

L'HOMME

L'Homme

Revue française d'anthropologie

177-178 | 2006

Chanter, musiquer, écouter

Apprendre à chanter

Essai sur l'enseignement du jazz vocal

Katell Morand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21677>

DOI : 10.4000/lhomme.21677

ISSN : 1953-8103

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 107-129

ISSN : 0439-4216

Référence électronique

Katell Morand, « Apprendre à chanter », *L'Homme* [En ligne], 177-178 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2008, consulté le 13 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21677> ; DOI : 10.4000/lhomme.21677

Apprendre à chanter

Essai sur l'enseignement du jazz vocal

Katell Morand

*On n'apprend pas à quelqu'un à chanter,
comme on n'apprend pas à un enfant à marcher.*

On a tout ce qu'il faut pour apprendre seul.

Brigitte Renaud, professeure de chant jazz au CIM.

LES MUSICIENS DE JAZZ laissent souvent flotter des zones d'ombre sur leur apprentissage ; certains aiment entretenir ainsi leur légende. Cette indétermination est peut-être plus prononcée encore chez les chanteurs de jazz, peu enclins à accepter des influences décisives sur le travail de leur voix. La lecture des prospectus des clubs parisiens pour les concerts de jazz vocal dessine une image assez proche de ce récit très romancé mais exemplaire où Billie Holiday (Dufty & Holiday 2003 : 28-29) nous raconte comment, dès ses premiers essais sur scène, elle parvint par sa seule spontanéité à tirer des larmes à l'assemblée :

« Alors le pianiste a eu pitié de moi. Après avoir écrasé sa cigarette, il m'a bien regardé et m'a demandé :

— Dis-moi, tu sais chanter ?

J'ai répondu :

— Bien sur que je sais, qu'est-ce que ça a d'extraordinaire ?

Je chantais depuis toujours, mais c'était pour le plaisir et je n'avais jamais pensé faire du fric avec ça [...] Alors j'ai demandé qu'on joue *Tralin All Alone*; c'était ce qui se rapprochait le plus de ce que j'éprouvais alors, et c'est ce qui a dû toucher les gens. La boîte entière a fait silence. Si quelqu'un avait laissé tomber une épingle, ça aurait fait l'effet d'une bombe. Quand j'ai eu fini, ils pleuraient tous dans leur verre et j'ai ramassé trente-huit dollars par terre. »¹

À cette histoire frappante – celle d'une révélation, qui ne ménage pas le contraste entre la vulgarité ambiante et l'évidence du talent – se superposent des travaux comme celui de Paul Berliner (1994) qui décrit avec justesse comment se forment

Une première version de ce texte a fait l'objet d'un article de DEA en ethnomusicologie de l'université Paris X-Nanterre, préparé sous la direction de Bernard Lortat-Jacob et soutenu en juin 2005 devant Laurent Cugny et Patrick Williams, membres du jury, à qui s'adressent mes remerciements pour leurs remarques et suggestions.

1. L'autobiographie de Billie Holiday, recueillie par William Dufty, offre une vision si idéalisée et faussée de la chanteuse qu'elle-même a fini par la désavouer.

les jazzmen : un peu par eux-mêmes, certes, mais beaucoup grâce aux autres. L'apprentissage « par la communauté » qu'est la jam-session, c'est-à-dire par l'expérience répétée de la pratique collective et l'écoute des musiciens confirmés, leur permet d'acquérir les connaissances de base de cette musique. Et si le jazz ne fut pas exempt de maîtres, notamment dans les écoles publiques américaines, comme le souligne Alexandre Pierrepont (2002), il est vrai que son apprentissage avait un caractère presque invisible, et mystérieux, aux yeux des amateurs des clubs.

Aujourd'hui le problème se pose dans des termes un peu différents, car on ne peut parler de l'apprentissage du jazz vocal en France sans être confronté à son enseignement. Sa présence dans les écoles et les conservatoires depuis une quinzaine d'années² fait l'objet des mêmes polémiques et des mêmes interrogations que l'enseignement des disciplines instrumentales. Musiciens et critiques (ils sont souvent les deux) s'interrogent sur sa légitimité et oscillent entre le regret un peu passéiste d'un apprentissage « traditionnel » et un activisme en faveur d'une généralisation de cet enseignement, qu'ils pensent en définitive bénéfique pour le jazz³. D'ailleurs ces cours ont du succès, et en particulier les cours de chant. Qu'ils les fréquentent ou les évitent, les jeunes chanteurs eux-mêmes se positionnent fortement face à cette institutionnalisation.

Quoi qu'il en soit, nous touchons là au cœur du problème et peut-être plus vivement encore que dans le domaine instrumental car, en jazz, la voix – nous le verrons – est un monde un peu à part. Entre la formation solitaire et obstinée qui est revendiquée (l'arrière-plan en quelque sorte), l'apprentissage collectif qui prévalut longtemps (mais qui en l'occurrence garde une part de mystère : Berliner omet presque totalement le chant) et l'existence nouvelle de ces cours, il se joue quelque chose qui n'est pas étranger à ce qu'est, et veut être, cette musique. Si l'on accepte le postulat que 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 ?

Malgré ma fascination pour le jazz, je n'appartiens pas à cet univers musical. Je l'aborde avec ce regard (et cette oreille) plus ou moins distancié sans lequel l'ethnomusicologue risque de perdre pied devant son sujet⁴. C'est donc par le biais de l'ethnographie, dont la pratique personnelle de la musique est un des aspects, que je pose sur le jazz vocal un regard qui n'a cessé d'évoluer. Cet article en garde les traces ; les changements de perspective rythment pour ainsi dire le

2. L'institutionnalisation du jazz vocal est un peu plus tardive que celle du jazz instrumental (installée depuis le début des années 1980).

3. « Un déplacement, un bouleversement intérieur pour une musique qui s'était fait gloire de s'apprendre sur le tas, dans le feu des jam sessions, dans l'humble écoute des maîtres, dans les fulgurances de la vie. Le jazz ne connaissait pas de temps séparé dévolu à la formation [...] Les choses ont aujourd'hui changé. Cette musique continuera toujours à produire des autodidactes de génie, mais désormais, des écoles et des méthodes sont à la disposition des apprentis jazzmen » (cf. Gumpłowicz, « Avant-Propos », in *Doctor Jazz* (1984). Voir également Paczinsky (1994).

4. La nécessité d'un regard distant a été soulignée à plusieurs reprises par Bernard Lortat-Jacob (1995, 2004).

cheminement de la réflexion. Pour mener cette étude à terme, je me suis donc appuyée en grande partie sur les observations des cours particuliers ou collectifs et des ateliers de chant jazz auxquels il m'a été donné d'assister, de façon régulière, dans quelques écoles et associations (conservatoire du IX^e arrondissement de Paris, Centre d'information musicale ou CIM, ARPEJ, Bill Evans Academy, ARIAM), mais aussi sur des entretiens et des discussions informelles avec des chanteurs, enseignants et étudiants.

Des professeurs qui ne sont pas des maîtres, et des élèves autodidactes ?

L'enseignement du jazz vocal tel qu'il est pratiqué dans les écoles parisiennes est un phénomène qui semble s'accommoder des contradictions et des paradoxes. Tout d'abord, les pratiques diffèrent d'un endroit à l'autre, ce qui ne facilite pas la compréhension de la situation comme un fait culturel bien circonscrit. Les jeunes chanteurs peuvent ainsi participer, selon les institutions ou les professeurs auxquels ils s'adressent, à des cours particuliers ou à effectifs réduits, à des ateliers vocaux, à ceux tenus par des instrumentistes, ou encore à des stages ; au sein d'une même école, et donc d'un même cursus, il se peut qu'un professeur privilégie en atelier le travail individuel du chant, tandis qu'un autre s'occupe de polyphonie, d'arrangements et d'improvisation collective ; des élèves de tous âges et de toutes formations musicales se côtoient, et tous ne viennent pas pour les mêmes raisons. Enfin, la multiplication de lieux dissemblables (la cave bétonnée et l'ambiance rock'n roll de l'ARPEJ, les accords étouffés dans les longs couloirs du conservatoire, ou la froideur de la Cité des Arts), de personnalités différentes – essentiellement féminines –, et de situations inversées (tel professeur se retrouve ailleurs élève dans un atelier), produit le même effet qu'une mosaïque observée de très près : on cherche sans la voir une silhouette d'ensemble, la forme du dessin. L'absence d'une tradition d'enseignement du jazz, et *a fortiori* du chant jazz, peut-elle expliquer une telle hétérogénéité ?⁵ C'est possible, mais cette carence supposée n'est pas une raison suffisante, car cette situation confuse est loin d'être insignifiante pour les personnes concernées : elle est même revendiquée.

