



HAL
open science

La voix chantée des enseignants d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire en France : entre modèles esthétiques et profils éducatifs.

Nathalie Estienne

► To cite this version:

Nathalie Estienne. La voix chantée des enseignants d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire en France : entre modèles esthétiques et profils éducatifs.. Sciences de l'Homme et Société. SORBONNE UNIVERSITE, 2018. Français. NNT : . tel-04035477

HAL Id: tel-04035477

<https://hal.science/tel-04035477>

Submitted on 17 Mar 2023

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

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



UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE V : Concepts et Langages

Laboratoire de recherche : IREMUS

T H È S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Discipline : Musicologie

Présentée et soutenue par :

Nathalie ESTIENNE

le : 18 janvier 2018

**La voix chantée des enseignants d'éducation musicale dans
l'enseignement secondaire en France :
entre modèles esthétiques et profils éducatifs**

Sous la direction de :

M. François MADURELL – Professeur à l'Université Paris-Sorbonne

Membres du jury :

Mme Danièle PISTONE – Professeur émérite, Université Paris-Sorbonne

M. Philippe LALITTE – Maître de Conférences HDR, Université de Bourgogne

Mme Catherine RUDENT – Professeur, Université Paris Sorbonne Nouvelle (Paris III)

M. Marc BRU – Professeur émérite, Université de Toulouse 2

M. François MADURELL – Professeur, Université Paris-Sorbonne

À ma sœur Agnès, qui la première m'a chanté des chansons.

La voix chantée des enseignants d'éducation
musicale dans l'enseignement secondaire en France :
entre modèles esthétiques et profils éducatifs.

Remerciements

Je remercie tout particulièrement M. François Madurell. Il m'a permis de mener ces travaux jusqu'à leur terme en m'offrant la richesse de son expertise, en m'apportant son soutien et sa confiance dans toutes les étapes de la thèse.

J'adresse également ma plus grande reconnaissance à Monsieur Jean-Pierre Mialaret qui m'ouvrit la voie de la recherche, par ses écrits, son engagement pour l'éducation musicale, la clarté de son raisonnement et la qualité de son écoute.

De plus, je tiens à remercier vivement toutes celles et ceux qui m'ont donné de leur temps :

Messieurs Benoît Navarret, Philippe Lalitte et Sylvain Lamesch, pour leur aide précieuse à la manipulation des outils acoustiques,

M. Gérard Azen et l'ensemble des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux sans lesquels il aurait été impossible de mener cette recherche,

les professeurs de chant et les conseillers pédagogiques qui ont participé à l'enquête par entretiens,

les enseignants d'éducation musicale qui ont prêté généreusement leur voix chantée à l'enregistrement,

le laboratoire Acté et les enseignants de l'ESPE de Clermont-Ferrand, pour leur attention à mes travaux et leur aide à la gestion de l'informatique,

enfin, les amis pour leur accompagnement et leur soutien.

Avertissement

- Présentation du document en deux volumes

L'étude se divise en deux volumes : le volume 1 est consacré à la thèse, le volume 2 est accordé aux Annexes dont la voluminosité s'explique par la transcription intégrale des entretiens menés. Les Annexes sont organisées et numérotées selon leur ordre d'appartition dans les trois livres de la thèse.

- Typographie : italiques et guillemets

Compte-tenu de la place que prend, dans cette étude, le *dire*, il a fallu recourir à une typographie permettant, dans le défilé du texte courant, d'en identifier la provenance. Ainsi, à l'usage conventionnel de certains signes typographiques, à savoir :

- des guillemets, pour désigner une citation d'ouvrage, ou un terme renvoyant à une acception spécifique, ou encore pour attirer l'attention sur le signifié de ce terme,
- des italiques, pour un terme que nous mettons nous-même en valeur, pour attirer l'attention sur son signifiant, ou pour les mots étrangers,

nous avons recours à la typographie spécifique suivante :

- des *italiques et guillemets* quand la citation ou le terme renvoient à « la parole vive » des entretiens. Cette typographie est maintenue pour les extraits de Rapports de Jurys de Concours, tant ces discours sont habités par la vivacité et les intonations de la parole parlée.

Quand un extrait d'entretien est long, il est traité comme les autres citations (paragraphe séparé, corps plus petit, marge plus importante à gauche et guillemets). Dans ce cas, la provenance du discours est signalée à la suite de la citation, entre parenthèses.

Quand un des entretiens est utilisé comme référence, on utilise les italiques comme s'il s'agissait d'un titre d'ouvrage, au bénéfice d'un repérage visuel rapide et distinct du texte courant.

Par ailleurs, les guillemets sont utilisés pour les titres issus du répertoire populaire phonographique ; les chansons sont abordées telles qu'elles se présentent dans les sujets des épreuves de concours, sans référence à leur album d'origine quand il existe.

- Majuscule et minuscule pour le syntagme « éducation musicale »

Dans l'étude présente, on utilise la majuscule quand le syntagme réfère à la discipline scolaire, la minuscule quand il réfère à l'activité enseignée.

Sommaire

Sommaire	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
LIVRE 1. LE CHANT DANS LES ÉCRITS : DU MODÈLE UNIQUE À L'ABSENCE DE MODÈLE	47
1 Le modèle vocal dans les Rapports de Jurys de Concours : tension et évolutivité.....	49
1.1 Un « modèle » qui existe.....	50
1.2 Un modèle qui résiste	70
1.3 Expression d'un état de crise.....	92
1.4 Conclusion.....	97
2 Le basculement des années deux mille	99
2.1 L'évolution des termes pour désigner le chant.....	100
2.2 L'évitement des mots.....	110
2.3 Nouveau paradigme ou nouveau référent ?	115
2.4 Conclusion	121
3 Le chant dans les documents d'application des programmes : une vocalité définie par son contexte	123
3.1 Le rôle du « décor » donné à la voix chantée	125
3.2 A la recherche de termes consensuels.....	138
3.3 Les répertoires : du dit et du non-dit.....	144
3.4 Conclusion	153
LIVRE 2. LE CHANT DANS LES DISCOURS : CONTRAINTES ET LIBERTÉS .	157
4 Les entretiens	158
4.1 L'échantillon constitué.....	159
4.2 Protocole d'analyse.....	164
5 Analyse des entretiens : les grandes tendances	171

5.1	Les entretiens avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux : le chant au centre de l'éducation musicale	172
5.2	Le chant comme un ensemble de forces contraires : les entretiens avec les formateurs en chant	213
5.3	La liberté intrinsèque du chant : les entretiens avec les conseillers pédagogiques en éducation musicale.....	228
5.4	Le chant : une expérience sensible	236
5.5	Conclusion	238
6	Une vocalité à construire.....	241
6.1	Émergence d'un anti-modèle : le Beau Chant au banc des accusés.	242
6.2	Chanter sans être « chanteur » : défi et réalité	255
6.3	Chanter et faire chanter : des pratiques à la croisée de champs disciplinaires.....	277
6.4	Conclusion	294
LIVRE 3. À LA RECHERCHE D'UNE VOCALITÉ ADAPTÉE		299
7	Les répertoires vocaux	300
7.1	Contexte de l'étude des répertoires.....	302
7.2	Premiers balayages	304
7.3	La chanson populaire, genre vocal privilégié en éducation musicale	310
7.4	Le « chant de chanson » : une vocalité à adapter en éducation musicale	327
7.5	Les chansons imposées dans les épreuves orales du CAPES	345
7.6	La chanson de variété dans le contexte de l'épreuve : un nouvel objet.	367
7.7	Conclusion	413
8	Vers l'élaboration de profils vocaux éducatifs	417
8.1	Crédibilité musicale et présence	418
8.2	Des voix entendues aux voix montrées.....	451
8.3	Vers une taxinomie de comportements vocaux éducatifs	518
8.4	Conclusion	534
CONCLUSION GÉNÉRALE		537
ANNEXES LIVRE 1		551
ANNEXES LIVRE 2		587
ANNEXES LIVRE 3		797
BIBLIOGRAPHIE		817
DOCUMENTS ET SOURCES		843
INDEX DES NOMS		847

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX	853
TABLE DES EXEMPLES MUSICAUX	861
TABLE DES MATIÈRES	865

INTRODUCTION GÉNÉRALE

CONTEXTE DE L'ÉTUDE, QUESTION DE DÉPART ET DÉFINITIONS DES TERMES

Le titre de cette étude pose d'emblée le contexte de la recherche proposée : celui de l'enseignement général de la musique, un enseignement de masse dans lequel la pratique vocale est historiquement au fondement des conceptions de l'éducation musicale. Depuis le début des années deux mille, la centration des programmes d'enseignement sur cette activité donne à cet intérêt une intensité redoublée :

« Parmi la multitude d'outils de production sonore aujourd'hui disponibles, la voix reste le vecteur le plus immédiat [...] pour faire de la musique. [...] L'utilisation d'autres ressources sonores, tout en contribuant à renforcer les compétences de l'élève interprète et créateur de la musique, ne peut se substituer à la voix qui garde un rôle central. »¹

L'apprentissage vocal et les nombreuses compétences à faire acquérir² s'appuient sur le procédé exclusif de l'imitation, laquelle repose sur le modèle de la voix chantée de l'enseignant. Celle-ci doit, de plus, établir une relation propre à motiver l'envie de chanter, plan déterminant de son efficacité pédagogique. L'apprentissage vocal passe par le chant de l'enseignant, tant par la qualité de son modèle propre à la formation de l'oreille et de la voix des élèves, que par l'envie de chanter qu'elle doit susciter chez ces derniers : un bon apprentissage vocal ne saurait en effet se passer du plaisir de chanter.

L'omniprésence que donnent au chant les derniers programmes d'éducation musicale suppose que toutes les pratiques musicales abordées soient irriguées par la voix chantée de l'enseignant qui, insérée dans chaque espace de sa pratique quotidienne, constitue le moteur principal de l'apprentissage musical. C'est donc en fonction de ce contexte spécifique qu'émerge une première question de recherche :

Comment l'enseignant d'éducation musicale doit-il chanter?

Comme l'indique le mot interrogatif « comment », c'est bien la « manière de chanter » de l'enseignant d'éducation musicale qui, dans cette étude, est interrogée ; l'expression met sur la piste des « usages » de la voix, empruntant alors à la définition qu'en donne Catherine Rudent dans ses analyses de la voix dans les chansons :

¹ *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.*

² Dans les programmes de 2008, on ne compte pas moins d'une vingtaine de compétences vocales à faire acquérir, à travers un nombre important de chants à réaliser pendant l'année scolaire, issus de différentes catégories de répertoires. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, « Programmes de l'enseignement d'éducation musicale », p. 6-11.

« Même si deux chanteurs possédaient un timbre de voix exactement semblable, ils pourraient avoir cependant deux voix impossibles à confondre entre elles : il suffirait qu'ils usent de celle-ci de façon différente. [...] Ce que j'appelle "usage" de la voix incorpore en outre bien des traits qui résultent de choix interprétatifs conscients et inconscients (nuances, phrasés, particularité sur certaines notes)³ »

Ces usages ne sauraient être considérés sans la forme de reconnaissance que leur donnent les conventions, c'est-à-dire, selon Howard Becker⁴, des normes, des règles, des principes plus ou moins formalisés, mais partagés et reconnaissables par les acteurs d'une communauté, d'un « monde » selon Howard Becker, et à un moment donné. Dans ce registre de la convention, la voix tient un statut particulier : si, comme le dit Catherine Rudent, « l'intérêt de l'analyse d'une voix n'est pas uniquement de décrire avec rigueur les registres utilisés, les timbres de voix, la façon d'attaquer ou de conclure telle ou telle phrase musicale », mais qu'il est aussi « d'établir le rapport du chanteur ou de la chanteuse et les normes vocales diverses, correspondant à différentes appartenances stylistiques, sociales, voire psychologiques », c'est parce que « la voix, en effet, est très significative sur ces plans, à condition toutefois de comprendre quelles appartenances sont perçues par les auditeurs »⁵.

C'est là, sur la chaîne reliant le plan des conventions à celui de la réception, que la « manière de chanter » d'un enseignant pourrait s'écarter du champ de ces éclairages : le contexte éducatif n'est pas, en tant que tel, un contexte de création artistique, les différentes appartenances que signale C. Rudent ne s'affichent pas comme des critères déterminants du chant de l'enseignant, lui qui, sans être chanteur expert, a pour rôle de faire chanter, non d'enseigner « une manière » de chanter référant à un « style vocal » constitué : ce n'est pas sur cet aspect de la vocalité qu'un enseignant d'éducation musicale est *a priori* attendu. La notion d'appartenance stylistique n'est pas pour autant étrangère au contexte éducatif : quelle que soit la voix d'un enseignant, sa « manière de chanter » est le fruit de sa formation musicale, de ses goûts musicaux, de ses représentations du chant ; le chanter de l'enseignant est, de plus, tenu de respecter le style de ce qu'il chante – étant entendu que toute pièce vocale, quelque soit son origine,

³ RUDENT, C., « Étude de la voix dans les chansons françaises : de la description à l'interprétation analytique », *Séminaire interdisciplinaire Chanson. 1998-1999*, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), Observatoire Musical Français, 2000, p. 89.

