

La distribution des rôles dans l'enseignement du jazz

Rapport entre enseignants et enseignés

Rôle dévolu aux femmes

**Diplôme d'Etat Jazz
Promotion 2006-2009**

La distribution des rôles dans l'enseignement du jazz

Rapports entre enseignants et enseignés

Rôle dévolu aux femmes

SOMMAIRE

| | |
|--|-------|
| INTRODUCTION | p.4 |
| I/ L'improvisation | p. 5 |
| 1) Quelle est sa nature et sa pratique dans la musique et dans le jazz ? | p. 5 |
| 2) Qu'est ce que l'improvisation dans le jazz ? | p. 5 |
| II/ Be Bop, technique instrumentale et virtuosité, Le Free Jazz : « Rejet et refus de la virtuosité » | p. 6 |
| 1) Technique et virtuosité comme savoir faire et laissez passez | p. 6 |
| 2) Le Free Jazz ou le refus de la virtuosité | p. 6 |
| 3) De l'identité au communautarisme musical | p. 7 |
| 4) Les pédagogues ont ils contribué a la régression du Jazz ? | p. 8 |
| 5) Mimétisme et enseignement | p. 8 |
| III/ Enseigner le Jazz instrumental | p. 9 |
| 1) Un verre a remplir ? | p. 9 |
| 2) Se mettre en action, danser la musique | p. 9 |
| 3) Le travail de l'improvisation | p. 10 |
| 4) Histoire de l'improvisation | p. 10 |
| IV/ Peut on enseigner l'improvisation ? | p. 10 |
| V/ Enseignement, Pouvoir et responsabilité | p. 11 |
| VI/ L'enseignement du Jazz Vocal | p. 13 |
| 1) L'art et la femme | p. 13 |
| 2) L'enseignement du Jazz Vocal, phénomène déconcertant | p. 13 |
| 3) Comment s'accommoder aux contradictions liées a ce type d'enseignement ? | p. 14 |

| | |
|---|-------|
| 4) La voix et le corps | p. 14 |
| 5) « A chacun sa voix » | p. 15 |
| 6) La technique dans le Jazz Vocal | p. 15 |
| 7) L'imitation, une part importante dans l'apprentissage du musicien | p. 16 |
| 8) Comment concilier l'imitation et l'originalité (ou la ré-appropriation) | p. 17 |
| 9) Chanter, pourquoi ? | p. 17 |
| 10) L'improvisation en Jazz Vocal | p. 18 |
| 11) Le Jazz Vocal au féminin | p. 19 |
| VII/ La voix dans le Jazz français | p. 19 |
| 1) Des conceptions sexuées de la musique séparent instrumentistes et chanteuses | p. 19 |
| 2) Les conventions sociales, langagières et musicales favorisent les hommes | p. 20 |
| 3) L'entretien des stéréotypes féminins dans le monde du Jazz rendent les femmes chanteuses peu employables | p. 20 |
| 4) Conceptions musicales et objectifs différents selon les rôles des musiciens | p. 21 |
| 5) La voix n'est pas considérée comme un instrument | p. 22 |
| 6) Les chanteuses non commerciales | p. 23 |
| 7) Femmes instrumentistes de Jazz en France | p. 24 |
| VIII/ Spécificité du rapport au savoir des femmes | p. 25 |
| 1) Rôle sociaux- culturel des hommes et des femmes | p. 25 |
| 2) Savoir et rapport au savoir | p. 25 |
| 3) Le renoncement au savoir, produit d'un complexe « socio-sexuel » | p. 25 |
| 4) Les femmes sortent de leur tanière | p. 26 |
| IX/ Filles et garçons | p. 27 |
| 1) A l'école | p. 27 |
| 2) Au sein de la famille | p. 27 |
| Conclusion | p. 29 |
| Bibliographie | p. 30 |
| Annexes | p. 32 |
| Remerciements | p. 41 |

INTRODUCTION

1) La distribution des rôles dans l'enseignement du jazz

L'institutionnalisation du jazz dans les écoles de musique est très controversée. Pour certains, ce n'est qu'en jouant et à travers une transmission orale (l'école de la rue) que l'on peut s'imprégner de cette musique. Pourtant, bon nombre d'apprentis musiciens fréquentent les écoles et participent de façon intensive au renouvellement du jazz et à toutes ses aspirations créatives. On peut se poser la question de savoir si les pédagogues (compte tenu de la vénération qu'un grand nombre d'entre eux ont pour un style particulier en jazz que l'on nomme « be-bop ») ont contribué à la régression du jazz.

La multiplicité de cette musique nous pousse à repenser nos manières de faire et à enseigner non pas un style dans le jazz, mais « les jazz ».

Le mimétisme est un outil à part entière mais il n'est pas le seul. Comment faire pour que l'apprenti musicien ne soit pas uniquement « un verre à remplir »¹, comment lui donner les moyens de s'emparer, de s'approprier cette musique dans toute sa variabilité, ses cassures, son histoire ?

2) Rapports entre enseignants et enseignés

L'enseignant possède un pouvoir « indéniable » et une responsabilité incommensurable face à l'enseigné. Qu'en fait-il ? Peut-il descendre de sa « tour » et rééquilibrer le rapport prof/élève en devenant médiateur, accompagnateur, guide au service de l'élève ?

D'autre part la place de l'improvisation est prépondérante dans le jazz : peut-on l'enseigner, l'apprendre et si oui : comment, est-il possible de prévoir l'imprévu, de le préparer, de l'anticiper ? De quel type d'improvisation parlons nous ?

3) Quel est le rôle de la femme, sa place dans le jazz ?

Le jazz chanté (jazz vocal) est le rôle le plus souvent attribué aux femmes, qui ont par conséquent un « statut » et une place particulière dans le monde du jazz, (98% des chanteurs de jazz sont des femmes). On peut se poser la question de savoir si elles sont considérées comme des musiciennes à part entière et pourquoi très peu d'entre elles « scattent » (improvisent).

La voix est-elle un instrument ? La nature même du jazz vocal dans l'enseignement est un phénomène récent, hétérogène et profondément liée au corps du musicien. Il suscite des contradictions et des paradoxes auxquels il faut s'accommoder : comment ?

Enfin, l'enseignement du jazz est sectorisé : d'un côté les apprentis musiciens de jazz sont essentiellement de sexe masculin, alors que les apprentis chanteurs (chanteuses) sont généralement de sexe féminin. Est-ce parce que les conceptions musicales et les objectifs des instrumentistes et des chanteurs sont différents que ce fossé existe ?

Ce constat, loin d'être hasardeux on le verra, nous amène à s'interroger sur la répartition des rôles dans la société (filles et garçons à l'école). Peut-on parler de hiérarchisation sexuée ?

¹ Siron. Jacques, Revues musicale Suisse n° 5 1999

Pour commencer, il est important de définir ce qu'est l'improvisation (et l'improvisation dans le jazz) et d'éclaircir ce que signifie le mot « jazz ».

I L'improvisation

1) Quelle est sa nature et sa pratique dans la musique et dans le jazz ?

L'improvisation, c'est s'adapter au changement; en cela elle relève d'un fond commun à toutes les cultures (universalité de l'improvisation). Elle est la source de la musique savante occidentale. C'est un des fondements de la musique : *« l'acte de créer en jouant. »*

Il existe deux principales sortes d'improvisation :

L'improvisation « non idiomatique », dite « libre », peut être stylisée mais n'est pas liée à un langage particulier.

L'improvisation « idiomatique » qui est la plus répandue et qui est liée à l'expression d'un langage musical : jazz, flamenco, musique baroque...

Derek Bailey² souligne que l'improvisation est souvent considérée comme :

« ...une activité sans importance n'exigeant aucune préparation et dépourvue de concept et de méthodologie. »

2) Qu'est-ce que l'improvisation dans le jazz ?

Le jazz est un style musical qui a une influence sur le monde entier. C'est un genre musical unique qui dans la musique occidentale du vingtième siècle a apporté la contribution la plus importante à l'improvisation.

En effet, jouer de la musique et en créer ne constituent pas obligatoirement des activités séparées. Le jazz dit « classique » (années 35 à 50) fut considéré comme la norme absolue. C'était une musique pleine de vitalité et de beauté, en forte opposition avec le Hard bop ou le « Free jazz » (années 60, 70) qualifiées de musiques aux formes « dégénérées ». Cette définition du be bop comme « norme absolue » est aléatoire et très contextualisée dans le jazz. Il faudrait d'ailleurs parler « des jazz ». Chaque style peut-être considéré comme unique, avec une identité propre.

Selon Derek Bailey² une façon simple de distinguer « le jazz classique » de ses dérivés est de dire que l'improvisation y est basée sur des mélodies exécutées selon un mètre fixe.

C'est à partir du blues à 12 mesures et de chansons populaires tirées des comédies musicales, que l'on nomme « standards », que l'improvisation a émergé. Elle est basée sur une mélodie, des gammes et des arpèges, associés à des séquences harmoniques d'une durée déterminée et jouée en temps métronomique. Bien sûr c'est un processus qui peut-être poussé à l'extrême, et de ce fait acquérir une très grande sophistication. Les limites inhérentes à ces standards sont continuellement « dépassées » grâce à un processus de ré-appropriation, de modification, de création. Cette liberté musicale est une source intarissable qui ouvre sur des manières de faire diverses et variées.

Revivifier le matériau existant en introduisant des éléments nouveaux est une caractéristique spécifique du jazz.

Le jazz était autrefois envisagé comme une musique d'où émanait « le son de la surprise ».

Qu'en est-il aujourd'hui ?

² Bailey Derek. L'improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique ; ed Outre. Mesure.

³ Idem

Pour conserver la tradition (sommes-nous d'ailleurs obligés de la conserver telle quelle ?), faut-il plagier les artistes d'antan ?

Le jazz a un aspect très technique et peut sembler relativement rigide, réduit à des « formules ».

II Be bop, technique instrumentale et virtuosité : le Free jazz, rejet et « refus de la virtuosité »

*« Le jazz prenait une tournure neuve dans les cabarets de la 52^{ème} Rue où se développait le goût des exercices de vélocité, des innovations harmoniques et autres excentricités instrumentales. Pour la première fois des musiciens de jazz participent d'un certain élitisme musical. Les initiés du Minton's utilisaient tempo d'enfer et enchainements harmoniques hétérodoxes comme autant de chausse-trappes permettant d'éliminer les musiciens techniquement insuffisants ».*⁴

L'élitisme apparaît avec le be-bop, et cet élitisme est volontairement cultivé par une communauté de musiciens soucieuse de ne pas voir sa musique lui échapper.

1) Technique et virtuosité comme savoir faire et laissez passez

Les notions de compétitions et de rivalité qu'elles soient amicales ou au contraire assassines, se développent fortement. Si un musicien n'a pas le niveau estimé suffisant pour se produire sur scène, il est éjecté, parfois même sans ménagement, des lieux réputés comme le Minton's ou le Three Deuces.

Les considérations techniques sont au centre des préoccupations des musiciens : tempo, harmonies, placement rythmique, virtuosité, tout est complexifié pour que les noirs se ré-approprient une musique qu'ils estiment récupérée par les blancs.

L'exigence technique devient donc très forte et les principaux musiciens de ce courant musical, (Charlie Parker, Bud Powell, Ella Fitzgerald) ne se caractérisent plus seulement par leur créativité et leur imagination mais également et très fortement par leur virtuosité instrumentale. Cette virtuosité sera remise en cause par une nouvelle catégorie de musiciens au début des années 60 ; ils vont provoquer une nouvelle révolution allant de pair avec les préoccupations sociales de la communauté noire américaine. Cette radicalité prendra la forme chez ces musiciens du Free Jazz comme le refus de la virtuosité.

2) Le free Jazz ou le refus de la virtuosité.

La « technique » se retrouve à nouveau au centre des préoccupations musicales et fait figure d'enjeu majeur dans ce nouveau débat : Elle est rejetée par les musiciens free qui affirment qu'il n'est pas nécessaire de savoir jouer de son instrument, au sens occidental du terme, pour jouer du jazz.

Dans le livre Free Jazz Black Power Carles et Comolli l'expriment ainsi :

*« De fait, nombre de musiciens affirment qu'il n'est pas nécessaire pour jouer de la musique afro-américaine de passer par l'enseignement académique occidental : leur but n'est pas de jouer les œuvres des compositeurs classiques européens mais de jouer, créer leur musique. D'où une utilisation souvent peu orthodoxe des instruments, un besoin de dépasser les limites instrumentales imposées par les normes occidentales »*⁵

4 P.Carles, A. Clergeat, J.-L. Comolli ; Dictionnaire du Jazz; Robert Laffont, 1994, p 86

5 Carles-Comelli ; 1971, Free-Jazz Black Power ; Folio, p 352

Ornette Coleman, saxophoniste considéré comme l'un des pères du Free, répondait aux musiciens qui considéraient qu'il ne savait pas jouer de son instrument :

« Certains musiciens disent que si ce que je fais est valable, ils n'auraient pas dû apprendre à jouer. En fait, il n'y a pas de manière valable de jouer du jazz ».

Faisait-il allusion à la majorité des musiciens qui ont inventé cette musique en apprenant à jouer de leur instrument de manière autodidacte ? De fait il a le mérite de poser la question de la façon de jouer du jazz et par conséquent de l'apprendre. Comment enseigner une musique qui n'a pas de « manière valable de jouer » ou qui a de multiples manières sans que l'une dépasse l'autre. (Prise de pouvoir via la virtuosité, la technique, la complexité ?)