Mais le plus surprenant – surtout pour une ethnomusicologue formée par la musique classique occidentale – est d'entendre les professeurs se refuser un statut de maître que les élèves ne sont d'ailleurs pas disposés à leur accorder ; et ces mêmes élèves, une fois devenus des chanteurs confirmés, déclarer qu'ils ont travaillé et appris seuls, tout en reconnaissant avoir un jour suivi quelques cours.

Les contradictions sont flagrantes dans les petites biographies à destination du public. Ainsi le chanteur David Linx déclare-t-il avoir appris le solfège et la musique dès son plus jeune âge (son père étant professeur de trompette et d'harmonie), mais s'affirme quelques lignes plus loin « interprète autodidacte » !⁶

5. Absence relevée comme un problème majeur – et un défi – par Paczinsky (1994).

6. Les retraits de texte composés en italique sont consacrés à de courtes indications biographiques ou commentaires de certains chanteurs, professeurs ou élèves.

Ce petit air d'autodidactisme, qui transparaît dans les déclarations des uns et des autres, semble curieux et même déplacé dans un tel contexte : pourquoi les enseignants affirmeraient-ils qu'un étudiant doit se former par lui-même ? Le statut et le rôle que s'accordent ces professeurs sont très ambigus – et même paradoxaux.

En effet, les enseignants se présentent généralement comme de « simples guides » : ils ne se veulent pas infaillibles, estiment que leur expérience en tant que musiciens les autorise à prendre la parole ; et ils continuent parfois à suivre eux-mêmes quelques cours. Par ailleurs, la plupart des élèves sont déjà des semi-professionnels. Ils ont une expérience des concerts, de la scène, voire des studios. Lorsque ce n'est pas le cas, leurs professeurs les incitent vivement à chanter en public, dès les premiers moments de l'apprentissage, et alors même que leur voix n'est pas encore assurée. Qu'apprennent-ils alors à leurs élèves ? Rien de très précis : les jeunes chanteurs doivent parvenir avant tout à « ne pas chanter comme les autres » (Guylenn Delassus) ou, en d'autres termes, à trouver « leur propre langage » (Laurence Saltiel).

Cette dernière expression est étonnante car de la bouche d'une chanteuse formée dans son enfance au chant classique (au sein de la maîtrise de Radio France) et qui a travaillé le chant jazz au CIM avec Christiane Legrand, soliste des Double Six. Et d'où vient la réputation de cette professeure qui ne forme pas ses élèves ?

Cette position paraît invraisemblable, car elle représente, au-delà du déni de l'institution qu'est l'école de musique, la négation même de la pédagogie et de l'existence d'un contenu d'enseignement. Cela va d'ailleurs de pair avec un rejet général des méthodes établies et « toutes faites »⁷. La crainte sensible parmi les professeurs d'une « formalisation » s'accompagne de celle du formatage des futurs chanteurs ; il m'arriva ainsi qu'une enseignante refuse ma présence dans son atelier parce qu'elle estimait que mon projet, en s'appuyant sur des observations de cours, risquait de formaliser ce qui n'avait pas vocation à l'être. Mais le problème reste que cette dénégation du contenu et de la pédagogie au profit d'une spontanéité individuelle s'accorde mal avec un cursus d'évaluation souvent calqué sur celui de la musique classique⁸. C'est le cas au conservatoire du IX^e arrondissement, qui prépare aux diplômes nationaux⁹, mais où l'enseignante, la chanteuse Guylenn Delassus, y définit difficilement les critères de niveaux et de d'évaluation, s'exposant par-là à l'incompréhension et la contestation de certains de ses élèves, à qui « tout est permis »...

Quel apprentissage ?

Le phénomène est donc déconcertant. Les paradoxes lui semblent inhérents – et irréductibles. Le problème tient à ce que la situation n'est ni simple ni unifiée – comme l'est probablement toute situation d'apprentissage de la

7. On trouve d'ailleurs très peu de méthodes écrites, contrairement à ce qui existe pour les techniques instrumentales, piano ou saxophone, etc., et envers lesquelles les critiques sont très acerbes (cf. le colloque *Doctor jazz* 1984).

8. L'ARPEJ cependant ne délivre aucun diplôme.

9. Le CFEM (Certificat de fin d'études musicales). Le cursus est plus court que celui du classique : il se divise, en principe, en trois cycles de deux à trois années chacun. En principe, car Guylenn Delassus rend le suivi des échelons très souple et aménageable.

musique. Il ne saurait être question de définir de manière serrée le « cours de chant jazz » car ce serait une aberration : tout dans les discours, et dans les comportements des musiciens, nous ramène à cet à-côté de la classe (l'apprentissage en solitaire et les jam-sessions). Il faut donc penser dans un même mouvement notre préoccupation initiale – l'enseignement, ce qui se passe en cours et les relations entre professeurs et élèves – ainsi que ses arrière-plans.

Quels outils théoriques l'ethnologie et l'ethnomusicologie offrent-elles pour interpréter les situations d'apprentissage ? Dans la littérature, le modèle le plus récurrent consiste en un classement des situations d'apprentissage fondé sur des types, c'est-à-dire sur la définition de catégories permettant d'établir des oppositions et des corrélations. Ainsi, deux espèces, le « formel » d'une part, et l'« informel » de l'autre, se font face de chaque côté d'une ligne opposant des critères variés dont la liste est plus ou moins élaborée – et explicite – selon les auteurs.

Quelles seraient les caractéristiques du formalisme ou de l'« informalisme » en musique ? Aucun ouvrage général sur la question de l'apprentissage n'a été écrit en ethnomusicologie. *Les Cahiers de musiques traditionnelles* ont certes publié un numéro sur la question, mais il est déjà assez ancien ; c'est donc du côté des monographies qu'il faut chercher des éléments de réponse. On a une idée générale de ce qu'est un apprentissage formel, dont les propriétés seraient d'être « formulé avec précision, sans équivoque ». Dans notre cas, un professeur est chargé d'expliquer, mais le moins qu'on puisse dire est qu'il ne le fait pas sans équivoque. De plus, le terme nous renvoie à cette relation de maître à élève dont un cas exemplaire est la transmission dans l'« Orient musical », telle qu'elle est décrite par Jean During (1995). Mais elle a des implications précises en termes de fidélité à la transmission de l'enseignant – dont il faut imiter la forme pour atteindre le fond et se confondre avec lui – et de rapport à la tradition. L'analogie est ici impossible. Puisque le jeune chanteur doit « trouver son propre langage », il devient par la suite impossible de retracer sa formation ou sa filiation au sein d'une école, et donc de le rattacher à une tradition. Deux mouvements simultanés se confrontent donc sans pouvoir se concilier : d'un côté, l'affirmation d'un héritage (tel professeur ou grand chanteur) ; de l'autre, l'assurance d'un autodidactisme qui se situe dans une perspective de changement et de renouveau perpétuel¹⁰.

Enfin, nous avons vu à quel point le jazz vocal se prête mal au modèle scolaire qui sert de référence pour la musique occidentale : les niveaux et l'évaluation restent incertains tout simplement en raison de l'absence de programme explicite.

Définir l'enseignement du chant jazz comme un apprentissage formel n'est donc pas très convaincant. Mais ce que pourrait être l'informel est certes décrit avec beaucoup moins de précisions, et curieusement – le mot lui-même s'y prête – uniquement de façon négative. Il est parfois à lui seul un jugement de valeur sur la musique : « Sans maître », nous dit Jean During (*Ibid.*), « beaucoup de choses peuvent se transmettre par l'éducation ou par l'imprégnation, mais le niveau de connaissance dont il est question ici nécessite un enseignement » (Merriam 1964 ; Nettl 1983 ; Loopuyt 1988).

10. Ce qui s'inscrit entièrement dans l'histoire du jazz.

Il est certain que le côté « sur le tas » est mis en avant en chant jazz : « on va souvent au charbon sans y être préparé », m'a dit un jour Brigitte Renaud. Et de fait, les élèves n'attendent pas la fin de leur cursus pour se produire sur scène. Mais deux problèmes se posent : le premier est qu'un apprentissage nécessitant un professeur, aussi discret soit-il, comporte un aspect de transmission directe qu'il n'est pas possible de négliger. D'autre part, le qualificatif d'informel est lié à des présuppositions de processus tels que « l'imprégnation », « l'imitation inconsciente » (Meriam 1964 ; Baily & Doubleday 1988 ; Loopuyt 1988), ou encore « l'enculturation » selon le concept développé par Melville Herskovits (1955), et qui suppose que la culture agit comme un moule invisible sur le sujet. Mais ces termes sous-entendent une passivité de l'apprenti qui n'est pas démontrée, et ne nous apprennent rien de précis sur les mécanismes d'apprentissage – sinon qu'ils s'opposent au système formel auquel les jeunes musiciens peuvent être soumis par ailleurs (Baily & Doubleday 1988 ; Loopuyt 1988). Sous le mot « informel » se cache donc sans distinction tout ce qu'on ne parvient pas à appréhender comme rationnel dans l'acquisition d'une musique.