⁴⁴ BECKER, H. S., *Les mondes de l'art*, 1982, Flammarion, pour la traduction française, 1988, 2010, p. 64-88.

⁵ RUDENT, C., *L'analyse musicale des chansons populaires phonographiques*, mémoire de synthèse pour l'obtention à l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris-Sorbonne, 2010, p. 30.

déploie ses propres éléments stylistiques. La voix chantante de l'enseignant ne saurait donc s'exprimer sans un « modelé » particulier, un modelé qui lui appartient, mais qu'il a acquis dans un contexte artistique donné et qu'il doit ajuster aux chants qu'il chante. On admettra donc que le « degré zéro » du style, pour reprendre l'expression de Roland Barthes au sujet de l'écriture⁶, s'il existe, est difficilement envisageable chez un enseignant d'éducation musicale⁷. Du côté de sa réception, la voix de l'enseignant n'évite pas les enjeux de la reconnaissance, par les élèves, de ses appartenances. C'est même, comme nous le verrons dans cette étude, un des points capitaux à partir duquel l'Éducation musicale cherche son ancrage. Des situations d'enseignement-apprentissage en chant dans le contexte de l'éducation musicale, la notion de « style vocal » n'est donc pas exclue en ce qu'elle touche, de près ou de loin, le chant de l'enseignant, et qu'elle est agissante dans le processus de réception du chant par les élèves.

Et pourtant, il persiste une forme de dissonance à utiliser ce syntagme dans le contexte éducatif général. En effet, la notion de « style », parmi les plus travaillées non seulement en musicologie mais aussi en histoire des arts, en esthétique et en littérature, peut paraître incongrue dans un domaine marqué par la dimension non experte des pratiques artistiques qui y sont attendues ; si la terminologie peut paraître alors abusive, elle aide néanmoins à construire la représentation de ce que désigne la « manière de chanter » d'un enseignant. C'est ce que nous déclinons maintenant.

Les différents éclairages apportés par les définitions existantes confirment la dualité, voire la divergence, de la notion de style, et sont un indice de sa complexité. Du côté de la dualité, un « style vocal » en effet se rapporte autant à une écriture, c'est-à-dire à un système et une cohérence interne à l'œuvre, à une norme, qu'à l'usage de la voix qui s'y rapporte. Selon Nicolas Meeùs, « l'ambiguïté du terme "style" vient de ce qu'on a voulu en faire tantôt l'usage, les habitudes, un ensemble d'œuvres, tantôt le schéma, les lois qui gouvernent cet ensemble.⁸ » Il signale ainsi que le terme peut désigner une norme mais aussi un écart par rapport à une norme, écart dont la singularité était déjà exprimée par Sébastien de Brossard lorsque, dans son *Dictionnaire de Musique*, il définissait un aspect du terme selon « une manière ou façon

⁶ BARTHES, R., *Le degré zéro de l'écriture*, (1953), Seuil, 1972.

⁷ Cet aspect de la question mériterait d'être étayé d'un point de vue théorique dans des recherches ultérieures, notamment par les travaux dans le domaine de la stylistique et de la stylistique musicale.

⁸ MEEÛS, N., « Les rapports associatifs comme déterminants du style », *Analyse musicale* n° 32, Juillet 1993, p. 19-23.

particulière d'exprimer ses pensées, ou de faire quelque autre chose⁹ ». Le style désigne alors aussi *un* style, à savoir « une variable¹⁰ », une mise en œuvre individuelle de techniques préexistantes ; dès lors qu'un style individuel est imité, il retourne à ce qui en fait une manière de concevoir, une manière de faire partagée ; c'est le cas par exemple dans le domaine de l'étude de la voix chantée dans les chansons que nous citons plus haut, où la notion de typicité vocale comme élément caractéristique du genre se construit au fil de l'évolution du profil interprétatif d'un chanteur, au fil des usages de la voix qui lui sont spécifiques¹¹. C'est pourquoi, « en réalité, le style, c'est le processus dynamique, le travail [...] qui relie le plan de l'usage au plan du schéma¹² ». C'est là la limite du concept quand il est adapté à l'éducation musicale : dans le contexte non expert de l'enseignement général, le « style vocal » d'un enseignant n'aura pas d'incidence sur l'évolution d'une production artistique ; il faudrait pouvoir observer de près dans quelle mesure sa manière de chanter proprement individuelle, dont la diffusion est circonscrite à l'enceinte scolaire, pourrait s'inscrire dans une pratique partagée, gage d'une reconnaissance artistique et de son inscription dans une tradition vocale de l'éducation musicale possible¹³. Aussi, l'expression « style d'exécution », en écartant, sans pour autant la faire disparaître totalement, la dimension proprement créative de la notion de « style vocal », nous paraît-elle plus nuancée, et plus appropriée au contexte de l'éducation musicale.

⁹ DE BROSSARD, S., *Dictionnaire de Musique*, Paris, Ballard, 1703, cité par PISTONE, D., article « STYLE », in HONEGGER, M., *Dictionnaire de la musique, Sciences de la musique, Technique, Formes, Instruments*, Bordas, 1976, p. 963.

¹⁰ FOCILLON, H., *Vie des formes* suivi de *Éloge de la main*, P. U. F., 1934, p. 11.

¹¹ RUDENT, C., *L'Album de chansons, entre processus social et œuvre musicale*, Honoré Champion, 2011, p. 191-193. C'est notamment au fil de ses succès, que la typicité vocale d'un interprète s'élabore.

¹² MEEÛS, N., *op. cit.* p. 7.

¹³ Voir MAUSS, M., « Les techniques du corps » *Sociologie et anthropologie*, 1950, 1999, p. 365-386.

ÉTAT DE LA RECHERCHE

Si la manière de chanter des enseignants d'éducation musicale est un sujet rarement questionné, de nombreuses disciplines de la pensée se sont intéressées à la voix chantée. Nous choisissons d'ouvrir cet état de la recherche par les travaux qui peuvent paraître périphériques à notre objet d'étude, mais qui sont fortement impliqués dans toutes les étapes de notre démarche. Les travaux plus spécifiquement centrés sur la musique, l'éducation musicale et la voix chantée sont traités à la fin de ce tour d'horizon.

PSYCHANALYSE, PHILOSOPHIE, LINGUISTIQUE

Dans « voix chantée », il y a « voix » et il y a « chant », deux objets qui, par leur lien à la musique, au langage, et à tout ce qui touche à la question du sujet, de son rapport à lui-même et à autrui, habitent la pensée humaine. Signalons d'emblée un des ouvrages les plus significatifs de cette traversée de la voix dans différents champs disciplinaires portés par des universitaires (psychologues, linguistes, littéraires), des cliniciens (psychiatres, psychanalystes, phoniatries), des hommes et des femmes de différents terrains (artistiques, acoustiques, médicaux), ouvrage coordonné par Marie-France Castarède, dont l'activité de psychanalyste auprès d'enfants et d'adolescents donne son ton à l'ensemble des contributions : dans l'ouvrage intitulé *Au commencement était la voix*, la voix est abordée comme métaphore de l'identité¹⁴.

Dans une même perspective, Michel Poizat se consacre essentiellement à l'étude des implications subjectives et sociales de la voix. Dans l'art lyrique, il explore la dimension de la voix qui « appelle le Sujet à advenir¹⁵ ». Or, à cette puissance projective propre à faire naître le désir de se dépasser, sollicitée par la voix qui chante, (qui appelle le sujet à advenir), font écho des situations que nous avons nous-même observées dans notre enquête. Ainsi, nous constatons que la situation selon laquelle un individu, mis en contact avec le son d'une voix qui chante, est immédiatement propulsé dans des projections personnelles et des anticipations sur la personnalité de celle ou celui qui chante, renvoie à une situation psychanalytique qui ne dit pas son nom. Cette

¹⁴ CASTAREDE, M. F., KONOPCZYNSKI, G., *Au commencement était la voix*, Eres, 2005, 2010. Dans le même esprit de transversalité, on peut citer l'ouvrage *Dire la voix*, coordonné par DENIOT, J., DUTHEIL, C. et VRAIT, F. X., L'Harmattan 2000.

¹⁵ POIZAT, M., *Variations sur la voix*, Anthropos, 1998, p. 38.

approche n'est pas centrale dans nos travaux, mais, dans le contexte éducatif, elle permet de mesurer ce qui se joue dans le chant d'un enseignant, et apporte une partie des raisons au fort investissement de l'Éducation musicale dans le domaine du chant.

Ainsi, quand bien même le chant serait un outil banalisé de l'éducation musicale, les enjeux identitaires qu'il véhicule, autant du côté des élèves que du côté de l'enseignant, ne lui permettent pas d'être ramené à un fait banal. C'est là un élément de sa complexité dans le contexte d'un enseignement de masse, parfois difficile à négocier pour l'enseignant lui-même : chanter seul devant un groupe engage une forme d'exposition de soi, dont les conséquences à la fois pour le sujet qui chante et pour le groupe, sont fortes symboliquement. De mêmes enjeux existent à travers le chant choral et la posture de chef de chœur¹⁶ qui réfèrent au concept de l'illusion groupale développé par Didier Anzieu¹⁷. Dans cette forme sociale de l'illusion, que Didier Anzieu transpose parfois lui-même dans le contexte scolaire, la voix¹⁸ a un rôle fondateur, tant du côté du groupe que du côté de celui qui le mène, notamment dans la pratique collective du chant. Cette perspective¹⁹ éclaire ainsi la force des inhibitions larvées dans la voix d'un enseignant, à chanter seul face à un groupe, telles que les principaux acteurs de notre enquête les décriront au sujet de nombreux enseignants.

La dimension symbolique de la voix chantante est recouverte chez le philosophe Vincent Delecroix²⁰ qui, selon un semblable aller-retour entre le « je » du chant solitaire et le « nous » du chant partagé, présente le chant comme une des activités les plus quotidiennes mais qui, sur la scène de la chanson comme de l'art lyrique, nous extrait du cours de l'ordinaire, en ce qu'il est une « plongée profonde au sein de l'ordinaire des relations. » Deux de ses brefs chapitres dans son ouvrage entièrement consacré à la voix

¹⁶ CASTAREDE, M. F., *Chantons en chœur, essai sur la fraternité des chœurs*, Les Belles Lettres, 2012.

¹⁷ ANZIEU, D., *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1999, p. 76. Anzieu définit l'illusion groupale comme un état psychique particulier qui s'observe dans tout groupe, et se manifeste à travers les verbalisations spontanées telles que « nous sommes bien ensemble, nous sommes un bon groupe, notre chef est un bon chef. »

¹⁸ dont le rôle d'enveloppe sonore du sujet et interface entre le sujet et l'extérieur est développé dans le concept de « moi-peau ». Voir ANZIEU, D., *Le Penser, du moi-peau au moi-pensant*, Dunod, 1994. Ce concept est repris dans le domaine de la psychologie de la musique par IMBERTY, M., *La musique creuse le temps*, L'Harmattan, 2005.

¹⁹ Largement développée dans le contexte de l'enseignement non spécifiquement musical par Claire Gillie, qui fut enseignante d'éducation musicale avant de devenir psychanalyste. Voir GILLIE-GUILBERT, C., « Variations sur la voix des enseignants », in CASTAREDE, M. F., KONOPCZYNSKI, G., *op. cit.* p. 89-97.

²⁰ DELECROIX, V., *Chanter, reprendre la parole*, Flammarion, 2012. Signalons le recueil qui accompagne cet essai *Petite bibliothèque du chanteur*, Flammarion, 2012, dans lequel le chant est abordé par des textes d'écrivains et de philosophes.

chantée, abordent le chant dans l'éducation et le chant des adolescents, où il propose une approche originale de la chanson *pop* dont les choix de vocalité non conventionnelle, marquée par la corporalité et le bruit, sont mis en écho avec la voix qui mue, la voix éraillée de l'adolescence :

« La chanson pop est la voix de l'adolescence, le chant de la mue, le chant vacillant du corps qui se débat dans l'indétermination. La voix de l'enfant est pour la chorale ou pour la comptine ; la voix adulte, quant à elle, faite et posée, est pour l'opéra. Mais la voix intermédiaire, la voix qui déraile [...] tendue [...] vers l'obtention de la voix placée de l'adulte, cette voix-là est celle de la pop. La chanson pop est le royaume intermédiaire. »²¹

Ce regard sur la voix adolescente, celle avec laquelle l'enseignant de musique a à travailler, pose indirectement mais avec acuité la question des limites de ce qui, dans l'exemple vocal de l'enseignant, est transposable et appropriable par les élèves. En dehors des difficultés qui, dans cette appropriation, sont liées à la physiologie de la voix, le surgissement de la dimension symbolique des différentes étapes vocales²² d'un individu est aussi à prendre en compte dans l'analyse de ce que suggère la notion d'efficacité de la voix chantée d'un enseignant. Par ailleurs, l'ouvrage du philosophe fait émerger une seconde problématique fortement impliquée dans l'étude du chant de l'enseignant : son approche de l'école comme « lieu de pouvoir de la parole²³ » est mise en contraste avec celle du chant défini comme « une manière de signifier sans user de la signification²⁴ », soulignant ainsi l'isolement tacite des activités musicales, voire de l'enseignement artistique en général, parmi les disciplines scolaires.