« La technique instrumentale a toujours été un sujet de conversation favori pour la critique de jazz (...) La question qui est posée est celle de la perfection technique comme critère de la qualité d'un artiste. Il est clair que la créativité d'un musicien est relativement dépendante de sa dextérité manuelle ou vocale. Il y a suffisamment d'exemples dans tous les champs de la création artistique d'un éclat technique qui, seul, ne provoque rien d'autre que l'ennui. D'un autre côté, des idées musicales ne sauraient être énoncées sans un vocabulaire technique correspondant à ces idées. La question n'est pas moins ou plus de technique, mais l'adéquation objective de celle-ci. Quand l'idée musicale donne naissance et forme à son propre vocabulaire technique, il n'y a aucun danger; mais si l'expression d'une idée est conditionnée par le vocabulaire disponible (ou plutôt par ses limites), il y a le risque d'une auto déception car ce qui est énoncé est pris pour l'idée originale. »⁶

Ces propos illustrent le problème qui s'est posé et qui se pose encore aujourd'hui à tous les musiciens de jazz : à quoi sert la technique instrumentale ? Comment prend-on en compte cette diversité des approches pour enseigner le jazz ?

Comment permettre à un élève ou à un musicien qui ne demande qu'à découvrir cette musique de saisir qu'elle est à la fois l'un et l'autre : la vélocité, la technique, la virtuosité d'un côté, le son, le cri, le rejet des règles de l'autre.

3) De l'identité au communautarisme musical

Du Blues à la New Orleans, du swing au Be bop, du Hard bop au Free jazz... Toutes ces identités musicales sont nées de phénomènes historiques, politiques, sociales et culturels. Elles ont été des outils puissants de revendications, d'appartenances à un milieu, à un statut.. Même si elles sont nées parfois de façon incisive, en rupture totale avec ce qui existait juste avant, ces identités musicales sont en lien et ne doivent pas être pensées de manière séparée. Le sectarisme identitaire prône une certaine forme de prise de pouvoir du fait du rejet des autres identités. Cependant si celles-ci n'avaient pas précédé celles là, qu'en serait-il du jazz aujourd'hui ?

Ce phénomène est transposable à toutes les musiques. On se nourrit de l'existant pour le transformer, le réinventer ou le transgresser. Par conséquent enseigner le jazz signifie « enseigner les jazz », avec tout ce que cela induit de différences, de complémentarités, de disparités.

⁶ Ekkehard Jost. Free Jazz Coll. Contre Point ; Ed Outre mesure, 2003, article sur ornette Coleman.

4) Les pédagogues ont-ils contribué à la régression du jazz ?

« *Le be-bop est considéré comme un « code modèle » dominant pour son apprentissage. C'est pourtant le code le plus restrictif dans lequel à évolué l'improvisation.* »⁷ (Mario Stanchev)
Ce langage est basé essentiellement sur une virtuosité instrumentale (échanges limités et peu interactifs). C'est aussi le code le plus facile à analyser et à étudier techniquement, il est censé représenter tout ce que doit savoir l'élève pour improviser. Or, ce style repose sur la virtuosité des musiciens le pratiquant et peu d'enseignants de jazz le maîtrise. Bien entendu le répertoire des standards de jazz et de type « bop » permet l'apprentissage d'un code classique du jazz nécessaire. Il ne faut pourtant pas oublier qu'il existe d'autres « entrées » tout aussi nécessaires et qui ne font pas obligatoirement appel à l'imitation : l'improvisation sur un ostinato, sur un mode précis, autour d'une mélodie, l'utilisation de codes rythmiques différents (binaire, mesures composées...). Les configurations de jeux variés sont des éléments importants : travail sans instrument harmonique, en duo, trio, sans batterie...

5) Mimétisme et enseignement

Mimétisme : *reproduction des gestes, des attitudes d'autrui.* (dictionnaire, petit Larousse)

Le mimétisme sous toutes ses formes (sont concernés ici les gestes instrumentaux et vocaux) est un élément primordial dans l'apprentissage du jazz et de l'improvisation.

Outil fondamental, il sert de repère à « l'apprenti » musicien et l'aide à développer sa personnalité. N'est-ce pas en imitant l'autre que l'on grandit (parents, enfants, amis..) et que l'on construit petit à petit son identité ?

Nous sommes tous différents et le jazz n'est-il pas multiple ?

Simplement, le seul danger que peut représenter le mimétisme est de ne pas en sortir (sauf si c'est un choix).

C'est là que le travail du pédagogue, de l'enseignant, se révèle d'une grande importance :

- contraintes et libertés forment un couple indissociable dans le jazz.
- contraintes harmoniques et rythmiques, phrasé, clarté du propos musical.

Quant à la liberté, chaque musicien doit créer sa liberté artistique à travers ses différences, sa propre expression, son émotion, son « son », son écoute, sa manière d'être et « d'être avec », son geste musical.

Cela suppose, au-delà des contraintes, un rapport enseignant/enseigné basé sur de la confiance, une écoute mutuelle, une responsabilisation de l'élève quant à la construction de son apprentissage.

Cela signifie aussi qu'en tant qu'enseignant, nous avons le devoir de rendre cette musique accessible à tous en associant le plus clairement possible l'oralité et l'écriture, la pratique et la théorie (nous reparlerons du mimétisme dans le chapitre consacré au jazz vocal).

Bien que le jazz soit au départ une musique de la « rue » (transmission orale, jam sessions), l'école de musique aujourd'hui est le lieu possible de ces apprentissages ; elle apparaît également comme une véritable chance de démocratisation de la découverte et de l'apprentissage de cette musique puisque offerte à tous, sans distinctions « géographiques », culturelles ou sociales.

⁷ Mario Stanchev, pianiste compositeur, enseigne le piano jazz au conservatoire de Lyon.

III Enseigner le jazz

1) Un verre à remplir ?

Pour Siron, il existe un premier niveau de connaissance qu'il nomme « Connaissances Positives » et qui regroupe l'ensemble des techniques ou compétences que l'on acquiert. Il emploie l'image du verre vide que l'on remplit et met également l'accent sur plusieurs points : il y a bien des compétences à acquérir pour pratiquer le jazz, le « feeling », la magie, ou le talent ne suffisent pas :

« Particulièrement dans le jazz subsiste une mythologie romantique de l'instinct, de la science infuse comme seules marques d'authenticité, comme seule manière d'apprendre. Ce ne sont hélas bien souvent que des déguisements de la paresse, voire des ramollissements de la cervelle. Non, on ne naît pas avec le rythme dans le sang. Non, l'inspiration n'est pas une opération du Saint - Esprit, oui, il y a des choses à savoir, à apprendre, à se coltiner. »⁸

Le terme « Connaissances Positives » est extrait de son livre-méthode « Bases⁹, des mots aux sons », qui commence par indiquer ceci : « Bases, destiné surtout aux débutants, se propose de présenter de manière simple, concrète et synthétique les notions fondamentales concernant le jazz et les musiques improvisées... »

Siron indique les différents matériaux musicaux abordés dans ce livre :

Les principes de la notation musicale (jazz et musique classique), les bases du rythme, les bases de l'harmonie tonale, modale et du blues, les modalités expressives (dynamique, expression, phrasé, articulation, ornementation, inflexions), les formes, la construction d'un discours mélodique, l'accompagnement et le jeu en orchestre.

Ce sont des matériaux identifiés, des apprentissages que l'on peut nommer et par conséquent que l'on peut enseigner. L'apprenti musicien pourra ainsi s'approprier des outils concrets. N'oublions pas que l'enregistrement joue le rôle de « trace », de référence à la fois stylistique, historique et esthétique.

Le titre de ce paragraphe « verre à remplir » peut sembler péjoratif : l'élève ne serait au départ qu'un être « vide » et c'est l'enseignant qui, à travers son savoir, sa maîtrise du sujet, pourra transmettre ses connaissances à l'apprenti musicien. La relation enseignant/enseigné doit être basée sur un équilibre à trouver qui permettra à l'élève de s'approprier le plus rapidement possible les outils essentiels à son apprentissage, à ses désirs, à ses recherches, à ce qu'il est aujourd'hui ou à ce qu'il aura envie d'être à travers cette musique.

2) Se mettre en action, danser... Danser la musique

« C'est là qu'on découvre qu'il ne suffit pas de connaître les codes et le jargon, il faut danser (...) Danser, relier théorie et pratique, circuler entre son écoute, les différentes couches de sa mémoire, son imagination, le geste instrumental ou vocal. »¹⁰ (Siron).

En effet, la musique ne se réduit pas à l'apprentissage de son instrument en « solo », même si depuis bon nombre d'années les noms des groupes jazz portent souvent l'appellation d'un musicien, « X quartet, Y trio... ». Le jeu en groupe, l'interaction, la stimulation, créent la danse, la provoque, la révèle...

8 Jacques Siron, Revue Musicale Suisse n° 5, 1999

9 J. Siron ; Bases des mots aux sons ; Outre mesure 2001 introduction.

10 J. Siron Suisse idem.

3) Le travail de l'improvisation

L'improvisation jazz est un langage codé qui a évolué à travers son histoire ; musique revendicative et innovante, elle est l'expression vivante d'un art infini.

4) Histoire de l'improvisation jazz

L'improvisation collective de l'orchestre autour de la mélodie (variation thématique) est le germe de ce genre musical véhiculé par des styles comme la New-Orleans et le Dixieland.

C'est Louis Armstrong qui s'impose comme improvisateur soliste en développant de nouveaux concepts mélodiques, harmoniques et rythmiques qui seront les piliers de la pratique dite « classique » de l'improvisation dans le jazz.

La maîtrise globale de ces codes harmonico-rythmique devient nécessaire dans une situation de jeu collectif. Chaque musicien a un rôle particulier à jouer :

-Le batteur a une fonction d'accompagnateur rythmique et cyclique (ponctuation).

-Le bassiste joue une ligne mélodique qui décrit l'harmonie (il joue la walking-bass).

-Le pianiste ou guitariste tient la place d'accompagnateur harmonique. Ces rôles d'accompagnateurs ont subi des transformations, mais ils restent la représentation dominante du fonctionnement de la formation de jazz.

Dans les années 60, le mouvement Free Jazz tend à briser ce système de contraintes en se libérant du code accepté jusqu'alors dans le jazz, en respectant profondément le langage de cette musique et en prônant une improvisation collective (« Free Jazz » ou « The art of improvisers » d'Ornette Coleman), polyrythmique et polytonale. Les accompagnateurs, libérés de leur rôle de soutien au soliste, deviennent eux-mêmes improvisateurs accompagnant le soliste.

IV Peut-on enseigner l'improvisation ?

Jean-Louis Chautemps, pédagogue, a écrit :

« Je crois en une pédagogie de l'improvisation en ceci : il est possible de sensibiliser un musicien à l'improvisation et même de transmettre des connaissances positives utilisables concernant les stratégies de l'improvisation, l'aspect scientifique, les théories... Il est moins facile d'enseigner les tactiques, la traduction des principes généraux en action, l'aspect artistique. Et cela parce que l'aptitude à appliquer ces principes dépend étroitement de l'expérience personnelle de l'apprenti improvisateur et surtout de la force de ses désirs. »¹¹

L'être humain ne peut pas échapper à son corps. L'homme soumis à des mécanismes d'ordre physiologique et mental (habitudes, routines, culture...) doit pouvoir dépasser un certain type de fonctionnement pour accéder à l'improvisation : liberté et contrainte se côtoient. L'acceptation de ses limites et le fait d'envisager que l'on peut les dépasser est la première porte ouverte à l'improvisation.

Jacques Siron considère que l'on peut enseigner le jazz, mais répond « non » à la question « peut-on enseigner l'improvisation » :

« Il est impossible de prévoir l'imprévu. Bien sûr l'on peut se préparer à improviser, accumuler des connaissances en tous genres dans ce but, travailler la rhétorique et l'art de raconter des histoires. Si toute improvisation contient une part de restitution, d'interprétation d'un matériau préexistant, elle ne saurait s'y réduire. Le temps de la préparation se distingue de celui de l'action.

*Si l'improvisation n'était faite que de certitudes, ce ne serait plus de l'improvisation. Qu'on ouvre la porte au **doute, au hasard, à l'erreur, à l'oubli, à la chute, au tremblement !** »¹²*

En effet, il est difficile de prévoir une improvisation (sauf si elle est écrite par avance). Cependant on peut se préparer à improviser, on peut apprendre à se connaître pour pouvoir et savoir réagir au moment présent de la façon la plus « libre » possible. La circulation du son à travers le corps, la respiration, l'écoute deviennent alors des éléments essentiels.

Cela dit, ouvrir la porte au « **doute, au hasard, à l'erreur à l'oubli...** » n'est pas si simple. Dans notre éducation judéo-chrétienne, la culpabilité, la peur de l'erreur restent très présents. L'apprenti musicien porte en lui cette part d'éducation enfermante et dévalorisante : le rôle de l'enseignant est alors d'une grande importance. Se tromper ce n'est pas s'annihiler, ce n'est pas un échec, c'est une façon de se construire à travers le tâtonnement, le franchissement d'obstacles.