En ethnologie, l'opposition entre les deux termes est conçue un peu différemment. Le modèle théorique le plus systématique est celui proposé par Blandine Bril (1991). Elle fait preuve d'une grande exhaustivité en envisageant et en opposant huit critères : l'intégration (ou non) des activités dans la vie courante, la responsabilité du professeur ou de l'élève dans les acquisitions, l'existence d'une relation familiale entre les protagonistes, de programmes explicites, la position adoptée par rapport à la tradition, les mécanismes d'apprentissage tels que l'imitation et la démonstration d'un côté, l'échange, les questionnements et la présentation des principes de l'autre, et enfin le degré de motivation sociale – critères dont la somme devrait permettre une catégorisation sans ambiguïté.

Le problème est qu'une telle typologie, intéressante puisqu'elle prend en compte aussi bien les stratégies individuelles que l'organisation de la transmission, est bien trop rigide pour correspondre aux réalités observées. L'auteur le remarque elle-même, et elle précise que ce ne sont que des extrêmes entre lesquels se positionnent les situations réelles. En effet, le jazz vocal navigue d'une catégorie à l'autre sans pouvoir se fixer et ses principes paraissent insaisissables à l'analyse. Cet enseignement serait donc une sorte hybride, ni informel ni totalement formel, un paradoxal mélange des genres.

Cette impression tient en partie à ce que tout apprentissage de la musique met en œuvre des processus complexes. Si, comme le remarque Speranța Rădulescu (1988), aucune situation ne peut se réduire à l'un ou l'autre de ces modèles extrêmes, on peut avoir des doutes quant à la pertinence de cette classification usuelle. Ces catégories sont d'ailleurs proches des stéréotypes : ce sont précisément celles qui sont employées par ceux qui commentent – et critiquent – l'institutionnalisation du jazz, comme le sociologue Philippe Coulangeon (1999)¹¹.

11. Pour ce dernier, la tendance actuelle du recours à l'enseignement est totalement contraire à la culture jazz, pour ne pas dire néfaste.

Ou encore celles qui motivent la crainte de certains participants au colloque *Doctor jazz* (1984). Elles ont le défaut de simplifier les situations, et de détourner l'attention des vrais problèmes. Car toutes les formes de transmission directe ne peuvent être pensées comme un même phénomène dont l'irrationnel ou l'inconscient serait absent – et inversement, tout apprentissage sans maître n'est pas la négation d'efforts et de modèles conscients ; les mécanismes cognitifs ne sont peut-être pas si différents d'une forme d'acquisition à l'autre, ni appréhendables grâce aux outils de l'ethnomusicologie traditionnelle¹². Mais cette impression tient aussi aux contradictions propres à cet enseignement, qui semble déjouer toute approche compréhensive de la situation. Comment, dès lors, envisager ces professeurs qui n'en sont pas ?

Je présume qu'il ne s'agit pas là d'une idéologie spontanéiste ni de démagogie, mais d'un phénomène qui tient à quelque chose d'essentiel à cette musique. Sans vouloir m'introduire dans un domaine qui n'est pas le mien – celui de la psychologie cognitive – il doit être possible, par l'observation et par la pratique, de résoudre ces contradictions et de définir, au-delà de l'hétérogénéité immédiate des pratiques, un objet de transmission.

L'enjeu est donc de comprendre la logique qui permet à un professeur d'affirmer qu'il n'apprend pas à un élève à chanter.

“Apprendre à chanter” ?

Il faudrait d'abord savoir ce que cette expression recouvre ; il y a d'abord la voix, préoccupation évidente. Mais celle-ci est prise entre deux discours contradictoires qui la posent à la fois en objet d'enseignement et en acquisition strictement individuelle. Cette attitude paradoxale tend à amenuiser la place de la voix dans l'acte de chanter : dans un sens, « on peut même chanter avec une voix moche », concède Brigitte Renaud. Chanter jazz, c'est donc bien plus que donner de la voix. Quelles en sont les raisons ? La première est que l'idée de voix, associée à la corporéité du chanteur, se confond pratiquement avec l'idée de la contrainte.

Le corps et la voix

La voix trouve son élément premier, le plus significatif, dans le corps. Une conscience fine de sa propre physiologie et de la disponibilité de son corps est demandée au jeune chanteur de jazz ; le swing n'est alors que le résultat acoustique du maintien et de la souplesse corporels. Mais cette disposition, dira-t-on, est vraie pour tout musicien de jazz¹³. Bien sûr, mais elle prend une signification encore plus concrète pour le chanteur : il ne tient rien d'étranger à son propre corps d'où sortirait le son. Que cette conscience soit très imagée, et même parfois fantaisiste, importe peu : c'est la matérialité première de la voix – émanation non d'un intellect musicien mais d'une multitude de sensations localisées – qui

12. Cf. les ouvertures de Victor Stoichita, séminaire du 18 avril 2005, Musée de l'Homme.

13. Jean Jamin & Patrick Williams (2001a), Alexandre Pierrepont (2002 : 138), de même que Christian Béthune (2004), notamment, ont souligné l'importance du corps pour le musicien de jazz.

est affirmée¹⁴. L'équilibre dans les appuis et une bonne posture, droite mais souple, assurée mais non affectée, font l'objet d'une attention constamment renouvelée de la part du professeur. Car 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).

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 dans le jazz ; 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 corporelles¹⁵.

En cours, l'attention presque exacerbée que l'apprenti chanteur est amené à porter sur lui-même prend des tournures différentes selon les professeurs : tous ne sont pas très directifs dans le rapport que construit le jeune chanteur avec cette matérialité du son et du rythme, très maîtrisée, et plus ou moins manifeste – tels le balancement presque imperceptible de Billie Holiday ou les légers mouvements différés des épaules et de la tête chez Sarah Vaughan. Ainsi, certains enseignants ne tiennent compte que de l'équilibre général du corps et de son ancrage dans le sol et laissent le reste à la responsabilité des étudiants (c'est le cas de Guylenn Delassus), ou portent une attention particulière à la respiration et à la gestion du souffle (c'est celui de Laurence Saltiel) ; d'autres reprennent leurs élèves et s'attardent longuement sur l'ensemble des aspects corporels, depuis les mouvements des lèvres, du menton, jusqu'aux moindres pliures du visage (comme le font Brigitte Renaud et Emi Oshima, toutes deux professeurs au CIM, et pour qui, selon cette dernière, « une note, c'est une forme de bouche, de corps »).

Emi Oshima a une formation classique ; mais elle n'a jamais vraiment aimé le violon qu'elle apprenait au conservatoire. Elle a découvert le jazz à l'université, et s'est mise au saxophone et au chant. Elle était inscrite dans les deux disciplines au CIM. Puis elle a abandonné le saxophone, dont la pratique lui causait trop de souci – les jalousies de son mari, des musiciens. Pour elle, il est presque impossible pour une femme d'être instrumentiste, il n'y a qu'en chant qu'elle est acceptée.

Cette conscience du corps est déjà un travail de la voix. Mais de quelle voix ? Existe-t-il un idéal de la « voix jazz » vers lequel tous tendraient ? « À chacun sa voix » estiment les enseignants – et cette affirmation a valeur de principe. D'ailleurs, les cursus des écoles laissent plusieurs années aux étudiants pour développer leur « propre » voix. Mais en réalité, tout n'est pas admis et sans toujours y paraître – là encore, cela dépend beaucoup des personnalités –, les professeurs dirigent leurs étudiants vers une voix plus ou moins déterminée. Certains, comme Emi Oshima, incitent les jeunes chanteurs à ne pas mettre de souffle, à éviter toute pression sur le larynx, ou encore à homogénéiser les registres. À la suite des étirements, les échauffements et les exercices de respiration,

14. On sait par ailleurs que les chanteurs lyriques ont une image de leur corps à la fois précise et faussée. Ce n'est donc pas particulier au chant jazz, mais inhérent à toute représentation de son intériorité.

15. Et cela est vrai également en chant lyrique, par exemple.

d'articulation, ou de passage des registres, proposés par la plupart des enseignants, impliquent une certaine pose de la voix et une certaine manière de prononcer les voyelles qui unifient les timbres. D'autres en revanche, telle Guylenn Delassus, n'interviennent que ponctuellement, pour signaler des habitudes visiblement néfastes pour la santé de la voix, et conseillent détente ou souplesse de l'articulation – le tout en rapport étroit avec la posture du corps.