La voix chantée gagne un statut particulier dans l'œuvre de Roland Barthes en ce qu'elle est abordée par le sémiologue comme une forme d'enveloppe sonore de ce qu'il nomme le « grain de la voix », c'est-à-dire « quelque chose qui est directement le corps du chanteur, amené d'un même mouvement à votre oreille »²⁵. C'est une exception notable dans la littérature existante que celle de parler de la voix chantée dans le vif de son interprétation, sans doute parce que, comme le dit le linguiste Louis-Jean Calvet, « on ne sait pas en parler²⁶ ». Pour ce faire, Barthes emprunte à Julia Kristeva ses

²¹ *Ibid.* p. 114.

²² Concernant la notion de stade vocal dans le développement de l'enfant, voir DELBE, *Le stade vocal*, L'Harmattan, 1995.

²³ *Ibid.* p. 251.

²⁴ *Ibid.* p. 236.

²⁵ BARTHES, R., *L'Obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1992, p. 238.

²⁶ CALVET, L. J., « La voix dans les chansons », *Moebius* 60, 1994, p. 17.

notions de « géno-texte », c'est-à-dire le sémiotique, ce qui constitue la base sous-jacente au langage, qui, lui, est nommé par la philologue, le « phéno-texte »²⁷. Barthes emprunte ainsi ces notions à propos du chant :

« Le phéno-chant, (si l'on veut bien accepter cette transposition) couvre tous les phénomènes, tous les traits qui relèvent de la structure de la langue chantée [...] du style de l'interprétation : bref, tout ce qui, dans l'exécution, est au service de la communication, de la représentation, de l'expression : [...] ce qui forme le tissu des valeurs culturelles (matières des goûts avoués, des modes, des discours critiques). Le géno-chant, c'est le volume de la voix chantante et disante, l'espace où les significations germent. »²⁸

Certes, Roland Barthes en viendra dans son texte à fustiger les interprétations relevant du seul « phéno-chant », liées aux contraintes du style et de l'enregistrement, et dans lesquelles, selon lui, « tous les jeux sont aplatis dans la perfection²⁹ », écrasant ainsi le « grain » de la voix. Au-delà de son aspect critique, cette vue du chant en coupe permet de se saisir de ce qui en ferait l'épaisseur, les différents plans selon lesquels l'oreille peut appréhender le chant écouté. L'articulation du phéno-chant au géno-chant met en valeur le « corps dans la voix qui chante » que l'auditeur décide d'écouter, et donc, l'existence chez l'auditeur, d'un « rapport au corps de celui ou de celle qui chante³⁰ ». La perception de la corporalité du chant, c'est-à-dire la perception du caractère corporel de la voix qui chante, exprimée chez Barthes, nous ramène, dans notre propre étude, à ce que le philosophe Eric Lowen nomme « corporité » du chant, c'est-à-dire, selon lui, à « la façon dont est pensé le corps³¹ » dans la voix de celui ou de celle qui chante. Dans les situations d'enseignement-apprentissage, le chant d'un enseignant est alors conditionné par son propre rapport au corps, mais aussi par ce qui, de son corps, et à travers son chant, est perçu par les élèves³². Ainsi, dans la manière de chanter, dans le style d'exécution d'un enseignant se dit quelque chose de son rapport au corps.

²⁷ KRISTEVA, J., *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1974, p. 84.

²⁸ BARTHES, R., *op. cit.*, p. 239.

²⁹ *Ibid.*, p. 243.

³⁰ *Ibid.*, p. 241.

³¹ La corporité, c'est-à-dire ce qui est pensé du corps, se distinguerait de la corporalité, qui est un vécu éprouvé. Ainsi, « ce que nous pensons en terme de corporité peut être très différent de la réalité corporelle. » Voir LOWEN, E., « Corporalité et corporité », *Conférence philosophique* n° 1600-2016, Maison de la philosophie, Toulouse, 16/01/2016.

³² L'implication du corps dans la voix chantée comme geste vocal serait à analyser selon le concept de corps parlant/corps instituant de l'enseignant développé en sciences de l'éducation par JORRO, A., « L'agir professionnel de l'enseignant », Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, 2006.

Par ailleurs, les textes fondateurs que nous apporte R. Barthes dans sa sémiologie de l'image sont d'une grande importance pour la compréhension des différents filtres à l'œuvre dans le processus de réception de la voix chantée, notamment à travers le concept de dénotation/connotation selon lequel la fonction informative d'un objet se distingue de sa fonction connotative, constituée par les représentations individuelles ou partagées auxquelles renvoie l'objet³³. En effet, dans notre propre enquête, nous avons pu observer comment la matière acoustique d'une voix chantée, assimilable à l'image dénotée du chant, était avalée, lors de son écoute par des auditeurs, par sa dimension connotative, transformant alors les voix émises en voix imaginées, dans leur indépendance ou leurs appartenances. Ce processus particulièrement puissant dans le domaine de la voix comme le signalait la citation de Catherine Rudent évoquée au début de cette introduction, est d'une importance capitale dans l'identification non seulement des variables qui commandent la réception d'un « style d'exécution » vocale d'un enseignant, mais aussi des conditions selon lesquelles sa manière de chanter, qui est aussi un savoir-faire vocal, peut se construire : les significations, voire les normes auxquelles pourraient renvoyer de près ou de loin la façon de chanter d'un enseignant sont passées au crible de ce système connotatif auquel l'Éducation musicale est, comme nous le verrons, particulièrement exposée.

Les différents travaux cités abordent tous selon leurs propres outils une dimension qui échappe au pouvoir descriptif de la langue, celle que Jean During, à propos des traditions musicales orientales, relie à ce qu'il nomme « un art présentiel³⁴ ». Dans le contexte éducatif, la *présence* dans la voix est considérée comme la clé de l'efficacité artistique et pédagogique d'une voix chantée. Or, si la présence du corps dans la voix participe de cet art présentiel qu'est le chant, le corps ne saurait prendre en charge à lui seul ce qui fait *la présence* de la voix chantée.

À la lumière des écrits de R. Barthes, les travaux du linguiste Louis-Jean Calvet à propos de la chanson distinguent trois espaces dans la voix chantée : la chanson écrite, l'interprétation, et la voix³⁵. Dans cette répartition tripartite, si la « chanson écrite » réfère au texte musical et la « voix » au corps du chanteur, « l'interprétation », quant à

³³ BARTHES, R., « Le message photographique ». *Communications* 1, 1961, p. 127-138, et « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4, 1964, p. 40-51.

³⁴ DURING, J. (dir), *La musique à l'esprit, enjeux éthiques du phénomène musical*, L'Harmattan, 2008, p. 82.

³⁵ CALVET, L. J., *art. cit.*, p. 19.

elle, est définie comme un espace de liberté relative dans lequel le chanteur s'approprié, en l'ajustant à lui-même, la structure, le « style » de l'écriture musicale imposée par la partition. L'interprétation comme espace de « liberté sous surveillance » est particulièrement parlante dans le cas du chant de l'enseignant : compte-tenu de l'ajustement nécessaire de sa voix non seulement au style du texte musical, mais aussi aux nécessités éducatives de la situation, la marge de liberté évoquée par L. J. Calvet peut vite se transformer dans les situations d'éducation musicale, en un espace de contraintes. Nous verrons dans quelle mesure cet espace de liberté/contrainte, quand il est investi par l'enseignant, participe de son « style d'exécution » et étaye la *présence* que ressentent dans sa voix les auditeurs.

Enfin, l'œuvre d'Henri Meschonnic, sa conception de la voix au sein de la théorie du sujet qu'il développe³⁶, ont été d'une grande puissance dans la compréhension non seulement de ce qui se joue en elle, mais aussi de ce qui en est plus ou moins confusément attendu par les auditeurs. Sans entrer dans les subtilités de sa réflexion sur le langage, sur la notion d'oralité qu'il élabore comme « mouvement de la parole dans l'écriture³⁷ », nous pensons que sa conception de la voix apporte de vifs éclairages sur la compréhension de la notion de « manière » dans un contexte qui excède les limites des seules sciences de l'art. Meschonnic rejoint les études citées précédemment en ce que la voix est pour lui l'expression d'un intime de la personne, mais il s'en distingue par le fait que pour lui, la voix n'est pas le phonique et pas seulement individuelle, elle a, outre ses caractères physiologiques, des marques culturelles situées, elle est le lieu d'articulation entre l'intime et le collectif, (c'est là son « historicité ») et, en tant que telle, elle rend compte d'une manière, (d'un style ?) qui traverse l'écriture, qui traverse le langage. Ainsi « la voix qui dit le poème, n'est pas la voix qui parle, parce qu'elle ne dit pas la même chose.³⁸ ». Dans cette conception, le signe est débordé par une pluralité de modes de signifier, le rythme et la prosodie deviennent prioritaires dans le sémantique, leur agencement se *dit* autant qu'il se *lit*.

Sans chercher à plaquer une réflexion, ô combien subtile, dans un domaine qui lui est éloigné, il nous semble que ce processus de subjectivisation du langage partage avec le chant ces différents modes de signifier et peut fournir les éléments de

³⁶ MESCHONNIC, H., *Critique du rythme*, Verdier, 1982.

³⁷ MESCHONNIC, H., « Qu'entendez-vous par oralité? », *Langue française*, n°56, 1982. p. 6-23.

³⁸ MESCHONNIC, *op. cit.*, p. 289.

compréhension non seulement à l'identification de ce que serait une *manière* de chanter en dehors des limites admises de la notion de « style vocal », mais aussi à la difficulté éprouvée par les participants de notre enquête, à déterminer ce qui, dans le chant d'un enseignant, pourrait relever d'une manière. La *présence* derrière la voix pourrait en partie se définir dans cette manière de chanter traversée par « l'historicité du sujet », dont la « signifiante » repose sur des modes de signifier pluriels et inhabituels.

ACOUSTIQUE

La transversalité de la voix chantée ne se dit pas dans les seules sciences humaines. Elle peut se libérer du cadre de la parole pour offrir les nombreuses facettes de sa matière acoustique. Placée « entre sciences et pratiques », elle est le sujet principal d'un ouvrage multiple, coordonné par la chercheuse au CNRS, elle-même chanteuse et chef de chœur, Nathalie Henrich-Bernardoni³⁹, qui donne à sa transversalité une autre couleur : physiologie, acoustique musicale, traitement du signal et perception, ethnomusicologie, pédagogie du chant en enseignement spécialisé, rééducation, l'ouvrage cité est remarquable par la complémentarité des données qu'il apporte⁴⁰.

C'est donc par les apports en acoustique et en rééducation vocale, deux sujets qui touchent de près notre question d'étude, que nous abordons le second pan de cet état des recherches. Si l'immanence de son insaisissabilité contraste avec la tangibilité de ses composantes physiques, la voix chantée est aussi, d'après les acousticiens, un des objets sonores les plus délicats à analyser : dans la mesure où le son vocal est un son entretenu, activé par la mécanique respiratoire, filtré par différentes cavités de résonance extrêmement mobiles dont la configuration varie d'un individu à l'autre⁴¹, l'analyse du timbre de la voix est :

« un aspect particulièrement complexe de l'étude acoustique et de la perception. [De plus] il s'inscrit toujours dans un contexte esthétique donné, lequel conditionne la façon dont sonne la musique et dont elle agit sur les auditeurs⁴². »

La physiologie de la voix chantée est toujours analysée au travers de techniques vocales spécifiques⁴³, une constante dans les travaux qui pourrait alors laisser penser

³⁹ HENRICH-BERNARDONI, N., *La voix chantée entre sciences et pratiques*, De Boeck, 2014.

⁴⁰ Cet intérêt n'est toutefois pas récent : voir PISTONE, D., *La voix parlée et chantée (1890-1903). Étude et indexation d'un périodique français*, Paris-Sorbonne, OMF, série « Conférences & Séminaires », n° 47, 2011.

⁴¹ LEOTHAUD, G., *Théorie de la phonation*, Paris, Université Paris-Sorbonne, UFR de musicologie.

⁴² CASTELLENGO, M., *Écoute musicale et acoustique*, Eyrolles, 2015 p. 296.

qu'une voix chantée non marquée stylistiquement, une voix chantée « ordinaire » pourrait-on dire, présente peu d'intérêt acoustiquement parlant. À moins que cette disposition de la recherche pour l'étude des emprunts vocales stylistiques ne dise, à sa manière, combien la voix « ordinaire » est une vue de l'esprit, un concept qui n'existe pas dans le domaine du chant.

Car en effet, les techniques vocales étudiées dans ces recherches sont toujours envisagées en rapport avec le résultat sonore voulu par le chanteur⁴⁴. Outre son apport dans la connaissance des mécanismes et fonctionnements physiologiques de la voix chantée⁴⁵, cette démarche d'analyse pose la technique vocale comme élément dépendant d'une esthétique vocale visée. Dans le contexte de l'éducation musicale, la question de la technique vocale ne paraît pas pouvoir être envisagée sous cet angle : elle est sans doute l'élément qui génère le plus de paradoxes dans la façon de penser la voix chantée de l'enseignant, paradoxes aggravés par la conviction de la nécessité d'une technique à la préservation de la voix. Or, dans le domaine de la rééducation vocale, un même constat est posé : la rééducation des « dérives fonctionnelles de la voix chantée⁴⁶ » ne consiste pas à privilégier une technique vocale plutôt qu'une autre⁴⁷. La rééducation vocale est toujours pensée dans le cadre d'une esthétique vocale recherchée par le chanteur. Ces études renchérisent implicitement sur les problématiques qui touchent de près la vocalité d'un enseignant, notamment en ce qui concerne la technique vocale nécessaire, tant au plan physiologique qu'au plan esthétique, celui-ci étant presque inexistant dans les discours qui entourent le chant en éducation musicale.