Eric Barret¹³, saxophoniste de jazz concluait une intervention durant un séminaire de l'IRCAM, « Musique, Psychanalyse » par ces mots :

*« Il y a dans cet apprentissage du développement de la personnalité musicale, dès le départ une place importante accordée à l'individu musicien et à ce qui fait son originalité, sa singularité. L'enseignement de l'improvisation doit donc être compris comme une manière d'apprendre à s'enseigner soi-même. En d'autres termes, pour l'enseignant de l'improvisation, il s'agit auprès de l'élève de lui « **apprendre à apprendre.** »*

V Enseignement, pouvoir et responsabilité :

Le rapport entre l'enseignant et l'élève est fondé sur le pouvoir que possède l'enseignant du fait de ses connaissances, ses qualités artistiques, son parcours musical. Il se trouve en position de force et est celui qui « sait », qui « connaît ». Cependant il a la responsabilité de permettre à la personnalité de l'élève de s'épanouir dans la musique en général et dans le jazz en particulier. L'élève, en situation d'apprenant, de découvreur, est dépendant des directions que l'enseignant va lui proposer pour se forger sa propre identité musicale. Mimétisme et « effet miroir » (jouer ou chanter comme son professeur) ne doivent pas être les éléments prépondérants de son apprentissage.

La construction des savoirs passe par la manipulation d'outils variés en relation directe avec ce que l'apprenti musicien a besoin d'appréhender, d'expérimenter, de développer, d'exprimer.

12 J. Siron, Suisse, idem.

13 Eric Barret saxophoniste de jazz, Séminaire Entretemps Musique/psychanalyse ; Ircam, avril 2002.

Philippe Merieu nous explique que l'une des exigences « *consiste à accepter que la transmission des savoirs et des connaissances ne s'effectue jamais de manière mécanique et ne peut se concevoir sous la forme d'une duplication à l'identique (...) Elle suppose une reconstruction par le sujet de ces savoirs et connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement.* »¹⁴

L'enseignant, pour permettre à l'apprenti musicien de se forger sa propre personnalité, doit descendre de sa « tour » et rééquilibrer le rapport enseignant/enseigné. Il devient alors une sorte de médiateur, d'accompagnateur au service de l'élève afin de lui permettre de se trouver lui-même, de se dépasser, de se surprendre, de s'étonner.

14 Philippe Mériéu, *Frankenstein Pédagogue* ; ESF éditeur, 1996, p 66.

VI L'enseignement du jazz vocal :

1) L'art et la femme

Pendant très longtemps les référents des pratiques artistiques étaient de sexe masculin (jazz, classique, peinture, philosophie, danse). Bien qu'il existe des femmes artistes depuis un certain nombre d'années, celles-ci ont rarement été citées comme des « peintures nommées », des grands noms. Par conséquent les « petites filles » ont très peu de modèles à travers lesquels elles peuvent s'identifier, se projeter, se construire. Ce phénomène se répercute au sein de l'école en général, où les références livresques (histoire, philosophie...) sont exclusivement masculines. Qu'en est-il dans le domaine du jazz vocal ?

2) L'enseignement du jazz vocal, phénomène déconcertant :

« L'enseignement du jazz vocal apparaît en premier lieu comme un phénomène déconcertant : récent, hétérogène, paradoxal, il semble ne se plier à aucune catégorie. L'ethnographie montre que le problème est profondément lié à la nature même du jazz vocal. Qu'est donc le chant sinon une émanation de l'individu, de son propre corps et d'une personnalité forgée par une histoire, des rencontres, des expériences ?

Grâce à l'analyse de notions comme « technique », « imitation », « style et improvisation » on parvient à l'élaboration d'un modèle de transmission qui nous révèle quelque chose de ce qu'est le jazz vocal : un rapport exacerbé au corps, et à ce que l'on peut chanter de soi ».¹⁵

Nous retrouvons dans ces propos une dichotomie entre ce qui est « lié à la nature même du jazz vocal » (émanation, essence de l'individu...) et la technique reliée à l'instrument. Comment mettre en lien ces différents aspects de ce qui font le jazz vocal ?

En France, l'institutionnalisation du jazz vocal est un peu plus tardive que celle du jazz instrumental (installé depuis le début des années 1980). Il fait l'objet des mêmes polémiques et des mêmes interrogations que l'enseignement des disciplines instrumentales. Musiciens et critiques s'interrogent sur sa légitimité : faut-il passer par une généralisation de l'enseignement du jazz ? Celui-ci doit-il rester un apprentissage sur le « tas », à travers des jam-sessions ?, par exemple.

Finalement, ils concèdent que l'institutionnalisation du jazz est bénéfique et constatent que les cours de chant en particulier, ont un énorme succès.

Pourtant, la voix dans le jazz est un monde un peu à part. Une formation solitaire et obstinée est revendiquée et juxtaposée à l'apprentissage collectif.

Si ce qui lie chaque apprentissage à une musique n'est jamais insignifiant, qu'est-ce que la manière dont on apprend à chanter, et en l'occurrence ce qui se passe dans ces cours, nous disent sur le jazz vocal ?

¹⁵ Katell Morand, apprendre à chanter, essai sur l'enseignement du jazz vocal. Editions L'EHESS, L'Homme 2006/1-26 n° 177-178

3) Comment s'accommoder aux contradictions et aux paradoxes liés à ce type d'enseignement ?

Les pratiques diffèrent selon les lieux et les types d'enseignements proposés : cours particuliers ou à effectifs réduits, ateliers vocaux, petites formations, stages... Le public concerné est essentiellement féminin. Définir de manière serrée « un cours de chant jazz » serait une aberration, cependant un contenu didactique existe qui est de l'ordre du formel : Technique de chant, respiration, posture, geste vocal, mise en bouche de phrasés spécifiques à cette musique, travail sur le scat, la dynamique, les accents, l'ornementation, le placement rythmique, l'écoute, le repiquage, les nuances...

Ce que l'on appelle « informel » dans l'apprentissage du jazz vocal est latent dans des termes tels que « l'imprégnation : « l'imitation inconsciente »¹⁶ ou encore « l'enculturation »¹⁷ selon le concept développé par Melleville Herskovits et qui suppose que la culture agit comme un moule invisible sur le sujet.

Sous le mot « informel » se cache sans distinction tout ce qu'on ne parvient pas à appréhender comme rationnel dans l'acquisition d'une musique. Le jazz vocal navigue d'une catégorie à l'autre.

4) La voix et le corps.

Une conscience fine de sa propre physiologie et de la disponibilité de son corps est demandé à la jeune chanteuse de jazz (transformation d'un corps « prison » lié à l'instrument voix en corps « outil »). Le swing sera alors le résultat acoustique du maintien et de la souplesse corporel. Cette disposition, vraie pour tout musicien de jazz (C. Béthume¹⁸ notamment a souligné l'importance du corps pour le musicien de jazz) prend une signification encore plus concrète pour le chanteur :

« Il ne tient rien d'étranger à son propre corps d'où sortirait le son. Cette conscience parfois très imagée est la matérialité première de la voix¹⁹. »

Exemple : conscientisation du rythme au niveau abdominal à travers la visualisation d'un cercle autour duquel celui-ci circule.

Ce n'est pas l'émanation d'un intellect musicien mais plutôt celle d'une multitude de sensations localisées qui est affirmée. (Ce n'est pas particulier au chant jazz, mais inhérent à toute représentation de son intériorité).

L'équilibre dans les appuis et une « bonne posture », souple et tonique à la fois, assurée mais non affectée, font l'objet d'une attention constamment renouvelée de la part de l'enseignant : le chant dépend d'une maîtrise du corps qui va au-delà du fonctionnement de l'appareil phonatoire au sens strict (souffle, cordes vocales, résonateurs.). Cependant, c'est un type de posture par rapport à un contexte bien précis (travail sur le corps préalable au chant). La construction du rapport à l'échauffement dans l'enseignement peut devenir enfermant, certains musiciens ne s'échauffent pas avant de jouer, ça ne détériore pas leur jeu.

16 Merriam, Alan P. The Anthropology of Music. Evanston, Northwestern University Press. Baily, John and Doubleday Modèles d'imprégnation musicale en Afghanistan, Cahiers de musiques traditionnelles 1: 112-124.

17 Herskovits Melleville, Cultural Anthropology, 1955 ; New York, Alfred A. Knopff.

18 Béthume Christian, le jazz comme oralité seconde. 2004 ; L'Homme 171-172 ; 443-458.

19 Morand. katell ; idem

« Cette importance accordée au corps l'est donc en raison de la double appartenance du jazz vocal : d'une part le corps est un élément central du jazz (outil et instrument), de l'autre la nature même de la voix, dépendante de la physiologie du musicien, le conduit à un travail et à une (re) connaissance aiguë de ses sensations corporelles ». (Kattel Morand²⁰)

Par conséquent cette conscience du corps est déjà un travail de la voix. Oui, mais de quelle voix ?

5) « A chacun sa voix »

Cette affirmation a valeur de principe chez les enseignants. Les cursus des écoles laissent plusieurs années aux étudiants pour développer leur « propre » voix (comme un instrumentiste développera son propre jeu...)

La question du corps du chanteur contient donc en germe tous les paradoxes du jazz vocal : à la fois très individuel (chaque perception et chaque rapport au corps sont uniques) et très homogène (nous avons tous les mêmes contraintes physiologiques). Ce paradoxe se cristallise en particulier sur la question d'une technique de référence.

6) La technique dans la voix jazz :

Il arrive que l'on parle de « technique jazz » mais souvent, c'est de technique vocale dont il s'agit (d'après la distinction de Paczinsky²¹ 1994 entre technique de jazz et technique de l'instrument).

Pourtant ce terme de technique est très contradictoire, et est loin de désigner un ensemble précis de compétences vocales. On trouve sous cette appellation : le déchiffrement chanté, certains exercices communs à toutes les disciplines du jazz (relevé et reproduction de solos par exemple). Guylenn Delassus (professeur de chant dans une école de musique à Paris) de son côté résume la signification du terme « technique » à l'aide de trois mots : « regard, respiration, stabilité », c'est à dire des éléments corporels.

Pourquoi une telle ambiguïté plane-t-elle sur la construction de cet objet ?

On peut se poser la question de savoir s'il existe aussi bien une « technique de chant jazz. »

Selon Kattel Morand, ethnologue,

« On ne peut qu'en partie seulement définir des bases spécifiques au chant jazz car ce problème se joue sur plusieurs plans et sur la multiplication des références. Il en ressort une prédilection pour les tessitures restreintes dans un médium assez proche de la voix parlée, et pour la voix de poitrine chez les femmes ; des aigus présents mais de faible volume (on pense à la voix de Mimi Perrin dans les Doubles Six) ; un jeu constant sur la prononciation des voyelles ; les attaques des consonnes et sur l'ouverture de la bouche pour modifier les sonorités et les types de projections, autrement dit une voix maniant avec aisance une certaine hétérogénéité. Toutefois en jazz contemporain tout son vocal (et en particulier les cris, râles) est susceptible de devenir un matériau musical pour une élaboration chantée. »

(C'est ce que font des chanteurs comme Médéric Collignon ou Claudia Solal pour qui l'exploration des sonorités possibles de la voix devient un des enjeux principaux dans leur improvisation).

20 Morand. katell ; idem

21 Paczinsky, Georges, l'enseignement du jazz, in P. Carles, A. Clergeat, P. Comolli, ed. Dictionnaire du Jazz., Paris Robert Laffont : 368-370.

Un bon nombre de chanteurs (euses) ont pour référence des types de voix qui ne viennent pas directement du jazz : la variété, les musiques brésiliennes, la soul ou la funk. Par conséquent, il n'existe pas une seule façon de construire, de poser sa voix en jazz vocal. Une palette de sonorités variées est utilisée par chaque chanteur (le goût, le parcours et les rencontres influent sur ses choix). De plus, un travail avec un micro atténue la contrainte de l'intensité et permet au chanteur d'affiner son geste vocal. La voix peut se mêler, se confondre avec le son des instruments (imitation), comme s'affirmer au dessus de la formation musicale.

On constate finalement que technique vocale et technique du jazz sont apparentées. Fabriquer sa technique n'est pas un acte insignifiant. Cependant, alors que le chant lyrique propose une production des sons à laquelle le corps doit s'adapter, le chant jazz pose que la manière de chanter doit être en adéquation parfaite avec son propre rapport au corps, ce qui signifie que chacun doit former sa voix selon son rapport à son propre corps.

En ce qui concerne les instrumentistes, le problème se pose différemment : la nécessité de créer son son, une technique de jeu est importante. Pourtant, au début de leurs formations, ces techniques de jeu sont plus standardisées.

7) L'imitation : une part importante dans l'apprentissage du musicien

Les processus que recouvre l'imitation constituent une part très importante de l'apprentissage du jazz vocal. Qu'est-ce qu'on imite et pourquoi ?

1) On écoute, on réécoute des enregistrements proposés par l'enseignant, des amis musiciens, ou choisis selon ses propres affinités : on imite le son de la voix, le phrasé, le rythme, la prononciation du texte, on imite les chanteurs mais aussi les instruments (à vent de préférence). Ce qui est alors recherché est la conduite des sons d'un saxophone, la dynamique d'une section de cuivre, la précision du jeu du batteur, du contrebassiste...La construction d'une improvisation. Le jeune chanteur peut aussi passer par l'écrit en repiquant des solos (rares sont les chanteurs qui repiquent des solos, en général ils procèdent par mémorisation).

2) En cours, l'imitation se pratique de façon un peu différente : Dans les exercices de voix, de rythme, lors de la reproduction d'un motif mélodique ou d'un phrasé, l'élève essaye de reproduire à l'identique ce que l'enseignant lui propose. La mémorisation étant liée à l'assimilation de certains éléments stylistiques, la pratique de l'oralité dans l'apprentissage d'un standard semble plus efficace que le passage par l'écrit simplement parce que les chanteurs de jazz, du moins les débutants (mais pas seulement), sont rarement de bons lecteurs (sauf s'ils ont fait des études classiques).