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 de l'existence d'une technique de référence.

“La” technique : discussion sur la voix jazz

Le mot est toujours énoncé au singulier et n'est jamais contesté, ce qui est surprenant. L'emploi de ce terme implique-t-il la construction d'une technique uniforme, ce qui irait à l'encontre des déclarations des enseignants – chacun chantant comme les autres ? Il est en réalité très ambigu. Il arrive qu'on parle de technique jazz, mais le plus souvent, c'est de la technique vocale dont il s'agit¹⁶. Le terme se confond souvent avec l'idée même de voix, au sens de production vocale. Mais la définition précise qui en est donnée est rarement identique ; et plus que tout autre notion, elle joue sur le contenu du cours. Certains professeurs, comme Laurence Saltiel, sont réputés pour ne pas en faire ; pour d'autres, c'est la seule ingénierie possible de l'enseignant.

C'est précisément la position de Brigitte Renaud, lorsqu'elle voulut commencer le chant, vers dix-neuf ans, mais fut déçue. Un séjour de deux ans au Brésil déclencha une pratique régulière. De retour en France, elle prit quelques cours avec des professeurs de lyrique et des cours de jazz avec des instrumentistes.

Mais ce terme de technique est très contradictoire. Il est loin de désigner un ensemble précis de compétences vocales. Ainsi sous cette appellation de « technique » sont parfois rangés le déchiffrement chanté – une des épreuves aux examens – ou certains exercices communs à toutes les disciplines du jazz : c'est le cas des relevés et de la reproduction de solos. On y trouve également des éléments surprenants tels que la mémoire, l'écoute de grille et des musiciens, ou encore les connaissances stylistiques. De son côté, Guylenn Delassus résume en trois mots ce que veut dire le mot : « regard, respiration, stabilité », c'est-à-dire des éléments corporels ; le manque de justesse est ainsi couramment attribué non à un défaut d'oreille mais à un mauvais positionnement du corps.

Pourquoi cette ambiguïté sur la construction de cet objet ? Le problème de fond est qu'il n'existe pas de technique de chant jazz à proprement parler. Comme le remarque Timna Brauer (1987), il n'existe aucune voix jazz typique ou idéale. Dans sa comparaison entre le bel canto et le jazz, elle se contente, face

16. D'après la distinction de Paczinsky (1994) entre technique de jazz et technique de l'instrument.

à une description très précise de l'émission vocale d'un chanteur lyrique, d'un exemple parmi d'autres en jazz : celui du *frj*¹⁷. Beaucoup de professeurs se positionnent d'ailleurs par rapport à la technique du lyrique, pour en relever les points communs ou les profondes dissemblances, voire les deux à la fois – sans craindre une contradiction de plus¹⁸.

À l'examen du conservatoire du IX^e arrondissement de Paris, le professeur Pierre-Gérard Verny déclara : « Ce n'est pas parce qu'on chante du jazz qu'il ne faut pas faire de technique. Si on chante très bien la Reine de la nuit, on fera bien Billie, par contre l'inverse n'est pas sûr ». Deux heures plus tard, il reproche à Tchang Min d'avoir « des réminiscences de technique lyrique », en particulier les attaques, contre lesquelles elle doit lutter parce que cela rigidifie son phrasé.

Mais si l'on revendique une « technique adaptée au jazz » (l'expression est de Pierre-Gérard Verny), peut-on en définir des bases spécifiques ? En partie seulement, car ce problème se joue sur plusieurs plans et sur la multiplication des références. Il en ressort une prédilection pour des 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) ; 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 projection – autrement dit une voix maniant avec aisance une certaine hétérogénéité. Toutefois, en jazz contemporain, tout son vocal – et en particulier les cris et les 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 – et un des moyens – de leurs improvisations. Beaucoup de chanteurs se réfèrent également à des types de voix qui n'appartiennent pas au monde du jazz : la variété, les musiques antillaises ou brésiliennes, la soul, ou encore le funk. Ainsi n'y a-t-il pas « une » pose de la voix, mais, pour chaque chanteur, un répertoire de sonorités les plus variées possibles, et que le micro permet de réaliser en supprimant la contrainte de l'intensité : une tenue qui fait penser à un son de cuivre, une attaque de caisse claire... la voix doit pouvoir se mêler et se confondre avec le son des instruments¹⁹, ou au contraire s'affirmer au-dessus de la formation instrumentale.

Malgré des jugements esthétiques parfois tranchés, les professeurs considèrent donc qu'un chanteur maîtrise sa voix lorsqu'il est capable de se ménager, c'est-à-dire ne pas mettre en danger ses cordes vocales ; savoir trouver la tonalité qui convient et dans laquelle transposer un standard est donc primordial – c'est la première des compétences. Il doit savoir jouer de sa voix pour enfin pouvoir chanter. Comme le résume Guylenn Delassus, « votre voix doit vous obéir, c'est comme vos jambes ».

17. Ou mécanisme zéro. Elle utilise pour son analyse des sonagrammes, une description physiologique, et des photographies.

18. On remarque d'une manière générale une méconnaissance de ce qu'est la technique lyrique.

19. Certains enregistrements sont étonnants : l'exposé du thème de *Mood Indigo* par Ella Fitzgerald et la section de cuivre de Duke Ellington, par exemple (arrangement de Billy Strayhorn).

Prenons comme exemple une élève de Guylenn Delassus qui chante depuis deux ans. Elle fait aussi partie d'un trio, participe à des jam, donne régulièrement des concerts au Baiser salé. Elle a d'ailleurs une voix magnifique, et travaille beaucoup. Mais elle maîtrise mal cette voix, et a des problèmes de cordes vocales depuis quelques mois. Elle manque donc de technique. Comment peut-elle résoudre ce problème ? En se concentrant sur sa respiration et la stabilité de son corps lui répond sa professeure.

Ainsi, l'idée de voix semble supporter toutes les conditions corporelles qui permettent de chanter. Que la voix soit alors associée aux contraintes de la technique, et que celles-ci soient à la fois vocales et de l'ordre de ce que, habituellement, on qualifie de théorique ou de stylistique n'a en définitive rien de surprenant. Technique vocale ou technique du jazz sont un peu la même chose. Fabriquer sa « technique » n'est donc pas un acte insignifiant, et c'est pour cette raison que certains jeunes chanteurs refusent de suivre des cours : la formation de leur voix par un professeur influencerait profondément sur leur manière de chanter. En effet, contrairement au chant lyrique qui 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. Il serait dès lors inconcevable de vouloir former les voix selon une technique normalisée ; chacun doit se former sa voix selon son rapport au corps.

Le problème se pose-t-il de la même manière pour les instrumentistes ? C'est peu probable, car si la nécessité de se faire un son et donc, avant tout, une technique de jeu, est aussi importante, il n'en reste pas moins que les techniques de jeu sont, du moins au début de la formation, beaucoup plus standardisées. Même Thelonious Monk, dont la façon de poser ses doigts sur le piano fut une des plus originales, a commencé par forger une technique dérivée du classique – celle-ci étant une normalité sur laquelle échafauder²⁰.

La relation des professeurs à la formation de la voix n'est donc contradictoire qu'en apparence. Puisqu'il n'existe pas de technique normalisée, les professeurs n'ont pas à y former leurs élèves ; mais comme nous avons tous une anatomie similaire, il existe des bases, comme la respiration, vers lesquelles les orienter. Et si le contenu de ces bases varie beaucoup, c'est parce qu'au-delà d'une prise de conscience physiologique, cette question n'est pas fondamentale – chanter étant quelque chose de plus, non réductible à la seule corporéité. Il nous reste encore à définir ce dont il s'agit ; et c'est précisément en interrogeant le mode privilégié d'apprentissage, l'imitation, que l'on peut y parvenir.

“ Être musicien, c'est savoir imiter ”²¹

Le procédé de l'imitation est reconnu comme fondamental dans l'apprentissage du jazz. C'est aussi une manière de jouer ensemble ou de convoquer des musiciens absents : lors des performances collectives, on prend plaisir à s'imiter

20. Information donnée par Laurent de Wilde (1996). Paul Berliner (1994 : 112) souligne par ailleurs la quasi-nécessité pour les débutants de faire appel à un professeur pour la maîtrise de leur instrument.