Pour finir ce tour d'horizon dans le domaine de l'acoustique musicale, signalons l'influence sur l'évolution de la conception du chant en éducation musicale, d'un courant initié par le pédagogue de la voix Richard Miller dès les années quatre vingt

⁴³ telles que par exemple les voix lyriques, les voix du chant diphonique, du *yodel*, ou encore les voix féminines bulgares, la *quintina* sarde.

⁴⁴ HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée : vibrations laryngées et adaptations phonorésonnantes », 40^e Entretiens de Médecine physique et de réadaptation, Montpellier, 2012, p. 17-32.

⁴⁵ Signalons la revue trimestrielle *Médecine des Arts*, qui aborde ces questions, notamment le n° 31 : « Voix en question, questions de voix », le n° 63 : « Dossier spécial voix chantée », le n° 67 : « Dossier spécial voix, chanteur et comédien ».

⁴⁶ ROUBEAU, B., « Les dérives fonctionnelles de la voix chantée et leur approche thérapeutique », in HENRICH-BERNARDONI (dir), *op. cit.* p. 85-94.

⁴⁷ PILLOT-LOISEAU, C., VAISSIERE, J. (2009). *La portée de la voix parlée et chantée : aspects scientifiques et rééducatifs*, chapitre 16, « La voix dans tous ses maux », Ortho-Edition, Isbergues, p. 243-249.

dix⁴⁸, et qui se développe actuellement parmi les chanteurs et professeurs de chant en enseignement spécialisé⁴⁹. La connaissance des procédés vocaux et l'étayage que lui apportent les représentations par spectrogramme et phonétogramme sont actuellement considérés comme des outils puissants de formation vocale, non seulement par l'aide au contrôle et à l'ajustement des paramètres vocaux que la représentation graphique du chant en temps réel permet, mais aussi par le vocabulaire scientifique plus consensuel que celui de la pédagogie vocale traditionnelle.

Les chercheurs s'intéressent à la notion d'efficacité vocale dans la parole et le chant lyrique⁵⁰ et, dans cette dynamique, les études sur la physiologie de la voix des enfants et des adolescents se développent chez ces mêmes chercheurs⁵¹. Cet intérêt n'est pas sans influencer l'Éducation musicale dans l'évolution de sa conception du travail technique de la voix des élèves, et des compétences vocales attendues chez un enseignant⁵². Il semble par ailleurs que cet intérêt pour la physiologie de la voix en contexte éducatif gagne du terrain, comme en témoignent les dispositifs de formation à la voix parlée dans les établissements de formation d'enseignants, et la littérature qui en émerge⁵³.

⁴⁸ MILLER, R., FRANCO, J. C., « Analyse Spectrographique de la Voix Chantée », Avis officiel de l'Association des Professeurs de Chant de Suisse, *APCS*, n° 27, juin 1995, p. 1-4. Cet article est paru antérieurement dans le « *NATS Journal* », Journal de l'Association Nationale des Professeurs de chant aux Etats-Unis, septembre-octobre 1991.

⁴⁹ EXPERT, R., « Science et pédagogie du chant lyrique : un couple inséparable ? », in HENRICH-BERNARDONI (dir) *op. cit.* p. 163-176.

⁵⁰ PILLOT, C., VAISSIERE, J. « L'efficacité vocale dans la parole et le chant lyrique : aspects acoustique, physiologique et perceptif. Applications orthophoniques », *revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, Bordeaux, vol. 127, n°5, 2006, p. 293-298 ; PILLOT, C., VAISSIERE, J. *La portée de la voix parlée et chantée : aspects scientifiques et rééducatifs*, chapitre 16, « La voix dans tous ses maux », Ortho-Edition, Isbergues, 2009, p. 243-249.

⁵¹ PILLOT-LOISEAU, C., « Mieux comprendre la voix infantine et adolescente », *Revue de l'APeMu* (Association des Professeurs d'Éducation Musicale) n° 229, 2015. p. 56-60. ; « La voix adolescente : entre jeu et réalité », *Revue de l'APeMu*, p. 86-89 ; « La voix de l'enfant et de l'adolescent : physiologie, évolution, pathologie et traitement. *Bulletin de l'Association des Professeurs de Formation Musicale* (APFM), 49, p. 24-28

⁵² Le document d'accompagnement des programmes de 2008 est en effet très influencé par cette approche « physiologiste » de la voix chantée. Voir DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES, *La voix au cœur du projet musical* consultable sur <http://eduscol.Education.fr/musique/index.htm>

⁵³ Citons, entre autre : TELLIER, M., CADET, L. (dir) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Maison des Langues, 2014.

MUSICOLOGIE, LITTÉRATURE, HISTOIRE, SOCIOLOGIE

Dans ce troisième moment de l'état des recherches, la voix chantée telle que nous l'abordons dans l'étude est replacée dans le domaine de la musique en lien avec la littérature, l'histoire et la sociologie. En effet, son rapport à la voix, au langage et à la musique, « est la raison pour laquelle [dans le milieu musical], il semble impossible de voir en elle un instrument comme les autres⁵⁴. » Compte-tenu de la place centrale que prennent dans notre étude les répertoires, notamment le chant lyrique et la chanson populaire phonographique⁵⁵, les travaux que nous sélectionnons ici concernent les connaissances musicologiques de ces deux grands courants de la vocalité, traversés par des perspectives qui sortent du domaine musical. L'alternance qui se produit, dans notre présentation, entre les différents champs, rend compte de la force des enjeux sociaux que soulèvent les choix musicaux d'une société. Cette partie intégrant le domaine musical se terminera par les travaux purement musicologiques destinés à l'analyse de la voix chantée dans un genre qui, par la place qu'y prend la notion d'interprétation, produit un effet de loupe sur la notion de « style vocal ».

Dans un premier temps c'est vers le Beau Chant que nous nous tournons parce qu'il émerge dans notre étude comme un « modèle » vocal existant, c'est-à-dire comme un ensemble constitué de traits techniques et esthétiques, pris comme exemple vocal de référence à partir duquel se forge une représentation du savoir-chanter. On s'appuie sur la définition qu'en donne le musicologue Roland Mancini :

« Ce terme peut s'appliquer, en dehors des limites qui historiquement lui correspondent, à savoir de la fin du XVII^e siècle aux premières décennies du XIX^e siècle, à tout type d'écriture ou d'interprétation qui se réclament, quels qu'en soient le pays ou l'époque, de certains principes : la priorité donnée à la beauté du chant où la prosodie du texte obéit aux impératifs du chant, de sa respiration, de l'homogénéité des registres de la voix ; l'obligation par certains endroits, d'une ornementation appropriée ; la pratique d'un phrasé détendu (*sprezzatura*) et du chant legato »⁵⁶.

Dans sa visée compréhensive, notre recherche exploratoire s'est attachée à identifier les facteurs impliqués dans les choix de vocalité de l'Éducation musicale, à donner de la visibilité à l'évolution de ses attachements et à en comprendre le sens. Dans cette démarche, l'opéra en tant que genre vocal emblématique du Beau Chant, est

⁵⁴ RUWET, N., *Langage, musique, poésie*, Seuil, 1972, p. 52.

⁵⁵ Le jazz vocal est absent des répertoires relevés dans le contexte de l'éducation musicale où par ailleurs la musique populaire traditionnelle européenne et non européenne n'est que très rarement évoquée.

⁵⁶ MANCINI, R., *Larousse de la Musique*, vol. 1, p. 139.

un exemple fort des valeurs et des conceptions qui, au fil de leur évolution, ourlent les choix esthétiques d'un groupe d'individus.

Les travaux de Philippe-Joseph Salazar mettent en avant l'évolution de l'opéra « comme une suite articulée de systèmes de pensée conjoints à la société⁵⁷ », dans lesquels le chant est une somme de techniques constitutives d'un idéal vocal, qui mènera, au XIX^e siècle, à une typologie précise des voix : d'abord par la typologie des tessitures, puis par celle des emplois dramatiques, donnant lieu à une organisation codifiée des voix et des rôles qu'elles portent⁵⁸, élaborant tout un système de convenances musicales dans lesquelles circule le culte de l'interprète⁵⁹. L'intérêt de cette approche est pour nous de mettre en avant un système de pensée au fondement d'une tradition vocale qu'on retrouvera presque intacte dans les conceptions d'arrière-plan qui truffent l'ensemble du discours sur le chant en Éducation musicale avant les années deux mille. Or, si cet héritage défend un grand nombre de valeurs à la fois artistiques, esthétiques et éducatives, il se heurte violemment aux conditions de l'enseignement général qui, dans la seconde moitié du XX^e siècle, devient, dans tous les sens du terme, un enseignement de *masse*. La prégnance de cette tradition jusque dans les années deux mille interroge fortement la conception de la formation des futurs enseignants.

Ce processus de dislocation d'une tradition dans le contexte de l'Éducation musicale ne concerne pas le seul registre de la musique savante occidentale. En effet, la musique vocale populaire, notamment la chanson traditionnelle, subit une rupture d'un autre genre, mais ses effets sont tout aussi puissants : l'enregistrement et la sonorisation de la voix dans le domaine de la chanson⁶⁰, forme vocale privilégiée de l'éducation musicale, a de fortes répercussions dans la réflexion sur le chant en contexte éducatif⁶¹.

Avant d'aborder les ouvrages analysant les conséquences de cette révolution, signalons les analyses générales en langue française sur le genre que constitue la

⁵⁷ SALAZAR, P., J., *Idéologies de l'opéra*, PUF, 1980, p. 10.

⁵⁸ dont le lien est désormais indéfectible dans le travail du chant lyrique en enseignement spécialisé. Voir GONZALEZ-MARTINEZ, E., « Postures lyriques. L'ajustement voix-rôle dans le travail interprétatif du chanteur soliste », in *Revue française de sociologie*, 2000, 41-2, p. 227-305.

⁵⁹ *Ibid.* p. 130.

⁶⁰ Pour les questions qui touchent l'invention et l'évolution de la sonorisation et de l'enregistrement, voir CHABOT-CANET, C., « La chanson française : microsillons et macromutations », *L'Éducation Musicale*, n° 569, Janvier-février 2011, p. 31-39.

⁶¹ Les répercussions de l'enregistrement sur la pratique de l'éducation musicale sont analysées en ce qui concerne la période 1918-1940, par PISTONE, D. « Observation des pratiques musicales dans la France contemporaine, état de la question et perspective de recherche », Université de Paris Sorbonne, 2001.

chanson populaire : l'ouvrage fondateur de Henri-Irénée Marrou *alias* Henri Davenson⁶², concerne l'évolution de la chanson populaire française jusqu'à la seconde guerre ; à l'appui de son approche historique et musicologique, il analyse les notions de « populaire » et « savant » dans une perspective relativiste. Pour ce qui est plus spécifiquement de la deuxième moitié du XX^e siècle, Louis Jean Calvet⁶³ rend compte de la rupture créée par l'enregistrement et le foisonnement qui s'ensuivit dans la chanson française de variété, foisonnement dont on perçoit l'écho en Éducation musicale au tout début des années deux mille et qui complexifie la catégorisation des différents courants de la chanson populaire phonographique.

Par ailleurs, la relation spécifique, dans la chanson, au corps du chanteur, est l'objet central de l'ouvrage coordonné par Barbara Lebrun qui cherche à définir la notion de performance en tant que mise en scène du corps, tant sur la scène, que dans l'enregistrement⁶⁴. Nos analyses montreront comment la conception du chant d'un enseignant est aujourd'hui particulièrement touchée par cette influence.

L'avènement de l'enregistrement et de toutes les techniques de mixage et de sonorisation constitue un bouleversement non seulement dans les pratiques d'écoute mais aussi dans l'évolution des goûts : le phénomène de masse de la chanson populaire phonographique et la forme d'universalisation du goût qu'il impose sont interrogés dès les années soixante par les grands penseurs que sont Umberto Eco⁶⁵, et Edgar Morin⁶⁶. Dans une perspective résolument sociologique, héritée des théories bourdieusiennes⁶⁷, les analyses d'Hervé Glévarec et Michel Pinet⁶⁸ interrogeant l'accès des genres musicaux « populaires » à la légitimité culturelle, mais surtout celles du sociologue Philippe Coulangeon, permettent de considérer à quel point l'Éducation musicale, déclarée parfois comme « petit objet⁶⁹ » par son manque de représentativité dans les

⁶² DAVENSON, H., *Le livre des chansons, ou introduction à la chanson populaire française*, Éditions de la Baconnière, 1944.

⁶³ CALVET, L. J., *Cent ans de chanson française (1907-2007)*, L'Archipel, 2006.

⁶⁴ LEBRUN, B. (dir), *Chanson et performance*, L'Harmattan, 2012.

⁶⁵ ECO, U., « La musique et la machine », suivi de « La chanson de consommation », *Communications*, 6, 1965 : Chansons et disques, p. 10-19, et 20-33.

