monde du jazz, que ce soit Raymond Legrand ou Germaine

⁴⁹⁶ L. VAUCHANT, « Special chorus de trombone sur "Just Like in a Story Book" », *Jazz Tango*, n° 2, 15 novembre 1930, p. 12.

⁴⁹⁷ L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, *op. cit.*, p. 246-250.

⁴⁹⁸ L. VAUCHANT, « Last Chorus », *Jazz Tango*, n° 9, juin 1931, p. 24-25 ; L. VAUCHANT, « Hot Chorus », *Jazz Tango*, n° 11, août 1931, p. 25.

⁴⁹⁹ M. EMER, « Chorus pour piano », *Jazz Tango*, n° 7, avril 1931, p. 22.

⁵⁰⁰ L. MOHAWECK, « Chorus pour Violin », *Jazz Tango*, n° 11, août 1931, p. 25.

⁵⁰¹ M. EMER, « Chorus pour un, deux ou trois saxophones », *Jazz Tango*, n° 8, mai 1931, p. 25.

⁵⁰² « Ce chorus doit être joué à la place du chorus à 3 saxophones (2^{ème} chorus) [...] ». L. VAUCHANT, « Hot Chorus », *op. cit.*

⁵⁰³ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 277.

⁵⁰⁴ M. GUERPIN, « Une histoire oubliée : la presse jazz en France (1929-2011) », dans Danièle Pistone (éd.), *Recherches sur la presse musicale française*, Paris, Observatoire Musical Français, 2011, p. 43.

⁵⁰⁵ R. BINDER, « De la trompette dans l'orchestre de danse », *Jazz Tango*, n° 7, avril 1931, p. 6.

⁵⁰⁶ A. EKYAN, « Le saxophone : de l'art de déformer », *Jazz Tango*, n° 15, décembre 1931, p. 7.

⁵⁰⁷ S. MOUGIN, « Le piano dans le jazz », *Jazz Tango*, n° 17, février 1932, p. 9.

⁵⁰⁸ Le tango et le jazz, envisagés avant tout comme des danses, sont à cette époque associés : « La forme de danse la plus précieuse du jazz, le tango [...] », « Die wertvollste Tanzform des Jazz, der Tango [...] » dans A. BARESEL, « Kunst-Jazz », *Melos*, n° 7, 1928, p. 355.

⁵⁰⁹ S. MOUGIN, « Le piano hot », *Jazz Tango*, n° 21, juin 1932, p. 7.

⁵¹⁰ R. LEGRAND, « Petit cours d'arrangement », *Jazz Tango*, n° 57, juin 1935, p. 12-21 ; R. LEGRAND, « Petit cours d'arrangement », *Jazz Tango*, n° 59, septembre 1935, p. 9-11 ; R. LEGRAND, « Quelques modulations pratiques », *Jazz Tango*, n° 61, novembre 1935, p. 9 ; R. LEGRAND, « Des chiffrages de guitare », *Jazz Tango*, n° 65, mars 1936, p. 15.

Decruck, premier prix de conservatoire de Paris, dont la rubrique intitulée « Cours d'harmonie pratique »⁵¹¹ est entièrement basée sur la théorie musicale occidentale savante, sans s'inscrire dans les évolutions du jazz de la seconde moitié des années 1930. Néanmoins, le contenu pédagogique de *Jazz Tango* constitue un précédent remarquable⁵¹².

Jazz Hot paraît à partir de 1935. Durant ses deux premières années, le magazine publie très peu de contenu pédagogique⁵¹³, avec seulement deux partitions : un arrangement pour piano et voix⁵¹⁴ et une transcription⁵¹⁵. L'intérêt est ici d'analyser le développement de nouvelles formes d'enseignement. On trouve en effet dans *Jazz Hot* des encarts publicitaires pour des cours par correspondance. En France, c'est le pianiste Charles-Henry qui en propose en 1937⁵¹⁶. La publicité précise le public visé : les amateurs pour jouer devant leurs « amis », et les professionnels pour obtenir plus de travail : « les meilleurs engagements sont pour les as du jazz ». Le contenu proposé comprend douze leçons, cinquante exercices et « 5 disques double-face de 25 cm ». Une campagne de presse active soutient ce projet dans *Jazz Tango*⁵¹⁷, et surtout dans *Jazz Hot*, avec trois articles de Hugues Panassié (1912-1974) entre juin et décembre 1937. Si le premier est simplement une annonce de l'événement⁵¹⁸, le deuxième⁵¹⁹ (non signé, mais de la plume de Panassié sans aucun doute) précise la démarche pédagogique de Charles-Henry : les notions d'harmonie sont abordées dans la troisième leçon, les *breaks* dans la quatrième, et les spécificités du style « hot » à partir de la septième. Panassié souligne ensuite l'importance de la phonographie dans la pédagogie.

L'enseignement par disques est d'ailleurs tout indiqué pour un cours de piano et on ne voit pas pourquoi les cours par disques ont semblé jusqu'ici être réservés à l'enseignement des langues vivantes.

L'analogie avec l'apprentissage des langues est à noter pour deux raisons. Tout d'abord, le jazz est envisagé comme un idiome. Ensuite, c'est un idiome étranger venant des États-Unis, et avec lequel il faut se familiariser via l'enregistrement. En effet, « on ne peut saisir l'esprit de la musique de jazz, et particulièrement de Jazz Hot, si on n'a pas beaucoup entendu jouer les grands musiciens de jazz, soit en disque, soit en personne »⁵²⁰. C'est un point de vue audiotactile, et on peut souligner la vision juste de Panassié sur cette question. Cependant cette dimension audiotactile de l'apprentissage a ici ses limites, car les élèves doivent rendre par écrit et par correspondance leurs « exercices d'harmonisation ou d'improvisation "hot" »⁵²¹. Des écoles par correspondance se développent également dans d'autres pays européens, notamment en Angleterre, où le pianiste Billy Mayerl crée la *School of Modern Syncopation* à la fin des années 1920⁵²².

⁵¹¹ F. DECRUCK, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 67, juin 1936, p. 17 ; F. DECRUCK, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 68, juillet 1936, p. 15 ; F. DECRUCK, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 69, septembre 1936, p. 9 ; F. DECRUCK, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 71, décembre 1936, p. 12-13 ; F. DECRUCK, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 77, juin 1937, p. 7.

⁵¹² Des revues similaires existent dans d'autres pays, comme l'Allemagne par exemple. Voir *infra* p. 99.

⁵¹³ Les rubriques pédagogiques apparaissent dans le magazine après la Seconde Guerre mondiale.

⁵¹⁴ ANONYME, « Here Comes the Duke », *Jazz Hot*, n° 2, avril 1935, p. 21-24.

⁵¹⁵ ANONYME, « No One Else but You », *Jazz Hot*, n° 5, septembre 1935, p. 18.

⁵¹⁶ ANONYME, « Publicité [Le cours du pianiste de jazz] », *Jazz Tango*, n° 77, mars 1937, p. 17.

⁵¹⁷ E. LAURET, « À mes amis les pianistes », *Jazz Tango*, n° 78, juillet 1937, p. 7.

⁵¹⁸ H. PANASSIÉ, « Pianistes de jazz », *Jazz Hot*, n° 18, juillet 1937, p. 15.

⁵¹⁹ ANONYME, « Le cours du pianiste de jazz », *Jazz Hot*, n° 19, septembre 1937, p. 14.

⁵²⁰ H. PANASSIÉ, « Le cours du pianiste de jazz », *Jazz Hot*, n° 22, décembre 1937, p. 14.

⁵²¹ ANONYME, « Le cours du pianiste de jazz », *op. cit.*

⁵²² B. MAYERL, *100 Syncopated Breaks for Piano*, London, Keith Prowse & C° Ltd, 1927, p. 2.

Presse spécialisée aux États-Unis : *Down Beat*

La revue *Down Beat* est créée en 1934. Kenneth Prouty insiste sur le nombre des articles pédagogiques, ciblés sur des points techniques et pratiques, accompagnés de transcriptions⁵²³, s'adressant à un lectorat composé majoritairement de musiciens professionnels désireux d'apprendre « les ficelles du métier »⁵²⁴. Même si d'autres auteurs s'accordent sur l'importance des articles pédagogiques parus dans *Down Beat*⁵²⁵, aucun n'a analysé précisément le rôle qu'ils ont joué dans l'histoire de l'enseignement du jazz. L'étude de l'ensemble des parutions du magazine, ou même de la seule période 1934-1945, dépasse le cadre de cette recherche. D'une part le nombre d'articles est trop important, et de l'autre on observe à partir d'un certain point une grande répétitivité dans les sujets abordés et la façon de les traiter. Il s'agit ici seulement de préciser comment les questions pédagogiques apparaissent dans le magazine, et font progressivement l'objet de rubriques dédiées et récurrentes. Pour ce faire, une recension exhaustive des articles parus entre le premier numéro et la fin de l'année 1937 a été réalisée⁵²⁶. La première transcription⁵²⁷ – un solo de Bix Beiderbecke – figure dans le numéro de décembre 1935. Il faut attendre près d'un an pour qu'une autre transcription soit publiée, cette fois de Louis Armstrong⁵²⁸. On en trouve seulement deux autres dans l'année 1936⁵²⁹. On en compte douze en 1937, notamment de Coleman Hawkins (1904-1969)⁵³⁰, Roy Eldridge (1911-1989)⁵³¹, Lionel Hampton (1908-2002)⁵³², Johnny Hodges (1907-1970)⁵³³. L'année 1937 marque donc une augmentation significative des publications de transcriptions, incluant des musiciens majeurs et très en vue à ce moment. On peut noter que presque aucune transcription ne mentionne son auteur⁵³⁴, ou une référence discographique précise⁵³⁵. Les chiffres d'accords apparaissent progressivement durant l'année 1937, mais leur usage n'est pas encore généralisé dans les transcriptions. Des exemples écrits dans un but pédagogique font également leur apparition à la fin de l'année 1936 et durant l'année suivante⁵³⁶, souvent en lien avec des articles concernant la technique instrumentale. On observe alors deux phénomènes : des publications récurrentes pour des instruments spécifiques, puis leur regroupement dans des rubriques dédiées. En ce qui concerne les instruments, pour la période 1936-1937, le saxophone est le plus représenté (19 articles), suivi par l'accordéon (14), le piano (9), la batterie (8), la

⁵²³ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 90.

⁵²⁴ K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 46.

⁵²⁵ H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 7 ; R. WITMER et J. ROBBINS, « A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz », *op. cit.*, p. 7.

⁵²⁶ Voir *infra* tableau « Articles pédagogiques, *Down Beat* 1934-1937 » en annexe.

⁵²⁷ ANONYME, « Bick's Hot Solo on "Riverboat Shuffle" », *Down Beat*, vol. 3, n° 1, décembre 1935, p. 8.

⁵²⁸ ANONYME, « One of Louis Armstrong's Finest Choruses », *Down Beat*, vol. 3, n° 9, septembre 1936, p. 9.

⁵²⁹ ANONYME, « Sonny Durham's Chorus on "Limehouse" », *Down Beat*, vol. 3, n° 11, novembre 1936, p. 14 ; ANONYME, « Benny Goodman's Hot Chorus on "Down Home Rag" », *Down Beat*, vol. 3, n° 12, décembre 1936, p. 11.

⁵³⁰ ANONYME, « Hot Tenor Sax Chorus by Coleman Hawkins », *Down Beat*, vol. 4, n° 5, mai 1937, p. 20.

⁵³¹ ANONYME, « Eldridge's Hot Chorus on "Little Jazz" », *Down Beat*, vol. 4, n° 6, juin 1937, p. 21.

⁵³² ANONYME, « Hampton's Hot Chorus on "Moon Glow" », *Down Beat*, vol. 4, n° 2, janvier 1937, p. 10.

⁵³³ ANONYME, « Johnny Hodges Hot Solo on "The Dicty Glide" », *Down Beat*, vol. 4, n° 1, janvier 1937, p. 12.

⁵³⁴ La seule exception étant ANONYME, « Hampton's Hot Chorus on "Moon Glow" », *op. cit.*

⁵³⁵ La seule exception étant ANONYME, « Bick's Hot Solo on "Riverboat Shuffle" », *op. cit.*

⁵³⁶ ANONYME, « Attention Cornetists », *Down Beat*, vol. 3, n° 11, novembre 1936, p. 15 ; ANONYME, « Typical Hot Organ Phrases », *Down Beat*, vol. 4, n° 4, avril 1937, p. 18 ; ANONYME, « Hot Chorus on String Bass on "Pagan Love Song" », *Down Beat*, vol. 4, n° 8, août 1937, p. 21.

contrebasse, la trompette et la guitare électrique (7), la clarinette (4). La présence forte du saxophone indique à quel point cet instrument s'impose à cette période. Celle de l'accordéon et de la guitare électrique étonne : le premier n'est pas un instrument très représenté dans les enregistrements contemporains, et la seconde fait alors à peine son apparition. On peut remarquer dans les numéros de *Down Beat* de cette période un grand nombre d'annonces publicitaires pour ces instruments, et il est probable que la présence forte d'articles qui leur sont consacrés soit due à des enjeux économiques propres au magazine. Le contenu de l'ensemble des articles sur les différents instruments est constitué de questions sur le matériel, les techniques et les modes de jeu. En ce qui concerne les rubriques, elles font leur apparition en juillet 1936, avec une page dédiée à la composition et l'arrangement⁵³⁷. On note ici l'importance de l'harmonie, avec la recherche de règles pour écrire et improviser. Cette démarche de systématisation correspond à ce qui a été observé précédemment pour les méthodes, et témoigne d'« un accroissement de la sophistication technique chez les musiciens de swing »⁵³⁸. À partir de juillet apparaît également la rubrique « technique », inaugurée par un article sur Gene Krupa (1909-1973)⁵³⁹. Ces rubriques, qui s'étendent alors sur une page chacune, vont rapidement se développer pour atteindre au total six pages en moyenne durant l'année 1937. Une dernière rubrique, intitulée « Science and invention », apparaît en décembre 1936, et contient des articles abordant des questions d'acoustique⁵⁴⁰. 1937 est l'année à partir de laquelle les publications pédagogiques occupent une place pérenne dans *Down Beat*. Elles se poursuivent et s'amplifient dans les années suivantes, en gardant une organisation identique. Loin d'être un phénomène marginal, la pédagogie est dès lors un secteur aux enjeux économiques forts, caractérisé par une structuration théorique importante et une spécialisation marquée par instrument. *Down Beat* a une large diffusion, avec un tirage de 80 000 exemplaires en 1939⁵⁴¹. Il est alors certain que les articles qu'il contient sont lus et exercent une influence sur le monde du jazz états-unien.

Presse spécialisée aux États-Unis : *Metronome*

La collaboration entre Teddy Wilson (1912-1986) et *Metronome* entre 1938 et 1942 montre l'articulation entre diffusion de contenus pédagogiques dans la presse spécialisée et enseignement privé. C'est une période durant laquelle Teddy Wilson est extrêmement actif sur la scène musicale, avec notamment sa collaboration avec Benny Goodman, la direction de nombreuses séances d'enregistrement en petite formation. Il quitte le groupe de Benny Goodman en 1939, pour diriger pendant une année son propre *big band*. Il s'agit donc d'un musicien majeur de la scène du jazz qui s'investit dans la pédagogie, ce qui est inédit à ce moment de l'histoire du jazz. En effet, en plus des articles mensuels qu'il écrit pour *Metronome*, il propose également des cours par correspondance dans le cadre de la « Teddy Wilson School for Pianists », de 1936 à 1939. Il détaille cette expérience dans son autobiographie⁵⁴². Il se défend en premier lieu de servir uniquement de prête-nom à une

⁵³⁷ N. J. BEIHOFF, « How to Improvise and Arrange Based on Rules », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 10.

⁵³⁸ L. GUSHEE, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », *op. cit.*, p. 277.

⁵³⁹ S. ROWLAND, « Gene Krupa Tells his Ideas of Drumming », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 8.

⁵⁴⁰ L. LOAR, « University Prof. Explains Overtones and How Tones are Governed », *Down Beat*, vol. 4, n° 1, janvier 1937, p. 9 ; L. LOAR, « Understanding the Strings and the Vibrations », *Down Beat*, vol. 4, n° 3, mars 1937, p. 20-24 ; L. LOAR, « Strings Vibrations Alone Produces Little Tone-It's Sounding Board », *Down Beat*, vol. 4, n° 9, septembre 1937, p. 24.

⁵⁴¹ ANONYME, « A New Down Beat », *Down Beat*, vol. 6, n° 9, septembre 1939.

⁵⁴² T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, *op. cit.*, p. 110-111.

entreprise commerciale, et affirme au contraire son implication dans l'enseignement. *Metronome* est une revue mensuelle qui fait une place importante et régulière aux articles pédagogiques. Ceux de Teddy Wilson paraissent à partir d'août 1938 sous son seul nom. À partir d'avril 1940, il les cosigne avec Ted Cassola, précédemment instructeur en chef de l'école de Teddy Wilson jusqu'à sa fermeture. La parution des articles cesse en septembre 1942⁵⁴³. Tout cela constitue une source précieuse d'information sur les conceptions pédagogiques de Teddy Wilson. Les sujets abordés peuvent être répartis en trois catégories. Une partie de ces articles porte sur des problèmes pianistiques. Une autre traite des questions harmoniques : la constitution des accords de neuvième et onzième⁵⁴⁴, l'accord avec onzième augmentée⁵⁴⁵, le travail de l'oreille harmonique⁵⁴⁶, les principes de substitution⁵⁴⁷, le déplacement chromatique des harmonies⁵⁴⁸. On voit avec cette liste que les sujets abordés sont avancés, et généralement associés aux évolutions harmoniques postérieures du bebop. Il est donc nécessaire de reconsidérer sur ce point l'apport des musiciens des années 1930, et en premier lieu Teddy Wilson. Une dernière partie des articles aborde des questions relatives à l'approche de l'improvisation : l'articulation entre la conscientisation et la cognition incarnée dans l'improvisation et lors du travail réparatoire⁵⁴⁹, la construction mélodique⁵⁵⁰ et rythmique⁵⁵¹. Teddy Wilson se place ici dans une perspective audiotactile, qui montre l'inclusion de l'enregistrement dans les situations pédagogiques, et de la perception intérieure de la pulsation.

Pour ceux qui ne possèdent pas un métronome, je suggérerais de mettre un disque ou d'allumer la radio. La première solution est préférable en raison du contrôle évident qu'elle permet : par exemple, jouer n'importe quelle chanson et régler la vitesse, ou choisir un disque enregistré au tempo que l'on préfère pratiquer. Cette méthode est en quelque sorte préférable à l'utilisation d'un métronome. Le rythme, au lieu d'être un tic-tac creux, est la pulsation de la batterie, de nature à être ressentie aussi bien qu'entendue.⁵⁵²

⁵⁴³ Voir *infra* tableau « Articles pédagogiques, Teddy Wilson, *Metronome* 1938-1943 » en annexe.

⁵⁴⁴ T. WILSON, « Teddy Wilson Swing School - In Which Teddy Explains Ninth Chords », *Metronome*, vol. 54, n° 8, août 1938, p. 41-47 ; T. WILSON, « Teddy Wilson Swing School - In Which Teddy Explains Eleventh Chords », *Metronome*, vol. 54, n° 9, septembre 1938, p. 43-51.

⁵⁴⁵ T. WILSON et T. CASSOLA, « Moderns Chords Are Swell - But in Their Place », *Metronome*, vol. 56, n° 5, mai 1940, p. 46.

⁵⁴⁶ T. WILSON, « Teddy Ponders Problem of Musical Ear », *Metronome*, vol. 55, n° 9, septembre 1939, p. 45.

⁵⁴⁷ T. WILSON, « Substituting New Chords Will Avoid Monotony », *Metronome*, vol. 55, n° 4, avril 1939, p. 53-55.

⁵⁴⁸ T. WILSON, « Raising Chord Half-Step Is Simple Improvising », *Metronome*, vol. 55, n° 5, mai 1939, p. 44-57.

⁵⁴⁹ T. WILSON et T. CASSOLA, « Be Patient, Concentrate on Practicing », *Metronome*, vol. 57, n° 9, septembre 1942, p. 27 ; T. WILSON et T. CASSOLA, « Concentration a Necessity in Improvisation », *Metronome*, vol. 57, n° 6, juin 1941, p. 46 ; T. WILSON et T. CASSOLA, « A Good Pianist Thinks His Music Before He Plays It », *Metronome*, vol. 57, n° 1, janvier 1942, p. 36.

⁵⁵⁰ T. WILSON, « Improvisation Should Follow - Not Precede - Pure Melody », *Metronome*, vol. 55, n° 7, juillet 1939, p. 45.

⁵⁵¹ T. WILSON et T. CASSOLA, « Play with Records or Radio to Attain Perfect Rhythm », *Metronome*, vol. 57, n° 1, janvier 1941, p. 32-37 ; T. WILSON, « Teddy Wilson School for Pianists », *Metronome*, vol. 55, n° 2, février 1939, p. 54.

⁵⁵² «For those who do not possess one of these musical clocks, I would suggest playing a recording or turning on the radio. The former is preferable because of the obvious amount of control; such as, playing any song we care to and regulating the speed, or choosing a record that has been recorded at the tempo we prefer to practice. This method is in some way preferable to the use of a metronome. The rhythm, instead of being a hollow tick, is a

On peut remarquer que figure seulement une transcription dans tous ces articles. Il s'agit d'une improvisation de Fats Waller (1904-1943), sans référence à un enregistrement précis⁵⁵³. Au contraire, dans l'école de Teddy Wilson, les cours reposent sur des transcriptions d'improvisations de Teddy Wilson, à partir desquelles sont développés des contenus théoriques par son « assistant en chef », le pianiste J. Lawrence Cook. Ces supports de cours ne sont malheureusement pas connus. Il reste néanmoins des traces de cet enseignement. En effet, en 1938 et 1939, Teddy Wilson réalise des enregistrements en solo à but pédagogique dans lesquels il improvise sur des thèmes du *Great American Songbook*⁵⁵⁴. On retrouve ici le rôle central de la phonographie dans l'enseignement du jazz. Une dernière source pour connaître la pédagogie de Teddy Wilson est constituée par une méthode publiée en 1947⁵⁵⁵. Elle est constituée de neuf volumes, contenant chacun trois leçons, et devant être envoyés par correspondance sur une période de huit mois⁵⁵⁶. Chaque volume se termine par des exemples musicaux illustrant le propos. Le contenu est très proche des articles parus dans *Metronome*, ce qui indique que son enseignement n'a pas évolué. Cette méthode est donc vraisemblablement très proche des cours de la « Teddy Wilson School for Pianists » d'avant la Seconde Guerre mondiale. Les questions théoriques occupent une partie importante. Ce sont tout d'abord les accords qui sont étudiés. Wilson précise comment il les conçoit à partir des triades majeures et mineures. C'est une démarche explicite, fondée sur une organisation rationnelle⁵⁵⁷, et non implicitement sur l'usage comme les auteurs précédemment analysés dans cette recherche.

Ces deux accords simples – le majeur et le mineur – constituent la base de tous les accords utilisés dans le jazz. Les autres accords sont obtenus en ajoutant des notes à ces deux accords et en modifiant par des dièses ou des bémols certaines notes à partir de la quinte.⁵⁵⁸

Les accords sont ensuite présentés dans leur contexte tonal et classés selon leur caractère stable ou instable, c'est-à-dire « ayant une forte tendance à se déplacer (résoudre) vers un autre accord »⁵⁵⁹. Bien que les gammes soient très souvent abordées dans l'ensemble de la méthode, du point de vue de la théorie musicale et de celui de la technique pianistique, Wilson ne les relie jamais directement à un accord. Concernant l'improvisation harmonique, il reste évasif.

percussion beat and is apt to be felt as well as heard.” T. WILSON et T. CASSOLA, « Play with Records or Radio to Attain Perfect Rhythm », *op. cit.*, p. 32.

⁵⁵³ T. WILSON, « Teddy Wilson's Swing School for Pianists », *Metronome*, vol. 54, n° 12, décembre 1938, p. 42.

⁵⁵⁴ 18 enregistrements en solo ont été réalisés à New York entre le 13 mai 1938 et le 27 janvier 1939. 15 d'entre eux ont été rééditées en 1984. Teddy Wilson, 1984, *The Complete « School for Pianists » Recordings 1938-1939*, Merrit. <https://www.jazzdisco.org/teddy-wilson/discography/#350702>, consulté le 11 novembre 2022.

⁵⁵⁵ Cette méthode est conservée à l'Institute of Jazz Studies, où je l'ai consultée.

⁵⁵⁶ Le total initialement prévu était de 48 leçons. T. WILSON, *Piano-Lesson Group 10-11-12*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947, p. 9.

⁵⁵⁷ Ce souci d'explication sur la constitution des accords se retrouve chez John Mehegan. Pour les liens Wilson-Mehegan, voir *infra* p. 268.

⁵⁵⁸ “Those two simple chords – the major, and minor – are the basis of all chords used in jazz. The other chords are obtained by adding notes to those two chords and by altering with sharps or flats certain notes from the fifth upwards.” T. WILSON, *Piano-Lesson Group 1-2-3*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947, p. 1-2.

⁵⁵⁹ T. WILSON, *Piano-Lesson Group 28-29-30*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947, p. 1.

La tâche suivante, après avoir bien appris l'enchaînement des accords et leurs durées, consiste à jouer quelque chose d'intéressant sur chaque accord au fur et à mesure qu'ils se présentent dans la séquence.⁵⁶⁰

Teddy Wilson indique que les coûts liés à la publicité et aux droits d'auteurs à reverser pour l'utilisation des standards issus du *Great American Songbook* pour les enregistrements et les transcriptions se sont révélés trop importants, empêchant la « Teddy Wilson School for Pianists » d'être viable économiquement⁵⁶¹. De plus, le *big band* que Teddy Wilson dirige à ce moment ne rencontre pas le succès, et il doit assumer seul des frais de fonctionnement importants⁵⁶². Cela peut également être une des raisons de l'arrêt de l'école. Teddy Wilson est un acteur important de l'enseignement du jazz avant la Seconde Guerre mondiale, autant par le nombre de ses écrits que par la pertinence de sa réflexion. Il poursuivra sa carrière d'enseignant après la Seconde Guerre mondiale, notamment à la Juilliard School⁵⁶³.

Enjeux pédagogiques et audiotactiles

Il convient maintenant d'interroger d'un point de vue audiotactile les modes de transmission qui se sont développés durant cette période, et notamment la place de la notation musicale. On remarque en effet une dialectique entre une référence constante aux enregistrements, auxquels le lecteur est toujours censé se référer, et la présence généralisée de l'écrit. Deux éléments sont à envisager : la transcription et l'apparition du chiffrage des accords.

Les transcriptions

Des représentations écrites de solos de jazz (transcriptions) ont également été fréquemment utilisées dans l'apprentissage du jazz. Bien que la transcription soit généralement considérée comme une idée plus contemporaine dans l'apprentissage de l'improvisation jazz, les représentations écrites de solos de jazz sont en fait utilisées depuis des décennies [...].⁵⁶⁴

L'objectif n'est pas ici de proposer une critique de la transcription, ce qui a déjà été fait par ailleurs⁵⁶⁵. Comme point de départ, on admet que la transcription permet d'accéder, en partie et dans une limite variable, aux processus mis en œuvre lors de la situation d'extemporisation à travers son produit, c'est-à-dire sa fixation phonographique⁵⁶⁶. Ce qui est

⁵⁶⁰ "The next task after thoroughly learning the chord sequence and chord duration is to play something interesting in each chord as its turn comes in the sequence." T. WILSON, *Piano-Lesson Group 34-35-36*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947, p. 2.

⁵⁶¹ T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, op. cit., p. 110-111.

⁵⁶² S. K. DEVEAUX, *The Birth of Be Bop: A Social and Musical History*, Berkeley, University of California Press, 1997, p. 153-155.

⁵⁶³ Voir *infra* p. 268.

⁵⁶⁴ "Written representations of jazz solos (transcriptions) have also been used frequently in learning jazz. Although transcription is generally thought of as a more contemporary idea in the learning of jazz improvisation, written representations of jazz solos have, in fact, been utilized for decades [...]." K. E. PROUTY, « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », op. cit., p. 325.

⁵⁶⁵ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 350-358.

⁵⁶⁶ L. CUGNY, « Théorie des musiques audiotactiles et notation », non publié, avril 2019, p. 9.

ici questionné, ce sont les effets de la généralisation de la transcription très tôt dans l'histoire de l'enseignement du jazz. Dans le cadre pédagogique, deux situations existent. Si l'apprenant est l'auteur de la transcription, celle-ci constitue un texte descriptif. Dans le cas contraire, la transcription est alors prescriptive. Les enjeux pédagogiques de l'usage de la transcription dans ces différents cas sont très rarement abordés.

Je n'écrivais pas toujours les solos, je les mémorisais souvent et les imitais au clavier. Plus tard, lorsque j'ai commencé à enseigner le piano moi-même, j'ai appris à mes élèves à la fois à mémoriser et à écrire avec précision. Cela s'applique particulièrement aux subtilités du rythme du jazz, aux petites nuances qui ne sont pas faciles à écrire : le retardement d'une note, ou la différence entre un motif rythmique en croche pointée – double, et un triolet avec un silence à la place de la croche centrale. Ils sont proches l'un de l'autre, mais pas exactement, et dans le jazz, le phrasé correspondait généralement au modèle du triolet et avec un silence au milieu. La première croche était un peu plus courte que la croche pointée, avec la double croche juste un peu plus proche. Ce n'était peut-être pas exactement ce que vous entendiez sur le disque, mais c'était aussi proche que possible de ce que vous pouviez noter, et cela rendait vos connaissances plus sûres : être capable de l'écrire aussi bien que de le faire au clavier à l'oreille. De cette façon, vous pouvez analyser ce que le musicien a fait.⁵⁶⁷

Nous sommes ici dans le premier cas, c'est-à-dire que l'apprenant est le transcripteur. Le témoignage de Teddy Wilson est particulièrement important, par son rôle pionnier dans l'enseignement du jazz. Il commence par faire la part des choses entre son expérience d'apprenant, dans laquelle la transcription est réalisée à l'instrument, sans recours à l'écrit, et donc dans une dimension purement audiotactile, et son expérience d'enseignant. Le passage par la notation semble alors être induit par le cadre scolaire de l'apprentissage. L'écrit intervient ici dans un objectif pédagogique : établir et sécuriser des connaissances par une classification solfégique des différents types de placement rythmique⁵⁶⁸. Teddy Wilson en reconnaît lui-même le caractère approximatif, qui ne correspond pas à ce qui est fixé sur l'enregistrement. Le bénéfice pédagogique semble alors l'emporter sur les limites imposées par le passage à la notation. En effet, il décrit la situation dans laquelle l'élève réalise, mémorise et joue lui-même la transcription. Le régime audiotactile est alors dominant, et l'écrit est présent dans le cadre de la subsomption médiologique. L'expérience première est celle du geste instrumental en lien avec l'enregistrement. La transcription est descriptive.

⁵⁶⁷ "I didn't always write the solos down; I often memorized them and imitated them at the keyboard. Later, when I went in for piano teaching myself, I would teach my pupils both to memorize and write down accurately. This applies especially to the intricacies of jazz rhythm, the little shades which are not easy to write: the delaying of a note, or the difference between a dotted eighth and sixteenth rhythmic pattern, and a triplet with the middle notes, a rest. They are close together, but not exactly, and in jazz the phrasing was generally the triplet pattern and the middle note rest would be a little closer than the dotted eighth note, with the sixteenth just a shade closer. It might not be exactly what you heard on the record, but it would be as close as you could notate, and that would make your knowledge more secure: to be able to write it as well as to do it at the keyboard by ear. In this way you could analyse what the player had done." T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, op. cit., p. 7-8.

⁵⁶⁸ Il est en tout cas intéressant de noter que toute la citation du Teddy Wilson porte uniquement sur la question rythmique.

Le second cas porte sur les transcriptions publiées. Elles deviennent alors des textes prescriptifs. La nature du questionnement est transformée : il est nécessaire de s'interroger sur ce qui subsiste du geste musical extemporisé dans la partition. Comme on l'a vu, la transcription constitue très tôt un outil pédagogique, même si la plupart du temps, dans les méthodes ou les articles de la presse spécialisée, aucune analyse n'accompagne les partitions. Si les explications semblent le plus souvent superflues, on suppose donc implicitement que l'essentiel des informations est transmis par la notation musicale, le reste pouvant être retrouvé grâce à l'enregistrement, si celui-ci est spécifié⁵⁶⁹ et disponible. Le transpositeur et le lecteur sont censés partager la même culture et « agir dans le même système »⁵⁷⁰. Cet a priori est en soi problématique, et ce n'est pas forcément le cas dans un contexte pédagogique⁵⁷¹. On peut en effet raisonnablement penser que pour une partie importante des apprenants, le jazz est une langue étrangère, pour reprendre l'analogie de Hugues Panassié⁵⁷². Dans cette dialectique entre partition et enregistrement, si ce dernier constitue la référence implicite, c'est néanmoins l'écrit qui est le support de la transmission, ce qui est de première importance dans une perspective médiologique et audiotactile.

La transcription notationnelle construit en fait un modèle de donné musical en en faisant un fait musical, de façon cohérente avec la logique inhérente au système opératif qui informe la technologie même de la notation.⁵⁷³

Contrairement à la situation précédemment évoquée, ici le régime de l'écriture est dominant, et on assiste à la réification d'un objet musical, le solo transcrit, qui s'autonomise par rapport à l'enregistrement. Cependant « [...] la transcription est seulement une *représentation* de la musique (même si elle est parfois incroyablement proche) »⁵⁷⁴. C'est précisément ce passage par la notation qui est problématique, en opérant une mutation du régime audiotactile vers le régime d'écriture. Se pose alors « le problème de la restitution de ces facteurs imperceptibles constitutifs de la forme de l'œuvre phonographique et autographique », qui sont dès lors considérés comme « comme ajouts ornementaux non substantiels »⁵⁷⁵ aux notes et rythmes notés. Certes il est fortement recommandé d'écouter les enregistrements des transcriptions travaillées, cependant il est aussi possible d'apprendre les solos de n'importe quel musicien « sans même n'avoir jamais écouté un disque »⁵⁷⁶. Tout cela entraîne des questions majeures pour l'apprentissage de cette musique, liées à un changement de formativité. D'une part, les *participatory discrepancies*⁵⁷⁷, par nature non prises en compte par la notation solfégique, disparaissent au profit des éléments syntaxiques, mélodiques et harmoniques. D'un point de vue textural, c'est le timbre qui n'apparaît pas dans la transcription. D'un point de vue processuel, ce sont les paramètres de l'intensité rythmique et de l'interaction qui sont laissés de côté. D'autre part, la notation introduit « de la fragmentation là où il n'y en a pas nécessairement phénoménologiquement »⁵⁷⁸. En effet, la

⁵⁶⁹ On a vu que c'est rarement le cas. Voir *supra* p. 66.

⁵⁷⁰ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 372.

⁵⁷¹ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 98.

⁵⁷² Voir *supra* p. 65.

⁵⁷³ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 11.

⁵⁷⁴ Italique dans l'original. "[...] *the transcription only represents the music (although it is incredibly close sometimes).*" K. JARRETT, *The Koln Concert: Original Transcription*, Mayence, Schott, 1991, p. 1.

⁵⁷⁵ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 12.

⁵⁷⁶ Bill Pierce, cité par N. CHINEN, *Playing Changes*, *op. cit.* édition électronique.

⁵⁷⁷ Voir *supra* p. 51.

⁵⁷⁸ L. CUGNY, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale*, *op. cit.*, p. 23.

notation « formalise le discontinu, la délimitation spatiale, la séparation et la stabilité des limites » et s'appuie sur une « une ontologie des objets et non sur une ontologie des événements »⁵⁷⁹. Les schèmes de relation d'ordre⁵⁸⁰, focalisés sur la discontinuité syntaxique, sont précisément fondés sur une ontologie des objets. Ils se mettent en œuvre dans ce contexte de régime d'écriture. Au point de vue cognitif, il y a donc ici un conflit de formativité entre le jazz, musique de régime audiotactile, caractérisé par les schèmes d'ordre, basés sur une ontologie des événements, et une pédagogie du jazz naissante qui « sépare et analyse sur fond de réalités objectales et non de réalités événementielles »⁵⁸¹. Cela est extrêmement préjudiciable pour l'apprentissage, car il existe alors une inadéquation entre le vécu phénoménologique de l'élève et le médium d'apprentissage, qui ne peut transmettre les données proprement audiotactiles et essentielles.

La dimension syntaxique

Ainsi, l'enseignement du jazz se concentre très tôt sur la dimension syntaxique. Il s'agit donc d'une objectivisation de la situation d'improvisation qui se focalise sur le choix des notes à jouer dans une situation donnée. Ce sont tout d'abord des recensements de formules mélodiques idiomatiques qui se poursuivent tout au long de l'histoire de l'enseignement du jazz jusqu'à nos jours. On voit ensuite apparaître la notion d'improvisation harmonique avec le *dirt chorus*, et une ambition de généralisation des principes d'improvisation avec Rube Bloom et Frank Trumbauer, qui aboutit à la mise en correspondance de gammes et d'accords. Le développement et la généralisation des chiffrages d'accords témoignent de cette objectivation des paramètres musicaux. Il n'est pas question ici de retracer l'historique de l'apparition des symboles d'accords, ce qui a déjà été fait par ailleurs⁵⁸². Deux éléments sont à noter : la temporalité et l'abstraction. Dans *Down Beat*, les premiers articles théoriques expliquent les chiffrages et contiennent des tableaux d'accords⁵⁸³. Il y a donc ici une volonté pédagogique de vulgarisation destinée à favoriser la compréhension et l'usage de nouvelles pratiques de notation. Si les chiffrages sont présents dans les rubriques théoriques et techniques, ils sont encore très rarement indiqués dans les relevés : sur les douze transcriptions de solo publiées en 1937, seuls deux contiennent des chiffrages d'accords⁵⁸⁴. Les symboles d'accords sont alors vraisemblablement envisagés principalement à titre prescriptif, et plus rarement à usage descriptif. On peut donc noter, durant les années 1930, une concomitance entre l'apparition des symboles d'accords dans le monde de l'édition musicale, et le développement d'une pédagogie du jazz basée sur la relation entre les gammes et les accords. Il existe un rapport de causalité, avec des explications nécessaires en direction d'un public qui découvre cet usage. Mais cela ne suffit pas à expliquer l'importance que la notion d'accord va très rapidement acquérir au point de vue théorique et pédagogique. Les chiffrages harmoniques, apparus au départ pour des raisons d'ordre pratique à destination

⁵⁷⁹ M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *op. cit.*, p. 103.

⁵⁸⁰ Voir *supra* p. 31.

⁵⁸¹ M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *op. cit.*, p. 103.

⁵⁸² B. KERNFELD, *The Story of Fake Books*, *op. cit.*, p. 43-50 ; M. E. PAYMER, *Facts Behind the Songs: A Handbook of American Popular Music from the Nineties to the '90s*, London, Garland Pub., 1993, p. 264-265.

⁵⁸³ N. J. BEIHOFF, « How to Improvise and Arrange Based on Rules », *op. cit.*

⁵⁸⁴ ANONYME, « Eldrige's Hot Chorus on "Little Jazz" », *op. cit.* ; ANONYME, « One of Joe Masek's Hot Tenor Solo », *Down Beat*, vol. 4, n° 11, novembre 1937, p. 26.

d'instrumentistes spécifiques et souvent non lecteurs comme les guitaristes, vont transformer radicalement la formativité des musiques audiotactiles.

Dans la culture de l'extemporisation, le passage de la musique écrite pour piano à la tablature de cordes, puis aux symboles d'accords a représenté un passage absolument crucial du spécifique à l'abstrait.⁵⁸⁵

La partition piano/chant est un texte prescriptif pour l'accompagnateur. La figuration des accords sous forme de tablature laisse celui-ci libre au point de vue rythmique. Les chiffres harmoniques lui donnent de plus la liberté de choisir les figurations, c'est-à-dire, dans une certaine mesure dépendant du contexte musical et de ses aptitudes musicales, les notes qu'il est possible de jouer. Il s'agit donc d'un code faiblement prescriptif, « une synthétisation de l'harmonie sous-tendant les réalisations effectivement jouées par lesdits instruments »⁵⁸⁶. Ce codage harmonique est basé sur une conception de basse fondamentale, dans lequel tous les renversements sont possibles et ne sont pas précisés⁵⁸⁷. Cette simplification permet d'envisager toutes les figurations d'un accord donné, incluant les enrichissements et les omissions admis dans chaque style, comme une seule entité désignée par un symbole d'accord. Il est alors possible de constituer « un dictionnaire de gammes et de correspondances »⁵⁸⁸ avec des accords donnés. L'objectivisation de la situation d'extemporisation repose donc majoritairement sur une ontologie d'objets mélodiques (les gammes) et harmoniques (les accords), dont la concordance est censée garantir le choix des « bonnes » notes à jouer dans les différentes situations. D'un point de vue audiotactile, cette rationalisation constitue une médiation exosomatique, construite sur le modèle de la théorie musicale savante occidentale, correspondant à un régime d'écriture. Des tensions importantes se manifestent au niveau de la formativité entre d'une part le régime audiotactile, avec l'importance de l'enregistrement et de la codification néo-auratique, et d'autre part le régime d'écriture, étant donné la présence forte de l'écrit et de l'objectivisation des paramètres syntaxiques de l'extemporisation. Cela induit des problématiques fortes au niveau de l'apprentissage. Cette tension, qui apparaît très tôt, est centrale dans l'histoire de l'enseignement du jazz, et précède son institutionnalisation.

À partir des années 1930, une pédagogie du jazz se constitue, caractérisée selon les critères retenus dans cette recherche, par une formalisation et une intention d'apprendre partagée. Elle se focalise rapidement sur la notion d'accord. Il est important de noter que c'est également à partir des années 1930 que la pratique commune du jazz se met en place, c'est-à-dire un corps de langage fonctionnant de façon consensuelle et stable, au niveau de l'harmonie, des formes, du rythme, des codes de jeu et de l'instrumentation. Cela inclut notamment « le régime d'harmonie, ensemble de façons de traiter et réaliser les accords et leurs enchaînements »⁵⁸⁹. C'est un véritable changement de paradigme, et le développement d'une pédagogie du jazz en est partie intégrante. Pratique commune et enseignement du jazz sont indissociablement liés.

⁵⁸⁵ Le mot « extemporisation », pour anachronique qu'il puisse paraître, a été choisi pour traduire « *faking it* », car c'est lui qui nous paraît le plus proche de l'idée exprimée dans cette citation. Voir *supra* p. 45. « *In the culture of faking it, the transition from piano music to string tablature and then to chord symbols represented an absolutely crucial move from the specific to the abstract.* » B. KERNFELD, *The Story of Fake Books*, op. cit., p. 46.

⁵⁸⁶ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 373.

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 233.

⁵⁸⁸ *Id.*

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 25.

3. Premières expériences institutionnelles

Il n'en reste pas moins que la dimension institutionnelle manque pour le moment et doit maintenant être abordée. Il est nécessaire de resituer au préalable les débats qui ont eu lieu durant les années 1920 à ce sujet. Ensuite, ce sont les premières expériences d'institutionnalisation qu'il faut examiner, tant au point de vue des faits eux-mêmes que des discours postérieurs les concernant.

3.1. Le débat dans les années 1920

Il est important de situer tout d'abord le contexte général des discussions concernant l'enseignement des genres musicaux émergents qui n'entrent pas dans le champ de la musique savante occidentale. Ensuite, il faut aborder le débat concernant l'enseignement institutionnel du jazz. Cette période est décisive, car les arguments en faveur ou en défaveur de l'entrée du jazz dans l'institution éducative seront très souvent repris par la suite.

3.1.1. Perspective historique

Ici encore on rencontre la difficulté de cerner l'objet-jazz à la fin des années 1910 et durant la décennie suivante. Le jazz s'inscrit dans le champ et les problématiques des musiques alors émergentes aux États-Unis. En effet, les premiers questionnements sur l'enseignement institutionnel des musiques autres que celles issues de la tradition savante occidentale se posent avec le ragtime. En premier lieu, c'est l'inadéquation entre la demande du public et l'absence d'offre d'un enseignement correspondant qui est soulevée.

Au début, il était impossible de suivre un cours régulier pour jouer de la musique populaire, car un tel enseignement n'existait pas. Bien que la demande fût énorme, aucune mesure n'a été prise pour y répondre, car la profession musicale s'est occupée de la minorité classique et a ignoré le fait que les gens, ou la plupart d'entre eux, voulaient du ragtime.⁵⁹⁰

Selon l'auteur, la proportion des attentes des élèves se répartit entre « un dixième qui favorise la musique classique, mais les neuf autres dixièmes du public veulent du ragtime »⁵⁹¹. Cette proportion n'est pas sourcée par l'auteur, et a pour objectif de renforcer son propos. En effet, Axel Christensen, auteur de l'article et également de méthodes de piano⁵⁹², milite ici pour son domaine d'activité. Néanmoins, il s'agit d'une revendication de démocratisation de l'enseignement proposé de l'institution, c'est-à-dire de l'élargissement des répertoires abordés dans le but d'accueillir un public plus nombreux. Cela se heurte selon l'auteur à l'attitude conservatrice de professeurs de l'institution, qui sont « des personnes étroites d'esprit, entravées par des préjugés d'un autre âge et une éthique dépassée ». Au-delà de ce jugement négatif, c'est un conflit entre deux visions du rôle de l'institution : répondre aux

⁵⁹⁰ "At first it was impossible to take a regular course in playing popular music, because no such course existed. Although the demand for just such a course was tremendous, no steps were taken to provide for this demand, because the musical profession catered to the 'classic few' and ignored the fact that he people, or most of them, wanted ragtime." A. CHRISTENSEN, « Ragtime our Standard Music », *The Ragtime Review*, août 1916.

⁵⁹¹ *Id.*

⁵⁹² Voir *supra* p. 54.

attentes du public, ou enseigner un répertoire d'œuvres canoniques. Cela s'accompagne d'une remise en cause des parcours d'apprentissage. Selon Axel Christensen, dans le même article, une éducation musicale complète, c'est-à-dire comprenant l'ensemble des notions abordées dans le cursus d'apprentissage institutionnel, n'est pas nécessaire « pour jouer du bon ragtime et de la musique populaire ». C'est tout d'abord le coût de la formation dans les institutions musicales qui est dénoncé. Le même auteur détaille ensuite dans un autre article les contenus pédagogiques qui sont selon lui superflus dans l'apprentissage des musiques qu'il défend :

Pour une telle personne, à savoir celle qui veut jouer pour son plaisir personnel, toutes ces gammes, arpèges, exercices à cinq doigts et études sans nombre sont aussi inutiles que les fondations d'un gratte-ciel le seraient pour un petit chalet douillet...⁵⁹³

Il s'agit donc d'accueillir un public d'amateurs, pratiquant la musique dans un cadre privé. Ce sont ici les finalités pédagogiques de l'institution qui sont en question, d'une part l'uniformisation des cursus ayant pour but de faire acquérir à l'ensemble des élèves les moyens d'aborder les répertoires de la musique savante, et d'autre part la vocation professionnalisante de parcours de formation. C'est donc l'inadéquation entre les demandes d'un certain type de public et l'offre de l'institution qui est pointée. Enfin, dans une perspective qu'on peut qualifier d'audiotactile, c'est la particularité des apprentissages qui est mise en avant dans le même article.

Si l'on donne quelques leçons pour maîtriser les principaux mouvements du ragtime, ce qui, dans un cours de ragtime, remplace les gammes et arpèges habituels, l'élève a le rythme au bout des doigts – un rythme et une précision du toucher que l'on trouve rarement, sauf chez les personnes qui ont passé beaucoup de temps à travailler la routine habituelle. Même une simple gamme majeure jouée avec le swing du ragtime est magnifique. Après le court laps de temps nécessaire pour apprendre à jouer les principaux mouvements sur lesquels le ragtime est basé, l'élève consacre tout son temps à transcrire les mélodies dans ce rythme oscillant et chaloupé qui vous donne envie de danser.⁵⁹⁴

Il ne s'agit donc pas seulement d'une éducation musicale *a minima*, censée être suffisante pour des amateurs, mais d'une approche pédagogique spécifique correspondant à la formativité des musiques audiotactiles. En effet, dans les termes de la Théorie des musiques audiotactiles, l'essentiel du travail de l'élève consiste à incorporer les « caractéristiques et exigences de la phénoménologie du rythme audiotactile »⁵⁹⁵ qui ne sont pas déterminées « à partir de la notation musicale traditionnelle, mais à partir d'une conception dynamique,

⁵⁹³ "For such a person; namely, one who wants to play for home pleasure, all these scales, arpeggios, five-finger exercises, and studies without number, are as unnecessary as the foundation of a sky scraper would be for a cozy little cottage." A. CHRISTENSEN, « The Teaching of Ragtime versus Classical », *op. cit.*

⁵⁹⁴ "Given a few lessons in mastering the principal ragtime movements, which in a course of ragtime takes the place of the usual scales and arpeggios, and the pupil as rhythm at his fingertips-such rhythm and preciseness of touch that is seldom found except in persons who have spent a long time in working out the usual routine. Even a simple major scale played with that ragtime swing is beautiful. After the short time required to learn to play the principal movements upon which ragtime is based, the pupil's entire time is then devoted to transcribing melodies into that wavy, swaying lilt that makes you want to dance." *Id.*

⁵⁹⁵ F. ARAÚJO COSTA, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif »*, *op. cit.*, p. 158.

extensible et compressible, de l'énergie rythmique-sonore »⁵⁹⁶. Axel Christensen ajoute que les élèves ayant suivi un cursus classique abordent le ragtime « presque au même point que quelqu'un n'ayant jamais étudié auparavant », et souligne ainsi les formativités différentes des musiques de régime d'écriture et de régime d'audiotactilité. On voit que les débats sur l'institutionnalisation de l'enseignement de musiques autres que celles de tradition savante occidentale précèdent le jazz, et posent des questions relatives aux publics, répertoires abordés, méthodes et finalités pédagogiques.

3.1.2. Le jazz dans l'institution ?

À partir de 1920, le débat porte plus spécifiquement sur le jazz, dont l'idée de la présence dans les institutions est fermement rejetée par certains, qui n'y voient qu'une musique censée rapidement disparaître.

Il s'est vendu plus de jazz le mois dernier que de Beethoven. Mais cela n'inquiète pas Ludwig, ni les pédagogues et les vrais musiciens. Ils savent que le jazz n'est qu'un succès sans lendemain [...].⁵⁹⁷

Le succès populaire n'est pas vu ici comme un argument en faveur de l'enseignement du jazz. Au contraire, c'est le signe d'une musique de moins grande valeur artistique.

Le monde doit pouvoir disposer de musique populaire. Nous devrions nous réjouir que le ragtime d'il y a dix ans se soit reformé dans le jazz d'aujourd'hui, mais il y aura toujours entre la meilleure musique populaire et la musique classique cette même distinction qu'il y a entre une ferme parfaite et une cathédrale parfaite.⁵⁹⁸

Le jazz est présenté ici comme le prolongement du ragtime, et on retrouve l'analogie avec l'architecture pour souligner la différence de statut et de légitimité avec la musique savante occidentale. Il est également mentionné que le jazz étant omniprésent dans la diffusion musicale de masse, il n'est pas besoin de l'enseigner dans l'institution. Cependant, le même article indique que « dans l'éducation de l'enfant, le jazz devrait s'avérer un excellent ingrédient ». Les raisons de cette affirmation ne sont pas données.

Assez rapidement, des arguments en faveur de l'enseignement institutionnel du jazz vont se faire entendre. Ce sont tout d'abord les nombreux débouchés professionnels qui sont invoqués, dans un article intitulé « Jazz Music » :

Le fait est qu'il existe une forte demande commerciale de musique, et les nombreuses écoles et universités de musique du pays s'emploient depuis longtemps à répondre à cette demande. [...] Cependant il n'y a aucune

⁵⁹⁶ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 6.

⁵⁹⁷ "More Jazz sold last month than Beethoven. But that doesn't worry Ludwig, nor does it worry the educationalists and the real musicians. They know that Jazz is simply a nine-day wonder [...]" ANONYME, « The March Funèbre of 'Jazz' », *Musical America*, 19 juin 1920.

⁵⁹⁸ "The world must have popular music. We should rejoice that the ragtime of ten years ago has reformed into the Jazz of to-day, but there will always exist between the best popular music and classical music that same distinction that there is between a perfect farmhouse and a perfect cathedral." ANONYME, « What Effect Is Jazz Likely to Have Upon the Music of the Future? From an Interview with Percy Grainger », *Etude*, septembre 1924.

raison pour que la qualité du produit commercial ne soit pas continuellement améliorée [...].⁵⁹⁹

On retrouve une interrogation sur les finalités éducatives de l'institution, ici envisagées d'un point de vue pragmatique, c'est-à-dire la formation des élèves en vue d'une insertion dans un domaine économique en expansion. On note l'ambition d'élever ce faisant le niveau artistique des productions commerciales. Ce sont ensuite des arguments d'ordre pédagogique qui sont apportés en faveur de l'enseignement du jazz, à commencer par la motivation des élèves.

Le jazz a permis d'intéresser beaucoup d'élèves qui, autrement, auraient manifesté une aversion pour la musique telle qu'elle est enseignée dans les institutions publiques – lycées, écoles primaires, jardins d'enfants et écoles normales.⁶⁰⁰

La popularité du jazz est utilisée comme un moyen d'intéresser des élèves qui se détournent alors de la musique telle qu'elle est enseignée dans l'institution, sans qu'on sache si ce sont les répertoires ou les méthodes pédagogiques qui sont visés. Le rythme est également identifié comme une spécificité du jazz, pouvant être utilisé dans les apprentissages musicaux. Peter W. Dykema (1873-1951), professeur à l'université du Wisconsin très impliqué dans la structuration de l'éducation musicale aux États-Unis à cette époque⁶⁰¹, déclare en 1922 lors d'une conférence :

Nous avons encore 100 ans de retard, même dans les méthodes d'enseignement de la musique instrumentale [...]. J'ai de bonnes choses à dire concernant le jazz [...]. Le jazz possède un nouveau rythme, un nouvel arrangement des sonorités, un piquant, une verve et des qualités stimulantes qui sont une véritable contribution à la musique.⁶⁰²

Dans le passage, si le rythme est encore cité, c'est surtout au point de vue de la culture musicale que le jazz est invoqué.

Grâce au développement de la musique de danse [...], le peuple américain a acquis ce qu'on peut appeler une culture musicale. Grâce à elle, ils ont pris conscience du rythme, et le rythme est la vie de la musique. Sécurisés sur cette base, ils étaient libres d'assimiler les harmonies étranges, les modulations soudaines, du jazz contemporain. [...] Il n'y a pas si longtemps, les harmonies de Debussy, Ravel et autres extrémistes modernes

⁵⁹⁹ "The fact is that there is a large commercial demand for music, and the numerous schools and colleges of music in the country have been busy for a long time meeting that demand. [...] But there is no reason why the quality of the commercial product should not be continually improved [...]" W. J. TURNER, « Jazz Music », *The New Statesman*, 5 février 1921.

⁶⁰⁰ "Jazz has been the means of interesting many who otherwise would have registered an abhorrence of music as taught in public institutions-high schools, grade schools, kindergartens and normal schools." ANONYME, « A Jazz Conference », *The Music Leader*, 4 avril 1922.

⁶⁰¹ M. L. MARK, *A History of American Music Education*, Reston, Va., The National Association for Music Education, 1992, p. 237.

⁶⁰² "We are still 100 years behind even in methods of instrumental music education [...]. I have some good things to say for jazz [...]. Jazz has a new rhythm, a new arrangement of tones, a piquancy, a verve and stimulating qualities which are a real contribution to music." ANONYME, « Calls America Still Savage Musically », *New York Times*, 11 octobre 1922.

outrageaient la sensibilité d'un nombre considérable d'excellents musiciens. Ces harmonies sonnent maintenant tout naturellement et presque simplement pour les habitués des dancings et les possesseurs de phonographes !⁶⁰³

Le langage harmonique du jazz, du fait de ses emprunts à la musique française du début du XX^e siècle⁶⁰⁴, agit comme un vulgarisateur de couleurs harmoniques encore mal acceptées par ailleurs selon l'auteur de l'article. Dans cette perspective, « certes, il y a un écart notable entre le jazz et le classique, mais cet écart doit être comblé par le bas et non par le haut »⁶⁰⁵, c'est-à-dire par le biais d'une découverte du répertoire classique à travers des arrangements d'airs connus, et une incorporation des formes et du langage savant dans le répertoire du jazz. L'enseignement, le jazz est alors envisagé comme un outil de médiation, au service de finalités éducatives des institutions d'enseignement de la musique savante. Les discours de l'époque sont explicites sur le type de jazz pouvant être utilisé dans cet objectif.

Il existe deux sortes de germes dans le monde physique : ceux qui tuent et ceux qui préservent la vie humaine. Les germes du jazz sont de même nature. Il appartient aux musiciens et aux enseignants de musique américains à l'esprit ouvert de découvrir, préserver et développer les éléments dignes d'intérêt du jazz. Le jazz en tant que fin en soi, sauf pour danser et d'autres activités similaires, est à déplorer. Le jazz en tant qu'idiome permettant de réaliser quelque chose de valable, en tant que tremplin vers quelque chose de meilleur que ce que nous reconnaissons aujourd'hui, est, comme l'a dit Shakespeare, « une consommation à désirer avec dévotion ».⁶⁰⁶

Dans ce même article, Edwin Stringham précise son critère de différenciation entre le « bon et le mauvais jazz » :

[...] dans cet article je vise seulement le meilleur type de jazz, celui qui est composé par des musiciens intelligents, celui qui est bien conçu et écrit

⁶⁰³ "Through the development of dance music [...] the American people acquired what may be termed a musical literacy. Through it they became aware of rhythm, and rhythm is the life of music. Secure on this basis they were free to assimilate the strange harmonies, the sudden modulations, of contemporary jazz. [...] Not long ago, the harmonies of Debussy, Ravel and other modern extremists, outraged the sensibilities of a formidable number of excellent musicians. These harmonies now sound quite natural and almost simple to the habitus, of dance-halls and the owners of phonographs!" S. CHOTZINOFF, « Jazz: A Brief History: Consideration of Negro Harmonies and Modern Dance », *Vanity Fair*, juin 1923.

⁶⁰⁴ Pour les liens entre le jazz et les compositeurs français du XX^e siècle, voir D. MAWER, *French Music and Jazz in Conversation: From Debussy to Brubeck*, New York, Cambridge University Press, 2014.

⁶⁰⁵ "True, there is a noticeable gap between the jazz and the classics, but this gap must be bridged from below and not from above." E. J. STRINGHAM, « "Jazz"- An Educational Problem », *The Musical Quarterly*, vol. 12, n° 2, avril 1926, p. 193.

⁶⁰⁶ "There are two kinds of germs in the physical world-those that kill and those that preserve human life. Jazz germs are the same nature. It is for the open-minded American musicians and musical educators to discover, preserve and develop the worthy elements of jazz. Jazz as an end in itself, except for dancing and the like, is to be deplored. Jazz as an idiom for something worthwhile, as a stepping-stone to something better than we now recognize, is, as Shakespeare put it, 'a consummation devoutly to be wished'." *Ibid.*, p. 195.

selon les normes esthétiques et techniques en vigueur, et celui qui est vraiment intéressant, que ce soit dans la composition ou l'orchestration.⁶⁰⁷

Les normes évoquées sont celles de la musique savante occidentale, et toutes les qualités que Stringham reconnaît au jazz portent sur l'écriture, et notamment sur le langage harmonique avec le développement des modulations, des dominantes secondaires et des enrichissements d'accords jusqu'à la treizième⁶⁰⁸. Cet article est important, car il est un plaidoyer pour que le jazz soit présent dans l'enseignement institutionnel. Cependant, cette acceptation se fait selon le paradigme d'une musique de régime d'écriture, d'où l'importance des éléments syntaxiques (harmonie) et formels (composition et arrangement), au détriment des dimensions processuelles proprement audiotactiles. Cela est une caractéristique de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, et il très intéressant de noter qu'elle apparaît dès les premiers écrits sur le sujet. L'auteur ne cite cependant pas de noms de musiciens dans ce texte, contrairement à un article paru dans *Journal of Education*.

Puis sont apparus des musiciens de haut niveau qui ont vu des possibilités dans les étranges combinaisons qui avaient fait fredonner le monde, et qui ont entrepris de rendre le jazz respectable et acceptable. Parmi eux, John Alden Carpenter et George Gershwin, dont les compositions mélodiques de ce type moderne sont reconnues et jouées en permanence.⁶⁰⁹

Le nom de John Alden Carpenter (1876-1951) étonne, tant il est peu associé au monde du jazz aujourd'hui. On voit à quel point la réception de l'époque peut différer de la nôtre et comment l'objet-jazz est difficile à cerner dans les écrits des années 1920. Le nom de George Gershwin (1898-1937) est cependant plus attendu, à cause notamment du retentissement très important qu'a eu la création de *Rhapsody in Blue* avec l'orchestre de Paul Whiteman le 12 février 1924 à l' Aeolian Hall de New York⁶¹⁰. Cette œuvre, emblématique du *symphonic jazz*, répond à tous les critères définis par Stringham, ce qui la rend « acceptable » par l'institution⁶¹¹. L'auteur, John Studebaker, poursuit dans le même article en indiquant que dans ces conditions, le jazz ne représente plus un danger « dans l'éducation musicale des jeunes si nous les entourons dès leur plus jeune âge des meilleurs exemples de cet art – des antidotes en quelque sorte ». On retrouve ici la notion de dangerosité potentielle du jazz, et le rôle que l'institution est censée jouer en aiguillant les choix des élèves vers un répertoire légitimé en fonction de critères qui restent ceux de la musique savante occidentale.

⁶⁰⁷ “[...] in this article I have in mind only the better type of jazz; that which is composed by understanding musicians, that which is well conceived and written according to ordinary esthetical and technical standards, and that which is really clever in either composition or orchestration.” *Ibid.*, p. 191.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 194.

⁶⁰⁹ “Then there came into the field musicians of high calibre who saw possibilities in the strange combinations that had started the world humming, and who set about to make jazz respectable and acceptable. Among these were John Alden Carpenter and George Gershwin, whose melodic compositions of this modern type are recognized and played constantly.” J. W. STUDEBAKER, « The Age of Jazz », *Journal of Education*, janvier 1929.

⁶¹⁰ J. BERRETT, *Louis Armstrong & Paul Whiteman: Two Kings of Jazz*, New Haven, Yale University Press, 2004, p. 59-64.

⁶¹¹ Cette valorisation du *symphonic jazz*, personnifié par Paul Whiteman, dépasse alors le cadre des écrits sur l'enseignement du jazz. Une polémique oppose à cette époque les tenants de ce style aux défenseurs du jazz qu'on appellera rapidement *hot*, parmi lesquels on trouve des critiques comme Roger Pryor Dodge aux États-Unis et plus tard Hugues Panassié en Europe. R. P. DODGE, *Hot Jazz and Jazz Dance: Collected Writings, 1929-1964*, New York, NY, Oxford University Press, 1995 ; H. PANASSIÉ, *Le jazz hot*, Paris, Corrêa, 1934.

3.1.3. Vers une spécialisation professionnelle

Paul Whiteman est au centre des débats sur l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz dans la seconde partie des années 1920. C'est un acteur majeur du jazz de son époque, la musique de son orchestre est identifiée dans les articles précédents comme étant le modèle de jazz respectable et acceptable par l'institution. Son père, Wilberforce Whiteman (1857-1939) est lui-même enseignant et a en charge la supervision de l'éducation musicale dans les écoles de Denver entre 1894 et 1924. Il compte alors parmi ses élèves Andy Kirk (1898-1992) et Jimmie Lunceford (1902-1947)⁶¹². Cependant Wilberforce a interdit l'enseignement du jazz dans les écoles sous sa responsabilité⁶¹³, ayant sur cette question un avis tranché : « J'ai toujours été adepte de la franchise, et je dis sans ambages que JE N'AIME PAS le swing, le jazz, le ragtime ou tout autre nom que vous voudrez bien lui donner »⁶¹⁴. Paul Whiteman a une position opposée. Il déclare en 1924 à propos du concert à l' Aeolian Hall : « Mon récital à une visée purement éducative ». Il se place dans une perspective de médiation auprès du public, afin de montrer « les énormes progrès réalisés dans notre musique populaire depuis l'époque du "jazz" discordant jusqu'à celui d'aujourd'hui tel qu'il a vu le jour il y a une dizaine d'années » et de tenter de vaincre « l'antagonisme envers le "jazz", si répandu chez les amateurs de musique, d'oratorio et de symphonie »⁶¹⁵. Paul Whiteman publie ensuite en 1929 dans la revue *Metronome* un article intitulé « Teach Jazz in Schools »⁶¹⁶. Il y milite pour l'intégration du jazz dans les institutions d'enseignement de la musique, et prédit que ce sera prochainement le cas. Il met en avant l'impossibilité pour ces dernières d'empêcher les élèves de jouer cette musique. Il reprend ensuite les arguments qui ont été évoqués précédemment, mais sous un angle nouveau. Il s'agit en premier lieu de la forte demande du public, et Whiteman dénonce ici l'élitisme des institutions.

Certains d'entre eux se tiennent à l'écart du jazz simplement parce qu'il [le jazz] est populaire auprès des masses et qu'il n'a pas besoin d'être subventionné ou soutenu par le mécénat.⁶¹⁷

C'est ici la question du soutien financier à un secteur par ailleurs alors rentable économiquement qui est posée. La dialectique entre savant et populaire, mise en avant par Whiteman, constitue un axe important de la discussion sur l'entrée du jazz dans l'institution. On a vu que le qualificatif de populaire pouvait être un argument en faveur ou en défaveur du jazz, selon que l'on pointe l'inadéquation entre la demande du public et l'offre de formation ou que l'on mette en doute la valeur artistique de cette musique. C'est donc alternativement un procès fait à l'institution ou à la musique qui est mené. Whiteman se place dans le premier cas. Il pointe ensuite les nombreux débouchés professionnels, en citant les revenus annuels

⁶¹² J. BERRETT, *Louis Armstrong & Paul Whiteman*, op. cit., p. 3 ; E. DETERMEYER, *Rhythm Is Our Business: Jimmie Lunceford and the Harlem Express*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2010, p. 7-8.

⁶¹³ D. RAYNO, *Paul Whiteman: Pioneer of American Music 1890-1930*, Lanham, Scarecrow Press, 2003, vol. 1, p. 253.

⁶¹⁴ Majuscules dans l'original. "I have always been addicted to frank speech, and I say plainly that I DO NOT LIKE swing or jazz or ragtime or whatever you choose to call it [...]." J. BERRETT, *Louis Armstrong & Paul Whiteman*, op. cit., p. 3.

⁶¹⁵ ANONYME, « Paul Whiteman to Conduct Unique Experiment at Aeolian Hall », *Sheet Music Review*, février 1924

⁶¹⁶ P. WHITEMAN, « Teach Jazz in the Schools », op. cit.

⁶¹⁷ "Some of them hold aloof from jazz just because it is popular with the masses and does not have to be subsidized or sponsored by wealth." *Id.*

des musiciens de son orchestre⁶¹⁸. Il y ajoute un élément qui montre une vision à long terme de l'industrie musicale sur le plan international.

Mais, quel que soit le mépris de l'élite pour le jazz, il s'agit d'un produit américain et les Américains sont les mieux placés pour le jouer. Le jazz s'est diffusé dans presque tous les coins du monde et les musiciens américains ont été les plus demandés. Dès lors, pourquoi ne pas apprendre aux jeunes Américains à jouer du jazz américain, pour lequel il existe une demande distincte – en fait, un marché mondial ?⁶¹⁹

Il s'agit enfin de la question de la légitimité, qu'il aborde sous l'angle des compétences musicales spécifiques nécessaires pour jouer cette musique.

N'allez pas croire que le jazz est facile à jouer. Au contraire, il est incontestablement difficile d'interpréter les orchestrations modernes avec leurs rythmes délicats et leur variété de couleurs sonores. Pour réussir aujourd'hui, un jazzman doit être un vrai musicien, connaître parfaitement son instrument et savoir lire à vue.⁶²⁰

Ce savoir-faire et cette spécialisation professionnelle sont une marque de légitimité par rapport aux musiciens d'orchestres symphoniques, et Whiteman a souffert du manque de considération de son père pour son propre parcours musical⁶²¹. Ce n'est plus l'écriture, mais la performance qui est l'enjeu de la légitimation, et la lecture en est un élément important. On se situe donc toujours dans les critères d'une musique de régime d'écriture. On peut noter que l'improvisation n'est pas évoquée dans les écrits sur l'enseignement durant cette décennie. L'article se conclut avec une formule qui synthétise l'ensemble des débats sur l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz tenus aux États-Unis durant la décennie 1920 : « pourquoi ne pas enseigner à la jeunesse américaine la musique de son pays et de son époque ? ». Un discours similaire est tenu en France la même année par Krikor Kelekian (1898-1973), alias Grégor, rédacteur en chef⁶²² de *La revue du jazz*, qui publie dans le premier numéro un article intitulé « Un conservatoire de jazz »⁶²³. On y retrouve une justification de la légitimité du jazz par les ambitions symphoniques de Gershwin et les évolutions harmoniques qui l'accompagnent. On trouve également la même affirmation d'une spécialisation professionnelle des musiciens de jazz. Cependant, un discours protectionniste des emplois des musiciens français, qu'on retrouve fréquemment dans cette revue, va à l'encontre de la position de Paul Whiteman sur la supériorité des musiciens états-uniens en matière de jazz.

⁶¹⁸ Entre 7500\$ et 15 000\$ par an sans compter les revenus annexes (enregistrements, diffusion radiophonique).

⁶¹⁹ *"But no matter how the elite may look down upon jazz, it is a home-grown product and Americans are best fitted to play it. Jazz has permeated almost every corner of the globe and native musicians have been the ones most in demand. Therefore, why not teach the American youth to play American jazz for which there is a distinct demand-in fact, a world market?"* P. WHITEMAN, « Teach Jazz in the Schools », *op. cit.*.

⁶²⁰ *"Don't get the idea that jazz is easy to play. On the contrary, it is decidedly, difficult to negotiate the modern orchestrations with their tricky rhythms and variety of tonal color. To make good today, a jazz player must be a real musician, must know his instrument thoroughly and be a good sight reader."* *Id.*

⁶²¹ D. RAYNO, *Paul Whiteman*, *op. cit.*, p. 1.

⁶²² L. CUGNY, *Une histoire du jazz en France*, *op. cit.*, p. 511.

⁶²³ K. KELEKIAN, « Un conservatoire de Jazz (du Figaro) », *La revue du jazz*, n° 1, juillet 1929, p. 1.

Nous ne manquons pas en France d'instrumentistes de classe. Nous avons même sur les Américains qui sont le plus souvent des musiciens d'instinct, la supériorité d'une technique qui ne s'acquiert qu'au prix d'études sérieuses. Car il est avéré qu'un musicien ayant la conception du jazz, de ses formules sans cesse renouvelées, pourra tirer un parti prodigieux des qualités techniques acquises par de longues études musicales. Et maintenant pour les musiciens désireux de se « spécialiser », pourquoi ne créerions-nous pas un conservatoire du jazz ? L'idée est à étudier, et il serait à souhaiter que l'initiative en revienne à un Français.

L'expression « musiciens d'instinct », comporte sans aucun doute une dimension raciste, et vise très certainement les jazzmen afro-américains alors installés à Paris. Krikor Kelekian oppose à cela la nécessité de mener des « études sérieuses ». Il propose alors de créer une institution spécialisée dans l'enseignement du jazz. L'article opère une articulation entre la culture, avec « la conception du jazz », l'improvisation, avec « les formules sans cesse renouvelées », et le travail technique. C'est un embryon de programme pour un enseignement spécialisé de l'enseignement du jazz. Cela dépasse ce que l'on a vu dans les articles états-uniens de cette décennie. On peut constater que cette idée émerge d'abord en Europe, à la fin des années 1920⁶²⁴.

3.2. Premières tentatives institutionnelles aux États-Unis

La question est alors de déterminer où, quand et comment un enseignement institutionnel du jazz se met en place. Il est nécessaire de s'interroger sur la nature de ces premières expériences, et de déterminer si elles constituent réellement un enseignement correspondant aux critères retenus dans cette recherche : institutionnalisation, formalisation et intentionnalité. Il est également important d'analyser comment cette période est présentée dans les récits de l'histoire de l'enseignement du jazz, et quels sont les enjeux qui y sont liés.

3.2.1. Contexte général

L'institutionnalisation de l'enseignement du jazz dans les décennies 1920 et 1930 doit être située dans le contexte plus général des changements éducatifs alors à l'œuvre, et dans le cadre institutionnel des lieux d'enseignement où ces premières expériences prennent place.

Le cadre éducatif

Les années 1920 et 1930 sont marquées par le développement dans l'enseignement secondaire et supérieur des *school bands*⁶²⁵, c'est-à-dire des ensembles instrumentaux constitués de vents et de percussions se produisant lors d'événements culturels, sportifs et

⁶²⁴ Pour le cas de Francfort, voir *infra* p. 106.

⁶²⁵ Le terme *school band* n'a pas d'équivalent satisfaisant en français : harmonie ou fanfare renvoient à d'autres cadres de pratiques. Il est donc conservé en anglais dans cette recherche.

institutionnels⁶²⁶. Plusieurs facteurs contribuent au développement massif de cette pratique orchestrale dans le cadre scolaire. Les fabricants d'instruments à vent, à la fin de la Première Guerre mondiale, cherchent à développer de nouveaux débouchés commerciaux⁶²⁷. Ils aident alors, notamment par la fourniture d'instruments, le développement d'orchestres dans le cadre scolaire, et contribuent à créer un secteur économique dans lequel les éditeurs musicaux sont des partenaires importants, avec pour résultat une standardisation des effectifs instrumentaux et des répertoires⁶²⁸. Il s'agit donc d'une pratique orchestrale de régime d'écriture. À ce titre les pratiques issues du jazz n'y sont pas accueillies favorablement :

Les musiciens se sentent libres de ne pas tenir compte des parties écrites et de « truquer » ou de « jazzer » les parties mélodiques et harmoniques. Le standard des pistes de danse ne devrait pas être la norme de l'éducateur, en particulier dans l'éducation musicale scolaire.⁶²⁹

L'auteur, George Lindsay, responsable de l'enseignement de la musique dans les écoles publiques de Philadelphie, pointe les différents degrés de prescriptivité accordés à la partition dans les musiques de régime d'écriture ou audiotactile. Il faut donc noter ici que les *school bands*, qui constituent à partir de ce moment le cadre de pratique musicale de nombreux élèves aux États-Unis – et par conséquent de futurs jazzmen – se déroulent dans le paradigme de la musique écrite, et que l'extemporisation, désignée ici par les verbes « *to fake* » et « *to jazz* » dans l'article, n'y est pas tolérée. L'organisation par des fabricants d'instruments des premiers concours de *school bands* à partir de 1923, dans le but d'augmenter leurs ventes⁶³⁰, contribue largement à la popularisation de cette pratique orchestrale, et accentue l'exigence de précision dans l'interprétation du texte écrit⁶³¹.

Les évolutions de la société états-unienne dans l'entre-deux-guerres sont également déterminantes pour le développement des *school bands*. Il s'agit d'une part d'une évolution démographique, avec le fait que les classes moyennes constituent alors la majorité de la population scolaire⁶³². Celles-ci vont peser dans les choix éducatifs, et les pratiques musicales scolaires évoluent du modèle plus élitiste de l'orchestre classique, jouant des œuvres issues de la musique savante occidentale, au modèle plus populaire du *school band*, avec un changement d'instrumentation et de répertoire, constitué « de marches, de thèmes de comédies musicales et d'arrangements simplifiés de mouvements choisis de symphonie et d'opéra »⁶³³. Il s'agit d'autre part des évolutions technologiques des moyens de diffusion. Le disque puis la radio favorisent le développement d'une culture de masse, qui va s'imposer

⁶²⁶ C. D. WHITEHILL, « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *Journal of Research in Music Education*, vol. 17, n° 2, 1^{er} juillet 1969, p. 180.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 182.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 185.

⁶²⁹ “[...] *the players feel free to disregard the written parts and ‘fake’ or ‘jazz’ the melody and harmonic parts. The standard of the dance hall should not be the standard of the educator, especially in school music education.*” G. L. LINDSAY, « The Elementary School Orchestra », *The Etude Magazine*, vol. 03, n° 47, mars 1927, p. 187.

⁶³⁰ C. D. WHITEHILL, « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *op. cit.*, p. 185 ; F. FENNEL, *Time and the Winds: A Short History of the Use of Wind Instruments in the Orchestra, Band and the Wind Ensemble*, Kenosha, Wis., G. Leblanc, 1954, p. 47.

⁶³¹ Cela est à mettre en lien avec les problématiques des *stage bands*. Voir *infra* p. 178.

⁶³² C. D. WHITEHILL, « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *op. cit.*, p. 184.

⁶³³ P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*, p. 26.

progressivement dans le cadre scolaire⁶³⁴. À ces facteurs économiques, démographiques et technologiques s'ajoute un changement des conceptions éducatives.

L'éducation musicale, comme l'ensemble de la pédagogie, a été profondément marquée par le mouvement qui s'est développé dans les écoles juste avant la Première Guerre mondiale et a exercé sa plus grande influence entre les deux guerres de 1917 et 1945.⁶³⁵

Ce mouvement éducatif progressiste s'inspire notamment des travaux de John Dewey (1859-1952)⁶³⁶, et a pour objectif principal « d'intégrer l'école dans la lutte pour l'égalité sociale et la réforme sociale »⁶³⁷. Cela entraîne alors trois conséquences principales pour l'enseignement de la musique. Tout d'abord, la pratique musicale est envisagée comme un « agent socialisateur »⁶³⁸, et cette dimension sociale, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, prime sur la mission de transmission des œuvres patrimoniales. Ensuite, « le programme d'éducation musicale a été considérablement élargi en termes de portée, de variété et de contenu [...] »⁶³⁹, notamment pour mieux correspondre aux pratiques et aux goûts de la société contemporaine. Enfin, « la priorité est passée d'un concept intellectuel de l'apprentissage de la musique à une approche fondée sur l'expérience pratique par le biais d'un programme basé sur des activités »⁶⁴⁰. On voit que le développement des *school bands* répond à ces nouvelles exigences : le groupe comme lieu de socialisation, le répertoire comme outil pragmatique de rapprochement avec la culture de masse, la pratique orchestrale comme centre des apprentissages. Les *school bands* remplissent alors une double fonction dans l'institution : d'une part pédagogique, avec l'apprentissage collectif de la musique, et d'autre part de relations publiques, avec la représentation de l'école dans les manifestations extérieures⁶⁴¹. C'est donc une réforme en profondeur des contenus, méthodes et objectifs pédagogiques de l'enseignement de la musique qui s'opère, dans le contexte global d'une évolution rapide de la société états-unienne. Il est nécessaire de replacer les débats qui ont lieu à cette même époque ainsi que les premières expériences institutionnelles dans la perspective de ce cadre éducatif en mutation.

Le cadre institutionnel

Le cadre institutionnel doit lui aussi être pris en compte, d'une part à travers les problématiques générales des structures, de l'autre dans la grande diversité de ces dernières.

⁶³⁴ C. D. WHITEHILL, « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *op. cit.*, p. 183.

⁶³⁵ « Music education, along with the whole of education, was profoundly affected by the movement which arose in the schools immediately preceding the First World War and exerted its greatest influence between the two great Wars of 1917, 1945. » T. W. MILLER, « The Influence of Progressivism on Music Education, 1917-1947 », *Journal of Research in Music Education*, vol. 14, n° 1, 1966, p. 3.

⁶³⁶ Voir notamment J. DEWEY, *Progressive Education and the Science of Education*, Washington, D.C., Progressive Education Association, 1928.

⁶³⁷ T. W. MILLER, « The Influence of Progressivism on Music Education, 1917-1947 », *op. cit.*, p. 7.

⁶³⁸ *Id.*

⁶³⁹ « The music education program was vastly expanded in scope, variety, and content [...] » *Ibid.*, p. 13.

⁶⁴⁰ « The emphasis shifted from an intellectualized concept of musical learning to a reliance on active experience through the activity program. » *Ibid.*, p. 14.

⁶⁴¹ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, Doctor of Education, New York, Columbia University, 1974, p. 8.

En premier lieu, les établissements d'enseignement de la musique rencontrent des difficultés d'ordre financier. Dans un article de 1924, Marion Bauer (1882-1955), musicienne et enseignante⁶⁴², regrette le manque de soutien public.

Le domaine de la culture musicale, comme toute entreprise commerciale, dépend pour son succès de la loi de « l'offre et de la demande » : en l'absence de subventions publiques qui existent en France et dans de nombreux pays européens importants, ce sont des particuliers fortunés, une vaste fédération d'associations musicales, des conservatoires privés et des écoles de musique pour les pauvres qui ont répandu la bonne parole de la musique [...].⁶⁴³

Marion Bauer a étudié en Europe et aux États-Unis, ce qui lui permet de faire la comparaison entre les différents systèmes. On peut noter que dans le cas des États-Unis, où l'enseignement musical est soumis à la loi du marché, l'ouverture aux goûts du public et à la culture de masse est également une question de survie commerciale. À défaut de soutien public, ce sont les structures privées qui prennent en charge l'enseignement spécialisé de la musique. La recherche de financement est un enjeu majeur, dont Paul Whiteman fait également état en rappelant les efforts constants de son père dans ce domaine : « Il expliquait aux contribuables qu'ils devaient financer la musique dans les écoles au même titre que les autres matières [...] »⁶⁴⁴. C'est ensuite la formation des enseignants qui est jugée insuffisante, comme le mentionne cet article portant sur l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz.

Au lieu de discuter de la suppression du jazz syncopé, M. Stock et les progressistes éclairés parmi les superviseurs seraient plus avantageusement employés à formuler un plan par lequel l'éducation musicale des écoliers serait confiée à des musiciens qui ont étudié le sujet sous la direction de professeurs compétents dans les grandes universités et conservatoires privés.⁶⁴⁵

Cette remarque rejoint le constat établi par Marion Bauer, c'est-à-dire que la formation d'enseignants en charge de la musique dans le cadre scolaire repose aussi sur les structures privées évoquées précédemment, et non selon elle, comme en France, où « le gouvernement fournit depuis des années l'appui d'une éducation à la jeunesse [...] »⁶⁴⁶. La faiblesse affirmée du niveau du corps enseignant rejoint donc les questions budgétaires. Cependant, la conjoncture de la fin des 1920 va entraîner un afflux d'enseignants.

⁶⁴² M. J. EDWARDS, « Bauer, Marion Eugénie », dans *Grove Music Online*, 2001.

⁶⁴³ "Music culture, like any business venture, is dependent for success on the law of 'demand and supply'; lacking the government subsidy which exists in France and in many of the important European countries, private individuals with fortunes, a vast federation music clubs, private conservatories and settlement music schools for the poor have spread the gospel of music [...]." M. BAUER, « Tradition: Real and Imported », *The Musical Leader*, 21 août 1924.

⁶⁴⁴ "He told the taxpayers they ought to finance music in the schools just as they did other subjects [...]." P. WHITEMAN, « Teach Jazz in the Schools », *op. cit.*

⁶⁴⁵ "Instead of discussing the elimination of the rhythmic jazz, Mr. Stock and the enlightened progressive element among the supervisors, would be more advantageously employed in formulating a plan whereby music education for school children would be placed in the hands of musicians who have studied the subject under competent teachers in the large private colleges and conservatories." ANONYME, « A Jazz Conference », *The Music Leader*, 13 avril 1923.

⁶⁴⁶ M. BAUER, « Tradition: Real and Imported », *op. cit.*

En raison de la dépression de 1929 et du début du cinéma parlant en 1928, des milliers de musiciens de théâtre et de chefs d'orchestre se sont retrouvés sans emploi. Nombre de ces musiciens ont fréquenté les écoles normales d'instituteurs. Par conséquent, la période allant d'environ 1932 au début de la Seconde Guerre mondiale a fourni beaucoup de professeurs de musique instrumentale dans les écoles.⁶⁴⁷

Ce lien de causalité entre une crise du marché du travail des musiciens et l'augmentation du nombre des enseignants sera de nouveau observé par la suite dans l'histoire de l'enseignement du jazz⁶⁴⁸. L'article ne précise pas quelle est la proportion de ces musiciens ayant suivi une formation pédagogique. Les écoles normales se développent aux États-Unis sur l'ensemble du territoire à partir des années 1920⁶⁴⁹. Ce sont des structures généralistes de formation pédagogique, il s'agit donc d'une reconversion professionnelle vers le métier d'enseignant, et non de professeur de musique. Il est probable que cette situation règle en partie le problème du niveau des enseignants pointé lors de la décennie précédente.

La diversité des structures doit ensuite être prise en compte. Ce sont en premier lieu les établissements d'enseignement scolaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur, dans lesquels le mouvement des *school bands* se développe. C'est ensuite l'enseignement spécialisé de la musique, pris en charge comme le rappelle Marion Bauer, par une grande variété de structures. Enfin, l'armée joue un rôle important au point de vue musical sur la période étudiée ici, couvrant les deux conflits mondiaux, du fait du grand nombre d'hommes mobilisés. Il reste à savoir si c'est une institution d'enseignement musical qui entre dans le cadre de cette recherche. Pour tenter d'y répondre, le Great Lakes Naval Training Station peut être pris en exemple. C'est le plus grand camp d'entraînement de la Marine des États-Unis, situé au nord de Chicago et inauguré en 1911⁶⁵⁰. En 1917, John Philipp Sousa (1854-1932) y prend en charge le développement et la préparation des orchestres militaires de la Navy⁶⁵¹. À la fin de la Première Guerre mondiale, ce sont plus de 3 000 hommes qui ont travaillé sous la direction de Sousa et des chefs qui le secondent. Des concours d'orchestres militaires sont mis en place afin d'encourager une émulation⁶⁵². Le répertoire abordé comprend des œuvres de Sousa, ainsi que des adaptations d'airs de musique savante occidentale⁶⁵³. L'enseignement musical est réduit à la pratique des fondamentaux de technique instrumentale, avec « un travail d'intonation sur les gammes jouées lentement »⁶⁵⁴, et envisagé dans un objectif à court terme, à savoir former les recrues rapidement pour les intégrer dans les orchestres. Cependant, cette pratique militaire influence l'enseignement musical dans la société civile. En effet, à la fin du conflit, une partie importante de ces hommes se consacre à l'enseignement

⁶⁴⁷ "As a result of the 1929 depression, and the beginning of talking movies in 1928, thousands of theatre musicians and conductors were thrown out of work. Many of these musicians attended teachers' colleges. As a result, the period from about 1932 to the outbreak of World War II was rich in instrumental music teachers in the schools." C. D. WHITEHILL, « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *op. cit.*, p. 186.

⁶⁴⁸ Voir *infra* p. 127.

⁶⁴⁹ C. J. LUCAS, *American Higher Education: A History*, New York, Palgrave Macmillan, 2006, p. 232.

⁶⁵⁰ F. BUZZELL, *The Great Lakes Naval Training Station: A History*, Boston, Mass., Small; Maynard & Company Publishers, 1919, p. 6.

⁶⁵¹ J. M. SULLIVAN, « John Philip Sousa as Music Educator and Fundraiser during World War I », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 40, n° 2, 2019, p. 145.

⁶⁵² *Ibid.*, p. 166-167.

⁶⁵³ *Ibid.*, p. 159.

⁶⁵⁴ *Ibid.*, p. 156.

de la musique⁶⁵⁵, ce qui constitue un facteur de développement des *school bands* dans la décennie suivante.

Les expériences musicales militaires vécues dans la Marine ont probablement influencé le développement des *school bands* qui ont utilisé ces pratiques militaires – instrumentation, musique jouée, types de fanfares formées (concert et marche), concours et médailles de fanfare, instruction et discipline hiérarchique, et uniformes de type militaire.⁶⁵⁶

Si John Philipp Sousa ne se situe pas directement dans le champ du jazz, le Great Lakes Naval Training Station accueille durant la Seconde Guerre mondiale de nombreux jazzmen de renom, parmi lesquels Clark Terry (1920-2015), Gerald Wilson (1918-2014), Major Holley (1924-1990)⁶⁵⁷. Ils font partie des 5 000 Afro-Américains, recrutés par la Marine des États-Unis, formés au Great Lakes Naval Training Station, avant d’être pour la plupart, affectés dans différentes unités. Les meilleurs musiciens restent à la base de Great Lakes pour former un orchestre de prestige⁶⁵⁸. Ce programme est placé sous la direction de Len Bowden (1899-1989), tromboniste et chef d’orchestre de la région de Saint-Louis, ayant suivi une formation d’officier de réserve au Tuskegee Institute⁶⁵⁹. Bowden et Clark Terry mettent alors en place une formation constituée de musiciens professionnels⁶⁶⁰, issus notamment des orchestres de Earl Hines (1903-1983), Chick Webb (1905-1939) et Fletcher Henderson (1897-1952)⁶⁶¹. Les activités musicales de cet ensemble se répartissent entre les obligations militaires officielles, l’accompagnement de soirées dansantes, les concerts et les retransmissions radiophoniques⁶⁶². En outre Bowden coordonne la formation pour l’ensemble des recrues concernées par ce programme : les activités d’enseignement consistant à transmettre les compétences de base pour l’accomplissement des obligations musicales dans les différentes affectations⁶⁶³. Il est difficile de déterminer ici s’il s’agit d’enseignement formel et intentionnel du jazz. Le témoignage de Clark Terry, qui seconde Bowden, est sur ce point éclairant.

Puis il y a eu la période où nous nous sommes tous réunis et où nous avons jammé pendant deux ou trois heures. Ce fut une grande expérience pour moi et, j’en suis sûr, pour la plupart d’entre vous. J’ai appris à ce moment-là les progressions harmoniques d’un grand nombre de thèmes de jazz, dont je me souviens encore aujourd’hui. Et ceux que je ne connaissais pas, j’allais travailler le thème pour les apprendre une fois la session terminée.⁶⁶⁴

⁶⁵⁵ *Ibid.*, p. 144.

⁶⁵⁶ “The military musical experiences embodied by the sailors likely influenced the development of school bands that utilized these military practices – instrumentation, music played, types of bands formed (concert and marching), contests and band medals, hegemonic instruction and discipline, and military-like uniforms.” *Ibid.*, p. 168.

⁶⁵⁷ S. A. FLOYD, « The Great Lakes Experience: 1942-45 », *The Black Perspective in Music*, vol. 3, n° 1, 1975, p. 18.

⁶⁵⁸ S. FLOYD, « An Oral History of the Great Lakes Experience », *op. cit.*, p. 41.

⁶⁵⁹ S. A. FLOYD, « The Great Lakes Experience: 1942-45 », *op. cit.*, p. 18-19.

⁶⁶⁰ C. TERRY et G. TERRY, *Clark: The Autobiography of Clark Terry*, Berkeley, University of California Press, 2011, p. 66.

⁶⁶¹ S. A. FLOYD, « The Great Lakes Experience: 1942-45 », *op. cit.*, p. 18-19.

⁶⁶² *Ibid.*, p. 19.

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 22.

⁶⁶⁴ “Then there was the period in which we all got together and we jammed for two or three hours. This was a great education to me, and I’m sure to almost all of you. I learned most of the changes to most of the tunes in

Il s'agit ici de transmission entre pairs, et d'un apprentissage informel caractéristique du contexte des *jam sessions*. Il paraît alors difficile d'affirmer comme le fait Daniel Murphy que « à bien des égards, le programme du Great Lakes a été l'un des lieux de naissance de la pédagogie formelle du jazz »⁶⁶⁵. En effet, rien n'indique dans les recherches effectuées et les témoignages recueillis qu'un enseignement formel du jazz ait alors été mis en place⁶⁶⁶. Au contraire, le type de transmission informelle décrit par Clark Terry est d'ailleurs encouragé par les autorités militaires, comme en témoignent d'autres expériences qui se déroulent à la même époque dans l'armée de l'air.

En s'appuyant sur les spécialités des membres de l'orchestre dans des genres tels que le jazz ou la musique classique, les musiciens se sont engagés dans un tutorat entre pairs afin d'améliorer les compétences variées des membres de l'orchestre de l'AAF [Army Air Force].⁶⁶⁷

Durant la période couvrant les deux conflits mondiaux, l'armée exerce une influence indirecte sur l'enseignement musical, par l'expérience et l'éducation musicales que les hommes en reçoivent, et peuvent ensuite utiliser dans leur vie active, notamment en tant que professeurs de musique. Les logiques et les réseaux professionnels civils continuent à être actifs dans l'institution militaire, qui utilise les compétences des musiciens mobilisés à des fins de relations publiques et de prestige. Dans tous les cas la formation musicale des recrues est envisagée à des fins utilitaristes et dans un objectif de court terme. Le jazz devient durant la Seconde Guerre mondiale un outil de communication, ce qui amène à développer la pratique, et non l'enseignement, de cette musique. Comme le résume Len Bowden : « ils savent que le jazz est puissant... Bon pour nos troupes... Important pour le moral de nos hommes et de notre nation »⁶⁶⁸.

3.2.2. *Historically Black Colleges and Universities*

L'objet de cette partie est de déterminer dans quels types de structures apparaissent les premières expériences institutionnelles de l'enseignement du jazz aux États-Unis avant 1945. L'échelle est donc macroscopique, et ne peut pas rendre compte de tous les particularismes locaux, dont certains ont déjà fait l'objet de travaux de recherches spécifiques⁶⁶⁹. On peut noter que les résultats de ces recherches aboutissent souvent à une revendication de primauté chronologique pour la région concernée. Les enjeux liés à l'affirmation du rôle pionnier d'une structure seront en revanche étudiés, afin de comprendre

jazz, which I remember today, right there. And the ones which I didn't know, I would go into the head and learn them after the session was over.” S. FLOYD, « An Oral History of the Great Lakes Experience », *op. cit.*, p. 45.

⁶⁶⁵ “In many respects, the Great Lakes program was one of the birthplaces of formal jazz pedagogy.” D. MURPHY, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *op. cit.*, p. 35.

⁶⁶⁶ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 51.

⁶⁶⁷ “Capitalizing on the band member’s specialties in genres of either jazz or classical music, the musicians engaged in peer tutoring to enhance the versatile capabilities inherent within the AAF Band.” D. E. SCHOFIELD, *A History of the United States Air Force Band and Its Relationship to Music Education: The Foundational Years, 1941-1945*, DMA dissertation, Boston, MA, Boston University, 2017, p. 133.

⁶⁶⁸ “They know that jazz is powerful . . . Good for our troops . . . Important for the morale of our men and our nation.” C. TERRY et G. TERRY, *Clark*, *op. cit.*, p. 65.

⁶⁶⁹ K. CHANDLER, « Jazzforum: Jazz and Its South Carolina Roots - A Jazz History and Education Model of the Charleston Jazz Initiative », *JAZZed*, vol. 4, n° 3, mai 2009, p. 63-65 ; J. CHILTON, *A Jazz Nursery: The Story of the Jenkins’ Orphanage Bands of Charleston, South Carolina*, Londres, Bloomsbury Book Shop, 1980.

pourquoi certains de ces récits ont été acceptés et repris ensuite de façon généralisée dans les écrits sur l'histoire de l'enseignement du jazz. De plus, il existe très certainement de nombreuses expériences pédagogiques locales qui n'ont pas encore été étudiées à ce jour. C'est par exemple le cas de la pratique du jazz par la tribu des Passamaquoddy, dans le Maine, pourtant signalée dans un article de 1922 dans la revue *Metronome* intitulé « Indians Abandon Tom-Tom for the White Man Jazz »⁶⁷⁰. Enfin, certaines décisions peuvent avoir des conséquences importantes sur le plan local et pour une période donnée, comme l'interdiction en 1922 de l'enseignement du jazz dans le cadre scolaire par les autorités de La Nouvelle-Orléans⁶⁷¹, ou la prohibition du jazz adoptée par un certain nombre d'écoles du Texas en 1923⁶⁷². Une vue d'ensemble, sur un plan national, est adoptée ici pour tenter d'identifier les logiques alors à l'œuvre dans cette phase de pré-institutionnalisation de l'enseignement du jazz, ainsi que celles prévalant dans les récits postérieurs.

Len Bowden comme pionnier ?

Le véritable pionnier de l'enseignement du jazz est sans doute Len Bowden, qui a dispensé des cours de jazz au Tuskegee Institute en Alabama en 1919 et a organisé le premier « orchestre syncopé » de l'école.⁶⁷³

Cette affirmation est présentée pour la première fois par Warrick Carter⁶⁷⁴, puis reprise en termes identiques dans de nombreux ouvrages⁶⁷⁵ et articles⁶⁷⁶ sur l'enseignement du jazz. Comme pour le Great Lakes Naval Training Station, ces récits ne sont pas étayés par des faits et les contenus de l'enseignement de Bowden ne sont jamais précisés⁶⁷⁷. Plusieurs questions se posent alors, d'abord sur Len Bowden, ensuite sur les institutions concernées. Bowden est âgé de 20 ans en 1919, et il est alors étudiant à Tuskegee⁶⁷⁸. Le témoignage de Teddy Wilson, également étudiant dans le même établissement, et dont les parents y sont eux-mêmes enseignants, est éclairant.

Le mérite de ma maîtrise de ces instruments ne revient pas au capitaine Dry, mais à l'un de ses talentueux assistants, un étudiant nommé Leonard Bowden. Il était très avancé avec toute la famille des instruments à anches, clarinettes et saxophones. Il pouvait jouer un peu de jazz, mais il était meilleur en classique. Il m'a donc aidé avec le hautbois et la clarinette.⁶⁷⁹

⁶⁷⁰ ANONYME, « Indians Abandon Tom-Tom for the White Man Jazz », *Metronome*, mai 1922.

⁶⁷¹ Voir *supra* p. 39.

⁶⁷² M. L. MARK, *A History of American Music Education*, *op. cit.*, p. 252-253.

⁶⁷³ "Perhaps the true pioneer in Jazz education was Len Bowden, who provided instruction in Jazz at Tuskegee Institute in Alabama in 1919 and organized the school's first 'Syncopated Band'." W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 120.

⁶⁷⁴ W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.* ; W. CARTER, « Jazz in the College Curriculum », *School Musician*, vol. 49, n° 4, décembre 1977, p. 53-53, 56.

⁶⁷⁵ Par exemple R. WALSER, *Keeping Time: Readings in Jazz History*, New York, Oxford University Press, 1999, p. 195.

⁶⁷⁶ Par exemple M. D. WORTHY, « Jazz Education », dans *Grove Music Online*, 2011.

⁶⁷⁷ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 59.

⁶⁷⁸ D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 262.

⁶⁷⁹ "The credit for my proficiency on these instruments cannot go to Captain Dry, but to one of his talented assistants, a student named Leonard Bowden. He was very advanced with the whole reed family; clarinet and

Les compétences limitées de Bowden dans le domaine du jazz, ainsi que son jeune âge, remettent fortement en cause son rôle de pionnier de l'enseignement du jazz en 1919. Len Bowden lui-même précise son parcours d'enseignant. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, il s'inscrit au conservatoire de Chicago, et déclare : « après avoir obtenu mon diplôme, j'ai commencé à enseigner »⁶⁸⁰. De son propre aveu, il ne se considère pas comme enseignant au Great Lakes Naval Training Station, et *a fortiori* quelques vingt ans auparavant au Tuskegee Institute. Cela ne signifie pas qu'il n'ait pas joué un rôle certain dans la constitution d'orchestres durant la période 1920-1945, mais pas dans le cadre d'un « enseignement du jazz, tel que nous le concevons aujourd'hui – une formation institutionnalisée à la pratique du jazz »⁶⁸¹. On peut donc voir dans ce récit sur Len Bowden, et dans le fait qu'il soit largement repris sans être questionné, un enjeu majeur relatif au « positionnement des premiers éducateurs noirs en tant que pionniers dans le domaine »⁶⁸². On a vu avec Teddy Wilson que les Afro-Américains figurent parmi les acteurs de l'enseignement du jazz tel qu'il se met en place dans les années 1930. Cependant il s'agit avec Len Bowden de l'affirmation d'une primauté en lien avec un héritage communautaire revendiqué. On peut noter que cette revendication d'être le premier enseignant de jazz est reprise pour Jimmie Lunceford.

Lunceford a été l'un des premiers au monde, sinon le premier, à enseigner le jazz dans une école. Il a devancé d'un an le violoncelliste, chef d'orchestre et professeur Mátyás Seiber, à qui l'on attribue généralement la création du tout premier cours de jazz, au Hoch'schen Konservatorium de Francfort-sur-le-Main, en Allemagne.⁶⁸³

Lunceford est littéralement mis en compétition avec Mátyás Seiber⁶⁸⁴. L'unique critère est chronologique, alors même que les approches pédagogiques ne sont pas précisées, et que les institutions d'enseignement et le contexte géographique diffèrent. Il est alors nécessaire de dépasser ce débat et de se replacer dans la perspective des établissements d'enseignement réservés aux Afro-Américains durant cette période et de déterminer quels types de pratiques musicales y prennent place.

Pratiques musicales dans les HBCU

Les *Historically Black Colleges and Universities* (HBCU) sont des établissements d'enseignement supérieur, accueillant des étudiants afro-américains, fondés après la guerre de Sécession à la suite d'une série de mesures favorisant leur création et leur financement (*Land-Grant College Act* en 1862, *Second Morrill Act* en 1890)⁶⁸⁵. Ces établissements sont créés

saxophones. He could play a little jazz, but he was best at classics. So he helped me along with the oboe and clarinet.” T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, *op. cit.*, p. 4.

⁶⁸⁰ S. FLOYD, « An Oral History of the Great Lakes Experience », *op. cit.*, p. 45.

⁶⁸¹ D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 262.

⁶⁸² K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 86.

⁶⁸³ “Lunceford was one of the world's first, if not the first to teach jazz at a school. He beat cellist, conductor, and teacher Mátyás Seiber, who is generally credited with developing the very first jazz course, at the Hoch'schen Konservatorium, in Frankfurt am Main, Germany, by one year.” E. DETERMEYER, *Rhythm Is Our Business*, *op. cit.*, p. 30.

⁶⁸⁴ Pour Mátyás Seiber, voir *infra* p. 106.

⁶⁸⁵ A. L. GOODRICH, « Jazz in Historically Black Colleges », *Jazz Education Journal*, vol. 34, n° 3, novembre 2001, p. 54.

majoritairement dans les États du Sud, et tous connaissent des difficultés économiques⁶⁸⁶. Cela impacte les programmes d'enseignement et les activités annexes, comme les orchestres, dont le développement est affecté par ce manque de moyens⁶⁸⁷. Cependant, la situation de certaines pratiques musicales collectives est complexe, et se situe dans un réseau d'intérêts économiques, d'enjeux de relations publiques, dans une logique de compétition entre établissements⁶⁸⁸.

Paradoxalement, une fois que certains *marching bands* des HBCU ont pris racine dans leurs établissements, ces groupes naissants ont contribué à transformer et à développer ces écoles, en servant de moyens efficaces de recrutement, de collecte de fonds et de promotion.⁶⁸⁹

Il faut maintenant se demander quelle est l'attitude générale de ces institutions envers un héritage culturel afro-américain. Tout d'abord, ce sont les enjeux financiers et institutionnels qui sont déterminants. Les HBCU dépendent des autorités pour leur accréditation et une partie importante de leur financement, et de ce fait adoptent les cursus et les contenus pédagogiques des universités blanches⁶⁹⁰.

Si le jazz était absent du programme des écoles blanches jusqu'aux années soixante (et c'était le cas pour la majorité des universités blanches), il semble probable qu'il en soit de même pour les universités noires, compte tenu de leur situation historique.⁶⁹¹

Il s'agit ensuite d'attitudes culturelles des classes moyennes et supérieures afro-américaines qui, dans la première moitié du XX^e siècle, adoptent les valeurs de la société blanche dans le but de favoriser l'insertion et l'ascension sociale de leurs enfants⁶⁹². Ce constat est établi dès 1915.

Des Noirs talentueux cherchaient dans leur étude musicale à effacer toute trace de ce caractère individuel qui avait attiré l'attention du monde.⁶⁹³

Cela est corroboré par des témoignages de musiciens de jazz ayant fait leurs études dans les HBCU. Teddy Wilson rapporte que son apprentissage musical au Tuskegee Institute

⁶⁸⁶ C. J. LUCAS, *American Higher Education*, *op. cit.*, p. 170-171.

⁶⁸⁷ Y. ESSOKA, « Beyond the Fifth Quarter: The Influence of HBCU Marching Bands », dans M. Gasman et F. Commodore (éd.), *Opportunities and Challenges at Historically Black Colleges and Universities*, 2014th edition, New York, NY, Palgrave Macmillan, 2014, p. 130.

⁶⁸⁸ C. MILBURN, « The Development of Marching Band Traditions at Historically Black Colleges and Universities: The Human Jukebox versus the Sonic Boom of the South », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 43, n° 2, 1^{er} avril 2022, p. 205-227.

⁶⁸⁹ «Ironically, however, once some HBCU marching bands took root at their institutions, these fledgling groups helped transform and grow schools, serving as effective recruitment, fundraising, and promotional vehicles.» Y. ESSOKA, « Beyond the Fifth Quarter: The Influence of HBCU Marching Bands », *op. cit.*, p. 130.

⁶⁹⁰ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 126.

⁶⁹¹ «If Jazz was absent from the curriculum of white schools up to the sixties (and it was for the majority of white colleges), it seems likely that the same would hold true for Black colleges given their historical circumstance.» *Ibid.*, p. 127.

⁶⁹² B. TAYLOR, « Color and Class: The Promulgation of Elitist Attitudes at Black Colleges », dans M. Gasman et C. L. Tudico (éd.), *Historically Black Colleges and Universities: Triumphs, Troubles, and Taboos*, New York, Palgrave Macmillan, 2008, p. 199.

⁶⁹³ «Talented Negroes sought in their musical study to eradicate all traces of that individual character that had attracted the attention of the world.» C. B. LEWIS, « William Marion Cook », *The Chicago Defender*, 1^{er} mai 1915.

était axé sur la musique savante occidentale, avec un répertoire comprenant « les concertos pour piano de Grieg, les études et préludes de Chopin, Bach »⁶⁹⁴. Il poursuit ensuite ses études à Talladega dans l'Alabama, où il pratique le contrepoint, l'harmonisation à quatre voix sur des basses chiffrées, et apprend toutes « les règles et procédures qui ont présidé à la formation des grands compositeurs dans les conservatoires européens », en insistant sur l'importance de ces bases musicales dans son parcours postérieur⁶⁹⁵. Il en est de même pour Jimmie Lunceford lors de ses études à Fisk University, basées sur des ouvrages de formation musicale générale⁶⁹⁶, avec un cursus comprenant l'histoire de la musique savante occidentale, la lecture à vue et la formation de l'oreille⁶⁹⁷. Une réaction à cette prédominance de la musique savante occidentale, portée notamment par Will Marion Cook (1869-1944), amène à une prise de conscience de la nécessité d'intégrer l'histoire culturelle afro-américaine dans les cursus, et en premier lieu « l'importance de la connaissance des chansons des plantations dans l'éducation des étudiants »⁶⁹⁸. Il s'agit alors de déterminer quels espaces de pratique collective permettent cette ouverture à la tradition musicale afro-américaine. Ce sont historiquement les pratiques vocales qui ont tenu ce rôle.

Les chorales des universités noires constituaient peut-être la seule exception à cette pratique. Elles étaient principalement chargées de la préservation d'une partie importante de la tradition musicale noire en continuant à chanter des *spirituals*, des chants de travail et d'autres musiques traditionnelles noires.⁶⁹⁹

Il est important de noter que, dès leur création, ces ensembles vocaux interprètent un large répertoire allant de la musique savante occidentale aux chants patriotiques. De plus, les *spirituals* sont appris et travaillés à partir d'arrangements publiés⁷⁰⁰. Cette pratique pédagogique est donc caractérisée par une transmission écrite, ce qui n'est pas le cas des musiques populaires afro-américaines citées dans ce passage. D'un point de vue audiotactile, on observe un changement de régime lors de la préservation de ce patrimoine identitaire.

Au-delà de cette pratique vocale, certains enseignants, comme W.C. Handy (1873-1956), intègrent progressivement dans le répertoire de l'orchestre des œuvres de ragtime dès 1900 à l'Alabama A&M College⁷⁰¹. Cela suffit néanmoins à Carter Warwick pour faire de Handy un pionnier de l'enseignement du jazz⁷⁰², sans s'interroger sur la nature des musiques et des pratiques abordées. Le développement des *school bands* après la Première Guerre mondiale touche également les HBCU. On peut citer ici le cas de la Florida A&M University at Tallahassee, où le *marching band* est créé en 1910 par Nathaniel Campbell Adderley. Son fils

⁶⁹⁴ T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, op. cit., p. 3.

⁶⁹⁵ "[...] learning all the rules and regulations that the great composers grew up by in the conservatories of Europe." *Ibid.*, p. 9-10.

⁶⁹⁶ T. TAPPER et P. GOETSCHUIS, *Essentials in Music History*, New York, C. Scribner's Sons, 1914 ; A. S. FAULKNER, *What We Hear in Music*, Camden, New Jersey, Victor Talking Machine Co., 1913.

⁶⁹⁷ E. DETERMEYER, *Rhythm Is Our Business*, op. cit., p. 16-17.

⁶⁹⁸ ANONYME, « The Story of Negro Music », *Metronome*, juillet 1923.

⁶⁹⁹ "Perhaps the lone exception to this practice existed with the choirs at Black colleges. They were primarily responsible for keeping a significant part of the black music tradition alive by continuing to sing spirituals, work songs, and other black folk music." W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », op. cit., p. 127.

⁷⁰⁰ P. J. TRICE, « Choral Arrangements of Spirituals: Birth and Perpetuation of a Genre », *The Choral Journal*, vol. 37, n° 1, American Choral Directors Association, 1996, p. 9.

⁷⁰¹ Y. ESSOKA, « Beyond the Fifth Quarter: The Influence of HBCU Marching Bands », op. cit., p. 131.

⁷⁰² W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », op. cit., p. 20.

Julian Adderley intègre l'école et l'orchestre en 1923 suivi par ses propres enfants, Julian Cannonball Adderley (1928-1975) et Nat Adderley (1931-2000)⁷⁰³. Selon le témoignage de Nat Adderley, le répertoire de l'orchestre est constitué par « une grande variété de musique dans la tradition du *marching band*. Mais nous ne jouons pas vraiment du jazz [...] »⁷⁰⁴. Cependant, Cannonball indique pour sa part que « l'esprit », au niveau du son et de l'implication physique, « était celui du jazz »⁷⁰⁵. Cette description correspond, en termes audiotactiles, à la dimension processuelle, à travers l'expérience phénoménologique du sujet et son implication corporelle, ainsi que la dimension texturale à travers la dimension sonore. On se situe ici dans une pratique hybride de musique de régime d'écriture incorporant des dimensions audiotactiles, caractéristique de la subsomption médiologique, mais qui ne constitue ni un enseignement ni une pratique du jazz.

Les HBCU et le jazz

Il s'agit maintenant de déterminer quelle place le jazz occupe dans les HBCU jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, et quels établissements sont concernés. On peut en premier lieu associer des personnalités marquantes à certaines structures d'enseignement. Ainsi, les institutions citées en lien avec Len Bowden sont celles dans lesquelles il a créé ou dirigé des ensembles : « Tuskegee Institute (aujourd'hui Tuskegee University), Georgia State College (aujourd'hui Savannah State University), et Alabama State Normal College (aujourd'hui Alabama State University) »⁷⁰⁶. Dans ce dernier lieu, il est l'assistant de John T. « Fess » Whatley (1885-1972)⁷⁰⁷, et l'école compte trois orchestres actifs entre 1925 et 1935⁷⁰⁸. En ce qui concerne Jimmie Lunceford, sont mentionnées la Fisk University avec les *Fisk Collegians*, et la Manassas High School à Memphis avec les *Chicksaw Syncopators*⁷⁰⁹. Au-delà de ces acteurs identifiés, ce sont près de 40 HBCU qui possèdent, selon Andrew Goodrich des orchestres de jazz actifs entre 1930 et 1950⁷¹⁰, soit un peu moins de la moitié des établissements. Le terme « jazz » est utilisé par l'auteur sans plus de précision sur la nature des pratiques concernées⁷¹¹. Cela incite donc à considérer ces résultats avec prudence, en raison des questions liées aux difficultés de définition de l'objet-jazz, même encore à cette époque. Des listes d'anciens élèves des HBCU devenus des musiciens actifs ont également été dressées⁷¹², et des ouvrages sont consacrés à des orchestres locaux⁷¹³. Cependant, toutes ces

⁷⁰³ J. MALONE, « The FAMU Marching 100 », *The Black Perspective in Music*, vol. 18, n° 1/2, 1990, p. 63-64.

⁷⁰⁴ « We played more of a variety of music within the marching band tradition. We didn't really play jazz music [...] » *Ibid.*, p. 66.

⁷⁰⁵ *Ibid.*, p. 67.

⁷⁰⁶ M. D. WORTHY, « Jazz Education », *op. cit.*

⁷⁰⁷ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 120.

⁷⁰⁸ A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni: A History of the Origin and Development of the Jazz Movement Within Historically Black Colleges Where It All Began », *International Jazz Archives Journal*, vol. 2, n° 2, 1999, p. 135.

⁷⁰⁹ A. L. GOODRICH, « Jazz in Historically Black Colleges », *op. cit.*, p. 55.

⁷¹⁰ A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 137.

⁷¹¹ L'étude plus détaillée de activités musicales à Denton avant la Seconde Guerre mondiale permet de situer plus en détail les répertoires abordés par ce type d'orchestres. Voir *infra* p. 143.

⁷¹² A. L. GOODRICH, « Jazz in Historically Black Colleges », *op. cit.*, p. 55 ; A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 146-147.

⁷¹³ T. W. STEWART, *Great College Jazz Orchestras, part One: The Bama State Collegians*, Birmingham, AL, Thomasina Pub. Co., 1990.

données ne disent rien du type d'activités pédagogiques qui se déroulent dans ces structures ni du lien entre ces ensembles musicaux et les institutions concernées.

Du début des années vingt à la fin des années quarante, les orchestres de jazz et les petits ensembles des HBCU étaient principalement dirigés par des étudiants. De nombreux groupes opéraient en dehors des cursus, ne recevant aucun crédit universitaire pour leur implication, et dans de nombreux cas peu de reconnaissance de la part du département de musique.⁷¹⁴

Cela permet de préciser et confirmer un certain nombre d'éléments. Tout d'abord, Len Bowden à Tuskegee et Jimmie Lunceford à Fisk University sont étudiants lorsqu'ils sont impliqués dans la création et la direction des orchestres. C'est la norme jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale⁷¹⁵. C'est ensuite le caractère institutionnel de ces activités musicales qui est remis en cause. Ces groupes opèrent en marge de l'organisation éducative, et ne font pas l'objet d'évaluation formelle⁷¹⁶. Il se trouve que « la musique de jazz a été tenue à l'écart du cursus musical officiel de l'écrasante majorité des campus noirs jusqu'à une date assez récente »⁷¹⁷. Deux critères retenus pour cette recherche ne sont pas satisfaits : le caractère institutionnel de ces activités et leur formalisation pédagogique font défaut. On se situe ici encore dans le cadre d'une transmission de pair à pair, entre étudiants.

Il reste que dans les HBCU, les orchestres de jazz ont un rôle important : « jouer pour les soirées dansantes étudiantes [...], les campagnes de recrutement, les activités de collecte de fonds hors campus et les déjeuners/réunions du corps enseignant et de l'administration »⁷¹⁸. Les orchestres les plus célèbres assurent également le rayonnement de l'institution sur le plan national, notamment à travers la parution dans la presse afro-américaine de sondages auprès de lecteurs aboutissant à un classement des orchestres des HBCU⁷¹⁹. On a vu précédemment avec le cas de Len Bowden les enjeux communautaires liés à la revendication de caractère pionnier des Afro-Américains dans l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. Cela se retrouve dans les écrits sur les HBCU, qui sont centrés sur les mêmes constructions narratives, comme chez Barry Kernfeld par exemple.

Dans cette perspective, on est d'autant plus enclin à reconceptualiser l'idée d'enseignement du jazz en fonction des réalisations qui ont eu lieu principalement dans les milieux afro-américains et surtout au cours de la

⁷¹⁴ "From the early '20s through the late '40s, jazz orchestras and small ensembles at HBC's were primarily student driven. Many groups operated outside the music department, receiving no academic credit for participation and in many instances, little recognition from the music department." A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 135.

⁷¹⁵ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 2.

⁷¹⁶ D. MURPHY, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *op. cit.*, p. 35.

⁷¹⁷ "[...] jazz music was kept out of the official music curriculum of the overwhelming majority of black campuses until rather recently." W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 130.

⁷¹⁸ "[...] playing for student dances, various social functions, recruitment drives, off-campus fundraising activities, and faculty and administrative luncheons/ meetings." A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 136 ; P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 26.

⁷¹⁹ A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 138-140.

première moitié du XX^e siècle, avant qu'une notion restrictive du terme ne s'impose.⁷²⁰

Au vu de l'analyse faite ici des activités liées au jazz dans ces établissements, cette affirmation est difficile à soutenir. Elle est contredite par Willam McDaniel.

On pourrait présumer que les universités noires représentent l'avant-garde de l'enseignement du jazz. Malheureusement, ce n'est certainement pas le cas.⁷²¹

Cela ne retire rien à l'importance de ces orchestres dans la vie de nombreux établissements, mais il faut chercher ailleurs la spécificité de ce qui s'est alors déroulé dans les HBCU. Si manifestement, ces nombreux orchestres ne constituent pas une étape dans l'institutionnalisation et la formalisation de l'enseignement du jazz, ils représentent une importation du modèle organisationnel et économique des *big bands*, qui dominent alors la diffusion musicale de masse, dans les structures de l'éducation supérieure générale. Il faut noter que cela n'est pas initié et mis en œuvre par les institutions, mais par les étudiants eux-mêmes, dans des espaces et des temps de socialisation qui leur sont propres. Il est nécessaire maintenant de se demander si ces nombreux orchestres ont par la suite engendré une dynamique dans ces établissements amenant à développer un enseignement institutionnel du jazz. Si l'on reprend la liste des orchestres actifs avant 1950 établie par Andrew Goodrich⁷²², et qu'on la croise avec les données recensées par William McDaniel concernant les cursus jazz présents dans les HBCU en 1991⁷²³, on observe que seuls cinq établissements possédant un orchestre avant 1950 ont intégré une pratique du jazz dans leur cursus en 1991. Un seul d'entre eux est de niveau master. En 1991, la pratique du jazz hors cursus est néanmoins présente dans 63 établissements sur un total de 84, soit une proportion de 75 %. Pourtant, seuls dix HBCU proposent une formation supérieure incluant le jazz, soit moins de 12 %, dont deux sont de niveau master. En 2022, seuls sept HBCU⁷²⁴ ont conservé une formation diplômante, c'est-à-dire 8 %, et une seule de niveau master⁷²⁵. L'institutionnalisation du jazz s'est produite de façon très réduite dans ces établissements, et la tendance est à la baisse. De plus, dans une enquête réalisée dans les 23 HBCU membres de la Southern Association of Colleges and Schools, il apparaît que le jazz souffre d'un manque de financement et de reconnaissance institutionnelle, et « les cursus jazz [...] ne sont pas assez complets pour préparer correctement les étudiants à travailler comme musiciens professionnels ou enseignants de jazz »⁷²⁶.

⁷²⁰ "With this in mind, one becomes all the more inclined to reconceptualize the idea of jazz education in terms of achievements which took place principally in African-American circles and mainly during the first half of the twentieth century, before a restrictive notion of the term took hold." B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 398.

⁷²¹ "[...] one might presume that Black colleges represent the vanguard of jazz education. Unfortunately, this is certainly not the case." W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 126.

⁷²² A. L. GOODRICH, « Black College Jazz Alumni », *op. cit.*, p. 137-138.

⁷²³ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 128-129.

⁷²⁴ Arkansas State University, Central State University, District of Columbia University, Howard University, North Carolina Central, Texas Southern University, Xavier University.

⁷²⁵ Howard University.

⁷²⁶ "The jazz curricula [...] do not offer sufficient breadth to prepare students properly to function as professional musicians or jazz educators." L. BRANCH, *Jazz Education at Predominantly Black Colleges.*, *op. cit.*, p. 11-12.

3.3. La Jazz-Klasse du Dr Hoch's Konservatorium

Il ne s'agit pas ici de se placer dans une concurrence chronologique visant à attribuer le titre de « premier professeur de jazz ». On a vu précédemment quels enjeux motivent ce genre d'affirmation. L'objet est de déterminer le cadre dans lequel une expérience éducative originale se met en place, et de cerner les approches et les contenus pédagogiques mis en œuvre. On pourra alors se demander si tout cela constitue un exemple d'enseignement institutionnel, intentionnel et formel selon les critères définis dans cette recherche.

3.3.1. Le contexte

Il est important tout d'abord de situer le contexte particulier de la réception et de la transmission du jazz dans l'Allemagne des années 1920. Ce sont ensuite les enjeux institutionnels de la ville de Francfort qu'il faut détailler afin de mieux comprendre les raisons de la création de la *Jazz-Klasse*, et l'ampleur de la polémique qu'elle a occasionnée.

Réception et transmission du jazz dans la République de Weimar

Réception

Il n'est pas question ici de faire une étude de la réception du jazz dans la République de Weimar, ce qui dépasse le cadre de cette recherche et a déjà été traité par ailleurs⁷²⁷. Il s'agit ici de cerner quelles représentations spécifiques du jazz ont vu le jour l'Allemagne à cette époque, et comment elles se sont articulées avec les enjeux des institutions d'enseignement de la musique savante. Après la Première Guerre mondiale, l'Allemagne vit dans un isolement culturel, causé par « le blocus d'après-guerre, la réticence des entreprises alliées à renouer des liens économiques avec une nation paria, et surtout les effets de l'hyperinflation »⁷²⁸. Les disques de l'original Dixieland Jazz Band sont distribués en Allemagne à partir de janvier 1920, ce qui marque le développement d'un engouement pour de nouvelles danses importées des États-Unis, et seules des petites formations peuvent alors se produire durant la crise économique de 1920-1923⁷²⁹. La stabilisation économique qui s'ensuit permet à des orchestres plus importants de tourner et d'enregistrer, et le jazz symphonique s'impose alors comme « comme l'une des représentations les plus répandues et les plus légitimes du

⁷²⁷ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de Schnaps : Jazz, négritude et démocratie sous la République de Weimar*, Frankfurt am Main ; New York, Peter Lang, 2011 ; S. C. COOK, « Jazz as Deliverance: The Reception and Institution of American Jazz during the Weimar Republic », *American Music*, vol. 7, n° 1, 1989, p. 30-47 ; E. JOST, « Jazz in Deutschland Von der Weimarer Republik zur Adenauer-Ära », dans K. Wolbert (éd.), *That's Jazz: Der Sound des Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1997, p. 357-378 ; M. H. KATER, *Different Drummers: Jazz in the Culture of Nazi Germany*, Oxford, Oxford University Press, 2003, p. 1-28 ; J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », dans B. Gilliam (éd.), *Music and Performance During the Weimar Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 107-134 ; J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic: Music, Race, and American Culture in Weimar Germany*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2017.

⁷²⁸ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 114.

⁷²⁹ M. H. KATER, *Different Drummers*, *op. cit.*, p. 5.

jazz à l'époque »⁷³⁰. Paul Whiteman se produit à Berlin en 1926, suivi de Jack Hylton (1892-1965) deux ans plus tard⁷³¹. « C'est cette musique [...] qui a nourri l'image du jazz de l'Allemagne de Weimar, a fourni des modèles à ses propres musiciens commerciaux et a dominé les catalogues de ses maisons de disques »⁷³². Avec une arrivée plus tardive que dans d'autres pays européens comme la France, la question de l'objet-jazz se pose ici de nouveau et de façon certainement plus aiguë. Tout d'abord, les représentations associées au jazz qui se mettent alors en place sont communes à celles qu'on retrouve dans d'autres pays⁷³³. « Le jazz était encore considéré – comme le tango ou la valse – plus comme une danse que comme un genre musical »⁷³⁴. Font également partie de ces représentations les notions de nouveauté et d'excitation⁷³⁵, l'attrait pour une Amérique fantasmée⁷³⁶, le mélange de primitivisme et de modernisme⁷³⁷. Ces notions sont reprises dans un contexte politique par les conservateurs, qui tournent « en dérision le jazz comme une musique inventée par les Noirs et commercialisée par les Juifs »⁷³⁸. Cette indéfinition de l'objet-jazz ainsi que les implications racistes et antisémites des représentations qui lui sont associées sont importantes pour comprendre les débats que la création de la *Jazz-Klasse* va susciter. Ensuite, l'arrivée du jazz en Allemagne occasionne des réactions de la part des compositeurs de musique savante occidentale : « négative (Schoenberg), enthousiaste (Krenek), amusée (Hindemith), sociocritique (Weill), ou simplement opportuniste (Eugen d'Albert) »⁷³⁹. Un débat entre musique populaire et savante se met alors en place. Le but est de déterminer la valeur du « *Gebrauchs-Jazz* », qu'on peut traduire par « jazz utilitaire », en tant que « musique destinée à la danse »⁷⁴⁰ selon la définition d'Alfred Baresel (1893-1984). Celui-ci, dans un article intitulé « Kunst-Jazz »⁷⁴¹, qu'on peut traduire par « jazz artistique », fait le point sur cette question. Baresel débute par les aspects négatifs : les nouvelles danses sont « le fruit d'une fantaisie plus sportive que musicale » et ne peuvent pas servir de matériel aux compositeurs de son époque, contrairement à un « menuet de Beethoven »⁷⁴². Le jazz est ainsi abordé en premier lieu par la danse. C'est ensuite l'harmonie qui est analysée, ne révélant rien de nouveau pour Baresel : « les retours chromatiques dans les accords de septième remontent à Debussy – l'utilisation libre de la septième dans l'accord final remonte même à Schumann (*Scènes*

⁷³⁰ D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz: Cities, Labels, and the Global Emergence of an Art Form*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 2013, p. 57.

⁷³¹ M. H. KATER, *Different Drummers*, *op. cit.*, p. 9.

⁷³² "It was this music [...] that nurtured Weimar Germany's image of jazz, that provided models for its own commercial musicians, and that dominated the catalogues of its recording companies." J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 116.

⁷³³ D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz*, *op. cit.*, p. 61.

⁷³⁴ "[...] Jazz damals allerdings – ähnlich wie der Tango oder der Walzer – noch mehr als Tanz denn als Musikgenre angesehen wurde." W. KNAUER, « Über 90 Jahre Jazz an Dr. Hochs Konservatorium », 2019, p. 1.

⁷³⁵ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 113.

⁷³⁶ A. J. CANTOR, *Our Conservatories? Music Education, Social Identities and Cultural Politics in Germany and Austria, 1840-1933*, Doctor of Philosophy, Toronto, University of Toronto, 2015, p. 149.

⁷³⁷ *Ibid.*, p. 153-154 ; P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, *op. cit.*, p. 49 ; D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz*, *op. cit.*, p. 61.

⁷³⁸ "They derided jazz as music invented by black people and marketed by Jews." A. J. CANTOR, *Our Conservatories?*, *op. cit.*, p. 154.

⁷³⁹ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 107.

⁷⁴⁰ A. BARESEL, *Das Jazz-Buch: Anleitung zum Spielen, Improvisieren und Komponieren moderner Tanzstücke mit besonderer Berücksichtigung des Klaviers*, Leipzig, Zimmermann, 1926, p. 9.

⁷⁴¹ A. BARESEL, « Kunst-Jazz », *op. cit.*

⁷⁴² *Ibid.*, p. 355.

d'enfants). La préférence pour les quarts est également issue de l'impressionnisme »⁷⁴³. Baresel aborde ensuite les points positifs, qui justifient le titre de son article, c'est-à-dire les spécificités du jazz dignes d'intérêt, à savoir « une large utilisation de la syncope et une technique d'écriture singulière »⁷⁴⁴. Il s'agit maintenant de « détacher ces éléments de la danse de salon » et de « les intégrer dans la musique savante », ce qui a déjà été réalisé, notamment par Kurt Weil selon lui⁷⁴⁵. Le principal apport du jazz est selon Baresel de « dégraisser l'harmonie post-romantique trop nourrie, clarifier la musique devenue souvent ésotérique »⁷⁴⁶. On retrouve dans cet article des éléments habituels à cette époque sur les limites et les qualités intrinsèques des musiques populaires selon le point de vue de la musique savante de régime d'écriture⁷⁴⁷. Cependant la dernière phrase renvoie à une situation propre à la musique savante allemande, jugée trop dense ou trop abstraite, entre post-romantisme et sérialisme. Baresel attend du jazz qu'il agisse comme un agent extérieur permettant de régler un certain nombre de problèmes musicaux.

Transmission

Après la réception, c'est la question de la transmission qui doit maintenant être abordée. Lorsque les disques parviennent, tardivement, en Allemagne, les tirages restent faibles, et donc leur impact limité. C'est le marché de l'édition de partitions qui permet une large diffusion des répertoires et des pratiques auprès de musiciens en grande partie lecteurs et formés dans les conservatoires⁷⁴⁸. Les musiciens américains ne sont pas présents en Allemagne pendant la période d'hyperinflation pour des raisons économiques⁷⁴⁹, ce qui empêche une transmission directe et renforce la dépendance à l'écrit⁷⁵⁰. À partir de la fin de la décennie 1920, deux revues, *Musik-Echo* et *Der Artist*, publient des arrangements, des exemples écrits d'improvisation, ainsi que des rubriques techniques à destination des musiciens concernant l'orchestration et l'interprétation⁷⁵¹. Selon Damon Philipps, le jazz symphonique, qui s'impose à partir de 1926, correspond au « schéma culturel allemand pour la musique »⁷⁵². Il s'agit en l'occurrence d'une formativité partagée entre une musique qui met l'accent sur l'écriture, la lecture à vue et les compétences techniques, et la formation des musiciens allemands d'alors⁷⁵³. Il s'ensuit la création d'un style musical qui emprunte autant aux modèles du jazz symphonique, qu'à la tradition allemande des danses de salon et des musiciens de brasserie⁷⁵⁴. Durant la seconde partie des années 1920 paraissent deux livres

⁷⁴³ On peut noter la mention de l'harmonie en quarte dès 1928. "Die chromatischen Rückungen in Septimenakkorden haben wir seit Debussy - der freie Gebrauch der Septime im Schlußakkord geht sogar schon auf Schumann (Kinderszenen) zurück. Quarten-Vorliebe entspringt ebentalls dem Impressionismus." Id.

⁷⁴⁴ *Ibid.*, p. 356.

⁷⁴⁵ *Ibid.*, p. 356-357.

⁷⁴⁶ *Ibid.*, p. 357.

⁷⁴⁷ Voir *supra* p. 80.

⁷⁴⁸ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 117.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 114.

⁷⁵⁰ *Ibid.*, p. 119.

⁷⁵¹ W. KNAUER, « Play Yourself, Man! »: *Die Geschichte Des Jazz in Deutschland Mit 60 Abbildungen*, Ditzingen, Reclam, 2019, p. 69 ; J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 120-121.

⁷⁵² D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz*, *op. cit.*, p. 62.

⁷⁵³ On peut faire parallèle avec le débat aux États-Unis à la même période, et l'importance dans les deux cas de la figure de Paul Whiteman.

⁷⁵⁴ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 114-115.

importants sur le jazz. Le premier, *Jazz: Eine Musikalische Zeitfrage* de Paul Bernhardt⁷⁵⁵ « propose au public un ouvrage de vulgarisation, sorte de mode d'emploi à l'attention du profane »⁷⁵⁶, et à ce titre n'entre pas dans le champ de cette recherche⁷⁵⁷. Le second est *Das Jazz-Buch*⁷⁵⁸ dans lequel Alfred Baresel « souhaite donner aux musiciens allemands les bases nécessaires pour jouer correctement du jazz »⁷⁵⁹. Alfred Baresel, défenseur comme on l'a vu précédemment du « *Kunst-Jazz* », étudie la musique à Leipzig, où il devient ensuite professeur de piano au conservatoire, et publie dès le milieu des années 1920 des articles et des méthodes instrumentales. Il est le premier enseignant et critique allemand à prendre la défense du jazz dans ses écrits⁷⁶⁰. *Das Jazz-Buch* rencontre un succès immédiat, avec huit éditions durant les trois années suivant sa publication⁷⁶¹. Baresel devient alors une autorité reconnue dans le monde du jazz allemand de l'époque⁷⁶². Le sous-titre de *Das Jazz-Buch* indique son contenu et ses objectifs.

Instructions pour jouer, improviser et composer des pièces de danses modernes avec une attention particulière pour le piano, avec une explication des danses modernes d'un point de vue musical et psychologique, de nombreux exemples de partitions pour adapter le matériel donné à l'usage du jazz et des exercices techniques spéciaux pour le pianiste de jazz.⁷⁶³

L'ouvrage débute par quelques pages consacrées à « la justification et l'avenir du jazz », puis contient un grand nombre d'exemples musicaux pour le piano concernant les codes de jeu d'accompagnement de différentes danses (paso doble, shimmy, Chicago, camelwalk, fox-trot, samba, tango). Baresel insiste sur l'importance première du rythme, qui renvoie « aux tribus primitives » et « à l'époque des trains électriques rapides et des motos »⁷⁶⁴. La dimension sonore est ensuite abordée : « Le langage musical est également enrichi par les nouveaux timbres de l'orchestre de jazz »⁷⁶⁵. L'improvisation est définie comme « des modifications continues du matériel musical donné » concernant « les domaines rythmique, mélodique et harmonique »⁷⁶⁶. Pour Baresel, « le jazz exige souvent un

⁷⁵⁵ P. BERNHARD, *Jazz: Eine Musikalische Zeitfrage. Mit Notenbeigaben*, Munich, Delphin-Verlag, 1927.

⁷⁵⁶ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, op. cit., p. 56.

⁷⁵⁷ Pour une critique contemporaine de ce livre, et notamment les notions de « "rythme cosmique de la femme" par opposition au "rythme apollinien de l'homme" », voir E. SCHOEN, « Paul Bernhard "Jazz, eine musikalische Zeitfrage." », *Melos*, n° 6, 1927, p. 322-323.

⁷⁵⁸ A. BARESEL, *Das Jazz-Buch*, op. cit.

⁷⁵⁹ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, op. cit., p. 56.

⁷⁶⁰ M. H. KATER, *Different Drummers*, op. cit., p. 16.

⁷⁶¹ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », op. cit., p. 124.

⁷⁶² *Ibid.*, p. 126.

⁷⁶³ "Anleitung zum Spielen, Improvisieren und Komponieren moderner Tanzstücke mit besonderer Berücksichtigung des Klaviers nebst Erklärung der modernen Tänze in musikalischer u. psychologischer Hinsicht, zahlreichen Notenbeispielen zur Abwandlung gegebenen Materials zum Jazzgebrauch und technischen Spezialübungen für den Jazz-Klavierspieler." A. BARESEL, *Das Jazz-Buch*, op. cit., p. 2.

⁷⁶⁴ "Nie hat es - außer bei den primitiven Volksstämmen - eine Musik gegeben, die sich rhythmisch so wichtig nimmt, die unter Umständen jedem einzelnen Melodieschritt einen Akzent, aufdrückt. Aber solch überbetonter Rhythmus ist uns in unserem Zeitalter der elektrischen Schnellbahnen und Motorräder geläufig." *Ibid.*, p. 5.

⁷⁶⁵ "Eine weitere Bereicherung erfährt die Tonsprache durch die neuen Klangfarben des Jazzorchesters." *Ibid.*, p. 6.

⁷⁶⁶ "Die Praxis des Jazz verlangt also wieder die beinahe vergessene Kunst der Improvisation, und zwar in rhythmischer, melodischer und harmonischer Beziehung. [...] Indessen liegt der Hauptreiz des Jazz-Spiels in fortwährenden Abänderungen gegebenen Notenmaterials [...]." *Ibid.*, p. 11.

contrepoint que l'on retrouve tout au plus dans la musique de danse des anciens maîtres »⁷⁶⁷, amenant à « l'accumulation de chromatismes dans la mélodie et les voix moyennes »⁷⁶⁸ et à « juxtaposer et superposer les modes majeur et mineur »⁷⁶⁹. *Das Jazz-Buch* est suivi de la publication d'autres méthodes qui compilent des *breaks* par instrument⁷⁷⁰ comme on en rencontre souvent à cette époque⁷⁷¹. Durant la décennie 1920, malgré une arrivée tardive des musiques états-uniennes, on observe un rapide développement du monde du jazz en Allemagne, notamment avec « des livres et des réflexions critiques destinés à montrer comment aborder au mieux l'interprétation du jazz » et des enseignants qui « se consacrent eux aussi à cette musique » : il est alors « étonnant, mais aussi compréhensible » que la question de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz se pose⁷⁷².

Création de la Jazz-Klasse et polémique

Création de la Jazz-Klasse

Joseph Hoch (1815-1874) a institué par son testament en 1857 la fondation d'un conservatoire de musique portant son nom, et auquel il alloue sa fortune⁷⁷³. Cette décision s'inscrit dans le mouvement de création des conservatoires allemands du milieu du XIX^e siècle⁷⁷⁴. À la mort de Joseph Hoch, le Dr Hoch's Konservatorium est fondé et le compositeur Joachim Rach (1822-1882), son premier directeur, est nommé en 1877⁷⁷⁵. Le contexte durant les années 1920 est particulier et va favoriser la création de la *Jazz-Klasse* au Dr Hoch's Konservatorium. Trois éléments sont alors à prendre en compte. Il s'agit d'une part d'un mouvement de réforme et de restructuration de l'enseignement musical qui est opéré durant la République de Weimar⁷⁷⁶. D'autre part, Francfort est alors une des villes allemandes les plus ouvertes aux mouvements musicaux d'avant-garde, et la vie intellectuelle est nourrie par les recherches de l'Institut für Sozialforschung (Institut de Recherches Sociales) dirigé par Max Horkeimer (1895-1973)⁷⁷⁷. Ce climat culturel favorise les échanges et la réflexion sur la musique, et encourage l'innovation⁷⁷⁸. Enfin, la personnalité de Bernhardt Sekles (1872-1934), directeur du Dr Hoch's Konservatorium depuis 1923, est déterminante. Né en 1872 à Francfort, il étudie la composition et l'orchestration au Dr Hoch's Konservatorium⁷⁷⁹, et y enseigne lui-même à partir de 1926⁷⁸⁰. Parmi ses élèves de composition figurent Paul

⁷⁶⁷ "Im Gegenteil: der Jazz verlangt nicht selten Kontrapunktik in einer Art, wie sie höchstens in der Tanzmusik der alten Meister wieder anzutreffen ist [...]." *Ibid.*, p. 24.

⁷⁶⁸ *Ibid.*, p. 25.

⁷⁶⁹ *Ibid.*, p. 26.

⁷⁷⁰ O. A. EVANS, *Breaks für Alt Saxophon*, Leipzig, Zimmermann, 1928 ; O. A. EVANS, *Breaks für Trompete*, Leipzig, Zimmermann, 1929 ; A. BARESEL, *77 Klavier-Breaks*, Leipzig, Zimmermann, 1930.

⁷⁷¹ Voir *supra* p. 56.

⁷⁷² W. KNAUER, *Play Yourself, Man!*, *op. cit.*, p. 66.

⁷⁷³ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main (1878-1978)*, Frankfurt am Main, W. Kramer, 1979, p. 21.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 18.

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁷⁷⁶ A. J. CANTOR, *Our Conservatories?*, *op. cit.*, p. 246.

⁷⁷⁷ F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, Woodbridge, The Boydell Press, 2019, p. 56.

⁷⁷⁸ K. HOLL, « Frankfurt und die neue Musik », *Melos*, n° 6, 1927, p. 243-244.

⁷⁷⁹ G. SCHUBERT, « Sekles, Bernhard », dans *Grove Music Online*, 2001.

⁷⁸⁰ ANONYME, *Jahresbericht des Dr Hoch'schen Conservatoriums*, Frankfurt am Main, C. Aldeman, 1897, p. 4-5.

Hindemith (1895-1963) et Theodor Adorno (1903-1969)⁷⁸¹. Ce dernier rapporte que l'enseignement de Sekles est très conservateur – « selon lui, l'ultramoderne n'était déjà plus moderne [...] »⁷⁸² – et lui reproche son « néo-classicisme, ce type de réaction qui ne se revendique pas comme tel, mais qui fait passer pour moderne le moment réactionnaire lui-même [...] »⁷⁸³. Selon cette description, on peut se demander comment Sekles en est arrivé à promouvoir l'enseignement du jazz dans son établissement. Il n'a jamais écrit sur le jazz en dehors des annonces relatives à la création de la *Jazz-Klasse*⁷⁸⁴, mais a cependant publié en 1927 une pièce intitulée *Kleiner Shimmy*⁷⁸⁵. Ce n'est pas dans un intérêt particulier pour le jazz que se trouvent ses motivations, mais dans un plan plus large de réformes qu'il entreprend au Dr Hoch's Konservatorium, dans le contexte particulier d'un conflit avec le pouvoir fédéral. En 1923, le Dr Hoch's Konservatorium est dans une situation financière désastreuse à la suite des années de crise économique, et sous la menace d'une mise sous tutelle par l'État⁷⁸⁶. Sekles est alors nommé directeur en dépit de l'opposition de Leo Krestenberg (1882-1962), conseiller musical auprès du ministère prussien des Sciences, de la Culture et de l'Éducation⁷⁸⁷, qui souhaite créer une structure publique d'enseignement musical à Francfort⁷⁸⁸. Ce conflit entre le Dr Hoch's Konservatorium, qui souhaite garder son indépendance, et les pouvoirs publics dure plusieurs années⁷⁸⁹, et constitue la toile de fond des réformes effectuées durant la seconde partie des années 1920. Sekles développe alors un certain nombre de projets innovants afin de contribuer au rayonnement national et au redressement financier de son institution⁷⁹⁰. Parmi celles-ci on trouve la restructuration de l'orchestre symphonique, la création d'une école d'opéra en collaboration avec les scènes municipales, une formation pour les enseignants de musique, la création de cours de formation musicale pour adultes et d'éveil musical pour les jeunes enfants, des collaborations avec le foyer d'éducation populaire et un pénitencier voisin⁷⁹¹. Sekles peut s'appuyer sur sa grande connaissance des acteurs culturels et institutionnels de Francfort et sur « l'engagement et l'abnégation de son corps enseignant, qui a même accepté d'importantes réductions de salaire »⁷⁹². En effet, Sekles doit faire face à des difficultés financières qui l'empêchent de recruter de nouveaux professeurs, à l'exception notable de Mátyás Seiber⁷⁹³.

C'est dans ce contexte global de réformes et de positionnements institutionnels qu'il faut replacer la création de la *Jazz-Klasse*. Sekles publie en novembre 1927 un texte⁷⁹⁴ qui, d'une part, explique les raisons qui ont motivé cette décision, et de l'autre contient des formulations provocatrices destinées à créer une réaction dans l'opinion. Le texte commence

⁷⁸¹ G. SCHUBERT, « Sekles, Bernhard », *op. cit.*

⁷⁸² « *Das Ultramoderne, so lautete sein Argument, sei bereits nicht mehr modern [...]* » T. W. ADORNO, « Consecutio Temporum », dans *Minima Moralia*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1980, p. 246.

⁷⁸³ « *Der Neoklassizismus, jener Typus Reaktion, der sich nicht als solche bekennt, sondern auch noch das reaktionäre Moment selber für avanciert ausgibt [...]* » *Ibid.*, p. 247.

⁷⁸⁴ J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 146.

⁷⁸⁵ B. SEKLES, « Kleiner Shimmy », dans *Das neue Klavierbuch*, Mainz, Shotts Söhne, 1927, p. 8.

⁷⁸⁶ J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 143.

⁷⁸⁷ ANONYME, « Kestenberg, Leo », dans *Grove Music Online*, 2001.

⁷⁸⁸ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 272.

⁷⁸⁹ Pour une analyse détaillée de ce conflit, voir *Ibid.*, p. 272-283.

⁷⁹⁰ J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 147.

⁷⁹¹ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 257-261.

⁷⁹² J. TSCHIEDEL, *Bernhard Sekles 1872-1934: Leben und Werk des Frankfurter Komponisten und Pädagogen*, Schneverdingen, Karl Dieter Wagner, 2005, p. 78-79.

⁷⁹³ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 264.

⁷⁹⁴ B. SEKLES, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », *Deutsche Tonkünstler-Zeitung*, n° 25, 1927, p. 299.

par une question : « Un conservatoire dirigé sérieusement a-t-il le droit de créer une classe de jazz ? Ce n'est pas seulement un droit, mais aussi un devoir [...]. »⁷⁹⁵. Il s'agit tout d'abord de répondre à une nécessité de formation, dans le cadre des missions d'un conservatoire.

Plus de la moitié des musiciens d'aujourd'hui jouent en permanence ou occasionnellement dans des ensembles de jazz sans avoir jamais appris à le faire.⁷⁹⁶

Ce sont ensuite des considérations d'ordre pédagogique.

On ne peut former le sens rythmique en tant que discipline particulière – donc détachée de tous les autres éléments musicaux – que de manière tout à fait insuffisante. Personne ne le sait mieux que le directeur d'un conservatoire [...].⁷⁹⁷

C'est la formation musicale qui est ici visée, et Sekles fait le constat que les dispositifs pédagogiques mis en place jusqu'alors, incluant des cours de gymnastique rythmique⁷⁹⁸, sont inopérants, car détachés du contexte de la performance musicale. L'enseignement du jazz est alors envisagé comme un moyen de « développer le sens rythmique de manière incomparablement plus sûre »⁷⁹⁹. Le rythme est identifié comme l'apport majeur du jazz, et c'est d'ailleurs le seul élément cité par Sekles. Comme chez Baresel, le jazz apparaît comme un agent extérieur en mesure de régler un certain nombre de problèmes musicaux. La formulation de Sekles est provocatrice.

Dans la création de notre époque, un aspect abstrait et spéculatif se manifeste de plus en plus. C'est là qu'une transfusion de sang de nègre frais par un musicien plein de tact peut vraiment être utile, car une musique dépourvue de toute pulsion ne mérite plus le nom de musique.⁸⁰⁰

La polémique

La réaction est immédiate, et c'est certainement un des objectifs de Sekles pour donner un rayonnement à la création de la *Jazz-Klasse*. On peut se demander s'il avait anticipé l'ampleur de la polémique, dont même le *New York Times* se fait l'écho⁸⁰¹. Cela commence en interne, car le conseil des professeurs n'a pas été consulté avant cette annonce : « le corps enseignant [...] tient à constater qu'il est totalement étranger à la décision prise de créer une

⁷⁹⁵ *“Hat ein ernst geleitetes Konservatorium das Recht, eine Tazzklasse einzurichten? Nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht [...]”* Id.

⁷⁹⁶ *“Mehr als die Hälfte aller Musiker ist heutzutage Jazz-Ensemble dauernd oder gelegentlich zu spielen es je gelernt zu haben.”* Id.

⁷⁹⁷ *“Man kann aber das rhythmische Gefühl als eine besondere Disziplin - also losgelöst von allen anderen musikalischen Elementen - nur in durchaus ungenügender Weise schulen. Das weiß niemand besser als der Leiter eines Konservatoriums [...]”* Id.

