

**Musicien et musicienne jazz en 2012 ?  
Points de vue et perspectives des étudiantes et étudiants  
du département jazz de l'HEMU**

Résumé du rapport de recherche et recommandations

août 2013

## Table des matières

1. A l'origine de la recherche .....	3
1.1. Réalité « genrée » du monde du jazz .....	3
1.2. Dispositifs mis en place en Suisse afin de promouvoir la relève féminine dans le domaine du jazz.....	3
2. Questions de recherche, but(s) visé(s) et aspects méthodologiques.....	4
3. Résultats saillants.....	5
3.1. Motivations et influences.....	5
3.2. Socialisation musicale et professionnelle.....	6
Socialisation (apprentissage) formelle et informelle .....	6
Groupes et réseautage .....	7
Chemins de professionnalisation .....	7
3.3. Difficultés et facilités .....	8
L'improvisation .....	9
3.4. Représentations sur la musique, la formation et la profession de musicien-ne.....	9
Musique et figure de musicien-ne .....	9
Formation musicale et métier de musicien-ne .....	10
3.5. Distance et pensée réflexives.....	11
Autoévaluation.....	11
3.6. Aspects liés aux rapports sociaux des sexes.....	11
Sous-représentation des femmes : vécus, explications .....	11
Rapports sociaux sexués dans l'institution.....	12
... et plus généralement dans le jazz .....	13
Articulation vie familiale / vie professionnelle .....	13

4. Propositions afin d'intégrer et réaliser les objectifs d'égalité des chances entre femmes et hommes au sein de l'HEMU .....	14
4.1. Développement institutionnel .....	14
4.2. En amont de la formation .....	15
4.3. Pendant la formation.....	16
4.4. Autres mesures.....	17

## 1. A l'origine de la recherche

### 1.1. Réalité « genrée » du monde du jazz

Au début du 21<sup>ème</sup> siècle, en Europe, les pratiques musicales demeurent sexuées et les métiers de la musique font partie des métiers artistiques les moins féminisés. Dans le domaine de la musique classique, les inégalités entre hommes et femmes - encore très marquées au début du 20<sup>ème</sup> siècle - sont progressivement en train de disparaître, voire même de se renverser dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, il y a désormais autant d'hommes que de femmes dans les cursus master interprétation ou dans les orchestres professionnels et plus de 50% des étudiant-e-s qui se destinent à l'enseignement instrumental et musical sont des jeunes femmes. Pourtant, dans le domaine du jazz, les inégalités persistent. Autant en Europe qu'outre Atlantique, l'univers du jazz est marqué par une double ségrégation sexuée. D'un côté, une **ségrégation horizontale** : par exemple, en France, 65% des chanteuses et chanteurs contre 4% seulement des instrumentistes sont des femmes et quelques instruments seulement se sont « féminisés ». De l'autre côté, une **ségrégation verticale** : même les musiciennes les plus (re)connues se trouvent en bas de la « hiérarchie informelle des emplois » (comprenant par exemple les revenus ou la réputation professionnelle dans la communauté musicale).<sup>1</sup>

Cette répartition inégale des sexes se retrouve en Suisse, dans les départements jazz et musiques actuelles des Hautes Écoles de Musique : en 2004, en Suisse alémanique, 15% environ des étudiant-e-s, et seulement 5% des instrumentistes étaient des femmes. En 2009, toujours en Suisse alémanique, on observe une légère augmentation avec 20 à 28% d'étudiantes (y compris les chanteuses) et 6 à 20% d'instrumentistes.

En Suisse Romande, en 2010, sur les 60 étudiant-e-s jazz immatriculés à l'HEMU, 14 étaient des femmes (22%). L'année suivante, ces-dernières ne représentaient plus qu'un 14% et durant l'année académique en cours (2012/2013) un 12%. Par ailleurs, dans le corps professoral du département jazz, on ne trouve qu'une seule femme, professeure de chant.

### 1.2. Dispositifs mis en place en Suisse afin de promouvoir la relève féminine dans le domaine du jazz

Dans ce contexte, deux projets destinés à réduire le déséquilibre entre hommes et femmes et s'adressant tout particulièrement aux femmes actives dans le domaine du rock/pop/jazz ont été mis sur pied ces dernières années. Le premier est la conception et réalisation des « female band

---

<sup>1</sup> Buscatto Marie (2007). *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalisations*. Paris, CNRS Editions.

workshops » de la Haute École de Lucerne ; il s'agit d'ateliers qui misent sur les apports de la pratique musicale dans un environnement non-mixte. Toutefois, malgré le fait que ce projet ait été mené pendant plusieurs années, les résultats sont modestes. En effet, la proportion des étudiantes jazz de la Haute École de Lucerne n'est passée de 16% (chanteuses comprises) en 2004 qu'à 21% en 2008. De plus, ces chiffres sont difficilement interprétables, d'autres facteurs tels que certaines évolutions macrosociales ou les fluctuations des effectifs d'une année à l'autre pouvant expliquer cette augmentation. Finalement, très peu d'écoles de musique ont repris ou reprennent le projet, essentiellement pour des raisons financières et organisationnelles, mais aussi parce qu'il n'y a pas de musiciennes jazz dans leur corps professoral.