⁶⁶ MORIN, E., « On ne connaît pas la chanson », *Communications*, 6, 1965. Chansons et disques, p. 1-9.

⁶⁷ Notamment celle de la « légitimité culturelle », selon laquelle en tant que pratiques culturelles de la classe supérieure et de l'institution scolaire, la culture classique et l'avant-garde est reconnue comme culture légitime. BOURDIEU, *La Distinction*, Éditions de Minuit, 1979

⁶⁸ GLEVAREC, H., PINET, M., « Tablatures et structuration du goût musical, goûts, inappétences et indifférences musicales en 2008 », dans BRANDL, E., PREVOST-THOMAS, C., RAVET, H., *25 ans de sociologie de la musique en France*, Tome 1, Réflexivité, écoutes, goûts. L'Harmattan, 2012, p. 73-101.

⁶⁹ ELOY, F., *Enseigner la musique au collège*, PUF, 2015.

champs que traversent la sociologie, est frappée de plein fouet par cette évolution. En effet, les travaux du sociologue Ph. Coulangeon sont parmi les rares qui intègrent dans l'analyse de l'évolution des goûts et du concept de légitimité culturelle, la place et le rôle des disciplines artistiques scolaires⁷⁰. Il met en lien l'évolution fulgurante de la population scolaire dans la deuxième moitié du XX^e siècle, avec la diversification considérable de l'offre musicale et de ses moyens de diffusion sous lesquelles ploie l'Éducation musicale⁷¹. Ces mutations relatives à l'esthétique musicale influencent la place et l'évolution des valeurs esthétiques enseignées, les choix de répertoires écoutés et chantés en classe⁷², et subséquemment, la manière de chanter d'un enseignant, son « style d'exécution » qui, dans ce nouvel environnement musical, doit trouver sa place et son espace de reconnaissance.

Car c'est bien dans la notion de reconnaissance que l'Éducation musicale cherche à ancrer sa dynamique : une reconnaissance externe – celle des élèves et des familles, *via* les pratiques sociales de référence – et une reconnaissance interne – celle du système éducatif dans son ensemble *via* certains cadres didactiques⁷³ – et dont le chant, s'il est une métaphore de l'identité comme le suggère la psychanalyse, est le lieu d'expression privilégiée. Le rapport à une vocalité « spontanée », ancrée dans l'environnement familial des élèves (et donc une vocalité de l'enseignant familière aux élèves), incorporée dans les « outils » didactiques que doit développer un enseignant (et donc, un outil familier à l'enseignant), la volonté de voir dans le chant une manière de faire *partagée*, la vision du chant comme une conduite, une intention sans intentionnalité, une seconde nature de l'enseignant qui enseigne *par* la pratique vocale, sont autant de points forts dans la pensée sur le chant que le concept *d'habitus* développé par Pierre Bourdieu vient éclairer⁷⁴. L'*habitus* traduit à la fois une « capacité organisatrice », un « état habituel », une « manière d'être » et une « prédisposition », une « tendance »⁷⁵, tout ce qui permet le passage du passif à l'actif dans un processus

⁷⁰ COULANGEON, Ph., *Métamorphoses de la distinction*, Grasset, 2011.

⁷¹ COULANGEON, Ph., « Les métamorphoses de la légitimité », Le Seuil 2011, p. 88-105.

⁷² Pour une étude des répertoires chantés de la maternelle au collège, voir TRIPIER-MONDANCIN, O., MAIZIERES, F. « Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège en "éducation musicale" en France », *Les cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 2014, 15 (1), p.19-32.

⁷³ Cadres que nous abordons dans la partie « Méthodologie ».

⁷⁴ BOURDIEU, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois esquisses d'ethnologie kabyle*, Seuil, 2000. Les mots en italiques sont le fait de l'auteur.

⁷⁵ BOURDIEU, P., *ibid.* p. 393.

continu : le chant se présente comme une action structurée et structurante, sans que les apprenants n'aient conscience de ces structures⁷⁶. Le degré de familiarité et de reconnaissance du chant, reconnaissance qui doit être partagée et implicite, est la gageure de « cet art sans art »,

« cette incarnation particulièrement réussie de la manière particulière d'être homme [...] toujours définie comme indéfinissable, parce que toute mise en formule la ravalerait au rang de simple procédé ou de truc mécanique [...] Si [cette incarnation] se reconnaît à son "naturel", c'est qu'elle instaure cette maîtrise magique du corps propre qui caractérise la dextérité.»⁷⁷

À la lumière de ce concept, l'aspect paradoxal de certaines idées relevées dans les discours oraux de l'enquête se dissout en trouvant brusquement une logique que la réalité de la situation de l'Éducation musicale ne lui fournissait pas.

Le grand mouvement créatif qu'insuffle la chanson phonographique a par ailleurs fourni le matériau nécessaire à la musicologie pour explorer une dimension jusque-là laissée de côté par l'analyse : l'interprétation. Dans la suite des *popular music studies*⁷⁸ de Richard Middleton et Philippe Tagg dans les pays anglophones dès les années quatre-vingt, l'étude universitaire francophone de la voix chantée dans les chansons est portée par les musicologues Serge Lacasse⁷⁹, Gérard Authelain⁸⁰, Catherine Rudent⁸¹ et Céline Chabot-Canet⁸², dont les travaux mettent en œuvre des outils musicologiques et acoustiques au profit de l'analyse stylistique de la « typicité

⁷⁶ Par exemple, le chant dans le contexte des pratiques kabyles, ou « l'art du barde » dans le cas de la formation du *guslar* en ex-Yougoslavie, sont présentés par Bourdieu comme des exemples de pratiques intégrées à un habitus. *Ibid.* p. 286-287

⁷⁷ *Ibid.* p. 303-304.

⁷⁸ L'expression de langue anglaise *popular music* « renvoie à toutes les chansons dont la fixation, la transmission et la diffusion reposent sur support phonographique. » RUDENT, C., *L'analyse musicale des chansons phonographiques*, Mémoire de synthèse pour l'obtention de l'HDR, Université de Paris Sorbonne, 2010, p. 6.

⁷⁹ LACASSE, S., « La musique populaire comme discours phonographique : fondement d'une approche analytique », *Musicologies*, n° 2, printemps 2005, p. 23-39.

⁸⁰ AUTHELAIN, G., « L'analyse de chansons », *Musurgia*, 1998, vol. V, n° 2, p. 29-46. Gérard Authelain est l'un des grands défenseurs de la chanson populaire phonographique dans le contexte scolaire (premier degré). Il coordonne le périodique « Les enfants de la zique » et dirige les éditions Môméludies, destinées à la pratique du chant à l'école. On citera

⁸¹ RUDENT, C., « Analyse musicale des musiques populaires modernes : un état des lieux », *Musurgia*, 1998, p. 21-28 ; « L'étude de la voix dans les chansons françaises : de la description à l'interprétation analytique », *Séminaire interdisciplinaire chanson*, O.M.F., 2000, p. 85-97 ; « La voix chantée en *popular music studies* », *Musicologies* (OMF), 2013, p. 47-70 ; *L'Album de chanson entre processus social et œuvre musicale*, Honoré Champion, 2011, ainsi que son mémoire de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches cité ci-dessus.

⁸² CHABOT-CANET, C., *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix*, Thèse de Doctorat en Musicologie, Lyon II, 2013.

vocale », élément constitutif du « chant de chanson⁸³ ». Citons aussi les travaux de classification de la chanson française moderne de Gérard Le Vot⁸⁴, ainsi que son concept de « voix vive »⁸⁵ qui prend tout son sens dans le répertoire des chansons phonographiques. Les nombreux apports en matière d'analyse des éléments stylistiques qui constituent en « style vocal » à part entière le « profil interprétatif » d'un chanteur, seront utilisés dans cette étude, lors des analyses des répertoires vocaux valorisés en éducation musicale, répertoires parmi lesquels la chanson populaire phonographique tient une place centrale.

TECHNIQUE VOCALE, ÉDUCATION MUSICALE, DIDACTIQUE DE LA VOIX CHANTÉE

Avant de présenter les ouvrages qui concernent spécifiquement la voix chantée, signalons les travaux fondateurs dans le domaine de la recherche en éducation musicale, de Danièle Pistone et de Jean-Pierre Mialaret, deux personnalités qui, parmi les universitaires, ont toujours accordé un intérêt fort pour l'éducation musicale. Nous renvoyons ainsi à tous les écrits de Danièle Pistone concernant cette pratique en France⁸⁶, à ceux de Jean-Pierre Mialaret⁸⁷, ainsi qu'au document de référence de celui-ci,

⁸³ « Chant de chanson » est une expression relevée de Catherine Rudent, expression forte qui fait part de la spécificité de la vocalité propre à la chanson populaire phonographique, et que nous utilisons à plusieurs reprises dans cette étude.

⁸⁴ LE VOT, « La chanson entre oral et écrit, histoire et esthétique de la chanson française », *l'Éducation Musicale* n° 557/558, 2008, p. 11-26

⁸⁵ LE VOT, G., « *Lo so* (la mélodie) et *los motz* (le texte) dans la *canço* des troubadours, un état des lieux », dans : Richer, L. (éd.), *Littérature et Musique*. CEDIC, n° 25, 2005, p. 129-160.

⁸⁶ PISTONE, D., (Ed.) *L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes*, PUPS, 1983 ; *La voix parlée et chantée (1890-1903). Étude et indexation d'un périodique français*, OMF, série « Conférences & Séminaires », n° 47, 2011 ; « L'éducation musicale dans la France du XX^e siècle », dans *L'Éducation musicale en France, histoire et méthodes*, PUPS, 1983, p. 47-55 ; « L'enseignement de la musique en France », en collaboration avec Michel Girault, dans *Universalia, Encyclopedia Universalis*, 1982, p. 307-315 ; « Musique et sciences sociales, 25 ans de vie universitaire française », dans *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, vol 2, L'Harmattan, 1997, p. 192-207 ; « Observation des pratiques musicales dans la France contemporaine, état de la question et perspectives de recherche », dans *L'Observation des pratiques musicales, méthodes et enjeux*, H. Ravet (ed), OMF, Série *Conférences et Séminaires*, n° 11, 2001, p. 7-22 ; *La musique à l'Université. Bilans et perspectives*. OMF, 1991 ; « Musicologie et sciences de l'Éducation musicale à l'Université de Paris-Sorbonne », in G. Boudinet & C. Fijalkow (Eds.), *Mélanges pour Jean-Pierre MIALARET. De la fondation des Sciences de l'Éducation Musicale*, L'Harmattan, 2005, p. 23-32.

PISTONE D., & DELAHAYE, M., *Musique et Musicologie dans les Universités françaises*. Champion, 1982 ;

PISTONE, D. & MIALARET, J. P., « Etat et développements de l'Éducation musicale dans le monde depuis 1940 », dans *Histoire mondiale de l'éducation*, p. 271-277 PUF, 1981.

⁸⁷ MIALARET, J.-P. *Recherches en Éducation musicale à l'U.F.R. de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne* (Paris IV), 1993-1999, Observatoire musical français, 2000 ; « Des recherches en Éducation musicale ». *Cahiers pédagogiques*, p. 31-32, 2001.

concernant le repérage bibliographique dans le champ de la recherche en éducation musicale, en didactique de la musique, et en sciences de l'éducation musicale, discipline dont il est le fondateur⁸⁸.

Dans le domaine de la technique vocale, les travaux de Richard Miller concernant la technique du chant savant occidental sont pionniers⁸⁹ : la technique y est abordée avec une grande rigueur, selon des connaissances physiologiques précises⁹⁰.

Les thèses soutenues concernant l'éducation musicale sont peu nombreuses, mais le spectre des problématiques qu'elles abordent est large⁹¹. Dans des études en contextes éducatifs selon l'angle des sciences de l'éducation⁹², la voix en éducation musicale est abordée comme l'un des fondements les plus puissants du faire musical : aux côtés de sa fonction expressive au service de la vie de relations, elle permet « l'expérience physique des patterns musicaux basiques qui participent de l'élaboration du sens musical⁹³ » ; c'est donc comme outil de la formation musicale qu'elle est ici privilégiée. Du côté des enseignants, des analyses dans le contexte du premier degré interrogent les facteurs d'inhibition des étudiants en formation à l'enseignement primaire vis-à-vis de la voix chantée⁹⁴, les moyens d'accès à l'autonomie vocale des professeurs d'école⁹⁵. Parmi les travaux scientifiques concernant l'enseignement secondaire, une enquête de Jean-Luc Leroy menée auprès de onze enseignants pose les

⁸⁸ MIALARET, J. P., *Recherches francophones en Sciences de l'Éducation musicale et en Didactique de la musique*, document de recherche OMF, n° 1, 1996.

⁸⁹ MILLER, R., *The Structure of Singing*, 1986, 1990 pour la traduction française.

⁹⁰ Citons un ouvrage de vulgarisation scientifique, faisant le point sur l'état des connaissances dans le domaine de la voix chantée : CROSS, R., *La voix dévoilée*, Éditions Romillat, 1991.