⁷⁹⁸ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, op. cit., p. 293.

⁷⁹⁹ B. SEKLES, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », op. cit.

⁸⁰⁰ *“Im Schaffen unserer Tage tritt immer mehr ein abstrakt-spekulatives Moment zu Tage. Hier kann eine von einem taktvollen Musiker vermittelte Transfusion unverbrauchten Niggerblutes wirklich nur nützen, den einen Musik ohne jede Triebhaftigkeit verdient den Namen Musik nicht mehr.”* Id.

⁸⁰¹ A. EINSTEIN, « Some Berlin Novelties », *New York Times*, 19 février 1928, p. 8 ; ANONYME, « Jazz Bitterly Opposed in Germany », *New York Times*, 11 mars 1928, p. 8.

classe de jazz dans son établissement et qu'il a été surpris par cette décision » et « par le fait que l'on tienne compte de manière aussi exagérée d'un goût du jour probablement passager »⁸⁰². Cela oblige Sekles à publier une lettre en janvier 1928, dans laquelle il affirme avoir pris cette décision en accord avec le conseil d'administration. Il en profite pour préciser ses motivations pédagogiques, et y intègre l'improvisation⁸⁰³. C'est évidemment « cette allusion à une transfusion sanguine » qui fausse « d'emblée le débat en transformant une formation technique en enjeu idéologique »⁸⁰⁴. En effet, cette annonce déclenche un débat dans lequel se mêlent les questions relatives à « la race, la culture nationale, la place des musiques populaires dans les institutions académiques »⁸⁰⁵ ainsi que « les discours complexes sur l'Amérique, les Juifs, la culture afro-américaine, le jazz »⁸⁰⁶. La mise en place d'un enseignement du jazz est donc perçue comme une menace sur les identités culturelles et institutionnelles. La polémique atteint son apogée le 20 novembre 1927 avec l'intervention du député Bruno Danicke du Deutschvölkische Freheitspartei, parti nationaliste, au Landtag prussien durant laquelle il formule deux demandes :

1– Le ministère a-t-il l'intention de faire passer le conservatoire en question sous la tutelle de l'État ?

2 – Si oui, le ministère d'État est-il prêt à empêcher la destruction de la musique allemande par ce conservatoire et comment compte-t-il protéger les élèves contre les compétences éducatives du directeur « instinctivement » non allemand ?⁸⁰⁷

On retrouve ici le conflit larvé entre l'État et le Dr Hoch's Konservatorium, et une dimension ouvertement antisémite dans les attaques personnelles dont font l'objet Bernhardt Sekles et Mátyás Seiber⁸⁰⁸. Cependant, si la polémique est vive, elle est relativement brève⁸⁰⁹, et plusieurs voix s'élèvent pour défendre Sekles, notamment dans la revue progressiste *Melos*⁸¹⁰. Il s'agit en premier lieu d'Alfred Baresel, pour qui « la querelle sur le jazz utilitaire a probablement atteint son point culminant et sa conclusion avec les avancées de Francfort et les contre-attaques mal orientées »⁸¹¹. Il rejoint Sekles en rappelant les missions des institutions d'enseignement de la musique, chargées selon lui, sinon de décider ce qui doit être joué, au moins de veiller à la qualité de la performance : « mais le choix et la surveillance de l'exécution n'incombent pas aux entrepreneurs de musique ou aux propriétaires de café,

⁸⁰² "Die Lehrerschaft [...] legt Wert darauf, festzustellen, dass sie dem gefassten Entschluss der Errichtung einer Jazz-Klasse an ihrem Institut völlig fern steht und damit überrascht wurde." "[...] dass man einem vermutlich vorübergehenden Zeitgeschmack in derartig übertriebener Weise Rechnung trägt." J. TSCHIEDEL, *Bernhard Sekles 1872-1934*, op. cit., p. 83.

⁸⁰³ ANONYME, « Weiteres vom Jazz-Konservatorium », *Zeitschrift für Musik*, n° 95, 1928, p. 32.

⁸⁰⁴ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, op. cit., p. 70.

⁸⁰⁵ A. J. CANTOR, *Our Conservatories?*, op. cit., p. 140.

⁸⁰⁶ *Ibid.*, p. 155.

⁸⁰⁷ "1-Besteht beim Ministerium die Absicht, das genannte Konservatorium in staatliche Verwaltung zu nehmen? 2-Wenn ja, ist das Staatsministerium bereit, die Verniggerung deutscher Musik durch dieses Konservatorium zu verhindern, und wie gedenkt es die Schülerschaft vor den Erziehungskünsten des 'triebhaft' undeutschen Leiters zu schützen?" P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, op. cit., p. 262.

⁸⁰⁸ S. C. COOK, « Jazz as Deliverance », op. cit., p. 41 ; A. J. CANTOR, *Our Conservatories?*, op. cit., p. 154 ; M. H. KATER, *Different Drummers*, op. cit., p. 28.

⁸⁰⁹ E. SCHOEN, « Matyas Seiber: Schule Fur Jazz Schlagzeug », *Melos*, n° 8, 1929, p. 322-323.

⁸¹⁰ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, op. cit., p. 70.

⁸¹¹ "Der Streit um den Gebrauchs-Jazz dürfte mit den Frankfurter Vorstößen und den schlecht orientierten Gegenstößen Höhepunkt und Abschluß erreicht haben." A. BARESEL, « Kunst-Jazz », op. cit., p. 354.

mais aux responsables de la culture dans le pays »⁸¹². Cela est d'autant plus important que les orchestres de jazz « recrutent – et de plus en plus – parmi les élèves des conservatoires »⁸¹³. Il est rejoint sur ce point par le critique Karl Holl (1892-1975), qui tout en déplorant les termes provocateurs de l'annonce de Sekles, reconnaît que ce dernier a atteint et dépassé son objectif initial de faire de la création de la *Jazz-Klasse* un événement. Il limite cependant son propos, considérant le jazz comme un artisanat et non comme un art, déclarant à ce titre : « le jazz – et c'est ce que l'on aurait aimé lire comme prémisse de la part de Sekles dans l'annonce de son projet – ne peut vraiment pas être mis sur un pied d'égalité avec les types de musique artistique que nous connaissons »⁸¹⁴. Même les auteurs favorables à Sekles « opposent une réalité professionnelle à des principes de purification culturelle »⁸¹⁵, et la tension entre haute culture et culture de masse demeure⁸¹⁶. Ainsi, Adorno, en 1929, dénonce d'une part les « attaques insensées » dont Sekles a été l'objet et salue la création de la *Jazz-Klasse* « puisque la majeure partie de la jeunesse musicale est obligée de gagner sa vie avec de la musique utilitaire »⁸¹⁷. D'autre part il souligne également les limites du jazz :

Il ne faut pas oublier que le jazz, dont la substance musicale est loin d'être à la hauteur de l'actualité artistique, n'a pas permis à la composition d'évoluer : il n'y a plus rien à espérer du processus de composition, toutes les possibilités du jazz se sont rapidement épuisées dans son domaine artisanal, la sphère en tant que telle s'est déjà figée. C'est précisément pour cette raison qu'il est devenu mûr pour la pédagogie, qui préfère toujours vivre de ce qui a été plutôt que de ce qui est.⁸¹⁸

L'intention n'est pas ici d'analyser le rapport complexe qu'Adorno entretient avec le jazz⁸¹⁹, mais ce qu'il déclare à propos de la pédagogie de cette musique. Pour Adorno, le jazz a épuisé ses ressources créatives, ce qui rend l'institutionnalisation de son enseignement possible. C'est un point de vue sur l'enseignement du jazz qu'on retrouve à des périodes beaucoup plus tardives, et particulièrement de nos jours. Il est donc très intéressant de rencontrer cette déclaration aussi tôt, à la fin des années 1920, lors de la première entrée du jazz dans un conservatoire.

⁸¹² *“Aber Auswahl und Überwachung der Ausführung kommt nicht den Musikunternehmern oder Kaffeehausbesitzern, sondern den Kulturträgern im Lande zu.” Ibid., p. 355.*

⁸¹³ E. SCHOEN, « Matyas Seiber: Schule Für Jazz Schlagzeug », *op. cit.*, p. 322.

⁸¹⁴ *“Jazz ist - und das hätte man von Sekles in der Ankündigung seines Planes gern als Prämisse gelesen - mit den uns geläufigen Arten von Kunstmusik wahrlich nicht auf eine Stufe zu stellen.”* K. HOLL, « Jazz Im Konservatorium », *Melos*, n° 7, 1928, p. 30-32.

⁸¹⁵ P. COHEN-AVENEL, *Si on a du jazz, pas besoin de schnaps*, *op. cit.*, p. 70.

⁸¹⁶ W. KNAUER, *Play Yourself, Man!*, *op. cit.*, p. 67.

⁸¹⁷ T. W. ADORNO, « Frankfurter Opern- und Konzertkritiken, mai 1929 », dans *Musikalische Schriften VI*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1984, p. 156.

⁸¹⁸ *“Man wird darüber freilich nicht verkennen dürfen, daß vom Jazz, dessen musikalische Substanz ja weit hinter aller musikalischen: Aktualität zurückblieb, fürs kompositorische Verfahren nichts mehr zu hoffen ist, daß alle Möglichkeiten des Jazz in seiner kunstgewerblichen Sphäre sich rasch erschöpften, daß die Sphäre als solche bereits der Erstarrung verfiel. Gerade darum indessen wurde sie reif für die Pädagogik, die je und je lieber vom Gewesenen als vom Seienden lebt.”* Id.

⁸¹⁹ Sur cette question, voir C. BÉTHUNE, *Adorno et le jazz : analyse d'un déni esthétique*, Paris, Klincksieck, 2003 ; J. DESPLAT-ROGER, *Le jazz en respect : Essai sur une dérouté philosophique*, Paris, Éditions MF, 2022 ; V. CAPORALETTI, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *op. cit.*

3.3.2. Enseignement du jazz au Hoch's Konservatorium

Après avoir étudié le contexte entourant la création de la *Jazz-Klasse*, il reste maintenant à en détailler la mise en place et le fonctionnement durant les six années de son existence. C'est difficile, car il ne reste « plus de matériel d'enseignement de cette période »⁸²⁰. En effet, le bâtiment initial du Dr Hoch's Konservatorium, situé au 4 Eschersheimer Landstraße, a été détruit en 1943 durant les bombardements de la Seconde Guerre mondiale, et la quasi-totalité des archives a disparu⁸²¹. Il est néanmoins possible de déterminer l'organisation et les contenus pédagogiques à partir d'un certain nombre d'autres sources : écrits de Mátýás Seiber, articles de journaux, recensions de concerts donnés par les étudiants de la *Jazz-Klasse*.

Mátýás Seiber et le jazz

Quand Bernhard Sekles annonce l'ouverture de la *Jazz-Klasse*, il précise les compétences du musicien-enseignant qu'il recherche pour la diriger. Il faut :

[...] que le responsable de cette classe ne soit pas un simple musicien de jazz, mais qu'il ait étudié et pratiqué le jazz sur place, c'est-à-dire en Amérique, qu'il dispose en outre d'une culture musicale générale des plus approfondies, et surtout d'une technique de composition irréprochable, et qu'il possède enfin la capacité pédagogique de systématiser la discipline de manière progressive.⁸²²

Cette personne doit avoir effectué un parcours musical avéré et mené une réflexion pédagogique approfondie, qui lui confère une double légitimité : dans le monde du jazz d'une part, et dans l'institution d'enseignement d'autre part. Cela ne correspond pas au profil des musiciens de jazz de l'époque, c'est-à-dire des praticiens, désignés ici sous la mention péjorative de « simple musicien de jazz ». Sekles semble avoir trouvé son homme en la personne de Mátýás Seiber (1905-1960). Il est cependant difficile de savoir si c'est Sekles qui aurait convaincu Seiber d'accepter le poste⁸²³, ou si au contraire c'est Seiber qui aurait lui-même suggéré à Sekles de créer la *Jazz-Klasse* et de l'en nommer responsable⁸²⁴. Quoi qu'il en soit, il faut maintenant préciser le parcours musical de Seiber, et la nature de sa réflexion pédagogique.

Seiber, né à Budapest, dans une famille de musiciens, commence l'apprentissage du violoncelle à l'âge de dix ans, puis étudie à l'Académie Royale Nationale Hongroise de Musique de 1919 à 1924, où il suit les cours de composition de Zoltán Kodály (1882-1967)⁸²⁵. Il transcrit

⁸²⁰ W. KNAUER, « Über 90 Jahre Jazz an Dr. Hochs Konservatorium », *op. cit.*

⁸²¹ Correspondance personnelle le 12/12/2022 avec Caroline Prassel, membre du conseil d'administration du Dr Hoch's Konservatorium.

⁸²² “[...] daß der Leiter dieser Klasse nicht irgend ein geschickter Jazz-Schläger ist, sondern den Jazz an Ort und Stelle, also in Amerika, studiert und ausgeübt hat; darüber hinaus aber über eine allergründlichste musikalische Allgemeinbildung, vor allem über eine meisterliche Satztechnik verfügt und außerdem die pädagogische Fähigkeit besitzt, den Stoff in progressiver Weise zu systematisieren.” B. SEKLES, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », *op. cit.*

⁸²³ W. KNAUER, « Über 90 Jahre Jazz an Dr. Hochs Konservatorium », *op. cit.*, p. 1.

⁸²⁴ J. TSCHIEDEL, *Bernhard Sekles 1872-1934*, *op. cit.*, p. 81 ; F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, *op. cit.*, p. 56.

⁸²⁵ H. WOOD, « Seiber, Mátýás (György) », dans *Grove Music Online*, 2001.

alors de nombreux chants populaires et compose ses premières œuvres influencées par les musiques folkloriques⁸²⁶. En 1925, après avoir écrit son premier quatuor à cordes⁸²⁷, remarqué par Belá Bartók (1881-1945), il quitte Budapest pour Francfort⁸²⁸ pour y enseigner dans une école privée⁸²⁹. Ses premiers contacts avec le jazz se font alors. D'une part il joue dans deux orchestres de danse et se crée des contacts avec des musiciens de cette ville⁸³⁰. D'autre part il rejoint pour quelques mois en 1927 un orchestre jouant sur les bateaux transatlantiques de la ligne « Hamburg-Amerika »⁸³¹, et aurait à cette occasion appris le jazz⁸³². La question est alors de déterminer quelles compétences pour cette musique il a pu acquérir durant ces expériences. On retrouve de nouveau la problématique de l'objet absent, c'est-à-dire ce qu'on appelle jazz à cette époque. Comme violoncelliste, il a nécessairement joué un répertoire arrangé dans l'esthétique du jazz symphonique, dont on a vu qu'il est le style dominant en Allemagne à ce moment. La pratique de l'improvisation en tant que soliste semble peu probable. On ignore les contacts qu'il a pu établir alors avec des musiciens états-uniens. Un article de 1929 précise que Seiber « s'est intéressé à la technique et au style du jazz dans la poursuite de certains objectifs de travail personnel et les a étudiés sur place, en Amérique »⁸³³. Il est probable que Seiber ait accepté en partie ce travail de musicien sur les bateaux afin de parfaire sa connaissance du jazz. Adorno apporte également sa caution en affirmant que Seiber, en tant que directeur de la *Jazz-Klasse*, « fait preuve d'une extraordinaire musicalité et d'une grande connaissance des matériaux »⁸³⁴ musicaux du jazz. Au-delà des compétences de Seiber dans le domaine du jazz, c'est son attrait pour cette musique qui intrigue. Tout d'abord, cela peut être dû à son ouverture d'esprit⁸³⁵. Ensuite, et surtout, cela peut provenir de l'influence de Kodály, qui se manifeste de deux façons. C'est d'une part l'importance accordée à l'improvisation dans la méthode Kodály⁸³⁶, et plus largement dans les méthodes Dalcroze et Orff auxquelles Seiber s'est également intéressé⁸³⁷. Seiber a pu être attiré par le jazz *via* la pratique de l'improvisation, notamment pour des raisons pédagogiques : « Pourquoi l'improvisation ? Parce que la capacité d'improviser dans un style donné est la preuve irréfutable d'une connaissance approfondie de ce style. »⁸³⁸. C'est d'autre part l'importance accordée aux musiques traditionnelles et au travail de transcription dans l'enseignement de Kodály. Cela permet à Seiber d'envisager le jazz aux États-Unis comme une musique traditionnelle « au sens le plus strict du terme »⁸³⁹. Or le jazz et les musiques

⁸²⁶ F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, *op. cit.*, p. 49.

⁸²⁷ M. Seiber, *String Quartet N° 1*, 1924.

⁸²⁸ F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, *op. cit.*, p. 56.

⁸²⁹ K. SMITH BOWERS, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », dans M. J. Budds (éd.), *Jazz and the Germans: Essays on the Influence of « Hot » American Idioms on 20th Century German Music*, Hillsdale, NY, Pendragon Pr, 2002, p. 121.

⁸³⁰ J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 157-158.

⁸³¹ Son accréditation pour travailler sur la ligne reliant Hambourg aux États-Unis date du 26 octobre 1926. ANONYME, « Matyas Seiber Identification Hamburg-Amerika Line », 1926.

⁸³² K. SMITH BOWERS, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », *op. cit.*, p. 121.

⁸³³ « Der junge Komponist, Schüler von Kodály, hat sich im Verfolg gewisser persönlicher Arbeitsziele für Technik und Stil des Jazz interessiert und sie an Ort und Stelle, in Amerika, studiert. » E. SCHOEN, « Matyas Seiber: Schule Für Jazz Schlagzeug », *op. cit.*

⁸³⁴ T. W. ADORNO, « Frankfurter Opern- und Konzertkritiken, mai 1929 », *op. cit.*, p. 156.

⁸³⁵ J. SILVERMAN, « Some Thoughts on Matyas Seiber (1905-1960) », *Tempo*, n° 143, 1982, p. 12.

⁸³⁶ S. C. COOK, « Jazz as Deliverance », *op. cit.*, p. 41.

⁸³⁷ K. SMITH BOWERS, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », *op. cit.*, p. 140.

⁸³⁸ « Why improvisation? Because the ability to improvise in a given style is the unqualified proof of a thorough knowledge of that style. » *Ibid.*, p. 139-140.

⁸³⁹ M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *Melos*, n° 7, 1928, p. 284.

traditionnelles de régime d'oralité sont tous régis par le principe audiotactile⁸⁴⁰. C'est précisément cette formativité commune que Seiber met en avant.

Ce point montre clairement la nature « traditionnelle » ou « folk-music » du jazz. Comme pour d'autres cultures traditionnelles, vous devez grandir pour assimiler ses formules admises jusqu'à ce qu'elles deviennent votre seconde nature. Ce n'est qu'alors que l'on est capable d'improviser tout à fait spontanément et naturellement dans les limites autorisées par la tradition.⁸⁴¹

On peut également noter l'approche de l'improvisation de Seiber, qui rejoint la définition de l'extemporisation telle qu'elle a été définie précédemment dans cette recherche⁸⁴². En effet, Seiber précise dans le même article que le musicien de jazz « combine simplement ces éléments de base, qu'il a entendus des millions de fois, en une unité nouvelle et dynamique à ce moment précis »⁸⁴³. Il s'agit donc d'une combinatoire, dans les limites imposées par l'idiomatisme et le contexte harmonique et mélodique. C'est un type de formativité que Seiber retrouve dans le jazz, et qui constitue le centre de son intérêt pour cette musique.

Seiber s'intéresse autant en l'occurrence aux modalités appropriées de production du jazz qu'à ses critères de réalisation.⁸⁴⁴

D'un point de vue audiotactile, Seiber a étudié des musiques de régime d'écriture et des musiques de régime audiotactile, c'est ce qui distingue son approche musicale et pédagogique. Cela lui permet de dépasser l'impasse concernant l'opposition entre savant ou populaire sur laquelle butent ses contemporains, même les mieux intentionnés. Il est difficile d'affirmer que Seiber est aussi légitime dans le monde du jazz que dans celui de la musique savante, et donc dans les institutions d'enseignement. Cela entraîne irrémédiablement le débat vers un autre piège, dans lequel tombent de nombreux écrits sur la période : tenter de déterminer si le jazz tel qu'il se joue alors en Allemagne, donc du jazz symphonique, est « légitime »⁸⁴⁵. On retrouve ici le procès à charge d'un jazz très écrit et joué par des musiciens blancs. Or d'une part on doit s'en tenir à la réception de l'époque, dans le contexte particulier de la République de Weimar dans lequel se met en place la *Jazz-Klasse*, et d'autre part la question n'est pas là. En effet, l'approche audiotactile permet d'envisager le cas de Seiber sous un autre angle. C'est un musicien qui maîtrise différentes formativités, ce qui est remarqué dès 1929 par Ernst Schoen.

⁸⁴⁰ Voir *supra* p. 30.

⁸⁴¹ "This point shows clearly the 'traditional' or 'folk-music' nature of Jazz. As with other traditional cultures, you have to grow up to assimilate its accepted formulae until they become your second nature. Only then are you able to improvise quite spontaneously and naturally within the limits the tradition allows." M. SEIBER, « Rhythmic Freedom in Jazz? A Study of Jazz Rhythms », *The Music Review*, vol. 6, n° 1, 1945, p. 38.

⁸⁴² Voir *supra* p. 45.

⁸⁴³ "[...] he [the jazz player] simply combines those basic elements which he has heard millions of times, into a new, living unit at that moment." M. SEIBER, « Rhythmic Freedom in Jazz ? », *op. cit.*, p. 38-39.

⁸⁴⁴ "Seiber is as much concerned here with the proper production of jazz as he is with its conditions of possibility." J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 161.

⁸⁴⁵ Pour une tentative problématique de définition du "legitimate jazz", voir J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*

Son aptitude particulière à la tâche qu'il s'est assignée est à mon avis prouvée par le fait qu'il n'est pas spécialisé dans la pratique du jazz, mais qu'il a une vue d'ensemble du domaine de la formativité musicale [...]. C'est ce qui donne à son activité d'enseignement sa légitimité pédagogique, et c'est aussi ce qui caractérise sa méthodologie [...].⁸⁴⁶

À ce titre, le fait que l'enseignement institutionnel du jazz soit mis en place pour la première fois en Allemagne par un musicien d'origine hongroise ne constitue pas une « des délicieuses anomalies dans l'histoire de la musique occidentale »⁸⁴⁷, mais possède une cohérence forte d'un point de vue audiotactile.

L'intérêt de Seiber pour le jazz se manifeste également dans son travail de compositeur. Il écrit entre 1929 et 1935 plusieurs œuvres pour instrument soliste ou petite formation, se référant explicitement au jazz, au ragtime, au cake-walk, au blues et au fox-trot⁸⁴⁸. D'une part on trouve des recueils à vocation pédagogique pour le piano : les deux volumes des *Leichte Tänze*⁸⁴⁹, dans lesquels chaque pièce porte le nom d'une danse, et les *Rhythmische Studien*⁸⁵⁰. D'autre part, Seiber compose pour des petites formations, soit avec une instrumentation s'inscrivant dans une esthétique jazz (2 saxophones, trompette, trombone, piano et percussion) pour *Jazzolette n° 1*⁸⁵¹ et *Jazzolette n° 2*⁸⁵², soit un quatuor à cordes, avec *Intermezzo di Blues*, deuxième mouvement de son *String Quartet n° 2*⁸⁵³. Il utilise parfois à cette période un pseudonyme, Geo S. Mathis, pour signer certaines de ces compositions pédagogiques, afin de faire une distinction avec son travail dans le domaine de la musique savante⁸⁵⁴. C'est le cas par exemple pour *Virginia Stomp*⁸⁵⁵. Cet intérêt pour le jazz se poursuit alors qu'il s'installe à Londres en 1935, où il est reconnu comme un compositeur et un enseignant de qualité⁸⁵⁶. Il y écrit une dernière œuvre en lien avec le jazz en collaboration avec le saxophoniste John Dankworth (1927-2010). *Improvisations for Jazz Band and Orchestra*⁸⁵⁷ est créé en 1959 par le London Philharmonic Orchestra, dirigé par William Steinberg (1899-1978) et l'orchestre de John Dankworth⁸⁵⁸. À Londres, Seiber donne également quelques conférences sur le jazz⁸⁵⁹. En 1936, il collabore avec Adorno sur un projet

⁸⁴⁶ "Seine besondere Bignung für die übernommene Aufgabe wird m. E. dadurch bewiesen, daß er nicht im Jazzgebrauch spezialistisch eingefangen ist, sondern das ganze Gebiet musikalischen Form-wollens mitgestaltend überblickt [...]. Das gibt seiner Lehrtätigkeit ihre pädagogische Berechtigung, das kennzeichner auch seine Methodik [...]." E. SCHOEN, « Matyas Seiber: Schule Fur Jazz Schlagzeug », *op. cit.*, p. 322.

⁸⁴⁷ K. SMITH BOWERS, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », *op. cit.*, p. 137.

⁸⁴⁸ *Ibid.*, p. 131.

⁸⁴⁹ M. Seiber, *Leichte Tänze. Ein Querschnitt durch die neuen Tanzrhythmen*, 1932.

⁸⁵⁰ M. Seiber, *Rhythmische Studien*, 1933.

⁸⁵¹ M. Seiber, *Jazzolette N° 1*, 1929.

⁸⁵² M. Seiber, *Jazzolette N° 2*, 1933.

⁸⁵³ M. Seiber, *String Quartet N° 2*, 1935.

⁸⁵⁴ F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, *op. cit.*, p. 108.

⁸⁵⁵ M. SEIBER, *Schule für Jazz-Schlagzeug, von Mátyás Seiber, mit einem Anhang: Das Schlagzeug im Orchester, von Paul Franke*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1929, p. 62-68.

⁸⁵⁶ N. CHADWICK, « Mátyás Seiber's Collaboration in Adorno's Jazz Project, 1936 », *The British Library Journal*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 259.

⁸⁵⁷ M. Seiber, *Improvisations for Jazz Band and Orchestra*, 1959.

⁸⁵⁸ M. HARRISON, « Improvisations for Jazz Band and Symphony Orchestra by Mátyás Seiber and John Dankworth », dans *A Jazz Retrospect*, London, Quartet Books, 1991, p. 177.

⁸⁵⁹ K. SMITH BOWERS, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », *op. cit.*, p. 130.

de recherche sur le jazz, qui est documenté par une correspondance fournie⁸⁶⁰. Les deux hommes se connaissent depuis l'époque de Francfort, et Adorno témoigne du rôle actif de Seiber en tant que conseiller sur des informations techniques sur le jazz⁸⁶¹. Cependant, Seiber ne partage pas la position d'Adorno sur le jazz, lui reprochant « sa mauvaise connaissance du répertoire »⁸⁶². Il écrit un dernier article sur le jazz paru dans *The Music Review* en 1945⁸⁶³. L'intérêt de Seiber pour le jazz est donc avéré et durable, même si son activité dans ce domaine se réduit après son départ de Francfort.

La Jazz-Klasse

Afin d'étudier l'orientation pédagogique et l'organisation de la *Jazz-Klasse*, il est nécessaire de détailler les écrits pédagogiques de Seiber durant cette période, puis d'analyser les dispositifs et les actions mises en place au sein du Dr Hoch's Konservatorium entre 1928 et 1933.

Seiber pédagogue audiotactile

Alors qu'il dirige la *Jazz-Klasse*, Seiber publie deux articles importants dans la revue *Melos*⁸⁶⁴ ainsi qu'une méthode de batterie⁸⁶⁵. Dans le premier article, intitulé « Le jazz comme outil pédagogique », Seiber commence par répondre à la question posée par Sekles lors de l'annonce de la création de la *Jazz-Klasse*, à savoir si un conservatoire a le droit de créer un enseignement du jazz⁸⁶⁶.

Si nous entrons un peu plus dans le vif du sujet et que nous considérons le problème de l'enseignement du jazz en lui-même, nous pourrions ajouter à cette question d'autres questions, à savoir : « Faut-il ? » et « Peut-on ? ».⁸⁶⁷

À la première question – faut-il ? – Seiber, comme Baresel et Sekles avant lui, identifie deux domaines qui imposent la nécessité d'enseigner le jazz : le rythme et l'improvisation⁸⁶⁸. Concernant la seconde interrogation – peut-on ? – Seiber détaille son approche pédagogique. Il identifie une difficulté : le conflit entre le rythme et le mètre. Il propose alors une série d'exercices d'indépendance rythmique « à exécuter en partie avec les mains, en partie avec les mains et les pieds, qui réalisent la contradiction rythme-mètre dans son propre corps »⁸⁶⁹. L'objectif est l'incorporation des différents niveaux de rythme, c'est-à-dire leur ressenti

⁸⁶⁰ Pour une analyse de cette correspondance, voir N. CHADWICK, « Mátyás Seiber's Collaboration in Adorno's Jazz Project, 1936 », *op. cit.*

⁸⁶¹ T. W. ADORNO, « Vorrede », dans *Musikalische Schriften IV*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982, p. 10.

⁸⁶² N. CHADWICK, « Mátyás Seiber's Collaboration in Adorno's Jazz Project, 1936 », *op. cit.*, p. 275.

⁸⁶³ M. SEIBER, « Rhythmic Freedom in Jazz ? », *op. cit.*

⁸⁶⁴ M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.* ; M. SEIBER, « Jazz-Instrumente, Jazz-Klang und neue Musik », *Melos*, n° 9, 1930, p. 122-126.

⁸⁶⁵ M. SEIBER, *Schule für Jazz-Schlagzeug, von Mátyás Seiber, ..., mit einem Anhang*, 1929, *op. cit.*

⁸⁶⁶ B. SEKLES, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », *op. cit.*

⁸⁶⁷ «Wenn wir nun zu der Sache etwas näher treten und das Problem des Jazz-Unterrichts an sich betrachten, könnten wir zu dieser Frage noch andere hinstellen, nämlich: 'Soll man?' und 'Kann man?'.» M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.*, p. 281.

⁸⁶⁸ *Ibid.*, p. 282.

⁸⁶⁹ «Diese Übungen, die teils mit den Händen, teils mit Hand und Fuß auszuführen sind, verwirklichen den Widerspruch Rhythmus-Metrum im eigenen Körper [...]» *Id.*

phénoménologique. En effet, l'objectif pédagogique est atteint lorsque l'élève parvient à dé-conscientiser – « *Diszentration* » dans le texte original⁸⁷⁰ – et à automatiser l'ensemble de ces tâches. Il s'agit en l'occurrence de favoriser l'émergence d'une conscience préréflexive, issue de l'expérience propre du sujet, participant à la structuration simultanée des apprentissages⁸⁷¹. L'analyse et l'intellectualisation n'arrivent qu'en dernier lieu avec l'exploration de possibilité de permutation⁸⁷². C'est donc à ce moment seulement qu'intervient le support écrit. Le but de tout ce travail est de développer une « conscience absolue du rythme » et la capacité de pouvoir s'identifier d'un seul coup à deux systèmes rythmiques et métriques différents »⁸⁷³.

Pour le travail de l'improvisation, Seiber délimite ce qui peut être transmis : « la partie technique et artisanale de l'improvisation et ses règles sont très simples à résumer, à enseigner et à apprendre »⁸⁷⁴. Seiber décrit ici la dimension syntaxique, basée sur une grammaire d'objets musicaux. Il fournit ici une explication sur l'importance que ces éléments acquièrent très tôt dans l'enseignement du jazz. Ensuite, comme Baresel, il fait le lien avec l'improvisation pratiquée dans des périodes antérieures, mais en citant un nombre important d'ouvrages du XVI^e siècle, particulièrement Diego Ortiz (1510-1570) et son ouvrage *Tratado de glosas sobre cláusulas y otros generos do pantos en la musica de violones*⁸⁷⁵, auquel il compare les méthodes basées sur la compilation de *breaks* qui paraissent à la fin des années 1920⁸⁷⁶. Seiber précise la place de l'écrit dans le processus d'apprentissage.

[...] le but à atteindre était et reste d'acquérir une telle pratique de la chose que l'on n'ait plus besoin du livre et que l'on soit capable de jouer de manière improvisée.⁸⁷⁷

Si, contrairement au rythme, l'écrit est présent au début pour le travail de l'improvisation, il a vocation à disparaître, et c'est même la condition de réalisation du geste improvisé. Seiber se livre ensuite à un travail de classification. La pratique de l'improvisation peut être collective et polyphonique, ou concerner un soliste accompagné. Son objet est une variation thématique ou un développement harmonique⁸⁷⁸. Pour cette dernière approche, il recense différentes techniques : approches chromatiques inférieures et supérieures, *blue notes*, enrichissement jusqu'aux accords 7#9. Il termine en fixant l'objectif pédagogique : « C'est la tâche de l'enseignement du jazz d'attirer l'attention de l'élève sur l'utilisation des différents tons harmoniques et non harmoniques de manière systématique »⁸⁷⁹. Pour le rythme comme pour l'harmonie, Seiber procède avec rigueur, définit des problématiques pédagogiques, cite les ouvrages de référence (incluant des contemporains comme Paul

⁸⁷⁰ *Id.*

⁸⁷¹ C. F. MICHAEL et Z. PALATINUS, « A Ten Commandment for Ecological Pedagogy », dans L. Shapiro (éd.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, New York, Routledge, 2014, p. 13-14.

⁸⁷² M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.*, p. 282.

⁸⁷³ *Ibid.*, p. 283.

⁸⁷⁴ “[...] der technische, handwerkliche Teil der Improvisation und deren Regel sind sehr einfach zusammenzufassen, sind zu unterrichten und zu lernen.” *Ibid.*, p. 284.

⁸⁷⁵ D. ORTIZ, *Tratado de glosas sobre cláusulas y otros generos do pantos en la musica deviolones*, Rome, 1553.

⁸⁷⁶ M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.*, p. 284-285.

⁸⁷⁷ “[...] das zu erstrebende Endziel war und ist auch, in der Sache solche Übung zu gewinnen, daß man das Buch nicht mehr nötig hat und fähig ist aus dem Stegreif zu spielen.” *Ibid.*, p. 285.

⁸⁷⁸ Pour les types de *hot chorus* et *dirt chorus*, voir *supra* p. 58.

⁸⁷⁹ “Den Schüler auf den Gebrauch der einzelnen harmonischen und harmoniefremden Tönen systematisch hinzuweisen, ist dann Aufgabe des Jazz-Unterrichts” M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.*, p. 286.

Bernhard), délimite les contenus, indique les exercices et fixe des objectifs. Ses constats et ses méthodes d'enseignement sont pertinents – pour son époque comme pour la nôtre. Son travail de l'improvisation privilégie la dimension syntaxique, avec un accent sur le choix des notes et le cadre idiomatique, tandis que son travail du rythme est sans aucun doute audiotactile. Il termine son article en affirmant qu'on peut répondre positivement aux deux questions initiales : faut-il et peut-on enseigner le jazz⁸⁸⁰.

Le second article, intitulé « Instruments du jazz, son du jazz et nouvelle musique », porte sur l'instrumentation, et couvre ainsi le troisième domaine spécifique du jazz tel qu'identifié précédemment par Alfred Baresel⁸⁸¹. Pour Seiber, les recherches sur le timbre et l'extension des usages instrumentaux constituent l'apport principal du jazz⁸⁸². Seiber précise ensuite un certain nombre de règles concernant l'écriture des sections dans l'orchestre de jazz, particulièrement pour les saxophones. Il est très probable que Seiber se soit servi pour ce passage, comme pour ses cours, du livre d'Arthur Lange *Arranging for the Modern Dance Orchestra*⁸⁸³, qui porte précisément sur ces techniques d'écriture. Ce livre est alors une référence en Allemagne en la matière⁸⁸⁴. Seiber détaille ensuite les modes de jeu des saxophones et des cuivres. Il termine par la batterie, qui constitue pour lui la grande invention du jazz.

De surcroît, en complément de ces possibilités de combinaisons instrumentales, c'est le batteur qui a le plus l'occasion d'improviser rythmiquement dans l'orchestre de jazz actuel, à une époque où le style de jeu du jazz, à l'origine plus axé sur la liberté et l'improvisation, commence déjà à être fixé de manière contraignante dans les notes. (Un processus qui semble inévitable et qui s'est déjà répété à plusieurs reprises dans l'histoire).⁸⁸⁵

Cela explique l'attrait de Seiber pour la batterie, et pour le rythme en général, comme champ d'expérimentation plus vaste que celui du choix des notes. Seiber fait preuve ici d'une vision structuraliste, voyant dans le jazz se reproduire des phénomènes musicaux qui ont déjà été observés dans d'autres styles et à d'autres époques – on peut penser à la progressive disparition de l'improvisation dans la musique savante occidentale. D'ailleurs, pour Seiber, le jazz « est maintenant à l'âge mûr de l'homme. Nous ne devons plus attendre de lui beaucoup de surprises »⁸⁸⁶. On voit que sur ce point il rejoint Adorno.

C'est précisément à la batterie qu'est consacré l'ouvrage que Seiber publie en 1929. Un encart publicitaire publié dans la revue *Melos* en 1929 affirme que « cette méthode est le premier ouvrage complet pour l'étude pratique et théorique du jeu de jazz dans les règles de

⁸⁸⁰ M. SEIBER, « Jazz als Erziehungsmittel », *op. cit.*

⁸⁸¹ Voir *supra* p. 100.

⁸⁸² M. SEIBER, « Jazz-Instrumente, Jazz-Klang und neue Musik », *op. cit.*, p. 122-123.

⁸⁸³ A. LANGE, *Arranging for the Modern Dance Orchestra*, A. Lange, New York, 1926.

⁸⁸⁴ J. B. ROBINSON, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », *op. cit.*, p. 125.

⁸⁸⁵ « Dazu kommt noch, daß zu diesen instrumentalen kombinationsmöglichkeiten der Schlagzeuger noch am meisten Gelegenheit hat, im heutigen Jazz-Orchester rhythmisch zu improvisieren, in einer Zeit, wo die ursprünglich mehr auf Freiheit und Improvisation eingestellte Spielart des Jazz schon an-fängt, bindend in den Noten festgelegt zu werden. (Ein Vorgang, der unvermeidlich scheint und der geschichtlich sich schon öfters wiederholte.) » M. SEIBER, « Jazz-Instrumente, Jazz-Klang und neue Musik », *op. cit.*, p. 125.

⁸⁸⁶ « Er steht jetzt im reifen 'Mannes-alter'. Viel Überraschungen dürfen wir von ihm nicht mehr erwarten. » *Ibid.*, p. 126.

l'art »⁸⁸⁷. Il faut noter en premier lieu que nulle part on ne trouve de mention que Seiber joue lui-même de la batterie. On retrouve ensuite dans cet ouvrage l'approche pédagogique organisée de Seiber : « l'évolution diversifiée des usages possibles de la batterie combinée, tel qu'elle s'est manifestée notamment dans le jazz, appelle une systématisation »⁸⁸⁸. En effet, chaque élément de la batterie est détaillé dans sa constitution et son usage. Les références stylistiques concernent les danses comme le tango et la valse. Une annexe regroupe les percussions d'orchestre, avec des exemples issus du répertoire de la musique savante occidentale. C'est donc davantage une méthode regroupant l'ensemble des pratiques des percussionnistes de l'époque, ce qui illustre l'ouverture musicale de Seiber, ainsi que la grande porosité entre les esthétiques et la polyvalence des musiciens qui caractérisent cette époque. La réception par la critique est très positive, et confirme l'autorité que Seiber a alors acquise en matière de jazz dans les cercles musicaux : « on constate [...] que les acquis du jazz américain ont été intégrés de manière déterminante et que ce n'est pas un simple spécialiste, mais un pédagogue de la technique du jazz et un musicien qui a conçu la méthode d'enseignement »⁸⁸⁹. Seiber publie d'ailleurs la même année un recueil de *breaks* pour la batterie⁸⁹⁰.

L'ensemble de ces écrits, qui sont publiés dans les deux premières années qui suivent la nomination de Seiber comme responsable de la *Jazz-Klasse*, montrent d'une part qu'il s'est beaucoup documenté, et d'autre part qu'il a développé une réflexion pédagogique originale et pertinente, établissant des liens avec sa vaste culture musicale. Son enseignement peut à bien des égards être qualifié d'audiotactile, tant il met l'expérience propre du sujet au cœur des apprentissages. Il résume son approche pédagogique en 1945 :

[...] la seule raison d'être de la théorie est d'expliquer la praxis. En fait, il n'y a pas de théorie, il n'y a que la praxis.⁸⁹¹

Organisation et contenus pédagogiques

Quelques sources nous permettent de connaître l'organisation pédagogique de la *Jazz-Klasse*. La première d'entre elles est l'annonce de Bernhard Sekles.

L'enseignement ne porte pas seulement sur les instruments de jazz typiques, à savoir : batterie, saxophone, banjo, trompette et trombone ; mais aussi et surtout sur des pratiques d'ensembles régulières. Une classe

⁸⁸⁷ "Mit dieser Schule erscheint das erste umfassende Lehrwerk zum praktischen und theoretischen Studium den kunstgerechten Jazzspiels [...]" ANONYME, « Publicité [Schule für Jazz-Schlagzeug] », *Melos*, VIII, 1929, p. 411.

⁸⁸⁸ "Die vielfältige Entwicklung in den Verwendungsmöglichkeiten des kombinierten Schlagzeugs, wie sie sich in den letzten Jahren namentlich beim Jazz herausgebildet hat, verlangt nach einer Systematisierung." M. SEIBER, *Schule für Jazz-Schlagzeug, von Mátyás Seiber, ..., mit einem Anhang*, 1929, *op. cit.*, p. i.

⁸⁸⁹ "Man merkt daß die amerikanischen Jazzerrungenschaften beherrschend einbezogen sind, und daß nicht ein bloßer Spezialist, sondern ein Pädagoge der Jazztechnik und ein Musiker den Lehrgang aufgebaut hat." E. SCHOEN, « Matyas Seiber: Schule Fur Jazz Schlgzeug », *op. cit.*, p. 323.

⁸⁹⁰ M. SEIBER, *77 Breaks für Schlagzeug*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1929.

⁸⁹¹ "[...] the only raison d'etre of theory is to explain the praxis. In fact, there is no theory; there is only praxis." R. GERHARD, E. WELLESZ et M. SEIBER, « English Musical Life: A Symposium », *Tempo*, n° 11, 1945, p. 5.

de jazz vocal sera ajoutée ultérieurement. Les cours commencent à la mi-janvier 1928.⁸⁹²

Les cours instrumentaux incluent donc les instruments jugés comme emblématiques du jazz de l'époque⁸⁹³. La classe de jazz vocal ne sera jamais créée. Le cursus comprend le travail individuel instrumental et des pratiques collectives. L'ouvrage de Peter Cahn communique des informations complémentaires, avec la reproduction de la liste des enseignants du Dr Hoch's Konservatorium pour l'année 1928⁸⁹⁴. Seiber, responsable de la *Jazz-Klasse*, est en charge des cours de piano, d'ensemble et d'instrumentation. Josef Grosch enseigne le banjo. Les quatre autres professeurs sont en charge dans ce conservatoire des cours instrumentaux dans les deux esthétiques, jazz et en classique : Freidrich Herold pour la trompette, Heinrich Bohm pour le trombone, Eduard Liebhold, pour le saxophone jazz et la clarinette classique, Arthur Sitz pour la batterie et les percussions d'orchestre. L'équipe pédagogique est donc très majoritairement composée de musiciens issus de la musique savante occidentale. Le volume horaire hebdomadaire des enseignements est réparti comme suit : deux heures de travail instrumental, deux heures de pratique collective et une heure d'instrumentation⁸⁹⁵. Les élèves sont encouragés à travailler plusieurs instruments⁸⁹⁶. Ce cursus a pour objectif de développer des compétences dans le domaine de la performance instrumentale et de l'écriture particulièrement recherchées dans le monde du jazz allemand de l'époque⁸⁹⁷, et donc de garantir une meilleure employabilité aux élèves⁸⁹⁸. Ceux-ci restent cependant en nombre limité durant l'existence de la *Jazz-Klasse*. Selon les données recueillies par Peter Cahn⁸⁹⁹, il y a en moyenne 16 élèves inscrits chaque année dans la *Jazz-Klasse*, avec un minimum de 10 en 1930-1931 et un maximum de 21 en 1931-1932⁹⁰⁰. Cela représente en moyenne 1,2 % des élèves inscrits au Dr Hoch's Konservatorium⁹⁰¹. Ces chiffres sont relativement faibles, et on ignore combien de temps les élèves restent dans la *Jazz-Klasse*, et donc quel est le taux de renouvellement. Aucune hypothèse étayée ne permet d'expliquer ce nombre réduit d'élèves. L'affiche du premier concert donné par les élèves⁹⁰², le 3 mars 1929, permet de connaître la répartition par instrument pour la première promotion : trois saxophones, quatre violons, un sousaphone, un banjo, deux pianos et une batterie. Le total de 12 élèves correspond au nombre d'inscrits cette année. On peut remarquer qu'il n'y a pas de trompette ni de trombone. Cependant les cordes sont présentes, et sont donc intégrées dans la *Jazz-Klasse* sans suivre de cours d'instrument⁹⁰³. Les prénoms indiquent que trois élèves sont de sexe féminin.

⁸⁹² "Der Unterricht erstreckt sich nicht nur auf die typischen Jazz-instrumente, als da sind: Schlagzeug, Saxophon, Banjo, Trompete und Posaune, sondern vor allem auf regelmäßige Ensembleübungen, Späterhin soll dann noch eine entsprechende Vokalklasse angegliedert werden. Der Unterricht beginnt Mitte Januar 1928." B. SEKLES, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », *op. cit.*

⁸⁹³ C'est toujours le cas aujourd'hui, exception faite du banjo.

⁸⁹⁴ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 292-293.

⁸⁹⁵ *Ibid.*, p. 263.

⁸⁹⁶ W. ST., « Die Syncopators beim Training. Die Jazzklasse im Hoch'schen Konservatorium », *Stadt-Blatt der Frankfurter Zeitung*, 18 novembre 1932.

⁸⁹⁷ D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz*, *op. cit.*, p. 63-64.

⁸⁹⁸ W. KNAUER, « Über 90 Jahre Jazz an Dr. Hochs Konservatorium », *op. cit.*, p. 2.

⁸⁹⁹ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 378.

⁹⁰⁰ Les chiffres pour 1932-1933 ne sont pas disponibles, mais cette année scolaire a été interrompue à cause des événements politiques, voir *infra* p. 117.

⁹⁰¹ Voir *infra* tableau « Effectifs de la *Jazz-Klasse* » en annexe.

⁹⁰² ANONYME, « Konzert der Jazz-Klasse Leitung: Mathias Seiber », 1929.

⁹⁰³ L'élève qui joue du sousaphone doit très vraisemblablement suivre des cours avec le professeur de trombone.

Un article de 1932, intitulé « Les Syncopators à l'entraînement. La classe de jazz au Hoch's Konservatorium »⁹⁰⁴ relate un cours d'ensemble de Seiber et permet d'en connaître le déroulement. Le nombre d'étudiants n'est pas indiqué, mais ceux-ci « sont tous plus ou moins employés comme musiciens », c'est-à-dire en situation de professionnalisation. Il s'agit donc de jeunes adultes. « Une enseignante de piano bien connue participe également aux cours pour apprendre la pratique du piano jazz »⁹⁰⁵. Il est très probable que ce soit la Dr Odilo Furegg, dont le nom figure déjà dans le programme du concert de mars 1929, ce qui indiquerait que certains élèves sont restés de nombreuses années dans la *Jazz-Klasse*. La séance pédagogique se met ensuite en place. La présence de partitions, bien que non mentionnée, semble avérée au vu des indications de direction de Seiber. L'article mentionne que tous les participants marquent la pulsation corporellement en tapant du pied, ce qui montre que Seiber met en pratique les exercices détaillés dans son article. Il interrompt le travail d'orchestre à un moment donné pour que tous les élèves écoutent une version phonographique du thème travaillé, dont on ignore le titre. Il s'ensuit alors un travail d'analyse auditive pour comparer ce qui a été joué précédemment à une version enregistrée. C'est cette dernière, et non la partition, qui constitue le texte de référence. Cette utilisation du disque comme outil pédagogique est mise en avant dans l'article par une illustration figurant Seiber et ses élèves réunis autour d'un gramophone avec la légende suivante : « On écoute et on étudie le son d'un disque de gramophone »⁹⁰⁶. Cela confirme le caractère résolument audiotactile de l'enseignement de Seiber. Il justifie dans son article de 1945 le fondement de cette démarche :

Un jazzman jouerait cette figure avec les notes légèrement détachées et en donnant à peu près la même importance à chacune d'elles, comme si, par hasard, il était légèrement en dehors du rythme. Le fait même que j'aie dû décrire longuement cette différence de style jette une lumière intéressante sur l'insuffisance notoire de notre notation musicale pour exprimer les nuances d'interprétation les plus fines. Ce que nous voyons sur papier n'est qu'un simple aperçu de la musique. Elle ne prend vie que si nous y mettons toutes ces petites déviations intangibles par rapport aux valeurs mathématiques que nous apprenons dans le cadre de notre formation musicale et que nous utilisons inconsciemment en jouant. Une note est légèrement raccourcie ici, une autre étirée là ; des « ritenutos » infinitésimaux sont employés dans les phrases, et ainsi de suite.⁹⁰⁷

⁹⁰⁴ W. ST., « Die Syncopators beim Training. Die Jazzklasse im Hoch'schen Konservatorium », *op. cit.*

⁹⁰⁵ « Auch eine bekannte Klavierlehrerin nimmt am Unterricht Teil, um den Pianopart des Jazz zu erlernen [...] » *Id.*

⁹⁰⁶ « Man hört und studiert nach des Klängen einer Grammophonplatte. » Voir *infra* figure 1 en annexe.

⁹⁰⁷ « A Jazz player would play this figure with the notes slightly detached and giving about the same emphasis to each, as if, just by accident, he was slightly off the beat. The very fact that I had to describe at length this difference in style throws an interesting light on the notorious inadequacy of our musical notation in expressing finer shades of interpretation. What we see in print is just a bare outline of the music. It only comes alive if we put in all those small intangible deviations from the mathematical values which we learn as a part of our musical training and employ unconsciously in playing. One note is slightly, shortened here, another minutely stretched there; infinitesimal 'ritenutos' are employed within the phrases, and so forth. » M. SEIBER, « Rhythmic Freedom in Jazz ? », *op. cit.*, p. 37-38.

Ces « déviations intangibles » sont les *participatory discrepancies*⁹⁰⁸, et constituent le cœur de l'apprentissage audiotactile, que l'article met en avant comme étant la caractéristique principale de cette séance de travail. Le gramophone est finalement le « "véritable" enseignant »⁹⁰⁹ dans cette séquence pédagogique.

Enfin, plusieurs programmes de concerts permettent de connaître le répertoire travaillé dans la *Jazz-Klasse*. Le concert du 3 mars 1929, retransmis à la radio de Francfort⁹¹⁰, contient douze thèmes : cinq sont joués par des instruments solistes ou à deux pianos, trois sont joués par le *Jazz-Ensemble*, regroupant certainement les douze élèves présents, et pour finir la *Suite pour petit orchestre*⁹¹¹ de Stravinski est interprétée par le *Jazz-Ensemble* et l'orchestre du conservatoire⁹¹². Parmi les trois thèmes joués par le *Jazz-Ensemble*, on trouve « Dew-dew-dewy-day »⁹¹³ et « Miss Annabelle Lee »⁹¹⁴, deux chansons à succès de l'époque⁹¹⁵, ainsi qu'une composition de Seiber, sous son pseudonyme Geo S. Mathis, « Virginia Stomp »⁹¹⁶. La diversité du répertoire montre que le terme « jazz » recouvre à l'époque un large éventail musical. Les impératifs d'audience radiophoniques ne sont certainement pas étrangers aux choix des pièces interprétées le *Jazz-Ensemble*. L'objectif est de toucher un large public en présentant des airs à la mode.

Le « jazz » en tant qu'objet d'enseignement est réduit à sa fonction utilitaire (musique de danse). Le « succès » du concept pédagogique est mesuré à l'aune de cette fonctionnalité.⁹¹⁷

Sans aller jusqu'à affirmer que l'enseignement du jazz est réduit à ce seul rôle utilitaire au Dr Hoch's Konservatorium, c'est une des fonctions que le *Jazz-Ensemble* remplit dans ces moments de diffusion⁹¹⁸.

C'est peut-être ce qui pousse Seiber à proposer l'année suivante un programme plus ambitieux. Le concert donné une première fois le 20 février 1930⁹¹⁹, puis rejoué pour la radio le 11 mars 1930, avec une diffusion plus large à Stuttgart et Berlin⁹²⁰ contient notamment des extraits de *L'opéra de quat'sous*⁹²¹, l'œuvre de Seiber *Jazzolette n° 1* et la *Rhapsodie in Blue*⁹²². Cet effort est salué par les diffuseurs, car la *Südwestdeutsche Rundfunkzeitschrift* (SRZ) publie le commentaire suivant :

⁹⁰⁸ Voir *supra* p. 51.

⁹⁰⁹ J. O. WIPPLINGER, *The Jazz Republic*, *op. cit.*, p. 162.

⁹¹⁰ B. HOFFMANN, « Jazz im Radio der frühen Jahre », dans K. Wolbert (éd.), *That's Jazz: Der Sound des Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1997, p. 581.

⁹¹¹ Il n'est pas précisé s'il s'agit de la 1^{ère} ou de la 2^{nde} suite. I. STRAVINSKY (1882-1971), *Suite 1 et 2 pour petit orchestre*, 1921-1925.

⁹¹² ANONYME, « Konzert der Jazz-Klasse Leitung: Mathias Seiber », 1929, *op. cit.*

⁹¹³ A. SHERMAN (1897-1973), H. JOHNSON (1887-1941), C. TOBIAS (1898-1970), « Dew-dew-dewy-day », 1927.

⁹¹⁴ L. POLLACK (1895-1946), S. CLARE (1892-1972), « Miss Annabelle Lee », 1927.

⁹¹⁵ D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz*, *op. cit.*, p. 65.

⁹¹⁶ G. S. Mathis, « Virginia Stomp », 1929.

⁹¹⁷ « Der 'Jazz' als Lehrgegenstand wird auf seine Gebrauchsfunktion (Tanzmusik) reduziert. Der 'Erfolg' des pädagogischen Konzeptes wird an dieser Funktionalität gemessen. » B. HOFFMANN, « Jazz im Radio der frühen Jahre », *op. cit.*, p. 582-583.

⁹¹⁸ C'est une caractéristique qu'on retrouve par la suite, par exemple à North Texas. Voir *infra* p. 162.

⁹¹⁹ ANONYME, « Konzert der Jazz-Klasse Leitung: Mathias Seiber », 1930.

⁹²⁰ B. HOFFMANN, « Jazz im Radio der frühen Jahre », *op. cit.*, p. 583.

⁹²¹ K. WEIL (1900-1950), *L'opéra de quat'sous*, 1928.

⁹²² G. GERSHWIN (1898-1937), *Rhapsody in Blue*, 1926.

L'année dernière, nous avons présenté à la radio un concert de ce groupe d'étudiants singulier et unique. Les progrès accomplis depuis lors, et dont il faut apprécier l'importance pour les étudiants, se manifestent déjà dans le choix du programme, qui, outre la célèbre œuvre américaine de jazz sérieux, la *Rhapsody in Blue* de Gershwin, présente également une tentative intéressante et tout à fait remarquable de composition de jazz du directeur de la classe, Mátyás Seiber, ainsi que des musiques de danse spécialement orchestrées pour l'occasion.⁹²³

Le répertoire proposé s'inscrit pleinement dans les problématiques de son époque, entre musique de danse, jazz symphonique (avec une référence marquée à Paul Whiteman), et musique allemande (avec l'œuvre emblématique de Kurt Weil). L'écriture occupe une place dominante et l'improvisation est réduite à une portion congrue⁹²⁴.

À la suite de l'accession d'Adolf Hitler au pouvoir le 30 janvier 1933, une loi est votée le 7 avril 1933 visant à bannir les « personnes non aryennes » des postes à responsabilité⁹²⁵. Le 10 avril 1933, les enseignants juifs du Dr Hoch's Konservatorium sont licenciés. Parmi eux se trouvent Sekles et Seiber⁹²⁶. Un rapport des autorités indique que « la classe de jazz a été supprimée en raison du changement politique »⁹²⁷. Quelques étudiants de la *Jazz-Klasse* poursuivent des carrières dans le monde du jazz : Eugen Enkel, saxophoniste et clarinettiste qui est ensuite contacté par Jack Hylton⁹²⁸, et Dietrich Schulz-Köhn (1912-1999), plus tard connu sous le nom de Dr Jazz et alors acteur important de la diffusion du jazz en Allemagne⁹²⁹.

La *Jazz-Klasse* n'est pas la seule expérience pédagogique concernant le jazz en Allemagne à cette époque. L'école primaire Karl Marx de Leipzig intègre le jazz dans son cursus en 1932⁹³⁰. En Hongrie, pays d'origine de Seiber, une école privée de jazz est fondée à Budapest par Ferenc Szekeres, et les élèves y étudient des thèmes de George Gershwin et W.C. Handy. L'un d'eux part ensuite aux États-Unis pour étudier avec Teddy Wilson⁹³¹. À Francfort, il faut attendre 1977 pour que le jazz soit de nouveau enseigné au Dr Hoch's Konservatorium, sous la direction du tromboniste Albert Mangelsdorff (1928-2005)⁹³².

Ce qui s'est mis en place au Dr Hoch's Konservatorium entre 1928 et 1933 est en tout point unique. Il s'agit d'une conjonction de plusieurs facteurs déterminants. C'est tout d'abord une période historique particulière : « la République de Weimar, avec son soutien public à l'art, a encouragé une décennie captivante d'expérimentation, l'avant-garde mettant en

⁹²³ "Wir haben bereits im vergangenen Jahr ein Konzert dieser eigenartigen und einzigartigen Studiengruppe dem Rundfunk vorgeführt. Die Fortschritte, die seitdem wieder erzielt worden sind und deren Bedeutung für die Studierenden hoch eingeschätzt werden muß, zeigen sich bereits in der Wahl des Programms, das neben dem bekannten amerikanischen Versuch eines ernsthaften Jazzstücks, der "Rhapsody in Blue" von Gershwin, neben eigens instrumentierten Tanzkompositionen auch einen interessanten und durchaus ernst zu wertenden jazzkompositorischen Versuch des Leiters der Klasse, Matyas Seiber, bringt." B. HOFFMANN, « Jazz im Radio der frühen Jahre », *op. cit.*, p. 583.

⁹²⁴ W. KNAUER, *Play Yourself, Man!*, *op. cit.*, p. 67.

⁹²⁵ F. SCHEDING, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, *op. cit.*, p. 61.

⁹²⁶ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 300.

⁹²⁷ *Ibid.*, p. 302.

⁹²⁸ M. H. KATER, *Different Drummers*, *op. cit.*, p. 62.

⁹²⁹ G. G. SIMON, *The Book of Hungarian Jazz*, Budapest, Hotelinfo, 1992, p. 45.

⁹³⁰ M. H. KATER, *Different Drummers*, *op. cit.*, p. 17.

⁹³¹ G. G. SIMON, *The Book of Hungarian Jazz*, *op. cit.*, p. 48-50.

⁹³² P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, *op. cit.*, p. 264.

pratique les idéaux républicains modernistes »⁹³³. C'est ensuite un cadre particulier de réception dans lequel s'articule une obsession pour la culture états-unienne et la clairvoyance de certains acteurs, Baresel et Seiber, qui ont « compris et évalué la nature musicale du jazz en dehors d'un contexte mythologique plus large »⁹³⁴. C'est enfin un paramètre esthétique et musical : le jazz symphonique s'accorde alors avec « les goûts, les aptitudes et l'orientation professionnelle de la tradition musicale allemande »⁹³⁵. Il est à ce titre compatible avec les institutions éducatives, et va bénéficier du sérieux et de la rigueur de l'enseignement musical allemand⁹³⁶. C'est surtout la conjonction entre l'action de Sekles et le profil de Seiber qui a permis de mettre en place une expérience pédagogique innovante. C'est, au regard des critères posés dans cette recherche, la première occurrence d'un enseignement institutionnel, formel et intentionnel du jazz. Le fait que Seiber soit de plus un pédagogue résolument audiotactile donne encore plus de valeur à cette expérimentation.

⁹³³ “The Weimar Republic, with its public support of art, encouraged a heady decade of experimentation as the avant-garde acted out on the modernist republican ideals.” S. C. COOK, « Jazz as Deliverance », *op. cit.*

⁹³⁴ *Ibid.*, p. 42.

⁹³⁵ D. J. PHILLIPS, *Shaping Jazz, op. cit.*, p. 69.

⁹³⁶ M. H. KATER, *Different Drummers, op. cit.*, p. 25.

Deuxième partie : Stage bands, enjeux musicaux et pédagogiques

Classer les méthodes d'apprentissage pré-institutionnelles comme un phénomène oral fournit une excuse épistémologique pour positionner l'avènement de l'enseignement institutionnalisé comme un événement significatif dans l'histoire de l'éducation musicale. L'incapacité du récit institutionnel à démontrer une relation entre de tels phénomènes et les pratiques performatives du jazz ne nous laisse qu'une compréhension partielle des raisons pour lesquelles l'enseignement du jazz est apparu et a pu fonctionner comme il l'a fait.⁹³⁷

L'objet de la première partie de cette recherche a précisément été de montrer l'existence de l'enseignement dès les débuts du jazz, avec une présence forte de l'écrit. La Théorie des musiques audiotactiles offre une vision renouvelée de l'articulation entre les différents médiums cognitifs, particulièrement importante dans l'étude des processus de transmission et d'apprentissage. La pratique du jazz est présente à la marge dans les universités états-uniennes à partir des années 1920, alors qu'une première expérience authentique d'institutionnalisation de l'enseignement du jazz s'est déjà produite, en Europe à Francfort. On peut alors s'interroger si, comme cela est présenté habituellement dans les écrits sur l'enseignement du jazz, « une frontière chronologique claire est tracée dans les années 1940 avec la mise en place d'activités de formation dans un certain nombre d'institutions, notamment au North Texas State College (aujourd'hui University of North Texas) et à la Schillinger House de Boston (aujourd'hui Berklee College of Music) »⁹³⁸. Sans diminuer l'importance des événements qui se déroulent à partir de 1945, il s'avère nécessaire de les replacer dans la perspective plus large d'un mouvement engagé depuis au moins deux décennies. Plutôt que de voir 1945 comme le début de l'enseignement du jazz, il s'agit alors de se demander en quoi ce moment de l'institutionnalisation renforce certaines caractéristiques, et notamment la formalisation du langage du jazz, c'est-à-dire le fait de « transformer le langage de “la rue” en un langage plus facilement compréhensible par une culture académique »⁹³⁹. Cela se caractérise par une amplification des tendances observées durant la période précédente, c'est-à-dire une rationalisation, une réification et une objectivisation des savoirs. En termes audiotactiles, c'est la poursuite d'un changement de formativité, vers une musique de régime d'écriture.

⁹³⁷ "Classifying pre-institutional learning strategies as an oral phenomenon provides an epistemological excuse for positioning the advent of institutionalized instruction as a significant event in the history of music education. The failure of the institutional narrative to demonstrate a relationship between such events and performance practices of jazz leaves us with only a partial understanding of why jazz education came about and was able to function as it did." K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 92.

⁹³⁸ "Second, there is a clear chronological boundary drawn during the 1940s with the establishment of curricular activities at a number of institutions, most notably North Texas State College (now UNT) and the Schillinger House in Boston (now Berklee). For many historians, this marks the birth of formal jazz education." K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 48.

⁹³⁹ "[...] transforming the language of “the street” into one more readily understood by an academic culture." K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 93.

Avant d'aborder cette deuxième partie, il convient de préciser un certain nombre de questions méthodologiques spécifiques, qui sont également communes à la troisième partie. Premièrement, il s'agit de délimiter une période chronologique. Celle-ci s'étend de la fin de la Seconde Guerre mondiale, au moment de la mise en place des premiers cursus aux États-Unis, jusqu'à la conférence de Tanglewood en 1967. Entre ces deux bornes, un nombre réduit d'acteurs œuvrent de façon connectée et cohérente à l'établissement et la diffusion d'un enseignement institutionnel du jazz, et Tanglewood marque une étape importante dans les processus de légitimation. Deuxièmement, il s'agit de délimiter un champ d'études. À partir de 1945, seules les situations d'enseignement institutionnelles, formelles et intentionnelles sont abordées. D'une part, les initiatives privées et les cours particuliers sont trop nombreux et peu documentés⁹⁴⁰. D'autre part, contrairement à la période précédente, les situations d'enseignement remplissant les trois critères retenus dans cette recherche sont suffisamment répandues pour constituer le champ d'étude de cette partie et de la suivante. Ainsi, le cas de Lennie Tristano (1919-1978) ne sera pas abordé, bien qu'il enseigne activement à titre privé durant cette période. En effet il exerce dans un cadre non institutionnel, sans avoir formalisé par écrit son approche pédagogique et théorique⁹⁴¹. Il interagit très peu avec les institutions d'enseignement et se situe volontairement en dehors de la communauté pédagogique qui se développe alors⁹⁴². De plus, il est important ici de rappeler que cette recherche adopte un point de vue macroscopique, visant à dégager les grands enjeux qui structurent l'enseignement du jazz. L'objectif n'est donc pas de faire un historique de chaque lieu d'enseignement. Troisièmement, la définition de l'objet-jazz dans l'institution continue à être problématique, de façon étonnante au regard de l'histoire du jazz après 1945. Les dénominations et les délimitations musicales doivent être interrogées, en lien avec les questions d'acceptation du jazz dans l'institution. Quatrièmement, les sources à disposition durant cette période évoluent drastiquement. Les documents institutionnels, très rares avant la Seconde Guerre mondiale, deviennent abondants, et tous les lieux d'enseignement⁹⁴³ ont conservé un grand nombre d'archives. On traitera donc, dans cette partie et la suivante, un corpus large et varié, regroupant des publications pédagogiques et institutionnelles, des témoignages et des articles de la presse spécialisée jazz.

Cette deuxième partie traite des *stage bands*, c'est-à-dire l'importation du modèle du *big band* dans le monde de l'enseignement. Cela est central dans la structuration du Westlake College of Music et à North Texas. La question des lieux sera transversale et traitée tout au long de cette deuxième partie. En effet, les endroits où se développe l'enseignement institutionnel du jazz aux États-Unis, étudiés dans cette partie et la suivante, « ne stimulent peut-être pas l'imagination du jazz comme le font New York et d'autres grandes métropoles. Néanmoins, les campus de ces villes et d'autres villes soutiennent et mettent en valeur le jazz d'une manière que beaucoup de grandes villes ne font pas »⁹⁴⁴. Tout comme ce qui s'est déroulé précédemment à Francfort, on observe, dans la plupart des cas, une décorrélation

⁹⁴⁰ Pour une liste de certains de ces enseignants travaillant à titre privé en dehors des cadres institutionnels en 1945-1946, voir C. SUBER, « Jazz Education », dans L. Feather et I. Gitler (éd.), *The Encyclopedia of Jazz in the Seventies*, New York, Horizon Press, 1976, p. 369.

⁹⁴¹ L'enseignement de Tristano est analysé en détail par Shim Eunmi en se basant sur le témoignage d'anciens élèves. E. SHIM, *Lennie Tristano: his Life in Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2007, p. 123-168.

⁹⁴² Voir *infra* interview d'Eunmi Shim en annexe.

⁹⁴³ À l'exception notable du Westlake College of Music, voir *infra* p. 131.

⁹⁴⁴ "[...] may not stir the jazz imagination in the way that New York City and other major metropolitan areas do. Nevertheless, campuses in these and other towns now support and also utilize jazz in ways that many larger cities don't." D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 249.

entre les centres identifiés de production du jazz et les lieux d'enseignement de cette musique. Cela doit être interrogé et analysé.

Les débuts officiels du mouvement ont été marqués par la création de deux institutions privées, la Schillinger House of Music (établie à Boston en 1945, aujourd'hui Berklee College of Music) et le Westlake College of Music (qui a fonctionné à Los Angeles de 1946 à 1961), ainsi que par la mise en place d'un programme de « musique de danse » au North Texas State Teachers College (aujourd'hui University of North Texas) à Denton.⁹⁴⁵

Ce sont les trois lieux pionniers dans le mouvement d'institutionnalisation du jazz qui se développent après la Seconde Guerre mondiale⁹⁴⁶. Leurs modèles pédagogiques et leur influence doivent être étudiés. Deux d'entre elles sont toujours en activité, et comptent maintenant plus de 75 années d'existence. Cependant, « sans diminuer l'importance de ces écoles, il faut comprendre qu'elles ne constituaient qu'une partie d'un système plus vaste d'apprentissage du jazz »⁹⁴⁷. Il sera donc nécessaire de replacer chacune d'entre elles dans leur cadre territorial, culturel et institutionnel. Westlake College of Music et North Texas State College se sont structurés en grande partie sur le modèle du *stage band*. Ces deux structures sont par conséquent étudiées dans cette deuxième partie. Si la pratique de l'orchestre est également présente et importante à Berklee, l'élaboration d'un modèle théorique propre, la *chord scale theory*, y constitue l'enjeu central. C'est la raison pour laquelle cette institution sera abordée dans la partie suivante. Néanmoins, le contexte général des États-Unis détaillé dans le début de cette partie concerne tous les lieux d'enseignement actifs à cette époque.

1. Contexte états-unien en 1945

Avant d'aborder l'étude de Westlake College of Music et de North Texas State College, il convient, dans cette période de l'après-guerre, de situer les contextes d'abord historique puis musical. Il s'agit de déterminer quelles influences ils ont exercées sur la mise en place des premiers cursus jazz.

⁹⁴⁵ "The movement's formal beginnings were marked by the founding of two private institutions, the Schillinger House of Music (established in Boston in 1945; now the Berklee College Of Music) and the Westlake College of Music (which operated in Los Angeles from 1946 to 1961), and the establishment of a "dance music" degree program at North Texas State Teachers College (now the University of North Texas) in Denton." B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 397.

⁹⁴⁶ Deux autres universités (Los Angeles City College et California State Polytechnic) mettent en place des cours de jazz à la fin des années 1940. Cependant ceux-ci ne sont pas validés dans un cursus. Ces structures ne seront pas étudiées dans cette recherche. *Id.*

⁹⁴⁷ "Without diminishing the importance of these schools, it should be understood that they formed only one part of a larger system of jazz learning." K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 47-48.

1.1. Contexte historique : le G.I. Bill

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de déterminer de préciser en premier lieu la portée du G.I. Bill, et dans un second temps le type de modèle éducatif qui se développe dans le cadre de ce dispositif⁹⁴⁸.

1.1.1. La portée du G.I. Bill

Le G.I. Bill est adopté en juin 1944 par le Sénat et la Chambre des représentants, et il est promulgué le 22 juin 1944 par le président Franklin D. Roosevelt⁹⁴⁹. Au total, 7 800 000 vétérans bénéficient de ce dispositif durant toute la durée de sa mise en œuvre, et ils représentent en 1947 la moitié des étudiants des universités⁹⁵⁰. Sur les 8 000 établissements d'enseignement agréés par l'État pour accueillir des bénéficiaires du G.I. Bill, 5 600 sont créés immédiatement après la promulgation de la loi⁹⁵¹. Enfin, les trois quarts des vétérans bénéficiaires vont au terme de la formation dans laquelle ils se sont engagés et obtiennent leur diplôme⁹⁵². Ainsi, le nombre de personnes concernées est colossal, et les étudiants de jazz n'en constituent qu'une infime partie. De même, les écoles de jazz qui se créent à ce moment ne représentent que quelques cas parmi une multitude d'institutions couvrant tous les champs de la formation professionnelle et des études universitaires. Le G.I. Bill est donc un phénomène de société de très grande ampleur, et il est nécessaire de replacer les questions concernant l'enseignement du jazz dans cette très large perspective.

Le G.I. Bill comprend un ensemble de mesures dont peuvent alors bénéficier toutes les personnes justifiant d'un minimum de 90 jours de service actif dans l'armée. Il s'agit en premier lieu d'aides financières : une allocation chômage d'un montant de 20 \$ par semaine pendant une durée d'un an et des prêts à taux réduit⁹⁵³. Ensuite, plus important dans le cadre de cette recherche, le G.I. Bill comprend une aide à la reprise des études.

Le G.I. Bill accordait une année d'éducation ou de formation aux vétérans qui avaient servi pendant au moins quatre-vingt-dix jours, avec un mois supplémentaire d'études pour chaque mois de service additionnel, jusqu'à un maximum de quarante-huit mois. Tous les frais de scolarité et d'inscription étaient couverts, jusqu'à un total de 500 \$ par an – plus que ce que demandait n'importe quelle université à l'époque – et les anciens combattants recevaient des indemnités mensuelles de subsistance de 75 \$ s'ils étaient célibataires, de 105 \$ avec une personne à charge et de 120 \$ avec deux personnes à charge ou plus.⁹⁵⁴

⁹⁴⁸ Une troisième approche du G.I. Bill, cette fois envisagé dans le cadre du rapprochement entre jazz et musique savante, sera réalisée dans la troisième partie consacrée aux enjeux théoriques. Voir *infra* p. 215.

⁹⁴⁹ S. METTLER, *Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation*, Oxford; New York, Oxford University Press, 2007, p. 22.

⁹⁵⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁵¹ *Ibid.*, p. 42.

⁹⁵² *Ibid.*, p. 72.

⁹⁵³ *Ibid.*, p. 6.

⁹⁵⁴ "The G.I. Bill granted one year of education or training to veterans who had served for at least ninety days, with an additional month of education for each additional month of service, up to a maximum of forty-eight months. All tuition and fees were covered, up to a total of \$500 per year – more than any university charged at

Le soutien financier de l'État est donc très important et permet à des centaines de milliers de vétérans de faire des études auxquelles ils n'auraient pas eu autrement accès⁹⁵⁵. Un certain nombre d'entre eux étant musiciens, et souhaitant poursuivre leur formation dans ce domaine, l'offre des institutions d'enseignement se développe alors pour répondre à cette demande⁹⁵⁶. Des intérêts financiers importants sont également en jeu, avec l'ambition pour les structures éducatives de capter une partie de ces financements publics. Pour ces raisons, l'importance de ce dispositif est capitale pour l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz durant cette période. Le G.I. Bill expire le 25 juillet 1956⁹⁵⁷, les vétérans ne peuvent plus faire valoir leurs droits après cette date. Les effets de la fin du G.I. Bill continuent donc à se faire sentir à partir de ce moment sur une période de quatre ans, durée maximale de la bourse d'études octroyée.

Cependant, avant d'étudier comment les différents cursus se sont mis en place, il est nécessaire de s'interroger sur le rôle que le G.I. Bill a pu jouer par rapport à certains types de discriminations. Tout d'abord, il s'agit de la place des femmes dans ce dispositif. Elles représentent 2 % des forces armées états-uniennes durant la Seconde Guerre mondiale⁹⁵⁸. 132 000 d'entre elles ont bénéficié du G.I. Bill⁹⁵⁹, ce qui représente 1,7 % du total. Ce très faible nombre de femmes s'explique d'une part par la décision de restreindre le G.I. Bill aux seules forces armées (à l'exclusion des civils participants à l'effort de guerre, là où les femmes sont plus nombreuses), et d'autre part à la pression sociale qui décourage alors les femmes pouvant bénéficier du G.I. Bill d'user de leur droit⁹⁶⁰. Il est difficile de déterminer si cela a joué un rôle dans le très faible nombre (voire l'absence) des femmes dans les lieux de formation jazz de cette époque. Autrement dit, y aurait-il eu plus d'étudiantes de jazz si les femmes avaient plus largement bénéficié du G.I. Bill ? La pression sociale évoquée précédemment aurait très certainement été encore plus forte pour les dissuader d'entreprendre des études de jazz, qu'elle l'a été pour les études dans d'autres domaines professionnels. En tout état de cause, le G.I. Bill n'a pas offert les conditions pour qu'un changement significatif se produise à ce niveau, bien au contraire. L'autre type de discrimination concerne l'accès des Afro-Américains à l'enseignement, et le rôle joué en l'occurrence par le G.I. Bill. Celui-ci a eu des effets globalement positifs pour les minorités, et donc pour les Afro-Américains⁹⁶¹, en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Il faut toutefois préciser. D'une part, les vétérans afro-américains, avec un niveau scolaire moyen statistiquement plus faible que leurs homologues blancs, se dirigent moins vers les études universitaires longues et davantage vers les formations professionnelles courtes⁹⁶². Cette tendance est amplifiée par un certain nombre d'obstacles à l'inscription à l'université : quotas raciaux (officiels ou non), manque de place,

that time – and veterans received monthly subsistence payments of \$75 if single, \$105 with one dependent, and \$120 with two or more dependents.” Ibid., p. 7.

⁹⁵⁵ *Ibid.*, p. 157.

⁹⁵⁶ B. LUTY, « Jazz Education's Struggle for Acceptance. Part I », *Music Educators Journal*, vol. 69, n° 3, 1982, p. 39.

⁹⁵⁷ Le bénéfice du G.I. Bill a alors été étendu aux vétérans de la guerre de Corée. T. R. MOSH, *The G.I. Bill: A Precedent in Educational and Social Policy in the United States*, Doctor of Philosophy, University of Oklahoma, 1970, p. 14, 99.

⁹⁵⁸ S. METTLER, *Soldiers to Citizens*, *op. cit.*, p. 11.

⁹⁵⁹ *Ibid.*, p. 144.

⁹⁶⁰ *Id.*

⁹⁶¹ *Ibid.*, p. 11.

⁹⁶² *Ibid.*, p. 56.

difficultés administratives⁹⁶³. D'autre part, la situation diffère d'un point de vue géographique. Dans le sud des États-Unis, les opportunités éducatives restent limitées, contrairement au reste du territoire, où le G.I. Bill augmente les possibilités de poursuite des études pour les Noirs⁹⁶⁴. Dans le Sud, les Afro-Américains doivent s'inscrire dans les HBCU⁹⁶⁵, alors que ceux-ci ont des capacités d'accueil limitées du fait du manque de ressources financières⁹⁶⁶. Ces paramètres doivent être pris en compte pour l'étude des différents lieux d'enseignement. En ce qui concerne les parcours individuels, de nombreux musiciens afro-américains ont étudié après la guerre grâce au bénéfice du G.I. Bill⁹⁶⁷.

1.1.2. Vocational schools

Un certain nombre d'institutions d'enseignement musical postulent pour recevoir l'agrément leur permettant d'accueillir des vétérans, et d'obtenir par conséquent les soutiens financiers associés. C'est par exemple le cas de la Manhattan School of Music, dont la moitié des élèves sont des bénéficiaires du G.I. Bill en 1951, et de la Juilliard School, dont le nombre d'élèves et de professeurs augmente significativement avec l'accueil des vétérans⁹⁶⁸. Cependant, la demande d'une formation professionnelle spécifique, afin de s'insérer rapidement dans le monde du travail, c'est-à-dire dans les orchestres de danse issus de la *swing era*, représente une motivation importante pour les vétérans s'inscrivant dans des études musicales⁹⁶⁹.

Le G.I. Bill est en effet à l'origine de la création de la majorité des écoles spécialisées et des programmes de formation professionnelle destinés aux vétérans, la plupart n'existaient tout simplement pas auparavant.⁹⁷⁰

Il s'agit d'un large mouvement de création de structures de formation professionnelle, les *vocational schools*, dans lequel il faut replacer l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz et des musiques populaires. Il est donc nécessaire ici encore d'élargir la perspective à un phénomène plus global de la société états-unienne de l'époque. De plus, il faut noter qu'une réflexion sur la nécessité de proposer une formation professionnelle ciblée est apparue juste avant la Seconde Guerre mondiale. Elle a été initiée en 1938 lors de la conférence biennale à

⁹⁶³ M. WILSON, « The Forgotten GI: The Servicemen's Readjustment Act and Black Colleges, 1944-54 », dans M. Gasman et C. L. Tudico (éd.), *Historically Black Colleges and Universities: Triumphs, Troubles, and Taboos*, 2008th edition, New York, Palgrave Macmillan, 2008, p. 99.

⁹⁶⁴ S. TURNER et J. BOUND, « Closing the Gap or Widening the Divide: The Effects of the G.I. Bill and World War II on the Educational Outcomes of Black Americans », *The Journal of Economic History*, vol. 63, n° 1, mars 2003, p. 145.

⁹⁶⁵ M. WILSON, « The Forgotten GI: The Servicemen's Readjustment Act and Black Colleges, 1944-54 », *op. cit.*, p. 91.

⁹⁶⁶ *Ibid.*, p. 98.

⁹⁶⁷ L'objet n'est pas d'en dresser la liste ici, mais de citer quelques noms parmi tant d'autres : John Coltrane, Bill Dixon ou encore Kenny Dorham. L. PORTER, « Coltrane, John (William) », dans *Grove Music Online*, 2013 ; A. R. DEWAR, « Dixon, Bill (William Robert) », dans *Grove Music Online*, 2012 ; ANONYME, « Kenny Dorham's Three Carriers », *Down Beat*, vol. 26, n° 4, 19 février 1959, p. 20-43.

⁹⁶⁸ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, Berkeley, CA, University of California Press, 2019, p. 58-59.

⁹⁶⁹ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 368.

⁹⁷⁰ "[...] the G.I. Bill actually prompted the creation of the majority of the vocational schools and on-the-job training programs that served veterans; most simply had not existed previously." S. METTLER, *Soldiers to Citizens*, *op. cit.*, p. 47.

Saint-Louis de la MENC⁹⁷¹, lors d'une communication de la section des *junior colleges*, établissements proposant des formations supérieures courtes, portant sur la nécessité de former les étudiants appelés à gagner leur vie en tant que musiciens dans les orchestres de jazz⁹⁷². En 1940, lors de la conférence nationale à Los Angeles, c'est toujours la section des *junior colleges* qui alimente cette réflexion en fournissant une description des compétences attendues dans ce métier : « 1) se produire dans des ensembles instrumentaux ou vocaux pour la radio, le cinéma ou le spectacle ; 2) enseigner en cours particuliers ; 3) accompagner ; et 4) jouer avec des orchestres de danse et arranger la musique pour ces structures »⁹⁷³. On identifie ici plusieurs tensions sous-jacentes. Tout d'abord, le discours des *junior colleges* se focalise sur la finalité pratique professionnelle et se place en rupture par rapport aux cursus universitaires plus longs et plus théoriques⁹⁷⁴. Cela se double d'une opposition spatiale entre des lieux de formation insérés dans le tissu urbain, au contact du monde professionnel, et « le modèle non urbain des universités états-uniennes »⁹⁷⁵. Ensuite, on se situe dans une optique de formation à « un artisanat qualifié » par opposition à une ambition de légitimation culturelle⁹⁷⁶. Cette dialectique structure l'ensemble de l'histoire de l'enseignement du jazz, dès les premiers écrits sur la question⁹⁷⁷. Durant les années 1940, on se situe clairement du côté d'une formation technique destinée à transmettre des compétences professionnelles identifiées. Enfin, une tension d'ordre économique apparaît.

Dans les communications de la MENC, comme ensuite dans la création des *vocational schools* après la guerre, des intérêts économiques forts sont à l'œuvre, et constituent une des raisons déterminantes de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. Les sommes financières générées par les industries culturelles dans le domaine des musiques populaires⁹⁷⁸ incitent au développement de structures de formation à destination de jeunes musiciens aspirant à des carrières espérées ou présentées comme rémunératrices. Cela pose deux problèmes. Le premier est celui du contrôle de la qualité (et même parfois la réalité) de l'enseignement proposé par les nombreuses *vocational schools*, dans lesquelles le taux d'abandon est de plus particulièrement élevé. Les sommes considérables d'argent public investies dans le G.I. Bill amènent les tutelles et la presse à s'interroger sur l'intérêt de financer des formations dans des domaines « tels que la danse de salon et l'équitation », et sur le taux d'insertion professionnelle des étudiants qui les suivent⁹⁷⁹. Le second problème concerne un monde du jazz en profonde mutation après la guerre, ce qui implique une modification des réalités professionnelles.

⁹⁷¹ Fondé en 1907, le Music Supervisors' National Conference prend en 1934 le nom de Music Educators' National Conference. Cette organisation a pour objet le développement de l'enseignement musical sous toutes ses formes aux États-Unis. Cette organisation est toujours active, sous le nom de National Association for Music Education. <https://nafme.org/about/>, consulté le 21 février 2023.

⁹⁷² A. KRIKUN, « Popular Music and Jazz in the American Junior College Music Curriculum during the Swing Era (1935-1945) », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 30, n° 1, 2008, p. 45.

⁹⁷³ «(1) to perform in instrumental or vocal ensembles for radio, screen, or concert; (2) private teaching; (3) accompanying; and (4) to play with dance bands and arrange music for such organizations." *Ibid.*, p. 46.

⁹⁷⁴ *Ibid.*, p. 44.

⁹⁷⁵ D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 249.

⁹⁷⁶ E. FREIDSON, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 3, 1986, p. 433.

⁹⁷⁷ Voir *supra* p. 82.

⁹⁷⁸ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 91.

⁹⁷⁹ S. METTLER, *Soldiers to Citizens*, *op. cit.*, p. 62.

1.2. Contexte économique et musical

En effet, après la Seconde Guerre mondiale, le jazz connaît des évolutions majeures. C'est d'une part un changement brutal de modèle économique, et d'autre part l'affirmation de modèles musicaux nouveaux. Dans les deux cas, il est nécessaire de se demander si cela constitue une rupture avec la période précédente, ou au contraire si cela s'inscrit dans une continuité avec ce qui a été traité dans la première partie de cette recherche.

1.2.1. Contexte économique

L'employabilité dans le secteur culturel extrêmement dynamique de la musique de danse constitue un argument que l'on trouve déjà chez Paul Whiteman⁹⁸⁰, puis durant l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz dans les années 1940. Avant le conflit, le marché du travail des *big bands* jazz représente entre 30 000 et 40 000 musiciens professionnels, auxquels s'ajoutent 8 000 personnes affectées aux tâches de gestion et de promotion des orchestres⁹⁸¹. Or la période d'après-guerre est marquée précisément par une crise brutale et durable affectant le modèle économique des *big bands*. Ces derniers ont largement souffert durant le conflit. Ce sont tout d'abord les restrictions de déplacement sur le territoire des États-Unis, effectives à partir de 1943⁹⁸², qui affectent les schémas de tournées habituels des orchestres. C'est ensuite l'industrie du disque qui subit à la fois une grève des enregistrements d'une durée de quinze mois et des difficultés d'approvisionnement en matières premières⁹⁸³. Enfin, les orchestres sont impactés par la mobilisation des musiciens, qui occasionne des difficultés considérables de remplacement, un renchérissement des coûts salariaux et une modification substantielle du son des orchestres⁹⁸⁴. À tout cela s'ajoute la mise en place en 1944 de la *Federal Amusement Tax*, taxant à 30 % les lieux proposant « une représentation publique à but lucratif... sous forme d'interprétation, de chant, de déclamation ou de danse »⁹⁸⁵. Elle est ardemment combattue par les diffuseurs, qui essaient d'en obtenir, sinon la disparition au moins la réduction de son taux⁹⁸⁶. Cette taxe a pour effet de dissuader la programmation d'orchestres de danse, au profit de musique instrumentale « suffisamment intéressante pour que les gens dépensent leur argent juste pour s'asseoir et écouter, et non pour danser » selon les termes de Teddy Wilson⁹⁸⁷. Cette mesure affecte durablement la viabilité économique des *big bands*. On peut y ajouter un ralentissement de la production industrielle à la fin de la guerre, qui entraîne une réduction du nombre d'emplois et par conséquent une baisse de la demande d'orchestres de danse⁹⁸⁸. Un nombre croissant de lieux s'équipe de juke-box, et la diffusion de musique enregistrée diminue le besoin de musiciens dans le domaine du spectacle vivant⁹⁸⁹. C'est donc un bouleversement du cadre de diffusion et de la structuration économique du secteur. S'il est

⁹⁸⁰ Voir *supra* p. 81.

⁹⁸¹ G. C. WARD et K. BURNS, *Jazz: A History of America's Music*, New York, Knopf, 2002, p. 240.

⁹⁸² S. K. DEVEAUX, *The Birth of Be Bop: A Social and Musical History*, *op. cit.*, p. 241.

⁹⁸³ *Ibid.*, p. 304.

⁹⁸⁴ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, *op. cit.*, p. 52.

⁹⁸⁵ S. K. DEVEAUX, *The Birth of Be Bop: A Social and Musical History*, *op. cit.*, p. 285.

⁹⁸⁶ ANONYME, « Industry Pressure Needed to Ease Taxation Load », *Bilboard*, vol. 58, n° 7, 16 février 1946, p. 3-46.

⁹⁸⁷ T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, *op. cit.*, p. 84.

⁹⁸⁸ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, *op. cit.*, p. 50.

⁹⁸⁹ N. COLE, « That Band from North Texas », *Down Beat*, vol. 29, n° 25, 27 septembre 1962, p. 20-46.

évident que les discours tenus avant la guerre sur les opportunités d'emploi n'ont pas anticipé ces événements et la fin brutale de la dynamique de la *swing era*, il n'en est pas de même après 1945, où les mêmes arguments se heurtent à la rapide mutation du marché du travail.

Ainsi, à leur démobilisation, certains vétérans ne peuvent réintégrer leur place dans les orchestres, soit parce que celle-ci est occupée par de plus jeunes musiciens, soit parce que le *big band* n'est plus en activité. Les conditions de travail en petite formation sont moins avantageuses financièrement, et le langage musical pratiqué incorpore les nouveautés du bebop qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement⁹⁹⁰. Le G.I. Bill permet alors à ces anciens combattants de suivre une formation afin d'éventuellement obtenir des diplômes pédagogiques⁹⁹¹. On observe un phénomène identique à celui qui s'est produit au début des années 1930⁹⁹² : une baisse du nombre d'emplois de musiciens en situation de se produire entraîne ces derniers à se tourner vers l'enseignement.

La génération suivante d'enseignants était composée en grande partie de musiciens des orchestres de danse ayant perdu leur emploi après la Seconde Guerre mondiale, lorsque les *big bands* ont commencé à disparaître.⁹⁹³

Le G.I. Bill remplit alors plusieurs rôles : celui d'amortisseur permettant de retirer du marché du travail un nombre important de vétérans momentanément au chômage⁹⁹⁴, et celui de créateur d'opportunités pour l'acquisition de nouvelles compétences permettant à ces derniers de se réinsérer professionnellement. Pour l'enseignement du jazz, il y a donc une première phase durant laquelle ces vétérans sont formés, suivi d'une seconde où ils enseignent à leur tour. C'est un des facteurs explicatifs du développement de l'enseignement du jazz à cette période. L'institutionnalisation de l'enseignement est donc étroitement liée aux difficultés économiques que traverse le secteur après la guerre. La création des structures d'enseignement est inversement proportionnelle à la disparition des lieux de diffusion. En effet, il ne s'agit pas seulement de fournir une reconversion professionnelle aux nombreux musiciens d'orchestre, mais « de garantir la transmission de cette musique »⁹⁹⁵.

Avant les années 1940, d'innombrables musiciens trouvaient non seulement un emploi dans les *big bands*, mais aussi la possibilité de recevoir une formation musicale sur le terrain. Même avant la guerre, l'évolution des goûts du public, ainsi que les préparatifs de la mobilisation, rendaient l'existence professionnelle des *big bands* plus difficile. Après la guerre, les écoles disposaient d'un vivier de musiciens retournant à la vie civile après avoir servi dans des orchestres militaires et qui avaient droit à des allocations de scolarité en vertu du G.I. Bill.⁹⁹⁶

⁹⁹⁰ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 50.

⁹⁹¹ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », op. cit., p. 121.

⁹⁹² Voir *supra* p. 87.

⁹⁹³ "The next wave of teachers was made up in large part of dance-band men displaced after the Second World War, when the big bands began to disappear." W. BALLIETT, *Collected Works: A Journal of Jazz 1954-2001*, New York, 2002, p. 342.

⁹⁹⁴ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 50.

⁹⁹⁵ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, op. cit., p. 56.

⁹⁹⁶ "Prior to the 1940s, countless musicians found not only employment in big bands, but also opportunities to receive on-the-job training in music. Even before the war the changing tastes of the public, as well as preparations for mobilization, were making big bands' professional existence more difficult. After the war, schools had a ready

Si la viabilité des orchestres est menacée, la question qui se pose, selon Gene Hall⁹⁹⁷, est la suivante : « Alors, où peut-on apprendre à jouer ? »⁹⁹⁸. Le problème est alors autant une crise de l'emploi que de la transmission.

Face [...] à la diminution des possibilités de carrière dans les orchestres professionnels, les universités offrent un environnement où les étudiants peuvent interagir avec des pairs qui partagent leurs intérêts.⁹⁹⁹

L'enseignement assure après la Seconde Guerre mondiale la survie des *big bands*, dans leurs dimensions économique et éducative. C'est précisément cette importation de l'orchestre de danse dans l'institution qui constitue le modèle du *stage band*. Il reste alors à déterminer comment l'enseignement institutionnel reprend ce rôle de formation musicale et professionnelle, qui dès lors n'est plus effectué « sur le tas », et à s'interroger sur les mutations pédagogiques qui s'opèrent et les changements de formativité qui en découlent.

1.2.2. Ruptures en question

Les évolutions musicales qui caractérisent cette période sont tout aussi importantes que les changements économiques. Il s'agit de l'émergence du bebop, fait musical majeur, exactement contemporain de la création des premiers cursus jazz aux États-Unis. S'il n'est pas question d'établir un lien de causalité entre ces deux événements, il est nécessaire de s'interroger sur leur simultanéité et leur relation. Il s'agit de se positionner sur une question d'ordre historiographique.

[...] L'une des options consiste à considérer le bebop comme une révolution, en rupture flagrante avec le passé. Dans une interview de 1949, le grand saxophoniste alto Charlie Parker a insisté sur le fait que le bebop était une nouvelle musique, quelque chose « d'entièrement distinct et séparé » du jazz qui l'avait précédé.¹⁰⁰⁰

Si l'on va dans ce sens, la seconde partie des années 1940 est considérée comme une période de rupture d'un point de vue musical. Le passage du swing au bebop, impliquant une modification des pratiques et des cadres de diffusion, est un autre facteur contribuant aux difficultés rencontrées par certains musiciens pour trouver du travail. L'enseignement institutionnel du jazz qui se met alors en place apparaît par association comme un phénomène nouveau, non préparé, s'inscrivant dans une modernité incarnée par le bebop. Il devient alors difficile de relier cela avec l'importance du modèle du grand orchestre dans l'élaboration des cursus, à moins au contraire de faire passer les lieux d'enseignement naissants du côté de l'ancien monde musical, celui du swing. Dans les deux cas, le fait de penser une rupture nette

market of musicians returning to civilian life after having served in military bands, and eligible for tuition benefits under the G.I. Bill." K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, op. cit., p. 53.

⁹⁹⁷ Sur Gene Hall, voir *infra* p. 144.

⁹⁹⁸ "So where can one learn to play?" N. COLE, « That Band from North Texas », op. cit.

⁹⁹⁹ « In the face [...] of decreasing employment opportunities with road bands, colleges provide an environment where students can interact with peers who share their concerns. » P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, op. cit., p. 56.

¹⁰⁰⁰ "[...] one option has been to see bebop as a revolution, emphatically breaking with the past. In a 1949 interview, the great alto saxophonist Charlie Parker insisted that bebop was a new music, something 'entirely separate and apart' from the jazz that had preceded it." S. K. DEVEAUX et G. GIDDINS, *Jazz*, op. cit., p. 249.

en 1945 oblige à faire des choix binaires et inconfortables. Un autre point de vue privilégie la continuité entre les courants musicaux.

L'arrivée du bebop n'a pas marqué la fin d'un langage, certes évolutif, mais relativement stable, et d'une pratique toujours largement commune. Au contraire, elle les a renforcés en ouvrant de nouvelles perspectives synonymes d'un stade ultérieur de développement.¹⁰⁰¹

Vu sous cet angle, le bebop constitue alors une évolution du langage et des modes d'élaboration du jazz, et s'inscrit dans la perspective large de la pratique commune qui se met en place au début des années 1930. Il est alors possible d'établir un parallèle avec l'enseignement du jazz : les premières méthodes pédagogiques ayant vocation à systématiser l'approche de l'improvisation apparaissent également au début des années 1930¹⁰⁰². La première partie de cette recherche a montré qu'un secteur économique se développe durant la suite de la décennie, avec un marché de l'édition de publications pédagogiques très actif¹⁰⁰³. Envisagés dans cette perspective, les cursus qui se mettent en place à partir de 1945 constituent une étape supplémentaire de cette construction pédagogique qui s'inscrit logiquement dans l'évolution du monde de l'enseignement du jazz, avec une caractéristique nouvelle aux États-Unis, à savoir l'institutionnalisation. Ainsi, comme le bebop, il s'agit de phénomènes longuement préparés, porteurs tous deux de potentialités de développement ultérieur. Il reste maintenant à déterminer dans quelle mesure le bebop, musique émergente et urbaine en 1945, sera intégré progressivement dans l'enseignement des structures étudiées dans cette partie.

Les évolutions du monde du jazz après la Seconde Guerre mondiale, qu'elles soient soudaines et imprévisibles dans le domaine économique, ou issues de tendances sur le long terme dans le domaine musical, ont des conséquences majeures sur les processus de transmission. Ces événements, auxquels il faut ajouter le G.I. Bill, contribuent largement à l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. La formalisation pédagogique s'inscrit également dans un temps long. On assiste alors à une accélération de ce phénomène dans un nouveau cadre, celui des écoles et des cursus diplômants, et non la création *ex nihilo* d'un enseignement de cette musique. Il est alors possible d'affirmer avec Paul Berliner :

L'intention en créant ces programmes et institutions était d'assurer la transmission durable du jazz et, en un sens, de légitimer son enseignement.¹⁰⁰⁴

¹⁰⁰¹ L. CUGNY, « La fin d'une intrigue ? Pour une nouvelle périodisation de l'histoire du jazz », *op. cit.*, p. 4.

¹⁰⁰² Voir *supra* p. 58.

¹⁰⁰³ Voir *supra* p. 62.

¹⁰⁰⁴ "The intention in establishing these programs and institutions was to ensure the continuing transmission of jazz and, in a sense, legitimize its study." P. BERLINER, *Thinking in Jazz, op. cit.*, p. 56.

2. *Stage bands* : enjeux pédagogiques

Deux expériences sont menées durant la même période dans deux lieux éloignés et très différents, l'une à Westlake, un quartier de Los Angeles, l'autre à Denton, petite ville du Texas. Quelques remarques préalables sont nécessaires. Tout d'abord, il ne s'agit pas de faire l'historique de chaque structure, ce qui a déjà été réalisé par ailleurs, mais de tenter de déterminer comment celles-ci se développent autour du modèle de l'orchestre, et quelles en sont les conséquences sur le plan pédagogique. Ensuite, on a vu dans la première partie¹⁰⁰⁵ l'importance des enjeux liés à la primauté chronologique dans l'élaboration des récits sur l'enseignement du jazz. Il en est de même pour la période étudiée dans cette partie.

La question de savoir « qui est arrivé en premier » en ce qui concerne le premier programme de jazz du pays fait l'objet d'une vive controverse parmi les départements de musique des universités ainsi que dans les milieux de la recherche sur le jazz [...].¹⁰⁰⁶

La question ne sera pas tranchée dans le cadre de cette recherche. D'une part elle ne peut pas l'être, car les différents lieux ont des histoires complexes et très différentes en fonction de chaque cadre institutionnel spécifique, rendant impossible de s'appuyer sur des critères communs pour déterminer des repères de datation. En effet, s'agit-il de la mise en place des premiers cours, des premiers cursus, des premières certifications ? C'est d'ailleurs la simultanéité de ces premières expériences qui est plus intéressante à étudier. D'autre part, les intitulés retenus pour les formations doivent être interrogés. Le terme « jazz » n'apparaît pas dans les dénominations institutionnelles des cursus, pour deux raisons. La première porte sur la nature de ce qui est étudié.

La musique des orchestres de danse constituait une activité économique importante, et la création d'un programme de *dance band* à l'école constituait un avantage considérable pour le recrutement d'étudiants.¹⁰⁰⁷

La question de l'objet, problématique dans les premières périodes du jazz, se pose de nouveau. On se situe ici dans le champ des musiques populaires, envisagées sous l'angle économique, et représentant un potentiel fort pour les institutions d'enseignement. Le problème est de déterminer quelle musique est alors enseignée sous le terme « musique des orchestres de danse », quelles compétences sont abordées dans la formation des musiciens d'orchestre et quelle est la place de l'improvisation. On peut également se demander quelles sont les conséquences des mutations économiques alors à l'œuvre dans ce secteur, et comment elles impactent le positionnement du jazz dans le champ des musiques populaires de l'époque. La seconde raison de l'absence du terme « jazz » dans les cursus est liée aux résistances institutionnelles, et à la connotation alors négative du terme « jazz ».

¹⁰⁰⁵ Voir *supra* p. 91.

¹⁰⁰⁶ "The topic of "who came first" in terms of the nation's first jazz program is hotly contested among college/university music programs as well as jazz studies circles [...]." M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 35, n° 1, 2013, p. 52.

¹⁰⁰⁷ "Dance-band music was big business, and the establishment of a dance-band program at the school would serve as an enormous advantage in recruiting students to the school." K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, op. cit., p. 53.

Il [Gene Hall] a inventé l'euphémisme « *stage band* » simplement parce que les termes « orchestre de jazz » et « orchestre de danse » n'étaient pas acceptables dans les milieux universitaires.¹⁰⁰⁸

Cette invention est à relativiser, car le terme « *stage band* » est employé régulièrement avant la Seconde Guerre mondiale, par exemple à Denton où il désigne des orchestres jouant pour le divertissement des étudiants du campus¹⁰⁰⁹. C'est son utilisation dans un cadre pédagogique que Gene Hall, avec d'autres, contribue alors à généraliser, et qui devient un terme générique désignant les orchestres formés dans les institutions d'enseignement et jouant un répertoire de musiques populaires¹⁰¹⁰. *Stage band* est ici utilisé en remplacement des termes « jazz » et « danse ». On voit de nouveau l'ambiguïté entre une approche esthétique (le jazz) et une approche fonctionnelle (la danse), sans qu'on sache si l'une et l'autre se recoupent en totalité ou en partie seulement, autrement dit si l'on parle de la même chose (à l'époque et aujourd'hui). La stratégie adoptée pour développer ces nouveaux cursus masque finalement le nom et l'objet de ce qui va être étudié. Gene Hall (1913-1993), maître d'œuvre à North Texas State College, est rejoint sur ce point par Alvin Learned, son homologue au Westlake College of Music : « vous ne pouvez pas prononcer le mot "jazz" dans les écoles publiques »¹⁰¹¹. Il faut donc être doublement prudent quand on parle d'enseignement du jazz à ce moment précis. D'une part, les logiques des différents acteurs sont complexes et les termes sont volontairement ambigus. D'autre part, les cadres de performance sont multiples. Ces *stage bands* se produisent en concert, pour des soirées dansantes et lors d'événements de relation publique. Ces différentes fonctions induisent des répertoires divers et variés. Il s'agit donc de s'interroger autant sur l'objet de l'enseignement que sur la nature des pratiques musicales présentes au sein de l'institution.

2.1. Westlake College of Music

Les archives concernant cette institution n'ont pas été conservées¹⁰¹². Ce sont donc principalement des articles de presse et des témoignages qui permettent d'étudier ce qui s'y est déroulé. Il est nécessaire au préalable de préciser le contexte local et le tissu éducatif de proximité, avant d'aborder les cursus mis en place à Westlake.

2.1.1. Le contexte local

La côte ouest des États-Unis, et plus particulièrement Los Angeles, est, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, un lieu important de création et de diffusion du jazz. Le Westlake College of Music, se situe d'ailleurs à proximité de clubs de Central Avenue¹⁰¹³. Los Angeles

¹⁰⁰⁸ "He [Gene Hall] coined the euphemism 'stage band' simply because the terms 'jazz band' and 'dance band' were not acceptable in academic circles." W. BALLIETT, *Collected Works*, op. cit., p. 342.

¹⁰⁰⁹ D. JOYNER, « 50 Years of Jazz Education at North Texas », *Jazz Educators Journal*, vol. 30, n° 2, septembre 1997, p. 53.

¹⁰¹⁰ B. D. KERNFELD, « Jazz Education », op. cit., p. 397.

¹⁰¹¹ "[...] you can't say 'jazz' in the public schools." A. L. LEARNED, « The Learned Method », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 19.

¹⁰¹² M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », op. cit., p. 65.

¹⁰¹³ Pour un historique de l'activité musicale de Central Avenue, voir C. BRYANT, *Central Avenue Sounds: Jazz in Los Angeles*, Berkeley, Calif., University of California Press, 1999 ; T. GIOIA et W. CLAXTON, *West Coast Jazz: Modern Jazz in California, 1945-1960*, Berkeley, Calif., 1998.

est également une ville très active en matière d'enseignement du jazz. Elle regroupe deux des cinq institutions pionnières citées par Charles Suber¹⁰¹⁴ : Westlake College of Music et Los Angeles City College. Rober McDonald, trompettiste ayant notamment joué avec Red Norvo (1908-1999), met en place en 1946 au Los Angeles City College, une école communautaire, un cursus de deux ans dans le but de former des élèves au métier de musicien d'orchestre. On y trouve un cours théorique (harmonie et orchestration) et deux ensembles de pratique collective (*studio band* pour les niveaux avancés, *dance band* pour les débutants)¹⁰¹⁵. Les activités d'enseignement du jazz du Los Angeles City College sont très modestes, et son rayonnement n'est pas comparable à celui du Westlake College of Music. Ainsi, le Los Angeles City College ne sera pas abordé dans cette recherche.

À l'inverse, il faut ajouter l'action d'enseignants importants de Los Angeles, par leur action pédagogique et le nombre d'élèves qu'ils ont formés, comme l'indique le saxophoniste Budy Collette (1921-2010) : « Certains d'entre nous étaient avec Lloyd Reese, et certains de ceux qui venaient de la Jefferson High School avaient Sam Browne comme professeur »¹⁰¹⁶. La Jefferson High School est un établissement public d'enseignement secondaire, non ségrégué, dont les Afro-Américains représentent, après la Seconde Guerre mondiale, un cinquième du total des élèves. Avant la nomination de Sam Browne (1908-1991), l'enseignement de la musique savante occidentale y est présent avec des cours d'harmonie, de composition et un orchestre¹⁰¹⁷. Sam Browne, pianiste, diplômé en musique et en pédagogie à l'University of Southern California, dirige le département musique de la Jefferson High School à partir de 1936¹⁰¹⁸ et conserve ce poste durant vingt-cinq ans. En 1936, il fait partie des premiers enseignants noirs nommés dans l'enseignement secondaire à Los Angeles, et le premier à exercer à la Jefferson High School, dont il est un ancien élève¹⁰¹⁹. Cela, ainsi que son dévouement pédagogique, lui confère une légitimité importante dans la communauté afro-américaine¹⁰²⁰. Browne reprend et développe les enseignements existants, le cursus comprend alors les cours suivants : théorie de la musique, culture musicale, harmonie, contrepoint, orchestre, et chœur. Browne explique sa position par rapport au jazz.

Je l'ai repris [le cursus] et j'ai essayé de le rendre respectable parce qu'il était destiné à durer. Personnellement, j'avais une formation classique et j'ai été formé à la musique européenne. Mais le jazz, c'est ce qu'ils voulaient.¹⁰²¹

Il met en place « des petits orchestres de swing » et des *jam sessions*¹⁰²². Selon le témoignage d'Art Farmer (1928-1999), ancien élève de Browne, l'orchestre swing constituerait un des premiers *high school bands* du pays, pour lequel certains élèves écrivent

¹⁰¹⁴ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 368.

¹⁰¹⁵ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 122-123.

¹⁰¹⁶ "We had Lloyd Reese, some of us, and some of the ones who came from Jefferson High School had Sam Browne as a teacher." C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 146.

¹⁰¹⁷ *Ibid.*, p. 28-29.

¹⁰¹⁸ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 52-53.

¹⁰¹⁹ S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, Berkeley, University of California Press, 2006, p. 21.

¹⁰²⁰ C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 209.

¹⁰²¹ "I salvaged it and tried to make it respectable because it was here to stay. I personally had a classical background and was trained in European music. But jazz music, that's what they wanted." S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, *op. cit.*, p. 20-21.

¹⁰²² C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 235.

des arrangements¹⁰²³. On retrouve ici l'enjeu d'antériorité, mais il est difficile de déterminer quelles activités liées au jazz sont alors intégrées au cursus, car une partie importante d'entre elles se déroule hors temps scolaire selon Buddy Collette. Dexter Gordon (1923-1990) précise le cadre des pratiques collectives et les répertoires abordés : un *marching band*, un orchestre d'harmonie jouant des transcriptions d'airs de musique savante occidentale et un orchestre swing interprétant des arrangements de Count Basie et Benny Goodman¹⁰²⁴. Cet orchestre répète tous les après-midi une heure par jour, accueille également des musiciens extérieurs à l'école¹⁰²⁵. Tous ces éléments indiquent que la situation est identique à ce qui a été analysé dans la première partie : un enseignant afro-américain met en place de sa propre initiative et en marge du cadre institutionnel des activités de pratique collective accompagnées de compléments théoriques¹⁰²⁶. Cela montre que ce phénomène est largement répandu sur le territoire des États-Unis à l'époque. Deux raisons rendent cependant l'action de Sam Browne remarquable. La première est l'articulation avec la vie musicale locale. L'école se situe elle aussi à proximité de Central Avenue et de son intense activité nocturne¹⁰²⁷.

Les étudiants étaient mes meilleurs amis. La plupart des professeurs ne me regardaient pas d'un très bon œil, mais ces gosses, je vivais avec eux. J'étais sur Central Avenue avec eux la moitié du temps, chez moi l'autre moitié du temps. On allait dans des clubs ensemble, on allait à des concerts ensemble, on mangeait ensemble.¹⁰²⁸

Browne utilise ses relations dans le monde du jazz pour faire rencontrer à ses élèves Stan Kenton (1911-1979), Shelly Manne (1920-1984), Fletcher Henderson (1897-1952), Lionel Hampton, et certains d'entre eux interviennent à la Jefferson High School¹⁰²⁹. C'est également le cas pour Nat King Cole (1919-1965)¹⁰³⁰. Browne met donc en place une porosité entre le milieu institutionnel et la très riche scène du jazz de Los Angeles. La seconde raison qui rend le travail de Browne remarquable est la liste des élèves de la Jefferson High School : outre Dexter Gordon et Art Farmer, déjà cités, on trouve Chico Hamilton (1921-2013), Don Cherry (1936-1995)¹⁰³¹, Melba Liston (1926-1999)¹⁰³², Wardell Gray (1921-1955), Billy Higgins (1936-2001), Charles Lloyd (1938)¹⁰³³. Sam Browne quitte la Jefferson High School en 1961 pour poursuivre sa carrière d'enseignant dans un autre établissement de Los Angeles¹⁰³⁴. Même si cela n'entre pas dans le cadre de cette recherche, car ne remplissant pas le critère institutionnel, il faut mentionner l'action de nombreux professeurs particuliers enseignant à titre privé, au premier rang desquels on trouve Lloyd Reese, saxophoniste et trompettiste

¹⁰²³ *Ibid.*, p. 265.

¹⁰²⁴ T. GIOIA et W. CLAXTON, *West Coast Jazz*, *op. cit.*, p. 40-41.

¹⁰²⁵ C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 295.

¹⁰²⁶ Voir *supra* p. 91.

¹⁰²⁷ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 53.

¹⁰²⁸ "The students were about the best friends I had. Most of the faculty didn't take too kindly to me, but those kids – I lived with them. I was on Central Ave. with them half the time, at my house half the time. We'd go to clubs together, go out on gigs together, eat together." S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, *op. cit.*, p. 22.

¹⁰²⁹ C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 295.

¹⁰³⁰ S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, *op. cit.*, p. 21.

¹⁰³¹ *Id.*

¹⁰³² M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 53.

¹⁰³³ L. JONES, « Don Cherry, Making It the Hard Way », *Down Beat*, vol. 30, n° 30, 21 novembre 1963, p. 17.

¹⁰³⁴ À la Palissade High School. S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, *op. cit.*, p. 41.

formé au Whittier College de Los Angeles¹⁰³⁵. D'une part, il compte parmi ses élèves Buddy Collette, Eric Dophy (1928-1964), Bob Cooper (1925-1993) ou Charles Mingus (1922-1979)¹⁰³⁶ (ce dernier lui rend un hommage appuyé dans les notes de pochette du disque *Let my Children Hear Music*¹⁰³⁷). D'autre part, Sam Browne et Lloyd Reese sont en relation et s'adressent et partagent des élèves¹⁰³⁸. De plus, Lloyd Reese enseigne l'instrument à des élèves inscrits au Westlake College of Music, notamment Bill Holman (1927), sans toutefois faire officiellement partie de l'équipe pédagogique¹⁰³⁹. Cela montre la complexité des situations d'enseignement se situant dans et hors de l'institution, et du caractère parfois flou de cette démarcation. En étudiant les premières, il faut garder à l'esprit l'existence des secondes, et les trajets multiples des élèves entre les différents enseignants.

2.1.2. L'enjeu de formation professionnelle

Le Westlake College of Music est donc situé dans un milieu urbain possédant un réseau dense de lieux de diffusion et d'enseignement. À ce titre, il se place donc dans le modèle géographique des *vocational schools*, insérées dans un milieu professionnel. Il faut maintenant analyser en premier lieu l'environnement institutionnel, puis le cursus et enfin l'insertion professionnelle des étudiants, afin de cerner les enjeux de formation à l'œuvre ici.

L'environnement institutionnel

Westlake College of Music est une structure d'enseignement fondée en 1945 par Alvin L. Learned. Elle tire son nom du quartier de Los Angeles dans lequel elle est initialement située. Très peu d'éléments biographiques sont connus à propos de Alvin Learned, hormis le fait qu'il ne possède pas de compétences musicales avérées, et qu'il a suivi des études de pédagogie¹⁰⁴⁰. Deux remarques préalables sont nécessaires. Tout d'abord, Alvin Learned agit par conviction, et souhaite promouvoir l'enseignement du jazz. On retrouve ici l'enjeu de légitimation du jazz et de sa reconnaissance par les institutions.

Lorsque les professeurs de musique cesseront de s'opposer à ce que les Américains trouvent que le jazz répond à leurs besoins spirituels et émotionnels, notre héritage américain sera identifié dans le répertoire de la musique du monde.¹⁰⁴¹

Ensuite il s'agit d'une structure privée nouvellement créée, au contraire du North Texas State College. Les questions qui se posent sont très différentes dans les deux cas. Sur le plan financier, il s'agit en l'occurrence de trouver rapidement un modèle viable et pérenne. L'école, dès sa création, fait face à des difficultés financières, et sa source de revenus principale est

¹⁰³⁵ C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, op. cit., p. 39.

¹⁰³⁶ *Ibid.*, p. 142.

¹⁰³⁷ C. MINGUS, 1972, *Let my Children Hear Music*, Impulse, 1972.

¹⁰³⁸ S. L. ISOARDI, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, op. cit., p. 41.

¹⁰³⁹ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 64-65.

¹⁰⁴⁰ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », op. cit., p. 55-56.

¹⁰⁴¹ "As music teachers stop opposing Americans finding jazz music satisfying to their spiritual and emotional needs, our American heritage will be identified in the repertoire of world music." A. L. LEARNED, « The Learned Method », op. cit., p. 19.

constituée par le G.I. Bill¹⁰⁴². Alvin Learned met en place une stratégie de communication très active, avec l'achat de nombreux espaces publicitaires dans la presse spécialisée (*Down Beat*, *Metronome*)¹⁰⁴³ et dans le portfolio de photographies publiées en 1955 par William Claxton (1927/2008)¹⁰⁴⁴. Sur la plupart de ces publicités figure la mention « approuvé pour les vétérans »¹⁰⁴⁵, ce qui indique l'enjeu que représente ce public. Le Westlake College of Music est donc une des nombreuses *vocational schools*, qui voit le jour durant la période d'existence du G.I. Bill, et qui dépendent de lui pour leur survie économique. Ainsi, la fin du G.I. Bill entraîne la fermeture de l'école, ce qui est confirmé par Bill Holman.

Je pense que les frais de scolarité étaient très élevés et que seules les personnes bénéficiant du G.I. Bill pouvaient se permettre d'y faire des études... Quand le G.I. Bill a été épuisé, je pense que personne ne pouvait plus se le payer.¹⁰⁴⁶

En 1960, l'école quitte le centre de Los Angeles pour s'installer à Laguna Beach, à cent kilomètres de son emplacement initial. Il est précisé sur l'annonce du changement de lieu que des voyages sont prévus vers les clubs de la ville afin d'y assister à des concerts, preuve de l'importance accordée à la connexion à la scène¹⁰⁴⁷. L'institution ferme très rapidement ensuite. Cette date correspond avec la fin des dernières bourses d'études du G.I. Bill¹⁰⁴⁸.

L'objectif pédagogique de l'école et le recrutement des enseignants sont étroitement liés. Ainsi David Baskerville (1918-1986), alors compositeur-chef d'orchestre pour NBC-Hollywood¹⁰⁴⁹ est contacté en 1948 par Alvin Learned afin « d'aider à la formulation d'un programme d'études qui répondrait aux besoins des musiciens souhaitant faire carrière dans les studios d'Hollywood »¹⁰⁵⁰. Cela constitue une spécificité du Westlake College of Music, du fait de son emplacement géographique, et ajoute un nouveau champ professionnel, le studio, à celui des orchestres de danse. L'articulation avec le jazz, qui n'est pas mentionné, est problématique. Est-ce que ces trois domaines se recoupent, tout ou partie ? Est-ce que seuls les deux premiers, le studio et les orchestres de danse, sont identifiés comme des domaines professionnels, et le troisième, le jazz, comme une esthétique musicale ? Dans les encarts publicitaires, c'est l'affiliation professionnelle des enseignants qui est mise en avant : MGM (Sam Saxe), NBC (Russ Garcia), Capitol Records (Jack N. Stern)¹⁰⁵¹. Ces enseignants sont recrutés parce qu'ils travaillent activement dans l'industrie musicale, et apportent « leur expérience du monde professionnel dans la salle de classe »¹⁰⁵². De plus, ils sont en capacité de recruter certains élèves dans des projets professionnels dont ils ont la charge. Deux

¹⁰⁴² M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 63.

¹⁰⁴³ Plus de 70 publicités parues durant l'existence de l'école ont été analysées dans le cadre de cette recherche.

¹⁰⁴⁴ W. CLAXTON, *Jazz West Coast: A Portfolio of Photographs*, R. Bock et N. Ertegun (éd.), Hollywood, Calif, Linear Productions, 1955, p. 79.

¹⁰⁴⁵ Voir par exemple ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 18, n° 11, 11 juin 1951, p. 8.

¹⁰⁴⁶ "I think the tuition was very stiff and only somebody on the G.I. Bill could afford to go there. ... When the G.I. Bill was running out I don't think anybody could afford it anymore." M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 64.

¹⁰⁴⁷ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 77, n° 11, novembre 1960, p. 24.

¹⁰⁴⁸ Voir *supra* p. 123.

¹⁰⁴⁹ <https://us.sagepub.com/en-us/nam/author/david-baskerville>, consulté le 27 février 2023.

¹⁰⁵⁰ "In 1948, Westlake's founder, Alvin Learned, hired me to assist in the formulation of a curriculum that would serve the needs of musicians seeking careers in the Hollywood studios." M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 57.

¹⁰⁵¹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 16, n° 17, 9 septembre 1949, p. 18.

¹⁰⁵² M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 57.

remarques sur l'équipe pédagogique doivent être faites. Tout d'abord, il n'est pas possible de déterminer précisément le nombre d'enseignants, à cause de l'absence d'archives. Ce sont les publicités qui permettent de connaître une partie des recrutements, dans la limite de ceux sur lesquels l'école souhaite communiquer¹⁰⁵³. Ensuite, les professeurs sont inconnus pour la plupart dans le monde du jazz. Cela est dû en partie au fait qu'ils travaillent davantage dans les studios hollywoodiens. On peut néanmoins citer deux enseignants actifs dans le domaine du jazz. Sam Saxe, pianiste, est professeur au Westlake College of Music et à son propre compte.

Saxe, tout comme Lloyd Reese et Sam Browne, se révèle être l'un des enseignants de jazz oubliés qui ont joué un rôle important dans la formation de la génération d'après-guerre des musiciens de la côte ouest.¹⁰⁵⁴

Russ Garcia (1916-2011) est assurément le professeur de l'école le plus connu, du fait de sa carrière d'arrangeur, notamment pour l'orchestre de Stan Kenton¹⁰⁵⁵. Il est également celui dont l'enseignement marque le plus durablement le Westlake College of Music.

Quand j'ai quitté l'armée après la Seconde Guerre mondiale, j'avais besoin d'un emploi [...]. J'ai donc accepté d'enseigner au Westlake College of Music de Los Angeles. Une fois qu'ils m'ont donné le poste, je me suis demandé ce que j'allais apprendre à mes étudiants. J'ai donc rédigé un plan de quatre pages. Puis j'ai ajouté des exemples musicaux pour illustrer les points. C'est devenu le livre.¹⁰⁵⁶

Ce livre est publié en 1954 sous le nom de *The Professional Arranger Composer*¹⁰⁵⁷, et a comme objectif « la recherche de moyens plus faciles et plus efficaces pour écrire, enseigner et faire progresser la musique »¹⁰⁵⁸. On trouve une seule occurrence du mot jazz dans l'ouvrage¹⁰⁵⁹, qui est consacré aux techniques d'écriture pour orchestre de danse. C'est néanmoins, étant donné sa date de parution, un ouvrage pionnier, et son contenu en fait une méthode de référence dans le domaine de l'arrangement. Face aux difficultés économiques, Alvin Learned décide de baisser les salaires des professeurs, ce qui entraîne, selon Russ Garcia, le départ « de tous les bons enseignants »¹⁰⁶⁰.

¹⁰⁵³ Pour le recrutement de professeurs de trompette, trombone, contrebasse, voix et piano, voir par exemple ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz: The Metronome Yearbook*, vol. 7, 1956, p. 60.

¹⁰⁵⁴ "Saxe, along with Lloyd Reese and Sam Browne, stands out as one of the forgotten jazz educators who played an important role in shaping the postwar generation of West Coast players." T. GIOIA et W. CLAXTON, *West Coast Jazz*, op. cit., p. 214.

¹⁰⁵⁵ ANONYME, « Garcia, Russ(ell) », dans *Grove Music Online*, 2002.

¹⁰⁵⁶ "When I got out of the army after World War II, I needed a job [...]. So I took one teaching at the Westlake College of Music in Los Angeles. Once they gave me the job, I asked myself what I would teach my students. So I wrote a four page outline. Then I added musical examples to illustrate the points. That became the book." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 65.

¹⁰⁵⁷ R. GARCIA, *The Professional Arranger Composer - Book 1*, Hollywood, Calif., Criterion Music Corp, 1954.

¹⁰⁵⁸ "[...] the search for easier and better ways of writing and teaching and progressing music." *Ibid.*, p. 2.

¹⁰⁵⁹ *Ibid.*, p. 75.

¹⁰⁶⁰ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », op. cit., p. 64.

Le cursus

Quelques éléments permettent de situer l'approche pédagogique pratiquée au Westlake College of Music. Si les questions théoriques n'y constituent pas l'enjeu principal¹⁰⁶¹, elles doivent être abordées ici afin de situer l'orientation et les contenus des cours. Russ Garcia enseigne diverses techniques d'écriture. Certaines sont abordées dans sa méthode.

J'ai enseigné à toutes mes classes à Westlake toutes les astuces que je connaissais, notamment la polytonalité, l'écriture sérielle, les courbes rythmiques, les techniques de Schillinger et les règles contrapuntiques.¹⁰⁶²

Dick Fenno, formé à la Schillinger House à Boston de 1948 à 1951¹⁰⁶³, enseigne dans les dernières années du Westlake College of Music, et les publicités à son sujet mentionnent qu'il est habilité à enseigner le système Schillinger¹⁰⁶⁴. La méthode Schillinger est donc enseignée à Westlake par plusieurs enseignants. On observe alors une hybridation des approches théoriques, mêlant des éléments issus de la musique savante occidentale et le système Schillinger¹⁰⁶⁵. Alvin Learned s'exprime dans trois articles parus dans *Down Beat*. Dans le premier, datant de 1953, il établit une distinction entre ce qu'il est possible ou non de transmettre dans l'enseignement du jazz. Si « [...] la capacité à produire le feeling jazz est quelque chose qui ne s'enseigne pas »¹⁰⁶⁶, cependant « il est possible d'apprendre aux gens à composer les mélodies qui servent de véhicule à l'expression du jazz »¹⁰⁶⁷. On retrouve ici la distinction entre les dimensions processuelle et syntaxique¹⁰⁶⁸, et l'idée que seule la seconde peut être enseignée et apprise¹⁰⁶⁹. Alvin Learned détaille son approche pédagogique concernant l'acquisition du vocabulaire : « Tout le jazz est constitué d'une série de notes qui ont un rapport avec l'harmonie du morceau qui est joué »¹⁰⁷⁰. C'est ici une réduction drastique de la syntaxe à la dimension du choix des notes en rapport au contexte harmonique. La différence entre les langages de différentes époques tient selon lui dans l'utilisation plus ou moins importante d'extensions des accords. Alvin Learned insiste sur l'importance du travail technique des gammes et des accords, et la mémorisation de formules mélodiques caractéristiques. C'est une position caricaturale, mais révélatrice d'une tendance de l'enseignement du jazz à une systématisation de l'improvisation basée sur le paramètre des hauteurs de son, présente déjà depuis le début des années 1930 dans les méthodes pédagogiques¹⁰⁷¹. Il est intéressant de noter un renforcement de ce discours par un acteur

¹⁰⁶¹ Ces questions théoriques, centrales au Berklee College of Music et à la Lenox School of Jazz, seront abordées dans la partie suivante.

¹⁰⁶² "I taught all my classes at Westlake all the tricks I knew, including polytonality, tone row writing, rhythmic curves, Schillinger techniques, and contrapuntal techniques." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 65.

¹⁰⁶³ <http://rebirthofaband.blogspot.com/2010/02/from-ancient-archives-dick-fenno-hobby.html> consulté le 27 février 2023.

¹⁰⁶⁴ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 78, n° 2, février 1961, p. 51.

¹⁰⁶⁵ Sur le système Schillinger, voir *infra* p. 197.

¹⁰⁶⁶ "However, the ability to produce the jazz feeling is something that cannot be taught." A. LEARNED, « Can Jazz Playing Be Taught? Instructor Tackles a Poser », op. cit., p. 25.

¹⁰⁶⁷ "People can be taught to make up the melodies that serve as a vehicle for the expression of jazz." *Id.*

¹⁰⁶⁸ Voir *supra* p. 52.

¹⁰⁶⁹ C'est par exemple la position de Seiber. Voir *supra* p. 111.

¹⁰⁷⁰ "All jazz consists of a series of notes that have a relationship to the harmony of the piece that is being played." A. LEARNED, « Can Jazz Playing Be Taught? Instructor Tackles a Poser », op. cit.

¹⁰⁷¹ Voir *supra* p. 59.

institutionnel, signe que cette approche est dominante dès les débuts de cette phase d'institutionnalisation du jazz. Dans un autre article paru en 1957¹⁰⁷², Alvin Learned aborde la question du travail de l'oreille. Le procédé retenu est celui de la pensée en degrés mélodiques sur une harmonie donnée, et du développement d'une oreille relative¹⁰⁷³. C'est l'efficacité de cette approche qui est mise en avant : l'ensemble de « la théorie des gammes et de l'harmonie qui se cache derrière le jazz » peut, selon l'auteur, être comprise et maîtrisée en un semestre de cours. Dans un troisième article, paru l'année suivante¹⁰⁷⁴, Alvin Learned avance un argument plus important, qu'on peut reformuler en termes audiotactiles. Dans une musique de régime d'écriture, le médium visif nécessite de pré-entendre le texte écrit pour le lire et le restituer. C'est une des compétences à acquérir dans l'apprentissage de la musique savante occidentale, induite par le médium visif : « le travail de l'oreille implique d'entendre avec ses yeux et de voir avec ses oreilles »¹⁰⁷⁵. Dans le cas des situations d'extemporisation où il n'y a pas de partition, ou seulement un codage d'une plus faible prescriptivité, « l'élève doit associer chaque son à une position dans une gamme. Cependant, avant de pouvoir le faire, le musicien doit percevoir le centre tonal ou la tonique de la gamme »¹⁰⁷⁶. Cette position dans la gamme s'exprime non plus en noms de notes, mais en degrés. L'objectif est d'associer, dans une même codification, la perception phénoménologique de relations musicales identiques malgré le changement de cadre tonal. Dans cet article, Alvin Learned entame une réflexion pédagogique spécifique aux musiques audiotactiles et il s'approche d'une formulation pertinente en ce sens. Cette méthode de travail est mise en avant dans la communication de l'école, notamment le fait que d'anciens élèves célèbres, en l'occurrence Bill Holman, ont appris de cette façon durant leurs études¹⁰⁷⁷.

Il faut maintenant déterminer comment ces principes pédagogiques sont mis en œuvre dans l'école. Le cursus initial dure deux années et comprend les cours suivants : leçons instrumentales particulières, pratiques non performatives¹⁰⁷⁸ (arrangement, harmonie, contrepoint, travail de l'oreille) et mises en situation (concerts et enregistrements)¹⁰⁷⁹. Un cursus de quatre ans est mis en place dans la seconde partie des années 1950¹⁰⁸⁰, et il est possible de voir ici la volonté d'accueillir sur la durée la plus longue les derniers bénéficiaires du G.I. Bill. L'école insiste dans sa communication sur le nombre d'heures de pratique en orchestre, et annonce cinq heures de répétition hebdomadaire¹⁰⁸¹. En effet, « Le principal groupe de l'école est un ensemble de jazz de dix-sept musiciens qui répète quinze heures par semaine »¹⁰⁸². Cela indique le rôle central de l'orchestre dans le fonctionnement de l'école. Hormis ces heures de répétition, les autres cours représentent un volume total annoncé de dix heures hebdomadaires¹⁰⁸³. Le tromboniste Britt Woodman (1920-2000), élève de 1949 à 1951, témoigne avoir suivi les cours suivants : solfège, arrangement, deux cours d'orchestre

¹⁰⁷² A. L. LEARNED, « Memo to Music Educator », *Down Beat*, vol. 24, n° 25, 12 décembre 1957, p. 20.

¹⁰⁷³ Cela se rapproche du *Tonic Sol-Fa System*, déjà enseigné à La Nouvelle-Orléans. Voir *supra* p. 39.

¹⁰⁷⁴ A. L. LEARNED, « The Learned Method », *op. cit.*

¹⁰⁷⁵ « Ear training involves hearing with your eyes and seeing with your ears. » *Ibid.*, p. 19.

¹⁰⁷⁶ « The student must associate each sound to a position in a scale. However, before this can be done a feeling for tone center or scale root must be felt by the musician. » *Ibid.*, p. 19-50.

¹⁰⁷⁷ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Theme*, vol. 4, n° 2, automne 1957, p. 12.

¹⁰⁷⁸ Le terme « pratiques non performatives » est retenu dans cette recherche pour désigner les enseignements qui ne portent pas sur la performance instrumentale ou vocale (individuelle ou collective).

¹⁰⁷⁹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », 9 septembre 1949, *op. cit.*

¹⁰⁸⁰ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », automne 1957, *op. cit.*

¹⁰⁸¹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 68, n° 7, juillet 1952, p. 33.

¹⁰⁸² F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 124.

¹⁰⁸³ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 19, 19 septembre 1956, p. 32.

d'harmonie, et orchestre jazz¹⁰⁸⁴. Les pratiques collectives dominent. Elles ne concernent pas exclusivement le jazz et couvrent un large champ esthétique. Cela participe de l'objectif de développer chez les élèves les compétences leur permettant d'être compétitifs sur le marché de l'emploi, et le cursus est pensé en ce sens. Ainsi, Alvin Learned incite ses élèves à être capables de chanter une partie dans un ensemble vocal ou de jouer de la basse, parce que ce sont selon lui des atouts professionnels¹⁰⁸⁵. Les cours d'écriture se diversifient au fil des années pour préparer à des situations professionnelles spécifiques (écriture de chansons, musique à l'image, composition dramatique, contrepoint pour orchestre, danse¹⁰⁸⁶). Alvin Learned met en place des cours très spécialisés, par exemple celui qui apprend comment « annoter et éditer des partitions dans le cadre de répétitions ou d'enregistrements ». Les élèves sont placés dans des mises en situation en studio toutes les semaines¹⁰⁸⁷.

Le parcours des étudiants

C'est précisément sur l'insertion professionnelle des étudiants que le Westlake College of Music communique le plus dans la presse spécialisée. C'est donc en même temps l'objectif principal de la formation et un argument publicitaire : « Un grand pourcentage des étudiants gagne actuellement de l'argent pendant sa formation. [...] Les étudiants sont engagés par des groupes reconnus directement après l'école »¹⁰⁸⁸. Les orchestres cités qui embauchent des élèves de l'école sont ceux de Henry Busse (1894-1955)¹⁰⁸⁹, Stan Kenton¹⁰⁹⁰, Woody Herman (1913-1987)¹⁰⁹¹, Les Brown (1912-2001)¹⁰⁹², Charlie Barnet (1913-1991)¹⁰⁹³. Les orchestres professionnels jouent des arrangements écrits par des élèves, l'insertion dans le monde du travail se faisant également par l'écriture. C'est le cas pour certains des orchestres cités précédemment, ou d'autres comme celui de Maynard Ferguson (1928-2006)¹⁰⁹⁴. À partir de la seconde partie des années 1950, la télévision est largement citée dans les débouchés professionnels¹⁰⁹⁵. Le Westlake College of Music représente pour les étudiants autant un lieu de formation qu'un moyen de nouer des connexions professionnelles et de se créer un réseau¹⁰⁹⁶. Les étudiants qui ont poursuivi une carrière brillante après leurs études au Westlake College of Music sont évidemment utilisés dans la communication de l'école : Bill Holman¹⁰⁹⁷, le saxophoniste Bill Perkins (1924-2003)¹⁰⁹⁸, Gary Peacock (1935-2020)¹⁰⁹⁹. Leurs

¹⁰⁸⁴ C. BRYANT, *Central Avenue Sounds*, *op. cit.*, p. 131.

¹⁰⁸⁵ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 56-57.

¹⁰⁸⁶ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », 11 juin 1951, *op. cit.*

¹⁰⁸⁷ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 59-60.

¹⁰⁸⁸ « A large percentage of the student-body in currently earning money while in training. [...] Students are getting started with name bands right from the school. » ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 18, n° 7, 6 avril 1951, p. 19.

¹⁰⁸⁹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », 11 juin 1951, *op. cit.*

¹⁰⁹⁰ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », juillet 1952, *op. cit.*

¹⁰⁹¹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 21, n° 13, 30 juin 1954, p. 27.

¹⁰⁹² ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 3, 9 février 1955, p. 33.

¹⁰⁹³ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », automne 1957, *op. cit.*

¹⁰⁹⁴ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 20, n° 14, 15 juillet 1953, p. 23.

¹⁰⁹⁵ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz Today*, vol. 2, n° 1, janvier 1957, p. 12.

¹⁰⁹⁶ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 60.

¹⁰⁹⁷ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 13, 28 juin 1955, p. 12.

¹⁰⁹⁸ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 71, n° 8, août 1955, p. 37.

¹⁰⁹⁹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 25, n° 21, 16 octobre 1958, p. 47.

témoignages permettent de mesurer l'importance que le Westlake College of Music a eue sur leur parcours, comme dans le cas de Bill Perkins.

Mais il y avait de grands musiciens là-bas, parce que c'était juste après la Seconde Guerre mondiale, et un grand nombre de professionnels de qualité étaient arrivés sur la scène et étudiaient à Westlake – comme Milt Bernhart. Et Bill Holman était là – je le connais depuis 1948. En tant qu'étudiant, ce fut donc une grande expérience pour moi.¹¹⁰⁰

Pour Bill Perkins, la connexion avec d'autres étudiants qui feront ensuite carrière est déterminante. Le G.I. Bill occasionne un afflux de jeunes musiciens talentueux dans l'institution, ce qui entraîne une émulation musicale au sein de la nouvelle génération. Bill Holman décrit cette dynamique : « L'école a accéléré ce processus [d'apprentissage] et a fourni une atmosphère dans laquelle des personnes partageant les mêmes idées essayaient d'acquérir les mêmes connaissances »¹¹⁰¹. Il indique que ce sont ces jeunes musiciens qui ont orienté l'école vers le jazz, en dépit des choix initiaux effectués par Alvin Learned. Il est alors possible de dire que Westlake devient une école de jazz malgré elle¹¹⁰².

Le directeur de Westlake voulait préparer les étudiants à des débouchés dans la musique pop [...] Mais lorsque les jazzmen sont entrés à Westlake, ils ont orienté le programme à leur manière, loin de la pop et vers l'étude du jazz.¹¹⁰³

Bill Holman pointe également le fait que le Westlake College of Music ne délivre pas réellement de diplôme¹¹⁰⁴. Cela appelle deux remarques. Tout d'abord, ce n'est pas une certification que vient chercher un musicien comme Bill Holman dans une école comme celle-ci, mais des apprentissages spécifiques et des connexions avec le monde du jazz. Ensuite, le Westlake College of Music est exposé aux reproches adressés aux *vocational schools*¹¹⁰⁵ apparues durant le G.I. Bill, concernant le manque de sérieux, de suivi et de structuration pédagogique de ces établissements. Le cas de Charlie Haden (1937-2014) montre d'ailleurs les problématiques entre les enjeux d'insertion professionnelle et les contraintes de la formation : « il y avait de bons professeurs là-bas [...]. Mais j'ai commencé à faire des concerts le soir, donc je ne pouvais pas suivre les cours le matin »¹¹⁰⁶.

Les publicités permettent de noter la présence de quelques femmes parmi les élèves, comme la pianiste Elaine Roberts¹¹⁰⁷. La présence de Britt Woodman indique également que

¹¹⁰⁰ "But there were great players there, because it was just after World War II, and a large number of fine professionals had come on the scene and were studying at Westlake – such as Milt Bernhart. And Bill Holman was there – I have known him since 1948. So as a student it was a great experience for me." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 64.

¹¹⁰¹ "School sped up that process, and provided an atmosphere with a like-minded bunch of people trying to get the same knowledge" *Ibid.*, p. 69.

¹¹⁰² On observe le même phénomène à Berklee. Voir *infra* p. 230.

¹¹⁰³ "The guy who ran Westlake wanted to prepare students for opportunities in pop music [...] But when the jazz guys entered Westlake, they took the program their way, away from pop and toward jazz study." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 49.

¹¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 65.

¹¹⁰⁵ Voir *supra* p. 125.

¹¹⁰⁶ "There were good teachers there, Dick Grove, for instance, who's got a whole school now. But I started playing gigs at night, so I couldn't make classes in the morning." T. GIOIA et W. CLAXTON, *West Coast Jazz*, op. cit., p. 357.

¹¹⁰⁷ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 69, n° 10, octobre 1953, p. 27.

l'école accueille des étudiants afro-américains. Le Westlake College of Music doit être envisagé dans la perspective d'un large champ professionnel, caractéristique de l'industrie musicale de Los Angeles. L'école a majoritairement formé des musiciens polyvalents, travaillant dans les studios, des contextes fonctionnels (danse, agrément, etc.) et les *big bands*¹¹⁰⁸, et pour ces raisons peu visibles dans les histoires du jazz¹¹⁰⁹. Le dénominateur commun de ces cadres de pratiques est l'orchestre, qui constitue l'horizon de l'insertion professionnelle. À ce titre, le cursus du Westlake College of Music s'est structuré autour des pratiques collectives en grand ensemble, qui représentent l'essentiel des heures d'enseignement, et des disciplines d'écriture, lesquelles sont indissociablement liées. Malgré l'émergence d'une réflexion pédagogique concernant le travail spécifique de l'oreille dans le cadre des musiques audiotactiles, c'est bien le régime d'écriture qui de fait reste dominant.

2.2. De North Texas State College à North Texas State University

A priori, tout semble opposer le Westlake College of Music et le North Texas State College. C'est tout d'abord le cadre institutionnel : structure nouvellement créée d'une part, développement de l'enseignement au sein d'un établissement d'enseignement supérieur d'autre part. C'est ensuite le cadre géographique : Los Angeles est une métropole et un centre musical très actif à cette période, alors que Denton est une petite ville dans un état, le Texas, qui apparaît peu dans l'histoire du jazz. On peut alors s'interroger : « Pourquoi [...] les administrateurs de North Texas ont-ils jugé important d'établir un programme de formation musicale pour les musiciens de jazz en 1947 ? »¹¹¹⁰. Pour tenter de répondre à cette question¹¹¹¹, il est nécessaire de préciser le contexte local, puis d'analyser les grandes phases de la structuration de l'enseignement à Denton.

2.2.1. Contexte local

La ville de Denton se situe à environ 60 kilomètres au nord de Dallas. Elle a été fondée en 1857. L'économie locale s'est construite essentiellement sur des exploitations agricoles de petite taille, dont les propriétaires ont peu recouru à la main-d'œuvre servile. Par conséquent, la communauté afro-américaine y est historiquement peu nombreuse. Denton est néanmoins la ville natale du saxophoniste Herschel Evans (1909-1939)¹¹¹², ce qui constitue le seul fait marquant qui relie à ce moment-là cette ville à l'histoire du jazz. Pour ce qui concerne la période étudiée dans cette recherche, la population compte d'environ 10 000 habitants au début des années 1940. Elle double à chaque décennie suivante, pour atteindre près de 40 000 habitants à la fin des années 1960¹¹¹³. Tout d'abord, on note que l'on se situe ici dans

¹¹⁰⁸ Les *big bands* peuvent eux-mêmes se produire dans les studios et dans des contextes fonctionnels.

¹¹⁰⁹ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 55.

¹¹¹⁰ "Why, for example, did administrators at North Texas consider it to be important to establish a musical training program for jazz musicians in 1947?" K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 81.

¹¹¹¹ Cette partie s'appuie sur des archives consultées lors d'un voyage de recherche à l'University of North Texas (Denton, Texas), dans les fonds Gene Hall et Leon Breeden.

¹¹¹² L. FEATHER et I. GITLER, *The Biographical Encyclopedia of Jazz*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1999, p. 215.

¹¹¹³ <https://www.tshaonline.org/handbook/entries/denton-tx-denton-county>, consulté le 1^{er} mars 2023.

le modèle non urbain des universités états-uniennes¹¹¹⁴. Ce relatif isolement participe à la concentration des étudiants sur leur formation : « Le fait qu’il y avait peu à faire était un atout pour leur développement musical »¹¹¹⁵. Ensuite, le coût de la vie dans une ville de taille moyenne est plus bas que dans les grands centres urbains, et les frais de scolarité de North Texas State College sont inférieurs à ceux pratiqués par les autres lieux d’enseignement¹¹¹⁶. Le Texas Normal College and Teacher Training Institute est fondé en 1890 par Joshua C. Chilton, qui en est le premier président, dans le but de former des enseignants¹¹¹⁷. Les premiers diplômes sont délivrés en 1893. L’institution change une première fois de nom en 1894, et devient le North Texas Normal College, puis de nouveau en 1901, se nomme alors le North Texas State Normal College. En 1919 se met en place le cursus officiel de quatre années menant au diplôme de *bachelor*. En 1923, l’institution est rebaptisée North Texas State Teachers College. Les premiers diplômes de master sont alors décernés. En 1949, un nouveau nom est adopté, North Texas State College. Il est de nouveau modifié en 1961, pour devenir North Texas State University. Ce nom est conservé jusqu’en 1988, où il devient University of North Texas¹¹¹⁸. Premièrement, durant la période étudiée ici, du début des années 1940 à la fin des années 1960, on trouve trois noms différents. Le terme « *teachers* » disparaît, signe que les activités de l’institution à dépassent l’unique formation pédagogique initiale. Le terme « *university* » remplace le terme « *college* », preuve également d’une ambition de développement. Deuxièmement, l’institution connaît un très fort développement après la Seconde Guerre mondiale, dû à l’afflux de vétérans bénéficiaires du G.I. Bill : le nombre d’étudiants passe de moins de 2 000 en 1945 à 3 000 en 1946, avec pour la première fois une proportion d’hommes supérieure à celle des femmes¹¹¹⁹. Troisièmement, l’institution a une histoire longue de plus d’un demi-siècle, au moment étudié dans cette recherche. La musique y joue un rôle dès le début, avec la création d’un « *conservatory music course* » dès 1890¹¹²⁰. Joshua C. Chilton lui-même enseigne l’histoire de la musique. Un bâtiment dédié à l’école de musique est construit à la fin des années 1920. Wilfred Conwell Bain (1908-1997) est doyen de l’école de musique de 1938 à 1947¹¹²¹. Sous sa direction, un cursus complet de niveau *bachelor* est créé en 1938, incluant cinq spécialisations. En 1940, l’école est membre de la National Association of Schools of Music, et de nouveaux locaux plus spacieux sont construits¹¹²². La mise en place de nouveaux cursus, concernant les orchestres de danse, doit être replacée dans le contexte d’un fort développement de l’enseignement de la musique au sein du North Texas State College, et du souhait de Bain de marquer les esprits et de faire rayonner nationalement l’école¹¹²³. Il reste cependant à déterminer comment ces nouvelles pratiques ont été intégrées dans l’institution.

¹¹¹⁴ Voir *supra* p. 125.

¹¹¹⁵ “ *The fact that there was little to do was a plus for their musical development.* ” J. MURPHY, « Reflections on 75 Years of North Texas Jazz », *75th Years North Texas*, 2022, p. 20.

¹¹¹⁶ *Id.*

¹¹¹⁷ Pour un historique complet de cette institution jusqu’en 1954, voir G. HALL, *The Development of North Texas State College*, Doctor of Education, New York, New York University, 1954.

¹¹¹⁸ <https://traditions.unt.edu/history>, consulté le 1^{er} mars 2023.

¹¹¹⁹ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, Ph.D dissertation, Michigan State University, 1979, p. 18.

¹¹²⁰ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *75th Years North Texas*, 2022, p. 11.

¹¹²¹ P. J. SMITH, « Bain, Wilfred (Conwell) », dans *Grove Music Online*, 2010.

¹¹²² <https://www.tshaonline.org/handbook/entries/university-of-north-texas-college-of-music>, consulté le 1^{er} mars 2023.

¹¹²³ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, University of North Texas, Denton, 1991, p. 49.

Il faut ici mentionner un certain nombre d'activités, culturelles et sociales, menées en marge des cursus institutionnels. Certaines d'entre elles sont néanmoins encadrées par des professeurs. C'est le cas Floyd Graham (1902-1974), ancien élève et enseignant à Denton à partir de 1927¹¹²⁴. Il dirige alors les orchestres au North Texas State College, et crée en parallèle un orchestre extrascolaire composé en partie d'étudiants, nommé Aces of Collegeland. Celui-ci se produit de façon récurrente lors des « Saturday Night Stage Show », soirées comprenant performances musicales et accompagnement de danse. Certaines d'entre elles sont retransmises sur une radio de Dallas, ce qui participe au rayonnement des activités musicales du North Texas Stage College¹¹²⁵. À la fin des années 1930, on trouve dans les Aces of Collegeland des musiciens d'importance dans l'histoire de Denton : Jimmy Giuffre (1921-2008), et Gene Hall¹¹²⁶. Ce dernier écrit des arrangements pour la formation¹¹²⁷.