Le deuxième projet d'envergure date de 2010. Il s'agit de la plateforme [www.helvetiarockt.ch](http://www.helvetiarockt.ch), un centre de coordination pour musiciennes jazz, pop et rock qui « s'engage en faveur d'un accroissement significatif des femmes, en particulier des instrumentistes, dans les registres jazz, pop et rock et d'une plus forte présence des musiciennes sur les scènes, dans les médias et auprès du public ». <sup>2</sup> On ne dispose pas encore de chiffres concernant l'impact que le projet a eu par rapport à l'objectif fixé. Actuellement, sur cette plateforme théoriquement ouverte aux musiciennes et aux groupes féminins de toute la Suisse, on ne trouve pratiquement que des représentantes de la Suisse alémanique : sur les 257 musiciennes enregistrées en mai 2013, 27 seulement étaient des Romandes (10,5%).

## 2. Questions de recherche, but(s) visé(s) et aspects méthodologiques

La recherche effectuée à l'HEMU durant l'année académique 2012-13 visait à explorer la situation en Suisse Romande. Nous avons cherché à comprendre comment de jeunes adultes (étudiants et étudiantes) inscrits au département jazz de l'HEMU voient leur parcours musical passé, leur formation actuelle et leurs perspectives d'avenir, qu'elles soient professionnelles ou privées.

Le projet avait pour but une compréhension approfondie du vécu et une exploration des représentations des étudiantes et étudiants qui se destinent à une carrière de musicien-ne jazz. Il visait également à susciter une réflexion qui n'avait pas encore été menée en Suisse romande. De plus, en se penchant sur les discours autant des musiciennes que des musiciens en formation, le projet avait l'ambition d'être porteur d'un regard nouveau sur la question du genre dans le domaine du jazz : la grande majorité des recherches prennent comme objet d'étude exclusivement les femmes et aucune, à notre connaissance, n'a été menée dans le cadre d'une formation professionnelle de jazz.

Un autre objectif du projet était de fournir des informations importantes sur le parcours préprofessionnel des étudiant-e-s, sur leurs motivations, leurs attentes, ainsi que sur leur perception de la formation qu'ils et elles suivent et sur leurs projets professionnels. L'intérêt de telles informations pour l'HEMU est qu'elles mettent le doigt sur les besoins spécifiques des élèves et étudiant-

---

<sup>2</sup> [www.helvetiarockt.ch](http://www.helvetiarockt.ch), site internet consulté le 10 mai 2013.

e-s jazz (sections préprofessionnelle et professionnelle) ; elles sont des pistes précieuses pour la (re)définition des plans d'études ainsi que pour la planification et la mise en œuvre d'une éventuelle « mesure genre ».

## Aspects méthodologiques

S'inscrivant dans une approche qualitative, notre méthode de collecte de données consistait à mener des entretiens semi-dirigés, puis à les retranscrire intégralement.

L'échantillon comprend sept étudiantes et sept étudiants de niveaux BA ou MA choisis par tirage au sort parmi tous les étudiants immatriculés en BA ou MA jazz durant l'année académique 2012-13 et qui ont accepté l'entretien.

Le guide d'entretien comprenait cinq axes d'investigation :

- le parcours musical et scolaire des participant-e-s avant leur entrée à l'HEMU ;
- la formation professionnelle à l'HEMU ;
- l'insertion dans le milieu professionnel ;
- les perspectives professionnelles et artistiques futures ;
- les perspectives personnelles et familiales incluant quelques questions sur le genre.

Les données ainsi recueillies ont fait l'objet d'une analyse transversale par thématique. Les thématiques ont été définies en fonction (a) de thèmes émergeant dans les discours des étudiant-e-s et (b) de thèses fortes tirées de la littérature. L'analyse consistait entre autres à établir une comparaison systématique des discours des hommes et des femmes et visait entre autres à mettre en évidence les représentations (aussi de genre) qui transparaissent dans les récits des étudiantes et des étudiants.

## 3. Résultats saillants

### 3.1. Motivations et influences

La motivation, autant chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes, était - et est toujours - influencée positivement par l'encouragement du milieu familial (encouragement et non soutien intrusif) ainsi que par un climat émotionnel caractérisé par une attitude compréhensive des parents (amateurs de musique et musiciens amateurs pour la plupart). Une grande **motivation intrinsèque**<sup>3</sup> caractérise tout-te-s les étudiant-e-s interviewé-e-s.

---

<sup>3</sup> Concept défini par Deci et Ryan (1985 ; 2000) : l'engagement dans une activité se fait pour le plaisir que procure l'activité en soi et non pas pour répondre à des attentes ou des pressions externes.