21. C'est ce que me déclara la chanteuse Caroline Faber, un jour que nous travaillions un thème ensemble.

les uns les autres ou à reprendre d'anciennes improvisations enregistrées. Ce terme est cependant très imprécis dans la littérature. Or, les processus qu'il recouvre constituent l'essentiel de l'apprentissage et du jazz vocal, et ce dès les premiers essais du chanteur. Il est donc essentiel de parvenir à définir ce qu'on imite, et pour quoi le fait-on.

Il y a d'abord ces imitations dans l'intimité de son chez-soi, irremplaçables et exaltantes : on écoute et réécoute les enregistrements jusqu'à les connaître par cœur ; on chante par dessus les musiciens et l'on tente de reproduire – de tout reproduire. C'est ainsi qu'une jeune élève dit avoir appris à chanter en tentant de matérialiser le son même du chanteur comme s'il sortait par sa bouche. C'est donc une tentative d'intériorisation par synesthésie du chant d'un autre, perçu comme un tout : le son de la voix, le phrasé, le rythme, la prononciation du texte. On imite les chanteurs, bien sûr, mais aussi les instruments – surtout à vents – et d'une manière un peu différente. Car c'est alors un aspect bien précis qui est recherché : la conduite des sons d'un saxophone, la dynamique d'une section de cuivres, la netteté des frappes d'une batterie, ou encore la construction d'une improvisation.

L'élève susmentionnée est une des deux jeunes chanteuses de la classe de jazz du CNSM de Paris. C'est en fréquentant une salle de concert et en rencontrant les musiciens qu'elle s'est aperçue qu'elle voulait chanter. Elle a suivi des stages et a commencé à participer à des spectacles, et s'est inscrite en classe de jazz au conservatoire. Mais elle n'a jamais suivi un seul cours de chant : elle a formé sa voix en imitant les chanteuses et les instruments (à vent), et en travaillant seule.

Le jeune chanteur choisit lui-même ce (et ceux) qu'il pense essentiel d'imiter. Les grands chanteurs se sont formés ainsi, en particulier ceux qui fréquentèrent les big bands, comme Ella Fitzgerald. C'est avant tout une démarche individuelle du jeune chanteur, qui peut aussi passer par l'écrit sous forme de repiquages de solos ensuite repris et travaillés.

L'imitation telle qu'elle est pratiquée en cours est un peu différente puisqu'elle met en présence les individus. J'en retiendrai trois niveaux :

- Le premier est une reproduction à l'identique, ou du moins la plus proche possible. On le rencontre dans les exercices de voix et de rythme qui débutent parfois les cours : reproduction d'un motif mélodique, d'un phrasé (en binaire ou ternaire, ou avec changements d'articulations, d'accentuations, de syncopes... sur des « tourneries »²² d'accords joués au piano). La mémorisation est liée à l'assimilation de certains éléments stylistiques. C'est aussi la manière la plus courante d'apprendre un nouveau standard, bien plus efficace que l'écrit – les chanteurs de jazz, du moins les débutants, sont rarement de bons lecteurs. Tout en s'accompagnant du piano et a tempo, c'est-à-dire dans des conditions de performance, le professeur chante le thème à l'élève, puis avec lui, jusqu'à ce qu'il soit assimilé.

22. Fragments de grilles d'accords ou cadences répétées en boucle.

- L'imitation peut aussi être « à la manière de », d'après des exemples donnés en chantant : une montée dans l'aigu, une fluctuation d'intonation... Cette imitation peut être implicite ou expressément demandée par le professeur pendant la performance des jeunes chanteurs.

- Enfin, l'imitation peut aussi être conçue comme une inspiration pour faire autre chose. C'est le cas des jeux de questions-réponses en quatre et quatre ou huit et huit mesures sur le modèle de l'improvisation et de la jam-session. On apprend ainsi à avoir des réflexes, à relancer un discours monotone, et à dialoguer avec un autre. Ce procédé est extrêmement courant dans les cours de jazz vocal, qu'il soit sous la forme d'un dialogue entre deux élèves ou entre l'élève et le professeur.

Ce classement des imitations en trois niveaux prend en compte la plus ou moins grande distance entre l'énoncé original, le « modèle » et son énoncé dérivé. On irait de la reproduction plus ou moins parfaite à un énoncé différent dans le même « esprit ». Mais cette classification n'est pas très satisfaisante car elle est fondée uniquement sur le rapport entre deux énoncés musicaux et oublie le reste.

En effet, ce procédé privilégie un apprentissage oral au détriment de cet écrit représenté par les partitions que les élèves maîtrisent mal – et en lesquelles ils n'ont pas toujours confiance. Mais cette oralité n'est pas uniforme, et prend des formes différentes : tout d'abord, le « musical » – et c'est ce que nous venons de voir –, qu'il s'agisse de chant ou de piano, de longs thèmes à vitesse réelle, de fragments patiemment répétés ou d'idées lancées pendant la performance de l'élève pour influencer sur son interprétation ; mais aussi le « verbal », faisant appel, par l'intermédiaire de la parole, au corps même du chanteur, à sa mémoire ou à son imaginaire : « Pense à Broadway, lâche le son ! », dit un jour Emi Oshima à une de ses élèves. Elle conviait par là un imaginaire fait de souvenirs diffus de cinéma. Cette forme d'imitation s'appuie sur un cheminement uniquement mental qui reconstitue des impressions.

Des injonctions répétées et des conseils brefs guident l'exécution, incitent à varier, à corriger les postures ; enfin, il ne faut pas oublier tout ce qui se passe de son : le « gestuel » et son corollaire le « visuel ». Ainsi, Guylenn Delassus ouvre les bras en grand pour inciter ses élèves à chanter plus fort ou à se redresser ; Laurence Saltiel conduit le son de ses élèves d'un geste souple du bras et de la main. Les élèves copient les attitudes de leur professeur mais s'imitent également entre eux, dans cette façon de tenir le micro sans avoir l'air gauche, ou de se tourner vers le pianiste et de baisser légèrement la tête lorsqu'il improvise à son tour...

La journaliste Caroline Faber se décide, à l'âge de trente ans, à faire du chant. Après avoir suivi des stages, des cours, et des ateliers (en particulier celui de Sarah Lazarus), elle choisit d'en faire son métier. Elle vit à présent de cours et des concerts qu'elle donne. Elle bouge beaucoup – ou plutôt elle danse presque lorsqu'elle chante. Et c'est aussi par la reproduction de ces mouvements que son élève assimile un phrasé.

L'oralité n'est donc pas uniforme, et les phénomènes d'imitation ne la recouvrent pas entièrement – bien des expressions, comme les expressions de l'approbation (hochements de tête, concentration, battements du pied ou claquements de

doigts) appartiennent à un autre domaine d'interaction. En jazz, elle en est cependant l'une des manifestations premières, et surtout en chant, car elle met en jeu le corps du musicien. Ce serait alors le type d'oralité mis en jeu qui détermine le type d'imitation.

On peut donc émettre des réserves au sujet de la nomenclature des imitations (« l'emboîtement mimétique ») que propose Christian Béthune (2004 : 454-456), et qui distingue « l'imitation didactique » de « l'imitation mutuelle à vocation agonistique », « l'imitation référentielle », « instrumentalisée », « thématique », « du monde extérieur », et enfin « l'imitation de l'imitation ». Or, elle est aussi variée dans le cadre de l'apprentissage que dans le cadre d'une performance sur scène ou en studio. Et elle l'est justement parce qu'elle en reprend toutes les formes possibles – l'appel aux autres, à la mémoire, à la complicité visuelle, et à toutes les nuances de la reproduction à l'évocation presque insaisissable. Ici, ce n'est en dernière instance ni les intentions, toujours multiples, ni le contenu qui importent. Le chanteur apprend les principes de la musique en s'entraînant justement au procédé qui en est au fondement. Les enseignants recréent ainsi le système de la jam-session.

Mais cet apprentissage par l'imitation nous repose les mêmes problèmes : comment le concilier avec les exigences de l'originalité ? Imiter les autres pour ne pas chanter comme eux a des allures paradoxales... et ni les musiciens ni les critiques de jazz n'y répondent vraiment²³. L'imitation est parfois présentée comme une sorte d'empathie avec le musicien. Pour Christian Béthune (2004) au contraire, la volonté de poser l'improvisateur en créateur et 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. Cette affirmation est difficilement contestable : on sait depuis longtemps ce que toute improvisation doit aux formules toutes faites et aux stéréotypes. Mais elle est aussi simplificatrice, car c'est justement dans un mouvement constant, presque dialectique, entre la redite et la nouveauté, que se joue l'acquisition du « style » – et la faculté de chanter.