⁹¹ Pour ce qui est de l'enseignement de l'éducation musicale dans le premier degré, nous renvoyons à la bibliographie de l'étude. Pour les thèses concernant le second degré : TRIPIER-MONDANCIN, O., *L'Éducation musicale au collège depuis 1985, valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse*, Musicologie et Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II, le Mirail, 2008 ; et LERNER-SEI, S., *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*, Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009 ; on signale aussi ELOY, F., *Apprendre à écouter la musique : culture légitime, culture scolaire, et cultures juvéniles*, Thèse de sociologie, EHESS, Paris, 2012.

⁹² BOURG, A. (dir) *Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, Éduquer/Former, n° 43, 2012 ; LEROY, J. L., TERRIEN, P. *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, L'Harmattan 2011.

⁹³ LEROY, J. L., « Voix et éducation musicale : quelques principes de base », in TERRIEN P., LEROY, J. L., *La voix et l'éducation musicale*, L'Harmattan, 2012, p. 17-32.

⁹⁴ JACCARD, S., « L'aporie de l'injonction "chante !" », in TERRIEN P., LEROY, J. L., *ibid.*, p. 109-122 ; ainsi que « Le blocage en chant des enseignants généralistes », *L'éducation musicale* n° 568, 2010, p. 18-25. Précisions que ce numéro est entièrement consacré à la voix.

⁹⁵ HABELLION, D., « Construire l'expression vocale du professeur des écoles », *ibid.* p. 97-108

jalons des principales carences rencontrées en matière de formation et pratique vocale antérieure au métier, et les insuffisances au plan didactique qui en naissent⁹⁶.

Les travaux en didactique de la voix chantée sont quant à eux plus diversifiés. Dans le domaine des méthodes actives⁹⁷, nous citerons le travail de Gilles Comeau⁹⁸. Les recherches en langue anglaise sont ici précieuses dans l'analyse et la théorisation des comportements vocaux des enfants⁹⁹ et des adolescents¹⁰⁰, dans l'approche nécessairement spécifique de la mue, et les ouvrages à destination des enseignants pour faire chanter, travailler la technique vocale. Du côté des rapports entre technique et esthétique, les chercheurs anglophones semblent beaucoup plus « décomplexés » : c'est le pragmatisme du faire chanter qui insuffle dans tous les travaux consultés, le développement d'une didactique du chant détaillée et structurée¹⁰¹, c'est sans doute la raison pour laquelle l'épisode de la mue chez les adolescents est très tôt pris en charge par la recherche anglaise et américaine, et intégré dans les études sur le chant choral¹⁰². Du côté du chant de l'enseignant, à l'école primaire, signalons une enquête nationale du chercheur Graham Welch¹⁰³ visant à évaluer l'avis des enfants sur le chant à l'école et en dehors de l'école, ainsi que l'avis des enseignants sur leurs compétences à enseigner le chant. Les résultats de cette enquête de 2008 concernant cette deuxième orientation, tendent à montrer le rôle fort que jouent chez les enseignants, la confiance en soi d'une part, et d'autre part la connaissance des techniques d'apprentissage. Plutôt que le

⁹⁶ LEROY, J. L., « L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les "usages" dans le système éducatif et les représentations des enseignants », Université de Provence, p. 1-10.

⁹⁷ La méthode Kodaly a été portée en France par RIBIERE-RAVERLAT, J., *L'éducation musicale en Hongrie*, Leduc, 1967. Notons l'existence d'une méthode qui transpose la méthode Dalcroze à l'apprentissage du chant : BOEPPLE, P., *L'enseignement du chant à l'école primaire, d'après les principes de la méthode Jacques Dalcroze*, Jobin, 1910.

⁹⁸ COMEAU, G., *Comparaison de trois approches d'éducation musicale : Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly ?* Ontario, 1995, étude universitaire des méthodes actives.

⁹⁹ Les travaux de référence dans ce domaine : RUTKOWSKI, J., « The measurement and evaluation of children's singing voice development », 2010. Retrieved from 1990 ; HEDDEN, D., "An Overview of existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching children to Sing", *Applications of Research in Music Education*, 2012, 30, p. 52-62.

¹⁰⁰ COOKSEY, J. M., *Working with the Adolescent Voices*. St. Louis: Concordia, 1992.

¹⁰¹ C'est le cas aussi dans la thèse de WURGLER, Pamela S., *A perceptual Study of Vocal Registers in the Singing Voices of Children*, The Ohio State University, 1990. En s'appuyant sur les écrits de Oren Gould (1968), reconnu aux États-Unis comme le fondateur de la pédagogie du chant, elle analyse dans sa thèse les procédés de développement de la voix sous l'angle des hauteurs. Elle démontre ainsi comment l'utilisation de la voix de poitrine par les enseignants produit des nations de non-chanteurs (« the heavy chest voice singing that teachers are allowing to exist is producing a nation of non-singers »).

¹⁰² ABRAHAMS, F., "Changing Voice - Voices of Change. Young men in Middle School Choir", *Visions of Research in Music Education*, 6, 2011.

¹⁰³ WELCH, G., « The National Singing Programme for Primary schools in England : An initial baseline study overview », University of London, 2008.

« comment chanter », le « comment faire chanter » transparait comme une préoccupation centrale, propre à répondre à la demande des enseignants qui, dans ce domaine, semble forte¹⁰⁴.

Les différents éclairages qu'apporte cet état de la recherche donnent un nouveau relief à la question de départ : sans la changer dans sa formulation, ils la chargent d'une épaisseur nouvelle par les multiples problématiques qui affleurent au chanter et à son « style d'exécution » en contexte d'enseignement secondaire. C'est en juxtaposant cette question de départ au corpus de données recueillies que la réflexion pourra s'ouvrir vers la problématique de l'étude, et la construction des hypothèses.

CORPUS CONSTITUÉ

La formulation de la question de départ « Comment l'enseignant d'éducation musicale doit-il chanter ? », en interrogeant la manière de chanter, sous-tend par ailleurs l'existence d'une attente dans ce domaine, autrement dit d'une prescription. C'est là une spécificité française de l'enseignement, que d'être régi par un vaste ensemble d'écrits¹⁰⁵ produits par la noosphère¹⁰⁶, retenus et vécus par les enseignants comme des textes faisant autorité, dont les orientations sont portées et défendues par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR)¹⁰⁷ ; ainsi associés au discours « officiel », ces textes sont assimilés à ce qu'on appelle « le discours institutionnel », dont les choix

¹⁰⁴ On signale ainsi un ouvrage très complet de 1996, sur l'enseignement de technique vocale, *Teaching Kids to sing* de Kenneth H. PHILLIPS, souvent cité dans les articles scientifiques consultés. L'ouvrage propose de nombreux exercices techniques selon une planification de l'apprentissage, appuyée par des savoirs théoriques sur la physiologie de la voix, sur la mue des garçons et des filles, des références bibliographiques, par des exemples variés de vocalises, monodiques et polyphoniques, des exercices progressifs selon l'âge des enfants.

¹⁰⁵ S'il existe des textes de référence en matière d'éducation musicale dans les autres pays européens, ces textes n'ont pas la même prégnance dans l'organisation du système éducatif ; la centralisation du système et son organisation hiérarchisée, avec la présence de corps spécifiques comme celui des IPR, est une spécificité française. Les textes qui régissent les programmes et la formation des enseignants sont visibles en partie sur le site de l'EAmS (European Association for music in School) : <https://eas-music.org/>

¹⁰⁶ La noosphère est un terme introduit dans la didactique des mathématiques; il désigne littéralement « la sphère où l'on pense » : celle-ci renvoie à l'espace où sont pensés les enjeux de l'enseignement, les choix de ce qui doit être enseigné et sous quelle forme ; elle regroupe un ensemble de personnes issues de la Recherche, d'institutions éducatives et politiques. Voir CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.

¹⁰⁷ Depuis la création en France de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale sous l'impulsion de Napoléon 1^{er}, le système scolaire est un système centralisé par des autorités académiques (Recteurs ou Inspecteurs d'Académie) auxquelles sont rattachées les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR). Ces derniers exercent des missions d'inspection, d'évaluation, d'animation, d'accompagnement des enseignants, avec une attention particulière pour les personnels débutants.

transparaissent dans les programmes d'enseignement et leurs documents d'accompagnements, les différentes maquettes de concours d'enseignement que sont le CAPES et l'Agrégation¹⁰⁸, et les Rapports des Jurys de ces concours qui paraissent chaque année au terme de leur session¹⁰⁹. L'implication du prescrit dans la question de départ pose alors cet ensemble de textes, dont la production est rythmée par le renouvellement des maquettes de concours et des programmes, comme un matériau propice à faire émerger les attentes de l'Institution dans ce domaine, des conceptions évolutives que le corpus constitué, échelonné sur les quarante dernières années, nous permet de faire émerger. Il s'agit bien, dans cette étude, d'analyser ce que dit l'Institution de ses propres choix de vocalité, dont on cherchera à identifier les contours¹¹⁰. C'est pourquoi, à cette première partie du corpus s'ajoute un ensemble de quinze entretiens semi-directifs menés auprès d'IPR, de professeurs de chant en charge de la formation initiale, et de conseillers pédagogiques en éducation musicale : autant d'acteurs de l'éducation musicale qui, par leur connaissance du terrain et leur position institutionnelle, pourront apporter des éléments de réponse à la question de départ. La forte sollicitation des IPR dans cette enquête est justifiée par leur rôle dans la visibilité des attendus, auxquels leur position d'autorité, leur réflexivité de praticien¹¹¹ et d'observateur des pratiques¹¹², ainsi que leur engagement fort pour l'Éducation musicale, donnent une valeur de reconnaissance.

Le matériau textuel n'est pas le seul type de données recueillies pour cette première partie de corpus : le matériau musical constitue une autre source d'informations précieuses. Le choix de répertoires vocaux issus des sujets imposés aux épreuves orales de concours¹¹³ nous paraît pertinent pour plusieurs raisons : leur sélection par l'Institution peut être un indice des choix esthétiques opérés, les

¹⁰⁸ Jusqu'en 2000, l'Agrégation comme le CAPES sont « d'éducation musicale et chant choral ». A partir de 2000, l'Agrégation devient « Agrégation de musique » (ARRÊTÉ, 10 juillet, JO du 29 juillet, 2000)

¹⁰⁹ A partir de 2003, les Rapports de Jurys sont mis en ligne sur le site <http://eduscol.Education.fr/musique/index.htm>. Avant cette date, ils sont publiés comme périodiques par l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.

¹¹⁰ Cette étape d'identification du chant comme savoir-faire enseignable nécessite que soit identifié ce en quoi il consiste, étape nécessaire à une réflexion sur la formation des enseignants en chant, perspective à laquelle ouvrent ces travaux.

¹¹¹ Tous les inspecteurs pédagogiques ont débuté leur carrière comme enseignant.

¹¹² Ils sont chargés de missions d'évaluation des enseignants dans leurs classes et d'accompagnement des pratiques d'éducation musicale.

¹¹³ Dans ce corpus, seuls les sujets de CAPES sont traités : les conditions qui affèrent aux sujets d'Agrégation rendent en effet leur exhaustivité impossible: sujets *ad hoc*, écrits pour l'occasion par les membres des jurys, composés par des compositeurs locaux, dans le style de.

compétences vocales qu'ils sollicitent mettent sur la voie d'une vocalité qui serait, non plus attendue, mais nécessaire à l'interprétation des chants imposés. C'est donc un moyen de donner une consistance à la vocalité d'un enseignant, en matière de technique et de choix stylistiques. En second lieu, ils constituent un matériau musical dont l'analyse doit être contextualisée : les chants sont imposés par les jurys dans l'optique de leur adaptabilité à la classe. A ce titre, ils constituent des exemples de vocalité certes artificiels, mais possibles, et sollicitent en tant que tels une réflexion sur le degré de « transposition didactique » possible d'un chant (nous revenons dans la partie méthodologie sur l'utilisation de ce concept).

Si cette première partie du corpus s'appuie sur des situations imposées, la deuxième partie au contraire repose sur des situations non contraintes : elle rassemble de nouveaux types de données, constitués à partir d'enregistrements vidéo de situations d'enseignement-apprentissage en chant de trois pays non francophones¹¹⁴, et d'un échantillon d'enregistrements audio de dix voix chantées d'enseignants d'éducation musicale. La fenêtre ouverte sur d'autres pays européens est justifiée par la nécessité d'apporter un éclairage nouveau, étranger au contexte circonscrit de l'Éducation musicale française et indifférent aux prescriptions éducatives de celle-ci. L'échantillon de voix chantées d'enseignant, par les données tangibles qu'il apporte, est pensé comme un moyen de vérification des résultats de l'analyse qui s'appuie majoritairement sur un matériau déclaratif, dont la prégnance dans cette enquête donne aux résultats un caractère provisoire.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

L'éclairage apporté par la consultation de ce corpus nous amène à considérer deux points : en premier lieu, le constat d'un discours tendu, parfois paradoxal, envahi de subjectivité dans lequel le chant de l'enseignant est vécu par les locuteurs comme le lieu de l'engagement le plus entier et le plus nécessaire à la pratique de l'enseignant d'éducation musicale, irrigant toutes les dimensions de sa personnalité musicale et de ses compétences éducatives. En second lieu, une difficulté à définir le chant autrement

¹¹⁴ Sur trois situations, deux sont toutefois atypiques dans la mesure où elles présentent des situations d'apprentissage en chant transposées *hors de la classe* : présentées lors de conférence, dans un cas, avec les élèves qui s'étaient déplacés pour l'occasion, dans l'autre cas, sans les élèves (leurs productions vocales sont visionnées sur écran lors de la conférence) dont la place est prise par le public qui écoute la conférence : le conférencier, qui est enseignant d'éducation musicale, fait travailler un chant au public.

que comme une manière d'être, dans laquelle se dissolvent les notions de technique vocale et de manière de chanter. Le « comment chanter » de l'enseignant, dans les discours, est laissé de côté.