Les différences entre hommes et femmes se manifestent au niveau des **modèles**. Les hommes, interrogés sur les figures clefs ou modèles qui les ont influencés dans leur parcours, évoquent des figures fortes, des personnes concrètes - musiciens bien insérés dans le monde musical ou professeurs -, qui leur ont permis ou qui leur permettent toujours de se situer et auxquels ils s'identifient. Il s'agit de figures de référence en matière de technique instrumentale, de jeu, d'attitude face à la musique et exerçant un rôle important dans la construction de leur identité musicale. Les modèles décrits par les femmes sont rares. A la différence des hommes, il s'agit le plus souvent de rencontres ponctuelles (généralement avec une chanteuse) qui provoquent une projection de soi dans le futur. Les modèles d'instrumentistes femmes manquent. Pourtant, comme le suggèrent certaines recherches<sup>4</sup>, un itinéraire atypique (par exemple des musiciennes jouant d'un instrument « masculin » et bien insérées dans le monde musical) peut également fonctionner comme modèle : grâce à son caractère concret (il est la preuve d'un parcours réussi), il suscite de nouvelles vocations féminines.

Quand ils parlent des **professeurs** qui les ont influencés, les hommes évoquent surtout des musiciens ayant un très haut niveau de jeu (« super musiciens »\*<sup>5</sup>) qui remplissaient ou remplissent toujours pour eux le rôle de modèles. Quant aux femmes, elles soulèvent avant tout les aspects relationnels et émotionnels. Elles parlent de professeur-e-s qui les aident, les encouragent, les poussent à aller plus loin et les soutiennent ou, au contraire, de celles et ceux qui n'ont pas su répondre à leurs besoins. En effet, les attentes face aux professeur-e-s divergent selon l'appartenance sexuelle. La majorité des femmes interviewées cherchent un-e « guide » \*, quelqu'un qui rassure, donne confiance en soi, aide, encadre. Les hommes interviewés ont une vision plus « pragmatique », « technique » et mettent l'accent sur l'apprentissage ainsi que sur la transmission des connaissances.

### 3.2. Socialisation musicale et professionnelle

#### Socialisation (apprentissage) formelle et informelle <sup>6</sup>

Si presque toutes les personnes interviewées ont commencé leur éducation musicale dans l'enfance (entre 4 et 10 ans) par un apprentissage formel, il apparaît que l'activité musicale entre pairs et à l'extérieur des salles de cours reste surtout l'apanage des garçons. Ainsi, dans la socialisation musicale des femmes interviewées, l'apprentissage et la pratique non-institutionnalisés ont été peu présents, tandis que l'apprentissage autogéré et autonome (surtout

---

<sup>4</sup> Par exemple celles d'Anne-Marie Green et Hyacinthe Ravet.

<sup>5</sup> Citation tirée d'un entretien avec un étudiant. Durant ce texte, l'usage de ce symbole \* indiquera ce type de source.

<sup>6</sup> L'*apprentissage formel* est compris ici comme un apprentissage s'appuyant sur une approche didactique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une activité ordonnée au préalable par un-e enseignant-e (ou éventuellement par un-e autre musicien-ne qui prend la position de guide/professeur-e). L'*apprentissage informel* désigne un apprentissage autorégulé, souvent influencé par l'interaction entre les participant-e-s, le choix et la participation à l'activité étant volontaires. Par conséquent, la situation d'apprentissage (par exemple, le cadre institutionnel ou privé) ne constitue pas une condition nécessaire ou suffisante pour déterminer le type d'apprentissage.

la participation à des groupes de musique) a occupé une grande place durant tout le parcours des hommes, même si la quasi-totalité d'entre eux ont également commencé leur apprentissage dans un cadre institutionnel (école de musique, cours d'instrument).

## Groupes et réseautage

Les écoles de musique et autres institutions de formation musicale constituent pour la majorité des jeunes femmes interviewées le lieu principal de constitution de premiers réseaux avec d'autres musicien-ne-s. Ainsi, quatre femmes ont développé des activités artistiques surtout à travers les rencontres ou possibilités offertes par l'HEMU. Les étudiantes soulignent et valorisent fortement le rôle de l'HEMU **en tant que source de réseautage**, même si elles autoévaluent leur participation à ces réseaux d'interconnaissances de manière négative (elles estiment le nombre de contacts avec d'autres musicien-ne-s comme trop restreint). Notons toutefois que deux étudiantes ont abandonné ou fortement restreint leurs projets et activités musicales extra-scolaires à cause d'une charge de travail trop importante liée à leurs études à l'HEMU. Ainsi, la majorité des étudiantes interviewées évoquent un manque ou une envie de développer un réseau de contacts et de collaborations musicales plus solide.

La quasi-totalité des hommes interviewés a joué dans un ou plusieurs groupes de musique avant de commencer une formation professionnelle. La majorité d'entre eux continue à se produire au sein de plusieurs formations musicales. Même si le plus souvent ils ont dû réduire le nombre d'activités musicales extra-scolaires, les hommes évaluent positivement leurs réseaux de contacts (quantité et qualité). Ils décrivent le **fonctionnement des réseaux** et les stratégies permettant de les construire et de les soigner. Le fonctionnement informel qui se dessine à travers leurs récits se base sur des liens interpersonnels et sur l'importance d'être présent dans les lieux de sociabilité musicale ou sur scène (surtout dans des jam sessions). Par ailleurs, des qualités professionnelles et relationnelles telles que « se montrer disponible », « jouer bien », « s'adapter », « être sympathique, poli », « être professionnel », « réputation »\* semblent primordiales. Finalement, les étudiants soulignent l'importance des démarches actives (« aller jouer », « appeler »\*) et le rôle du bouche-à-oreille afin d'être sollicité pour des projets et collaborations.