J'ai travaillé avec un professeur de piano jazz qui anime une petite formation de 4 instrumentistes. Il les poussait de temps en temps à aborder des standards de façon orale en leur faisant chanter le thème qu'il jouait au piano, puis les fondamentales de chaque accord. Les musiciens passaient pour cela de la voix à l'instrument et de l'instrument à la voix, et au final s'estimaient plus « libérés » à travers cette forme d'apprentissage. Ils récupéraient la partition en fin de séance...Lors de l'observation de petites formations jazz (pour ce mémoire j'ai procédé à plusieurs observations, voir annexe) j'ai pu constater que sur 3 groupes observés, 2 comprenaient des chanteuses qui avaient le nez collé à la partition).

L'imitation peut-être reliée à « une manière de » d'après des exemples donnés en chantant : Une montée dans l'aigu, une fluctuation d'intonation, un travail sur les octaves...

3) Enfin, on peut concevoir l'imitation comme un élément qui inspirera l'élève à faire autre chose :

Les jeux de questions réponses en quatre/quatre et huit/ huit (mesures) sur le modèle de l'improvisation et de la jam-session. Ainsi, l'élève apprend à relancer un discours, à anticiper un phrasé, à dialoguer.

Ce classement des imitations en 3 niveaux privilégie un apprentissage oral au détriment de l'écrit (partitions) que les élèves maîtrisent mal. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à faire des allers retours entre l'écoute, l'oralité et l'écriture.

Christian Béthune²² distingue lui 7 formes d'imitations : « L'imitation didactique » différente de l'imitation mutuelle à vocation agonistique » (agoniste : adj et n.m se dit d'un muscle qui produit le mouvement considéré (par opposition à antagoniste); « l'imitation référentielle », « instrumentalisée, « technique », « du monde extérieur » et enfin « l'imitation de l'imitation ».

8) Comment concilier l'imitation et l'originalité (ou la ré appropriation) ?

Pour Christian Béthune²³ « la volonté de poser l'improvisation en créateur, de nier « la fonction mimétique » de la mémoire proviendrait d'un « idéal de surmoi » niant l'oralité du jazz. La créativité naîtrait alors de la performance même et des interactions de musiciens. »

On ne peut pas contester le fait que l'improvisation jazz dans les écoles de musique passe par l'apprentissage de formules toutes faites et de stéréotypes (au départ). Mais la ré-équilibrage entre la redite et la nouveauté est acte de créativité et d'appropriation chez le musicien (elle passe beaucoup par l'interaction, le jeu en groupe, la recherche...). « On chante comme on vit et ce qu'on vit .» Mais à travers une interaction culturelle, un contexte musical spécifique, on crée à l'intérieure de quelque chose.

9) Chanter, pourquoi ?

Chanter, c'est avoir quelque chose à dire. Pour le jeune chanteur, l'appropriation d'un thème passe par l'écoute de versions différentes de ce thème et par un travail sur la variation thématique qui aboutira à l'expression « juste » de ce thème. Ce travail différent de celui de la voix est peu rassurant pour l'apprenti chanteur (la liberté imposée peut le laisser démuni). L'écoute de versions variées sont essentielles parce qu'elles donnent des repères aux chanteurs.

Sarah Vaughan ou Billie Holiday ne pouvaient jamais chanter un standard sans changer ce qui était la forme de la version originale. Une version est donc une proposition originale sur un sujet, un thème connu.

Le chanteur recherche une expression parlée en lien avec la vie quotidienne : le texte est l'outil majeur du chanteur, c'est le support d'un langage signifiant dans le sens ou ce n'est pas forcément ce que l'on veut dire qui importe, mais comment on le dit.

Carmen Mc Rae chanteuse de jazz déclarait un jour que « dans le choix d'un nouveau thème, le texte est bien plus déterminant que la mélodie, car il donne aux individus l'opportunité de se projeter dans une chanson. »

Cette projection a lieu au moment de la performance : on peut dire que chaque version est une forme d'improvisation, on ne chante jamais 2 fois la même chose. En effet un chanteur n'est jamais affecté par la même humeur, et la justesse de son expression est précisément cette adéquation « parfaite » (mais souvent déstabilisante) sur l'instant entre son corps et cette autre chose, bien que chanter dépend d'un savoir faire construit peu à peu, ce savoir faire n'est pas une fin en soi : l'outil « texte » est le moyen pour le chanteur de travailler sur son intériorité « exposée », mise à nue.

22 C. Béthune, idem

23 C. Béthune, idem

Le texte est utilisé comme un miroir vecteur d'une expérience personnelle.

L'improvisation scatée (le scat consiste à chanter non des paroles signifiantes mais des onomatopées. On peut scater un thème, mais c'est une façon de faire que l'on retrouve essentiellement dans l'improvisation) véhicule des humeurs de façon plus distanciée.

Elle permet au chanteur de sortir de l'introspection pure.

10) L'improvisation en jazz vocal

Pour le chanteur l'improvisation est un discours de l'instant dont on attend non la perfection formelle (quoi que...) mais plutôt une spontanéité dans l'expressivité. Bien que le mot « improvisation en jazz vocal » désigne spécifiquement l'improvisation en scat qui suit l'exposé du thème, cette mise en situation reste un passage difficile à franchir pour le débutant. Les méthodes existantes sont très peu utilisées par les enseignants :

-« Scat! » vocal : improvisation: techniques de Bob Stoloff.

-« Blues Scatitudes », vocal improvisations on the Blues de Bob Stoloff.

-« Jazz vocal », techniques, interprétation, improvisation de Jérôme Duvivier...

On constate que bien des vocalistes dans l'histoire du jazz vocal n'ont pas été des « scateurs » (Billie Holiday).

Le jeune chanteur se trouve confronté à un espace vide en l'absence de texte et de mélodie. L'intuition et le développement de l'oreille sont plus déterminants que les connaissances théoriques de l'harmonie.

La théorie musicale est restée longtemps un principe abstrait pour les chanteurs. Aujourd'hui ceux-ci ont une demande concrète et tentent au même titre que les instrumentistes, mais de manière différente, de faire des liens entre la théorie et la pratique.

Cependant le rapport à l'oralité reste un élément essentiel dans la façon d'aborder l'improvisation chez les chanteurs : écouter une grille d'accords, en extirper des sons puis des notes tenues. L'enseignant par la suggestion de motifs pousse l'apprenti chanteur à varier le rythme, le phrasé et souligne les moments où l'élève réussit à produire des mélodies qui « sonnent ». Au delà des formules, l'enseignant attend autre chose de l'apprenti chanteur et c'est à nouveau à travers des images, une histoire intérieure, (une espèce de lâcher prise) qui va libérer l'imaginaire que le chanteur pourra personnaliser son improvisation (je chante, je scat ce que je sais au moment où je le produis).

Un problème récurrent apparaît quand un chanteur aborde le scat : l'enseignant et l'élève confondent scat et virtuosité. En effet, la rapidité dans le phrasé, le débit, la longueur du phrasé et son contenu mélodique et rythmique sont souvent considérés comme des éléments prépondérants dans le jazz.

Les notes tenues, les râles, les cris, les silences deviennent des outils vocaux secondaires, de moindre importance. Pourtant la voix est justement l'instrument qui a la capacité de passer de l'un à l'autre à travers une expressivité multiple. Le chanteur doit prendre conscience de sa multiplicité vocale et utiliser tous ces ingrédients de la façon la plus musicale possible, sans hiérarchiser les différentes manières de faire : développer son langage ne peut qu'enrichir sa personnalité.

« Pourquoi faire des guirlandes de notes, des choses compliquées » souligne Annick Nozatti.²⁴

« Être modeste et connaître ses limites (ne pas montrer une fausse image de soi) est une des attitudes qui amène à toucher à l'essentiel. L'enseignant ainsi ne peut qu'aider les gens à se mettre dans une situation où ils vont s'approcher d'eux mêmes. »

24 Nozzati Annick, lavoix des voix ; in Doctor Jazz 1984.

L'apprentissage du jazz vocal à travers ses contradictions apparentes souligne les contours d'un modèle spécifique : L'identité de la voix et du corps (technique) et l'adéquation parfaite entre l'individualité du chanteur (personnalité) et l'acte de chanter (style : signature, empreinte...). Par conséquent, transmettre le chant jazz, c'est permettre à l'élève de se fabriquer un savoir faire, c'est aussi l'aider à comprendre et à apprendre la vie de chanteur. Un enseignant n'apprend pas à ses élèves à chanter, il leur apprend à apprendre à chanter.

11) Le jazz vocal au féminin.

La voix est corporelle, mais aussi féminine. Presque tous les vocalistes sont des femmes et peu d'entre elles dans les écoles de musique ont accès à l'univers des instrumentistes : ce déséquilibre vient de causes historiques, des tabous liés à la mythologie des instruments, du machisme inhérent à l'univers du jazz...

On peut souligner que les liens du chant avec les musiques populaires ou commerciales, d'un côté, et la mise à nu d'une expressivité individuelle liée au corps de l'autre, ne sont pas sans signification dans la construction féminine du jazz vocal. Par conséquent (on retrouve ce phénomène chez les chanteuses professionnelles) le chant occupe une place en marge dans le jazz, et l'appartenance d'un chanteur ou plutôt d'une chanteuse au strict univers du jazz n'est jamais assurée.

VII La voix dans le jazz français

La voix est définie comme l'instrument premier et ultime que tout musicien de renom aspire à évoquer grâce au « chant » de son instrument.

« Mélodiste, oui, ça me va très bien. Pour moi, la mélodie, c'est le chant ... » (James Baldwin²⁵)

Une contradiction apparente entre apologie de la voix et marginalisation des chanteuses de jazz françaises existe. Cette hiérarchisation musicale découle de trois processus sociaux : (M.Buscatto²⁶)

1) Des conceptions sexuées de la musique séparent instrumentistes et chanteuses :

Elles régissent en partie cette valorisation négative des chanteuses. Quand les chanteuses s'attachent à interpréter, les instrumentistes rêvent de composer, associant les chanteuses au jazz commercial, dénigré et dévalorisé dans le monde du jazz français.

« Les groupes avec chanteuses ne sont pas des groupes comme les autres. Un répertoire de standards, les arrangements ne sont pas aussi élaborés. Ça peut être joué par n'importe quel musicien bon lecteur. On peut jouer avec qui on veut. C'est un groupe et pas un groupe ».
(instrumentiste homme 30 ans) (M.Buscatto²⁷).

Ces propos émanent d'un instrumentiste peu connu qui passe la moitié de son temps à accompagner des chanteuses. Son « vrai » groupe est un trio sans chanteuse à travers lequel il expérimente la musique qu'il aime le plus... De tels jugements émanent aussi d'instrumentistes d'ancienneté, de renommée et de styles musicaux variés.

25 James Baldwin, *Another country* 1963.

26 Buscatto Marie, *femmes du jazz, Musicalités, féminités, marginalités*. CNRS éditions, Paris 2007

27 M. Buscatto; idem.

2) Les conventions sociales, langagières et musicales sont « masculines »

Elles guident les relations de travail, rendant difficile l'accès et le maintien de toutes les femmes chanteuses sur le marché de l'emploi musical du jazz.

« *La chanteuse vivait donc une relation d'isolement particulièrement écrasante. A l'écart des instrumentistes et en marge du monde des hommes* ».

(François Billard²⁸ parle ici de la situation des chanteuses de jazz aux États-Unis depuis les années 30).

Pour être reconnues et respectées par les hommes du jazz, les femmes chanteuses devraient se comporter comme eux. Cependant elles ne pratiquent pas ni ne revendiquent ce genre de comportement : les différences deviennent alors irréconciliables. Elles restent femmes dans un monde « masculin ».

« *Le problème avec les femmes, dans le jazz, c'est les chanteuses. Ce que je te dis là, les chanteuses me le disent ! Les chanteuses, y en a 85%, ce ne sont pas des musiciennes. C'est des filles qui portent des belles robes, qui se maquillent et qui vont dans les boîtes. Mais 15% des chanteuses sont des musiciennes, ces 15% de chanteuses, elles n'ont aucun problème et tout va bien.*

Mais les 85% des filles qui portent des robes, qui se maquillent et tout ça, elles ont des graves problèmes parce qu'elles se font draguer et on se moque d'elles, quoi ! Forcément, elles sont en dehors. Et ça dans l'histoire du jazz, c'est un truc qui a toujours été. Les plus grandes chanteuses, ce sont des musiciennes premièrement. Et deuxièmement, en plus de ça, elles sont hyper belles, hyper sexy. Et donc elles sont amies avec tous les musiciens et y a pas un musicien qui peut leur dire quoi que ce soit parce que ce sont des musiciennes ». (Instrumentiste homme, 42 ans). (M. Buscatto²⁹)

Ces propos mettent en avant le fait que la voix est considérée comme un instrument à partir du moment où la femme « musicienne » l'utilise de façon non « conventionnelle », à travers l'improvisation par exemple. Anne Ducros est la seule chanteuse de jazz française reconnue parmi les 50 chanteuses de jazz « historiques » choisies par *Jazz Magazine* en 2004, parmi lesquelles on compte bien sûr les grandes du passé : Betty Carter, Ella Fitzgerald, ou Billie Holiday. La presse entretient cette distinction (hiérarchisation) : « *Anne Ducros est mieux qu'une chanteuse de jazz. Plutôt une improvisatrice qui aime le risque et sait user de sa voix en musicienne.* » (Pascal Anquetil³⁰)

3) L'entretien des stéréotypes féminins dans le monde du jazz rend les femmes chanteuses peu « employables » :

Les tonalités des standards de jazz sont souvent peu adaptées à la tessiture des chanteuses. Par conséquent elles transposent des thèmes ou demandent aux musiciens de le faire. Ceux-ci sont réfractaires parce qu'ils considèrent qu'une chanteuse doit pouvoir s'adapter à la tonalité originale d'un standard. Le fait de devoir retravailler un morceau techniquement les ennuie, ou les embarrasse.