La problématique qui se dessine est donc la suivante :

La voix chantée de l'enseignant d'éducation musicale est surinvestie dans son rôle de moteur des apprentissages vocaux, mais la dimension du « comment chanter » est la grande absente de tous les discours de l'enquête.

À la lumière de l'état de la recherche présenté, la problématique de l'étude suggère alors l'hypothèse suivante :

Derrière tout ce qui touche à la voix chantée de l'enseignant, se profilent des questions esthétiques qui pèsent sur les choix didactiques de la discipline.

La lisibilité des attendus en est affaiblie, et le lien entre un savoir chanter et un savoir chanter enseignable en est fragilisé.

Autour de cette hypothèse centrale se greffent les hypothèses secondaires suivantes :

- Il existe en Éducation musicale un modèle vocal « légitime », mais il est problématique et évolutif.
- Le silence des discours sur le « style d'exécution » renvoie à des pressions d'origine socio-historique et éducative.
- Ces pressions freinent la réflexion sur la dimension esthétique de la transposition didactique du chant.
- Le « style d'exécution » d'un enseignant est une composante forte de l'efficacité perçue de son chant.

PRINCIPAUX CONCEPTS CONVOQUÉS

Les concepts clés auxquels font appel ces hypothèses réfèrent aux sciences du langage, des faits sociaux, des arts, aux sciences physiques et aux sciences de l'éducation.

Parmi ces différentes sciences, cinq cadres disciplinaires sont convoqués : dans le cadre de la linguistique : la stylistique interprétative¹¹⁵, la lexicologie¹¹⁶ et l'analyse

¹¹⁵ MOLINIÉ, G., *La stylistique*, PUF, 1993.

¹¹⁶ PICOCHÉ, J., *Précis de lexicologie française*, Nathan, 1977.

sémique¹¹⁷; dans celui de la sociologie : la théorie de l'*habitus*¹¹⁸ ; en musicologie : la musicologie analytique, la musicologie de la chanson¹¹⁹ ; en acoustique musicale : l'analyse par spectrogrammes de la voix chantée¹²⁰ ; en sciences de l'éducation : les pratiques sociales de référence¹²¹ et la transposition didactique¹²², deux concepts pertinents, mais qui restent difficiles à manipuler compte tenu de la spécificité de l'objet. L'ensemble du matériau déclaratif obtenu fait appel à la méthodologie de l'analyse de contenu¹²³.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

En tant que discours, les textes officiels du corpus en présence sont à analyser en s'intéressant à ce qui en constitue le matériau premier : les mots. L'analyse de contenu est donc le premier outil auquel nous référons. L'analyse catégorielle et l'approche quantitative qu'elle entraîne permet dans un premier temps de structurer le discours des Rapports de Jurys¹²⁴ pour en identifier les choix en matière de vocalité. C'est toutefois davantage l'approche qualitative qui fournit les moyens d'une analyse de ces choix. Les mots qui sont utilisés pour parler du chant ne relèvent pas d'une sélection aléatoire, mais de ce que Laurence Bardin, désigne comme « un processus de parole investi de la subjectivité de l'informateur ». L'analyse des mots utilisés pour désigner le chant, leur évolution au cours des différentes séries de Rapports de Jurys, constituent donc une piste possible propre à faire émerger les conceptions qu'ils renferment.

D'autres détours sont nécessaires à la mise en ordre du discours sur le chant, dont le caractère non consensuel et « le régime de littérarité¹²⁵ » tend à brouiller la lisibilité. C'est pourquoi, le matériau textuel recueilli ici appelle des outils

¹¹⁷ GALISSON, R. « Analyse sémique, actualisation et approche du sens en méthodologie », in *Langue française* N° 8, 1970, p. 107-116.

¹¹⁸ BOURDIEU, *op. cit.*

¹¹⁹ RUDENT, C., *op. cit.*, LE VOT, G., *art. cit.*, CHABOT-CANET, C., *op. cit.*

¹²⁰ CASTELLENGO, M., *op. cit.*, HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée », *art. cit.*

¹²¹ MARTINAND, J. L., « Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », in *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, Caen, 1989, p. 23-29.

¹²² CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique*, 2^e édition, La Pensée sauvage, 1991

¹²³ BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, PUF, 1977

¹²⁴ L'ensemble des discours écrits analysés représentent, pour l'Agrégation externe : 38 Rapports de Jurys, pour le CAPES : 33 Rapports. Chaque Rapport est découpé en nombre de phrases, considéré comme « unité d'enregistrement » en vue de la catégorisation des thèmes récurrents et du comptage fréquentiel des « items de signification » en lien avec ces thèmes. Voir Bardin, *op. cit.*, p. 135. Cette méthodologie est explicitée dans ses détails lors de l'analyse présentée.

¹²⁵ C'est-à-dire la dimension littéraire qui caractérise un texte par rapport à un autre. MOLINIÉ, G., *La stylistique*, *op. cit.*

supplémentaires d'analyse qui lui sont particulièrement adaptés : l'analyse de contenu est complétée par la stylistique interprétative et la technique d'élucidation des termes que constituent la lexicologie et l'analyse sémique. Ces outils font émerger des stratégies langagières derrière lesquelles on a identifié des attentes et des idéaux, mais aussi des non-dits et des silences. Ces stratégies sont en soi des indices qui apportent des éléments de compréhension aux conceptions d'arrière-plan qui opacifient souvent la surface du discours. Elles sont très investies dans les entretiens que nous avons recueillis : la méthode d'analyse séquentielle et de l'énonciation¹²⁶ sont des outils précieux pour faire émerger ce à quoi travaille le discours quand celui-ci parle du chant. Par sa relation à l'être, le chant s'arroge la fonction de franchir les limites d'un discours qui, du caractère convenu imposé par une posture institutionnelle et un droit de réserve chez les IPR notamment, devient, au cours de l'entretien, une forme de récit de soi et une expérience de pensée qui nous sont livrés¹²⁷.

L'ensemble des résultats obtenus s'appuie sur un matériau déclaratif, c'est là un aspect discutable de l'étude, mais c'est une condition liée d'une part à notre objectif, celui d'interroger l'Institution sur ses propres choix de vocalité, d'autre part, au public de personnes interrogées, majoritairement représenté par des Inspecteurs, qui, en tant que fonctionnaires d'autorité, ne pouvaient être impliqués dans aucun autre type d'enquête. Face à une posture légitime de retrait, la technique de l'entretien semi directif nous a fourni les moyens de laisser affleurer, derrière les petites raisons, les raisons importantes.

Le second type de matériau est celui qu'offrent les répertoires vocaux, issus des sujets imposés aux épreuves orales des concours, qui font appel aux outils de l'analyse musicale : en effet, l'approche didactique de ces répertoires ne saurait faire l'économie d'une analyse musicale qui mette en valeur le « plan du schéma » et sa relation au « plan de l'usage »¹²⁸. Par exemple, dans le domaine de la chanson populaire phonographique, répertoire privilégié dans les épreuves vocales du CAPES¹²⁹, les

¹²⁶ L'analyse séquentielle et énonciative de chaque entretien est fournie sous forme de tableau dans la suite de leur transcription, en Annexes 18 à 32, sous forme de tableaux.

¹²⁷ Signalons toutefois que toutes les personnes ayant accepté d'être interrogées aiment profondément le chant.

¹²⁸ MEEÛS, N., *art. cit.*

¹²⁹ Depuis 2000, les épreuves vocales consistent pour le candidat à chanter en s'accompagnant à un instrument polyphonique, un chant (ou une partie de ce chant) qui lui est imposé. *Arrêtés des 10 juillet 2000 et 21 juillet 2003*

connaissances en musicologie de la chanson sont essentielles : elles permettent de mettre en valeur la force expressive et les différents éléments de « l'interprétation », cet élément constitutif du « chant de chanson¹³⁰ » ; ce faisant, elles donnent la mesure des contraintes stylistiques qui s'imposent au candidat, (comme à l'enseignant), et interrogent les conditions d'un style d'exécution adapté à la voix du candidat et à la situation éducative, sans rompre avec le « style vocal » de la chanson. L'ajustement nécessaire dicté par ces contraintes d'origine multiple (les contraintes stylistiques, éducatives, et liées aux compétences vocales et instrumentales du candidat) postule que la chanson soit repensée comme un nouvel objet, en maintenant sa cohérence stylistique et sa force d'expression ; elle devient alors un *possible interprétatif*.

Les répertoires imposés par les épreuves orales des concours s'annoncent donc comme un matériau dont il est nécessaire d'analyser la *variabilité* en termes de réécriture et d'interprétation dans le cadre de leur travail en classe, dans la connaissance des styles vocaux auxquels ils réfèrent, savants ou populaires. Envisager ces répertoires vocaux comme *possibles interprétatifs* renvoie à une réflexion sur leur faisabilité, en termes de pertinence didactique et esthétique. L'approche didactique de ces chants imposés nous engage à proposer, à l'appui de leur analyse musicale, des exemples de leur réécriture possible en mettant en valeur les différents degrés de complémentarités ou de concurrences qui peuvent s'exercer entre le plan du « schéma » et celui de l'exécution. Ces exemples ne prétendent pas au « modèle », ils cherchent à rendre compte de ce à quoi travaille l'utilisation didactique d'un chant, de son autonomie artistique et comment, dans ce processus, la notion de style d'exécution prend du sens.

Si la situation d'évaluation rend artificielles ces données, et en limite ainsi la portée, l'ensemble de cette analyse interroge les conditions de la « transposition didactique¹³¹ » d'un chant¹³². Nous utilisons ce concept avec prudence, en ayant conscience de son adéquation partielle à la spécificité de l'objet ici soumis à la

¹³⁰ Nous empruntons cette expression à Catherine Rudent dans une communication orale, au sujet de la notion de typicité vocale et du style interprétatif nécessairement lié, en chanson, à son interprète (le chanteur).

¹³¹ CHEVALLARD, Y., *op. cit.*

¹³² Ces conditions ont été étudiées lors de l'étape de la transposition interne du chant, c'est-à-dire au moment du choix par l'enseignant du répertoire vocal ; voir TRIPIER-MONDANCIN, O., « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège », Université de Toulouse, 2013.

transposition : le chant en tant que faire, s'approprie plus difficilement une théorie reposant sur la transposition d'un savoir savant¹³³. Si nous y avons recours lors de l'analyse des répertoires, c'est en en signalant les limites. De plus, notre démarche interroge davantage le processus d'appropriation du chant par le candidat futur enseignant, au profit d'un nouvel objet adapté à sa propre voix, à la cohérence stylistique possible, qui tient compte des nécessités éducatives dans lesquelles est pensée son exécution ; le but de cette démarche est d'interroger cette étape d'appropriation en tant que lieu possible d'élaboration de la notion d'un style d'exécution spécifique au contexte de l'éducation musicale.

Le concept de pratiques sociales de référence¹³⁴ suggère les mêmes limites : les chants imposés aux concours qui en sont issus, présentent des spécificités stylistiques qui peuvent être problématiques dans le contexte éducatif ; même en suggérant, comme le fait A. Bourg, que « la transposition ne peut prendre appui directement sur des pratiques comme “référence”, qu'elle s'appuie forcément sur une représentation de ces pratiques, sur un modèle de pratique, sur des pratiques objectivées »¹³⁵, le concept, dans le cas de la transposition du chant, fonctionne plus ou moins : la spécificité stylistique, notamment dans le « chant de chanson », dissone avec la notion de pratiques « objectivées », qui fait partie du concept¹³⁶. La prégnance d'un concept partiellement adapté à l'enseignement du chant n'est pas sans soulever de nombreuses questions, tant dans le choix des répertoires que dans les objectifs d'apprentissages vocaux visés.

Un troisième ensemble de données renvoie d'une part à l'analyse par l'observation – celle des enregistrements vidéos, découpées en séquences – et d'autre part, à un outil spécifique d'analyse du son, l'analyse acoustique – pour les

¹³³ Voir à ce sujet BOURG, A., qui propose à l'issue de son analyse de la transposition didactique et des pratiques sociales de référence, le concept de « savoir en acte », adapté à l'enseignement musical : « Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence. Le choix d'un modèle didactique ? *JREM*, vol. 5, n° 1, 2006, p. 79-116. Les études concernant la transposition didactique de pratiques d'éducation musicale ont recours au syntagme “savoirs de référence” utilisé par Chevillard, pour désigner les savoirs à enseigner. CHEVILLARD, Y., « Esquisse d'une théorie formelle du didactique », dans C. Laborde (éd.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, 1988, p.97-118

¹³⁴ MARTINAND, J. L., *op. cit.*

¹³⁵ BOURG, A., *ibid.* p. 108.