Le monde du jazz est basé sur les réseaux qui garantissent les engagements et les collaborations. Par conséquent, comme l'écrivent certains chercheurs<sup>7</sup>, on peut présumer qu'une faible participation des femmes aux réseaux informels aura pour conséquence directe leur présence moindre sur le marché du travail musical.

## Chemins de professionnalisation

Pour la majorité des interviewé-e-s, les **engagements professionnels** précédant la formation à

---

<sup>7</sup> Comme Ursel Schlicht ou Marie Buscatto.



L'HEMU étaient ponctuels et peu (ou pas) rémunérés. Cependant, quatre hommes et une femme retracent un parcours préprofessionnel plus riche d'expériences diversifiées. Pour la majorité des étudiants (hommes), la formation et la vie musicale et/ou professionnelle extérieure constituent deux voies parallèles de professionnalisation. Les femmes, quant à elles, valorisent fortement **l'insertion professionnelle par le biais de la formation** (par exemple, les possibilités organisées / proposées par l'HEMU de jouer dans des soirées privées) ainsi que l'acquisition d'un savoir-faire professionnel (par exemple, négocier des cachets raisonnables) dans le cadre de la formation. Aux yeux de trois d'entre elles, l'HEMU constitue le principal vecteur de professionnalisation.

A travers les discours des étudiant-e-s transparait une **tension identitaire** liée aux difficultés sur le marché du travail et donc à la nécessité d'envisager une activité lucrative complémentaire autre que les concerts. Si le choix des étudiant-e-s se porte le plus souvent sur l'enseignement instrumental, il semble difficile pour eux de concilier l'identité de musicien-interprète et celle de musicien-enseignant. Ainsi, deux femmes seulement ne stigmatisent pas les activités pédagogiques dans le champ de la musique. Pour tous les autres interviewé-e-s, l'enseignement apparaît surtout comme une solution alimentaire qui est nécessaire du point de vue économique mais sans intérêt pour l'artiste.

### 3.3. Difficultés et facilités

La quasi-totalité des interviewé-e-s se disent très satisfaits de la formation suivie à l'HEMU. Interrogé-e-s sur les difficultés rencontrées, hommes et femmes livrent des portraits différents.

Les femmes décrivent très souvent leur **vécu de la formation à l'HEMU** en termes négatifs. Elles soulignent l'intensité des expériences « dures »\*, évoquent la peur, le stress, les sentiments ou les émotions difficiles. De manière générale, le rapport qu'entretiennent les étudiantes avec la formation musicale paraît plus « conflictuel » (en tout cas sur le plan affectif) que celui des hommes. Ce cas de figure peut être présent également chez les hommes et les remises en question font partie de l'expérience autant des étudiantes que des étudiants. Toutefois, ces derniers fournissent une explication structurelle de leurs difficultés, ils les rationalisent en les attribuant à des facteurs externes tels que la structure de la formation (par exemple exigences des professeurs trop élevées) et non pas à leur propre personne, comme le font les étudiantes. Cela leur permet de prendre de la distance par rapport aux difficultés rencontrées dans le cadre de la formation et par rapport à leur pratique musicale. De juger ses performances à l'aune de celles des autres étudiant-e-s constitue une source récurrente de remise en question. Si ces comparaisons semblent décourager et stresser les filles, les garçons évoquent autant leur fonction décourageante que leur fonction stimulante.

Les difficultés que les femmes pensent rencontrer dans le futur sont le plus souvent en rapport avec leur personnalité ou avec le domaine relationnel, ce qui n'est pas le cas des hommes.

La **dimension « genre »** est abordée exclusivement par les femmes. Elles soulèvent le fait qu'elles

sont minoritaires à l'école, le fait qu'il est difficile de vivre les remises en question récurrentes de leur compétences (musicales et autres) à cause de leur sexe (« tu joues bien pour une fille »\*) ou encore le fait d'être confrontées à des stéréotypes (par exemple celui de la chanteuse). Certaines femmes rendent compte d'un vécu quotidien marqué par le « machisme »\*, par le « sexisme »\* ou par une certaine « ambiance »\* propre à un environnement dominé par les hommes.

Les difficultés principales rencontrées par les étudiant-e-s dans le **monde du travail** sont la précarité salariale et les difficultés à trouver des concerts rémunérés.

### L'improvisation

Six femmes sur sept parlent de l'improvisation comme d'une expérience très difficile. Elles évoquent la peur ou encore considèrent l'improvisation comme quelque chose de « très délicat »\* et attribuent à elles-mêmes leur niveau de performance jugé faible, (« je ne suis pas très douée », « j'ai jamais eu un élan naturel pour ça »\*).

Si les hommes rendent également compte de leurs difficultés à improviser, ils semblent s'identifier beaucoup plus avec l'improvisation, à l'image de cet étudiant qui constate : « c'est ma façon maintenant de m'exprimer »\*. Ainsi, l'inquiétude évoquée autant par les hommes que par les femmes semble être plus déstabilisante pour ces dernières.