28 Billard. François, les chanteuses de jazz, Paris.1994 (1990°, p 66.

29 M. Buscatto ; idem

30 Anquetil. Pascal, les chants pourpres d'Anne Ducros ; Jazzman, n° 69, 2001, p 26-28

D'autre part, les chanteuses valorisent l'intuition, l'oreille, le feeling jusque dans l'apprentissage de la musique. Cependant, « *un langage formalisé régit les échanges musicaux entre instrumentistes* ». (Max Weber³¹)

En effet, dans les groupes, les leaders amènent des partitions et donnent des indications techniques précises (enchaînement d'accords, structure rythmique). Ce langage est largement maîtrisé et valorisé par les instrumentistes alors que les chanteuses ont plus de difficultés à le manier. En partie parce qu'elles ont acquis une formation technique moins avancée (la majorité des chanteuses n'ont pas suivi une formation musicale complète, même tardive). De plus, elles ne sont pas à l'aise dans un langage formel, l'expression d'un point de vue musical est transmis par l'utilisation de métaphores, par l'expression vocale d'un rythme ou d'une mélodie, aux instrumentistes qui ont la charge de transformer ces indications informelles en musique formelle.

Malheureusement il n'est pas simple de transformer des indications informelles en musique formelle. Les instrumentistes se disent « *frustrés par des demandes floues, imprécises, inutilisables.* » (M. Buscatto³²) Les chanteuses se heurtent à cette demande de formalisation musicale qu'elles ont du mal à réaliser. C'est une différence qui est langagière et technique.

4) Conceptions musicales et objectifs différents selon les rôles des musiciens

Une chanteuse de jazz n'a pas les mêmes objectifs qu'un instrumentiste de jazz au départ : Pendant que l'une privilégie l'interprétation d'un texte, d'une mélodie, un travail sur la variation thématique, l'improvisation parfois avec son corps pour instrument et un positionnement sur scène en contact direct avec un public qui induit une certaine prestance de la part de l'artiste, une certaine forme de séduction, une sociabilité inévitable parce que revendiquée (c'est la chanteuse qui crée le lien), l'instrumentiste lui va privilégier la vélocité, la rapidité, la rivalité, « la surprise. »

Un certain « niveau musical » est défini comme la condition préalable à tout échange musical.

« *C'est par l'originalité rythmique, harmonique ou sonore que les instrumentistes disent atteindre leur propre plaisir et l'émotion du public.* »

(Marie Buscatto³³)

« *Ainsi ces façons différentes de concevoir la musique s'accompagnent d'une hiérarchisation sexuée socialement construite.* »

« Aujourd'hui encore dans la formation comme dans l'emploi, le critère « technique » est une lignée majeure de clivage Hommes et Femmes. »

(Anne Marie Daune-Richard³⁴)

La valeur accordée à la technique, à la création, à la virtuosité par les instrumentistes relèverait plutôt d'un monde masculin alors que l'accent porté sur les mots, le texte, les histoires racontées et les émotions qu'elles véhiculent relèvent de valeurs socialement construites comme féminines : « le relationnel, la communication, la parole.³⁵ »

Par conséquent, les chanteuses se trouvent associées au jazz commercial (bas de gamme) alors que l'univers des instrumentistes se voit accorder une valeur esthétique supérieure. On peut faire un parallèle avec le monde du jazz américain des années 1950 où le « vrai » jazz était considéré comme une musique complexe, créative et originale et le jazz commercial, une musique de danse simple à écrire et facile à écouter.

31 Weber Max, sociologue de la musique, les fondements rationnels et sociaux de la musique. Paris Métailié ; 1998 (1920).

32 M. Buscatto; idem.

33 M. Buscatto ; idem.

34 Daune-Anne Marie, hommes et femmes devant le travail et l'emploi, in Thierry BLÖSS (dir.). La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris, PUF, 2002 (2001) p 125.150.

35 M. Buscatto ; idem.

Ainsi, ces façons différentes de concevoir la musique s'accompagne d'une « **hiérarchisation sexuée socialement construite.** » (Anne Marie Daune-Richard³⁶)

5) La voix n'est pas considérée comme un instrument

Donc, si nous partons de l'idée véhiculée par des croyances culturelles communes que « la voix n'est pas un instrument », cela induit que celui qui « se produit avec » n'est pas un musicien ; par conséquent, les femmes chanteuses ne sont pas des musiciennes. (Les chanteurs, hommes presque tous instrumentistes, échappent à cette conception).

« Le jazz français se féminise lentement : aujourd'hui **8%** des **2000** musiciens de jazz sont des femmes. **65%** des chanteuses sont des femmes qui constituent moins de **4%** des instrumentistes. » (Marie Buscatto³⁷)

On constate une ségrégation horizontale qui répartit femmes et hommes autour d'emplois « féminins » et d'emplois « masculins. »

Instruments féminisés :

- violon **9%**
- piano **6%**

Instruments peu féminisés :

- batterie **2%**
- basse électrique (**aucune femme auto-déclarée**)
- guitare **1%**
- trompette **moins de 2%**

Une ségrégation verticale rend l'accès difficile aux femmes à des positions musicales les plus élevés. Ce phénomène est appelé « plafond de verre » :

« Un plafond invisible empêche certain-es travailleurs de monter plus haut dans la hiérarchie ». (Ce concept est étendu aux professions socialement valorisées et prestigieuses, en dehors de tout contexte organisationnel. (Irène Padavic³⁸)

Les professionnels du jazz français dénoncent toute discrimination (social, ethnique, ou sexuelle) la jugent contraire à l'esprit de liberté et de créativité du jazz (Howard Becker³⁹). Pourtant traditionnellement les femmes sont spécialisées dans certaines activités musicales comme le chant et exclues des autres activités musicales.

36 D-Anne Marie ; idem.

37 M. Buscatto idem.

38 Padavic Irène, Reskin Barbara, Women and Men at Work. Second Edition, Thousand Oaks, CA, Pine Forge, Press, 2002.

39 Becker-Howard S. Outsiders, Sociologie de la déviance, Paris, Métailié, 1994 (1963).

Si l'on transpose ce phénomène dans les écoles qui distribuent un enseignement de jazz et des musiques actuelles, on constate une marginalisation de la voix dans les cours dispensés :

L'APEJS à Chambéry est une école de musique actuelle dont l'équipe de musiciens est constituée de 21 musiciens-enseignants. Les ensembles vocaux, la technique vocale, « le chanteur en scène » sont des « cours » animés par 4 femmes. Elles ne donnent pas de cours d'instruments et ne font pas d'accompagnement de groupe.

Dans l'école AMAC Jazz à Cayenne, sur 19 enseignants, on trouve 2 femmes professeurs de chant et dirigeant un ensemble vocal.

A Margny les Compiègnes, « AMC » est composé de 12 enseignants dont un Professeur de chant.

A « APEMM » (association pour l'enseignement et la promotion de la musique moderne) à Béziers, on trouve 10 intervenants de sexe masculin.

Au CIM (école jazz et musiques actuelles), à Doudeauville, (Paris) on trouve 2 enseignantes spécialisées en chant et 28 professeurs d'instruments, hommes (théorie musicale, atelier)...

La liste est longue...

Je pense qu'il est encore difficilement concevable dans le milieu du jazz et des musiques actuelles d'identifier la femme comme une instrumentiste à part entière. On retrouve le même type de sectarisation à l'intérieure de l'école où j'enseigne maintenant depuis 20 ans (sur 22 enseignants, 3 femmes sont spécialisées dans le chant, les autres membres de l'équipe sont des hommes tous instrumentistes).

La voix n'étant pas encore vraiment considérée comme un instrument. Cette transposition « voix/instrument » reste lointaine et difficilement palpable, n'est-il pas normal que chacun soit cantonné dans un rôle spécifique ?

Le métier de chanteuse est perçu comme une essence, une expression naturelle de la féminité. Ainsi, les femmes se trouvent enfermées dans des mythes qui empêchent de les envisager comme des instrumentistes et des collègues légitimes. De plus, leurs corps n'est pas neutre, c'est un corps plus sexuel que celui des hommes, il véhicule un jeu de séduction qui se situe au cœur de l'activité des chanteuses de jazz (il faut plaire au public, aux programmeurs, aux critiques...) La transgression de cet imaginaire se réalise heureusement au travers de projets innovants mis en œuvre par des chanteuses originales.

6) Les chanteuses non commerciales :

Elles sont considérées comme « sérieuses » par les instrumentistes mais se trouvent enfermées dans une « hiérarchie négative » : Elles sont femmes dans un monde masculin...

« Vivre du jazz, c'est s'insérer dans un réseau exclusivement masculin, c'est payer un droit d'entrée dans ce monde, c'est avoir un comportement jazz ⁴⁰ ».

Celles qui se disent « vocalistes » pour bien se démarquer des « chanteuses » utilisent leurs voix comme un instrument et ont un niveau technique équivalent à celui des instrumentistes. Cependant elles évoquent elles aussi les mêmes difficultés relationnelles, économiques et musicales que les chanteuses évoluant dans les registres du jazz traditionnel ou moderne.

40 M. Buscatto ; idem

Pour accéder au milieu du jazz, « le conjoint musicien » joue un rôle important : C'est souvent lui qui assure un rôle de médiateur et de protecteur à la femme chanteuse. Malheureusement cette position ne fait que renforcer sa dépendance économique, sociale et affective. Il est difficile de renverser un ordre social : cependant, redéfinir la professionnalité vocale et l'image artistique des chanteuses est essentiel. En France, qu'en est-il ?

7) Femmes instrumentistes de jazz en France

En France, en jazz, on comptabilise 4% de femmes instrumentistes. Elles sont généralement issues d'un milieu familial où l'art tient une grande place (parents musiciens, danseurs, comédiens...). Elles ont un parcours musicale assez typique : conservatoire, écoles de musique et sont soutenues par leurs entourage. Elles cumulent des ressources familiales, sociales, musicales et professionnelles qu'elles combinent à une capacité d'adaptation exceptionnelle à un monde très masculin. Ainsi parées, elles peuvent pénétrer dans le monde du jazz français. Peu nombreuses, elles font figures de pionnières.

Au fil du temps elles éprouvent des difficultés à se maintenir dans ce milieu et vont chercher ailleurs les sources de leurs rémunérations (musique du monde, monde du spectacle enseignement, jazz international). Elles créent sans cesse des solutions inattendues pour vivre de leur art tant dans la gestion de leur vie privée que dans leur insertion dans les mondes musicaux.

En conclusion les femmes artistes ne peuvent pas, on le voit, échapper à l'imaginaire féminin qu'elles évoquent dans les regards d'autrui. La séduction par exemple se traduit par une peur du dénigrement (rupture de relations sociales stables et fructueuses du fait de la trop forte attirance qu'elles suscitent). Elles doivent alors faire preuve de « stratégies protectrices » comme fermer la séduction, vivre en couple d'artistes, masculiniser leur corps ou adopter une séduction retenue.

Repérer ces imaginaires dévalorisants associés à la féminité dans des contextes professionnels plus classique aiderait sûrement à mieux saisir aussi bien les stratégies mises en œuvre par les femmes pour y échapper que les obstacles que ces stéréotypes placent sur leurs trajectoires professionnelles. Cependant, une femme est une femme et user de stratégies créatives pour se sentir femmes tout en ayant la reconnaissance d'un professionnalisme est un labeur difficile.

Par conséquent, les hommes instrumentistes, producteurs ou programmeurs de jazz ont un rôle essentiel à jouer pour pousser les mentalités au changement et mettre ainsi en mouvement d'autres types de fonctionnement.

VIII Spécificités du rapport au savoir des femmes

1) Rôles sociaux-culturel des hommes et des femmes

Au 18^{ème} siècle, la plupart des philosophes et des hommes politiques estimaient, à l'instar de Rousseau (et à l'exception de Condorcet⁴¹), que les filles n'avaient nul besoin de formation abstraite.

En 1990 Bourdieu⁴² traite des inégalités entre les sexes et pointe que le sexisme comme le racisme entretiennent une représentation qui font découler des inégalités d'une nature biologique fonctionnant comme « une essence d'où se déduisent implacablement tous les actes de l'existence. » Ce processus de production et de légitimation des différences cohabite avec le système de formation (scolaire pendant un certain nombre d'années) et donc de socialisation en Occident.

2) Savoir et rapport au savoir (J. Beillerot. A. Bouillet. C. Blanchard-Laville, N. Mosconi⁴³)

Selon N. Mosconi, le renoncement au savoir découle d'un phénomène sociologique : les croyances et les interdits qui s'imposent aux femmes les poussent à adopter un comportement passif face au savoir.

Renoncer, c'est « quitter, abandonner la possession, le désir de quelque chose, la prétention à quelque chose. », « Le renoncement » est défini comme « *un acte de l'âme qui se désintéresse de ses propres intérêts.* »

Pourquoi certaines femmes préfèrent-elles renoncer à l'appropriation et à la création du savoir ?
Préfèrent-elles croire que leur prétention au(x) savoir(s) n'est pas légitime ?

Psychologiquement, les femmes porteraient-elles une culpabilité inconsciente ?