Le *stage band* Aces of Collegeland est devenu le précurseur de l'actuel programme d'enseignement du jazz. Il a créé un groupe de musiciens ayant des intérêts communs, et l'existence de ce groupe a contribué à générer une demande d'expertise en matière d'interprétation et d'arrangement de la musique de jazz.¹¹²⁸

Ici encore, il faut être prudent sur le terme « jazz », musique très peu jouée dans le répertoire de l'orchestre¹¹²⁹. Il s'agit donc ici de nouveau d'une pratique collective hors cursus, et d'un orchestre dont les fonctions premières sont l'animation musicale et la danse, géré par un professeur isolé, en marge de ses activités d'enseignement. Néanmoins l'influence de Floyd Graham à Denton est déterminante pour la suite des événements. Il pose les bases d'une pratique musicale régulière qui se situe hors du champ de la musique savante. C'est un modèle pour Gene Hall, qui s'en inspire ultérieurement lorsqu'il est lui-même en responsabilité à Denton.

Je pense que Floyd Graham a certainement été un atout pour cette université plus que n'importe qui d'autre, car c'était un homme de relations publiques. Il a trouvé des soutiens pour cette université grâce au *stage band*, partout où nous nous trouvions. [...] Il donnait une bonne image de l'école là où il allait.¹¹³⁰

Cette formation, les Aces of Collegeland de Floyd Graham, constitue un outil de relations publiques pour l'école, à une période où les activités extrascolaires deviennent un

¹¹²⁴ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, op. cit., p. 224.

¹¹²⁵ B. PERKINS, « "Ageless" 'Fessor Develops Stage Band, Music Dormitory », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 54, 7 mai 1965, p. 4.

¹¹²⁶ ANONYME, « "Collegeland Aces" Coming Out Strong », *The Campus Chat*, vol. 14, n° 1, 23 septembre 1939, p. 1.

¹¹²⁷ ANONYME, « Starlet at Work », *The Campus Chat*, vol. 26, n° 14, 15 janvier 1943, p. 1.

¹¹²⁸ "The show's Aces of Collegeland stage band became the forerunner of the present-day Jazz Studies program. It created a community of performers with common interests, and the existence of that community helped generate demand for expertise in jazz performance and arranging." J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », op. cit., p. 12.

¹¹²⁹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 45.

¹¹³⁰ "Well, I think Floyd Graham was perhaps as much of an asset to this university as any one person I can think of, in that he was a public relations man. He made friends for this university through that Stage Band wherever we were. [...]. He made the school look good wherever he went." *Ibid.*, p. 46.

enjeu en termes d'image pour l'institution, et sont alors valorisées par l'encadrement¹¹³¹. Cela montre comment les orchestres, qui existent en marge de l'institution, peuvent créer les conditions de mise en place d'un enseignement du jazz. On peut alors s'interroger sur les raisons pour lesquelles cela a débouché à Denton sur la création d'un cursus spécifique, contrairement à la très grande majorité des autres institutions¹¹³². Il s'agit vraisemblablement de la conjonction de plusieurs facteurs. C'est tout d'abord lié à l'importance de l'enseignement musical au North Texas State Teachers College, et à la dynamique forte de développement de la fin des années 1930 et de l'immédiat après-guerre. Ensuite, la présence à ce moment à Denton d'élèves qui feront ensuite une brillante carrière de musiciens de jazz est à noter. En 1938, Jimmy Giuffre, Herb Hellis (1921-2010), Harry Babasin (1921-1988) et Gene Rolland (1921-1982) sont étudiants au North Texas State College. Tous participent à la vie musicale du campus¹¹³³. Enfin, c'est l'action conjuguée d'acteurs institutionnels et d'enseignants, Gene Hall puis Leon Breeden qui est déterminante. Tous deux ont joué d'ailleurs dans l'orchestre de Floyd Graham¹¹³⁴.

2.2.2. Structuration des cursus

Deux moments doivent être distingués pour analyser la structuration des cursus au North Texas State College : une période pionnière avec Gene Hall, et une période de développement avec Leon Breeden.

1942-1959 : Gene Hall

Après son rôle actif au sein des Aces of Collegeland, l'action de Gene Hall à North Texas State College se divise en deux temps : tout d'abord la formalisation de sa réflexion pédagogique dans le cadre de la rédaction de son master, puis la mise en œuvre de ce programme à Denton.

Le mémoire de master de Gene Hall

Gene Hall est un saxophoniste originaire de la région de Dallas. Il débute le saxophone en ut à l'âge de onze ans, suit quelques cours avec un violoniste, et se forme en jouant à l'église. Il rejoint ensuite des formations de danse locale, dans lesquelles il passe au saxophone alto¹¹³⁵. Il rejoint en 1934 le North Texas State College en espérant y développer des contacts professionnels et se produire dans les soirées étudiantes¹¹³⁶. Il part en 1935 en tournée en Europe, s'installe à Denton à son retour en 1936, et intègre l'orchestre de Floyd Graham en 1938. Il reprend ses études, obtient son *bachelor* en 1941, et entame ensuite son master, tout en assurant un travail d'assistant d'enseignement. Parmi ses tâches, il doit d'une part surveiller qu'aucun étudiant ne joue du jazz ou des musiques populaires dans l'école, et d'autre part assurer l'enseignement des bois. Il pense alors orienter sa recherche de master

¹¹³¹ C. J. LUCAS, *American Higher Education*, op. cit., p. 211-212.

¹¹³² Pour le cas des HBCU, voir *supra* p. 96.

¹¹³³ D. CERULLI, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957, p. 19-66.

¹¹³⁴ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, op. cit., p. 202.

¹¹³⁵ M. COGSWELL, « Gene Hall: In His Own Words », *Jazz Educators Journal*, vol. 25, n° 3, printemps 1993, p. 38.

¹¹³⁶ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », op. cit., p. 13.

sur la rédaction d'une méthode pédagogique pour ces instruments. Le doyen de l'école de musique, Wilfred Conwell Bain, lui propose alors un autre sujet de recherche : le développement d'un programme d'études pour l'enseignement de la musique de danse au niveau universitaire¹¹³⁷. Il rédige l'essentiel de son mémoire en 1942. La plus grande difficulté qu'il rencontre réside dans le fait qu'aucune recherche dans ce domaine n'a été menée jusqu'alors, et que la bibliographie est réduite. Deux remarques peuvent être faites avant d'étudier le contenu de cette recherche. Tout d'abord, Gene Hall n'a pas reçu d'éducation musicale formelle¹¹³⁸. Il admet lui-même avoir des limites techniques qui se révèlent parfois gênantes dans le cadre de son enseignement¹¹³⁹. Ensuite, il ne se définit pas comme un musicien de jazz¹¹⁴⁰. En effet, son parcours professionnel, tel qu'il le présente dans son curriculum vitae, va de la polka aux *marching bands*, en passant par les groupes de country, le jazz et la musique symphonique¹¹⁴¹.

Après avoir détaillé le cadre dans lequel Gene Hall effectue sa recherche, son contenu doit maintenant être analysé. L'objectif de Gene Hall est de « formuler un certain nombre de principes ou règles qui [...] constitueront un début de formation pour le jeune musicien qui souhaite faire de la musique de danse sa profession »¹¹⁴². Il définit ensuite le domaine musical abordé : « La musique de danse, telle qu'elle est considérée ici, doit être comprise comme incluant tout type de musique qui est couramment jouée par les orchestres de danse des États-Unis dans le but de faire danser le grand public », c'est-à-dire « le ragtime, le jazz, le swing et la musique populaire »¹¹⁴³. C'est donc explicitement la fonction de la musique qui prime sur les genres abordés¹¹⁴⁴. Néanmoins, il définit le jazz, d'une part en l'associant à la pratique de l'improvisation, et d'autre part dans une dimension historique.

Le jazz, dans son sens le plus strict, désigne l'improvisation d'un musicien sur un thème donné. Le jazz, dans son sens le plus large, a été appliqué à une période du développement de la musique de danse commençant aux alentours des premiers stades de la Première Guerre mondiale et cédant la place au titre de swing au début des années 1930.¹¹⁴⁵

¹¹³⁷ Pour une biographie détaillée de toute la période évoquée, voir G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 1-56.

¹¹³⁸ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, op. cit., p. 117.

¹¹³⁹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 124-125.

¹¹⁴⁰ Il fait d'ailleurs le même constat pour Leon Breeden. *Ibid.*, p. 148.

¹¹⁴¹ G. HALL, « Gene Hall Curriculum Vitae », The School of Music of the North State College, s.d.

¹¹⁴² "The purpose of this study is to set forth certain principals or rules, which [...] will be a beginning in the training of the young musician who would make the playing of dance music his profession." G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, op. cit., p. 1.

¹¹⁴³ "Dance music, as considered herein, shall be understood to include all that type of music which is commonly played by the dance orchestras of the United States for the purpose of ballroom dancing by the general public." *Ibid.*, p. 1-2.

¹¹⁴⁴ Le terme musique de danse sera utilisé selon le sens défini par Gene Hall dans la partie de consacrée à l'enseignement du jazz à Denton.

¹¹⁴⁵ "Jazz, in its strictest sense, refers to the improvisation of one musician upon a given theme. Jazz in its broader sense has been applied to a period in the development of dance music beginning around the early stages of the first World War and giving way to the title of swing in the early 1930s." G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, op. cit., p. 4.

Le jazz est de plus caractérisé par la simplicité des formes utilisées¹¹⁴⁶. Cette démarche de définition, qu'il est nécessaire de replacer dans le contexte de l'époque, a le mérite de préciser le sens des termes employés, ce qui n'est habituellement pas le cas. Gene Hall aborde ensuite les questions pédagogiques spécifiques de ce secteur professionnel. Il s'agit en premier lieu du fait que « la grande majorité des musiciens de danse n'abordent pas leur travail de manière analytique, mais jouent simplement "comme ils le sentent" »¹¹⁴⁷. Le fait que certains éléments ne soient pas explicitement formulés dans la pratique professionnelle, et difficilement formulables dans les termes de l'institution constitue une difficulté dans l'élaboration d'un cursus académique. Il s'agit en l'occurrence des *participatory discrepancies*¹¹⁴⁸. En effet, « le fait que le swing n'est pas développé d'une manière orthodoxe » implique que de nouvelles approches pédagogiques doivent être imaginées¹¹⁴⁹. Cette hétérodoxie est envisagée ici du point de vue d'une musique de régime d'écriture, et des problématiques relatives à la notation rythmique. L'ensemble des cursus académiques ont été pensés dans ce cadre, ce qui les rend selon lui inopérants pour l'apprentissage des musiques qui font l'objet de son travail de recherche¹¹⁵⁰. Il propose alors une approche pour aider les étudiants à appréhender le phénomène du swing.

L'étudiant doit donc passer un certain temps chaque jour dans le studio d'écoute à étudier un large éventail de disques de swing. Dans l'idéal, quelqu'un sera présent dans le studio pour expliquer et souligner les pratiques générales du swing telles qu'elles ressortent des enregistrements.¹¹⁵¹

On note ici l'importance de la phonographie dans les processus d'apprentissage, lui permettant d'acquérir « la capacité de diviser les intervalles de temps en fractions sans cesse variables » nécessaire pour l'interprétation du swing¹¹⁵². Il s'agit donc d'une approche pédagogique audiotactile. Il reste alors à déterminer si les élèves s'inscrivant dans les nouveaux cursus de musique de danse doivent avoir suivi au préalable un apprentissage classique. Gene Hall répond par l'affirmative en avançant deux arguments. D'une part la brièveté d'un cursus supérieur de quatre ans ne peut pas s'adresser aux débutants¹¹⁵³. Il s'agit donc d'une spécialisation et non d'un enseignement initial. D'autre part, la réalité du métier de musicien impose une polyvalence entre des répertoires populaires et savants¹¹⁵⁴.

Gene Hall détaille ensuite le cursus de musique de danse, en commençant par les disciplines non performatives. C'est tout d'abord le cours d'histoire, destiné à transmettre les bases d'une culture, à travers l'étude des musiciens les plus importants¹¹⁵⁵. Ensuite viennent

¹¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 6-7.

¹¹⁴⁷ "The great majority of dance musicians do not approach their work in an analytical manner but just 'play like they feel'." *Ibid.*, p. 34.

¹¹⁴⁸ Voir *supra* p. 51.

¹¹⁴⁹ "The fact that swing was not developed in the orthodox manner [...]" G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, op. cit., p. 13.

¹¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹⁵¹ "So the student should spend some time each day in the listening laboratory listening to all kinds and styles of swing records. In the ideal situation someone will be present in the laboratory to explain and point out general swing practices as evidenced by the recordings." *Ibid.*, p. 29.

¹¹⁵² "To perform swing requires the ability to split time intervals at constantly varying factions." *Ibid.*, p. 15.

¹¹⁵³ *Ibid.*, p. 14.

¹¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 16.

¹¹⁵⁵ Il cite les noms de Louis Armstrong, Coleman Hawkins, Jack Teagarden et Earl Hines. *Id.*

la théorie et la formation musicale. La question du chiffrage est centrale¹¹⁵⁶. La lecture à vue et le travail de l'oreille sont alors abordés, avec une attention particulière accordée au développement de l'intériorisation des progressions harmoniques dans le cadre de l'improvisation¹¹⁵⁷. C'est enfin le cours d'arrangement, dont le but est de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences extrêmement valorisées dans le secteur professionnel de la musique de danse : écriture, orchestration, direction¹¹⁵⁸. L'importance et la primauté accordées aux disciplines non performatives ne masquent pas le fait que l'orchestre représente l'enjeu principal du cursus, en dehors duquel celui-ci perd son sens. L'objectif est de préparer les étudiants aux exigences toujours plus élevées du métier de musicien¹¹⁵⁹. Les compétences identifiées sont la maîtrise du son et de la technique instrumentale¹¹⁶⁰, le placement rythmique (identifié comme la principale d'entre elles)¹¹⁶¹ et la capacité à improviser¹¹⁶². Gene Hall indique un certain nombre d'exercices instrumentaux permettant d'acquérir ces savoir-faire : travail sur les débits rythmiques, les dynamiques, les intervalles, le vocabulaire.¹¹⁶³ Le *laboratory band* est le terme utilisé par Gene Hall pour désigner le cours de pratique collective dans lequel ces compétences sont mises en œuvre sous la supervision de l'enseignant. C'est dans ce cadre également que sont joués les travaux d'écriture des étudiants. Cela s'accompagne d'actions de diffusion devant un public dans des situations variées (des soirées dansantes aux *jam sessions*)¹¹⁶⁴.

Le mémoire de Gene Hall est publié en août 1944¹¹⁶⁵. Celui-ci affirme le caractère novateur de son travail¹¹⁶⁶, ce qui est indéniablement le cas¹¹⁶⁷. Cette recherche s'appuie sur quelques articles antérieurs sur l'enseignement du jazz, dont celui de Stringham¹¹⁶⁸. Gene Hall commence par identifier les problématiques spécifiques à l'enseignement des musiques audiotactiles, notamment sur la question du rythme, et indique des moyens de les aborder par l'écoute. Cependant, il propose ensuite une organisation pédagogique principalement axée sur des compétences liées à la lecture et l'écriture, et sur des critères de maîtrise technique. Ces propositions sont très compatibles avec le cadre académique. Si l'objet d'étude change et se distingue de la musique savante occidentale, la pédagogie reste basée sur la formativité d'une musique de régime d'écriture. Le modèle est donc largement acceptable par l'institution. Ainsi, la recherche de Gene Hall pose les bases du futur cursus de musique de danse du North Texas State College¹¹⁶⁹.

¹¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 17.

¹¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 18-19.

¹¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 19-20.

¹¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 20-21.

¹¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹¹⁶¹ *Ibid.*, p. 22.

¹¹⁶² *Ibid.*, p. 28.

¹¹⁶³ *Ibid.*, p. 27-28.

¹¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹¹⁶⁵ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College: Graduate Division 1941-1946 », 1948, p. 165.

¹¹⁶⁶ G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, *op. cit.*, p. 35.

¹¹⁶⁷ Il faut en effet attendre dix ans avant que des recherches ne soient menées dans le domaine. M. L. STUART, *Unit Organization of the Topic Jazz in the Senior High School*, Master of Education, Boston University, 1953 ; B. POGER, *Jazz and the College Curriculum*, Master of Music Education, Boston University, 1955.

¹¹⁶⁸ Voir *supra* p. 79, et E. J. STRINGHAM, « "Jazz"- An Educational Problem », *op. cit.*

¹¹⁶⁹ B. MADSON et M. LYNN HALL, « Hall, Gene (Eugene) », dans *Grove Music Online*, 2002.

La mise en place du cursus

En 1942, Gene Hall prend en charge l'enseignement de l'arrangement au sein du North Texas State College. Wilfred Conwell Bain fait figurer ce cours dans le catalogue de formation en 1943 sous l'intitulé « *dance band arranging* »¹¹⁷⁰. Cette première tentative, alors que Gene Hall est encore étudiant, rencontre un certain succès avec une quinzaine d'étudiants inscrits dans le cours d'arrangement. Gene Hall met alors en place un orchestre hors cursus pour faire jouer les arrangements des élèves¹¹⁷¹. Au cours de la même année, Gene Hall et Floyd Graham encadrent des répétitions d'orchestres de danse mises en place dans le cadre de l'université d'été¹¹⁷². Puis Gene Hall quitte Denton pour poursuivre sa carrière de musicien. C'est Charles Meeks (1922-1976) qui le remplace pour les cours d'arrangement et la direction de l'orchestre, jusqu'au départ de Wilfred Conwell Bain en 1947. Celui-ci va diriger l'école de musique d'Indiana University¹¹⁷³, où Meeks l'accompagne¹¹⁷⁴. Avant de partir, Bain préfigure le développement d'un cursus en musique de danse. En effet, cette mention apparaît pour la première fois dans le catalogue de l'université pour l'année 1946-1947, avec seulement un cours d'arrangement non validé par des crédits d'enseignement¹¹⁷⁵. Walter Hogdson (1904-1988), professeur à Denton depuis trois ans¹¹⁷⁶, nouveau doyen de l'école de musique, appelle alors Gene Hall pour développer un cursus complet¹¹⁷⁷. Ce dernier l'élabore en concertation avec ses collègues des disciplines classiques. Le conseil pédagogique valide les propositions ainsi établies, et pose comme condition que le nom « jazz » ne figure pas et que la mention musique de danse soit conservée¹¹⁷⁸. Gene Hall met alors en œuvre le programme pédagogique défini dans son mémoire. Il exprime dans plusieurs articles parus dans *Down Beat* les raisons de son action en faveur de l'élargissement de l'offre pédagogique. Le problème des institutions est selon lui de se limiter exclusivement à la transmission de la musique savante occidentale, et la responsabilité des enseignants est d'élargir le spectre¹¹⁷⁹. Il avance deux raisons. C'est tout d'abord un argument économique : « les écoles de musique forment dans une large mesure des personnes pour des emplois qui n'existent pas »¹¹⁸⁰. Le secteur de la musique populaire génère selon lui plus d'opportunités que celui des musiques savantes. Cette remarque doit cependant être située dans la perspective des difficultés économiques auxquelles font face les orchestres de danse à ce moment¹¹⁸¹. C'est ensuite un enjeu de légitimité : il dénonce le fait que « ceux qui aspirent à un statut dans les milieux musicaux doivent faire preuve d'allégeance et de compétence dans le domaine de la musique

¹¹⁷⁰ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1943 », 1943, p. 191.

¹¹⁷¹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 71.

¹¹⁷² ANONYME, « Dance Band Work Added to Institute », *The Campus Chat*, vol. 26, n° 35, 30 juillet 1943, p. 1.

¹¹⁷³ En ce qui concerne le développement le développement de l'enseignement du jazz à Indiana University, voir *infra* p. 275.

¹¹⁷⁴ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 85.

¹¹⁷⁵ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1946-1947 », 1946, p. 228.

¹¹⁷⁶ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, op. cit., p. 223.

¹¹⁷⁷ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 67-71.

¹¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 89-91.

¹¹⁷⁹ G. HALL, « New Challenges in Music Education », *Music Educators Journal*, vol. 47, n° 4, 1^{er} février 1961, p. 69.

¹¹⁸⁰ « Schools of music are to a large extent preparing people for jobs that do not exist. » G. HALL, « North Texas State Boasts Only College Jazz Studies », *Down Beat*, vol. 23, n° 20, 3 octobre 1956, p. 54.

¹¹⁸¹ Voir *supra* p. 126.

européenne »¹¹⁸². Il s'agit ici d'une lutte pour briser la position dominante de la musique savante occidentale, et ainsi obtenir une légitimité et les avantages qui vont avec. Ainsi, Gene Hall affirme que « les universités pourraient offrir au jazz "la position avantageuse de la tour d'ivoire" », et ainsi « [...] nous pourrions accélérer le développement du jazz »¹¹⁸³.

À partir de l'année 1947-1948, le contenu des études se fixe progressivement et figure dans le catalogue de l'université, sous l'intitulé d'un cursus « menant à un diplôme de *bachelor* en musique avec une spécialisation en orchestre de danse »¹¹⁸⁴. L'objectif est de préparer les étudiants à s'intégrer dans le secteur professionnel. La majeure partie des enseignements est commune à l'ensemble des étudiants de l'université, et certains cours sont spécifiques à cette spécialisation. D'une part, cela correspond à une conviction de Gene Hall qui affirme que le travail de la technique instrumentale classique doit être maintenu pour ses étudiants. Il en est de même pour la théorie de la musique savante occidentale, dont les principes doivent être maîtrisés avant de les adapter au jazz¹¹⁸⁵. Pour Gene Hall, la différence entre musique classique et jazz, qu'il envisage comme deux « termes parapluie » regroupant chacun un vaste éventail de pratiques et d'esthétiques, est que dans la première, le texte est primordial, alors que c'est la performance pour le second¹¹⁸⁶. Les fondamentaux théoriques et techniques sont communs selon lui, et doivent être préservés, ce qui de plus favorise l'intégration de l'enseignement des nouvelles esthétiques dans l'institution. D'autre part, Gene Hall est le seul enseignant nommé pour mettre en place ce nouveau cursus. Disposant d'un nombre d'heures limitées¹¹⁸⁷, il est dans l'obligation de mutualiser les ressources déjà existantes. Les cours spécifiques sont constitués par l'orchestre de danse (cinq heures hebdomadaires pendant les quatre années de formation), un cours d'improvisation (une heure hebdomadaire durant les deuxième et troisième années), et un cours d'arrangement sur deux niveaux (trois heures hebdomadaires durant les troisième et quatrième années). La pratique orchestrale concentre le plus d'heures, d'autant que les étudiants doivent participer à une pratique collective dans une autre esthétique durant au moins quatre semestres¹¹⁸⁸. Cette obligation est ramenée à deux semestres en 1954¹¹⁸⁹. L'orchestre de danse dirigé par Gene Hall est ouvert à tous les étudiants du North Texas State College, et ne regroupe donc pas uniquement ceux qui ont choisi cette spécialisation¹¹⁹⁰. Au cours des années suivantes, le contenu des différents enseignements est précisé. Le cours d'arrangement aborde les questions d'orchestration et d'harmonie¹¹⁹¹. Le cours d'improvisation est une initiation théorique, et a pour objectif de donner les bases du langage à travers l'analyse d'exemples¹¹⁹². Le cursus s'enrichit durant la

¹¹⁸² "[...] those who aspire to status in music circles must profess allegiance to and demonstrate competency in the area of European music [...]" G. HALL, « North Texas State Boasts Only College Jazz Studies », *op. cit.*

¹¹⁸³ "[...] the schools could offer to jazz 'the profitable ivory tower position.' [...] we could hasten the development of jazz." J. TRACY, « Afternoons-Panels and Music », *Down Beat*, vol. 23, n° 16, août 1956, p. 42.

¹¹⁸⁴ "Leading to the Degree of Bachelor in Music With a Major in Dance Band" ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1947-1948 », 1947, p. 90-91.

¹¹⁸⁵ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 88-89.

¹¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 87.

¹¹⁸⁷ D'autant plus qu'une partie de ses heures d'enseignement sont mobilisées pour former des enseignants des écoles primaires. *Ibid.*, p. 124.

¹¹⁸⁸ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1948-1949 », 1948, p. 259-260.

¹¹⁸⁹ ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1954-1955 », 1954, p. 286.

¹¹⁹⁰ ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1951-1952 », 1951, p. 269.

¹¹⁹¹ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1946-1947 », *op. cit.*, p. 233.

¹¹⁹² ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1950-1951 », 1950, p. 267.

période d'activité de Gene Hall¹¹⁹³. On note en 1955 l'apparition de deux nouveaux cours. Le premier, intitulé « Perspective in Jazz », d'une durée d'une heure hebdomadaire, consiste en « un groupe de discussion sur les problématiques du jazz »¹¹⁹⁴, et correspond à un cours d'histoire. Le second, intitulé « Forms in Jazz », d'une durée d'une heure hebdomadaire, fait suite au précédent, et constitue un cours d'analyse¹¹⁹⁵.

Dans le cadre d'une formation nécessitant 130 heures de cours, 32 heures sont consacrées exclusivement à l'étude et à l'interprétation du jazz. Cela comprend les orchestres en situation de performance [...], l'arrangement, l'improvisation et un cours consacré à l'écoute d'enregistrements de jazz avec des discussions sur ce qui est bon, les tendances du jazz, etc.¹¹⁹⁶

L'enseignement de la spécialité représente donc environ un quart du volume horaire global. Gene Hall a réalisé la majeure partie du projet pédagogique figurant dans sa recherche. L'orchestre est l'élément central, en combinant la dimension de la performance et la possibilité de jouer et tester les travaux d'écriture des étudiants. L'orchestre s'appelle pour cette raison le *laboratory band*¹¹⁹⁷. Gene Hall détaille par ailleurs l'orientation stylistique des orchestres. L'école en compte trois en 1950 : un principal représentant l'université dans les manifestations en interne et en externe (le *laboratory band*, ou *lab band*), et les deux autres de niveau inférieur¹¹⁹⁸. Le troisième orchestre, de taille plus réduite, est constitué d'un combo avec cinq instruments à vent et une section rythmique¹¹⁹⁹.

Ces groupes musicaux s'inspirent des *big bands* de l'époque du « swing » et sont généralement appelés *stage bands* (parfois orchestres de danse). La musique jouée est reconnaissable par l'ancienne génération comme de la musique de danse, cependant, peu de ces orchestres jouent pour des bals. La plupart de leurs programmes sont présentés sur scène (sous forme de concerts ou de spectacles), d'où l'appellation « *stage band* ». ¹²⁰⁰

Tout d'abord, on peut noter que le *stage band* se produit très fréquemment dans des événements organisés sur le campus, y compris pour des soirées dansantes¹²⁰¹. Gene Hall se place ainsi dans la continuité du rôle tenu par les Aces of Collegeland. Cela est une première

¹¹⁹³ Voir *infra* tableau « Évolution du cursus du *Bachelor of Music with a Major in Dance Band* à North Texas State College » en annexe.

¹¹⁹⁴ ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1956-1957 », 1956, p. 262.

¹¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 265.

¹¹⁹⁶ "Within a major requiring 130 hours for completion, 32 hours are devoted exclusively to the study and performance of jazz. This includes performing bands [...], arranging, improvisation, and a class devoted to listening to jazz recordings with discussions as to what is good, trends in jazz, etc." G. HALL, « North Texas State Boasts Only College Jazz Studies », *op. cit.*

¹¹⁹⁷ A. SCOTT, « Cattles, Saddles, and Some Dignity for Jazz », *Radio Free Jazz*, vol. 17, n° 1, janvier 1976, p. 7.

¹¹⁹⁸ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 112.

¹¹⁹⁹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 112.

¹²⁰⁰ "These musical units are modeled after the big bands of the "swing" era and are usually called stage bands (sometimes dance bands). The music played is recognizable to the older generation as dance music; however, few of the organizations play for dances. Most of their programs emanate from a stage (in the form of concerts or programs), hence the appellation 'stage band'." G. HALL, « New Challenges in Music Education », *op. cit.*, p. 70.

¹²⁰¹ Voir par exemple ANONYME, « Lab Band Plays Matinee », *The Campus Chat*, vol. 34, n° 29, 14 février 1951, p. 3 ; ANONYME, « Laboratory Band Gains National Recognition », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1956, p. 254-255.

raison de cette orientation stylistique¹²⁰². Ensuite, le choix du modèle du *big band* est fait pour des raisons d'attractivité, en direction des vétérans bénéficiaires du G.I. Bill et souhaitant se former musicalement¹²⁰³, et pour préparer l'ensemble des étudiants au métier de musicien d'orchestre, soit les mêmes raisons qu'au Westlake College of Music. C'est aussi un style musical beaucoup plus populaire que le bebop¹²⁰⁴. Gene Hall s'exprime à ce sujet. S'il reconnaît que le bebop a beaucoup apporté sur le plan harmonique et technique, il déplore la mauvaise image donnée au jazz par le comportement de certains musiciens de ce style¹²⁰⁵. Cette position s'inscrit dans sa quête d'acceptabilité par l'institution. Il est important de noter que le répertoire de l'orchestre varie en fonction des contextes de performance. Le répertoire de danse est joué lors des événements de relations publiques avec des partenaires extérieurs, tandis que les arrangements originaux et plus modernes sont réservés aux concerts¹²⁰⁶. De plus, il existe du temps de Gene Hall une scission en deux camps opposés dans l'orchestre. Le premier regroupe les élèves traditionalistes, attachés au répertoire des *big bands* avant la Seconde Guerre mondiale, le second est avant-gardiste et privilégie une esthétique contemporaine¹²⁰⁷. Au-delà de ces querelles esthétiques, trouver des arrangements à faire jouer par l'orchestre est un enjeu majeur, car il n'y a alors pas de matériel pédagogique disponible. Ce sont Gene Hall et les élèves du cours d'arrangement qui écrivent de nouveaux arrangements, et recopient les originaux qu'ils peuvent se procurer par leurs connaissances dans le monde du jazz¹²⁰⁸. Au fil des années, une évolution des arrangements vers plus de complexité est observable, notamment en ce qui concerne la variété des métriques utilisées par les étudiants, selon le témoignage de Walter Hogdson¹²⁰⁹. Celui-ci affirme également que le niveau des orchestres progresse également de façon constante¹²¹⁰.

Gene Hall est progressivement secondé par des assistants. C'est par exemple le cas du saxophoniste et trompettiste Claude R. Lakey (1910-1990), élève de la promotion en 1948, musicien de l'orchestre de Harry James (1916-1983), qui se voit ensuite confier la direction du deuxième orchestre. Il y apporte son expertise professionnelle et en enrichit considérablement le répertoire¹²¹¹. Il reste trois années et demie à Denton¹²¹². D'une autre génération, le saxophoniste Ed Summerlin (1928-2006), étudiant en 1957 à North Texas State College, a alors également la charge de la direction d'un des orchestres et de plusieurs cours¹²¹³. Le recrutement des assistants reste néanmoins lié à cette époque à des étudiants avancés. Les élèves durant cette période sont tous blancs. L'université cesse d'être ségréguée

¹²⁰² Pour les enjeux de diffusion liés à l'orchestre, voir *infra* p. 162.

¹²⁰³ K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 91-92.

¹²⁰⁴ K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, *op. cit.*, p. 53.

¹²⁰⁵ R. NOEL, « Campus Cats Defend Bebop in Spite of Square's Protest », *The Campus Chat*, vol. 33, n° 3, 30 septembre 1949, p. 3.

¹²⁰⁶ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, *op. cit.*, p. 36.

¹²⁰⁷ *Ibid.*, p. 206.

¹²⁰⁸ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 85-86.

¹²⁰⁹ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, *op. cit.*, p. 233.

¹²¹⁰ *Ibid.*, p. 241-242.

¹²¹¹ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 109 ; A. SCOTT, « Cattles, Saddles, and Some Dignity for Jazz », *op. cit.*

¹²¹² R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, *op. cit.*, p. 38.

¹²¹³ J. TURK, « School Offers Formal Jazz Training », *The Campus Chat*, vol. 41, n° 11, 25 octobre 1957, p. 2.

en 1954¹²¹⁴. En 1956, North State Texas College accepte les premiers étudiants noirs, mais devant l'interdiction formulée par la direction de se produire en concert avec un orchestre racialement mixte, ceux-ci démissionnent rapidement du cursus¹²¹⁵. Les étudiantes ne participent pas aux *stage bands*, mais des orchestres entièrement féminins sont créés pour des événements sur le campus¹²¹⁶. Entre 1947 et 1959, 70 étudiants ont été diplômés dans la spécialisation musique de danse¹²¹⁷, et certains d'entre eux ont ensuite mené une carrière de musiciens professionnels dans l'orchestre de Hal McIntyre (1914-1959), et celui de Glenn Miller (1904-1944) alors dirigé par Ray McKinley (1910-1995)¹²¹⁸.

Gene Hall quitte en 1959 ses fonctions au North Texas State College pour rejoindre Michigan State University¹²¹⁹, alors dirigé par Walter Hodgson, ancien doyen de North Texas State College¹²²⁰. L'action de Gene Hall à Denton a été capitale dans l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz et des musiques populaires à cette époque. La stratégie qu'il a adoptée pour y parvenir va marquer durablement le domaine, et notamment la dénomination et le format des pratiques collectives, le *stage band*. Durant la seconde partie des années 1940 et la décennie suivante, cela permet au jazz et à la musique de danse de s'implanter dans certaines institutions. On peut noter que si ces pratiques sont progressivement acceptées, elles ne sont pas nommées, et le terme jazz reste tabou. L'objet-jazz reste encore difficile à appréhender, dans les enseignements comme dans les discours qui les accompagnent. L'influence du North Texas State College s'étend, et d'autres universités du même état développent alors des programmes similaires : Sam Houston State University en 1949 et University of Houston en 1951¹²²¹. Dans une lettre adressée à son successeur, Gene Hall résume les enjeux du cursus qu'il a mis en place.

Le problème principal est de fournir de la musique stimulante au-delà de la musique commerciale, tout en restant en contact avec la musique commerciale. C'est l'objectif du programme.¹²²²

Après 1959 : Leon Breeden

Leon Breeden reste en fonction à Denton de 1959 en 1984. Cependant, la période étudiée dans le cadre de cette recherche s'arrête en 1967. En effet, cette date marque l'apogée des actions de Breeden à Denton¹²²³ et la réalisation de ses objectifs majeurs. Le rôle de Leon Breeden sera étudié en deux temps : d'une part le développement des activités d'enseignement, et de l'autre les problèmes institutionnels rencontrés.

¹²¹⁴ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 116.

¹²¹⁵ J. MURPHY, « Reflections on 75 Years of North Texas Jazz », op. cit., p. 19.

¹²¹⁶ ANONYME, « All-Girl Orchestra in Planning Stage », *The Campus Chat*, vol. 36, n° 6, 15 octobre 1952, p. 9.

¹²¹⁷ J. HAYNES, « Milestones, Music Commemorate 50th History », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 3.

¹²¹⁸ J. TURK, « School Offers Formal Jazz Training », op. cit.

¹²¹⁹ ANONYME, « Lab Band Starts Sessions », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 4, 30 septembre 1959, p. 1.

¹²²⁰ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, op. cit., p. 41.

¹²²¹ B. LUTY, « Jazz Education's Struggle for Acceptance. Part I », op. cit., p. 53.

¹²²² "The principal problem is to supply challenging music beyond commercial music but stay in touch with commercial music, too. That is the purpose of the program." D. JOYNER, « 50 Years of Jazz Education at North Texas », op. cit., p. 54.

¹²²³ ANONYME, « Lab Band Performs on Voice of America », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 64, 25 juillet 1967, p. 1.

Développement des activités d'enseignement

Leon Breeden (1921-2010), clarinettiste et saxophoniste, est diplômé d'un *bachelor* en 1945, et d'un master en 1949, de la Texas Christian University de Forth Worth¹²²⁴. Il a l'opportunité d'être clarinettiste titulaire dans l'orchestre de Tommy Dorsey (1905-1956)¹²²⁵ et d'occuper une place d'arrangeur attiré pour le Boston Pops Orchestra, offres qu'il décline pour raisons familiales pour revenir s'installer au Texas. Il dirige alors l'orchestre de la Texas Christian University et de Grand Prairie High School de Dallas de 1953 à 1959¹²²⁶, joue dans l'orchestre symphonique de la ville et dirige sa propre formation de danse de trente musiciens¹²²⁷. Breeden est un musicien polyvalent. La question de sa pratique du jazz et de sa connaissance de ce milieu professionnel se pose. Breeden précise lui-même son parcours, et comme Gene Hall, ne se définit pas comme un musicien de jazz :

J'ai joué dans des orchestres militaires, des orchestres d'opéra et des orchestres symphoniques, et j'ai dirigé mon propre orchestre pendant deux ou trois ans à Fort Worth. Dire que je possède une grande expérience du jazz... pas autant que je l'aurais souhaité.¹²²⁸

La nomination de Breeden est annoncée en juin 1959, en tant que directeur du *lab dance band*¹²²⁹. Il est intéressant de noter que son titre concerne la direction de l'orchestre principal, davantage que ses fonctions pédagogiques, preuve du rôle central du modèle du *stage band* dans l'identification des activités liées au jazz à Denton. Il a été engagé sur recommandation de Gene Hall¹²³⁰ et son action va s'inscrire dans la continuité de celle de son prédécesseur. Leur profil est d'ailleurs comparable : musiciens polyvalents, d'envergure locale, avec une implication avérée dans l'enseignement. La différence réside dans le fait que, de l'aveu même de Gene Hall, Breeden possède une plus grande technique instrumentale, et ainsi une légitimité pédagogique auprès des étudiants, ce qui constitue la raison principale de la recommandation de Gene Hall¹²³¹. Breeden affirme sa vocation pédagogique, et l'avance comme raison de sa décision de ne pas avoir saisi les opportunités professionnelles qui se sont présentées à lui¹²³². Pour lui, le travail d'enseignant exige une disponibilité totale, « 24 heures par jour, sept jours par semaine »¹²³³. Breeden précise ses objectifs pédagogiques :

¹²²⁴ ANONYME, « Leon Breeden Assumes Position as Director of Lab Dance Band », *The Campus Chat*, vol. 42, n° 57, 26 juin 1959, p. 1.

¹²²⁵ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, Detroit, Mich., Gale Research Co., 1977, p. 46.

¹²²⁶ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, DMA dissertation, Austin, Tex., University of Texas Austin, 2005, p. 18-19.

¹²²⁷ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 116.

¹²²⁸ "My playing, really was: military band, opera orchestra, symphony orchestra, and I had my own band for two or three years in Fort Worth. To say I've had a lot of jazz experience... not as much as I would have preferred." Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 46.

¹²²⁹ ANONYME, « Leon Breeden Assumes Position as Director of Lab Dance Band », *op. cit.*

¹²³⁰ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 18.

¹²³¹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 124-125.

¹²³² Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 46.

¹²³³ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 70.

[...] Il faut l'enseigner dans de bonnes conditions, avec un encadrement et une assistance appropriés pour les étudiants. Le jazz est une musique, pas un mode de vie.¹²³⁴

Breeden vise ici à respectabiliser le jazz, en dissociant la musique de l'image négative due aux comportements individuels, ici encore ceux des musiciens de bebop. Ce faisant, il extrait le contenu musical du contexte social dans lequel il est élaboré. Les comportements individuels sont surveillés et le port du bouc est interdit. Ce souci d'acceptation, rendu accru par des résistances institutionnelles persistantes, le pousse à mettre en avant la maîtrise de la lecture à vue¹²³⁵. Il s'agit donc ici de prouver la valeur des étudiants de jazz en se basant sur les critères d'évaluation de l'institution, c'est-à-dire les compétences d'une musique de régime d'écriture. C'est donc une double décontextualisation qui est à l'œuvre : d'une part le contexte de production, de l'autre la formativité. C'est à ce prix que l'image des étudiants de jazz finit par être valorisée dans la communication de l'université. Ainsi, on peut lire en 1964 dans l'annuaire de l'université : « L'étudiant de jazz sérieux doit combiner les cours théoriques et les devoirs à la maison avec une pratique instrumentale constante »¹²³⁶.

Le cursus évolue peu durant l'ère Breeden. Malgré son souhait d'inscrire, dès son arrivée, le terme jazz dans l'intitulé de la formation, le nom reste inchangé pour toute la période étudiée¹²³⁷. Il faut attendre 1975 pour que le terme jazz remplace la mention musique de danse dans l'intitulé du diplôme¹²³⁸. Les cours et leur contenu restent identiques¹²³⁹. Cependant, Breeden a considérablement développé le volume des activités, et notamment les *stage bands*. Leur nombre passe de trois lors de sa prise de fonction à onze en 1971, avec une vingtaine d'élèves par groupe¹²⁴⁰. Ces orchestres répètent du lundi au jeudi, le vendredi étant réservé au travail en section¹²⁴¹. Ils sont classés par ordre de niveau, le premier étant le *One O'Clock Band* (dirigé par Leon Beeden), suivi du *Two O'Clock Band*, puis du *Three O'Clock Band*, etc. Les répétitions s'étalent sur neuf heures par jour, pour un volume global de près de quarante heures de travail en grande formation¹²⁴². Afin de gérer cet accroissement d'activité, Breeden recrute progressivement huit assistants qu'il coordonne¹²⁴³. Parmi eux, on note la présence de Dan Haerle¹²⁴⁴ (1937), alors encore étudiant, et qui enseignera de nouveau à Denton à partir de 1977 pendant près de trente ans¹²⁴⁵. Tout cela accompagne une augmentation du nombre d'étudiants. En 1962, le département compte 90 étudiants originaires de seize États¹²⁴⁶. Dans les années 1970, ils sont près de 400 à auditionner chaque année, avec un recrutement élargi à l'international¹²⁴⁷. Parmi les étudiants diplômés durant

¹²³⁴ "[...] it must be taught under good circumstances, with proper supervision and help for students. Jazz is music, not a way of life." N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 20.

¹²³⁵ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 13.

¹²³⁶ "The serious jazz major must combine class theories and homework with constant practice." ANONYME, « Some Even Manage to Attend Classes », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1964, p. 64.

¹²³⁷ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 36.

¹²³⁸ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 15.

¹²³⁹ L. BREEDEN, « Jazz for Credit at North Texas State », *Change*, vol. 9, n° 7, 1977, p. 45.

¹²⁴⁰ F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, *op. cit.*, p. 116.

¹²⁴¹ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 33.

¹²⁴² L. BREEDEN, « Jazz for Credit at North Texas State », *op. cit.*, p. 44.

¹²⁴³ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 33-34.

¹²⁴⁴ ANONYME, « Lab Band Heading West », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 46, 1^{er} avril 1966, p. 1.

¹²⁴⁵ J. TOLSON, « Starting with the ABC and HR of It: A Conversation on the State of Jazz Education with Five Renowned Jazz Educators », *Journal of Jazz Studies*, vol. 9, n° 2, hiver 2013, p. 195-196.

¹²⁴⁶ N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 20.

¹²⁴⁷ L. BREEDEN, « Jazz for Credit at North Texas State », *op. cit.*, p. 44.

cette période qui ont ensuite mené une carrière professionnelle, on trouve le saxophoniste Billy Harper (1943), qui a notamment joué dans les orchestres d'Art Blakey (1919-1990) et de Gil Evans (1912-1988)¹²⁴⁸. Il est le premier étudiant afro-américain à avoir intégré le *One O'Clock Band* en 1964¹²⁴⁹. Pour Breedon, la cause du faible nombre d'étudiants afro-américains tient au peu de candidats noirs aux auditions d'entrée¹²⁵⁰. Lester Bowie (1941-1999), étudiant pendant une année seulement à Denton, dénonce pour sa part un racisme présent dans l'institution.

J'essaie de comprendre comment ces enfoirés peuvent être ici à étudier l'art noir et avoir l'audace d'être racistes. J'y suis allé un an, puis j'ai abandonné.¹²⁵¹

Cette question est complexe, et il est difficile de mettre en cause les comportements individuels des membres de l'équipe pédagogique ou des étudiants sans autres témoignages. Un premier élément de réponse tient dans la décontextualisation du jazz opérée par Breedon, à laquelle s'oppose la revendication communautaire exprimée ici par Lester Bowie, portée par de nombreux musiciens afro-américains. Il s'agit alors davantage d'un procès en appropriation culturelle fait par ce dernier à l'institution d'enseignement. L'intégration tardive d'étudiants afro-américains dans le premier *stage band*, près d'une décennie après la déségrégation à North Texas State College¹²⁵² est un second élément de réponse. Cette question se présente de façon plus aiguë dans l'université d'un État du sud des États-Unis, par comparaison avec le Westlake College of Music situé dans une grande ville de la côte ouest. Leon Breedon et Gene Hall vivent et travaillent dans une société et un milieu professionnel dans lequel la ségrégation a longtemps été un fait établi. Ils sont en cela le produit d'un lieu et d'une époque¹²⁵³. À la suite du processus de déségrégation, Breedon n'envisage pas la persistance d'obstacles à l'inscription d'étudiants afro-américains dans le programme jazz de North Texas State University. De plus, aucune femme n'intègre le *One O'Clock Band* durant la période étudiée¹²⁵⁴. La réponse de Breedon est identique et tient à l'absence de candidates de niveau suffisant¹²⁵⁵. Dans les deux cas, Breedon refuse de pratiquer une forme de discrimination positive pour favoriser la mixité dans son orchestre¹²⁵⁶.

Enjeux institutionnels

Le caractère pionnier de l'enseignement du jazz à Denton au sein d'une université permet d'envisager les questions institutionnelles auxquelles font face d'abord Gene Hall, puis Leon Breedon, et plus largement les expériences similaires ultérieures. C'est précisément la persistance de ces difficultés sur le temps long qui est révélatrice de leur ampleur. Elles

¹²⁴⁸ D. WILD, « Harper, Billy (Wilbert) », dans *Grove Music Online*, 2002.

¹²⁴⁹ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 14.

¹²⁵⁰ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 59.

¹²⁵¹ "I'm trying to figure out, how can these motherfuckers be up here studying black art, and got the audacity to be racist? I went there one year, then dropped out." G. E. LEWIS, *A Power Stronger Than Itself: The AACM and American Experimental Music*, Chicago, University of Chicago Press, 2008, p. 137-138.

¹²⁵² J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 14.

¹²⁵³ J. MURPHY, « Reflections on 75 Years of North Texas Jazz », *op. cit.*, p. 19.

¹²⁵⁴ Il faut attendre 1976. J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 15.

¹²⁵⁵ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 58-59.

¹²⁵⁶ Lors de mon séjour à Denton en mai 2023, j'ai observé que le *One O'Clock Band* compte deux étudiants afro-américains dans ses rangs, et aucune étudiante.

influent directement sur les choix pédagogiques. Par conséquent, ce cadre contraignant doit être pris en compte dans cette recherche. Il s'agit premièrement des enjeux financiers et matériels, et deuxièmement des relations avec l'encadrement et les collègues enseignants de musique savante occidentale.

Il est tout d'abord question des ressources économiques : « Nous n'avons reçu pratiquement aucun soutien financier de la part de l'école », déplore Breeden¹²⁵⁷. Par exemple, l'institution ne finance aucune bourse d'études pour le département jazz. Cette situation force Breeden à chercher des sources de revenus extérieures auprès de partenaires privés¹²⁵⁸. Ces difficultés financières sont présentes dès l'arrivée de Gene Hall et impactent fortement la mise en place des nouvelles activités : absence de budget pour acheter des partitions, et de locaux dédiés¹²⁵⁹. D'une part, la question du répertoire à faire jouer aux orchestres se pose de façon aiguë pour Gene Hall comme pour Leon Breeden. D'autre part, celle du lieu est d'ordre pratique et symbolique. Durant l'ère Gene Hall, les orchestres doivent répéter dans un ancien bâtiment désaffecté de l'armée¹²⁶⁰. Dans les années 1960, malgré le développement important des orchestres, l'ensemble des activités de répétitions et des cours se déroulent dans un unique endroit, une ancienne cafétéria, à l'exception des cours d'improvisation, qui ont lieu dans un dortoir désaffecté¹²⁶¹. Le but pour Breeden est d'obtenir un bureau équivalent à celui des autres responsables d'orchestres au sein de l'université¹²⁶². Les locaux sont d'une part la condition de l'existence et du développement des nouvelles activités, et d'autre part un marqueur de la place qu'occupe le jazz dans l'institution et de son degré d'acceptation en son sein. Selon Breeden, la lutte pour surmonter ces difficultés a renforcé sa détermination et constitue une des clés de son succès : « S'ils nous avaient donné [...] tout l'équipement dont j'avais besoin, de bons arrangements, tout cela, je ne pense pas que nous aurions réussi »¹²⁶³. L'implication de Breeden permet de trouver des solutions à une grande partie de ces problèmes. En plus de ses activités d'enseignement, il prend en charge la gestion des tâches administratives, seul, sans l'aide d'une secrétaire pendant les huit premières années suivant sa prise de fonction¹²⁶⁴. Durant toute la période étudiée ici, un seul enseignant jazz est nommé. À Denton, Gene Hall puis Leon Breeden assument successivement l'essentiel de la charge de travail, la résolution des problèmes de budget, de matériel et de locaux, et la promotion des orchestres. On retrouve la situation dans laquelle des individus isolés rendent possible, par un investissement personnel qui dépasse leurs obligations professionnelles, la mise en place d'un enseignement dans l'institution. C'est une constante dans les expériences institutionnelles étudiées dans cette recherche¹²⁶⁵.

¹²⁵⁷ "We received almost no financial support whatsoever from the school" B. RIGGS, « The Sensuous Groove of Jazz Emerges Through Leaders' Passion », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 11.

¹²⁵⁸ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 37.

¹²⁵⁹ B. RIGGS, « The Sensuous Groove of Jazz Emerges Through Leaders' Passion », *op. cit.*

¹²⁶⁰ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, *op. cit.*, p. 208.

¹²⁶¹ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 38.

¹²⁶² C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 72.

¹²⁶³ "Had they given us everything that I'd had no problem with, all the equipment I'd needed, good arrangements, all that stuff, I don't think we would have succeeded." *Ibid.*, p. 34.

¹²⁶⁴ *Ibid.*, p. 37.

¹²⁶⁵ C'est par exemple le cas de M. Seiber à Francfort ou de S. Browne à la Jefferson High School, puis plus tard Jerry Coker dans les différents lieux dans lesquels il enseigne.

Il faut alors s'interroger sur les raisons du manque de soutien de la part du North Texas State College. Une fois prise la décision de créer ce nouveau cursus, le problème est de trouver les ressources à lui allouer, dans le cadre d'un budget constant, précédemment réparti entre les différents programmes éducatifs existants¹²⁶⁶. Il s'agit donc pour les nouveaux entrants de s'imposer dans les arbitrages financiers au sein de l'institution. C'est d'autant plus difficile qu'il s'agit de nouvelles pratiques et de nouvelles esthétiques, et les enjeux de légitimation sont centraux. Breeden relate son expérience : « L'endroit était conçu pour Bach, Beethoven et Brahms. Il n'y avait aucun soutien pour le jazz »¹²⁶⁷. Le modèle de la musique savante occidentale est hégémonique. Gene Hall est le premier à faire face à une hostilité au sein de l'institution : « la plupart des musiciens de N.T. méprisaient les orchestres de danse ou de jazz [...]. Beaucoup de gens disaient que ce n'était qu'une mode passagère et qu'elle ne durerait pas »¹²⁶⁸. Une grande partie de l'équipe pédagogique redoute alors une baisse de niveau de l'école¹²⁶⁹. La reconnaissance du jazz à North Texas est longue et difficile. En 1954, lors du compte rendu d'un concert, une distinction est faite entre la prestation du *laboratory band* de Gene Hall, et « les étudiants d'une musique plus sérieuse » d'un ensemble de musique de chambre¹²⁷⁰. La situation évolue en 1958, où « l'excellent département jazz » est mis en avant dans la présentation de l'école de musique¹²⁷¹. La raison de ce changement de statut tient selon Gene Hall au fait qu'à partir d'un certain moment, « quelques-uns des meilleurs élèves de l'école de musique se trouvent dans le département de jazz »¹²⁷². Cependant, Gene Hall prévient Leon Breeden de l'hostilité d'une partie du corps enseignant, qui milite toujours pour obtenir l'arrêt de l'enseignement du jazz¹²⁷³. Les résistances institutionnelles restent vives, et se manifestent par des remarques hostiles envers Breeden dans sa vie professionnelle et privée¹²⁷⁴. Le positionnement de Breeden est alors de convaincre ses collègues que l'enseignement du jazz ne représente pas une menace, et parvient à faire accepter progressivement le développement important des nouvelles activités au sein de l'institution¹²⁷⁵. Il y parvient d'une part en donnant une image de sérieux et de professionnalisme à l'enseignement du jazz à North Texas State University¹²⁷⁶, et d'autre part en alignant les attentes pédagogiques et les modalités d'évaluation sur ceux de l'institution, ce qui explique l'importance accordée à la lecture dans la formation des étudiants de jazz à Denton. D'autres universités au niveau national développent dans les années 1960 des cursus sur le modèle de la North Texas State University, et notamment Michigan State University et

¹²⁶⁶ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 36.

¹²⁶⁷ "The place was designed for Bach, Beethoven and Brahms [...]. There was not support for jazz." J. KORANSKY, « Leon Breeden: Hall of Fame », *Jazz Educators Journal*, vol. 34, n° 1, International Association of Jazz Educators, 2001, p. 30.

¹²⁶⁸ "The dance band or jazz phase of music was looked down upon by most musicians at N.T. [...] A lot of people said it was just a passing phase and it wouldn't last." J. MCQUEEN, « Sentimental Journey: Jazz Music Transforms from Hip to Academic », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 4.

¹²⁶⁹ N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 20.

¹²⁷⁰ ANONYME, « Festival of Fine Arts », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1954, p. 309.

¹²⁷¹ ANONYME, « [Sans titre] », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1958, p. 9.

¹²⁷² N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 20.

¹²⁷³ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 35.

¹²⁷⁴ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 13.

¹²⁷⁵ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 44.

¹²⁷⁶ *Ibid.*, p. 70.

Indiana State University¹²⁷⁷. Dans la première, Gene Hall poursuit sa carrière d'enseignant, et dans la seconde, Wilfred Conwell Bain met en place le département jazz avec Jerry Coker puis David Baker¹²⁷⁸. Les résistances institutionnelles sont également fortes dans ses deux endroits, notamment à Indiana University, où la mise en place du cursus jazz prend de longues années avant d'aboutir¹²⁷⁹. Cette constante s'observe dans les expériences institutionnelles étudiées dans cette recherche.

¹²⁷⁷ D. JOHNSTON, « Lab Band to Perform at Fair », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 7, 7 octobre 1960, p. 1.

¹²⁷⁸ Voir *infra* p. 275.

¹²⁷⁹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 84.

3. *Stage bands* : articulation entre l'institution et le monde du jazz

Les expériences menées à Westlake et à Denton sont opposées sur bien des points. D'un côté, il s'agit d'une structure créée pour l'occasion dans le contexte particulier du G.I. Bill, située dans une grande ville, insérée dans un tissu de diffusion, entretenant des relations étroites avec une industrie culturelle offrant de nombreuses opportunités d'emploi. De l'autre côté, à la suite de nombreuses activités liées à la musique de danse dans une université d'une petite ville du Texas avant la Seconde Guerre mondiale, un cursus se met en place, fruit à la fois d'une volonté de la direction de l'université et de stratégies des enseignants pour contourner et vaincre une résistance institutionnelle latente. Cependant, les points communs entre le Westlake College of Music et North Texas sont nombreux. Dans les deux cas, l'objet de l'enseignement est masqué et le terme jazz n'est pas employé. Les enseignants de ces deux structures ont une faible implantation dans le monde du jazz, exception faite de Bill Russo (1928-2003). Les difficultés financières rencontrées sont importantes de part et d'autre, et impactent l'orientation et le développement des activités pédagogiques. Enfin, et surtout, dans les deux cas, les cursus sont basés sur le modèle du *stage band* qui détermine les compétences et les apprentissages. C'est le lieu des mises en situation pour la performance instrumentale et les pratiques d'écriture. Il représente l'horizon de la formation et de l'insertion professionnelles. Au-delà de ces enjeux pédagogiques, c'est un espace de construction des identités et de rencontre entre les dimensions éducative et artistique. C'est ce cadre qui est maintenant étudié. Premièrement, les actions de diffusion permettent l'articulation entre l'environnement institutionnel et le monde du jazz. Deuxièmement, le rôle particulier de Stan Kenton dans cette période de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz doit être envisagé dans la perspective des *stage bands*. Troisièmement, les nouvelles pratiques musicales qui apparaissent dans l'institution aboutissent à un changement de formativité qu'il faut analyser.

3.1. La diffusion

Le modèle du *stage band* va opérer dans deux dimensions : d'une part permettre au jazz de se créer une identité et de résoudre un certain nombre de difficultés au sein de l'institution, et de l'autre de chercher la caution de figures représentatives du monde du jazz.

3.1.1. Le rayonnement

Le rayonnement dû aux actions de diffusion est un moyen d'exister dans l'institution. Il convient d'analyser les modalités de sa mise en œuvre, puis de déterminer les objectifs alors poursuivis par les enseignants.

Les concours d'orchestre

Les concours d'orchestre constituent une opportunité de visibilité importante aux niveaux local et national, et constituent à ce titre un enjeu pour les structures d'enseignement. Gene Hall organise un des tout premiers festivals d'orchestres scolaires en 1949 à Denton. À

cette date il s'agit encore de groupes fonctionnant en marge des institutions d'enseignement, mais représentant néanmoins celles-ci. Un orchestre est alors déclaré gagnant de façon informelle¹²⁸⁰. Gene Hall organise des événements de ce type jusqu'à la fin de son séjour à Denton, de façon plus formelle, avec un jury de personnalités décernant des prix¹²⁸¹. Cela préfigure le développement de ce type de rencontres qui vont contribuer à structurer l'enseignement du jazz à partir de ce moment¹²⁸². Dès 1956, la participation du *laboratory band*, dirigé par Gene Hall, au concours d'orchestre intitulé « *all-college dance band contest* » est présenté comme l'événement de la saison musicale. L'orchestre de Denton se classe alors cinquième de l'épreuve¹²⁸³. Cela lui apporte une notoriété importante, qui lui donne l'occasion de se produire dans des émissions télévisées retransmises nationalement sur la chaîne NBC, le « *Tonight Show* » présenté par Steve Allen¹²⁸⁴ et le « *Arthur Godfrey's Talent Scouts* »¹²⁸⁵. L'orchestre du North Texas State College atteint en 1959 la finale du concours organisé par l'American Federation of Musicians¹²⁸⁶. Avec l'arrivée de Leon Breeden, les concours permettent au *One O'Clock Band* d'accéder à une renommée nationale. En effet, l'orchestre remporte en 1960 la première place du Collegiate Jazz Festival de Notre Dame dans l'Indiana, et le trompettiste Marvin Stamm (1939) gagne le prix du meilleur soliste¹²⁸⁷. L'orchestre est alors programmé au festival de jazz de Detroit durant l'été¹²⁸⁸. North Texas State University remporte l'édition suivante, pour le prix du meilleur orchestre et plusieurs solistes sont également récompensés¹²⁸⁹. Ce concours fait l'objet d'un long reportage dans *Down Beat*, qui souligne que si les *big bands* ont disparu de la scène jazz, les *stage bands* des universités ont pris le relais¹²⁹⁰. Un déplacement s'est donc opéré des orchestres professionnels à ceux des institutions d'enseignement, et les concours représentent un nouvel espace de diffusion, qui permet de donner une visibilité importante à ceux qui les remportent. On note ici une différence importante entre Gene Hall et Leon Breeden. Pour le premier, la mise en place et du cursus est la priorité, pour le second, c'est le rayonnement du *One O'Clock Band*. C'est la raison pour laquelle Breeden multiplie les occasions de faire concourir son orchestre, et de le « faire sortir de Denton »¹²⁹¹ afin de toucher une large audience. Il se classe deuxième au concours du Georgetown Jazz Festival en 1960¹²⁹² et remporte en 1966 celui du Villanova Jazz Festival, dans les catégories meilleure performance, meilleur *big band* et meilleur soliste pour Lou Marini (1945) au saxophone¹²⁹³. Le *One O'Clock Band* remporte en 1967 le titre de meilleur orchestre au Mobile Jazz Festival¹²⁹⁴. Breeden déclare alors : « cela signifie que nous

¹²⁸⁰ *Ibid.*, p. 126-127.

¹²⁸¹ G. HALL, « Festival of High School Stage Bands », The School of Music of the North State College, 1958.

¹²⁸² B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 397.

¹²⁸³ ANONYME, « Lab Band Slates Concerts, Contest », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 31, 10 février 1956, p. 1.

¹²⁸⁴ E. FUZZELL, « Lab Band Plays on TV Show », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 50, 25 avril 1956, p. 1.

¹²⁸⁵ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 13.

¹²⁸⁶ B. MADSON et M. LYNN HALL, « Hall, Gene (Eugene) », *op. cit.*

¹²⁸⁷ N. SNYDER, « Group Takes Honors in Jazz Competition », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 42, 23 mars 1960, p. 1.

¹²⁸⁸ ANONYME, « Lab Band Sweeps Top Jazz Contest », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1960, p. 133.

¹²⁸⁹ N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 46.

¹²⁹⁰ D. DEMICHAEL, « Collegiate Jazz Festival 1961 », *Down Beat*, vol. 28, n° 12, 8 juin 1961, p. 16-17.

¹²⁹¹ "I took the band out. I got them out of Denton, Texas." C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 59.

¹²⁹² ANONYME, « More College Jazz », *Down Beat*, vol. 27, n° 14, 7 juillet 1960, p. 13.

¹²⁹³ A. PENNA, « Lab Band Wins 3 National Titles », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 37, 2 mars 1966, p. 1.

¹²⁹⁴ ANONYME, « Lab Band Triumphs, Wins Royal Praise », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 68, 18 août 1967, p. 1.

avons remporté tous les grands concours de ce pays »¹²⁹⁵. Cependant, le *One O'Clock Band* ne se qualifie pas pour la finale de l'Intercollegiate Music Festival de Miami cette même année. Il s'agit en effet d'un système pyramidal avec des sélections aux niveaux régional puis national¹²⁹⁶, qui est mis en œuvre pour la première fois lors de ce concours à Miami en 1967¹²⁹⁷. Une concurrence intense se développe alors entre les institutions d'enseignement. Au début des années 1960, Breeden bénéficie d'une avance en termes de niveau de jeu par rapport aux autres orchestres, créés plus récemment. Ce n'est plus le cas à la fin de cette décennie, quand la performance globale des *stage bands* atteint un stade de maîtrise avancé¹²⁹⁸. De plus, le degré de précision dans l'exécution musicale, qui caractérise la direction musicale de Leon Breeden¹²⁹⁹ et qui lui a permis de remporter jusqu'alors de nombreux concours, n'est plus le critère dominant dans l'évaluation des juges, qui attachent désormais plus d'importance à « l'originalité et la créativité »¹³⁰⁰. Cela pose la question d'un formatage dont Breeden a été, avec d'autres (enseignants, membres du jury, organisateurs des concours), un artisan durant une décennie. D'un point de vue plus général, la rapide augmentation du nombre de concours en dix ans, passant d'une douzaine en 1960 à près de 75 en 1969, cesse alors. Durant la décennie suivante, leur nombre décroît régulièrement, marquant le déclin de ces compétitions¹³⁰¹. Au-delà de l'importance pour le rayonnement des institutions et de la question des critères d'évaluation de la performance, le rôle pédagogique des concours d'orchestres durant les années 1960 doit être pris en compte, en créant un cadre intermédiaire entre enseignement et diffusion.

Toutes les expériences éducatives ne se déroulent pas dans les salles de classe et de répétition. Les festivals de jazz universitaires sont des lieux de rencontre régionaux et nationaux qui, historiquement, ont permis d'élever le niveau de performance et la valeur des orchestres et des formations universitaires de jazz.¹³⁰²

Le Westlake College of Music participe également à un concours organisé par le contrebassiste Howard Rumsey (1917-2015) au Lighthouse, club de Hermosa Beach, dans le comté de Los Angeles. Il s'adresse à des petites formations, et non à des grands ensembles, et est remporté en 1956 par un quintet issu de l'école, qui obtient alors un contrat d'enregistrement avec le label Decca¹³⁰³. Le groupe remporte ensuite le concours national d'orchestre sponsorisé par la firme Wurlitzer¹³⁰⁴. Le disque du Westlake College Quintet paraît

¹²⁹⁵ "This means that we have won at every top festival in this country." A. PENNA, « Lab Band Wins 3 National Titles », *op. cit.*

¹²⁹⁶ J. S. WILSON, « Caught in the Act, Intercollegiate Music Festival », *Down Beat*, vol. 34, n° 12, 15 juin 1967, p. 30.

¹²⁹⁷ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 370.

¹²⁹⁸ J. S. WILSON, « Caught in the Act, Intercollegiate Music Festival », *op. cit.*

¹²⁹⁹ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 148.

¹³⁰⁰ J. S. WILSON, « Caught in the Act, Intercollegiate Music Festival », *op. cit.*

¹³⁰¹ B. LUTY, « Jazz Ensembles' Era of Accelerated Growth, Part II », *Music Educators Journal*, vol. 69, n° 4, 1982, p. 49-50.

¹³⁰² "Not all educational experiences occur in classrooms and rehearsal halls. Collegiate jazz festivals provide regional and national venues that historically have functioned to elevate the performance level and validity of college jazz ensembles and combos." M. D. WORTHY, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 3.

¹³⁰³ ANONYME, « Jazz Festival Preview », *Down Beat*, vol. 25, n° 12, 12 juin 1958, p. 13-42.

¹³⁰⁴ ANONYME, « Westlakers Quintet Gets Jazz Club Bookings », *Down Beat*, vol. 23, n° 15, 25 juillet 1956, p. 36.

en 1956 sous le nom *College Go to Jazz*¹³⁰⁵, et bénéficie d'une assez bonne critique dans *Down Beat*¹³⁰⁶. Le Westlake College of Music se sert de ces succès et de cette actualité pour promouvoir le groupe lauréat, et par là même l'école. Une demi-page de publicité dans *Down Beat*¹³⁰⁷ met en valeur le travail d'encadrement pédagogique et artistique effectué par le corniste John Graas (1917-1962), qui est également un ancien élève du Westlake College¹³⁰⁸. D'autres élèves du Westlake College of Music sont récompensés dans des éditions ultérieures du concours du Lighthouse¹³⁰⁹.

Le stage band comme outil de relations publiques

Par ailleurs, le *stage band* forme une entité relativement compacte et mobile qui convient à de nombreux projets et occasions pour lesquels un orchestre classique ou une fanfare ne conviendrait pas. Le *stage band* peut devenir une très bonne structure de relations publiques pour l'ensemble du cursus instrumental s'il est mis à disposition pour des projets communautaires et associatifs.¹³¹⁰

C'est principalement un rayonnement local qui est envisagé ici, grâce au positionnement particulier du *stage band* en termes de taille et de répertoire. Il devient un instrument de relations publiques, dans le cadre d'une vision utilitariste défendue par Gene Hall. Il obtient par exemple des financements de la part des fraternités étudiantes pour des concerts et des bourses d'élèves¹³¹¹. Gene Hall s'investit à titre personnel dans les différents cercles communautaires (religieux, sociaux, économiques) afin de favoriser l'acceptation de ses activités pédagogiques dans la ville de Denton¹³¹². Leon Breeden poursuit ces actions et insiste sur l'importance de se produire dans des cercles regroupant des notables locaux, en l'occurrence le Rotary Club et le Lion's Club, auprès desquels il cherche des financements tout en faisant « très attention à ne pas essayer de leur vendre du tout le jazz »¹³¹³. On retrouve ici la prudence consistant à masquer le terme « jazz » dans les relations avec les acteurs de proximité. Les enseignants de jazz se retrouvent alors dans une position similaire à celle des chefs d'orchestre, devant générer des revenus économiques¹³¹⁴ et développer la notoriété de leurs activités. La recherche de financements est un objectif immédiat. C'est en effet une question de survie compte tenu du manque de fonds auquel les enseignants font face. La

¹³⁰⁵ WESTLAKE COLLEGE QUINTET, 1956, *College Go to Jazz*, Decca, 17 & 19 juillet 1956. Le groupe est composé de Sam Firmature (saxophone ténor), Luther McDonald (trombone à piston), Dick Grove (piano), Dick Fritz (contrebasse) et Fred Taggart (batterie).

¹³⁰⁶ ANONYME, « Westlake College Quintet [review] », *Down Beat*, vol. 24, n° 5, 6 mars 1957, p. 48.

¹³⁰⁷ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 25, 12 décembre 1956, p. 54.

¹³⁰⁸ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 54.

¹³⁰⁹ ANONYME, « College Jazz in California », *Down Beat*, vol. 28, n° 12, 8 juin 1961, p. 14.

¹³¹⁰ "Another consideration is that the stage band forms a relatively small and mobile organization suitable for many programs and occasions for which the concert or marching band would be inappropriate. The stage band can become a very good public relations organization for the entire instrumental program if it is made available for civic and community projects." G. HALL, « New Challenges in Music Education », *op. cit.*, p. 70.

¹³¹¹ ANONYME, « Phi Mu Alpha Simonia National Music Honorary », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1953, p. 278.

¹³¹² R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, *op. cit.*, p. 35.

¹³¹³ "I was very cautious not to try to sell them on jazz at all." C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 58.

¹³¹⁴ *Ibid.*, p. 37.

notoriété n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'accroître l'attractivité du cursus. Breeden édite et diffuse du matériel promotionnel pour les orchestres de la North Texas State University (photographies, programmes de concert, enregistrements, etc.)¹³¹⁵. Contrairement au Westlake College of Music, Breeden (comme Gene Hall avant lui) n'achète aucun espace publicitaire dans la presse spécialisée, et déclare : « Je pense que la meilleure publicité que nous ayons jamais eue, c'est lorsque nous montons sur scène [...] »¹³¹⁶. Le *stage band* constitue la vitrine de la formation pédagogique. Il s'agit alors d'un cercle vertueux : l'objectif est de favoriser le recrutement d'étudiants à fort potentiel, afin d'améliorer le niveau de performance des orchestres, ce qui attire alors plus de candidats¹³¹⁷. Gene Hall et Leon Breeden s'inscrivent ici dans une double perspective : institutionnelle avec le cursus, et non institutionnelle avec le *stage band* comme outil de relations publiques. On peut voir ici une continuité des actions de Floyd Graham et des Aces of Collegeland¹³¹⁸.

Au-delà de ces enjeux matériels de survie et de développement, l'orchestre est un levier permettant d'obtenir une reconnaissance et une légitimation au sein de l'institution. Breeden met en place un certain nombre d'actions en ce sens. Il s'agit en premier lieu de projets transversaux incluant le jazz et la classe d'art dirigée par Paul Zelanski (1931-2015). L'objet est de présenter conjointement les productions des élèves, compositions et tableaux, dans le but de montrer selon Breeden « le potentiel créatif des étudiants »¹³¹⁹. Breeden met en avant cet événement dans la présentation des activités jazz à Denton : « À ma connaissance, la NTSU [North Texas State University] est la seule université qui associe l'exposition de nouvelles œuvres d'art à la présentation de nouvelles compositions de jazz »¹³²⁰. Il reçoit le soutien de sa direction, qui souhaite en faire un événement annuel. C'est le cas en 1961 et 1962, avant le départ de Zelanski de l'université¹³²¹. Il s'agit ensuite d'actions de médiation, destinées à expliquer au public « les mystères du jazz »¹³²². Breeden se réfère ici explicitement aux programmes pédagogiques mis en place par Leonard Bernstein (1918-1990) à destination des jeunes publics. Breeden explique ainsi sa démarche : « Nous allons discuter des éléments fondamentaux du jazz, et l'orchestre montrera comment les différents sons se combinent »¹³²³. Il s'agit donc d'une démarche de vulgarisation, dans laquelle le *stage band* est utilisé comme outil de démonstration, et donc valorisé par la même occasion. Les éléments abordés durant cette séance concernent le rythme, le timbre, les codes de jeu, et Breeden cherche à démontrer les potentialités de développement et de complexification du langage du jazz¹³²⁴. L'objectif est de légitimer cette musique dans le cadre de l'institution, en insistant sur sa dimension savante. Il est important de noter que cette action de médiation s'inscrit dans le cadre d'une série de conférences mensuelles auxquelles les différents acteurs

¹³¹⁵ *Ibid.*, p. 60.

¹³¹⁶ "And I think the best advertising we ever had was when we got on stage [...]" *Id.*

¹³¹⁷ *Ibid.*, p. 53.

¹³¹⁸ Voir *supra* p. 143.

¹³¹⁹ ANONYME, « Show to Feature Jazz, Art », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 36, 1^{er} mars 1961, p. 1.

¹³²⁰ "As far as I know, NTSU is the only school that combines the showing of new art with the presentation of new jazz." N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 46.

¹³²¹ ANONYME, « Audience Applauds Jazz, Art Show », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1961, p. 144 ; ANONYME, « Jazz Art Show Reveals Student's Creativeness », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 147-149.

¹³²² ANONYME, « Lab Band Will Play Sunday to Explain Mystery of Jazz », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 38, 5 mars 1965, p. 1.

¹³²³ "We are going to discuss the high points of the basic material that jazz encompasses, and the band will demonstrate how the sounds are coordinated [...]" *Id.*

¹³²⁴ ANONYME, « Jazz "Skillfully Dissected" », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 39, 10 mars 1965, p. 1.

culturels de région participent. Breeden souhaite montrer que le jazz en fait partie. Il y réussit, car il est présenté dans la presse locale comme n'étant pas « un marginal insatisfait dans un monde de musiciens sérieux »¹³²⁵, mais au contraire comme étant intégré dans le monde du jazz et dans l'institution. Breeden distingue une activité « commerciale » de son orchestre liée à la danse, et une activité savante, et souhaite concilier les deux à la North Texas State University¹³²⁶. On retrouve dans cette opposition les différents objectifs que Breeden poursuit au sein de l'institution. Ses efforts, combinés à ceux de Gene Hall, aboutissent puisque, dans la communication de l'université, il est rappelé que le département jazz est passé d'un relatif anonymat au sein même de l'institution à une renommée nationale, bénéficiant à l'école de musique et à l'ensemble de la North Texas State University¹³²⁷.

Au-delà d'une reconnaissance locale, c'est sur les plans national et international que Denton cherche à rayonner. Cet objectif de reconnaissance par les pouvoirs publics et les associations représentatives aboutit en 1967. Ainsi, le *One O'Clock Band* est engagé cette année-là par le Département d'État des États-Unis pour une tournée de 26 jours au Mexique, à la suite de laquelle Breeden est invité avec le *One O'Clock Band* à la Maison-Blanche par le président Lyndon B. Johnson (1908-1973)¹³²⁸. C'est le premier orchestre d'université à s'y produire¹³²⁹, et cela constitue une consécration pour Breeden, et l'aboutissement de longs efforts. Ils débute en 1957 avec un échange épistolaire entre Gene Hall et Marshall Stearns¹³³⁰, alors impliqué dans la première tournée de musiciens de jazz organisée par le Département d'État des États-Unis¹³³¹. Hall contacte Stearns afin d'essayer d'inclure l'orchestre de l'université dans une de ces tournées. Cela n'aboutit pas. Leon Breeden continue ce travail de réseau. Il correspond activement avec différents représentants du Département d'État¹³³². Dans un de ces courriers, Charles Ellison, responsable des échanges culturels, lui indique qu'une tournée incluant un orchestre d'université est prévue pour la saison 1966-1967, la sélection devant être réalisée en fonction des résultats des concours d'orchestres¹³³³. Étant donné sa visibilité dans ce secteur, la formation de Leon Breeden est sélectionnée. Une tournée au Mexique est organisée du 26 janvier au 21 février 1967. Outre les nombreux articles dans la presse locale, cet événement a un écho national, notamment avec un rapport présenté au congrès¹³³⁴. L'orchestre a donné 19 concerts devant un public total estimé à plus de 40 000 personnes, avec une couverture importante des médias mexicains. Cela représente pour Breeden une première validation au niveau fédéral, dont il se sert ensuite comme levier pour faire aboutir un projet qui lui tient particulièrement à cœur, qui est de se produire à la Maison-Blanche. Breeden se livre à un travail de lobbying à Washington à partir de 1964, d'une part auprès d'élus à la Chambre des représentants et

¹³²⁵ "He is not a disgruntled misfit in a world of serious musicians." B. SABAN, « Jazzmen Lack Recognition in U.S. », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 45, 7 avril 1961, p. 2.

¹³²⁶ *Id.*

¹³²⁷ ANONYME, « Musicians Widen Scope », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 366.

¹³²⁸ ANONYME, « Lab Band Wins LBJ Applause », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 42, 22 mars 1967, p. 1.

¹³²⁹ D. JOYNER, « 50 Years of Jazz Education at North Texas », *op. cit.*, p. 55.

¹³³⁰ G. HALL, « Stearns/Hall Correspondance », 1957.

¹³³¹ M. DUNKEL, « Marshall Winslow Stearns and the Politics of Jazz Historiography », *American Music*, vol. 30, n° 4, 2012, p. 490.

¹³³² Cette correspondance est conservée dans le fonds Breeden des archives de l'University of North Texas. Je l'ai consultée lors de mon voyage de recherche en avril 2023.

¹³³³ C. ELLISON, 11 mars 1965.

¹³³⁴ ANONYME, « Cultural Presentations USA 1966-1967 », Advisory Committee of the Arts, 1967.

d'autre part directement avec les équipes de la Maison-Blanche. Breeden rédige un premier projet dans lequel il présente ses motivations.

Il est certain que si l'objectif principal est de faire de la publicité pour l'orchestre ou l'école, ce serait une bien piètre excuse pour le proposer ! En réalité, il s'agirait de la reconnaissance la plus importante jamais accordée à l'un des développements les plus significatifs de ces dernières années dans le domaine de l'éducation musicale. Ce serait un aboutissement pour le mouvement visant à encourager les jeunes artistes à écrire et à interpréter leur propre musique dans nos écoles !¹³³⁵

On voit que Breeden évite le terme jazz, et met en avant le public visé, la jeunesse, et se place ici dans des enjeux politiques plus larges et plus à même de faire aboutir son projet. Il souhaite également faire inviter les acteurs historiques de Denton, Gene Hall et Walter Hodgson. Il reçoit finalement une invitation pour se produire le 27 juin 1967 à la Maison-Blanche, à l'occasion d'une réception organisée pour le roi de Thaïlande. L'orchestre joue 25 minutes¹³³⁶. Il se produit alors devant le Président, son épouse, des élus et des responsables politiques nationaux et internationaux¹³³⁷. Hall et Hodgson ne sont pas invités, mais Duke Ellington et Stan Getz (1927-1991) sont présents¹³³⁸. C'est la concrétisation pour Breeden d'années d'efforts. L'année 1967 marque donc pour lui un aboutissement en termes de reconnaissance par les pouvoirs publics. North Texas State University revendique alors le statut de « leader du mouvement des *stage bands* », et Breeden affirme que de nombreuses structures d'enseignement dans le pays s'adressent à North Texas State University pour obtenir des arrangements¹³³⁹. Plus largement, le modèle mis en place à Denton constitue une inspiration majeure durant cette période d'institutionnalisation de l'enseignement du jazz.

3.1.2. Les liens avec le monde du jazz

Si la reconnaissance par les acteurs institutionnels est un enjeu majeur, la caution du monde du jazz est également essentielle pour légitimer l'enseignement du jazz. Il s'agit tout d'abord, pour les lieux d'enseignement, de mettre en avant les commentaires flatteurs de musiciens célèbres. Ainsi le Westlake College of Music inclut dans ses publicités les avis des chefs d'orchestre dans lesquels les anciens élèves de l'école ont été engagés¹³⁴⁰, notamment Stan Kenton, Woody Herman et Duke Ellington. Ces avis insistent sur la qualité de la formation dispensée par l'établissement¹³⁴¹. On trouve des citations élogieuses de Dave Brubeck (1920-2012) et de Howard Rumsey dans un encart publicitaire pour le disque du Westlake College of Music¹³⁴², qui constitue également un support de communication pour l'école. Dans les

¹³³⁵ "Certainly if the main goal is to seek publicity for the band or school this would be a very poor excuse for recommending it! This would in reality, be the most important recognition ever given to one of the most important developments in music education in recent years. It would truly be a highlight for the movement to encourage young artists to write and perform their own music in our schools!" L. BREEDEN, « First Proposal-White House Appearance », 1966.

¹³³⁶ L. BREEDEN, « North Texas Lab Band White House Appearance », 1967.

¹³³⁷ ANONYME, « President, King, Duke Hail Band », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 61, 30 juin 1967, p. 1.

¹³³⁸ L. BREEDEN, « Guest List for the White House Dinner », 1967.

¹³³⁹ C. HINES, « NTSU Leads Lab Band Era », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 27, 8 janvier 1965, p. 6.

¹³⁴⁰ Voir *supra* p. 139.

¹³⁴¹ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz: The Metronome Yearbook*, vol. 6, 1955, p. 17.

¹³⁴² ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 13, 27 juin 1956, p. 30.

articles du journal du campus consacrés aux orchestres de North Texas State University, on trouve également des commentaires de l'arrangeur Sam Donahue (1918-1974), Stan Kenton et Henri Mancini (1924-1994) soulignant la qualité des arrangements et des interprètes¹³⁴³. Lors du concert à la Maison-Blanche de 1967, Stan Getz et Duke Ellington se joignent à l'orchestre¹³⁴⁴. À cette occasion, ce dernier déclare à Breeden : « Après avoir entendu votre orchestre, j'organise une répétition de cinq heures avec mon orchestre demain »¹³⁴⁵. Breeden se sert de cette phrase pour démontrer la qualité de son travail. Des relations sont ensuite établies entre les lieux d'enseignement et les musiciens, comme l'explique Breeden :

J'ai essayé de faire venir les gens qui étaient sur le terrain (les professionnels) et de leur faire entendre ce que ces élèves pouvaient faire, puis ils sont repartis et sont devenus nos ambassadeurs. Ils ont fait passer le message : « Vous devriez écouter ces gamins que j'ai entendus là-bas ». Ils nous ont aidés plus que tout.¹³⁴⁶

Breeden n'évoque pas l'intérêt pédagogique pourtant avéré de la résidence de musiciens professionnels au sein de l'université, mais le rayonnement potentiel que ces invités peuvent ensuite assurer pour son programme d'enseignement au sein du monde du jazz. L'enjeu pour Breeden est de prouver la valeur des étudiants selon les critères en vigueur dans le monde professionnel. Le *stage band* est donc le lieu d'une articulation entre les exigences de l'institution et celles du monde du jazz. Gene Hall puis Leon Breeden tentent de concilier les deux. Ces résidences de musiciens ont également une dimension artistique avec par exemple en 1964 la création états-unienne d'une œuvre d'Oliver Nelson (1932-1975), *Soundpiece*¹³⁴⁷.

Ce sont enfin les anciens étudiants devenus célèbres qui sont utilisés comme représentants North Texas au sein du monde du jazz. Jimmy Giuffre assure ce rôle, étant donné son importante notoriété durant les années 1950. On peut cependant noter que Giuffre a étudié à Denton avant la prise de fonction de Gene Hall¹³⁴⁸, et n'est donc pas réellement un alumnus du programme d'enseignement du jazz du North Texas State College. Il est néanmoins présenté comme tel lors des concerts donnés en tant que soliste invité avec l'orchestre de l'école. Ainsi en 1957¹³⁴⁹, quatre articles de la presse locale saluent le retour de Giuffre à Denton, en rappelant à chaque fois son lien avec l'université et sa carrière brillante. Il est également invité l'année suivante¹³⁵⁰. Son prestige est utilisé pour assurer le renom de la formation qui s'est ensuite mise en place. Cette communication est efficace puisqu'on

¹³⁴³ P. BOGAN, « Lab Bands Earn Respect », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 10, 20 octobre 1965, p. 2.

¹³⁴⁴ ANONYME, « Potpourri », *Down Beat*, vol. 34, n° 17, 24 août 1967, p. 13.

¹³⁴⁵ "After hearing your band, I'm calling a five-hour rehearsal with my band tomorrow." J. KORANSKY, « Leon Breeden », *op. cit.*

¹³⁴⁶ "I tried to bring the people who were out doing it (professionals) back, and let them hear what these kids could do and they went out and they were our apostles. They were spreading the word, 'you ought to hear those kids I heard down there.' And they really helped us more than anything." C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 60.

¹³⁴⁷ ANONYME, « Lab Band to Premiere Work », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 19, 20 novembre 1964, p. 1.

¹³⁴⁸ Voir *supra* p. 144.

¹³⁴⁹ ANONYME, « Laboratory Band Gains National Recognition », *op. cit.* ; ANONYME, « Ex Will Appear in Concert », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 47, 13 avril 1956, p. 1 ; ANONYME, « Lab Band Presents Jazz Show », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 48, 18 avril 1956, p. 1 ; ANONYME, « Musician Returns for Jazz Concert », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 49, 20 avril 1956, p. 1.

¹³⁵⁰ ANONYME, « Jazz Fans Pack Auditorium for Lab Band Performance », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1957, p. 93.

retrouve par la suite cette information erronée de Giuffre élève du programme jazz de North Texas reprise dans différents ouvrages¹³⁵¹.

Au-delà des musiciens, c'est avec un nombre important d'acteurs du monde du jazz que se nouent des relations autour des activités des orchestres de Denton. Gene Hall invite en 1958 le critique Ira Gitler (1928-2019) à présenter le concert annuel du *stage band*¹³⁵². Les concours d'orchestre, en plus d'apporter une renommée pour le groupe gagnant, mettent les enseignants en relation avec des producteurs, des diffuseurs, des critiques et des responsables d'autres structures d'enseignement. C'est le cas par exemple en 1960 à l'Intercollegiate Jazz Festival de Georgetown, où figurent parmi les membres du jury John Hammond (1910-1987) représentant de Columbia Records, Goerge Hoefler (1909-1967) de *Down Beat* et Robert Share (1928-1984) de la Berklee School of Music¹³⁵³. Charles Suber, également de *Down Beat*, est pour sa part membre du jury du Festival de Notre Dame l'année suivante¹³⁵⁴. Des liens se créent avec ces occasions. North Texas State University bénéficie d'une bonne couverture médiatique dans *Down Beat*¹³⁵⁵, et Breeden remercie publiquement le journal pour son soutien dans une lettre ouverte¹³⁵⁶. L'année 1967 représente un aboutissement de ce travail de réseau avec les médias. Le premier disque de la série annuelle d'enregistrement¹³⁵⁷ intitulée *Lab'* paraît¹³⁵⁸. *Lab' 67*¹³⁵⁹ reçoit de bonnes critiques dans la presse spécialisée¹³⁶⁰, notamment dans *Down Beat*¹³⁶¹. Willis Conover (1920-1996), directeur des programmes de la radio *Voice of America*, donne sa meilleure note au disque et le diffuse nationalement sur les ondes¹³⁶². Cette reconnaissance par les médias apporte de la visibilité, et de la crédibilité dans le champ professionnel. D'une façon générale, l'appui du monde du jazz, activement recherché par les enseignants, apporte une validation extérieure aux actions pédagogiques menées autour des activités liées à l'orchestre dans les institutions d'enseignement. S'il est nécessaire que le jazz ait atteint un certain degré d'acceptation dans l'institution, il est également important que l'idée d'un enseignement institutionnel soit soutenue par une partie du métier. Deux éléments doivent alors être réunis pour créer cette connexion : d'une part un discours et un modèle compatibles avec les structures éducatives, d'autre part des figures artistiques d'autorité qui le cautionnent. Une dialectique opère entre ces deux pôles et structure de façon constante les identités au sein du monde de l'enseignement du jazz.

¹³⁵¹ Voir par exemple D. DEXTER, *The Jazz Story, from the '90s to the '60s*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1964, p. 5.

¹³⁵² J. TURK, « Jazz Authority to Moderate at Annual Lab Band Concert », *The Campus Chat*, vol. 41, n° 47, 18 avril 1958, p. 1.

¹³⁵³ ANONYME, « More College Jazz », *op. cit.*

¹³⁵⁴ D. DEMICHAEL, « Collegiate Jazz Festival 1961 », *op. cit.*

¹³⁵⁵ Voir par exemple G. HALL, « North Texas State Boasts Only College Jazz Studies », *op. cit.* ; N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*

¹³⁵⁶ L. BREEDEN, « Thanks from Texas », *Down Beat*, vol. 29, n° 28, 8 novembre 1962, p. 6.

¹³⁵⁷ De précédents enregistrements ont été réalisés dans les années 1950 et au début des années 1960. Voir *infra* p. 173. Cependant, ils n'ont ni la même ambition et ni un de degré de réalisation technique et musicale comparables à la série d'enregistrements commercialisés à partir de 1967. D. JOYNER, « 50 Years of Jazz Education at North Texas », *op. cit.*, p. 55.

¹³⁵⁸ J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 14.

¹³⁵⁹ THE NORTH TEXAS UNIVERSITY LAB BAND, 1967, *Lab'67*, NTSU Jazz Lab.

¹³⁶⁰ ANONYME, « Two Magazines Label Lab Band Professional », *The Campus Chat*, vol. 51, n° 9, 20 octobre 1967, p. 5.

¹³⁶¹ H. SIDERS, « North Texas State University Lab Band Lab '67 », *Down Beat*, vol. 34, n° 19, 21 septembre 1967, p. 34-35.

¹³⁶² ANONYME, « Lab Band Performs on Voice of America », *op. cit.*

3.2. Intérêts croisés : le cas de Stan Kenton

Stan Kenton incarne particulièrement cette articulation entre le monde professionnel du jazz et la communauté éducative qui opère à travers les *stage bands*. La diversité de ses actions et la nature de son engagement pédagogique méritent d'être étudiées spécifiquement. L'influence qu'il exerce dans le domaine de l'enseignement après la Seconde Guerre mondiale peut être comparée à celle de Paul Whiteman dans les années 1920 et le début de la décennie suivante. Il est intéressant de noter que ce sont deux musiciens qui sont souvent critiqués et mis à part dans la réception contemporaine du jazz, notamment à cause de l'association entre leur large succès commercial, la nature très écrite de leur musique, et le fait qu'ils soient blancs¹³⁶³. Leur implication dans l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz explique en partie les représentations négatives qui sont associées par transfert à ce domaine. Or il faut se replacer dans le contexte de l'époque, et comprendre que ce sont ces mêmes critères, c'est-à-dire la notoriété, l'importance de la place de l'écrit et la haute technicité de l'interprétation de ces orchestres, qui font de leur répertoire le cadre d'une pratique du jazz compatible avec l'institution. Il faut évidemment prendre en compte le fait que, à cause de la ségrégation, la couleur de leur peau joue un rôle important dans ce phénomène¹³⁶⁴.

Le rôle de Kenton est cependant beaucoup plus actif que celui de Whiteman. Il faut dans un premier temps analyser les actions éducatives qu'il met en place, puis dans un deuxième temps détailler la collaboration qu'il développe avec le Westlake College of Music et la North Texas State University.

3.2.1. Kenton et l'enseignement

L'action de Kenton dans l'enseignement du jazz est analysée en premier lieu à travers les discours qu'il tient sur ce sujet, et en second lieu dans la mise en place de dispositifs d'enseignement hybrides entre les mondes du jazz et de l'institution.

Le discours sur l'enseignement

Kenton exprime à de nombreuses reprises sa position concernant l'enseignement du jazz. Il pointe tout d'abord le manque de formation adaptée.

Beaucoup d'entre nous qui avons dirigé des groupes ont été approchés par de jeunes musiciens et des étudiants désireux de découvrir des choses sur la musique qui ne leur était pas enseignées à l'école ou par des professeurs privés.¹³⁶⁵

C'est sa motivation première. De plus, il sent l'obligation, du fait de son succès et de sa notoriété en tant que musicien, de s'impliquer dans des actions éducatives auprès des élèves

¹³⁶³ Ils incarnent ainsi les termes dévalorisés des inconforts décrits par L. Cugny. Voir *supra* p. 18 et L. CUGNY, « La théorie des musiques audiotactiles et les études sur le jazz », *op. cit.*, p. 16-19.

¹³⁶⁴ Voir *infra* interview de Dana Hall en annexe.

¹³⁶⁵ "Many of us who have led bands have been approached by young musicians and students eager to find out something about music that they weren't being taught in school or by private instructors." W. F. LEE, *Stan Kenton: Artistry in Rhythm*, Los Angeles, Creative Press of Los Angeles, 1980, p. 237.

des lycées et des étudiants des universités¹³⁶⁶. Au-delà de ces raisons personnelles, le développement de l'enseignement du jazz devient une nécessité « parce que la musique est devenue si complexe et engagée, avec une myriade de séquences tonales et atonales, des changements radicaux de signature rythmique »¹³⁶⁷. Pour Kenton, les modes de transmission de pair à pair ne suffisent plus. L'évolution des pratiques musicales et de la formativité associée impliquent une formation institutionnelle des jeunes musiciens. Ensuite, Kenton envisage, dans un article publié par *Down Beat* en 1962¹³⁶⁸, une mutation du modèle économique des grands orchestres. Les frais engendrés ne peuvent plus être supportés par des initiatives privées, et seules les universités ont la capacité financière de les assumer. Selon lui, ce changement de cadre de pratique a des conséquences sur la musique elle-même :

De plus, je pense que dans les universités (où il n'y a pas de pression commerciale), s'ils ont un professeur qui comprend ce type de musique, les compositions et les arrangements qu'ils réalisent sont, dans la plupart des cas, clairement au-delà de ce qui se pratique dans le domaine professionnel.¹³⁶⁹

Pour Kenton, les dimensions éducative, financière et artistique sont liées. On a vu précédemment que les enseignants agissent comme des chefs d'orchestre au sein de l'institution¹³⁷⁰, on voit ici que Kenton se projette dans l'enseignement comme nouvel espace de débouchés économiques et d'expression musicale. L'orchestre dans l'institution est donc le lieu d'une articulation complexe entre les enjeux de la communauté éducative et ceux du monde du jazz. Kenton est un précurseur en la matière et il saisit très tôt les nouvelles opportunités qui se créent. D'ailleurs il exclut du champ de l'enseignement institutionnel les petites formations, pour lesquelles les charges de fonctionnement sont bien moins élevées et peuvent continuer à exister sans aide extérieure. Kenton anticipe un effet de boucle et une modification de l'ensemble du champ professionnel :

Je ne peux m'empêcher de penser que si tous ces musiciens qui étudient à l'université sont aussi motivés qu'ils en ont l'air, cela aura forcément une incidence sur le secteur de la musique d'une manière ou d'une autre.¹³⁷¹

Kenton fait preuve de clairvoyance. Il comprend d'une part que le transfert des grands orchestres de la sphère commerciale vers la sphère institutionnelle permet leur survie et la formation de nouvelles générations d'étudiants, et d'autre part que cela a des conséquences sur le métier de musicien, en termes d'emploi, de qualifications et de pratiques musicales.

¹³⁶⁶ *Ibid.*, p. 243.

¹³⁶⁷ "[...] because the music has become so complex and involved, with a myriad of tonal and atonal sequences, radical time changes [...]" *Ibid.*, p. 238.

¹³⁶⁸ S. KENTON, « Big Band Jazz: Look to the Colleges », *Down Beat*, vol. 29, n° 25, 27 septembre 1962, p. 18-19.

¹³⁶⁹ "Moreover, I think that in colleges (where they don't have the commercial pressures), if they have a teacher that understands this sort of music. the music they are composing and arranging is, in most cases, clearly beyond what is happening in the professional field." *Ibid.*, p. 19.

¹³⁷⁰ Voir *supra* p. 162.

¹³⁷¹ "I can't help but think that if all these college musicians who are studying are as dedicated as they appear, then it's got to affect the music business in some way." S. KENTON, « Big Band Jazz: Look to the Colleges », *op. cit.*, p. 19.

National Stage Band Camps et Kenton Clinics

L'influence de Kenton sur l'enseignement du jazz a été énorme, notamment grâce à ses « *stage band camp* », qui ont débuté en 1959 [...].¹³⁷²

En 1959 est créé le premier *National Stage Band Camp* sur le campus d'Indiana University. L'idée vient à Ken Morris, un organisateur de soirées dansantes de l'Indiana, lors d'une discussion avec le chef d'orchestre Buddy Morrow (1919-2010), qui, face aux difficultés économiques que rencontrent les *big bands* et la diminution du nombre de lieux de diffusion, lui suggère de mettre en place des camps d'été où les jeunes musiciens pourront découvrir et pratiquer cette musique¹³⁷³. Ken Morris cherche à mettre en œuvre ce projet dès 1957. Il contacte différents chefs d'orchestre, notamment Stan Kenton et Woody Herman, dans le but de décliner plusieurs formules : *Stan Kenton Clinics*, *Woody Herman Clinics*¹³⁷⁴. Ken Morris contacte Gene Hall pour en assurer l'organisation et la direction, l'objectif étant de mettre en place une série de stages successifs d'une semaine se déroulant à chaque fois dans une université différente¹³⁷⁵. La première édition a lieu à Indiana University. Elle est dirigée par Stan Kenton et regroupe 157 élèves. L'équipe pédagogique comprend onze enseignants dont le saxophoniste John LaPorta (1920-2004) et le pianiste Ray Santisi (1933-2014) de Berklee, ainsi que Russ Garcia pour l'arrangement, Shelly Manne (1920-1984) pour la batterie et Laurindo Almeida (1917-1995) pour la guitare¹³⁷⁶. Ces derniers sont liés à l'orchestre de Kenton. Celui-ci intervient donc sous une dénomination spécifique : *Stan Kenton Dance Band Clinics*¹³⁷⁷. Le choix du nom résulte ici encore d'une stratégie d'évitement, afin de ne pas perdre d'éventuelles inscriptions : « en fait, il s'agit d'un stage de jazz, mais je n'aime pas l'appeler ainsi parce que le mot "jazz" est stigmatisé »¹³⁷⁸. Kenton explique ses choix en matière de constitution des équipes pédagogiques :

Pour moi, les connaissances pratiques qu'un étudiant peut acquérir auprès de quelqu'un qui travaille sur le terrain en tant que musicien professionnel, associées à ce qu'il peut obtenir de la part d'hommes expérimentés dans le domaine de la pédagogie musicale et capables de transmettre les connaissances académiques requises, sont ce qui fait de l'équipe une si remarquable entité. C'est un mélange de théorie et de pratique dans une mesure à peu près égale.¹³⁷⁹

¹³⁷² "Kenton's own influence on jazz education was enormous, particularly through his 'stage band camps', starting in 1959 [...]." K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 47.

¹³⁷³ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, Redwood, NY, North Country Distributors, 2001, p. 234-235.

¹³⁷⁴ C. SUBER, « The Summer Jazz Clinics: A Memoir and a Salute », *Jazz Educators Journal*, vol. 14, n° 4, mai 1982, p. 17.

¹³⁷⁵ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, *op. cit.*, p. 139-141.

¹³⁷⁶ ANONYME, « Music News: A Camp for Learning », *Down Beat*, vol. 26, n° 18, 3 septembre 1959, p. 11 ; ANONYME, « They Came to Learn at the Band Camp », *Down Beat*, vol. 28, n° 20, 1^{er} octobre 1959, p. 24-26.

¹³⁷⁷ ANONYME, « Publicité [Stan Kenton Clinics] », *Down Beat*, vol. 27, n° 3, 4 février 1960, p. 40.

¹³⁷⁸ "Actually this is a jazz clinic, but I don't like to call it that because the word 'jazz' has a stigma." W. F. LEE, *Stan Kenton*, *op. cit.*, p. 241.

¹³⁷⁹ "To me, the practical knowledge that a student can gain from someone actually working in the field as a professional musician, coupled with what he can get from the men experienced in the field of music education and able to impart the requisite academic knowledge, is what makes the staff such a great thing. It's a blend of theory and practice in about equal measure." S. KENTON, « Big Band Jazz: Look to the Colleges », *op. cit.*, p. 18.

La seconde édition du *National Stage Band Camp* se tient de nouveau à Indiana University du 7 au 20 août 1960. Le programme comprend chaque jour une heure de *master class* avec Stan Kenton, une heure de travail par section d'instrument, une heure d'atelier, deux heures de répétitions en *big band*, sur des arrangements issus du répertoire de Stan Kenton¹³⁸⁰. Il faut noter que Kenton intervient à titre bénévole dans ces stages¹³⁸¹. En 1961, le stage se déroule dans trois états (Indiana, Michigan, Texas) afin de répondre à la demande croissante¹³⁸². En 1962, les *Kenton Clinics* se tiennent à Michigan University, Indiana University et University of Nevada¹³⁸³. Le développement des stages se poursuit, avec un déploiement sur cinq lieux en 1963¹³⁸⁴ pour une durée totale de cinq semaines consécutives : University of Connecticut, Michigan State University, Indiana University, University of Denver, University of Nevada¹³⁸⁵. Le projet initial de varier les lieux des stages et de les articuler avec des universités est donc atteint. Il s'agit donc maintenant d'une structure itinérante opérant dans tout le pays.

Des bourses d'études sont créées et attribuées, notamment lors du Collegiate Jazz Festival de Notre Dame, dont Kenton est précisément le parrain¹³⁸⁶. C'est donc un réseau qui se met en place, dans lequel les concours d'orchestres et les stages d'été sont liés par des intérêts communs. Ainsi, plusieurs orchestres de lycée participent aux *Kenton Clinics*¹³⁸⁷. En octobre 1963, Kenton annonce sa décision de ne plus intervenir dans les *National Stage Band Camps*, qui continuent alors sans lui, et de poursuivre les *Kenton Clinics* en autonomie¹³⁸⁸. Un désaccord financier entre Kenton et Ken Morris est à l'origine de cette décision. Le *National Stage Band Camp* a bénéficié de la notoriété et de l'implication de Kenton, tandis que ce dernier a profité de l'organisation d'un événement à portée nationale. Sa décision de participer à ces actions pédagogiques doit être replacée dans le contexte de la fin des années 1950, très difficile économiquement pour les grands orchestres de jazz en raison de la domination du rock'n'roll. Kenton tente de trouver une solution : « Il y aura toujours un public important pour le jazz si nous allons leur expliquer ce qu'est le jazz »¹³⁸⁹. Il s'agit donc autant d'enseignement que de médiation culturelle, afin de créer un nouveau public. Kenton met alors en place un modèle économique viable pour poursuivre les stages : « Nous organisons deux ou trois concerts à proximité du stage afin que ce dernier, qui est à but non lucratif, ne soit pas un sacrifice financier total »¹³⁹⁰. Les *Kenton Clinics* prennent une place de plus en plus importante au fil des années dans l'agenda de Kenton. En 1971, 150 concerts de l'orchestre ont lieu dans un cadre pédagogique¹³⁹¹. Les stages représentent un intérêt financier évident, qui assure la survie de l'orchestre, et ont l'avantage d'éviter les voyages liés aux tournées¹³⁹². Cependant, Kenton montre par ses paroles et ses actes son intérêt pour l'enseignement.

¹³⁸⁰ ANONYME, « Second Annual National Stage Band Camp », Ken Morris, 1960.

¹³⁸¹ ANONYME, « Stan Kenton and the 2nd Annual Band Camp », *Down Beat*, vol. 27, n° 20, 29 septembre 1960, p. 23.

¹³⁸² G. LEES, « Kenton Clinics », *Down Beat*, vol. 28, n° 20, 28 septembre 1961, p. 21.

¹³⁸³ ANONYME, « Annual National Stage Band Camp », Ken Morris, 1962.

¹³⁸⁴ ANONYME, « Summer Jazz Camps on the Increase », *Down Beat*, vol. 30, n° 16, 18 juillet 1963, p. 9.

¹³⁸⁵ ANONYME, « Publicité [Stan Kenton Clinics] », *Down Beat*, vol. 30, n° 24, 29 août 1963, p. 34.

¹³⁸⁶ ANONYME, « School Jazz », *Down Beat*, vol. 28, n° 9, 27 avril 1961, p. 59.

¹³⁸⁷ ANONYME, « Kenton Clinicians Set for Summer », *Down Beat*, vol. 28, n° 13, 22 juin 1961, p. 14.

¹³⁸⁸ ANONYME, « Kenton Withdraws from Summer Camp », *Down Beat*, vol. 30, n° 28, 24 octobre 1963, p. 14.

¹³⁸⁹ «There will always be a substantial audience for Jazz if we go and teach them.» W. F. LEE, *Stan Kenton, op. cit.*, p. 239.

¹³⁹⁰ «We book two or three dates in the vicinity of the camp so that the camp, which is nonprofit, isn't a complete financial sacrifice.» *Ibid.*, p. 242.

¹³⁹¹ *Ibid.*, p. 246.

¹³⁹² M. SPARKE, *Stan Kenton: This Is an Orchestra!*, Denton, Tex, University of North Texas Press, 2010, p. 293.

Durant toute cette période « sa conviction et son leadership dans le domaine de l'éducation au jazz sont bien réels »¹³⁹³.

La liste des équipes pédagogiques des *National Stage Band Camps*¹³⁹⁴ donne une image de l'évolution de la communauté des enseignants de jazz. Tout d'abord, on observe la présence de professeurs afro-américains à partir de 1961 avec Donal Byrd (1932-2013), puis Ron Carter (1937) et Oliver Nelson en 1964. Toshiko Akiyoshi (1929) est la seule femme présente parmi les enseignants. Ensuite, on note la présence des professeurs issus de différentes écoles : Berklee (Herb Pomeroy, Ray Santisi et John LaPorta), North Texas (Leon Breeden), Michigan State (Gene Hall), Indiana University (David Baker), Miami University (Jerry Coker). Il y a évidemment une évolution entre la période kentonienne, durant laquelle un nombre important de professeurs sont issus de son orchestre, et la période suivante, à partir de 1964, où de nouveaux noms apparaissent, avec une forte présence des enseignants de Berklee. L'année 1967 est marquée par l'arrivée du trio Aebersold/Baker/Coker¹³⁹⁵. Tous trois seront des acteurs de premier plan de la pédagogie du jazz pour les années suivantes, durant lesquelles Jamey Aebersold (1939) prendra la direction de ces stages. C'est un passage de relais entre la première génération d'enseignants (Gene Hall et Leon Breeden), et la suivante, qui prend l'ascendant à la fin des années 1960. Enfin, les *National Stage Band Camps*, avec leur formule itinérante, participent à la création de connexions pédagogiques au niveau national. C'est en leur sein que prend forme un réseau informel qui aboutira en 1968 à la création de la National Association of Jazz Educators¹³⁹⁶.

3.2.2. Liens avec les lieux d'enseignement du jazz.

En tant qu'acteur central de cette période, Stan Kenton entretient des relations privilégiées avec les structures d'enseignement étudiées dans cette partie. C'est le cas avec le Westlake College of Music, qui communique beaucoup sur les liens qui l'unissent à Stan Kenton. C'est tout d'abord l'engagement par ce dernier d'élèves dans son orchestre¹³⁹⁷ et notamment Bill Perkins¹³⁹⁸ au saxophone et les arrangeurs Bob Graettinger (1923-1957)¹³⁹⁹ et Bill Holman¹⁴⁰⁰. Kenton est le musicien le plus souvent cité dans les publicités du Westlake College of Music, et il est élu « Homme de l'année de la musique moderne » par l'école¹⁴⁰¹. Ensuite, une collaboration active s'engage entre la structure et le musicien, qui projettent ensemble la réalisation d'un disque destiné aux lycées et aux universités américaines, intitulé *Stan Kenton-Westlake College Dance Band Album*, avec notamment des arrangements de Bill Holman¹⁴⁰². Cela marque la prise de conscience d'un champ économique nouveau dans lequel

¹³⁹³ "[...] his belief and leadership in jazz education was for real." *Ibid.*, p. 264.

¹³⁹⁴ Voit *infra* tableau « Liste non exhaustive des enseignants des National Stage Band Camps », 1959-1967 » en annexe.

¹³⁹⁵ Voir *infra* p. 274.

¹³⁹⁶ K. R. WINKING, « Reverend George Wiskirchen: Father of Jazz Education », *Jazz Educators Journal*, vol. 28, n° 5, mars 1996, p. 36.

¹³⁹⁷ Pour les enjeux concernant l'insertion professionnelle au Westlake College of Music, voir *supra* p. 139.

¹³⁹⁸ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », août 1955, *op. cit.* ; ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 25, n° 24, 27 novembre 1958, p. 40.

¹³⁹⁹ T. GIOIA et W. CLAXTON, *West Coast Jazz*, *op. cit.*, p. 153.

¹⁴⁰⁰ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », 15 juillet 1953, *op. cit.* ; ANONYME, « Publicité [Westlake College] », 28 juin 1955, *op. cit.* ; ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 15, 27 juillet 1955, p. 40 ; ANONYME, « Publicité [Westlake College] », automne 1957, *op. cit.*

¹⁴⁰¹ ANONYME, « Westlake College Names '54 'Bests' », *Down Beat*, vol. 21, n° 24, 1^{er} décembre 1954, p. 17.

¹⁴⁰² ANONYME, « Educational Music Disk Set Mapped », *The Billboard*, vol. 67, n° 24, 11 juin 1955, p. 22.

Kenton souhaite s'implanter. Cependant ce projet ne semble pas avoir abouti. Enfin, Michael Spencer indique que Kenton a été engagé par Alvin Learned comme enseignant dans les dernières années du Westlake College of Music, sans citer la nature et le volume des cours dispensés¹⁴⁰³. Cette information n'est reprise nulle part ailleurs, ni dans les écrits sur Stan Kenton ni dans la communication de l'école. Or étant donné l'importance accordée à Kenton dans celle-ci, il serait étonnant que l'arrivée de Kenton dans l'équipe pédagogique soit passée sous silence. Il est probable qu'il s'agisse d'un projet envisagé lors du déclin de l'école, finalement non réalisé.

Kenton à Denton

C'est surtout avec la North Texas State University qu'une véritable collaboration se met en place sur le long terme. La rencontre entre Stan Kenton et Leon Breeden a lieu lors du concours d'orchestre de Notre Dame en 1960. Le premier en est le parrain¹⁴⁰⁴, et le second le remporte avec le *One O'Clock Band*¹⁴⁰⁵. Après les avoir entendus, Kenton déclare à Breeden et à ses élèves : « Je ne peux pas me remettre de ce que j'ai entendu ce soir [...] Je suis plus excité par la musique ce soir que je ne l'ai été depuis des années »¹⁴⁰⁶. C'est le niveau atteint par un orchestre d'étudiants qui étonne Kenton¹⁴⁰⁷. Cette rencontre marque le début d'une amitié et d'une étroite collaboration entre les deux hommes¹⁴⁰⁸ qui se déroule en partie au sein de la North Texas State University, en partie dans les actions éducatives et artistiques mises en place par Kenton. Il est à partir de ce moment très présent à Denton, et en 1961, l'orchestre dirigé par Breeden enregistre un disque intitulé *Stan Kenton Presents North Texas Lab Band*¹⁴⁰⁹, dont les arrangements proviennent du répertoire de l'orchestre de Stan Kenton. Le disque reçoit un accueil favorable de la presse¹⁴¹⁰. Kenton écrit pour l'occasion un texte, dont une partie est mise en avant sur le recto de la pochette, notamment le passage suivant.

Cet orchestre et sa musique sont le résultat des activités d'enseignement musical du North Texas State College. Je ne connais aucun autre établissement d'enseignement qui ait défendu la musique américaine comme ils l'ont fait. Il n'y a guère de groupe dans le monde de la musique professionnelle aujourd'hui qui puisse se comparer à cet orchestre. L'espoir d'un grand nombre d'entre nous est que cet album, en attirant l'attention sur ce qui a été réalisé à Denton, au Texas, incitera d'autres universités à prendre conscience de l'importance de l'enseignement de cette forme de musique américaine.¹⁴¹¹

¹⁴⁰³ M. T. SPENCER, « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *op. cit.*, p. 64.

¹⁴⁰⁴ Voir *supra* p. 171.

¹⁴⁰⁵ Voir *supra* p. 160.

¹⁴⁰⁶ "I cannot get over what I've heard tonight!" [...] I'm more excited about music tonight than I have been in years" Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 51.

¹⁴⁰⁷ J. HAYNES, « Milestones, Music Commemorate 50th History », *op. cit.*, p. 3.

¹⁴⁰⁸ J. KORANSKY, « Leon Breeden », *op. cit.*

¹⁴⁰⁹ THE NORTH TEXAS LAB BAND, 1961, *Stan Kenton Presents North Texas Lab Band*, 90th Floor Records.

¹⁴¹⁰ ANONYME, « Stan Kenton Presents North Texas Lab Band », *Bilboard*, vol. 73, n° 23, 12 juin 1961, p. 38.

¹⁴¹¹ "This band and its music is the result of the activities in music education at North Texas State College. I know of no other educational institution that has championed American music as they have. There is hardly an aggregation in professional music today that can compare with this band. It is the hope of a great many of us that this album, by calling attention to what has been achieved in Denton, Texas, will inspire other colleges and

Ce disque est un moyen pour Kenton de promouvoir l'enseignement de jazz et son propre rôle central dans ce domaine. C'est également un support de communication pour Breeden, qui distribue les 1 000 premiers exemplaires afin de faire connaître largement les activités pédagogiques à Denton¹⁴¹². Kenton est de plus régulièrement invité à jouer à Denton, et les concerts de son orchestre sont des événements réguliers sur le campus de l'université. C'est le cas par exemple en 1961¹⁴¹³ et en 1962¹⁴¹⁴. Des membres de son orchestre sont également invités à se produire à Denton, comme l'arrangeur Johnny Richards (1911-1968), et le lien qui les unit à Kenton est mis en avant lors de la présentation de leur concert¹⁴¹⁵. Kenton est également l'invité d'honneur en 1965 du concert du printemps des *Laboratory Dance Bands*. Après les six orchestres scolaires, il joue avec le Neophonic Orchestra son programme pour la première fois dans une école¹⁴¹⁶. C'est un projet ambitieux, débuté en 1964, dont le nom est un néologisme pour « New Sounds ». L'objet est d'aborder le jazz orchestral dans la perspective de la musique savante occidentale, avec une priorité donnée à l'écriture et des modifications de l'instrumentation (une section de cors est ajoutée à l'orchestre). L'ambition est de légitimer les grandes formations jazz et de les mettre sur un pied d'égalité avec les orchestres classiques¹⁴¹⁷. Le programme du concert de Denton indique le parcours universitaire et les diplômes des compositeurs dont Kenton dirige les œuvres. Parmi eux, Jim Knight, ancien élève en composition classique de North Texas State University, qui a écrit de nombreux arrangements pour le *One O'Clock Band* avant de le faire pour Kenton, figure en bonne place¹⁴¹⁸. Kenton légitime et valide ainsi, dans l'enceinte même de l'université, les actions pédagogiques de Breeden. Ce programme Neophonic permet de montrer à l'institution la convergence des pratiques orchestrales et la comptabilité du jazz avec les critères de la musique savante occidentale.

L'apport de Kenton à Denton est également déterminant sur la question du répertoire. Lors de leur première rencontre en 1960, Kenton interroge Breeden sur ses besoins les plus urgents, et la meilleure façon de l'aider. Ce dernier pointe le manque d'arrangements dont souffrent les trois orchestres de l'école. En effet, lors de son départ en 1959, Gene Hall a emporté avec lui à Michigan State tous les arrangements accumulés pendant plus de dix ans¹⁴¹⁹. Breeden se retrouve donc dans une situation identique à celle de Gene Hall à ses débuts. À la suite de cette discussion, Kenton décide de léguer à la North Texas State University l'ensemble de sa partothèque contenant le matériel d'orchestre joué jusqu'à cette

universities to realize the importance of education in this form of American music.” Liner notes, THE NORTH TEXAS LAB BAND, 1961, *Stan Kenton Presents North Texas Lab Band*, 90th Floor Records, *op. cit.*

¹⁴¹² E. ARTHUR, « Billboard Predicts Lab Band Record to Reach Nation's Best-Seller List », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 59, 23 juin 1961, p. 3.

¹⁴¹³ J. GANDY, « Stan Kenton to Present Jazz Program Thursday », *The Campus Chat*, vol. 45, n° 18, 29 novembre 1961, p. 1.

¹⁴¹⁴ ANONYME, « Students Pack House for Kenton Jazzmen », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 130.

¹⁴¹⁵ J. GANDY, « Richards, Ferguson to Arrive for Lab Band Concert Rehearsal », *The Campus Chat*, vol. 46, n° 46, 5 avril 1963, p. 1.

¹⁴¹⁶ ANONYME, « Stan Kenton Slated to Lead 1 O'Clock Lab Band Concert », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 38, 5 mars 1965, p. 1.

¹⁴¹⁷ M. SPARKE, *Stan Kenton, op. cit.*, p. 194-196.

¹⁴¹⁸ Les autres compositeurs sont : Hugo Montenegro (1925-1981), John Williams (1932), Bob Florence (1932-2008), Allyn Ferguson (1924-2010), Marty Paich (1925-1995) et Van Alexander (1915-2015). ANONYME, « Annual Spring Concert Laboratory Dance Band 1965 », North Texas State University School of Music, 1965.

¹⁴¹⁹ R. W. MILLER, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance, op. cit.*, p. 206.

date¹⁴²⁰. Cela permet à Breeden de constituer un fonds important, et d'alimenter le répertoire des différents *stage bands* de l'école. Ce legs, effectué en 1962, représente plus de 300 arrangements, pour une valeur estimée à l'époque à 50 000 dollars¹⁴²¹. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer le geste de Kenton : la générosité et l'envie d'aider matériellement Breeden, le désir de préserver dans une institution son œuvre, et le souhait que le répertoire de son orchestre soit rejoué par des orchestres universitaires. La North Texas State University, en remerciement, baptise en 1978 du nom de « Kenton Hall »¹⁴²² la salle de répétition des orchestres jazz de l'université¹⁴²³. À sa mort, Stan Kenton lègue par testament l'ensemble de la parthèque de son orchestre à l'University of North Texas¹⁴²⁴. Ce sont plus de 2 000 *scores* qui sont livrés à Denton le 5 mars 1981¹⁴²⁵, classés ensuite par Leon Breeden. Même si ces derniers événements dépassent le cadre chronologique de cette recherche, ils sont directement liés à la relation étroite qui s'est développée entre Kenton et Breeden dans les années 1960, et montrent un exemple d'association singulière entre un musicien de jazz et un lieu d'enseignement.

Denton chez Kenton

Cette collaboration ne se déroule pas uniquement à Denton, mais s'étend aux actions éducatives et aux projets musicaux de Kenton, auxquels celui-ci associe les étudiants et Breeden. À la suite de son succès au concours de Notre Dame en 1960, le *One O'Clock Band* est invité par Kenton à se produire en clôture de la dernière semaine du *National Stage Band Camp* à Bloomington dans l'Indiana¹⁴²⁶. L'orchestre joue devant 2 000 personnes et remporte un large succès¹⁴²⁷. Le groupe devient ensuite orchestre en résidence en 1961 et 1962 pour les *Kenton Clinics*¹⁴²⁸. Ainsi en 1961, les étudiants de Denton sont présents lors de l'intégralité du stage d'été, soit trois semaines, durant lesquelles ils assument des fonctions de conseil auprès des stagiaires¹⁴²⁹. Ils ont le statut de « *guest clinicians* » et le *One O'Clock Band* constitue alors « le groupe de démonstration »¹⁴³⁰, sur l'ensemble des sites, au Texas, à Michigan, dans l'Indiana¹⁴³¹. C'est aussi l'occasion pour les étudiants de travailler sous la houlette de Stan Kenton qui dirige l'orchestre lors de répétitions quotidiennes de deux heures durant la deuxième semaine du stage¹⁴³². Les autres chefs invités sont Russ Garcia et Sam Donahue¹⁴³³. Les contacts professionnels s'établissent alors, et cinq étudiants sont recrutés

¹⁴²⁰ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, *op. cit.*, p. 51.

¹⁴²¹ ANONYME, « Stan Kenton Slated to Lead 1 O'Clock Lab Band Concert », *op. cit.*

¹⁴²² J. MURPHY, « North Texas 75 Years of Jazz », *op. cit.*, p. 14.

¹⁴²³ En 2020, le nom de Kenton est retiré, à la suite d'accusations de relations incestueuses de la part de la fille de Stan Kenton. J. MURPHY, « Reflections on 75 Years of North Texas Jazz », *op. cit.*, p. 20.

¹⁴²⁴ S. KENTON, « Last Will and Testament of Stanley N. Kenton », 1978.

¹⁴²⁵ L. BREEDEN, « Milestones, Reflections NTSU Jazz Studies (1959-1981) », 1987, p. 4.

¹⁴²⁶ ANONYME, « Stan Kenton to Host Lab Band Winners for Final Week at His National Camp », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 65, 19 août 1960, p. 3.

¹⁴²⁷ C. SUBER, « The First Chorus », *Down Beat*, vol. 27, n° 20, 29 septembre 1960, p. 4.

¹⁴²⁸ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴²⁹ ANONYME, « Kenton Clinicians Set for Summer », *op. cit.*

¹⁴³⁰ ANONYME, « Down Beat Honors Lab Band in Article », *The Campus Chat*, vol. 45, n° 1, 22 septembre 1961, p. 2.

¹⁴³¹ ANONYME, « Lab Band to Aid at Music Camps », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 62, 21 juillet 1961, p. 1.

¹⁴³² D. JOHNSTON, « Lab Band to Perform at Fair », *op. cit.*

¹⁴³³ ANONYME, « Down Beat Honors Lab Band in Article », *op. cit.*

en 1961 par des orchestres professionnels durant ces trois semaines d'été¹⁴³⁴. Il s'agit donc ici d'une situation de pré-professionnalisation, avec une articulation entre les domaines de l'enseignement et du métier de musicien d'orchestre. À partir de 1960, Leon Breeden rejoint l'équipe enseignante des *Kenton Clinics*¹⁴³⁵, en tant que professeur de saxophone¹⁴³⁶. Breeden et ses étudiants occupent donc une place majeure dans les actions éducatives mises en place par Kenton.

Celui-ci les intègre également dans ses projets musicaux. Il invite en 1966 le *One O'Clock Band* à se produire au Los Angeles Pavillion¹⁴³⁷. C'est une consécration pour Breeden, car c'est dans cette salle d'une capacité de 3 000 places que Kenton produit entre 1965 et 1968 la série de onze concerts intitulée « Neophonics »¹⁴³⁸. Kenton justifie son invitation en déclarant : « Je pense que ce groupe mérite cette reconnaissance nationale »¹⁴³⁹. Il précise ses motivations dans la lettre formelle d'invitation qu'il envoie à Leon Breeden.

Nous constatons que notre parcours dans cette aventure nous conduit de plus en plus vers des universités et d'autres établissements d'enseignement de la musique. Nous connaissons depuis longtemps les réalisations de la North Texas State University dans ce domaine. Nous avons d'ailleurs désigné la N.T.S.U. [North Texas State University] à de nombreuses reprises comme l'institution la plus avancée dans la reconnaissance de ce besoin en matière d'éducation musicale.¹⁴⁴⁰

Kenton prend ici acte de son implication dans le monde de l'enseignement, et de son partenariat privilégié avec Denton. La communication autour du concert va dans le même sens, en affirmant que le *One O'Clock Band* est le « meilleur orchestre universitaire des États-Unis »¹⁴⁴¹. Cette annonce précise également que durant ce concert aura lieu la création d'une œuvre pour deux orchestres, composée par Jim Knight, lui-même ancien élève de la North Texas University. Le concert est filmé et diffusé par la chaîne ABC¹⁴⁴². Ce concert se situe donc en réponse à celui de l'année précédente à Denton, où Kenton a joué le programme Neophonic avec son orchestre. Cette association entre Breeden et Kenton montre l'imbrication entre enseignement et diffusion, et entre les dimensions pédagogiques et artistiques.

Cette collaboration musicale s'étend au recrutement de nombreux étudiants de l'University of North Texas par Kenton, cinq par exemple pour la seule année 1961¹⁴⁴³. Certes, il le fait dans d'autres universités, dont il connaît également les enseignants de jazz, par exemple en engageant un arrangeur étudiant de Gene Hall à Michigan State University la

¹⁴³⁴ Quatre sont recrutés par Kenton lui-même, un par Buddy DeFranco G. LEES, « Kenton Clinics », *op. cit.*, p. 23.

¹⁴³⁵ ANONYME, « Jazz in the Schools », *Down Beat*, vol. 27, n° 11, 26 mai 1960, p. 48.

¹⁴³⁶ ANONYME, « Publicité [Stan Kenton Clinics] », 4 février 1960, *op. cit.*, p. 22.

¹⁴³⁷ ANONYME, « Band Blows Big in L.A. Pavillion », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1966, p. 266.

¹⁴³⁸ M. SPARKE, *Stan Kenton, op. cit.*, p. 197.

¹⁴³⁹ « *I feel this band deserves this national recognition.* » A. PENNA, « Lab Band Wins 3 National Titles », *op. cit.*

¹⁴⁴⁰ « *We find that more and more our paths in this adventure are taking us to universities and other institutions of education in music. We have been aware of the achievements of North Texas State University in this direction for a long time. It is a matter of fact that we have singled out N.T.S.U. [North Texas State University] on numerous occasions as the institution leading all others in the recognition of this need in music education.* » S. KENTON, 3 mars 1966.

¹⁴⁴¹ ANONYME, « Neophonics, 4th and Final Concert of the Season, 1966 », 1966.

¹⁴⁴² University of North Texas, Leon Breeden Collection, University of North Texas Digital Library, <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc849911/>, consulté le 26 mars 2023.

¹⁴⁴³ ANONYME, « Down Beat Honors Lab Band in Article », *op. cit.*

même année¹⁴⁴⁴. Mais cela n'a pas la même ampleur. Il fait de North Texas State University sa filière de recrutement privilégiée. Il en loue l'excellence : « S'ils [les étudiants] deviennent professionnels, je connais beaucoup de gars qui ne vont pas aimer ça »¹⁴⁴⁵. Kenton prend acte d'un changement des processus de professionnalisation et d'accès à la carrière de musicien d'orchestre. Ainsi, il déclare lors d'une conférence de presse à Denton : « les étudiants d'ici sortent de l'université en étant capables de jouer dans des groupes de premier plan au lieu d'acquérir d'abord de l'expérience dans des groupes professionnels plus petits »¹⁴⁴⁶. Il évalue son intérêt direct en tant que directeur d'une grande formation pour l'enseignement institutionnel du jazz. En effet, cela facilite pour lui la gestion du personnel de l'orchestre, en disposant d'un vivier de jeunes musiciens possédant les compétences requises pour jouer sa musique¹⁴⁴⁷, notamment au niveau de la lecture. Il peut de plus travailler avec les étudiants en situation, et ainsi les tester avant de les engager. C'est également un atout formidable pour Breeden en ce qui concerne le rayonnement des activités pédagogiques qu'il a mises en place à Denton. Il relaie abondamment le recrutement de ses étudiants par Kenton dans les presses nationale¹⁴⁴⁸ et locale¹⁴⁴⁹, notamment autour du trompettiste Marvin Stamm¹⁴⁵⁰. Celui-ci, ainsi que le tromboniste Dee Barton (1937-2001), également ancien étudiant à Denton, ont une influence majeure sur le son de leurs sections respectives au sein de l'orchestre de Kenton¹⁴⁵¹. Deux remarques doivent cependant être faites. D'une part certains membres de l'orchestre de Kenton, comme le tromboniste Bobby Knight, regrettent le tournant des années « 1963, 1964, 1965, quand c'est devenu un orchestre composé d'anciens étudiants plutôt que de musiciens professionnels »¹⁴⁵². On peut voir dans cette réflexion une rancœur face à l'évolution du recrutement, mais aussi le fait que les cours de musique dans l'institution ne préparent pas à toutes les facettes du métier de musicien¹⁴⁵³. D'autre part, l'insertion professionnelle des étudiants en cours de cursus pose problème, comme c'est également le cas au Westlake College of Music.

Le rapport entre le nombre d'étudiants inscrits et le nombre de diplômés était faible et le programme semble être un système d'apprentissage plutôt que de remplir les conditions générales d'un cursus diplômant.¹⁴⁵⁴

Au-delà de son intérêt immédiat à sécuriser une source de recrutement pour son orchestre, Kenton poursuit un but plus vaste en supportant aussi activement Breeden. En associant étroitement son nom à la North Texas State University, figure de proue du

¹⁴⁴⁴ *Id.*

¹⁴⁴⁵ "If they [the students] ever turn professional, I know a lot of guys who aren't going to like it." P. BOGAN, « Lab Bands Earn Respect », *op. cit.*

¹⁴⁴⁶ "Students here come out of college able to play in top bands instead of getting experience in smaller professional bands first." J. GANDY, « Stan Kenton to Present Jazz Program Thursday », *op. cit.*

¹⁴⁴⁷ N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 19.

¹⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 20.

¹⁴⁴⁹ ANONYME, « Marv Stamm to Join Stan Kenton Orchestra », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 28, 11 janvier 1961, p. 1.

¹⁴⁵⁰ S. WOOLLEY, « Stamm, Marvin (Louis) », dans *Grove Music Online*, 2003.

¹⁴⁵¹ M. SPARKE, *Stan Kenton*, *op. cit.*, p. 174, 177.

¹⁴⁵² "It's my feeling that there came a point in time, maybe '63, '64, '65, when it became an ex-college band instead of a professional band." *Ibid.*, p. 193.

¹⁴⁵³ D. A. AKE, « Crossing the Street: Rethinking Jazz Education », *op. cit.*, p. 255.

¹⁴⁵⁴ "The ratio of students enrolled to those graduated in the program was small and the program appeared to be an apprentice system rather than fulfilling the general terms of being a degree program." L. BASH et J. KUZMICH, « A Survey of Jazz Education Research », *op. cit.*, p. 19.

mouvement des *stage bands*, il cherche à affirmer son influence sur l'enseignement institutionnel du jazz, et à imposer sa conception de l'orchestre comme le modèle de pratique collective en grand ensemble dans un cadre universitaire¹⁴⁵⁵.

Et c'est ce point, le rôle central du *big band*, qui rend peut-être l'influence de North Texas si profonde. Hall, et son successeur Leon Breeden, ont développé une relation étroite avec le chef d'orchestre de « jazz progressif » Stan Kenton, et de fait, l'influence de Kenton reste présente à la fois dans le programme de Denton [...] et, sans doute, étant donné le grand nombre de professeurs de jazz formés à North Texas, dans le domaine de l'enseignement de cette musique dans son ensemble.¹⁴⁵⁶

3.3. Enjeux audiotactiles et pédagogiques

Le grand espoir de la musique américaine aujourd'hui [...] est le mouvement des *lab bands* ou *stage bands*, qui a sans conteste vu le jour à North Texas.¹⁴⁵⁷

Cette déclaration de Sam Donahue, qui dirige l'orchestre de Tommy Dorsey, témoigne de l'influence du modèle pédagogique mis en place à Denton, et plus généralement dans la plupart des lieux d'enseignement du jazz dans les années 1950 et 1960. Cela mérite d'être questionné, car un tel déplacement des pratiques musicales du monde du jazz vers celui de l'institution n'est certainement pas neutre. Il s'agit d'une part de déterminer la nature des changements de formativité induits par les nouvelles pratiques musicales au sein de l'institution. D'autre part, c'est la dissémination de ce modèle éducatif qui doit être envisagée, afin de mesurer la portée de ces mutations.

3.3.1. Changement de formativité

Question : Est-ce que les arrangements s'éloignent du domaine du jazz en tant que tel et deviennent des exercices de compositeurs très professionnels ?

Breeden : Je pense que cela ajoute une dimension supplémentaire. [...] Et j'espère sincèrement que tout ce que nous faisons, c'est donner au jazz une voix plus large, avec une certaine complexité et ainsi de suite. Cela ne remplacera jamais – c'est l'argument que j'ai fait valoir à propos du jazz à l'école – nous n'essayons pas de remplacer l'orchestre symphonique.¹⁴⁵⁸

¹⁴⁵⁵ Voir *infra* interview de Dana Hall en annexe.

¹⁴⁵⁶ "And it is this point, the central role of the big band, that perhaps makes North Texas's influence so profound. Hall, and his successor Leon Breeden, developed a close relationship with "progressive jazz" bandleader Stan Kenton, and indeed, Kenton's fingerprints remain on both the program in Denton [...] and, arguably, given the large number of North Texas-trained jazz educators, on the field as a whole." K. E. PROUTY, « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », *op. cit.*, p. 47.

¹⁴⁵⁷ "The main hope for American music today, [...] is the lab or stage band movement which probably had its inception at North Texas." ANONYME, « Lab Band: Copyright, NTSU », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1965, p. 138-139.

¹⁴⁵⁸ "Conversations: Are the charts getting away from the jazz field per se and becoming exercises of very professional composers? Breeden: think it's an added dimension. [...] And I sincerely hope that all we are doing is

Cet échange entre Zane Krauss, auteur d'un ouvrage d'entretiens avec des musiciens, et Leon Breeden, aborde la mutation des pratiques musicales au sein de l'institution, sans le formuler explicitement. La notion de complexité de l'écriture est centrale dans cet échange. Elle est opposée au monde du jazz, avec lequel elle semble incompatible pour Krauss, sans qu'il en exprime les raisons. Il s'agit donc d'une représentation non explicitement formulée du « domaine du jazz », et à ce titre questionnable. On retrouve le même procédé chez un Luty affirmant que le modèle académique du jazz développé à Denton ne coïncide pas avec les « valeurs établies dans cette forme d'art »¹⁴⁵⁹, bien que ces valeurs ne soient pas détaillées par l'auteur. La question de la mutation des pratiques musicales à la suite de leur institutionnalisation est abordée ici d'une façon qui ne permet pas d'en rendre compte précisément, faute de pouvoir déterminer le domaine et les valeurs spécifiques du jazz sous-entendus dans ces textes. À l'inverse, Breeden se réfère explicitement à l'orchestre symphonique, lieu par excellence de pratique légitime institutionnelle. Du point de vue de la Théorie des musiques audiotactiles, cette légitimité repose sur le régime d'écriture, qui « préside à toutes les instances de formation des agences pédagogiques et didactiques de la musique occidentale »¹⁴⁶⁰. Si Breeden affirme ne pas vouloir substituer le jazz à l'orchestre symphonique, il revendique par ailleurs l'usage de l'écrit dans sa pédagogie dans un double objectif : d'une part la légitimation de l'enseignement du jazz au sein du North Texas State College¹⁴⁶¹, d'autre part la formation professionnelle des étudiants. Chaque répétition comprend un déchiffrage :

Nous mettons l'accent sur la lecture, peut-être parfois à tort, mais nous essayons de les préparer à toute éventualité lorsqu'ils quitteront l'école et entreront dans le monde professionnel, afin qu'ils puissent jouer tout ce qu'on leur propose sans difficulté.¹⁴⁶²

Cette insistance pédagogique sur la lecture, dont il reconnaît lui-même le caractère parfois excessif, est également mise en œuvre dans le cadre de performances publiques. En effet, Breeden dirige en 1967 un concert dans lequel l'ensemble du programme est joué en lecture à vue. Tous les musiciens, Breeden inclus, doivent attester ne pas avoir eu connaissance du répertoire avant le concert, dans un document officiel, sous le contrôle d'un huissier¹⁴⁶³. Les partitions et le conducteur, sous enveloppes scellées, sont décachetés sur scène par les élèves. Breeden déclare que ce concert constitue sa plus grande fierté¹⁴⁶⁴. Il s'agit ici d'une véritable mise en scène du déchiffrage. La lecture constitue alors l'enjeu de la performance musicale. C'est bien à un changement de formativité que l'on assiste, où une musique de régime audiotactile devient progressivement, du fait de son institutionnalisation, une musique de régime d'écriture. La notion de complexité des arrangements, évoquée précédemment, doit être replacée dans ce contexte, où l'écriture devient l'enjeu majeur. Il en

giving jazz an expanded voice with some of the complexity and all. It will never replace--that's been my argument about jazz in the school we're not trying to replace the symphony orchestra. Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, op. cit., p. 57.

¹⁴⁵⁹ B. LUTY, « Jazz Ensembles' Era of Accelerated Growth, Part II », op. cit., p. 50.

¹⁴⁶⁰ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », op. cit., p. 9.

¹⁴⁶¹ Voir *supra* p. 163.

¹⁴⁶² *"We stress reading, maybe sometimes to a fault, but we're trying to get them ready for any eventuality when they leave school and go out into professional playing, so that they can play anything that is put in front of them and not struggle with it."* Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, op. cit., p. 34.

¹⁴⁶³ L. BREEDEN, « Sight-Reading Certificate », 1967.

¹⁴⁶⁴ Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, op. cit., p. 54-55.

est de même de l'exécution musicale, qui, comme dans les autres orchestres de l'institution, est centrée sur le respect du texte musical, avec des objectifs pédagogiques semblables : « intonation précise et stable, lecture correcte des notes, équilibre des sections »¹⁴⁶⁵. Breeden le confirme, qui résume ainsi la problématique du changement de cadre de pratique :

On nous reproche parfois d'être trop exacts, trop propres, trop précis. Tout ce que je peux dire, c'est que nous travaillons dans le cadre d'une école de musique.¹⁴⁶⁶

Cette précision distingue le *One O'Clock Band* au début des années 1960 et lui permet de remporter de nombreux concours d'orchestre. À partir de la fin de la décennie, ce sera un reproche fréquemment adressé à North Texas¹⁴⁶⁷. C'est également une critique que Gene porte sur la direction d'orchestre de Leon Breeden, trop précise à son goût, ce qui est dû au fait selon lui, que Breeden, comme lui-même, n'est pas musicien de jazz¹⁴⁶⁸. Il s'agit donc d'un problème de culture des enseignants non spécialistes, aboutissant à un conflit de formativité pointé également par Gene Hall :

Une grande partie des difficultés rencontrées par le chef d'orchestre provient des problèmes de notation. Le système européen tel qu'il est utilisé et enseigné dans les écoles publiques ne se prête pas à l'expression jazz ou des orchestres de danse. Plus le chef s'en tient aux valeurs précises des notes, moins la performance est orientée vers le jazz.¹⁴⁶⁹

Cette question de formativité est un problème pédagogique majeur, qui touche également la place accordée à l'improvisation dans le cursus de la North Texas State University. En effet, le *One O'Clock Band* « manque de solistes d'envergure »¹⁴⁷⁰. En termes audiotactiles, il s'agit de subsomption médiologique : le régime d'écriture est dominant, et les pratiques audiotactiles, dont l'extemporisation, sont présentes, mais sur un second plan, et constituent un enjeu secondaire. Cette évolution des pratiques musicales lors de leur institutionnalisation est le résultat des actions combinées de différents acteurs (pédagogues et responsables de structures), de leurs stratégies pour s'insérer dans l'institution, et de leurs relations avec le monde du jazz.

En construisant et en négociant les identités individuelles et collectives, les enseignants et les étudiants doivent être sensibles non seulement aux exigences spécifiques des traditions des institutions et du monde du jazz, mais aussi à la manière dont ces processus affectent leurs interactions au

¹⁴⁶⁵ D. A. AKE, *Jazz Cultures*, op. cit., p. 114.

¹⁴⁶⁶ "We are criticized sometimes for being too accurate, too clean, too precise. All I can say is that we operate in the context of a school of music." Z. KNAUSS, *Conversations with Jazz Musicians*, op. cit., p. 56.

¹⁴⁶⁷ Voir supra p. 161 et J. S. WILSON, « Caught in the Act, Intercollegiate Music Festival », op. cit.

¹⁴⁶⁸ G. HALL, *Gene Hall Oral History*, op. cit., p. 148.

¹⁴⁶⁹ "A large portion of the director's difficulties arises from problems of notation. The European system as used and taught in the public school does not lend itself to jazz or dance band expression. The more rigidly the director adheres to the precise note values the less jazz-wise the performance." G. HALL, « New Challenges in Music Education », op. cit., p. 71.

¹⁴⁷⁰ ANONYME, « Mobile Jazz Festival », *Down Beat*, vol. 34, n° 11, 1^{er} juin 1967, p. 30-31.

quotidien. Le pouvoir de déterminer à quoi ressemblera cette communauté est une source constante de tension pour tous.¹⁴⁷¹

Issu de ce processus dynamique, un modèle pédagogique se met en place, aboutissant à un changement de formativité. Si Gene Hall et Leon Breeden ne le formulent pas en ces termes, ils mesurent néanmoins les tensions qui opèrent au sein de leur pratique pédagogique.

À partir de 1945, et même avant, les partisans de l'enseignement institutionnel du jazz ont utilisé des tactiques de légitimation, de recontextualisation et de redéfinition. Dans certains cas, ils l'ont fait en étant conscients de ce qui avait été perdu, notamment le contexte d'origine, la fonction sociale et comportementale et la signification vernaculaire. Parmi les exemples illustrant ces tentatives, on peut citer [...] les efforts du chef d'orchestre Stan Kenton, mentor du programme de jazz fondateur de North Texas State, qui a présenté le « jazz orchestral » comme un idiome légitimant et une norme de sophistication complexe et souhaitable.¹⁴⁷²

Ce phénomène n'est pas propre à North Texas, même s'il y est particulièrement accentué. Dans un article paru dans *Down Beat* en 1958¹⁴⁷³, trois chefs d'orchestre, Herb Pomeroy (également enseignant), Johnny Richards et Charlie Barnett (1913-1991) sont interrogés sur les changements induits par le développement de l'enseignement institutionnel. Ils indiquent que le recrutement de plus en plus important d'élèves formés dans des écoles (North Texas, Westlake, Berklee) augmente le niveau d'efficacité globale des orchestres, permettant de lire plus vite et mieux les partitions, mais également d'écrire des arrangements plus sophistiqués. Il y a donc ici un effet direct sur le contenu musical, avec des possibilités accrues en termes d'écriture, et de fait une place plus importante accordée à celle-ci. Herb Pomeroy ajoute :

Et surtout, la plupart des musiciens issus d'écoles de musique savent écrire. Cela signifie qu'ils sont conscients de l'existence d'un arrangement. Ils jouent deux rôles : celui de musicien et celui d'arrangeur. Ils interprètent la musique des deux points de vue, ce qui est précieux.¹⁴⁷⁴

¹⁴⁷¹ "In constructing and negotiating individual and community identities, teachers and students must be sensitive not only to the specific demands of institutional and jazz traditions but to the ways these processes affect their interactions on a daily basis. The power to determine just what this community will look like is a constant source of tension for all." K. E. PROUTY, *Knowing Jazz*, op. cit., p. 69.

¹⁴⁷² "From 1945 onward, and even before, advocates for university jazz studies employed legitimizing tactics of recontextualization and redefinition. In some cases, they did so even with an awareness of that which was lost, including original context, social and behavioral function, and vernacular meaning. Some illustrative examples of such efforts include [...] the efforts of bandleader Stan Kenton, a mentor to the seminal jazz program at North Texas State, who touted "orchestral jazz" as a legitimizing idiom and a standard of complex and desirable sophistication." A. B. CASWELL et C. SMITH, « Into the Ivory Tower », op. cit., p. 104-105.

¹⁴⁷³ ANONYME, « The Bandleaders View Music Education », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 17-46

¹⁴⁷⁴ "And most important, most music school musicians are writers. That means they are aware of a chart. They play two parts: the player and the writer. They interpret the music from both points of view, and that's valuable." *Ibid.*, p. 17.

3.3.2. Diffusion d'un modèle éducatif

Il ne s'agit pas seulement d'un changement de cadre des pratiques musicales, mais d'une évolution des enjeux dans le monde de l'éducation. Un nouveau champ d'activité se crée avec la diffusion du modèle des *stage bands* dans l'enseignement secondaire.

Formation pédagogique

On assiste à une prise de conscience rapide dans le monde de l'enseignement du jazz des enjeux liés à la formation pédagogique. L'attention est portée particulièrement ici sur l'enseignement initial (primaire et secondaire) pour plusieurs raisons. Cela représente tout d'abord un grand nombre d'élèves, dont certains pourront potentiellement par la suite intégrer les cursus jazz dans une optique de formation professionnelle. C'est ensuite un secteur économique très vaste, où les besoins de formation pédagogique et les débouchés professionnels sont très importants. Gene Hall déclare : « nous avons le devoir et la responsabilité de former ceux qui superviseront ou enseigneront cela dans les écoles publiques »¹⁴⁷⁵. Breeden identifie clairement deux voies de professionnalisation pour les étudiants de Denton : « nous formons des garçons qui vont enseigner ou diriger leur propre groupe. C'est leur but. L'éducation est notre principal objectif »¹⁴⁷⁶.

Les lourdes dépenses liées à la gestion d'un grand orchestre sont responsables de la mort virtuelle des *big bands* dans le domaine professionnel. Le *big band* est bien vivant à la North Texas State University, mais son attrait n'est pas une question de budget, mais de diplôme.¹⁴⁷⁷

Il s'agit d'une évolution des débouchés professionnels. L'effondrement du marché du travail pour les musiciens d'orchestre fait émerger les débouchés dans l'enseignement, dont l'importance économique progresse en proportion inverse. Si dans un premier temps, les étudiants s'inscrivent à Denton pour y rencontrer des chefs d'orchestre dans l'espoir de se faire engager, la disparition de ces orchestres fait que les élèves se tournent de plus en plus vers l'enseignement¹⁴⁷⁸. Ce phénomène concerne également des musiciens professionnels qui reviennent se former pédagogiquement dans les universités afin de se consacrer à l'enseignement¹⁴⁷⁹. Un module de formation à l'enseignement est proposé aux étudiants à partir de 1957. Il est intitulé « The Organization and Development of the High School Stage Band »¹⁴⁸⁰. Ce cours aborde des questions d'ordre pratique (organisation matérielle, gestion des performances) et pédagogique (écriture d'arrangements adaptés au niveau des élèves, direction d'un ensemble)¹⁴⁸¹. Dans ce contexte, les diplômés deviennent centraux, afin de les

¹⁴⁷⁵ "[...] we have the duty and responsibility for training those who will control or teach this in the public schools." G. HALL, « New Challenges in Music Education », *op. cit.*, p. 71.

¹⁴⁷⁶ "[...] we are training boys to go out and teach or direct their own bands. That is their goal. Education is our main goal." N. COLE, « That Band from North Texas », *op. cit.*, p. 46.

¹⁴⁷⁷ "The heavy expenses of maintaining a large orchestra are responsible for the virtual death of the big band in the professional field. The big band is very much alive at North Texas State University, but the attraction, is not a matter of budget but of a degree." *Id.*

¹⁴⁷⁸ J. MCQUEEN, « Sentimental Journey: Jazz Music Transforms from Hip to Academic », *op. cit.*

¹⁴⁷⁹ S. KENTON, « Big Band Jazz: Look to the Colleges », *op. cit.*, p. 19.

¹⁴⁸⁰ ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1957-1958 », 1957, p. 77.