De manière générale, les étudiant-e-s interviewé-e-s n'associent pas l'improvisation avec le fait de se mettre en avant, de s'exposer, de prouver sa rapidité ou ses capacités techniques (ce qui correspondrait aux témoignages trouvés dans la littérature scientifique sur le sujet). Des récits des étudiant-e-s émerge une vision plus « interactionniste » de l'improvisation, c'est-à-dire une sorte de co-construction musicale.

## 3.4. Représentations sur la musique, la formation et la profession de musicien-ne

### Musique et figure de musicien-ne

Dans les récits des interviewé-e-s, la musique apparaît comme **un espace idéal(isé)**, se déclinant en termes :

- d'espace particulier, distant, personnel (« se préserver d'un monde plus froid », « c'est mon univers », « quelque chose très à moi »\*);
- d'espace de réalisation de soi, d'épanouissement (« pour m'exprimer », espace de « liberté », « permet de se renouveler »\*);
- d'espace identitaire (parfois même jusqu'à la déclaration d'une identification totale avec la musique : « c'est ma raison de vivre »\*).

Cela concerne autant celles et ceux qui ont « baigné » dans l'univers du jazz depuis leur plus jeune âge, que celles et ceux pour qui la rencontre avec le jazz a été une 'découverte par illumination' ou encore celles et ceux pour qui ce champ musical a été, selon leurs dires, difficilement accessible (à cause d'un manque de « culture de la musique jazz »\*, comprise comme la théorie, l'écoute, le développement de l'oreille, etc.).

Néanmoins, quelques femmes rendent compte de **difficultés spécifiques** liées au mode de fonctionnement du monde du jazz. En effet, pour trois femmes c'est un monde « machiste »\*, un espace d'hommes et construit par les hommes, dans lequel elles, en tant que femmes, se retrouvent en position minoritaire. Une interviewée parle par exemple de son droit à s'identifier à cette énergie masculine faisant partie d'elle mais qu'elle n'était pas censée développer.

**L'individuation artistique** occupe une position centrale dans les récits des étudiant-e-s. Ainsi, la majorité exprime une volonté d'élaborer un style musical personnel, une « identité musicale »\* ou une « personnalité musicale »\*. Cette optique de distinction est articulée comme faisant partie du développement musical personnel ou comme une contrainte du marché de l'emploi (un critère lors du choix et de l'engagement de musicien-ne-s). Pour certain-e-s, la « personnalité musicale » est « nourrie » par des temps libres, par des loisirs comme la marche à la montagne, le cinéma, les expositions artistiques, etc. De ce fait, la frontière entre le temps du travail et les temps libres se dissipe et l'espace musical devient un espace « totalisant », les autres espaces de vie y étant soumis.

Si la réalisation de soi décrite et valorisée par les musicien-ne-s est un processus individuel, de nombreux-ses interviewé-e-s soulignent que celle-ci s'effectue dans et à travers les **interactions musicales et sociales** avec les autres musicien-ne-s. En général, les interviewé-e-s soulignent l'importance du « facteur relationnel », autant dans les interactions musicales qui se structurent dans un dialogue musical perpétuel que dans le temps non-musical partagé avec les musicien-ne-s. Les interactions apparaissent comme un substrat ou la matière même de la création.

## **Formation musicale et métier de musicien-ne**

Presque pour toutes et tous, « la vraie vie musicale est ailleurs »\*. Les cours proposés dans le cadre de la **formation** sont considérés comme des **outils** pour le développement personnel et musical. Pour les hommes, l'école semble occuper une place secondaire dans la construction de leur personnalité musicale. Quatre d'entre eux disent explicitement qu'un vrai apprentissage s'effectue dans les situations de pratique musicale (extrascolaire) et dans la confrontation aux autres. Pour les femmes interviewées, l'école propose surtout des **guides** qui forment, rassurent, définissent des objectifs et « les font atteindre »\*.

Presque toutes et tous soulignent la grande précarité du **métier de musicien-ne** : les difficultés pour trouver des engagements professionnels et l'instabilité financière. La moitié des interviewé-e-s évoquent une mauvaise perception des musiciens par les employeurs ou une mauvaise perception du métier de musicien dans la société en général (musicien-ne-s vu-e-s comme

amateurs, gens paresseux, chômeurs oisifs dans le contexte français; profession pas considérée comme un vrai métier).

### 3.5. Distance et pensée réflexives

Une mise en perspective de soi-même, un regard constructif porté sur sa propre trajectoire, ainsi que des interprétations comprenant des éléments théoriques ou une perspective macrosociale restent rares. Ce genre de réflexions apparaît seulement chez les étudiant-e-s ayant un parcours éducatif, musical ou professionnel antérieur plus riche.

Cependant, les auto-observations livrées sans auto-analyse ou activité de décryptage sont nombreuses. Dans les passages des entretiens ayant trait à l'**identité musicale** (« moi en tant que musicien-ne »), les hommes s'identifient plus explicitement au rôle de musicien. A travers leurs récits transparait une **position de maîtrise de leur environnement**, qu'il soit musical ou relationnel.