Chanter, c'est avoir quelque chose à dire

S'approprier un thème

Le terme d'interprétation, très souvent utilisé, n'est pas adéquat ; un chanteur de jazz n'a pas à retrouver les intentions d'un compositeur fantôme. Il n'a pas non plus à se conformer à un canon stylistique rigide. En cela, son rapport au répertoire est le même que celui des autres musiciens de jazz : une appropriation, c'est-à-dire une expression « juste » – nous aurons à revenir sur ce mot – d'un thème à un instant donné, celui de la performance.

23. Pour le saxophoniste, musicien de jazz, François Jeanneau, « l'imitation n'est pas la copie. Il s'agit d'imiter les musiciens avec lesquels on se sent quelques affinités. Mais il faut essayer de les imiter de l'intérieur, c'est-à-dire essayer de comprendre pourquoi tel musicien joue comme cela, pourquoi il a évolué dans telle direction, etc. Il s'agit de confronter la musique de l'autre à son propre intérêt et à son propre travail. »

Ce travail est très différent de celui de la voix, et beaucoup moins rassurant pour un jeune chanteur, car la liberté qui lui est imposée le laisse presque démuni. S'approprier le répertoire implique de connaître les standards et savoir donner des versions personnelles d'un thème.

Qu'est-ce qu'une version ? C'est une façon de ne pas chanter ce qui est écrit mais d'effectuer des variations, c'est-à-dire de constants décalages rythmiques ou des changements de notes, d'être « derrière » ou « devant » le temps tout en gardant une stabilité rythmique et une pulsation invariable, et tout en restant dans les limites de la grille d'accords du thème – ou en s'offrant le plaisir d'en sortir dans une dissonance passagère bien amenée. On découvre ainsi un visage nouveau à la mélodie grâce à des variations parfois infimes : Billie Holiday ou Sarah Vaughan ne pouvaient jamais chanter quelque chose sans changer ce qui était écrit. Une version est donc une proposition originale sur un sujet (un thème) connu.

L'important est de chercher l'effet d'une expression parlée, vivante, semblable en quelque sorte à l'expressivité de la vie quotidienne ; bref, de chanter comme on parle. Nous sommes bien sûr dans une musique qui n'accepte pas – sauf quelques exceptions – les fluctuations de tempo et le caractère *rubato* du langage parlé, mais cette recherche d'une expressivité naturelle est bien plus prégnante que dans le domaine instrumental.

Le chant dispose pour cela d'un outil majeur : le texte, support d'un langage signifiant qui doit être compris. Pour un chanteur, les mots sont aussi décisifs – sinon plus – que la mélodie²⁴. On peut lui donner plus ou moins d'énergie, et la façon dont les paroles sont phrasées, parfois tordues, détermine bien souvent le rythme de la version, voire sa sonorité. Pour l'intelligibilité et la dynamique, les consonnes sont prédominantes. Ainsi la manière de les prononcer a-t-elle des conséquences sur la précision rythmique et sur l'expressivité d'un passage (un « t » percussif et brutal, ou à l'inverse un « m » très étiré...). De même, le chanteur joue sur les sensations de hauteur dues à la prononciation des voyelles²⁵. Accentuer les diphtongues de l'anglais, par exemple, peut donner un aspect plus lumineux aux passages aigus et alléger les notes graves. Ainsi, pour Caroline Faber, un des moyens de travailler le phrasé est de dire le texte à voix haute pour repérer les intonations et les changements de débit de la parole, puis de chanter le thème *rubato* pour y conserver l'expression parlée.

Le micro permet de faire entendre à l'auditoire les subtilités d'effets – il suffit de l'approcher ou de l'éloigner, la netteté des consonnes, des retards infimes, un léger *vibrato*, un bruit d'air en fin de phrase, ou de petites inflexions de la hauteur sur certaines voyelles que le chanteur a décidé de mettre en valeur et de doter d'une expressivité particulière. Les ateliers sont ainsi un lieu d'expérimentation sans équivalent pour les jeunes chanteurs qui peuvent juger de la qualité de leur version sur l'auditoire, comme lors des jam-sessions qu'ils fréquentent ou des

24. Il ne faut pas généraliser : certains thèmes, notamment instrumentaux, tirent leur intérêt de la complexité de la grille, ou de la mélodie.

25. La « hauteur spectrale » donnée par les formants des voyelles peut entrer en conflit avec la hauteur réelle de la note chantée.

concerts où ils chantent. Aussi décisifs sont l'écoute des musiciens et le rapport étroit du chanteur à la formation instrumentale qui l'entoure – ou qu'il imagine bien souvent : c'est en dehors de la vocalité proprement dite que l'on cherche parfois des moyens de rythmer ou de faire sonner une mélodie, en trouvant la dynamique dans les attaques d'un trombone ou d'une trompette, par exemple.

Dans un entretien filmé en 1962 avec Ralph Gleason (2000), Carmen McRae déclara 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 »²⁶. Cette projection a lieu à l'instant même de la performance. Chaque version est donc une improvisation ; car si elle peut se travailler, on ne chante jamais deux fois la même chose – comme Billie Holiday, qui introduisait toujours des changements, même infimes, à ses précédentes versions. En effet, un chanteur n'est jamais affecté par la même humeur, et la justesse de son expression est précisément cette adéquation parfaite, sur l'instant, entre son corps et cette autre chose.

Chanter dépend donc d'un savoir-faire construit peu à peu, mais qui n'est pas une fin en soi : c'est un moyen pour le chanteur de dire ce quelque chose qui n'est autre que les reflets du texte dans son expérience personnelle. Car c'est dans ce texte, et dans les significations qu'il y voit, que le chanteur trouve l'expression qu'il estime la plus appropriée par rapport à lui-même, à son histoire et à ses expériences vécues. Chanter, c'est donc plus que délivrer un message, c'est livrer quelque chose de soi.

Il arrive que l'élève ne sache pas se raconter, soit trop inhibé, ou inquiet de sa voix mal assurée, ou de la mélodie qu'il connaît mal, ou de son rythme parfois mal placé. Guylenn Delassus engage ses élèves à imaginer des sentiments ou des personnages variés ; mais beaucoup jugent cette méthode hors de propos : le chanteur n'est pas un acteur, il n'a pas à jouer la comédie d'une histoire inventée²⁷. En revanche, toute humeur du moment – colère, lassitude, exubérance –, bien exploitée, est susceptible d'être transmise avec cette légère distanciation qui permet au chanteur de sortir de l'introspection pure pour construire un discours qui trouve son expression privilégiée dans l'improvisation scatée²⁸.

L'enjeu de l'improvisation

En jazz vocal, le mot « improvisation » désigne spécifiquement l'improvisation en scat qui suit l'exposé d'un thème. Elle fait aujourd'hui partie des compétences demandées aux chanteurs, même si bien des vocalistes, dans l'histoire du jazz, n'ont pas été des « scateurs » (à commencer par Billie Holiday). C'est aussi un pas difficile à franchir pour le débutant car, si l'on parle de méthodes, aucun professeur ne semble disposé à les appliquer. Tout au plus chante-t-on les fondamentales des accords après avoir écouté la grille plusieurs fois et analysé la structure

26. « It gives the individuals the chance to inject themselves into the song ». Elle ajoute à propos du texte : « I look for something I can say convincingly. »

27. Ainsi, Susie Firth reprochait à un élève de vouloir trop jouer sur un sentiment : « Jouer la tristesse, c'est un peu comme si tu leur dictais leur réaction. »

28. Le scat consiste à chanter non des paroles signifiantes, mais des onomatopées. On peut scater un thème, mais on le rencontre essentiellement dans l'improvisation.

du thème. Mais nul ne chante les tierces et les quintes des accords, des arpèges en blanches, en noires, puis en croches. Beaucoup émettent d'ailleurs des doutes quant à l'efficacité de cette systématité proposée²⁹.

La confrontation du jeune chanteur avec ce vide qu'est l'absence de texte et de mélodie est beaucoup plus directe. L'intuition et le développement de l'oreille sont plus déterminants que les connaissances théoriques de l'harmonie. Sans jamais s'arrêter, le professeur lui joue la grille jusqu'à ce qu'il parvienne à émettre un son, quelques notes tenues. En très peu de temps, sans qu'il puisse l'expliquer, il prend l'habitude de l'exercice et peut enchaîner des notes acceptables, parvient à s'aider des motifs suggérés par l'enseignant pour varier le rythme ou le phrasé. À prendre ainsi de la liberté, la voix s'épanouit presque mieux que dans l'énoncé du thème.