3) Le renoncement au savoir, produit d'un complexe « socio-sexuel. »

Ces deux explications (croyances, et culpabilité) ne s'excluent pas, elles rendent compte de certaines inhibitions intellectuelles féminines et d'une spécificité du rapport au savoir de certaines femmes.

Ainsi, le renoncement des femmes aux savoirs est défini comme le produit d'un « Complexe socio-sexuel » (Gaulejac⁴⁴) (V. de) qui se traduit par une interaction entre des éléments bio-psychologiques et des éléments socio-culturels.

Dans la communauté des producteurs-transmetteurs de savoirs, l'homme est « seigneur et maître ». Il apparaît difficile aux femmes de franchir les frontières de ce monde.

41 Caritat Marie-Jean Antoine, Marquis de Condorcet (1743,1794), savant et homme politique.

42 Bourdieu. P, Sociologues de la croyance et croyances de sociologues. Archives de Sciences Sociales des religions, vol 63, n° 1, 1987, p 155-161.

43 J. Beillerot. A Bouillet. C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, Savoir et rapport au savoir ; Elaboration théoriques et cliniques. Editions Universitaires, Bégedis 1989, p 85 à 111

44 Gaulejac(V.DE) La névrose de classe. Hommes et Groupes, Editeurs, Paris 1987, page 204

L'idéologie des savoirs spécifiques crée un double interdit :

« La femme ne doit pas s'appropriier les savoirs inutiles pour la vie domestique ou mondaine, les savoirs « abstraits », philosophiques ou scientifiques, ainsi que les savoirs à finalités professionnelles. En second lieu la femme, si elle peut à la rigueur apprendre ces savoirs créés par les hommes, ne peut prétendre les créer elle-même.⁴⁵ »

4) Les femmes sortent de leurs tanières

Heureusement aujourd'hui, un bon nombre de femmes transgressent ce double interdit, les étudiantes par exemple sont passées de 424 en 1900 dans toute la France à 719000 en 2005. Ce mouvement social prépondérant a entraîné un changement au niveau de l'instruction féminine. Le diplôme est de nos jours un capital social valorisé dans une profession.

« L'irruption des femmes dans le monde des compétences reconnues, du travail socialisé et de la vie publique n'annonce-t-elle pas la fin de l'ancien régime des relations entre les hommes et les femmes ? Notre siècle marquerait-il, en ce domaine la fin de la préhistoire ?⁴⁶ »

45 N. Mosconi Idem

46 (Christian Baudelot, Roger Establet « Allez les filles », Une révolution silencieuse, Edition du Seuil, janvier 1992 et septembre 2006).

IX Filles et garçons

1) à l'école

Les jeunes, à travers leurs scolarités, anticipent dans leurs « choix » (professionnels, familiaux, sociaux...) des destins sociaux différenciés selon leur sexe. L'école participe activement dans ses modes de fonctionnement pédagogiques et dans ses contenus à l'identification de futurs hommes et femmes. L'articulation en « l'appareil » de formation et la vie sociale est déterminante et fondamentale.

Au delà des représentations qui marquent fortement la confiance avec laquelle un jeune aborde les apprentissages le plus souvent : domaine scientifique pour les garçons, littéraire pour les filles, on peut se pencher sur la façon dont un jeune va expliquer ses propres échecs et réussites (ce que les psychologues nomment « l'attribution ») : Pour les femmes en général la réussite d'une tâche découle de la chance, alors que des tâches réussites considérées comme masculines découlent elles du domaine de la compétence.

Cela nous ramène à ce que de nombreux chercheurs appellent le « helpless pattern of attribution », c'est « la tendance des filles à expliquer l'échec par des facteurs stables et incontrôlable et non à des facteurs comme la motivation ou l'effort. Ce qui donne à l'échec un caractère insurmontable ».

Ce fonctionnement psychologique n'est pas sans rapport avec l'éducation reçue par les filles au sein de la famille : en effet « les garçons développeraient plus facilement une évaluation interne, indépendante de leurs propres comportements qui les pousseraient plus à l'indépendance ⁴⁷ ».

En ce qui concerne la mixité à l'école, elle véhicule tout un curriculum caché qui n'est pas neutre. Une multitude de mécanismes quotidiens, en général inconscients, font que filles et garçons vivent à l'école une socialisation très sexuée.

« L'école n'est pas sexiste, elle est profondément *nichée socialement* ». Une définition scolaire de la féminité et de la masculinité est mise en place et entretenue par tous (enseignants hommes et femmes) et elle conduit à considérer comme naturel tel goût ou performance scolaire chez les élèves de l'un et l'autre sexe. ⁴⁸

« *La position dominante du masculin est consacrée. La neutralité « masculin neutre* ⁴⁹ ».

En règle générale les garçons à l'école sont plus stimulés que les filles (3 fois plus) parce qu'ils représentent souvent une « menace incessante », ils ont besoin d'un cadre... Les filles elles installent une certaine forme de civisme, d'écoute, de sérieux.

2) Filles et garçons au sein de la famille

Les parents jouent un rôle fondamental dans l'éducation de leurs enfants. Selon qu'ils soient filles ou garçons, ils recevront des messages différents. En effet, la voix les gestes et attitudes parentales définissent de façon implicite ou non l'appartenance à un sexe ou un autre. La fille sera dès sa naissance surprotégée du fait de sa « fragilité », alors que le garçon sera plus rapidement et plus facilement rendu autonome. Cela dit, l'enfant entretiendra la graine du sexisme tant que la famille restera le lieu des différences entre rôle d'homme et rôle de femme...

47 (Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978, Block 1983).

48 Duru-Bellat Marie, L'école des filles, édition l'Harmattan 2008

49N. Mosconi idem

« Hommes et femmes devraient assumer une égalité de rôle dans la différence des sexes. Ainsi l'enfant pourra concevoir que la différence des corps n'engendre pas la différence des pouvoirs⁴⁹ ».

Cependant, lutter contre le sexisme n'est pas remplacer un sexisme par un autre : c'est revendiquer, pour les filles comme pour les garçons, des possibilités de choix qui ne soient pas des choix par exclusions ou des compromis. C'est revendiquer le droit pour chacun de construire sa vie comme il l'entend. C'est abolir tout carcan psychologique ou toute délimitation rigide des rôles sociaux liés au seul sexe d'un individu.

49 Olivier Marchand, Population active, emploi, chômage: données de cadrage, données scolaires 1987, Paris Insee, p88

CONCLUSION :

En conclusion, l'enseignant aujourd'hui se doit de porter plusieurs « casquettes » : il est médiateur, accompagnateur, guide ; il peut être directif selon les contextes, mais il ne doit jamais oublier qu'il est d'abord au service de l'élève. Cela signifie que l'apprentissage passe par l'élaboration d'un contenu pédagogique accessible, en lien direct avec le niveau de l'enseigné, ses attentes, ses désirs, ses difficultés.

Enseigner, c'est s'adapter, c'est transformer des outils pédagogiques en matière palpable qui ont du sens pour l'élève. Démystifier le rapport prof/élève ou maître/ élève, c'est permettre au jeune musicien de prendre sa place de façon prégnante et organique à la fois. Apprendre à l'élève à apprendre, c'est lui donner les moyens de se détacher de l'enseignant pour mieux s'enraciner, se rendre autonome, se responsabiliser.

Au-delà de la musique, le rapport enseignant/apprenti musicien est caractérisé par un lien social, des échanges verbaux, des manières de pensées, des valeurs à défendre.

La compétitivité, la rivalité et la hiérarchisation font partie de la société. Cependant, nous nous devons de mettre en avant des valeurs fortes et fondamentales comme la solidarité, l'écoute, l'échange, l'ouverture de tous les instruments à tous indépendamment du sexe.

En tant que professeur de jazz vocal, j'insiste sur le fait que les chanteurs sont des musiciens à part entière. Leur spécificité découle du choix de leur instrument et ne doit en aucun cas les enfermer dans des rôles marginalisés.

L'apprenti chanteur (chanteuse) a besoin à la fois d'être rassuré et poussé en avant. Il ne s'agit pas de le (la) jeter dans la fosse aux ours, mais plutôt de le (la) préparer à se positionner face à un monde où il (elle) a au départ une place particulière.

Lui donner les moyens de participer activement à l'élaboration de son apprentissage à travers l'utilisation d'outils variés, des situations de jeux en groupe que l'on peut moduler. Lui transmettre des codes « langagiers » qui faciliteront la communication entre les musiciens l'aideront à trouver et à investir une place qui au départ devrait être due.

Le monde du jazz tant des professionnels que celui des écoles de musique sera plus ouvert et valorisé quand les hommes regarderont d'un œil attentif et encourageant les femmes chanteuses ou instrumentistes qui désirent pénétrer dans cet univers.

La hiérarchisation sexuée est une forme de prise de pouvoir bien installée qui conforte (ou rend inconfortable) le rôle et la place des hommes et des femmes dans notre société. Pourtant la « révolution silencieuse » des femmes est en action. Elles aussi prennent petit à petit du pouvoir, des forces, de la place. Une ré- équilibrage des rôles ne pourra qu'engendrer un épanouissement favorable des uns et des autres et une considération positive du statut et de la place de la femme dans notre société.

Bibliographie

Anquetil Pascal ; *Les chants pourpres d'Anne Ducros* ; n° 69, 2001 p 26-28

Bailey Derek ; *L'improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique* ; éd *Outre-mesure*

Baily, John et Doubleday ; *Modèles d'imprégnation musicale en Afghanistan*, Cahiers de musiques traditionnelles : 112-124

Baldwin James ; *Another country* ; 1963

Baudelot (C.), Establet (R.) ; *Allez les filles* ; (Une révolution silencieuse) Editions du Seuil, janvier 1992 et la présente édition : septembre 2006

Barret Eric ; *Musique/Psychanalyse* ; Séminaire Entretemps ; IRCA 6 avril 2002

Becker Howard ; *Outsiders, sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1994 (1963)

Béthume C ; *Le jazz comme oralité seconde* ; 2004 L'Homme 171-172 ; 443-458

Billard François ; *Les chanteuses de jazz* ; Paris, 1994 (1990), p66

Beillerot J, Bouillet A, Blanchard-Laville C, Mosconi N ; *Savoir et rapport au savoir* ; élaboration théorique et clinique, éditions universitaires, Bégédis 1989

Bourdieu P ; *Sociologies de la croyance et croyances de sociologues* ; Archives de sciences sociales de religions ; vol 63, n°1, p155-161

Buscatto Marie ; *Femmes du jazz* ; Musicalité, Féminités, Marginalisations ; CNRS Editions, Paris, 2007

Carles P, Clergeat A, J.-L. Comolli ; *Dictionnaire du Jazz*

Carles-Comolli ; *Free Jazz Black Power* ; 1971 ; Folio, p352

Chautemps J.L ; *L'improvisation musicale* ; Denis Levaillant ; ed J-C. Lattès, Coll Musiques et musiciens

Daune-Richard Anne-Marie ; *Hommes et femmes devant le travail et l'emploi* ; in Thierry Blöss (dir.) ; La dialectique des rapports Hommes-Femmes, Paris, PUF, 2002 (2001) p 125-150

Duru-Bellat Marie ; *L'école des filles* ; L'Harmattan 2008

Dweck C.S, Davidson W, Nelson S, Enna B ; *Sex Differences in Learned Helplessness* ; The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom ; Developmental Psychology, vol 14, n°3, p268-276

Ekkerhard Jost ; *Free Jazz* ; Col. Contre Point ; ed Outre mesure, 2003, article sur Ornette Coleman

Gaulejac (V. de) ; *La névrose de classe* ; Trajectoires sociales et conflits d'identité ; Paris ; H et G. éditeurs, 1987, p 306

Herskovits Melleville ; *L'enculturation* ; Cultural Anthropology ; 1955. New York, Alfred A. Knopff

Marchand Oliver ; *Population active, emploi, chômage : données de cadrage, Données scolaires* ; 1987, Paris Insee p88

Merriam, Alan P ; *The Anthropology of Music* ; Evaston, Northwestern University Press

Merriam 1964, Baily et Doubleday, 1988, Loopuy 1988 ; *L'imitation inconsciente*

Mérieu P ; *Frankenstein Pédagogue* ; ESF éditeur, 1996, p66

Morand Katell ; *Apprendre à chanter* ; Essai sur l'enseignement du jazz vocal ; Editions de l'EHESS ; L'Homme 2006/1-26 n°177-178

Nozatti Annick ; *La voix des voix* ; in Doctor Jazz ; 1984

Paczinsky G ; *L'enseignement du jazz* ; in P Carles, A Clergeat et J.L Comolli, eds, Dictionnaire du Jazz. Paris, Robert Laffont : 368-370

Padavic I, Reskin B ; *Women and Men at work* ; Second Edition, Thousand Oaks, CA, Pine Forge ; Press, 2002

Siron Jacques ; *Revue Musicale Suisse n°5*

Idem ; *Bases des mots et des sons* ; Outre mesure ; 2001, Introduction

Weber Max ; *Les fondements rationnels et sociaux de la musique* ; Paris Métallé ; 1998 (1920)

Annexes

Observations :

Afin d'aller plus loin dans ma réflexion sur l'attitude et les relations filles/ garçons au sein d'une école de musique, je suis allée observer 3 petites formations jazz animées par 3 enseignants différents. L'école en question est une structure associative comprenant une équipe de 22 enseignants. Elle accueille 220 élèves et est spécialisée dans le jazz et les musiques actuelles. Le travail en groupe c'est beaucoup développé ces 10 dernières années et plus d'une dizaine de petites formations ont été mises en place.