Les discours des femmes semblent exprimer à maintes reprises une recherche identitaire. Elles abordent la construction de leur **identité musicale en termes de doutes** ou de questionnements portant sur leur identité de musicienne (« suis-je chanteuse ou instrumentiste? »\*), leurs choix musicaux, leur position dans les groupes et les ensembles, leur difficulté à se confronter aux critiques de leurs performances musicales, le fait qu'elles vivent la création comme un processus intime engageant des émotions difficiles. Cette posture de doutes et de questionnements semble être associée à une certaine manière de fonctionner dans le cadre de l'HEMU et dans le monde musical (par exemple le besoin d'être rassurée, encadrée, guidée).

#### **Autoévaluation**

Les femmes semblent s'autoévaluer plus négativement que les hommes. Les jugements qu'elles portent sur elles-mêmes, sur leurs compétences et sur leurs pratiques comportent plus de qualificatifs et épithètes évaluatifs connotés péjorativement. Les auto-évaluations des hommes sont beaucoup moins fréquentes et positives pour la plupart.

### 3.6. Aspects liés aux rapports sociaux des sexes

#### **Sous-représentation des femmes : vécus, explications**

Les hommes expriment une incompréhension quant à la sous-représentation des femmes. Il est à noter toutefois que leur **réflexion** sur ce sujet a été **spontanée** : elle commençait régulière-

ment par le constat (surprenant pour certains) d'un déséquilibre entre hommes et femmes. Globalement, quatre hommes tiennent un discours égalitariste. Trois d'entre eux fournissent une explication historico-sociétale de cet état de fait (compris comme corollaire de l'exclusion des femmes du monde professionnel par le passé, de leur assignation à la sphère domestique, des stéréotypes ou des « aprioris » qui persistent ou encore de la sexuation des instruments) et évoquent les changements positifs qui se sont effectués ou qui s'effectuent dans l'univers du jazz, à savoir une représentation de plus en plus équitable des femmes instrumentistes et une diminution de leur stigmatisation. Trois étudiants n'ont aucune explication à proposer. Dans les récits des hommes, nous retrouvons quelques idées reçues (un étudiant considère par exemple que les capacités physiques prédisposent les hommes au jazz qui serait une musique exigeant une certaine force physique) ou encore des attitudes sexistes envers les femmes (par exemple, leur présence est surtout considérée, par un étudiant, comme une source de flirt potentiel). La position suivante d'un étudiant exemplifie assez bien le vécu des hommes interviewés par rapport au déséquilibre des sexes : « je le vis assez bien, mais c'est dommage »\*.

Quatre femmes évoquent spontanément leur **position minoritaire** à l'école et les difficultés qui y sont liées. Les hommes sont perçus comme plus compétitifs, concurrentiels, ayant moins de problèmes avec le stress et une autre manière de travailler. Les femmes d'après quelques étudiantes seraient moins compétitives, auraient moins confiance en elles et se remettraient plus en question ; par ailleurs, la concurrence entre femmes serait marquée par la jalousie et l'hypocrisie.<sup>8</sup> Ces qualités typiquement masculines et féminines constitueraient, selon certaines étudiantes, une des raisons de la sous-représentation des femmes dans le monde du jazz. D'autres étudiantes énumèrent comme facteurs explicatifs les rôles sexués qui leur sont assignés par la société ou le caractère masculin du jazz en tant que musique « développée par les hommes »\* ou « réservée aux hommes »\* car « les femmes ne sont pas censées développer l'énergie puissante »\* se trouvant au cœur du jazz.

À travers tous ces récits se dessine un imaginaire culturel et social opposant (et hiérarchisant) le masculin (la puissance, la force, le souffle) et le féminin (la grâce, la légèreté, la délicatesse) qui semble être toujours prégnant dans l'univers du jazz.

### **Rapports sociaux sexués dans l'institution...**

La sous-représentation des femmes dans le corps étudiant et professoral est largement soulevée par les étudiantes interviewées. Ces jeunes musiciennes évoquent les façons de parler de certains **professeurs** qui réduisent les femmes à leur identité sexuée (par exemple en comparant le jeu instrumental à l'acte sexuel) ou encore qui n'ont pas « l'habitude de faire

---

<sup>8</sup> D'après Hyacinthe Ravet, les femmes seraient socialement moins bien préparées à la compétition et elles intérioriseraient ce fait comme relevant de leur nature. Ce processus fonctionnerait comme « une anticipation autoréalisatrice ». Par exemple, la conviction que les hommes possèdent plus de confiance en soi, mènerait certaines musiciennes à abandonner leur choix d'études et de carrières.

comme avec une fille »\*. Un étudiant confirme également que « d'après certains de mes profs, c'est un truc masculin parce qu'il faut de la virilité, parce qu'il faut de la lourdeur »\*. Elles sont nombreuses à décrire **une énergie masculine ambiante à l'école** ainsi que les **commentaires sexistes** auxquels elles doivent faire face de la part de leurs collègues de formation et de la part de certains professeurs.