C'est alors qu'il faut apprendre à construire un propos, à dire quelque chose et non à répéter les mêmes arpèges monotones, d'un trait, sans même un silence pour accrocher à nouveau l'attention de l'auditeur. On lui signale ses bonnes « trouvailles » – mot qui montre qu'au-delà des formules conventionnelles, c'est autre chose qu'on attend ; on l'incite à laisser son imagination l'emporter et donner un tour personnel à son improvisation. Il est d'autant plus difficile d'atteindre cette conviction qu'elle a peu de rapport avec la virtuosité : « Pourquoi faire des guirlandes de notes, des choses compliquées », souligne Annick Nozatti (1984 : 20), « si on n'a pas un propos à soutenir ? » Être modeste et connaître ses limites – c'est-à-dire ne pas montrer une fausse image de soi – est une des attitudes qui amène à toucher l'essentiel ; le professeur ne peut ainsi qu'« aider les gens à se mettre dans une situation où ils vont s'approcher d'eux-mêmes » (*Ibid.*). Chaque chanteur, même débutant, est donc responsable de la qualité de son improvisation, d'autant plus décisive que la richesse en incombe en dernière instance à la richesse de sa personnalité.

Guylenn Delassus a commencé par faire du théâtre (au cours Florent) avant de s'intéresser au chant et de suivre des cours au CIM avec Christiane Legrand. Dans les cours qu'elle donne, sa conception de l'improvisation, comme mise en scène n'est pas toujours partagée par les autres professeurs.

La connaissance des onomatopées du scat est progressive, tout comme la capacité à construire ce discours signifiant dont le cheminement est une progression du début vers la fin (et les analogies ne manquent pas : histoire, menu de restaurant...). L'attention du public est maintenue par ces variations constantes, des similis dialogues, des contrastes, des reprises, et la tension de l'inattendu : une approche de l'improvisation qui tient donc beaucoup de l'analogie avec le discours parlé – ce qui n'est pas pour surprendre.

L'improvisation est un discours de l'instant, dont on n'attend non la perfection formelle mais une spontanéité dans l'expressivité. Elle a des allures plus « vocale » que l'exposé du thème, car plus propice aux envolées et aux longues tenues qui mettent une voix en valeur. Considérer l'improvisation en scat comme

29. Qui ne s'accorde guère avec le refus de méthodes formalisées : nous retrouvons toujours cette méfiance envers une primauté de la technique.

la manifestation d'une voix instrumentale, comme cela a souvent été fait, est donc un malentendu. Certes, les onomatopées s'inspirent pour la plupart des sons des instruments et le chanteur dialogue facilement avec les autres musiciens. Mais, nous l'avons vu, les sonorités de la voix sont en toutes circonstances influencées par les instruments qui l'entourent, et ce même dans l'énoncé d'un thème. En revanche, certains chanteurs y accordent plus d'attention que d'autres. C'est pour cette raison que Sarah Vaughan a pu déclarer qu'elle écoutait toujours les saxophones et que « si [elle] ne parvenait pas à faire comme eux, [elle] tournait ça à [sa] manière » (in Seig 2002). Et ne dit-on pas de Billie Holiday, qui n'a jamais scaté, que les musiciens l'appréciaient justement parce qu'elle se fondait dans un son d'ensemble (Moussaron 1994) ?

Avoir une voix plus ou moins instrumentale ne dépend donc pas de la virtuosité de l'improvisation ni de l'aisance dans le maniement des onomatopées, mais de cette manière dont on chante, identifiable dès les premières notes : le « style ». Terme difficilement définissable tant il recouvre une réalité sensible immédiate que les mots peinent à exprimer. En chant, le mot « style » se rapproche de la notion de « son » que l'on trouve chez les musiciens (Jamin & Williams 2001b : 331). « Quand on utilise ce mot dans le jargon du jazz, c'est beaucoup plus large que "sonorité" ; c'est comme la personnalité, au fond ; c'est un ensemble ; c'est quasiment le style », nous disent François Delalande (Delalande & Carles 1995 : 10). Tout en se rapprochant, les deux termes ne se confondent pas, on le voit, chez les instrumentistes – le « quasiment » étant plus qu'une précaution oratoire. Mais en chant le terme de « son » n'est pratiquement jamais employé ; ses significations (signature, reconnaissance immédiate, personnalité) se retrouvent alors dans la notion de « style ».

Trouver son propre style est donc la fin, dans tous les sens du terme, de l'apprentissage, car cela veut dire deux choses : la première est que le jeune chanteur est parvenu à maîtriser sa voix, c'est-à-dire toutes les contraintes corporelles et donc les techniques qui préludent à l'acte de chanter ; la deuxième est qu'il sait produire une émotion particulière qui est liée à ce qu'il projette de sa propre personnalité dans un thème à un instant donné. L'adéquation entre ces deux éléments, qui trouve son expression dans l'improvisation, définit alors le chant jazz.

Pourquoi parvient-on à cette adéquation par l'imitation ? Précisément parce que, bien plus qu'« un mixage des modèles » (*Ibid.*) elle sous-entend une confrontation de ses propres tentatives – physiologiques et expressives – avec ce qui est reconnu comme stylistiquement correct, original, intense, pour se construire une personnalité. En ce sens, une imitation n'est pas une restitution d'un phénomène sonore (quel intérêt y trouverait-on ?), mais une intériorisation du fait musical dont même la reproduction à l'identique procède d'une signification nouvelle. Ainsi, reprendre en public un solo dans son intégralité n'est pas considéré comme un manque d'honnêteté.

Cette imitation instaure donc un procédé de perpétuation et de réinterprétation des formes musicales par l'individu lui-même. Mais est-il alors possible de définir un objet de transmission ?

Les relations entre professeurs et élèves sont teintées d'une familiarité bien délimitée. On fait rarement preuve d'un attachement affectif, mais on se tutoie, comme souvent dans ce milieu, et surtout on parle beaucoup. Les professeurs racontent volontiers les aléas de leur métier, leurs rencontres décisives et leurs difficultés actuelles ; les élèves décrivent leur dernière parution en public, font part de leurs inquiétudes. En provoquant ces petits récits ou longs monologues, le professeur semble donner confiance au jeune chanteur et le préparer à tout ce qui l'attend dans le monde du jazz : comme me l'a souvent répété Brigitte Renaud, « apprendre à chanter jazz, c'est aussi apprendre les conditions, les voyages en bus et la cigarette », sans oublier l'activité irrégulière et le travail de nuit dans les clubs. Après les petits concerts qu'elle organise pour ses élèves, Laurence Saliel ne manque pas de s'enquérir auprès de chacun de leurs impressions, de leur contrôle sur eux-mêmes, de leur rapport au public ; Guylenn Delassus met souvent en garde les jeunes chanteurs contre le manque de sommeil ou l'abus de médicaments : elle insiste sur l'importance d'une disponibilité psychologique de chaque instant, quels que soient l'heure de la journée ou l'état physique du moment.

L'échange de ces récits d'expériences occupe une partie essentielle du temps de cours, plus ou moins longue selon les professeurs et la volubilité des élèves. C'est donc moins un contenu « jazz vocal » qui est transmis que le statut de chanteur. Il existe certes un savoir-faire du chanteur de jazz qui passe par l'entremise du cours ; nous avons vu cependant que ces compétences n'étaient pas une fin en soi, mais plutôt un fond commun dont on fait ce que l'on veut, tout comme le répertoire de standards. Car si le véritable enjeu de l'apprentissage est de parvenir à dire quelque chose qui émane de sa personnalité, on ne peut alors former des chanteurs à ce qui n'est pas eux-mêmes ; chacun est capable de se trouver seul. L'injonction de « ne pas chanter comme les autres » n'est donc pas une question d'originalité à tout prix ou de refus de la conformité, et tous les bons chanteurs ne sont pas des innovateurs. C'est une réponse aux exigences de cette musique qui pose l'interprétation comme un problème crucial, réenvisageable à chaque soirée, chaque performance, chaque instant, et qui souligne que l'on chante comme on vit et ce qu'on vit.

Cet enjeu tient d'une part à ce qu'est le jazz en général. La place que tient la parole dans son apprentissage est résumée en quelques mots par Mal Waldron, décrivant ses relations avec Billie Holiday : « Nous avons beaucoup parlé des choses de la vie, des gens, de la musique, de tout. J'ai été son élève » (Seig 1990)³⁰. Dans ses propos, apprendre la musique, c'est presque apprendre la vie, et la transmission n'est jamais d'ordre strictement musical.

Mais pourquoi cet enjeu semble-t-il plus prononcé en chant que dans les disciplines instrumentales ? Cela découle d'une part de la nature de la voix elle-même, qui parle, qui dit un texte, qui s'impose comme langage et qui affirme la matérialité du corps du chanteur d'où proviennent les sons. Contrairement aux

30. Mal Waldron fut le dernier pianiste de Billie Holiday.

instruments, elle ne possède aucune technique de référence et les compétences sont rarement conçues comme des problèmes purement vocaux : le rythme et le phrasé, c'est le texte et la spontanéité de la parole ; la justesse, c'est l'équilibre du corps. Chaque chanteur doit alors se former lui-même sa propre technique en écoutant les autres et en cherchant ailleurs : du côté du classique, de la soul, du blues, des musiques africaines ou brésiliennes, avec lesquelles les ponts sont plus courants que dans le domaine instrumental.