¹⁴⁸¹ G. HALL, « The Organization and Development of the High School Stage Band », The School of Music of the North State College, 1957.

faire valoir lors de l'embauche par des institutions d'enseignement. Les processus d'intégration dans le monde du travail évoluent de la cooptation, qui est la règle dans le monde du jazz, au recrutement sur titre, qui est la norme dans l'institution. Ainsi, « de nombreux anciens élèves du programme Lab Band de la North Texas State University ont joué un rôle de premier plan dans la diffusion de l'enseignement du jazz dans toute l'Amérique »¹⁴⁸². Le plus important d'entre eux est Dan Haerle, qui enseigne ensuite à Indiana University et Miami University¹⁴⁸³. Sur le plan de l'enseignement initial, « les diplômés ont commencé à se disperser, à trouver des emplois dans les lycées et les universités, à monter des orchestres, à se battre pour être reconnus, et leurs étudiants ont fait de même »¹⁴⁸⁴. Cela favorise la diffusion du modèle éducatif mis en place à North Texas. Cela pose également la question d'un fonctionnement en circuit fermé, dans lequel les étudiants formés dans les cursus universitaires deviennent ensuite directement enseignants, favorisant la reproduction d'un modèle pédagogique institutionnel¹⁴⁸⁵. Cela soulève également la question de la diversité, du fait du très faible nombre d'Afro-Américains et de femmes parmi les élèves de North Texas State University durant une longue période.

D'autres acteurs s'impliquent dans la formation pédagogique et la structuration du secteur. C'est notamment le cas d'Alvin Learned qui déclare :

De nombreux enseignants qui n'ont pas d'expérience dans la pratique du jazz ou dans la direction d'un orchestre de jazz cherchent un moyen d'enseigner cette musique. Il faut donc développer des méthodes pédagogiques pour y parvenir.¹⁴⁸⁶

Alvin Learned, en collaboration avec Lawrence Berk (1908-1995)¹⁴⁸⁷, projette de créer en 1958 une association des enseignants de musique. Son objectif est d'harmoniser les cursus de jazz des écoles aux États-Unis, afin de favoriser la mobilité des étudiants entre les structures éducatives et d'améliorer leur formation musicale et pédagogique. Le but est d'augmenter l'employabilité des étudiants dans le domaine de l'enseignement¹⁴⁸⁸. Ce projet ne verra cependant jamais le jour. Dès 1960, Indiana University valide des crédits de formation universitaire aux enseignants qui assistent au *National Stage Band Camp* qui se déroule sur le campus de l'université¹⁴⁸⁹. Un module pédagogique spécifique, créé pour le stage sous le nom « *Music Educator's Course* », aborde l'ensemble des aspects d'un *stage band*, concernant le financement, l'organisation matérielle (costumes, planning), l'instrumentation, le répertoire (achat de partitions, écriture et édition d'arrangement), la direction et l'interprétation. Le contenu est proche de celui de cours créés par Gene Hall à North Texas.

¹⁴⁸² "Many alumni of the North Texas State University Lab Band program have been in the forefront in the spread of jazz education throughout America." F. FERRIANO, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, op. cit., p. 122.

¹⁴⁸³ Pour le développement de l'enseignement du jazz dans ces institutions, voir *infra* p. 275.

¹⁴⁸⁴ "[...] graduates began fanning out- getting jobs in high schools and colleges, starting stage bands, fighting for recognition and their students did the same thing." W. BALLIETT, *Collected Works*, op. cit., p. 342.

¹⁴⁸⁵ On peut noter que ce problème, qui va en s'amplifiant au cours de l'histoire de l'enseignement du jazz, est présent et identifié dès les débuts de son institutionnalisation. *Ibid.*, p. 343.

¹⁴⁸⁶ "Many teachers lacking experience in playing jazz, or leading the jazz band, are searching for a way of teaching jazz. Methods for teaching jazz must be found." A. L. LEARNED, « The Learned Method », op. cit., p. 19

¹⁴⁸⁷ Pour Lawrence Berk, voir *infra* p. 226.

¹⁴⁸⁸ ANONYME, « The Business of Education », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 14.

¹⁴⁸⁹ ANONYME, « Jazz in the Schools », op. cit.

Stage bands et enseignement initial

Il est important de préciser au préalable que ce n'est pas l'ensemble du phénomène des *stage bands* en milieu scolaire qui est abordé ici. Tout d'abord le sujet est beaucoup trop vaste et dépasse le cadre de cette recherche. Ensuite, il est largement étudié dans la presse professionnelle et les travaux universitaires aux États-Unis. On s'interroge ici sur la nature des pratiques pédagogiques issues d'une double transposition : des orchestres professionnels vers l'université d'une part¹⁴⁹⁰, de l'université à l'enseignement initial d'autre part. Cette question est traitée dans une perspective audiotactile, et porte principalement sur les changements de formativités induits.

Il est nécessaire dans un premier temps de préciser le contexte dans lequel se développent les *stage bands* en milieu scolaire. Il existe une grande similitude avec la mise en place des *school bands* après la Seconde Guerre mondiale¹⁴⁹¹, et de fait une grande continuité entre ces types de pratique. De nombreux vétérans musiciens rencontrent des difficultés à retrouver les emplois qu'ils occupaient avant la guerre, et se tournent alors vers l'enseignement¹⁴⁹². La différence tient au fait qu'un certain nombre d'entre eux ont bénéficié du G.I. Bill, et apportent dans le système scolaire leurs compétences musicales et leur ouverture à différentes esthétiques. Leur expérience dans les orchestres de danse et de jazz rencontre les goûts des élèves, ce qui entraîne une plus grande motivation de leur part. Ils continuent pour certains à se produire, ce qui maintient leur lien avec le monde professionnel¹⁴⁹³. Cependant, une grande partie des enseignants en charge de la direction des *stage bands* a une connaissance limitée du jazz et manque d'expérience musicale dans ce domaine¹⁴⁹⁴. Le développement des *stage bands* dans l'enseignement initial est rapide, passant de 5 000 orchestres au début des années 1960¹⁴⁹⁵, à 8 000 en 1965¹⁴⁹⁶ à 10 000 à la fin de la décennie¹⁴⁹⁷. Le secteur se structure avec ses propres concours d'orchestre. Gene Hall en organise un des tout premiers en 1949 à Brownwood au Texas¹⁴⁹⁸. Progressivement à partir de 1955, une littérature spécifique est publiée par des éditeurs comme Kendor, avec des arrangements adaptés au niveau des élèves, tels ceux de Sammy Nestico (1924-2021), alors arrangeur pour l'US Air Force¹⁴⁹⁹, Neal Hefti et John LaPorta¹⁵⁰⁰. Les registres des cuivres sont restreints dans l'aigu et ne dépassent généralement pas le *la*⁴ pour la trompette et le *sol*³ pour le trombone¹⁵⁰¹. Les arrangements sont classés par ordre de difficulté et selon les niveaux scolaires pour lesquels ils sont écrits¹⁵⁰². Les parties solos sont la plupart du temps écrites, afin d'éviter les improvisations hasardeuses des élèves lors de représentations publiques¹⁵⁰³. Il en est de même pour les accompagnements de la section rythmique (contrebasse, piano), afin

¹⁴⁹⁰ Processus déjà analysé dans cette recherche, voir notamment *supra* p. 173.

¹⁴⁹¹ Voir *supra* p. 83.

¹⁴⁹² M. D. WORTHY, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 2.

¹⁴⁹³ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 369.

¹⁴⁹⁴ B. LUTY, « Jazz Ensembles' Era of Accelerated Growth, Part II », *op. cit.*, p. 50.

¹⁴⁹⁵ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 122.

¹⁴⁹⁶ P. O. W. TANNER, « The Musical Values of the Stage Band », *Music Educators Journal*, vol. 51, n° 5, 1965, p. 83

¹⁴⁹⁷ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 370.

¹⁴⁹⁸ B. LUTY, « Jazz Education's Struggle for Acceptance. Part I », *op. cit.*, p. 53.

¹⁴⁹⁹ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 369-370.

¹⁵⁰⁰ W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.*, p. 13.

¹⁵⁰¹ W. L. ANSLINGER, « The Stage Band: A Defense and an Answer », *Music Educators Journal*, vol. 51, n° 5, 1965, p. 85.

¹⁵⁰² B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 397.

¹⁵⁰³ D. A. AKE, *Jazz Cultures*, *op. cit.*, p. 114.

de permettre aux élèves ne maîtrisant pas les codes de jeu harmoniques de réaliser des parties convenables. La commercialisation de répertoire écrit pour les orchestres scolaires est un enjeu économique pour le Westlake College of Music, qui communique activement auprès des établissements scolaires sur son catalogue « d'arrangements modernes, écrits en fonction des capacités de jeu des élèves »¹⁵⁰⁴.

Il faut tenter dans un deuxième temps de préciser les problématiques engendrées par ces nouvelles pratiques musicales. On observe ici, comme au niveau de l'enseignement supérieur, une mutation de formativité, d'une musique de régime audiotactile à une musique de régime d'écriture. Elle est renforcée dans le cas présent par un recours encore plus généralisé à la notation, au détriment des situations d'improvisation pour les parties d'accompagnement et de solos. Les critères d'évaluations correspondent à ceux d'une musique de régime d'écriture, comme l'indique cette citation, issue d'un texte défendant cette pratique : « le *stage band* permet d'améliorer la musicalité individuelle grâce à une pratique intensive de la lecture à vue »¹⁵⁰⁵. L'objet n'est pas ici de questionner l'intérêt pédagogique de la lecture à vue, mais de souligner l'éloignement de l'objet initial, à savoir une musique de régime audiotactile. C'est précisément cette distance qui caractérise la situation pédagogique des *stage bands* dans l'enseignement initial, comme le reconnaît Gene Hall :

Cependant, le jazz dans sa pratique habituelle dépasse généralement les capacités de la plupart des élèves de l'enseignement secondaire. Les exigences techniques et musicales nécessaires à l'interprétation correcte du jazz sont d'un niveau que la plupart des programmes musicaux des écoles publiques n'atteignent généralement pas.¹⁵⁰⁶

Dans le même article, Gene Hall développe : la solution est donc la mise en place « d'un dérivé du jazz », à travers des morceaux adaptés au niveau des élèves. Ce succédané pédagogique « n'est pas un langage musical aussi intéressant que le jazz, mais il comble un vide en ce qui concerne la sensibilisation des étudiants ». Cela pose un certain nombre de problèmes. Il s'agit principalement des limites des esthétiques abordées, avec comme modèle unique les *big bands* de l'ère swing¹⁵⁰⁷. Il s'ensuit une codification et une normalisation des styles, des formes et des modes d'expression musicaux¹⁵⁰⁸.

En conclusion, le *stage band* devient, après la Seconde Guerre mondiale, le modèle de la pratique du jazz dans les institutions éducatives, de l'initiation à l'enseignement supérieur aux États-Unis. On peut noter qu'à partir de 1957, le magazine *Down Beat* consacre un numéro par an à l'enseignement du jazz, intitulé « Annual School Band Issue »¹⁵⁰⁹. Ce terme désigne alors par métonymie l'ensemble du domaine de l'enseignement institutionnel du jazz, preuve de l'importance de cette pratique dans le cadre pédagogique durant cette période. Un système complet se met en place, les *stage bands* de l'enseignement initial constituent un vivier d'élèves dont une partie poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur¹⁵¹⁰.

¹⁵⁰⁴ ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *The Instrumentalist*, X, n° 8, avril 1956, p. 62.

¹⁵⁰⁵ "The stage band improved individual musicianship through abundant sight reading." W. L. ANSLINGER, « The Stage Band », *op. cit.*

¹⁵⁰⁶ "Jazz in its basic form, however, is usually beyond the abilities of most high school students. The technical and musical requirements for the performance of good jazz are on a level not usually achieved by most public school music programs." G. HALL, « New Challenges in Music Education », *op. cit.*, p. 70.

¹⁵⁰⁷ *Id.*

¹⁵⁰⁸ B. LUTY, « Jazz Ensembles' Era of Accelerated Growth, Part II », *op. cit.*, p. 50.

¹⁵⁰⁹ ANONYME, « Down Beat », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957.

¹⁵¹⁰ W. T. McDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 122.

Une fois formés, ces étudiants peuvent à leur tour encadrer des *stage bands* dans l'enseignement initial.

Dans les années cinquante, une trentaine d'autres établissements ont ajouté des cours de jazz hors cursus. Environ 17 autres universités ont ajouté des modules de jazz donnant droit à des crédits, ce qui porte le total national à environ 21. Ces institutions ne satisfaisaient pas encore à la demande croissante des responsables des lycées, qui souhaitaient que les nouveaux professeurs de musique aient l'expérience des *stage bands*.¹⁵¹¹

¹⁵¹¹ "About 30 more colleges added jazz courses, on a non-credit basis, during the fifties. About 17 more colleges added jazz courses for credit bringing the national total to about 21. The colleges were not yet responding to the growing demand by high school administrators for new music educators to have stage band experience." C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 369.

Troisième partie : Chord scale theory, enjeux théoriques et pédagogiques

Le modèle du *stage band* est un élément important dans la construction d'une identité au sein de l'institution, et dans l'élaboration d'un corpus de pratique et de répertoire. Il est caractérisé par la place centrale qu'occupe l'écriture. Le développement d'un discours théorique savant contribue également dans une large mesure à l'acceptation du jazz dans le monde de l'enseignement, ainsi qu'au basculement de formativité observé lors de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz. On a vu précédemment que, dès la fin des années 1920, les méthodes pédagogiques se concentrent sur le choix de notes comme enjeu principal de l'improvisation, avec la formulation de règles exosomatiques à caractère général. Selon Máttyàs Seiber¹⁵¹², la syntaxe constitue d'ailleurs le seul élément transmissible par l'enseignement du jazz. Au même titre que la pratique du jazz en orchestre au sein des institutions éducatives, la théorisation s'inscrit dans un temps long d'une part, et constitue un objet difficile à saisir dans les discours et dans les situations pédagogiques d'autre part. L'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, après la Seconde Guerre mondiale, renforce des caractéristiques déjà présentes auparavant, et notamment la formalisation du langage du jazz. Cette troisième partie porte précisément sur l'élaboration théorique et pédagogique, qui aboutit dans le courant des années 1960 à la mise en place de la *chord scale theory*¹⁵¹³. La période étudiée ici est la même que dans la partie précédente, soit 1945-1967. Elle est capitale dans la structuration théorique et pédagogique de l'enseignement du jazz. Dans un premier temps, on y trouve une variété d'approches, s'inscrivant dans un héritage (celui de Schillinger), ou manifestant un désir de faire table rase et de construire un système nouveau (comme chez George Russell). La fin des années 1960 est marquée par une démarche de simplification et d'uniformisation dans un système, la *chord scale theory*. Entre l'ouverture de la Schillinger House en 1945 et la publication du premier ouvrage de Jamey Abersold en 1967, des outils pédagogiques sont créés en s'appuyant d'une part sur des corpus théoriques, aux fondements souvent discutables, et d'autre part sur des approches largement empiriques. Cette articulation entre volonté de systématisation et empirisme, jamais définie et rarement questionnée, amène à remettre en cause le terme « théorie » dans l'expression *chord scale theory*. De plus, l'utilisation pour l'apprentissage de l'improvisation de méthodes initialement conçues en vue de l'étude de la composition constitue une étape supplémentaire et décisive dans la rationalisation de la syntaxe en éléments discrets et facilement manipulables. Il n'est pas question d'analyser en détail chacun de systèmes envisagés, ce qui dépasse le cadre de cette recherche et a déjà été réalisé totalement ou partiellement dans d'autres travaux¹⁵¹⁴. L'analyse portera ici sur trois critères : les procédés d'organisation et de taxonomie, la relation entre les dimensions verticale et horizontale, le caractère descriptif ou prescriptif.

¹⁵¹² Voir *supra* p. 111.

¹⁵¹³ Le terme *chord scale theory* est apparu récemment pour désigner l'ensemble des approches théoriques et pédagogiques basés sur une relation entre structures harmoniques et échelles mélodiques. Il est utilisé dans ce sens dans cette recherche. Une analyse de ce terme est réalisée à la fin de cette partie. Voir *infra* p. 280.

¹⁵¹⁴ Voir *infra* pour une bibliographie détaillée pour les différents systèmes analysés.

Cependant, si la place grandissante de l'écrit est rapidement pointée comme un élément négatif de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, la formalisation théorique alors à l'œuvre semble au contraire être vite acceptée et massivement soutenue.

L'enseignement du jazz a reposé sur une formation de base en théorie et en éducation musicale conventionnelle, mais avec une orientation spécifique vers certains aspects de l'harmonie jazz (incluant la maîtrise de différents systèmes de notation des symboles [...]) et de l'improvisation (en particulier un intérêt obsessionnel pour la notion de « *chord-scale* », par laquelle un étudiant, à partir d'un accord particulier, s'efforce d'improviser sur une gamme associée) [...].¹⁵¹⁵

Dans un premier temps, il est nécessaire de préciser le cadre dans lequel s'opère cette formalisation théorique. Il s'agit d'une part de l'influence de Joseph Schillinger (1895-1943), et de la diffusion de son enseignement. C'est d'autre part une modification des discours et des pratiques, dans lequel les enjeux de légitimation sont très présents. Dans un second temps, il faut détailler les différents processus de formalisation alors en œuvre à la Schillinger House (rebaptisée ensuite Berklee College of Music¹⁵¹⁶), puis à la Lenox School of Jazz. Il s'agit de déterminer les points communs et les différences entre les approches pédagogiques et théoriques de Herb Pomeroy (1930-2007) et de George Russell (1923-2009) dans chacune de ces structures. Dans un troisième temps, c'est la diffusion de la *chord scale theory* qui doit être étudiée, dans l'enseignement et les ouvrages de John Mehegan (1916-1984), et de Jerry Coker (1932). Une analyse de la *chord scale theory* dans une perspective audiotactile peut alors être menée.

La question des lieux est ici encore centrale. Le centre de gravité semble être situé au nord-est des États-Unis, notamment dans le Massachusetts (Boston et Lenox). Cependant le Midwest prend une importance grandissante dans les années 1960 avec Indiana University. On note également une opposition entre de grands centres urbains (New York et Boston) et des villes de petite taille (Lenox et Bloomington). La typologie des structures est très variée : une école spécialisée (Berklee), des stages d'été (Lenox), de hauts lieux d'enseignement de musique savante occidentale (Tanglewood et Juilliard) et des écoles de musique rattachées à des universités (Indiana et Miami). Les acteurs impliqués dans cette élaboration théorique sont des musiciens reconnus dans le monde du jazz, avec pour la plupart d'entre eux une carrière de leader ou de sideman à mettre à leur actif. C'est une donnée nouvelle dans le cadre de cette recherche.

Les sources contemporaines pour cette partie sont constituées de publications pédagogiques, d'archives des institutions d'enseignement¹⁵¹⁷ et d'articles de presse des années 1940 à 1960 incluant des témoignages directs des différents protagonistes. Des interviews de musiciens-enseignants, réalisées dans le cadre de cette recherche, apportent un complément d'informations et de points de vue.

¹⁵¹⁵ "Jazz education has involved a basic grounding in conventional music theory and music education, but with a specific orientation towards aspects of jazz harmony (including the mastery of variant systems of chord-symbol notation [...]) ; improvisation (in particular an obsessive interest in the notion of the 'chord-scale', whereby a student, given a particular chord, endeavors to improvise on an associated scale) [...]" B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 396.

¹⁵¹⁶ Pour le changement de nom de cette institution, voir *infra* p. 227.

¹⁵¹⁷ Consultées lors de mes voyages de recherche aux États-Unis.

1. Enjeux productivistes *versus* enjeux culturels

Afin de comprendre le contexte dans lequel se déroule la formalisation théorique pendant cette période, il est important d'une part de resituer l'influence que Joseph Schillinger exerce alors sur le développement d'un modèle pédagogique original. D'autre part, il faut envisager la façon dont les discours sur l'enseignement du jazz et les pratiques culturelles évoluent à cette époque grâce à des acteurs-clé comme Stefan Wolpe (1902-1972) et Marshall Stearns (1908-1966). Les objectifs poursuivis par Schillinger d'un côté, Wolpe et Stearns de l'autre sont très différents : une ambition de systématiser les processus de composition afin d'augmenter la productivité musicale pour le premier, une volonté d'ouverture musicale et de transversalité artistique pour les deux autres. Cette opposition va ensuite structurer les modèles éducatifs de Berklee et de la Lenox School of Jazz.

1.1. Schillinger : enjeux rationalistes et productivistes

Joseph Schillinger n'est pas un musicien de jazz, et n'enseigne pas cette musique. C'est pourquoi il n'a pas été évoqué dans la première partie, alors que pourtant son activité pédagogique se situe avant la Seconde Guerre mondiale. C'est en fait après 1945, et indirectement à travers ses élèves, que Schillinger exerce une influence sur l'enseignement du jazz. Il s'agit ici de déterminer ce qu'il représente alors pour les musiciens de jazz qui sont ses élèves, et ce qu'ils conservent de son enseignement. Il convient, dans un premier temps, d'étudier l'activité d'enseignant de Schillinger, puis dans un deuxième temps d'analyser dans ses écrits le concept de *pitch-scale*, primordial dans l'élaboration de la *chord scale theory* telle qu'elle sera réalisée ensuite à Berklee.

1.1.1. Schillinger enseignant

Certains aspects de la biographie de Joseph Schillinger doivent être abordés, car ils éclairent la constitution de son système théorique. Son activité d'enseignant, et notamment son importance auprès d'un cercle de compositeurs, d'arrangeurs et d'instrumentistes new-yorkais, permet de comprendre le rayonnement de ses idées.

Schillinger avant l'émigration

Les éléments retenus habituellement dans les biographies de Schillinger incluent sa formation musicale en U.R.S.S., son émigration aux États-Unis et son enseignement dans des institutions à New York¹⁵¹⁸. Cela mérite d'être précisé dans la perspective de cette recherche. Issu d'une famille juive ukrainienne émigrée en Russie, Schillinger reçoit une éducation musicale au conservatoire de Saint-Petersbourg qu'il achève en 1914, alors âgé de 19 ans. Il poursuit l'étude de la composition et de la direction, devient enseignant à 23 ans au conservatoire de Kharkiv, sa ville natale en Ukraine, et y occupe un poste de direction deux

¹⁵¹⁸ J. BURK, « Schillinger, Joseph », dans *Grove Music Online*, 2001 ; F. SAFFAR, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, Thèse de doctorat, Paris 8, 2007, p. 158 ; M. KENNEDY et J. BOURNE, *The Concise Oxford Dictionary of Music*, Oxford, Oxford University Press, 2004 édition électronique.

ans plus tard. À 25 ans, il assume des fonctions importantes à Saint-Pétersbourg, en tant qu'enseignant à l'université et consultant pédagogique pour les instances éducatives de la ville¹⁵¹⁹. Schillinger connaît donc une ascension professionnelle rapide, et bénéficie d'une reconnaissance avérée dans le monde de la musique savante occidentale au niveau national. Son travail de compositeur est récompensé par les autorités politiques soviétiques¹⁵²⁰. Il faut noter l'importance des échanges qu'il entretient alors avec ses collègues au sein des institutions dans lesquelles il travaille, et qui nourrissent sa réflexion.

Le développement du système de Schillinger remonte au travail de Schillinger en Russie, d'abord à l'Institut d'État de l'histoire de l'art à Leningrad, puis au Technicum central d'État de la musique à Moscou. C'est à cette époque que lui et ses collègues russes ont sérieusement tenté de trouver une base scientifique matérialiste pour la composition musicale.¹⁵²¹

Deux éléments permettent cependant dès lors de relier Schillinger au champ de cette recherche. Le premier est indirect, et concerne le travail d'ethnomusicologue qu'il réalise en 1927 pour l'Institut d'histoire des arts de Saint-Pétersbourg. Il effectue alors une série d'enregistrements de chants traditionnels de Géorgie¹⁵²². On note ici des préoccupations identiques à celles de Mâtjàs Seiber¹⁵²³, à savoir un décentrement par rapport à la musique savante occidentale et une étude de pratiques musicales relevant du régime d'oralité. De plus, ce travail de documentation phonographique montre un intérêt pour les nouvelles technologies¹⁵²⁴ et s'inscrit dans une dimension audiotactile. Le second élément est direct et concerne sa collaboration avec le pianiste Leopold Teplitzky. Ce dernier décide, après la venue de la revue *Chocolate Kiddies* en 1926 à Saint-Pétersbourg, de se rendre aux États-Unis pour y acquérir des partitions et des instruments afin de créer son propre orchestre en U.R.S.S.¹⁵²⁵. À son retour en février 1927, il crée le « First Jazz Band » qui donne son premier concert deux mois plus tard¹⁵²⁶. À cette occasion, Schillinger présente une conférence intitulée « The Jazz Band and the Music of the Future », dans laquelle il insiste « sur l'importance de l'improvisation et des aspects techniques de la performance qui distinguent le jazz de la musique classique »¹⁵²⁷. Ses connaissances sur le jazz proviennent de ses discussions avec Teplitzky et lui permettent ici de mettre en avant les différences de formativité entre le jazz qu'il découvre et la musique savante occidentale. Schillinger poursuit la présentation de ces conférences durant deux années, ce qui lui vaut d'être interrogé plusieurs fois par le GPU,

¹⁵¹⁹ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943): Music Science Promethean », *American Music*, vol. 21, n° 1, 2003, p. 46-48.

¹⁵²⁰ S. F. STARR, *Red and Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union, 1917 - 1991*, New York, Limelight Ed, 1983, p. 74.

¹⁵²¹ "The development of the Schillinger System goes back to Schillinger's work in Russia, first at the State Institute of the History of Arts in Leningrad, and then at the State Central Technicum of Music in Moscow. It was then that he and his Russian colleagues made an earnest attempt to find a materialistic scientific basis for musical composition." N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *The Musical Quarterly*, vol. 32, n° 3, 1946, p. 465.

¹⁵²² W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 48.

¹⁵²³ Voir *supra* p. 106.

¹⁵²⁴ Cet intérêt se confirme ensuite avec sa collaboration avec Leon Theremin. J. SCHILLINGER, *Kaleidophone*, New York, M. Witmark & Sons, 1940, p. 8.

¹⁵²⁵ S. F. STARR, *Red and Hot*, *op. cit.*, p. 66.

¹⁵²⁶ *Ibid.*, p. 68.

¹⁵²⁷ Le texte de la conférence n'est pas conservé. Son contenu est connu grâce aux notes préparatoires de Schillinger. Joseph Schillinger papers 1918-2000, Series IV: Promotional Material and Clippings 1924-2000, The New York Public Library, <https://archives.nypl.org/mus/20362#600135>, consulté le 7 juillet 2023.

police politique, pour apologie de la culture états-unienne et d'une musique jugée décadente¹⁵²⁸. C'est une des raisons de sa décision d'émigrer aux États-Unis. Sa rencontre avec John Dewey (1859-1952) à Leningrad lui en fournit l'occasion¹⁵²⁹. Ce dernier l'invite en effet aux États-Unis pour y donner une série de conférences sur la musique contemporaine¹⁵³⁰. Schillinger quitte alors son pays, ainsi qu'une situation professionnelle et artistique stable et reconnue. Le jazz joue à ce moment un rôle indirect dans son émigration.

Schillinger aux États-Unis

Il est important tout d'abord de préciser que certains éléments biographiques relatifs à l'enseignement de Schillinger aux États-Unis et à la constitution de sa théorie sont sujets à caution, et reposent sur des oui-dire répétés et non confirmés par des faits. De plus, peu de recherches musicologiques sont consacrées à son œuvre et sa pédagogie¹⁵³¹. Enfin, la veuve de Schillinger a contribué à créer une trame narrative visant à promouvoir l'œuvre de son défunt mari¹⁵³². Au vu de ces éléments, il est nécessaire d'adopter une attitude prudente dans l'examen des événements qui suivent l'arrivée de Schillinger aux États-Unis.

Il faut tout d'abord déterminer dans quel cadre il enseigne. D'une part, il crée en 1932 son propre studio dans lequel il développe une clientèle nombreuse qu'il reçoit en cours particuliers, ce qui constitue une source de revenus importants. D'autre part il enseigne dans un certain nombre d'institutions parmi lesquelles la New School for Social Research en 1932, le Teacher's College of Columbia University de 1934 à 1936, et la New York University en 1936¹⁵³³. Cette double activité va poser problème, et il est forcé notamment de quitter son poste au Teacher's College of Columbia University, car son enseignement privé prend trop d'importance¹⁵³⁴. Dans les années 1930 à New York, Schillinger est le professeur privé de composition le plus connu et le plus demandé¹⁵³⁵. C'est précisément cette partie de son activité d'enseignant qui est analysée dans le cadre de cette recherche. Il faut alors déterminer qui sont ses élèves. En quinze années d'enseignement privé, ce sont plus de 500 élèves qui ont suivi ces cours, parmi lesquels on compte seulement quatre femmes¹⁵³⁶.

Les comptes rendus détaillés des conditions d'apprentissage de la musique dans l'appartement et la salle de classe de Schillinger sont quelque peu limités, mais son influence s'étend à plusieurs communautés, dont des musiciens de jazz majoritairement blancs, des compositeurs de Broadway et d'Hollywood, et des compositeurs classiques du vingtième siècle.¹⁵³⁷

¹⁵²⁸ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 48-49.

¹⁵²⁹ S. F. STARR, *Red and Hot*, *op. cit.*, p. 75.

¹⁵³⁰ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 49.

¹⁵³¹ *Ibid.*, p. 46.

¹⁵³² *Ibid.*, p. 47 ; N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *Notes*, vol. 58, n° 4, 2002, p. 765.

¹⁵³³ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 49-50.

¹⁵³⁴ C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 367.

¹⁵³⁵ N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 765.

¹⁵³⁶ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 50.

¹⁵³⁷ "Detailed accounts of the music-learning environments in Schillinger's apartment and classroom is somewhat limited, yet his influence intersects between several communities including mostly white jazz musicians, Broadway and Hollywood composers, and twentieth century classical composers." N. M. GOECKE, *What is « Jazz Theory » Today? Its Cultural Dynamics and Conceptualization*, Master of Arts, The Ohio State University, 2014, p. 50-51.

Schillinger attire un ensemble d'acteurs impliqués dans l'industrie musicale, à savoir des arrangeurs, des compositeurs et des chefs d'orchestre travaillant pour le spectacle vivant, la radio et le cinéma¹⁵³⁸. La liste des élèves célèbres de Schillinger est reprise dans de nombreux écrits¹⁵³⁹ et comprend entre autres Tommy Dorsey, Vernon Duke (1903-1969), George Gershwin, Benny Goodman, et Glenn Miller¹⁵⁴⁰. Ce dernier rapporte que le thème « Moonlight Serenade » est issu d'un exercice réalisé alors qu'il était élève de Schillinger, et nous renseigne ainsi sur les méthodes pédagogiques utilisées : « Schillinger demandait à ses étudiants d'écrire des exercices comme une sorte de moyen pratique d'utiliser toutes les connaissances en matière d'harmonie, de contrepoint et d'orchestration que nous apprenions »¹⁵⁴¹. Glenn Miller publie lui-même ensuite une méthode d'arrangement¹⁵⁴². Gershwin est élève de Schillinger durant quatre années à partir de 1932¹⁵⁴³. Cependant la fréquence des cours durant cette période n'est pas avérée¹⁵⁴⁴. Néanmoins l'influence de Schillinger sur Gershwin est largement documentée¹⁵⁴⁵.

Il convient maintenant de s'interroger sur les raisons de l'attrait de ce large éventail de musiciens issus du champ des musiques populaires en direction de l'enseignement de Schillinger. Il ne semble pas que cela soit uniquement dû au souhait d'acquérir « des bases techniques dans des genres savants »¹⁵⁴⁶, car dans ce cas tout autre professeur aurait été qualifié. La raison du succès de Schillinger comme enseignant tient à « sa position intermédiaire entre l'univers de la musique savante et celui du jazz, ou même, plus généralement, des musiques populaires »¹⁵⁴⁷. Son approche pédagogique répond alors aux attentes de musiciens ayant des pratiques très diverses, et son attrait repose sur deux points : son ambition de systématisation et son applicabilité pratique.

Le professeur Schillinger est en mesure de démontrer, à l'aide des mathématiques, que l'harmonie peut être représentée sous une forme déterminée, tout comme une table de multiplication.¹⁵⁴⁸

C'est la systématisation et la rationalisation de l'harmonie qui est le plus souvent mise en avant par les musiciens de jazz. Cette approche systématique permet de mettre en place des processus d'écriture qui ne sont pas reliés à une esthétique particulière, « des règles mathématiques précises qui peuvent être utilisées pour adapter n'importe quel élément de la

¹⁵³⁸ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 64.

¹⁵³⁹ Voir par exemple R. TARUSKIN, *The Oxford History of Western Music: Music in the Early Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2006, p. 628 ; W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 45 ; C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 367 ; W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.*, p. 12.

¹⁵⁴⁰ J. BURK, « Schillinger, Joseph », *op. cit.*

¹⁵⁴¹ « Schillinger had his students write exercises as a sort of practical way of utilizing all the harmony, counterpoint and orchestration knowledge we were learning. Moonlight Serenade was a little exercise I wrote. » G. MILLER, « 'I've Only Had Two Bands,' Argues the Band's Boss », *Down Beat*, vol. 7, n° 18, 15 septembre 1940, p. 18-21.

¹⁵⁴² G. MILLER, *Glenn Miller's Method for Orchestral Arranging*, New York, Mutual Music Society Inc., 1943.

¹⁵⁴³ V. PERLIS et L. V. CLEVE, *Composers Voices from Ives to Ellington: An Oral History of American Music*, New Haven, Yale University Press, 2005, p. 191.

¹⁵⁴⁴ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 46.

¹⁵⁴⁵ H. POLLACK, *George Gershwin: His Life and Work*, Berkeley, CA, University of California Press, 2007, p. 127-135 ; P. K. SAINT-AMOUR, *Modernism and Copyright*, New York, Oxford University Press, 2011, p. 94.

¹⁵⁴⁶ R. TARUSKIN, *Music in the Early Twentieth Century*, *op. cit.*, p. 628.

¹⁵⁴⁷ F. SAFFAR, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, *op. cit.*, p. 158.

¹⁵⁴⁸ « Prof. Schillinger can show, by math, that harmony can be charted out in a definite form, just like a multiplication table. » B. BORDEN, « Men Behind the Bands », *Down Beat*, vol. 8, n° 11, 1^{er} juin 1941, p. 9.

musique – rythme, harmonie, densité, contrepoint, etc. – de n’importe quel idiome musical à la composition de jazz »¹⁵⁴⁹. C’est une des raisons principales du large attrait de la pédagogie de Schillinger, dont l’ambition rationaliste est de résoudre « d’une manière objective des problèmes qui n’avaient jamais été résolus auparavant »¹⁵⁵⁰. Cette démarche rencontre un écho favorable chez une partie des musiciens de jazz. Stan Kenton en fait partie, et exprime en 1948 son adhésion à l’ambition scientifique de Schillinger.

Un jeune musicien peut apprendre en quelques années ce que d’autres ont mis toute une vie à obtenir – c’est un progrès. [...] Cela fait plus pour la musique que quoi que ce soit d’autre. Il [Schillinger] éduque les gens à de nouveaux intervalles et à de nouveaux sons, ce qui fait que l’harmonie à trois et à quatre parties est révolue.¹⁵⁵¹

L’idée de progrès est centrale, ainsi que l’accent mis sur l’harmonie, dans le corpus de Schillinger par ailleurs très large. La rationalisation est mise en avant pour les gains en efficacité pédagogique que lui attribue Kenton. On s’écarte ici de toute référence à l’histoire ou à la tradition, pour se concentrer sur les enjeux de choix de notes et de dépassement des codes harmoniques de l’écriture habituels de l’époque. C’est précisément cette articulation entre les codes de jeu issus de la tradition et les nouvelles pratiques musicales issues de l’apport de Schillinger qui est décrite par Charles Mingus :

Bach a rassemblé toutes ces choses et les a appelées des accords. Nous allons de l’avant et appelons cela des gammes, et ces choses ont été analysées par Schillinger [...]. Maintenant, si vous travaillez sous cette forme et que vous revenez en arrière en disant : « Mec, on n’a pas besoin de connaître cette théorie », très bien, alors j’accepte que vous soyez un primitif. Mais si vous montez sur la scène avec un type qui ne veut pas jouer une seconde de façon primitive, pouvez-vous jouer avec lui ? C’est la question qui se pose.¹⁵⁵²

D’une part, Mingus résume l’apport de Schillinger dans le jazz aux gammes, qui remplacent la notion d’accord. D’autre part, il se place ici dans le cadre de la performance. La notion de primitivisme n’est ici pas valorisée, comme cela a été le cas par certains commentateurs avant la Seconde Guerre mondiale¹⁵⁵³, mais est envisagée de façon péjorative. C’est la maîtrise de ces nouveaux concepts théoriques qui est le marqueur d’un

¹⁵⁴⁹ “The Schillinger system allowed composers, for the first time, mathematically exact rules that could be used to adapt any component of music--rhythm, harmony, density, counterpoint, etc. -from any musical idiom to jazz-related composition.” C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 367.

¹⁵⁵⁰ G. SCHULLER, *Musings: The Musical Worlds of Gunther Schuller*, New York, Oxford University Press, 1989, p. 289.

¹⁵⁵¹ “A young musician can learn in just a few short years what other musicians have spent a lifetime to get--that's progress. [...] It's doing more for music than anything else. It's educating the people to new intervals and sounds thus three and four part harmony is out.” M. LEVIN, « Poll Winner Says Jazz Orks Can't Play Dance Jive », *Down Beat*, vol. 15, n° 1, 14 janvier 1948, p. 18.

¹⁵⁵² “Bach put all these things together and called them chords. Well, we go with progress and call it scales, and these things have been broken down by Schillinger [...]. Now if you work in that form and then go back and say, ‘Man, we don’t need to know this theory’, fine, then I accept that you’re a primitive. But when you come on the bandstand with a guy who may not want to play primitive for a minute, can you play with him? That’s what the question is.” J. F. GOODMAN, *Mingus Speaks*, Berkeley, University of California Press, 2013, p. 31.

¹⁵⁵³ Voir *supra* p. 23.

passage à la modernité. Au-delà des valeurs associées au progrès et à une démarche positiviste, c'est « la grande valeur pratique » que les « hommes de terrain de Broadway, compositeurs de musique populaire, arrangeurs et musiciens de jazz » trouvent dans « le système Schillinger¹⁵⁵⁴.

Les arrangeurs professionnels ont dit que le principal avantage du système Schillinger était que l'arrangement s'écrivait pratiquement tout seul. Vous trouviez la ligne mélodique, appliquiez la formule mathématique appropriée, écriviez les notes et voilà, vous aviez respecté le délai.¹⁵⁵⁵

L'enseignement de Schillinger est jugé à l'aune de son utilité et des gains de productivité dans l'industrie musicale que sa méthode procure. Cet intérêt professionnel est certainement la raison principale de son succès comme enseignant. C'est maintenant l'œuvre de Schillinger qu'il faut examiner pour déterminer ce qui en est resté dans l'enseignement du jazz.

1.1.2. *Pitch-scale*

Dans un premier temps, il est nécessaire de situer les conditions de parution et la réception de l'œuvre de Schillinger, afin de déterminer la place particulière qu'elle occupe dans le monde de la musique savante. Ensuite, le concept de *pitch-scale* sera examiné, comme élément constitutif, parmi d'autres, de la *chord scale theory*.

L'œuvre de Schillinger : parution et réception

Dans un premier temps, il s'agit de déterminer l'étendue et la nature des livres disponibles. L'œuvre publiée de Schillinger représente une somme de près de 3 000 pages, dont la très grande partie a été publiée après sa mort sous la forme de trois ouvrages : *The Schillinger System of Musical Composition*¹⁵⁵⁶, *The Mathematical Basis of the Arts*¹⁵⁵⁷, et *Encyclopedia of Rhythms*¹⁵⁵⁸. Ce corpus volumineux ne représente pourtant qu'une partie du travail de Schillinger qui « a systématiquement appliqué ses théories à la musique (composition et orchestration), à l'art (peinture et modélisme), au design (architecture, graphisme, textile et mode), à la danse (mouvement et chorégraphie), à la photographie et à la cinématographie »¹⁵⁵⁹. Il n'est évidemment pas question ici d'analyser l'ensemble de son œuvre¹⁵⁶⁰, ni même seulement ce qui concerne la musique. Il s'agit maintenant de préciser les conditions de publication de ces ouvrages. À sa mort en 1943, il laisse inachevé son *opus*

¹⁵⁵⁴ N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 466.

¹⁵⁵⁵ "Commercial arrangers have said that the best thing about the Schillinger system was that the chart practically wrote itself. You found the melody line, applied the proper mathematical formula, wrote out the notes, and voilà, you met the deadline." C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 367.

¹⁵⁵⁶ J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, New York, C. Fischer, Incorporated, 1946.

¹⁵⁵⁷ J. SCHILLINGER, *The Mathematical Basis of the Arts*, New York, Philosophical Library, 1948.

¹⁵⁵⁸ J. SCHILLINGER, *Encyclopedia of Rhythms*, New York, Charles, 1966.

¹⁵⁵⁹ "Schillinger systematically applied his theories to music (composition and orchestration), art (painting and model-making), design (architecture, graphics, textiles, and fashion), dance (movement and choreography), photography, and cinematography [...]" W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 45.

¹⁵⁶⁰ Pour les différents domaines de l'œuvre de Schillinger, voir N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 772 ; N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 465 ; J. BURK, « Schillinger, Joseph », *op. cit.*

princeps, *The Schillinger System of Musical Composition*, qui est préparé pour la publication par deux de ses disciples, Arnold Shaw (1909-1989) et Lyle Dowling (1909-1964). Ces derniers doivent travailler à partir de textes incomplets et parfois obscurs¹⁵⁶¹, qui proviennent d'une part des cours par correspondance donnés par Schillinger, et de l'autre des notes prises par sa femme, Frances, sous la dictée de Schillinger. La veuve de Schillinger n'a de cesse de valoriser l'œuvre de son mari après sa mort, et se remarie d'ailleurs avec Arnold Shaw, qui poursuit la publication des autres ouvrages posthumes¹⁵⁶². Ces sources bibliographiques abondantes doivent donc être envisagées en tenant compte de leur état initial inachevé et d'un travail important d'édition réalisé par un cercle de proches parents et collaborateurs. Seul le livre *Kaleidophone*¹⁵⁶³ paraît du vivant de son auteur et échappe donc à ces considérations.

Dans un second temps, il faut préciser la réception de ces ouvrages, et par la même occasion la place reconnue à Schillinger dans le monde de la musique savante occidentale aux États-Unis. Seuls ici seront abordés *The Schillinger System of Musical Composition* et *Kaleidophone*, qui seront étudiés dans la suite de cette recherche. *The Schillinger System of Musical Composition* est l'œuvre majeure de Schillinger, avec un total de plus de 1 600 pages. À sa parution le livre connaît un succès commercial certain et fait l'objet de nombreuses critiques, qui se concentrent sur la terminologie utilisée et l'ambition de scientificité de Schillinger¹⁵⁶⁴. Ainsi le compositeur Edmund Rubbra (1901-1986) écrit dans la revue musicologique *Music and Letters* :

On ne peut pas recommander ces ouvrages pour une étude sérieuse [...], mais plutôt pour un divertissement humoristique et pour l'optimisme de l'affirmation : « Il y a 479 001 600 combinaisons possibles des 12 sons [sic, qu'est-ce qui ne va pas avec les "notes" ?] de la gamme chromatique. Avec la variété rythmique ajoutée à l'univers illimité des motifs mélodiques, il n'y a aucune probabilité que la nouvelle musique meure d'une famine interne au cours des 1 000 prochaines années ! ». Non, il est plus probable qu'elle meure d'une intoxication externe induite par les pseudo-vitamines de Messieurs Schillinger et Slonimsky.¹⁵⁶⁵

Kaleidophone est un volume d'une centaine de pages qui paraît en 1940. Il n'est donc pas comparable à *The Schillinger System of Musical Composition* en termes de dimensions et d'ambition de présentation d'un système. Il est de fait moins remarqué et commenté par la critique lors de sa parution. On trouve néanmoins cet article élogieux dans *Down Beat* :

¹⁵⁶¹ N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 465,470.

¹⁵⁶² W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 50-51 ; N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 767.

¹⁵⁶³ J. SCHILLINGER, *Kaleidophone*, *op. cit.*

¹⁵⁶⁴ N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 771-772.

¹⁵⁶⁵ "One cannot recommend these volumes for serious study [...], but rather for hilarious entertainment and for the optimism of the statement: 'There are 479,001,600 possible combinations of the 12 tones [sic, what is wrong with " notes «?] of the chromatic scale. With rhythmic variety added to the unbounded universe of melodic patterns, there is no likelihood that new music will die of internal starvation in the next 1,000 years!. No, it is more likely to die of the external starvation induced by the pseudo-vitamins of Messrs. Schillinger and Slonimsky.'" E. RUBBRA, « Review of The Schillinger System of Musical Composition; Thesaurus of Scales and Melodic Patterns », *Music & Letters*, vol. 28, n° 4, 1947, p. 390.

Son dernier livre est une aubaine pour les jeunes arrangeurs, mais aussi pour les plus expérimentés, en raison en raison de son contenu. Schillinger énumère soigneusement les échelles de hauteurs en relation avec les structures d'accords de manière approfondie, très complète et facile à lire. Très technique, *Kaléidophone* devrait néanmoins se trouver sur le bureau de tous ceux qui composent, arrangent, dirigent et enseignent la musique. Schillinger lui-même n'est pas loin d'être un génie.¹⁵⁶⁶

Tout d'abord, on peut noter l'absence de l'improvisation dans l'énumération des usages du livre. Ensuite, cette critique montre à quel point la réception de l'œuvre de Schillinger diffère dans le champ de musiques populaires et dans celui de la musique savante. Il est nécessaire de s'interroger plus largement sur les raisons de cet état de fait, et de la défiance envers Schillinger dans le monde savant. Cela tient à trois raisons.

Que s'est-il donc passé en Amérique pour que Schillinger devienne *persona non grata* ? En fin de compte, son échec dans les cercles universitaires peut être attribué à sa terminologie et à ses méthodes non conventionnelles, à ses moqueries à l'égard de l'establishment académique et à son attachement à l'aspect commercial de la musique par le biais de ses liens avec Tin Pan Alley et Hollywood.¹⁵⁶⁷

Tout d'abord, il est intéressant de noter que l'ambition scientifique est précisément une des raisons du succès de Schillinger dans le monde des musiques populaires. La terminologie spécifique utilisée dans l'enseignement de Schillinger ainsi que l'utilisation de représentations graphiques en lieu et place de la notation musicale vont à l'encontre des usages habituels de la musique savante. Ensuite il émet des critiques sur la pédagogie institutionnelle, lui reprochant son manque de rigueur scientifique et « d'enseigner des mythes plutôt que des faits »¹⁵⁶⁸. Enfin, c'est précisément le fait que Schillinger compte parmi ses élèves un nombre important d'acteurs de l'industrie musicale qui le disqualifie dans le monde de la musique savante¹⁵⁶⁹. Il est d'ailleurs présenté comme « théoricien du jazz » dans la revue *Metronome* en 1942¹⁵⁷⁰. Le parcours de Schillinger met en lumière la difficulté de penser une opposition entre savant et populaire. Si le début de sa carrière le place du côté des musiques savantes, il se trouve ensuite aux États-Unis dans une situation intermédiaire entre les deux mondes d'un point de vue professionnel. Sa démarche de systématisation des processus de composition et les gains de productivité qui en sont espérés, le mettent d'une part en marge des institutions d'enseignement de la musique savante, et d'autre part lui attirent un grand nombre d'élèves travaillant dans l'industrie musicale. D'un point de vue

¹⁵⁶⁶ "His latest book is godsend to young arrangers--and experienced ones, too for the material it contains. Schillinger carefully lists pitch scales in relation to chord structures in a thorough, most complete and easy to read way. Highly technical, *Kaleidophone* nevertheless should be on the desk of everyone who composes, arranges, conducts teaches music. Schillinger himself is little short of a genius." ANONYME, « Schillinger Book A "Godsend" to Arrangers, Writers », *Down Beat*, vol. 7, n° 22, novembre 1940, p. 17.

¹⁵⁶⁷ "So, what happened in America that caused Schillinger to become *persona non grata*? Ultimately, his failure to succeed in academic circles can be traced to his unconventional terminology and methods, his ridicule of the academic establishment, and his attachment to the commercial side of music through his ties to Tin Pan Alley and Hollywood." W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 51.

¹⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 53.

¹⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵⁷⁰ J. SCHILLINGER, « At Long Last - Here It Is - An Explanation of Swing », *Metronome*, vol. 57, n° 7, juillet 1942, p. 23.

théorique, son système a une ambition scientifique, qui constitue un repoussoir pour le monde classique, et un attrait pour les artistes de Broadway et les musiciens de jazz. Pour ces derniers, la complexité même de cette approche manifeste une dimension de légitimation, comme l'exprime Stan Kenton en parlant de l'apport de Schillinger : « En d'autres termes, nous devons avoir une synthèse d'Armstrong et des développements de la musicologie moderne »¹⁵⁷¹. Il est possible également qu'un double sentiment d'infériorité joue un rôle ici : des musiciens de jazz envers la musique savante occidentale d'une part, des États-Unis envers l'Europe d'autre part. Le fait d'avoir un modèle théorique propre est un moyen de s'affirmer¹⁵⁷².

Afin de dépasser cette opposition entre savant et populaire, dont on ne sait pas si elle se joue au niveau des mondes professionnels, de la musique ou de la théorie, on peut dire que Schillinger a proposé une refonte de la formativité des musiques de régime d'écriture, en s'attaquant au « système notation/théorie musicale occidentale »¹⁵⁷³. Cette démarche rencontre aux États-Unis un écho favorable chez des artistes issus d'une musique de régime audiotactile, à un moment historique, les années 1930, au cours duquel l'écriture prend une place croissante au sein des pratiques en grand orchestre. Après la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement institutionnel du jazz, qui participe lui aussi à ce renforcement de l'écrit, s'empare du système Schillinger, en se focalisant sur la dimension harmonique, et notamment le concept de *pitch-scale*.

Le concept de pitch-scale

Il convient de faire deux remarques préalables. Tout d'abord, en raison des dimensions considérables de l'œuvre de Schillinger, il est nécessaire de délimiter le corpus étudié dans cette recherche. Le concept de *pitch-scale* sera étudié à partir de deux textes : d'une part le deuxième livre de *The Schillinger System of Musical Composition*, intitulé « Theory of Pitch-Scales », et d'autre part l'ouvrage intitulé *Kaleidophone*, dont le sous-titre est « New Resources of Melody and Harmony: Pitch-Scales in Relation to Chord Structure ». Ensuite il faut préciser la méthodologie employée. Il ne s'agit pas de faire une étude complète des textes indiqués ci-dessus, mais de tenter de déterminer les éléments qui ont été à la source de la *chord scale theory*. Comme indiqué dans l'introduction de cette troisième partie, l'analyse portera sur trois critères : les procédés d'organisation et de taxonomie, la relation entre les dimensions verticale et horizontale, le caractère descriptif ou prescriptif.

The Schillinger System of Musical Composition, Book Two: Theory of Pitch-Scales

The Schillinger System of Musical Composition est composé de douze livres. Le deuxième compte 80 pages environ et représente un vingtième seulement de l'ouvrage complet. Ce deuxième livre est lui-même constitué de neuf chapitres : les huit premiers abordent des questions de taxonomie, le dernier est consacré à la relation entre horizontalité et verticalité, c'est-à-dire entre mélodie et harmonie.

¹⁵⁷¹ "In other words. we must have a synthesis of Armstrong and modern musicological development." M. LEVIN, « Poll Winner Says Jazz Orks Can't Play Dance Jive », *op. cit.*

¹⁵⁷² Cela se retrouve dans la réception du *Lydian Chromatic Concept*, voir *infra* p. 263.

¹⁵⁷³ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 9.

Une *pitch-scale* est une séquence d'unités de hauteurs qui se suivent dans un ordre consécutif (par ordre de fréquence croissante ou décroissante). Le nombre d'unités de hauteur dans les échelles, structurées dans le tempérament égal de douze unités, varie de 1 à 144.¹⁵⁷⁴

Cette définition ouvre le premier chapitre, intitulé « Pitch-Scales and Equal Temperament », comprenant seulement deux pages et introduisant les notions principales : le cadre du tempérament égal, les unités de hauteur (*pitch-units*) et les intervalles les séparant (*pitch-intervals*). On observe que le terme « note » n'est pas utilisé, et que des notes répétées à différentes octaves constituent autant d'unités de hauteur distinctes. Cela explique le nombre élevé d'unités dans certaines *pitch-scales*. Celles-ci sont ensuite réparties en quatre groupes, selon qu'elles sont comprises dans une octave ou non, et qu'elles contiennent une ou plusieurs toniques. Pour chacun de ces groupes, Schillinger met en place des procédures mathématiques pour effectuer un dénombrement global des possibilités des différentes formules intervalliques et de leurs combinaisons, sans écrire les échelles obtenues en notation musicale¹⁵⁷⁵. On peut noter qu'un travail similaire a déjà été réalisé en partie auparavant par d'autres auteurs sur les gammes heptatoniques¹⁵⁷⁶. Le travail de Nicolas Slonimsky (1894-1995) s'inscrit également dans cette démarche¹⁵⁷⁷. Cette approche mathématique est complétée par une perspective historique dans le troisième chapitre intitulé « Evolution of pitch-scales styles », et notamment dans un paragraphe portant sur le développement historique des gammes heptatoniques. Il n'est pas question ici d'analyser la pertinence du point de vue historique de Schillinger, qui a été critiqué sur cet aspect de son livre dès sa parution¹⁵⁷⁸. Ce qu'il est important de noter ici est l'appellation des modes retenue par Schillinger : ionien, dorien, phrygien, mixolydien, éolien et locrien¹⁵⁷⁹. Cela constitue « la probable source américaine du choix de l'appellation "pseudo-grecque" des modes dérivés du mode majeur, encore en usage dans le jazz »¹⁵⁸⁰. Schillinger adopte donc une double approche en termes de taxonomie : d'un côté un systématisme issu d'un formalisme mathématique, de l'autre une dénomination basée sur une perspective historique, sans que l'articulation entre les deux apparaisse clairement. Cette double approche marque effectivement profondément l'enseignement de l'harmonie jazz jusqu'à nos jours¹⁵⁸¹.

Le deuxième critère d'analyse retenu dans cette recherche, la relation entre les dimensions verticale et horizontale, est abordé dans le dernier chapitre du deuxième livre consacré aux *pitch-scales*.

¹⁵⁷⁴ "A *pitch-scale* is a sequence of pitch-unit following in consecutive order (increasing or decreasing frequency). The number of pitch-unit in scales, structured within the equal temperament of twelve, ranges from 1 to 144." J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, op. cit., p. 101.

¹⁵⁷⁵ *Ibid.*, p. 104 et suivantes.

¹⁵⁷⁶ Voir à ce sujet l'article de Diego Celi qui recense certains de ces auteurs, indiqués ci-après. D. CELI, « Heptatonic Synthetic Scales Nomenclature and Their Teaching in Jazz Theory », *Jazz Education in Research and Practice*, vol. 1, n° 1, 2020, p. 135-154 ; F. BUSONI, *Sketch of a New Esthetic of Music*, New York, G. Shirmer, 1911 ; J. M. BARBOUR, « Synthetic Musical Scales », *The American Mathematical Monthly*, vol. 36, n° 3, 1^{er} mars 1929, p. 155-160 ; J. M. BARBOUR, « A Classification of Musical Scales », *Bulletin of the American Musicological Society*, vol. 2, 1^{er} juin 1937, p. 24.

¹⁵⁷⁷ N. SLONIMSKY, *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns*, New York, McMillan, 1947.

¹⁵⁷⁸ J. M. BARBOUR, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *Notes*, vol. 3, n° 3, 1946, p. 281.

¹⁵⁷⁹ J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, op. cit., p. 122.

¹⁵⁸⁰ F. SAFFAR, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, op. cit., p. 168.

¹⁵⁸¹ Voir par exemple R. MILLER, *Modal Jazz Composition and Harmony Volume 1*, Rottenburg, Advance Music, 2000.

Il est suffisamment établi que les *agrégations simultanées de hauteurs* (groupes habituellement appelés « accords ») sont des *extensions tonales* des *pitch-scales* correspondantes.¹⁵⁸²

D'une part, cette phrase, qui introduit ce dernier chapitre, affirme de façon non questionnée le lien entre verticalité et horizontalité. D'autre part, Schillinger adopte une version très large des structures verticales, sans précision du nombre d'unités de hauteur et des différents intervalles. Elles sont de fait constituées de tout ou partie des notes de la *pitch-scale* en question. Il précise ensuite :

Toutes les combinaisons simultanées d'unités de hauteur de ces gammes ou de leurs sections produisent des accords plus ou moins complexes et donc de *tension* variable (le degré de qualité de la dissonance).¹⁵⁸³

Ces tensions, envisagées ici du point de vue vertical, impliquent des mouvements de résolution « entre des structures harmoniques possédant différents degrés de tensions »¹⁵⁸⁴. Cependant les règles de conduite de voix ne sont pas étudiées dans ce chapitre, mais dans d'autres parties de l'ouvrage¹⁵⁸⁵. Les tensions ne sont pas uniquement envisagées verticalement, mais dans le rapport entre harmonie et mélodie.

Le terme « tension » se réfère à la fois au groupement harmonique, en ce qui concerne sa qualité dissonante, et à la relation qui existe entre la mélodie et l'harmonie.¹⁵⁸⁶

Le degré minimal de tension est atteint lorsque la structure harmonique et la *pitch-scale* associée, ou une partie de celle-ci, sont constituées des mêmes éléments. Le degré de tension augmente au fur et à mesure que les dimensions verticale et horizontale diffèrent. Le degré de tension entre mélodie et harmonie est exprimé dans la formule $\frac{M}{H}$. Elle est notamment utilisée par Schillinger pour caractériser l'évolution du langage musical entre la période classique et l'époque contemporaine¹⁵⁸⁷. On retrouve ici une double approche : systématique et formaliste d'une part, historique de l'autre.

Ce *Book Two: Theory of Pitch-Scales* est essentiellement descriptif et contient très peu d'éléments prescriptifs. Ces derniers concernent exclusivement l'écriture, et l'improvisation n'est pas mentionnée. Schillinger aborde brièvement cette question, plus loin dans l'ouvrage. Il a une position très réservée sur l'improvisation, envisagée comme « une méthode non

¹⁵⁸² Les termes soulignés sont mis en italique dans le texte original. "There is sufficient evidence that *simultaneous pitch aggregations* (groups which usually are called "chords" are *tonal expansions* of the corresponding pitch scales." J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, op. cit., p. 168.

¹⁵⁸³ Le terme souligné est mis en italique dans le texte original. "Any simultaneous combinations of pitch-units of such scales or of their sectional scales produce chords of varying complexity and therefore of varying *tension* (the degree of dissonant quality)." Id.

¹⁵⁸⁴ *Ibid.*, p. 169.

¹⁵⁸⁵ Notamment *Book Five: Special Theory of Harmony*, et *Book Nine: General Theory of Harmony*.

¹⁵⁸⁶ "The word "tension" refers both to the harmonic group, with respect to its dissonant quality, and to the relationship which exists between melody and harmony." J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, op. cit., p. 172.

¹⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 172-173.

scientifique »¹⁵⁸⁸, impliquant des « styles chaotiques » reposant sur des mécanismes digitaux qui contredisent les règles de conduite de voix¹⁵⁸⁹.

Kaleidophone

Ce livre est particulier à plusieurs égards. Il est publié du vivant de son auteur¹⁵⁹⁰, et sa taille réduite correspond à celle du seul *Book Two: Theory of Pitch-Scale*. Schillinger le présente ainsi dans la préface :

Ce livre est le reflet en miniature d'un nouvel univers en expansion contenu dans mon œuvre majeure.¹⁵⁹¹

Il s'agit donc d'une démarche de vulgarisation, visant à rendre plus accessible une partie de son système. Le titre complet de l'ouvrage est à ce propos éclairant sur les intentions de l'auteur : « *Kaleidophone – Nouvelles ressources en matière de mélodie et d'harmonie – Les *pitch-scales* en relation avec les structures d'accords – Une aide pour les compositeurs, interprètes, arrangeurs, enseignants, auteurs de chansons, étudiants, chefs d'orchestre, critiques, et tous ceux qui travaillent dans le domaine de la musique* »¹⁵⁹². De fait, la nature prescriptive de l'ouvrage est mise en avant :

L'objectif principal des tables de *Kaléidophone* est de localiser instantanément les gammes qui correspondent à un accord donné.¹⁵⁹³

Schillinger insiste sur le fait que le contenu du livre peut être joué directement sur l'instrument¹⁵⁹⁴, et un long chapitre est consacré aux consignes d'application du matériel harmonique et mélodique présenté¹⁵⁹⁵. C'est précisément le côté pratique, et le gain de temps associé à une approche rationnelle qui sont revendiqués par l'auteur de façon péremptoire, reposant sur un positivisme scientifique :

En une demi-heure de pratique avec les tables proposées dans ce livre, vous vous familiarisez avec plus de « *patterns* de référence » que dans toute la musique de l'histoire européenne.¹⁵⁹⁶

En ce qui concerne les procédés de taxonomie, ce sont les structures harmoniques qui servent de base à l'organisation de *Kaleidophone*. Celles-ci « couvrent toutes les possibilités à l'intérieur d'une octave et sont limitées à des constructions à deux (diades), trois (triades),

¹⁵⁸⁸ N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 470.

¹⁵⁸⁹ J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, *op. cit.*, p. 1044.

¹⁵⁹⁰ Voir *supra* p. 195.

¹⁵⁹¹ "This book is miniature reflection of a new expanding universe incorporated in my major work." J. SCHILLINGER, *Kaleidophone*, *op. cit.*, p. 6.

¹⁵⁹² "Kaleidophone - New Resources of Melody and Harmony - Pitch Scales in Relation to Chord Structures - An Aid to Composers, Performers, Arrangers, Teachers, Songwriters, Students, Conductors, Critics, and All who Work with Music" *Ibid.*, p. 1.

¹⁵⁹³ "The main purpose the Kaleidophone tables serve, is the instantaneous locating of scales which correspond to any given chord." *Ibid.*, p. 11.

¹⁵⁹⁴ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 15-18.

¹⁵⁹⁶ "In a half hour of playing the tables offered in this book you get acquainted with more 'master patterns' than in all the music throughout European history." *Ibid.*, p. 7.

quatre (tétrades) et cinq (pentades) parties »¹⁵⁹⁷. L'auteur ne justifie pas son choix de ne pas traiter des structures à six sons et plus. Le classement des agrégats se fait par nombre de notes, et ensuite par intervalles croissants. Le traitement mathématique de toutes les permutations intervalliques est détaillé¹⁵⁹⁸ et les correspondances entre les structures originales et dérivées sont synthétisées dans un tableau récapitulatif sous forme de notation musicale¹⁵⁹⁹. Les formules mathématiques permettant de dénombrer de façon exhaustive les *pitch-scales*, très présentes dans *The Schillinger System of Musical Composition*, sont quasi absentes de *Kaleidophone*. Elles sont remplacées par des tables, dans lesquelles les structures harmoniques et mélodiques figurent de façon exhaustive en notation musicale. On retrouve ici l'approche systématique de Schillinger, ayant l'ambition de décrire toutes les occurrences harmoniques dans un cadre donné. Cependant le formalisme est moins mis en avant, au profit de la notation des exemples musicaux. Schillinger justifie musicalement son procédé systématique de recensement :

Alors que le champ des intonations de la musique dont nous sommes si fiers depuis plusieurs siècles se limite à quelques gammes et accords, voici, grâce à une méthode mathématique, des ressources inépuisables de matériaux bruts.¹⁶⁰⁰

En ce qui concerne la relation entre les dimensions verticale et horizontale, Schillinger affirme que son ouvrage « offre une étude de toutes les *pitch-scales* associées aux accords présentés dans les tables »¹⁶⁰¹. En effet, à chaque structure harmonique allant de deux à cinq sons présentée dans une colonne correspondent des *pitch-scales* associées, avec le détail de leur structure intervallique. Cela occupe les deux tiers de l'ouvrage¹⁶⁰². En fait, il ne s'agit pas de recenser toutes les échelles mélodiques pouvant être jouées sur une structure harmonique donnée, mais d'inclure une note de passage entre deux notes de l'accord. Ainsi une *pitch-scale* est proposée pour un intervalle harmonique de seconde majeure, deux *pitch-scales* pour un intervalle harmonique de tierce mineure¹⁶⁰³, etc. Schillinger crée ainsi une distinction entre notes d'appui et notes de passage, les dernières résolvant sur les premières, avec parfois des directions imposées¹⁶⁰⁴. Il faut noter que la dimension horizontale est alors subordonnée à la dimension verticale : « En réalité, cette méthode de composition consiste à développer des mélodies à partir d'accords [...] »¹⁶⁰⁵. Le terme « composition » est à prendre au sens large, car Schillinger inclut ici l'improvisation dans les processus de création musicale :

[...] la mélodie est le résultat d'un réarrangement des unités de hauteur d'une gamme en différentes séquences, qui peut être réalisé soit par

¹⁵⁹⁷ "These structures cover all the possibilities within one octave. and are limited to two (diads), three (triads), four (tetrads), and five (pentads) part structures." *Ibid.*, p. 12-13.

¹⁵⁹⁸ *Ibid.*, p. 15.

¹⁵⁹⁹ *Ibid.*, p. 87-93.

¹⁶⁰⁰ "While the scope of intonations in the music we have been so proud of for several centuries is confined to but a very few scales and chords, here, due to a mathematical method, are inexhaustible resources of raw materials." *Ibid.*, p. 16.

¹⁶⁰¹ "It offers a study of all pitch-scales corresponding to the chords of the tables." *Id.*

¹⁶⁰² *Ibid.*, p. 31-85.

¹⁶⁰³ *Ibid.*, p. 31.

¹⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶⁰⁵ "In actuality, this method of composing is a development of melodies from chords [...]." *Ibid.*, p. 17.

l'improvisation, soit au moyen d'une technique mathématique de permutations.¹⁶⁰⁶

Schillinger envisage d'ailleurs *Kaleidophone* comme une ressource pour le travail de l'improvisation harmonique, car l'ouvrage présente tous les accords qu'un improvisateur rencontre dans des situations usuelles, ainsi que de nombreuses structures harmoniques inhabituelles pouvant développer son imagination¹⁶⁰⁷. On mesure ici à quel point la notion d'accord s'est imposée en l'espace d'une décennie, et comment la question du choix des notes en fonction de l'harmonie devient l'enjeu majeur dans le travail de l'improvisation.

Kaleidophone, en tant qu'ouvrage de vulgarisation du système Schillinger par son auteur, est révélateur de la tension qui existe entre approche systématique et enjeu d'efficacité, c'est-à-dire entre théorie et pratique. Cela se retrouve ensuite dans l'application pédagogique qui en est faite dans le domaine du jazz. Schillinger précise son approche dans la préface :

Ce livre se démarque radicalement des « théories musicales » existantes. Il ne vous dit pas : « ne faites pas ceci » ou « ne faites pas cela ». [...] Contrairement à la routine habituelle, qui cultive chez l'étudiant peurs et inhibitions, ce livre vous dit : « N'ayez pas peur de faire ce qui vous plaît, c'est votre monde, vous êtes protégé du désastre par les lois mêmes de ce monde, comme vous êtes protégé de la chute de cette planète par la gravitation existante ».¹⁶⁰⁸

Dans cette distanciation avec les autres modèles théoriques, Schillinger ne précise pas s'il considère son système comme une théorie, et comment celui-ci permet de s'affranchir des contraintes qu'il dénonce. Le parallèle réalisé entre les lois physiques et les lois musicales, et plus précisément la mention de la gravitation, s'inscrivent dans une ambition scientifique et globalisante¹⁶⁰⁹. On peut d'ailleurs s'interroger sur le fait que dans tout l'œuvre de Schillinger, l'enseignement du jazz se soit intéressé uniquement au concept de *pitch-scale*. D'un point de vue audiotactile, deux dimensions de la pensée de Schillinger méritent pourtant un intérêt particulier. En premier lieu, c'est l'importance accordée au rythme : « la théorie du rythme occupe une place centrale dans le système Schillinger. Elle sous-tend la théorie de la mélodie, de l'harmonie et de l'orchestration »¹⁶¹⁰. Le premier livre de *The Schillinger System of Musical Composition* est consacré à la théorie du rythme, et il y développe le concept de *time-scale*. Les références à la dimension rythmique sont constantes, y compris lorsqu'il aborde les *pitch-scales*¹⁶¹¹. Il écrit dans la revue *Metronome* en 1942 un article consacré à l'analyse rythmique

¹⁶⁰⁶ “[...] the melody is an outcome of a rearrangement of pitch-units in a scale in various sequences, which can be achieved either through improvisation or by means of a mathematical technique of permutations.” *Id.*

¹⁶⁰⁷ *Ibid.*, p. 17-18.

¹⁶⁰⁸ “This book is a radical departure from the existing “musical theories”. It doesn't tell you: “don't do this” or “don't do that”. [...] Contrary to the customary routine, which cultivates in a student fears and inhibitions, this book tells you: ‘don't be afraid to do as you please; this is your world, you are protected from disaster thru the very laws of this world, as you are protected from falling off this planet by the existing gravitation’.” *Ibid.*, p. 6.

¹⁶⁰⁹ Toutes ces caractéristiques se retrouvent chez George Russell. Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

¹⁶¹⁰ “The Theory of Rhythm occupies the central position in the Schillinger System. It underlies the theory of melody, harmony, and orchestration.” N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 469.

¹⁶¹¹ J. SCHILLINGER, *The Schillinger System of Musical Composition*, *op. cit.*, p. 115.

du swing, qu'il aborde sous l'angle d'une articulation entre métriques binaire et ternaire¹⁶¹². En 1966 paraît *Encyclopedia of Rhythms*¹⁶¹³, consacré aux permutations rythmiques et qui constitue le pendant de *Kaleidophone*. On peut alors se demander pourquoi l'apport rythmique de Schillinger a eu très peu d'écho par la suite dans l'enseignement du jazz. Il peut s'agir du fait que le jazz possède une dimension rythmique propre, et que les musiciens de jazz alors élèves de Schillinger viennent davantage pour apprendre des notions d'harmonie et d'écriture. De plus, un catalogue de permutations rythmiques notées solfégiquement, comme *Encyclopedia of Rhythm*, ne peut rendre compte des dimensions autographiques des rythmes tels qu'ils peuvent être joués et éventuellement enregistrés. L'ouvrage représente alors un intérêt moindre pour des musiciens de jazz qui semblent être davantage séduits par un catalogue d'échelles mélodiques.

En second lieu, Schillinger porte précisément un regard critique sur la notation musicale, incapable selon lui de « transmettre les impressions auditives » ainsi que « la propriété la plus essentielle de la musique, à savoir le mouvement » ce qui l'amène à mettre en place et à utiliser d'autres types de représentations graphiques¹⁶¹⁴. Cette grande difficulté de la notation musicale à rendre compte des qualités autographiques constitue une problématique majeure pour la transmission et l'apprentissage des musiques de régime audiotactile. La réflexion de Schillinger sur ce point est donc tout à fait pertinente, mais n'a, semble-t-il, pas été reprise par les musiciens qui ont été ses élèves. Plusieurs explications peuvent être avancées. Dans les musiques de régime audiotactiles, la notation musicale est un enjeu de second plan. À ce titre, peut-être n'a-t-il alors pas semblé essentiel d'adopter de nouvelles conventions graphiques. De plus, les contraintes économiques des grands orchestres et la nécessité d'être bon lecteur ont pesé sur le fait de ne pas remettre en cause les conventions établies. Enfin, le souhait de s'insérer dans des institutions d'enseignement, basées exclusivement sur des musiques de régime d'écriture, a poussé les enseignants de jazz à en adopter les usages.

1.2. Légitimation et enjeux culturels

On a vu dans la deuxième partie le contexte historique, économique et musical dans lequel se met en place l'enseignement institutionnel du jazz après la Seconde Guerre mondiale¹⁶¹⁵. Il faut maintenant détailler l'évolution du contexte culturel après 1945. La réception du jazz durant cette période, dans et hors de l'institution, constitue le cadre dans lequel se situent les enjeux de légitimation de cette musique. Cela sera abordé dans une première partie. Dans une seconde partie, on analysera le rôle que jouent deux personnages-clé comme interface entre les mondes de la musique savante, de l'université et du jazz : Stefan Wolpe et Marshall Stearns. L'ensemble de ces processus de légitimation et des enjeux culturels associés sont déterminants pour les différentes tentatives de théorisation menées à cette époque.

¹⁶¹² J. SCHILLINGER, « At Long Last - Here It Is - An Explanation of Swing », *op. cit.*

¹⁶¹³ J. SCHILLINGER, *Encyclopedia of Rhythms*, *op. cit.*

¹⁶¹⁴ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 61.

¹⁶¹⁵ Voir *supra* p. 121.

1.2.1. Évolution de la réception du jazz et enjeux de légitimation

Il est possible d'envisager les phénomènes de réception sous deux angles. Le premier est une perspective qui se déroule sur le temps long, marquée par une lente évolution du statut du jazz dans la société états-unienne depuis les débuts de cette musique et dont l'après-Seconde Guerre mondiale constitue un moment important. Le second angle est celui d'une histoire qui se répète, dans laquelle les débats sur l'enseignement institutionnel du jazz sont réactivés de façon cyclique par des arguments souvent proches. Les débats à ce sujet dans la première partie du vingtième siècle ont été analysés précédemment dans cette recherche, il faut maintenant le faire pour la période étudiée ici. L'évolution du contexte culturel entraîne une évolution du discours sur l'enseignement institutionnel du jazz dans cette période. Ces deux phénomènes seront donc envisagés successivement.

Évolution du contexte culturel

Il s'agit tout d'abord d'un changement progressif de statut du jazz à partir des années 1940 dans la société états-unienne. Cette évolution s'inscrit dans une perspective longue de légitimation de cette musique, débutée bien avant la Seconde Guerre mondiale, et marquée par l'action de nombreux acteurs du monde du jazz, parmi lesquels on trouve notamment Paul Whiteman¹⁶¹⁶. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, ces efforts se trouvent en phase avec les agendas politiques et diplomatiques, notamment avec les tournées internationales du Département d'État au cours des années 1950¹⁶¹⁷. Le producteur Norman Granz (1918-2001) résume comment le jazz peut alors constituer un outil de communication, sur le plan international, avec la formule : « Le jazz est véritablement la musique de l'Amérique démocratique »¹⁶¹⁸. Cet enjeu de politique extérieure pourrait paraître extérieur au monde de l'enseignement du jazz. Lawrence Berk au contraire inscrit dans les années 1950 l'action de son école dans cette perspective internationale, comme en témoigne le projet « People-to-people »¹⁶¹⁹, destiné à financer les études de six étudiants internationaux. Le document, conservé dans les archives de Berklee, consiste en 75 pages regroupant des textes officiels du gouvernement des États-Unis relatifs aux différentes tournées organisées, un budget prévisionnel pour la période 1958-1966, des témoignages d'élèves et des coupures de presse, concernant notamment la pianiste Toshiko Akiyoshi. On observe ici une articulation entre les enjeux de développement international d'une structure d'enseignement privé, qui communique beaucoup sur son rayonnement à l'étranger¹⁶²⁰, et l'intérêt des États-Unis à utiliser le jazz comme un atout de rayonnement dans le monde. En 1963, Berklee compte 34 étudiants étrangers venant de « Pologne, Yougoslavie, Japon, Chili, Angleterre, Rhodésie du Sud, Canada, Australie, Arabie Saoudite et Autriche »¹⁶²¹. Cela contribue également aux

¹⁶¹⁶ Voir *supra* p. 81.

¹⁶¹⁷ M. DUNKEL, « Marshall Winslow Stearns and the Politics of Jazz Historiography », *op. cit.*, p. 481 ; P. D. LOPES, *The Rise of a Jazz Art World*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2002, p. 217.

¹⁶¹⁸ « Jazz is truly the music of democratic America. » B. CAWTHRA, *Blue Notes in Black and White: Photography and Jazz*, Chicago, University of Chicago Press, 2011, p. 41.

¹⁶¹⁹ ANONYME, « People to People 1954-1958 », 1958.

¹⁶²⁰ Voir par exemple WM. B. FREEDBERG, « Boston's Berklee School Famed for Approach to Modern Music », *Boston Globe*, 6 août 1962, p. 15.

¹⁶²¹ ANONYME, « Boston Music School Hep on Jazz Beat », *The Christian Science Monitor*, 18 novembre 1963.

premiers échanges entre écoles de jazz de différents pays, par exemple avec la venue en 1957 à Boston de Dietrich Schulz-Köhn¹⁶²², alors professeur à la Staatliche Hochschule für Musik de Cologne, et de Walter Thiers, enseignant en Argentine¹⁶²³.

Sur le plan national, le succès populaire du swing dans les années 1930 favorise l'acceptation du jazz par le grand public états-unien¹⁶²⁴. Les concerts de Benny Goodman¹⁶²⁵ puis Duke Ellington¹⁶²⁶ à Carnegie Hall participent à la légitimation de cette musique.

S'inscrivant dans l'héritage de la tradition européenne de la musique savante, le concert est porteur d'un riche ensemble d'associations et d'un prestige social considérable. [...] Tout cela contribue à accentuer la distance entre la « haute » et la « basse » culture musicale aux États-Unis.¹⁶²⁷

Après la Seconde Guerre mondiale, les contextes de performance et de réception évoluent, notamment sous l'impulsion d'une nouvelle génération de musiciens ne souhaitant plus jouer une musique d'accompagnement dans des salles de danse ou des débits de boisson¹⁶²⁸. C'est le cas par exemple de John Lewis (1920-2001) qui déclare : « notre musique, celle du quartet, est faite pour être écoutée »¹⁶²⁹. John Lewis est un musicien de premier plan et un acteur majeur de l'enseignement du jazz dans les années 1950, raisons pour lesquelles son avis est ici précieux. Ce sont les conditions offertes par les clubs de jazz qui sont critiquées, des points de vue économique, du manque d'attention du public et de l'impossibilité d'y développer des formes musicales ambitieuses sortant de la pratique commune thème/solos/thème¹⁶³⁰. John Lewis le confirme :

Bien sûr, les clubs ne sont pas non plus la solution. Ils sont bruyants, l'acoustique est mauvaise et il y a toujours un conflit entre la musique et la vente de boissons et de nourriture.¹⁶³¹

John Lewis fait cependant une distinction entre les types de musique joués et le cadre de performance. La question formelle est ici déterminante : à la pratique commune, dans laquelle les improvisations constituent l'enjeu essentiel, il oppose les contextes privilégiant la composition et le développement des formes :

Il y a d'autres types de musique qui ont leur place dans les clubs – des musiques qui n'exigent pas une telle concentration, des musiques où les

¹⁶²² Il a été lui-même élève au Dr Hoch's Konservatorium. Voir *supra* p. 117.

¹⁶²³ K. HUFFORD, « Envoys of Jazz Tune Up », *The Christian Science Monitor*, 24 octobre 1961.

¹⁶²⁴ W. T. MCDANIEL, « The Status of Jazz Education in the 1990s », *op. cit.*, p. 121.

¹⁶²⁵ B. GOODMAN, 1950, *The Famous 1938 Carnegie Hall Jazz Concert*, Columbia, 16 janvier 1938.

¹⁶²⁶ D. Ellington, 1977, *The Carnegie Hall Concerts: January 1943*, Prestige, 23 janvier 1943.

¹⁶²⁷ "As part of the legacy from the European art music tradition, the concert has carried with it a rich set of associations as well as considerable social prestige. [...] All of this serves to accentuate the distance between 'high' and 'low' musical culture in the United States." S. K. DEVEAUX, « The Emergence of the Jazz Concert, 1935-1945 », *American Music*, vol. 7, n° 1, 1989, p. 6-29.

¹⁶²⁸ N. HENTOFF et A. J. MCCARTHY, *Jazz: New Perspectives on the History of Jazz by Twelve of the World's Foremost Jazz Critics and Scholars*, New York, Da Capo Press, 1974, p. 327.

¹⁶²⁹ "Our music, the quartet's, is made to listen to." N. HENTOFF, « John Lewis », *Down Beat*, vol. 24, n° 4, 20 février 1957, p. 15.

¹⁶³⁰ N. HENTOFF et A. J. MCCARTHY, *Jazz*, *op. cit.*, p. 328-329.

¹⁶³¹ "Of course, night clubs aren't the answer either. They're noisy, and the acoustics are bad, and you always have the conflict between the music and the selling of drinks and food." E. SACHS, « John Lewis: Man, and Musician », *Down Beat*, vol. 26, n° 3, 5 février 1959, p. 19.

musiciens ne se préoccupent pas de communiquer une conception ou une composition complète. Lorsqu'ils sont plus intéressés par de petites idées ou par le fait de jouer ensemble, [...] alors une atmosphère très décontractée est bien meilleure qu'une salle de concert.¹⁶³²

Les multiples enjeux de reconnaissance artistique et économique poussent certains musiciens à chercher de nouveaux cadres de performance. Ainsi, les concerts dans les universités se développent à partir des années 1950 et de nombreux musiciens s'y produisent, parmi lesquels Stan Kenton dès 1951 et surtout Dave Brubeck qui joue sur les campus de tout le pays¹⁶³³, comme en témoigne le disque *Jazz Goes to College*¹⁶³⁴. Son rôle est souligné par John Lewis :

En réalité, notre meilleur public a été celui des universités. C'est une très bonne solution. Dave Brubeck a fait la plus grande partie du travail, et c'est donc à lui qu'il faut en attribuer le mérite.¹⁶³⁵

Certains de ces concerts sont accompagnés de conférences sur le jazz, comme celui donné par Lennie Tristano, Charles Mingus et Lee Konitz (1927-2020) à l'université de Brandeis dans le Massachusetts en 1952¹⁶³⁶. On note la présence à cette soirée de critiques – Leonard Feather et Nat Hentoff (1925-2017) –, de producteurs – George Wein (1925-2021) et John Hammond –, d'enseignants – John Mehegan –, et d'un acteur majeur de la musique savante – Leonard Bernstein. Cela montre la porosité des sphères artistiques et professionnelles, et l'entremêlement des enjeux économiques, musicaux, culturels et éducatifs. C'est précisément ce qu'incarne dans les années 1950 le projet *Music Inn* à Lenox, qui aboutit à la création de la Lenox School of Jazz.

En fin de compte, le projet moderniste était motivé par le désir de situer le jazz dans des espaces culturels plus « légitimes » et d'obtenir le statut et l'appréciation artistiques considérés comme inaccessibles sur la scène urbaine des clubs de jazz. Il était également motivé par la certitude que le fait de lier le jazz à une institution culturelle majeure telle que les établissements d'enseignement assurerait son avenir en termes de public et d'artistes.¹⁶³⁷

¹⁶³² "Now there are other kinds of music that belong in night clubs-music that doesn't demand such concentration, music where the people who are playing are not concerned with communicating a complete idea or composition. When they're more interested in small ideas or in just playing together, [...] then a very loose kind of atmosphere is much better than the concert hall." ANONYME, « The Influence of Being Earnest: John Lewis », *Theme*, vol. 4, n° 2, automne 1957, p. 20.

¹⁶³³ C. COADY, *John Lewis and the Challenge of « Real » Black Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2016, p. 36.

¹⁶³⁴ D. BRUBECK, 1953, *Jazz Goes to College*, Columbia, 1954.

¹⁶³⁵ "Actually, our best audiences have been college audiences. Colleges, that's a much better idea. Dave Brubeck's done most of the work there so he should have credit for that." ANONYME, « The Influence of Being Earnest: John Lewis », *op. cit.*, p. 20.

¹⁶³⁶ N. HENTOFF, « Bernstein, Blitzstein and Brecht Blend Brilliantly at Brandeis », *Down Beat*, vol. 19, n° 15, 30 juillet 1952, p. 5.

¹⁶³⁷ "Ultimately, the modernist agenda was driven by the desire to locate jazz in more 'legitimate' cultural spaces and achieve the high art status and high art appreciation considered still unattainable within the urban jazz scene of nightclubs. It was also driven by the knowledge that linking jazz to a major cultural institution like education

La diffusion du jazz connaît d'autres évolutions majeures durant les années 1950 aux États-Unis : l'arrivée du microsillon et la multiplication des festivals de jazz¹⁶³⁸. D'une part, la production phonographique est alors en profonde mutation, au niveau des techniques d'enregistrement avec l'usage de la bande magnétique, et au niveau des supports de diffusion avec l'apparition des longs formats, avec des conséquences majeures sur les contenus diffusés¹⁶³⁹. De plus, on observe après la Seconde Guerre mondiale une multiplication des labels indépendants, ce qui entraîne un accroissement des séances d'enregistrement et des sorties de disques au début des années 1950¹⁶⁴⁰. Le développement des festivals ouvre de nouveaux cadres de diffusion. Le festival de Newport est créé en 1954, avec comme objectif d'être le « plus gros festival de jazz jamais organisé », et « d'établir le jazz comme une forme d'art aux yeux du public américain »¹⁶⁴¹. De nombreux autres festivals voient alors le jour parmi lesquels la *Berkshire Music Barn* à Lenox¹⁶⁴². Tout cela contribue à un renouvellement du public et à un déplacement géographique du jazz qui s'éloigne des grands centres urbains. Néanmoins, il faut noter que les festivals, et notamment Newport, font rapidement l'objet de critiques concernant les préoccupations purement économiques des programmeurs, focalisés sur les recettes et le nombre de spectateurs, et privilégiant les artistes les plus connus au détriment des contenus musicaux innovants¹⁶⁴³. Le format du festival apparaît alors pour certains « beaucoup plus restrictif pour l'expression personnelle qu'une soirée normale en club »¹⁶⁴⁴. Dans la presse de l'époque, on peut lire que « le jazz connaît aujourd'hui une ère de prestige et de reconnaissance en tant que courant esthétique » inespérée pour une musique issue « des bars clandestins et des salles de danse miteuses »¹⁶⁴⁵. Cette « période d'expansion rapide en termes de production, de public et d'innovation stylistique »¹⁶⁴⁶ est qualifiée de « naissance d'un nouvel âge du jazz » dans l'édition du *Times Magazine* consacrée à Dave Brubeck¹⁶⁴⁷, en référence au *Jazz Age* des années 1920.

Face à cette évolution du statut du jazz dans le paysage culturel états-unien se déroulant sur un temps long, un événement vient rebattre les cartes : le succès rencontré dans les années 1950 par le rhythm and blues et le rock'n'roll. Ce phénomène s'inscrit également dans la modification des modes de diffusion des années 1950. Son ampleur est inédite, et « le rock'n'roll à haute énergie, lancé en 1955 et 1956 par Little Richard, Chuck Berry, Elvis Presley et d'autres, est devenu un véritable engouement national à la fin des années 1950 »¹⁶⁴⁸. La conséquence en est de modifier la place du jazz, qui « sort du domaine du divertissement pour

would provide for its future in terms of audiences and artists." P. D. LOPES, *The Rise of a Jazz Art World*, op. cit., p. 240.

¹⁶³⁸ R. J. GLEASON, « The Decade Past », *Down Beat Music*, vol. 5, n° 1, 1960, p. 33-34.

¹⁶³⁹ Sur ces questions, voir M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 70-92.

¹⁶⁴⁰ *Ibid.*, p. 128-129.

¹⁶⁴¹ ANONYME, « Plan Moving for Huge Summer Jazz Festival », *Down Beat*, vol. 21, n° 12, 16 juin 1954, p. 1-16.

¹⁶⁴² ANONYME, « Jazz Festivals Dot U.S. Scene », *Down Beat*, vol. 23, n° 14, 11 juillet 1956, p. 8.

¹⁶⁴³ B. KORALL, « The Newport Jazz Festival », *Metronome*, vol. 71, n° 7, 9 septembre 1955, p. 13-31 ; B. COSS, « Newport Revisited », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 35 ; N. HENTOFF, « A Civilian's Report: Not so Random, Not so Festive Thoughts », *Jazz Today*, vol. 2, n° 8, septembre 1957, p. 6-34.

¹⁶⁴⁴ N. HENTOFF et A. J. MCCARTHY, *Jazz*, op. cit., p. 333.

¹⁶⁴⁵ L. FEATHER, « Jazz Achieves Social Prestige », *Down Beat*, vol. 22, n° 19, 21 septembre 1955, p. 11.

¹⁶⁴⁶ P. D. LOPES, *The Rise of a Jazz Art World*, op. cit., p. 217.

¹⁶⁴⁷ Anon., « Music: The Man on Cloud No. 7 », *Times Magazine*, 8 novembre 1954.

¹⁶⁴⁸ « High-energy rock and roll that was unleashed in 1955 and 1956 by Little Richard, Chuck Berry, Elvis Presley, and others, had mushroomed into a national craze by the late 1950s. » M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 162.

se rapprocher de celui de la musique savante »¹⁶⁴⁹. Si, dans les années 1920-1930, les enjeux de légitimation se jouent en relation avec le monde de la musique savante occidentale, l'arrivée du rock'n'roll crée un nouveau front du côté des musiques populaires. Deux avis exprimés par Stan Kenton montrent la complexité de cette nouvelle situation. Dans un premier temps, il en indique les effets positifs :

Comme le jazz n'a plus à assurer sa participation au hit-parade, il se développe plus rapidement sur le plan artistique. En Amérique, nous avons aujourd'hui la musique classique, la musique populaire et le jazz, trois expressions musicales distinctes.¹⁶⁵⁰

Dans les années 1960, l'arrivée des Beatles marque une autre étape dans la domination de l'industrie musicale par les musiques populaires dont le jazz ne fait alors plus partie en termes de ventes et de diffusion radiophonique¹⁶⁵¹. Sur ce point, Kenton est plus pessimiste :

Lorsqu'il a découvert l'influence des *Fab Four* sur la musique populaire, Kenton a déclaré : « Vous savez ce que cela signifie, n'est-ce pas ? Nous sommes foutus ! ». ¹⁶⁵²

Si tous ces événements extérieurs modifient le positionnement du jazz, ils changent le regard porté sur cette musique par les institutions. Pour celles-ci, le jazz devient une valeur refuge, ou un moindre mal, face à l'arrivée du rock'n'roll.

Avec la tendance actuelle de la musique dite « populaire », composée de quatre guitares et de chants « criards », les élèves ont besoin d'une orientation ou au moins d'une occasion de faire l'expérience d'une bonne musique populaire.¹⁶⁵³

Discours sur l'enseignement du jazz dans l'institution

Si ce changement de statut du jazz dans l'opinion publique est une condition de la possibilité de mise en place de l'enseignement du jazz, à son tour, cet enseignement est en lui-même une entreprise de légitimation de cette musique. C'est l'autre grand enjeu des actions éducatives menées à cette période. Il faut alors analyser les discours sur l'enseignement du jazz dans la période de l'après Seconde Guerre mondiale, à travers les réceptions respectivement positive et négative. Tout d'abord, il est important de noter que la première l'emporte sur la seconde. Ensuite, on observe une récurrence de certains arguments employés ici, parfois déjà utilisés avant la Seconde Guerre mondiale. Enfin, il est nécessaire

¹⁶⁴⁹ "[...] jazz moved further out of the realm of entertainment and closer to the realm of art music." D. MURPHY, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *op. cit.*, p. 36.

¹⁶⁵⁰ "Because jazz is now not having to carry its share of the hit parade, it is developing faster artistically. In America we now have Classical music, Popular music, and Jazz, three separate musical expressions." S. KENTON, « New Names for Jazz Records », *Metronome*, vol. 70, n° 8, août 1954, p. 34.

¹⁶⁵¹ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, *op. cit.*, p. 170.

¹⁶⁵² "When he did discover the Fab Four's influence on popular music, Kenton reportedly declared, 'You know what this means don't you? We're fucked!'" M. SPARKE, *Stan Kenton*, *op. cit.*, p. 192.

¹⁶⁵³ "With the present-day trend of so-called 'popular music', composed of four guitars and 'screechy' singing, students need some direction or at least a chance to experience the playing of good popular music." W. L. ANSLINGER, « The Stage Band », *op. cit.*, p. 84.

de préciser le corpus retenu dans cette partie. Premièrement, seuls seront analysés ici des articles provenant des États-Unis, car d'une part toutes les structures étudiées pendant cette période sont états-uniennes, et d'autre part il est intéressant de constater que le débat perdure alors même que l'enseignement du jazz s'y institutionnalise, ce qui n'est pas encore le cas en Europe¹⁶⁵⁴. Deuxièmement, les articles retenus proviennent de revues musicologiques et non de la presse spécialisée jazz, afin d'analyser un point de vue extérieur au monde du jazz, celui d'enseignants de musique savante¹⁶⁵⁵. Les articles sont analysés ici par ordre chronologique, afin de déterminer s'il existe une évolution dans les arguments présentés.

Réception positive

En 1954, William Tallmadge, alors enseignant au State University College de Buffalo (New York), pose la question suivante : « Pourquoi l'éducation musicale n'est-elle pas en phase avec le présent ? »¹⁶⁵⁶. Pour lui les institutions d'enseignement de la musique sont en décalage avec l'environnement musical dans lequel vivent les élèves, avec qui de fait le lien est rompu¹⁶⁵⁷. La solution serait d'intégrer le jazz dans les cursus, avec pour conséquence de faire des choix, et donc des coupes, dans le reste du programme¹⁶⁵⁸. Le jazz est perçu ici comme un moyen d'ouvrir les répertoires abordés dans l'institution, sans pour autant permettre « l'utilisation sans discernement de matériel de qualité inférieure »¹⁶⁵⁹. C'est donc, parmi les musiques populaires, la plus compatible avec le cadre et les missions éducatives. Il s'agit d'une vision positive, mais utilitariste du jazz. Il faut noter que cet argument est présent dès 1922¹⁶⁶⁰.

En 1957, Darlington R. Kulp, enseignant dans les écoles publiques du New Jersey, affirme que le jazz est un objet d'étude en lui-même : « N'utilisez pas le jazz comme une récompense ou une autre forme de motivation. »¹⁶⁶¹. L'auteur insiste sur le fait que le jazz est devenu une musique légitime, de concert et non plus de club¹⁶⁶², ce qui justifie son propos. Selon lui, il est important de ne pas faire de compromis¹⁶⁶³. L'objectif est d'enseigner cette musique en préservant ses spécificités, ce qui implique en premier lieu la place de l'écrit.

¹⁶⁵⁴ Pour un débat sur l'enseignement du jazz en France, voir par exemple : A. HODEIR, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *op. cit.* ; D. KANE, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, 2ème série, n° 10, novembre 1946, p. 14.

¹⁶⁵⁵ Un seul article est tiré de la revue *Metronome*, à cause de l'échange de point de vue entre deux acteurs importants qui ne sont pas directement liés au monde du jazz, Jules Foster et Nicolas Slonimsky. ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *Metronome*, vol. 75, n° 10, octobre 1958, p. 10-41.

¹⁶⁵⁶ "Why is not music education relevant to the present?" W. H. TALLMADGE, « Jazz and the Music Curriculum », *Music Educators Journal*, vol. 40, n° 5, 1954, p. 68.

¹⁶⁵⁷ *Ibid.*, p. 69.

¹⁶⁵⁸ *Ibid.*, p. 70.

¹⁶⁵⁹ *Id.*

¹⁶⁶⁰ Voir *supra* p. 78.

¹⁶⁶¹ "Do not use jazz as a reward or other form of motivation." D. R. KULP, « The Positive Approach to Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 40.

¹⁶⁶² *Ibid.*, p. 41.

¹⁶⁶³ *Id.*

Non seulement la notation du jazz est pratiquement impossible, mais le processus même détruirait l'esprit du jazz, à savoir l'improvisation spontanée.¹⁶⁶⁴

Il s'agit ici d'une réflexion sur la formativité d'une musique audiotactile, alors qu'elle est enseignée dans une institution entièrement consacrée aux musiques d'écriture. Cet article s'inscrit donc dans la reconnaissance culturelle du jazz dans les années 1950, tout en fournissant une réflexion pédagogique pertinente.

L'année suivante, Jules Foster, pianiste et professeur de musique à la Texas Tech University¹⁶⁶⁵, est le doyen de la Lenox School of Jazz, où il n'enseigne pourtant pas. Il poursuit cette réflexion sur les spécificités du jazz et de son apprentissage, qu'il détaille en quatre points. Le premier concerne une pratique propre de la lecture, qu'il nomme « Lire à la façon du jazz ». Il s'agit des différents degrés de prescriptivité de la partition dans le cadre des musiques de régime audiotactile. Le deuxième point porte sur les pratiques collectives, dont il définit l'objectif ainsi : « jouer correctement au sein d'un ensemble tout en conservant son individualité musicale ». Le troisième point concerne « le principe de l'utilisation opérationnelle de la théorie », c'est-à-dire la capacité à mobiliser ses connaissances théoriques en situation de jeu. Le quatrième point porte sur « une pleine compréhension des capacités de son instrument et de son propre développement technique »¹⁶⁶⁶. Il s'agit ici d'objectifs pédagogiques identifiés articulant savoirs théoriques, savoir-faire instrumentaux et savoir-être dans un cadre collectif. Jules Foster détaille ensuite l'apport de l'enseignement du jazz à la musique savante.

Il y a des choses que les musiciens de jazz utilisent pour transmettre la musique et que nous pourrions utiliser pour enseigner Bach, Brahms et Mozart. Le musicien de jazz apprend à connaître intimement un morceau par sa construction, car c'est sur cette structure qu'il improvise.¹⁶⁶⁷

Il faut relier ce rapport intime à la structure avec ce que Foster appelle auparavant l'utilisation opérationnelle de la théorie. C'est l'incorporation par le sujet de règles, puis leur expérimentation et leur mise en œuvre en tant que sujet agissant en situation de jeu. Cette formativité constitue pour Foster l'intérêt du jazz, qui par ailleurs, selon lui, n'a apporté aucune innovation dans le domaine de l'harmonie et de la forme, se situant même en deçà de la musique savante occidentale sur ces deux points.

Les avis de Kulp et de Foster sont partagés par Max Krone, professeur d'éducation musicale à l'University of Southern California dans un article de 1959. L'auteur commence par distinguer le jazz des chansons populaires d'un côté et du rock'n'roll. Pour Krone, il est important d'enseigner le jazz dans l'institution, car les élèves ont peu l'occasion d'en écouter dans leur environnement quotidien, signe du progressif retrait de cette musique dans les médias. Il affirme ensuite que le « jazz a suffisamment d'intégrité musicale pour se suffire à

¹⁶⁶⁴ "Not only is jazz notation nearly impossible, but the very process would destroy the jazz spirit of spontaneous improvisation." *Ibid.*, p. 36.

¹⁶⁶⁵ ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 24, n° 9, 2 mai 1957, p. 8.

¹⁶⁶⁶ ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*, p. 10.

¹⁶⁶⁷ "There are some things that jazz musicians use in teaching music, which we could use in teaching Bach, Brahms and Mozart. The jazz musician comes to know a piece intimately by its construction because this is the structure on which he improvises." *Ibid.*, p. 39.

lui-même et qu'il n'est pas du tout nécessaire de l'étudier par rapport à la musique classique et à ses formes »¹⁶⁶⁸.

En 1964, Albert Zigler, enseignant dans le primaire et le secondaire dans l'état de New York, met en opposition la progressive légitimation du jazz et le relatif désintérêt de la communauté éducative états-unienne pour cette musique, avant de pointer ce qui en fait à ses yeux l'intérêt pédagogique, dans une perspective proche de celle de Jules Foster :

L'essence de l'improvisation en jazz est la création spontanée d'une idée musicale à partir d'une structure d'accords donnée. L'improvisateur doit certainement être familiarisé avec la théorie et la composition. L'improvisation devrait faire partie intégrante du programme instrumental et devrait inclure tous les types de musique ainsi que le jazz.¹⁶⁶⁹

Le dernier article étudié ici est la recension de la Music National Educators Conference, tenue en 1964 à Philadelphie, dont la session finale est consacrée au jazz. Cela montre en soi l'intérêt accordé à cette musique par la communauté éducative. Le pianiste Billy Taylor (1921-2010) en est l'invité et détaille à cette occasion les raisons pour lesquelles l'enseignement du jazz doit alors être développé. D'une part, c'est « le seul idiome musical américain véritablement autochtone », et d'autre part « les connaissances théoriques et la dextérité technique nécessaires à l'interprétation du jazz sont du plus haut niveau »¹⁶⁷⁰. Il est intéressant de noter que ce sont exactement les arguments avancés par Paul Whiteman dès 1929¹⁶⁷¹. Billy Taylor avance une autre justification, à savoir que le jazz reprend de nombreux éléments de musique savante, notamment aux époques du baroque et de l'impressionnisme français. De même, cet argument est déjà présent dès 1923¹⁶⁷². Il est intéressant de noter que, contrairement aux trois articles précédents, Billy Taylor justifie l'enseignement du jazz par référence à la musique savante, alors qu'il est le seul musicien de jazz parmi les auteurs cités.

Réception négative

Signe de l'évolution des mentalités, les avis négatifs sur l'enseignement du jazz sont moins nombreux. Ils se caractérisent tous par la virulence de leur propos. C'est le cas de Peter Dykema et Karl Gehrkens (1882-1975), tous deux anciens présidents de la Music Educators National Conference¹⁶⁷³.

Le jazz et la musique savante sont aux antipodes de la planète musicale.
Dans la plupart des cas, ils se contredisent... sur le plan pédagogique, ils sont

¹⁶⁶⁸ "[...] Jazz has sufficient musical integrity to stand on its own feet and need not be related in study to conventional music and its forms at all." M. T. KRONE, « Jazz and the General Music Class », *Music Educators Journal*, vol. 45, n° 6, 1959, p. 23-24.

¹⁶⁶⁹ "The essence of jazz improvisation is the spontaneous creation of a musical idea within a given chord structure. The improviser must certainly be versed in theory and composition. Improvisation should be an integral part of the instrumental program and should include all types of music as well as jazz." A. L. ZEIGER, « A Case for Jazz in the Classroom », *Music Educators Journal*, vol. 49, n° 4, 1963, p. 137-139.

¹⁶⁷⁰ "[...] it is the only truly indigenous American musical idiom, [...] the theoretical knowledge and technical dexterity necessary for the performance of jazz are of the highest order [...]" R. BOBBITT, « Conference Sessions on Contemporary Music », *Music Educators Journal*, vol. 50, n° 6, 1^{er} juin 1964, p. 66.

¹⁶⁷¹ Voir *supra* p. 82.

¹⁶⁷² Voir *supra* p. 78.

¹⁶⁷³ D. A. HERFORD, *A History of the National Association of Jazz Educators and a Description of Its Role in American Music Education, 1968-1978*, Doctor of Education, Houston, University of Houston, 1979, p. 21.

antagonistes... [Le jazz] détruit ce que l'éducateur musical essaie de construire, et c'est parce que l'élève entend beaucoup plus de jazz que de véritable musique que son goût artistique a tendance à se dégrader.¹⁶⁷⁴

Il est étonnant de lire en 1941 un avis aussi négatif de la part de Peter Dykema, qui soutenait un avis inverse en 1922¹⁶⁷⁵. Les deux auteurs de l'extrait reconnaissent aux *stage bands* un rôle social dans l'institution¹⁶⁷⁶, mais dénie toute valeur artistique au jazz, qu'ils considèrent comme une musique fonctionnelle pour « la danse et l'accompagnement en bruit de fond des conversations »¹⁶⁷⁷. En 1958, c'est au tour de Nicolas Slonimsky de juger très sévèrement le développement de l'enseignement du jazz.

Ce qui s'est passé au cours des quinze dernières années, c'est que des musiciens comme Stan Kenton et d'autres ont soudainement découvert qu'il existait une clé de sol et une clé de fa, et ils ont donc commencé à apprendre la musique. Ils ont abandonné leur héritage naturel, la musique non pensée, ont investi de l'argent dans le système Schillinger et ont commencé à prononcer des mots dont ils ne connaissaient rien.¹⁶⁷⁸

La violence de l'attaque et le mépris exprimé à l'encontre des musiciens de jazz font qu'il est difficile de prendre cette déclaration, faite dans le cadre public d'une table ronde consacrée à l'enseignement du jazz¹⁶⁷⁹, pour un avis argumenté. L'attaque contre Kenton, qui n'a pas été élève de Schillinger, est précisément dirigée contre un acteur important de la légitimation et de l'enseignement du jazz à cette époque. Il faut noter que Slonimsky est un proche de Schillinger, dont il a commenté les ouvrages¹⁶⁸⁰. C'est surtout le jazz en soi qu'il juge sans valeur et dans une perspective primitiviste. L'enseignement de cette musique « non pensée » est donc pour lui sans intérêt et sans objet. Il rejoint ici des positions exprimées dans les années 1920, comme l'indique l'extrait suivant :

Je ne vois pas en quoi l'enseignement du jazz est susceptible de faire progresser nos élèves, contrairement à ce que l'on peut apprendre par

¹⁶⁷⁴ "Jazz and art music are at opposite poles of the musical earth. In most respects they contradict one another...educationally they are antagonistic...[jazz] tears down what the music educator is trying to build up; and it is because the pupil hears so much more jazz than real music that his artistic taste tends to deteriorate." P. W. DYKEMA et K. W. GEHRKENS, *The Teaching and Administration of High School Music*, Boston, MA, C. C. Birchard, 1941.

¹⁶⁷⁵ Voir *supra* p. 78.

¹⁶⁷⁶ P. W. DYKEMA et K. W. GEHRKENS, *The Teaching and Administration of High School Music*, *op. cit.*, p. 201.

¹⁶⁷⁷ *Ibid.*, p. 209.

¹⁶⁷⁸ "Now what has happened in the last fifteen years is that musicians like Stan Kenton and others suddenly discovered that there is such a thing as the treble clef and the bass clef, and so they proceeded to learn music. They abandoned their natural inheritance, of non-thinking music, and they invested money in the Schillinger system and began to mouth words about which they knew nothing." ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*, p. 11.

¹⁶⁷⁹ Table ronde à laquelle participe Jules Foster, dont l'avis positif sur l'enseignement du jazz a été analysé précédemment. Voir *supra* p. 210.

¹⁶⁸⁰ Voir *supra* p. 194.

l'étude adéquate d'une musique plus établie et certainement plus complète.¹⁶⁸¹

Le dernier texte étudié ici de Harry Allen Feldman, professeur retraité de l'enseignement secondaire dans l'État de New York, date de 1964, est tout aussi négatif, mais plus argumenté. Il soulève, de façon involontaire, des questions plus fondamentales. Il commence par dénoncer la propagande visant à légitimer le jazz, ce qui donne le ton de l'article, puis il critique l'attitude de directeurs d'établissement pour lesquels le jazz est un moyen commode d'avoir des orchestres accompagnant les événements festifs et de relations publiques de l'école. Comme on l'a vu précédemment¹⁶⁸², c'est historiquement une porte d'entrée pour les musiques populaires dans les institutions, et cela reste vrai en partie par la suite. Cette première remarque est donc partiellement fondée. Ensuite, il aborde la question des missions éducatives des institutions d'enseignement de la musique :

Une école n'est pas, et n'a jamais été destinée à être, un lieu où les parents envoient leurs enfants pour qu'ils se divertissent.¹⁶⁸³

D'une part, l'auteur fait une association non argumentée entre musique savante et études sérieuses et par opposition entre musique populaire et pratique de loisirs. D'autre part il conçoit l'enseignement institutionnel comme ne devant concerner que la première paire savant/sérieux, comme Slonimski. C'est évidemment une vision conservatrice, mais qui permet en creux de s'interroger sur les finalités des apprentissages des institutions éducatives. La dernière remarque concerne le rôle de l'enseignant.

La performance jazz est une activité dans laquelle la qualité est évaluée de manière inversement proportionnelle. C'est un domaine où l'idiosyncrasie individuelle est le principal critère. Dans une telle entreprise, la question de savoir si un professeur peut être efficace ou s'il est même nécessaire se pose.¹⁶⁸⁴

L'auteur touche ici à une question fondamentale dans les musiques de régime audiotactile. Si l'enjeu est de développer une approche personnelle, donc des qualités autographiques, comment cela peut-il être transmis dans un cadre d'un enseignement institutionnel ? Cela oblige effectivement à repenser le rôle du professeur, qui ne peut plus reposer uniquement sur la transmission unilatérale d'un corpus fixe et identique à destination d'apprenants aux parcours et aux profils similaires. Il s'ensuit une interrogation sur l'évaluation. Des critères normés ne peuvent pas s'appliquer à tous les élèves de façon uniforme pour juger des performances musicales. Cela constitue pour l'auteur une incompatibilité totale avec l'institution, et une menace en remettant en cause son rôle et son autorité. Cela peut être vu au contraire comme une réflexion profonde sur les enjeux de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz.

¹⁶⁸¹ "I don't see that the teaching of jazz is apt to improve our students at all in opposition to what can be learned from the adequate study of more established and certainly more complete music." ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*, p. 11.

¹⁶⁸² Voir par exemple *supra* p. 116 et p. 162.

¹⁶⁸³ "A school is not, nor was it ever intended to be, a place to which parents send their children to be entertained." H. A. FELDMAN, « Jazz », *op. cit.*

¹⁶⁸⁴ "Jazz performance is a vocation in which quality is valued in inverse ratio. It is an area wherein an individual idiosyncrasy is the major desideratum. In such an enterprise it becomes a moot question whether a teacher can be effective or is even necessary." *Ibid.*, p. 60.

État de la question dans les années 1950

Tout d'abord, on observe un faible nombre d'articles consacrés à l'enseignement du jazz dans les revues académiques pour la période allant de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1960. Ensuite, la plupart des auteurs sont inconnus, et très peu sont issus du monde du jazz (aucun si on enlève les recensions de débats). Il y a donc un manque d'intérêt pour ces questions dans la réflexion musicologique de cette époque. Les arguments en faveur de l'enseignement du jazz évoluent et se diversifient durant cette période, avec une émancipation progressive vis-à-vis du modèle de la musique savante. Au contraire, les positions en défaveur de l'enseignement du jazz se crispent sur des jugements de valeur centrés sur la légitimité de musique savante occidentale. Enfin, ces débats utilisent en partie des arguments déjà présents dans les années 1920, ce qui montre une stagnation des échanges à ce sujet, et l'impasse à laquelle aboutit l'opposition savant/populaire. Il y a donc nécessité de la dépasser en posant le problème différemment. C'est ce que font certains auteurs qui l'abordent sous l'angle de la formativité.

Pour confirmer le désintérêt académique concernant la pédagogie du jazz à cette époque, très peu de recherches sont effectuées par des étudiants sur ces sujets. Après le mémoire de master de Gene Hall¹⁶⁸⁵ en 1944, on trouve un très faible nombre de travaux de recherche de master publiés dans les années 1950¹⁶⁸⁶. Paraît ensuite en 1961 le livre de George Wiskirchen¹⁶⁸⁷ (1928-2005), issu d'un travail de recherche non publié mené à Northwestern University¹⁶⁸⁸.

1.2.2. Enjeux culturels : de Stefan Wolpe à Marshall Stearns

On observe après la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis une porosité entre les mondes du jazz, de la musique savante occidentale et de l'université. Elle est rendue possible par des acteurs pouvant servir d'interface entre ces différentes communautés. Parmi ceux-ci, Stefan Wolpe et le cercle de musiciens qu'il réunit autour de lui sont révélateurs de la complexité et la richesse des parcours d'apprentissage de l'après-guerre entre jazz et musique savante occidentale. Marshall Stearns mène à cette époque une action de prosélyte du jazz, impliquant institutions universitaires et musiciens de jazz, qui aboutit *in fine* à la création de la Lenox School of Jazz. Stefan Wolpe et Marshall Stearns sont deux personnages déterminants dans le parcours intellectuel et professionnel de George Russell.

¹⁶⁸⁵ G. HALL, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, *op. cit.*

¹⁶⁸⁶ M. L. STUART, *Unit Organization of the Topic Jazz in the Senior High School*, *op. cit.* ; B. POGER, *Jazz and the College Curriculum*, *op. cit.*

¹⁶⁸⁷ G. WISKIRCHEN, *Developmental Techniques for the School Dance Band Musician*, Boston, MA, Berklee Press Publications, 1961.

¹⁶⁸⁸ K. R. WINKING, « Reverend George Wiskirchen: Father of Jazz Education », *op. cit.*, p. 41.

Autour de Stefan Wolpe

Avant d'aborder spécifiquement l'action de Stefan Wolpe, il est nécessaire de situer l'influence de la musique savante occidentale dans les parcours de formation d'une partie des musiciens de jazz de l'époque¹⁶⁸⁹.

G.I. Bill et musique savante

Deux remarques préalables s'imposent. Tout d'abord, on a vu dans la première partie de cette recherche que depuis le début du jazz, l'apprentissage selon les méthodes de la musique savante occidentale est très répandu¹⁶⁹⁰. Ce qui se déroule après la Seconde Guerre mondiale doit être replacé dans cette perspective longue. Ensuite, le G.I. Bill a été étudié dans la deuxième partie d'un point de vue historique et pour le rôle que ce dispositif a joué dans le développement des premières écoles spécialisées dans l'enseignement du jazz¹⁶⁹¹. Il s'agit maintenant de déterminer comment le G.I. Bill a permis à certains musiciens de bénéficier d'une formation classique, et plus particulièrement dans le domaine de l'écriture. D'un point de vue général, le dispositif rend en effet alors possible d'accéder à des études dans des institutions dont le coût aurait été sans cela prohibitif. Grâce à cette opportunité, une génération de musiciens développe des compétences supplémentaires en termes de technique instrumentale, de lecture à vue et de théorie leur permettant d'accéder aux emplois rémunérateurs de musiciens de studio et de télévision¹⁶⁹². Dans le domaine de l'écriture, des compositeurs majeurs ont émigré aux États-Unis à la fin des années 1930 comme Darius Milhaud (1892-1974), Mario Castelnuovo-Tedesco (1895-1968) et Stefan Wolpe. Ils initient leurs élèves, parmi lesquels se trouvent des musiciens de jazz, aux techniques de composition contemporaines¹⁶⁹³. Ainsi Milhaud enseigne à partir de 1940 au Mills College à Oakland en Californie, institution d'enseignement réservée aux élèves féminines qui accueille des hommes à partir de 1946 dans le cadre du G.I. Bill¹⁶⁹⁴. C'est en novembre de cette année que Dave Brubeck débute son long apprentissage avec Milhaud¹⁶⁹⁵ qui exerce une profonde influence sur lui¹⁶⁹⁶. Il déclare à ce sujet :

Le G.I. Bill m'a permis de découvrir l'un des plus grands compositeurs classiques de notre époque [...]. Grâce à ce programme, nous pouvions étudier avec les meilleurs professeurs de tout le pays. Le son du jazz a changé au fur et à mesure que les musiciens gagnaient en éducation.¹⁶⁹⁷

Jimmy Giuffre, après avoir obtenu un *Bachelor of Music en 1942* au North Texas State Teachers College¹⁶⁹⁸, étudie à Los Angeles avec Wesley LaViolette (1894-1978) et affirme à

¹⁶⁸⁹ Les musiciens présentés ici ont tous un lien avec la Lenox School of Jazz.

¹⁶⁹⁰ Voir *supra* p. 40.

¹⁶⁹¹ Voir *supra* p. 122.

¹⁶⁹² M. MYERS, *Why Jazz Happened*, *op. cit.*, p. 50-51.

¹⁶⁹³ *Ibid.*, p. 58.

¹⁶⁹⁴ D. MAWER, *French Music and Jazz in Conversation*, *op. cit.*, p. 245.

¹⁶⁹⁵ *Ibid.*, p. 249.

¹⁶⁹⁶ Pour une analyse en détail de l'influence de Milhaud sur les compositions de Brubeck, voir *Ibid.*, p. 253-271.

¹⁶⁹⁷ "The G.I. Bill allowed me to become exposed to one of the great classical composers of our time [...]. Under the G.I. Bill, you were able to study with the best teachers right across the country. The sound of jazz changed as musicians became more educated." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, *op. cit.*, p. 62-63.

¹⁶⁹⁸ D. CERULLI, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 25, n° 18, 4 septembre 1958, p. 20.

son propos : « il m'a ouvert des pistes pour que je puisse utiliser une approche imaginative. Il n'y a pas vraiment de système, mais des grands principes »¹⁶⁹⁹. Parmi les élèves de LaViolette, on trouve également Shorty Rogers (1924-1994), André Previn (1929-2019), Stan Kenton, Bill Holman¹⁷⁰⁰, c'est-à-dire des acteurs majeurs du jazz *west coast* des années 1950. On peut également citer le parcours de John Lewis, qui a fait ses études classiques complètes à la Manhattan School of Music, où il obtient un *Bachelor of Music*, puis un master en théorie musicale. Il se forme également dans le chœur de la Schola Cantorum¹⁷⁰¹. Il est évidemment impossible d'être exhaustif et d'évoquer tous les musiciens de jazz qui suivent à l'époque une formation classique. Gunther Schuller (1925-2015) souligne le fait que cela devient alors très commun et constate un changement dans les cadres de pensée.

[...] c'est devenu tellement courant qu'on n'y pense même plus. [...] Lorsque les musiciens plus âgés étudiaient la musique classique ou qu'ils avaient des professeurs de musique classique, cela restait secret.¹⁷⁰²

Cette ouverture à la musique savante occidentale a des conséquences majeures sur le jazz de cette époque. La première concerne une réflexion sur la forme, qui devient un enjeu, ce qui amène cette génération de musicien à vouloir dépasser les limites du bebop sur ce point, comme l'indique Gunther Schuller : « À l'époque, les formes du jazz étaient primitives, malgré l'énorme dextérité et l'habileté des musiciens. En très peu de temps, le jazz est devenu beaucoup plus complexe et développé »¹⁷⁰³. La seconde conséquence concerne l'harmonie, ce qui est de première importance dans le cadre de cette recherche. George Wein, pianiste et fondateur du festival de Newport, en atteste :

Les musiciens ont peut-être étudié la musique classique dans le cadre du G.I. Bill, mais ce qu'ils étudiaient vraiment, c'était l'harmonie et l'harmonisation. Ils ont pris ce qu'ils étudiaient et ont trouvé des moyens de l'intégrer au jazz. C'est pour cela qu'ils étaient là, et c'est ce qu'ils ont ajouté au jazz lorsqu'ils en sont sortis.¹⁷⁰⁴

Influence de Stefan Wolpe

Dans le cadre de cette recherche, le cas de Stefan Wolfe est abordé sous deux angles : d'une part il est intéressant de comparer son parcours et son enseignement avec ceux de Joseph Schillinger, et d'autre part il faut analyser l'influence qu'il exerce sur le cercle de musiciens de jazz qu'il réunit autour de lui, parmi lesquels figure George Russell. Wolpe naît à Berlin en 1902, où il fait ses études musicales. Fortement influencé par le mouvement

¹⁶⁹⁹ "He has opened up things for me so I can use an imaginative approach. There is no system, really, but just broad principles." D. CERULLI, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 24, n° 19, 19 septembre 1957, p. 13.

¹⁷⁰⁰ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 64.

¹⁷⁰¹ T. LALO et J. LUBIN, *John Lewis*, Montélimar, Editions du Limon, 1991, p. 47.

¹⁷⁰² "[...] it became so common that you didn't even think of it that way. [...] You see, when those older guys studied classical music or they had classical music teachers, that was kept kind of quiet." M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 66.

¹⁷⁰³ "The forms of jazz back then were primitive, despite the enormous dexterity and skill of the musicians. In a very short period of time, jazz steadily became much more intricate and developed." *Id.*

¹⁷⁰⁴ "Musicians may have been studying classical music in school under the G.I. Bill, but what they really were studying was harmony and voicing, They took what they were studying and found ways to work it into jazz. That's why they were there, and that's what they added to jazz when they came out." *Ibid.*, p. 60.

Bauhaus à Weimar, activiste communiste, il refuse de se cantonner à la musique savante occidentale et s'implique dans des œuvres à dimension populaires, notamment de la musique de théâtre s'inspirant du jazz. Il quitte l'Allemagne à l'arrivée d'Hitler, étudie alors à Vienne avec Anton Webern (1883-1945), avant d'émigrer en 1938 pour les États-Unis¹⁷⁰⁵. C'est seulement après la Seconde Guerre mondiale que ses œuvres y sont jouées assez fréquemment¹⁷⁰⁶. Wolpe enseigne alors dans un certain nombre d'institutions, dont le Black Mountain College en Caroline du Nord dans les années 1950¹⁷⁰⁷. Cependant, Wolpe a une activité importante d'enseignement privé et il fonde et dirige sa propre école, la Contemporary Music School à Brooklyn de 1947 à 1952¹⁷⁰⁸. Parmi ses élèves dans les années quarante et cinquante, on trouve des musiciens de radio, théâtre et cinéma, des jazzmen et des musiciens classiques¹⁷⁰⁹. De nombreuses similitudes apparaissent avec le parcours de Schillinger : une ouverture hors de la musique savante, l'émigration aux États-Unis, l'importante activité d'enseignement privé, la présence nombreuse de musiciens issus de différents milieux professionnels. Cependant les similitudes s'arrêtent ici. En effet, la visée commerciale n'est pas le but premier de son école. Elle accueille des vétérans bénéficiaires du G.I. Bill¹⁷¹⁰. Les classes sont peu nombreuses et constituées de musiciens professionnels de bon niveau. L'école rencontre des difficultés financières récurrentes¹⁷¹¹. En effet, l'orientation de l'école de Wolpe, en lien avec à ses convictions politiques et esthétiques, est « d'enseigner une pédagogie inspirée du *Bauhaus* » à tous types d'élève, « dont beaucoup n'avaient apparemment pas à payer de frais de scolarité »¹⁷¹².

La pédagogie de Wolpe, basée sur les principes du *Bauhaus*, offrait une alternative créative aux méthodes des conservatoires basées sur les styles et les formes historiques. Les musiciens [...] ont été impressionnés par sa capacité à comprendre leurs idées musicales et à les encourager à trouver leurs propres solutions.¹⁷¹³

C'est cette absence de système formalisé qui distingue Wolpe de Schillinger, ainsi que les objectifs pédagogiques, à savoir aider les élèves à développer leur propre voix artistique, et non augmenter leur productivité. L'arrangeur Eddie Sauter (1914-1981) a notamment contribué à faire découvrir à la communauté des musiciens de jazz Stefan Wolpe¹⁷¹⁴, avec qui

¹⁷⁰⁵ A. CLARKSON, « Wolpe, Stefan », dans *Grove Music Online*, 2001 ; R. TARUSKIN, *Music in the Late Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2006 édition électronique.

¹⁷⁰⁶ E. SCHWARTZ, B. CHILDS et J. FOX, *Contemporary Composers on Contemporary Music*, Cambridge, MA, Da Capo Press, 1998 édition électronique.

¹⁷⁰⁷ A. CLARKSON, « Wolpe, Stefan », *op. cit.*

¹⁷⁰⁸ A. E. CLARKSON, « Stefan Wolpe in Conversation with Eric Salzman », *The Musical Quarterly*, vol. 83, n° 3, 1999, p. 412.

¹⁷⁰⁹ A. CLARKSON (éd.), *On the Music of Stefan Wolpe: Essays and Recollections*, Hillsdale, NY, Pendragon Press, 2003, p. 19.

¹⁷¹⁰ A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », s.d., p. 74.

¹⁷¹¹ *Ibid.*, p. 23.

¹⁷¹² B. COHEN, « Diasporic Dialogues in Mid-Century New York: Stefan Wolpe, George Russell, Hannah Arendt, and the Historiography of Displacement », *Journal of the Society for American Music*, vol. 6, n° 2, mai 2012, p. 151.

¹⁷¹³ « Wolpe's Bauhaus-based pedagogy provided a creative alternative to conservatory methods based on historical styles and forms. The musicians [...] were impressed by his ability to understand their musical ideas and encourage them to find their own solutions. » A. CLARKSON (éd.), *On the Music of Stefan Wolpe*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁷¹⁴ *Id.*

il commence à prendre des cours en 1945¹⁷¹⁵. Le clarinettiste Tony Scott (1921-2007) indique que Wolpe travaille sur des répertoires allant de Bach à la musique sérielle, et pratique l'improvisation libre au piano avec ses élèves¹⁷¹⁶. L'arrangeur Bill Finegan (1917-2008) témoigne : « Il n'avait pas de dogmes. [...] Il se moquait des limites que certains étudiants s'imposaient à eux-mêmes »¹⁷¹⁷. Le trompettiste et arrangeur John Carisi (1922-1992) évoque les points clés de l'enseignement de Wolpe : l'extension des possibilités harmoniques avec l'utilisation massive du chromatisme, l'ouverture culturelle aux compositeurs du XX^e siècle, le développement de l'oreille au-delà de la pratique commune du jazz de l'époque¹⁷¹⁸. Carisi pointe ensuite les différences avec l'enseignement de Schillinger.

Ce que [Schillinger] a fait, c'est qu'il a formé un groupe d'arrangeurs à succès capables d'écrire rapidement. Il n'a rien inventé de nouveau. Tout son système était basé sur la musique existante. [...] Si vous savez comment fonctionnent l'harmonie et la composition, vous n'avez pas besoin de les représenter sur un graphique.¹⁷¹⁹

Ce sont ici deux projets pédagogiques qui s'affrontent, l'un basé sur des enjeux de productivité, l'autre sur le développement artistique des élèves. Gil Evans (1912-1988) est à cette époque proche de Wolpe, sans être son élève. Il décrit l'influence de ce dernier sur ces étudiants.

Vous alliez le voir en tant qu'arrangeur de jazz et vous en reveniez en tant qu'arrangeur de jazz, mais il vous mettait à l'épreuve, vous aidait à changer vos idées, pas les siennes, les vôtres.¹⁷²⁰

C'est Gil Evans qui conseille à George Russell d'étudier avec Wolpe¹⁷²¹. Russell sort en décembre 1946 d'une très longue hospitalisation¹⁷²² et bénéficie à ce titre d'une bourse accordée aux convalescents par les services sociaux de la ville de New York, lui permettant de financer six mois de cours avec Wolpe¹⁷²³. La période à laquelle Russell est inscrit à la Contemporary Music School à Brooklyn est incertaine, mais Russell déclare avoir fait écouter à Wolpe l'enregistrement de « A Bird in Igor's Yard »¹⁷²⁴ en guide d'audition d'entrée¹⁷²⁵. On peut donc penser que Russell suit les cours de Wolpe peu de temps après cet enregistrement, soit dans la seconde partie de 1949 ou en 1950, et en tout cas avant 1952, date de fermeture de l'école. Russell détaille l'influence de Wolpe sur son développement personnel :

¹⁷¹⁵ A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », *op. cit.*, p. 74.

¹⁷¹⁶ *Ibid.*, p. 74-75.

¹⁷¹⁷ « He had no dogmas. [...] He kind of laughed at the self-imposed limitations some of the students would lay on themselves. » *Ibid.*, p. 34.

¹⁷¹⁸ *Ibid.*, p. 24.

¹⁷¹⁹ « What [Schillinger] did was he made a bunch of successful arrangers that could write quick. He didn't expose anything new. His whole system was based on known music.[...] If you know how harmony and composition work, you don't need to put it on a graph. » *Id.*

¹⁷²⁰ « You would go to him as a jazz arranger, and you would come back a jazz arranger, but he would strain you, help you change your ideas, not his, yours. » *Ibid.*, p. 3.

¹⁷²¹ A. CLARKSON (éd.), *On the Music of Stefan Wolpe*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁷²² D. HEINING, *George Russell: The Story of an American Composer*, Lanham, Scarecrow Press, 2009, p. 80.

¹⁷²³ A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », *op. cit.*, p. 73.

¹⁷²⁴ B. DEFRANCO, 1949, « A Bird in Igor's Yard », Capitol, 23 avril 1949.

¹⁷²⁵ A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », *op. cit.*, p. 73.

Les deux choses qui m'ont marqué, qui m'ont fait réfléchir d'une manière nouvelle, c'est sa théorie du degré de circulation chromatique comme moyen de détruire toute intégrité tonique et le principe du son sans tierce.¹⁷²⁶

Ces deux éléments sont à la base du *Lydian Chromatic Concept*. Il est important de noter que Russell déclare avoir consacré les années 1950 à 1953 à l'élaboration de sa théorie¹⁷²⁷, soit au même moment ou immédiatement après ses études avec Wolpe¹⁷²⁸. L'influence de ce dernier sur le *Lydian Chromatic Concept* est évidente et affirmée par Russell.

[...] Wolpe et les deux principes qui m'ont marqué, ainsi que sa force d'expression, font partie de moi aujourd'hui, l'ont toujours été, et le seront toujours.¹⁷²⁹

Au-delà des cours dans le cadre de l'école, il faut noter « la place importante de Wolpe dans le paysage jazzistique new-yorkais de l'après-guerre »¹⁷³⁰, comme le confirme Bill Finegan :

Je pense qu'il a eu un effet même sur les gens [du jazz] qui n'ont pas étudié avec lui. À l'époque, il s'agissait d'un phénomène underground, qui s'est répandu de bouche à oreille. Les arrangeurs se réunissaient et parlaient toute la nuit de choses spécifiques, se mettaient au clavier, jouaient des choses et en discutaient, et beaucoup d'informations circulaient ainsi.¹⁷³¹

C'est en effet une communauté d'arrangeurs qui se constitue, dont Gil Evans constitue une figure centrale. Beaucoup d'entre eux sont associés aux sessions de *Birth of the Cool*¹⁷³², y compris Russell qui écrit pour le nonette quelques arrangements qui ne seront pas enregistrés¹⁷³³. Ce dernier indique d'ailleurs que ces échanges entre pairs ont largement contribué à son apprentissage musical à ce moment¹⁷³⁴.

Marshall Stearns et la New York University

La médiation ne constitue pas un enseignement au sens propre, les objectifs poursuivis étant ici une initiation culturelle au jazz et à son histoire à un public large, en dehors de tout cursus. De plus, cela ne concerne pas la pratique musicale. Cependant, les actions évoquées

¹⁷²⁶ "The two things that impressed me, that caused me to think in a new way, were his theory of the rate of chromatic circulation as a means of destroying any tonical integrity and the principle of the thirdless sound." *Id.*

¹⁷²⁷ D. CERULLI, « George Russell », *Down Beat*, vol. 25, n° 11, 29 mai 1958, p. 16.

¹⁷²⁸ B. COHEN, « Diasporic Dialogues in Mid-Century New York », *op. cit.*, p. 154.

¹⁷²⁹ "[...] Wolpe and the two principles that stuck with me and his forceful being are part of me now, and they always have been, and always will be." A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », *op. cit.*, p. 73.

¹⁷³⁰ L. CUGNY, *Las Vegas tango : une vie de Gil Evans, discographie de Georges Wagner et Laurent Cugny*, Paris, P.O.L, 1989, p. 199.

¹⁷³¹ "I think he had an effect even on people [in jazz] who didn't study with him. It was almost like an underground at that time the way it spread, a lot of word of mouth. The arrangers would get together and talk all night long about specific things, get at the keyboard, and play things, and discuss them, and a lot of information would pass that way." A. CLARKSON (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », *op. cit.*, p. 34.

¹⁷³² M. DAVIS, 1957, *Birth of the Cool*, Capitol, 1949-1950.

¹⁷³³ D. HEINING, *George Russell*, *op. cit.*, p. 96.

¹⁷³⁴ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

dans cette partie répondent aux critères retenus dans cette recherche : elles se déroulent dans un cadre institutionnel, en l'occurrence l'université, l'intention d'apprendre est caractérisée, autant au niveau des intervenants que des auditeurs, et les contenus sont formalisés dans des documents émanant des institutions concernées¹⁷³⁵. Ainsi, il est important d'aborder ces actions de médiation, qui sont partie intégrante des efforts de légitimation du jazz dans après la Seconde Guerre mondiale¹⁷³⁶. Historiquement, des conférences ponctuelles sur l'histoire du jazz se tiennent en France dès 1937, à la Sorbonne, à l'initiative de Hugues Panassié¹⁷³⁷. La même année aux États-Unis, le chef d'orchestre Vincent Lopez (1895-1975) donne des conférences sur le jazz à la New York University (NYU)¹⁷³⁸. En 1941, un cycle consacré à l'histoire du jazz est mis en place par Leonard Feather et Robert Goffin (1898-1984) à la New School for Social Research de New York. Les séances durent deux heures et regroupent entre 50 et 150 auditeurs. Les cours sont organisés chronologiquement et illustrés par les disques issus de la collection personnelle des intervenants, ainsi que par des invités occasionnels (Louis Armstrong, Benny Carter, Earl Hines, etc.). Leonard Feather remarque que cette initiative est le fait d'un Anglais et d'un Belge, laissant supposer selon lui un relatif désintérêt des acteurs états-uniens pour cette musique¹⁷³⁹. On peut ajouter que la New School for Social Research a une histoire et une orientation unique dans le paysage universitaire du pays.

L'action de Marshall Stearns s'inscrit dans la perspective du développement des actions visant à légitimer le jazz hors de son cadre de diffusion habituel. Stearns est un universitaire passionné de jazz. Né à Cambridge dans le Massachusetts, il est diplômé de droit à Harvard, comme son père et son grand-père¹⁷⁴⁰. Son passage à Harvard est déterminant pour son parcours ultérieur. Il y étudie avec deux professeurs de littérature américaine, Francis Otto Matthiesen (1902-1950) et George Lyman Kittredge (1860-1941), qui le sensibilisent à la richesse de la culture populaire et à la nécessité de sauvegarder le folklore états-unien. C'est une inspiration pour ses actions de promotion et de préservation concernant la musique et la danse. Il commence d'ailleurs à ce moment sa collection de disques¹⁷⁴¹. Il rompt ensuite avec la tradition familiale, arrête les études de droit pour se consacrer à un doctorat sur la littérature médiévale à Yale, qu'il soutient en 1942¹⁷⁴². Très tôt, il mène des actions de promotion et de diffusion du jazz. Dans les années 1930, il participe à la création des United Hot Clubs of America, devient secrétaire général de la fédération internationale des Hot Clubs¹⁷⁴³ et écrit pour le magazine *Down Beat*¹⁷⁴⁴. Il obtient ensuite

¹⁷³⁵ Cette partie s'appuie sur des archives consultées lors d'un voyage de recherche à l'Institute of Jazz Studies (Newark, New Jersey), et plus particulièrement le fonds Marshall Stearns.

¹⁷³⁶ J. GENNARI, « Jazz Criticism: Its Development and Ideologies », *Black American Literature Forum*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 485.

¹⁷³⁷ ANONYME, « Hugues Panassié à la Sorbonne », *op. cit.* ; ANONYME, « Conférence à la Sorbonne », *Jazz Hot*, n° 17, juin 1937, p. 17.

¹⁷³⁸ ANONYME, « N. Y. U. Will Teach Jazz; Vincent Lopez Will Be the Guest Lecturer in Fall Classes », *New York Times*, 15 juillet 1937, p. 16.

¹⁷³⁹ L. FEATHER, « How Jazz Education Began », *Jazz Educators Journal*, vol. 13, n° 3, mars 1981, p. 20-21.

¹⁷⁴⁰ R. GEHMAN, « The Jazz Scholar », *This Week Magazine*, 9 mai 1954.

¹⁷⁴¹ M. DUNKEL, « Marshall Winslow Stearns and the Politics of Jazz Historiography », *op. cit.*, p. 470-471.

¹⁷⁴² R. GEHMAN, « The Jazz Scholar », *op. cit.*

¹⁷⁴³ M. DUNKEL, « Marshall Winslow Stearns and the Politics of Jazz Historiography », *op. cit.*, p. 473.

¹⁷⁴⁴ Voir par exemple M. W. STEARNS, « Jazz Was Born in New Orleans around 1900, (n° 1) », *Down Beat*, vol. 3, n° 6, juin 1936, p. 4 ; M. W. STEARNS, « Jazz Was Born in New Orleans around 1900, (n° 2) », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 4 ; M. W. STEARNS, « Questions & 'Low Down' on Hot Men », *Down Beat*, vol. 6, n° 8, août 1936, p. 6.

différents postes d'enseignants à Hawaii, Indiana University, Cornell University, et enfin Hunter University à New York¹⁷⁴⁵. En 1947 il organise à Cornell University un concert de Dizzy Gillespie et rédige à cette occasion une plaquette de présentation dans laquelle il le compare à « Stravinsky, Hindemith et Schönberg »¹⁷⁴⁶. Comme justification de la valeur artistique du bebop, il met en avant le contenu théorique qu'il lui associe :

L'extemporisation dans l'idiome du bebop exige une connaissance approfondie de la théorie musicale, une grande capacité technique et le génie d'unir ces deux éléments dans l'expression spontanée¹⁷⁴⁷.

Il adopte ici le point de vue moderniste de l'époque, ce qui montre que son activité de préservation n'est pas associée à un conservatisme musical. Stearns est donc un personnage-clé pour créer un lien entre les mondes du jazz et de l'université, avec une réelle légitimité dans chacun de ces domaines. En 1949, la New York University propose à Stearns d'assurer la coordination pédagogique d'un cours initialement créé par John Hammond et George Avakian (1919-2017)¹⁷⁴⁸. Dans la plaquette de présentation éditée en 1950 par la NYU en 1950, Stearns détaille les objectifs de ce cours.

Le jazz est l'une des rares formes d'art typiquement américaines. Ce cours permettra aux étudiants d'apprécier et de comprendre de manière éclairée le jazz. Il s'agira d'une introduction non technique et pour adultes au sujet, utilisant les approches variées de l'anthropologie, du folklore et de la sociologie. Il y aura, bien sûr, une documentation extensive avec des enregistrements.¹⁷⁴⁹

On trouve ici les caractéristiques d'une action de médiation culturelle : point de vue généraliste à destination d'un public d'amateurs. L'approche multidisciplinaire témoigne de la formation universitaire de Stearns. Le programme est chronologique, avec une séance consacrée à chaque période de l'histoire du jazz.

1: Jazz Definitions, 2: Jazz Prehistory, 3: The Evolution of the Spiritual, 4: New Orleans Musical Melting Pot, 5: The Blues and its Folklore, 6: Ragtime, Barrelhouse Piano, and Boogie Woogie, 7: The Trek North to Chicago, 8: The Jazz Age, 9: Switch to New York, 10: Swing is King, 11: Kansas City and the Count, 12: Progressive Jazz and Bebop, 13: The New Orleans Revival, 14: Socio-economic Aspects of Jazz, 15-Things to Come¹⁷⁵⁰

On voit dans les notes préparatoires de Stearns que celui-ci s'est longuement interrogé sur les questions de périodisation, notamment dans les premières séances consacrées aux

¹⁷⁴⁵ R. GEHMAN, « The Jazz Scholar », *op. cit.*

¹⁷⁴⁶ M. W. STEARNS, « The Cornell Rhythm Club Presents Dizzy Gillespie and His Orchestra », 1947, p. 3.

¹⁷⁴⁷ « *To extemporize in the idiom of Bebop demands a profound grasp of musical theory, a tremendous technical ability and the genius to unite both in spontaneous expression.* » *Id.*

¹⁷⁴⁸ J. T. MAHER, « Marshall Winslow Stearns, an Appreciation by James T. Maher », dans M. W. Stearns et J. Stearns, *Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance*, New York, Schirmer Books, 1964, p. xiv.

¹⁷⁴⁹ « *Jazz is one of the few uniquely American art forms. This course will offer students an opportunity to arrive at an intelligent appreciation and understanding of jazz. It will be a nontechnical, adult introduction to the field, using the varied approaches of anthropology, folklore, and sociology. There will, of course, be extensive documentation with recordings.* » M. W. STEARNS, « Perspectives in Jazz », New York University, 1950, p. 2.

¹⁷⁵⁰ *Ibid.*, p. 2-3.

questions de définition et d'ontologie, et sur le périmètre, avec des hésitations sur l'inclusion du jazz afro-cubain¹⁷⁵¹. La mention des enregistrements montre l'importance de ce médium dans l'étude de l'histoire de cette musique, à situer dans une perspective audiotactile. Dans une interview, Stearns ajoute :

Certains soirs, des musiciens viennent jouer pour nous, d'autres soirs, nous écoutons des disques. Et en dehors des cours, nous faisons souvent des excursions dans des clubs pour étudier le sujet dans son environnement d'origine.¹⁷⁵²

La situation géographique de la NYU, située dans le centre de Manhattan à proximité des lieux de diffusion du jazz, et l'époque permettent en effet d'avoir une expérience directe et unique des styles étudiés. On ne sait rien des sorties en clubs. Pour les musiciens, les données sont incertaines. En effet, il est indiqué dans les plaquettes que la venue des artistes annoncés est conditionnée par leurs obligations professionnelles. Il n'est donc pas certain qu'ils aient été effectivement présents. On trouve parmi les invités annoncés : Louis Armstrong, Duke Ellington, Benny Goodman, Dizzy Gillespie et Count Basie¹⁷⁵³. D'autres noms figurent en notes manuscrites sur les programmes et les documents de préparation, sans qu'il soit possible de déterminer s'il s'agit d'invités ou non. Le cours « Perspectives in Jazz » se déroule sur le semestre de printemps, et se poursuit plusieurs années¹⁷⁵⁴. Un autre cours, se déroulant sur le semestre d'automne, est mis en place à la même époque à la NYU. Il se concentre sur les musiciens et porte successivement le nom de « Giants in Jazz » puis de « Jazz Giants ».

Le cours du semestre de printemps diffère de celui du semestre d'automne dans la mesure où le sujet du jazz est abordé à travers les personnalités du jazz, les principaux représentants de la musique, qui se prêtent à une étude approfondie plutôt qu'à un survol chronologique.¹⁷⁵⁵

Les artistes étudiés en 1950 sont les suivants : Jelly Roll Morton, Bessie Smith, Louis Armstrong, Duke Ellington, Charlie Parker¹⁷⁵⁶. Trois séances sont consacrées à chaque musicien, dont les évolutions stylistiques sont analysées à partir des enregistrements¹⁷⁵⁷. Par la suite, la liste s'enrichit de nouveaux noms : Bix Beiderbecke, Benny Goodman et Lester Young¹⁷⁵⁸. L'ambition de Stearns dépasse cependant les cours qu'il donne à la NYU. Intimement convaincu de la valeur du jazz comme art authentiquement états-unien, et

¹⁷⁵¹ M. W. STEARNS, « Skeleton Outline for Perspectives in Jazz », 1950 ; M. W. STEARNS, « A Tentative Syllabus for Perspectives in Jazz », s.d.

¹⁷⁵² « *Musicians come down and play for us some nights; other nights we have records. And alter class, we often take field trips to club to study the stuff on its native heath.* » R. GEHMAN, « The Jazz Scholar », *op. cit.*

¹⁷⁵³ M. W. STEARNS, « Perspectives in Jazz », 1950, *op. cit.*, p. 1.

¹⁷⁵⁴ M. W. STEARNS, « Perspectives in Jazz », New York University, 1951 ; M. W. STEARNS, « Perspectives in Jazz », New York University, 1952.

¹⁷⁵⁵ « *The Spring semester course differs from the Fall semester course in that the subject of jazz is approached through the personalities or jazz, leading exponents or the music, who lend themselves to study in depth rather than a chronological survey.* » M. W. STEARNS, « Jazz Giants Syllabus », 1956.

¹⁷⁵⁶ M. W. STEARNS, « Giants in Jazz Syllabus », 1950.

¹⁷⁵⁷ ANONYME, « Giants in Jazz », New York University, 1950.

¹⁷⁵⁸ ANONYME, « Jazz Giants », New York University, 1956 ; M. W. STEARNS, « Jazz Giants Syllabus », *op. cit.*

espérant dépasser l'indifférence qu'il observe à son sujet dans la société de son époque¹⁷⁵⁹, il nourrit une vision utopiste sur l'enseignement de cette musique.

Je prédis le jour où les étudiants de premier cycle de nos universités pourront suivre des cours, crédités avec unités de valeur, sur la musique américaine [...]. Et toutes ces activités traiteront intelligemment et longuement, entre autres choses, du jazz. Celui-ci sera présenté non seulement du point de vue du musicien et de l'historien, mais aussi du point de vue du folkloriste, du psychologue, de l'anthropologue et du sociologue.¹⁷⁶⁰

Un projet de création d'une chaire consacrée à la musique états-unienne est envisagé par Columbia University en 1957, avec un financement assuré par le festival de Newport, comme l'atteste une lettre de Jacques Barzun (1907-2012), doyen de l'université, adressée à Marshall Stearns¹⁷⁶¹, mais cela n'a pas abouti. Stearns crée à la même époque l'Institute of Jazz Studies, regroupant un large échantillon de personnalités issues des mondes de l'université et du jazz¹⁷⁶². Il instaure des moments uniques de réflexion et d'échange entre professionnels à Lenox, dans un lieu privé, *Music Inn*¹⁷⁶³. Là seront réunies les conditions de la création de la Lenox School of Jazz. Marshall Stearns, par son parcours personnel et son activisme pour la reconnaissance et la légitimation du jazz, crée une articulation entre les actions de médiation et l'enseignement du jazz proprement dit, ce qui montre la nécessité d'adopter une vision globale dans le cadre de cette recherche. En effet, Stearns et Wolpe ont des connexions dans différents champs musicaux et institutionnels, et impulsent par leur enseignement une dynamique de coopération entre ces réseaux.

¹⁷⁵⁹ R. GEHMAN, « The Jazz Scholar », *op. cit.*

¹⁷⁶⁰ "I foresee the day when undergraduates at our colleges will be able to take courses, for credit, in American music[...]. And all of these activities will deal intelligently and at length, among other things, with jazz. Jazz will be presented not only from the point of view of the musician and the historian but also from the point of view of the folklorist, the psychologist, the anthropologist, and the sociologist." M. W. STEARNS, « What Price Jazz », dans *National Music Council Bulletin*, s. l., National Music Council, 1955.

¹⁷⁶¹ J. BARZUN, 30 octobre 1957.

¹⁷⁶² Voir *infra* tableau « Organigramme de l'Institute of Jazz Studies » en annexe.

¹⁷⁶³ Voir *infra* p. 244.

2. Berklee versus Lenox School of Jazz

Plusieurs tensions apparaissent durant la période étudiée, qui vont agir sur la formalisation de modèles théoriques et leur application pédagogique. Il s'agit tout d'abord des objectifs poursuivis, avec la recherche de gain de productivité d'une part, et les ambitions de légitimation et de reconnaissance culturelle d'autre part. Il s'agit ensuite de l'approche adoptée, avec d'un côté une systématisation des éléments du langage musical, et de l'autre une mise en perspective historique des styles et des techniques. Il ne s'agit pas d'oppositions frontales, mais d'une dialectique entre différents objectifs et approches, qui structurent les modèles pédagogiques. Schillinger se situe principalement dans une approche productiviste et systématique, Wolpe et Stearns dans une logique de légitimation et de contextualisation culturelle. C'est entre ces différents pôles que s'élaborent les deux approches de la *chord scale theory* étudiées dans cette partie, à Berklee et à la Lenox School of Jazz. Il ne s'agit pas ici de comparer les deux structures. La première est une école spécialisée de jazz devenue une référence mondiale dans le domaine. La seconde est une courte expérience menée sur une durée de quatre étés à la fin des années 1950. Il ne s'agit pas non plus de les opposer, mais de tenter de déterminer comment des modèles théoriques, Schillinger pour l'une, *Lydian Chromatic Concept* pour l'autre, y ont été enseignés, et comment les tensions entre objectifs et méthodes pédagogiques jouent dans chaque structure. De même, il ne s'agit pas d'opposer Berklee à North Texas, qui sont créées à la même période et partagent nécessairement des caractéristiques en termes de méthodes et de contenus pédagogiques. Néanmoins, le modèle de North Texas et de Westlake repose sur le grand orchestre, alors que celui de Berklee et de Lenox est axé davantage sur l'arrangement et l'improvisation¹⁷⁶⁴. Ce sont ces priorités qui structurent les cursus et contribuent à l'identité et au rayonnement de ces écoles, même si dans chacune d'elles la pratique du *big band* et de l'improvisation est présente. L'objet ici n'est pas de porter un jugement de valeur entre ces modèles pédagogiques, et donc sur les structures qui les emploient, mais d'analyser comment ces deux approches pédagogiques, celle du *stage band* et celle de la *chord scale theory*, contribuent à ce moment à structurer durablement l'enseignement du jazz.