### **... et plus généralement dans le jazz**

Quatre femmes rendent compte d'une **hiérarchisation des sexes et d'une reconnaissance plus difficile de la professionnalité des femmes** dans le monde du jazz. Être réduite à son sexe, se voir attribuer automatiquement l'étiquette de chanteuse, devoir être plus performante que les hommes en tant qu'instrumentiste afin de recevoir la même estime ou sentir que leur jeu n'intéresse pas les hommes sont quelques dimensions citées par les interviewées.

Malgré les difficultés évoquées par la quasi-totalité des femmes, certaines déclarent ne pas vivre mal cette situation et préférer, malgré certaines difficultés relationnelles à surmonter, fonctionner dans un monde masculin offrant une collaboration plus « sereine »\* que dans un environnement féminin. Deux femmes, dans une logique de retournement du stigmate, mettent à profit leur identité de femme musicienne. Chez d'autres, ce déséquilibre provoque la peur et les découragements.

### **Articulation vie familiale / vie professionnelle**

La maternité/paternité ne fait en général pas partie des préoccupations immédiates des interviewé-e-s, vu leur jeune âge ou l'instabilité de leur position dans le métier, même si certain-e-s manifestent le désir ou la volonté d'avoir des enfants dans le futur.

Les **femmes fournissent une vision plus conflictuelle des relations entre les deux pôles**. Si l'articulation entre vie professionnelle et vie familiale « fait peur »\* aux hommes et est décrite comme « difficilement compatible »\* avec une vie de musicien vécue « pleinement », ils la considèrent comme relevant d'un choix personnel et donc contrôlable. Les femmes, en revanche, se projettent dans un futur marqué par une interaction très difficile entre vie familiale et vie professionnelle, allant jusqu'à l'arbitrage entre les deux au détriment de la carrière professionnelle. Nous pourrions voir dans ces témoignages l'intériorisation d'une réalité sociale dans laquelle le travail domestique repose plus sur les femmes que sur les hommes et dans laquelle une réorganisation des temps de vie (temps professionnel, temps familial) liée à la naissance d'un enfant concerne surtout les femmes. On peut supposer que cette projection dans des futurs rôles, basée sur une anticipation d'un moindre investissement dans la vie professionnelle, influence la gestion de leur carrière par les femmes.

**Les exemples de l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle** cités spontanément par les étudiant-e-s rendent compte de réalités professionnelle et familiale différentes et d'une répartition sexuée des tâches dans les couples. En effet, seulement une étudiante atteste avoir

connaissance d'un cas d'articulation travail/famille réussi (sa professeure de chant) et une autre nous fait part de ses observations concernant une régularité dans les carrières des musiciennes qui quittent l'univers musical afin de se consacrer à leur(s) maternité(s). Quant aux étudiants, ils parlent spontanément des difficultés auxquelles ont été confrontés les musiciens hommes de leur entourage et les choix que ces-derniers ont opérés pour y faire face. Ils évoquent des informations concrètes et des détails et semblent donc avoir accès à des modèles, à des exemples concrets de différentes formes de mise en pratique d'un (non-)partage des tâches familiales, tandis que les étudiantes restent dans le registre des déclarations.

#### **4. Propositions afin d'intégrer et réaliser les objectifs d'égalité des chances entre femmes et hommes au sein de l'HEMU**

Une stratégie d'égalité efficace est un programme multidimensionnel. Il ne s'agit pas simplement de mesures de promotion des femmes destinées à augmenter leur nombre, mais bien plus d'une politique institutionnelle structurelle. La mixité ne garantit pas l'égalité. Elle en est la condition nécessaire, mais pas suffisante. Ainsi, il est nécessaire d'agir sur plusieurs niveaux institutionnels et de mettre en œuvre des instruments diversifiés. Par conséquent, en plus des mesures visant à attirer les femmes et à les garder dans la formation, il est question d'améliorer l'environnement de l'apprentissage de toutes et de tous (et non pas d'adapter les femmes à un monde masculin).

L'efficacité des mesures entreprises réside dans leur continuité, les résultats des actions ponctuelles s'avérant trop peu significatifs.

##### **4.1. Développement institutionnel**

Nous entendons par là des mesures destinées à l'implémentation d'une politique de l'égalité au sein de l'institution.

- définir des objectifs d'égalité à atteindre
- assurer un suivi, un contrôle et des procédures d'évaluation de la réalisation des objectifs
- sensibiliser l'ensemble des acteurs et actrices (personnes chargées du recrutement, professeurs, personnel enseignant vacataire, jurés, personnel administratif et technique, etc.) à la problématique et aux objectifs d'égalité
- encourager/ inciter des acteurs et des actrices à des changements pratiques
- **proposer une formation continue obligatoire « égalité et diversité » destinée aux enseignant-e-s et basée sur une approche considérant la diversité et l'égalité comme des ressources et non plus comme un problème**