Grille d'observation sous forme de questions que je me suis posée.

1) Comment le groupe se situe dans l'espace ? (voir annexe)

Les trois petites formations répètent dans une salle rectangulaire, les musiciens des groupes 1 et 3 sont éloignés les uns des autres le batteur se trouve au fond de la salle plutôt vers la droite dans les deux cas. Les musiciens du groupe 2 bien que répétant dans une salle ayant la même configuration que les groupes 1 et 3 déplacent la batterie dès leur arrivée, ils sont très près les uns des autres et forment un cercle. La moitié de la salle (à peine) est occupée par cette petite formation. Nous verrons que le positionnement d'un groupe dans une salle n'est pas anodin et qu'il peut provoquer des situations de jeu plus ou moins confortables.

2) De quelles façons les musiciennes interviennent elles ?

Le groupe 1 est composé de 6 personnes dont 2 musiciennes. La première intervention verbale de la chanteuse a lieu au bout de 20 minutes de « jeu », « c'était trop tard, j'ai commencé trop tard... » (pour resituer le contexte voir p 22) puis « ...Mais maintenant je peux repartir, je le sens ».

La pianiste elle se trouve juste à côté d'un jeune batteur qui a du mal à contenir son énergie, il joue très fort et elle s'exclame « Je n'entends rien ! » (phrase qu'elle répètera plusieurs fois pendant la séance).

Dans le groupe 2, c'est la chanteuse que j'ai nommé C2 (voir p24) qui intervient le plus, « on chante une fois le thème ensemble ? », ou « on ne m'entend pas », « je fais les fondamentales... » (elle semble fragile et essaye de se rassurer en chantant régulièrement les fondamentales de certains morceaux). Elle me regarde assez souvent..

C3 fait une intervention tard dans la séance « un thème et coda ? »

Quant à C1 elle n'intervient pas sauf à la fin de la séance pour dire à C2 « tu fais la même voix que moi, il faut que tu l'as revois. »

Dans le groupe 3 sur les 5 musiciens, 2 sont de sexe féminin (Pia pour la pianiste et C pour la chanteuse).

Ceux sont les 2 personnes qui interviennent le plus. Pia « c'est pas un peu vite ? », « je joue aussi dans le passage free ? », au batteur « tu fais toujours le même break ? », « qui fait la basse et l'accompagnement ? »

C, elle remarque l'éloignement de membres du groupe en début de séance et s'exclame « on est super loin les uns des autres ! », puis au bout d'une petite demie heure, elle fait un faux départ et s'excuse. « en fait, pour moi, c'est difficile, j'ai pas de repères, je l'avais dans la tête mais... », « à la maison, c'est cool, mais là, c'est difficile... » (p27, 28)

Ce qui était frappant dans cette séance au-delà des interventions verbales, c'était les gestes et les regards évocateurs de C par rapport au prof : gestes de prières, regard presque suppliant, mains sur le visage quand elle est en difficultés...

3) Comment sont elles entendues ?

En règle générale elles sont plutôt bien entendues, les enseignants utilisent des manières de faire différentes, par exemple dans la première petite formation, le prof utilise un ton paternaliste pour répondre à la chanteuse ou la rassurer.

Dans le groupe deux le prof s'adresse aux élèves de façon amicale mais sans familiarité.

Dans le groupe trois l'enseignant est plus incisif dans son rapport à l'élève.

4) Interventions masculines ?

Mis à part les enseignants, dans les trois petites formations les hommes interviennent très peu, concentrés sur leurs instruments, stoïques ou tendus à l'écoute la plus part du temps ils ne se manifestent qu'à travers la musique.

5) de quelle manière intervient l'enseignant ?

Dans le groupe 1, l'enseignant intervient beaucoup verbalement : décompte des mesures, explications, il soutient le saxophoniste régulièrement en doublant des phrasés, (celui-ci a de grandes difficultés au niveau du placement rythmique). Il est dans la proposition et encourage souvent la chanteuse.

Dans le groupe 2, c'est aussi le prof qui donne tous les départs, il se place régulièrement à côté du saxophoniste et des trois chanteuses pour les soutenir (la plupart du temps en chantant des parties avec elles). Il est dans la proposition, n'impose pas son point de vue et est très rassurant.

Dans le groupe 3, l'enseignant est directif, il n'hésite pas à arrêter les musiciens de façon assez autoritaire pour refaire une partie qui n'a pas fonctionné.

6) Quel rôle joue la partition ?

Dans les trois groupes les musiciens travaillent avec des partitions, sachant que la plupart des morceaux ont été arrangés et donc réécrits par les professeurs.

Dans le groupe 1 la chanteuse ne lit pas la musique et travaille à l'oreille.

Par contre dans les groupes 2 et 3 les chanteuses lisent plus ou moins mais ont presque toujours le nez collé à la partition.

D'ailleurs elles ont un rôle de vocalistes (elles utilisent leurs voix comme un instrument).

On constate que dans les petites formations 2 et 3, la place du chant est remplacée par l'instrumentalisation de la voix, ces groupes animés par des professeurs de contrebasse et de trompette reproduisent des manières de faire spécifiques à leurs parcours de musicien.

La prise en compte du chant en tant que tel est inhibée. Cela dit l'apprentissage proposé est constructif pour les chanteuses, elles abordent l'harmonisation, travaillent sur un phrasé stylistique et sur la précision rythmique. Cependant l'utilisation de la voix dans son essence première ne doit pas être oubliée, elle engendre une autre façon d'être en musique, un autre type d'accompagnement, une façon différente de jouer en groupe.

I Petite formation jazz animée par un professeur de saxophone.

Cette petite formation comprend 6 musiciens :

-Un batteur (15) ans qui prend des cours depuis 5 ans.

-Un guitariste (25 ans) qui prend des cours depuis 3 ans.

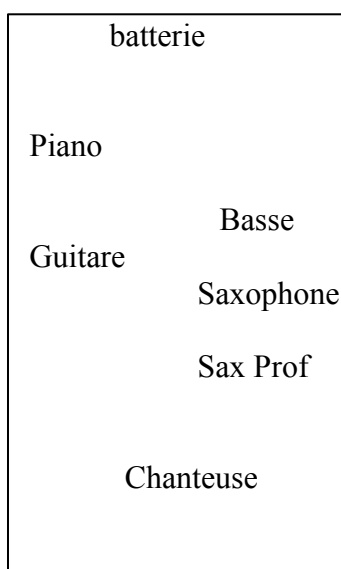
-Une chanteuse (34 ans) qui prend des cours depuis 1 an et qui a une pratique de groupe (6 ans).

- Une pianiste (20 ans) qui est en fin de 2^{ème} Cycle en piano classique.
- Un saxophoniste (69 ans) qui prend des cours depuis 8 ans.
- Un bassiste (20 ans) qui a fait 6 ans de basse et qui prend des cours depuis 3 ans.

Pour simplifier la lecture de cette observation j'emploierai les termes:

P pour désigner l'enseignant, B pour le batteur, C pour la chanteuse, G pour le guitariste, Pia pour la pianiste, S pour le saxophoniste, et B pour le bassiste.

Mise en place du groupe : 15 mn, situation dans l'espace :



Le groupe travail sur un répertoire de standards de jazz assez variés : « Summertime », « straight no chaser », « four » et « Black Orpheus ».

P demande si tout le monde est bien accordé, le son ?

Ils commencent par « Summertime » en s'appuyant sur une version interprétée par Janis Joplin.

La mise en place de l'introduction est laborieuse, (ils reviennent de 15 jours de vacances).

P intervient beaucoup sur le décompte des mesures et approfondit avec les musiciens le travail sur les carrures (cycles).

Le S est très souvent doublé par le P, en effet les phrasés proposées dans le morceau sont trop rapides et les mains de S ne suivent pas.

La chanteuse expose timidement le thème puis, pendant l'improvisation G, la P et le G décrochent et se perdent.

Le piano droit au fond de la salle à gauche se trouve face à la batterie et ne peut pas lutter contre le jeu assez puissant du jeune B.

Au bout de 20 minutes le groupe se détend et ils commencent à « jouer ».

La C est debout, les autres sont assis...

Elle se rassoit, n'entend pas le début de la grille, alors le P conseille aux instrumentistes de soutenir la C du regard pour l'aider à redémarrer. Ils la regardent et font un faux départ, personne n'est sûr du départ, et la C s'exclame « c'était trop tard, j'ai commencé trop tard... »

P réplique : « On va refaire, c'est pas grave », et la Pia de dire « je n'entends rien! »

Le P précise à nouveau le nombre de mesures (dans l'impro).

La C dit ensuite « Mais maintenant je peux repartir, je le sens ».

P s'installe à côté de la C et énonce à voix haute les accords au G. La C reprend au bon endroit tandis que le G est toujours en difficulté.

La C reprend le dernier thème et le P chante la conclusion du morceau qui se fait sur un ralenti.

Il demande ensuite à la C comment elle termine et explique au B que c'est le G qui guide le ralenti avec la C.

Le P interroge à nouveau la C « ça va aller là pour reprendre le chant ? », « oui » répond la C.

(Chacun joue dans son coin, ça ne communique pas ou peu)

Ils oublient le ralenti final, le P leur chante.

La Pia « j'ai pas entendu...; »

Le P « on va refaire ». Il faut que tu poses tes accords avec le ralenti ».

Le P soutient toujours le S.

Ils jouent à nouveau les 8 mesures d'improvisation, Le P ré explique la carrure à la Pia et lui propose de simplifier son jeu.

Ils recommencent, la C reprend au bon endroit, la Pia s'applique tandis que le B s'amuse.

La C démarre trop tôt puis se rattrape après un regard du P.

Ils terminent le morceau et le P félicite la C « c'est bien, tu l'as bossé ». Ensuite il redonne des conseils au S (travail sur les triolets de croches) et lui demande de chanter la phrase une fois.

Puis P demande aux Musiciens d'anticiper des crescendos, il refait tout le morceau.

Le G à une question « il y a des accords de passage ? Deux par mesures ?, je me perd complètement ».

Le P lui propose de construire son improvisation comme un mélodiste et de terminer sur des accords.

Il demande plus de rondeur et de présence au B.

Le G est toujours dans les mêmes difficultés tandis que le P double le S. Il fait signe au G pour le départ de son improvisation. A la fin du morceau Le P dit « c'est bon », il y a confusion au niveau des accords (G 7 au lieu de G -), « retravailler les 8 dernières mesures et réécouter le morceau ». Il propose au bassiste « d'habiller plus » et demande au batteur de repérer tous les cycles.

Après une petite pose ils décident de jouer « Four ». Le violoniste est absent et le P me dit que c'est un thème difficile pour la C sans le doublage violon.

La P joue la première note du thème pour la C. Ils font le thème, la justesse des notes aigus de la C est relative, elle essaye de les placer en voix « pleine ».

Le P dit « c'est sympa mais tu lui plante tout à côté » (il parle au S), « qui plante, moi ? »...

Puis le P demande à la C « qu'est ce qui te gênes ? » « la tonalité » répond-elle.

Ils recommencent plus lentement, c'est mieux, ça s'améliore au niveau du placement vocal la C est très réceptive, très instinctive.

Le P s'adresse ensuite à la rythmique puis au G « plus ensemble la rythmique », au G, « tu te sers de ce que j'ai écrit ou pas », puis au B « fais des breaks plus clairs sur les placements, tu l'as bien en tête, fais rebondir ».

Ils recommencent, la C durci le thème, « OK » dit le P.

Le G s'accorde pendant que le P le conseille.

Reprise de « Four » avec chorus, puis le P propose de changer de thème (black orpheus).

La Pia intervient alors « on ne le refait plus ? », au P de répondre « bien sûr on va le faire, mais le B doit bientôt partir ».

Avant de reprendre la C demande combien de temps dur le chorus, le P « une grille ».

Ils reprennent le thème, le P marque les reprises en annonçant les accords à voix haute.

Le B oublie de relancer le thème, P, « on fait la dernière grille de chorus ».

C n'a pas compris et l'exprime, P ne répond pas.

Ils rejouent la dernière grille de chorus C se perd, P explique plus en détail ce qui va se passer à C et demande « ça y est, tu as compris ? »

S à de grosses difficultés dans l'improvisation, il n'est pas en place, n'entend pas les accords et ne relance pas le thème.

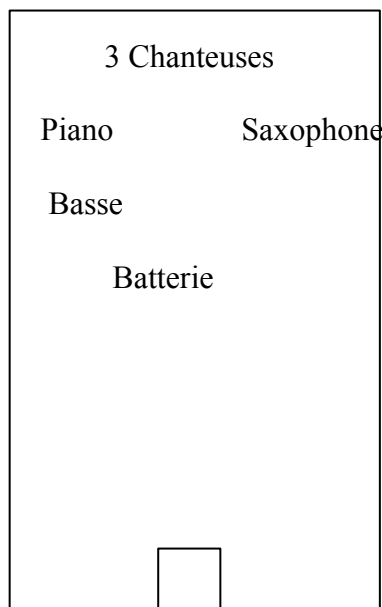
C hésite pour le démarrage, regarde P qui ne l'a regardé pas et se lance.
 C se perd au milieu du thème et P la « rattrape » en chantant la reprise.
 Au final, P regarde C et dit « oui, c'est bien au niveau de la mise en place. »
 G s'adresse à B grossièrement pour lui signifier qu'il joue trop fort.
 Pia dit « moi, je suis la guitare », P intervient « non, il faut suivre le chant. »
 Pia n'est pas d'accord, P lui explique alors que c'est la mélodie du chant qui sert de guide au morceau puis il s'exclame « il faut faire tourner les grilles. »
 Fin de séance, P dit « on va se disposer autrement. »
 Pia s'adresse à B « tu joue trop fort, par rapport au placement, j'entends plus la batterie que le chant. »

II Petite formation jazz animé par un professeur de contrebasse.