De plus, il est nécessaire de préciser qu'il ne s'agit pas de déterminer un ordre de primauté chronologique entre les différentes approches de la *chord scale theory*. En effet, comme le dit David Liebman, la question de qui a été le premier à l'enseigner n'a pas de sens¹⁷⁶⁵. On a vu dans la première partie que dès les années 1930, des relations entre les accords et les gammes sont établies dans les méthodes de jazz¹⁷⁶⁶. D'après Bill Russo, Lennie Tristano enseigne la *chord scale theory* dès 1946 à Chicago puis cesse rapidement d'utiliser cette approche¹⁷⁶⁷. Les raisons de cet abandon ne sont pas connues¹⁷⁶⁸. Le développement de la *chord scale theory* à partir de 1945 doit être envisagé comme un phénomène structurel, l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz amplifiant les processus de formalisation théorique déjà à l'œuvre auparavant. L'objet ici est d'analyser ce développement et les modalités pédagogiques d'application au sein de structures aux histoires et référents distincts.

¹⁷⁶⁴ Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

¹⁷⁶⁵ Voir *infra* interview de David Liebman en annexe.

¹⁷⁶⁶ Voir *supra* p. 59.

¹⁷⁶⁷ E. SHIM, *Lennie Tristano, op. cit.*, p. 167-168.

¹⁷⁶⁸ Voir *infra* interview d'Eunmi Shim en annexe.

De nouveau, la question des lieux est importante, et toute cette partie se déroule dans l'état du Massachusetts, « berceau de l'enseignement du jazz » selon *Down Beat*¹⁷⁶⁹. Il faut ici se situer dans le cadre du déplacement du jazz des clubs vers d'autres cadres de diffusion dans les années 1950¹⁷⁷⁰. Or dans le Massachusetts se trouve un grand nombre d'universités prestigieuses et de nombreux festivals y voient le jour. Cet État devient alors un centre important pour la diffusion et l'enseignement du jazz¹⁷⁷¹. Dans ce cadre éducatif et culturel privilégié, on retrouve l'opposition géographique déjà abordée dans cette recherche. D'un côté Berklee se situe dans la plus grande ville de l'État du Massachusetts, Boston, laquelle possède un riche réseau musical. De l'autre côté, la Lenox School of Jazz reprend le modèle non urbain des universités états-uniennes, dans une région située à l'ouest de l'État, qui accueille d'autres événements culturels, au premier rang desquels figure le festival de Tanglewood. C'est dans ces deux structures que seront successivement analysés deux tentatives d'élaboration et d'application de la *chord scale theory*.

2.1. Berklee : systématisme et pragmatisme

L'agglomération de Boston possède une longue histoire de l'enseignement musical¹⁷⁷². Le Harvard College est fondé en 1636, et l'apprentissage du solfège fait partie du programme pendant de nombreuses années après sa création. La Boston Academy of Music est créée en 1833, le Boston Conservatory et le New England Conservatory en 1867¹⁷⁷³, le College of Music at Boston University en 1872¹⁷⁷⁴ et le Boston Symphony Orchestra en 1881¹⁷⁷⁵. À cet environnement musical et éducatif très riche, il faut ajouter l'importance de Margaret Chaloff, pianiste et « professeur légendaire de la région de Boston »¹⁷⁷⁶, qui compte parmi ses élèves Lawrence Berk¹⁷⁷⁷, et qui forme de nombreux musiciens de jazz à « la technique de piano de l'école russe »¹⁷⁷⁸. Margaret Chaloff travaille en lien avec de nombreuses institutions bostoniennes, dont Berklee¹⁷⁷⁹.

La période étudiée ici, de 1945 à 1967, correspond à la première époque de l'école, alors située dans ses anciens locaux de Newbury Street. Durant cette période, l'articulation entre l'enseignement de la théorie de Schillinger dans un cadre institutionnel d'une part, et l'approche pragmatique des cours d'écriture et d'instrument amène progressivement à la constitution d'un modèle pédagogique propre à Berklee. La question du nom de l'école est révélatrice des enjeux économiques autour du système Schillinger d'une part, et de la distance pédagogique que prend progressivement l'école par rapport à ce modèle d'autre part.

¹⁷⁶⁹ I. GITLER, « The Alphabetical List », *Down Beat Music*, vol. 5, n° 1, 1960, p. 14.

¹⁷⁷⁰ Voir *supra* p. 206.

¹⁷⁷¹ S. K. DEVEAUX et G. GIDDINS, *Jazz, op. cit.*, p. 515.

¹⁷⁷² Pour le rôle pionnier de Boston dans l'enseignement musical aux États-Unis, voir J. T. HUMPHREYS, « United State of America: Reflections on the Development and Effectiveness of Compulsory Music Education », dans G. Cox (éd.), *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music In Compulsory Schooling*, Reprint édition, New York, Continuum Publishing Corporation, 2011, p. 121-136.

¹⁷⁷³ R. COLWELL *et al.*, « Music Education in the United States », Grove Music Online, 2013.

¹⁷⁷⁴ L. BURKAT, « Boston: Education and Libraries », dans *Grove Music Online*, 2001.

¹⁷⁷⁵ J. HOROWITZ, « Boston: The Boston Symphony Orchestra to World War I », dans *Grove Music Online*, 2001.

¹⁷⁷⁶ J. LAPORTA, *Playing It by Ear, op. cit.*, p. 186.

¹⁷⁷⁷ *Ibid.*, p. 221.

¹⁷⁷⁸ D. SCHROEDER, « Steve Kuhn: My Time with John Coltrane », *IAJRC Journal*, vol. 49, n° 4, 2016, p. 24.

¹⁷⁷⁹ T. AKIYOSHI, « Berklee Oral History Project: Toshiko Akiyoshi », entretien réalisé par F. Bouchard, 19 septembre 2007 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-toshiko-akiyoshi/19495> ; consulté le 2 novembre 2022).

2.1.1. De la Schillinger House à Berklee

Perspective historique

Il faut tout d'abord situer le cadre général de l'enseignement du système Schillinger à la fin de la Seconde Guerre mondiale. À la mort de Schillinger en 1943, seules sept personnes sont accréditées pour enseigner son système. On compte en 1947 plus de quarante nouveaux professeurs agrémentés, pour certains en poste dans des institutions prestigieuses (NYU, Juilliard), enseignant à plus de 600 étudiants dans tout le pays¹⁷⁸⁰. Ces enseignants ont le statut de représentants régionaux du système Schillinger¹⁷⁸¹ et mettent en avant cette qualification dans les publicités qu'ils font paraître dans la presse¹⁷⁸². Cependant, à la fin des années 1940, certaines écoles enseignent le système Schillinger sans avoir reçu d'accréditation¹⁷⁸³. Dans leur communication commerciale, elles mentionnent cet enseignement sans référence à une affiliation directe et un agrément¹⁷⁸⁴. Le G.I. Bill, du fait de l'afflux important d'étudiants qu'il génère, est en grande partie responsable de l'intérêt pour le système Schillinger, qui apparaît alors comme l'alternative à l'enseignement classique. Il s'agit d'un changement d'échelle majeur, avec l'apparition d'une seconde génération d'enseignants, qui n'ont pas étudié avec Schillinger¹⁷⁸⁵. Tout cela met en jeu des intérêts économiques importants, liés à l'utilisation commerciale du nom de Schillinger, et pose le problème du contrôle du contenu pédagogique. L'enseignement massif du système Schillinger dans un nouveau cadre et à destination d'un nouveau public est centré sur l'arrangement¹⁷⁸⁶. En effet, une partie importante des élèves bénéficiant du G.I. Bill est constituée de musiciens professionnels venant chercher une formation dans le domaine de l'écriture, afin d'augmenter leur employabilité et de diversifier leurs sources de revenus¹⁷⁸⁷.

Il est nécessaire ensuite de retracer l'historique de l'école pour la période étudiée, soit de sa création à 1967. Lawrence Berk, originaire de Boston, hésite longuement entre deux voix professionnelles. Pianiste actif de la scène locale, il s'oriente vers des études d'ingénieur et est diplômé du Massachusetts Institute of Technology en 1932. Ne trouvant pas d'emploi dans ce domaine du fait de la crise qui sévit alors, il part à New York où il travaille comme arrangeur pour la radio, tout en suivant des cours avec Joseph Schillinger. Durant la guerre, il retourne à Boston où il travaille comme ingénieur¹⁷⁸⁸. Il y donne aussi des cours privés « d'arrangement pour orchestre de danse »¹⁷⁸⁹.

Je ne cessais de penser qu'il était dommage que je maîtrise si bien la musique, mais que je ne fasse rien avec [...]. Je me suis dit que je devais

¹⁷⁸⁰ W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 51.

¹⁷⁸¹ C'est le cas de Lawrence Berk. C. SUBER, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 368.

¹⁷⁸² Voir par exemple ANONYME, « Publicité [Schillinger System] », *Down Beat*, vol. 9, n° 16, 15 août 1942, p. 15 ; ANONYME, « Publicité [Schillinger System] », *Down Beat*, vol. 18, n° 15, 15 juin 1951, p. 19.

¹⁷⁸³ W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.*, p. 12.

¹⁷⁸⁴ Voir par exemple ANONYME, « Publicité [Parkway Music Institute-Schillinger] », *Down Beat*, vol. 16, n° 2, 28 janvier 1949, p. 18 ; ANONYME, « Publicité [Roy C. Knapp Schol of Percussion-Schillinger] », *Down Beat*, vol. 16, n° 2, 28 janvier 1949, p. 6.

¹⁷⁸⁵ N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 770.

¹⁷⁸⁶ W. CARTER, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *op. cit.*, p. 12.

¹⁷⁸⁷ Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

¹⁷⁸⁸ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, *op. cit.*, p. 220.

¹⁷⁸⁹ ANONYME, « Publicité [Larry Berk] », *Down Beat*, vol. 8, n° 10, 15 mai 1941, p. 20.

rester dans ce domaine. Le samedi après-midi, j'avais le temps d'enseigner à trois élèves. Le prix des cours ne couvrait pas le loyer, mais j'aimais à nouveau travailler dans le domaine de la musique.¹⁷⁹⁰

Berk achète alors un bâtiment situé sur Newbury Street, au centre de Boston. Ce lieu accueille l'école jusqu'à la fin des années 1960. Elle prend à sa création le nom de Schillinger House. Lawrence Berk, représentant régional de Schillinger, s'inscrit donc dans le cadre des nombreux lieux privés d'enseignement de ce système qui se développent à cette époque. Rapidement, certains de ses premiers élèves deviennent enseignants. C'est le cas du saxophoniste Joe Viola (1920-2001), élève en 1946 et professeur en 1947, qui a en charge les cours de théorie, de composition, de saxophone et la direction des orchestres¹⁷⁹¹, et Robert Share (1928-1984), élève à l'ouverture de l'école en 1945, qui enseigne à partir de 1948, et rejoint ensuite l'encadrement de l'école¹⁷⁹². C'est également le cas d'Herb Pomeroy, étudiant en 1950, et enseignant à partir de 1955¹⁷⁹³. Ce recrutement en interne reste par la suite une caractéristique de Berklee¹⁷⁹⁴. Les débuts de l'école sont donc modestes, et les chiffres, incertains pour cette période, sont souvent exagérés. Une estimation basse donnée dans un article compte 40 élèves pour 7 enseignants à son ouverture, et un total de 240 étudiants pour 39 enseignants en 1963¹⁷⁹⁵, tandis qu'une estimation haute figure dans une autre source, qui évoque plus de 500 élèves dès 1949 pour seulement « deux ou trois inscriptions » lors de l'ouverture¹⁷⁹⁶. Herb Pomeroy confirme l'estimation basse, en affirmant qu'en 1955, alors qu'il commence à enseigner, il y a environ 200 élèves inscrits dans l'école¹⁷⁹⁷. Le nombre d'élèves augmente rapidement dans la deuxième partie des années 1960, avec un total de 854 en 1966¹⁷⁹⁸, ce qui pousse Lawrence Berk à acheter un nouveau bâtiment plus vaste à proximité en 1966¹⁷⁹⁹. En 1967, l'école emménage dans ce nouveau lieu, sur Boylston Street, qu'elle occupe encore en partie aujourd'hui, et poursuit une expansion accélérée à partir de la fin des années 1960¹⁸⁰⁰.

Pour compléter cet historique, il faut déterminer les raisons pour lesquelles l'école change de nom en 1954. Il s'agit avant tout d'un enjeu économique, et d'un désaccord commercial entre Lawrence Berk et la veuve de Schillinger. Le journal *The Score*, publication de l'école, donne la version de la structure :

¹⁷⁹⁰ "I kept thinking what a shame it was that I knew so much about music but was doing nothing with it[...]. I thought I should stay with music. And on Saturday afternoon I had time to teach three students. The charge for classes didn't cover the rent, but I liked doing something with music again." C. LISTON, « From Radarscope to Jazz Degree: The 2d Career of Lawrence Berk », s.d.

¹⁷⁹¹ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, op. cit., p. 223.

¹⁷⁹² *Ibid.*, p. 222.

¹⁷⁹³ H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », entretien réalisé par F. Bouchard, 25 août 2005 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-herb-pomeroy/19965> ; consulté le 2 novembre 2022).

¹⁷⁹⁴ Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

¹⁷⁹⁵ ANONYME, « Boston Music School Hep on Jazz Beat », op. cit.

¹⁷⁹⁶ Ce chiffre de 500 élèves provenant de l'article de 1949 est repris dans la communication officielle de l'école. G. SIMON, « Schillinger House », *Metronome*, mars 1949, p. 19-26 ; E. HAZELL, *Berklee: The First Fifty Years*, Boston, MA, Berklee Press Publications, 1995, p. 29.

¹⁷⁹⁷ H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », op. cit.

¹⁷⁹⁸ E. HAZELL, *Berklee*, op. cit., p. 155.

¹⁷⁹⁹ ANONYME, « Berklee Buys Hotel Bostonian in Major Expansion Move », *The Score*, vol. 12, n° 10, 1966, p. 1.

¹⁸⁰⁰ G. BURTON, « Berklee Oral History Project: Gary Burton », entretien réalisé par F. Bouchard, 29 mars 2012 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-gary-burton/19749> ; consulté le 2 novembre 2022).

Avec le nombre croissant d'enseignants Schillinger autorisés et la concession du nom Schillinger par Mme Arnold Shaw (anciennement Mme Schillinger) à ces enseignants dans différentes parties du pays, une certaine confusion s'est installée dans l'esprit du public.¹⁸⁰¹

D'une part, pour Lawrence Berk, qui a fait partie du premier cercle d'élèves de Schillinger à New York, l'augmentation du nombre des personnes autorisées à utiliser commercialement le nom de Schillinger dévalorise son statut. D'autre part, la renommée croissante de son école souffre d'être associée à une appellation qui est de plus en plus répandue dans le pays, et de possibles malentendus en découlant. Selon la version de Berklee, le nom de Schillinger, qui l'a servi dans un premier temps, devient pénalisant.

On a supposé à tort que ces professeurs particuliers de la « méthode » étaient des représentants de notre célèbre école de Boston, qui a été la pionnière du mouvement Schillinger et qui a acquis une renommée nationale et internationale.¹⁸⁰²

Il s'avère en fait que la veuve de Schillinger, qui veille alors scrupuleusement à l'exploitation du nom de son défunt mari, contraint par voie de justice Lawrence Berk à changer le nom de l'école¹⁸⁰³, à l'issue d'un différend commercial¹⁸⁰⁴. L'école devient alors « Berklee school of Music », en référence au fils de Lawrence et Alma Berk, Lee Berk (1942).

Perspective éducative

Le dilemme de l'étudiant en musique... développement culturel ou professionnel¹⁸⁰⁵

C'est par cette question que Lawrence Berk commence un article de 1957 dans lequel il expose le projet éducatif de Berklee, qu'il place résolument du côté professionnel, loin de tout enjeu culturel. Berklee est une *vocational school*¹⁸⁰⁶. Il s'agit ici de délivrer une formation professionnalisante, fournissant des « connaissances pratiques » et « une approche logique et systématique », et dans laquelle « l'approche culturelle des œuvres de Ravel, Hindemith, Stravinsky, Bartok et Schönberg » n'a pas de place. Tout d'abord, il est intéressant de noter que ce sont précisément les musiciens cités par Stearns et étudiés par Wolpe. La position de Berk est ici diamétralement opposée. De plus on peut noter l'articulation entre systématisme et pragmatisme, qui est constitutif de la pédagogie de Berklee. Dans un article paru l'année suivante, Lawrence Berk précise de l'objectif de ce curriculum :

¹⁸⁰¹ "With the ever growing number of Authorized Schillinger teachers and the franchising of the Schillinger name by Mrs. Arnold Shaw (formerly Mrs. Schillinger) to these teachers in various parts of the country, a state of confusion was becoming more and more apparent in the public mind." ANONYME, « Schillinger House Renamed "Berklee School of Music" », *The Score*, vol. 1, n° 3, 1954, p. 1.

¹⁸⁰² "It was being falsely assumed that these private teachers of the 'Method' were representatives of our famous Boston School, which pioneered the Schillinger Movement gaining national as well as international fame." *Id.*

¹⁸⁰³ Les archives de cette action judiciaire sont conservées. "Berk Lawsuit" folder, Frances and Joseph Schillinger Papers, Peabody Institute. https://aspace.library.jhu.edu/repositories/4/archival_objects/215300, consulté le 25 juillet 2023.

¹⁸⁰⁴ Voir note n°8 dans N. QUIST, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *op. cit.*, p. 768

¹⁸⁰⁵ "The music student's dilemma . . . cultural or professional development." L. BERK, « Special Training », *Down Beat*, vol. 24, n° 25, 12 décembre 1957, p. 19.

¹⁸⁰⁶ Voir *supra* p. 124.

Le programme d'études de Berklee n'a qu'un seul objectif : préparer l'étudiant à une carrière professionnelle réussie. Plutôt que de proposer un certain nombre de sujets théoriques sans rapport les uns avec les autres, qui pourraient élargir l'horizon de l'étudiant sans pour autant lui donner une formation professionnelle, nous avons tenté de présenter un cours qui oriente et relie l'ensemble de l'enseignement à cet objectif.¹⁸⁰⁷

La visée éducative étant clairement posée, Berk définit l'objet de l'enseignement :

L'étudiant qui souhaite avant tout exprimer son talent et sa musicalité en jouant et en écrivant de la musique américaine moderne doit bénéficier d'une formation professionnelle spécialisée dans les techniques musicales de son époque.¹⁸⁰⁸

On peut noter que le jazz n'est pas cité, l'objet est ici la musique actuelle, c'est-à-dire celle des orchestres de danse¹⁸⁰⁹. Le terme jazz est absent des premières publicités que l'école fait paraître dans la presse spécialisée, seule figurant la mention « *Dance Band* »¹⁸¹⁰. On retrouve ici, comme à North Texas, la difficulté de définir l'objet de l'enseignement des structures créées après la Seconde Guerre mondiale¹⁸¹¹. Le terme « musique américaine moderne » choisi par Berk évite la connotation négative associée au mot jazz : « Le jazz était un gros mot. Nous avons l'habitude de dire qu'il s'agissait d'une spécialisation dans la musique américaine moderne »¹⁸¹². Berk veut ainsi éviter d'effrayer les parents qui financent les études musicales de leurs enfants. De plus, selon Robert Share, le terme « jazz » est imprécis et peut revêtir des significations très différentes allant du seul bebop pour certains à l'ensemble des musiques populaires pour d'autres¹⁸¹³. Cela témoigne d'un positionnement stratégique de l'école. D'une part, l'expression « musique américaine moderne » permet de se placer dans une position complémentaire et concurrentielle face aux autres institutions bostoniennes enseignant la musique savante occidentale, et d'attirer ainsi des élèves souhaitant travailler des répertoires actuels, y compris ceux issus des conservatoires classiques¹⁸¹⁴. On peut noter ici que Berklee ne cherche pas une légitimation de la part de ces lieux d'enseignements savants. D'autre part, cette appellation plus large permet de satisfaire aux demandes variées des élèves et de s'adapter à leur niveau, car ces derniers et leurs parents sont les financeurs de cette structure privée¹⁸¹⁵. C'est cet axe de l'enseignement des

¹⁸⁰⁷ "The curriculum at Berklee has one objective – to equip the student for a successful career in the professional field. Rather than offering a number of unrelated, theoretical subjects which might broaden, but not vocationally educate, the student, we have attempted to present a course that will direct and relate all of the instruction toward this goal." L. BERK, « Jazz Can Be Taught », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 18.

¹⁸⁰⁸ "The student primarily concerned with the fulfillment of his talent and musicianship through the playing and writing of contemporary American music, however, must obtain specialized professional training in the musical techniques of this era." L. BERK, « Special Training », *op. cit.*

¹⁸⁰⁹ G. SIMON, « Schilinger House », *op. cit.*, p. 26.

¹⁸¹⁰ ANONYME, « Publicité [Schillinger House] », *Down Beat*, vol. 15, n° 2, 28 janvier 1948, p. 4.

¹⁸¹¹ Voir *supra* p. 148.

¹⁸¹² "Jazz was a dirty word. We used to call it specializing in modern American music." ANONYME, « Lifetime Achievement Award: Lawrence Berk », *Down Beat*, vol. 52, n° 8, août 1985, p. 20.

¹⁸¹³ WM. B. FREEDBERG, « Boston's Berklee School Famed for Approach to Modern Music », *op. cit.*

¹⁸¹⁴ G. SIMON, « Schilinger House », *op. cit.*, p. 26.

¹⁸¹⁵ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, *op. cit.*, p. 225.

musiques populaires qui fait le succès de l'école¹⁸¹⁶. Berklee n'est donc pas une école de jazz, dans le projet initial de Lawrence Berk. Cela est confirmé par Herb Pomeroy¹⁸¹⁷ qui indique qu'elle l'est devenue par la suite, de fait, avec la présence croissante de musiciens de jazz parmi les enseignants et les élèves¹⁸¹⁸. Ici comme au Westlake College of Music, l'orientation vers le jazz résulte de l'influence postérieure des acteurs qui y étudient et y enseignent¹⁸¹⁹. Tout cela montre le biais que représente une vue non questionnée de ces structures comme premières écoles de jazz. C'est également l'enjeu économique qui amène le jazz à cette époque dans le spectre pédagogique. Aussi longtemps que le jazz a un poids dans l'industrie musicale et représente des débouchés professionnels importants, il est étudié dans le cursus, au même titre que d'autres musiques populaires de l'époque.

Il est indéniable qu'un grand pourcentage de l'argent gagné dans la musique professionnelle l'est dans le domaine du jazz, et l'étude de cet idiome doit être enfin reconnue comme absolument essentielle dans le programme d'étude.¹⁸²⁰

Il reste maintenant à déterminer le type de répertoire abordé dans les premières années de l'école. Un article de 1949 donne une indication des transcriptions de piano analysées en cours : « King Cole's *The Man I Love*, Dodo Marmarosa's *Boppin' the Blues*, Mel Powell's *Shirley Steps Out* and *The World Is Waiting for the Sunrise*, Andre Previn's *Should I*, Art Tatum's *Poor Butterfly*, Billy Taylor's *Mr. "B" Bops*, Lennie Tristano's *Out on a Limb*, Teddy Wilson's *Sweet Lorraine*, Bob Zurke's *Tea for Two* [...] »¹⁸²¹. D'une part, tous ces solos, à l'exception de celui de Teddy Wilson, sont enregistrés moins de dix ans avant d'être utilisés comme matériel pédagogique. D'autre part, l'éventail stylistique est large entre Bob Zurke et Lennie Tristano. Ce qui fait la cohérence de ce programme, c'est donc le fait que les enregistrements soient contemporains, et qu'à travers l'étude de cet échantillon de pianistes les élèves soient formés à différentes approches de l'improvisation caractéristiques de leur temps. À cette même époque – fin des années 1940 –, les orchestres de l'école jouent un répertoire de musique de danse, avec très peu de thèmes de Duke Ellington et de bebop¹⁸²². On observe donc un hiatus entre d'une part des cours théoriques, abordant des esthétiques modernes, et d'autre part la pratique collective, axée sur un répertoire swing. Une première raison tient au fait que Berklee développe une approche théorique propre qui est au cœur de son identité pédagogique, alors qu'elle reprend le modèle du *stage band*, tel qu'il s'est mis en place ailleurs, et notamment à Berklee. Une seconde raison, liée à la première, tient au type d'élèves qui fréquentent alors l'école, et à leur demande de formation. Ce sont

¹⁸¹⁶ *Ibid.*, p. 220 ; M. SMALL, « Berklee: Looking Toward the Next Millennium », *Jazz Educators Journal*, vol. 28, n° 3, novembre 1995, p. 20.

¹⁸¹⁷ H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁸¹⁸ Berklee a cessé d'être orientée majoritairement vers le jazz dans la période récente, avec la diminution d'élèves souhaitant l'étudier. Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

¹⁸¹⁹ Voir *supra* p. 140.

¹⁸²⁰ « *The inescapable fact is that a large percentage of the money earned in professional music is earned in the field of jazz, and the study of this idiom must eventually be recognized as absolutely essential to the curriculum.* » L. BERK, « Special Training », *op. cit.*

¹⁸²¹ N. KING COLE, 1944, « *The Man I Love* », Capitol; L. THOMPSON AND HIS LUCKY SEVEN, 1947, « *Boppin' the Blues*, RCA Victor; B. GOODMAN, 1947, « *Shirley Steps Out* », Capitol; B. GOODMAN, 1947, « *The World is Waiting for the Sunrise* », Capitol; A. PREVIN, 1947, « *Should I?* », His Master's Voice; A. TATUM, 1945, « *Pour Butterfly* », Ara; B. TAYLOR, 1947, « *Mr. B. "Boops"* », H.R.S.; L. TRISTANO, 1946, « *Out on a Limb* », Keynote Recordings; T. WILSON, 1936, « *Sweet Lorraine* », Brunswick; B. ZURKE, 1940, « *Tea for Two* », Victor; G. SIMON, « *Schilinger House* », *op. cit.*, p. 26.

¹⁸²² H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

majoritairement des musiciens actifs jouant dans des orchestres d'un niveau professionnel, semi-professionnel, ou amateur au plan local¹⁸²³, venant chercher à Berklee une formation dans le domaine de la composition, de l'arrangement, et de l'orchestration¹⁸²⁴. L'école communique précisément sur ce point en faisant paraître une publicité dans *Down Beat*, dans laquelle le trompettiste Bobby Hackett (1915-1975) incite les lecteurs à s'inscrire à Berklee pour y développer ces nouvelles compétences, en déclarant que « les musiciens peuvent accroître considérablement leur valeur au sein d'un orchestre grâce à leurs connaissances en matière d'arrangement »¹⁸²⁵. Les enjeux liés aux disciplines non performatives dominent dans la demande des élèves.

En termes de certification, l'école propose dans un premier temps une formation de deux ans, validée par un diplôme interne délivré par l'école¹⁸²⁶. En 1963, Berklee s'associe avec le Boston Conservatory, ce qui lui permet de mettre en place un programme d'étude de niveau universitaire sanctionné par un diplôme de *bachelor*¹⁸²⁷. Les premiers *bachelors* sont délivrés en 1966¹⁸²⁸. Par conséquent, durant toute la période étudiée dans cette recherche, Berklee n'est pas une institution délivrant des diplômes d'enseignement supérieur. Il existe donc un décalage de vingt années à ce niveau avec North Texas.

2.1.2. De Schillinger à la *chord scale theory*

Si le contentieux qui oppose Lawrence Berk à la veuve de Schillinger a des raisons commerciales avant tout, il montre également une distanciation progressive de l'école avec ce modèle théorique. Afin d'analyser comment Berklee met en place sa propre version de la *chord scale theory*, il est nécessaire de déterminer dans un premier temps comment le système Schillinger y est d'abord enseigné, puis dans un second temps d'envisager l'influence de certains enseignants emblématiques de l'école dans la constitution d'une approche pédagogique originale.

Enseignement du système Schillinger à Berklee

Le rapport de Lawrence Berk avec le système Schillinger évolue avec le temps. Dans la communication initiale l'école, les références à Schillinger sont très présentes, avec la mention du statut de représentant agréé de Berk, et l'indication que la formation délivrée par l'école donne accès à un diplôme complet d'arrangement et de composition du système Schillinger¹⁸²⁹. Ce titre ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle, mais est utilisé ici comme légitimation de l'enseignement de cette nouvelle école. À partir de 1953, la communication publicitaire indique une prise de distance avec le modèle initial :

¹⁸²³ *Id.*

¹⁸²⁴ C. M. MASON, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, *op. cit.*, p. 8-9.

¹⁸²⁵ ANONYME, « Arranging-The Answer to Musicians », *Down Beat*, vol. 18, n° 12, 15 juin 1951, p. 9.

¹⁸²⁶ M. D. WORTHY, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 3.

¹⁸²⁷ ANONYME, « Boston School Offers Major in Jazz and Modern Music », *Sunday Register*, 31 octobre 1963.

¹⁸²⁸ E. HAZELL, *Berklee*, *op. cit.*, p. 83.

¹⁸²⁹ ANONYME, « Publicité [Schillinger House] », 28 janvier 1948, *op. cit.*

Les techniques complexes de Schillinger sont simplifiées pour une application immédiate. [...] Aucune connaissance de l'harmonie ou du contrepoint n'est requise pour être admis.¹⁸³⁰

Ici, l'enjeu est d'attirer un maximum d'élèves, et d'adapter à leur niveau le contenu des cours. Avant la Seconde Guerre mondiale, Lawrence Berk et les autres élèves de Schillinger sont professionnels, ont des connaissances musicales avérées et suivent une formation avancée. Au moment où Berk, comme les autres représentants agréés, crée son école, cet enseignement se massifie, et s'adresse à un public d'un niveau beaucoup moins avancé. Le paradoxe est d'enseigner un système aussi vaste et complexe dans un cadre de démocratisation de l'enseignement musical. On peut noter que l'évolution du discours de Berk sur cette question, en 1953, précède immédiatement le contentieux qui a lieu l'année suivante. C'est de la part de Berk une autonomisation assumée par rapport à Schillinger.

C'est notre simplification dans la présentation des techniques complexes de Schillinger qui nous a valu d'être reconnus comme la seule institution de ce genre dans tout le pays.¹⁸³¹

Berk présente ici une revendication de propriété intellectuelle de sa propre version du système Schillinger, qui selon lui le démarque des nombreux autres endroits où ce système est enseigné. C'est un argument de sa défense dans le litige qui l'oppose aux ayants droit de Schillinger. Il précise ce qui constitue sa démarche pédagogique :

Ce n'est pas seulement l'enseignement du système lui-même, c'est aussi notre approche du système, la façon dont nous l'adaptions. Nous nous efforçons d'en proposer une mise en application immédiate.¹⁸³²

Il faut situer l'importance accordée à la mise en pratique dans le cadre d'une formation entièrement tournée vers la professionnalisation. Cela dénote une vision utilitariste des enseignements qui doivent directement servir ce but. C'est finalement ce qu'il conserve de Schillinger et adapte à l'enseignement des musiques de son époque qui est la caractéristique de l'approche pédagogique de Berklee.

Ainsi, comme Schillinger a utilisé une approche mathématique peu orthodoxe pour organiser les éléments musicaux, Berk s'en est inspiré et a élaboré une conception peu conventionnelle de la pédagogie musicale en organisant systématiquement les rudiments du jazz et d'autres formes de musique moderne.¹⁸³³

¹⁸³⁰ "Complex Schillinger techniques are simplified for immediate application.[...] No knowledge of harmony or counterpoint required for entrance." ANONYME, « Publicité [Schillinger House] », *Down Beat*, vol. 20, n° 8, 22 avril 1953, p. 7.

¹⁸³¹ "It is our simplification in the presentation of the complex Schillinger techniques that has earned us this recognition as the only institution of its kind in the entire country." ANONYME, « Schillinger House Renamed "Berklee School of Music" », *op. cit.*

¹⁸³² "It's not entirely the teaching of the system itself, it is also our approach to the system, the way we adapt it. We try to show immediate application." G. SIMON, « Schillinger House », *op. cit.*, p. 26.

¹⁸³³ "Accordingly, while Schillinger took an unorthodox mathematical approach to the organization of musical elements, Berk internalize these and took an unorthodox approach to music education by systematically organizing the rudiments of jazz and other forms of modern music." W. BRODSKY, « Joseph Schillinger (1895-1943) », *op. cit.*, p. 46.

Berk réalise cela en combinant son expérience d'arrangeur professionnel et sa connaissance du système Schillinger¹⁸³⁴, auxquelles s'ajoute son sens du commerce pour faire prospérer l'école¹⁸³⁵. Cela se manifeste dès les premières publications de l'école. Ainsi, est commercialisé en 1951 un « cadran de réharmonisation », qui indique automatiquement « tous les accords possibles de substitution pour une mélodie donnée », soit « des milliers de possibilités »¹⁸³⁶. On retrouve ici le systématisme inspiré de Schillinger, et l'aspect fonctionnel d'un dispositif donnant des solutions de façon immédiate. Un exemple de cours datant de la même époque est donné dans deux articles parus dans *Down Beat* à la fin des années 1950. Ils sont écrits par Kenneth McKillop, doyen de la Schillinger House et chef du département de théorie¹⁸³⁷. L'objet des articles est de présenter le système Schillinger aux « arrangeurs des orchestres de danse », et de montrer comment « la réduction de la musique en éléments mathématiques » permet de couvrir l'entièreté du champ des possibles¹⁸³⁸. Le premier article présente une application dans un arrangement de *big band* de formules rythmiques basées sur une permutation des chiffres 1 et 2, représentant des croches et des noires. Le second article poursuit le travail avec l'étude systématique des déplacements de cellules rythmiques¹⁸³⁹. Il s'agit effectivement ici d'une démarche de systématisation des éléments de l'arrangement pour *big band*. Il en va de même au niveau de l'harmonie, selon le témoignage de Ted Pease, étudiant à Berklee dans les années 1960, puis enseignant quelques années plus tard¹⁸⁴⁰. Tout d'abord, il indique que les notations graphiques de Schillinger ne sont alors pas employées dans les enseignements de Berklee. Ensuite, il confirme que le concept de *pitch-scale* est utilisé dans les cours d'harmonie, avec la création de modes se basant sur les permutations des chiffres 1 et 2, cette fois représentant des tons et des demi-tons¹⁸⁴¹. Ces différents exemples s'inscrivent dans la démarche de vulgarisation du système Schillinger, que ce dernier a lui-même entreprise dans *Kaleidophone* et *Encyclopediae of Rhythms*. La différence est ici que cette simplification est entreprise dans le champ spécifique des musiques enseignées à Berklee, avec une focalisation sur l'harmonie et l'écriture. Avec la mise en place d'un modèle propre à l'école, le système Schillinger perd progressivement de l'importance dans l'orientation pédagogique de Berklee¹⁸⁴². À partir de la seconde partie des années 1950, il est de moins en moins présent dans la communication de l'institution¹⁸⁴³. Un certain nombre de questions se posent néanmoins au sujet de l'enseignement de Berklee, tel qu'il se développe à ce moment. En 1957, Lawrence Berk se livre à une critique de la pédagogie musicale de la musique savante occidentale.

Les contradictions de la théorie telle qu'elle est traditionnellement enseignée sont notoires, et les enseignants vigilants ont longtemps été

¹⁸³⁴ T. PEASE, « The Schillinger/Berklee Connection », *Berklee Today*, automne 2000 (en ligne : <https://www.berklee.edu/berklee-today/fall-2000/The-Schillinger> ; consulté le 28 mai 2023).

¹⁸³⁵ Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

¹⁸³⁶ ANONYME, « Publicité [Reharmonization Dial] », *Down Beat*, vol. 18, n° 12, 15 juin 1951, p. 19.

¹⁸³⁷ ANONYME, « The Score », *The Score*, vol. 1, n° 3, mars 1954, p. 3.

¹⁸³⁸ K. MACKILLOP, « The Schillinger System », *Down Beat*, vol. 17, n° 19, 22 septembre 1950, p. 18.

¹⁸³⁹ K. MACKILLOP, « The Schillinger System », *Down Beat*, vol. 17, n° 24, 1^{er} décembre 1950, p. 8.

¹⁸⁴⁰ Ted Pease dirige le département d'arrangement à partir de 1969. E. HAZELL, *Berklee, op. cit.*, p. 103.

¹⁸⁴¹ T. PEASE, « The Schillinger/Berklee Connection », *op. cit.*

¹⁸⁴² M. SMALL, « Berklee: Looking Toward the Next Millennium », *op. cit.*, p. 21.

¹⁸⁴³ Voir par exemple ANONYME, « The Score », *The Score*, vol. 10, n° 5, mars 1958, p. 3.

préoccupés par le manque de méthodes d'enseignement efficaces, en particulier dans le domaine de l'harmonie.¹⁸⁴⁴

Cette réflexion part d'un constat d'inadaptation des méthodes classiques pour l'enseignement des musiques pratiquées à Berklee, de régime audiotactile. On peut se demander si l'approche pédagogique retenue par Berk, qu'il décrit dans le même article comme une application du systématisme de Schillinger envisagé dans « une perspective stylistique et une approche positive de l'évolution de l'harmonie », résout les problèmes qu'il dénonce. Deux réponses sont apportées par des figures emblématiques de Berklee. La pianiste Toshiko Akiyoshi, venue à Berklee dans le but d'étudier le système Schillinger, est assez critique avec cette approche systématique, qu'elle juge sans lien avec la musique :

C'est à vous de décider comment vous allez créer de la musique à partir de ces données. Si vous êtes musicien, vous pouvez le faire. Si vous ne l'êtes pas, vous ne pouvez pas.¹⁸⁴⁵

Selon Herb Pomeroy, le problème majeur de cet enseignement est de formater les élèves de Berklee, qui écrivent et jouent alors de manière identique et facilement identifiable. Cela est renforcé par le fait qu'une grande partie de l'équipe pédagogique est constituée d'anciens élèves, ce qui lui fait dire : « J'ai commencé à avoir le sentiment que l'école était trop consanguine »¹⁸⁴⁶. Herb Pomeroy est justement un de ceux qui proposent d'autres voies pédagogiques.

Line Writing

Freedman et Pomeroy

Herb Pomeroy, originaire de Boston, est pourtant lui-même un pur produit de l'école, dans laquelle il étudie pendant cinq semestres à partir de 1950, auprès des enseignants historiques Joe Viola en cours d'orchestre et Robert Share en arrangement. Il quitte ensuite l'école et débute une carrière professionnelle comme trompettiste dans les orchestres de Lionel Hampton – où il remplace Clifford Brown (1930-1956) –, Stan Kenton et Serge Chaloff (1923-1957)¹⁸⁴⁷. Moins de trois années de tournées lui permettent de réaliser qu'il ne souhaite pas continuer cette carrière, et il accepte une proposition de Lawrence Berk d'enseigner en 1955. Il continue d'être un musicien très actif sur la scène locale, où il dirige son propre *big band*¹⁸⁴⁸, et l'orchestre du Massachusetts Institute of Technology à partir de 1964¹⁸⁴⁹. L'enseignement est donc pour lui un choix assumé lui permettant de poursuivre ses activités

¹⁸⁴⁴ "The contradictions of theory as traditionally taught are legend, and alert educators long have been concerned with the lack of effective teaching methods, especially in the field of harmony." L. BERK, « Special Training », *op. cit.*

¹⁸⁴⁵ « How you make music out of it, it is up to you. If you are a musician you can make music out of it; if you are not you can't. » T. AKIYOSHI, « Berklee Oral History Project: Toshiko Akiyoshi », *op. cit.*

¹⁸⁴⁶ « [...] I began to develop the feeling that the school is too inbred. » H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁸⁴⁷ Avec lequel il enregistre un disque. S. CHALOFF, 1955, *Boston Blow-Up*, Capitol, 1955.

¹⁸⁴⁸ H. POMEROY ORCHESTRA, 1958, *Life Is a Many Splendored Gig*, Roulette Records ; H. POMEROY ORCHESTRA, 1958, *The Band and I*, United Artists; H. POMEROY ORCHESTRA, 1959, *Band in Boston*, United Artists.

¹⁸⁴⁹ ANONYME, « Herb Pomeroy MIT's Father of Jazz », 2008.

artistiques en étant « à l’abri dans les salles de cours »¹⁸⁵⁰. Herb Pomeroy travaille dans la seconde partie des années 1950 en étroite collaboration avec Robert Freedman (1934-2018), qui est en revanche très peu lié à Berklee dans son parcours personnel. Pianiste et saxophoniste, il apprend l’arrangement avec la méthode de Glenn Miller¹⁸⁵¹, enregistre son premier disque au piano en 1953¹⁸⁵², et rejoint au saxophone alto le *big band* d’Herb Pomeroy en 1953¹⁸⁵³, pour lequel il écrit également des arrangements¹⁸⁵⁴. Il quitte l’orchestre à la fin de la décennie, et poursuit sa carrière d’instrumentiste, notamment avec l’orchestre de Duke Ellington au saxophone ténor et à la clarinette¹⁸⁵⁵, et d’arrangeur pour Sarah Vaughan, le Thad Jones-Mel Lewis Orchestra, Maynard Ferguson¹⁸⁵⁶, etc. Il enseigne brièvement à Berklee dans la seconde partie des années 1950, et quitte l’école pour jouer avec le *big band* de Woody Herman en 1958¹⁸⁵⁷. Cependant son influence y est déterminante dans l’élaboration d’une nouvelle orientation pédagogique des cours d’arrangement.

Bob [Freedman] est en quelque sorte à l’origine du concept de *Line Writing* que Herb a repris et, bien sûr, Herb, avec sa nature très rigoureuse, en a fait le remarquable cours qu’il est devenu et qui a influencé tant de gens venus à Berklee.¹⁸⁵⁸

Le cours intitulé *Line Writing* est donc mis en place entre l’arrivée de Pomeroy comme enseignant et le départ de Freedman, soit entre 1955 et 1958 (la date de 1956 ou 1957 semble la plus plausible). Ce cours s’adresse aux étudiants les plus avancés de l’école, soit moins d’un tiers de l’effectif¹⁸⁵⁹, et n’est pas accessible avant la troisième année du cursus¹⁸⁶⁰. Herb Pomeroy devient « l’enseignant vedette de Berklee »¹⁸⁶¹, statut qu’il assume en déclarant : « J’étais le type qui enseignait aux meilleurs élèves et qui s’amusait avec eux »¹⁸⁶². C’est Robert Freedman qui est à l’origine des notions abordées dans ce cours, lesquelles ont ensuite été codifiées par Herb Pomeroy¹⁸⁶³. Cela n’a pas été publié, mais un ensemble de notes prises par les étudiants circule de façon informelle à Berklee et permet de connaître le contenu abordé dans ce cours¹⁸⁶⁴.

¹⁸⁵⁰ Les données biographiques sont extraites de H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁸⁵¹ G. MILLER, *Glenn Miller’s Method for Orchestral Arranging*, *op. cit.*

¹⁸⁵² B. FREEDMAN, 1953, *Piano Moods*, Savoy.

¹⁸⁵³ ANONYME, « Strictly Confidential: Boston », *Down Beat*, vol. 23, n° 20, 3 octobre 1956, p. 47-48.

¹⁸⁵⁴ L. FEATHER, « Heard in Person: Herb Pomeroy Big Band », *Down Beat*, vol. 24, n° 13, 27 juin 1957, p. 35.

¹⁸⁵⁵ ANONYME, « Strictly Ad Lib: New York », *Down Beat*, vol. 31, n° 03, 31 janvier 1964, p. 8.

¹⁸⁵⁶ Les données biographiques sont extraites de <https://www.jazzwax.com/2019/02/bob-freedman-1934-2018.html>, consulté le 27 juillet 2023.

¹⁸⁵⁷ Freedman est revenu travailler à Berklee à partir de 1985 pour y créer et diriger le « Commercial arranging Major ». Voir *infra* interviews de Greg Hopkins et de Steve Rochinski, ainsi que E. HAZELL, *Berklee*, *op. cit.*, p. 222.

¹⁸⁵⁸ “[...] Bob [Freedman] was sort of the one that originated the line writing concept that Herb picked up on and of course, Herb with his very meticulous nature, turned it into the great course that it became and influenced so many people that came to Berklee.” K. PULLIG, « Berklee Oral History Project: Ken Pullig », 19 novembre 2019 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-ken-pullig/20157> ; consulté le 2 novembre 2022).

¹⁸⁵⁹ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, *op. cit.*, p. 225.

¹⁸⁶⁰ T. PEASE, « Berklee Oral History Project: Ted Pease », 24 avril 2009 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-ted-pease/19045> ; consulté le 2 novembre 2022).

¹⁸⁶¹ G. BURTON, « Berklee Oral History Project: Gary Burton », *op. cit.*

¹⁸⁶² “I was the guy who taught the best students and had fun with them.” E. HAZELL, *Berklee*, *op. cit.*, p. 48.

¹⁸⁶³ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

¹⁸⁶⁴ Ces notes m’ont été transmises par Steve Rochinski. H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », Anonyme (éd.), 1978.

Analyse de Line Writing

En reprenant les trois critères d'analyse utilisés dans cette recherche, la première question est celle de la taxonomie. On ne trouve pas ici de systématisme de dénombrement comme chez Schillinger, ou de principe général organisant le matériel présenté. C'est une approche entièrement empirique. La deuxième question concerne le rapport entre verticalité et horizontalité. C'est tout l'enjeu de ce cours, divisé en deux parties : l'une portant sur les relations entre accord et gammes, l'autre sur les *voicings*. La première partie, qui traite de l'harmonie, est divisée entre les différents types d'accords retenus : majeur, mineur sans fonction de tonique¹⁸⁶⁵, septième de dominante, mineur avec fonction de tonique, septième augmenté, diminué. Le cadre est par conséquent celui de l'harmonie tonale fonctionnelle, sans que cela soit précisé. Dans ce cas, on peut se demander pourquoi l'accord de septième augmenté est traité à part¹⁸⁶⁶, de même que l'accord diminué, car il est ici envisagé uniquement dans le cas où il se substitue à un accord de septième de dominante dont la fondamentale est située une tierce majeure plus bas¹⁸⁶⁷. Il faut noter que cette absence d'argumentation des choix relatifs au nombre d'accords retenus est caractéristique des ouvrages traitant de l'harmonie jazz¹⁸⁶⁸. Dans le cas présent, la démarche est avant tout pragmatique, à savoir traiter des situations harmoniques « selon la fréquence de leur occurrence »¹⁸⁶⁹. À chaque accord sont associés ensuite un ou plusieurs modes, en tenant compte du contexte tonal. Cette articulation entre *chord scale theory* et harmonie tonale fonctionnelle est contestable, car elle est implicite et semble aller de soi pour Pomeroy¹⁸⁷⁰. C'est une autre différence notable avec *Kaleidophone*, dans lequel le lien entre échelles mélodiques et agrégats est envisagé hors de tout référentiel extérieur. La première notion abordée est celle de notes à éviter, les *avoid notes*, caractéristique de l'enseignement de Berklee¹⁸⁷¹.

Les *avoid notes* ne sont destinées qu'à des utilisations verticales. [...] Un mode en lui-même n'a pas de note à éviter¹⁸⁷².

C'est le contexte vertical qui crée la notion de note à éviter, autrement dit le rapport entre une échelle mélodique et une harmonie. Les notes à éviter sont ensuite précisées pour chaque mode. Le mode lydien et le mode lydien b7 sont distingués comme ne possédant aucune note à éviter¹⁸⁷³. C'est l'accord de septième de dominante qui contient le plus grand nombre de modes associés, avec une insistance particulière sur la gamme altérée, qui elle non plus ne contient pas de notes à éviter¹⁸⁷⁴. Il faut noter que parmi les nombreux noms donnés à cette gamme figure l'appellation « Herb Pomeroy scale »¹⁸⁷⁵, preuve de l'importance de ce

¹⁸⁶⁵ Cette catégorie inclut les accords semi-diminués.

¹⁸⁶⁶ C'est déjà le cas dans la méthode de Franck Trumbauer, voir *supra* p.61.

¹⁸⁶⁷ H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 4.

¹⁸⁶⁸ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 171.

¹⁸⁶⁹ H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 1.

¹⁸⁷⁰ Pour une critique de la *chord scale theory* sur ce point, voir *infra* p. 285.

¹⁸⁷¹ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

¹⁸⁷² "Avoid notes are for vertical purposes only. [...] A mode by itself has no avoid note." H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 1.

¹⁸⁷³ *Ibid.*, p. 1 & 3.

¹⁸⁷⁴ *Ibid.*, p. 2.

¹⁸⁷⁵ L'auteur liste tous les noms alternatifs de la gamme altérée dans cet article. D. CELI, « Heptatonic Synthetic Scales Nomenclature and Their Teaching in Jazz Theory », *op. cit.*, p. 141.

cours dans la constitution de la *chord scale theory*. La seconde partie sur les *voicings*, qui traite des règles d'écriture, aborde les mêmes notions dans une perspective uniquement verticale. Il est en effet précisé que les notes utilisées dans les *voicings* proviennent de l'échelle mélodique retenue, et que les notes à éviter ne doivent pas y figurer, ce qui laisse généralement six notes à disposition¹⁸⁷⁶. Il est d'ailleurs déconseillé de changer de *chord scale* lorsque l'accord ne change pas¹⁸⁷⁷. En ce qui concerne la disposition verticale des notes dans l'accord, il est indiqué que les empilements d'intervalles de tierce sont à éviter comme « contraires à l'esprit du *Line Writing* »¹⁸⁷⁸, et que les notes doivent être choisies « en raison de leur relation intervallique avec toutes les autres notes du voicing », et non en fonction de leur importance dans l'accord de référence¹⁸⁷⁹. Il est important de noter que ces règles s'appliquent sur l'harmonisation des notes d'appui, définies en fonction de leur durée, de leur placement rythmique et de leur relation à l'accord¹⁸⁸⁰. Les conduites de voix sur les notes de passage sont envisagées de façon mélodique, dans une perspective très horizontale. Cet aspect, moins développé dans les notes, est cependant essentiel pour Pomeroy¹⁸⁸¹. Le troisième critère d'analyse retenu dans cette recherche concerne le caractère descriptif ou prescriptif de ce cours. Il s'agit ici d'une perspective entièrement prescriptive, avec une suite de règles à appliquer dans les situations abordées. C'est une codification réalisée par Herb Pomeroy des processus d'écriture issus de l'apport de Robert Freedman et de son expérience personnelle.

Pomeroy crée en 1957 un nouveau cours d'écriture à l'occasion de la visite de Duke Ellington à Berklee. À la suite de la demande de Lawrence Berk de faire jouer par des élèves de l'école la musique d'Ellington, Pomeroy met en place un autre travail avec ses élèves.

Nous n'allons pas jouer « Take the A Train » ni « Mood Indigo ». Nous allons écrire une musique originale dans le style de Duke. Je pense que cela lui témoignera plus de respect que si nous nous contentons de jouer une réécriture arrangée de son morceau.¹⁸⁸²

Ce projet aboutit la même année à la création d'un nouveau cours intitulé « Arranger dans le style de Duke Ellington », destiné à transmettre « l'approche philosophique de Duke à l'égard de l'orchestre », selon les termes de Pomeroy, afin de permettre aux étudiants de développer leur propre style¹⁸⁸³. Ce nouveau cours se place à la suite de *Line Writing* dans le cursus de Berklee¹⁸⁸⁴. Le contenu de ce cours, non publié, a également fait l'objet de prises de notes par les étudiants, rassemblées ensuite¹⁸⁸⁵. Il s'agit d'une tentative de codification par Herb Pomeroy des procédés d'écriture d'Ellington¹⁸⁸⁶. Le cours consiste en une suite de règles

¹⁸⁷⁶ H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 5-6.

¹⁸⁷⁷ *Ibid.*, p. 17.

¹⁸⁷⁸ Cela est à relier avec le « principe du son sans tierce » de Stefan Wolpe, voir *supra* p. 219.

¹⁸⁷⁹ H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 6-7.

¹⁸⁸⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹⁸⁸¹ Voir *infra* interview de Ken Shaphorst en annexe.

¹⁸⁸² « *What we're gonna do, we're not going to play 'Take the A Train,' we're not going to play 'Mood Indigo.' We're gonna write original music in the style of Duke. I think that will show more respect to him than if we just play an arranged rewrite of his tune.* » H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁸⁸³ E. HAZELL, *Berklee*, *op. cit.*, p. 54.

¹⁸⁸⁴ K. PULLIG, « Berklee Oral History Project: Ken Pullig », *op. cit.*

¹⁸⁸⁵ Ces notes m'ont été transmises par Steve Rochinski. H. POMEROY, « Notes from Arranging in the Style of Ellington », Anonyme (éd.), s.d.

¹⁸⁸⁶ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

d'écriture et d'orchestration pour *big band*. Cela peut sembler paradoxal dans la mesure où Pomeroy précise qu'une des caractéristiques d'Ellington est de ne pas respecter de règles¹⁸⁸⁷. Néanmoins ce cours se place comme un complément de *Line Writing*, car il s'inscrit dans une perspective historique et stylistique. On ne trouve pas de références précises à des enregistrements d'Ellington, mais on sait que Pomeroy en faisait écouter un nombre important dans ses cours¹⁸⁸⁸. De plus, cela relativise l'approche *chord scale*, dans la mesure où il est précisé qu'Ellington ne pense pas en termes de gammes¹⁸⁸⁹.

Jazz in the Classroom

Une question se pose maintenant : est-ce que l'apport de Freedman et la création de ce cours permettent de dépasser le systématisme initial de l'enseignement de Berklee souligné par Pomeroy ? Il est intéressant de noter que le reproche de Pomeroy portait sur un son trop facilement identifiable. Or cet argument va se retourner et devenir une identité positive revendiquée par les élèves et enseignants de l'école.

Le son Berklee, qu'est-ce que c'est ? Les générations à partir du milieu des années soixante doivent probablement refléter l'enseignement de Herb et les idées qu'il a recueillies auprès des gens d'ici, notamment Bob Freedman, qui a eu une grande influence sur lui.¹⁸⁹⁰

Il se met en place à ce moment une identité sonore basée sur les procédés d'écriture (*voicings*, orchestration) abordés dans les cours de Herb Pomeroy¹⁸⁹¹. La différence avec la situation précédente est qu'il s'agit ici d'un enseignement moins systématique d'une part, et issu du langage du jazz lui-même d'autre part. En effet Schillinger est extérieur à cette esthétique, tout comme Lawrence Berk d'une certaine façon. Pomeroy et Freedman sont des musiciens des jazz, et sont responsables, avec d'autres, par leur parcours artistique et leur action pédagogique, de l'infléchissement de Berklee à cette époque vers un enseignement centré sur le jazz. Un témoignage sonore demeure de la collaboration entre Freedman et Pomeroy dans le premier volume de la série *Jazz in the Classroom*¹⁸⁹². Il s'agit de disques regroupant les arrangements des enseignants et des meilleurs étudiants de l'école, écrits pour un *big band* constitué également des élèves les plus avancés¹⁸⁹³. Robert Freedman dirige l'orchestre sur la première face du disque, constitué de ses propres compositions qu'il a lui-même arrangées. Sur la seconde face, le *big band* joue des arrangements des élèves sous la direction de Herb Pomeroy. Les *scores* de toutes les pièces sont édités et vendus par Berklee¹⁸⁹⁴. Deux critiques sont parues dans *Down Beat* et la *Jazz Review*. La première est positive et souligne l'intérêt que l'expérience de l'enregistrement représente pour les

¹⁸⁸⁷ H. POMEROY, « Notes from Arranging in the Style of Ellington », *op. cit.*, p. 4.

¹⁸⁸⁸ H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁸⁸⁹ H. POMEROY, « Notes from Arranging in the Style of Ellington », *op. cit.*, p. 2.

¹⁸⁹⁰ "[...] what is the Berklee sound? Huh. Well, probably the generations from the mid '60s on probably have to reflect the teaching of Herb and he ideas he picked up from the people here, not the least of whom was Bob Freedman I think had a big influence on Herb." K. PULLIG, « Berklee Oral History Project: Ken Pullig », *op. cit.*

¹⁸⁹¹ T. PEASE, « Berklee Oral History Project: Ted Pease », *op. cit.*

¹⁸⁹² JAZZ IN THE CLASSROOM, 1957, *Jazz in the Classroom Volume 1*, Berklee Records.

¹⁸⁹³ E. HAZELL, *Berklee*, *op. cit.*, p. 58.

¹⁸⁹⁴ Les extraits audio et les partitions sont disponibles sur les archives en ligne de Berklee. <https://archives.berklee.edu/bca-053-jazz-classroom-recordings-and-scores/19131>, consulté le 28 juillet 2023.

étudiants dans la perspective de leur professionnalisation¹⁸⁹⁵. La seconde critique est négative. Elle regrette « le domaine stylistique extrêmement limité des *big bands* de Basie et de Kenton ». On peut y voir ici une preuve que Berklee s'inscrit dans le mouvement des *stage bands* caractéristique de cette époque. Le fait de publier les *scores* des arrangements d'élèves est également critiqué, comme représentant un intérêt limité par rapport à « des transcriptions détaillées des *scores* des principaux compositeurs de jazz¹⁸⁹⁶. D'un point de vue audiotactile, il est intéressant de noter l'utilisation de l'enregistrement dans les situations pédagogiques, comme c'est le cas également à North Texas. De plus, la publication simultanée de l'enregistrement et des partitions montre le souci d'une articulation entre ces deux médiums.

Chord scale theory à Berklee

Il faut maintenant faire le point sur les sources de la *chord scale theory*, telle qu'elle est pratiquée à Berklee. Le système Schillinger a indubitablement une grande importance dans la constitution initiale de la pédagogie de l'école. Comme on l'a vu, il s'agit d'une vulgarisation de ce système, sur le modèle de ce que Schillinger a lui-même entrepris avec *Kaleidophone*. Lawrence Berk poursuit ce travail dans le cadre spécifique des musiques audiotactiles, qui constituent en fait les « musiques américaines modernes » pour reprendre l'expression qu'il utilise pour désigner l'éventail des styles enseignés dans son école. On observe un grand pragmatisme chez Berk, soucieux du développement économique de sa structure, et donc adaptant les enseignements à des élèves de tous niveaux, c'est-à-dire sans formation musicale préalable. Il faut remarquer que chez Schillinger comme chez Berk, la vulgarisation et la simplification s'accompagnent d'une focalisation sur le domaine harmonique.

On retrouve cette articulation entre pragmatisme et systématisme dans la brève association entre Robert Freedman et Herb Pomeroy. Dans ce binôme, Freedman apporte de nouveaux processus d'écriture qui renouvellent l'approche pédagogique de Berklee, et Pomeroy se charge de les codifier, car il est formé dans la logique du système de l'institution. En ce qui concerne les cours d'écriture, cette association représente pour certains le sommet de l'enseignement de l'arrangement à Berklee, et le cours *Line Writing* constitue une référence sur plusieurs décennies pour toute l'histoire de l'école¹⁸⁹⁷. Il reste à déterminer le rôle joué par ce cours dans l'élaboration de la *chord scale theory*. Les avis des personnes que j'ai interrogées à ce sujet, qui ont toutes côtoyé Herb Pomeroy à Boston, divergent. Pour Ken Schaphorst, le lien n'est pas apparent, mais il reconnaît chez Herb Pomeroy un grand souci de la conduite des voix, et de la dimension horizontale dans la musique, venant d'une passion pour la musique d'Ellington¹⁸⁹⁸. Greg Hopkins mentionne la propension excessive de Pomeroy à établir des règles dans le domaine de l'écriture, voyant un lien avec le fait que Pomeroy a finalement assez peu composé¹⁸⁹⁹. Pour Steve Rochinski, le cours *Line Writing* est essentiel dans la constitution du modèle de la *chord scale theory* à Berklee, en se basant sur une priorité

¹⁸⁹⁵ D. CERULLI, « Berklee Sound-Jazz in the Classroom », *Down Beat*, vol. 25, n° 13, 26 juin 1958, p. 24.

¹⁸⁹⁶ On peut s'étonner d'une critique aussi négative alors que Robert Freedman est alors contributeur de la *Jazz Review*. D. HECKMAN, « Berklee School of Music: Jazz in the Classroom », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 5, juin 1960, p. 21-22.

¹⁸⁹⁷ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

¹⁸⁹⁸ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

¹⁸⁹⁹ Voir *infra* interview de Greg Hopkins en annexe.

donnée à l'horizontalité issue d'Ellington et de l'esthétique de *Birth of the Cool*¹⁹⁰⁰. L'étude des notes des cours de Herb Pomeroy montre en effet le souci d'une articulation particulière entre les dimensions verticale et horizontale, qui est au centre de la *chord scale theory*. Il est intéressant de noter que les références musicales dans cette démarche se situent de part et d'autre du bebop, soit avant avec Ellington, soit après avec *Birth of the Cool*, et dans les deux cas dans des contextes où l'écriture a une importance accrue par rapport à l'improvisation. Le travail de codification de Pomeroy a permis d'une part de rendre ce contenu pédagogique compatible avec l'enseignement de Berklee, et son systématisme constitutif, et d'autre part de le rendre pérenne. En effet, dans le contexte d'expansion rapide de l'école, il devient rapidement nécessaire d'harmoniser les approches pédagogiques innovantes afin de les enseigner à grande échelle¹⁹⁰¹. Il y a donc à ce moment une incorporation de l'approche de *Line Writing*, dans le corpus pédagogique de Berklee, qui en est alors largement modifié, d'où l'importance de ce cours dans la constitution du modèle propre à Berklee de la *chord scale theory*.

Un autre enseignant est très important sur cette question à cette époque de l'école. Le saxophoniste John LaPorta rejoint Berklee en 1962. Il jouit à ce moment d'une longue expérience pédagogique, ayant commencé à enseigner à plein temps en 1948¹⁹⁰². Son parcours professionnel est très large : il enseigne dans les *Kenton Clinics* dès 1959¹⁹⁰³, et rédige au début des années 1960 une méthode pour les *stage bands*, qui est alors publiée par Berklee¹⁹⁰⁴. C'est la preuve du lien existant entre les différents acteurs et les enjeux de la pédagogie du jazz de l'époque. Son arrivée à Berklee est saluée positivement comme participant au renouvellement et à la diversification de l'équipe enseignante¹⁹⁰⁵. Il commence par réhabiliter le cursus de performance instrumentale, jusque-là réservé aux étudiants ne parvenant pas à intégrer le cursus de composition et d'arrangement¹⁹⁰⁶. Il développe ensuite une approche de l'initiation à l'improvisation basée sur l'utilisation des gammes pentatoniques¹⁹⁰⁷, qu'il expose dans un ouvrage de référence publié en 1968¹⁹⁰⁸. C'est une période importante de structuration des contenus pédagogiques de Berklee en matière d'improvisation.

Jack [Petersen] et moi-même avons mis au point les outils pour six semestres de cours d'improvisation. Au cours de ce processus, nous avons élaboré les concepts de *chord scale* et de *guide tones*, pour le jazz jusqu'à la période du bebop.¹⁹⁰⁹

Il s'agit donc de l'application du concept de *chord scale* au domaine de l'improvisation et de la pratique instrumentale, et cela complète le modèle de la *chord scale theory* tel qu'il

¹⁹⁰⁰ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

¹⁹⁰¹ Voir *infra* interview de Ken Shaphorst en annexe.

¹⁹⁰² J. LAPORTA, « Berklee Oral History Project: John LaPorta », entretien réalisé par R. Rosen, 8 décembre 1998 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-john-laporta/19633> ; consulté le 2 novembre 2022).

¹⁹⁰³ Voir *supra* p. 170.

¹⁹⁰⁴ J. LAPORTA, *Developing the School Jazz Ensemble*, Boston, MA, Berklee Press, 1965.

¹⁹⁰⁵ H. POMEROY, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », *op. cit.*

¹⁹⁰⁶ J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, *op. cit.*, p. 225.

¹⁹⁰⁷ *Ibid.*, p. 135.

¹⁹⁰⁸ J. LAPORTA, *A Guide to Jazz Improvisation*, Boston, Berklee Press, 1968.

¹⁹⁰⁹ Jack Petersen (1933), guitariste, est alors également enseignant à Berklee. "Jack [Petersen] and I put together the tools for six semesters of Improvisation courses. In the process, we formulated the chord scales and guide tone line concepts for Jazz music up to the Bebop era." J. LAPORTA, *Playing It by Ear*, *op. cit.*, p. 226.

est enseigné à Berklee, mélange d'approche systématique et de pragmatisme, lié à l'histoire de l'institution et à l'action des enseignants qui y ont contribué¹⁹¹⁰. Les problématiques liées à cette approche pédagogique seront étudiées dans la suite de cette recherche¹⁹¹¹. Il est nécessaire auparavant d'étudier une autre formulation contemporaine de la *chord scale theory*, réalisée par George Russell à la Lenox School of Jazz.

2.2. Le *Lydian Chromatic Concept* à Lenox

La Lenox School of Jazz n'est pas comparable à Berklee en termes de longévité (quatre éditions d'une durée de trois semaines chacune pour la première, et près de 80 années d'existence pour la seconde), d'élèves concernés (une centaine au total dans le premier cas, de plusieurs centaines à plusieurs milliers chaque année dans le second), et de modèle économique (une entreprise déficitaire pour Lenox, contre une visée commerciale et un résultat économique prospère pour Berklee). Cependant la proximité géographique et la contemporanéité de ces deux expériences de formalisation pédagogique rendent pertinent de s'interroger sur ce qui les rassemble et ce qui les sépare. En effet, si Berklee se construit sur le système Schillinger, c'est-à-dire un modèle rationaliste et productiviste, les enjeux culturels sont déterminants dans la création de la Lenox School of Jazz.

À la Lenox School of Jazz, une large mobilisation d'acteurs du monde du jazz, dans un cadre géographique particulier et à un moment charnière de l'histoire du jazz, permet une articulation particulière entre évolutions musicales majeures, structuration théorique et mise en œuvre pédagogique. L'élaboration d'un modèle théorique propre apparaît alors comme un enjeu central des ambitions de légitimation artistique du jazz qui ont fondé ce projet. George Russell y enseigne pour la première fois le *Lydian Chromatic Concept* dans un cadre institutionnel, ce qui met en place les conditions d'une diffusion large de sa théorie. Des questions relatives à la nature de cet enseignement se posent dès lors. Son expérience à la Lenox School of Jazz, et notamment la rencontre avec Ornette Coleman, élève en 1959, modifie en retour sa théorie. C'est durant cette troisième édition de la Lenox School of Jazz, en 1959, que se concentrent tous les enjeux et se retrouvent tous les acteurs déterminants dans l'élaboration d'une autre approche de la *chord scale theory*. C'est donc cette année qui est étudiée ici¹⁹¹². Dans un premier temps, il est nécessaire de préciser le contexte de la création de la Lenox School of jazz et le projet pédagogique porté par les enseignants. Dans un second temps, c'est l'enseignement du *Lydian Chromatic Concept* par George Russell à Lenox qui sera analysé.

2.2.1. De *Music Inn* à la Lenox School of Jazz

L'enseignement du jazz est souvent perçu comme étant situé à la périphérie du monde du jazz¹⁹¹³. C'est d'une part dû au fait que les premières institutions se situent dans des lieux

¹⁹¹⁰ Pour une analyse de l'utilisation actuelle de la *chord scale theory* à Berklee, et des problématiques associées, voir E. Y. WILF, *School for Cool*, *op. cit.*

¹⁹¹¹ Voir *infra* p. 284.

¹⁹¹² Pour une analyse des deux premières années de la Lenox School of Jazz, voir la deuxième partie de mon mémoire de master. S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, mémoire de Master, Paris, Sorbonne Université, 2021, p. 66 et suivantes.

¹⁹¹³ S. AUDARD, « Histoire de l'enseignement du jazz : apports de la Théorie des musiques audiotactiles », *op. cit.*, p. 7.

qui ne sont pas des centres musicaux majeurs de l'histoire du jazz, comme Francfort, Denton ou Boston. C'est aussi le cas de Lenox. D'autre part, les enseignants dont il a été question jusqu'ici sont pour la plupart soit en marge du monde du jazz (Mátyás Seiber, Gene Hall, Leon Breiden) ou des musiciens avec un rayonnement local. Ce n'est pas le cas ici, car l'équipe pédagogique de la Lenox School of Jazz est constituée d'artistes de premier plan, acteurs de bouleversements musicaux de l'époque, une première dans l'histoire de l'enseignement du jazz. C'est également le cas de certains élèves, ce qui rend tout à fait singulière l'expérience de la Lenox School of Jazz. Cela amène à repenser les questions de périphérie et de centre et l'intégration de l'enseignement dans le monde du jazz. L'objet n'est pas ici de tracer tout l'historique des actions entreprises à Lenox qui ont amené à la création de la Lenox School of Jazz¹⁹¹⁴. Il s'agit ici de montrer comment tous ces processus créent en 1959 un contexte dans lequel le *Lydian Chromatic Concept* bénéficie d'une réception favorable et incarne l'aboutissement des efforts entrepris à Lenox. On s'interrogera dans un premier temps sur l'articulation des activités se déroulant à Lenox, puis on précisera le projet pédagogique tel qu'il se réalise en 1959¹⁹¹⁵.

Music Inn, Music Barn : *articulation des activités*

Contexte géographique et influence de Tanglewood

Philip Barber (1903-1981) est diplômé de Harvard en 1925. Il y enseigne par la suite le théâtre de 1926 à 1932, puis continue à travailler dans le domaine du spectacle vivant et à écrire sur le sujet¹⁹¹⁶. Il fonde ensuite sa société de relations publiques. C'est dans les années 1950 son activité professionnelle¹⁹¹⁷. Avec sa femme Stéphanie (1919-2003), ils achètent à Lenox, pour y développer des activités hôtelières, les dépendances du domaine de Wheatleigh, dont la demeure principale est la propriété du Boston Symphony Orchestra. Ils nomment le lieu *Music Inn*¹⁹¹⁸. En 1955, ils aménagent la grange en lieu de concert et lui donnent le nom de *Music Barn*. En 1958, la demeure principale de Wheatleigh, dont les époux Barber ont fait l'acquisition l'année précédente, est ouverte au public et accueille notamment les élèves de la Lenox School of Jazz¹⁹¹⁹. À partir de ce moment, la totalité du domaine est dédiée aux activités hôtelières et culturelles développées par les Barber.

La ville de Lenox, qui compte 3 627 habitants en 1950¹⁹²⁰, est un lieu de villégiature renommé¹⁹²¹. Elle est située dans le comté du Berkshire, qui possède une riche vie culturelle. Le Jacobs Pillow¹⁹²², centre chorégraphique, est créé en 1933 dans une ancienne ferme. Le

¹⁹¹⁴ Cela fait l'objet de la première partie de mon mémoire de master. S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, op. cit., p. 13 et suivantes ; J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz: A Vital Chapter in the History of American Music and Race Relations*, South Egremont, Farshaw Publishing, 2006.

¹⁹¹⁵ Cette partie s'appuie sur des archives consultées lors d'un voyage de recherche au New England Conservatory (Boston, Massachusetts) dans le fonds d'archives Ran Blake (1935), seul élève à avoir assisté à toutes les sessions de la Lenox School of Jazz.

¹⁹¹⁶ P. W. BARBER, *The Scene Technician's Handbook*, New Haven, Whitlock's Book Store, 1928.

¹⁹¹⁷ <http://iagenweb.org/boards/cerrogordo/biographies/index.cgi?read=110171>, consulté le 6 août 2023

¹⁹¹⁸ G. W. KAY, « Jazz Among the Litterati: Will it Survive, or Will it Strangle? », *The Second Line*, vol. 10, n° 1-2, février 1959, p. 11.

¹⁹¹⁹ J. FOSTER, « Music Inn-Chronological Notes », s.d.

¹⁹²⁰ ANONYME, *1950 Census of Population*, Bureau of the Census, 1952.

¹⁹²¹ T. PYNCHON, V., *a Novel*, Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1963, p. 351-352.

¹⁹²² <https://www.jacobspillow.org/about/pillow-history/>, consulté le 7 août 2023.

Sterling and Francis Clark Art Institute est fondé en 1950¹⁹²³ et le Williamstown Theater Festival en 1954¹⁹²⁴. Le développement des activités culturelles à *Music Inn* se situe donc dans cette dynamique locale. C'est cependant Tanglewood qui constitue le modèle le plus important. Le Berkshire Symphonic Festival, créé en 1934, accueille le Boston Symphony Orchestra en 1936. Le festival se fixe à Tanglewood en 1938 et le *Music Shed*, lieu de concert d'une capacité de 5 000 places, est alors inauguré. En 1940, le Tanglewood Music Center accueille pour la première fois des élèves souhaitant se former avec des artistes renommés. Le festival de Tanglewood est dirigé par le chef d'orchestre du Boston Symphony Orchestra, qui établit à Lenox sa résidence d'été. De 1951 à 1962, c'est Charles Munch (1891-1968) qui officie à ce poste¹⁹²⁵. La distance entre Tanglewood et *Music Inn* est d'un kilomètre, et les échanges informels sont nombreux. Jusqu'en 1957, les élèves de Tanglewood logent à Wheatleigh, propriété du Boston Symphony Orchestra. Des figures majeures de la musique savante occidentale se déplacent à *Music Inn* pour y assister à des manifestations, comme Leonard Bernstein en 1951, alors codirecteur du festival de Tanglewood¹⁹²⁶. Ce dernier est ensuite nommé administrateur de la Lenox School of Jazz¹⁹²⁷. Cette proximité entraîne une confusion dans certains articles qui assimilent directement les activités de *Music Inn* à Tanglewood¹⁹²⁸. Au-delà de ces relations de proximité, qui vont jusqu'à établir la programmation des activités de *Music Inn* en fonction de celle de Tanglewood, c'est surtout le modèle que représente ce dernier qui agit sur la constitution « d'une version jazz de Tanglewood »¹⁹²⁹ à Lenox. Cette référence à Tanglewood se retrouve dans le discours d'autres lieux de diffusion du jazz, comme le festival de Newport¹⁹³⁰, dans un objectif de légitimation du jazz, caractéristique des années 1950. Cependant, c'est à Lenox que cette influence est la plus directe et que les enjeux de légitimation sont les plus présents. On retrouve en effet la *Music Barn*, qui est une réduction du *Music Shed* avec une capacité d'accueil du public cinq fois inférieure, et la Lenox School of Jazz, qui est le pendant du Tanglewood Music Center, dans de plus petites dimensions. En 1959, pour sa dix-septième édition, le Tanglewood Music Center, dirigé par Aaron Copland (1900-1990), compte 37 professeurs, 250 élèves, dont 30 étudiants étrangers venus de 15 pays différents¹⁹³¹. La même année, pour la troisième édition de la Lenox School of Jazz, il y a 14 enseignants pour 45 élèves. C'est donc moins de la moitié de professeurs pour cinq fois moins d'élèves. Il faut noter que Gunther Schuller est programmé en tant que compositeur dans le festival de Tanglewood, où une soirée lui est consacrée¹⁹³². C'était déjà le cas en 1957¹⁹³³. Il fait naturellement le lien avec La Lenox School of Jazz, où il enseigne à partir de 1959. Cette articulation entre jazz et musique savante occidentale constitue le cœur du *Third stream*, terme que Gunther Schuller utilise pour la

¹⁹²³ <https://www.clarkart.edu/about/the-clark>, consulté le 7 août 2023.

¹⁹²⁴ <https://wtfestival.org/about/>, consulté le 7 août 2023.

¹⁹²⁵ R. H. MEAD, « Tanglewood », dans *Grove Music Online*, 2001.

¹⁹²⁶ R. A. NICCOLI, « Stearns Conducts Jazz Panel Series », *Down Beat*, vol. 18, n° 18, 7 septembre 1951, p. 18

¹⁹²⁷ Voir *infra* tableau « Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz » en annexe.

¹⁹²⁸ L. ARMSTRONG, « Joe Oliver Is Still King », *Record Changer*, vol. 11, n° 8-9, septembre 1952, p. 22-23 ; M. SARGENT, « The Devil's Avocate », *Down Beat*, vol. 21, n° 25, 15 décembre 1954, p. 8 ; N. HENTOFF, « Jazz's Strength Lies in Small Units », *Down Beat*, vol. 22, n° 14, 13 juillet 1955, p. 9.

¹⁹²⁹ ANONYME, « Music USA: Open Air Jazz », *Metronome*, vol. 71, n° 7, juillet 1955, p. 5.

¹⁹³⁰ ANONYME, « Plan Moving for Huge Summer Jazz Festival », *op. cit.*, p. 1.

¹⁹³¹ R. BERKOWITZ et BURKAT LEONARD (éd.), *Tanglewood Music Center Yearbook, 1959*, Lenox, MA, Berkshire Music Center, 1959, p. 6-9.

¹⁹³² *Ibid.*, p. 277.

¹⁹³³ ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 24, n° 7, 4 avril 1957, p. 8.

première fois en juin 1957 au festival de Brandeis (Massachusetts)¹⁹³⁴. À partir de 1958, une partie importante des enseignants est liée au *Third stream*¹⁹³⁵ et cela se renforce les années suivantes avec le rôle important joué par Gunther Schuller dans la Lenox School of Jazz. La session de 1960, marquée par l'intégration des cordes¹⁹³⁶, témoigne de cette influence du *Third stream* dans l'orientation pédagogique. La proximité géographique de Tanglewood se double donc d'une volonté de dépasser les clivages entre jazz et musique savante occidentale. Plusieurs enregistrements réalisés à *Music Inn* en témoignent, comme le disque¹⁹³⁷ de Max Roach (1924-2007) avec Harold Farberman (1929-2018), alors percussionniste du Boston Symphony Orchestra¹⁹³⁸, et le disque du Modern Jazz Quartet et du trio de Jimmy Giuffrè avec le Beaux-Arts String Quartet intitulé *Third Stream Music*¹⁹³⁹.

Médiation, diffusion, enseignement

À l'activité principale d'hostellerie de *Music Inn* s'ajoute une dimension culturelle avec la mise en place dès la première année de *roundtables*. Marshall Stearns, qui est un proche des époux Barber¹⁹⁴⁰, en est le maître d'œuvre¹⁹⁴¹. Le principe est de réunir à *Music Inn* sur une durée de cinq jours des artistes, des critiques et des universitaires, ainsi qu'un public souhaitant s'initier au jazz. La première *roundtable*, qui se déroule en 1950¹⁹⁴², porte sur les musiques afro-américaines. En 1951, Stearns en organise deux nouvelles, la première consacrée au ragtime¹⁹⁴³, la seconde ayant pour objet de trouver une définition au terme jazz¹⁹⁴⁴. À partir de 1952, les *roundtables* reprennent un rythme annuel et portent successivement les titres suivants : « Jazz and American Popular Culture », « From Folk Music to Jazz », « Afro-Cuban to Gospel to Modern Jazz », « Jazz as a Sociological Force ». Il s'agit d'un projet de médiation culturelle, avec l'ambition de couvrir largement le champ des musiques afro-américaines. Il s'agit également de légitimer ces musiques, et en premier lieu le jazz, en les présentant dans une perspective historique, avec un dialogue croisé entre artistes et universitaires, dans le cadre culturel élevé de Lenox. Les *roundtables* cessent au terme de la septième édition. En 1956 un nouveau format est mis en place. Il s'agit de cinq panels de discussion de trois heures chacun, répartis sur une semaine¹⁹⁴⁵. L'idée est ici de mettre en place une réflexion entre musiciens sur des questions d'ordre technique : l'improvisation, la composition et l'instrumentation, le rythme, la technique instrumentale. Ces quatre panels font l'objet de résumés et de verbatim dans la presse spécialisée¹⁹⁴⁶. Le

¹⁹³⁴ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 122.

¹⁹³⁵ S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux, op. cit.*, p. 94-96.

¹⁹³⁶ ANONYME, « Music News: Can it Be Done? », *Down Beat*, vol. 27, n° 10, 12 mai 1960, p. 12.

¹⁹³⁷ M. ROACH, 1958, *Max Roach with the Boston Percussion Orchestra*, Mercury.

¹⁹³⁸ J. LEVINE, « Farberman, Harold », dans *Grove Music Online*, 2001.

¹⁹³⁹ MJQ AND GUESTS, 1960, *Third Stream Music*, Atlantic, 1958.

¹⁹⁴⁰ J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz, op. cit.*, p. 24-25.

¹⁹⁴¹ Pour une étude détaillée des *roundtables*, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux, op. cit.*, p. 31-40.

¹⁹⁴² Soit la même année que les premiers cours de Stearns à la New York University. Voir *supra* p. 221.

¹⁹⁴³ R. A. NICCOLI, « Stearns Conducts Jazz Panel Series », *op. cit.*

¹⁹⁴⁴ M. W. STEARNS, « Roundtables of Scholar's Offers Definition of Jazz », *Down Beat*, vol. 18, 21., 19 octobre 1951, p. 18.

¹⁹⁴⁵ Pour une analyse détaillée des panels. de 1956, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux, op. cit.*, p. 57-62.

¹⁹⁴⁶ ANONYME, « A Pattern for Improvisation », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 22-23 ; ANONYME, « The Composer in Jazz: More Time for Deep Thoughts », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 18-19 ; ANONYME,

dernier panel inclut des diffuseurs, des critiques, et aborde la question des publics. Marshall Stearns, à l'origine de projet, n'intervient dans aucun de ces panels, afin de laisser la parole aux artistes. Cette semaine est déterminante dans l'histoire de *Music Inn*, en premier lieu à cause du cadre unique dans lequel se sont déroulés ses échanges, comme le souligne John Lewis :

Cette semaine a été l'un des événements les plus passionnants, pour autant que je sache, de l'histoire du jazz. Nous avons eu des tables rondes de musiciens qui ont parlé entre eux de leurs problèmes musicaux et qui ont établi une véritable communication. Ce type de dialogue est très rare pour nous. Nous nous voyons très rarement et lorsque cela arrive, nous nous plaignons généralement, parlant de l'absence de concerts et du manque d'argent. Mais cette semaine, nous avons parlé de notre musique.¹⁹⁴⁷

En second lieu, c'est à l'issue de cette semaine qu'est prise la décision de créer la Lenox School of Jazz, conjointement par John Lewis et les époux Barber. L'école est donc issue directement du travail de médiation entrepris par Stearns à *Music Inn*¹⁹⁴⁸, et représente pour Jules Foster, qui en sera le doyen, « le premier effort pour montrer le jazz comme une forme d'art créative et vivante, qui peut être présentée et enseignée comme le sont les autres formes d'art »¹⁹⁴⁹. Les actions de médiation continuent au sein de la Lenox School of Jazz sous forme de conférences données par des invités à destination des élèves, avec l'ambition de développer chez ces derniers l'ouverture culturelle et la réflexion sur leur pratique musicale¹⁹⁵⁰.

Les activités de diffusion sont aussi importantes à *Music Inn*. Dès la première année, des concerts y sont organisés, avec notamment la présence de Woody Guthrie (1912-1967)¹⁹⁵¹, chanteur et guitariste de folk. À partir de milieu des années 1950, la programmation s'étend sur plusieurs semaines pour constituer un véritable festival¹⁹⁵². En 1955, celui-ci dure cinq semaines, avec une programmation variée comprenant une semaine consacrée à chaque décennie de l'histoire du jazz¹⁹⁵³. L'année suivante, les mardis durant le festival sont réservés

« Swinging over the Hill », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 16-17 ; ANONYME, « Swinging over the Hill », *Jazz Today*, vol. 2, n° 6, juillet 1957, p. 9-30 ; ANONYME, « The Modern Touch Was Theirs », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 20-21 ; ANONYME, « Musicians Speak Out: Technical Advances are the Panel's Subject », *Metronome*, vol. 75, n° 2, février 1958, p. 22-27.

¹⁹⁴⁷ "This past week has been one of the most exciting events in, so far as I know, the history of jazz. We have had panels of musicians, musicians talking to each other about their musical problems and making real communication. This kind of communication is very rare for us. We see each other very seldom and when we do, we're generally crying on each other's shoulders, talking about no gigs and no money. But this week we talked about our music." N. HENTOFF, « Jazz at the Lenox Music Barn », *Down Beat*, vol. 23, n° 21, 17 octobre 1956, p. 13

¹⁹⁴⁸ C. COADY, *John Lewis and the Challenge of « Real » Black Music*, op. cit., p. 137.

¹⁹⁴⁹ "[...] the first effort to present jazz as a creative and vital art form which can be presented and taught as other art forms are taught [...].", Jules Foster, "Newly-Formed Jazz School Has Diverse Student Body", *Berkshire Eagle*, 20 août 1957, cité dans J. GENNARI, « Jazz Criticism: Its Development and Ideologies », op. cit., p. 219-220.

¹⁹⁵⁰ Voir *infra* tableau "Conférences Lenox School of Jazz 1957-1959" en annexe.

¹⁹⁵¹ J. FOSTER, « Music Inn-Chronological Notes », op. cit.

¹⁹⁵² Pour une analyse détaillée de la programmation de Music Barn, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, op. cit., p. 54-66.

¹⁹⁵³ ANONYME, « Music Inn Gives Decade-by-Decade Rundown on Jazz », *Down Beat*, vol. 22, n° 17, 24 août 1955, p. 6.

au jazz moderne¹⁹⁵⁴. *Music Barn* est rapidement connu des musiciens pour les excellentes conditions de performance qui sont offertes, comme en témoigne Dizzy Gillespie :

J'ai participé au premier de ces concerts, qui s'est tenu à *Music Barn*, dans une atmosphère idéale pour le jazz moderne, où les musiciens n'avaient pas à rivaliser avec les clients qui commandaient des boissons et ne devaient pas être contraints de répondre à des exigences commerciales.¹⁹⁵⁵

Music Barn se situe en plein dans l'évolution de contextes de diffusion du jazz, et de leur éloignement des centres urbains, et privilégie les conditions de réception et la dimension artistique par rapport aux impératifs commerciaux¹⁹⁵⁶, dans un souhait de légitimer cette musique. *Music Barn* est un projet en soi au sein de *Music Inn*, comme l'est également la Lenox School of Jazz, mais avec une longévité plus grande, car le festival reste en activité jusqu'à la fin des années 1970¹⁹⁵⁷. Dans le cadre de cette recherche, c'est l'articulation entre le lieu de diffusion et la structure d'enseignement qui est unique. Tout d'abord, on peut noter l'intérêt que représente une programmation d'artistes de premier plan simultanément aux périodes d'activité de l'école¹⁹⁵⁸. Il en résulte des échanges entre les musiciens programmés, qui restent parfois sur place, et les étudiants. Ainsi Lennie Tristano se produit à Lenox en 1957¹⁹⁵⁹, et reste pour assister au cours de Ray Brown (1926-2002) et jouer avec quelques professeurs de l'école¹⁹⁶⁰. Ensuite, c'est l'occasion pour les enseignants de se produire en concert devant leurs élèves. En effet, la plupart d'entre eux sont programmés avec leur propre formation sur la scène de *Music Barn* durant les sessions de l'école. Enfin, c'est l'occasion pour les élèves de se produire sur scène avec les professeurs lors des concerts de fin de session, pour jouer un répertoire travaillé durant trois semaines, en grande partie constitué de leurs propres compositions¹⁹⁶¹. Il est intéressant de noter que des situations hybrides apparaissent dans lesquelles les élèves se produisent avec leurs professeurs dans un cadre non scolaire. C'est le cas lorsqu'il est proposé à un élève brillant de se produire avec un orchestre professionnel, comme c'est le cas du trompettiste Al Kiger (1932-2013) avec le Modern Jazz Quartet en 1959¹⁹⁶². Le concert du 9 août 1959, premier jour de la session de l'école, indique à quel point enseignement et diffusion peuvent d'entremêler. Le concert de Miles Davis (1926-1991) doit être annulé à cause du retard de ce dernier. Un orchestre est constitué pour le remplacer, avec Bill Evans (1929-1980), Herb Pomeroy, Jimmy Giuffre, Jim Hall (1930-2013) et des étudiants¹⁹⁶³. Miles Davis arrive enfin à minuit et joue pour les élèves et les membres de

¹⁹⁵⁴ ANONYME, « Jazz All Summer at the Berkshire Music Barn », *American Jazz Annual*, vol. 1, n° 1, 1956, p. 93.

¹⁹⁵⁵ "I performed at the first of these concerts held at Music Barn in an atmosphere that was just ideal for modern jazz, where musicians didn't have to compete with customers ordering drinks and were not to be pushed around to satisfy commercial demands." D. GILLESPIE, *To Be, or Not...to Bop: Memoirs*, op. cit., p. 403.

¹⁹⁵⁶ Nat Hentoff oppose sur ce point Music Barn et le festival de Newport, voir N. HENTOFF, « Jazz in Print », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 5, juin 1959, p. 40.

¹⁹⁵⁷ J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz*, op. cit., p. 115.

¹⁹⁵⁸ Voir *infra* tableaux sur la programmation de Music Barn en 1957, 1958 et 1959.

¹⁹⁵⁹ Ce concert, mentionné par Tristano lui-même, ne figure pas dans le programme de Music Barn, et la date n'est pas connue. ANONYME, « Lennie Tristano », *Down Beat*, vol. 25, n° 22, 30 octobre 1958, p. 17.

¹⁹⁶⁰ J. TRACY, « The First Chorus », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957, p. 5.

¹⁹⁶¹ Pour le programme détaillé de ces concerts, voir *infra* tableaux en annexe. Pour une analyse détaillée des concerts de 1957 et 1958, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, op. cit., p. 111-112.

¹⁹⁶² M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 9, octobre 1959, p. 31.

¹⁹⁶³ J. FOSTER, « Music Inn-Chronological Notes », op. cit.

l'encadrement de la Lenox School of Jazz¹⁹⁶⁴. Les élèves ont ainsi l'occasion d'être au contact de musiciens majeurs, dans des situations qui les impliquent dans une performance musicale. De plus, l'année 1959 est décisive dans l'histoire du jazz avec des bouleversements musicaux majeurs, dont les principaux protagonistes sont présents cet été à Lenox. Miles Davis et Bill Evans sont réunis durant cette soirée à Lenox¹⁹⁶⁵, une semaine avant la sortie du disque *Kind of Blue*¹⁹⁶⁶, enregistré en mai. Avec George Russell, professeur cette année à l'école, ils sont les grands artisans du passage au jazz modal. Ornette Coleman (1930-2015) est élève de la Lenox School of Jazz en 1959. Son troisième disque, *The Shape of Jazz to Come*, également enregistré en mai, sortira en novembre¹⁹⁶⁷ et montre la voie vers la *New thing*, puis plus tard le free jazz. Dave Brubeck est en résidence à *Music Inn* tout l'été¹⁹⁶⁸ et y joue en avant-première¹⁹⁶⁹ le répertoire de son disque *Time Out*, qui paraît en décembre¹⁹⁷⁰ et ouvre de nouvelles possibilités métriques dans le jazz. Charles Mingus est également présent durant la session de l'école¹⁹⁷¹ et son disque *Ah Um*, également enregistré en mai, sort en septembre¹⁹⁷². Lenox est à ce moment le lieu où se mêlent les acteurs des bouleversements musicaux en cours et les élèves venus apprendre cette musique. La Lenox School of Jazz est unique sur ce point dans l'histoire de l'enseignement du jazz.

Les écoles enseignent ce qui correspond à un stade donné, et généralement dépassé, de ce processus d'adaptation, sauf dans les rares cas où l'école est intégrée dans le monde de l'art. Aussi ne peut-on apprendre les conventions en vigueur qu'en prenant directement part au cours des choses.¹⁹⁷³

Une école de jazz ?

L'objet n'est pas ici d'analyser dans son ensemble le projet éducatif de la Lenox School of Jazz¹⁹⁷⁴. Seule l'année 1959 est abordée ici, car cette session concentre tous les enjeux pédagogiques, théoriques et artistiques. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, de montrer la spécificité de l'enseignement proposé à Lenox, ainsi que les particularités des profils des élèves de la session 1959.

Le projet éducatif et l'équipe pédagogique de 1959

L'appellation « *school of Jazz* » interroge. Tout d'abord, c'est le terme « école » et la dimension institutionnelle qu'il faut analyser. Il existe une tension entre d'une part

¹⁹⁶⁴ J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz*, op. cit., p. 84.

¹⁹⁶⁵ John Coltrane n'est pas dans l'orchestre de Miles le 9 août 1959. L. PORTER et al., *The John Coltrane Reference*, New York, Routledge, 2013, p. 342.

¹⁹⁶⁶ Le disque paraît le 17 août 1959. M. DAVIS, 1959, *Kind of Blue*, Columbia.

¹⁹⁶⁷ O. COLEMAN, 1959, *The Shape of Jazz to Come*, Atlantic.

¹⁹⁶⁸ ANONYME, « Los Angeles: Jazz Notes », *Down Beat*, vol. 26, n° 14, 9 juillet 1959, p. 46 ; ANONYME, « Music Makers: Dave Brubeck », *Metronome-Music in USA*, vol. 76, n° 10, octobre 1959, p. 9.

¹⁹⁶⁹ J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz*, op. cit., p. 82-83.

¹⁹⁷⁰ D. BRUBECK, 1959, *Time Out*, Columbia.

¹⁹⁷¹ D. BAKER, *David N. Baker National Endowment for the Arts Jazz Master*, Archives Center, Washington, Smithsonian National Museum of American History, 2000, p. 45.

¹⁹⁷² C. MINGUS, 1959, *Ah Um*, Columbia.

¹⁹⁷³ H. S. BECKER, *Les mondes de l'art*, J. Bouniort (trad.), Paris, Flammarion, 1988, p. 81.

¹⁹⁷⁴ Ce que j'ai fait dans mon mémoire de master. S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, op. cit., p. 97-111.

l'affirmation d'un cadre scolaire, dans son nom, ainsi qu'avec la mise en place d'un règlement des études¹⁹⁷⁵, d'un cursus¹⁹⁷⁶ et d'un organigramme¹⁹⁷⁷ et d'autre part le caractère non permanent de cette structure et l'absence de certification. Par le premier côté, la Lenox School of Jazz se place dans le cadre non urbain des universités états-uniennes, et cherche dans sa proximité avec Tanglewood la légitimation d'une institution de musique savante occidentale. Par le second côté, la Lenox School of Jazz partage les caractéristiques des *summer camps* développés notamment par Stan Kenton¹⁹⁷⁸ à partir de 1959. Il s'agit en effet d'un phénomène structurel : George Wein à Newport a le projet de mettre en place des stages dès 1955¹⁹⁷⁹, Ken Morris cherche à le faire en 1957, également avec Tanglewood comme modèle¹⁹⁸⁰. La Lenox School of Jazz se démarque des *Kenton Clinics* sur deux points majeurs. D'une part, il s'agit de la grande place accordée aux disciplines non performatives (écriture, théorie, histoire) qui occupent toutes les matinées¹⁹⁸¹. En cela, la Lenox School of Jazz rejoint Berklee. D'autre part, le travail des pratiques collectives s'effectue très majoritairement en petites formations¹⁹⁸². On en compte en effet cinq en moyenne pour un seul *big band* sur les trois premières années. Cette primauté des petites formations préfigure l'évolution de l'enseignement du jazz dans les périodes plus récentes. Le *big band* disparaît même en 1960 pour laisser place à un ensemble à cordes¹⁹⁸³. Le modèle de performance musicale est donc radicalement différent de celui de Kenton.

Ensuite c'est le terme jazz qui figure dans le nom qui doit être noté. On a vu comment ce mot est évité et remplacé par des formules comme *stage band* à North Texas¹⁹⁸⁴ et dans les *Kenton Clinics*¹⁹⁸⁵ et « musique américaine moderne » à Berklee¹⁹⁸⁶. À Lenox, pour la première fois aux États-Unis dans le cadre de cette recherche, on observe l'affirmation claire dans la dénomination d'une structure selon laquelle l'objet enseigné est le jazz. D'une part, c'est très tardif, et très proche du terme chronologique fixé dans ce travail, soit 1967. D'autre part, il faut se replacer ici dans le cadre culturel de Lenox et des ambitions artistiques des acteurs du *Third stream*.

L'importance réelle de Brandeis, de [John] Lewis et des efforts déployés par [Gunther] Schuller ne réside pas seulement dans ce à quoi ils ont abouti, mais aussi dans la manière dont ils ont prédit le dilemme auquel le jazz serait confronté au cours des cinquante prochaines années et au-delà : s'agit-il d'une musique savante, qui peut être enseignée de manière académique au même titre que la musique classique, ou s'agit-il d'une forme populaire

¹⁹⁷⁵ ANONYME, « 1958 School of Jazz brochure », Lenox School of Jazz, Inc., 1958.

¹⁹⁷⁶ Voir *infra* tableau « Cursus de la Lenox School of Jazz » en annexe.

¹⁹⁷⁷ Voir *infra* tableau « Organigramme de la Lenox School of Jazz » en annexe.

¹⁹⁷⁸ Voir *supra* p. 170.

¹⁹⁷⁹ ANONYME, « 13 000 at Newport Show Jazz Concerts Have Come of Age », *Down Beat*, vol. 21, n° 17, 25 août 1954, p. 2-21.

¹⁹⁸⁰ Voir *supra* p. 170 et C. SUBER, « The Summer Jazz Clinics: A Memoir and a Salute », *op. cit.*, p. 17.

¹⁹⁸¹ Voir *infra* tableau « Planning de la Lenox School of Jazz » en annexe.

¹⁹⁸² Voir *infra* tableaux sur les programmes des concerts de fin de sessions en annexe.

¹⁹⁸³ ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - September 1, 1960 », 1960.

¹⁹⁸⁴ Voir *supra* p. 148.

¹⁹⁸⁵ Voir *supra* p. 170.

¹⁹⁸⁶ Voir *supra* p. 229.

associée au *show-business*, qui trouve sa force la plus puissante dans sa connexion avec une culture populaire vernaculaire [...] ?¹⁹⁸⁷

Ici, le projet éducatif est basé sur l'affirmation de la valeur artistique du jazz, indépendamment de visées utilitaristes d'employabilité et de productivité comme à Berklee. L'institutionnalisation est un moyen de légitimer le jazz, mais également de le préserver des contraintes économiques de l'industrie musicale. Le risque de cette « savantisation » est pointé rapidement par Franklin « Buster » Smith (1904-1991), saxophoniste et enseignant, à l'écoute des enregistrements réalisés à Lenox : « oui, c'est de la musique strictement académique. Seuls les musiciens instruits peuvent en jouer »¹⁹⁸⁸.

Cette affirmation du jazz comme objet central de l'enseignement est renforcée par le choix d'une équipe pédagogique entièrement constituée de musiciens de premier plan. Dans les *Kenton Clinics*, seuls Stan Kenton et quelques enseignants possèdent cette stature. Il est intéressant de faire le parallèle entre Kenton et John Lewis. Dans les deux cas, ils lient leur implication dans l'enseignement avec un intérêt direct à trouver des concerts pour leur orchestre¹⁹⁸⁹. Cependant, les compositions des professeurs sont assez peu jouées par les élèves durant les concerts de fin de session¹⁹⁹⁰, au contraire de Kenton, dont les stages sont basés sur le modèle et le répertoire de son orchestre. La stature musicale élevée des enseignants de Lenox empêche que la personnalité de l'un d'entre eux domine et s'impose aux élèves¹⁹⁹¹. Selon John Lewis, l'objectif pédagogique est que ces derniers trouvent leurs propres solutions musicales¹⁹⁹². Cette équipe pédagogique, dirigée par un Afro-Américain, compte en moyenne sur l'ensemble des sessions plus de la moitié de professeurs noirs¹⁹⁹³, qui enseignent à des élèves blancs. C'est évidemment une première dans l'histoire de l'enseignement du jazz, et cela doit être mis à l'actif de l'engagement militant de Stearns et des époux Barber¹⁹⁹⁴. Cela doit également être replacé dans la perspective d'un dépassement des problématiques raciales au profit des enjeux musicaux, c'est-à-dire le positionnement *colorblind*, caractéristique des années 1950¹⁹⁹⁵. C'est ce qu'affirme Leonard Feather, citant la collaboration de Gunther Schuller et John Lewis comme exemple :

Il semble incontournable que certains des meilleurs projets de jazz de ces dernières années aient été produits par des ensembles interraciaux : Miles

¹⁹⁸⁷ "The real significance of Brandeis and Lewis and Schuller's valiant efforts lay not just in what it would lead to but in the way it predicted the dilemma that would face jazz for the next fifty years and beyond: Is it an art music for the concert stage, one that can be taught academically alongside classical music – or is it a popular form allied to show business that is at its most potent through its connection with a pop vernacular culture [...]." D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 123-124.

¹⁹⁸⁸ "Yeah, that's strictly educational music. Only educated musicians can play that." D. GAZZAWAY, « Buster and Bird: Conversation with Buster Smith », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 15.

¹⁹⁸⁹ Voir *infra* tableaux sur la programmation de Music Barn en 1957, 1958 et 1959 en annexe.

¹⁹⁹⁰ Voir *infra* tableaux des concerts de fin de sessions en annexe.

¹⁹⁹¹ N. HENTOFF, « A Civilian's Report », *Jazz Today*, vol. 2, n° 9, octobre 1957, p. 8.

¹⁹⁹² T. LALO et J. LUBIN, *John Lewis, op. cit.*, p. 72-73.

¹⁹⁹³ Voir *infra* tableau "Professeurs à la Lenox School, ratio Blancs/Noirs » en annexe.

¹⁹⁹⁴ Pour une analyse de la question raciale à Music Inn, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux, op. cit.*, p. 41-44.

¹⁹⁹⁵ Pour une analyse de l'idéal du *colorblindness* à Music Inn, et les critiques qui ont été adressées à ce sujet, voir *Ibid.*, p. 173-178.

Davis-Gil Evans, John Lewis-Gunther Schuller, Dizzy Gillespie-Lalo Schiffrin, Sonny Rollins-Jim Hall.¹⁹⁹⁶

Pour la quasi-totalité des enseignants de la Lenox School of Jazz, il s'agit d'une première expérience pédagogique, et John Lewis souligne les difficultés rencontrées par ces musiciens pour arriver à formaliser et à transmettre leur expérience musicale¹⁹⁹⁷. Il semble que ces difficultés initiales sont résolues en 1959, comme le souligne Martin Williams :

L'équipe pédagogique a mûri en tant que telle, les désaccords musicaux étant réglés, la plupart de ses membres semblent maintenant mieux savoir ce qu'ils veulent accomplir et comment y parvenir. Les nouveaux venus (Bill Evans, Gunther Schuller, Herb Pomeroy) participent résolument à cette nouvelle atmosphère.¹⁹⁹⁸

1959 est l'année qui compte le plus d'enseignants¹⁹⁹⁹, avec un total de 14. On observe un taux de renouvellement assez important. Six professeurs sont présents depuis la première session de 1957 : Jimmy Giuffre, Milt Jackson (1923-199), John Lewis, Bill Russo, Max Roach et Marshall Stearns. Cinq professeurs sont déjà présents en 1958 : Bob Brookmeyer (1929-2011), Kenny Dorham, Jim Hall, Percy Heath (1923-2005) et George Russell. Les trois nouveaux enseignants sont ceux cités par Martin Williams : Bill Evans, Gunther Schuller et Herb Pomeroy. Ce dernier enseigne à Berklee, à Lenox et dans les National Stage Band Camps. Cela montre la connexion existant entre différents lieux d'enseignement et le caractère relativement restreint de la communauté pédagogique à cette époque. Comme pour les deux premières sessions de l'école, de nombreux liens personnels et professionnels unissent les enseignants de la Lenox School of Jazz, recrutés sur le principe de la cooptation²⁰⁰⁰. Aucune femme n'enseigne en 1959, pas plus que durant les autres sessions de la Lenox School of Jazz. Par comparaison, il n'y a qu'une seule femme parmi les 37 professeurs du Tanglewood Music Center en 1959²⁰⁰¹.

Les élèves de la session 1959

C'est certainement pour les élèves que le changement est le plus important en 1959. La Lenox School of Jazz souffre d'un manque chronique d'élèves. Alors que les dirigeants de l'école espèrent en accueillir une soixantaine, ils sont 35 en 1957 (dont cinq femmes) et 33 en 1958 (dont une femme)²⁰⁰². La situation globale s'améliore en 1959, avec 43 inscrits (dont

¹⁹⁹⁶ "It would seem to be an inescapable fact that some of the most valuable jazz of recent years has been produced by interracial teams: Miles Davis-Gil Evans, John Lewis-Gunther Schuller, Dizzy Gillespie-Lalo Schiffrin, Sonny Rollins-Jim Hall." L. FEATHER, *The Book of Jazz: A Guide to the Entire Field*, New York, Horizon Press, 1965, p. 53.

¹⁹⁹⁷ ANONYME, « Music News: Voices of Experience », *Down Beat*, vol. 24, 15., 25 juillet 1957, p. 9.

¹⁹⁹⁸ "The faculty has matured as a faculty, musical disagreements being granted, now most of its members seem to know better exactly what they are about and how to work at it, and the new members (Bill Evans, Gunther Schuller, Herb Pomeroy) are decidedly part of the new atmosphere." M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », *op. cit.*, p. 29-31.

¹⁹⁹⁹ Voir *infra* tableaux des professeurs pour l'ensemble des sessions en annexe.

²⁰⁰⁰ Pour une analyse détaillée de ces liens durant les deux premières sessions de l'école, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, *op. cit.*, p. 89-96.

²⁰⁰¹ R. BERKOWITZ et BURKAT LEONARD (éd.), *Tanglewood Music Center Yearbook, 1959*, *op. cit.*, p. 6-7.

²⁰⁰² Pour une analyse détaillée des élèves des deux premières sessions, voir S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, *op. cit.*, p. 80-84.

2 femmes)²⁰⁰³. Le nombre d'étudiantes est toujours faible et ne progresse pas²⁰⁰⁴. La différence avec les autres années réside dans le niveau des élèves.

D'autre part, le groupe d'étudiants était globalement supérieur en termes de talent, de mentalité et d'expérience. Ils étaient mûrs pour une équipe pédagogique prête à les encadrer.²⁰⁰⁵

Parmi ces élèves, on retrouve le pianiste Ran Blake²⁰⁰⁶ (1935) qui était déjà présent lors de deux sessions précédentes, et des nouveaux venus, parmi lesquels le tromboniste David Baker (1931-2016), le contrebassiste Larry Ridley²⁰⁰⁷ (1937), le vibraphoniste Gary McFarland²⁰⁰⁸ (1933-1971), le pianiste Steve Kuhn²⁰⁰⁹ (1938) et le guitariste Attila Zoller²⁰¹⁰ (1927-1998). Outre leurs carrières musicales brillantes, la plupart d'entre eux enseignent ensuite à leur tour et participent au développement de la pédagogie du jazz. Ils viennent à Lenox pour apprendre et développer leur réseau de relations parmi les élèves et les enseignants présents. Deux raisons sont à l'origine de cet afflux de musiciens de bon niveau et expérimentés. C'est en premier lieu le nombre accru de bourses accordées qui encouragent la venue d'élèves sélectionnés sur leur niveau. C'est le cas de Steve Kuhn, lauréat d'une des six bourses accordées par l'entreprise Schaeffer Brewing²⁰¹¹. C'est en second lieu l'implication de musiciens renommés qui mettent en œuvre les conditions financières permettant à certains élèves prometteurs de venir étudier à la Lenox School of jazz. C'est le cas de Dave Brubeck qui permet au pianiste d'origine indienne Dizzy Sal (1934-1998) d'obtenir la bourse Joe Glaser²⁰¹². Gunther Schuller invite David Baker, Larry Ridley et Al Kiger²⁰¹³, tous originaires d'Indianapolis²⁰¹⁴. John Lewis obtient la bourse *Atlantic Records* pour financer la venue d'Ornette Coleman et Don Cherry, d'une part afin de leur permettre d'étudier à la Lenox School of Jazz, et d'autre part pour lancer leur carrière sur la côte est²⁰¹⁵.

Dans le cadre de cette recherche, le cas d'Ornette Coleman est unique à deux niveaux : la complexité des réseaux entre l'institution et le monde du jazz d'une part, les

²⁰⁰³ ANONYME, « Around the World with Music U.S.A.: Hold that Bengal Tiger », *Metronome-Music U.S.A.*, vol. 76, n° 9, septembre 1959, p. 6.

²⁰⁰⁴ La même année il y a 44% d'étudiantes au Tanglewood Music Center, soit un pourcentage 10 fois supérieur. R. BERKOWITZ et BURKAT LEONARD (éd.), *Tanglewood Music Center Yearbook, 1959*, op. cit., p. 9.

²⁰⁰⁵ "Another part of it was a generally superior student body superior in talent, in outlook, and in experience. They were ready for a faculty generally ready for them." M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », op. cit., p. 31.

²⁰⁰⁶ Ran Blake poursuit ensuite une carrière d'instrumentiste et d'enseignant au New England Conservatory. C. WISSMULLER, « What the Future Should Sound Like Ran Blake », *JAZZed*, vol. 10, n° 4, septembre 2015, p. 18-25.

²⁰⁰⁷ Larry Ridley mène ensuite une brillante carrière de *sideman* et d'enseignant, notamment à Rutgers University et à la Manhattan School of Music. L. RIDLEY, « Discussing "The Roots that Have Produced the Fruits" », *JAZZed*, vol. 6, n° 3, mai 2011, p. 27-32.

²⁰⁰⁸ Gary McFarland travaille activement comme arrangeur, notamment pour le label *Impulse*. A. KAHN, *The House That Trane Built: The Story of Impulse Records*, New York, W.W. Norton & Company, 2006 édition électronique.

²⁰⁰⁹ Après son passage à la Lenox School of Jazz, Steve Kuhn enregistre avec John Coltrane. D. SCHROEDER, « Steve Kuhn », op. cit.

²⁰¹⁰ Attila Zoller mène ensuite une carrière de soliste et d'enseignant en fondant le *Creative Jazz Study and Performance* dans le Vermont. B. DONALDSON, « Atilla Zoller Interview », *Cadence*, vol. 25, n° 3, mars 1999, p. 5-15 ; D. FLANAGAN, « Zoller, Attila », dans *Grove Music Online*, 2002.

²⁰¹¹ ANONYME, « Music News: School of Jazz 1959 », *Down Beat*, vol. 26, n° 14, 9 juillet 1959, p. 12.

²⁰¹² J. MAHER, « Our Season in the Sun », *Metronome-Music in USA*, vol. 76, n° 10, octobre 1959, p. 7.

²⁰¹³ D. BAKER, *David N. Baker National Endowment for the Arts Jazz Master*, op. cit., p. 42.

²⁰¹⁴ En ce qui concerne l'intérêt de Gunther Schuller pour Indianapolis, voir G. SCHULLER, « Indiana Renaissance », *Jazz Review*, vol. 2, n° 8, septembre 1959, p. 48-50.

²⁰¹⁵ J. LITWEILER, *Ornette Coleman: A Harmolodic Life*, New York, William Morrow, 1992, p. 68.

problématiques pédagogiques de l'autre. Il s'agit en premier lieu de la « *Lenox-Atlantic-Jazz Review connexion* »²⁰¹⁶, déterminante en 1959 dans la carrière d'Ornette Coleman. John Lewis est central dans la constitution de ce réseau. Il est un proche de Nesuhi Ertegun (1917-1989), qui dirige le label *Atlantic*. Celui-ci est très tôt associé à *Music Inn*, et tous les enregistrements réalisés à Lenox, sauf un, sont réalisés par ce label²⁰¹⁷. C'est John Lewis qui convainc Ertegun de signer Ornette Coleman sur son label²⁰¹⁸. En effet, il est en Californie au début de l'année 1959 lors de l'enregistrement du deuxième disque du saxophoniste²⁰¹⁹ et devient un fervent soutien²⁰²⁰. Il déclare durant l'été de la même année, soit avant la session de la Lenox School of Jazz :

Ornette est, dans un sens, une continuation de Charlie Parker et le premier que j'ai entendu. Je pense qu'il est vraiment indispensable d'étendre les idées de base de Bird de manière qu'il ne s'agisse pas d'une imitation, mais de quelque chose de nouveau. Je pense qu'ils [Ornette Coleman et Don Cherry] ont peut-être trouvé quelque chose, qui n'est pas encore parfait et qui en est encore à ses débuts, mais qui est néanmoins très neuf et intéressant.²⁰²¹

Cette interview, parue initialement en août 1959 dans la revue italienne *Jazz de Oggi e Leri*²⁰²², est traduite en anglais dans la *Jazz Review*. Cette revue paraît de novembre 1958 à janvier 1961. Sa brève existence coïncide avec celle de la Lenox School of Jazz, tout comme sa ligne éditoriale correspond aux valeurs portées à Lenox : la défense de la valeur artistique du jazz en soi, la volonté d'en fournir une étude et une analyse sérieuses²⁰²³. Les deux éditeurs Martin Williams (1924-1982) et Nat Hentoff laissent une grande place dans la revue à des acteurs majeurs de la Lenox School of Jazz comme Gunther Schuller, George Russell, John Lewis, Jimmy Giuffrè, etc. Plusieurs articles de fond paraissent en 1959 sur l'école : un témoignage d'enseignants²⁰²⁴, d'élèves²⁰²⁵ et une analyse de la troisième session d'enseignement²⁰²⁶. Ce dernier article est autant un plaidoyer pour Ornette Coleman que pour l'école, à tel point que ces deux aspects vont se mêler dans la revue.

L'article de Williams et le rôle qu'il a joué par la suite en tant que soutien et confident de Coleman, alors que les critiques acerbes pleuvaient sur ses

²⁰¹⁶ J. GOLDBERG, *Jazz Masters of the Fifties*, New York, Macmillan Co, 1965, p. 235.

²⁰¹⁷ Voir *infra* tableau « Enregistrements réalisés à Music Inn » en annexe.

²⁰¹⁸ M. GOLIA, *Ornette Coleman: The Territory and the Adventure*, Londres, Reaktion Books, 2020 édition électronique.

²⁰¹⁹ Ce disque n'est pas encore paru lors de la session de la Lenox School en Jazz. Il est commercialisé en novembre 1959. O. COLEMAN, 1959, *Tomorrow is the Question*, Contemporary.

²⁰²⁰ J. LITWEILER, *Ornette Coleman*, *op. cit.*, p. 65.

²⁰²¹ "Ornette is, in a sense, an extension of Charlie Parker and the first I've heard. This is the real need that I think has to take place, to extend the basic ideas of Bird until they are not playing an imitation but actually something new. I think that they may have come up with something, not perfect yet, and still in the early stages but nevertheless very fresh and interesting." F. THORNE, « An Afternoon with John Lewis », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 3, mars 1960, p. 9.

²⁰²² F. THORNE, « Un Pomeriggio a Fiesole con John Lewis », *Jazz di ieri e di Oggi*, vol. 1, n° 6, août 1959.

²⁰²³ J. GENNARI, « Jazz Criticism: Its Development and Ideologies », *op. cit.*, p. 181.

²⁰²⁴ B. BROOKMEYER et J. GIUFFRÈ, « The School of Jazz: Faculty Views », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 1, janvier 1959, p. 16-49.

²⁰²⁵ A. MARDIN et T. SAUSSY, « The School of Jazz: Student Views », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 1, janvier 1959, p. 17-49.

²⁰²⁶ M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », *op. cit.*

innovations radicales, ont servi de coda à la Lenox School of Jazz et au rôle qu'elle a joué en façonnant à la fois l'enseignement et l'avant-garde du jazz.²⁰²⁷

Cette connexion entre un lieu d'enseignement, un label et une revue culmine lors du concert final de la saison 1959, enregistré par *Atlantic*²⁰²⁸, analysé dans la *Jazz Review*²⁰²⁹, et au cours duquel Ornette Coleman joue trois de ses compositions²⁰³⁰. *Music Inn* a toujours été un lieu dans lequel musiciens et critiques se côtoient, au quotidien et dans les tables rondes²⁰³¹. L'année 1959 marque un aboutissement dans l'imbrication des actions des différents acteurs du monde du jazz.

Le cas Ornette Coleman soulève ensuite des questions d'ordre pédagogique. Cela concerne d'une part les apprentissages réalisés durant ses trois semaines.

À son arrivée, il n'était pas (faute d'expérience) un musicien d'orchestre. Au concert, avec le *big band* et avec le sextet, il l'est devenu. Et l'école lui a appris un domaine sur lequel, en tant qu'autodidacte, il peut encore s'améliorer : la maîtrise technique du saxophone.²⁰³²

Il s'agit de déterminer son niveau de formation musicale et de maîtrise technique. Herb Pomeroy affirme qu'Ornette Coleman est alors non lecteur dans le *big band*, ce qui est confirmé par Gunther Schuller, qui doit être présent aux répétitions pour l'aider à déchiffrer ses parties²⁰³³. Schuller ajoute :

Techniquement, Coleman joue autant « avec ses doigts » qu'avec ses oreilles, une approche qui se traduit souvent par des intonations non tempérées et des couleurs timbrées disparates.²⁰³⁴

La problématique pédagogique posée par Ornette Coleman dépasse les questions de lecture, et on peut se demander si lui et Don Cherry sont réellement des élèves de la Lenox School of Jazz. Ornette Coleman expose son point de vue sur son expérience à Lenox et sa relation aux enseignants :

Ils [les enseignants] ne savaient pas comment accepter ce que je faisais... Aucun d'entre eux ne jouait comme nous. [...] Cela m'a fait comprendre que la qualité de la musique, du point de vue de leurs connaissances, était une

²⁰²⁷ "Williams's letter, and his ensuing role as a supporter and confidant of Coleman's as acid criticism rained clown on his radical innovations, served as a fitting coda to the Lenox School of Jazz and its role in shaping both jazz education and the jazz avant garde." J. GENNARI, « Jazz Criticism: Its Development and Ideologies », *op. cit.*, p. 225.

²⁰²⁸ VARIOUS ARTISTS, 1959, Lenox School of Jazz, Atlantic.

²⁰²⁹ M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », *op. cit.*

²⁰³⁰ "The Sphinx", "Compassion" et "Giggin". Voir *infra* tableau "Concert final de la session 1959" en annexe.

²⁰³¹ L. FEATHER, « Feather's Nest », *Down Beat*, vol. 23, n° 22, 31 octobre 1956, p. 40.

²⁰³² "When he arrived, he was (through lack of experience) no kind of large ensemble player. In the concert, with the big band and with the group of six, he had become one. And the school taught him about something about which, since he taught himself, he can learn still more: technical mastery of the saxophone." M. T. WILLIAMS, « A Letter from Lenox », *op. cit.*, p. 31.

²⁰³³ F. KAPLAN, 1959: *The Year Everything Changed*, Reprint, Hoboken, N.J.; Chichester, John Wiley & Sons, 2010, p. 296-297.

²⁰³⁴ "Technically Coleman plays as much "from his fingers" as from his ears, an approach frequently resulting in non-tempered intonations and unequal tone colorings." G. SCHULLER, *Musings*, *op. cit.*, p. 79.

chose ; l'expression et le son en étaient une autre. Ils étaient donc très intéressés par notre façon de jouer. [...] Je pense qu'ils apprenaient à partir du concept global de la signification de tout cela.²⁰³⁵

Il s'agit ici d'un cas limite, où un musicien majeur qui remet en cause certains aspects de la pratique commune du jazz, notamment le respect de la justesse tempérée, de l'harmonie et de la pulsation isochrone, se retrouve dans une institution censée en partie transmettre ces éléments fondamentaux. On en revient à l'interrogation initiale formulée dans l'introduction de cette recherche²⁰³⁶ : comment une structure d'enseignement basée sur des critères normatifs et un corpus de pratiques historiquement situées, correspondant à un état de l'art à un moment donné, est-elle en mesure de s'adapter à des étudiants qui remettent en question et redéfinissent les cadres et les codes de jeu ? Cela interroge sur le rôle et la légitimité de l'institution et des enseignants. Face aux problématiques musicales et pédagogiques soulevées par la présence d'Ornette Coleman et de Don Cherry à Lenox, l'équipe pédagogique se scinde en deux camps. Certains enseignants s'opposent à Ornette Coleman, au motif que celui-ci ne possède pas les compétences musicales requises, et surtout ne cherche pas à les acquérir. C'est le cas de Milt Jackson, pour qui Ornette Coleman capitalise sur un emballement médiatique, et ne comprend pas la présence de celui-ci dans une structure d'enseignement²⁰³⁷. Bob Brookmeyer quitte même la session avant son terme pour protester contre l'engouement autour du saxophoniste²⁰³⁸. Il s'agit donc d'une vision conservatrice de l'institution, garante de la transmission de savoirs et de techniques établis. D'autres enseignants sont au contraire de fervents supporters d'Ornette Coleman. C'est le cas de Jimmy Giuffre qui reconnaît une similitude avec ses propres recherches musicales. Le lieu d'enseignement est pensé ici comme un laboratoire.

Ornette et moi avons organisé une séance d'improvisation avec George Russell au piano et quelques étudiants, Connie Kay et Percy Heath. Nous avons simplement largué les amarres, sauté de l'avion, et beaucoup de choses étranges se sont produites. Nous ne savions pas à quoi cela ressemblerait, mais c'était de toute façon une libération.²⁰³⁹

Cette querelle anticipe de quelques mois celle qui aura lors des concerts d'Ornette Coleman et Don Cherry au Five Spot à New York. Il est intéressant de noter qu'elle se produit dans une institution d'enseignement située dans un riche cadre culturel avant de le faire dans les clubs de jazz urbains. De fait la controverse dépasse le cadre esthétique, et concerne également à un niveau fondamental le modèle et les missions de l'institution d'enseignement du jazz. La dernière conséquence de la présence d'Ornette Coleman à Lenox est de grande importance dans le cadre de cette partie sur la *chord scale theory*. Ornette force George

²⁰³⁵ "They [the teachers] were confused about how to accept what I was doing... None of them was playing like us. [...] It made me understand that the quality of music as far as their knowledge was one thing; the expression and the sound was another. So they were very interested in how we were playing. [...] Well, I think they were learning from the overall concept of what all of that means." J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz*, op. cit., p. 90-91.

²⁰³⁶ Voir *supra* p. 2.

²⁰³⁷ D. D. MICHEAL, « Jackson of the MJQ », *Down Beat*, vol. 28, n° 14, 6 juillet 1961, p. 18-21.

²⁰³⁸ ANONYME, « Cannonball Looks at Ornette Coleman », *Down Beat*, vol. 27, n° 11, 1960, p. 20.

²⁰³⁹ "Ornette and I had a jam session with George Russell on piano and some students, and Connie Kay and Percy Heath. We just cut the strings, jumped out of the airplane, and a lot of wild things happened. We didn't know what it would sound like, but it was a release anyway." L. STEPHEN, « An Interview with Jimmy Giuffre », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 11.

Russell à modifier son *Lydian Chromatic Concept*. Il s'agit donc d'un événement majeur de l'histoire du jazz, la révolution opérée par Ornette Coleman, qui se déroule en partie dans un cadre institutionnel, et qui influe sur la formulation conceptuelle d'un professeur, et donc son enseignement. Il y a un effet de boucle entre enjeux musicaux, théoriques et pédagogiques. La scène suivante se déroule le 9 août 1959, premier jour de la troisième session de l'école²⁰⁴⁰.

Je pensais avoir tout bien catégorisé jusqu'à ce qu'un dimanche après-midi très calme et très beau, j'entende cette musique sauvage sortir de *Music Inn*, là-haut, et c'est la musique d'Ornette. C'était la première fois que je l'entendais pour de vrai. Alors je me suis rendu compte que je n'avais pas toutes les catégories. J'en avais oublié une. Et c'est en grande partie grâce à lui que je l'ai incorporée. Je l'ai appelée *Supra-Vertical Tonal Gravity* – la totalité du tout. Il s'agissait donc d'un échange à un niveau tel que vous étiez soudain projeté dans une nouvelle dimension.²⁰⁴¹

2.2.2. George Russell à la Lenox School of Jazz

Le contexte de Lenox est particulier à plusieurs égards. La proximité de Tanglewood, ainsi que l'ambition culturelle et artistique portée par Marshall Stearns et John Lewis, mettent en place des conditions favorables à l'accueil d'une formulation théorique propre au jazz, qui apparaît en retour comme un outil de légitimation de l'école et de cette musique. George Russell rejoint l'équipe pédagogique de la Lenox School of Jazz en 1958, et en devient progressivement un acteur majeur. Cette expérience a des conséquences importantes sur sa carrière personnelle et sur le développement de l'enseignement du jazz dans les décennies suivantes. L'objet ici n'est pas de faire une analyse complète du *Lydian Chromatic Concept*, ce qui a déjà été réalisé, et dépasse le cadre de cette recherche²⁰⁴². Il s'agit de montrer comment George Russell, avec son enseignement du *Lydian Chromatic Concept* à la Lenox School of Jazz, propose une autre approche de la *chord scale theory*. Pour ce faire, les trois critères retenus dans cette recherche seront successivement examinés : tout d'abord les procédés de taxonomie, ensuite la relation entre verticalité et horizontalité, et enfin le caractère prescriptif ou descriptif de son approche théorique et pédagogique.

George Russell musicien et théoricien

Afin de déterminer le rôle et l'influence du *Lydian Chromatic Concept* à la Lenox School of Jazz, il est nécessaire de déterminer la place de son auteur au sein de celle-ci et plus largement dans le monde du jazz, puis son positionnement en tant que théoricien.

²⁰⁴⁰ C'est également le jour prévu pour le concert de Miles Davis, voir *supra* p. 246.

²⁰⁴¹ "I thought I had things pretty categorized until one very quiet, very beautiful Sunday afternoon, I hear this wild music coming out of the Music Inn up there and it's Ornette's music. It was the first time I really heard it. Then, I realized I didn't quite have all the categories. I'd left one category out. And largely through him I incorporated that. I called it *Supra-Vertical Tonal Gravity* – all and everything. So it was exchange on that level where you suddenly were blown into a new dimension." D. HEINING, *George Russell*, op. cit., p. 127-128.

²⁰⁴² Voir par exemple F. SAFFAR, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, op. cit.

George Russell musicien

Russell commence la musique à l'âge de 15 ans par la batterie, dont il arrête de jouer après la Seconde Guerre mondiale lorsqu'il entend Max Roach. Il se consacre alors à l'arrangement et écrit « Cubano-Be Cubano Bop » en 1947. Les années suivantes sont consacrées à l'étude et à l'élaboration du *Lydian Chromatic Concept*. Il compose très peu durant cette période et fournit quelques arrangements pour Buddy DeFranco et Lee Konitz²⁰⁴³. Russell déclare à propos de ces années : « Je n'avais pas encore achevé mon concept et je ne me sentais pas en mesure de m'exprimer pleinement »²⁰⁴⁴. Il enregistre son premier disque en tant que leader en 1956²⁰⁴⁵. L'année suivante, Gunther Schuller lui commande une œuvre pour le festival de Brandeis, et Russell écrit « All About Rosie » pour ce moment fondateur du *Third stream*²⁰⁴⁶ dont il est certainement alors un des compositeurs les plus importants²⁰⁴⁷. Il intervient la même année à Lenox pour une conférence sur les techniques de composition²⁰⁴⁸. En 1958, il devient professeur de composition et le reste trois années suivantes, ce qui le place parmi les musiciens ayant le plus enseigné à la Lenox School²⁰⁴⁹. Russell, alors âgé de 35 ans, relativement peu connu du grand public, est en revanche un compositeur et un arrangeur reconnu dans le monde du jazz. Miles Davis le cite à ce moment comme une de ses principales influences dans son évolution vers la modalité²⁰⁵⁰. Entre cette session et la suivante, il enregistre en *big band* le disque *New York NY* qui paraît en juillet 1959²⁰⁵¹ et dans lequel figurent plusieurs enseignants de la session 1959 : Bob Brookmeyer, Bill Evans et Max Roach. C'est un moment important de sa carrière et le début d'une période de production intense avec neuf disques enregistrés en l'espace de quatre ans²⁰⁵². En effet, Russell monte en 1960 un sextet avec de jeunes musiciens, tous originaires d'Indianapolis²⁰⁵³ parmi lesquels figurent trois élèves de la session de 1959 : David Baker, Al Kiger et Larry Ridley²⁰⁵⁴. Avec le batteur Joe Hunt (1938) et Chuck Israels, tous les membres du sextet sont présents à la session de 1960²⁰⁵⁵. Le sextet se produit lors du concert de fin de la session avec un répertoire largement constitué des compositions de Russell²⁰⁵⁶. Il enregistre et se produit en concert au piano pour la première fois avec cette formation, l'instrument lui

²⁰⁴³ "Bird in Igor's Yard" pour le premier, (voir *supra* p. 218), « Ezz-thetic » et « Odjenar » pour le second, dans un disque enregistré en 1951 qui paraît seulement en 1964 L. KONITZ, M. DAVIS, T. CARLES & J. RANEY, 1964, *Ezz-Thetic*, New Jazz, 1951.

²⁰⁴⁴ Les détails biographiques proviennent de cette interview de George Russell. "I had not finalized my concept and felt ill-equipped to express myself fully." B. KORALL, « Who is George Russell », *Down Beat*, vol. 28, n° 4, 16 février 1961, p. 15.

²⁰⁴⁵ G. RUSSELL, 1957, *Jazz Workshop*, RCA Victor, 1956.

²⁰⁴⁶ Voir *supra* p. 243.

²⁰⁴⁷ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 289.

²⁰⁴⁸ Voir *infra* tableau "Conférences Lenox School of Jazz 1957-1959" en annexe.

²⁰⁴⁹ Seul Milt Jackson a enseigné quatre ans. Voir *infra* tableaux professeurs de la Lenox School of Jazz en annexe.

²⁰⁵⁰ N. HENTOFF, « An Afternoon with Miles Davis », *The Jazz Review*, vol. 1, n° 2, décembre 1958, p. 12.

²⁰⁵¹ G. RUSSELL, 1959, *New York NY*, Decca.

²⁰⁵² G. RUSSELL, 1959, *New York NY*, Decca; G. RUSSELL, 1960, *Jazz in the Space Age*, Decca; G. RUSSELL, 1960, *George Russell Sextet at the Five Spot*, Decca; G. RUSSELL, 1961, *Stratusphunk*, Riverside, 1960; G. RUSSELL, 1961, *George Russell Sextet in Kansas City*, Decca; G. RUSSELL, 1961, *Ezz-Thetics*, Riverside; G. RUSSELL, 1962, *The Outer View*, Riverside, 1960, G. RUSSELL, 1962, *The Outer View*, Riverside; G. RUSSELL, 1962, *The Stratus Seeker*, Riverside.

²⁰⁵³ G. HOEFER, « George Russell Sextet, Five Spot New York City », *Down Beat*, vol. 27, n° 19, 15 septembre 1960, p. 38.

²⁰⁵⁴ ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 27, n° 13, 23 juin 1960, p. 10.

²⁰⁵⁵ ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 27, n° 19, 15 septembre 1960, p. 10.

²⁰⁵⁶ Voir *infra* tableau "Concert final de la session 1960" en annexe.

servant jusqu'alors uniquement pour composer²⁰⁵⁷. Le sextet est pour lui l'occasion d'expérimenter le *Lydian Chromatic Concept*²⁰⁵⁸, avec des élèves qu'il a formés. On constate une articulation particulière entre activités pédagogiques et musicales pour Russell à la Lenox School of Jazz.

George Russell théoricien

Il faut maintenant déterminer le positionnement de George Russell en tant que théoricien, et sa formation dans ce domaine. Dans sa jeunesse, un camarade, Harold Gaston lui apprend les bases de l'harmonie et des techniques d'écriture²⁰⁵⁹. Il s'agit d'un apprentissage entre pairs, comme ce sera le cas plus tard dans le cercle réuni autour de Gil Evans. Hormis les six mois d'études avec Stefan Wolpe, dont l'influence est déterminante pour lui au début des années 1950²⁰⁶⁰, il est autodidacte par choix, refusant de se plier aux règles d'un apprentissage formel²⁰⁶¹. Il procède ainsi pour l'arrangement, apprenant par essais et par erreurs²⁰⁶², et pour la théorie.

D'après les bribes d'harmonie avancée que j'avais rassemblées, je savais que ma réponse ne se trouvait pas dans la théorie traditionnelle. J'avais déjà expérimenté la polytonalité, mais c'est au piano de la bibliothèque de l'hôpital que j'ai commencé à effectuer des recherches intensives sur la tonalité.²⁰⁶³

Il en est de même pour les mathématiques, l'acoustique et la physique auxquelles Russell se réfère souvent dans son discours. C'est George Endrey qui l'initie à ces différents domaines²⁰⁶⁴, ce dont Russell atteste à de nombreuses reprises : « Endrey m'a donné un langage scientifique sans lequel je n'aurais pas pu commencer à suivre la logique de la logique »²⁰⁶⁵. George Endrey, élève de Schillinger, agit comme une sorte de mentor dans le cercle réuni autour de Gil Evans et c'est là que Russell le rencontre²⁰⁶⁶. Étant donné l'importance d'Endrey dans la formation de Russell, qui inclut un long texte d'Endrey dans l'édition du *Lydian Chromatic Concept* de 1959²⁰⁶⁷, on peut s'interroger sur l'influence que Schillinger a pu exercer sur Russell par l'intermédiaire d'Endrey. C'est d'ailleurs cette question qu'un lecteur de *Down Beat* aborde dans une lettre ouverte à la suite de l'article de 1958 dans lequel Russell cite Endrey. Russell répond dans le journal :

²⁰⁵⁷ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 154.

²⁰⁵⁸ B. KORALL, « Who is George Russell », *op. cit.*, p. 15.

²⁰⁵⁹ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 40.

²⁰⁶⁰ Voir *supra* p. 219.

²⁰⁶¹ B. KORALL, « Who is George Russell », *op. cit.*, p. 14.

²⁰⁶² D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 15.

²⁰⁶³ "From the scrap of advanced harmony I had gathered, I knew that my answer didn't lie in traditional theory. I had experimented scantily with polytonality before, but in the piano in the library of the hospital, I really began an intensive research into tonality." *Id.*

²⁰⁶⁴ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 309.

²⁰⁶⁵ "Endrey gave me a scientific language without which I could not have begun to follow the logic of logic." D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 46.

²⁰⁶⁶ S. STEIN CREASE, *Gil Evans: Out of the Cool: His Life and Music*, Chicago, IL, A Cappella, 2002, p. 172 ; D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 145.

²⁰⁶⁷ G. ENDREY, « Historical Perspective », dans G. Russell, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, New York, Concept Publishing Company, 1959, p. xiii-xvii.

Pour ce qui est de la présentation des deux livres de Schillinger, je suis tout d'abord lié d'amitié avec M. Arnold Shaw, éditeur des deux ouvrages de Schillinger ainsi que de *The Mathematical Basis of The Arts*, et mon ami le scientifique M. George Endrey est l'une des rares personnes à avoir exploré ce dernier livre de Schillinger.²⁰⁶⁸

Tout d'abord, Russell déclare : « Je n'ai jamais été attiré par Schillinger »²⁰⁶⁹. L'apport d'Endrey est selon lui de lui avoir montré d'autres façons de penser et d'adopter une vision plus large²⁰⁷⁰, dont le système Schillinger fait partie. Ensuite, en travaillant sur un domaine identique à Schillinger, c'est-à-dire « l'organisation des ressources tonales » selon les termes de Russell²⁰⁷¹, et dans une perspective globalisante et positiviste, des parallèles peuvent être établis entre les approches de Schillinger et de Russell. Dès 1960, un article de la *Jazz Review* recense les points communs entre les systèmes à toniques multiples de Schillinger et les échelles lydiennes de Russell²⁰⁷². Ce qui change entre les deux auteurs, c'est la façon d'organiser ces ressources, à savoir que chez Russell, on ne trouve pas l'idée centrale de « combinatoire, de permutation généralisée, d'une quelconque production mathématique de mélodie »²⁰⁷³. La démarche de George Russell est basée sur une problématique de formativité.

Le musicien de jazz éprouve une aversion naturelle à se voir imposer un concept ou une théorie en raison, entre autres, de la difficulté qu'il a eue à adapter l'explication européenne traditionnelle de la tonalité aux besoins du jazz. Dans une certaine mesure, le jazzman a dû apprendre la théorie musicale traditionnelle pour ensuite enfreindre bon nombre de ses règles dans la pratique.²⁰⁷⁴

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'anecdote que Russell rapporte souvent comme point de départ de sa réflexion théorique. Au cours d'une discussion avec Miles Davis, celui-ci lui aurait déclaré que son but musical était de savoir improviser sur toutes les progressions harmoniques, ce que Russell a interprété comme la recherche d'une nouvelle façon de penser les accords²⁰⁷⁵. Outre qu'on ne sait pas si cette discussion a réellement eu lieu, l'intérêt ici réside dans la volonté de Russell de trouver « un concept né du jazz et de ses besoins »²⁰⁷⁶. En cela, Russell rejoint Berk dans la recherche d'une approche pédagogique adaptée. Russell aboutit à un système basé sur le mode lydien, « l'échelle la plus naturelle

²⁰⁶⁸ "As far as introducing me to Schillinger's two books, first of all I enjoy a friendship with Mr. Arnold Shaw, editor of the two Schillinger text books as well as 'The Mathematical Basis of The Arts,' and my scientist friend Mr. George Endrey is one of the few people who has penetrated Schillinger's latter book." L. TOWSEND et G. RUSSELL, « A Challenger », *Down Beat*, vol. 25, n° 13, 26 juin 1958, p. 6.

²⁰⁶⁹ "[...] I was never turned on by Schillinger." A. HAMILTON et L. KONITZ, *Lee Konitz: Conversations on the Improviser's Art*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2007, p. 55-56.

²⁰⁷⁰ D. HEINING, *George Russell*, *op. cit.*, p. 145.

²⁰⁷¹ L. TOWSEND et G. RUSSELL, « A Challenger », *op. cit.*, p. 6.

²⁰⁷² L'auteur est successivement élève de Schillinger et de George Russell. J. BENSON BROOKS, « George Russell », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 38-39.

²⁰⁷³ F. SAFFAR, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, *op. cit.*, p. 175.

²⁰⁷⁴ "The jazz musician has a natural aversion to having a concept or theory imposed on him due, among other things, to the awkward struggle he as encountered in shaping the traditional European explanation of tonality to the needs of jazz. The jazz musician, to some degrees, has had to learn traditional music theory only to break many of its rules in practice." D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 15.

²⁰⁷⁵ D. HEINING, *George Russell*, *op. cit.*, p. 76.

²⁰⁷⁶ B. KORALL, « Who is George Russell », *op. cit.*, p. 15.

pour toute la musique moderne »²⁰⁷⁷, qui devient le référent dans son système d'organisation des ressources mélodiques et harmoniques.

Les données recueillies par Russell semblent lui permettre de relier simplement chaque type d'accord (et de note mélodique) à une gamme parente. Tout est réuni sous un même toit.²⁰⁷⁸

Les justifications acoustiques et historiques fournies par Russell²⁰⁷⁹ sont approximatives du fait de son manque de formation dans ces domaines et ont été analysées par ailleurs²⁰⁸⁰. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de déterminer si, comme l'affirme Russell, le *Lydian Chromatic Concept* est un outil pédagogique adapté au jazz, notamment à travers le lien qu'il établit entre gammes et accords. Russell en fait une première publication en 1953²⁰⁸¹, mais dont la diffusion est très confidentielle à cause d'un prix de vente de 120 \$²⁰⁸², et Russell affirme n'en avoir vendu qu'un exemplaire²⁰⁸³. Néanmoins, John Lewis fait partie des personnes qui l'ont lu à ce moment. Russell déclare en 1955 vouloir « éditer un manuel à destination des écoles de musique »²⁰⁸⁴. L'édition de 1959 est précisément utilisée à la Lenox cette année-là, et sur ce point, Russell semble avoir atteint son objectif.

Verticalité et horizontalité

Depuis la période du bop, une guerre contre l'accord est en cours, je pense. On pourrait qualifier toute cette époque de déclin et de déchéance de l'accord.²⁰⁸⁵

La question du rapport entre les approches horizontales et verticales est au centre du *Lydian Chromatic Concept*. Dans le même article, Russell détaille les musiciens importants dans cette approche horizontale : Lester Young, Duke Ellington²⁰⁸⁶ et Gerry Mulligan (1927-1996). Il faut donc replacer l'élaboration du *Lydian Chromatic Concept* dans le cadre de l'avènement du jazz modal dont les deux grands artisans, selon Miles Davis²⁰⁸⁷, enseignent à Lenox en 1959 : Bill Evans et George Russell. Ce dernier détaille les raisons de cette guerre contre l'accord.

²⁰⁷⁷ D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 16.

²⁰⁷⁸ "The data gathered by Russell appears to enable him to simply relate every type of chord (and melodic note) to a parent scale. Everything comes under one roof." G. ENDREY, « Historical Perspective », *op. cit.*, p. xvii.

²⁰⁷⁹ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, New York, Concept Publishing Company, 1959, p. i-iv.

²⁰⁸⁰ Pour une critique des fondements du *Lydian Chromatic Concept*, voir D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 283-320.

²⁰⁸¹ G. RUSSELL, *The Lydian Concept of Tonal Organization, op. cit.*

²⁰⁸² Ce chiffre paraît exagéré, car à la même époque les deux volumes du *Schillinger System of Musical Composition* sont vendus 30 \$, ce qui est déjà un prix élevé. N. SLONIMSKY, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *op. cit.*, p. 461.

²⁰⁸³ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 102.

²⁰⁸⁴ L. FEATHER, « Jazz Encyclopedia - Questionnaire George Russell », 1955, p. 2-3.

²⁰⁸⁵ "Since the bop period, a war on the chord has been going on, I think. You might characterize the whole era as the decline and fall of the chord." G. RUSSELL et M. T. WILLIAMS, « Ornette Coleman and Tonality », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 5, juin 1960, p. 7.

²⁰⁸⁶ Il rejoint sur ce point Herb Pomeroy. Voir *supra* p. 237.

²⁰⁸⁷ N. HENTOFF, « An Afternoon with Miles Davis », *op. cit.*, p. 12.

Par ailleurs, les accords ont toujours aidé le musicien de jazz à construire des mélodies, à tel point qu'il en est devenu trop dépendant.²⁰⁸⁸

La gestion du chromatisme est un autre élément important du *Lydian Chromatic Concept*, que l'approche soit dans la dimension verticale ou horizontale.

Le *Lydian Concept of Tonal Organization* a évolué vers le *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, un concept de douze sons basé sur la classification des intervalles en fonction de leur relation proche à lointaine avec un son central.²⁰⁸⁹

L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves des possibilités chromatiques entourant un accord ou un centre tonal²⁰⁹⁰. Selon l'approche verticale ou horizontale, et le degré de chromatisme impliqué, Russell arrive à une classification des ressources mélodiques en quatre catégories : *Ingoing Vertical Melodies*, *Outgoing Vertical Melodies*, *Ingoing Horizontal Melodies* et *Outgoing Horizontal Melodies*. Les quatre premières leçons de l'édition de 1959 sont consacrées à l'approche verticale. Russell définit une *Ingoing Vertical Melody* comme étant « dérivée d'un mode issu la gamme chromatique lydienne déterminée par un accord »²⁰⁹¹, et une *Outgoing Vertical Melody* comme étant « dérivée du groupe d'intervalles de la gamme chromatique lydienne elle-même »²⁰⁹², également déterminée par l'accord. L'accord constitue le cadre de référence, même si le choix des notes est élargi, notamment dans le second cas. Russell s'inscrit dans la perspective de la *chord scale theory*, d'autant plus que l'ouvrage est vendu avec tableau coulissant permettant de retrouver directement les gammes correspondant à un accord, et qu'une partie des annexes aborde également cette question²⁰⁹³. Les quatre leçons suivantes sont consacrées à l'approche horizontale. Russell définit une *Ingoing Horizontal Melody* comme étant composée des notes « d'un mode [...] de la gamme chromatique lydienne déterminé par la tendance à la résolution de deux ou plusieurs accords, la tonalité de la musique ou votre jugement esthétique »²⁰⁹⁴. Une *Outgoing Vertical Melody* est composée des intervalles de cette même gamme chromatique lydienne²⁰⁹⁵. Les mouvements cadentiels et la tonalité constituent alors le cadre de référence. On peut noter que Russell y ajoute le libre arbitre du musicien. Ainsi, Russell ne résonne pas en termes de notes correctes ou au contraire à éviter, mais de distance par rapport à un référent donné. La huitième et dernière leçon présente le « cercle de relations proches à éloignées » qui reprend le cycle des quintes en y incluant les échelles lydienes²⁰⁹⁶.

²⁰⁸⁸ "On the other hand, chords have always helped the jazz player to shape melody, maybe to an extent that he now is over-dependent on the chord." G. RUSSELL et M. T. WILLIAMS, « Ornette Coleman and Tonality », *op. cit.*, p. 9.

²⁰⁸⁹ "The Lydian Concept of Tonal Organization evolved into the Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization, a 12-tone concept based on the grading of the intervals on the basis of their close-to-distant relationship to a central tone." D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 16.

²⁰⁹⁰ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, *op. cit.*, p. 1.

²⁰⁹¹ Les termes sont soulignés dans l'ouvrage "A melody derived from a member scale of the Lydian Chromatic Scale determined by a chord." *Ibid.*, p. 23.

²⁰⁹² "A melody which [...] is derived from the body of intervals of the Lydian Chromatic Scale itself." *Ibid.*, p. 25.

²⁰⁹³ *Ibid.*, p. i-xii.

²⁰⁹⁴ Les termes sont soulignés dans l'ouvrage. "A scale [...] of the Lydian Chromatic Scale determined by the resolving tendency of two or more chords, the key of the music or your aesthetic judgment." *Ibid.*, p. 33.

²⁰⁹⁵ *Ibid.*, p. 35.

²⁰⁹⁶ *Ibid.*, p. 43-48.

Le terme *Supra-Vertical Tonal Gravity*, inspiré à Russell par Ornette Coleman n'est pas présent dans l'édition de 1959. Cela confirme que cette édition est rédigée et publiée avant la session de l'école. Russell inclut en annexe un texte rédigé en 1961, intitulé « The "River-Trip" Explanation of Jazz Improvisational Styles »²⁰⁹⁷, dans lequel Ornette complète la galerie de saxophonistes incarnant différents rapports aux dimensions horizontale et verticale. Si Coltrane est l'aboutissement d'un discours chromatique impliqué par les harmonies, Ornette Coleman incarne le discours chromatique impliqué par une tonalité générale, sans que celle-ci soit nécessairement définie par le contexte musical et maintenue tout au long du morceau. Russell indique l'avoir compris lors d'une discussion à Lenox avec Ornette, qui lui déclare alors : « Qu'est-ce que la tonique... et où se trouve-t-elle ? »²⁰⁹⁸. Grâce à Ornette, Russell réalise une synthèse entre les dimensions horizontales et verticales au sein du *Lydian Chromatic Concept*.