- formation assurée par un duo mixte ou par un homme et orientée vers les enjeux liés à l'enseignement
- sensibilisation aux attentes différentes de certain-e-s étudiant-e-s
- ressources pour accompagner et gérer les difficultés que rencontrent par exemple les jeunes femmes évoluant en milieu majoritairement masculin
- **augmenter le nombre de femmes occupant des postes de :**
  - professeures : dans le cadre des concours pour des postes de professeur-e-s à pourvoir, donner la préférence, à qualifications égales, à une femme, tant que les femmes restent sous-représentées dans le corps professoral
  - expertes : créer des commissions mixtes, engager des femmes « expertes générales » ; de manière plus générale, varier les commissions d'une année à l'autre et veiller à intégrer la jeune génération<sup>9</sup>
  - musiciennes menant des masterclasses , projets et cours à option
- **établir des statistiques systématiques (annuelles) sexuées à tous les niveaux**

## 4.2. En amont de la formation

- image de la formation et de la profession : examiner les informations sur la formation destinées aux futur-e-s étudiant-e-s dans le but de fournir des informations sur les compétences exigées, sur les débouchés professionnels, etc.
- examiner le matériel d'information aux études quant aux images véhiculées sur les deux sexes
- organiser une journée d'information aux études, une journées portes ouvertes, des journées-stage ou une semaine d'étude proposant (surtout aux femmes ?) des possibilités de participation active afin de se familiariser avec la structure, s'informer sur la formation et les débouchés professionnels
- inciter les étudiant-e-s potentiels à s'inscrire en section préprofessionnelle et veiller à ce qu'ils y restent suffisamment longtemps pour démarrer les études avec un niveau instrumental et théorique suffisant ; intégrer des informations sur le métier

---

<sup>9</sup> De plus, veiller à représenter les intérêts des parties concernées, par exemple les intérêts des étudiant-e-s en jazz lors des examens en section classique.



### 4.3. Pendant la formation

- sensibiliser les étudiant-e-s à l'aspect genre au début de la formation, par exemple en première année bachelor dans le cadre du cours « histoire de la musique »
- idem dans le cursus de pédagogie, afin que les futurs enseignant-e-s ne reproduisent pas la situation qu'ils ont rencontrée enfants et adolescents, mais la dépassent
- créer un réseau de mentoring en quatre volets :
  - 1) aménager une **structure de soutien**, par exemple un poste de coach occupé par une personne externe et connaissant bien la réalité professionnelle suisse-romande afin de fournir aux étudiant-e-s un conseil individualisé au sujet de l'organisation des études, des problèmes sociaux, de la carrière, et de toutes autres questions spécifiques (interaction entre deux personnes d'âge et expériences différents) ; il s'agirait d'une prestation qui pourrait être payante
  - 2) **faciliter l'accès à des réseaux plus larges de professionnel-le-s et promouvoir les liens avec le monde professionnel** : constituer une liste des musicien-ne-s auquel-le-s les étudiant-e-s pourront s'adresser et comprenant autant des enseignants que des musicien-ne-s actifs (formaliser la démarche afin de donner aux étudiant-e-s le sentiment d'une plus grande légitimité pour s'adresser aux professionnels ; définir clairement les règles de fonctionnement du réseau afin de garantir une utilisation adéquate du dispositif ; liste mise à jour tous les ans)
  - 3) établissement d'un **bilan** (orienté sur les compétences acquises et le projet professionnel) **après la formation de bachelor**
  - 4) organisation d'un **système de marrainage/parrainage entre étudiant-e-s** débutant-e-s et étudiant-e-s plus avancé-e-s (choix libre de partenaire) pour faciliter l'insertion dans l'institution
- organiser une « journée des métiers » pour favoriser les échanges entre les professionnel-le-s et les étudiant-e-s
- repenser les critères d'évaluation et revoir la définition de l'excellence. Notre proposition : « innovation, excellence, partage ». Par exemple, l'application du critère « innovation » impliquerait de prendre en compte et valoriser les compétences musicales qui n'entrent pas dans une vision « traditionnelle » du jazz
- introduire des évaluations descriptives des performances des étudiant-e-s lors des examens instrumentaux
- revoir les enquêtes d'évaluation des cours et examens dans une optique d'amélioration de la formation et des enseignements et afin de déceler des besoins/problèmes/stigmatisations, etc.

#### 4.4. Autres mesures

- développer et encourager l'utilisation du langage épiciène (utilisation des formes aux masculin et féminin) afin de rendre visibles les femmes
- créer des structures d'encadrement pour les enfants des étudiant-e-s en coopération avec une autre Haute école/Université ayant mis en place une structure de garde afin d'offrir la possibilité de concilier les études et la vie familiale aux étudiant-e-s parents
- créer un cours à option ou un atelier/laboratoire dans le cadre des semaines de projet (en deuxième année de formation) afin de permettre des rencontres musicales entre les étudiant-e-s en section jazz et en musique classique ; cette plateforme créative de rencontres musicales fonctionnerait sur le principe de rotation des musicien-ne-s dans les duos.

**En implémentant l'une ou l'autre des mesures proposées, il est important de**

- **ne pas dramatiser la différence entre les sexes (par exemple, être particulièrement attentif en créant des espaces mono-éducatifs)**
- **veiller à la qualité des prestations et compétences musicales des musiciennes invitées afin de ne pas renforcer les préjugés**
- **ne pas s'orienter vers une surprotection des femmes.**

Lausanne, le 5 septembre 2013

Susanne Abbuehl  
Mathieu Schneider  
Angelika Güsewell  
Monika Piecek