Un batteur (B), 60 ans, 5 ans de batterie plus 3 ans de cours.
 Un saxophoniste (S), moins de 30 ans, 6 ans en école, fin de 3^{ème} cycle en classique.
 Trois chanteuses :
 C1, 10 ans de chant, 5 ans de cours jazz, classique, chant du monde... (30 ans)
 C2, 3 ans de cours.
 C3, chante de puis 1 an, a fait du violon pendant 11 ans.
 Un bassiste (Basse), 10 ans de basse, 3 ans de cours, sérieux depuis 1 an. (moins de 30 ans)
 Un pianiste (Pia), 15 ans de piano, 10 ans de classique et 3 ans de jazz. (entre 35 et 40 ans)

B, S, C1 et C2 sont les premiers arrivés. Ils déplacent la batterie afin qu'elle se trouve en face et proche des musiciens.

Situation dans l'espace :



Les musiciens s'échauffent, P est en cours dans une autre salle et ne va pas tarder.
 C2 se met au piano et joue les fondamentales de « Keep it moving. »
 S joue « memories of tomorrow » puis va vérifier la justesse de son saxophone au piano.
 En attendant les autres, ils décident de jouer « memories.. »
 On entend à peine C1 et C2.

Les autres membres du groupe arrivent ainsi que P qui leur propose de reprendre tout le répertoire et de récapituler les formes de chaque morceau en préparation d'un concert.

Premier morceau « memories... »

B repère le tempo au métronome, Pia pianote Les 3C chantonnet, ça reste informel.

L'ambiance est conviviale (le bassiste offre des bonbons).

Ils discutent de leur dernière séance, de « memories... », de la structure de boplicity ».

C2 au sujet de « memories... », « on a partagé les trucs sur le C ? »

P « on a partagé le thème, C1 fait le A, C3 le B et toi le C.3

Le morceau démarre, introduction piano rubato puis, saxophone et piano.

B soucieux du tempo s'en réfère au métronome, P « 140, 110, 120... »

Les 3C regardent leurs partitions très sérieusement, C2 propose de chanter une fois le thème à l'unisson, P, «pas de soucis ».

Nouveau départ, hésitation de B dans la reprise du thème.

Les 3C hésitent quant au départ, c'est C1 qui porte le morceau pendant que C2 s'accroche et que C3 déchiffre.

Elles ne sont pas assez fortes au niveau du son, S improvise, se perd, P lui montre où il en est dans la grille et va monter le son de l'ampli basse.

Il s'approche des voix et chante avec elles.

(C'est le morceau qu'ils connaissent le moins, certains le découvrent).

Les 3C se recalent rythmiquement (P chante encore) puis recopient le rythme proposé.

B « c'est pas un petit peu lent ? », P « non, ça se joue light, tu peux rajouter un rimshot. »

P dit à Bass « faut jouer latin...Tone ka tone ka tone, si tu connais bien la mélodie tu peux appuyer les accents ».

Ils recommencent, P propose à S de prendre plus de place.

Les 3C sont plus précises, la coda est encore « floue »

Les 3C pensent le thème comme un instrument, elles lisent plus ou moins.

Ils reprennent la coda. P « vous notez tout, il faut être autonome », puis, il reparle de la structure.

P « pendant qu'on est dans le vocal on va faire boplicity. »

Les 3C chantonnet plus à l'aise.

P « vous vous souvenez des mises en places sur 2 et 4 et de l'arrangement piano /sax... »

P « allons-y ». (ré, fa, do joués par le pianiste pour les 3C avant de commencer)

Les 3C chantent le thème timidement, elles ne sont pas précises, C3 improvise.

C2 me regarde, C3 hésite, P lui chante des arpèges, reprise thème, P se met à côté de S pour les « pêches » (sax/piano).

Les 3C ont les yeux accrochés à la partition, « pensez à respirer » dit le P puis « la fin, ça va. »

C2 « on ne m'entend pas », C3 « si je t'entends. », C2 « à bon, ça va. »

« Keep it moving »

B écoute son métronome, 152 à la noire.

Pia joue fa, sol, do pour les 3C, C2 « je fais les fondamentales », P donne le départ.

Morceau à 3 voix, C1 improvise.

C1 est déstabilisée dans les 3 voix, C2 chante la voix de C1.

P « la rythmique ça tourne, c'est plus stable, je veux bien que l'on reprenne le thème. »

C3 improvise, la reprise du thème est encore fragile pour les 3C, l'accord final est clair.

P au 3C « il faut être plus sûr, plus généreux... »

« Milestone »

Apprentissage oral de ce morceau en amont.

C2 rechante les basses à C3 (forme AABA).

P à Pia « pense à donner les notes aux 3C. »

C1 et C2 improvisent chacune à leur tour, C1, timide, phrase et est très en retrait, C2 plus imposante pose des notes tenues.

P gère toujours les enchaînements, les reprises.

Ils terminent avec « Majongue. »

Introduction rythmique, le S donne le départ puis, 2 thèmes. Arrêt.

Les 3C notent la structure, C3 demande « après le chorus, un thème et coda ? », P « voilà, le dernier soliste repose les choses, reposer, ça veut dire qu'il termine sur le fa. »

Ils rejouent le morceau, C1 est fragile, P se met à côté d'elle, elle hésite alors qu'elle est « dedans », P l'a regarde en souriant « c'était ça. »

P « dernier thème et coda ! »

Fin de la séance.

C1 à C2 « tu fais la même voix que moi, il faut que tu la revois. »

III Petite formation jazz animée par un professeur de trompette.

-Une pianiste (Pia), 19 ans, 3 ans de piano jazz.

-Un guitariste (G), 50 ans, 30 ans de guitare.

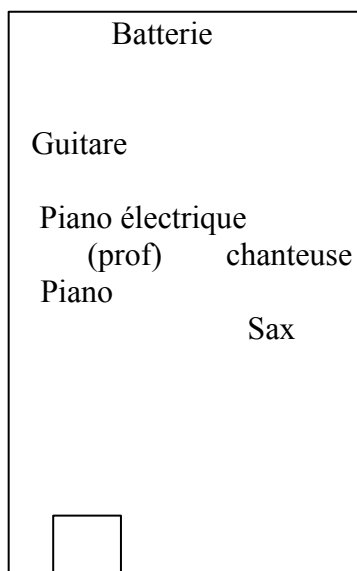
-Un batteur (B), 1 an de jazz, musicien professionnel (40 ans).

-Une chanteuse (C)3 ans de chant jazz.

-Un saxophoniste (idem atelier contrebassiste).

Il manque une chanteuse, P jouera sa voix au piano électrique.

Situation dans l'espace :



P rappelle au groupe la structure d'un morceau « Nutville », C « on est loin les uns des autres... »

P donne le départ...

P « faux départ. » Ils recommencent.

Pia « c'est pas un peu vite ? », P « non ! »

Thème sax/voix, B n'entend rien, P « monte » le volume du piano (sonorisé à l'aide d'un micro voix).

Le sax n'est pas sonorisé. (Impossible de déplacer la B...)
Ils reprennent, le jeu de Pia est fragile, P double les basses au piano électrique avec elle.
Pia « je joue aussi dans le passage free ? » P « oui. »
C manque de précision (les onomatopées de son thème ne facilite pas le travail).
Pia est en retard. Après un passage à la batterie (8 mesures), P se lève et se rapproche du piano.
Il arrête le groupe et dit « tu as changé trop tôt » (en fait il parle à G). G « moi, j'ai pas changé. »
Puis, à Pia « toi, tu es en retard...Tu peux alléger, alléger la main gauche pour avoir le temps de souffler. »
C regarde Pia et chante le ligne de basse. Arrêt de P « vous avez bouffé 2 mesures... », à G « c'est pas toi ? »
Ils travaillent ensuite sur un passage free, 8 mesures de tourne en do puis 8 mesures free.
Pia n'arrive pas à redémarrer sur le premier temps de la tourne en do, elle demande à B « tu fais toujours le même break ? », B « oui, à peu près, à la croche. » P « souvent il fait le « flack » sur le quatrième temps », B « on le sent », Pia « plus ou moins. »
Ils recommencent, Pia réussit à anticiper. S à la fin du morceau « j'ai une deuxième voix bizarre qui commence par un ré bémol », P, « non c'est mi bémol. »
C montre la partition à S. P « C2, (c'est la chanteuse qui est absente) elle fait quoi ? », puis à S « double la voix de C2, ce sera plus facile pour elle. »
Ils font l'accord final puis décident de faire « bluesette ».

Ils énoncent la structure ensemble, P donne le tempo, C fait un faux départ et s'excuse.

Exposition du thème :

C a des problèmes de tessiture (c'est trop haut pour elle).

Pia improvise, elle fait peu de chose et choisit ses notes.

Tutti voix/sax, les 2 voix se séparent et C se perd.

Chorus G, S suit les mesures avec son doigt sur la partition.

2 voix sur le pont, improvisation vocale : phrasés, recherche de motifs, crescendo, C termine l'air dépité.

Reprise thème, fin. C « en fait, pour moi, c'est difficile, j'ai pas de repère (elle n'arrive pas à retrouver le mi), je l'avais dans la tête mais... »

P, S, et C chantent la voix. C « a la maison c'est cool mais la c'est difficile... »

P au sax « toi, tu fais quoi ? », S « sol dièse. »

C « on peut le bosser, moi je veux bien. » P « 8 mesures improvisation piano puis tutti 2 voix. »

Pia « qui fait la basse et l'accompagnement ? » (intervention presque exclusivement féminine)

La fin du tutti n'est pas très juste, P « c'est ça, c'est très bien, ce que tu m'as fait c'était juste. »

Ils recommencent, P joue la voix de C2, ce n'est pas très précis à la fin, C1 « on l'a refait non ? »

P « j'ai chopé ta voix si, si, si. »

La voix est à peine audible dans la sono, G prend la ligne de basse pendant que Pia improvise et se perd.

C1 à des difficultés sur le tutti « désolée » (elle est en face de P et fait un geste des mains évoquant la prière).

Pia s'arrête pour écouter puis reprend au bon endroit.

C1 improvise à nouveau, se perd cette fois (que c'est il passé avant ?), fin du morceau.

C1 « je crois que G a pris ma place », G « désolé ».

P « les solos c'est pas mal, la grille n'est pas facile. »

P propose de faire tourner la grille pour que les musiciens improvisent.

C1 « on fait des improvisations ? », P « oui. »

C'est Pia qui commence, P les arrête « ça ralenti ! », ils redémarrent (consigne, 2 grilles chacun).

Pia en fait 3 alors que C1 était prête à démarrer, C1 improvise s'arrête régulièrement et lance des regards à P quand elle se perd.

C1 et S lisent les tuttis pendant l'improvisation piano.

P « c'est pas mal (à C1), ce que l'on n'entend pas assez, ce sont les notes importantes, (puis à Pia), ça ne te plaît pas le 3 temps, on sent que techniquement c'est difficile. »

...

P « pour la semaine prochaine travaillez sur la grille et le rythme (à Pia), seule, ça t'obligera à jouer ton 3 temps 1 7 b5 main droite à tempo, (au groupe) faites tourner la grille au moins 3 fois dans la semaine, juste la grille. »

« Anthropologie »

Les musiciens hommes « nous sommes tous là, il manque une fille... »

Exposition du thème, improvisation S plus C1

C1 entend bien le A (anatole) et est moins à l'aise sur le B. Elle regarde tout le monde quand elle termine et met la main sur son visage.

Improvisation G plus B qui ne redémarre pas correctement, C1 rate son départ.

Ils reprennent 2 grilles, la charley se met à l'envers, C1 chante la ligne de basse et démarre correctement.

P « il faut avoir un cycle de 8 mesures dans la tête, pas besoin de chanter les grilles, il faut que vous ayez des cycles qui rythmiquement vous parlent (so what, nutville), on travaillera l'interaction, il n'y a pas assez d'écoute. »

Fin de la séance.

Remerciements :

Eddy Schepens, Hélène Gonon, Samuel Chagnard, Karine Hahn, à Marie-Laure Rodet et Cédric Labruyère, à Morgane Moulin, à Jean Pierre Moncada, Gilles Lachenal, Hervé Salamone et aux élèves qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'observation.

ABSTRACT

La distribution des rôles dans l'enseignement du jazz

Rapport entre enseignants et enseignés

Rôle dévolu aux femmes

L'enseignement du jazz dans les écoles de musique est encore très controversé. Pourtant un grand nombre d'apprentis- musiciens investissent les structures qui proposent ce type d'apprentissage.

La transmission du jazz ou des « jazz » n'est pas chose facile, quel rôle va jouer l'enseignant face à l'enseigné, que va t'il lui transmettre et comment ?

De quelle façon l'élève pourra-t-il se détacher d'une représentation mythifiée du professeur afin de trouver un équilibre relationnel qui lui permettra de se positionner (l'élève) d'égal à égal.

L'apprentissage du jazz vocal institutionnalisé depuis les années 80 concerne essentiellement un public de sexe féminin. On parle de marginalisation chez les chanteuses de jazz, pourquoi ?, est-ce que c'est parce qu'elles improvisent peu où pas ?

MOTS CLEFS :

Enseignement et techniquement

Improvisation et imitation

Jazz vocal

Mixité

Hiérarchisation sexuée