Il y a donc fusion de la pensée verticale et de la pensée horizontale lorsqu'elles sont toutes deux abordées de manière chromatique. [...] La pensée verticale mène à la liberté chromatique par rapport à un centre tonal vertical, la pensée horizontale mène à la liberté chromatique par rapport à un centre tonal horizontal. Si un soliste choisit d'être complètement libre, cela ne fait aucune différence de savoir à quel centre il rattache sa pensée.²⁰⁹⁹

Le Lydian Chromatic Concept comme outil pédagogique

George Russell pédagogue

Il s'agit d'aborder ici la finalité du *Lydian Chromatic Concept*. Dans l'édition de 1959, Russell déclare : « Il n'y a donc pas de "choses à faire" ni de "choses à ne pas faire" ». L'objectif est de permettre à l'élève de « trouver son propre concept au sein de celui-ci »²¹⁰⁰. Il insiste sur la nécessaire appropriation personnelle du *Lydian Chromatic Concept*, et sur les choix que celui-ci ouvre aux musiciens. Le discours de Russell sur la nature du *Lydian Chromatic Concept* évolue. Il le présente comme une façon parmi d'autres d'organiser les ressources tonales²¹⁰¹, puis comme une théorie contenant des lois fondamentales²¹⁰², et de façon plus personnelle comme la plus grande priorité de son existence²¹⁰³ et une philosophie personnelle²¹⁰⁴. En ce qui concerne l'application pédagogique du *Lydian Chromatic Concept*, Russell indique qu'il peut être utilisé par les élèves de façon prescriptive, « comme un outil créatif », et également

²⁰⁹⁷ *Ibid.*, p. xviii-xix.

²⁰⁹⁸ "What is the tonic ... or where is it?" B. KORALL, « Who is George Russell », *op. cit.*, p. 9.

²⁰⁹⁹ "So there is a fusion of vertical and horizontal thinking when they are both approached chromatically. [...] Vertical thinking leads to chromatic freedom relative to a vertical tonal center; horizontal thinking leads to chromatic freedom relative to a horizontal tonal center. Then if a soloist chooses to be completely free, it really makes no difference to which of these centers he attaches his thinking." G. RUSSELL et M. T. WILLIAMS, « Ornette Coleman and Tonality », *op. cit.*, p. 9.

²¹⁰⁰ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, *op. cit.*

²¹⁰¹ L. TOWNSEND et G. RUSSELL, « A Challenger », *op. cit.*, p. 8.

²¹⁰² D. HEINING, *George Russell*, *op. cit.*, p. 298.

²¹⁰³ G. GOLDSTEIN, *Jazz Composers Companion*, Rottenburg, Advance Music, 1993, p. 104.

²¹⁰⁴ Ces dimensions du *Lydian Chromatic Concept* ne sont pas traitées dans cette recherche. Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

de façon descriptive, « comme un outil analytique pour relier et définir leur travail »²¹⁰⁵. On peut voir dans cette déclaration une véritable conviction sur la double finalité du *Lydian Chromatic Concept*, un argument de vente pour son ouvrage, et également une hésitation liée à une expérience pédagogique limitée. En effet, avant la Lenox School of Jazz, Russell enseigne en cours particuliers seulement à quelques élèves, parmi lesquels le trompettiste Art Farmer (1928-1999) et le tromboniste Jimmy Cleveland (1926-2008). Il doit alors trouver des solutions pédagogiques adaptées pour enseigner l'improvisation à ces musiciens²¹⁰⁶. En effet, le *Lydian Chromatic Concept* a été initialement pensé pour la composition. Le terme improvisation ne figure pas dans le titre de l'édition de 1953, et apparaît seulement dans celle de 1959.

Ensuite, il faut déterminer les modalités de l'enseignement du *Lydian Chromatic Concept* à la Lenox School of Jazz. George Russell est professeur de composition, et il n'aborde donc pas la question de l'improvisation. Il donne en 1958 à la Lenox School of Jazz un cours dans lequel il analyse le thème « Kary's Trance » de Lee Konitz. Le contenu de ce cours est connu par un article paru dans le magazine *Metronome*²¹⁰⁷. Cette analyse figure également dans la quatrième leçon de l'édition de 1959²¹⁰⁸. Selon Russell, cette composition est un exemple d'une *Ingoing Vertical Melody*, c'est-à-dire que les notes de la mélodie sont issues des notes appartenant aux modes relatifs aux différents accords, avec ou sans embellissements chromatiques. Cette analyse se situe pleinement dans le cadre de la *chord scale theory*, et du lien direct établi entre accords et mode. Russell procède à un chiffrage de la grille dans le référentiel du *Lydian Chromatic Concept*. C'est précisément cette partie du *Lydian Chromatic Concept* qui est mise en avant lors d'un cours de démonstration devant la presse, qui souligne le systématisme russellien comme un témoignage du sérieux de l'enseignement du jazz à Lenox.

George applique son concept lydien, montrant aux étudiants la logique impliquée dans les choix que Konitz a faits sans que celui-ci en ait eu conscience. En résumé, Russell fournit à l'étudiant une théorie opérationnelle grâce à laquelle la composition de jazz peut être réalisée et l'illustre par une application à une œuvre de jazz existante.²¹⁰⁹

Cette partie du cours est entièrement descriptive. George Russell se situe dans la logique interne du *Lydian Chromatic Concept*, sans souci de savoir si cela correspond à la démarche du compositeur. On peut alors se demander quelle est la finalité de ce type d'analyse. Est-ce seulement un étiquetage, une façon nouvelle de nommer et relier des éléments musicaux (gammes et accords), ou bien y a-t-il une dimension explicative ? Cette dernière n'apparaît ni dans l'article de *Metronome* ni dans le passage de l'ouvrage de Russell correspondant. Lee Konitz, professeur à la Lenox School of Jazz, est d'ailleurs présent ce jour

²¹⁰⁵ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, op. cit., p. 49.

²¹⁰⁶ D. CERULLI, « George Russell », op. cit., p. 16-46.

²¹⁰⁷ ANONYME, « The School of Jazz: A Practical Approach to Music Education », *Metronome*, vol. 75, n° 10, octobre 1958, p. 20.

²¹⁰⁸ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, op. cit., p. 23-24.

²¹⁰⁹ "George applies his Lydian concept, showing the student the rhyme and reason involved in the choices which Konitz made without his ever having been aware of the concept. In short, Russell gives the student a workable theory in which jazz composition may be done and illustrates it by an application to an already established jazz composition." ANONYME, « The School of Jazz: A Practical Approach to Music Education », op. cit.

et déclare ne pas avoir écrit en utilisant les modes et la méthode indiqués²¹¹⁰, ce qui ne constitue pas un problème pour Russell.

Nous analysons [la composition de Konitz] « Kary's Trance », ainsi que Bach et Ravel. Personne ne dit que l'un de ces compositeurs a utilisé les gammes que nous avons employées dans l'analyse.²¹¹¹

L'enseignement de Russell est également basé sur une mise en application des procédés analysés. Dans cette partie prescriptive, Russell demande aux élèves « d'écrire des lignes mélodiques sur des standards en utilisant des gammes spéciales », comme le rapporte Lee Konitz, qui suit lui-même les cours de Russell à Lenox²¹¹².

La réception du *Lydian Chromatic Concept* à Lenox

Enfin, il faut déterminer la réception du *Lydian Chromatic Concept* à la Lenox School of Jazz. À la suite d'une conférence que Russell y donne en 1957, John Lewis déclare que le jazz est en mesure de dépasser la théorie de la musique savante occidentale et de produire ses propres concepts²¹¹³. Pour Lewis, le *Lydian Chromatic Concept* est un modèle théorique propre à l'école, qui se distingue en cela de Schillinger et de Berklee. Il est de plus élaboré par un musicien de jazz. C'est donc une production interne au monde du jazz, ce qui légitime cette musique en prouvant qu'elle est capable de construire un discours savant. On peut noter que la formulation complexe, et parfois obscure, de Russell s'inscrit dans cet objectif de « savantisation », et sert en retour cette ambition de légitimation. Enfin, Russell est afro-américain, ce qui constitue un élément de plus dans cette distanciation souhaitée avec l'influence européenne, et correspond à l'idéal de mixité raciale porté à Lenox. D'autres professeurs sont plus réservés sur le *Lydian Chromatic Concept*, comme Jimmy Giuffre :

La première fois que j'ai entendu parler de ce genre de choses, c'était avec George Russell. Il a un système complet, une analyse de la musique qui classe tout en fonction des gammes. Dans toute sa musique, il peut déterminer de quelle gamme il s'agit. En ce qui me concerne. Je ne sais pas si je peux vraiment dire, aussi clairement, ce que je fais quand j'improvise. [...] Je pense qu'il s'agit probablement d'une autre sorte de limitation.²¹¹⁴

C'est la question de l'adaptation du *Lydian Chromatic Concept* aux situations d'improvisation qui est abordée ici. Il est pensé tout d'abord comme un outil de composition par Russell et c'est ici un point d'achoppement ressenti également par des élèves à Lenox. Giuffre tempère et précise dans le même article que l'approche de Russell est valable pour des compositions avec des harmonies statiques, donc au jazz modal. John Lewis précise que

²¹¹⁰ A. HAMILTON et L. KONITZ, *Lee Konitz, op. cit.*, p. 54.

²¹¹¹ "We analyze [Konitz's composition] 'Kary's Trance', along with Bach and Ravel. No one says any of these composers used the scales we used in analysis." *Ibid.*, p. 56.

²¹¹² *Ibid.*, p. 54.

²¹¹³ D. CERULLI, « George Russell », *op. cit.*, p. 16.

²¹¹⁴ "The first time I heard about that kind of thing was with George Russell. He's got a complete system, an analysis of music that places everything in scales. In all of his music, he can break it down as to what scale it is. As for myself. I don't know if I can really say, that clearly, what I'm doing when I improvise. [...] I think it is another kind of limitation perhaps." L. STEPHEN, « An Interview with Jimmy Giuffre », *op. cit.*, p. 11.

ce système s'adresse « à la prochaine génération »²¹¹⁵, c'est-à-dire les élèves ayant appris l'improvisation avec ce système. Sur ce point, l'avenir lui donnera raison avec la généralisation de la *chord scale theory* dans l'enseignement. Néanmoins, parmi les jeunes musiciens présents à Lenox en 1959, les avis sont partagés. Chuck Israels (1936) dénonce une complexification inutile et la terminologie obscure du *Lydian Chromatic Concept*²¹¹⁶. Lenny Popkin (1941) émet un jugement très négatif : « c'était un compositeur et un arrangeur, pas un instrumentiste. Nous devons tous acheter son livre [...] »²¹¹⁷. La critique touche à la personne même de Russell, dont la légitimité est remise en cause. Tout d'abord, pour la dimension mercantile, on a vu que le projet de Russell était de vendre son livre dans les écoles de musique, et la critique semble fondée. Ensuite, Russell est professeur d'une discipline non performative, dans un monde du jazz où la performance est le critère de légitimité, et dans une école comprenant des instrumentistes de renommée internationale. Enfin, la question de la destination du *Lydian Chromatic Concept*, outil pour la composition ou pour l'improvisation, est de nouveau posée. En le formulant dans les termes de cette recherche, on peut se demander si le système de Russell correspond à la formativité caractéristique des situations d'extemporisation dans le jazz, et s'il est suffisamment prescriptif pour donner des outils pratiques aux improvisateurs.

Une réponse à ces questions va être apportée par deux élèves de la Lenox School of Jazz, David Baker et Jamey Aebersold. Russell engage Baker dans le sextet qu'il forme avec des étudiants de Lenox. Baker travaille avec Russell au-delà des deux sessions de 1959 et 1960 auxquelles il assiste. De fait, il possède donc, en tant qu'élève et musicien, une connaissance avérée du *Lydian Chromatic Concept*, auquel il adhère et reste fidèle tout au long de sa carrière²¹¹⁸ : « Je considère George comme l'un des plus grands penseurs du jazz d'aujourd'hui, ne serait-ce qu'à cause de son livre. Il a marqué un tournant dans ma vie musicale »²¹¹⁹. Le livre en question est évidemment le *Lydian Chromatic Concept*, dont Baker développe une approche personnelle, en accord avec la visée pédagogique de Russell :

Je pense que ce n'est que lorsque l'on considère le *Lydian Concept* comme un modèle que cela devient un problème. Si vous le considérez comme une hypothèse, alors ce n'est pas un souci, car selon moi les hypothèses doivent être prouvées.²¹²⁰

Un accident de la route oblige Baker à arrêter le trombone en 1962²¹²¹ et l'amène à se tourner vers la pédagogie. Il enseigne sa propre vision du *Lydian Chromatic Concept*²¹²² et compte parmi ses nombreux étudiants Jamey Aebersold, également élève de la Lenox School of Jazz en 1960²¹²³. Ce dernier rapporte que l'enseignement de Baker est une codification du

²¹¹⁵ D. HEINING, *George Russell, op. cit.*, p. 102.

²¹¹⁶ *Ibid.*, p. 303.

²¹¹⁷ M. PEREZ, « Lenny Popkin, Feelin' the Sprit », *Jazz Hot*, n° 668, été 2014.

²¹¹⁸ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²¹¹⁹ "I consider George one of the really giant jazz minds today – if only because of his book. It marked the turning point in my musical life." D. DEMICHAEL, « Vortex: The Dave Baker Story », *Down Beat*, vol. 31, n° 24, 17 décembre 1964, p. 16.

²¹²⁰ "I think that it's only when you look at the *Lydian Concept* as a template that it becomes a problem. If you see it as a hypothesis, then it's not a problem, because in my mind hypotheses have to be proven." D. BRUBECK, « David Baker & The Lenox School of Jazz », *Jazz Education Journal*, vol. 35, n° 2, septembre 2002, p. 50.

²¹²¹ M. HERZIG, *David Baker: A Legacy in Music*, Bloomington, Indiana University Press, 2011, p. 49.

²¹²² D. BAKER, *Techniques of Improvisation, Volume 1: A Method for Developing Improvisational Technique (based on the Lydian Chromatic Concept by George Russell)*, Chicago, Maher, 1971.

²¹²³ Voir *infra* tableau "Concert final de la session 1960" en annexe.

langage de l'improvisation par l'usage des modes²¹²⁴, c'est-à-dire un outil essentiellement prescriptif, et réduit à la *chord scale theory*, ce que confirme David Baker, qui voit là l'essentiel de son expérience avec Russell et de ce que lui-même souhaite transmettre.

Je me souviens très bien du jour où les yeux de Jamey Aebersold se sont illuminés, lorsque je lui ai parlé des relations entre les gammes et les accords, du fait que tel accord correspond avec telle gamme et vice-versa. Je me souviens que mes propres yeux se sont illuminés lorsque George Russell m'a dit la même chose.²¹²⁵

David Baker et Jamey Aebersold sont des disciples de la première et seconde génération de George Russell. Du fait de leur influence dans les institutions et dans l'édition de supports pédagogiques à partir des années 1970, ils diffusent alors largement leur version de la *chord scale theory*, issue du *Lydian Chromatic Concept*.

²¹²⁴ M. HERZIG, *David Baker, op. cit.*, p. 23.

²¹²⁵ "I can remember so vividly the day Jamey Aebersold's eyes lit up, the day I told him about chord-scale relationships, that this chord goes with this scale and vice-versa. I can remember my own eyes lighting up when George Russell had told me that." D. BRUBECK, « David Baker & The Lenox School of Jazz », *op. cit.*, p. 51.

3. Codification de la *chord scale theory*

« Rien de comparable au conservatoire », dit-il [Francis Newton], « ou à l'école de ballet classique n'a jamais existé dans le domaine du jazz ». Est-ce réellement vrai ? Qu'en est-il de l'école de clarinette de Tio à La Nouvelle-Orléans ? Tristano ? L'école de jazz de Music Inn ? Le jazz à Juilliard ?²¹²⁶

Cet extrait est issu d'une critique par Ernest Borneman, du livre de Francis Newton, *The Jazz Scene*²¹²⁷, paru en 1959. Malgré le développement du secteur depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement institutionnel du jazz n'est toujours pas perçu par une partie des observateurs et des critiques. Une raison de ce manque de visibilité tient certainement au fait qu'il s'agit d'expériences se déroulant hors des centres de production du jazz (Denton, Boston, Lenox) et dont le rayonnement n'est pas encore suffisant à l'échelle du pays tout entier. C'est paradoxal, car 1959 est une année décisive pour l'enseignement du jazz, tout comme elle l'est pour l'histoire du jazz. En 1959, Leon Breeden arrive à North Texas, Stan Kenton organise son premier stage d'été, Herb Pomeroy enseigne sa version de la *chord scale theory* dans son cours *Line Writing* à la suite du départ de Robert Freedman l'année précédente, George Russell publie son *Lydian Chromatic Concept* lors de la session capitale de la Lenox School of Jazz. 1959 marque également le début d'une série de publications dont l'objet est de codifier la *chord scale theory*. À partir de cette date, plusieurs ouvrages pédagogiques fixent le cadre théorique et pratique d'une approche de l'improvisation basée sur le lien entre gammes et accords, qui constitue le cœur de l'enseignement du jazz depuis lors. Ce mouvement de publication doit être situé dans le cadre du développement de l'enseignement du jazz dans les années 1960²¹²⁸. L'objet de cette dernière partie est, dans un premier temps, de réaliser l'historique de cette codification, avec l'analyse de deux ouvrages fondateurs. Dans un second temps, les problématiques pédagogiques et musicales seront envisagées, sous l'angle de la Théorie des musiques audiotactiles.

3.1. John Mehegan et Jerry Coker

Le terme chronologique de cette recherche est fixé en 1967. En l'espace de quelques années, on observe une évolution rapide de la présentation de la *chord scale theory*. Elle est étudiée ici à travers deux auteurs remarquables pour l'importance de leurs ouvrages respectifs et pour le cadre dans lequel chacun d'entre eux enseigne. John Mehegan est professeur à la Juilliard School, institution new-yorkaise prestigieuse d'enseignement de la musique savante. Jerry Coker travaille successivement dans les universités d'Indiana et de Miami, deux villes peu identifiées dans l'histoire du jazz. La diversité des structures et de leur implantation géographique est une constante dans cette recherche. Ce paramètre doit être pris en compte dans l'analyse de leurs ouvrages.

²¹²⁶ "Nothing like the conservatoire," he says, "or like the classical ballet school has ever existed in jazz." Is that really true? What about Tio's clarinet school in New Orleans? Tristano? The School of Jazz at Music Inn? Jazz at Juilliard?" E. BORNEMAN, « Book Review », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 9, octobre 1959, p. 40.

²¹²⁷ Pour la citation originale dans l'ouvrage, voir F. NEWTON, *The Jazz Scene*, London, The Jazz Book Club, 1959, p. 186.

²¹²⁸ P. D. LOPES, *The Rise of a Jazz Art World*, op. cit., p. 264.

3.1.1. John Mehegan

John Mehegan publie son ouvrage en 1959, c'est-à-dire au moment même où paraît la deuxième édition du *Lydian Chromatic Concept*. Cette simultanéité indique encore une fois que la mise en place de la *chord scale theory* est un phénomène structurel, en rapport avec l'évolution de l'enseignement du jazz sur un temps long et les bouleversements musicaux qui ont alors lieu. Il est nécessaire de détailler le parcours de John Mehegan avant d'analyser son ouvrage.

Éléments biographiques

Le parcours du pianiste John Mehegan est complexe et fait le lien entre différents acteurs abordés dans le cadre de cette recherche. Il est nécessaire de distinguer ses activités de musicien et de critique d'une part, et son enseignement d'autre part.

Mehegan critique et musicien

Mehegan naît en 1916²¹²⁹ dans le Connecticut. Il ne bénéficie pas d'un apprentissage en conservatoire en piano classique, car il échoue au test d'entrée, et suit alors une année de cours d'harmonie hors cursus, ce qui constitue son seul parcours d'études formelles²¹³⁰. Il apprend à jouer du jazz dans des orchestres locaux du Connecticut. Il arrive à New York en 1941 et se fait une place dans le milieu du jazz²¹³¹. Il joue également pour le théâtre, notamment à Broadway durant trois ans pour la pièce *A Streetcar named Desire*²¹³², dont il a écrit la musique. Parallèlement à sa carrière de musicien, il participe à de nombreuses tables rondes déjà évoquées dans cette recherche. Il est très proche de Leonard Bernstein²¹³³, qui le charge d'organiser un colloque sur le jazz²¹³⁴ lors du festival de Brandeis le 13 juin 1952²¹³⁵. Habitué de Lenox pour avoir joué à Jacob's Pillow en 1947²¹³⁶, il est invité en tant que musicien enseignant par Marshall Stearns à plusieurs reprises à *Music Inn* : lors des deux premières *roundtables* en 1951²¹³⁷, puis lors du panel de discussion de 1956 sur la technique instrumentale²¹³⁸. Il est de nouveau à Lenox en 1958 pour un débat sur l'enseignement du jazz²¹³⁹. S'il n'est pas certain qu'il rencontre alors George Russell, il est indéniable qu'il sait ce qu'il se passe à la Lenox School of Jazz au moment où lui-même écrit sa méthode. Il participe

²¹²⁹ Mehegan se rajeunit de quatre ans en affirmant être né en 1920. B. KERNFELD, « Mehegan, John (Francis) », dans *Grove Music Online*, 2002.

²¹³⁰ ANONYME, « Perseverance Pays Off for Pianist at Pillows », 1947.

²¹³¹ M. LYDON, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », *Contemporary Keyboard*, avril 1983, p. 22-23.

²¹³² ANONYME, « Barefield Heads Stage Play Group », *Down Beat*, vol. 14, n° 26, 17 décembre 1947, p. 8.

²¹³³ Avec lequel il entretient une relation homosexuelle dans les années 1940, voir A. SHAWN, *Leonard Bernstein: An American Musician*, New Haven, Yale University Press, 2014, p. 94.

²¹³⁴ S. H. BURTON, *Leonard Bernstein*, London, Faber & Faber, 2017 édition électronique.

²¹³⁵ Voir *supra* p. 206 et également N. HENTOFF, « Bernstein, Blitzstein and Brecht Blend Brilliantly at Brandeis », *op. cit.*

²¹³⁶ ANONYME, « Perseverance Pays Off for Pianist at Pillows », *op. cit.*

²¹³⁷ ANONYME, « Stearns, Blesh at Ragtime Seminar », *Down Beat*, vol. 18, n° 15, 27 juillet 1951, p. 15 ; M. W. STEARNS, « Roundtables of Scholar's Offers Definition of Jazz », *op. cit.*

²¹³⁸ ANONYME, « The Modern Touch Was Theirs », *op. cit.*

²¹³⁹ ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*

la même année à un colloque sur la critique au festival de Newport²¹⁴⁰. En effet, à partir de la seconde partie des années 1950, Mehegan écrit des articles pour *Down Beat*²¹⁴¹, et il est en charge des critiques jazz au *New York Herald Tribune* à compter de 1957²¹⁴². Dans ce rôle, il prend position en faveur de la tradition du jazz établie durant les décennies précédentes face aux évolutions de la fin des années 1950²¹⁴³. Son opposition marquée à Ornette Coleman marque une profonde divergence avec George Russell sur ce point, et la remarque suivante vise directement la « *Lenox-Atlantic-Jazz Review connexion* » : « Sa réputation [celle d'Ornette Coleman] est entièrement le résultat d'une promotion artificielle par un petit groupe de faiseurs de rois »²¹⁴⁴.

La discographie de John Mehegan révèle son positionnement particulier dans le monde du jazz, du fait de l'articulation qu'il réalise entre musique, médiation et pédagogie. Il enregistre peu et uniquement entre 1945 et 1960. Son deuxième disque, enregistré en duo avec Charles Mingus en 1952, s'intitule *From Barrelhouse to Bop*, et retrace l'histoire du piano jazz. La pochette comprend au verso un tableau intitulé « généalogie du piano jazz »²¹⁴⁵. En 1956, il enregistre en solo un disque intitulé *How I Play Jazz Piano*²¹⁴⁶. Le recto de la pochette comprend un cours avec une analyse harmonique de « All Through the Night »²¹⁴⁷, joué dans le disque, ainsi que des réalisations d'accords et des exercices d'improvisation. Enfin en 1960, il enregistre en trio le disque *The Act of Jazz*²¹⁴⁸, dont le sous-titre est « une explication d'une performance de jazz ». Mehegan est narrateur et détaille oralement les processus d'improvisation, affirmant que les modes en sont « l'élément le plus important ». La dimension audiotactile de la démarche de Mehegan est avérée. L'utilisation du disque comme outil pédagogique a déjà été observée chez Teddy Wilson²¹⁴⁹.

Mehegan pédagogue

John Mehegan devient en 1945 assistant de Teddy Wilson à la Metropolitan Music School²¹⁵⁰. Teddy Wilson enseigne de 1945 à 1952 aux sessions d'été de la Juilliard School of Music, à une vingtaine d'élèves pianistes en cours particuliers en moyenne²¹⁵¹. Mehegan est également engagé à la Juilliard à partir de septembre 1947 pour enseigner l'improvisation dans « l'*extension division* »²¹⁵². Il s'agit de cours hors cursus. Le jazz n'est pas enseigné dans le cursus des études à cette époque, et il n'y a pas d'autres enseignants jazz. On peut noter néanmoins la présence de Vincent Abato (1919-2008), professeur de saxophone classique à partir de 1947, et qui a auparavant joué dans les orchestres de Paul Whiteman, Glenn Miller

²¹⁴⁰ ANONYME, « The Critics Symposium at Newport », Newport Jazz Festival, 1958.

²¹⁴¹ Par exemple J. MEHEGAN, « Jazz Criticism », *Down Beat*, vol. 23, n° 18, 5 septembre 1956, p. 12-38.

²¹⁴² J. MEHEGAN, « John Mehegan Curriculum Vitae », s.d.

²¹⁴³ J. MEHEGAN, « The Case for Swinging », *Down Beat*, vol. 26, n° 17, 20 août 1959, p. 43-44.

²¹⁴⁴ « *His reputation is completely the result of artificial promotion by a small group of king-makers.* » J. MEHEGAN, « The Question of Coleman », *Down Beat*, vol. 26, n° 26, 24 décembre 1959, p. 7.

²¹⁴⁵ J. MEHEGAN, 1952, *From Barrelhouse to Bop - A History of Jazz Piano - Narrated and Played by John Mehegan with Charles Mingus, Bassist*, Perspective, 1953.

²¹⁴⁶ J. MEHEGAN, 1956, *How I Play Jazz Piano*, Savoy, 1956.

²¹⁴⁷ C. PORTER (1891-1964), « All Through the Night », 1934.

²¹⁴⁸ J. MEHEGAN, 1960, *The Act of Jazz*, Epic, 1960.

²¹⁴⁹ Voir *supra* p. 69.

²¹⁵⁰ B. KERNFELD, « Mehegan, John (Francis) », *op. cit.*

²¹⁵¹ T. WILSON, A. LIGTHART et H. VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, *op. cit.*, p. 79-80.

²¹⁵² ANONYME, « John Mehegan Juilliard School Contract », Juilliard School of Music, 1947.

et Claude Thornhill (1908-1965)²¹⁵³. Mehegan invite des musiciens extérieurs dans son cours d'improvisation, comme le trio d'Oscar Peterson (1925-2007)²¹⁵⁴ et Phil Woods (1931-2015) en 1956. Mehegan enseigne à partir de 1948 au Teachers College at Columbia University²¹⁵⁵. Un article de Leonard Feather nous renseigne sur le nombre et la typologie de ses élèves à cette période. Ils sont 70 à Columbia University et 45 à la Juilliard, répartis en quatre catégories : des musiciens professionnels, des étudiants en voie de professionnalisation, des enseignants et des amateurs.

Teddy Wilson est donc étroitement associé au parcours d'enseignant de John Mehegan. L'attitude de Mehegan à son égard est ambivalente. D'un point de vue musical, il le place très haut dans son estime : « Tatum et Wilson représentent le summum du piano jazz avant 1940 »²¹⁵⁶. Sur le plan pédagogique, son jugement est sévère.

Teddy était mon héros et un homme très gentil. Mais il écoutait ces gars sans talent et leur disait : « Pourquoi ne joues-tu pas quelque chose de plus semblable à ça ? ». Il jouait, et c'était magnifique. Le gamin en prenait plein la vue, mais pour ce qui est d'apprendre quoi que ce soit, la leçon était terminée. Je voulais enseigner sans jouer.²¹⁵⁷

La critique est d'autant plus dure que ce que nous avons étudié de l'enseignement de Wilson²¹⁵⁸ montre une structuration pédagogique autant dans ses propos que dans les supports de cours. La dernière phrase est surprenante, et là se situe son désaccord avec Wilson. Le fait de ne pas passer par le jeu dans la transmission interroge d'un point de vue pédagogique. Mehegan focalise très certainement son enseignement sur les dimensions harmonique et syntaxique, comme le montre le passage suivant, dans lequel il précise son projet pédagogique. Ses propos sont rapportés par Leonard Feather

« Le mépris effarant pour les principes de base – gammes, intervalles, harmonies, abordés dans les 12 tonalités – crée une sorte de monde imaginaire dans lequel les interprètes de musique classique et de jazz manipulent des outils musicaux dont ils n'ont qu'une vague idée [...] ». Le travail de Mehegan, précise celui-ci, consiste essentiellement à associer la théorie classique et le vocabulaire du jazz, afin de doter ce dernier d'un langage formel qui exprime avec précision sa beauté et sa complexité.²¹⁵⁹

²¹⁵³ M. MYERS, *Why Jazz Happened*, op. cit., p. 59.

²¹⁵⁴ ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 23, n° 10, 16 mai 1956, p. 6.

²¹⁵⁵ Comme J. Schillinger avant lui, voir *supra* p. 191. J. MEHEGAN, « John Mehegan Curriculum Vitae », op. cit.

²¹⁵⁶ "Tatum and Wilson represented the high point of piano jazz prior to 1960 [...]" ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », op. cit., p. 11.

²¹⁵⁷ "Teddy was my hero and a very nice man. But he'd listen to these inept guys and then say, 'Well, why don't you play something more like this.' He'd play, and it'd be beautiful. The kid would get a kick out of it, but as far as learning anything, the lesson was over. I wanted to teach without playing." M. LYDON, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », op. cit., p. 24.

²¹⁵⁸ Voir *supra* p. 68.

²¹⁵⁹ "The appalling disregard for basic mechanics - scales, intervals, harmony, presented in all 12 keys creates a kind of fantasy world in which both classical and jazz performers deal with musical tools of which they have only a fuzzy insight[...]. Mehegan's work, he says, has dealt primarily with the joining of classical theory and jazz content, to give the jazz art a formal language that precisely expresses its beauty and complexity." L. FEATHER, « Jazz Needs Much Better Teachers », *Valley Times*, août 1961.

Cette volonté de transversalité avec la musique savante occidentale s'inscrit dans les enjeux du *Third stream*. Le poids de l'institution renforce le souhait de faire apparaître le jazz comme une musique légitime, d'une façon comparable à l'influence que Tanglewood exerce sur la Lenox School of Jazz. On peut craindre que le jazz adopte les méthodes pédagogiques de la musique savante occidentale, surtout au vu des réserves de Mehegan sur les situations de jeu dans la transmission. Cependant, si Mehegan affirme les points communs des apprentissages du jazz et de la musique savante, il souligne également les spécificités des musiques de régime audiotactile dans leur rapport à l'écrit :

La musique sur laquelle l'étudiant de jazz travaille est généralement celle de compositeurs de standards tels que Rodgers et Hart, Gershwin, Porter, Kern et d'autres du même genre. C'est notre littérature, tout comme le piano possède les sonates de Beethoven, les études de Chopin, etc. Au fil des ans, certaines conventions se sont développées quant à la manière de jouer ces morceaux et elles sont généralement acceptées par tous les musiciens de jazz. Elles n'ont parfois rien à voir avec ce qui est écrit sur les partitions.²¹⁶⁰

Enfin, c'est la position de Mehegan sur l'improvisation qu'il est important de connaître. L'expérience et le regard du musicien, du critique et du pédagogue s'articulent ici pour donner une vision humble et juste sur la nature et les mécanismes mis en jeu :

Je suis censé être un expert en la matière, mais je ne comprends pas vraiment le processus. Je sais que je peux le faire – beaucoup de gens le font très bien – mais c'est un acte magique, quelque chose de très précieux. L'improvisation est un amalgame de tout ce que vous avez fait, de tout ce que vous avez entendu, de tout ce que vous avez ressenti et pensé.²¹⁶¹

Jazz Improvisation

La série *Jazz improvisation* écrite par John Mehegan comprend quatre volumes, dont la publication s'étend de 1959 à 1965²¹⁶². Seule la première partie du premier livre est analysée dans cette recherche, car c'est là que Mehegan traite des questions d'harmonie et de la *chord scale theory*. La suite de l'ouvrage, et le reste de la série *Jazz Improvisation*, portent en effet très largement sur la technique pianistique, ce qui dépasse le cadre de cette

²¹⁶⁰ "The music that the jazz student is playing from is generally by such song writers as Rodgers and Hart, Gershwin, Porter, Kern and people of that kind. This is our literature, just as the piano has the Beethoven sonatas, Chopin Etudes, etc. Through the years, certain conventions have grown as far as how these tunes will be played and they are generally accepted by all jazz musicians. They sometimes have nothing to do with what is written on sheet music." ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*, p. 11.

²¹⁶¹ "I'm supposed to be an expert on the subject, but I don't understand how it's really done. I know I can do it - many people can do it very well - but it's an act of magic, something very precious. Improvisation is an amalgam of everything you've ever done, everyone you've ever heard, everything you've felt and thought about." M. LYDON, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », *op. cit.*, p. 24.

²¹⁶² J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.* ; J. MEHEGAN, *Jazz Improvisation Vol.2: Jazz Rhythm and the Improvised Line*, New York, Watson-Guptill Publications, 1962 ; J. MEHEGAN, *Jazz Improvisation Vol.3: Swing and Early Progressive Piano Styles*, New York, Watson Guptill, 1964 ; J. MEHEGAN, *Jazz Improvisation Vol.4: Contemporary Piano Styles*, New York, Watson-Guptill, 1965.

recherche²¹⁶³. Le contenu analysé ici a été élaboré par Mehegan durant ses années d'enseignement, et il le rassemble à la fin des années 1950 à la demande de son éditeur²¹⁶⁴. Il est possible de suivre cette période d'élaboration conceptuelle dans une série d'articles publiés mensuellement par Mehegan dans la revue *Metronome* à partir d'octobre 1952. Cette rubrique intitulée « How to Play Jazz Piano » s'inscrit dans la continuité de celle tenue par Teddy Wilson à la fin des années 1930²¹⁶⁵. Dans son article introductif, Mehegan précise qu'outre l'apprentissage des techniques de piano, il s'agit d'une initiation à l'harmonie jazz²¹⁶⁶. C'est également avec ces questions que Mehegan débute le premier livre de la série *Jazz Improvisation*. Il présente lui-même son projet éditorial dans un texte qui est ensuite repris dans les encarts publicitaires. La première phrase est d'ailleurs présente en partie dans la préface de Leonard Bernstein²¹⁶⁷. La codification est l'objet principal du livre.

Le premier livre complet à codifier et à délimiter la procédure insaisissable connue sous le nom d'improvisation jazz. Écrit principalement pour les pianistes, mais applicable à tous les instruments, à l'exception de la batterie.²¹⁶⁸

L'analyse du contenu du livre de Mehegan porte dans un premier temps sur les procédés de taxonomie et d'organisation interne, et dans un second temps sur la relation entre les dimensions verticale et horizontale. Le caractère descriptif ou prescriptif de l'ouvrage est abordé successivement dans chacune de ces parties.

Chiffrage et taxonomie

Dès l'introduction, Mehegan expose les principes de chiffrage des degrés qui constituent un des apports majeurs de l'ouvrage. Il affirme être le premier à faire une application dans le jazz du système du chiffrage issu de la basse continue, c'est-à-dire « une méthode organisée permettant de codifier n'importe quelle fonction musicale »²¹⁶⁹. On observe de fait une équivalence implicite entre chiffrage de degrés et fonctions, caractéristique de l'enseignement de l'harmonie jazz. Mehegan se situe ici sans le préciser dans la musique tonale fonctionnelle, qui constitue selon lui un cadre indépassable pour le jazz²¹⁷⁰. L'accord est pensé dans son contexte, en relation avec un centre tonal. Mehegan justifie très justement l'usage du chiffrage par la perception phénoménologique du sujet dans les situations de jeu propre au jazz.

²¹⁶³ Pour une analyse de l'intérêt des *voicings* de John Mehegan, voir J. T. HALL, *An Analysis of the Grip System: An Approach to Jazz Harmony*, DMA dissertation, University of Miami, 2015, p. 27 ; L. CUGNY, « Sur trois solos de Bill Evans et une expérience », *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, 2018, p. 22.

²¹⁶⁴ M. LYDON, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », *op. cit.*, p. 24.

²¹⁶⁵ Voir *supra* p. 68.

²¹⁶⁶ J. MEHEGAN, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 68, n° 10, octobre 1952, p. 18.

²¹⁶⁷ J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 5.

²¹⁶⁸ "The first comprehensive book to codify and delineate the elusive procedure known as jazz improvisation. Written primarily for pianist, but applicable to all instruments except drums." J. MEHEGAN, « Jazz Improvisation Presentation », s.d.

²¹⁶⁹ J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 7.

²¹⁷⁰ J. MEHEGAN, « The Case for Swinging », *op. cit.*

Aucun musicien de jazz ne pense à des symboles d'accord lorsqu'il joue : il entend des intervalles en fonction de la distance entre un accord et un autre. La meilleure façon de décrire la distance est d'utiliser un chiffreage.²¹⁷¹

Dans le même passage, il évoque également l'intérêt du chiffreage pour la transposition, ainsi que le besoin accru de transmission d'informations généré par le développement de l'enseignement du jazz, qui nécessite la mise en place d'un système de codification partagé. Mehegan reprend également le chiffreage des renversements issu de la basse continue, mais uniquement pour les réalisations de piano, ce qui est hors du cadre analysé ici.

Mehegan expose ensuite son système de taxonomie des accords à quatre sons, basé sur l'harmonisation de la gamme diatonique majeure : accord majeur septième, accord septième (qu'il nomme dominant), accord mineur septième et accord demi-diminué²¹⁷². On peut noter ici l'ambiguïté de mélanger les appellations liées aux qualités et celle liée à une fonction dans le cadre de l'accord septième. Il ajoute l'accord diminué pour arriver à un total de cinq qualités²¹⁷³ auxquelles il associe un symbole (respectivement M, x, m, ø, o). Transposé sur les douze fondamentales chromatiques, il obtient soixante accords différents, qui constituent l'ensemble des possibilités retenues dans son ouvrage²¹⁷⁴. Mehegan est très certainement le premier auteur à émettre « une hypothèse sur la question des qualités d'accord »²¹⁷⁵. Mehegan articule chiffreage des degrés et qualités des accords, spécifiées seulement pour les accords non diatoniques, et présente les progressions harmoniques des standards sous une forme entièrement codifiée. À la sortie du livre, le système de chiffreage de Mehegan est salué comme une nouveauté et un apport important²¹⁷⁶. Grâce aux articles parus dans *Metronome*, on sait que Mehegan utilise dès 1953 les symboles pour les qualités d'accords²¹⁷⁷, les soixante accords²¹⁷⁸ et les chiffreages de progressions harmoniques²¹⁷⁹. Le recto de la pochette du disque *How I Play Jazz Piano* contient également en 1956 l'ensemble de ces éléments. Mehegan a donc mis en place ce système de chiffreage de nombreuses années avant sa publication. Comme la *chord scale theory*, le chiffreage des progressions harmoniques est un phénomène structurel qui se généralise à ce moment de développement de l'enseignement institutionnel du jazz, comme cela a été le cas pour les symboles d'accords dans les années 1930 lors de l'essor des publications pédagogiques. On a vu précédemment que George Russell réalise un chiffreage dans son référentiel lydien. Mehegan ici n'invente rien, car il réutilise des conventions de chiffreage existant précédemment et la question ici n'est pas de déterminer s'il a une bonne connaissance de la basse continue et si son application en l'espèce est correcte. Ce qui importe, c'est qu'il propose très tôt un système opérationnel, adapté aux pratiques musicales du jazz situées dans le cadre de l'harmonie tonale fonctionnelle. Son chiffreage est essentiellement descriptif, mais a vocation à être mis en

²¹⁷¹ "No jazz musician thinks of lettered chords when he is playing; he hears interval steps based on the distance between one chord and another. Distance can best be described by number. » J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 7.

²¹⁷² Ce souci d'explicitement la construction des accords est commun avec Teddy Wilson. Leur explication diffère, mais elle repose pour tous les deux sur une construction à partir d'un empilement de tierce. Voir *supra* p. 69.

²¹⁷³ J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 16-18.

²¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 20.

²¹⁷⁵ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, *op. cit.*, p. 167.

²¹⁷⁶ D. DEMICHAEL, « Book Review », *Down Beat*, vol. 26, n° 22, octobre 1959, p. 40 ; W. Russo, « The How of Jazz Improvisation », s.d.

²¹⁷⁷ J. MEHEGAN, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 3, mars 1953, p. 20-21.

²¹⁷⁸ J. MEHEGAN, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 2, février 1953, p. 20.

²¹⁷⁹ J. MEHEGAN, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 4, avril 1953, p. 16-17.

œuvre en situation de jeu. Selon les termes employés par Jules Foster lors du débat de 1958 auquel Mehegan participe, c'est un usage fonctionnel de la théorie : « le jazz fait de chaque aspect de la théorie quelque chose que l'on applique en jouant »²¹⁸⁰.

Vertical et horizontal

La principale différence avec la suite de l'ouvrage qui aborde les modes réside dans le fait que l'accord est alors pensé de façon isolée, hors de tout contexte. Mehegan commence par définir la notion de mode, dans une démarche caractéristique de l'ouvrage.

Un mode est une gamme décalée jouée d'une fondamentale à l'autre de l'accord.²¹⁸¹

Mehegan se situe ici dans le cadre de la gamme majeure diatonique, et les modes sont pensés uniquement en lien avec les accords. Il fait immédiatement une application de cette définition sur la progression harmonique de « Speak Low »²¹⁸². Mehegan détaille ensuite les modes par qualités d'accords. Pour l'accord majeur septième, il conseille la gamme majeure, en justifiant ce choix par ses propres impressions²¹⁸³. Il s'oppose sur cette question à George Russell, qui opte pour le mode lydien. Pour les accords de septième, un seul choix est proposé, en l'occurrence mixolydien, même dans le cas des dominantes secondaires²¹⁸⁴. Cela paraît étonnant étant donné que Mehegan se place dans le cadre de la tonalité, et des nombreuses notes non diatoniques que l'application stricte de cette consigne génère. Ici, chaque accord est pensé isolément, sans tenir compte des harmonies qui l'entourent et des mouvements de voix qui les relient. Il en est de même pour les accords mineurs avec une généralisation de l'emploi du mode dorien, sauf quelques exceptions²¹⁸⁵. À chaque accord est associé un mode. C'est également le cas de l'accord diminué, auquel Mehegan associe le mode diminué, seul mode à ne pas être issu de la gamme majeure diatonique²¹⁸⁶. Ainsi, Mehegan aboutit à un choix de cinq modes nommés majeur, dorien, dominant, demi-diminué et diminué. En les transposant dans les douze tons, il obtient soixante modes correspondant aux soixante accords.

Nous avons maintenant complété les gammes pour les soixante accords. On ne saurait trop insister sur l'importance de ces gammes dans la constitution du matériel nécessaire à l'improvisation en jazz.²¹⁸⁷

Cette partie de l'ouvrage est entièrement prescriptive. On ne trouve pas dans ses publications pédagogiques précédentes d'utilisation des modes, ce qui indique certainement qu'il les intègre dans son enseignement au moment de la rédaction de sa méthode. Cette

²¹⁸⁰ ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *op. cit.*, p. 10.

²¹⁸¹ "A mode is a displaced scale played from root to root of the chord." J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 78.

²¹⁸² K. WEIL (1900-1950), "Speak Low", 1943.

²¹⁸³ J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 81.

²¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 83.

²¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 88.

²¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 93.

²¹⁸⁷ "We have now completed the scales for the sixty chords. The importance of these scales cannot be overstated in building the material for jazz improvisation." *Ibid.*, p. 94.

partie de la méthode de Mehegan est critiquée par Bill Russo, qui a lui-même étudié les modes avec Tristano auparavant²¹⁸⁸.

En formant les gammes par rapport aux accords, M. Mehegan emploie une terminologie modale qui donne des résultats. Cette nomenclature modale est cependant confuse et parfois assez approximative.²¹⁸⁹

Néanmoins, Mehegan est le premier à relier de façon directe les accords et les modes issus de la gamme majeure dans une démarche synthétique²¹⁹⁰, ce qui constitue à ce titre une étape majeure dans la codification de la *chord scale theory*. Il faut également noter l'absence de lien entre les ouvrages de George Russell et John Mehegan, ce qui indique que plusieurs voies sont suivies simultanément dans ce domaine.

3.1.2. Jerry Coker

Il est nécessaire dans un premier temps de situer les liens de Jerry Coker avec David Baker et Jamey Aebersold, puis de retracer son parcours musical et pédagogique, avant d'analyser *Improvising Jazz*.

ABC : Aebersold/Baker/Coker

Jerry Coker forme avec David Baker et Jamey Aebersold un groupe d'enseignants très influents à partir de la seconde partie des années 1960, et qui pour cette raison ont été surnommés « l'ABC de l'enseignement du jazz ». Ils sont tous les trois originaires de l'Indiana, sont nés dans les années 1930, au début de cette décennie pour Coker et Baker, à sa fin pour Aebersold. Ils partagent une vision très pragmatique et normalisée de l'enseignement du jazz.

Cette conception de la pédagogie de l'improvisation en jazz, je l'appelle le soliste type : un modèle générique et partagé de ce que signifie l'improvisation et un ensemble de techniques et de connaissances qui permettent de l'apprendre ou de l'enseigner.²¹⁹¹

Cette codification des paramètres de langage harmonique et mélodique porte principalement sur la période du bebop²¹⁹². Elle est largement basée sur la *chord scale theory*, dans une version héritée de George Russell, du fait du lien fort que ce dernier entretient au début des années 1960 avec la communauté des musiciens de l'Indiana. Il faut donc envisager les méthodes de ces trois auteurs comme étroitement liées. Coker publie son premier livre en

²¹⁸⁸ Voir *infra* interview de Eunmi Shim en annexe.

²¹⁸⁹ "In forming the scales against the chords, Mr. Mehegan employs a modal terminology which will get results. This modal nomenclature is confusing, though, and is quite offhand at times." W. Russo, « The How of Jazz Improvisation », *op. cit.*

²¹⁹⁰ H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 8.

²¹⁹¹ "This conception of jazz improvisation pedagogy I term the soloist-as-such: a shared generic model of what it means to improvise and a collection of techniques and knowledge with which it can be learned or taught." M. D. THIBEAULT, « Aebersold's Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student », *Journal of Research in Music Education*, vol. 70, n° 1, 1^{er} avril 2022, p. 79.

²¹⁹² Voir *infra* interview de David Liebman en annexe.

1964²¹⁹³. Jamey Aebersold débute en 1967²¹⁹⁴ la publication d'une série de disques d'accompagnement, qui compte plus d'une centaine de volumes, parus sur une période de plus de trente ans. Malgré leur intérêt audiotactile, ces ouvrages, qui constituent des objets hybrides entre méthodes pédagogiques et recueil de partitions, ne seront pas étudiés ici²¹⁹⁵. David Baker, pourtant le plus âgé, ne publie pas avant 1969²¹⁹⁶, c'est-à-dire en dehors des limites chronologiques de cette recherche²¹⁹⁷. Parmi les raisons expliquant ce décalage, la discrimination raciale est un facteur déterminant, et Baker dénonce dès 1965²¹⁹⁸ le manque de représentation des Afro-Américains dans les institutions d'enseignement. Il semble en être de même dans le domaine de l'édition musicale.

Improvising Jazz : *contexte d'élaboration*

David Baker est d'un an l'aîné de Jerry Coker et ils font ensemble leurs études à Indiana University au début des années 1950, en compagnie d'Al Kiger, Joe Hunt et Dave Young²¹⁹⁹. Coker interrompt ses études en 1953 lorsqu'il est engagé dans le *big band* de Woody Herman, avec lequel il joue pendant un an, et mène ensuite une carrière de musicien professionnel, jouant notamment dans l'orchestre de Stan Kenton²²⁰⁰. Durant cette période il enregistre en tant que leader avec des musiciens d'Indiana University²²⁰¹. Il commence à enseigner en cours particulier en 1955, et obtient son premier poste en 1958 à Sam Houston State University. Il reprend par la même occasion ces études musicales, et sur le conseil du doyen Bill Lee (1929-2011), choisit l'improvisation comme sujet de recherche de son master²²⁰². Il quitte ce poste en 1962, pour rejoindre Monterey Peninsula College où il enseigne pendant deux ans, puis il est de retour à Indiana University de 1964 à 1966²²⁰³. Pendant ces deux années, il enseigne et dirige les orchestres, mais ces cours ne sont pas diplômants. Lors de son départ, il recommande David Baker pour le remplacer. Celui-ci met alors progressivement en place le cursus universitaire de premier cycle à Indiana University²²⁰⁴. Il est important de noter que le doyen de l'université est Wilfred Conwell Bain, qui est également à l'origine du développement de l'enseignement du Jazz à North Texas au début des années 1940²²⁰⁵. Bill Lee, lui-même ancien étudiant de North Texas, et nommé

²¹⁹³ J. COKER, *Improvising Jazz*, *op. cit.*

²¹⁹⁴ J. AEBERSOLD (éd.), *How to Play Jazz and Improvise*, New Albany, Ind., Jamey Aebersold, 1967.

²¹⁹⁵ Pour une analyse des ouvrages de Jamey Aebersold, voir M. D. THIBEAULT, « Aebersold's Mediated Play-Along Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student », *op. cit.* ; M. A. FLACK, *The Effectiveness of Aebersold Play-Along Recordings for Gaining Proficiency in Jazz Improvisation*, Ball State University, 2004.

²¹⁹⁶ D. BAKER, *Jazz Improvisation: A Comprehensive Method of Study for All Players*, Maher, Maher, 1969.

²¹⁹⁷ Cette méthode ne sera donc pas analysée dans cette recherche. Pour une présentation complète du parcours de David Baker comme musicien et pédagogue, voir M. HERZIG, *David Baker*, *op. cit.*

²¹⁹⁸ D. BAKER, « Jazz: The Academy's Neglected Stepchild », *Down Beat*, vol. 32, n° 20, 23 septembre 1965, p. 29-32.

²¹⁹⁹ Tous ces musiciens, hormis Jerry Coker, font ensuite partie du sextet de George Russell. D. BAKER, *David N. Baker National Endowment for the Arts Jazz Master*, *op. cit.*, p. 52-53.

²²⁰⁰ D. GELLY, « Coker, Jerry », dans B. Kernfeld (éd.), *Grove Music Online*, 2002.

²²⁰¹ J. COKER, 1956, *Modern Music from Indiana University*, Fantasy.

²²⁰² J. TOLSON, « Starting with the ABC and HR of It: A Conversation on the State of Jazz Education with Five Renowned Jazz Educators », *op. cit.*, p. 194-195.

²²⁰³ *Ibid.*, p. 211-212.

²²⁰⁴ D. BAKER, *David N. Baker National Endowment for the Arts Jazz Master*, *op. cit.*, p. 59.

²²⁰⁵ Voir *supra* p. 142.

doyen de l'université de Miami, engage Jerry Coker pour y développer un cursus jazz²²⁰⁶. On observe, dans ces parcours professionnels, l'action déterminante de quelques responsables institutionnels qui œuvrent pour le développement de l'enseignement du jazz, ainsi qu'une connexion forte entre North Texas et Indiana University, qui s'étend ensuite à Miami. Ces trois lieux ont également en commun d'être des écoles de musique historiques et importantes en nombre d'élèves, avec une identité propre au sein de l'université auxquelles elles sont rattachées. Cela contribue à expliquer la géographie particulière de l'enseignement du jazz à cette époque, relativement déconnectée des lieux centraux de production de cette musique. Cet environnement institutionnel, et le soutien fort dont Jerry Coker bénéficie de la part de son directeur à Miami, influent également sur le contenu de son enseignement, très axé sur la pratique et la performance, comme à North Texas.

Improvising Jazz est issu du mémoire de master de Coker²²⁰⁷, mais celui-ci n'a pas été publié et le contenu n'en est pas connu à ce jour. On ignore même si Coker a effectivement obtenu son master et ce diplôme n'est pas mentionné dans les biographies qui figurent dans ses méthodes. Le titre indique une action, celle d'improviser, non l'improvisation comme objet d'étude chez Mehegan, et montre que l'objet du livre est la pratique en elle-même. L'ouvrage contient un avant-propos de Stan Kenton et une préface de Gunther Schuller et met en avant la validation des acteurs majeurs de l'enseignement du jazz de l'époque. Schuller indique que « le jazz est parvenu au stade où il est en mesure de développer ses propres méthodes d'enseignement et d'analyse, en fonction de ses besoins et de ses critères propres »²²⁰⁸. On retrouve ici la problématique d'une pédagogie adaptée au jazz, dont les profondes évolutions musicales impliquent de nouvelles compétences selon Schuller.

Pour illustrer cette affirmation, il suffit de comparer les connaissances musicales requises pour jouer du jazz en 1925 avec celles nécessaires en 1943 (et a fortiori en 1963).²²⁰⁹

Schuller identifie deux domaines majeurs de transformation : la lecture et la théorisation des processus musicaux. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit précisément des deux éléments caractéristiques du changement de formativité du jazz opéré durant la période précisée par Schuller. Une fois ce cadre posé par la préface, il convient maintenant d'analyser le contenu d'*Improvising Jazz*, en se basant sur les critères retenus pour les précédents ouvrages : les procédés de taxonomie et d'organisation interne, la relation entre les dimensions verticale et horizontale et le caractère descriptif ou prescriptif.

Improvising Jazz : *analyse*

Ce dernier ouvrage est analysé comme les précédents : d'une part l'organisation des ressources harmoniques, et de l'autre le rapport établi entre les dimensions verticale et horizontale. C'est là que se concentre la dimension prescriptive de cette méthode.

²²⁰⁶ J. COKER, *The Teaching of Jazz*, Rottenburg, N., West Germany, Advance Music, 1989, p. 10-11.

²²⁰⁷ C. D. (Charles D. TUMLINSON, *Theoretical Constructs of Jazz Improvisation Performance*, Doctor of Philosophy, University of North Texas, 1991, p. 16.

²²⁰⁸ J. COKER, *Improvising Jazz*, *op. cit.*, p. vii.

²²⁰⁹ "To clarify this assumption graphically, one need only compare the musical knowledge required to play jazz in 1925 with that necessary in 1943 (let alone 1963)." *Ibid.*, p. vii-viii.

Organisation et taxonomie

Le point de départ de Coker consiste en une analyse de la pratique commune du jazz, et il commence par en préciser les caractéristiques au niveau de la métrique, de la forme, de l'instrumentation, des codes de jeu²²¹⁰ et du style, qui délimitent le cadre dans lequel se déroule l'improvisation²²¹¹. Il détaille ensuite chez le musicien cinq facteurs déterminants dans la réalisation d'une improvisation : l'intuition, l'intellect, l'émotion, la perception des hauteurs et la technique. Il précise alors l'objet de son livre :

Puisque l'intellect est le seul facteur entièrement contrôlable, nous aborderons le problème de l'apprentissage du jazz presque uniquement par le biais de ce paramètre, en espérant que les quatre autres [...] progresseront au rythme établi par l'intellect.²²¹²

On retrouve ici le fait que la dimension syntaxique est toujours privilégiée dans l'enseignement du jazz, comme on l'a vu précédemment dans cette recherche. On observe également un vœu pieux de la part de Coker, car rien ne garantit que les autres compétences soient maîtrisées dans une progression similaire à l'acquisition des données théoriques. C'est souvent le contraire qui est observé dans la pratique pédagogique. Néanmoins, cette position exerce une influence majeure dans les décennies suivantes, favorisant une large prééminence de l'harmonie et de la *chord scale theory* dans l'enseignement du jazz. Coker précise ensuite les connaissances attendues. Pour un morceau donné, elles concernent la forme, la tonalité et les modulations éventuelles, la progression harmonique et les « les gammes qui correspondent aux différents accords et sections du morceau »²²¹³. Si Coker décrit la pratique et classe les savoirs et les savoir-faire associés, il ne procède pas de même pour le matériel musical abordé. Ainsi les accords sont présentés dans un tableau²²¹⁴ sans indication des critères de choix. On trouve dans cet ordre deux accords majeurs (avec une septième majeure ou une sixte), trois accords mineurs (avec une sixte, une septième majeure ou mineure), l'accord semi-dimинуé et trois accords de septième (avec une quinte juste, diminuée ou augmentée). La fréquence de l'usage des accords semble présider à cette sélection, dans la perspective d'un ouvrage basé sur la pratique. L'accord diminué est abordé dans un chapitre à part sur la gamme diminuée. Plus loin, ces accords sont regroupés en quatre « familles d'accords » : tonique majeure, tonique mineur, dominante et mineur septième²²¹⁵. Comme chez Mehegan, on voit un mélange entre fonctions tonales (tonique et dominante) et qualités d'accords. Plus loin, il admet que ces quatre groupes n'en forment que trois, et réunit les accords de tonique, majeurs et mineurs²²¹⁶. Lorsque Coker aborde les accords à sept sons dans un chapitre dédié aux superpositions de triades sur des accords à quatre sons, ces derniers sont cette fois rassemblés en trois groupes (accords majeurs, accords mineurs et accords de septième)²²¹⁷. Ces choix de taxonomie ne sont jamais explicités par l'auteur.

²²¹⁰ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 122-126.

²²¹¹ J. COKER, *Improvising Jazz*, op. cit., p. 1-2.

²²¹² "Since the intellect is the only completely controllable factor, we will approach the problem of learning to play jazz almost solely through this factor, and hope that the other four [...] will progress at the rate established by the intellect." *Ibid.*, p. 3-4.

²²¹³ "[...] the scales which fit the various chords and sections of the tune [...]" *Ibid.*, p. 4.

²²¹⁴ *Ibid.*, p. 40.

²²¹⁵ *Ibid.*, p. 42.

²²¹⁶ *Ibid.*, p. 71.

²²¹⁷ *Ibid.*, p. 64.

Vertical et horizontal

Coker fournit une définition du mode à la fois fortement liée à l'accord, comme chez Mehegan, et résultant de considérations pratiques comme chez Pomeroy.

Étant donné que la mélodie se déplace généralement par mouvements conjoints, plutôt que d'une note de l'accord à l'autre, il serait utile de décider quelles notes peuvent être jouées entre celles-ci.²²¹⁸

Cette approche pragmatique du choix de notes intermédiaires ouvre un éventail de modes plus large pour une harmonie donnée. C'est l'accord qui est premier et dicte une partie importante des échelles associées avec les notes des arpèges. C'est la dimension verticale qui domine. Deux tableaux sont présentés dans le livre, dans un objectif prescriptif. Le premier tableau indique un choix unique pour chaque qualité d'accord²²¹⁹. Le second élargit les choix, allant jusqu'à trois possibilités pour certains accords²²²⁰. Coker cite à cette occasion George Russell comme source, et le passage suivant montre l'influence du *Lydian Chromatic Concept* sur cet ouvrage, et plus largement sur le trio Aebersold/Baker/Coker.

Dans un système de ce type, l'improvisateur utilise des gammes de référence (y compris de nombreuses gammes alternatives de dissonance graduelle) dans l'improvisation et n'utilise les accords que comme moyen de déterminer les possibilités de gammes. [...] L'accent est mis sur le développement d'une approche linéaire solide.²²²¹

Il est intéressant de noter que l'harmonie fonctionnelle est abordée seulement dans le dernier chapitre du livre²²²². Coker utilise un chiffrage de degrés accompagné de la mention de toutes les qualités d'accord. Il diffère en cela de celui de Mehegan, qui les indique uniquement pour les accords non diatoniques. Pour Coker, c'est l'accord qui prédomine, d'où la nécessité de spécifier chaque qualité. Pour Mehegan, c'est le cadre tonal qui est le plus important, induisant de fait toutes les qualités d'accords diatoniques. Entre les deux auteurs, il y a une génération d'écart. Coker, plus jeune, a subi l'influence de Russell et de la *chord scale theory*, contrairement à Mehegan, profondément tonal et refusant même d'envisager un autre cadre théorique dans sa carrière de musicien, de critique et de pédagogue. Ces deux systèmes de chiffrage constituent de nos jours encore les deux méthodes utilisées dans l'enseignement du jazz. C'est donc seulement dans les dernières pages de l'ouvrage que Coker remet l'accord dans un contexte, alors qu'auparavant les accords sont envisagés isolément. Il précise l'articulation entre ces deux façons d'envisager les accords, dans une formule relativement ambiguë qui indique que pour lui l'accord en tant que tel reste important.

Il serait possible, après avoir appris les symboles et les structures d'accords que l'on trouve dans le jazz, de se dispenser de toute autre considération

²²¹⁸ "Since melody ordinarily moves by steps, rather than from one chord tone to another, it would be helpful to decide what notes can be played between chord tones." *Ibid.*, p. 6.

²²¹⁹ *Ibid.*, p. 42.

²²²⁰ *Ibid.*, p. 53.

²²²¹ "In a system of this sort, the improviser uses scale references (including many alternate scales of graded dissonance) in improvisation and uses chords only as a means of determining the scale possibilities. [...] The overall emphasis is on the development of a strong linear style." J. COKER, *Improvising Jazz*, op. cit.

²²²² *Ibid.*, p. 71-80.

sur l'harmonie du jazz. Toutefois, cela reviendrait à apprendre l'alphabet et le vocabulaire d'une langue étrangère et, sans en connaître la syntaxe ou la structure, à tenter de parler cette langue.²²²³

Du fait de la place réduite accordée à l'analyse harmonique, le livre est essentiellement prescriptif, et constitue un outil à mettre en œuvre directement en pratique. C'est la raison principale de son succès. L'influence d'*Improvising Jazz* est majeure dans la pédagogie du jazz. C'est rapidement l'ouvrage le plus utilisé dans les cours du jazz²²²⁴. Il est souvent cité au côté de celui de Mehegan comme un texte fondateur de l'enseignement de l'harmonie et de l'improvisation²²²⁵, et fait de Jerry Coker un personnage-clé dans l'histoire de l'enseignement du jazz, comme le confirme David Liebman (1946).

Jerry Coker est le père fondateur de l'enseignement du jazz, ne serait-ce que pour son livre révolutionnaire et best-seller *Improvising Jazz*, qui a établi de nombreux termes que nous utilisons tous les jours pour décrire le fonctionnement du jazz, tels que II-V-I, CECH [élaboration contrapunctique sur une harmonie constante], etc.²²²⁶

3.2. Perspectives théorique, pédagogique et audiotactile

Une des toutes premières thèses publiées aux États-Unis en 1970 sur le jazz est intitulée « Improvisation jazz : principes et pratiques relatifs aux ressources harmoniques et scalaires »²²²⁷. Cela est révélateur de la rapide diffusion d'une approche basée sur la relation entre les gammes et les accords, une décennie seulement après la publication des ouvrages de George Russell et John Mehegan. La *chord scale theory*, par son essor rapide et la place qu'elle occupe dès ce moment dans l'enseignement du jazz, pose un certain nombre de questions d'ordre théorique et pédagogique. Il s'agit en premier lieu de s'interroger sur la terminologie, les représentations induites et les enjeux associés. Ensuite, l'accent mis sur la relation entre gammes et accords dans l'enseignement a des implications pédagogiques majeures qui doivent être analysées. Ces questions ayant déjà été abordées en partie par d'autres auteurs, la Théorie des musiques audiotactiles permet de les envisager sous un autre jour. Il s'agit ici d'analyser seulement la période définie dans cette recherche, jusqu'en 1967, c'est-à-dire le début de l'histoire de la *chord scale theory*.

²²²³ "It would be possible, having learned the chord symbols and chord structures found in jazz, to dispense with any further consideration of jazz harmony. However, this would be analogous to learning the alphabet and vocabulary of a foreign language and, without knowledge of the syntax or structure, attempting to speak the language." *Ibid.*, p. 71.

²²²⁴ P. TANNER, « Jazz Goes to College: Part II », *Music Educators Journal*, vol. 57, n° 8, 1971, p. 88.

²²²⁵ H. MARTIN, « Jazz Theory: An Overview », *op. cit.*, p. 8-9 ; R. WITMER et J. ROBBINS, « A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz », *op. cit.*, p. 10.

²²²⁶ "Jerry Coker is the Godfather of jazz education, if only for his groundbreaking and best-selling book *Improvising Jazz* which established many of the terms we use every day to describe the workings of jazz like II-V-I; CESH [Conterpoint Elaboration over Constant Harmony], etc." M. HERZIG, « Anyone Can Improvise: The ABCs of Arts Entrepreneurship - A Case Study », *Artivate*, vol. 9, n° 2, 2020, p. 67.

²²²⁷ J. A. SALVATORE, *Jazz Improvisation: Principles and Practices Relating to Harmonic and Scalic Resources*, Doctor of Philosophy, Florida State University, 1970.

3.2.1. *Chord scale theory* : une théorie ?

Il s'agit de déterminer d'une part en quoi l'approche *chord scale* peut constituer un modèle théorique propre au jazz, et d'autre part comment le fait de la présenter comme une théorie procède d'une logique d'intégration dans les institutions d'enseignement musical. Entre ces deux enjeux, se crée une tension, présente dès les débuts de la *chord scale theory*, et non résolue à ce jour.

Théorisation de la pratique

Il faut tout d'abord noter que le terme *chord scale theory* n'est présent dans aucun des ouvrages analysés dans cette recherche. Le terme est apparu plus tard, pour désigner l'ensemble des approches théoriques et pédagogiques basées sur une relation entre structures harmoniques et échelles mélodiques. Pour un musicien comme David Liebman, né en 1946 et ayant fait son apprentissage musical dans le milieu des années 1960, ce terme n'évoque rien de précis²²²⁸. Il est difficile à dater, mais on peut fixer de grandes étapes aboutissant à la généralisation de son usage : la période de mise en place et de codification étudiée dans cette recherche, la publication dans les années 1970 et 1980 des ouvrages du trio Aebersold/Baker/Coker (et notamment le *scale syllabus* de Jamey Aebersold en 1975²²²⁹) et l'enseignement massif de cette approche à Berklee à partir de la même période²²³⁰. Barrie Nettles joue ici un rôle-clé, car il met alors en place le département d'harmonie à Berklee²²³¹, écrit les supports pédagogiques des trois premiers niveaux, et publie un ouvrage intitulé *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony*²²³². La provenance du terme étant fixée, il faut maintenant en déterminer la justification.

L'articulation *chord scale*, qui est le sujet central des ouvrages abordés dans cette partie, a été analysée dans chacun d'entre eux. C'est le terme « *theory* » qui doit maintenant être interrogé. Aucun auteur étudié dans cette recherche, hormis George Russell, ne revendique explicitement le statut de théorie pour son ouvrage. Une difficulté supplémentaire provient ainsi du fait qu'il y a autant d'approches différentes que d'auteurs. D'un côté, Russell et Mehegan ont la volonté d'établir un système, de l'autre Pomeroy et Coker ont une approche entièrement pragmatique. Dans le même temps cependant, Mehegan dénonce l'intellectualisation du jazz et souhaite un retour à une pratique « non prétentieuse »²²³³, tandis que dans *Improvising Jazz* de Jerry Coker, le terme théorie revient à neuf reprises. Il y a ici une apparente contradiction entre pratique et théorie, qu'il faut dépasser. Envisagés dans une perspective audiotactile, tous les auteurs cherchent à résoudre le problème de formativité posé par l'utilisation de la théorie de la musique savante occidentale dans le cadre d'une musique audiotactile. On observe la volonté de s'écarter de ce modèle théorique et de

²²²⁸ Voir *infra* interview de David Liebman en annexe.

²²²⁹ M. D. THIBEAULT, « Aebersold's Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student », *op. cit.*, p. 79.

²²³⁰ B. NETTLES, *Berklee College of Music: Harmony 1*, Boston, Berklee College of Music, 1987 ; B. NETTLES, *Berklee College of Music: Harmony 2*, Boston, Berklee College of Music, 1987 ; B. NETTLES, *Berklee College of Music: Harmony 3*, Boston, Berklee College of Music, 1987 ; A. ULANOWSKY, *Berklee College of Music- Harmony 4*, Boston, Berklee College of Music, 1988.

²²³¹ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

²²³² B. NETTLES et R. GRAF, *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony*, Rottenburg, Advance Music, 1997.

²²³³ J. MEHEGAN, « The Case for Swinging », *op. cit.*, p. 44.

trouver une approche propre au jazz, « décrivant les processus à qui se déroulent quand un musicien improvise »²²³⁴. Ce n'est jamais porté au crédit de la *chord scale theory* dans les écrits sur le sujet. Cela aboutit à une théorisation de la pratique. Il s'agit d'une formulation à partir d'une expérience propre, ce qui explique la grande variété des approches selon les ouvrages étudiés, dans cette première période où la codification ne fait que commencer. Le passage suivant, qui concerne Russell²²³⁵, s'applique aux autres auteurs étudiés.

Abstraction faite des revendications de Russell, il [le Lydian Chromatic Concept] s'inscrit plus directement dans le cadre de la « théorie de la pratique », de la « praxis » ou de la « théorie à vocation utilitaire », c'est-à-dire de la théorie qui guide et informe l'action. En ces termes, les idées de Russell doivent également être jugées en termes de leur utilité.²²³⁶

Les ouvrages étudiés ont un caractère essentiellement prescriptif. Aucun ne contient véritablement une visée explicative. L'objectif n'est pas de déterminer pourquoi les choses sont ainsi, mais d'indiquer comment procéder. Cette formulation est opérée à destination d'étudiants qui tentent de la mettre en œuvre dans leur « juridiction propre formative d'expérience »²²³⁷. C'est l'efficacité de ces règles dans leur application en situation qui valide l'ensemble du système proposé, davantage que la rigueur de leur formulation²²³⁸. On se situe ici dans le principe d'une utilisation opérationnelle de la théorie²²³⁹. Il reste néanmoins à préciser le cadre institutionnel dans lequel cette approche est enseignée et qui constitue une source de tensions au sein de la *chord scale theory*.

Une théorie dans l'institution

Cette volonté d'émancipation de la théorie occidentale est contrebalancée par des enjeux institutionnels forts à partir des années 1960. Ici encore, les situations des instigateurs de la *chord scale theory* diffèrent, et cette pression est de nature et d'intensité variables selon les structures (Berklee, Lenox School of Jazz, Juilliard, University of Indiana). Cependant, il est possible de déterminer des caractéristiques communes de cette période qui font de la *chord scale theory* un levier d'intégration dans le monde de l'enseignement institutionnel : la verbalisation, la constitution d'un champ disciplinaire et d'une expertise, la compatibilité des contenus.

Dans le contexte urbain de diffusion du jazz dans les clubs, les musiciens n'ont pas la nécessité « de fournir des explications ou des précisions verbales détaillées » sur leur activité professionnelle²²⁴⁰. Du fait du développement de l'enseignement institutionnel après la Seconde Guerre mondiale, la proportion de musiciens ayant reçu une éducation formelle augmente. Les institutions d'enseignement constituent un nouvel environnement dans lequel

²²³⁴ J. MEHEGAN, *Jazz improvisation*, 1959, *op. cit.*, p. 6.

²²³⁵ Cet avis sur George Russell est partagé par Ken Schaphorst, voir *infra* interview en annexe.

²²³⁶ "Russell's claims for it aside, it [the Lydian Concept] sits most easily within the terms of 'practice theory', 'praxis', or 'theory for use', that is, theory that guides and informs action. In these terms, Russell's ideas also need to be judged in terms of their utility." D. HEINING, *George Russell*, *op. cit.*, p. 306.

²²³⁷ V. CAPORALETTI, « Une musicologie audiotactile », *op. cit.*, p. 13.

²²³⁸ D. BRUBECK, « 1959, the Beginning of Beyond », dans M. Cooke et D. Horn (éd.), *The Cambridge Companion to Jazz*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2002, p. 192.

²²³⁹ Voir *supra* p. 210.

²²⁴⁰ B. DOBBINS, « Jazz and Academia: Street Music in the Ivory Tower », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 36 ; D. BILAWSKY, « A Lieb of Faith », *JAZZed*, vol. 16, n° 3, mai 2021, p. 17.

les musiciens de jazz doivent être capables de communiquer sur les éléments constitutifs de leur pratique. On a vu au cours de cette recherche l'importance des actions de médiations dans les années 1950. À ce moment, les musiciens eux-mêmes formés dans des écoles sont les plus en mesure d'articuler leurs savoirs. La *chord scale theory* correspond à la constitution d'un discours sur les processus d'élaboration du jazz, destiné à être diffusé au sein des structures éducatives. À partir de la fin des années 1950, le jazz dispose d'un cadre théorique permettant d'échanger avec les tutelles institutionnelles et de communiquer entre collègues. L'entreprise de codification débutée par Mehegan et poursuivie par le trio Aebersold/Baker/Coker permet de normaliser ce discours.

Avec la création d'un tel cadre théorique unificateur, l'enseignement du jazz pouvait dorénavant être considéré comme un véritable mouvement avec une culture musicale plus homogène.²²⁴¹

L'enseignement du jazz est en fort développement durant les années 1960, avec un triplement du nombre d'universités proposant des cours de jazz validés dans un cursus²²⁴². Dans ce contexte, un corpus théorique unifié se crée permettant une harmonisation des contenus, de la même façon que la pratique orchestrale s'unifie avec les *stage bands*. Le parcours professionnel des enseignants encourage la diffusion de la *chord scale theory*, avec par exemple Jerry Coker qui enseigne dans quatre universités différentes entre 1958 et 1966. On aboutit ainsi à un champ disciplinaire, défini comme l'étude des processus d'improvisation dans le cadre de l'harmonie jazz, et d'une expertise associée. En effet, si dans le cadre de l'enseignement de la musique savante occidentale, l'institution fonde sa légitimité sur l'analyse de la partition et de la définition de principes d'interprétation, ce n'est plus d'actualité dans le cadre de l'improvisation²²⁴³. La *chord scale theory*, comme outil d'analyse, permet de construire un discours d'expert sur la pratique du jazz. C'est ce qui se joue à la Lenox School of Jazz en 1958 lors du cours de George Russell²²⁴⁴. La *chord scale theory* est ensuite massivement utilisée notamment à Berklee, pour analyser des transcriptions d'improvisation. Le but est alors de montrer, à l'aide des exemples tirés de l'histoire du jazz, l'efficacité de l'approche théorique, même si les musiciens en question ne l'ont pas utilisée lors de l'enregistrement²²⁴⁵. Il s'agit donc d'une validation du processus par le produit, dont l'objet n'est pas de se rapprocher des conditions effectives de création, mais d'affirmer une position d'expert et l'universalité de la méthode. La *chord scale theory* est un élément important dans la constitution d'une identité de l'enseignement institutionnel du jazz.

Pour Kenneth Prouty, le problème de la *chord scale theory* tient au fait qu'elle a été élaborée sur des critères compatibles avec l'institution, en privilégiant notamment les éléments de construction formelle caractéristiques de la musique savante occidentale²²⁴⁶. Il y a ici une double critique. La première porte sur le fait que la *chord scale theory* est pensée comme un levier d'intégration dans le monde de l'enseignement musical institutionnel. Effectivement, cela se trouve en tension avec le projet de trouver une approche

²²⁴¹ "With the creation of such a unifying theoretical framework, jazz education could now be viewed as a movement in a real sense, and as a more unified music culture." K. E. PROUTY, « The History of Jazz Education », *op. cit.*, p. 97.

²²⁴² B. D. KERNFELD, « Jazz Education », *op. cit.*, p. 398.

²²⁴³ K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation », *op. cit.*, p. 4.

²²⁴⁴ Voir *supra* p. 262.

²²⁴⁵ De la même façon que Lee Konitz n'a pas utilisé les règles de George Russell. E. Y. WILF, *School for Cool*, *op. cit.*, p. 142.

²²⁴⁶ K. E. PROUTY, « The "Finite" Art of Improvisation », *op. cit.*, p. 5.

correspondant à la formativité propre au jazz. Les critères dans les deux cas ne sont pas nécessairement les mêmes, et la notion même de théorie diffère. Il faut ici distinguer les situations parfois très différentes : d'un côté lorsque George Russell enseigne à un petit groupe d'élèves avancés à la Lenox School of Jazz²²⁴⁷, de l'autre lorsque *Improvising Jazz* est utilisé comme manuel de cours dans tout le pays dans le cadre d'un enseignement de masse. La recherche de compatibilité de la *chord scale theory* avec l'institution est davantage justifiée dans le second cas, c'est-à-dire pour la codification réalisée par Aebersold, Baker et Coker²²⁴⁸. La seconde critique porte sur un rapprochement avec la musique savante occidentale. Il faut rappeler que la convergence des esthétiques et des pratiques musicales est un idéal dans lequel s'inscrivent directement une partie des instigateurs de la *chord scale theory*, notamment George Russell et John Mehegan. L'objectif de légitimation du jazz comme pratique artistique, à l'égal de la musique savante occidentale, est alors étroitement associé à la recherche de l'institutionnalisation de son enseignement, l'un favorisant l'autre, et réciproquement. Cette mise en contexte est un préalable nécessaire et rarement effectué dans ce genre de discussion. Paul Berliner précise la critique en parlant de l'eurocentrisme des valeurs académiques²²⁴⁹. Il y a donc un déplacement vers les questions communautaires et raciales : si la formalisation de l'enseignement du jazz adopte les critères de l'eurocentrisme, c'est au détriment de ceux de l'afrocentrisme. On retrouve l'opposition Noirs/Blancs, dont on a vu les problématiques au début de cette recherche²²⁵⁰. Sans nier les problèmes de racisme encore présents dans les années 1960 dans l'enseignement institutionnel²²⁵¹, on peut noter que la moitié des instigateurs de la *chord scale theory* est constituée d'Afro-Américains (George Russell, et David Baker), tout comme la moitié des enseignants de la Lenox School of Jazz. Afin de tenter d'examiner cette critique, tout en évitant les difficultés inhérentes à la formulation de Berliner, elle peut être envisagée en termes audiotactiles. Il apparaît en effet que la *chord scale theory* adopte au cours de sa codification des caractéristiques issues d'une musique de régime d'écriture et de la conception de la théorie qui y est associée, notamment un ensemble de règles exosomatiques. C'est en contradiction avec son projet initial de fournir un cadre adapté à la formativité d'une musique de régime audiotactile. Cela entraîne une tension entre des identités contradictoires issues du monde du jazz d'une part et de l'institution d'autre part.

[...] lorsque ces deux récits opposés sont réunis – à savoir les idéaux normatifs d'un côté et un ensemble de pratiques de l'autre –, il en résulte de nombreux défis concrets qui, dans le cas du cursus académique de jazz, incluent la manière de concilier des formes apparemment opposées d'autorité (rationnelle ou charismatique), d'expertise (basée sur les diplômes ou fondée sur l'expérience et la performativité), de médiation de la connaissance (connaissance abstraite ou immersion dans la performance en temps réel), de représentation sensorielle (visuelle ou aurale).²²⁵²

²²⁴⁷ George Russell retrouve ensuite un public similaire au New England Conservatory. Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²²⁴⁸ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

²²⁴⁹ P. BERLINER, *Thinking in Jazz*, *op. cit.*, p. 155-156.

²²⁵⁰ Voir *supra* p. 27.

²²⁵¹ D. BAKER, « Jazz: The Academy's Neglected Stepchild », *op. cit.*

²²⁵² "[...] when these two opposing narratives are brought together – including the normative ideals and sets of practices unique to each – the result is the production of many tangible challenges, which, in the case of the academic jazz program, include how to reconcile seemingly opposing forms of authority (rational versus

3.2.2. La *chord scale theory* comme outil pédagogique

L'objet est maintenant d'analyser les conséquences de la *chord scale theory* sur les apprentissages. Tout d'abord c'est l'articulation *chord scale* qu'il faut analyser, et la place prépondérante qu'elle occupe dans la pédagogie jazz. Ensuite, il faut déterminer quels sont l'objet et le champ d'application véritables de la *chord scale theory*.

L'articulation chord scale dans l'enseignement du jazz

Après avoir analysé le terme théorie, il faut maintenant se pencher sur l'association *chord scale* d'un point de vue pédagogique. On observe que la dimension horizontale est toujours définie par rapport à l'accord. Il y a donc un déséquilibre dans cette relation, où la verticalité domine. L'accord, contrairement au mode, n'est jamais défini, et semble être une évidence. C'est implicitement une structure à quatre sons constituée d'un empilement de tierces²²⁵³. Les auteurs diffèrent ensuite sur le nombre d'accords retenus et la façon de les organiser. Cela « révèle une tendance irrépressible à partir de l'accord comme unité de base générant tout le reste »²²⁵⁴. On peut s'étonner de la persistance de cette tendance, alors que dans cette même période sévit une « guerre » contre les accords, telle que décrite par George Russell, et menée autant du côté du free jazz que du jazz modal. De plus, il y a une véritable réflexion sur la dimension horizontale et les conduites de voix linéaires menée par Herb Pomeroy dans ses cours d'écriture²²⁵⁵. Toutefois, il apparaît que dans l'enseignement, l'accord reste « en position d'antériorité et en réalité de supériorité par rapport à la conduite des voix, par rapport au contrepoint »²²⁵⁶. L'inversion de cet ordre de priorité, c'est-à-dire des structures verticales (agrégats, accords en quarte, *grip*²²⁵⁷) tirées directement des modes, est pourtant à l'œuvre à ce moment de l'histoire du jazz. Russell analyse très exactement les procédés d'accompagnement de Bill Evans relevant de cette approche sur le disque *Kind of Blue*²²⁵⁸. Cela, ainsi que son allégorie du voyage sur la rivière, indique que George Russell participe à ce renversement de perspective et cela le met à part sur ce point. Ainsi, hormis Russell, on peut dire que la *chord scale theory*, dans son application pédagogique durant cette période, ne s'inscrit pas dans le cadre du jazz modal, basé sur « une organisation scalaire/modale comme principe fondamental »²²⁵⁹.

La *chord scale theory* pose également des questions dans le cadre tonal. L'accord est souvent envisagé hors du tout contexte, et parfois dans une très large partie des ouvrages étudiés. La difficulté consiste alors dans l'articulation entre cette approche objectale et la mise en situation dans le contexte de l'harmonie tonale fonctionnelle. On rencontre très peu d'exemples de réalisation de conduites de voix, et les cadences sont présentées avec des

charismatic), expertise (accreditation-based versus experiential-performative), mediation of knowledge (abstract knowledge versus immersion in real-time performance), sensory agency (visually oriented versus aurally oriented) [...]” E. Y. WILF, *School for Cool*, op. cit., p. 222.

²²⁵³ Ce n'est pas le cas chez Schillinger, qui recense des structures harmoniques très diverses dans *Kaleidophone*.

²²⁵⁴ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 166.

²²⁵⁵ Voir *infra* interviews de Steve Rochinski et Ken Schaphorst en annexe.

²²⁵⁶ L. CUGNY, *Analyser le jazz*, op. cit., p. 166.

²²⁵⁷ Voir par exemple : J. T. HALL, *An Analysis of the Grip System*, op. cit. ; R. MILLER, *Modal Jazz Composition and Harmony Volume 1*, op. cit.

²²⁵⁸ G. RUSSELL et M. T. WILLIAMS, « Ornette Coleman and Tonality », op. cit., p. 7.

²²⁵⁹ K. WATERS, *The Studio Recordings of the Miles Davis Quintet, 1965-68*, New York, Oxford University Press, 2011, p. 44.

symboles d'accord ou des chiffrages de degrés. Si l'enseignement est à destination de musiciens avancés possédant déjà la maîtrise des enchaînements harmoniques, ce degré d'abstraction est adapté et pertinent pédagogiquement²²⁶⁰. Pour des élèves abordant les progressions harmoniques pour la première fois, la méthode est contestable. Or il se trouve précisément que sa codification et sa diffusion sont destinées à ce public.

En proposant une solution immédiate pour chaque accord successif d'un enchaînement, le caractère aléatoire de la méthode semble éliminer les relations de tension et de résolution induites par les progressions harmoniques étendues, et est donc considéré par de nombreux théoriciens du jazz comme étant « anti-tonal ».²²⁶¹

Un exemple des difficultés d'articulation entre la *chord scale theory* et le cadre tonal réside dans la confusion réalisée entre les qualités d'accord et les fonctions chez Mehegan et Coker. Ces deux auteurs regroupent certains accords selon leurs fonctions, d'autres selon leurs qualités. On peut voir là une sorte d'approximation dans la formulation, mais le cas est révélateur d'un problème de fond. Dans les deux ouvrages, la fonction de sous-dominante est absente des classements d'accords. Le terme ne figure même pas dans les ouvrages de Pomeroy et Mehegan. La sous-dominante pose en effet un problème à la *chord scale theory*, car plusieurs degrés harmoniques et différents types d'accords peuvent remplir cette fonction²²⁶². C'est une situation qui s'intègre mal dans le cadre de la *chord scale theory*, qui repose sur le principe d'associer une ou plusieurs gammes à un type d'accord donné. Au contraire, la fonction de dominante semble être un cas de choix pour cette approche : une fonction avec une seule qualité d'accord associée sur laquelle les choix de gammes sont multiples. Ainsi la fonction de dominante est largement traitée dans tous les ouvrages. C'est ici le cas de l'accord diminué qui est intéressant. Il est traité chez les auteurs comme les quatre notes les plus aiguës d'un accord septième avec la neuvième mineure, dont on ne joue pas la fondamentale²²⁶³. Même si cette dernière n'est pas jouée, elle est réputée présente malgré tout. Cela indique une conception de la basse réelle caractéristique de la conception tonale du jazz²²⁶⁴. C'est l'enchaînement des basses qui prime, et sur lequel on raisonne ensuite en termes de couleurs harmoniques.

Cela pourrait expliquer le côté plus vertical, moins contrapuntique du jazz, dont on a signalé le problème pédagogique qu'il pose : les étudiants ont tendance à prendre les lignes de basse pour données et intangibles, et raisonner sur cette base en couleurs d'accord, ignorant de cette façon les

²²⁶⁰ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²²⁶¹ "Offering a knee-jerk approach to each successive chord within a series, the methodology's randomness seemingly negates the tension and resolution relationships suggested by extended harmonic passages and is therefore viewed by many jazz theorists to be 'anti-tonal'." B. KENNY, « Jazz Analysis as Cultural Imperative (and Other Urban Myths): A Critical Overview of Jazz Analysis and its Relationship to Pedagogy », *Research Studies in Music Education*, vol. 13, n° 1, 1^{er} décembre 1999, p. 59.

²²⁶² C'est aussi le cas avec la fonction de dominante qui peut être exercée par le V ou le VII°. Cependant le VII° est toujours pensé comme un accord de V7b9 sans fondamentale dans les méthodes analysées ici. Voir *supra* p. 236.

²²⁶³ Les autres utilisations tonales de l'accord diminué ne sont pas traitées.

²²⁶⁴ L. CUGNY, *Analyser le jazz, op. cit.*, p. 232-234.

ressources du renversement, la possibilité de constituer des lignes de basse alternatives et la conduite des voix.²²⁶⁵

Si la *chord scale theory* était « anti-tonale », on voit mal comment elle aurait pu être si largement acceptée par les musiciens et les enseignants de jazz, dont le répertoire de standards, tiré du *Great American Songbook* est tonal. Au contraire, on peut affirmer que la *chord scale theory* renforce une vision verticale de l'harmonie, déjà présente dans le jazz, et reposant sur une conception de la basse réelle. De fait, elle en accentue également les biais.

Pédagogiquement, l'enjeu de la *chord scale theory* est de déterminer quelles notes jouer sur les accords. Seul le paramètre des hauteurs est pris en compte. Les critiques sur ce point sont nombreuses et justifiées, notamment par David Ake : la séparation entre « bonnes » et « mauvaises » notes²²⁶⁶, le manque de connexion entre les accords et de résolution mélodique²²⁶⁷, l'absence de mise en contexte culturel et historique²²⁶⁸. Kenneth Prouty insiste sur le classement du répertoire avec un ordre de difficulté croissante uniquement sur le nombre et la rapidité des changements harmoniques, dans le but ensuite d'évaluer et de classer les élèves²²⁶⁹. John Murphy souligne la difficulté rencontrée par les élèves pour dépasser et se départir de l'approche *chord scale theory*, qui est souvent « la première chose qu'ils apprennent sur l'improvisation »²²⁷⁰. Le formatage et l'uniformisation du jeu des élèves ayant appris avec cette méthode sont également pointés par différents auteurs²²⁷¹. La critique de la *chord scale theory* est devenue incontournable dans la littérature sur l'enseignement du jazz, d'une part pour les problèmes qu'elle engendre, et d'autre part du fait que depuis les années 1970, c'est la méthode pédagogique la plus utilisée²²⁷². Sans remettre en cause la pertinence de ces critiques, il est imploreur de noter que ces auteurs, écrivant dans une période relativement récente, portent un jugement sur un état actuel de la *chord scale theory*, enseignée depuis maintenant plus de 50 ans, et ne prennent pas en compte le contexte de sa mise en place et la perspective historique, comme cela a été fait dans cette recherche. Il est important de revenir aux textes fondateurs. Ceux-ci ne doivent pas être négligés du fait des dérives pédagogiques qui se sont produites durant les décennies suivantes.

Changement de formativité

Deux éléments donnent alors un éclairage différent sur les problématiques évoquées plus haut. Le premier est la variété des versions des instigateurs de la *chord scale theory*. Il n'est alors pas possible de parler de la *chord scale theory* comme d'un tout, mais chaque position doit être détaillée, ce qui a été fait dans cette recherche. Il suffit de prendre la première critique sur la séparation entre « bonnes » et « mauvaises » notes pour s'en rendre

²²⁶⁵ *Ibid.*, p. 233.

²²⁶⁶ D. A. AKE, *Jazz Cultures*, *op. cit.*, p. 123.

²²⁶⁷ *Ibid.*, p. 126 ; D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 267.

²²⁶⁸ D. A. AKE, « On the Ethic of Teaching Jazz », dans A. Heble et M. Laver (éd.), *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*, New York ; London, Routledge, 2016, p. 22-23.

²²⁶⁹ K. E. PROUTY, « Canons in Harmony, or Canons in Conflict: A Cultural Perspective on the Curriculum and Pedagogy of Jazz Improvisation », *Research and Issues in Music Education*, Vol. 2, n°1, septembre 2004, p. 5-6.

²²⁷⁰ J. P. MURPHY, « Beyond the Improvisation Class: Learning to Improvise in a University Jazz Studies Program », *op. cit.*, p. 174-175.

²²⁷¹ J. L. COLLIER, *Jazz*, *op. cit.*, p. 155 ; S. NICHOLSON, *Is Jazz Dead?*, *op. cit.*, p. 105.

²²⁷² D. A. AKE, « Learning Jazz, Teaching Jazz », *op. cit.*, p. 266.

compte. George Russell cherche à sensibiliser l'élève « à l'ensemble de la situation chromatique entourant l'accord (vertical) ou un centre tonal »²²⁷³, et pour lui il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises notes²²⁷⁴. Au même moment, Herb Pomeroy introduit le concept d'*avoid note*, mais seulement dans un contexte vertical²²⁷⁵. Cela est repris par Mehegan dans un contexte horizontal, concernant la quarte sur les accords majeurs. Ce concept d'*avoid note*, central dans l'usage qui est fait aujourd'hui de la *chord scale theory*, arrive donc au fur et à mesure de sa codification, et dans différentes perspectives. On observe ensuite une cristallisation autour d'un choix de notes qui se restreint au fur et à mesure. Ainsi, en parlant de Jamey Aebersold, Robert Witmer et James Robbins déclarent : « À plusieurs égards, ses idées renforcent la rigidité de celles de Mehegan »²²⁷⁶. Il est intéressant de noter que Jamey Aebersold, et à travers lui David Baker son mentor, qui sont les disciples les plus proches de Russell, ont abouti à une version assez restrictive de la *chord scale theory*. Une des caractéristiques du *Lydian Chromatic Concept* est précisément de pouvoir être comprise de différentes façons²²⁷⁷, et donc toujours porteuses de nouvelles interprétations.

Le deuxième élément concerne l'objet de la *chord scale theory*, qui n'est jamais précisé dans les critiques sur celle-ci. Ainsi, Jamey Aebersold précise le contexte de création et le but de son *scale syllabus*.

[Les élèves] ne comprenaient pas qu'il puisse y avoir deux ou trois choix [de gammes] sur, par exemple, un accord de do majeur – ils ne comprenaient pas comment cela pouvait se produire... Je l'ai imprimé, je l'ai distribué et j'ai pensé que je gagnais beaucoup de temps lorsque je faisais un stage, parce que je n'avais pas besoin d'écrire toutes ces options au tableau.²²⁷⁸

Il s'agit donc d'un support pédagogique d'accompagnement d'un stage, dans lesquels par ailleurs de nombreux musiciens renommés interviennent et mettent musicalement en pratique les possibilités mélodiques proposées dans le tableau. En effet, une partie des ouvrages étudiés ici ont comme objet une application instrumentale directe dans une situation d'improvisation : c'est le cas de Coker et Mehegan. Cette approche s'inscrit dans la continuité des ouvrages de Rube Bloom et de Frank Trumbauer²²⁷⁹. En une vingtaine d'années, le langage harmonique s'est étendu, mais l'objet est toujours de faire correspondre des gammes et des accords. L'autre partie des ouvrages est écrite par des arrangeurs. Le cours de Pomeroy concerne l'écriture. Russell enseigne durant la période étudiée la composition, mais on note une hésitation dans l'intitulé des différentes éditions du *Lydian Chromatic Concept*,

²²⁷³ G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, *op. cit.*, p. 1.

²²⁷⁴ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²²⁷⁵ H. POMEROY et R. FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », *op. cit.*, p. 1.

²²⁷⁶ "In several respects, his ideas carry Mehegan's a step further in rigidity." R. WITMER et J. ROBBINS, « A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz », *op. cit.*, p. 13.

²²⁷⁷ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²²⁷⁸ "[Students] couldn't understand that there could be two or three choices over, say, a C-major chord – they couldn't understand how that would happen... I printed it, passed it out, and thought that I was saving a whole lot of time when I did a clinic, because I didn't have to write all those options on the blackboard." M. D. THIBEAULT, « Aebersold's Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student », *op. cit.*, p. 78.

²²⁷⁹ Voir *supra* p. 59.

avec le terme improvisation qui apparaît seulement en 1959 puis disparaît ensuite²²⁸⁰. Cependant, il est avéré qu'il souhaite que les improvisateurs pensent de la même manière que les compositeurs²²⁸¹. C'est bien là tout le problème de la double origine de la *chord scale theory*. Il ne s'agit pas d'une approche théorique opposée à une approche pratique comme l'affirme Kenneth Prouty²²⁸², car on a vu précédemment qu'il s'agit d'une théorisation de la pratique. L'objet est ici de savoir, si, au niveau des apprentissages, on peut enseigner la composition et l'improvisation avec les mêmes outils pédagogiques. Les avis sont partagés sur cette question parmi les acteurs ayant joué un rôle dans l'histoire de la *chord scale theory*. Ken Pullig, professeur de composition à Berklee, y répond par l'affirmative en se basant sur le vocabulaire partagé :

Je pense que ce concept de *chord scale*, qui a été étendu plus tard par Ted Pease, est devenu la base pédagogique de l'enseignement de la composition dans le jazz – étroitement aligné sur le concept global de l'improvisation. Le vocabulaire est le même pour l'improvisation que pour la composition d'un thème.²²⁸³

Gunther Schuller est du même avis. Dans la préface de *Improvising Jazz*, il insiste sur la similarité des processus :

Nous avons tendance à oublier que l'acte créatif est en grande partie négatif, c'est-à-dire qu'il consiste à écarter ce qui n'est pas pertinent ou valable, afin d'arriver, par un processus d'élimination, à la « découverte » unique qui est (vraisemblablement) la plus valable. Ce processus peut prendre des heures ou des semaines, ou – et c'est fréquent dans le cas des improvisateurs – seulement quelques fractions de seconde.²²⁸⁴

On peut noter que Ken Pullig et Gunther Schuller sont des compositeurs. John Mehegan se situe davantage du côté de l'improvisation, et son avis est opposé :

La composition et l'improvisation sont des mondes à part. Elles font appel à des qualités totalement différentes, diversifiées et antithétiques chez une personne. L'improvisation est un art spontané et émotionnel. La composition est un art intellectuel, artificiel et hautement réfléchi.²²⁸⁵

²²⁸⁰ G. RUSSELL, *The Lydian Concept of Tonal Organization*, op. cit. ; G. RUSSELL, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, op. cit. ; G. RUSSELL, *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, 4^e éd., Brookline, Concept Publishing, 2001.

²²⁸¹ Voir *infra* interview de Ken Schaphorst en annexe.

²²⁸² K. E. PROUTY, « Canons in Harmony, or Canons in Conflict », op. cit., p. 5.

²²⁸³ "I think that that concept, that chord-scale concept, which was later extended by Ted Pease, became the basis pedagogy of how composition in the jazz style was taught - closely aligned with the whole concept of improvisation. The vocabulary is the same in improvisation as it would be in writing it down into some kind of a tune form." K. PULLIG, « Berklee Oral History Project: Ken Pullig », op. cit.

²²⁸⁴ "We tend to forget how much in the creative act is negative, i.e. how much of it consists of discarding that which is not relevant or valid, so that by a process of elimination we arrive at that single 'discovery' which is (presumably) most valid. This process can take hours or weeks, or – and this is common in the case of improvisors – only fractions of a second." J. COKER, *Improvising Jazz*, op. cit., p. vii.

²²⁸⁵ "Composition and improvisation [...] are worlds apart. They employ entirely different, diverse, and antithetical qualities in a person. Improvisation is a spontaneous and emotional art. Composing is an intellectual, contrived, and highly considered art." M. LYDON, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », op. cit., p. 24-25.

La question du rapport entre composition et improvisation dépasse le cadre de cette recherche. Elle est abordée ici du point de vue cognitif, et uniquement en ce qui concerne la *chord scale theory*. Steve Rochinski, professeur d'harmonie jazz à Berklee et auteur du manuel de cours du quatrième niveau d'harmonie, pointe une inadéquation de la *chord scale theory* pour l'improvisation :

Si on classe son intérêt dans le contexte pédagogique, c'est en premier pour l'arrangement, en deuxième pour l'*ear training* et l'harmonie, en troisième pour le travail de la technique instrumentale, et en dernier pour l'improvisation. C'est là où elle est la plus utilisée dans la pédagogie du jazz, mais où elle est finalement le moins adaptée. Son usage dans le cadre de l'apprentissage de l'improvisation pose des problèmes importants du point de vue cognitif. Cela crée un conflit entre une dimension intellectuelle, avec la gestion complexe des choix de *chord scale* sur les harmonies, et le vécu de musicien en situation d'interaction avec son environnement.²²⁸⁶

Rochinski fait ici état d'un conflit entre le maniement d'objet, en l'occurrence les gammes, et le vécu phénoménologique du sujet en situation de jeu. Dans un autre ouvrage, il détaille la problématique liée à ces objets.

Cependant, utiliser l'approche *chord scale* comme base pour improviser équivaut à ce qu'un écrivain ou un orateur pense constamment à l'alphabet pour trouver le mot ou la phrase appropriée [...] (exception faite du langage modal).²²⁸⁷

On peut noter que la conception des gammes comme alphabet musical est déjà présente chez Frank Trumbauer en 1935²²⁸⁸. Il est alors possible d'envisager cette problématique dans une perspective audiotactile. En reprenant la formulation de Michel Imberty²²⁸⁹, on peut affirmer que la *chord scale theory* est basée sur une ontologie des objets. Elle formalise le discontinu et privilégie la délimitation par accords, par une opération intellectuelle qui segmente la réalité événementielle des processus musicaux. La *chord scale theory* repose sur des procédés syntaxiques d'association entre des gammes et des accords, qui sont effectivement adaptés aux pratiques musicales déconnectées de l'écoulement continu du temps (analyse, écriture) et non aux situations d'extemporisation en temps réel. Il faut donc envisager différemment l'usage pédagogique de la *chord scale theory*, selon qu'il s'agisse des disciplines non performatives ou des pratiques performatives.

Ces procédés syntaxiques sont caractéristiques des schèmes de relations d'ordre. Ces schèmes sont eux-mêmes constitutifs de la formativité des musiques de régime d'écriture²²⁹⁰. Ici se situe donc la véritable tension induite par la *chord scale theory*. Son utilisation massive dans la pédagogie de l'improvisation entraîne un conflit de formativité. Les schèmes de relations d'ordre supplantent progressivement les schèmes d'ordre, et deviennent dominants

²²⁸⁶ Voir *infra* interview de Steve Rochinski en annexe.

²²⁸⁷ "However, using chord scales as a basis for improvising is much like a writer or a speaker constantly thinking about the alphabet in search of the appropriate word or phrase [...] (Modal playing notwithstanding)." S. ROCHINSKI, *The Motivic Basis for Jazz Guitar*, Milwaukee, WI, Hal Leonard Corp, 1998, p. 6.

²²⁸⁸ voir *supra* p. 61.

²²⁸⁹ M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *op. cit.*, p. 103-104.

²²⁹⁰ Pour l'articulation entre schèmes cognitifs et formativité, voir *supra* p. 31.

dans les processus d'apprentissage. La *chord scale theory* est une pédagogie basée sur une grammaire des objets et non une grammaire des événements et des processus. Ces derniers sont pourtant constitutifs du vécu phénoménologique des sujets pratiquant des musiques audiotactiles. Il y a là une dissonance cognitive entre l'approche pédagogique et l'expérience. L'importance croissante de la dimension syntaxique dans l'enseignement du jazz a été soulignée très tôt et à de nombreuses reprises tout au long de cette recherche. La *chord scale theory* constitue en même temps un renforcement et un aboutissement de cette tendance. Le fait que la *chord scale theory* soit le modèle dominant dans l'enseignement depuis plus de 50 ans induit pour le jazz un changement profond de sa formativité, et par là même un basculement progressif du régime audiotactile vers le régime d'écriture.

Conclusion

Cette conclusion est divisée en deux temps. Dans le premier, il s'agit de dresser un bilan des trois parties de ce travail, et de dégager les grands enjeux structurants et les processus se déroulant sur un temps long. Dans la seconde, des pistes de réflexion seront envisagées pour traiter des questions dépassant le cadre de cette recherche.

Une histoire de l'enseignement du jazz

Il est nécessaire de s'interroger tout d'abord sur les faits saillants de cette histoire, tels qu'ils ont pu apparaître au cours de cette recherche. Ensuite c'est l'articulation entre les activités d'enseignement et leur objet qu'il convient d'examiner. Enfin, les acteurs de cette histoire seront envisagés dans une perspective globale.

Temporalités

Les musiques de toutes les époques, de tous les styles, de toutes les formes et de toutes les cultures ont leur place dans le cursus. Le répertoire musical doit être élargi afin d'intégrer la musique de notre époque dans toute sa diversité, en incluant la musique actuelle populaire écoutée par les adolescents, la musique d'avant-garde, la musique folklorique américaine et les musiques d'autres cultures.²²⁹¹

C'est la formule centrale de la déclaration de Tanglewood, émise à l'issue d'un colloque qui se tient du 3 juillet au 2 août 1967 à Tanglewood. Il est organisé par la Music Educators National Conference (MENC), et le Berkshire Music Center. Le colloque a pour objet une réflexion sur les problématiques de l'enseignement de la musique en regard des évolutions de la société des États-Unis de la fin des années 1960. Il réunit des musiciens, des enseignants, des universitaires, des représentants des syndicats et des pouvoirs publics. Parmi eux figurent Stan Kenton et Gunther Schuller. Ce « Tanglewood Symposium » a été choisi comme terme chronologique de cette recherche, et il faut maintenant en expliquer les raisons. La question de la délimitation de la fin est aussi complexe que celle du début, et contient également une part d'arbitraire. C'est un événement parmi d'autres de la même époque, mais celui-ci est marquant à plusieurs titres. Il revêt un caractère symbolique fort. En effet, il nous ramène à Lenox, un été, sept ans après la dernière session de la Lenox School of Jazz, l'expérience pédagogique la plus brève, mais également une des plus riches, étudiée dans cette recherche. De plus, le centre de formation de Tanglewood représente après la Seconde Guerre mondiale un modèle et une référence de légitimation pour une grande partie des acteurs de l'enseignement du jazz. C'est donc un signal très fort envoyé à ces derniers que le discours d'une ouverture de l'enseignement musical à une large diversité de pratiques et d'esthétiques provienne de ce temple de la musique savante occidentale, le Salzbourg américain selon Serge

²²⁹¹ "Music of all periods, styles, forms, and cultures belongs in the curriculum. The musical repertory should be expanded to involve music of our time in its rich variety, including currently popular teen-age music and avantgarde music, American folk music, and music of other cultures." R. CHOATE, *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*, Washington, DC, Music Educators National Conference, 1968, p. 134.

Koussevitzky (1874-1951)²²⁹². Deux remarques peuvent alors être faites. D'une part, l'enjeu de légitimation est présent tout au long de cette recherche, de Paul Whiteman à Stan Kenton en passant par John Lewis et Gunther Schuller, dans une double perspective : la légitimation du jazz est un outil pour favoriser l'acceptation de son enseignement, et réciproquement, l'enseignement constitue un moyen de légitimation de cette musique. Ici l'opposition populaire/savant est pleinement mobilisée dans les discours des uns et des autres, en soutien ou en rejet du jazz et de son enseignement, mais recouvre très imparfaitement la réalité des pratiques musicales visées, pas plus au début du XX^e siècle, que dans les années 1930 ou après la Seconde Guerre mondiale. D'autre part, dans la déclaration de Tanglewood ne figure pas le mot jazz, ce qui témoigne de la difficulté de nommer cet objet, observée tout au long de cette recherche. On peut pourtant affirmer que dans les termes employés le jazz apparaît en creux, et cela témoigne d'un impensé pour une musique ne pouvant alors plus se définir globalement comme actuelle et populaire, seulement en partie comme d'avant-garde, et depuis longtemps détachée d'origines folkloriques et culturelles, au demeurant trop multiples pour constituer une identité particulière. Néanmoins, cette déclaration de Tanglewood marque le début d'une dynamique pour l'enseignement des esthétiques et des pratiques jusque-là jugées non légitimes. Une des conséquences immédiates pour le jazz consiste dans la création l'année suivante, en 1968, de la National Association of Jazz Educators (NAJE), affiliée à la MENC, et dont Gene Hall est le premier président. La NAJE, dont les racines remontent aux *National Stage Band Camps*, trouve dans la déclaration de Tanglewood les conditions de son acceptation institutionnelle, et elle est présente officiellement en 1968 lors de la Music Educators National Conference à Seattle. Le *One O'Clock Band* est le premier orchestre de jazz à se produire dans ce cadre, et joue à cette occasion devant 3 000 enseignants²²⁹³.

Au-delà du colloque de Tanglewood, l'année 1967 marque un tournant dans le paysage institutionnel de l'enseignement du jazz aux États-Unis. Premièrement, c'est un moment-clé pour les institutions étudiées dans cette recherche. Berklee quitte son lieu historique, situé à Newbury Street, pour s'installer dans de nouveaux locaux à Boylston Street, ce qui marque le départ d'une période d'agrandissement très rapide de l'école en termes d'élèves, allant de pair avec un rayonnement international important. Pour Leon Breeden, 1967 constitue un aboutissement du point de vue musical dans sa collaboration avec Stan Kenton et du point de vue de la reconnaissance institutionnelle avec le concert à la Maison-Blanche. C'est aussi l'année où il lance la série d'enregistrements annuels grâce auxquels il obtiendra par la suite un Grammy Awards. En ce qui concerne les National Stage Band Camps, 1967 est marqué par l'arrivée dans l'équipe pédagogique du trio Aebersold/Baker/Coker. Jamey Aebersold prend la direction de ces stages d'été par la suite, et oriente alors la priorité pédagogique vers les petites formations et l'improvisation. Deuxièmement, c'est le moment de l'apparition de nouveaux lieux d'enseignement majeurs pour les décennies suivantes : Indiana University avec David Baker, Miami University avec Jerry Coker, qui mettra en place le premier cursus de niveau master, New England Conservatory, dirigé à partir de 1967 par Gunther Schuller qui y développe ensuite un département jazz dans lequel George Russell enseigne de nombreuses années.

Cette modification en profondeur du paysage de l'enseignement du jazz constitue le début d'une troisième période de son histoire, caractérisée par le développement massif des

²²⁹² Koussevitzky est le directeur de Tanglewood de 1936 à 1950. J. HOROWITZ, « Koussevitzky (Kusevitsky), Serge. », dans *Grove Music Online*, 2013.

²²⁹³ ANONYME, « Lab Band Tours Four States in Spring », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1968, p. 339.

écoles de jazz dans les décennies suivantes, tant aux États-Unis qu'à l'étranger. Cette troisième période dure jusqu'à nos jours.

La temporalité ne concerne pas seulement les deux bornes extrêmes de cette recherche, mais également la question des étapes ou des ruptures qui ont pu être observées dans la période étudiée. En remontant le temps, 1959 est une année charnière marquée notamment par la codification de la *chord scale theory*, l'apogée de la Lenox School of Jazz et le début des *National Stage Band Camps*. L'année 1945 est également importante, avec la mise en place des enseignements institutionnels, à la réserve près que le terme jazz n'apparaît pas explicitement. Enfin 1930 est le moment d'une première formalisation de l'improvisation centrée sur la notion d'accord et du développement des publications pédagogiques. Plusieurs remarques peuvent être faites. Premièrement, aucune de ces dates ne correspond à des ruptures franches, mais à des étapes pour des phénomènes qui se déroulent sur un temps long. Deuxièmement, on voit que deux paramètres sont utilisés dans cette délimitation chronologique et dans toute cette recherche : un critère institutionnel, avec l'entrée du jazz dans des lieux d'enseignement ou la création de nouvelles structures, et un critère pédagogique, avec la formulation et la codification de principes et d'outils. Troisièmement, on peut maintenant se demander quelle relation existe entre ces trois étapes et l'histoire du jazz en général. On peut faire la constatation que le moment de développement institutionnel correspond à une crise économique dans le monde du jazz, avec la fin brutale de l'ère des *big bands* après la Seconde Guerre mondiale. On peut également faire la constatation que les moments définis par le critère pédagogique correspondent à des changements de paradigme dans la pratique du jazz. 1930 marque le début de la pratique commune du jazz, caractérisée notamment par la mise en place de codes de jeu harmoniques, formels et instrumentaux dans lesquels les notions d'accord et de progression harmonique sont centrales. 1959 est le moment de sortie de cette pratique commune, avec la remise en cause des mêmes modes de jeu, et l'instauration de nouvelles conceptions de l'improvisation qui se détachent de l'accord.

Il reste maintenant à déterminer s'il existe une corrélation entre ces événements. En ce qui concerne la première constatation, on a montré au cours de cette recherche que les crises de l'emploi des musiciens (à la fin de la Première Guerre mondiale, durant la Grande Dépression) ont entraîné un développement de l'enseignement musical, du fait d'une réorientation professionnelle d'une partie de musiciens. Il en est de même à la fin de la Seconde Guerre mondiale, où la chute du nombre d'emplois dans le spectacle vivant due aux difficultés économiques rencontrées par les orchestres de danse contribue à l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz de deux façons. Il s'agit d'une part de l'afflux de musiciens bénéficiaires du G.I. Bill dans les écoles et universités, notamment dans les nouveaux cursus qui se créent alors. D'autre part, c'est le transfert du modèle du *big band* dans un cadre institutionnel, sous la forme des *stage bands*, avec l'implication pédagogique de nombreux musiciens. La pratique du *big band* survit alors en grande partie dans et grâce à l'institution, comme l'a très bien compris Stan Kenton. Il existe donc une relation de cause à effet entre la crise économique affectant le monde du jazz en 1945 et le développement de l'enseignement institutionnel exactement au même moment. On peut alors se demander si la période de développement massif de l'enseignement du jazz à partir de la toute fin des années 1960 et pendant la décennie suivante est également la conséquence d'une modification des cadres de diffusion du jazz et de difficultés économiques rencontrées alors par les musiciens. Pourrait-on ainsi affirmer que le développement de l'enseignement du jazz est inversement proportionnel à sa viabilité économique dans le domaine de l'industrie culturelle ? La réponse est positive pour la période étudiée dans cette recherche, et demande

à être vérifiée pour la suite de l'histoire de l'enseignement du jazz. Pour aborder la seconde constatation, concernant les évolutions pédagogiques et les changements de paradigme, il est nécessaire de revenir sur la notion de formativité.

Formativité

Il s'agit ici d'envisager le rapport de l'enseignement à son objet, c'est-à-dire l'influence des évolutions du jazz sur son enseignement, et inversement les modifications que la pédagogie a apportées à la pratique de cette musique.

Il faut alors envisager la seconde constatation précédemment établie, portant sur le fait que 1930 et 1959 sont deux moments importants de formulation pédagogique, et qu'ils correspondent respectivement au début et à la fin de la période classique²²⁹⁴, qui est le moment où la pratique commune est hégémonique. L'accord y occupe une place centrale. À partir des années 1930, c'est un changement de paradigme pour la pratique musicale. On a vu au cours de cette recherche qu'à ce même moment se met en place une démarche de systématisation et de formalisation de l'improvisation, fondée sur l'accord. C'est une pédagogie de l'objet, focalisée sur la dimension syntaxique. C'est une tendance lourde pour toute la période étudiée, qui se poursuit encore aujourd'hui. Il en est de même de l'importance que prend la lecture à ce moment-là, autant dans la pratique professionnelle des musiciens des *big bands*, que dans la prolifération de supports écrits dans les publications pédagogiques. Il est difficile de déterminer avec certitude un rapport de cause à effet entre l'évolution du jazz et la mise en place de cette pédagogie, tant les phénomènes sont profonds et diffus. Il est préférable d'envisager cela comme un phénomène structurel, au cours duquel un nouveau rapport à l'accord et à l'écrit s'établit et modifie en profondeur et durablement la pratique du jazz et son enseignement.

L'autre étape, 1959, pose la question du rapport dans l'autre sens, c'est-à-dire l'influence de la pédagogie sur le jazz. En effet, au point de vue musical, c'est le moment d'une guerre contre l'accord pour reprendre la formule de George Russell. Que ce soit du côté du jazz modal, ou de celui du free jazz, l'objectif est de lutter contre l'hégémonie de l'accord. Or au même moment la codification de la *chord scale theory* va dans le sens d'un renforcement de l'approche objectale de la pédagogie, et donc finalement vers une réaffirmation du rôle central joué par l'accord. On peut alors constater que l'enseignement du jazz conserve la pratique commune, alors que le jazz l'abandonne à ce moment en remettant en cause les codes de jeu qui la constituent. La pratique commune du jazz survit en grande partie alors dans et grâce à l'institution, qui a donc une action conservatrice à ce niveau également, comme pour la pratique des *big bands*. On peut également noter que la lecture devient un enjeu majeur dans l'enseignement institutionnel du jazz, et le travail de Leon Breeden à North Texas à partir de 1959 en est l'illustration la plus criante. L'articulation entre le renforcement de l'approche objectale opérée avec la *chord scale theory* et la place croissante de l'écrit opère un lent changement de formativité de la pratique du jazz, amenant à un basculement progressif vers un régime d'écriture. Il faut toutefois préciser plusieurs éléments. Tout d'abord, l'enseignement institutionnel du jazz amplifie des tendances déjà présentes dans les pratiques musicales hors institution, sans quoi elles auraient certainement difficilement été acceptées. Cependant l'accent placé sur la formulation théorique et la lecture correspond à un souhait de se conformer aux critères de l'enseignement de la musique savante occidentale

²²⁹⁴ Selon la chronologie de L. Cugny, adoptée dans cette recherche. L. CUGNY, *Analyser le jazz, op. cit.*, p. 28.

afin de s'intégrer dans l'institution. Ensuite, la Théorie des musiques audiotactiles donne des outils pour analyser les processus qui sont à l'œuvre tout au long de la période étudiée, et permet d'envisager un basculement progressif entre un moment où le régime audiotactile domine et réduit les autres logiques pédagogiques à la sienne et un autre où ces équilibres se modifient. Ces phénomènes peuvent alors être étudiés précisément dans les différentes périodes, dans les différents lieux, dans les processus de formalisation théoriques comme dans les pratiques de performance. Enfin, la période étudiée dans cette recherche montre les racines de ce phénomène, et un premier moment de cristallisation après la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, on peut affirmer que l'enseignement institutionnel du jazz exerce une influence sur cette musique durant la période étudiée ici, et que la Théorie des musiques audiotactiles permet d'en mesurer les effets. Il reste à déterminer comment, dans quelles proportions, et sous quelle forme ce processus se poursuit après 1970.

Les acteurs

Au terme de cette recherche, on peut noter la variété des acteurs impliqués dans le développement de l'enseignement du jazz. Il s'agit tout d'abord des élèves. Plusieurs remarques d'ordre général peuvent être faites, avec la réserve que les données ne sont pas accessibles pour toutes les structures étudiées. Les élèves sont des adultes ou des adolescents. Leur nombre est relativement faible dans les institutions dans lesquelles le jazz est enseigné, de la *Jazz-Klasse* à North Texas. Les nouvelles structures créées, écoles et stages jazz, ont des effectifs modestes durant la période étudiée. Le nombre de femmes est faible, mais relativement constant. Il faut attendre les années 1960 pour voir apparaître des étudiants afro-américains. Si l'on excepte la session de l'été 1959 de Lenox School of Jazz et la présence d'Ornette Coleman et Don Cherry, peu de musiciens importants figurent parmi les élèves de structures d'enseignements du jazz jusqu'en 1967.

Il s'agit ensuite des enseignants. Une seule femme est présente dans cette recherche, Toshiko Akiyoshi, et de façon épisodique durant deux sessions des *National Stage Band Camps*. Il faut également attendre les années 1960 pour que des Afro-Américains enseignent dans les stages d'été. David Baker est le premier enseignant noir nommé dans une université en 1966, soit à la toute fin de la période étudiée. La sous-représentation des Afro-Américains et des femmes est donc une constante chez les élèves comme chez les enseignants. On peut répartir les musiciens alors impliqués dans l'enseignement du jazz en deux grandes catégories. Les premiers se situent en marge du monde du jazz, comme Mátyás Seiber, Gene Hall ou Leon Breiden. Les seconds figurent parmi les jazzmen influents de leur époque, comme Frank Trumbauer, Teddy Wilson, et tous les enseignants de la Lenox School of Jazz. On remarque que les premiers œuvrent dans l'institution, et les seconds en marge de celle-ci, dans le cadre de publications pédagogiques et de cursus non diplômants. Il faut ici noter le rôle des stages d'été, structures souples entre les institutions et le monde du jazz, qui constituent un vecteur d'intégration pour des musiciens de renommée internationale et des enseignants afro-américains, qui sont souvent les mêmes personnes. Les équipes pédagogiques de ces stages comptent en moyenne une quinzaine de professeurs. Au contraire, dans les universités, la création de cursus s'accompagne alors du recrutement d'un seul enseignant, qui assume l'ensemble des cours, des activités de diffusion et les relations publiques.

Il s'agit enfin des acteurs qui ont œuvré pour le développement de l'enseignement du jazz. C'est le cas de figures majeures du monde musical qui apportent leur caution à l'enseignement : Paul Whiteman avant la Seconde Guerre mondiale, puis Stan Kenton. Leur

apport et leur positionnement ont été contestés dans la réception postérieure du jazz²²⁹⁵. Cela rejaillit négativement sur leur implication de l'histoire de l'enseignement du jazz. Sans nier ces questions, cette recherche a tenté de remettre leur action dans leur contexte historique et d'en apprécier l'importance pour leurs contemporains. C'est aussi le cas de personnalités pouvant faire le lien entre le monde du jazz et l'institution, au premier rang desquelles figurent Marshall Stearns et Gunther Schuller. Leur action est déterminante à partir des années 1950, de la Lenox School of Jazz au New England Conservatory. Il faut y ajouter quelques directeurs d'institution qui créent les conditions du développement de cursus jazz dans leur établissement, comme à Francfort ou Denton. En élargissant le cercle, on trouve la presse spécialisée, qui constitue un relais important avec la diffusion de contenus pédagogiques et d'articles sur les structures d'enseignement, et les financeurs privés qui subventionnent des bourses d'études.

Ce sont ces diverses communautés d'acteurs (élèves, enseignants, tutelles, monde du jazz), avec des intérêts personnels, des représentations diverses concernant la musique et la pédagogie, des aspirations artistiques et commerciales, des ambitions collectives de légitimation, des contraintes économiques, sociales et institutionnelles, qui ont constitué une trame complexe de lieux d'enseignement et de pratiques musicales qui font partie intégrante de l'histoire du jazz. Cependant le récit de l'histoire du jazz s'est construit sur une série d'oppositions qui sont source de malentendus, d'autant plus qu'elles constituent des jugements de valeur : oralité/écriture, populaire/savant, improvisation/écriture, Noir/Blanc. Dans chacune de ces oppositions, le premier terme est connoté positivement, le second négativement. L'enseignement du jazz a été systématiquement associé aux seconds, et par conséquent relégué dans un angle mort des récits sur le jazz. Cette recherche a tenté de montrer comment ces oppositions pouvaient être analysées et dépassées, afin de redonner à l'enseignement, avec ses réalisations et ses limites, la place qui lui revient, dans l'histoire du jazz.

Perspectives de recherche

Cette recherche s'arrête au moment où l'enseignement du jazz se massifie et s'internationalise, c'est-à-dire, selon les termes de David Liebman, au moment « où l'enseignement institutionnel du jazz est devenu quelque chose à prendre en considération »²²⁹⁶. Pourtant, loin d'être un temps d'attente, la période étudiée dans cette recherche pose les bases sur lesquelles se développent les cursus qui se mettent ensuite en place dans de nombreuses écoles aux États-Unis et en Europe. C'est un moment d'expérimentation institutionnelle et éducative, riche en termes de diversité des modèles théoriques et des approches pédagogiques. La période suivante, qui commence en 1967 et s'étend jusqu'à nos jours, est caractérisée par une codification et une standardisation de l'enseignement du jazz. Elle a déjà fait l'objet d'un certain nombre de publications et de travaux de recherche. Cependant, les pistes de réflexion ouvertes dans cette recherche peuvent être poursuivies dans les périodes postérieures. Elles n'ont pas pu être traitées dans les limites chronologiques de cette thèse, mais elles pourraient en constituer le prolongement. Ces axes de travail peuvent se regrouper selon trois perspectives : historique, institutionnelle et pédagogique.

²²⁹⁵ Pour le cas de Stan Kenton, voir *infra* interview de Dana Hall en annexe.

²²⁹⁶ Voir *infra* interview de David Liebman en annexe.

Perspective historique

Cette recherche couvre environ 70 ans, et s'étend de Buddy Bolden à la mort de John Coltrane. Elle représente l'essentiel de l'intrigue linéaire, c'est-à-dire « un récit entamé vers 1900 [...] développé à travers une succession de styles dominant chacun des périodes de cinq à dix ans »²²⁹⁷. L'enseignement du jazz se met en place et se développe dans un environnement musical très évolutif, et la rapidité de cette évolution fait que les différents styles continuent d'être joués par les musiciens qui les ont créés, en tous cas ceux qui sont encore vivants. *A contrario*, la troisième et dernière période de l'histoire, qui commence en 1967 et va jusqu'à nos jours, a une durée actuelle d'un peu moins de 60 ans, et de fait s'allonge au fur et à mesure de l'écoulement du temps. Cette troisième période commence avec le jazz-rock, au-delà duquel « l'intrigue linéaire principale ne fonctionne plus » en tant que récit structurant²²⁹⁸. Cela peut être pensé par certains comme la fin de l'histoire du jazz, du point de vue du « postmodernisme néoconservateur ». C'est pour d'autres l'occasion d'effectuer une remise en cause des discours dominants, attitude caractéristique du « postmodernisme poststructuraliste »²²⁹⁹. Cette taxonomie des pratiques postmodernes entre néoconservateurs et poststructuralistes est nécessairement schématique²³⁰⁰, elle permet néanmoins de dégager une dialectique entre deux attitudes face à l'histoire. À partir des années 1970 et 1980, l'enseignement du jazz connaît une croissance sans précédent, aux États-Unis et en Europe. Il est frappant de noter la concomitance de ce phénomène avec la fin de l'intrigue linéaire. Il n'y a pas nécessairement de corrélation entre ces événements et en tout cas elle reste à établir. Il est néanmoins intéressant de s'interroger sur le positionnement global de l'enseignement du jazz dans le cadre général du postmodernisme. On a vu dans cette recherche que l'enseignement du jazz se développe au moment de la mise en place de la pratique commune, et qu'il y reste attaché en 1959 lors de sa remise en cause. De nombreux écrits ont montré que la pratique commune du jazz occupe une place dominante dans la pédagogie à partir des années 1970 et 1980, qui encourage la reproduction « d'une vérité désormais éternelle du jazz telle qu'elle est fixée dans la première moitié de l'histoire enregistrée de cette musique »²³⁰¹. Le rôle de conservatoire et de reproduction des lieux d'enseignement est largement analysé et critiqué dans les publications dans le domaine. De ce point de vue, l'enseignement institutionnel du jazz, à partir de 1970, s'inscrit très majoritairement dans un postmodernisme néoconservateur.

Cette question peut cependant être envisagée d'une nouvelle façon avec la Théorie des musiques audiotactiles, qui permet d'analyser l'importance pédagogique de l'enregistrement comme médium de transmission. En effet, il s'agit de déterminer « comment les morts continuent à partager le pouvoir avec les vivants lorsqu'ils sont évoqués ou rejoués, et comment la notion même de performance ne peut exister que par rapport à

²²⁹⁷ L. CUGNY, « La fin d'une intrigue ? Pour une nouvelle périodisation de l'histoire du jazz », *op. cit.*, p. 4.

²²⁹⁸ *Ibid.*, p. 14.

²²⁹⁹ H. FOSTER, *Recordings: Art, Spectacle, Cultural Politics*, New York, The New Press, 1998, p. 120-135.

²³⁰⁰ J. D. KRAMER, « Beyond Unity: Toward an Understanding of Musical Postmodernism », dans E. W. Marvin et R. Hermann (éd.), *Concert Music, Rock, and Jazz Since 1945: Essays and Analytical Studies*, Rochester, NY, University Rochester Press, 2002, p. 22.

²³⁰¹ "[...] the now-timeless truths of jazz as codified in the first half-century of the music's recorded existence." D. A. AKE, « After Wynton: Narrating Jazz in the Postmodernist Era », dans Gebhardt, Nicholas, N. Rustin-Paschal et Whyton, Tony (éd.), *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 79.

l'enregistrement »²³⁰². Si l'enseignement aborde en majeure partie les œuvres d'artistes disparus, plus on s'éloigne de leur époque et du contexte de leur performance, plus l'enregistrement est utilisé pour transmettre, mais également légitimer des pratiques. On a vu dans cette recherche l'influence des disques dès 1917 dans les apprentissages. Au fur et à mesure de la disparition des artistes, ils constituent pour la transmission pédagogique le texte de référence, qui formate le cadre des performances actuelles. Le concept de codification néo-auratique, développé dans le cadre de la Théorie des musiques audiotactiles, peut alors être utilisé pour analyser les phénomènes de reproduction dans l'enseignement du jazz. De plus, on voit que les enregistrements de la première moitié de l'histoire du jazz ont en commun d'avoir été réalisés avec très peu de postproduction, ce qui correspond au cadre de la codification néo-auratique primaire, soit une documentation de la performance. C'est ce type de modèle qui est le modèle valorisé dans l'enseignement du jazz. Or il se trouve que c'est précisément à la fin des années 1960 que les musiciens de jazz commencent à utiliser le studio comme un outil créatif, avec tous les outils de postproduction à leur disposition. Il s'agit alors du cadre de la codification néo-auratique secondaire, caractérisée notamment par une rupture de l'intégrité temporelle de la performance, due au recours aux techniques de re-recording²³⁰³. Ces usages créatifs de l'enregistrement sont très rarement abordés dans l'enseignement du jazz, alors qu'ils datent de plus de 50 ans. La codification néo-auratique primaire définit la norme de la performance dans l'enseignement du jazz, même après les années 1970 où elle est remise en cause. On peut formuler le constat suivant : l'enseignement du jazz, dans la troisième partie de son histoire, se focalise sur la période classique du jazz (1930-1960), c'est-à-dire le répertoire associé, les codes de jeu issus de la pratique commune et le cadre de performance issu de la codification néo-auratique primaire. Ce phénomène de conservation a été mis en évidence dans cette thèse, et semble s'accroître dans la période suivante. Cela constitue un axe pour de futures recherches. Un parallèle avec l'enseignement d'autres musiques, notamment la musique savante occidentale est à réaliser afin de mettre en évidence des similitudes concernant le choix d'une période et des pratiques considérées comme classiques de leur histoire.

Perspective institutionnelle

Il semble cependant que ce type de constat doive être abordé avec plus de nuances que ne le font habituellement les auteurs écrivant sur ce domaine. En effet, il est difficile de parler de l'enseignement du jazz en général, pas plus à partir des années 1970 qu'avant. Dans cette recherche, les institutions ont été présentées avec leurs spécificités, dans leur contexte historique et géographique. Il doit en être de même dans la période suivante. La grande différence réside dans la drastique augmentation du nombre de structures, dans un grand nombre de pays. Dans la continuité de cette thèse, plusieurs axes de recherche sont envisageables. Le premier est celui des histoires locales. En effet, avant 1970, le faible nombre de structures et leur implantation aux États-Unis²³⁰⁴ ne posent pas la question des particularismes nationaux. À partir de 1970, l'enseignement du jazz s'internationalise. De rares ouvrages s'intéressent alors à l'histoire de l'enseignement dans une région du monde

²³⁰² “[...] how the dead continue to share agency with the living when they are evoked or replayed and how the very notion of the live can only exist with regard to the recorded.” K. H. TEAL, *Jazz Places*, *op. cit.*, p. 7.

²³⁰³ V. CAPORALETTI, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », *op. cit.*, p. 247-248.

²³⁰⁴ À l'exception de Francfort, qui constitue un cas particulier.

ou d'un pays et son articulation avec la scène jazz locale²³⁰⁵. Ainsi, une histoire de l'enseignement du jazz en France reste à faire. Le soutien financier des pouvoirs publics est une spécificité de pays européens, et a largement contribué à y modeler le domaine de l'enseignement du jazz²³⁰⁶. La structuration au niveau international, avec l'International Association for Jazz Education (IAJE) et l'International Association of Schools of Jazz (IASJ) ont structuré le secteur et permis de nombreux échanges internationaux d'enseignants et d'étudiants. Enfin, il est nécessaire d'inclure dans cette réflexion les bouleversements introduits par Internet et l'accessibilité immédiate de contenus pédagogiques, nivelant les particularités locales.

Le deuxième axe de recherche est celui des modèles pédagogiques. On a vu dans ce travail la diversité des structures, mises en place pour poursuivre des enjeux très différents : North Texas et l'orchestre, Berklee et la productivité, la Lenox School of Jazz et la légitimation. Ces lieux constituent des modèles dont se sont inspirées à leur tour de nouvelles structures. North Texas, qui a exercé une grande influence aux États-Unis, a été par la suite critiqué pour son modèle centré sur l'orchestre²³⁰⁷. Berklee, très largement copiée à l'international, l'a été pour sa formalisation de la *chord scale theory*²³⁰⁸. La Lenox School of Jazz, critiquée pour son idéal *colorblindness*²³⁰⁹, a directement inspiré le New England Conservatory. Lors d'un voyage de recherche, j'ai pu constater la différence de conception pédagogique entre Berklee et le New England Conservatory, dans les enseignements et les réalisations artistiques des élèves. Ces deux établissements sont pourtant voisins. North Texas propose un enseignement encore très différent. Il est par conséquent réducteur de parler de l'enseignement du jazz en général. Une typologie des institutions, basée sur les modèles pédagogiques et les enjeux structurants, serait plus adaptée. Ce travail reste à faire, et se situerait dans le prolongement de cette thèse.

Le troisième axe de recherche est celui des problématiques actuelles du secteur, envisagées dans une perspective historique, c'est-à-dire l'analyse de leur évolution sur un temps long, des débuts de l'enseignement jusqu'à aujourd'hui. Ce sont tout d'abord les questions liées aux discriminations de genre et de race. C'est ensuite l'insertion professionnelle. L'enseignement se développe massivement, alors que la place du jazz diminue dans la diffusion musicale. On peut alors se demander ce que deviennent les étudiants dans les formations supérieures. L'enseignement étant devenu le débouché professionnel principal, des effets de boucle se créent, comme l'indique la formule volontairement provocatrice de Stuart Nicholson décrivant l'enseignement du jazz : « des enseignants qui enseignent à des enseignants »²³¹⁰. C'est enfin l'articulation entre structures d'enseignement et diffusion, rencontrée dès la *Jazz-Klasse* puis dans toutes les structures étudiées, et qui est une constante jusqu'à nos jours, comme le montre l'intégration du club de John Zorn (1953), The Stone, dans les locaux de la New School of Jazz à New York²³¹¹.

²³⁰⁵ Par exemple pour la Norvège, voir L. VITALI, *Sound of the North: The Norwegian Jazz Scene.*, Milan, Mimesis Edizioni, 2015.

²³⁰⁶ Voir *infra* interview de David Liebman en annexe.

²³⁰⁷ Voir *infra* interview de Dana Hall en annexe.

²³⁰⁸ E. Y. WILF, *School for Cool*, *op. cit.*

²³⁰⁹ S. AUDARD, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, *op. cit.*, p. 114-147.

²³¹⁰ S. NICHOLSON, *Is Jazz Dead?*, *op. cit.*, p. 99-128.

²³¹¹ <https://www.newschooledu.com/performing-arts/the-stone/>, consulté le 27 août 2023.

Perspective pédagogique

C'est la troisième et dernière perspective de recherche, abordée en deux temps. Tout d'abord, il s'agit de prolonger sur la troisième période la réflexion pédagogique engagée sur les deux premières, qui a montré comment l'articulation entre la présence croissante de supports écrits et une formulation théorique centrée sur la question du choix des notes crée les conditions d'un changement de formativité. Il faudrait alors déterminer dans quelle mesure cette articulation opère après 1967. Cette analyse devra prendre en compte l'évolution du contexte pédagogique, qui privilégie progressivement à partir des années 1970 les petites formations aux *big bands*. Une étude de l'évolution de la *chord scale theory* sur la période postérieure permettrait d'envisager globalement son impact sur l'apprentissage et la pratique du jazz. La constitution d'un répertoire de thèmes qui se cristallise avec l'apparition du *Real Book*, recueil informel de partitions réunies par des étudiants et des enseignants de Berklee, est un élément important à prendre en compte. D'une part, il sélectionne des thèmes et en invisibilise d'autres et il faudrait tenter de déterminer les raisons de ces choix. D'autre part, cela place l'écrit au cœur de la pratique du jazz, que l'ouvrage soit effectivement présent, ou qu'il constitue la référence implicite des musiciens, de façon prioritaire par rapport aux autres modes d'accès à la connaissance (transmission orale/aurale, enregistrements). Entre les périodes étudiées dans cette thèse et aujourd'hui, une révolution complète de l'accès à l'information et aux contenus pédagogiques s'est opérée, de la rareté à l'abondance, d'abord à cause de l'augmentation exponentielle de la publication des méthodes à partir des années 1970, puis à l'arrivée d'Internet depuis plus de deux décennies, dont l'accès est de plus en plus facilité par la prolifération des terminaux, présents de plus en plus fréquemment au cœur des situations de jeu. Tout cela montre que le basculement de formativité se poursuit, et mérite d'être analysé dans une perspective audiotactile, dans le prolongement de cette thèse.

Ensuite, il s'agit d'envisager les bases d'une pédagogie audiotactile du jazz. Tout d'abord, comme l'a montré cette recherche, des méthodes d'enseignement qu'on peut aisément qualifier d'audiotactiles sont pratiquées par Mátyás Seiber et Teddy Wilson par exemple, et de nombreux autres après eux. Ensuite, l'enregistrement est un outil d'apprentissage audiotactile, c'est le cas dès 1917 et jusqu'à aujourd'hui. À partir de 1967, Jamey Aebersold publie une série de disques d'accompagnement qui s'inscrivent également dans cette perspective. On peut y ajouter les innombrables pistes d'accompagnement disponibles sur Internet et les applications fournissant des *backing tracks*. Tous ces dispositifs de *play along* relèvent de la pratique et de l'apprentissage audiotactiles. La première étape dans la constitution d'une pédagogie audiotactile consiste à identifier les dispositifs déjà présents et relevant de cette démarche. Cela a été fait dans cette recherche pour la période avant 1967, et constitue un axe de travail pour les décennies suivantes. La seconde étape consiste à poser les bases d'une approche pédagogique proprement audiotactile, qui repose sur le principe audiotactile. Celui-ci est une interface, car il est avant tout une réceptivité formative psychocorporelle, permettant d'accéder aux valeurs autographes et idiosyncratiques de la performance. Mais cette perception n'est pas passive, car elle est tournée vers une intentionnalité, une mise en œuvre immédiate en contexte. Le principe audiotactile est également un mode de cognition endosomatique permettant l'acquisition d'un ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables par l'élève dans une situation musicale donnée. Cette cognitivité audiotactile, qui s'appuie sur l'ensemble du vécu phénoménologique du sujet, individualise les processus d'apprentissage. Cela soulève des questions pédagogiques majeures. Tout d'abord, la séparation institutionnelle des

enseignements entre pratiques musicales et disciplines théoriques doit être interrogée, car elle dissocie les apprentissages en plusieurs phases. L'articulation entre disciplines performatives et non performatives est à repenser. Ensuite, il faut opérer un rééquilibrage de la pédagogie en faveur d'une « grammaire de processus » et non uniquement d'une « grammaire de structures d'objets ou d'éléments »²³¹². En effet, la subsomption médiologique permet évidemment de conserver des approches pédagogiques issues des musiques de régime d'écriture, à condition qu'elles puissent être intégrées dans une logique audiotactile et ne soient pas dominantes. La question est alors de déterminer comment, dans une pédagogie, s'articulent les éléments syntaxiques (mélodique et harmonique) et les dimensions proprement audiotactiles (texturale et processuelle). Enfin, une pédagogie audiotactile doit intégrer le cadre collectif des apprentissages. Il semble ici que le concept de Lieu Interactionnel-Formatif (LIF), développé par Fabiano Araùjo Costa, puisse avoir une application pédagogique. Il est défini comme « un processus dynamique de production, d'invention et de jugement d'une règle artistique partagée en temps réel » aboutissant à une « formativité artistique audiotactile et interpersonnelle »²³¹³. D'une part, le LIF pédagogique permet d'intégrer pleinement les processus d'interaction musicaux, fondamentaux dans le jazz, et pourtant largement ignorés dans son enseignement. D'autre part, la notion de règles communes, créées et partagées par les acteurs d'une situation donnée, permet d'aborder l'ensemble des pratiques collectives, de La Nouvelle-Orléans aux musiques improvisées, chaque contexte musical générant ses propres règles en fonction de paramètres propres. Les approches pédagogiques et les moments d'évaluation ne reposent dès lors plus sur l'unique règle de savoir comment jouer les bonnes notes sur les bons accords.

Cette pédagogie audiotactile est un domaine émergent²³¹⁴, avec des perspectives de développement considérables. Elle permettrait, on l'espère, de proposer un cadre pédagogique propre au jazz, et de réduire le conflit de formativités qui a été analysé dans cette recherche, qui s'est amplifié dans la période récente, et qui constitue une problématique majeure de l'enseignement du jazz.

²³¹² M. IMBERTY, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *op. cit.*, p. 103.

²³¹³ F. ARAÚJO COSTA, « Groove et écriture dans la Toccata em Ritmo de Samba n° 2 de Radamès Gnattali », *op. cit.*, p. 5.

²³¹⁴ V. CAPORALETTI, « Criteri fondanti per una didattica musicale audiotattile », *Musica Docta*, vol. 12, 21 décembre 2022, p. 23-36.

Annexes

Méthodes

Tableau 1 Comparatif des éditions des solos de Louis Armstrong

Thème	Edition Hansen ²³¹⁵	Edition Darewski ²³¹⁶	Enregistrement Armstrong
« Angry »	Présent		
« Black Bottom Stomp »	Présent	Présent	
« Bucktown Blues »	Présent	Présent	
« Cafe Capers »	Présent	Présent	
« Chant, The »	Présent	Présent	
« Chattanooga Stomp »		Présent	15/10/1923, Columbia
« Chicago Breakdown »	Présent	Présent	09/05/1927, Columbia
« Chimes Blues »		Présent	
« Copenhagen »	Présent	Présent	30/10/1924, Vocalion
« Dallas Stomp »	Présent	Présent	
« Darktown Shuffle »	Présent	Présent	
« Dead Man Blues »	Présent	Présent	
« Dippermouth Blues »		Présent	06/04/1923, Gennett
« Dixieland Blues »		Présent	
« Doctor Jazz »	Présent	Présent	
« Easy Rider »	Présent	Présent	
« Frog-i-more Rag »	Présent		
« Grace And Beauty »		Présent	
« Grandpa's Spells »	Présent	Présent	
« High Society »	Présent	Présent	22-29/06/1923, Okeh
« Hot Notes »	Présent	Présent	
« Jackass Blues »	Présent	Présent	
« Jimtown Blues »	Présent	Présent	
« Kansas City Stomps »	Présent	Présent	
« King Porter Stomp »	Présent	Présent	
« Livery Stable Blues »	Présent	Présent	
« London Blues »	Présent	Présent	
« Maple Leaf Rag »	Présent	Présent	
« Milenberg Joys »	Présent	Présent	
« Mr. Jelly Lord »	Présent	Présent	
« Mobile Blues »	Présent	Présent	
« New Orleans Stomp »		Présent	16/10/1923, Columbia
« Panama Blues »	Présent	Présent	
« Pearls, The »	Présent		
« San Sue Strut »		Présent	
« She's Crying For Me »	Présent	Présent	
« Sidewalk Blues »	Présent	Présent	
« Slippery Elm »	Présent	Présent	
« Snag It »		Présent	
« Sobbin' Blues »	Présent	Présent	22-29/06/1923, Okeh
« Some Of These Days »		Présent	
« Spanish Shawl »		Présent	
« Steamboat Stomp »	Présent	Présent	
« Stomp Your Stuff »	Présent	Présent	
« Sugar Babe »	Présent	Présent	
« Sugar Foot Stomp »	Présent	Présent	29/05/1925, Columbia
« Sweetheart O'mine »		Présent	
« Tampeekoe »	Présent	Présent	
« Tin Roof Blues »	Présent	Présent	
« Tia Juana »	Présent	Présent	
« 29th And Dearborn »	Présent	Présent	
« Wa Wa Wa »	Présent	Présent	
« Weary Blues »	Présent	Présent	22/04/1927, Okeh
« Wolverine Blues »	Présent	Présent	

²³¹⁵ L. ARMSTRONG, *44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks*, op. cit.