La voix est corporelle, mais aussi féminine, et ce n'est pas un hasard. Presque tous les vocalistes sont des femmes, et, en contrepartie, peu d'entre elles ont accès à l'univers des instrumentistes. De nombreuses raisons ont été invoquées pour expliquer ce déséquilibre : causes historiques, tabou de l'instrument, machisme inhérent à l'univers du jazz (Dahl 1984 ; Gourse 1995 ; Jamin 2004)... Soulignons simplement 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 certainement pas insignifiants dans la construction d'une image féminine du jazz vocal. Le chant occupe donc 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.



Ainsi les contradictions apparentes de l'enseignement du jazz vocal soulignent-elles en définitive les contours d'un modèle spécifique d'apprentissage. Celui-ci postule d'une part l'identité de la voix, du corps, et de cette maîtrise personnelle de leurs contraintes que recouvre le terme « technique », exempt de toute orthodoxie ; de l'autre, une adéquation parfaite entre l'acte de chanter et l'individualité du chanteur, telle que la sous-entend l'emploi du mot *style*. Transmettre le chant jazz, c'est donc permettre à l'élève de se fabriquer un savoir-faire, et l'aider à apprendre la vie (de chanteur). On comprend dès lors qu'un professeur puisse déclarer qu'il n'apprend pas à chanter à ses élèves. En effet, puisqu'il ne peut pas les former à ce qui n'est pas eux, sa présence reproduit en quelque sorte les conditions traditionnelles de l'apprentissage.

Cette nature particulière du jazz vocal est donc inscrite dans les formes de son apprentissage, à la fois solitaire et collectif, dans lequel s'insère à présent l'enseignement des écoles parisiennes, très proche en définitive de ce que sont les jam-sessions, et qu'il tend probablement à remplacer. Cette manière d'apprendre et de concevoir le chant implique un rapport particulier à la tradition. Celle-ci est déterminée bien moins par la continuité d'un contenu que par la façon dont, à travers rencontres et influences, un chanteur se forme et se construit une individualité qui dépasse la simple personnalité musicale. C'est pour cette raison que le problème a pu être abordé en dehors de sa dimension historique. Pour cette raison aussi que, dans cette musique qui instaure un rapport particulier au corps, à l'écoute, et à la mise à nu de soi, Billie Holiday est quasiment un archétype.

MOTS CLÉS/KEYWORDS : jazz vocal/*vocal jazz* – chant/*singing* – technique vocale/*vocal techniques* – imitation – apprentissage/*learning* – improvisation.

127

BIBLIOGRAPHIE

- Baily, John & Veronica Doubleday
1988 « Modèles d'imprégnation musicale en Afghanistan », *Cahiers de musiques traditionnelles* 1 : 112-124.
- Barthelemy, Yva
2003 *La Voix libérée*. Paris, Robert Laffont.
- Berliner, Paul
1994 *Thinking in Jazz : The Infinite Art of Improvisation*. Chicago, University of Chicago Press.
- Béthune, Christian
2004 « Le jazz comme oralité seconde », *L'Homme* 171-172 : 443-458.
- Binet, Stephen
2003 *Apprentissage du jazz et pratique de la transcription*. Paris, Université Paris IV-Sorbonne, mémoire de maîtrise.
- Brauer, Timna
1987 *La Voix dans le jazz*. Paris, Université Paris IV-Sorbonne, mémoire de maîtrise.
- Bril, Blandine
1991 « Apprentissage et culture », in Denis Chevalier, ed., *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission des savoir-faire et des techniques*. Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme : 15-21.
- Carles, Philippe, Clergeat, André & Jean-Louis Comolli, eds
1994 *Dictionnaire du jazz*. Paris, Robert Laffont.
- Coulangeon, Philippe
1999 *Les Musiciens de jazz en France*. Paris, L'Harmattan.
- Crowther, Bruce & Mike Pinfold
1986 *The Jazz Singers : From Ragtime to the New Wave*. New York, Blandford Press.
- Dahl, Linda
1984 *Stormy Weather : The Music and Lives of a Century of Jazzwomen*. London, Quartet Books.
- Delalande, François & Philippe Carles
1995 « Le "son" du jazz », *Musurgia. Analyse et pratique musicale* 2 (3) : 9-22.
- De Wilde, Laurent
1996 *Monk*. Paris, Gallimard (« L'arpenteur »).
- Doctor Jazz
1984 *Doctor jazz*. Actes du colloque « Pédagogies du jazz ». Paris, Cahiers du Cenam.
- Dufty, William & Billie Holiday
2003 *Lady Sings the Blues*. Marseille, Parenthèses [Éd. orig. amér. : 1956 ; trad. de Danièle Robert].
- During, Jean
1995 *Quelque chose se passe : le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Lagrasse, Verdier.
- Gourse, Leslie
1995 *Madame Jazz : Contemporary Women Instrumentalists*. Oxford, Oxford University Press.
- Herskovits, Melville
1955 *Cultural Anthropology*. New York, Alfred A. Knopff.

Jamin, Jean

2004 « Voix sans issue : à propos de *Strange Fruit* », *L'Homme* 170 : 199-230.

Jamin, Jean & Patrick Williams

2001a « Jazzanthropologie », *L'Homme* 158-159 : 7-28.

2001b « Glossaire et index des musiciens de jazz », *L'Homme* 158-159 : 301-338.

Loopyuit, Marc

1988 « L'enseignement de la musique arabo-andalouse à Fès », *Cahiers de musique traditionnelle* 1 : 39-45.

Lortat-Jacob, Bernard

1995 « L'oreille de l'ethnologue », *Cahiers de musiques traditionnelles* 8 : 159-172.

2004 « L'oreille jazz : essai d'ethnomusicologie », *Circuit, musiques contemporaines* 14 (1) : 43-51.

Merriam, Alan P.

1964 *The Anthropology of Music*. Evanston, Northwestern University Press.

Moussaron, Jean-Pierre

1994 « Chant », in Philippe Carles, André Clergeat & Jean-Louis Comolli, eds, *Dictionnaire du jazz*. Paris, Robert Laffont : 217-221.

Nettl, Bruno

1983 *The Study of Ethnomusicology : Twenty-Nine Issues and Concepts*. Urbana, University of Illinois Press.

Nozatti, Annick

1984 « La voie des voix », in *Doctor Jazz...*

Paczinsky, Georges

1994 « L'enseignement du jazz », in Philippe Carles, André Clergeat & Jean-Louis Comolli, eds, *Dictionnaire du jazz*. Paris, Robert Laffont : 368-370.

Pierrepont, Alexandre

2002 *Le Champ jazzistique*. Marseille, Parenthèses.

Rădulescu, Speranța

1988 « La formation du lautar roumain », *Cahiers de musique traditionnelle* 1 : 87-99.

Rondeleux, Louis-Jacques

1977 *Trouver sa voix*. Paris, Le Seuil.

Tournès, Ludovic

1999 *New Orleans sur Seine : histoire du jazz en France*. Paris, Fayard.

FILMOGRAPHIE

Gleason, Ralph

2000 [1962] *Carmen McRae*, Jazz Casual Productions.

Seig, Mathieu

1990 *Lady Day. The Many Faces of Billie Holiday*, produit par Tony Byron et Richard Saylor, coll. « Masters of Jazz » (images d'archives).

2002 *Sarah Vaughan*, produit par Tony Byron et Richard Saylor, coll. « Masters of Jazz » (images d'archives).

Katell Morand, *Apprendre à chanter : essai sur l'enseignement du jazz vocal*. — L'enseignement du jazz vocal apparaît en premier lieu comme un phénomène déconcertant : récent, hétérogène et 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 et des expériences ? Grâce à l'analyse de notions comme celles de « 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.

Katell Morand, *Learning to Sing : An Essay on Teaching Vocal Jazz*. — Teaching vocal jazz is, at first sight, unsettling. This recent, heterogeneous, paradoxical phenomenon seems to fit into no category. As fieldwork shows, this problem is deeply related to the very nature of vocal jazz. What is singing if not an emission from an individual, from his/her body and personality as formed through meetings and experiences ? By analyzing notions such as imitation, style, technique and improvisation, a model of learning can be worked out that sheds light on vocal jazz – an intense relation with the body and with what one can sing about one's self.