²³¹⁶ L. ARMSTRONG, *Louis Armstrong's 50 Dixieland Jazz Classics for the Trumpet*, op. cit., p. 50

Presse spécialisée

Tableau 2 Articles pédagogiques, Down Beat 1934-1937

Auteur	Titre	Date	Pages	Numéro	Volume
Anonyme	Bick's Hot Solo on "Riverboat Shuffle"	01/12/1935	8	1	3
Shelton, Jerry	Shelton Explains Shift on his Accordion	01/03/1936	6	3	3
Johnston, Merle	Saxophone Questions and Answers	01/03/1936	13	3	3
Shelton, Jerry	To Make the Accordion Sounds Like a Concertina	01/04/1936	8	4	3
Anonyme	Johnston Lectures Detroit Sax Player	01/04/1936	12	4	3
Shelton, Jerry	Gobs of Accordion Players in New York	01/06/1936	7	6	3
Jacobson, Andy	Getting the Tone out of the Saxophone	01/06/1936	12	6	3
Shelton, Jerry	Accordion Camera Bugs "Jam" on the Side	01/07/1936	9	7	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/07/1936	10	7	3
Rowland, Sam	Gene Krupa Tells his Ideas of Drumming	01/07/1936	8	7	3
Anonyme	Full Knee Action for Accordions? Yeah Man!	01/08/1936	11	8	3
Anonyme	The Drummers Easy Rockin' Chair	01/08/1936	11	8	3
Ryerson, Frank	Special Swing Chorus for "Boston Tea Party"	01/08/1936	10	8	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/08/1936	12	8	3
Wade, Henry	Tenor Sax Should Emulate the Human Voice	01/09/1936	11	9	3
Anonyme	One of Louis Armstrong's Finest Choruses	01/09/1936	9	9	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/09/1936	8	9	3
Hudson, Will	"In a Sentimental Mood" a Three Way Sax Chorus	01/10/1936	12	14	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/10/1936	12	10	3
Anonyme	Attention Cornetists	01/11/1936	15	11	3
Anonyme	Sonny Durham's Chorus on "Limehouse"	01/11/1936	14	11	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/11/1936	10	11	3
Stevenson, Dan	Drummer Advises "Get Happy When You Beat Off"	01/12/1936	20	12	3
Anonyme	Benny Goodman's Hot Chorus on "Down Home Rag"	01/12/1936	11	12	3
Vo, H.B.	Natural Breathing Secret of Brass Man's Success	01/12/1936	21-35	12	3
La Rue, Eddie	Hot Breaks & Licks Can Be Played on Electric Guitar	01/12/1936	21-35	12	3
Worth, Ben	Good Sax Men Must Do Seven Things at Once	01/12/1936	20	12	3
Hudson, Will	3-Way "Hot" Sax Chorus on Organ Grinder Swing	01/12/1936	20	12	3
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/12/1936	16	12	3
Johnston, Merle	Sax Specialist	01/12/1936	17	12	3
Loar, LLOYD	Loudest Music May Be a Thousand Time Weakest	01/12/1936	24	12	3
Warmelin, Clarence	Reed Expert Tells Basic Technics of the Clarinet	01/01/1937	12	1	4
O'Donnell, Jack	Forget About Your Belly and Diaphragm and Breath with Your Lung	01/01/1937	13	1	4
Anonyme, LLOYD	Johnny Hodges Hot Solo on "The Dicty Glide"	01/01/1937	12	1	4
Anonyme, LLOYD	Hampton's Hot Chorus on "Moon Glow"	01/01/1937	10	2	4
Loar, LLOYD	University Prof. Explains Overtones and How Tones are Governed	01/01/1937	9	1	4
Beihoff, Norbert J.	Harmonize the Lead with the Number of Voices Desired	01/01/1937	8	1	4
Warmelin, Clarence	"Do Not Cover Holes With Finger Tips" Says Noted Reed Authority	01/02/1937	17	2	4
O'Donnell, John	I Blow Them in So Sweet and They Come Out So Sour!	01/02/1937	16-27	2	4
Anonyme	Hampton's Hot Vibe Chorus on "Moon Glow"	01/02/1937	10	2	4
Anonyme	A Brilliant New Cut to Arranging	01/02/1937	18	2	4
Loar, LLOYD	Here's the Dope on Tone Color from Tuning Fork Up	01/02/1937	18	2	4
Beihoff, Norbert J.	How to Improvise and Arrange Based on Rules	01/02/1937	12	2	4
Anonyme, Clarence	Louisville K.Y. Adds a Music School with Studios	01/02/1937	21	2	4
Randen, Howard	How To Play Hot Piano Accordion	01/03/1937	10	3	4
Anonyme	Fine Swing Chorus for Accordion	01/03/1937	10	3	4
Warmelin, Clarence	Fine Clarinet Playing Demands Relaxed Feeling and Poise	01/03/1937	21	3	4
Anonyme	The Simplicity of Swing Style Piano Playing	01/03/1937	22	3	4
O'Donnell, John	Ruined Embouchures Come from Many Short-Cuts to High C's	01/03/1937	23	3	4
Loar, LLOYD	Understanding the Strings and the Vibrations	01/03/1937	20-24	3	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/03/1937	10	3	4
Anonyme	George Van Eps Cousin Andrew Burr to Teach Guitar	01/03/1937	23	3	4
Randen, Howard	How To Play Hot Piano Accordion "A Solid Rhythm Bass"	01/04/1937	21	4	4
Anonyme	"Hell's Bells" to Bach Is Range of Herth-The Organ Rhythm Stylist	01/04/1937	18	4	4
Anonyme	Typical Hot Organ Phrases	01/04/1937	18	4	4
Pease, Sharon A.	Down Beat Will Analyse Piano Style	01/04/1937	20	4	4
Anonyme	Cleo's Left Hand on Boogie Woogie	01/04/1937	21	4	4
O'Donnell, John	Good Brass Men Are Scarcer Than Hen's Teeth	01/04/1937	20-21	4	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/04/1937	19	4	4
Randen, Howard	Info On How to Play Hot Accordion Diminished and Augmented Bases	01/05/1937	22	5	4
Mack, Gene	Electric Guitar Can Add Tone and Color to Band if Used Cleverly	01/05/1937	19	5	4
Anonyme	Blues in Eb Showing Novel Bass Figures	01/05/1937	21	5	4
O'Donnell, John	Here Lies the Body of Mr Penter! Passed Away Trying to Play Center	01/05/1937	19	5	4
Gornston, David	Saxophone Sectional Studies Ensemble Phrasing	01/05/1937	22	5	4
Anonyme	Hot Tenor Sax Chorus by Coleman Hawkins	01/05/1937	20	5	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/05/1937	18	5	4
Loar, LLOYD	The Why of the Banjo's Twangs	01/05/1937	15	5	4
Randen, Howard	How to Play Hot Accordion: Technique of Improvising	01/06/1937	22	6	4
Pease, Sharon A.	Bob's Zurke's Fingers Develop Weird Piano Style	01/06/1937	19	6	4
Bates, Norman	Norman Bates Gives Instructions on Embouchure and Its Formation	01/06/1937	12	6	4
O'Donnell, John	Beware of High and Low Pressure...They Are Killers	01/06/1937	23	6	4
Anonyme	Eldridge's Hot Chorus on "Little Jazz"	01/06/1937	21	6	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/06/1937	18	6	4
Loar, LLOYD	Sound Wave Action not Difficult to Understand	01/06/1937	13	6	4

Auteur	Titre	Date	Pages	Numéro	Volume
Randen, Howard	How To Swing Out on The Squeeze-Box	01/07/1937	32	7	4
Haggart, Bob	Don't Beat Your Dog-House Till It Bleeds	01/07/1937	18	7	4
Anonyme	Ammon's Piano Chorus on "Boogie-Woogie"	01/07/1937	29	7	4
O'Donnell, John	Playing Natural Doesn't Always Mean Natural Playing	01/07/1937	19	7	4
Johnston, Merle	The Best Way to Handle a Sax... Tips On Fingering	01/07/1937	30	7	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/07/1937	26	7	4
Mack, Gene	Ray Bauduc Beats Out Those Subtle Dixieland "Rubs-Bubs!"	01/08/1937	20	8	4
Anonyme	Hot Chorus on String Bass on "Pagan Love Song"	01/08/1937	21	8	4
Mack, Gene	Sustained Backgrounds and Obligatos on Electric Guitar	01/08/1937	20	8	4
Pease, Sharon	Piano Columnist on Vacation: Here's Bass Style	01/08/1937	18	8	4
Bates, Norman	Fine Saxophonist Must Master Breath Control for Phrasing	01/08/1937	22	8	4
Bates, Norman	Don't Kill Yourself Thinking Mouthpiece Is the Root of All Evil	01/08/1937	22	8	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/08/1937	18	8	4
Randen, Howard	How to Make Licks Sound Hot on the Accordion	01/09/1937	26-31	9	4
Rowland, Sam	Ray Bauduc Writes Out More of His Dixieland Licks	01/09/1937	29	9	4
Haggart, Bob	"Triple-Slap" Is Good Rhythm Trick	01/09/1937	28	9	4
O'Donnell, John	Brass Players Should Keep in Their Playing Groove While Grooving It	01/09/1937	27	9	4
Mack, Gene	Tips on Electrical Guitarist Technic	01/09/1937	28-31	9	4
Pease, Sharon	Teddy Jams: Scarlatti and Debussy	01/09/1937	26-28	9	4
Bates, Norman	Perfect Sax Tone Should Be Blend with French Horn and Bassoon	01/09/1937	29-31	9	4
Anonyme	Sidney Bechet Chorus on "Shaking the African"	01/09/1937	31	9	4
Anonyme	High School Students Study Instruments in the North Wood	01/09/1937	17-39	9	4
Loar, Lloyd	Strings Vibrations Alone Produces Little Tone-It's Sounding Board	01/09/1937	24	9	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/09/1937	30	9	4
Randen, Howard	Using the Major and Minor Seventh on the Accordion	01/10/1937	29-32	10	4
Bauduc, Ray	Built the Soloist! Is Bauduc Advice	01/10/1937	27	10	4
Anonyme	Barney Bigard's Fine Chorus on "Mississippi Moon"	01/10/1937	29	10	4
Haggart, Bob	"Bull-Fiddlers Get Big Tone First" Says Haggart	01/10/1937	27-30	10	4
Mack, Gene	Modulations on the Electric Guitar	01/10/1937	28	10	4
Anonyme	Example of Mary Lou's Style On "Drag Em All"	01/10/1937	30	10	4
Bates, Norman	Which Is Best - the Lombardo or the New York Tone?	01/10/1937	31	10	4
O'Donnell, John	A Good Taylor Wouldn't Sell a Mouthpiece Made for a Ubangi!	01/10/1937	31-32	10	4
Anonyme	Claude Jones Trombone Style	01/10/1937	28	10	4
Barrett, Robert J.	College Is the Best Place to Start a Band	01/10/1937	14	10	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/10/1937	26	10	4
Randen, Howard	Double Stops Most Effective Way of Playing Hot Accordion	01/11/1937	27	11	4
Anonyme	Skinbeaters Get Boogie-Woogie Licks After 2 Burned Generators	01/11/1937	24	11	4
Haggart, Bob	Dog-House-Man Haggart Gives Tips on the "Walking Bass"	01/11/1937	24	11	4
Mack, Gene	Harmonics for the Electric Guitar	01/11/1937	28	11	4
Anonyme	Jess Stacey's Fine Piano Style	01/11/1937	28	11	4
Anonyme	One of Joe Masek's Hot Tenor Solo	01/11/1937	26	11	4
Barrett, Robert J.	College Is the Best Place to Start a Band	01/11/1937	17	11	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/11/1937	25	11	4
Anonyme	A Hot Accordion Chorus	01/12/1937	28	12	4
Bauduc, Ray	Do Colored and White Drummers Tighten Their Drums Heads Alike?	01/12/1937	27	12	4
Haggart, Bob	Various Syncopation That Will Give a "Lift" to Rhythm Section	01/12/1937	30	12	4
O'Donnell, John	Learn to Park Your Mouthpiece and Banish Old Man Fear	01/12/1937	31	12	4
Mack, Gene	What E7 Tuning Will Mean to Guitarist	01/12/1937	28	12	4
Bates, Norman	Lameduck Statement of Slow Tongue Is Wrong	01/12/1937	32	12	4
Anonyme	A Typical Hot Chorus by Vido Musso	01/12/1937	32	12	4
Hudson, Will	Will Hudson to Answer your Arranging Problems	01/12/1937	12	29	4

Tableau 3 Articles pédagogiques, Teddy Wilson, Metronome 1938-1943

Auteur	Titre	Date	Pages	Numéro	Volume
Wilson, Teddy	Teddy Wilson Swing School – In Which Teddy Explains Ninth Chords	08/1938	41-47	8	54
Wilson, Teddy	Teddy Wilson Swing School – In Which Teddy Explains Eleventh Chords	09/1938	43-51	9	54
Wilson, Teddy	Teddy Wilson's Swing School – In Which Teddy Goes into Reverse and Asks You	10/1938	48	10	54
Wilson, Teddy	Teddy Wilson Swing School for Pianist	11/1938	58	11	54
Wilson, Teddy	Teddy Wilson's Swing School for Pianists	12/1938	42	12	54
Wilson, Teddy	Teddy Wilson's School for Pianists	01/1939	49	1	55
Wilson, Teddy	Teddy Wilson School for Pianists	02/1939	54	2	55
Wilson, Teddy	Teddy Wilson School for Pianists	03/1939	42	3	55
Wilson, Teddy	Substituting New Chords Will Avoid Monotony	04/1939	53-55	4	55
Wilson, Teddy	Raising Chord Half-Step Is Simple Improvising	05/1939	44-57	5	55
Wilson, Teddy	Strong Bass in Left Hand Improves Simple Melody	06/1939	41	6	55
Wilson, Teddy	Improvisation Should Follow – Not Precede – Pure Melody	07/1939	45	7	55
Wilson, Teddy	Voicing in the Right Hand When Playing Straight Melody	08/1939	47	8	55
Wilson, Teddy	Teddy Ponders Problem of Musical Ear	09/1939	45	9	55
Wilson, Teddy	Teddy Takes Up Problem of "How" to Play Piano	01/1940	52	1	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Getting Rid of Wrong Ideas is Pianist's First Task	04/1940	43	4	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Moderns Chords Are Swell – But in Their Place	05/1940	46	5	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Is There Room for Improvement in Piano-Playing Technique?	06/1940	44	6	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Music Is Also a Science as Well as an Art	07/1940	29-40	7	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	You Must Have Good Balance to Play Good Rhythm	08/1940	47	8	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	12 Cardinal Principles of Good Piano Playing	09/1940	43-45	9	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	More Cardinal Principles of Good Piano Playing	10/1940	36-38	10	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	It Is the Stretch, Not the Size, That Governs Playing Tenths	11/1940	37	11	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Technique is the Secret of Fine Piano Tone	12/1940	41	12	56
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Play with Records or Radio to Attain Perfect Rhythm	01/1941	32-37	1	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Relaxation Is the Keynote of Good Piano Technique	02/1941	35	2	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Follow the Arc Principle for Faster Piano Playing	03/1941	44	3	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	How to Form 10ths on Any Chords	04/1941	40-43	4	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	How to Form Bridges on Any Chords	05/1941	46	5	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Concentration a Necessity in Improvisation	06/1941	46	6	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Pianist's Possibilities Should Be Discovered to Develop Ability	07/1941	33	7	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Pianists Must Train Technique to Play Music Mind Conceives	08/1941	34	8	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Teddy Wilson Reviews Improvisations Faults of Young Pianists	09/1941	29	9	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Wilson Discusses Piano Techniques for Playing "Tenths"	10/1941	28	10	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Playing Piano and Playing Music, Two Diverse Terms	11/1941	38	11	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Don't Over Arrange Piano Renditions with Heavy Harmony	12/1941	30	12	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	A Good Pianist Thinks His Music Before He Plays It	01/1942	36	1	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Playing Piano Is Job for Fingers, Not Arm or Wrist	02/1942	35	2	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Self-Analysis Produces Fine Piano Playing	03/1942	38	3	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	A Pianist's Playing Always Reflects His Character	08/1942	23	8	57
Wilson, Teddy; Cassola, Ted	Be Patient, Concentrate on Practicing	09/1942	27	9	57

Jazz-Klasse

Tableau 4 Effectifs de la Jazz-Klasse²³¹⁷

	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932
Effectifs de la Jazz-Klasse	12	19	10	15	21
Total Dr Hoch's Konservatorium	977	851	789	786	752
Pourcentage	1,2 %	2,2 %	1,3 %	1,9 %	2,7 %

Figure 1 St., W. 1932. "Die Syncopators Beim Training. Die Jazzklasse Im Hoch'schen Konservatorium." Stadt-Blatt Der Frankfurter Zeitung, November 18, 1932.



²³¹⁷ P. CAHN, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main*, op. cit., p. 378.

North Texas

Tableau 5 Évolution du cursus du Bachelor of Music with a Major in Dance Band à North Texas State College

Année	Cours spécifiques de jazz ²³¹⁸	Volume horaire hebdomadaire	Crédit horaire	Discipline
1943 ²³¹⁹				
Non spécifié	Dance Band Arranging	Non spécifié	Non crédité	Non performative
1948-1949 ²³²⁰				
1 ^{ère} à 4 ^{ème}	Dance Band	5 h	1 h	Performative
2 ^{ème} et 3 ^{ème}	Improvisation	1 h	1 h	Non performative
3 ^{ème}	Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
4 ^{ème}	Advanced Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
1955-1956 ²³²¹				
1 ^{ère} à 4 ^{ème}	Dance Band	5 h	1 h	Performative
1 ^{ère} et 2 ^{ème}	Improvisation	1 h	1 h	Non performative
3 ^{ème}	Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
4 ^{ème}	Advanced Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
Non spécifié	Perspective in Jazz	1 h	1 h	Non performative
Non spécifié	Forms in Jazz	1 h	1 h	Non performative
1957-1958 ²³²²				
1 ^{ère} à 4 ^{ème}	Dance Band	5 h	1 h	Performative
1 ^{ère} et 2 ^{ème}	Improvisation	1 h	1 h	Non performative
3 ^{ème}	Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
4 ^{ème}	Advanced Dance Band Arranging	3 h	3 h	Non performative
Non spécifié	Perspective in Jazz	1 h	1 h	Non performative
Non spécifié	Forms in Jazz	1 h	1 h	Non performative
Non spécifié	The Organization and Development of the High School Stage Band	Non spécifié	Option	Non performative

²³¹⁸ Les autres cours du cursus concernant la musique savante occidentale (théorie, formation musicale, pratique instrumentale, orchestre) ne sont pas indiqués.

²³¹⁹ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1943 », *op. cit.*

²³²⁰ ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1948-1949 », *op. cit.*

²³²¹ ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1955-1956 », 1955.

²³²² ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1957-1958 », *op. cit.*

National Stage Band Camps

Tableau 6 Liste non exhaustive des enseignants des National Stage Band Camps, 1959-1967

Année	Équipe pédagogique
1959 ²³²³	Laurindo Almeida, Matt Betton, Bud Doty, Russ Garcia, Gene Hall, Don Jacoby, Stan Kenton, John LaPorta, Shelly Manne, Bob Mathews, Ray Santisi, Tommy Shepard, Dalton Smith,
1961 ²³²⁴	Buddy Baker, Matt Betton, Leon Breeden, Donald Byrd, Buddy De Franco, Clem DeRosa, Sam Donahue, Bud Doty, Ed Down, Russ Garcia, Paul Gererro, Gene Hall, Don Jacoby, Stan Kenton, John LaPorta, Jim Maxwell, Phil Moore, Buddy Morrow, Ralph Mutchler, Charlie Perry, Jack Petersen, Johnny Richards, Phill Rizzo, Eddie Safranki, Ray Santisi, Bob Seibert, Johnny Smith, Marvin Stamm
1962 ²³²⁵	Gabe Baltazar, Dee Barton, Al Beitler, Matt Betton, Leon Breeden, Bob Behrendt, Donald Byrd, Bucky Calabrese, Buddy DeFranco, Leonard Feather, Bob Fitzpatrick, Russ Garcia, Darell Goes, Joel Kaye, Stan Kenton, Keith Lamotte, John LaPorta Charlie Mariano, Jim Maxwell, Bud Parker, Charles Perry, Jack Petersen, Johnny Richards, Tom Ringo, Phill Rizzo, Ray Santisi, Dalton Smith, Marvin Stamm, Dave Wheeler
1964 ²³²⁶	Buddy Baker, Leon Breeden, Dave Brubeck, Tom Brown, Donald Byrd, Ron Carter, Clem DeRosa, Russ Garcia, Darrell Goes, John LaPorta, Ralph Mutchler, Charlie Mariano, Herb Pomeroy, Charles Perry, Oliver Nelson, Ray Santisi, Johnny Smith
1965 ²³²⁷	Toshiko Akiyoshi, Leon Breeden, Leonard Feather, Bill Fowler, Tasso Harris, Bill Holman, Jan Hyde, Charlie Mariano, Ralph Mutchler, Charlie Mariano, Ralph Peña, Red Norvo, Johnny Smith, Marvin Stamm
1967 ²³²⁸	Jamey Aebersold, David Baker, Wally Barnett, Ken Bartosz, Tom Brown, Ron Carter, Jerry Coker, Leon Breeden ²³²⁹ , Alan Dawson, Neil Dunlap, John LaPorta, Everett Longstreth, Charlie Mariano, Herb Pomeroy, Morgan Powell, Ray Santisi, Dominic Spera, Phil Wilson, Attila Zoller

²³²³ ANONYME, « Second Annual National Stage Band Camp », *op. cit.*

²³²⁴ ANONYME, « The Stan Kenton Clinics-Indiana University, August 1961 », 1961.

²³²⁵ ANONYME, « The Stan Kenton Clinics-Indiana University, August 1962 », 1962.

²³²⁶ ANONYME, « National Stage Band Camp Western Reserve University Cleveland Ohio, 1964 », 1964 ; ANONYME, « National Stage Band Camp University of Connecticut, 1964 », 1964 ; ANONYME, « National Stage Band Camp University of Nevada, 1964 », 1964.

²³²⁷ ANONYME, « National Stage Band Camp University of Utah, 1965 », 1965 ; ANONYME, « National Stage Band Camp University of California at Sacramento, 1965 », 1965.

²³²⁸ ANONYME, « National Stage Band Camp Indiana University, 1967 », 1967.

²³²⁹ Leon Breeden devient alors le directeur des stages à la place de Gene Hall.

Institute of Jazz Studies

Tableau 7 Organigramme de l'Institute of Jazz Studies²³³⁰

Nom/prénom	Fonction	Qualité	
Stearns, Marshall W.	President, Executive Director	Universitaire-anglais, jazz	
Hammond, John	Vice-president	Producteur	
Blesh, Rudi	Secretary	Auteur	
Kline, Eugene M	Treasurer	Avocat	
Blesh, Rudi	Board of Directors	Auteur	
Brown Sterling		Universitaire-folklore, poésie	
Cowell, Henry		Compositeur, pianiste	
Hall, Thomas Shaw			
Hayakawa, S.I.		Universitaire-anglais	
Hammond, John		Producteur	
Mc Dowell, Tremaine		Universitaire-anglais	
Waterman, Richard A.		Universitaire-ethnomusicologie	
Stearns, Marshall W.		Universitaire-anglais, jazz	
Avakian, George		Planning Comittee	Producteur
Hobson, Wilder			Auteur, journaliste
Ramsey, Frederik Jr	Auteur, producteur		
Russell, Ross	Producteur		
Smtih, Charles Edward	Auteur, critique		

²³³⁰ Liste tirée de M. W. STEARNS, « The Institute of Jazz Studies », *Record Changer*, vol. 12, n° 7, août 1953, p. 7-22.

Lenox School of Jazz

Organisation institutionnelle et pédagogique

Tableau 8 Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz

Conseil d'administration initial en 1957 ²³³¹	
Nom	Fonction
Barber, Philip	Directeur du conseil d'administration
Avakian, George	Administrateur
Balliet, Withney	Administrateur
Barber, Stephanie	Administrateur
Coss, Bill	Administrateur
Ertegun, Nesuhi	Administrateur
Feather, Leonard	Administrateur
Gillespie, Dizzy	Administrateur
Giuffre, Jimmy	Administrateur
Hentoff, Nat	Administrateur
Hodeir, André	Administrateur
James, Willis	Administrateur
Johnson, J.J.	Administrateur
Lewis, John	Directeur exécutif de l'école
Lippman, Horst	Administrateur
DeParis, Wilbur	Administrateur
Peterson, Oscar	Administrateur
Roach, Max	Administrateur
Russo, Bill	Administrateur
Schuller, Gunther	Administrateur
Stearns, Marshall	Administrateur
Tracy, Jack	Administrateur
Ulanov, Barry	Administrateur
Wilson, John	Administrateur
Administrateurs ajoutés entre 1957 et 1960 ²³³²	
Bernstein, Leonard	Administrateur
Brubeck, Dave	Administrateur
Cerulli, Dom ²³³³	Administrateur
Fields, Dorothy	Administrateur
Gleason, Ralph	Administrateur
Gold, Don ²³³⁴	Administrateur
Hammond, John	Administrateur
Hughes, Langston	Administrateur
Kay, Monte	Administrateur
Pendelton, Harold ²³³⁵	Administrateur
Shaw, Artie	Administrateur
Steinway, Frederick	Administrateur
Williams, Martin	Administrateur

²³³¹ Liste tirée de ANONYME, « Music Inn School », *Jazz Today*, vol. 2, n° 2, mars 1957, p. 8-49.

²³³² Sauf indication contraire, liste tirée de J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz, op. cit.*, p. 55-56.

²³³³ ANONYME, « Music News: to Fill the Coffers », *Down Beat*, vol. 25, n° 26, 25 décembre 1958, p. 9.

²³³⁴ *Id.*

²³³⁵ *Id.*

Tableau 9 Coursus de la Lenox School of Jazz²³³⁶

Cours	Volume horaire	Étudiants ²³³⁷	Auditeurs
Composition et arrangement	15 h par B. Russo	Inclus dans le cursus	Inclus dans le cursus
	15 h par G. Russell	Inclus dans le cursus	Inclus dans le cursus
Histoire du jazz	17 h	Inclus dans le cursus	Inclus dans le cursus
Big band	27 h	Inclus dans le cursus	Non inclus dans le cursus, avec possibilité d'assister
Petite formation	27 h	Inclus dans le cursus	Non inclus dans le cursus, avec possibilité d'assister
Instrument ²³³⁸	2 cours individuels par semaine	Inclus dans le cursus	Non inclus dans le cursus
Volume total	107 h	107 h dans le cursus	47 h dans le cursus

Tableau 10 Planning de la Lenox School of Jazz²³³⁹

Jour	Horaire	Activités
Du lundi au samedi	9h-10h45	Composition et arrangement
	11h-12h	Histoire du jazz
	12h-14h	Repas
	14h-17h	Répétition en grande et petite formation
	Horaires variables	Cours d'instruments (en fonction des disponibilités des professeurs et des élèves)
	20h30	Conférences, panels de discussion, concerts
Dimanche		Repos

Tableau 11 Tarifs et frais de scolarité en 1958²³⁴⁰

Objet	Statut	Détail	Montant
Scolarité et hébergement	Étudiants	Avec chambre et pension complète	385 \$
		Extérieur sans hébergement	310 \$
	Auditeurs	Avec chambre et pension complète	245 \$
		Extérieur sans hébergement	170 \$
Administration	Inscription	Non remboursable	5 \$
	Dépôt de garantie	à envoyer au plus tard deux mois avant le début des cours	100 \$

²³³⁶ ANONYME, « The School of Jazz, part II: A Practical Approach to Music Education », *Metronome*, vol. 75, n° 11, novembre 1958, p. 16-38.

²³³⁷ Les cursus des étudiants et des auditeurs sont précisés dans : ANONYME, « 1958 School of Jazz brochure », *op. cit.*

²³³⁸ Possibilité de prendre des cours d'instruments supplémentaires pour un tarif de 12,50 \$ par cours. *Id.*

²³³⁹ *Id.*

²³⁴⁰ *Id.*

Tableau 12 Professeurs de la session 1957²³⁴¹

Nom/prénom	Instrument/ Discipline enseignée	Direction d'orchestre ²³⁴²	Statut dans la Lenox School of Jazz ²³⁴³
Brown, Ray	Contrebasse	Oui	
Ellis, Herb	Guitare		
Gillespie, Dizzy	Trompette	Oui	Administrateur
Giuffre, Jimmy	Clarinette, saxophone, composition	Oui	Administrateur
Jackson, Milt	Vibraphone		
Lewis, John			Directeur
Peterson, Oscar	Piano	Oui	
Russo, Bill	Composition	Oui	Administrateur
Roach, Max	Batterie	Oui	Administrateur
Stearns, Marshall	Histoire du jazz		Administrateur

Tableau 13 Professeurs de la session 1958²³⁴⁴

Nom/prénom	Instrument/ Discipline enseignée	Direction d'orchestre ²³⁴⁵	Statut dans la Lenox School of Jazz ²³⁴⁶
Brookmeyer, Bob	Trombone	Oui	
Dorham, Kenny	Trompette	Oui	
Giuffre, Jimmy	Clarinette, saxophone	Oui	Administrateur
Hall, Jim	Guitare		
Heath, Percy	Contrebasse		
Jackson, Milt	Vibraphone		
Konitz, Lee	Saxophone	Oui	
Lewis, John	Piano		Directeur
Russell, George	Composition		
Russo, Bill	Composition	Oui	Administrateur
Roach, Max	Batterie	Oui	Administrateur
Stearns, Marshall	Histoire du jazz		Administrateur

²³⁴¹ ANONYME, « Lenox Faculty Listing », s.d. ; ANONYME, « Jazzorama », *Jazz Today*, vol. 2, n° 3, avril 1957, p. 8.

²³⁴² Pour l'encadrement pédagogique des orchestres, voir *infra* tableau « Programme du concert final de la session 1957 ».

²³⁴³ Pour les positions institutionnelles au sein de la Lenox School of Jazz voir *supra* tableau « Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz ».

²³⁴⁴ ANONYME, « Lenox Faculty Listing », *op. cit.* ; ANONYME, « Music News: Profs with a Purpose », *Down Beat*, vol. 25, n° 14, 10 juillet 1958, p. 9.

²³⁴⁵ Pour l'encadrement pédagogique des orchestres, voir *infra* tableau « Programme du concert final de la session 1958 ».

²³⁴⁶ Pour les positions institutionnelles au sein de la Lenox School of Jazz voir *supra* tableau « Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz ».

Tableau 14 Professeurs de la session 1959²³⁴⁷

Nom/prénom	Instrument/ Discipline enseignée	Direction d'orchestre ²³⁴⁸	Statut dans la Lenox School of Jazz ²³⁴⁹
Brookmeyer, Bob	Trombone	Oui	
Dorham, Kenny	Trompette	Oui	
Evans, Bill	Piano	Oui	
Giuffre, Jimmy	Clarinete, saxophone	Oui	Administrateur
Hall, Jim	Guitare	Oui	
Heath, Percy	Contrebasse		
Jackson, Milt	Vibraphone		
Lewis, John	Piano	Oui	Directeur
Pomeroy, Herb		Oui	
Russell, George	Théorie et composition		
Russo, Bill	Théorie et composition		Administrateur
Roach, Max	Batterie	Oui	Administrateur
Schuller, George	Histoire du jazz	Oui	Administrateur
Stearns, Marshall	Histoire du jazz		Administrateur

Tableau 15 Professeurs de la session 1960²³⁵⁰

Nom/prénom	Instrument/ Discipline enseignée	Direction d'orchestre ²³⁵¹	Statut dans la Lenox School of Jazz ²³⁵²
Garvey, John	Cordes	Oui	
Heath, Percy	Contrebasse		
Jackson, Milt	Vibraphone	Oui	
Johnson, J.J.	Trombone	Oui	Administrateur
Kay, Connie	Batterie	Oui	
Lewis, John	Piano	Oui	Directeur
Pomeroy, Herb	Trompette	Oui	
Russell, George	Théorie et composition	Oui	
Schuller, George	Histoire du jazz		Administrateur
Summerlin, Ed	Saxophone	Oui	Administrateur

Tableau 16 Professeurs à la Lenox School, ratio Blancs/Noirs

Année	1957	1958	1959	1969	Moyenne
Nombre total de professeurs	10	12	14	10	11,5
Blancs	4	6	8	4	5,5
Afro-Américains	6	6	6	6	6
% de professeurs afro-américains	60 %	50 %	43 %	50 %	51 %

²³⁴⁷ ANONYME, « Lenox Faculty Listing », *op. cit.* ; B. Coss, « Editor's Page », *Metronome*, vol. 76, n° 7, juillet 1959, p. 42.

²³⁴⁸ Pour l'encadrement pédagogique des orchestres, voir *infra* tableau « Programme du concert final de la session 1959 ».

²³⁴⁹ Pour les positions institutionnelles au sein de la Lenox School of Jazz voir *supra* tableau « Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz ».

²³⁵⁰ ANONYME, « Lenox Faculty Listing », *op. cit.*

²³⁵¹ ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - September 1, 1960 », *op. cit.*

²³⁵² Pour les positions institutionnelles au sein de la Lenox School of Jazz voir *supra* tableau « Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz ».

Diffusion et médiation

Tableau 17 Music Barn, programmation 1957²³⁵³

Dates	Artistes/groupes	Session de la Lenox School of Jazz	Enseignants programmés	Remarques
30/06/1957	Ella Fitzgerald			
06/07/1957	Ethel Waters			
07/07/1957	Dave Brubeck			
13/07/1957	Tom Lehrer			
14/07/1957	Gerry Mulligan			
17/07/1957	Africa Sings and Dance			
20/07/1957	Eva Jessye Choir			
21/07/1957	Lionel Hampton			
24/07/1957	Calypso Night			
28/07/1957	Duke Ellington			
03/08/1957	The Weavers			
04/08/1957	Woody Herman			
10/08/1957	Richard Dyer-Bennet			
11/08/1957	Modern Jazz Quartet		Oui	
11/08/1957	Jimmy Giuffre Trio		Oui	
12/08/1957		12/08/1957 au 30/08/1957 ²³⁵⁴		
15/08/1957	Mahalia Jacskon			
18/08/1957	Wilbur de Paris			
19/08/1957	Oscar Peterson Trio		Oui	
19/08/1957	Dizzy Gillespie		Oui	
19/08/1957	Max Roach		Oui	Concert enregistré
25/08/1957	Nat King Cole ²³⁵⁵			
29/08/1957	School of Jazz Benefit Concert ²³⁵⁶		Oui	
30/08/1957				
01/09/1957	Miles Davis			
01/09/1957	Stan Getz			
01/09/1957	Modern Jazz Quartet		Oui	

²³⁵³ Sauf indication contraire, liste tirée de ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1957.

²³⁵⁴ ANONYME, « Jazzorama », *op. cit.*, p. 8.

²³⁵⁵ ANONYME, « Music News: Berkshire Music Barn », *Down Beat*, vol. 24, n° 11, 30 mai 1957, p. 9.

²³⁵⁶ Concert final de la session de la Lenox School of Jazz avec les étudiants et les professeurs. ANONYME, « School of Jazz, Concert by the Students and Faculty - August 29, 1957 », 1957.

Tableau 18 Concert final de la session 1957²³⁵⁷

Groupe	Musiciens	Répertoire
Petite formation, Direction : Oscar Peterson	Dale Hillary – saxophone alto Robert Wigton – saxophone baryton Bob Dorough, Robert Flanik – piano Neil Hope – piano <i>Ralph Pena</i> – contrebasse ²³⁵⁸ Henry Ettman – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Here us Is » (Bob Dorough) • « Jitney Jump » (Bob Dorough) • « Little Red Riding Hood minus the Wolf » (Bob Flanik) • « 'Nough Said » (Neil Hope) • « Here us was » (Bob Dorough)
Petite formation, Direction : Dizzy Gillespie	John Mason – trompette James Miltenberger – cor Ron Riddle, Francis Thorne – piano <i>Percy Heath</i> – contrebasse <i>Connie Kay</i> – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Purple Sounds » (Dizzy Gillespie) • « Housatonic Huzzy » (Fran Thorne) • « Con Alma » (Dizzy Gillespie) • « South Wales » (Ron Riddle) • « Wheatleigh Hall » (Dizzy Gillespie)²³⁵⁹
Petite formation, Direction : Ray Brown	Dexter Morrill – trompette Kent McGarity – trombone Ran Blake – piano Dave Blume, John Harmon – piano <i>Ray Brown</i> – contrebasse Terry Hawkeye – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Ray Brown Blues » (Ray Brown) • « Applesauce » (John Harmon) • « Bellyroll Bows » (Dave Blume) • « Wende » (Ran Blake)²³⁶⁰ • « Oh, My Gosh » (Dexter Morrill)
Petite formation, Direction : Jimmy Giuffre	<i>Jimmy Giuffre</i> – saxophone ténor, clarinette Thomas Scannell – trompette John Thorpe – trombone Peter Denny – vibraphone <i>Herb Ellis</i> – guitare Margot Pennell, Tupper Saussy – piano José Homen de Mello – contrebasse Colin Cooke – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Blues in the Barn » (Jimmy Giuffre) • « Okeefeenokee Overture » (Tupper Saussy) • « Round Midnight » (Thelonious Monk) • « Rhythm Rears Its Head » (Jimmy Giuffre)
Petite formation, Direction : Max Roach	Patrick Haggerty – saxophone ténor John Conway – vibraphone <i>Jim Hall</i> – guitare John McLean, Paul Mowatt – piano Chuck Israels – contrebasse ²³⁶¹ Colin Cooke, <i>Max Roach</i> – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Cakle Hut » (Owen Marshall) • « Good Gravy » (Teddy Edwards) • « LaRue » (Clifford Brown, arrangement de Paul Mowatt) • « What is This Thing Called Love » (Cole Porter) • « Minor Trouble » (Ray Bryant)
Big band, Direction : Bill Russo	Patrick Haggerty (soliste), Dale Hillary, Bob Dorough, <i>Jimmy Giuffre</i> , Robert Wigton – saxophones <i>Dizzy Gillespie</i> , John Mason, Dexter Morrill, Thomas Scannell – trompettes Kent McGarity, John Thorpe – trombone James Miltenberger – cor <i>Herb Ellis</i> – guitare Dave Blume, John Harmon, Tupper Saussy, Francis Thorne – piano <i>Ray Brown</i> – contrebasse Henry Ettman, Terry Hawkeye – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Tickletoe » (Lester Young) • « Jig-Saw » (arrangement Jerry Mulvihill <i>et alii.</i>) • « Manteca » (Dizzy Gillespie, arrangement Bill Russo) • « Pussy Willow » (Bill Russo) • « Picadilly Circus » (Sture Swenson)

²³⁵⁷ Informations tirées de *Id.*

²³⁵⁸ Les professeurs et les musiciens accompagnateurs sont indiqués en italique.

²³⁵⁹ Sur le programme figure le titre de « Weatleigh », mais Dizzy Gillespie confirme avoir écrit le thème « Weatleigh Hall » durant l'été 1957 à Lenox D. GILLESPIE, *To Be, or Not...to Bop: Memoirs, op. cit.*, p. 403.

²³⁶⁰ Thème écrit sur la progression harmonique de « After You've Gone », B. COSS, « Jazz Goes to School », *Jazz Today*, vol. 2, n° 9, octobre 1957, p. 12-14.

²³⁶¹ Chuck Israels, originaire de Boston, n'est pas élève mais est venu prêter main forte *Id.*

Tableau 19 Music Barn, programmation 1958²³⁶²

Dates	Artistes/groupes	Session de la Lenox School of Jazz	Enseignants programmés	Remarques
04/07/1958	Dave Brubeck ²³⁶³			
05/07/1958	Odetta ²³⁶⁴			
08/07/1957	Duke Ellington ²³⁶⁵			
19/07/1958	Mary Lou Williams			
20/07/1958	Wilbur de Paris			
24/07/1958	Anita O' Day			
26/07/1958	Marais and Miranda			
27/07/1958	Oscar Peterson Trio			
29/07/1958	Dakota Station			
31/07/1957	Stan Rubin			
02/08/1958	Modern Jazz Quartet		Oui	
03/08/1958	Richard Dyer-Bennet			
10/08/1958	George Shearing			
12/08/1958	The Four Freshmen			
10/08/1958		10/08/1958 au 01/09/1958 ²³⁶⁶		
11/08/1958	Jimmy Giuffre Trio		Oui	
23/08/1958	Mahalia Jacskon			
24/08/1958	Chris Connor & Jimmy Giuffre Trio ²³⁶⁷		Oui	
30/08/1958	School of Jazz Benefit Concert ²³⁶⁸		Oui	
31/08/1958	Modern Jazz Quartet & Sonny Rollins ²³⁶⁹		Oui	Concert enregistré
01/09/1958				

²³⁶² Sauf indication contraire, liste tirée de ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1958.

²³⁶³ ANONYME, « Music News: Max Beats All », *Down Beat*, vol. 25, n° 14, 10 juillet 1958, p. 10.

²³⁶⁴ *Id.*

²³⁶⁵ K. STRATEMANN, *Duke Ellington, Day by Day and Film by Film*, Copenhagen, JazzMedia, 1992, p. 390.

²³⁶⁶ ANONYME, « 1958 School of Jazz brochure », *op. cit.*

²³⁶⁷ ANONYME, « The Lenox School of Jazz », *Down Beat*, vol. 25, n° 23, 13 novembre 1958, p. 20-52.

²³⁶⁸ Concert final de la session de la Lenox School of Jazz avec les étudiants et les professeurs.

²³⁶⁹ ANONYME, « Music Barn Jazz Program », Music Barn, 1958.

Tableau 20 Concert final de la session 1958²³⁷⁰

Groupe	Musiciens	Répertoire
Petite formation, Direction : Bob Brookmeyer	Thomas Scannell – trompette <i>Bob Brookmeyer – trombone à pistons</i> ²³⁷¹ Kent McGarity – trombone Ran Blake – piano Robert Shepherd – contrebasse Henry Ettman – batterie	
Petite formation, Direction : Lee Konitz	<i>Lee Konitz – saxophone alto</i> John Mason – trompette Bradley Jones – trombone Sandford Schmidt – piano George Moyer – contrebasse William Scharfman – batterie	
Petite formation, Direction : Max Roach	Don Stewart – saxophone ténor Paul Duynhower – trombone Michael Zand – vibraphone Jon Mayer – piano Chuck Israels – contrebasse ²³⁷² Ralph Kolin, <i>Max Roach</i> – batterie	
Orchestre des professeurs de la Lenox School of Jazz	<i>Jimmy Giuffre – saxophone ténor, clarinette</i> <i>Kenny Dorham – trompette</i> <i>Bob Brookmeyer – trombone à pistons</i> <i>Milt Jackson – vibraphone</i> <i>Jim Hall – guitare</i> <i>John Lewis – piano</i> <i>Percy Heath – contrebasse</i> <i>Connie Kay – batterie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • « Faculty Meeting » (Arif Mardin)
Petite formation, Direction : Jimmy Giuffre	Robert Gordon – clarinette John Thorpe – trombone <i>Ray Draper – tuba</i> Robert Cairns – guitare Albert Malacara – piano <i>Art Davis – contrebasse</i> <i>Connie Kay, Sandy Matthews – batterie</i>	
Petite formation, Direction : Kenny Dorham	Dale Hillary – saxophone alto Dom Turkowski – saxophone baryton Peter Loeb – piano <i>Percy Heath – contrebasse</i> Bernard Wilkinson – batterie	
Big band, Direction : Bill Russo	Robert Gordon, Dale Hillary, Don Stewart, Sture Swenson, Dom Turkowski – saxophones Claude Levy, John Mason, James Millard, Dexter Morrill, Thomas Scannell – trompettes Paul Duynhower, Bradley Jones, Kent McGarity, John Thorpe – trombone Michael Zand – vibraphone Robert Cairns – guitare Ran Blake – piano ²³⁷³ George Moyer, Henry Ettman, Ralph Kolin, Sandy Matthews, Bill Sharfman, Bernard Wilkinson – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Old Time Religion » (arrangement Jerry Mulvihill) • thème inconnu (arrangement Ran Blake) • thème inconnu (arrangement Sture Svenson) • thème inconnu (arrangement Bill Russo)

²³⁷⁰ Informations tirées de ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - August 31, 1958 », 1958.

²³⁷¹ Les professeurs et les musiciens accompagnateurs sont indiqués en italique.

²³⁷² Comme en 1957, Chuck Israels, originaire de Boston, n'est pas élève mais est venu prêter main forte et a répété avec le groupe. Voir *supra* tableau « Concert final de la session 1957 » en annexe.

²³⁷³ Les autres pianistes (Peter Loeb, Albert Malacara, Jon Mayer, Sanford Schmidt) ont probablement joué avec le big band.

Tableau 21 Music Barn, programmation 1959²³⁷⁴

Dates	Artistes/groupes	Session de la Lenox School of Jazz	Enseignants programmés	Remarques
28/06/1959	Louis Armstrong			Annulé ²³⁷⁵
02/07/1959	Mahalia Jacskon			
05/07/1959	George Shearing			
07/07/1959	Count Basie			
11/07/1959	Alan Lomax			Annulé ²³⁷⁶
12/07/1959	Stan Kenton			
15/07/1959	The Four Freshmen			
18/07/1959	Richard Dyer-Bennet			
19/07/1959	Dave Brubeck			
22/07/1959	Sarah Vaughan			
25/07/1959	Tom Lehrer			
26/07/1959	Ahmad Jamal			
30/07/1959	The Kingston Trio			
01/08/1959	Geoffrey Holder			
02/08/1959	Modern Jazz Quartet			
04/08/1959	Lambert, Hendricks and Ross			
08/08/1959	Peter Seeger			
09/08/1959	Miles Davis	09/08/1959 au 30/08/1959 ²³⁷⁷		Retard ²³⁷⁸
11/08/1959	Ernestine Anderson & Jimmy Giuffre Trio			
23/08/1959	Ray Charles			Annulé ²³⁷⁹
29/08/1959	School of Jazz Benefit Concert ²³⁸⁰			Concert enregistré
30/08/1959				
05/09/1959	The Dukes of Dixieland			
06/09/1959	Sonny Rollins			Annulé ²³⁸¹

Tableau 22 Enregistrements réalisés à Music Inn

Artistes/groupes	Disque	Enregistré le	Label, parution
MJQ with Jimmy Giuffre	<i>The MJQ at Music Inn</i>	28/08/1956	Atlantic, 1956
Various Artists	<i>Historic Jazz Concert at Music Inn</i>	30/08/1956	Atlantic, 1959
MJQ and Guest	<i>Third Stream Music</i>	24/08/1957	Atlantic, 1960
Roach, Max	<i>Max Roach With The Boston Percussion Ensemble</i>	19/08/1958	Mercury, 1958
MJQ & Sonny Rollins	<i>MJQ at Music Inn volume 2</i>	31/08/1958	Atlantic, 1958
Giuffre Jimmy	<i>The Four Brothers Sound</i>	1/09/1958	Atlantic, 1959
Various Artists	<i>Lenox School of Jazz</i>	19/18/1959	Atlantic, 1959

²³⁷⁴ Sauf indication contraire, liste tirée de ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1959.

²³⁷⁵ J. FOSTER, « Music Inn-Chronological Notes », *op. cit.*

²³⁷⁶ *Id.*

²³⁷⁷ ANONYME, « Music News: Lenox Gets a Head », *Down Beat*, vol. 26, n° 6, 19 mars 1959, p. 9.

²³⁷⁸ J. YUDKIN, *The Lenox School of Jazz*, *op. cit.*, p. 83-84.

²³⁷⁹ *Ibid.*, p. 84.

²³⁸⁰ Concert final de la session de la Lenox School of Jazz avec les étudiants et les professeurs.

²³⁸¹ J. FOSTER, « Music Inn-Chronological Notes », *op. cit.*

Tableau 23 Concert final de la session 1959²³⁸²

Groupe	Musiciens	Répertoire
Petite formation, Direction : Gunther Schuller ²³⁸³	Perry Robinson – clarinette Don Stewart – saxophone ténor John Eckert – trompette <i>Gunther Schuller – cor²³⁸⁴</i> David Baker – trombone basse Sandy Schmidt, Nico Bunink – piano Mona Neves – contrebasse Bob Fuhlrodt – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Straight No Chaser » (Thelonious Monk) • « Aristocracy » (Sandy Schmidt) • « Lone Ranger and the Great Horace Silver » (David Baker) • « Song For Gunther » (David Baker)
Petite formation, Direction : Bill Evans, Jim Hall, Connie Kay	Ted Casher – saxophone ténor Al Kiger – trompette Dick Wright – trombone Gary McFarland – vibraphone Attila Zoller – guitare Dizzy Sal – piano Doug McLaughlin – contrebasse Bill Sharfman – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Monk's Sphere » (Gary McFarland) • « Summer Day » (Gary McFarland) • « Relaxin' at Music Inn » (Dizzy Sal) • « Jingles » (Wes Montgomery, arrangement Al Kiger)
Petite formation, Direction : Kenny Dorham	Sture Swenson – saxophone ténor et baryton Peter Farmer, <i>Kenny Dorham</i> – trompette Paul Duynhower – trombone DavidLahm, Ran Blake – piano Walter Bernard – contrebasse John Bergamo – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Vanguard » (Ran Blake) • « Softly, as in a Morning Sunrise » (Oscar Hammerstein & Sigmund Romberg) • « Milano » (John Lewis) • « D.C. Special » (Kenny Dorham)
Petite formation, Direction : Max Roach, John Lewis	Ornette Coleman – saxophone alto Don Cherry – trompette Kent McGarity – trombone Steve Kuhn, Ron Brown – piano Larry Ridley – contrebasse Barry Greenspan – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « The Sphinx » (Ornette Coleman) • « Compassion » (Ornette Coleman) • « Giggin » (Ornette Coleman) • « Inn Tune » (Margo Guryan)
Petite formation, Direction : Jimmy Giuffre ²³⁸⁵	Ian Underwood – flûte, saxophone alto Lenny Popkin – saxophone alto <i>Jimmy Giuffre</i> – saxophone ténor, clarinette Tony Greenwald – trompette Herb Gardner – trombone David Mackay – piano John Keyser – contrebasse Paul Cohen – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Red » (Jimmy Giuffre) • « Stratusphunk » (George Russell) • « Come Rain or Come Shine » (Harold Arlen, Johnny Mercer) • « Ray's Time » (Jimmy Giuffre)
Big band, Direction : Herb Pomeroy	Ornette Coleman, Lenny Popkin, Ian Underwood, Ted Casher, Sture Swenson – saxophones Tony Greehwald, Al Kiger, 2 personnes non identifiées – trompettes Herb Gardner, Paul Duynhower, David Baker – trombone Gary McFarland – vibraphone David Mackay – piano John Kayser, Larry Ridley – contrebasse Paul Cohen – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « To Thee, O Asphodel » (Robert Freedman) • « Domingo » (Benny Golson) • « Take The A Train » (Billy Strayhorn) • « Sweet And Lovely » (Gus Arnheim, Charles N. Daniels, Harry Tobias) • « Paul's Pal » (Sonny Rollins) • « Blue Grass » (Danny Kent)

²³⁸² Informations tirées de ANONYME, « School of Jazz third Annual Benefit Concert - August 29, 1959 », 1959.

²³⁸³ Gunther Schuller a pris la direction de cet ensemble après le départ de Bob Brookmeyer.

²³⁸⁴ Les professeurs et les musiciens accompagnateurs sont indiqués en italique.

²³⁸⁵ L'ensemble est nommé « F. & M. Schaefer Scholarship Ensemble », car il regroupe tous les lauréats de cette bourse (à l'exception de Steve Kuhn qui joue dans un autre ensemble). ANONYME, « Music News: School of Jazz 1959 », *op. cit.*

Tableau 24 Conférences Lenox School of Jazz 1957-1959²³⁸⁶

année	Intitulé	Conférenciers
1957	Primitive Beginnings of Jazz	Willis James
	Impact of Personalities on Jazz	Rex Stewart
	Jazz in Television	Frank Nichols
	Music of Africa	Fela Sowande
	Jazz and its Correlation to the Arts	Rudi Blesh, Barry Ulanov
	Techniques in Jazz Composition	George Russell
	Management and Booking of Jazz	Monte Kay, Pete Kameron, Jack Whittemore, Rudy Viola
	Jazz Frontiers	Lennie Tristano, Bill Russo
	Problems in Jazz Recording	Nesuhi Ertegun, George Avakian, Jack Tracy
	New Directions in Jazz	Teo Macero
	Jazz and its Place in American Culture	Eric Larrabee
	Function of the Critic in Jazz	John Wilson, Nat Hentoff, Bill Coss
Evaluation of the School of Jazz	Panel of Faculty and Students,	
1958	Primitive Beginnings of Jazz	Willis James
	Problems in Jazz Recording	Nesuhi Ertegun
	The Relationship of Jazz to Classical Music	Gunther Schuller
	Problems of Jazz Festival Organization	Panel
	The Purpose of Jazz Criticism	Panel
	Jazz In England	Harold Pendleton
	Modern Music and Jazz	Gunther Schuller
	The Effect of Sociological Events on the Creativity of the Artist in Jazz	Leslie Katz
1957	Primitive Beginnings of Jazz	Willis James
	The Relationship of Jazz to Classical Music	Gunther Schuller
	The Relationship of Jazz to the University Campus	John Garvey, Marshall Stearns, Herb Pomeroy
	Non-Jazz Improvisation for the Small Ensemble	Lukas Foss
	Problems of Acoustics	Wen Shih
	International Jazz Audience	Dave Brubeck
	The Status of Jazz Study and Performance in Europe	John Lewis
	Stylistic Aspects of Contemporary Music	Oliver Daniel, Henry Cowell

²³⁸⁶ Liste tirée de ANONYME, « School of Jazz Lectures and Lecturers », s.d.

Tableau 25 Concert final de la session 1960²³⁸⁷

Groupe	Musiciens	Répertoire
Petite formation, Direction : John Lewis	Jamey Aebersold – saxophone alto Steve Marcus – saxophone ténor Jay Pruitt – trompette Brian Cook – cor Gary McFarland – vibraphone Steve Anderson – piano <i>Percy Heath</i> – contrebasse ²³⁸⁸ Jon Jonsson – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Relays » (John Lewis) • « The Edge of Winter » (Gary McFarland) • « Three Four » (Gary McFarland) • « Afternoon in Paris » (John Lewis)
Petite formation, Direction : J.J. Johnson	J.R. Monterose – saxophone ténor Don Ellis – trompette Vera Auer – vibraphone Harold McKinney – piano Sue Freeman – contrebasse <i>Earl Zindars</i> – batterie ²³⁸⁹	<ul style="list-style-type: none"> • « Another Blues » (Harold McKinney) • « Short Bridge » (J.R. Monterose) • « Homeless » (Don Ellis) • « Ballade » (J.J. Johnson) • « Number 8 » (J.J. Johnson)
Petite formation, Direction : Milt Jackson	Gray Smith – vibraphone Morris Holbrook, Richard Fregulia – piano Ken Schoeninger – contrebasse Stuart Langer – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Milt Town » (Margo Guryan) • « Ballade » (Milt Jackson) • « Edwin » (Margo Guryan) • « Blues Assignment » (Milt Jackson)
Petite formation, Direction : George Russell	David Young – saxophone ténor Al Kiger – trompette Dayid Baker – trombone <i>George Russell</i> – piano Chuck Israels – contrebasse ²³⁹⁰ Stuart Langer – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Things New » (George Russell) • « Dance Class » (Carla Bley) • « Potting Shed » (David Lahm) • « Stratusphunk » (George Russell) • « New Donna » (George Russell)
String ensemble, Direction : John Garvey	Peggy Andrix, Derry Deane, Alan Grishman – violons <i>John Garvey</i> , George Andrix – altos Peter Brown, Melissa Brown – violoncelles John Lewis – piano Bill Takas, Chuck Israels – contrebasse Earl Zindars – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « Champagne Blues » (Bob Brookmeyer) • « Piece for Strings » (Gary McFarland) • « Variant on a Theme of John Lewis » (Gunther Schuller) • « Milano » (John Lewis) • « Piece for Guitar and Strings » (Jim Hall)
	Ran Blake – piano	<ul style="list-style-type: none"> • « Piano Solo » (Ran Blake)
Petite formation, Direction : Herb Pomeroy Connie Kay Ed Summerlin	Jim D'Angelo, Don Heckman – saxophone alto <i>Ed Summerlin</i> – saxophone ténor <i>Freddie Hubbard</i> – trompette ²³⁹¹ Mike Gibbs – trombone David Mauney, John Payne – piano Norma Feuer – contrebasse Peter Blum – batterie	<ul style="list-style-type: none"> • « The Thrill Is Gone » (arrangement Dick Wright) • « Moanin' » (arrangement Dick Johnson) • « Septet » (arrangement Bill St. Laurent) • « Blue Walls » (Charlie Mariano, arrangement Bill St. Laurent) • « Polkadots and Moonbeams » (Jimmy Van Heusen, arrangement Jim D'Angelo) • « Tante Rifka » (Don Heckman)

²³⁸⁷ Informations tirées de ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - September 1, 1960 », *op. cit.*

²³⁸⁸ Les professeurs et les musiciens accompagnateurs sont indiqués en italique.

²³⁸⁹ Musicien en résidence.

²³⁹⁰ Comme en 1957, Chuck Israels, originaire de Boston, n'est pas élève mais est venu prêter main forte et a répété avec le groupe. Voir *supra* tableau « Concert final de la session 1957 » en annexe.

²³⁹¹ Musicien en résidence avec le sextet de J.J. Johnson.

Entretiens

Les interviews présentées ici ont été réalisées dans le cadre d'entretiens semi-directifs²³⁹². Les interlocuteurs ont donné leur accord pour que les conversations soient enregistrées. Toutes les personnes sollicitées sont états-uniennes, et les échanges ont donc eu lieu en anglais. J'ai ensuite réalisé la transcription, la traduction et l'édition du contenu. Les interviews sont présentés dans l'ordre chronologique dans lequel elles ont été réalisées. Pour chaque interview, le cadre dans lequel elle s'est déroulée est précisé, et une rapide biographie de l'intervenant est présentée, ainsi que les raisons qui m'ont amené à solliciter ces personnes.

Steve Rochinski

Éléments contextuels

Steve Rochinski²³⁹³, guitariste, enseigne depuis 40 ans l'harmonie jazz au Berklee College of Music, où il a également fait ses études. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques, sur la guitare, l'improvisation et l'harmonie. Son parcours fait de lui un témoin privilégié de la *chord scale theory* telle qu'elle est enseignée à Berklee, et un acteur de son élaboration depuis plusieurs décennies dans cette école. Lors de mon voyage de recherche à Boston, j'ai assisté à des cours d'harmonie donnés par Steve Rochinski. Cet entretien s'est déroulé le 31 octobre 2022 au Professional Writing Center de Berklee, situé au 150 Massachusetts Avenue à Boston.

Interview

Stéphane Audard : Ma recherche porte sur l'histoire de l'enseignement du jazz, et plus particulièrement sur le moment de son institutionnalisation après la Seconde Guerre mondiale. C'est la raison pour laquelle je suis venu à Berklee qui est un lieu important dans cette histoire. Pouvez-vous me préciser votre parcours dans cette école ?

Steve Rochinski : Effectivement, Berklee est acteur majeur de l'enseignement du jazz aux États-Unis. J'y suis rentré comme élève en 1977. Je connaissais l'école grâce aux disques de la série *Jazz in the Classroom*, et j'étais impressionné par le niveau de l'orchestre et la qualité des arrangements. Après mon passage à Berklee, j'ai mené une vie de musicien professionnel. Je suis revenu à Berklee en 1984, quand on m'a proposé un poste d'enseignant à plein temps. J'avais alors 30 ans. Berklee était dans une phase d'expansion, et recrutait un grand nombre de professeurs. J'ai enseigné l'harmonie, l'arrangement, l'*ear training*. Je n'ai plus quitté l'école depuis lors, cela fait près de 40 ans maintenant. J'aurai bientôt 70 ans. Je suis actuellement dans un processus où je réduis mes heures et j'enseigne moins, avant de prendre prochainement ma retraite. Je donne les cours d'harmonie 4, qui est le dernier niveau du tronc commun, puis deux cours qui en constituent le prolongement et qui sont optionnels, l'un concernant les techniques de réharmonisation, l'autre les concepts harmoniques avancés.

²³⁹² J. BARBOT, « 6 – Mener un entretien de face à face », dans *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 115-141.

²³⁹³ Pour plus d'informations biographiques, voir https://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Rochinski, consulté le 16 juillet 2023.

Je suis par ailleurs l'auteur du manuel de Berklee correspondant au niveau 4 d'harmonie²³⁹⁴, et je viens de publier un livre intitulé *Modern Jazz Theory and Practice : The Post-Bop Era*²³⁹⁵ qui aborde les notions des deux autres cours optionnels.

Stéphane Audard : Quel est votre regard sur Berklee en tant qu'élève puis enseignant ?

Steve Rochinski : Berklee est acteur majeur de l'enseignement du jazz aux États-Unis, depuis sa création en 1945. Les choses ont énormément changé depuis lors. Il y a eu le premier emplacement sur Newbury Street, que Lawrence Berk a acheté, puis le déménagement à Boylston Street à la fin des années 1960. Dans les années 1970, Berklee a continué de s'agrandir, et a acheté le 150 Massachusetts Avenue, où nous nous trouvons, et le Fenway Theater, qui a été transformé en Berklee Performance Center, où se déroulent les concerts. C'est l'époque que j'ai connue en tant qu'étudiant. Il y avait alors beaucoup moins d'élèves, et beaucoup moins de disciplines enseignées, comme le département de musique de film qui n'était pas encore créé. C'était une belle période de Berklee pour le jazz, avec notamment le *Line Writing Band* dirigé par Herb Pomeroy, dans lequel j'ai eu la chance de jouer. La musique écrite par les étudiants était toujours très intéressante, et c'était un challenge pour moi de déchiffrer tous ces arrangements. Quand je suis revenu dans les années 1980, beaucoup de choses avaient changé : le nombre d'élèves, l'organisation en département. L'orientation musicale de Berklee a également évolué, avec une place de plus en plus réduite pour le jazz. Les musiques actuelles sont de plus en plus importantes, avec une forte demande des élèves. Berklee a toujours enseigné les musiques de son époque, et continue à le faire aujourd'hui. Ce fut le jazz à un moment, ce n'est plus le cas maintenant. Le département d'harmonie et d'arrangement constitue le dernier bastion où le jazz est dominant.

Stéphane Audard : Dans ma recherche, j'étudie les processus de formalisation théorique qui se sont déroulés au moment de l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz, et plus particulièrement ce qui concerne la *chord scale theory*. Pouvez-vous me dire quel rôle Berklee a joué dans ces processus ?

Steve Rochinski : À la création de l'école, c'est le système Schillinger qui est enseigné, car Lawrence Berk était un de ses élèves. Il a alors dû adapter cet enseignement au niveau des élèves qui s'inscrivaient à l'école et qui n'avaient pas tous reçu de formation académique. Il a aussi dû l'adapter à la musique populaire, à la musique de danse qui était le projet de départ de Berk. En 1954, la veuve de Schillinger a réclamé des droits sur l'utilisation du nom de son mari. Par conséquent, Berk a décidé de changer le nom de l'école pour éviter de payer. Juste après cela en 1955, Herb Pomeroy a commencé à enseigner à Berklee. C'était un excellent musicien de jazz, formé à la Schillinger House, et très bon pédagogue. Il a alors été rejoint par Robert Freedman, un arrangeur de talent, qui a enseigné quelques années seulement à Berklee dans la seconde partie des années 1950. Freedman avait une grande facilité d'écriture et il a beaucoup influencé Herb Pomeroy à ce moment-là. Ils partageaient tous les deux une prédilection pour les mouvements de voix horizontaux. Selon moi, c'est issu de l'esthétique du disque *Birth of the Cool*, et du travail de Gerry Mulligan, Gil Evans, John Carisi et tous ces grands arrangeurs. Cela donne une façon particulière de penser la musique, davantage liée à la mélodie qu'aux accords, en privilégiant la dimension horizontale, et non la logique verticale. Pomeroy et Freedman faisaient travailler les élèves sur des harmonisations en développant des techniques de conduites de voix très linéaires, d'une façon très libre. Les harmonies étaient la résultante des mouvements de chaque voix. Plus tard, j'ai vu Herb Pomeroy réaliser ce type d'harmonisation au tableau dans ses cours, c'était d'une grande fluidité dans le

²³⁹⁴ S. ROCHINSKI, *Berklee College of Music- Harmony 4*, Boston, Berklee Press, 1994.

²³⁹⁵ S. ROCHINSKI, *Modern Jazz Theory and Practice: The Post-Bop Era*, Boston, Berklee Press, 2022.

processus d'écriture. La décennie 1950 était une période où l'école n'était pas structurée en départements cloisonnés, les initiatives pédagogiques étaient possibles et encouragées. La petite taille de l'école le permettait. Mais à un moment il a fallu codifier ces processus d'écriture, surtout lorsque Freedman est parti de Berklee et que Berklee a accueilli de plus en plus d'élèves. Freedman a poursuivi une brillante carrière, en obtenant notamment un grammy awards avec Quincy Jones pour leur collaboration à la musique du film *The Wiz*²³⁹⁶ avec Michael Jackson à la fin des années 1970. Freedman a aussi écrit les arrangements pour le disque de Wynton Marsalis *Hot House Flowers*²³⁹⁷ dans les années 1980. Freedman est ensuite revenu enseigner à Berklee au milieu des années 1980, dans le département de composition pour les musiques commerciales. Pour en revenir aux années 1950, c'est Herb Pomeroy qui a réalisé la codification du cours d'écriture mis en place par Freedman. Cela a donné le *Line Writing Course*, que Herb a continué à enseigner durant sa longue carrière à Berklee, et qui constituait la troisième année du cursus d'arrangement. Le *Line Writing Course* constitue pour moi le sommet de l'enseignement de l'écriture à Berklee. J'ai connu de près cet esprit quand j'ai joué dans l'orchestre de Herb Pomeroy lors de mes études à Berklee. Il y avait des harmonisations et des lignes mélodiques magnifiques et très originales écrites par les étudiants dont nous jouions les arrangements. Durant des décennies, la plupart des élèves qui sont passés à Berklee pour ensuite devenir des figures importantes du jazz ont étudié avec Herb Pomeroy les concepts du *Line Writing*. Le contenu de ce cours n'a jamais été publié, mais au fil des années, les notes prises par les étudiants ont été rassemblées, imprimées et circulent depuis de façon informelle dans Berklee. J'en ai fait une copie pour vous que je vous ai apportée. Une grande partie de ce cours est consacrée au rapport entre les accords et les gammes, et constitue le fondement de la version de la *chord scale theory* telle quelle est enseignée à Berklee. Il s'agit donc au départ d'une démarche très libre et empirique, celle de Robert Freedman, puis Herb en a tiré une série de règles. Le processus de codification a continué ensuite avec des gens comme Barrie Nettles qui a mis en place le département d'harmonie à Berklee. Il faut relier tout cela au développement de l'école. John LaPorta est également un enseignant important de Berklee, et il a apporté énormément à l'école en élaborant un cursus d'improvisation complet. John avait une grande expérience pédagogique avant d'arriver à Berklee. Il a notamment développé une initiation à l'improvisation basée sur les gammes pentatoniques. C'était très novateur à l'époque. Il a intégré la *chord scale theory* dans le cursus d'improvisation. Tous ces enseignants ont contribué à créer une identité pédagogique de l'école, dans laquelle la *chord scale theory* tient une place importante.

Stéphane Audard : Dans votre livre *The Motivic Basis for Jazz Guitar*²³⁹⁸, vous écrivez que la *chord scale theory* n'est pas le fait d'une seule personne ou d'une seule institution. Quelles sont selon vous les autres sources de la *chord scale theory* ?

Steve Rochinski : Effectivement, la *chord scale theory* est une approche pédagogique qui s'est généralisée peu à peu dans l'enseignement du jazz dans les années 1960, et pas uniquement à Berklee. Jerry Coker et David Baker ont exercé également une grande influence sur la diffusion de la *chord scale theory*. Cela s'est passé dans le Midwest, à Indiana University dans les années 1960. Il s'agissait en l'occurrence de rendre l'enseignement du jazz acceptable par les institutions. Ils ont développé une approche de la *chord scale theory* qui s'inspirait de l'enseignement instrumental classique, et qui a été élaborée dans une perspective purement éducative et institutionnelle. Cela explique le succès des méthodes publiées par David Baker

²³⁹⁶ S. LUMET, 1978, *The Wiz*, Motown Productions.

²³⁹⁷ W. MARSALIS, 1984, *Hot House Flowers*, Columbia.

²³⁹⁸ S. ROCHINSKI, *The Motivic Basis for Jazz Guitar*, op. cit., p. 5.

dans les années 1970. Il faut ajouter que Jamey Aebersold a été très influencé par David Baker, avec qui il a suivi des cours. Son *scale syllabus*, qu'il inclut dans ses publications, est une illustration de la version de la *chord scale theory* par ce qu'on appelle les ABC de l'enseignement du jazz, pour Aebersold, Baker et Coker.

Stéphane Audard : Lennie Tristano aurait été un des premiers à enseigner une version de la *chord scale theory* en 1946, puis il a rapidement cessé d'utiliser cette approche ensuite, d'après le livre de Eunmi Shim. Est-ce que Tristano joue un rôle dans la *chord scale theory* selon vous ?

Steve Rochinski : Comme je l'ai dit, je ne pense pas qu'il y ait d'intérêt à chercher un initiateur de cette approche pédagogique, c'est un phénomène collectif. De plus, Tristano s'est lui-même marginalisé de la communauté des enseignants de jazz, et a mené sa propre voie pédagogique dans un isolement voulu. Donc je ne pense pas qu'il ait eu une influence dans le domaine de la *chord scale theory*, d'autant qu'il a apparemment cessé de l'utiliser rapidement. Eunmi Shim enseigne à Berklee, il faudrait lui demander si elle connaît les raisons de cet arrêt²³⁹⁹.

Stéphane Audard : Dans le même passage de votre livre *The Motivic Basis for Jazz Guitar*, vous critiquez la *chord scale theory*, en disant que cette approche n'est pas adaptée pour l'improvisation. Pourriez-vous développer ce point de vue ?

Steve Rochinski : Effectivement, ce livre est certainement la méthode la plus opposée à la *chord scale theory* que je connaisse. En effet, la *chord scale theory* est un outil pédagogique pour le travail de l'oreille, et pour expliquer les fonctions des accords dans le système diatonique. Je m'en sers à ce titre dans mes cours d'harmonie, tout en indiquant aux élèves les limites de cette approche. Cependant, l'enjeu de l'improvisation n'est pas de jouer des gammes, mais de développer des motifs mélodiques. La *chord scale theory* permet à l'élève de faire le bon choix de notes dans une situation harmonique, ce qui est devenu un enjeu majeur dans le cadre de l'enseignement du jazz, ce qui est regrettable. Mais cela ne lui donne pas de vocabulaire. Pour moi, la *chord scale theory* concerne avant tout l'écriture. C'est dans ce but qu'elle a été développée dans les cours de Robert Freedman et Herb Pomeroy. Si on classe son intérêt dans le contexte pédagogique, c'est en premier pour l'arrangement, en deuxième pour l'*ear training* et l'harmonie, en troisième pour le travail de la technique instrumentale, et en dernier pour l'improvisation. C'est pourtant là où elle est la plus utilisée dans la pédagogie du jazz, mais où elle est finalement le moins adaptée. Son usage dans le cadre de l'apprentissage de l'improvisation pose des problèmes importants du point de vue cognitif. Cela crée un conflit entre une dimension intellectuelle, avec la gestion complexe des choix de *chord scale* sur les harmonies, et le vécu de musicien en situation d'interaction avec son environnement. C'est comme demander à un orateur de penser systématiquement à l'alphabet pour trouver ses mots et construire ses phrases. Cela étant dit, la généralisation de la *chord scale theory* dans le travail de l'improvisation a eu une grande influence sur le jazz à partir des années 1970, et particulièrement chez les guitaristes, pour une raison que j'ignore. Un premier exemple de musicien « scale conscious » est John McLaughlin selon moi. Ensuite, de nombreux autres ont suivi.

²³⁹⁹ Voir *infra* interview de Eunmi Shim en annexe.

Gregory Hopkins

Éléments contextuels

Gregory Hopkins²⁴⁰⁰ enseigne l'arrangement et la composition au Berklee College of Music depuis 50 ans. Grâce à cette expérience, il en connaît l'histoire de l'intérieur, et a longuement collaboré professionnellement avec des professeurs historiques comme Herb Pomeroy. Lors de mon voyage de recherche à Berklee, j'ai assisté à des cours d'arrangement de Gregory Hopkins, ainsi qu'à des sessions d'orchestres qu'il dirigeait, au cours desquelles étaient joués les arrangements de ses élèves. Cet entretien s'est déroulé le 1^{er} novembre 2022 au Professional Writing Center de Berklee, situé au 150 Massachusetts Avenue à Boston.

Interview

Stéphane Audard : Tout d'abord, je voudrais vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi pendant mon séjour à Boston, et pour prendre le temps de faire cette interview. Pouvez-vous me parler de vos débuts à Berklee ?

Greg Hopkins : C'est un plaisir. J'adore parler de musique. Berklee est un élément important de l'histoire de cette musique à Boston, et Berklee fait partie de mon histoire, car j'y enseigne depuis 49 ans. Berklee a été une belle opportunité pour moi, parce que lorsqu'on travaille dans le domaine des arts, on est béni. Nous avons la chance de travailler avec des gens qui sont passionnés par ce qu'ils font et qui sont enthousiastes. C'est ce qui nous fait avancer et nous fait nous sentir bien. Bien que je sois à la retraite, j'enseigne toujours, quatre heures par semaine, les deux cours que vous avez vus : le cours d'écriture pour petites formations, et le cours d'écriture pour grands orchestres. J'ai commencé d'enseigner à Berklee en 1974. Berklee était d'une taille beaucoup plus petite à l'époque. C'était, voyons voir, en 1974, Berklee avait environ 25 ans, un peu plus peut-être, environ 30 ans. Ils venaient d'acheter ce bâtiment au 150 Massachusetts Avenue. Il s'agissait d'un ancien hôtel Sheraton. Ils avaient acheté l'autre bâtiment au 1140 Boylston Street, qui était un hôtel Biltmore. Il s'agissait d'un beau bâtiment et d'une belle acquisition immobilière pour eux. Avant cela, ils étaient à Newbury Street pendant une dizaine d'années. Je n'y ai pas enseigné.

Stéphane Audard : Était-ce l'emplacement d'origine ?

Greg Hopkins : Oui, c'était complètement différent. L'école commence en 1945 lorsque Larry Berk a eu l'idée d'enseigner la musique pour orchestres de danse. Il s'agissait de toutes sortes de musique, du jazz, de la musique pour le divertissement, de la musique commerciale, en passant par les salles de danse et les salons. Il était très enthousiaste à l'idée de ne pas enseigner la musique classique ou les techniques classiques, mais la musique populaire et l'interprétation de la musique populaire. C'était l'une des premières écoles dans le pays et dans le monde à le faire. Il n'appelait pas cela du jazz à l'époque, mais simplement de la musique populaire commerciale. C'est ensuite devenu l'enseignement du jazz. Lawrence Berk était un excellent pianiste et un bon arrangeur. Il écrivait pour des groupes à New York dans les années 1930. Il ne fréquentait pas beaucoup les musiciens de jazz, plutôt ceux de la musique commerciale. Quoi qu'il en soit, il a acheté l'école. Elle n'a décollé que dans les années 50. Les débuts ont été relativement difficiles. Un groupe d'amis et d'anciens élèves l'a

²⁴⁰⁰ Pour plus d'informations biographiques, voir <https://greghopkinsjazz.tumblr.com/>, consulté le 31 juillet 2023.

aidé à lancer l'école, comme le saxophoniste Joe Viola. Je n'ai pas connu ces personnes, je n'étais pas là à l'époque. Ils avaient un petit groupe d'étudiants, peut-être 15 ou 20. Ils enseignaient la musique commerciale et l'écriture. À un moment donné, ils avaient tellement peu d'étudiants qu'ils ont dû ouvrir une garderie, une pouponnière pour les bébés, apparemment en 1949. Ils se sont donc battus. Puis il y a eu une certaine reprise. En 1960, ils avaient peut-être 200 élèves.

Et puis ils ont commencé à attirer de nombreux musiciens. Beaucoup de musiciens professionnels venaient ici et considéraient Berklee comme une « *trade school* ». Au début, il s'agissait plutôt d'une école professionnelle. Les élèves savaient déjà jouer, c'étaient de bons musiciens, mais ils ne savaient pas écrire, alors ils ont voulu apprendre à écrire pour gagner plus d'argent. Ils cherchaient une formation technique et professionnalisante. Ils apprenaient à écrire de la musique. C'était dans les années cinquante. Ensuite, il y a de très bons musiciens qui sont venus ici et qui en sont sortis, comme Herb Pomeroy. Herb Pomeroy est venu ici au début des années cinquante. Puis il est parti sur les routes pour jouer avec Stan Kenton et d'autres, comme Lionel Hampton. Puis Herb est revenu et est devenu professeur, l'une des principales influences de l'enseignement à Berklee à cette époque. Il a vu que l'école allait se développer, il a fait venir beaucoup de ses amis pour enseigner. Il enseignait tout : l'écriture, la performance. Il a élaboré l'un des premiers programmes d'études, parce qu'il avait beaucoup d'expérience et qu'il était un très grand musicien de jazz. C'était en 1955-1956. Herb Pomeroy est donc devenu l'un des piliers de Berklee. Il a attiré beaucoup de gens qui sont venus étudier à Berklee.

Stéphane Audard : Vous connaissiez très bien Herb Pomeroy. Steve Rochinsky m'a dit qu'il avait beaucoup développé la *chord scale theory* dans son *Line Writing Course*. Qu'en pensez-vous ?

Greg Hopkins : Oui, Herb a travaillé sur des théories concernant les accords et les gammes, ainsi que sur des techniques d'harmonisation. Il a en quelque sorte codifié et élaboré une théorie sur la musique. Mais la musique ne vient pas de la théorie, la théorie vient de la musique. J'ai joué dans le groupe de Herb pendant une trentaine d'années. Herb était incroyable, un grand professeur, très inspirant. C'était un homme très drôle. La chose dont je me souviens le plus à propos de Herb, c'est sa façon de jouer de la trompette. C'était un génie, un génie mélodique. Il jouait très bien. Le paradoxe avec Herb Pomeroy, c'est qu'il n'écrivait pas. Je pense que c'est parce qu'il a inventé tellement de règles sur l'écriture dans ses cours appelés *Line Writing Course*, *Jazz Composition*, etc. Il avait toutes ces règles avec les *chord scales* : vous ne pouvez pas faire cela et vous ne pouvez pas faire cela. Il avait tellement de règles sur ce qu'on ne pouvait pas faire. Je pense que cela l'a enfermé dans un système et qu'il n'a rien fait. Il a écrit quelques pièces, mais pas beaucoup. Il enseignait l'écriture, mais il n'était pas compositeur. Cela m'a toujours surpris. J'ai assisté à quelques-uns de ses cours, et le nombre de règles m'a époustoufflé. Je ne pourrais jamais écrire de la musique si je devais respecter toutes ces règles. Je ne sais donc pas quoi dire à ce sujet. Herb m'a beaucoup inspiré. Il m'a donné envie d'écrire. J'ai écrit beaucoup de morceaux pour son groupe, probablement 15 ou 20 morceaux différents pour son *big band*. Je ne connaissais pas la théorie. J'écris toujours la musique à l'oreille, même maintenant que je suis vieux. Et j'enseigne la théorie, en quelque sorte. Mais je l'enseigne comme une ligne directrice : vous pouvez essayer cela, vous pouvez essayer cela, vous pouvez essayer cela. Mais en fin de compte, vous devez faire ce que vous entendez. Il s'agit donc avant tout d'un entraînement de l'oreille.

Stéphane Audard : Pouvez-vous me parler de Robert Freedman ?

Greg Hopkins : c'était un génie. Il avait le même âge que Herb Pomeroy. C'était un très bon arrangeur, mais il n'a pas développé ses propres classes ici à Berklee, bien qu'il ait donné des cours très libres et très créatifs. Et il écrivait très vite. Il pouvait écrire de beaux arrangements très rapidement. Il est certain qu'Herb a beaucoup appris de Bob Freedman. Il a en quelque sorte développé son *Line Writing Course* en s'inspirant de Bob Freedman, qui en était à l'origine.

Stéphane Audard : Quand Robert Freedman a-t-il enseigné à Berklee ?

Greg Hopkins : Il était à Berklee dans les années 50 et a joué dans le *big band* de Herb Pomeroy au début des années 60. Il jouait du sax alto. Puis il est parti et a écrit professionnellement pour toutes sortes de gens et d'émissions de télévision. Il est revenu à Berklee en 1985. Il y est resté une bonne dizaine d'années, peut-être plus, jusqu'en 2000. Puis il a déménagé à Phoenix lorsqu'il a pris sa retraite de Berklee.

Stéphane Audard : Lorsque vous avez commencé à enseigner en 1974, c'était une grande époque pour Berklee, avec des gens comme Pat Metheny et Gary Burton.

Greg Hopkins : Oui, c'étaient des gens formidables, mais il y a toujours des gens formidables. Je veux dire que les étudiants sont formidables, il y a toujours de grands musiciens qui viennent. C'était différent d'aujourd'hui, bien sûr. Berklee a donc commencé à grandir, grandir et grandir. Lorsque j'ai commencé en 74, il y avait 1 500 étudiants. Et l'expansion alors était si rapide qu'ils ne pouvaient pas vraiment contrôler la situation. Dix ans plus tard, il y avait 2 500 étudiants. Quelques années plus tard, en 1995, il y avait 3 500 étudiants. Récemment, nous avons fusionné avec le Conservatoire de Boston, ce qui fait qu'il y a plus de 6 000, 6 500 étudiants. C'est sans aucun doute le plus grand regroupement d'étudiants en musique au monde. Berklee a donc beaucoup de succès parce qu'elle se concentre sur la musique actuelle. Ce n'est pas une institution musicale à vocation historique. Je pense que les gens en parlent depuis des années comme d'une école de jazz, et ce fut le cas. Cela a changé, parce que le jazz n'est plus aussi populaire. Le jazz est presque une musique underground. Il y a donc maintenant beaucoup de musiques actuelles. C'est ce que veulent les étudiants. Le programme est donc très efficace et basé sur les tendances d'aujourd'hui. Berklee reste en quelque sorte à l'écoute de la mode. C'est donc une démarche commerciale intelligente. D'accord, ce n'est pas de l'enseignement du jazz à proprement parler. Il s'agit simplement d'une éducation musicale avec un bon sens des affaires.

Stéphane Audard : Comment voyez-vous l'évolution de l'enseignement du jazz depuis les années 1950, et comment avez-vous vous-même appris ?

Greg Hopkins : Cela a beaucoup changé en cinquante ou soixante ans. Dans les années 50, il n'y avait pratiquement pas d'écoles. Il y avait un peu Berklee, un peu Michigan State, North Texas, Miami, mais pas grand-chose. Je veux dire que tout l'enseignement du jazz qui s'est depuis lors mis en place a également chargé la musique. À l'origine, le jazz était une musique de rue. C'était de la musique noire que l'on jouait pour danser. Elle était transmise par la tradition orale. Il n'y avait pas beaucoup d'écrits, on ne l'apprenait pas en lisant. Je veux dire que c'est comme ça que j'ai appris le jazz, à l'oreille. C'était dans les années 1950. Il n'y avait pas beaucoup de musique imprimée à l'époque. Il n'y avait pas grand-chose à acheter. Nous n'avions pas de livres sur le jazz. J'ai donc acheté des disques et je les ai écoutés. Je mémorisais les mélodies d'après les disques et je les jouais juste par cœur. Et nous mémorisions les solos, nous apprenions les solos. On jouait donc comme Louis Armstrong, ou Miles Davis ou Bix Beiderbecke, qui que ce soit, Dizzy Gillespie. On essayait. Je veux dire que cela fait toujours partie du programme d'études, la formation de l'oreille. C'est une partie très importante, surtout à Berklee : l'entraînement de l'oreille est tout ce qu'il y a de plus

important. Mais aujourd'hui, il y a tellement de choses écrites, et tellement de musique publiée. Le marché s'étend. La musique a donc perdu une partie de son mystère. Elle a perdu une partie de son côté mystique.

Ainsi, lorsque vous prenez quelque chose comme la musique folklorique – le jazz était à l'origine, une musique folklorique – et que vous l'écrivez, cela la change. Elle devient codifiée, ce qui permet de l'examiner et d'établir des règles, des lignes directrices, des axiomes ou autre pour la recréer. Mais c'est une mauvaise approche pour le jazz. Aujourd'hui, tout est écrit, les gens écrivent des livres et notent tous ces exercices. L'idée même du jazz a tellement changé depuis sa création, parce qu'à l'origine, il s'agissait d'une expression des sentiments humains : peut-être la souffrance, peut-être la joie. C'était une extension de l'âme humaine. Lorsque l'on place le jazz dans un cadre éducatif, il devient théorique. Il perd la majeure partie de son objectif et de sa tension d'origine. Je pense que c'est vrai pour tout ce qui naît dans la rue et finit à l'université. Je ne dis donc pas que c'est entièrement bon ou mauvais. Je pense que le fait que les gens écoutent du jazz et en jouent, qu'ils essaient d'imiter les grands maîtres, je pense que c'est une chose merveilleuse. Mais je pense qu'avant il y avait plus de débouchés commerciaux viables pour cette musique. Il semble qu'aujourd'hui il reste le cadre de l'enseignement. Il n'y a pratiquement aucun endroit où jouer du jazz une fois sorti de l'université, sauf dans l'armée, mais ce n'est pas forcément ce que l'on veut faire, même s'il y a d'excellents groupes et s'ils soutiennent la bonne musique.

Stéphane Audard : Comment avez-vous vu évoluer le métier de musicien ?

Greg Hopkins : Le jazz en concert est en très net recul. Lorsque j'étais au lycée, il y avait des concerts un peu partout. Vous pouviez aller voir tel groupe, et vous pouviez aller jouer avec tel autre, rien que dans les petites villes. Il y avait des groupes qui jouaient tout le temps. Les gens travaillaient et jouaient ensemble. Aujourd'hui, la société est si désespérante. Tout est séparé. Les gens restent à la maison, ils ne sortent plus. Il est difficile de faire sortir les gens. Il est difficile d'inciter les gens à venir soutenir la musique parce que c'est si cher. Ils doivent payer le dîner, le parking et faire attention à la circulation. Il y a beaucoup d'obstacles. Nous devons créer plus d'opportunités pour la musique *live*. Et l'enregistrement est encore plus difficile. Tout cela a changé aujourd'hui. Lorsque j'ai commencé, nous faisons des disques, des disques faits pour durer. Puis, pendant une courte période, les gens ont commencé à faire des cassettes. Puis les CD sont apparus et tout le monde a fabriqué des CD. Aujourd'hui, plus personne ne fait rien de tout cela. Les gens mettent leur musique dans les *clouds* et la diffusent en streaming. Vous ne gagnez pas d'argent, vous ne gagnez rien, pratiquement rien. Il n'y a donc plus de récompense matérielle à enregistrer de la musique. J'apporte mes CD aux concerts, et quand je fais des concerts, je vends les CD au public. C'est dur. Les musiciens devraient être payés lorsque leur musique est diffusée à la radio ou à la télévision, ou en streaming, ou n'importe où. Il faut que cela change. Nous avons besoin de plus de lieux où les gens peuvent jouer cette musique ensemble. La musique est sortie de la rue, mais elle n'y retournera pas. Elle est maintenant dans les salles de classe, et ce n'est plus la même chose. C'est ça, l'enseignement du jazz. Un autre problème est celui des étiquettes qui définissent le jazz. Dès que vous le définissez, quelqu'un s'en écarte et fait quelque chose de génial. Le jazz doit-il avoir un rythme latin ? Certains disent « super », d'autres disent « non, ce n'est pas du vrai jazz ». Je ne m'aventurerai donc pas sur ce terrain. J'aime tous les types de musique : j'aime le jazz, j'aime la musique classique, j'aime le rock, j'aime le bluegrass, j'aime tout. J'aime toutes les sortes de fusion, de rapprochement, c'est très bien, ce sont toujours les mêmes douze notes. Mais le jazz, c'est spécial. J'adore Louis Armstrong. Quelqu'un lui a demandé : « Qu'est-ce que le jazz ? ». Il a répondu : « Si vous devez le

demander, vous ne le saurez jamais ». Nous savons tous ce que c'est, nous savons tous ce que cela devrait être. Nous savons tous qu'il a beaucoup changé : certaines choses en bien, d'autres en moins bien. Je pense que le jazz va continuer à changer et que les gens peuvent gagner beaucoup d'argent en publiant des livres, des vidéos et des contenus numériques. Quel est l'avenir ? Qui le sait ? Aujourd'hui, il semble y avoir beaucoup de rétro-jazz, de vieux morceaux, ce qui est une bonne chose. Nous apprenons avec les maîtres, parce qu'il y a beaucoup de gens qui ont été créatifs. Chaque instrument a ses champions. C'est ce que nous écoutons. Les jeunes ont appris et perpétuent la tradition.

Stéphane Audard : Dans votre cours sur Ellington, vous avez analysé des *voicings* de l'orchestre d'Ellington ? Quelle est la finalité pédagogique, est-ce que c'est juste un exemple, ou est-ce que les étudiants doivent ensuite utiliser ce type de *voicings* ?

Greg Hopkins : Dans ce cours, nous avons parlé de la technique d'harmonisation d'Ellington. Donc oui, nous parlons de ce genre de choses. Si vous voulez sonner comme Duke Ellington, vous pouvez essayer tel ou tel type d'harmonisation.

Stéphane Audard : Lorsque vos élèves ont écrit des arrangements pour *big band*, ils étaient très proches d'Ellington.

Greg Hopkins : C'était presque comme une copie. C'est comme si vous vouliez écrire comme Bach, vous devez étudier les chorals de Bach. Les chorals de Bach sont une formation à eux seuls. Vous étudiez les styles, ce qui en fait des styles. Je pense donc que l'éducation au jazz est l'étude d'un style. Le jazz est un style, ou différents styles. Les musiciens traditionnels comme Louis Armstrong jouaient d'une certaine manière. Ces groupes ont leur propre type de contrepoint. Si vous voulez jouer comme un groupe de bebop, ils ont différents types d'articulations, ou un groupe de swing, ou même un groupe de jazz « *even-eights* » type ECM. Il faut donc connaître toutes ces techniques différentes, je pense que l'essentiel, c'est l'articulation : comment jouer les notes aiguës et graves, comment jouer les notes longues et courtes, quelles sont les dynamiques. C'est tout ce qui concerne le rythme. C'est une étude qui dure toute la vie, le style. Les styles sont tout, parce que le rythme est tout.

Stéphane Audard : Comment avez-vous commencé à composer ?

Greg Hopkins : Mon idéal est toujours de m'asseoir avec la section rythmique et de jouer une belle mélodie, puis de m'amuser avec. C'est ce que j'aime faire. J'aime jouer en duo, prendre ma trompette et jouer avec le batteur, le pianiste ou le bassiste. Il y a une interaction entre les musiciens. C'est ça la musique, la communication. La musique est un langage, donc on parle une langue. Nous oublions que c'est une langue. Certaines personnes se contentent de jouer et de jouer, sans écouter personne d'autre. Ils ne conversent donc pas vraiment. Ils font la leçon. Et comme j'aime tellement le langage en musique, j'ai commencé à écrire, et la composition est devenue une obsession. Je suis obsédé par la composition et l'écriture musicale, l'arrangement, c'est vraiment très épanouissant. J'ai commencé à écrire très tôt dans ma vie. J'étais au lycée. Je n'avais aucune idée de ce que je faisais. Je m'asseyais au piano, je jouais des choses folles et je les écrivais. C'est comme ça que j'ai commencé, juste en écoutant. J'apportais mes compositions à l'orchestre de mon lycée et le chef d'orchestre me disait : « Cela sonne moderne ». La musique est si passionnante, si spirituelle. Vous ne pouvez pas perdre cet aspect. Il est presque impossible de faire de la musique uniquement avec de l'argent. Le jazz ne mourra donc jamais.

Stéphane Audard : Vous avez parlé des premières écoles de jazz. Quelle est la différence entre l'Université de North Texas et Berklee ?

Greg Hopkins : Je ne connais pas très bien North Texas. Je n'y suis jamais allé. Je connais des musiciens qui y sont formés, c'est une grande école. Je pense que la grande différence

dont tout le monde parle, c'est que Berklee met davantage l'accent sur l'improvisation. Il y a plus de petits groupes, de cours de composition pour petites formations et d'arrangement de jazz. North Texas est plus axé sur les grands orchestres, les *big bands*. Ils ont 8 ou 10 *big bands*, tous très bons. Ils sont donc fortement influencés par les *scores* et les arrangements. Il y a d'excellents musiciens dans les deux écoles.

Stéphane Audard : Dans votre cours, vous avez évoqué le début du *Real Book*. Pouvez-vous m'en dire plus ?

Greg Hopkins : Oui, le *Real Book*. Cela a commencé au début des années 70 ici, avec un certain Stu Ballcomb. C'est lui qui a initié cela. Gary Burton était dans le coup, Steve Swallow, Pat Metheny.

Stéphane Audard : Pensez-vous que l'école encourage un canon d'œuvres ?

Greg Hopkins : Oui, bien sûr, l'école perpétue une tradition, mais cela dépend du background des enseignants, de la richesse de leur parcours et de ce qu'ils peuvent transmettre aux élèves. J'ai été sur la route pendant de nombreuses années avant d'entrer à Berklee et j'ai joué avec de grands groupes. C'est pour cela que j'ai écrit. Beaucoup de musiciens viennent de New York et enseignent ici, puis retournent à New York. Le corps professoral est de premier ordre et très inspirant.

Stéphane Audard : Constatez-vous une différence entre votre génération et la génération actuelle d'enseignants ?

Greg Hopkins : Oui, absolument. Lorsque j'ai commencé, la croissance était si rapide que beaucoup d'étudiants ont obtenu leur diplôme et la direction de l'école leur a dit : « Vous voulez rester ici pour enseigner ? ». Une grande partie du corps professoral est donc constituée d'anciens étudiants. Ce sont des musiciens qui ont peu d'expérience artistique avant d'enseigner à Berklee.

Stéphane Audard : comment la place du jazz a-t-elle évolué au sein de Berklee ?

Les choses ont tellement changé. Aujourd'hui, la population de jazz à Berklee est beaucoup plus petite qu'elle ne l'était auparavant. Le jazz représentait autrefois un pourcentage plus important de la population des étudiants jouant et écrivant du jazz. Dans les années 50, c'était environ 90 %. Aujourd'hui, il n'y en a plus que 9 %. Je ne connais pas le chiffre, mais il est bas. Il y a le Global Jazz Institute, qui est un bon programme, et il y a d'excellents professeurs : Joe Lovano, Terry Lyne Carrington. Dave Liebman vient de temps en temps. C'est le noyau principal du jazz. Le département de composition jazz se porte bien. Il semble que ce soit très stable.

Stéphane Audard : Le Global Jazz Institute est réservé à un petit nombre d'étudiants, n'est-ce pas ?

Greg Hopkins : Oui, c'est l'un des problèmes, c'est un peu trop restrictif et sélectif. Il y a une sorte de ségrégation et les gens restent entre eux. Il y a donc de bons et de mauvais côtés à tout cela.

Stéphane Audard : Quelles sont les problématiques que vous observez chez les étudiants aujourd'hui ?

Mais les étudiants en composition sont vraiment une bonne équipe, parce qu'ils jouent du jazz et qu'ils aiment l'écrire, et ils créent donc des groupes. Aujourd'hui, il n'y a plus que des petits groupes. J'ai eu un *big band* pendant les 30 dernières années. Cela a été une période formidable pour moi. Mais cela fait des années que je ne vois plus de *big bands*. Il y avait quatre ou cinq *big bands* dans les années 90, 80 et 70. Mais ce n'est plus possible. Un grand ensemble de jazz coûte cher, prend du temps et demande peut-être trop de travail pour le résultat d'aujourd'hui. Mais nous aimons cela et c'est pourquoi nous continuons à le faire. Je

dirais que les élèves sont formidables. Les étudiants qui viennent au département de jazz, qui jouent et écrivent, sont super. Ce sont des gens formidables, très ouverts, très bien préparés. Je dirais qu'aujourd'hui, ils jouent peut-être un peu trop la même chose. Autrefois, il y avait une grande diversité de styles de jeu. Aujourd'hui, on dirait qu'ils craignent d'être différents. Je n'entends pas autant de gens qui prennent des risques, comme Eric Dolphy, Albert Ayler, Cecil Taylor.

Stéphane Audard : Pensez-vous que l'école soit responsable de cette uniformisation des styles de jeu ?

Greg Hopkins : Je pense que cela a commencé avec les enregistrements. Tout le monde veut sonner comme un disque. C'est un problème. Si l'on revient 40 ans en arrière, il y avait plus de gens qui jouaient différemment. Ils ne voulaient pas jouer comme Pat Metheny ou quelqu'un d'autre. C'est peut-être aussi le cas de l'auditeur. Les stations de radio ne passent rien de très aventureux, juste du grand public. Mais les étudiants sont formidables, ils écoutent et absorbent beaucoup de choses. Ensuite, je leur dis de ne pas écrire comme cela, mais d'écrire ce qu'ils veulent. Mais on ne peut pas apprendre à écrire comme soi-même si on n'écrit pas beaucoup. C'est ainsi que l'on développe un style. Le problème, c'est qu'il faut avoir quelqu'un pour qui écrire, quelqu'un pour jouer, et un endroit où jouer. C'est une grande entreprise.

Eunmi Shim

Éléments contextuels

Eunmi Shim²⁴⁰¹ enseigne l'harmonie au Berklee College of Music. Elle a également écrit un livre sur Lennie Tristano²⁴⁰². Cet entretien porte précisément sur la pédagogie de Lennie Tristano, et l'usage de la *chord scale theory* par celui-ci dans ses cours. L'objet est d'obtenir un complément d'information par rapport au livre. Pour cette raison, cet entretien est plus court que les autres. Cet entretien s'est déroulé le 2 novembre 2022 en distanciel.

Interview

Stéphane Audard : Je souhaiterais discuter avec vous du rôle de Lennie Tristano dans l'enseignement du jazz.

Eunmi Shim : Je ne suis pas sûr de pouvoir dire grand-chose de son influence sur l'enseignement du jazz. Elle est certainement importante, mais il n'a pas été directement impliqué dans une école ou dans ce que nous appelons l'enseignement du jazz, en dehors de ses cours privés. Certaines personnes, comme Bill Russo, ont dit que Lennie a été le premier à enseigner la *chord scale theory*, qu'il n'a plus enseignée par la suite. Ce qu'il a fait à ce moment-là à Chicago, c'est la façon dont presque tout le monde enseigne maintenant.

Stéphane Audard : C'est précisément cette question de la *chord scale theory* qui m'intéresse : le fait que Tristano ait été l'un des premiers à l'enseigner, et pourquoi il a décidé d'arrêter par la suite. Avez-vous des éléments supplémentaires sur cette question qui ne figurent pas dans votre livre ?

Eunmi Shim : En fait, la seule chose que je peux dire, et je l'ai mentionné dans le livre, c'est que dans son enseignement ultérieur, il semble qu'il ait demandé à ses élèves de pratiquer et d'intérioriser un large éventail de choses, afin qu'ils apprennent à se laisser guider par leurs oreilles. Il n'était donc pas nécessaire de leur dire de jouer une gamme spécifique pour un certain accord, parce que cela venait naturellement aux élèves, comme quelque chose qu'ils apprenaient d'eux-mêmes, bien sûr après un processus de pratique approfondie et intensive, quel que soit le temps que cela pouvait prendre, même si cela pouvait leur prendre plus de temps que de leur dire simplement de jouer une gamme spécifique. De même, il donnait à ses élèves de piano des centaines et des centaines de *voicings* à pratiquer.

²⁴⁰¹ Pour plus d'informations biographiques, voir <https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/shim-eunmi-1964>, consulté le 17 septembre 2023.

²⁴⁰² E. SHIM, *Lennie Tristano*, op. cit.

David Liebman

Éléments contextuels

David Liebman²⁴⁰³, musicien de renommée internationale, est l'auteur d'ouvrages pédagogiques de référence. Très impliqué dans l'enseignement du jazz depuis des décennies, il intervient pour des *master class* dans le monde entier, et il a fondé en 1989 l'International Association of School of Jazz (IASJ). Son parcours artistique et pédagogique fait de lui un acteur majeur de l'enseignement du jazz, sur lequel il a une vision globale. L'interview a été réalisée à l'hôtel Scandic Grand Central Hotel de Helsinki, le 29 juin 2023, à l'occasion du meeting de l'International Association of School of Jazz.

Interview

Stéphane Audard : Ma recherche doctorale porte sur l'histoire de l'enseignement du jazz, et plus particulièrement sur l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz après la Seconde Guerre mondiale. Je travaille sur la formalisation de l'enseignement de l'improvisation. J'étais récemment au Berklee College of Music où j'ai consulté vos archives.

Dave Liebman : Chaque semestre, je participe pendant trois jours au projet du Global Jazz Institute. C'est un projet pour les étudiants plus avancés.

Stéphane Audard : Vous avez étudié avec Lennie Tristano et Charles Lloyd. À l'époque, comment considérez-vous les premières écoles de jazz comme l'University of North Texas ou le Berklee College of Music ?

Dave Liebman : Au début, on considérait que les écoles n'étaient pas le bon endroit pour apprendre la musique. Dans les années soixante, il n'y avait que quelques écoles, et nous pensions alors que nous apprenions mieux dans la rue. Il ne nous semblait pas possible de pouvoir apprendre correctement dans les institutions. C'est vraiment dans les années soixante-dix et quatre-vingt que l'enseignement institutionnel du jazz est devenu quelque chose à prendre en considération. Et il y avait peu de musiciens comme moi qui aimaient parler de la musique, parce que beaucoup de musiciens n'aimaient pas en parler. C'était l'occasion de déployer mes ailes, pour ainsi dire, et je me suis impliqué dans les écoles. J'ai enseigné à la New York University. J'ai enseigné à la Manhattan School of Music pendant vingt ans. J'ai écrit plusieurs livres. Je suis devenu l'une des personnes les plus importantes dans le domaine de l'enseignement du jazz. J'ai étudié avec Lennie Tristano pendant des années. J'ai étudié avec Charles Lloyd pendant des années, de manière très informelle, plus sur la vie et la musique en fait. Mais cette organisation, l'IASJ, est le résultat de 33 ans de travail. Il s'agit vraiment de la musique du monde entier. C'est ce qu'est le jazz aujourd'hui. Je suis très fier de l'organisation que nous avons ici. Il y a cent cinquante personnes cette semaine. Et les concerts qui auront lieu demain soir et samedi soir sont un accomplissement. L'histoire de l'enseignement du jazz remonte au milieu des années quarante, je crois, je n'en suis pas sûr. Je crois que c'était à North Texas. Qui était responsable là-bas ?

Stéphane Audard : Il y a d'abord eu Gene Hall, puis Leon Breeden

Dave Liebman : C'est vrai, je ne connaissais pas ces gens. Ils avaient l'habitude d'organiser cette grande réunion, l'IAJE, l'association internationale des enseignants de jazz. La différence, c'est que je voulais mettre l'accent sur les étudiants. Je voulais qu'ils soient

²⁴⁰³ Pour plus de références biographiques, voir <http://davidliebman.com/home/bios/>, consulté le 31 juillet 2023.

impliqués et qu'ils apprennent à se connaître, ce qui s'est produit cette semaine. Les professeurs, c'est bien, mais ce sont les élèves qui sont au centre de l'attention.

Stéphane Audard : Stan Kenton a joué un rôle important dans l'enseignement du jazz dans les années 50. Que pensez-vous de lui ? Comment avez-vous commencé à apprendre le jazz ?

Dave Liebman : Je ne connaissais pas Stan Kenton. Je ne l'ai pas vraiment écouté. Je pense simplement que le *big band*, ce n'était pas pour moi, et que je n'avais pas besoin d'en faire. C'est ça d'être jeune. Bien sûr, j'en avais besoin, mais c'est une question de priorités. Nous n'avons du temps que pour ce qui est important pour nous. Ce qui est important, c'est d'apprendre « Stella by Starlight » et de développer sa propre créativité. C'est ce que nous avons fait dans les années soixante, je suis allé à l'université, pour étudier l'histoire américaine, que j'aimais beaucoup et que j'appréciais. Il était beaucoup plus facile de vivre avec un petit revenu dans les années soixante et soixante-dix à New York. Et j'imagine que l'on pouvait faire la même chose partout, parce qu'il y avait une compréhension du désordre à l'époque. J'avais un autre moyen de gagner ma vie. Mon très bon ami toujours actif, Bob Moses, écoute du jazz depuis l'âge de cinq ans. Je lui ai dit : « Bob, qui est celui (je me souviens que c'était en 1965, j'avais 20 ans, il en avait 19) qui sonne le plus comme Coltrane ? ». Il m'a répondu Charles Lloyd. Je suis donc allé au Half Note, le club du Half Note, et Charles Lloyd sonnait comme le vieux Trane, comme le Trane des années cinquante. Alors, à la pause, je suis allé voir les musiciens au bar. Il avait l'air très branché, il était toujours branché. Je lui ai demandé : « Vous enseignez ? ». Il m'a répondu : « Non ! Non ! », mais il a fait un regard par-dessus ses lunettes, il m'a détaillé et il m'a dit : « Mais tu peux venir dans mon studio demain ». Pourquoi, comment ? Il a vu que j'étais curieux. J'ai passé de nombreux dimanches avec lui. Il habitait en face du Blue Note, l'actuel Blue Note. Nous parlions de tout, pas seulement de musique. Nous parlions de sport, sa femme était là à faire du café. Il m'a demandé : « Voudrais-tu me rendre service, conduire mon groupe au Festival de Newport ? ». Je lui ai répondu : « Oui, qui est dans le groupe ? ». Il m'a répondu : « Tu prends Keith Jarrett à cette adresse, et tu vas prendre Cecil McBee à cette adresse, et ensuite tu vas prendre Jack DeJohnette à cette adresse ». Et c'est ce que j'ai fait, et bien sûr ces gars ne m'ont pas parlé, je n'étais que le chauffeur. Le fait est que cette génération n'avait pas besoin de parler. Ils jouaient tous les soirs. Je n'allais pas demander à Coltrane : « John, quel est l'accord à la mesure 9 ? C7#11, peut-être quelque chose comme ça ? ». Il ne m'aurait pas dit : « Je vais t'enseigner une méthode pour apprendre cette musique ». Il est allé très loin dans sa musique, mais ce n'est pas possible d'aller aussi loin et de l'expliquer ensuite. Il s'agit en grande partie de chimie. Depuis, nous attachons beaucoup trop d'importance à l'explication.

Stéphane Audard : Comment pensez-vous que la *chord scale theory* est née ? D'où vient-elle ?

Dave Liebman : Je ne sais pas où cela est apparu. Je sais que Berklee avait un système. C'est certainement l'une des origines. Encore une fois, je n'ai jamais étudié de manière formelle. Je ne sais pas exactement où ce genre de choses a commencé, et le processus de développement a été très lent, en fonction des personnes qui enseignaient, par exemple David Baker, Jerry Coker, Jamey Aebersold. Ce sont des noms importants parce qu'ils ont été capables d'expliquer et d'enseigner le bebop. C'était la première fois qu'on en parlait. Avant, c'était toujours « utilisez vos oreilles », il n'y avait pas de sources à l'époque. Peu à peu, Jerry Coker et David Baker ont écrit les premiers livres. Dans les années soixante, on pouvait désormais voir le jazz en face de soi, l'entendre et le jouer. L'enseignement du jazz a donc été fondé dans les années soixante. Il s'est ensuite développé dans les écoles. La *chord scale*

theory, je ne suis même pas sûr de ce que cela signifie. George Russell ? Je ne sais pas à qui donner la primauté.

Stéphane Audard : Pouvez-vous me parler de votre livre *The Scale Syllabus*²⁴⁰⁴ et de son lien avec l'approche de Jamey Aebersold ?

Dave Liebman : Mon objectif avec *The Scale Syllabus* était d'élargir le choix des modes, mais avec un ancrage, une compréhension solide de ce que nous faisons lorsque nous passons de D-7 à G7. L'objectif est de passer du deuxième au cinquième puis au premier degré. Dans le jazz et le bebop, c'est certainement la progression la plus importante à maîtriser pour élargir son vocabulaire. Ces enseignants dont je parle étaient des experts dans ce domaine, en particulier Jamey. On disait qu'il pouvait apprendre à une mouche sur le mur à chanter le blues, ce qui signifie qu'il était un professeur très efficace, grâce bien sûr à ses livres. J'ai fait beaucoup de livres. J'ai plusieurs livres avec lui. Il était en quelque sorte la personne-ressource de l'enseignement du jazz. Si vous vouliez publier un livre, vous appeliez Jamey, si vous vouliez faire une *master class*, vous appeliez Jamey. Il était une figure centrale à cette époque, il était très important pour moi, et il l'est toujours. Chaque jour, je reçois un prospectus de sa part. Il peut envoyer un courriel tous les jours. Et Jerry est un grand professeur. David Baker est mort il y a cinq ou dix ans. Un autre pédagogue remarquable est Dan Hearle. Tous ces gens ont été associés à Jamey et ont joué un rôle important dans l'enseignement du jazz avant qu'il ne devienne international dans les années 1970.

Stéphane Audard : Dans des notes que j'ai trouvées dans les archives de Berklee, vous dites qu'il y a trois sujets dans la pédagogie du jazz : les compétences instrumentales, l'improvisation et le développement artistique. Laquelle est la plus difficile à enseigner ? Laquelle est la moins abordée dans les écoles de jazz ?

Dave Liebman : Le développement artistique ne concerne pas seulement l'enseignement du jazz. Il s'agit de développer la sensibilité à l'art, qu'il s'agisse de sculpture ou de saxophone. La question du développement artistique a une grande importance. Je suis un peu déçu que les élèves n'essaient pas d'avoir un point de vue plus large que le jazz, en l'enrichissant avec la peinture de Picasso, Monet, Matisse, les romans de Dostoïevski, Stendhal, etc. Il est tellement important pour un artiste d'être une personne cultivée. J'aime au moins aborder ce sujet et en parler. Hier encore, lors de mon discours final, j'ai parlé de Picasso et de Stravinsky. C'est juste une prise de conscience. Le jazz est l'un des nombreux domaines artistiques qui sont liés par nos connaissances, notre imagination et notre formation. Ainsi, si vous disposez de la bonne source et que vous expliquez à l'étudiant ce que Dostoïevski ou Picasso ont voulu dire dans ce paragraphe ou ce tableau particulier, vous serez en mesure de l'aider dans son développement artistique, au moins autant qu'en lui parlant de do mineur septième. Mais pour dire quelque chose aux gens, pour exprimer quelque chose d'artistiquement valable, il faut le comprendre. Si vous montez sur scène et jouez, ce qui est comme une prière, vous devez connaître un peu plus que le saxophone. Certains en savent plus que d'autres. Il s'agit simplement d'équilibrer les défis du développement artistique et de la maîtrise technique dans votre enseignement. À la Manhattan School of Music, il y avait un responsable, Justin DiCioccio, qui est aujourd'hui à la retraite. Il a dit qu'il s'agissait d'un régime en trois parties : la composition, le jeu et le développement artistique. Il l'a prouvé en développant chacun de ces domaines dans son enseignement. Ce n'est pas un point mineur, la technique. Mais ce n'est pas la chose la plus importante, elle devrait être abordée de la même manière que l'art, la pédagogie et toutes les autres choses que nous acceptons comme

²⁴⁰⁴ D. LIEBMAN, *Scale Syllabus*, J. Aebersold (éd.), New Albany, Ind., Jamey Aebersold, 1982.

faisant partie du canon que nous sommes censés apprendre. Et le développement artistique est tout ce dont j'aime parler parce que le reste se trouve dans les livres. Des livres dans lesquels on peut trouver mes livres. J'aime parler aux étudiants de quelque chose qui n'est pas sur la carte. C'est ce que je veux dire.

Stéphane Audard : Dans les archives de Berklee, j'ai retrouvé un autre de vos documents dans lequel vous détaillez les différentes méthodes d'apprentissage : kinesthésique, auditif, tactile et visuel. Quelle est la plus importante ? Et la moins importante ? Et la plus valorisée dans les écoles ? Tout d'abord, j'aimerais vous montrer ce document. Pouvez-vous confirmer qu'il s'agit bien de votre écriture ?

Dave Liebman : Oui, c'est mon écriture. Kinesthésique : apprendre par le corps. Auditif : l'audition doit être précise. Tactile : sentir et toucher. Le visuel, c'est voir. L'une peut être plus forte que l'autre. Mais je ne dirais pas que l'une est plus importante que l'autre. Aucune n'est meilleure qu'une autre. Toutes ces choses doivent être réunies. Vous devez avoir tous les doigts sur votre instrument. Vous devez avoir toute votre écoute, ainsi que l'aspect visuel. Le cœur, les mains et la tête, ce sont les trois parties du développement artistique. La tête, c'est l'intellect, le cœur, c'est l'âme, et les mains, c'est la technique. La tête, c'est savoir ce que l'on fait. Le cœur, c'est ce qui tient le tout ensemble. C'est ce que j'ai utilisé pour enseigner et organiser l'apprentissage. C'est ce que j'appelle les 3 H [*head, heart, hands*].

Stéphane Audard : Quel est le rôle de l'Europe dans l'enseignement du jazz ?

Dave Liebman : Cela a quelque chose à voir avec le meeting de cette semaine. Nous faisons partie de cette organisation, l'IASJ, en 1995 ou 1994. Nous voulions faire quelque chose dans un parc de New York. J'ai donc accompagné les représentants de l'IASJ et nous avons rencontré George Wein pour savoir s'il pouvait faire quelque chose pour nous aider. Nous avons discuté et j'ai dit : « Nous sommes des enseignants et des étudiants d'écoles du monde entier, en particulier d'Europe ». Il m'a alors répondu : « Sans l'Europe, il n'y aurait plus de jazz ». Et c'est vrai. Cela signifie que les Européens ont soutenu cette musique et c'est l'une des raisons pour lesquelles elle a survécu, parce qu'en Amérique, il n'y a pas de soutien pour cette musique. Il a dit cela et j'ai répondu : « Je suis d'accord avec toi, George. C'est tout à fait exact ». L'une des raisons est qu'il y a plus d'argent pour les arts en Europe. L'Europe est devenue la terre d'accueil du jazz. Aux Pays-Bas, un petit pays, il y a trois ou quatre grandes écoles. En Suisse, il y a peut-être cinq ou six écoles. En France, il y en a plusieurs que je ne connais pas. Ces écoles sont soutenues par le gouvernement. Pour les musiciens comme moi, nous pouvions prendre l'avion pour l'Europe, il y avait du travail, dans de bonnes conditions. Personne ne connaissait les musiciens européens jusqu'à ces 30 ou 40 dernières années. Aujourd'hui, ils font partie de la scène internationale du jazz. L'argent que l'on peut espérer gagner sur le marché des consommateurs est très faible. L'autofinancement et l'autosuffisance en Amérique ont des aspects positifs. Cela pousse les étudiants à travailler plus dur, cela rend les opportunités plus compétitives. Je veux dire par là qu'il y a des aspects positifs. Mais en général, le soutien que l'Europe apporte au jazz lui permet de s'épanouir.

Stéphane Audard : existe-t-il des différences majeures dans l'enseignement du jazz entre l'Europe et les États-Unis ?

Dave Liebman : Je ne pense pas. Duke Ellington est dans toutes les langues, Miles Davis est dans toutes les langues, Michael Brecker est dans toutes les langues. Le jazz est diffusé dans tous les pays. Fondamentalement, l'enseignement est le même parce qu'il faut connaître les mêmes choses, qu'il s'agisse d'un élève de Mongolie ou d'un élève de Brooklyn. Si vous apprenez cette musique, c'est comme si vous appreniez n'importe quoi. Il faut apprendre la technique, c'est universel. C'est d'abord une généralisation, c'est juste être capable de jouer

un thème comme « Stella by Starlight ». Il faut le faire, et cela ne dépend pas de votre langue, à l'exception des paroles.

Je ne suis pas sûr qu'il y ait de grandes différences, si ce n'est peut-être une caractéristique, le fait que presque tous les musiciens célèbres qui sont américains. Tous ceux que j'ai cités sont américains et noirs. Cela représente une distance culturelle pour l'enseignement en Europe. Mis à part cela, ce qui se passe aujourd'hui depuis dix ans, c'est que la musique est devenue plus homogène. Je veux dire qu'avant, si vous alliez en Suède, il y avait un son, l'Italie avait un son, un point de vue particulier. J'ai eu le privilège de pouvoir faire partie de ces expériences sonores que les Européens créaient. Aujourd'hui, grâce à l'ordinateur et à Internet, les choses sont plus uniformes.

Stéphane Audard : Quels sont les enjeux de l'enseignement du jazz aujourd'hui ?

Dave Liebman : Je pense que nous sommes dans une situation où la musique produite par la jeune génération est très diversifiée, bien plus que jamais auparavant. Je veux dire qu'avant, il y avait le blues, les *rhythm-changes*, les standards, puis à nouveau le blues. Vous entendiez Sonny Stitt un soir, vous le faisiez deux fois, peut-être trois, et vous entendiez plus ou moins tout son vocabulaire et son répertoire. Aujourd'hui, les étudiants sont incroyablement sophistiqués, grâce à Internet, parce qu'il suffit de tourner le bouton et le matin, vous avez de la musique de Turquie, tout ce que vous voulez. Quelque chose vous intéresse : vous avez la possibilité et la capacité de l'entendre et de la répéter, puis de la travailler et de la transcrire. C'est une chose de dire que j'aime telle ou telle musique, mais la travailler sérieusement en est une autre. À mon avis, nous traversons une période de crise. La musique est aussi forte, aussi élevée, aussi géniale qu'elle ne l'a jamais été, mais le public vieillit et s'amenuise. Je le constate de plus en plus lorsque je me produis. Notre génération, les 65-75 ans, c'est le dernier souffle. Je ne veux pas donner une image trop sombre, mais si vous voulez être un musicien de jazz, vous devez vraiment vous y tenir, bonne chance. Une grande partie de l'éducation n'est pas dispensée dans les écoles. Je recommande vivement aux étudiants qui souhaitent se lancer dans la musique d'étudier une matière secondaire à l'université afin d'obtenir un autre diplôme. C'est ce que j'ai appelé le « *double major* ». Je vois de plus en plus d'étudiants dire : « Je ne vais pas dépendre de l'argent que je ne gagnerai pas en me produisant et en enregistrant ». Nous nous amusons beaucoup sur scène, et c'est ce que les gens veulent voir. Mais après cela, combien serez-vous payé ? Dans l'expression « free jazz », il y a le sens gratuit. C'est donc ainsi que je vois la période actuelle. C'est l'état d'une vision d'une musique que nous aimons, que nous aimons jouer et que nous aimons écouter. Mais les temps changent, et si nous regardons le programme d'une saison classique, que verrons-nous ? Nous verrons Beethoven, Brahms, et peu d'avant-garde. Il en est de même en jazz. Je généralise bien sûr. Nous devons retrouver le public, et lui redonner le goût et la curiosité. Avant, le public était attaché à l'ambiance des clubs, à l'alcool, aux drogues, mais aussi à écouter à trois sets, voire quatre sets, tous les soirs. Pour les musiciens, il fallait vraiment avoir quelque chose à dire, à défendre. Alors vous aviez la possibilité de devenir vraiment bon.

Dana Hall

Éléments contextuels

Dana Hall²⁴⁰⁵ est le chef du département des « Jazz Studies » de l'université de DePaul dans l'Illinois. Musicien, pédagogue et universitaire, il connaît les enjeux de l'enseignement du jazz États-Unis au niveau de la pratique et de la recherche. En tant qu'Afro-Américain impliqué dans la lutte contre les discriminations, il porte un regard militant sur les problématiques raciales dans l'histoire de l'enseignement du jazz. L'interview a été réalisée dans le cadre du meeting de l'IASJ, le 30 juin 2023 dans le hall du Musikkatalo à Helsinki.

Interview

Stéphane Audard : Dans la conférence que vous avez présentée dans le cadre du meeting de l'IASJ, vous avez mentionné le nom de Stan Kenton et les réserves que vous avez à son égard. C'est un personnage central dans ma recherche. Pourriez-vous m'en dire plus ?

Dana Hall : Je pense qu'il s'agit d'éléments qui ont fait surface probablement au cours des dix ou quinze dernières années. Un certain nombre de publications ont remis Kenton en question. Certaines de ses positions sur les questions raciales, sur les origines du jazz, sur son propre rôle et son héritage, en particulier vis-à-vis de Duke Ellington ou de Count Basie. Il considérait sa musique comme innovante et leur musique comme dépassée. Bien sûr, il y a eu des allégations d'abus sexuels de la part de sa fille. Je pense donc que toutes ces problématiques s'ajoutent, qu'il s'agisse de l'homme, du chef d'orchestre, du pianiste et du compositeur, et de l'héritage de son orchestre. C'est en partie une question esthétique, bien sûr : est-ce que vous aimez cet orchestre, cette musique ou pas ? Kenton est certainement très unique et différent à certains égards. Personnellement, je suis un fan de certaines périodes du Kenton Orchestra. Je suis vraiment un grand fan des arrangements de Bill Holman, de Bill Russo, de cette grande variété de musique swinguante pendant cette période. Je pense donc qu'il s'agit là de quelques-unes des problématiques auxquelles j'ai dû faire face dans mon enseignement du jazz, en ce qui concerne l'utilisation de cette musique dans les orchestres et les discussions à ce sujet dans les cours d'histoire. Kenton s'est exprimé, que ce soit dans les années 50, dans ses publications des années 60 et 70 où il a été très direct et a parlé de sa musique et de la musique de son orchestre qui est plus nuancée, plus sophistiquée que la musique noire, que les compositeurs noirs et leur musique. Je trouve donc cela problématique que l'on parle de ce qui définit la sophistication ou que l'on parle simplement de la manière de créer une dynamique comparative entre ces orchestres et lui-même. Je pense que de nombreuses figures du jazz sont des personnes complexes. Je pense que nous serions tous offensés par un comportement incestueux. Cependant, j'essaie de ne pas centrer mon enseignement sur ces questions, parce qu'il y a d'autres figures dans la musique de jazz et toutes sortes de musiques qui sont problématiques : Ike Turner, Miles Davis, et la liste est longue de personnes qui ont eu des problèmes avec lesquels nous nous débattons tous sur le plan moral. C'est donc un problème avec Kenton, surtout si c'est vrai. Je fais confiance à sa fille et à sa mémoire, mais je pense que je suis plus préoccupé par la philosophie qu'il met en avant concernant sa place et sa musique par rapport à d'autres musiciens.

²⁴⁰⁵ Pour plus de références bibliographiques, voir [https://en.wikipedia.org/wiki/Dana_Hall_\(musician\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Dana_Hall_(musician)), consulté le 31 juillet 2023.

En tant qu'éducateur, j'ai également le sentiment que la dynamique qu'il a mise en place en ce qui concerne l'enseignement du jazz, les moyens qu'il a contribué à développer, la manière dont nous trouvons le jazz dans l'institution est également problématique. C'est le modèle qui veut que le grand orchestre soit le lieu d'apprentissage, et vraiment le seul, et que la meilleure façon d'y parvenir soit à travers sa musique. C'est un défi pour moi, et c'est certainement une position difficile alors que nous entrons dans le deuxième quart du XXI^e siècle. Cela fait longtemps que ce modèle n'est plus pertinent. Lorsque vous avez un certain nombre de grands orchestres différents, vous pouvez jouer dans l'orchestre de Basie, de Woody Herman, de Stan Kenton, d'Ellington, de tant de *big bands*. Bien sûr, c'est un endroit où l'on peut apprendre, grandir et se développer dans les années 1940 et 1950. Aujourd'hui, c'est moins le cas. Par conséquent, le fait que des programmes continuent à se développer dans le monde entier en utilisant ce modèle au XXI^e siècle est tout à fait problématique, d'un point de vue éducatif. Je pense que North Texas en est un parfait exemple, tout comme l'université de Miami. D'autres institutions ont utilisé ce modèle. Je pense que Miami a fait beaucoup pour questionner ce modèle et proposer d'autres façons d'enseigner. Mais lorsque vous avez des cours de *big bands* à une heure, à deux heures, tous ces grands orchestres comme à North Texas, et que cela continue d'être votre modèle, c'est problématique.

Je pense qu'il est juste que les étudiants, d'après ce que j'entends, remettent en question ce modèle. Ils se demandent si c'est le meilleur moyen de devenir un musicien du XXI^e siècle. N'ayant jamais été étudiant à North Texas, je n'en sais rien. Je sais, d'après certains étudiants avec lesquels je travaille et qui ont fréquenté l'école, que cela a fonctionné pour eux et que d'autres disent que cela n'a pas aussi bien fonctionné pour eux. Et je pense que lorsque vous avez ces deux côtés de l'équation, il est important de réexaminer ce que vous faites, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Je pense qu'il est important que chaque institution le fasse. Je l'ai certainement fait à DePaul, avec mes collègues. Je sais que cela se fait dans d'autres établissements aux États-Unis. Je pense qu'il s'agit d'un problème qui doit être traité au niveau mondial.

Voilà donc quelques-unes des questions, quelques-unes des façons dont je pense à Kenton. Vous savez, j'ai travaillé dans un orchestre de jazz de Chicago fondé par Bill Russo, et j'ai donc joué beaucoup de musique de Kenton dans ma vie professionnelle. J'ai étudié les partitions, j'ai vu les *scores* originaux. Je maîtrise cette musique, donc ce n'est pas comme si c'était quelqu'un que je ne connaissais pas. Mais je pense qu'à chaque fois qu'il s'agit d'un personnage important, et Stan Kenton est un personnage important qui, à certains égards, a été négligé, historiquement, je pense que lorsque vous traitez d'un personnage important, vous devez prendre en compte tous les aspects de ce personnage : le bon et le mauvais. Je pense que lorsque nous réfléchissons à l'héritage de Kenton, il y a certaines choses que nous devrions remettre en question. Cela devrait faire partie de cet héritage : il y a eu des innovations, il y a eu des façons de penser à la manière dont un orchestre de jazz pouvait fonctionner, comment il pouvait être à la fois un orchestre de danse et un *big band* qui s'intéressait à la nouvelle musique créative, un groupe qui pouvait combiner différentes manières de jouer sans toujours privilégier l'improvisation. Toutes ces choses peuvent être vraies. Ensuite, nous pourrions en parler d'un point de vue esthétique, si cela nous convient ou non. Nous pouvons certainement réfléchir à sa position en tant qu'artiste, en termes de questions raciales et sociales à l'époque. Nous pouvons également aborder les questions relatives à sa personne. Art Pepper est un autre exemple, n'est-ce pas ? C'est un musicien fantastique, vraiment engagé dans la pratique et la poursuite du génie, mais aussi un personnage très complexe, sur le plan personnel, émotionnel et psychologique. Il a une vision

très différente des questions raciales, de la culture, des relations entre les hommes et les femmes. Art Pepper pourrait donc être un exemple de la manière dont nous devons gérer ces complications. Il est intéressant de noter qu'Art Pepper était également membre de l'orchestre de Stan Kenton. J'ai également dû faire face à d'autres personnes qui travaillaient dans ce *big band* et à la façon dont elles ont perpétué une certaine hiérarchie dans la musique à cette époque. C'est pourquoi il m'est personnellement difficile de présenter cette musique à mes étudiants, de présenter cet ensemble d'œuvres à mes étudiants, parce que je sais qu'il s'agit d'une dynamique qui privilégie ce que Kenton a fait et marginalise ce que beaucoup d'autres musiciens noirs ont fait à cette époque. Il a également bénéficié de nombreuses opportunités que beaucoup d'autres musiciens n'ont pas eues, simplement parce qu'il y avait accès, qu'il avait la peau blanche, qu'il disposait d'un réseau pour présenter son travail et qu'il était artiste chez Capitol Records à la fin des années 1940 et dans les années 1950. Toutes ces choses sont donc compliquées pour moi. Certaines sont personnelles, d'autres sont très objectives, d'autres encore sont subjectives. C'est ainsi que l'histoire est compliquée à aborder.

Stéphane Audard : Vous enseignez à l'université DePaul de Chicago, une grande ville où vit une importante communauté afro-américaine. Comment voyez-vous les enjeux de l'enseignement du jazz dans le sud des États-Unis, avec son long héritage de ségrégation ?

Dana Hall : Les institutions et les communautés sont très différentes. Denton, au Texas, est très différent de Chicago. C'est vrai quand on pense à l'University of North Texas et à l'University of Texas Urbana-Champaign. C'est moins le cas à Austin, car la ville est très diversifiée. Lorsque vous manquez de diversité dans votre communauté, et que c'est également le cas dans votre institution, cela va avoir un effet différent sur ce que vous privilégiez sur le plan musical, ou sur le plan des programmes d'études. Il y aura une grande différence : les choses que vous jugez importantes, les choses que vous jugez pertinentes, mais aussi tout simplement l'histoire d'une institution particulière. C'est ce à quoi j'ai fait allusion tout à l'heure. Je pense qu'un problème se pose si votre modèle est : « OK, nous commençons avec Kenton, nous commençons avec les grands orchestres, et ce sera notre modèle ». À Chicago, en particulier à DePaul, ce fut brièvement leur modèle, mais ce n'est plus le cas depuis que je suis là. Ce n'est pas la principale référence d'enseignement. Je pense donc que Chicago est un centre urbain avec une population diversifiée, un corps étudiant et une histoire. Tous ces éléments sont des facteurs, et ce sont des écoles très différentes. Et je pense que les étudiants qui fréquentent ces écoles reçoivent une éducation très différente, si j'en crois les discussions que j'ai eues avec d'anciens étudiants ou des étudiants qui ont fréquenté ces écoles et qui sont ensuite venus à Chicago, à DePaul, pour obtenir un master ou un autre diplôme. Ils m'ont dit que l'expérience de ces deux écoles était très différente. Je ne peux pas nécessairement dire que l'une est meilleure que l'autre. Je suis partial : je connais l'une et je ne connais pas North Texas. Alors bien sûr, je vais dire que DePaul est meilleur, que la situation est meilleure.

Je pense qu'il y a des étudiants différents avec des besoins différents, mais je pense qu'il est important pour nous, nous devons être des éducateurs responsables, nous devons être des historiens responsables, nous devons raconter toute l'histoire. Et en tant qu'éducateurs, nous devons être conscients de ce qu'est la forme d'art aujourd'hui, ne pas simplement préparer les étudiants à ce qu'ils font aujourd'hui, mais les engager réellement dans la pratique contemporaine. Cela signifie que si je regarde combien de *big bands* offrent à mon élève la possibilité de jouer, s'il y en a peu, ce n'est peut-être pas le modèle principal de ma pratique pédagogique. Si je constate qu'un grand nombre d'orchestres utilisent un

langage rythmique autre que le simple swing, quels sont les autres modèles de langage rythmique ? Je dois enseigner cela. Je dois préparer mes élèves à s'engager dans cette voie. Si les artistes que je fais venir à l'école sont tous des musiciens de l'âge d'or du jazz, du milieu du vingtième siècle, et que je ne permets pas à mes élèves d'être en mesure d'interagir avec des artistes contemporains, je ne leur rends pas service. C'est peut-être ainsi que je vois les différences. Je sais que North Texas invite de nombreux artistes contemporains, et je ne dis pas qu'ils ne le font pas, mais il s'agit de savoir où nous concentrons nos efforts, où nous mettons nos ressources, comment nous enseignons et développons notre programme. Je pense que tous ces éléments créent une sorte de distinction entre ces institutions. Est-ce que cela répond à votre question ?

Stéphane Audard : oui, parfaitement.

Dana Hall : Et je suis sûr que vous avez lu certains de ces articles sur Kenton. Les étudiants veulent connaître toute l'histoire et se faire leur propre opinion.

Stéphane Audard : C'est effectivement un problème à Denton, car ils ont toutes les partitions de Kenton, mais les étudiants ne veulent plus jouer sa musique à cause des problèmes que nous avons évoqués.

Dana Hall : Il faut le reconnaître, mais je suis également d'accord pour dire qu'il faut aller de l'avant. Je pense qu'il s'agit d'une conversation similaire à celle que les gens ont à propos de Wagner : pourquoi n'écoute-t-on plus la musique de Wagner ? Ou la musique de Mahler ? Certains artistes ont exprimé des points de vue, ils ont créé des alliances et des allégeances, et parfois ils ont été du mauvais côté de l'histoire. Maintenant, que faisons-nous de leurs œuvres, qu'il s'agisse de littérature, d'arts visuels ou de sculpture ? Que faisons-nous de leur travail que nous validons et apprécions un jour, puis que nous découvrons le lendemain et décidons : d'accord, n'écoutons-nous plus Miles Davis ? N'écoutons-nous plus Ike et Tina Turner ? C'est difficile, mais il est important d'avoir cette conversation avec les élèves : « Il s'agit de la personne dans son ensemble. Cela informe votre usage, si vous le voulez bien, de ce matériel, mais vous devez avoir une vue d'ensemble ».

Stéphane Audard : Il est parfois difficile pour de jeunes étudiants d'envisager tous les tenants et aboutissants de ce type de problème complexe.

Dana Hall : Notre travail est de les aider à mettre les choses en perspective, non pas de dire ce qui est important. Je pense qu'il est plus facile et réducteur d'envisager l'histoire et de classer dans une sorte de hiérarchie les artistes importants de la musique, avec le regard contemporain plutôt que de le faire avec le regard de l'époque. C'est pourquoi j'essaie de garder à l'esprit que Stan avait un réseau très différent de celui de Duke Ellington. Lorsqu'il s'est aperçu, trente ans plus tard, qu'il avait été exclu de l'histoire à bien des égards, j'imagine que cela lui a fait de la peine et qu'il aurait souhaité à nouveau figurer dans cette histoire. À un moment il était à l'avant-garde, et tous les musiciens de son orchestre étaient vraiment au premier plan de tous les sondages des critiques et des conversations sur la musique. En 1950, il était au sommet de sa gloire, tandis qu'Ellington et Basie avaient du mal à obtenir un concert. Une dizaine d'années plus tard, on assiste à un retournement de situation. Au milieu des années 1960, nous avons assisté à une ascension de l'expression de la culture noire, et à une invasion de musiques populaires en provenance du Royaume-Uni. Il y avait beaucoup d'autres possibilités pour les gens d'écouter de la musique. Cela a eu pour effet de mettre progressivement Stan Kenton sur la touche. Il se peut donc qu'il y ait une certaine amertume de sa part qui entre en ligne de compte. Dans les textes que nous avons de lui à cette époque, il est difficile pour nous, mais nécessaire, de nous rappeler que cela peut faire partie de ce que nous lisons, de certaines interviews et des documents du milieu des années 1960 jusqu'à la

fin de sa vie. J'essaie donc de l'intégrer. Il pouvait être amer, bouleversé, frustré et déçu de son propre héritage. Parce qu'il était au sommet de la musique et qu'il a vu tant de choses. Et tout d'un coup, l'histoire s'est inversée d'une certaine manière. Je peux donc comprendre cela. Et comme j'ai joué une grande partie de sa musique, je sais aussi qu'il y a de la bonne musique, et il est difficile de l'ignorer. Et quand je veux présenter à mes élèves un score de Bill Holman qui swingue vraiment, ou cet arrangement de Bill Russo qui est vraiment intéressant, provocant, innovant et créatif, je m'arrête. Parce que je me dis qu'il devait y avoir une autre façon pédagogique d'illustrer quelque chose de technique, de créatif, de conceptuel en utilisant des musiciens marginalisés, quelqu'un qui n'a pas eu la même opportunité et le même accès que Kenton. Alors, est-ce que je peux sortir une partition de Jimmie Lunceford, une partition de Mary Lou Williams, une partition de Basie pour orchestre ? En faisant cela, j'essaie de rétablir un certain équilibre à ma façon, j'essaie d'exposer mes élèves à quelque chose qu'ils n'ont peut-être pas joué avec le chef de leur orchestre qui avait lui-même un chef d'orchestre qui avait lui-même un chef d'orchestre, et que tous ont toujours joué la musique de Kenton, parce que c'est ce qui était disponible. Alors peut-être que maintenant je peux leur présenter quelque chose qu'ils n'ont jamais entendu ou vu auparavant, leur donner quelque chose à quoi je pense, et je peux changer le cours de ce type d'éducation. C'est donc beaucoup, et je pense que les petites choses que nous faisons en tant qu'historiens, en tant qu'éducateurs, aident, ces petites choses aident. J'essaie donc de faire ma petite part.

Stéphane Audard : Moi aussi. Merci pour cet entretien.

Ken Schaphorst

Éléments contextuels

Ken Schaphorst²⁴⁰⁶ dirige le département jazz du New England Conservatory à Boston. Lors de mon voyage de recherche à Boston à l'automne 2023, j'ai assisté à ses cours de composition et d'arrangement, ainsi qu'aux répétitions du *big band* du conservatoire qu'il dirige. Ken Schaphorst a travaillé longuement avec George Russell au sein du New England Conservatory. Le département jazz de ce conservatoire propose un enseignement radicalement différent de Berklee. Cet entretien est l'occasion d'aborder la pédagogie de George Russell, et notamment son rôle dans l'élaboration de la *chord scale theory*. L'interview a été réalisée dans le cadre du meeting de l'IASJ, le 1er juillet 2023 dans le hall du Musikkatalo à Helsinki.

Interview

Stéphane Audard : Ma recherche doctorale porte sur l'histoire de l'enseignement du jazz, et plus particulièrement sur l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz après la Seconde Guerre mondiale. Je travaille sur la formalisation de l'enseignement de l'improvisation, et notamment sur le développement de la *chord scale theory*. J'essaie de déterminer le rôle de George Russell dans le développement de la *chord scale theory*, soit directement, soit par l'intermédiaire de ses disciples David Baker et Jamey Aebersold. À votre avis, qu'est-ce que *Lydian Chromatic Concept* : une théorie, un outil d'analyse ?

Ken Schaphorst : Je pense qu'il s'agit d'une théorie. George le pensait comme une théorie, ou une philosophie, parfois il utilisait ce mot. Cela ressemblait presque à une religion pour lui. Mais je pense que c'est une théorie, oui, une façon de penser la musique.

Stéphane Audard : George Russell a-t-il analysé ses propres compositions avec le *Lydian Chromatic Concept* dans ses cours au New England Conservatory ?

Ken Schaphorst : il analysait Bach, Stravinsky. Il aimait regarder la musique des autres compositeurs du point de vue du *Lydian Chromatic Concept*. Cela faisait partie du cours. Mais il analysait très rarement l'une de ses propres compositions. J'ai quelques exemples. Une fois, il m'a donné une analyse lydienne de sa célèbre pièce basée sur les accords de « Love for Sale ».

Stéphane Audard : « Ezz-thetics » ?

Ken Schaphorst : Oui, je l'ai quelque part, je peux vous envoyer son analyse de ce morceau. Je crois qu'il l'a donnée à la classe. Je ne pense pas qu'il me l'ait donnée personnellement. Il me semble que je l'ai eu après être revenu au New England Conservatory pour enseigner. C'est la seule analyse d'une de ses propres compositions qu'il a faite en cours. En tout cas c'est le seul exemple qui me vient à l'esprit. Il y a juste la mélodie et les harmonies, et il a chiffré les accords, c'est tout. J'ai trouvé cela intéressant la première fois que je l'ai vu. À ma connaissance, il n'a jamais parlé des termes comme *Ingoing* et *Outgoing Melody* dans le cadre de l'analyse de sa propre musique.

Stéphane Audard : Pensez-vous qu'il y ait eu une évolution au cours de sa vie dans la formulation du concept lydien ?

²⁴⁰⁶ Pour plus d'informations biographiques, voir <https://kenschaphorst.com/about>, consulté le 16 juillet 2023.

Ken Schaphorst : Peut-être, c'est une bonne question, mais il est difficile d'y répondre. Je pense que George a toujours été très protecteur de ses compositions originales. Pour moi, c'est une question de génération. J'ai remarqué que les compositeurs et arrangeurs plus âgés sont en général beaucoup moins enclins à partager leurs partitions. George a fini un jour par vendre des partitions au conservatoire. C'est une histoire amusante que je vous ai peut-être racontée au New England Conservatory. Pendant toutes ces années, il n'a jamais donné sa musique au conservatoire. Il l'apportait pour un concert, nous la jouions et il la reprenait. À un moment donné, j'ai dit : « George, je pense que nous devrions avoir un exemplaire des partitions pour tous ces morceaux ». Nous l'avons donc payé plus que la normale pour des morceaux publiés. Je l'ai payé pour toutes les grandes compositions. Mais cela montre à quel point il était protecteur. Et je pense qu'il était pareil quand nous travaillions sur un morceau comme « All About Rosie » et que je lui disais : « Alors George, je pense que ça commence en fa majeur ». Il me répondait : « Fa lydien ». En fait, je ne suis pas sûr de ce qu'il dirait : sib ? Pour moi, c'est du majeur et du fa blues. Ensuite, elle devient plus chromatique lorsque la mélodie monte jusqu'au sol et que la ligne de basse descend – pour moi, ça sonne comme du réb. Je lui disais alors : « Est-ce un exemple de *Outgoing Melody* ? ». Je pense que c'est le cas, c'est certain. Ce mouvement contraire entre la mélodie et la basse, c'est vraiment quelque chose qu'il a enseigné. Et ce morceau en est un exemple évident. Mais il n'aurait jamais voulu avoir une discussion à ce sujet. Il se contentait de dire : « C'est ma musique ». Il préférerait parler de la théorie. Il adorait parler de la théorie. Il y a d'autres choses à propos de la théorie. Frank Carlberg me l'a en quelque sorte suggéré. Je pense que George aimait être un peu mystérieux à dessein. Une chose qui arrivait souvent, c'est que les étudiants se grattaient la tête. Et parfois, Ben Schwendener, qui enseigne maintenant le *Lydian Chromatic Concept* dans ses cours au New England Conservatory, était celui qui pouvait expliquer un peu plus clairement les choses que George avait abordées. Personnellement, je trouve la première édition plus claire que la dernière, la version reliée. Je pense qu'il y a de bonnes informations là-dedans, mais je trouve que la première publication est la plus facile à suivre.

Stéphane Audard : Vous parlez de l'édition de 1959 ?

Ken Schaphorst : Oui, exactement, c'est la première édition

Stéphane Audard : En fait, la première édition a été publiée en 1953. Avez-vous vu cette édition ?

Ken Schaphorst : Non, je ne pense pas. L'avez-vous vu ?

Stéphane Audard : Cette édition est introuvable, malgré mes recherches.

Ken Schaphorst : Peut-être est-elle perdue à jamais. J'ai oublié, y a-t-il des exemples d'analyse de sa musique dans l'édition de 1959 ?

Stéphane Audard : Oui, il y a une analyse de « Stratusphunk ». Selon vous, s'agit-il d'une méthode de composition ou d'improvisation ?

Ken Schaphorst : D'improvisation, absolument. C'était important. Il voulait que les improvisateurs pensent de la même manière que les compositeurs. Il parlait des instrumentistes. Il parlait d'Ornette, c'était le plus grand pour lui. Ornette, Lester Young, Coleman Hawkins. Vous avez vu l'analogie de la rivière dans son livre. C'est une chose importante et cela me semble logique. Je pense que c'est quelque chose qui a aidé les musiciens à revenir à ce dont nous avons parlé ce matin : l'idée que la théorie est pratique. Je pense que le *Lydian Chromatic Concept* était pratique pour certains improvisateurs. Je l'entends plutôt comme Lester Young qui s'en tient essentiellement à la zone tonique. Ou peut-être plus comme Ornette. Mais il parlait vraiment des improvisateurs, et je pense qu'il aimait certains musiciens comme George Garzone. Il enseignait au New England Conservatory.

Je pense que George Russell l'aimait en partie parce qu'il entendait le *Lydian Chromatic Concept* dans le jeu de George Garzone. Il s'agissait d'une approche plus chromatique. Je veux dire que c'est certainement une partie de ce que je pense que George aimait à propos du concept, et beaucoup d'étudiants aussi. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises notes. C'est une grande différence entre son approche et celle de Jamey Aebersold. Pour lui, il s'agissait simplement de savoir combien de notes chromatiques on pouvait introduire.

Stéphane Audard : Que pensez-vous de l'approche de David Baker et de Jamey Aebersold, en particulier de son *scale syllabus* ?

Ken Schaphorst : J'en ai parlé lundi lors de la conférence parce que je ne pense pas que beaucoup de gens connaissent cette histoire. David Baker est probablement mieux connu en tant qu'enseignant de jazz que George Russell, ce qui est ironique, car George était le professeur de David. J'ai dit que David aimait George, et c'est une histoire que je ne vous ai pas racontée, je pense. Le New England Conservatory a posé sa candidature pour jouer lors du meeting de l'IAJE, l'association internationale des enseignants de jazz, qui n'existe plus aujourd'hui, et nous voulions jouer la musique de George Russell, mais nous avons été refusés. David Baker en était le président à l'époque. Je savais que lui et George avaient des relations étroites, alors j'ai envoyé un courriel à David Baker et je lui ai dit : « Je voulais juste vous dire qu'on avait demandé à jouer la musique de George, et que nous n'avons pas été admis ». Et David a répondu : « Je vais changer ça ». Il m'a dit plus tard qu'il avait menacé de démissionner de son poste de président s'ils n'incluaient pas la musique de George dans la conférence. Mais David et George ont des personnalités et des approches très différentes. Le concept de George Russell est donc différent de celui de David Baker. Et je pense que lorsqu'on arrive à Jamey Aebersold, c'est tout à fait différent. La similitude est la relation entre les accords et les gammes. Le simple fait de parler de modes était une nouveauté en 1953-1959. Pas seulement dans le jazz, mais dans toute la musique. C'était une sorte d'arcane que l'on utilisait pour parler de la musique médiévale. Ici, en Finlande, on disait que la musique de Sibelius était modale, ce qui est le cas, je crois. Mais personne ne parlait du mode dorien, du mode lydien. Mais cela fait désormais partie de notre langage dans le jazz. Je pense que cela remonte à George.

Stéphane Audard : Comme vous l'avez dit, George a ouvert des perspectives très larges sur le choix des notes. L'apport d'Aebersold est à l'opposé : un accord, un mode. Comment voyez-vous cela ?

Ken Schaphorst : Jamey Aebersold peut laisser des choix. Il vous dit aussi, par exemple : « si vous improvisez sur un accord de *do*, n'insistez peut-être pas autant sur le *fa* ». Il y avait donc une différence. George, comme je l'ai dit, ne pensait pas qu'il y avait de fausses notes. C'était une grande partie de sa théorie. C'est en partie pour cela que le mode lydien est basé sur le fait que la quarte augmentée est plus harmonieuse que la quarte naturelle. Mais la relation entre les accords et les gammes, c'est une grande partie de la théorie, et c'est la partie qui est devenue la première chose que nous apprenons dans le jazz, que ce soit bon ou mauvais. Je veux dire que je pense que c'est peut-être allé trop loin d'une certaine manière.

Stéphane Audard : À propos de la *chord scale theory*, il y a d'une part la lignée Russell-Baker-Aebersold, et d'autre part l'enseignement de Berklee. Comment voyez-vous la relation entre ces deux approches ?

Ken Schaphorst : Oui, c'est une bonne question. Je pense que tout cela s'est produit à peu près en même temps. C'est certainement la version de Jamey Aebersold qu'on enseigne aujourd'hui. Les *avoid notes*, les notes qu'on est censé éviter, c'est encore une fois très différent de George Russell, plus proche de Jamey Aebersold. Jerry Coker et tous les gens de

cette génération, on peut les appeler des théoriciens, mais ils étaient des pédagogues du jazz très pragmatiques qui essayaient d'enseigner aux gens comment jouer. Ils ont élaboré une sorte d'approche pour enseigner l'improvisation. Et je pense qu'ils ont emprunté les uns aux autres. Je suis sûr que tout le monde connaissait les livres de George Russell, y compris Jerry Coker, y compris tout le monde à Berklee. Le système de Berklee est basé sur beaucoup de choses innovantes qui se sont produites à Berklee : des façons d'analyser comment les harmonies s'enchaînent, la terminologie. Je veux dire que je l'enseigne maintenant dans mes classes et je dis que tout cela a vraiment commencé à Berklee : les conventions de chiffrage, la façon dont ils abordent les substitutions tritoniques. George n'en parlait pas, vous savez. Du moins, il n'en parlait pas de la même manière qu'à Berklee. Mais je pense qu'il y a eu un certain chevauchement, c'est certain.

Stéphane Audard : Avez-vous parlé à George Russell de la façon dont il a appris la musique et des personnes avec lesquelles il a travaillé ?

Ken Schaphorst : Il n'en a pas parlé avec moi. J'aurais dû lui en demander. Je pense qu'il a évoqué son apprentissage auprès des autres arrangeurs, entre pairs. Je suis sûr que vous avez entendu parler de la façon dont ils traînaient tous ensemble. Je me souviens qu'il a parlé de Gil Evans, John Carisi, Gerry Mulligan. Ils vivaient tous à New York à la même époque.

Stéphane Audard : Tous les musiciens des sessions *Birth of the Cool*.

Ken Schaphorst : Oui, absolument. Il est intéressant de noter qu'il n'a pas écrit pour ce groupe à ma connaissance, mais il était bel et bien présent.

Stéphane Audard : George aurait écrit des arrangements qui se sont avérés trop difficiles à jouer et n'ont pas été enregistrés pour cette raison.

Ken Schaphorst : OK, c'est intéressant, je ne l'ai jamais entendu. Je devrais y jeter un coup d'œil. Ce sont peut-être des morceaux qui ont été enregistrés plus tard par ses autres groupes. Mais il faisait absolument partie de cette scène, et je pense qu'il respectait tous les autres musiciens de ce cercle. C'est un autre aspect intéressant de la personnalité de George. Je pense qu'il essayait toujours de se tenir au courant des dernières nouveautés. J'ai parlé à certains de ses élèves. Carla Bley en faisait partie, je suis sûr que vous le savez. George m'a dit un jour : « La musique de Carla est différente de la mienne ». Je pense que cela l'intriguait. Il était très ouvert à ce que faisaient les étudiants. Je ne dirais pas qu'il leur volait des choses, mais il s'intéressait à la musique populaire, toujours en recherche de nouveaux rythmes, de nouveaux instruments, surtout les instruments électroniques. En plus d'apprendre de tous ses pairs, il s'intéressait beaucoup aux jeunes, aux jeunes musiciens, pas seulement aux compositeurs, mais aussi aux improvisateurs. Je pense qu'il aimait les batteurs parce qu'il était lui-même batteur.

Stéphane Audard : Vous avez dit dans votre présentation de lundi que George avait exercé une influence sur votre pédagogie, et en particulier sur la liberté que vous accordez à vos étudiants. Je l'ai constaté dans vos cours au New England Conservatory lorsque j'étais à Boston. Pouvez-vous nous en dire plus sur cette influence pédagogique ?

Ken Schaphorst : Ce dont je parlais, c'est que George ne disait jamais aux élèves : il faut que ce soit du swing, ou bien que ce soit dans un certain style. Et je pense que je fais de même, parce que je pense que, d'une certaine manière, c'est plus inspirant pour les élèves quand vous les laissez libres en leur donnant seulement quelques directives. Avec George, c'était souvent en rapport avec les hauteurs du son : commencez par ce mode, passez à cet autre mode, revenez, allez plus loin. Il vous donnait donc une sorte de cadre ou quelque chose comme ça, et ensuite chaque élève avait ses propres solutions très différentes. Au cours de l'année, de nombreux étudiants m'ont dit à quel point c'était stimulant, en partie parce qu'il

les a éloignés d'une pensée du type deux-cinq-un. D'un point de vue harmonique, il n'y a pas d'harmonie fonctionnelle pour lui. C'est juste : voici un son, voici un autre son, qui est un peu lié, et on revient au premier son, un son encore plus éloigné. Ils doivent donc en quelque sorte trouver un moyen d'écrire des mélodies, des harmonies. Ils travaillent d'une manière différente. Cela peut donc être libérateur en soi. Mais il ne vous dit pas non plus quel doit être la métrique ou le tempo : certains écrivent quelque chose de rapide, d'autres une ballade, vous savez, c'est complètement ouvert. Et je pense que c'était très intentionnel de la part de George.

Stéphane Audard : Lorsque j'étais à Boston, j'ai assisté à vos cours de composition ainsi qu'à ceux de Berklee. Ce sont deux approches complètement différentes : une grande liberté au New England Conservatory, des instructions strictes à Berklee. Comment voyez-vous cela ?

Ken Schaphorst : Je reconnais qu'ils sont très différents, et qu'ils l'ont toujours été. L'enseignement de Berklee est devenu plus formel au fur et à mesure que l'école s'est développée. J'ai passé beaucoup de temps avec Herb Pomeroy, le célèbre professeur de Berklee, un type formidable, l'un de mes héros. Il avait l'habitude de me dire que les choses étaient moins rigides au début lorsqu'ils ont commencé à Berklee. Il était étudiant dans un premier temps, et il savait donc comment c'était au début. Puis l'école s'est développée, et je pense que cela a commencé à rendre l'enseignement plus... Herb utilisait le mot « mécanique ». Ce n'est pas une bonne chose. Mais il se plaignait auprès de moi de son expansion. Il affirmait qu'au fur et à mesure que l'école grandissait, cela devenait plus formel : chaque professeur devait enseigner de la même manière, avec la méthode. Beaucoup de mes amis enseignent là-bas, beaucoup de mes anciens élèves enseignent là-bas. Je pense que chaque professeur a un peu de sa propre philosophie qui transparaît, mais ils sont plus limités qu'ils ne le disent.

Stéphane Audard : Lorsque j'étais à Berklee, j'ai rencontré Steve Rochinski, l'un des professeurs d'harmonie. Selon lui, Herb Pomeroy joue un rôle important dans le développement de la *chord scale theory*, notamment dans son cours intitulé *Line Writing*. Quelle est votre opinion sur le sujet ?

Ken Schaphorst : Je n'ai jamais suivi ce cours *Line Writing*, mais j'en connais la philosophie. C'est pour moi un tout autre sujet. Parfois, les gens m'ont donné des notes qu'ils ont prises lorsqu'ils étaient à Berklee, parce que j'étais curieux de savoir ce qu'il en est. Et de temps en temps, j'en ai parlé à Herb. Herb aimait Ellington, et un de ses cours lui était consacré. D'une certaine manière, Ellington va à l'encontre de certaines compositions de jazz, où l'on pense toujours à la verticalité. Je pense que c'est pour cela que Herb a eu du mal avec ces *voicings* verticaux, où tout est construit de haut en bas. Il n'aimait pas cela. Il aimait la musique de Duke Ellington en partie parce qu'il avait l'impression que toutes les lignes étaient plus mélodiques, et aboutissaient souvent à des mouvements contraires. Pour Ellington comme pour Herb, la verticalité n'a aucun sens. Je pense donc qu'il leur enseignait de cette façon, dans le cours *Line Writing* et dans le cours sur Ellington : « OK, nous sommes arrivés à l'accord d'appui, l'accord numéro 1, et peut-être que l'accord d'appui suivant est l'accord 4. Ce qui se passe entre les deux n'a pas vraiment d'importance, tant que la mélodie va là, tant que nous arrivons là où nous voulions arriver ». Donc, je ne sais pas, pour moi, le cours *Line Writing* n'est pas vraiment lié à la *chord scale theory*. Je veux dire qu'Herb avait ses propres lignes directrices, pour en revenir à la discussion sur les règles. Je pense que l'approche de Herb était plus proche de celle d'Ellington. Au fond, il essayait juste de formaliser une approche de l'enseignement de la composition basée sur la musique d'Ellington, ce qui signifiait essentiellement être un peu plus libre en termes de relation entre la ligne et

l'harmonie. Mais il avait beaucoup de règles, il les appelait des lignes directrices. Je préfère cela à des règles. Je pense que George était plus libre. Il ne parlait jamais des lignes d'une manière aussi spécifique que celle-ci : « Voici l'accord, vous devez avoir une relation spécifique avec les autres accords ». Je ne l'ai jamais entendu dire que les choses étaient bonnes ou mauvaises.

Stéphane Audard : C'est une excellente façon d'enseigner.

Ken Schaphorst : Je pense que oui. Je pense que cela fonctionne mieux lorsque vous travaillez avec des étudiants qui ont déjà de bonnes bases. Je ne sais pas si le *Lydian Chromatic Concept* fonctionnerait aussi bien dans une école où personne n'aurait jamais joué de jazz. Je pense donc que le fait qu'au New England Conservatory, les étudiants qui intègrent l'école jouent déjà à un très haut niveau. Je pense que cela permet à quelqu'un comme George de dire : « Vous pouvez jouer vos cadences comme vous voulez, certaines progressions sont meilleures que d'autres bien sûr, mais tout le monde a de l'expérience dans ce domaine ». Voici une autre approche, complètement différente. Je veux dire qu'il essaie vraiment de les sortir un peu de leurs habitudes. C'est passionnant, et voici une théorie qui peut vous aider. Je pense que pour certaines personnes, il est utile d'avoir un bagage musical pour faire face à cela. Voilà ce que j'en pense. Si ce que je viens de dire n'est pas évident, je peux le formuler différemment. Je ne suis pas sûr que le *Lydian Chromatic Concept* aurait fonctionné aussi bien à Berklee, surtout aujourd'hui. Encore une fois, j'ai beaucoup de respect pour Berklee en tant qu'institution, mais il y a beaucoup de gens ici qui ne savent pas lire la musique, qui ne comprennent rien au jazz, qui ne s'intéressent pas au jazz. Le New England Conservatory convenait mieux à George, parce qu'elle était plus sélective et qu'elle se concentrait sur le jazz.

Stéphane Audard : *le Lydian Chromatic Concept* est-il toujours enseigné au New England Conservatory ?

Ken Schaphorst : Oui, nous l'enseignons toujours, c'est une longue histoire. Cela n'a jamais cessé. À un moment donné, la veuve de George, Alice, n'a pas aimé le fait que nous l'appelions toujours le cours *Lydian Chromatic Concept*. Alors nous avons changé le titre en « Advance Jazz Theory », mais c'est toujours le même cours. Ma relation avec Alice à ce moment-là a été compliquée... Je pense qu'elle est frustrée que George ne reçoive pas plus d'attention. Mais j'essaie, j'ai toujours essayé de faire connaître George et sa musique. Je pense qu'il est important, certainement pour l'histoire du jazz, la théorie du jazz, et sa musique est géniale.

J'aimerais ajouter une chose à propos de la théorie. Récemment, j'ai discuté avec Don Byron, le clarinettiste de jazz. Il est revenu au New England Conservatory et nous avons joué « Igor in Bird's Yard ». Il a beaucoup parlé du *Lydian Chromatic Concept* et de la manière dont George l'avait inspiré. Et son point de vue était complètement différent du mien. Une autre chose que j'ai remarquée, c'est que tout le monde tire quelque chose du concept. Je pense que c'est une source d'inspiration en soi : une théorie qui a inspiré différentes personnes à penser de différentes manières. Pour Don Byron, c'était très spécifique : « George m'a dit ceci, et cela m'a fait penser à cela, ce qui m'a peut-être fait penser à cela ». Et ce sont des choses qu'il utilise tous les jours, des façons d'aborder la musique, la composition, l'improvisation... Je pense que ce que je retiens de George est très différent. Mais je pense que c'est une force, encore une fois, peut-être que certaines personnes le verraient comme une faiblesse, mais c'est l'ouverture que la théorie de George permet. Felipe Sales parlait de l'aspect direction vers les dièses/direction vers les bémols qui a été une leçon très puissante pour lui. Je connais cela, mais je ne mettrais pas cela en tête de ma liste non plus.

Discographie

- BRUBECK DAVE, 1959, *Time Out*, Columbia.
- BRUBECK DAVE, 1954, *Jazz Goes to College*, Columbia, 1953.
- CHALOFF SERGE, 1955, *Boston Blow-Up*, Capitol, 1955.
- DAVIS MILES, 1957, *Birth of the Cool*, Capitol, 1949-1950.
- DAVIS MILES, 1959, *Kind of Blue*, Columbia.
- COKER JERRY, 1956, *Modern Music from Indiana University*, Fantasy.
- COLEMAN ORNETTE, 1959, *The Shape of Jazz to Come*, Atlantic.
- COLEMAN ORNETTE, 1959, *Tomorrow is the Question*, Contemporary.
- DEFRANCO BUDDY, 1949, « A Bird in Igor's Yard », Capitol, 23 avril 1949.
- ELLINGTON DUKE, 1977, *The Carnegie Hall Concerts: January 1943*, Prestige, 23 janvier 1943.
- FREEDMAN BOB, 1953, *Piano Moods*, Savoy.
- GIUFFRE JIMMY, 1959, *Four Brother Sounds*, Atlantic, 1958.
- GOODMAN BENNY, 1950, *The Famous 1938 Carnegie Hall Jazz Concert*, Columbia, 16 janvier 1938.
- GOODMAN BENNY, 1947, « The World is Waiting for the Sunrise », Capitol.
- GOODMAN BENNY, 1947, « Shirley Steps Out », Capitol.
- GOODMAN BENNY, 1937, « Avalon », Victor, 30 juillet 1937.
- GOODMAN BENNY, 1936, « China Boy », Victor, 23 avril 1936.
- JAZZ IN THE CLASSROOM, 1957, *Jazz in the Classroom Volume 1*, Berklee Records.
- KING COLE NAT, 1944, « The Man I Love », Capitol.
- KONITZ LEE, MILES DAVIS, TEDDY CHARLES AND JIMMY RANEY, 1964, *Ezz-Thetic*, New Jazz, 1951.
- MARSALIS WYNTON, 1984, *Hot House Flowers*, Columbia.
- MINGUS CHARLES, 1972, *Let my Children Hear Music*, Impulse, 1971.
- MINGUS CHARLES, 1959, *Ah Um*, Columbia.
- MEHEGAN JOHN, 1960, *The Act of Jazz*, Epic, 1960.
- MEHEGAN JOHN, 1956, *How I Play Jazz Piano*, Savoy, 1956.
- MEHEGAN JOHN, 1952, *From Barrelhouse to Bop - A History of Jazz Piano - Narrated and Played by John Mehegan with Charles Mingus, Bassist*, Perspective, 1953.
- MODERN JAZZ QUARTET AND SONNY ROLLINS, 1958, *Modern Jazz Quartet at Music Inn Volume 2*, Atlantic
- MODERN JAZZ QUARTET AND GUESTS, 1960, *Third Stream Music*, Atlantic, 1957.
- MODERN JAZZ QUARTET WITH JIMMY GIUFFRE, 1956, *Modern Jazz Quartet at Music Inn*, Atlantic.
- ORIGINAL DIXIELAND JAZZ BAND, 1917, « Livery Stable Blues », « Dixieland Jazz Band One-Step », Victor, 26 février 1917.
- POMEROY HERB, 1959, *Band in Boston*, United Artists.
- POMEROY HERB, 1958, *The Band and I*, United Artists.
- POMEROY HERB, 1958, *Life Is a Many Splendored Gig*, Roulette Records.
- PREVIN ANDRÉ, 1947, « Should I? », His Master's Voice.
- ROACH MAX, 1958, *Max Roach with the Boston Percussion Ensemble*, Mercury.
- RUSSELL GEORGE, 1962, *The Stratus Seeker*, Riverside.
- RUSSELL GEORGE, 1962, *The Outer View*, Riverside.
- RUSSELL GEORGE, 1962, *The Outer View*, Riverside.
- RUSSELL GEORGE, 1961, *Ezz-Thetics*, Riverside.
- RUSSELL GEORGE, 1961, *George Russell Sextet in Kansas City*, Decca.
- RUSSELL GEORGE, 1961, *Stratusphunk*, Riverside, 1960.
- RUSSELL GEORGE, 1960, *George Russell Sextet at the Five Spot*, Decca.
- RUSSELL GEORGE, 1960, *Jazz in the Space Age*, Decca.

RUSSELL GEORGE, 1959, *New York NY*, Decca.
RUSSELL GEORGE, 1957, *Jazz Workshop*, RCA Victor, 1956.
SMITH Mamie, 1920, « Crazy Blues », Okeh, 10 août 1920.
TATUM ART, 1945, « Pour Butterfly », Ara.
TAYLOR BILLY, 1947, « Mr. B. Boops », H.R.S.
THE NORTH TEXAS UNIVERSITY LAB BAND, 1967, *Lab Band'67*, NTSU Jazz Lab.
THE NORTH TEXAS LAB BAND, 1961, *Stan Kenton Presents North Texas Lab Band*, 90th Floor Records.
THOMPSON LUCKY, 1947, « Boppin' the Blues », RCA Victor.
TRISTANO LENNIE, 1946, « Out on a Limb », Keynote Recordings.
VARIOUS ARTISTS, 1959, *Lenox School of Jazz*, Atlantic.
VARIOUS ARTISTS, 1959, *Historic Concert at Music Inn*, Atlantic, 1956.
WESTLAKE COLLEGE QUINTET, 1956, *College Go to Jazz*, Decca, 17 et 19 juillet 1956.
WILSON Teddy, 1984, *The Complete « School for Pianists » Recordings 1938-1939*, Merrit, 1938-1939.
WILSON Teddy, 1936, « Sweet Lorraine », Brunswick.
ZURKE BOB, 1940, « Tea for Two », Victor.

Sitographie

<https://www.iasj.com/>, consulté le 25 août 2023.

<https://archives.berklee.edu/digital-collections>, consulté le 25 août 2023.

<https://www.iremus.cnrs.fr/fr/collections-revues/revue-detudes-du-jazz-et-des-musiques-audiotactiles>, consulté le 25 août 2023.

<https://youtu.be/jjUC5nkz8Vg>, consulté le 25 août 2023.

<https://dippermouth.blogspot.com/2009/03/louis-armstrongs-50-hot-choruses.html>, consulté le 25 août 2023.

<https://dippermouth.blogspot.com/2009/03/louis-armstrongs-50-hot-choruses.html>, consulté le 25 août 2023.

<https://nafme.org/about/>, consulté le 21 février 2023.

<https://us.sagepub.com/en-us/nam/author/david-baskerville>, consulté le 27 février 2023.

<http://rebirthofaband.blogspot.com/2010/02/from-ancient-archives-dick-fenno-hobby.html> consulté le 27 février 2023.

<https://www.tshaonline.org/handbook/entries/denton-tx-denton-county>, consulté le 1^{er} mars 2023.

<https://traditions.unt.edu/history>, consulté le 1er mars 2023.

<https://www.tshaonline.org/handbook/entries/university-of-north-texas-college-of-music>, consulté le 1er mars 2023.

<https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc849911/>, consulté le 26 mars 2023.

https://aspace.library.jhu.edu/repositories/4/archival_objects/215300, consulté le 25 juillet 2023.

<https://www.berklee.edu/berklee-today/fall-2000/The-Schillinger>, consulté le 28 mai 2023.

<https://www.jazzwax.com/2019/02/bob-freedman-1934-2018.html>, consulté le 27 juillet 2023.

<https://archives.berklee.edu/interview-gary-burton/19749>, consulté le 2 novembre 2022.

<https://archives.berklee.edu/interview-ken-pullig/20157>, consulté le 2 novembre 2022.

<https://archives.berklee.edu/interview-ted-pease/19045>, consulté le 2 novembre 2022.

<https://archives.berklee.edu/bca-053-jazz-classroom-recordings-and-scores/19131>, consulté le 28 juillet 2023.

https://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Rochinski, consulté le 16 juillet 2023.

<https://greghopkinsjazz.tumblr.com/>, consulté le 31 juillet 2023.

<http://davidliebman.com/home/bios/>, consulté le 31 juillet 2023.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Dana_Hall_\(musician\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Dana_Hall_(musician)), consulté le 31 juillet 2023.

<https://kenschaphorst.com/about>, consulté le 16 juillet 2023.

<http://iagenweb.org/boards/cerrogordo/biographies/index.cgi?read=110171>, consulté le 6 août 2023.

<https://wtfestival.org/about/>, consulté le 7 août 2023.

<https://www.clarkart.edu/about/the-clark>, consulté le 7 août 2023.

<https://www.jacobspillow.org/about/pillow-history/>, consulté le 7 août 2023.

<https://nafme.org/about/>, consulté le 25 août 2023.

<https://www.newschool.edu/performing-arts/the-stone/>, consulté le 27 août 2023.

<https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/shim-eunmi-1964>, consulté le 17 septembre 2023.

<https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/shim-eunmi-1964>, consulté le 17 septembre 2023.

Filmographie

BURNS KEN, 2001, *Jazz*, PBS.

CHAZELLE DAMIEN, 2014, *Whiplash*, Blumhouse Production .

LUMET SYDNEY, 1978, *The Wiz*, Motown Productions.

REINER ROB, 1984, *This is Spinal Tap*, Embassy Picture.

Bibliographie

Corpus documentaire

Berklee College of Music

AKIYOSHI Toshiko, « Berklee Oral History Project: Toshiko Akiyoshi », entretien réalisé par Fred Bouchard, 19 septembre 2007 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-toshiko-akiyoshi/19495> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee Oral History Project Interview Collection.

ANONYME, « Berklee Buys Hotel Bostonian in Major Expansion Move », *The Score*, vol. 12, n° 10, 1966, p. 1. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « Boston Music School Hep on Jazz Beat », *The Christian Science Monitor*, 18 novembre 1963. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « Boston School Offers Major in Jazz and Modern Music », *Sunday Register*, 31 octobre 1963. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « The Score », *The Score*, vol. 10, n° 5, mars 1958. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « People to People 1954-1958 », 1958. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « The Score », *The Score*, vol. 1, n° 3, mars 1954. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

ANONYME, « Schillinger House Renamed "Berklee School of Music" », *The Score*, vol. 1, n° 3, 1954, p. 1. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

BURTON Gary, « Berklee Oral History Project: Gary Burton », entretien réalisé par Fred Bouchard, 29 mars 2012 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-gary-burton/19749> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee Oral History Project Interview Collection.

FREEDBERG WM. B, « Boston's Berklee School Famed for Approach to Modern Music », *Boston Globe*, 6 août 1962, p. 15. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

HUFFORD Kenneth, « Envoys of Jazz Tune Up », *The Christian Science Monitor*, 24 octobre 1961. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

LAPORTA John, « Berklee Oral History Project: John LaPorta », entretien réalisé par Ralph Rosen, 8 décembre 1998 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-john-laporta/19633> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee College of Music, Berklee Oral History Project Interview Collection.

LISTON Carol, « From Radarscope to Jazz Degree: The 2d Career of Lawrence Berk », s.d. Berklee College of Music, Berklee Office of Public Information collection by Alma Berk, 1934-2007.

PEASE Ted, « Berklee Oral History Project: Ted Pease », 24 avril 2009 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-ted-pease/19045> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee Oral History Project Interview Collection.

PEASE Ted, « The Schillinger/Berklee Connection », *Berklee Today*, automne 2000 (en ligne : <https://www.berklee.edu/berklee-today/fall-2000/The-Schillinger> ; consulté le 28 mai 2023).

POMEROY Herb, « Berklee Oral History Project: Herb Pomeroy », entretien réalisé par Fred Bouchard, 25 août 2005 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-herb-pomeroy/19965> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee Oral History Project Interview Collection.

PULLIG Ken, « Berklee Oral History Project: Ken Pullig », 19 novembre 2019 (en ligne : <https://archives.berklee.edu/interview-ken-pullig/20157> ; consulté le 2 novembre 2022). Berklee Oral History Project Interview Collection.

Dr Hoch's Konservatorium

ANONYME, « Konzert der Jazz-Klasse Leitung: Mathias Seiber », 1930.

ANONYME, « Konzert der Jazz-Klasse Leitung: Mathias Seiber », 1929.

ANONYME, « Publicité [Schule für Jazz-Schlagzeug] », *Melos*, VIII, 1929, p. 411.

ANONYME, « Matyas Seiber Identification Hamburg-Amerika Line », 1926.

ANONYME, *Jahresbericht des Dr Hoch'schen Constervatoriums*, Frankfurt am Main, C. Aldeman, 1897.

KNAUER Wolfram, « Über 90 Jahre Jazz an Dr. Hochs Konservatorium », 2019. Dr. Hoch's Konservatorium.

ST. W, « Die Syncopators beim Training. Die Jazzklasse im Hoch'schen Konservatorium », *Stadt-Blatt der Frankfurter Zeitung*, 18 novembre 1932.

Institute of Jazz Studies

ANONYME, « The Critics Symposium at Newport », Newport Jazz Festival, 1958. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

ANONYME, « Jazz Giants », New York University, 1956. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

ANONYME, « Giants in Jazz », New York University, 1950. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

ANONYME, « John Mehegan Juilliard School Contract », Juilliard School of Music, 1947. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

ANONYME, « Perseverance Pays Off for Pianist at Pillows », 1947. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

BARZUN Jacques, 30 octobre 1957. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

FEATHER Leonard, « Jazz Needs Much Better Teachers », *Valley Times*, août 1961. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

FEATHER Leonard, « Jazz Encyclopedia - Questionnaire George Russell », 1955. Institute of Jazz Studies, George Russell Papers.

GEHMAN Richard, « The Jazz Scholar », *This Week Magazine*, 9 mai 1954. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

HALL Gene, « Stearns/Hall Correspondance », 1957. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

MEHEGAN John, « John Mehegan Curriculum Vitae », s.d. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

MEHEGAN John, « Jazz Improvisation Presentation », s.d. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

RUSSO William, « The How of Jazz Improvisation », s.d. Institute of Jazz Studies, John Mehegan Papers.

STEARNS Marshall Winslow, « Jazz Giants Syllabus », 1956. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « What Price Jazz », dans *National Music Council Bulletin*, sans lieu, National Music Council, 1955. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « Perspectives in Jazz », New York University, 1952. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « Perspectives in Jazz », New York University, 1951. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « Perspectives in Jazz », New York University, 1950. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « Skeleton Outline for Perspectives in Jazz », 1950. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « Giants in Jazz Syllabus », 1950. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « The Cornell Rhythm Club Presents Dizzy Gillespie and His Orchestra », 1947. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

STEARNS Marshall Winslow, « A Tentative Syllabus for Perspectives in Jazz », s.d. Institute of Jazz Studies, Marshall Stearns papers, artifacts, and audio recordings.

WILSON Teddy, *Piano-Lesson Group 10-11-12*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947. Institute of Jazz Studies, Teddy Wilson music, papers, and artifacts.

WILSON Teddy, *Piano-Lesson Group 1-2-3*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947. Institute of Jazz Studies, Teddy Wilson music, papers, and artifacts.

WILSON Teddy, *Piano-Lesson Group 28-29-30*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947. Institute of Jazz Studies, Teddy Wilson music, papers, and artifacts.

WILSON Teddy, *Piano-Lesson Group 34-35-36*, Newark, NJ, Wesco School of Music, 1947. Institute of Jazz Studies, Teddy Wilson music, papers, and artifacts.

New England Conservatory

ANONYME, « Herb Pomeroy MIT's Father of Jazz », 2008. New England Conservatory.

ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - September 1, 1960 », 1960. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1959. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « School of Jazz third Annual Benefit Concert - August 29, 1959 », 1959. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « 1958 School of Jazz brochure », Lenox School of Jazz, Inc., 1958. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1958. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « Music Barn Jazz Program », Music Barn, 1958. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « School of Jazz Benefit Concert - August 31, 1958 », 1958. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « The Berkshire Music Barn Program », 1957. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « School of Jazz, Concert by the Students and Faculty - August 29, 1957 », 1957. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « Lenox Faculty Listing », s.d. New England Conservatory, Ran Blake Files.

ANONYME, « School of Jazz Lectures and Lecturers », s.d. New England Conservatory, Ran Blake Files.

FOSTER Jules, « Music Inn-Chronological Notes », s.d. New England Conservatory, Ran Blake Files.

University of North Texas

ANONYME, « Lab Band Tours Four States in Spring », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1968, p. 339. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Two Magazines Label Lab Band Professional », *The Campus Chat*, vol. 51, n° 9, 20 octobre 1967, p. 5. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Triumphs, Wins Royal Praise », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 68, 18 août 1967, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Performs on Voice of America », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 64, 25 juillet 1967, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « President, King, Duke Hail Band », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 61, 30 juin 1967, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Wins LBJ Applause », *The Campus Chat*, vol. 50, n° 42, 22 mars 1967, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Cultural Presentations USA 1966-1967 », Advisory Committee of the Arts, 1967. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « National Stage Band Camp Indiana University, 1967 », 1967. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Lab Band Heading West », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 46, 1^{er} avril 1966, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Band Blows Big in L.A. Pavillion », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1966, p. 266. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Neophonics, 4th and Final Concert of the Season, 1966 », 1966. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Jazz "Skillfully Dissected" », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 39, 10 mars 1965, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Will Play Sunday to Explain Mystery of Jazz », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 38, 5 mars 1965, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Stan Kenton Slated to Lead 1 O'Clock Lab Band Concert », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 38, 5 mars 1965, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Annual Spring Concert Laboratoty Dance Band 1965 », North Texas State University School of Music, 1965. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Lab Band: Copyright, NTSU », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1965, p. 138-139. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « National Stage Band Camp University of Utah, 1965 », 1965. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « National Stage Band Camp University of California at Sacramento, 1965 », 1965. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Lab Band to Premiere Work », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 19, 20 novembre 1964, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Some Even Manage to Attend Classes », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1964, p. 64. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « National Stage Band Camp Western Reserve University Cleveland Ohio, 1964 », 1964. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « National Stage Band Camp University of Connecticut, 1964 », 1964. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « National Stage Band Camp University of Nevada, 1964 », 1964. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Jazz Art Show Reveals Student's Creativeness », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 147-149. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Musicians Widen Scope », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 366-367. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Annual National Stage Band Camp », Ken Morris, 1962. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « The Stan Kenton Clinics-Indiana University, August 1962 », 1962. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Students Pack House for Kenton Jazzmen », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1962, p. 130. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Down Beat Honors Lab Band in Article », *The Campus Chat*, vol. 45, n° 1, 22 septembre 1961, p. 2. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band to Aid at Music Camps », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 62, 21 juillet 1961, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Show to Feature Jazz, Art », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 36, 1^{er} mars 1961, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Marv Stamm to Join Stan Kenton Orchestra », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 28, 11 janvier 1961, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Audience Applauds Jazz, Art Show », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1961, p. 144. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « The Stan Kenton Clinics-Indiana University, August 1961 », 1961. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Stan Kenton to Host Lab Band Winners for Final Week at His National Camp », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 65, 19 août 1960, p. 3. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Sweeps Top Jazz Contest », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1960, p. 133. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Second Annual National Stage Band Camp », Ken Morris, 1960. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ANONYME, « Lab Band Starts Sessions », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 4, 30 septembre 1959, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Leon Breeden Assumes Position as Director of Lab Dance Band », *The Campus Chat*, vol. 42, n° 57, 26 juin 1959, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « [Sans titre] », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1958, p. 9. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1957-1958 », 1957. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Jazz Fans Pack Auditorium for Lab Band Performance », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1957, p. 93. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Musician Returns for Jazz Concert », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 49, 20 avril 1956, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Presents Jazz Show », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 48, 18 avril 1956, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Ex Will Appear in Concert », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 47, 13 avril 1956, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1956-1957 », 1956. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Slates Concerts, Contest », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 31, 10 février 1956, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Laboratory Band Gains National Recognition », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1956, p. 254-255. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1955-1956 », 1955. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1954-1955 », 1954. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Festival of Fine Arts », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1954, p. 308-309. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Phi Mu Alpha Simonia National Music Honorary », *The Yucca, Yearbook of North Texas State College*, 1953, p. 278. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « All-Girl Orchestra in Planning Stage », *The Campus Chat*, vol. 36, n° 6, 15 octobre 1952, p. 9. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Lab Band Plays Matinee », *The Campus Chat*, vol. 34, n° 29, 14 février 1951, p. 3. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1951-1952 », 1951. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State College, Undergraduate 1950-1951 », 1950. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1948-1949 », 1948. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College: Graduate Division 1941-1946 », 1948. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1947-1948 », 1947. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1946-1947 », 1946. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Dance Band Work Added to Institute », *The Campus Chat*, vol. 26, n° 35, 30 juillet 1943, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Catalog of North Texas State Teachers College 1943 », 1943. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « Starlet at Work », *The Campus Chat*, vol. 26, n° 14, 15 janvier 1943, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ANONYME, « "Collegeland Aces" Coming Out Strong », *The Campus Chat*, vol. 14, n° 1, 23 septembre 1939, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

ARTHUR Ellen, « Billboard Predicts Lab Band Record to Reach Nation's Best-Seller List », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 59, 23 juin 1961, p. 3. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

BOGAN Phil, « Lab Bands Earn Respect », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 10, 20 octobre 1965, p. 2. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

BREEDEN Leon, « Milestones, Reflections NTSU Jazz Studies (1959-1981) », 1987. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

BREEDEN Leon, « Sight-Reading Certificate », 1967. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

BREEDEN Leon, « North Texas Lab Band White House Appearance », 1967. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

BREEDEN Leon, « Guest List for the White House Dinner », 1967. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

BREEDEN Leon, « First Proposal-White House Appearance », 1966. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

ELLISON Charles, 11 mars 1965. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

FUZZELL Earl, « Lab Band Plays on TV Show », *The Campus Chat*, vol. 39, n° 50, 25 avril 1956, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

GANDY Jim, « Richards, Ferguson to Arrive for Lab Band Concert Rehearsal », *The Campus Chat*, vol. 46, n° 46, 5 avril 1963, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

GANDY Jim, « Stan Kenton to Present Jazz Program Thursday », *The Campus Chat*, vol. 45, n° 18, 29 novembre 1961, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

HALL Gene, *Gene Hall Oral History*, University of North Texas, Denton, 1991. University of North Texas, Denton, Tex., Oral History Collection.

HALL Gene, « Festival of High School Stage Bands », The School of Music of the North State College, 1958. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

HALL Gene, « The Organization and Development of the High School Stage Band », The School of Music of the North State College, 1957. University of North Texas, Denton, Tex., Gene Hall Collection.

HALL Gene, *The Development of North Texas State College*, Doctor of Education, New York, New York University, 1954. University of North Texas, Denton, Tex., Gene Hall Collection.

HALL Gene, *The Development of a Curriculum for the Teaching of Dance Music at a College Level*, Master of Arts, Denton, Tex., North Texas State College, 1944.

HALL Gene, « Gene Hall Curriculum Vitae », The School of Music of the North State College, s.d. University of North Texas, Denton, Tex., Gene Hall Collection.

HINES Craig, « NTSU Leads Lab Band Era », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 27, 8 janvier 1965, p. 6. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

JOHNSTON Diane, « Lab Band to Perform at Fair », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 7, 7 octobre 1960, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

KENTON Stan, « Last Will and Testament of Stanley N. Kenton », 1978. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

KENTON Stan, 3 mars 1966. University of North Texas, Denton, Tex., Leon Breeden Collection.

NOEL Reuben, « Campus Cats Defend Bebop in Spite of Square's Protest », *The Campus Chat*, vol. 33, n° 3, 30 septembre 1949, p. 3. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

PENNA Angela, « Lab Band Wins 3 National Titles », *The Campus Chat*, vol. 49, n° 37, 2 mars 1966, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

PERKINS Bill, « "Ageless" 'Fessor Develops Stage Band, Music Dormitory », *The Campus Chat*, vol. 48, n° 54, 7 mai 1965, p. 4. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

SABAN Bill, « Jazzmen Lack Recognition in U.S. », *The Campus Chat*, vol. 44, n° 45, 7 avril 1961, p. 2. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

SNYDER Nancy, « Group Takes Honors in Jazz Competition », *The Campus Chat*, vol. 43, n° 42, 23 mars 1960, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

TURK Jerry, « Jazz Authority to Moderate at Annual Lab Band Concert », *The Campus Chat*, vol. 41, n° 47, 18 avril 1958, p. 1. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

TURK Jerry, « School Offers Formal Jazz Training », *The Campus Chat*, vol. 41, n° 11, 25 octobre 1957, p. 2. University of North Texas, Denton, Tex., Library Special Collections.

Divers

ANONYME, *1950 Census of Population*, Bureau of the Census, 1952.

BERKOWITZ Ralph et BURKAT LEONARD (éd.), *Tanglewood Music Center Yearbook, 1959*, Lenox, MA, Berkshire Music Center, 1959.

Corpus primaire

Supports pédagogiques et théoriques

- AEBERSOLD Jamey (éd.), *How to Play Jazz and Improvise*, New Albany, Ind., Jamey Aebersold, coll. « Play Along », n° 1, 1967.
- ANONYME, *Manual of Music Work: New Orleans Public School.*, New Orleans, Maubrret's Printing House, 1902.
- ARBAN Jean-Baptiste, *Grande méthode complète de cornet à pistons et de saxhorn*, Paris, Escudier, 1870.
- ARMSTRONG Louis, *44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks: Orig. Publ. as Part of « 50 Hot Choruses of Armstrong »*, New York, Hansen, 1951.
- ARMSTRONG Louis, *Louis Armstrong's 50 Dixieland Jazz Classics for the Trumpet*, London, Herman Darewski Music Publishing Co., 1951.
- ARMSTRONG Louis, *Louis Armstrong's 44 Trumpet Solos & 125 Jazz Breaks*, Elmer Schoebel (éd.), Chicago, Ill., Melrose Bros Music Co., 1927.
- BAKER David, *Techniques of Improvisation, Volume 1: A Method for Developing Improvisational Technique (based on the Lydian Chromatic Concept by George Russell)*, Chicago, Maher, 1971.
- BAKER David, *Jazz Improvisation: A Comprehensive Method of Study for All Players*, Maher, Maher, 1969.
- BARESEL Alfred, *77 Klavier-Breaks*, Leipzig, Zimmermann, 1930.
- BARESEL Alfred, *Das Jazz-Buch: Anleitung zum Spielen, Improvisieren und Komponieren moderner Tanzstücke mit besonderer Berücksichtigung des Klaviers*, Leipzig, Zimmermann, 1926.
- BARNES George, *George Barnes Electric Guitar Method*, New York, WM J. Smith Music and Co., Inc, 1943.
- BASIE Count, *Boogie Woogie Blues*, Franck Paparelli (éd.), New York, Leeds Music Corporation, 1944.
- BERENDT Dave, *Eddie Lang's Fingerboard Harmony for Guitar - In Collaboration with Dave Berend*, New York, Robbins Music Corporation, 1936.
- BERNHARD Paul, *Jazz: Eine Musikalische Zeitfrage. Mit Notenbeigaben*, Munich, Delphin-Verlag, 1927.
- BLOOM Rube, *Rube Bloom's Guide to Modern Piano Playing*, New York, Robbins Music Corporation, 1936.
- BLOOM Rube, *Rube Bloom's Modern Jazz Piano Course for the Playing of Popular Music*, New York, Robbins Music Corporation, 1929.
- CHRISTENSEN Axel, *Axel Christensen's Instruction Book for Jazz and Novelty Piano Playing*, Chicago, A.M. Christensen, 1925.
- CHRISTENSEN Axel, *Axel Christensen's New Instruction Book for Rag and Jazz Piano Playing*, Chicago, A.M. Christensen, 1920.
- COKER Jerry, *The Teaching of Jazz*, Rottenburg, N., West Germany, Advance Music, 1989.
- COKER Jerry, *Improvising Jazz*, New York, Simon & Schuster, 1964.
- CRAGUN J. Beach, *The Business Saxophonist*, Chicago, Ill., Rubank, 1923.
- DALEY Samuel T, *Sure System of Improvising for All Lead Instruments, Especially Adapted to the Saxophone, Clarinet, Violin, Trumpet and Trombone*, Akron, Ohio, Samuel T. Daley, 1927.
- ELLINGTON Duke, *Duke Ellington Piano Method for Blues*, New York, Robbins Music Corporation, 1943.

EVANS O. A., *Breaks für Trompete*, Leipzig, Zimmermann, 1929.

EVANS O. A., *Breaks für Alt Saxophon*, Leipzig, Zimmermann, 1928.

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

GARCIA Russell, *The Professional Arranger Composer - Book 1*, Hollywood, Calif., Criterion Music Corp, 1954.

GOLDSTEIN Gil, *Jazz Composers Companion*, Rottenburg, Advance Music, 1993.

JARRETT Keith, *The Koln Concert: Original Transcription*, Mayence, Schott, 1991.

JOPLIN Scott, *School of Ragtime*, New York, 1908.

KLOSE Hyacinthe, *Méthode complète de clarinette*, Paris, J. Meissonnier, 1843.

LANGE Arthur, *Arranging for the Modern Dance Orchestra*, A. Lange, New York, 1926.

LAPORTA John, *A Guide to Jazz Improvisation*, Boston, Berklee Press, coll. « Berklee Guide », 1968.

LAPORTA John, *Developing the School Jazz Ensemble*, Boston, MA, Berklee Press, 1965.

LIEBMAN David, *Scale Syllabus*, Jamey Aebersold (éd.), New Albany, Ind., Jamey Aebersold, coll. « Play Along », n° 26, 1982.

MAYERL Billy, *100 Syncopated Breaks for Piano*, London, Keith Prowse & C° Ltd, 1927.

MEHEGAN John, *Jazz Improvisation Vol.4: Contemporary Piano Styles*, New York, Watson-Guption, 1965.

MEHEGAN John, *Jazz Improvisation Vol.3: Swing and Early Progressive Piano Styles*, New York, Watson Guption, 1964.

MEHEGAN John, *Jazz Improvisation Vol.2: Jazz Rhythm and the Improvised Line*, New York, Watson-Guption Publications, 1962.

MEHEGAN John, *Jazz Improvisation Vol.1: Tonal & Rhythmic Principles*, New York, Watson-Guption Publications, 1959.

MILLER Glenn, *Glenn Miller's Method for Orchestral Arranging*, New York, Mutual Music Society Inc., 1943.

MILLER Ron, *Modal Jazz Composition and Harmony Volume 1*, Rottenburg, Advance Music, 2000.

NETTLES Barrie, *Berklee College of Music: Harmony 1*, Boston, Berklee College of Music, 1987.

NETTLES Barrie, *Berklee College of Music: Harmony 2*, Boston, Berklee College of Music, 1987.

NETTLES Barrie, *Berklee College of Music: Harmony 3*, Boston, Berklee College of Music, 1987.

NETTLES Barrie et Richard GRAF, *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony*, Rottenburg, Advance Music, 1997.

ORTIZ Diego, *Tratado de glosas sobre cláusulas y otros generos do pantos en la musica deviolones*, Rome, 1553.

PANICO Louis, *The Novelty Cornetist*, Chicago, Louis Panico, 1923.

POMEROY Herb, « Notes from Arranging in the Style of Ellington », Anonyme (éd.), s.d. Berklee College of Music.

POMEROY Herb et Robert FREEDMAN, « Notes from Line Writing Course », Anonyme (éd.), 1978. Berklee College of Music.

ROCHINSKI Steve, *Modern Jazz Theory and Practice: The Post-Bop Era*, Boston, Berklee Press, 2022.

ROCHINSKI Steve, *The Motivic Basis for Jazz Guitar*, Milwaukee, WI, Hal Leonard Corp, 1998.

ROCHINSKI Steve, *Berklee College of Music- Harmony 4*, Boston, Berklee Press, 1994.

RUSSELL George, *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, 4^e éd., Brookline, Concept Publishing, 2001.

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

RUSSELL George, *The Lydian Concept of Tonal Organization*, New York, Russ-Hix, 1953.

SCHILLINGER Joseph, *Encyclopedia of Rhythms*, New York, Charles, 1966.

SCHILLINGER Joseph, *The Mathematical Basis of the Arts*, New York, Philosophical Library, 1948.

SCHILLINGER Joseph, *The Schillinger System of Musical Composition*, New York, C. Fischer, Incorporated, 1946.

SCHILLINGER Joseph, *Kaleidophone*, New York, M. Witmark & Sons, 1940.

SEIBER Mátyás, *Schule für Jazz-Schlagzeug, von Mátyás Seiber, mit einem Anhang: Das Schlagzeug im Orchester, von Paul Franke*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1929. Couv. orn. Molkenthin. Les pl. représentent les instruments à percussion.

SEIBER Mátyás, *77 Breaks für Schlagzeug*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1929.

SEKLES Bernhard, « Kleiner Shimmy », dans *Das neue Klavierbuch*, Mainz, Shotts Söhne, 1927, p. 8.

SLONIMSKY Nicolas, *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns*, New York, McMillan, 1947.

TRUMBAUER Frank, *Frank Trumbauer's Saxophone Studies: Including Method of Improvising and Technical Secrets*, New York, Robbins Music Corporation, 1935.

TRUMBAUER Frank, *Frank Trumbauer's Modern Saxophone Solos*, New York, Robbins Music Corporation, 1927.

ULANOWSKY Alex, *Berklee College of Music- Harmony 4*, Boston, Berklee College of Music, 1988.

WATERMAN Glenn R., *Waterman's Piano Forms: A Course of Invention*, Los Angeles, Waterman Piano School, 1924.

WINN Edward R., *Winn's How to Play Breaks and Endings*, New York, Winn School of Popular Music, 1924.

WINN Edward R., *Winn's Practical Method of Popular Music and Ragtime Piano Playing*, New York, Winn School of Popular Music, 1913.

WISKIRCHEN George, *Developmental Techniques for the School Dance Band Musician*, Boston, MA, Berklee Press Publications, 1961.

Presse spécialisée jazz jusqu'en 1967

ANONYME, « Potpourri », *Down Beat*, vol. 34, n° 17, 24 août 1967, p. 13.

ANONYME, « Mobile Jazz Festival », *Down Beat*, vol. 34, n° 11, 1^{er} juin 1967, p. 30-31.

ANONYME, « Strictly Ad Lib: New York », *Down Beat*, vol. 31, n° 03, 31 janvier 1964, p. 8.

ANONYME, « Kenton Withdraws from Summer Camp », *Down Beat*, vol. 30, n° 28, 24 octobre 1963, p. 14.

ANONYME, « Publicité [Stan Kenton Clinics] », *Down Beat*, vol. 30, n° 24, 29 août 1963, p. 34.

ANONYME, « Summer Jazz Camps on the Increase », *Down Beat*, vol. 30, n° 16, 18 juillet 1963, p. 9.

ANONYME, « Kenton Clinicians Set for Summer », *Down Beat*, vol. 28, n° 13, 22 juin 1961, p. 14.

ANONYME, « Stan Kenton Presents North Texas Lab Band », *Bilboard*, vol. 73, n° 23, 12 juin 1961, p. 38.

ANONYME, « College Jazz in California », *Down Beat*, vol. 28, n° 12, 8 juin 1961, p. 14.

ANONYME, « School Jazz », *Down Beat*, vol. 28, n° 9, 27 avril 1961, p. 59.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 78, n° 2, février 1961, p. 51.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 77, n° 11, novembre 1960, p. 24.

ANONYME, « Stan Kenton and the 2nd Annual Band Camp », *Down Beat*, vol. 27, n° 20, 29 septembre 1960, p. 23-25.

ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 27, n° 19, 15 septembre 1960, p. 10.

ANONYME, « More College Jazz », *Down Beat*, vol. 27, n° 14, 7 juillet 1960, p. 13.

ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 27, n° 13, 23 juin 1960, p. 10.

ANONYME, « Jazz in the Schools », *Down Beat*, vol. 27, n° 11, 26 mai 1960, p. 48.

ANONYME, « Cannonball Looks at Ornette Coleman », *Down Beat*, vol. 27, n° 11, 1960, p. 20-21.

ANONYME, « Music News: Can it Be Done? », *Down Beat*, vol. 27, n° 10, 12 mai 1960, p. 12.

ANONYME, « Publicité [Stan Kenton Clinics] », *Down Beat*, vol. 27, n° 3, 4 février 1960, p. 40.

ANONYME, « They Came to Learn at the Band Camp », *Down Beat*, vol. 28, n° 20, 1^{er} octobre 1959, p. 24-26.

ANONYME, « Music Makers: Dave Brubeck », *Metronome-Music in USA*, vol. 76, n° 10, octobre 1959, p. 9.

ANONYME, « Music News: A Camp for Learning », *Down Beat*, vol. 26, n° 18, 3 septembre 1959, p. 11.

ANONYME, « Around the World with Music U.S.A.: Hold that Bengal Tiger », *Metronome-Music U.S.A.*, vol. 76, n° 9, septembre 1959, p. 6.

ANONYME, « Los Angeles: Jazz Notes », *Down Beat*, vol. 26, n° 14, 9 juillet 1959, p. 46.

ANONYME, « Music News: School of Jazz 1959 », *Down Beat*, vol. 26, n° 14, 9 juillet 1959, p. 12.

ANONYME, « Music News: Lenox Gets a Head », *Down Beat*, vol. 26, n° 6, 19 mars 1959, p. 9.

ANONYME, « Kenny Dorham's Three Carriers », *Down Beat*, vol. 26, n° 4, 19 février 1959, p. 20-43.

ANONYME, « Music News: to Fill the Coffers », *Down Beat*, vol. 25, n° 26, 25 décembre 1958, p. 9.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 25, n° 24, 27 novembre 1958, p. 40.

ANONYME, « The Lenox School of Jazz », *Down Beat*, vol. 25, n° 23, 13 novembre 1958, p. 20-52.

ANONYME, « The School of Jazz, part II: A Practical Approach to Music Education », *Metronome*, vol. 75, n° 11, novembre 1958, p. 16-38.

ANONYME, « Lennie Tristano », *Down Beat*, vol. 25, n° 22, 30 octobre 1958, p. 17-48.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 25, n° 21, 16 octobre 1958, p. 47.

ANONYME, « The Bandleaders View Music Education », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 17-46.

ANONYME, « The Business of Education », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 14.

ANONYME, « Educators Argue Merits of Jazz », *Metronome*, vol. 75, n° 10, octobre 1958, p. 10-41.

ANONYME, « The School of Jazz: A Practical Approach to Music Education », *Metronome*, vol. 75, n° 10, octobre 1958, p. 20.

ANONYME, « Music News: Profs with a Purpose », *Down Beat*, vol. 25, n° 14, 10 juillet 1958, p. 9.

ANONYME, « Music News: Max Beats All », *Down Beat*, vol. 25, n° 14, 10 juillet 1958, p. 10.

ANONYME, « Jazz Festival Preview », *Down Beat*, vol. 25, n° 12, 12 juin 1958, p. 13-42.

ANONYME, « Musicians Speak Out: Technical Advances are the Panel's Subject », *Metronome*, vol. 75, n° 2, février 1958, p. 22-27.

ANONYME, « Down Beat », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957.

ANONYME, « Music News: Voices of Experience », *Down Beat*, vol. 24, 15., 25 juillet 1957, p. 9.

ANONYME, « Swinging over the Hill », *Jazz Today*, vol. 2, n° 6, juillet 1957, p. 9-30.

ANONYME, « Music News: Berkshire Music Barn », *Down Beat*, vol. 24, n° 11, 30 mai 1957, p. 9.

ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 24, n° 9, 2 mai 1957, p. 8.

ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 24, n° 7, 4 avril 1957, p. 8.

ANONYME, « Jazzorama », *Jazz Today*, vol. 2, n° 3, avril 1957, p. 8.

ANONYME, « Westlake College Quintet [review] », *Down Beat*, vol. 24, n° 5, 6 mars 1957, p. 48.

ANONYME, « Music Inn School », *Jazz Today*, vol. 2, n° 2, mars 1957, p. 8-49.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz Today*, vol. 2, n° 1, janvier 1957, p. 12.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Theme*, vol. 4, n° 2, automne 1957, p. 12.

ANONYME, « The Influence of Being Earnest: John Lewis », *Theme*, vol. 4, n° 2, automne 1957, p. 20-21.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 25, 12 décembre 1956, p. 54.

ANONYME, « A Pattern for Improvisation », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 22-23.

ANONYME, « The Composer in Jazz: More Time for Deep Thoughts », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 18-19.

ANONYME, « Swinging over the Hill », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 16-17.

ANONYME, « The Modern Touch Was Theirs », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 20-21.

ANONYME, « Strictly Confidential: Boston », *Down Beat*, vol. 23, n° 20, 3 octobre 1956, p. 47-48.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 19, 19 septembre 1956, p. 32.

ANONYME, « Westlakers Quintet Gets Jazz Club Bookings », *Down Beat*, vol. 23, n° 15, 25 juillet 1956, p. 36.

ANONYME, « Jazz Festivals Dot U.S. Scene », *Down Beat*, vol. 23, n° 14, 11 juillet 1956, p. 8.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 23, n° 13, 27 juin 1956, p. 30.

ANONYME, « Strictly Ad Lib », *Down Beat*, vol. 23, n° 10, 16 mai 1956, p. 6.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *The Instrumentalist*, X, n° 8, avril 1956, p. 62.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz: The Metronome Yearbook*, vol. 7, 1956, p. 60.

ANONYME, « Jazz All Summer at the Berkshire Music Barn », *American Jazz Annual*, vol. 1, n° 1, 1956, p. 93.

ANONYME, « Music Inn Gives Decade-by-Decade Rundown on Jazz », *Down Beat*, vol. 22, n° 17, 24 août 1955, p. 6.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 71, n° 8, août 1955, p. 37.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 15, 27 juillet 1955, p. 40.

ANONYME, « Music USA: Open Air Jazz », *Metronome*, vol. 71, n° 7, juillet 1955, p. 5.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 13, 28 juin 1955, p. 12.

ANONYME, « Educational Music Disk Set Mapped », *The Billboard*, vol. 67, n° 24, 11 juin 1955, p. 22.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 22, n° 3, 9 février 1955, p. 33.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Jazz: The Metronome Yearbook*, vol. 6, 1955, p. 17.

ANONYME, « Westlake College Names '54 'Bests' », *Down Beat*, vol. 21, n° 24, 1^{er} décembre 1954, p. 17.

ANONYME, « 13 000 at Newport Show Jazz Concerts Have Come of Age », *Down Beat*, vol. 21, n° 17, 25 août 1954, p. 2-21.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 21, n° 13, 30 juin 1954, p. 27.

ANONYME, « Plan Moving for Huge Summer Jazz Festival », *Down Beat*, vol. 21, n° 12, 16 juin 1954, p. 1-16.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 69, n° 10, octobre 1953, p. 27.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 20, n° 14, 15 juillet 1953, p. 23.

ANONYME, « Publicité [Schillinger House] », *Down Beat*, vol. 20, n° 8, 22 avril 1953, p. 7.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Metronome*, vol. 68, n° 7, juillet 1952, p. 33.

ANONYME, « Stearns, Blesh at Ragtime Seminar », *Down Beat*, vol. 18, n° 15, 27 juillet 1951, p. 15.

ANONYME, « Publicité [Schillinger System] », *Down Beat*, vol. 18, n° 15, 15 juin 1951, p. 19.

ANONYME, « Arranging-The Answer to Musicians », *Down Beat*, vol. 18, n° 12, 15 juin 1951, p. 9.

ANONYME, « Publicité [Reharmonization Dial] », *Down Beat*, vol. 18, n° 12, 15 juin 1951, p. 19.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 18, n° 11, 11 juin 1951, p. 8.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 18, n° 7, 6 avril 1951, p. 19.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 16, n° 25, 30 décembre 1949, p. 8.

ANONYME, « Publicité [Westlake College] », *Down Beat*, vol. 16, n° 17, 9 septembre 1949, p. 18.

ANONYME, « Publicité [Parkway Music Institute-Schillinger] », *Down Beat*, vol. 16, n° 2, 28 janvier 1949, p. 18.

ANONYME, « Publicité [Roy C. Knapp Schol of Percussion-Schillinger] », *Down Beat*, vol. 16, n° 2, 28 janvier 1949, p. 6.

ANONYME, « Publicité [Schillinger House] », *Down Beat*, vol. 15, n° 2, 28 janvier 1948, p. 4.

ANONYME, « Barefield Heads Stage Play Group », *Down Beat*, vol. 14, n° 26, 17 décembre 1947, p. 8.

ANONYME, « Industry Pressure Needed to Ease Taxation Load », *Bilboard*, vol. 58, n° 7, 16 février 1946, p. 3-46.

ANONYME, « Publicité [Schillinger System] », *Down Beat*, vol. 9, n° 16, 15 août 1942, p. 15.

ANONYME, « Publicité [Larry Berk] », *Down Beat*, vol. 8, n° 10, 15 mai 1941, p. 20.

ANONYME, « Schillinger Book A "Godsend" to Arrangers, Writers », *Down Beat*, vol. 7, n° 22, novembre 1940, p. 17.

ANONYME, « A New Down Beat », *Down Beat*, vol. 6, n° 9, septembre 1939.

ANONYME, « College Band Makings », *Metronome*, vol. 55, n° 2, février 1939, p. 39.

ANONYME, « One of Joe Masek's Hot Tenor Solo », *Down Beat*, vol. 4, n° 11, novembre 1937, p. 26.

ANONYME, « Le cours du pianiste de jazz », *Jazz Hot*, n° 19, septembre 1937, p. 14.

ANONYME, « Hot Chorus on String Bass on "Pagan Love Song" », *Down Beat*, vol. 4, n° 8, août 1937, p. 21.

ANONYME, « Eldrige's Hot Chorus on "Little Jazz" », *Down Beat*, vol. 4, n° 6, juin 1937, p. 21.

ANONYME, « Conférence à la Sorbonne », *Jazz Hot*, n° 17, juin 1937, p. 17.

ANONYME, « Hot Tenor Sax Chorus by Coleman Hawkins », *Down Beat*, vol. 4, n° 5, mai 1937, p. 20.

ANONYME, « Hugues Panassié à la Sorbonne », *Jazz Hot*, n° 16, avril 1937, p. 18.

ANONYME, « Typical Hot Organ Phrases », *Down Beat*, vol. 4, n° 4, avril 1937, p. 18.

ANONYME, « Publicité [Le cours du pianiste de jazz] », *Jazz Tango*, n° 77, mars 1937, p. 17.

ANONYME, « Hampton's Hot Chorus on "Moon Glow" », *Down Beat*, vol. 4, n° 2, janvier 1937, p. 10.

ANONYME, « Johnny Hodges Hot Solo on "The Dicty Glide" », *Down Beat*, vol. 4, n° 1, janvier 1937, p. 12.

ANONYME, « Benny Goodman's Hot Chorus on "Down Home Rag" », *Down Beat*, vol. 3, n° 12, décembre 1936, p. 11.

ANONYME, « Sonny Durham's Chorus on "Limehouse" », *Down Beat*, vol. 3, n° 11, novembre 1936, p. 14.

ANONYME, « Attention Cornetists », *Down Beat*, vol. 3, n° 11, novembre 1936, p. 15.

ANONYME, « One of Louis Armstrong's Finest Choruses », *Down Beat*, vol. 3, n° 9, septembre 1936, p. 9.

ANONYME, « Bick's Hot Solo on "Riverboat Shuffle" », *Down Beat*, vol. 3, n° 1, décembre 1935, p. 8.

ANONYME, « No One Else but You », *Jazz Hot*, n° 5, septembre 1935, p. 18.

ANONYME, « Here Comes the Duke », *Jazz Hot*, n° 2, avril 1935, p. 21-24.

ARMSTRONG Louis, « Joe Oliver Is Still King », *Record Changer*, vol. 11, n° 8-9, septembre 1952, p. 22-23.

BAKER David, « Jazz: The Adademy's Neglected Stepchild », *Down Beat*, vol. 32, n° 20, 23 septembre 1965, p. 29-32.

BEIHOFF Norbert J., « How to Improvise and Arrange Based on Rules », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 10.

BENSON BROOKS John, « George Russell », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 38-39.

BERK Lawrence, « Jazz Can Be Taught », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 18.

BERK Lawrence, « Special Training », *Down Beat*, vol. 24, n° 25, 12 décembre 1957, p. 19-54.

BINDER Ray, « De la trompette dans l'orchestre de danse », *Jazz Tango*, n° 7, avril 1931, p. 6.

BORDEN Bill, « Men Behind the Bands », *Down Beat*, vol. 8, n° 11, 1^{er} juin 1941, p. 9.

BORNEMAN Ernest, « Book Review », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 9, octobre 1959, p. 42-44.

BREEDEN Leon, « Jazz for Credit at North Texas State », *Change*, vol. 9, n° 7, 1977, p. 44-45.

BREEDEN Leon, « Thanks from Texas », *Down Beat*, vol. 29, n° 28, 8 novembre 1962, p. 6.

BROOKMEYER Bob et Jimmy GIUFFRE, « The School of Jazz: Faculty Views », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 1, janvier 1959, p. 16-49.

BRUN Philippe, « I Can't Give You Anything but Love », *La revue du jazz*, n° 1, juillet 1929, p. 12.

CERULLI Dom, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 25, n° 18, 4 septembre 1958, p. 20.

CERULLI Dom, « Berklee Sound-Jazz in the Classroom », *Down Beat*, vol. 25, n° 13, 26 juin 1958, p. 24.

CERULLI Dom, « George Russell », *Down Beat*, vol. 25, n° 11, 29 mai 1958, p. 15-46.

CERULLI Dom, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957, p. 19-66.

CERULLI Dom, « Jimmy Giuffre », *Down Beat*, vol. 24, n° 19, 19 septembre 1957, p. 13-42.

COLE Nikki, « That Band from North Texas », *Down Beat*, vol. 29, n° 25, 27 septembre 1962, p. 20-46.

COSS Bill, « Editor's Page », *Metronome*, vol. 76, n° 7, juillet 1959, p. 42.

COSS Bill, « Jazz Goes to School », *Jazz Today*, vol. 2, n° 9, octobre 1957, p. 12-14.

COSS Bill, « Newport Revisited », *Jazz Today*, vol. 1, n° 3, décembre 1956, p. 35.

DECRUCK Fernande, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 77, juin 1937, p. 7.

DECRUCK Fernande, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 71, décembre 1936, p. 12-13.

DECRUCK Fernande, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 69, septembre 1936, p. 9.

DECRUCK Fernande, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 68, juillet 1936, p. 15.

DECRUCK Fernande, « Cours d'harmonie pratique », *Jazz Tango*, n° 67, juin 1936, p. 17.

DELAUNAY Charles, « L'enseignement du jazz », *Jazz Hot*, n° 27, novembre 1938, p. 11.

DEMICHAEAL Don, « Vortex: The Dave Baker Story », *Down Beat*, vol. 31, n° 24, 17 décembre 1964, p. 16.

DEMICHAEAL Don, « Collegiate Jazz Festival 1961 », *Down Beat*, vol. 28, n° 12, 8 juin 1961, p. 16-17.

DEMICHAEAL Don, « Book Review », *Down Beat*, vol. 26, n° 22, octobre 1959, p. 40.

EKYAN André, « Le saxophone : de l'art de déformer », *Jazz Tango*, n° 15, décembre 1931, p. 7.

EMER Michel, « Chorus pour un, deux ou trois saxophones », *Jazz Tango*, n° 8, mai 1931, p. 25.

EMER Michel, « Chorus pour piano », *Jazz Tango*, n° 7, avril 1931, p. 22.

FEATHER Leonard, « Heard in Person: Herb Pomeroy Big Band », *Down Beat*, vol. 24, n° 13, 27 juin 1957, p. 35.

FEATHER Leonard, « Feather's Nest », *Down Beat*, vol. 23, n° 22, 31 octobre 1956, p. 40.

FEATHER Leonard, « Jazz Achieves Social Prestige », *Down Beat*, vol. 22, n° 19, 21 septembre 1955, p. 11.

GAZZAWAY Don, « Buster and Bird: Conversation with Buster Smith », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 12-16.

GITLER Ira, « The Alphabetical List », *Down Beat Music*, vol. 5, n° 1, 1960, p. 14.

GLEASON Ralph J., « The Decade Past », *Down Beat Music*, vol. 5, n° 1, 1960, p. 33-34.

HALL Gene, « North Texas State Boasts Only College Jazz Studies », *Down Beat*, vol. 23, n° 20, 3 octobre 1956, p. 54.

HECKMAN Don, « Berklee School of Music: Jazz in the Classroom », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 5, juin 1960, p. 21-22.

HENTOFF Nat, « Jazz in Print », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 5, juin 1959, p. 40.

HENTOFF Nat, « An Afternoon with Miles Davis », *The Jazz Review*, vol. 1, n° 2, décembre 1958, p. 9-12.

HENTOFF Nat, « A Civilian's Report », *Jazz Today*, vol. 2, n° 9, octobre 1957, p. 8-9.

HENTOFF Nat, « A Civilian's Report: Not so Random, Not so Festive Thoughts », *Jazz Today*, vol. 2, n° 8, septembre 1957, p. 6-34.

HENTOFF Nat, « John Lewis », *Down Beat*, vol. 24, n° 4, 20 février 1957, p. 15-16.

HENTOFF Nat, « Jazz at the Lenox Music Barn », *Down Beat*, vol. 23, n° 21, 17 octobre 1956, p. 13.

HENTOFF Nat, « Jazz's Strength Lies in Small Units », *Down Beat*, vol. 22, n° 14, 13 juillet 1955, p. 9.

HENTOFF Nat, « Bernstein, Blitzstein and Brecht Blend Brilliantly at Brandeis », *Down Beat*, vol. 19, n° 15, 30 juillet 1952, p. 5.

HODEIR André, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, 2ème série, n° 9, octobre 1946, p. 17.

HOEFER George, « George Russell Sextet, Five Spot New York City », *Down Beat*, vol. 27, n° 19, 15 septembre 1960, p. 38.

HUBNER Alma, « Must Jazz Be Progressiv? », *Jazz Record*, avril 1944, p. 8-9.

JONES LeRoi, « Don Cherry, Making It the Hard Way », *Down Beat*, vol. 30, n° 30, 21 novembre 1963, p. 16-34.

KANE Dany, « Faut-il enseigner la musique de jazz ? », *Jazz Hot*, 2ème série, n° 10, novembre 1946, p. 14.

KAY George W., « Jazz Among the Litterati: Will it Survive, or Will it Strangle? », *The Second Line*, vol. 10, n° 1-2, février 1959, p. 9-13.

KELEKIAN Krikor, « Un conservatoire de Jazz (du Figaro) », *La revue du jazz*, n° 1, juillet 1929, p. 1.

KENTON Stan, « Big Band Jazz: Look to the Colleges », *Down Beat*, vol. 29, n° 25, 27 septembre 1962, p. 18-19.

KENTON Stan, « New Names for Jazz Records », *Metronome*, vol. 70, n° 8, août 1954, p. 34.

KORALL Burt, « Who is George Russell », *Down Beat*, vol. 28, n° 4, 16 février 1961, p. 14-15.

KORALL Burt, « The Newport Jazz Festival », *Metronome*, vol. 71, n° 7, 9 septembre 1955, p. 13-31.

LAURET E, « À mes amis les pianistes », *Jazz Tango*, n° 78, juillet 1937, p. 7.

LEARNED Alfred, « Can Jazz Playing Be Taught? Instructor Tackles a Poser », *Down Beat*, vol. 20, n° 20, 7 octobre 1953, p. 25.

LEARNED Alvin L., « The Learned Method », *Down Beat*, vol. 25, n° 20, 2 octobre 1958, p. 19-50.

LEARNED Alvin L., « Memo to Music Educator », *Down Beat*, vol. 24, n° 25, 12 décembre 1957, p. 20.

LEES Gene, « Kenton Clinics », *Down Beat*, vol. 28, n° 20, 28 septembre 1961, p. 21-23.

LEGRAND Raymond, « Des chiffrages de guitare », *Jazz Tango*, n° 65, mars 1936, p. 15.

LEGRAND Raymond, « Quelques modulations pratiques », *Jazz Tango*, n° 61, novembre 1935, p. 9.

LEGRAND Raymond, « Petit cours d'arrangement », *Jazz Tango*, n° 59, septembre 1935, p. 9-11.

LEGRAND Raymond, « Petit cours d'arrangement », *Jazz Tango*, n° 57, juin 1935, p. 12-21.

LEVIN Michael, « Poll Winner Says Jazz Orks Can't Play Dance Jive », *Down Beat*, vol. 15, n° 1, 14 janvier 1948, p. 1-19.

LOAR Lloyd, « Strings Vibrations Alone Produces Little Tone-It's Sounding Board », *Down Beat*, vol. 4, n° 9, septembre 1937, p. 24.

LOAR Lloyd, « Understanding the Strings and the Vibrations », *Down Beat*, vol. 4, n° 3, mars 1937, p. 20-24.

LOAR Lloyd, « University Prof. Explains Overtones and How Tones are Governed », *Down Beat*, vol. 4, n° 1, janvier 1937, p. 9.

MAC KNIGHT M., « Quelques considérations sur le "hot-chorus" en général et le "hot-chorus" commercial en particulier », *La revue du jazz*, n° 4, octobre 1929, p. 8-10.

MACKILLOP Keneth, « The Schillinger System », *Down Beat*, vol. 17, n° 24, 1^{er} décembre 1950, p. 8.

MACKILLOP Keneth, « The Schillinger System », *Down Beat*, vol. 17, n° 19, 22 septembre 1950, p. 18.

MAHER Jack, « Our Season in the Sun », *Metronome-Music in USA*, vol. 76, n° 10, octobre 1959, p. 7.

MARDIN Arif et Tupper SAUSSY, « The School of Jazz: Student Views », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 1, janvier 1959, p. 17-49.

MEHEGAN John, « The Question of Coleman », *Down Beat*, vol. 26, n° 26, 24 décembre 1959, p. 7.

MEHEGAN John, « The Case for Swinging », *Down Beat*, vol. 26, n° 17, 20 août 1959, p. 43-44.

MEHEGAN John, « Jazz Criticism », *Down Beat*, vol. 23, n° 18, 5 septembre 1956, p. 12-38.

MEHEGAN John, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 4, avril 1953, p. 16-17.

MEHEGAN John, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 3, mars 1953, p. 20-21.

MEHEGAN John, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 69, n° 2, février 1953, p. 20.

MEHEGAN John, « How to Play Jazz Piano », *Metronome*, vol. 68, n° 10, octobre 1952, p. 18-19.

MICHEAL Don De, « Jackson of the MJQ », *Down Beat*, vol. 28, n° 14, 6 juillet 1961, p. 18-21.

MILLER Glenn, « 'I've Only Had Two Bands,' Argues the Band's Boss », *Down Beat*, vol. 7, n° 18, 15 septembre 1940, p. 18-21.

MOHAWECK Lucien, « Chorus pour Violin », *Jazz Tango*, n° 11, août 1931, p. 25.

MOHAWECK Lucien, « Making Whoope », *La revue du jazz*, n° 2, août 1929, p. 12.

MOUGIN Stéphane, « Le piano hot », *Jazz Tango*, n° 21, juin 1932, p. 7.

MOUGIN Stéphane, « Le piano dans le jazz », *Jazz Tango*, n° 17, février 1932, p. 9.

NICCOLI Ria A., « Stearns Conducts Jazz Panel Series », *Down Beat*, vol. 18, n° 18, 7 septembre 1951, p. 18.

PANASSIÉ Hugues, « Le cours du pianiste de jazz », *Jazz Hot*, n° 22, décembre 1937, p. 14.

PANASSIÉ Hugues, « Pianistes de jazz », *Jazz Hot*, n° 18, juillet 1937, p. 15.

ROWLAND Sam, « Gene Krupa Tells his Ideas of Drumming », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 8.

RUSSELL George et Martin T. WILLIAMS, « Ornette Coleman and Tonality », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 5, juin 1960, p. 7-10.

SACHS Ed, « John Lewis: Man, and Musician », *Down Beat*, vol. 26, n° 3, 5 février 1959, p. 18-20.

SARGENT Mason, « The Devil's Avocate », *Down Beat*, vol. 21, n° 25, 15 décembre 1954, p. 8.

SCHILLINGER Joseph, « At Long Last - Here It Is - An Explanation of Swing », *Metronome*, vol. 57, n° 7, juillet 1942, p. 19-23.

SCHULLER Gunther, « Indiana Renaissance », *Jazz Review*, vol. 2, n° 8, septembre 1959, p. 48-50.

SIDERS Harvey, « North Texas State University Lab Band Lab '67 », *Down Beat*, vol. 34, n° 19, 21 septembre 1967, p. 34-35.

SIMON George, « Schilinger House », *Metronome*, mars 1949, p. 19-27.

STEARNS Marshall Winslow, « The Institute of Jazz Studies », *Record Changer*, vol. 12, n° 7, août 1953, p. 7-22.

STEARNS Marshall Winslow, « Roundtables of Scholar's Offers Definition of Jazz », *Down Beat*, vol. 18, 21., 19 octobre 1951, p. 18.

STEARNS Marshall Winslow, « Questions & 'Low Down' on Hot Men », *Down Beat*, vol. 6, n° 8, août 1936, p. 6.

STEARNS Marshall Winslow, « Jazz Was Born in New Orleans around 1900, (n° 2) », *Down Beat*, vol. 3, n° 7, juillet 1936, p. 4.

STEARNS Marshall Winslow, « Jazz Was Born in New Orleans around 1900, (n° 1) », *Down Beat*, vol. 3, n° 6, juin 1936, p. 4.

STEPHEN Lorin, « An Interview with Jimmy Giuffre », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 2, février 1960, p. 6-11.

SUBER Charles, « Education for Jazz », *Down Beat Music*, vol. 6, n° 1, 1961, p. 88-106.

SUBER Charles, « The First Chorus », *Down Beat*, vol. 27, n° 20, 29 septembre 1960, p. 4.

THORNE Francis, « An Afternoon with John Lewis », *The Jazz Review*, vol. 3, n° 3, mars 1960, p. 6-9.

THORNE Francis, « Un Pomeriggio a Fiesole con John Lewis », *Jazz di ieri e di Oggi*, vol. 1, n° 6, août 1959.

TOWSEND Larry et George RUSSELL, « A Challenger », *Down Beat*, vol. 25, n° 13, 26 juin 1958.

TRACY Jack, « The First Chorus », *Down Beat*, vol. 24, n° 20, 3 octobre 1957, p. 5.

TRACY Jack, « Afternoons-Panels and Music », *Down Beat*, vol. 23, n° 16, août 1956, p. 18-42.

VAUCHANT Léo, « Hot Chorus », *Jazz Tango*, n° 11, août 1931, p. 25.

VAUCHANT Léo, « Last Chorus », *Jazz Tango*, n° 9, juin 1931, p. 24-25.

VAUCHANT Léo, « Special chorus de trombone sur "Just Like in a Story Book" », *Jazz Tango*, n° 2, 15 novembre 1930, p. 12.

WILLIAMS Martin T., « A Letter from Lenox », *The Jazz Review*, vol. 2, n° 9, octobre 1959, p. 29-32.

WILSON John S., « Caught in the Act, Intercollegiate Music Festival », *Down Beat*, vol. 34, n° 12, 15 juin 1967, p. 30.

WILSON Teddy, « Teddy Ponders Problem of Musical Ear », *Metronome*, vol. 55, n° 9, septembre 1939, p. 45.

WILSON Teddy, « Improvisation Should Follow - Not Precede- Pure Melody », *Metronome*, vol. 55, n° 7, juillet 1939, p. 45.

WILSON Teddy, « Raising Chord Half-Step Is Simple Improvising », *Metronome*, vol. 55, n° 5, mai 1939, p. 44-57.

WILSON Teddy, « Substituting New Chords Will Avoid Monotony », *Metronome*, vol. 55, n° 4, avril 1939, p. 53-55.

WILSON Teddy, « Teddy Wilson School for Pianists », *Metronome*, vol. 55, n° 2, février 1939, p. 54.

WILSON Teddy, « Teddy Wilson's Swing School for Pianists », *Metronome*, vol. 54, n° 12, décembre 1938, p. 42.

WILSON Teddy, « Teddy Wilson Swing School - In Which Teddy Explains Eleventh Chords », *Metronome*, vol. 54, n° 9, septembre 1938, p. 43-51.

WILSON Teddy, « Teddy Wilson Swing School - In Which Teddy Explains Ninth Chords », *Metronome*, vol. 54, n° 8, août 1938, p. 41-47.

WILSON Teddy et Ted CASSOLA, « Be Patient, Concentrate on Practicing », *Metronome*, vol. 57, n° 9, septembre 1942, p. 27.

WILSON Teddy et Ted CASSOLA, « A Good Pianist Thinks His Music Before He Plays It », *Metronome*, vol. 57, n° 1, janvier 1942, p. 36.

WILSON Teddy et Ted CASSOLA, « Concentration a Necessity in Improvisation », *Metronome*, vol. 57, n° 6, juin 1941, p. 46.

WILSON Teddy et Ted CASSOLA, « Play with Records or Radio to Attain Perfect Rhythm », *Metronome*, vol. 57, n° 1, janvier 1941, p. 32-37.

WILSON Teddy et Ted CASSOLA, « Moderns Chords Are Swell - But in Their Place », *Metronome*, vol. 56, n° 5, mai 1940, p. 46.

Revue 1900-1967

ADORNO Theodor W., « Frankfurter Opern- und Konzertkritiken, mai 1929 », dans *Musikalische Schriften VI*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, coll. « Gesammelte Schriften », n° 19, 1984, p. 154-158.

ADORNO Theodor W., « Vorrede », dans *Musikalische Schriften IV*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, coll. « Gesammelte Schriften », n° 17, 1982, p. 10-12.

ADORNO Theodor W., « Consecutio Temporum », dans *Minima Moralia*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, coll. « Gesammelte Schriften », n° 4, 1980, p. 246-248.

ANONYME, « Weiteres vom Jazz-Konservatorium », *Zeitschrift für Musik*, n° 95, 1928, p. 32.

ANONYME, « More "Hot and Dirty" Breaks », *The Etude*, mai 1927.

ANONYME, « What Effect Is Jazz Likely to Have Upon the Music of the Future? From an Interview with Percy Grainger », *Etude*, septembre 1924.

ANONYME, « Paul Whiteman to Conduct Unique Experiment at Aeolian Hall », *Sheet Music Review*, février 1924.

ANONYME, « The Story of Negro Music », *Metronome*, juillet 1923.

ANONYME, « A Jazz Conference », *The Music Leader*, 13 avril 1923.

ANONYME, « Indians Abandon Tom-Tom for the White Man Jazz », *Metronome*, mai 1922.

ANONYME, « A Jazz Conference », *The Music Leader*, 4 avril 1922.

ANONYME, « The March Funebre of 'Jazz' », *Musical America*, 19 juin 1920.

ANSLINGER Walter L., « The Stage Band: A Defense and an Answer », *Music Educators Journal*, vol. 51, n° 5, 1965, p. 84-86.

BARBOUR J. Murray, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *Notes*, vol. 3, n° 3, 1946, p. 274-283.

BARBOUR J. Murray, « A Classification of Musical Scales », *Bulletin of the American Musicological Society*, vol. 2, 1^{er} juin 1937, p. 24.

BARBOUR J. Murray, « Synthetic Musical Scales », *The American Mathematical Monthly*, vol. 36, n° 3, 1^{er} mars 1929, p. 155-160.

BARESEL Alfred, « Kunst-Jazz », *Melos*, n° 7, 1928, p. 354-357.

BAUER Marion, « Tradition: Real and Imported », *The Musical Leader*, 21 août 1924.

BOBBITT Richard, « Conference Sessions on Contemporary Music », *Music Educators Journal*, vol. 50, n° 6, 1^{er} juin 1964, p. 39-68.

BURLIN Nathalie, « Negro Music at Birth », *Musical Quaterly*, janvier 1919.

CHRISTENSEN Axel, « Ragtime our Standard Music », *The Ragtime Review*, août 1916.

CHRISTENSEN Axel, « The Teaching of Ragtime versus Classical », *The Ragtime Review*, août 1915.

FELDMAN Harry Allen, « Jazz: A Place in Music Education? », *Music Educators Journal*, vol. 50, n° 6, 1964, p. 60-64.

GERHARD Roberto, Egon WELLESZ et Matyas SEIBER, « English Musical Life: A Symposium », *Tempo*, n° 11, 1945, p. 2-6.

GRAPPELLI Stéphane, « Making Whoope », *La revue du jazz*, n° 2, août 1929, p. 9.

HALL Gene., « New Challenges in Music Education », *Music Educators Journal*, vol. 47, n° 4, 1^{er} février 1961, p. 69-72.

HOLL Karl, « Jazz Im Konservatorium », *Melos*, n° 7, 1928, p. 30-32.

HOLL Karl, « Frankfurt und die neue Muzik », *Melos*, n° 6, 1927, p. 243-244.

KRONE Max T., « Jazz and the General Music Class », *Music Educators Journal*, vol. 45, n° 6, 1959, p. 23-24.

KULP Darlington R., « The Positive Approach to Teaching Jazz », *Music Educators Journal*, vol. 43, n° 3, 1957, p. 36-41.

LINDSAY George L., « The Elementary School Orchestra », *The Etude Magazine*, vol. 03, n° 47, mars 1927.

MILLER Thomas W., « The Influence of Progressivism on Music Education, 1917-1947 », *Journal of Research in Music Education*, vol. 14, n° 1, 1966, p. 3-16.

RUBBRA Edmund, « Review of The Schillinger System of Musical Composition; Thesaurus of Scales and Melodic Patterns », *Music & Letters*, vol. 28, n° 4, 1947, p. 389-390.

SCHOEN Ernst, « Matyas Seiber: Schule Fur Jazz Schlagzeug », *Melos*, n° 8, 1929, p. 322-323.

SCHOEN Ernst, « Paul Bernhard "Jazz, eine musikalische Zeitfrage." », *Melos*, n° 6, 1927, p. 322-323.

SEIBER Mátyás, « Rhythmic Freedom in Jazz? A Study of Jazz Rhythms », *The Music Review*, vol. 6, n° 1, 1945, p. 30-160.

SEIBER Mátyás, « Jazz-Instrumente, Jazz-Klang und neue Musik », *Melos*, n° 9, 1930, p. 122-126.

SEIBER Mátyás, « Jazz als Erziehungsmittel », *Melos*, n° 7, 1928, p. 281-286.

SEKLES Bernhardt, « Jazz-Klasse at Dr. Hoch's Konservatorium », *Deutsche Tonkünstler-Zeitung*, n° 25, 1927, p. 299.

SLONIMSKY Nicolas, « Review of The Schillinger System of Musical Composition », *The Musical Quarterly*, vol. 32, n° 3, 1946, p. 465-470.

STRINGHAM Edwin J., « "Jazz"- An Educational Problem », *The Musical Quarterly*, vol. 12, n° 2, avril 1926, p. 190-195.

STUDEBAKER John Ward, « The Age of Jazz », *Journal of Education*, janvier 1929.

TALLMADGE William H., « Jazz and the Music Curriculum », *Music Educators Journal*, vol. 40, n° 5, 1954, p. 68-70.

TANNER Paul O. W., « The Musical Values of the Stage Band », *Music Educators Journal*, vol. 51, n° 5, 1965, p. 83-84.

WHITEMAN Paul, « Teach Jazz in the Schools », *Metronome*, novembre 1929.

WISTER Isabel, « Yes, I Teach 'Em Jazz », *The Etude*, août 1923.

ZEIGER Albert L., « A Case for Jazz in the Classroom », *Music Educators Journal*, vol. 49, n° 4, 1963, p. 137-139.

Presse généraliste jusqu'en 1967

Anonyme, « Music: The Man on Cloud No. 7 », *Times Magazine*, 8 novembre 1954.

ANONYME, « N. Y. U. Will Teach Jazz; Vincent Lopez Will Be the Guest Lecturer in Fall Classes », *New York Times*, 15 juillet 1937, p. 16.

ANONYME, « Jazz Bitterly Opposed in Germany », *New York Times*, rubrique « Amusements section », 11 mars 1928, p. 8.

ANONYME, « Publicité [The Business Saxophonist] », *Popular Mechanics*, février 1925, p. 55.

ANONYME, « Calls America Still Savage Musically », *New York Times*, 11 octobre 1922.

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

CHOTZINOFF Samuel, « Jazz: A Brief History: Consideration of Negro Harmonies and Modern Dance », *Vanity Fair*, juin 1923.

EINSTEIN Alfred, « Some Berlin Novelties », *New York Times*, 19 février 1928, p. 8.

LEWIS Cary B., « William Marion Cook », *The Chicago Defender*, 1^{er} mai 1915.

TURNER W. J., « Jazz Music », *The New Statesman*, 5 février 1921.

Corpus secondaire

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

ABBOTT Lynn et Doug SEROFF, *Ragged but Right: Black Traveling Shows, « Coon Songs, » and the Dark Pathway to Blues and Jazz*, Jackson, Miss., University Press of Mississippi, 2009.

AKE David Andrew, « After Wynton: Narrating Jazz in the Postmodernist Era », dans Gebhardt, Nicholas, Nichole Rustin-Paschal et Whyton, Tony (éd.), *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 77-86.

AKE David Andrew, « On the Ethic of Teaching Jazz », dans Ajay Heble et Mark Laver (éd.), *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*, New York ; London, Routledge, 2016, p. 19-31.

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

- AKE David Andrew, « Learning Jazz, Teaching Jazz », dans Mervyn Cooke (éd.), *The Cambridge Companion to Jazz*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2010, p. 253-269.
- AKE David Andrew, *Jazz Cultures*, Berkeley, University of California Press, 2002.
- BALEN Noël, *L'odyssée du jazz*, Paris, Liana Levi, 2000.
- BALLIETT Whitney, *Collected Works: A Journal of Jazz 1954-2001*, New York, 2002.
- BARBER Philip Willson, *The Scene Technician's Handbook*, New Haven, Whitlock's Book Store, 1928.
- BARBOT Janine, « 6 – Mener un entretien de face à face », dans *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2012, p. 115-141.
- BECKER Howard Saul, *Les mondes de l'art*, Jeanne Bouniort (trad.), Paris, Flammarion, 1988.
- BERENDT Joachim Ernst, Paul COUTURIAU et Noël BALEN, *Le Grand livre du jazz*, Monaco, Éditions du Rocher, 1994.
- BERENDT Joachim-Ernst et Günther HUESMANN, *The Jazz Book: From Ragtime to the 21st Century*, Chicago, Chicago Review Press, 2009.
- BERLINER Paul, *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*, Chicago, University of Chicago Press, coll. « Chicago Studies in Ethnomusicology », 1994.
- BERRETT Joshua, *Louis Armstrong & Paul Whiteman: Two Kings of Jazz*, New Haven, Yale University Press, 2004.
- BÉTHUNE Christian, *Adorno et le jazz : analyse d'un déni esthétique*, Paris, Klincksieck, coll. « Collection d'esthétique », n° 65, 2003.
- BRUBECK Darius, « 1959, the Beginning of Beyond », dans Mervyn Cooke et David Horn (éd.), *The Cambridge Companion to Jazz*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, coll. « Cambridge companions to music », 2002.
- BRYANT Clara, *Central Avenue Sounds: Jazz in Los Angeles*, Berkeley, Calif., University of California Press, 1999.
- BURTON Sir Humphrey, *Leonard Bernstein*, London, Faber & Faber, 2017.
- BUSONI Ferruccio, *Sketch of a New Esthetic of Music*, New York, G. Shirmer, 1911.
- BUTTERFIELD Matthew W., « Jazz Rhythm », dans Russell Hartenberger et Ryan McClelland (éd.), *The Cambridge Companion to Rhythm*, New York, Cambridge University Press, 2020.
- BUZZELL Francis, *The Great Lakes Naval Training Station: A History*, Boston, Mass., Small; Maynard & Company Publishers, 1919.
- CAHN Peter, *Das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main (1878-1978)*, Frankfurt am Main, W. Kramer, 1979.
- CAPORALETTI Vincenzo, *Introduzione alla teoria delle musiche audiotattili. Un paradigma per il mondo contemporaneo*, Canterano (RM), Aracne, 2019.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Neo Auratic Encoding: Phenomenological Framework and Operational Patterns », dans Gianmario Borio (éd.), *Musical Listening in the Age of Technological Reproduction*, Burlington, Routledge, 2015, p. 233-252.
- CAPORALETTI Vincenzo, Laurent CUGNY et Benjamin GIVAN, *Improvisation, culture, audiotactilité : édition critique des enregistrements du Concerto pour deux violons et orchestre en ré mineur BWV 1043 de Jean-Sébastien Bach par Eddie South, Stéphane Grappelli et Django Reinhardt*, Paris, Outre mesure, 2016.
- CARY Richard, *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*, New York, Routledge, 2016.
- CAWTHRA Benjamin, *Blue Notes in Black and White: Photography and Jazz*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.

- CHARTERS Samuel, *A Trumpet Around the Corner: The Story of New Orleans Jazz*, Jackson, University Press of Mississippi, 2008.
- CHILTON John, *A Jazz Nursery: The Story of the Jenkins' Orphanage Bands of Charleston, South Carolina*, Londres, Bloomsbury Book Shop, 1980.
- CHINEN Nate, *Playing Changes: Jazz for the New Century*, New York, Pantheon Books, 2018.
- CLARKE Eric, *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*, New York Oxford, Oxford University Press, 2011.
- CLARKSON Austin (éd.), *On the Music of Stefan Wolpe: Essays and Recollections*, Hillsdale, NY, Pendragon Press, coll. « Dimension and Diversity Series », n° 6, 2003.
- CLAXTON William, *Jazz West Coast: A Portfolio of Photographs*, Richard Bock et Nesuhi Ertegun (éd.), Hollywood, Calif, Linear Productions, 1955.
- COADY Christopher, *John Lewis and the Challenge of « Real » Black Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2016.
- COHEN-AVENEL Pascale, *Si on a du jazz, pas besoin de Schnaps : Jazz, négritude et démocratie sous la République de Weimar*, Frankfurt am Main ; New York, Peter Lang, 2011.
- COLLIER James Lincoln, *Jazz: The American Theme Song*, New York, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- CUGNY Laurent, *Recentrer la musique. Audiotactilité et ontologie de l'œuvre musicale : musique d'écriture, jazz, pop, rock*, Lyon, Symétrie, 2021.
- CUGNY Laurent, *Hugues Panassié : l'œuvre panasséienne et sa réception*, Paris, Outre mesure, coll. « Collection "Jazz en France" », 2017.
- CUGNY Laurent, *Une histoire du jazz en France*, Paris, Outre Mesure, coll. « Collection "Jazz en France" », t. 1, 2014.
- CUGNY Laurent, *Analyser le jazz*, Paris, Outre mesure, coll. « Contrepoints », 2009.
- CUGNY Laurent, *Las Vegas tango : une vie de Gil Evans, discographie de Georges Wagner et Laurent Cugny*, Paris, P.O.L, coll. « Collection Birdland », 1989.
- DESPLAT-ROGER Joana, *Le jazz en respect : Essai sur une déroute philosophique*, Paris, Éditions MF, 2022.
- DETERMAYER Eddy, *Rhythm Is Our Business: Jimmie Lunceford and the Harlem Express*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2010.
- DEVEAUX Scott Knowles, *The Birth of Be Bop: A Social and Musical History*, Berkeley, University of California Press, 1997.
- DEVEAUX Scott Knowles et Gary GIDDINS, *Jazz*, New York; London, W.W. Norton & Company, 2009.
- DEWEY John, *Progressive Education and the Science of Education*, Washington, D.C., Progressive Education Association, 1928.
- DEXTER Dave, *The Jazz Story, from the '90s to the '60s*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall, 1964.
- DODGE Roger Pryor, « Consider the Critics », dans Frederic Ramsey et Charles Edward Smith (éd.), *Jazzmen*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1939, p. 301-342.
- DODGE Roger Pryor, *Hot Jazz and Jazz Dance: Collected Writings, 1929-1964*, New York, NY, Oxford University Press, 1995.
- DYKEMA Peter William et Karl Wilson GEHRKENS, *The Teaching and Administration of High School Music*, Boston, MA, C. C. Birchard, 1941.
- ELLIOTT David J., *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, New York, OUP USA, 2005.

ENDREY George, « Historical Perspective », dans George Russell, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation (for all instrument)*, New York, Concept Publishing Company, 1959, p. xiii-xvii.

ESSOKA Yulanda, « Beyond the Fifth Quarter: The Influence of HBCU Marching Bands », dans M. Gasman et F. Commodore (éd.), *Opportunities and Challenges at Historically Black Colleges and Universities*, 2014th edition, New York, NY, Palgrave Macmillan, 2014, p. 129-138.

FARGETON Pierre, *Mi-figue, mi-raisin : Hugues Panassié - André Hodeir, correspondance de deux frères ennemis (1940-1948) suivi d'Exégèse d'un théologien du jazz : la pensée d'Hugues Panassié en son temps*, Paris, Outre Mesure, 2020.

FAULKNER Anne Shaw, *What We Hear in Music*, Camden, New Jersey, Victor Talking Machine Co., 1913.

FEATHER Leonard, *The Book of Jazz: A Guide to the Entire Field*, New York, Horizon Press, 1965.

FEATHER Leonard et Ira GITLER, *The Biographical Encyclopedia of Jazz*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1999.

FENNELL Frederick, *Time and the Winds: A Short History of the Use of Wind Instruments in the Orchestra, Band and the Wind Ensemble*, Kenosha, Wis., G. Leblanc, coll. « Leblanc educational publications », 1954.

FOSTER Hal, *Recordings: Art, Spectacle, Cultural Politics*, New York, The New Press, 1998.

FREIRE Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Myra Bergman Ramos (trad.), New York, Herder and Herder, 1970.

GELLY Dave, *Being Prez - The Life and Music of Lester Young*, Sheffield, Oxford University Press, 2007.

GILLESPIE Dizzy, *To Be, or Not...to Bop: Memoirs*, Al Fraser (éd.), New York, Doubleday, 1979.

GIOIA Ted, *The History of Jazz*, Oxford & New York, Oxford University Press, 1998.

GIOIA Ted et William CLAXTON, *West Coast Jazz: Modern Jazz in California, 1945-1960*, Berkeley, Calif, 1998.

GOFFIN Robert, *Jazz from the Congo to the Metropolitan.*, Doran, Garden City, 1943.

GOLDBERG Joe, *Jazz Masters of the Fifties*, New York, Macmillan Co, 1965.

GOLIA Maria, *Ornette Coleman: The Territory and the Adventure*, Londres, Reaktion Books, 2020.

GOODMAN John F., *Mingus Speaks*, Berkeley, University of California Press, 2013.

GREEN Lucy, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Burlington, Ashgate, 2016.

GREEN Lucy, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Burlington, Ashgate, 2013.

GUERPIN Martin, « Une histoire oubliée : la presse jazz en France (1929-2011) », dans Danièle Pistone (éd.), *Recherches sur la presse musicale française*, Paris, Observatoire Musical Français, 2011, p. 41-65.

GUSHEE Lawrence, « Improvisation and Related Terms in Middle-Period Jazz », dans Gabriel Solis et Bruno Nettl (éd.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 2009, p. 263-280.

HAMILTON Andy et Lee KONITZ, *Lee Konitz: Conversations on the Improviser's Art*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2007.

HANSON Norwood Russell, *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

HARDIE Daniel, *Jazz Historiography: The Story of Jazz History Writing*, Bloomington, iUniverse, 2013.

HARKER Brian, *Louis Armstrong's Hot Five and Hot Seven Recordings*, Oxford & New York, Oxford University Press, 2011.

HAZELL Ed, *Berklee: The First Fifty Years*, Boston, MA, Berklee Press Publications, 1995.

HEINING Duncan, *George Russell: The Story of an American Composer*, Lanham, Scarecrow Press, 2009.

HENTOFF Nat et Albert J. MCCARTHY, *Jazz: New Perspectives on the History of Jazz by Twelve of the World's Foremost Jazz Critics and Scholars*, New York, Da Capo Press, coll. « The Roots of Jazz », 1974.

HERSCH Charles, *Subversive Sounds: Race and the Birth of Jazz in New Orleans*, Chicago, Ill., University of Chicago Press, 2009.

HERZIG Monika, « The ABCs of Jazz Education. Rethinking Jazz Pedagogy », dans Martin Pfeleiderer et Wolf-Georg Zaddach (éd.), *Jazzforschung heute: Themen, Methoden, Perspektiven*, Berlin, Edition EMVAS, coll. « Sounding Heritage », volume 4, 2019.

HERZIG Monika, *David Baker: A Legacy in Music*, Bloomington, Indiana University Press, 2011.

HOBSON Vic, *Creating Jazz Counterpoint: New Orleans, Barbershop Harmony, and the Blues*, Jackson, University Press of Mississippi, 2014.

HODEIR André, *Hommes et problèmes du jazz, suivi de La Religion du jazz*, Paris, Le Portulan, 1954.

HODSON Robert, *Interaction, Improvisation, and Interplay in Jazz*, New York, Routledge, 2007.

HOFFMANN Berndt, « Jazz im Radio der frühen Jahre », dans Klaus Wolbert (éd.), *That's Jazz: Der Sound des Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1997, p. 571-584.

HUMPHEYS Jere T., « United State of America: Reflections on the Development and Effectiveness of Compulsory Music Education », dans Gordon Cox (éd.), *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music In Compulsory Schooling*, Reprint édition, New York, Continuum Publishing Corporation, 2011, p. 121-136.

ISOARDI Steven Louis, *The Dark Tree: Jazz and the Community Arts in Los Angeles*, Berkeley, University of California Press, 2006.

JONES LeRoi, *Blues People: Negro Music in White America*, New York, William Morrow, 1963.

JOST Ekkehard, « Jazz in Deutschland Von der Weimarer Republik zur Adenauer-Ära », dans Klaus Wolbert (éd.), *That's Jazz: Der Sound des Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1997, p. 357-378.

KAHN Ashley, *The House That Trane Built: The Story of Impulse Records*, New York, W.W. Norton & Company, 2006.

KAPLAN Fred, *1959: The Year Everything Changed*, Reprint, Hoboken, N.J.; Chichester, John Wiley & Sons, 2010.

KATER Michael H., *Different Drummers: Jazz in the Culture of Nazi Germany*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

KENNEDY Al, *Chord Changes on the Chalkboard: How Public School Teachers Shaped Jazz and the Music of New Orleans*, Lanham, Md., Scarecrow Press, 2005.

KENNEDY Michael et Joyce BOURNE, *The Concise Oxford Dictionary of Music*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

KENNEY William Howland, *Chicago Jazz: A Cultural History, 1904-1930*, New York, Oxford University Press, 1993.

KERNFELD Barry, *The Story of Fake Books: Bootlegging Songs to Musicians*, Lanham, Md, Scarecrow Press, 2006.

KINGSBURY Henry, *Music Talent & Performance: Conservatory Cultural System*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

- KNAUER Wolfram, « *Play Yourself, Man!* »: *Die Geschichte Des Jazz in Deutschland Mit 60 Abbildungen*, Ditzingen, Reclam, 2019.
- KNAUSS Zane, *Conversations with Jazz Musicians*, Detroit, Mich., Gale Research Co., 1977.
- KRAMER Jonathan D., « Beyond Unity: Toward an Understanding of Musical Postmodernism », dans Elizabeth West Marvin et Richard Hermann (éd.), *Concert Music, Rock, and Jazz Since 1945: Essays and Analytical Studies*, Rochester, NY, University Rochester Press, 2002, p. 11-33.
- LALO Thierry et Jacques LUBIN, *John Lewis*, Montélimar, Editions du Limon, 1991.
- LAPORTA John, *Playing It by Ear*, Redwood, NY, North Country Distributors, 2001.
- LAWN Richard, *Experiencing Jazz*, New York, Routledge, 2007.
- LEE William F., *Stan Kenton: Artistry in Rhythm*, Los Angeles, Creative Press of Los Angeles, 1980.
- LEWIS George E., *A Power Stronger Than Itself: The AACM and American Experimental Music*, Chicago, University of Chicago Press, 2008.
- LION Jean Pierre, *Bix: « Bix » Beiderbecke, une biographie*, Paris, Outre Mesure, coll. « Contrepoints », 2004.
- LITWEILER John, *Ornette Coleman: A Harmolodic Life*, New York, William Morrow, 1992.
- LOPES Paul Douglas, *The Rise of a Jazz Art World*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2002.
- LUCAS Christopher J., *American Higher Education: A History*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- MAHER James T, « Marshall Winslow Stearns, an Appreciation by James T. Maher », dans Marshall Winslow Stearns et Jean Stearns, *Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance*, New York, Schirmer Books, 1964, p. xiii-xv.
- MARK Michael L., *A History of American Music Education*, Reston, Va., The National Association for Music Education, 1992.
- MARK Michael L., *Contemporary Music Education*, New York, Cengage Learning, 1978.
- MARQUIS Donald M., *In Search of Buddy Bolden: First Man of Jazz*, New York, Da Capo Press, 1980.
- MARTIN Henry et Keith WATERS, *Essential Jazz: The First 100 Years*, Boston, Thomson/Schirmer, 2004.
- MAWER Deborah, *French Music and Jazz in Conversation: From Debussy to Brubeck*, New York, Cambridge University Press, coll. « Music since 1900 », 2014.
- METTLER Suzanne, *Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation*, Oxford; New York, Oxford University Press, 2007.
- MICHAEL Claire F. et Zsolt PALATINUS, « A Ten Commandment for Ecological Pedagogy », dans Lawrence Shapiro (éd.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, New York, Routledge, 2014, p. 19-28.
- MURPHY John P., « Beyond the Improvisation Class: Learning to Improvise in a University Jazz Studies Program », dans Gabriel Solis et Bruno Nettle (éd.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 2009, p. 171-184.
- MYERS Marc, *Why Jazz Happened*, Berkeley, CA, University of California Press, 2019.
- NATTIEZ Jean-Jacques, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois Éditeur, 1987.
- NELSSON Richard, *Jazz: From New Orleans to the New Generation*, London, Guardian Books, 2011.

NETTL Bruno, *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1995.

NEWTON Francis, *The Jazz Scene*, London, The Jazz Book Club, 1959.

NICHOLSON Stuart, *Is Jazz Dead? Or Has It Moved to a New Address*, New York, Routledge, 2005.

ONG Walter J., *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London; New York, Methuen Young Books, 1982.

PANASSIÉ Hugues, *Le jazz hot*, Paris, Corrêa, 1934.

PAYMER Marvin E., *Facts Behind the Songs: A Handbook of American Popular Music from the Nineties to the '90s*, London, Garland Pub., 1993.

PERETTI Burton W., *The Creation of Jazz: Music, Race, and Culture in Urban America*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1992.

PERLIS Vivian et Libby Van CLEVE, *Composers Voices from Ives to Ellington: An Oral History of American Music*, New Haven, Yale University Press, 2005.

PHILLIPS Damon J., *Shaping Jazz: Cities, Labels, and the Global Emergence of an Art Form*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 2013.

POLLACK Howard, *George Gershwin: His Life and Work*, Berkeley, CA, University of California Press, 2007.

PORTER Lewis, Chris DEVITO, David WILD, Yasuhiro FUJIOKA et Wolf SCHMALER, *The John Coltrane Reference*, New York, Routledge, 2013.

PORTER Lewis, Michael ULLMAN et Edward HAZELL, *Jazz: From Its Origins to the Present*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall, 1992.

PROUTY Kenneth E., « Jazz Education, Historical and Critical Perspective », dans Nicholas Gebhardt, Nichole Rustin-Paschal et Tony Whyton (éd.), *The Routledge Companion to Jazz Studies*, New York, Routledge, 2019, p. 45-53.

PROUTY Kenneth E., *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*, Jackson, University Press of Mississippi, 2011.

PYNCHON Thomas, V., *a Novel*, Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1963.

RAMSEY Frederic et Charles Edward SMITH, *Jazzmen*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1939.

RAYNO Don, *Paul Whiteman: Pioneer of American Music 1890-1930*, Lanham, Scarecrow Press, 2003, vol. 1.

ROBINSON J. Bradford, « Jazz Reception in Weimar Germany: In Search of a Shimmy Figure », dans Bryan Gilliam (éd.), *Music and Performance During the Weimar Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Cambridge Studies in Performance Practice », 1994, p. 107-134.

ROUBERTIE SOLIMAN Lorraine, « Évolution des phénomènes de transmission du jazz en France », dans Philippe Carles, Alexandre Pierrepont, Yves Citton et Jean-Louis Comolli (éd.), *Polyfree : la jazzosphère, et ailleurs (1970-2015)*, Paris, Outre Mesure, coll. « Contrepoints », 2016, p. 311-325.

SAINT-AMOUR Paul K., *Modernism and Copyright*, New York, Oxford University Press, 2011.

SARGEANT Winthrop, *Jazz: Hot and Hybrid*, New York, Arrow, 1938.

SCHECHNER Richard, *Performance Theory*, New York, Routledge, 1977.

SCHEDING Floriandatl, *Musical Journeys Performing Migration in Twentieth-Century Music*, Woodbridge, The Boydell Press, 2019.

SCHIPPERS Huib, *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2009.

- SCHULLER Gunther, *Musings: The Musical Worlds of Gunther Schuller*, New York, Oxford University Press, 1989.
- SCHULLER Gunther, *Early Jazz: Its Roots and Musical Development*, New York, Oxford University Press, 1968.
- SCHWARTZ Elliott, Barney CHILDS et Jim FOX, *Contemporary Composers on Contemporary Music*, Cambridge, MA, Da Capo Press, 1998.
- SHAWN Allen, *Leonard Bernstein: An American Musician*, New Haven, Yale University Press, 2014.
- SHIM Eunmi, *Lennie Tristano: his Life in Music*, Ann Arbor, University of Michigan Press, coll. « Jazz perspectives », 2007.
- SIMON Géza Gábor, *The Book of Hungarian Jazz*, Budapest, Hotelinfo, 1992.
- SMALL Christopher, *Music, Society, Education*, London, London Calder, 1977.
- SMITH BOWERS Kathryn, « East Meets West: Contributions of Matyas Seiber to Jazz in Germany », dans Michael J. Budds (éd.), *Jazz and the Germans: Essays on the Influence of « Hot » American Idioms on 20th Century German Music*, Hillsdale, NY, Pendragon Pr, 2002, p. 119-140.
- SOLIS Gabriel, « From Jazz Pedagogy to Improvisation Pedagogy: Solving the Problem of Genre in Beginning Improvisation Training », dans Ajay Heble et Mark Laver (éd.), *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*, New York; London, Routledge, 2016, p. 96-107.
- SPARKE Michael, *Stan Kenton: This Is an Orchestra!*, Denton, Tex, University of North Texas Press, coll. « North Texas Lives of Musicians », n° 5, 2010.
- STARR S. Frederick, *Red and Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union, 1917 - 1991*, New York, Limelight Ed, 1983.
- STEARNS Marshall W., *The Story of Jazz*, New York, Oxford University Press, 1956.
- STEIN CREASE Stephanie, *Gil Evans: Out of the Cool: His Life and Music*, Chicago, IL, A Cappella, 2002.
- STEWART Thomas W., *Great College Jazz Orchestras, part One: The Bama State Collegians*, Birmingham, AL, Thomasina Pub. Co., 1990.
- STRATEMANN Klaus, *Duke Ellington, Day by Day and Film by Film*, Copenhagen, JazzMedia, 1992.
- SUBER Charles, « Jazz Education », dans Leonard Feather et Ira Gitler (éd.), *The Encyclopedia of Jazz in the Seventies*, New York, Horizon Press, 1976, p. 366-381.
- TAPPER Thomas et Percy GOETSCHUIS, *Essentials in Music History*, New York, C. Scribner's Sons, 1914.
- TARUSKIN Richard, *The Oxford History of Western Music: Music in the Early Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2006.
- TARUSKIN Richard, *Music in the Late Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2006.
- TAYLOR Bianca, « Color and Class: The Promulgation of Elitist Attitudes at Black Colleges », dans Marybeth Gasman et Christopher L. Tudico (éd.), *Historically Black Colleges and Universities: Triumphs, Troubles, and Taboos*, 2008th edition, New York, Palgrave Macmillan, 2008, p. 189-206.
- TEAL Kimberly Hannon, *Jazz Places: How Performance Spaces Shape Jazz History*, Oakland, California, University of California Press, 2021.
- TERRY Clark et Gwen TERRY, *Clark: The Autobiography of Clark Terry*, Berkeley, University of California Press, 2011.
- TIRRO Frank, *Jazz: A History*, New York, Norton, 1977.

TSCHIEDEL Joachim, *Bernhard Sekles 1872-1934: Leben und Werk des Frankfurter Komponisten und Pädagogen*, Schneverdingen, Karl Dieter Wagner, 2005.

TUCKER Sherrie, « Deconstructing the Jazz Tradition: The “Subjectless Subject” of New Jazz Studies », dans David Andrew Ake, Charles Hiroshi Garrett et Daniel Goldmark (éd.), *Jazz/not Jazz: the Music and its Boundaries*, Berkeley, University of California Press, 2012, p. 264-284.

VITALI Luca, *Sound of the North: The Norwegian Jazz Scene.*, Milan, Mimesis Edizioni, 2015.

WALSER Robert, *Keeping Time: Readings in Jazz History*, New York, Oxford University Press, 1999.

WARD Geoffrey C. et Ken BURNS, *Jazz: A History of America’s Music*, New York, Knopf, 2002.

WATERS Keith, *The Studio Recordings of the Miles Davis Quintet, 1965-68*, New York, Oxford University Press, coll. « Oxford Studies in Recorded Jazz », 2011.

WHYTON Tony, « Brilliant Corners: The Development of Jazz in Higher Education », dans Loulia Papageorgi et Graham Welch (éd.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*, Farnham, Ashgate, 2015, p. 21-31.

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

WILLIAMS Martin, *Jazz in Its Time*, New York, Oxford University Press, 1989.

WILSON Meghan, « The Forgotten GI: The Servicemen’s Readjustment Act and Black Colleges, 1944-54 », dans Marybeth Gasman et Christopher L. Tudico (éd.), *Historically Black Colleges and Universities: Triumphs, Troubles, and Taboos*, New York, Palgrave Macmillan, 2008, p. 93-104.

WILSON Teddy, Arie LIGTHART et Humphrey VAN LOO, *Teddy Wilson Talks Jazz*, London; New York, Cassell, 1996.

WIPLINGER Jonathan O., *The Jazz Republic: Music, Race, and American Culture in Weimar Germany*, Ann Arbor, University of Michigan Press, coll. « Social history, popular culture, and politics in Germany », 2017.

YUDKIN Jeremy, *The Lenox School of Jazz: A Vital Chapter in the History of American Music and Race Relations*, South Egremont, Farshaw Publishing, 2006.

Articles de 1968 à aujourd’hui

ANONYME, « Garcia, Russ(ell) », dans *Grove Music Online*, 2002.

ANONYME, « Kestenber, Leo », dans *Grove Music Online*, 2001.

ANONYME, « Lifetime Achievement Award: Lawrence Berk », *Down Beat*, vol. 52, n° 8, août 1985, p. 20.

ARAÚJO COSTA Fabiano, « Groove et écriture dans la Toccata em Ritmo de Samba n° 2 de Radamès Gnattali », Laurent Cugny (trad.), *Revue d’études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, 2018, p. 1-24.

AUDARD Stéphane, « Histoire de l’enseignement du jazz : apports de la Théorie des musiques audiotactiles », *Revue d’études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 3, juillet 2022.

BASH Lee et John KUZMICH, « A Survey of Jazz Education Research: Recommendations for Future Researchers », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 82, 1985, p. 14-28.

BATAILLE Laurent, « Whiplash », *Batteur Magazine*, n° 287, janvier 2015, p. 24-28.

BERRETT Joshua, « Louis Armstrong and Opera », *The Musical Quarterly*, vol. 76, n° 2, 1992, p. 216-241.

BIERLEY Paul E., « Fillmore, (James) Henry », dans *Grove Music Online*, 2001.

BILAWSKY Dan, « A Lieb of Faith », *JAZZed*, vol. 16, n° 3, mai 2021, p. 14-18.

- BOWMAN Wayne D., « Doctoral Research in Jazz Improvisation Pedagogy: An Overview », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 47-76.
- BRODSKY Warren, « Joseph Schillinger (1895-1943): Music Science Promethean », *American Music*, vol. 21, n° 1, 2003, p. 45-73.
- BRUBECK Darius, « David Baker & The Lenox School of Jazz », *Jazz Education Journal*, vol. 35, n° 2, septembre 2002, p. 42-45, 48-55.
- BURK James, « Schillinger, Joseph », dans *Grove Music Online*, 20 janvier 2001.
- BURKAT Leonard, « Boston: Education and Libraries », dans *Grove Music Online*, 2001.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Adorno et le jazz, une révision métacritique », *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 4, à paraître.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Criteri fondanti per una didattica musicale audiotattile », *Musica Docta*, vol. 12, 21 décembre 2022, p. 23-36.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Une musicologie audiotactile », Laurent Cugny (trad.), *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 1-17.
- CAPORALETTI Vincenzo, « Nouvelles perspectives interprétatives sur les sources de "Tiger Rag" », Laurent Cugny (trad.), *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, avril 2018, p. 1-33.
- CARTER Warrick, « Jazz Pedagogy: A History Still in the Making », *Jazz Educators Journal*, vol. 18, n° 3, mars 1986, p. 10-13, 49-50.
- CARTER Warrick, « Jazz in the College Curriculum », *School Musician*, vol. 49, n° 4, décembre 1977, p. 53-53, 56.
- CASWELL Austin B., « Canonicity in Academia: A Music Historian's View », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 129-145.
- CASWELL Austin B. et Christopher SMITH, « Into the Ivory Tower: Vernacular Music and the American Academy », *Contemporary Music Review*, vol. 19, n° 1, 2000, p. 89-111.
- CELI Diego, « Heptatonic Synthetic Scales Nomenclature and Their Teaching in Jazz Theory », *Jazz Education in Research and Practice*, vol. 1, n° 1, 2020, p. 135-154.
- CHADWICK Nick, « Mátyás Seiber's Collaboration in Adorno's Jazz Project, 1936 », *The British Library Journal*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 259-288.
- CHANDLER Karen, « Jazzforum: Jazz and Its South Carolina Roots - A Jazz History and Education Model of the Charleston Jazz Initiative », *JAZZed*, vol. 4, n° 3, mai 2009, p. 63-65.
- CHEVAN David, « Musical Literacy and Jazz Musicians in the 1910s and 1920s », *Current Musicology*, n° 71-73, 2002.
- CLARKSON Austin, « Wolpe, Stefan », dans *Grove Music Online*, 2001.
- CLARKSON Austin E., « Stefan Wolpe in Conversation with Eric Salzman », *The Musical Quarterly*, vol. 83, n° 3, 1999, p. 378-412.
- COGSWELL Michael, « Gene Hall: In His Own Words », *Jazz Educators Journal*, vol. 25, n° 3, printemps 1993, p. 38-41.
- COHEN Brigid, « Diasporic Dialogues in Mid-Century New York: Stefan Wolpe, George Russell, Hannah Arendt, and the Historiography of Displacement », *Journal of the Society for American Music*, vol. 6, n° 2, mai 2012, p. 143-173.
- COLWELL Richard, James W. PRUETT, Pamela BRISTAH, Richard J. COLWELL et David G. WOODS, « Music Education in the United States », *Grove Music Online*, 26 novembre 2013.
- COOK Susan C., « Jazz as Deliverance: The Reception and Institution of American Jazz during the Weimar Republic », *American Music*, vol. 7, n° 1, 1989, p. 30-47.
- CUGNY Laurent, « Théorie des musiques audiotactiles et notation », *non publié*, avril 2019.

CUGNY Laurent, « Sur trois solos de Bill Evans et une expérience », *Revue d'études du Jazz et des Musiques Audiotactiles*, n° 1, 2018, p. 1-37.

CUGNY Laurent, « La fin d'une intrigue ? Pour une nouvelle périodisation de l'histoire du jazz », *non publié*, 2015.

DEVEAUX Scott Knowles, « Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography », *Black American Literature Forum*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 525-560.

DEVEAUX Scott Knowles, « The Emergence of the Jazz Concert, 1935-1945 », *American Music*, vol. 7, n° 1, 1989, p. 6-29.

DEWAR Andrew Raffo, « Dixon, Bill (William Robert) », dans *Grove Music Online*, 2012.

DOBBINS Bill, « Jazz and Academia: Street Music in the Ivory Tower », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 30-41.

DONALDSON Bill, « Atilla Zoller Interview », *Cadence*, vol. 25, n° 3, mars 1999, p. 5-15.

DUNKEL Mario, « Marshall Winslow Stearns and the Politics of Jazz Historiography », *American Music*, vol. 30, n° 4, 2012, p. 468-504.

EDWARDS Michele J., « Bauer, Marion Eugénie », dans *Grove Music Online*, 2001.

FEATHER Leonard, « How Jazz Education Began », *Jazz Educators Journal*, vol. 13, n° 3, mars 1981, p. 20-21.

FLANAGAN David, « Zoller, Attila », dans *Grove Music Online*, 20 janvier 2002.

FLOYD Samuel, « An Oral History of the Great Lakes Experience », *The Black Perspective in Music*, II, 1983, p. 41-60.

FLOYD Samuel A., « The Great Lakes Experience: 1942-45 », *The Black Perspective in Music*, vol. 3, n° 1, 1975, p. 17-24.

FREIDSON Eliot, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 3, 1986, p. 431-443.

GELLY Dave, « Coker, Jerry », dans Barry Kernfeld (éd.), *Grove Music Online*, 2002.

GENNARI John, « Jazz Criticism: Its Development and Ideologies », *Black American Literature Forum*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 449-523.

GIOIA Ted, « Jazz and the Primitivist Myth », *The Musical Quarterly*, vol. 73, n° 1, 1989, p. 130-143.

GONDA Janos, « Jazz Education: Improvisation and Creativity », *International Journal of Music Education*, os-2, n° 1, 1^{er} novembre 1983, p. 19-22.

GOODRICH Andrew L., « Jazz in Historically Black Colleges », *Jazz Education Journal*, vol. 34, n° 3, novembre 2001, p. 54-58.

GOODRICH Andrew L., « Black College Jazz Alumni: A History of the Origin and Development of the Jazz Movement Within Historically Black Colleges Where It All Began », *International Jazz Archives Journal*, vol. 2, n° 2, 1999, p. 133-147.

GUTHRIE Jason Lee et Kate Hobgood GUTHRIE, « Whiplash », *MEIEA Journal*, vol. 15, n° 1, 2015, p. 218-221.

HARRISON Max, « Improvisations for Jazz Band and Symphony Orchestra by Mátyás Seiber and John Dankworth », dans *A Jazz Retrospect*, London, Quartet Books, 1991, p. 175-177.

HAYNES Jeff, « Milestones, Music Commemorate 50th History », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 2-3.

HERZIG Monika, « Anyone Can Improvise: The ABCs of Arts Entrepreneurship - A Case Study », *Artivate*, vol. 9, n° 2, 2020, p. 63-75.

HOBSON Vic, « Historically Informed Jazz Pedagogy: New Orleans Counterpoint and Barbershop Harmony », *Jazz Education in Research and Practice*, vol. 1, n° 1, 2020, p. 155-166.

- HOROWITZ Joseph, « Koussevitzky (Kusevitsky), Serge. », dans *Grove Music Online*, 16 octobre 2013.
- HOROWITZ Joseph, « Boston: The Boston Symphony Orchestra to World War I », dans *Grove Music Online*, 2001.
- HUSAK Thomas J., « Programed Instruction in the Techniques of Jazz Arranging », *Contributions to Music Education*, n° 6, 1978, p. 49-58.
- IMBERTY Michel, « Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années », *Circuit : musiques contemporaines*, vol. 13, n° 2, 2003, p. 93-110, 103.
- IRVIN Marjory, « It's George, Not Jazz: Gershwin's Influence in Piano Music », *American Music Teacher*, vol. 23, n° 2, 1973, p. 31-34.
- JERVING Ryan, « Jazz Language and Ethnic Novelty », *Modernism/Modernity*, vol. 10, n° 2, 2003, p. 239-268.
- JOYNER David, « 50 Years of Jazz Education at North Texas », *Jazz Educators Journal*, vol. 30, n° 2, septembre 1997, p. 53-57, 59-62.
- KEIL Charles, « Participatory Discrepancies and the Power of Music », *Cultural Anthropology*, vol. 2, n° 3, [Wiley, American Anthropological Association], 1987, p. 275-283.
- KENNY Barry, « Jazz Analysis as Cultural Imperative (and Other Urban Myths): A Critical Overview of Jazz Analysis and its Relationship to Pedagogy », *Research Studies in Music Education*, vol. 13, n° 1, 1^{er} décembre 1999, p. 56-80.
- KERNFELD Barry, « Mehegan, John (Francis) », dans *Grove Music Online*, 2002.
- KERNFELD Barry Dean, « Jazz Education », dans Barry Kernfeld (éd.), *New Grove Dictionary of Jazz*, New York, Grove, 2002, vol. 2/3, p. 396-398.
- KINZER Charles E., « The Tios of New Orleans and Their Pedagogical Influence on the Early Jazz Clarinet Style », *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 2, 1996, p. 279-302.
- KORANSKY Jason, « Leon Breeden: Hall of Fame », *Jazz Educators Journal*, vol. 34, n° 1, International Association of Jazz Educators, 2001, p. 30.
- KRIKUN Andrew, « Popular Music and Jazz in the American Junior College Music Curriculum during the Swing Era (1935-1945) », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 30, n° 1, 2008, p. 39-49.
- LEVINE Jeffrey, « Farberman, Harold », dans *Grove Music Online*, 20 janvier 2001.
- LEWIS George E., « Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives », *Black Music Research Journal*, vol. 16, n° 1, 1996, p. 91-122.
- LUTY Bryce, « Jazz Education's Struggle for Acceptance. Part I », *Music Educators Journal*, vol. 69, n° 3, 1982, p. 38-53.
- LUTY Bryce, « Jazz Ensembles' Era of Accelerated Growth, Part II », *Music Educators Journal*, vol. 69, n° 4, 1982, p. 49-64.
- LYDON Michael, « John Mehegan-Jazz Piano Author and Teacher », *Contemporary Keyboard*, avril 1983, p. 22-25.
- MADSON Brad et Marjorie LYNN HALL, « Hall, Gene (Eugene) », dans *Grove Music Online*, 2002.
- MALONE Jacqui, « The FAMU Marching 100 », *The Black Perspective in Music*, vol. 18, n° 1/2, 1990, p. 59-80.
- MARTIN Henry, « Jazz Theory: An Overview », *Annual Review of Jazz Studies*, vol. 8, 1996, p. 1-17.
- MCDANIEL William T., « The Status of Jazz Education in the 1990s: A Historical Commentary », *International Jazz Archives Journal*, vol. 1, n° 1, 1993, p. 114-139.

MCQUEEN Jeff, « Sentimental Journey: Jazz Music Transforms from Hip to Academic », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 4.

MEAD Rita H., « Tanglewood », dans *Grove Music Online*, 20 janvier 2001.

MILBURN Claire, « The Development of Marching Band Traditions at Historically Black Colleges and Universities: The Human Jukebox versus the Sonic Boom of the South », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 43, n° 2, 1^{er} avril 2022, p. 205-227.

MURPHY Daniel, « Jazz Studies in American Schools and Colleges: A Brief History », *Jazz Educators Journal*, n° 26, mars 1994, p. 34-38.

MURPHY John, « Reflections on 75 Years of North Texas Jazz », *75th Years North Texas*, 2022, p. 18-21.

MURPHY John, « North Texas 75 Years of Jazz », *75th Years North Texas*, 2022, p. 10-17.

MURPHY Joseph M., « Saxophone Instruction in American Music Schools before 1940 », *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, vol. 18, n° 1, 1996, p. 1-12.

PEERLESS Brian, « Humphrey Family », dans *Grove Music Online*, 2002.

PEREZ Matthieu, « Lenny Popkin, Feelin' the Sprit », *Jazz Hot*, n° 668, été 2014.

PORTER Lewis, « Coltrane, John (William) », dans *Grove Music Online*, 2013.

PORTER Lewis, « Jazz in American Education Today », *College Music Symposium*, vol. 29, 1989, p. 134-139.

PRIVAT Jean-Marie, « Oralité/Auralité », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 183-184, Association CRESEF, 31 décembre 2019.

PROUTY Kenneth E., « Toward Jazz's "Official" History: The Debates and Discourses of Jazz History Textbooks », *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 1, n° 1, automne 2010, p. 19-43.

PROUTY Kenneth E., « The "Finite" Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education », *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, vol. 4, n° 1, 6 août 2008.

PROUTY Kenneth E., « Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation », *Popular Music and Society*, vol. 29, n° 3, juillet 2006, p. 317-334,409.

PROUTY Kenneth E., « The History of Jazz Education: A Critical Reassessment », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 26, n° 2, 2005, p. 79-100.

PROUTY Kenneth E., « Canons in Harmony, or Canons in Conflict: A Cultural Perspective on the Curriculum and Pedagogy of Jazz Improvisation », *Research and Issues in Music Education*, Vol. 2, n°1, septembre 2004.

QUIST Ned, « Toward a Reconstruction of the Legacy of Joseph Schillinger », *Notes*, vol. 58, n° 4, 2002, p. 765-786.

RIDLEY Larry, « Discussing "The Roots that Have Produced the Fruits" », *JAZZed*, vol. 6, n° 3, mai 2011, p. 27-32.

RIGGS Brandi, « The Sensuous Groove of Jazz Emerges Through Leaders' Passion », *North Texas Daily*, 13 novembre 1997, p. 11.

ROBERTS David Thomas, « Bloom, Rube », dans *Grove Music Online*, 2013.

ROBERTS David Thomas, « Novelty Piano », dans *Grove Music Online*, 2001.

SCHROEDER Dave, « Steve Kuhn: My Time with John Coltrane », *IAJRC Journal*, vol. 49, n° 4, 2016, p. 24-25.

SCHUBERT Giselher, « Sekles, Bernhard », dans *Grove Music Online*, 2001.

SCOTT Allen, « Cattles, Saddles, and Some Dignity for Jazz », *Radio Free Jazz*, vol. 17, n° 1, janvier 1976, p. 7.

SHIM Eunmi, « Trumbauer, (Orie) Frankie », dans *Grove Music Online*, 2015.

SILVERMAN Julian, « Some Thoughts on Matyas Seiber (1905-1960) », *Tempo*, n° 143, 1982, p. 12-14.

SMALL Mark, « Berklee: Looking Toward the Next Millennium », *Jazz Educators Journal*, vol. 28, n° 3, novembre 1995, p. 20-26.

SMITH Patrick J., « Bain, Wilfred (Conwell) », dans *Grove Music Online*, 2010.

SPENCER Michael T., « Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61 », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 35, n° 1, 2013, p. 50-65.

SPENCER Piers, « Jazz in the Classroom », *British Journal of Music Education*, vol. 1, n° 2, juillet 1984, p. 97-190.

STRAUSS Claudia, « Beyond “Formal” versus “Informal” Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research », *Ethos*, vol. 12, n° 3, 1984, p. 195-222.

SUBER Charles, « The Summer Jazz Clinics: A Memoir and a Salute », *Jazz Educators Journal*, vol. 14, n° 4, mai 1982, p. 17-21.

SULLIVAN Jill M., « John Philip Sousa as Music Educator and Fundraiser during World War I », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 40, n° 2, 2019, p. 143-169.

TANNER Paul, « Jazz Goes to College: Part II », *Music Educators Journal*, vol. 57, n° 8, 1971, p. 49-93.

TARR Edward h., « Arban, (Joseph) Jean-Baptiste (Laurent) », dans *Grove Music Online*, 2001.

THIBEAULT Matthew D., « Aebersold’s Mediated Play-A-Long Pedagogy and the Invention of the Beginning Jazz Improvisation Student », *Journal of Research in Music Education*, vol. 70, n° 1, 1^{er} avril 2022, p. 66-91.

TOLSON Jerry, « Starting with the ABC and HR of It: A Conversation on the State of Jazz Education with Five Renowned Jazz Educators », *Journal of Jazz Studies*, vol. 9, n° 2, hiver 2013, p. 190-214.

TRICE Patricia J., « Choral Arrangements of Spirituals: Birth and Perpetuation of a Genre », *The Choral Journal*, vol. 37, n° 1, American Choral Directors Association, 1996, p. 9-13.

TURNER Sarah et John BOUND, « Closing the Gap or Widening the Divide: The Effects of the G.I. Bill and World War II on the Educational Outcomes of Black Americans », *The Journal of Economic History*, vol. 63, n° 1, mars 2003, p. 145-177.

WEST Chad, « What Research Reveals About School Jazz Education », *Update: Applications of Research in Music Education*, vol. 33, n° 2, 1^{er} mai 2015, p. 34-40.

WESTON Pamela, « Klosé, Hyacinthe Eléonore », dans *Grove Music Online*, 2001.

WHITEHILL Charles D., « Sociological Conditions Which Contributed to the Growth of the School Band Movement in the United States », *Journal of Research in Music Education*, vol. 17, n° 2, 1^{er} juillet 1969, p. 179-192.

WHYTON Tony, « Birth of the School: Discursive Methodologies in Jazz Education », *Music Education Research*, vol. 8, n° 1, 1^{er} mars 2006, p. 65-81.

WIGGINS Jackie et Taslimah BEY, « Music Learning as Life in an African American Family: The Story of Charlie Gabriel in New Orleans », *Journal of Historical Research in Music Education*, vol. 43, n° 2, 1^{er} avril 2022, p. 115-141.

WILD David, « Harper, Billy (Wilbert) », dans *Grove Music Online*, 2002.

WILKINSON Christopher, « The Influence of West African Pedagogy upon the Education of New Orleans Jazz Musicians », *Black Music Research Journal*, vol. 14, n° 1, 1994, p. 25-42.

WINKING Keith R., « Reverend George Wiskirchen: Father of Jazz Education », *Jazz Educators Journal*, vol. 28, n° 5, mars 1996, p. 36-43.

WISSMULLER Christian, « What the Future Should Sound Like Ran Blake », *JAZZed*, vol. 10, n° 4, septembre 2015, p. 18-25.

- WISSMULLER Christian, « Whiplash and the Portrayal of Jazz in Popular Culture », *JAZZed*, vol. 10, n° 3, mai 2015, p. 18-20.
- WITMER Robert et James ROBBINS, « A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 96, 1988, p. 7-29.
- WOOD Hugh, « Seiber, Mátyás (György) », dans *Grove Music Online*, 2001.
- WOOLLEY Stan, « Stamm, Marvin (Louis) », dans *Grove Music Online*, 2003.
- WORTHY Michael D., « Jazz Education », dans *Grove Music Online*, 2011.

Thèses et mémoires

- AKE David Andrew, *Being Jazz: Identities and Images*, Doctor of Philosophy in Musicology, Ann Arbor, United States, 1998.
- ARAÚJO COSTA Fabiano, *Poétiques du « Lieu Interactionnel-Formatif » : sur les conditions de constitution et de reconnaissance mutuelle de l'expérience esthétique musicale audiotactile (post-1969) comme objet artistique*, Thèse de doctorat, Paris 4, 2016.
- AUDARD Stéphane, *Lenox School of Jazz : enjeux théoriques, pédagogiques et musicaux*, mémoire de Master, Paris, Sorbonne Université, 2021.
- AUDARD Stéphane, *Le Real Book comme outil pédagogique*, Lyon, CEFEDM de Lyon, 1997.
- BALFOUR Warren Harlow, *An Analysis of the Status of Jazz Education in the Preparation of Music Educators in Selected California Universities*, Doctor of Music Education, Greeley, Colo., University of Northern Colorado, 1988.
- BARR Walter Laning, *The Jazz Studies Curriculum*, Doctor of Education, Tempe, Ariz., University of Arizona, 1974.
- BRANCH London, *Jazz Education at Predominantly Black Colleges*, Doctor of Philosophy, Carbondale, Il., Southern Illinois University, 1975.
- CANTOR Anthony Jay, *Our Conservatories? Music Education, Social Identities and Cultural Politics in Germany and Austria, 1840-1933*, Doctor of Philosophy, Toronto, University of Toronto, 2015.
- CAPORALETTI Vincenzo, *La definizione dello swing*, Tesi di Laurea, Bologna, Università di Bologna, 1984.
- COY David Alan, *A Multisensory Approach to Teaching Jazz Improvisation to Middle School Band Students*, Doctor of Philosophy, Eugene, OR, University of Oregon, 1989.
- FERRIANO Frank, *A Study of the School Jazz Ensemble in American Music Education*, Doctor of Education, New York, Columbia University, 1974.
- FLACK Michael A., *The Effectiveness of Aebersold Play-Along Recordings for Gaining Proficiency in Jazz Improvisation*, Ball State University, 2004.
- GOECKE Norman Michael, *What is « Jazz Theory » Today? Its Cultural Dynamics and Conceptualization*, Master of Arts, The Ohio State University, 2014.
- HALL Jared T., *An Analysis of the Grip System: An Approach to Jazz Harmony*, DMA dissertation, University of Miami, 2015.
- HENNESSEY Thomas Joseph, *From Jazz to Swing: Black Jazz Musicians and Their Music, 1917-1935*, Doctor of Philosophy, Evanston, Ill., Northwestern University, 1973.
- HERFORD David A., *A History of the National Association of Jazz Educators and a Description of Its Role in American Music Education, 1968-1978*, Doctor of Education, Houston, University of Houston, 1979.

HORES Robert, *A Comparative Study of Visual and Aural Oriented Approaches to Jazz Improvisation with Implications for Instruction.*, Doctor of Music Education, Bloomington, Ind., Indiana University, 1977.

KINZER Charles E., *The Tio Family: Four Generations of New Orleans Musicians, 1814-1933. (Volume I and II)*, Doctor of Philosophy, Ann Arbor, United States, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 1993.

MASON Colin Michael, *A Comparative and Historical Survey of Four Seminal Figures in the History of Jazz Education*, DMA dissertation, Austin, Tex., University of Texas Austin, 2005.

McKINNEY John Francis, *The Pedagogy of Lennie Tristano*, Doctor of Education, Madison, NJ, Fairleigh Dickinson University, 1978.

MILLER Robert Wayne, *The North Texas State University Jazz Degree: A History and Study of Its Significance*, Ph.D dissertation, Michigan State University, 1979.

MOSH Theodor Raymond, *The G.I. Bill: A Precedent in Educational and Social Policy in the United States*, Doctor of Philosophy, University of Oklahoma, 1970.

POGER Bernard, *Jazz and the College Curriculum*, Master of Music Education, Boston University, 1955.

PROUTY Kenneth E, *From Storyville to State University: The Intersection of Academic and Non-Academic Learning Cultures in Post-Secondary Jazz Education*, Doctor of Philosophy, Pittsburgh, Penn., University of Pittsburgh, 2002.

SAFFAR Frédéric, *Jazz et théorisation : la figure centrale de George Russell*, Thèse de doctorat, Paris 8, 2007.

SALVATORE Joseph A., *Jazz Improvisation: Principles and Practices Relating to Harmonic and Scalic Resources*, Doctor of Philosophy, Florida State University, 1970.

SCHOFIELD Donald Edward, *A History of the United States Air Force Band and Its Relationship to Music Education: The Foundational Years, 1941-1945*, DMA dissertation, Boston, MA, Boston University, 2017.

STUART Mary Louise, *Unit Organization of the Topic Jazz in the Senior High School*, Master of Education, Boston University, 1953.

TUMLINSON Charles D. (Charles David), *Theoretical Constructs of Jazz Improvisation Performance*, Doctor of Philosophy, University of North Texas, 1991.

WILKINSON Todd R., *Frank Trumbauer's Saxophone Studies and Modern Solos for Saxophone: Compositions by the Hot Jazz Virtuoso and Their Place Within the American Saxophone Tradition*, Doctor of Musical Arts, Tempe, Ariz., Arizona State University, 2006.

Autres

BAKER David, *David N. Baker National Endowment for the Arts Jazz Master*, Archives Center, Washington, Smithsonian National Museum of American History, 2000.

CHOATE Robert, *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*, Washington, DC, Music Educators National Conference, 1968.

CLARKSON Austin (éd.), « Recollections of Stefan Wolpe by Former Students and Friends », s.d. The Evergreen State College.

MORTON Jelly Roll, *Transcript of the 1938 Library of Congress Recordings of Jelly Roll Morton*, Cambridge, Mass., Rounder Records, 2005.

Tables des figures

Figure 1 St., W. 1932. "Die Syncopators Beim Training. Die Jazzklasse Im Hoch'schen Konservatorium." Stadt-Blatt Der Frankfurter Zeitung, November 18, 1932..... 306

Tables des tableaux

Tableau 1 Comparatif des éditions des solos de Louis Armstrong	302
Tableau 2 Articles pédagogiques, Down Beat 1934-1937.....	303
Tableau 3 Articles pédagogiques, Teddy Wilson, Metronome 1938-1943.....	305
Tableau 4 Effectifs de la Jazz-Klasse	306
Tableau 5 Évolution du cursus du Bachelor of Music with a Major in Dance Band à North Texas State College.....	307
Tableau 6 Liste non exhaustive des enseignants des National Stage Band Camps, 1959-1967.....	308
Tableau 7 Organigramme de l'Institute of Jazz Studies	309
Tableau 8 Conseil d'administration de la Lenox School of Jazz	310
Tableau 9 Cursus de la Lenox School of Jazz	311
Tableau 10 Planning de la Lenox School of Jazz.....	311
Tableau 11 Tarifs et frais de scolarité en 1958.....	311
Tableau 12 Professeurs de la session 1957	312
Tableau 13 Professeurs de la session 1958.....	312
Tableau 14 Professeurs de la session 1959	313
Tableau 15 Professeurs de la session 1960.....	313
Tableau 16 Professeurs à la Lenox School, ratio Blancs/Noirs.....	313
Tableau 17 Music Barn, programmation 1957.....	314
Tableau 18 Concert final de la session 1957	315
Tableau 19 Music Barn, programmation 1958.....	316
Tableau 20 Concert final de la session 1958	317
Tableau 21 Music Barn, programmation 1959.....	318
Tableau 22 Enregistrements réalisés à Music Inn	318
Tableau 23 Concert final de la session 1959	319
Tableau 24 Conférences Lenox School of Jazz 1957-1959	320
Tableau 25 Concert final de la session 1960	321

Table des matières

Introduction.....	1
Les représentations de l'enseignement.....	1
Whiplash.....	1
Ouvrages sur l'histoire du jazz.....	3
Sources.....	5
Presse écrite.....	5
Méthodes pédagogiques.....	7
Voyages de recherche.....	8
État de la question.....	8
Recherches sur l'histoire de l'enseignement du jazz.....	8
La Théorie des musiques audiotactiles et l'enseignement.....	12
Champ de la recherche et problématique.....	13
Délimitation du champ de la recherche.....	13
L'objet-jazz.....	13
L'enseignement.....	14
La temporalité et la géographie.....	16
Problématique.....	18
Plan.....	19
Première partie : Pré-institutionnalisation, 1895-1945.....	21
1. Les modèles narratifs.....	21
1.1. Les discours sur l'enseignement.....	23
1.1.1. L'antagonisme entre jazz et enseignement.....	23
1.1.2. La figure de l'autodidacte.....	24
1.2. L'oralité.....	26
1.2.1. Oralité et identités.....	26
1.2.2. L'oralité en question.....	28
1.2.3. Apports de la Théorie des musiques audiotactiles.....	30
Le principe audiotactile.....	30
Le rapport à l'écrit et à la théorie.....	32
2. Mutation des pratiques pédagogiques.....	35
2.1. Pratiques pédagogiques à La Nouvelle-Orléans.....	35
2.1.1. L'enseignement à La Nouvelle-Orléans.....	36
Préambule.....	36
Le cadre scolaire.....	38
Les cours particuliers.....	39
2.1.2. Les problématiques musicales liées.....	42
Les modes de transmission : la place de l'écrit.....	42
La question de l'improvisation.....	44
2.2. Mutation de la transmission.....	46
2.2.1. Premiers enregistrements de jazz.....	46
Bouleversement des cadres de transmission : perspective historique.....	47
L'enregistrement comme objet pédagogique : perspective audiotactile.....	50
2.2.2. Publications pédagogiques 1919-1944.....	53
Les méthodes.....	53
Les effets.....	54
Les <i>breaks</i>	56
Systématisation de l'approche de l'improvisation.....	58
Diffusion.....	62
Presse spécialisée.....	63
Presse spécialisée en France.....	63
Presse spécialisée aux États-Unis : <i>Down Beat</i>	66

Presse spécialisée aux États-Unis : <i>Metronome</i>	67
Jeux pédagogiques et audiotactiles	70
Les transcriptions	70
La dimension syntaxique	73
3. Premières expériences institutionnelles	75
3.1. Le débat dans les années 1920	75
3.1.1. Perspective historique	75
3.1.2. Le jazz dans l'institution ?	77
3.1.3. Vers une spécialisation professionnelle	81
3.2. Premières tentatives institutionnelles aux États-Unis	83
3.2.1. Contexte général	83
Le cadre éducatif	83
Le cadre institutionnel	85
3.2.2. <i>Historically Black Colleges and Universities</i>	89
Len Bowden comme pionnier ?	90
Pratiques musicales dans les HBCU	91
Les HBCU et le jazz	94
3.3. La <i>Jazz-Klasse</i> du Dr Hoch's Konservatorium	97
3.3.1. Le contexte	97
Réception et transmission du jazz dans la République de Weimar	97
Réception	97
Transmission	99
Création de la <i>Jazz-Klasse</i> et polémique	101
Création de la <i>Jazz-Klasse</i>	101
La polémique	103
3.3.2. Enseignement du jazz au Hoch's Konservatorium	106
Mátyás Seiber et le jazz	106
La <i>Jazz-Klasse</i>	110
Seiber pédagogue audiotactile	110
Organisation et contenus pédagogiques	113
Deuxième partie : Stage bands, enjeux musicaux et pédagogiques	119
1. Contexte états-unien en 1945	121
1.1. Contexte historique : le G.I. Bill	122
1.1.1. La portée du G.I. Bill	122
1.1.2. <i>Vocational schools</i>	124
1.2. Contexte économique et musical	126
1.2.1. Contexte économique	126
1.2.2. Ruptures en question	128
2. Stage bands : enjeux pédagogiques	130
2.1. Westlake College of Music	131
2.1.1. Le contexte local	131
2.1.2. L'enjeu de formation professionnelle	134
L'environnement institutionnel	134
Le cursus	137
Le parcours des étudiants	139
2.2. De North Texas State College à North Texas State University	141
2.2.1. Contexte local	141
2.2.2. Structuration des cursus	144
1942-1959 : Gene Hall	144
Le mémoire de master de Gene Hall	144
La mise en place du cursus	148
Après 1959 : Leon Breeden	152
Développement des activités d'enseignement	153
Enjeux institutionnels	155

3.	Stage bands : articulation entre l'institution et le monde du jazz	159
3.1.	La diffusion	159
3.1.1.	Le rayonnement	159
	Les concours d'orchestre	159
	Le stage band comme outil de relations publiques	162
3.1.2.	Les liens avec le monde du jazz	165
3.2.	Intérêts croisés : le cas de Stan Kenton	168
3.2.1.	Kenton et l'enseignement	168
	Le discours sur l'enseignement	168
	National Stage Band Camps et Kenton Clinics	170
3.2.2.	Liens avec les lieux d'enseignement du jazz.	172
	Kenton à Denton	173
	Denton chez Kenton	175
3.3.	Enjeux audiotactiles et pédagogiques	178
3.3.1.	Changement de formativité	178
3.3.2.	Diffusion d'un modèle éducatif	182
	Formation pédagogique	182
	Stage bands et enseignement initial	184
Troisième partie : Chord scale theory, enjeux théoriques et pédagogiques		187
1.	Enjeux productivistes versus enjeux culturels	189
1.1.	Schillinger : enjeux rationalistes et productivistes	189
1.1.1.	Schillinger enseignant	189
	Schillinger avant l'émigration	189
	Schillinger aux États-Unis	191
1.1.2.	<i>Pitch-scale</i>	194
	L'œuvre de Schillinger : parution et réception	194
	Le concept de pitch-scale	197
	<i>The Schillinger System of Musical Composition, Book Two: Theory of Pitch-Scales</i>	197
	<i>Kaleidophone</i>	200
1.2.	Légitimation et enjeux culturels	203
1.2.1.	Évolution de la réception du jazz et enjeux de légitimation	204
	Évolution du contexte culturel	204
	Discours sur l'enseignement du jazz dans l'institution	208
	Réception positive	209
	Réception négative	211
	État de la question dans les années 1950	214
1.2.2.	Enjeux culturels : de Stefan Wolpe à Marshall Stearns	214
	Autour de Stefan Wolpe	215
	G.I. Bill et musique savante	215
	Influence de Stefan Wolpe	216
	Marshall Stearns et la New York University	219
2.	Berklee versus Lenox School of Jazz	224
2.1.	Berklee : systématisme et pragmatisme	225
2.1.1.	De la Schillinger House à Berklee	226
	Perspective historique	226
	Perspective éducative	228
2.1.2.	De Schillinger à la <i>chord scale theory</i>	231
	Enseignement du système Schillinger à Berklee	231
	Line Writing	234
	Freedman et Pomeroy	234
	Analyse de <i>Line Writing</i>	236
	<i>Jazz in the Classroom</i>	238
	Chord scale theory à Berklee	239
2.2.	Le <i>Lydian Chromatic Concept</i> à Lenox	241
2.2.1.	De <i>Music Inn</i> à la Lenox School of Jazz	241

Music Inn, Music Barn : articulation des activités	242
Contexte géographique et influence de Tanglewood	242
Médiation, diffusion, enseignement	244
Une école de jazz ?	247
Le projet éducatif et l'équipe pédagogique de 1959	247
Les élèves de la session 1959	250
2.2.2. George Russell à la Lenox School of Jazz.....	255
George Russell musicien et théoricien	255
George Russell musicien	256
George Russell théoricien	257
Verticalité et horizontalité	259
Le Lydian Chromatic Concept comme outil pédagogique	261
George Russell pédagogue	261
La réception du <i>Lydian Chromatic Concept</i> à Lenox.....	263
3. Codification de la <i>chord scale theory</i>.....	266
3.1. John Mehegan et Jerry Coker	266
3.1.1. John Mehegan.....	267
Éléments biographiques	267
Mehegan critique et musicien.....	267
Mehegan pédagogue	268
Jazz Improvisation	270
Chiffrage et taxonomie.....	271
Vertical et horizontal.....	273
3.1.2. Jerry Coker	274
ABC : Aebersold/Baker/Coker	274
Improvising Jazz : contexte d'élaboration	275
Improvising Jazz : analyse	276
Organisation et taxonomie.....	277
Vertical et horizontal.....	278
3.2. Perspectives théorique, pédagogique et audiotactile	279
3.2.1. <i>Chord scale theory</i> : une théorie ?	280
Théorisation de la pratique	280
Une théorie dans l'institution	281
3.2.2. La <i>chord scale theory</i> comme outil pédagogique	284
L'articulation chord scale dans l'enseignement du jazz	284
Changement de formativité	286
Conclusion	291
Une histoire de l'enseignement du jazz.....	291
Temporalités	291
Formativité	294
Les acteurs	295
Perspectives de recherche.....	296
Perspective historique	297
Perspective institutionnelle	298
Perspective pédagogique	300
Annexes.....	302
Méthodes.....	302
Presse spécialisée	303
<i>Jazz-Klasse</i>	306
North Texas.....	307
<i>National Stage Band Camps</i>	308
Institute of Jazz Studies	309
Lenox School of Jazz.....	310
Organisation institutionnelle et pédagogique	310
Diffusion et médiation	314

Entretiens.....	322
Steve Rochinski	322
Éléments contextuels	322
Interview	322
Gregory Hopkins	326
Éléments contextuels	326
Interview	326
Eunmi Shim	333
Éléments contextuels	333
Interview	333
<i>David Liebman</i>	334
Éléments contextuels	334
Interview	334
Dana Hall	339
Éléments contextuels	339
Interview	339
Ken Schaphorst	344
Éléments contextuels	344
Interview	344
<i>Discographie.....</i>	350
<i>Sitographie</i>	352
<i>Filmographie</i>	353
<i>Bibliographie</i>	354
Corpus documentaire	354
Berklee College of Music	354
Dr Hoch’s Konservatorium	355
Institute of Jazz Studies	355
New England Conservatory	356
University of North Texas	357
Divers	361
Corpus primaire	362
Supports pédagogiques et théoriques	362
Presse spécialisée jazz jusqu’en 1967	364
Revue 1900-1967	372
Presse généraliste jusqu’en 1967	374
Corpus secondaire	374
Ouvrages et chapitres d’ouvrages	374
Articles de 1968 à aujourd’hui	382
Thèses et mémoires	388
Autres	389
<i>Tables des figures</i>	390
<i>Tables des tableaux</i>	391
<i>Table des matières.....</i>	392

Histoire de l'enseignement du jazz : enjeux pédagogiques, théoriques et musicaux

Résumé

Le jazz est largement enseigné depuis des décennies et dans de nombreux pays. Cependant, l'histoire de la mise en place de cet enseignement reste largement à faire. Afin de mieux comprendre le moment d'institutionnalisation qui s'est opéré après la Seconde Guerre mondiale, il est nécessaire de déterminer comment il s'articule avec les périodes précédentes. Tout d'abord, il s'agit de retracer le développement continu d'une pédagogie du jazz dès les premières décennies du XXe siècle. Ensuite, il faut préciser les enjeux musicaux, économiques et institutionnels qui influent sur la création des premiers cursus et écoles de jazz. Enfin, c'est sur l'objet même de cet enseignement qu'il convient de s'interroger.

La Théorie des musiques audiotactiles permet d'envisager sous un angle nouveau un certain nombre de questions musicales et pédagogiques. Elle est mobilisée dans cette recherche pour analyser les choix qui ont été faits par les premiers enseignants, concernant les pratiques musicales et l'élaboration théorique. Au sens de la Théorie des musiques audiotactiles, l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz induit un processus de modification de la formativité de cette musique, qui tend progressivement vers un régime d'écriture. L'objet de cette recherche est d'analyser ce basculement.

Mots-clés : jazz ; enseignement ; pédagogie ; audiotactilité ; histoire

History of Jazz Education: Pedagogical, Theoretical and Musical Issues

Summary

Jazz has been widely taught for decades in many countries. However, the history of how this teaching system came into being remains largely untold. To better understand the moment of institutionalization that took place after the Second World War, it is necessary to determine how it relates to previous periods. First, we need to trace the ongoing development of jazz pedagogy from the first decades of the twentieth century onwards. Secondly, we need to clarify the musical, economic and institutional issues that influenced the creation of the first jazz curricula and schools. Finally, we need to examine the actual object of this teaching.

The Theory of audiotactile music offers a new perspective on a number of musical and pedagogical issues. It is mobilized in this research to analyze the choices made by the first teachers, concerning musical practices and theoretical elaboration. In the sense of the Theory of audiotactile music, the institutionalization of jazz education led to a process of modification of the formativity of this music, which gradually tended towards a regime of writing music. The purpose of this research is to analyze this shift.

Keywords: jazz; education; pedagogy; audiotactility; history

UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

ÉCOLE DOCTORALE :

Concepts et langages

Maison de la Recherche, 28 rue Serpente, 75006 Paris, FRANCE

DISCIPLINE :

Musique et musicologie