¹³⁶ Les pratiques de référence « dans tous les cas [...] doivent être objectivées, et en vérité modélisées sur la base d'observations ou d'anticipations MARTINAND, J. L., « La question de la référence en didactique du curriculum », *Investigações em ensino de Ciências*, vol. 8, n°2, 2003, p. 3. Cité par BOURG, A., *art. cit.* p. 105.

enregistrements audio de dix voix chantées d'enseignants. Ces nouveaux objets sont commentés par un ensemble de cinq IPR. Les éléments tangibles, mesurables que donne à voir cette analyse par spectrogrammes, viennent contrebalancer le poids, dans cette étude, du matériau déclaratif. L'analyse acoustique par spectrogrammes est réalisée selon le logiciel d'analyse acoustique *Sonic Visualiser*, à partir duquel les descripteurs les plus usuels de la voix chantée sont mis en relief¹³⁷. Bien que sommaire, cette analyse apporte des éléments de réponse aux questions récurrentes de l'enquête, et, par le caractère irréfutable de certaines données qu'elle met en lumière, apporte de nouveaux résultats : d'une part, elle donne du sens à certains paradoxes relevés, et d'autre part, elle permet le surgissement d'éléments nouveaux, voire inattendus. L'analyse croisée des commentaires, des données acoustiques des dix voix enregistrées et des répertoires chantés, interroge la place réelle que tient la notion de style d'exécution dans la vocalité d'un enseignant et permet de mesurer le rôle des choix esthétiques dans la qualité vocale ressentie par les auditeurs de l'enquête.

PLAN DE LA THÈSE

La thèse s'articule en trois grands mouvements.

Le premier livre interroge la présence d'un « modèle vocal » de référence dans les discours écrits produits entre 1975 et 2013, en faisant l'hypothèse que ce modèle existe, mais qu'il est évolutif. De fait, il s'annonce dès le départ très problématique et s'engage dans une évolution que nous analysons dans les chapitres I et II, à travers les différentes séries de Rapports de Jurys de concours. Un point d'aboutissement à cette évolution est marqué par le document d'accompagnement des programmes d'Éducation musicale de 2008, document emblématique de la nouvelle orientation des conceptions sur le chant depuis l'année 2000 (chapitre III). Cette première étape ouvre sur l'hypothèse principale selon laquelle le chant est un lieu de tension parce qu'il met en jeu des problématiques esthétiques fortes, hypothèse qu'on cherchera, dans le second livre, à confirmer ou infirmer dans les discours oraux où la pensée sur le chant s'exprime dans toute sa complexité.

¹³⁷ Le logiciel d'analyse acoustique *Sonic Visualiser* possède en outre un ensemble de fonctionnalités qui permettent le calcul de certains descripteurs audio plus fins. Ces fonctionnalités n'ont pu être utilisées que de façon limitée, nous nous en expliquons lors de l'analyse dans le dernier chapitre de l'étude.

Le livre 2 se consacre à l'analyse de cette complexité : le chapitre IV présente l'échantillon d'entretiens semi-directifs et leur méthodologie d'analyse. Le chapitre V analyse chacun d'entre eux en mettant en valeur leur complémentarité, et la complexité qui affleure à la notion de vocalité d'un enseignant ; celle-ci s'y exprime comme le lieu de toutes les attentes, de tous les possibles, et de nombreux paradoxes : le chant de l'enseignant se constitue en un objet se débattant entre un passé qui ne lui fournit pas l'ancrage d'une tradition vocale sereine, et une évolution très rapide de l'environnement musical de la société dans laquelle il doit faire sa place. Les indices d'un rapport tendu à la notion de « style vocal », les contraintes d'une flexibilité nécessaire à l'évolution des pratiques musicales de référence, la crainte d'une perte de crédibilité en regard de la puissance des médias dans les goûts et les attentes des élèves, tout en constituant le moteur des transformations de la discipline, tendent à vouloir faire de la voix chantée de l'enseignant l'expression d'une neutralité esthétique, dans laquelle les compétences de savoir-être de l'enseignant l'emportent sur toutes les autres. Le chapitre VI s'attache à trouver les raisons selon lesquelles le chant de l'enseignant constitue le terrain privilégié de ces tensions, dans une approche socio-historique, anthropologique et didactique. Le silence maintenu sur la dimension esthétique est alors à interroger dans son rapport aux répertoires, aux choix esthétiques de L'Éducation musicale.

C'est par cette entrée que s'ouvre le troisième livre de l'étude : le chapitre VII analyse les répertoires vocaux valorisés pour en faire émerger la vocalité, non plus attendue, mais nécessaire, et tente, à travers une analyse musicale et didactique de ces répertoires, de définir les éléments constitutifs de la vocalité d'un enseignant : la *présence* dans la voix, dans l'interprétation, cette dimension essentielle de la vocalité d'un enseignant, s'annonce ici comme un point d'aboutissement à un processus, plutôt que comme un donné de l'individu. C'est dans son élan vers une vocalité adaptée à l'éducation musicale que le huitième et dernier chapitre de l'étude propose un nouveau matériau, celles qui donnent à entendre des exemples musicaux vivants, à partir desquels les hypothèses et résultats précédents pourront être vérifiés : la notion de « style d'exécution » est-elle maintenue dans sa zone muette dès lors que le chant se fait entendre ? Quels rôles les répertoires jouent-ils dans l'efficacité vocale ressentie ? C'est en somme un peu l'heure de vérité de la thèse : la confrontation avec certaines données tangibles de l'échantillon de voix enregistrées, révélées par des analyses acoustiques,

permet de répondre à la dernière hypothèse selon laquelle le style d'exécution vocale d'un enseignant est ce qui détermine son degré de crédibilité. A l'issue de cette analyse, les moyens d'une identification des composantes de la voix chantée d'un enseignant d'éducation musicale, dans ses dimensions acoustiques, techniques et stylistiques pourront être prises en charge au bénéfice d'une élaboration de profils vocaux possibles dans lesquels les nombreux paradoxes relevés à l'endroit de la voix, tout au long de l'étude, prennent alors du sens.

LIVRE 1.

LE CHANT DANS LES ÉCRITS : DU MODÈLE UNIQUE À L'ABSENCE DE MODÈLE

1 Le modèle vocal dans les Rapports de Jurys de Concours : tension et évolutivité

Pour ouvrir ce travail, le chant de l'enseignant en éducation musicale est présenté à travers ce qui en est attendu à l'entrée du métier : la place qui lui est faite dans les maquettes de concours, ainsi que dans les Rapports de Jurys des concours publiés à la fin de chaque session, nous permettra d'évaluer dans un premier temps l'importance qui lui est accordée parmi les nombreuses compétences évaluées. Notre première hypothèse selon laquelle il existe un « modèle légitime » mais évolutif, nécessite que soit interrogée l'existence d'un modèle vocal de référence dans le milieu de l'Éducation musicale, c'est-à-dire un ensemble constitué de traits techniques et esthétiques, à partir duquel se forme une représentation du savoir-chanter. Les textes que constituent les Rapports de Jurys de Concours (*RJC*) nous fournissent un matériau propice à cette exploration : leur « régime de littérarité¹³⁸ » les hisse au rang de discours faisant autorité, à travers lesquels des attitudes valorisées et des attitudes rejetées seront définies par l'analyse de contenu. Cette démarche cherche à faire émerger les attendus de l'Institution dans le domaine des épreuves vocales des concours, dont les différentes maquettes, entre 1976 et 2008, permettent une première visibilité : la proportion allouée aux épreuves vocales par leur coefficient dans l'obtention du concours est ici considérée comme un indice de l'importance accordée au chant. Dans un second temps, une analyse catégorielle des discours permettra d'identifier la présence d'un modèle vocal, et avec lui, la présence d'un contexte artistique de référence.

¹³⁸ MOLINIÉ, G., *La stylistique*, PUF, 1993, p. 54.

1.1 Un « modèle » qui existe

1.1.1 *Les maquettes de concours : un état des lieux*

Un premier regard sur l'évolution de la place du chant dans les maquettes de concours permet de mettre en avant le statut singulier de l'activité vocale dans les pratiques musicales attendues chez les enseignants : qu'il s'agisse du CAPES ou de l'Agrégation, le chant est omniprésent dans les épreuves orales des concours, mais cette présence s'affirme toujours dans un couplage avec d'autres disciplines, de façon explicite ou implicite. Depuis 1973, date d'ouverture du premier CAPES d'Éducation musicale et chant choral¹³⁹, son importance dans l'évaluation finale des candidats est en constante évolution, mais, que ce soit dans le titre des épreuves ou dans leurs contenus, il est couplé à d'autres compétences : devenu obligatoire au CAPES dès 1976, il est toujours associé, dans l'intitulé de l'épreuve, à l'exécution instrumentale, avec laquelle il forme un duo jusqu'en 2000 : il s'agit de l'épreuve instrumentale et vocale, dans laquelle le candidat interprète, accompagné par un pianiste professionnel « mis à disposition », un des chants qu'il aura travaillés auparavant. Par ailleurs, chanter est une pratique implicitement présente dans les épreuves de Déchiffrage et Accompagnement improvisé, ou encore, dans l'Épreuve professionnelle de la maquette de 1991. Les schémas ci-dessous, repris des travaux d'Odile Tripier-Mondancin, donnent à voir cette évolution¹⁴⁰ :

¹³⁹ ARRÊTÉ du 5 juillet 1972, (*JO du 17 août*). Création du Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du second degré d'une section d'Éducation musicale et chant choral

¹⁴⁰ TRIPIER-MONDANCIN, O., *L'éducation musicale au collège depuis 1985, valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*, Thèse en musicologie et sciences de l'éducation, Université de Toulouse II, Le Mirail, tome 1, 2008, p. 263-264. Ces schémas présentent la proportion allouée à chaque épreuve (écrite et orale) par les coefficients ; nous les reprenons ici pour mettre en valeur la place accordée aux seules disciplines (ombrées sur les graphiques) où le chant est impliqué dans le résultat final du concours.

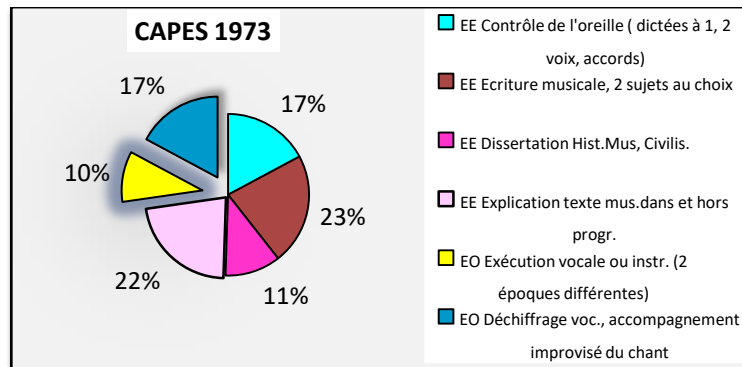


Figure 1 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1973 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).

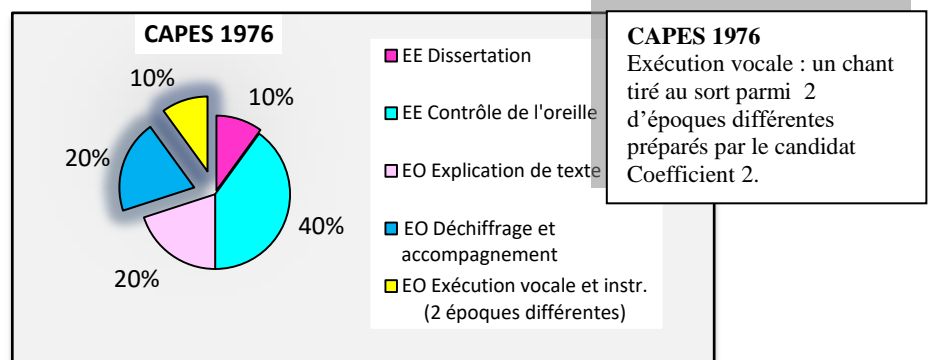


Figure 2 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1976 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).

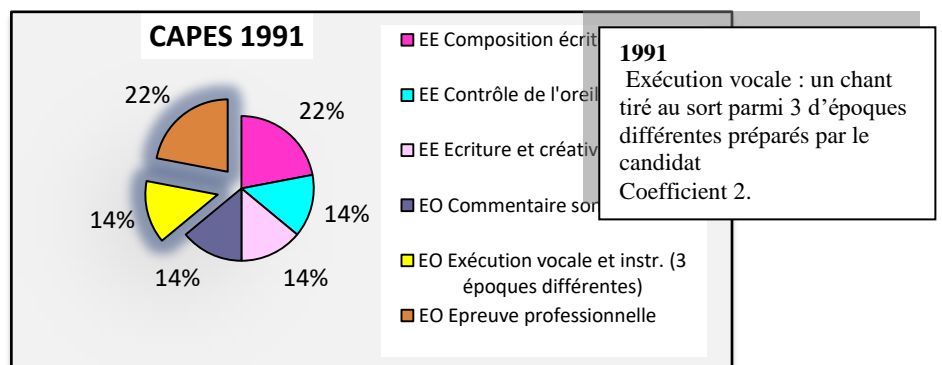


Figure 3 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1991 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).

Dans le concours de l'Agrégation, dès sa première mouture¹⁴¹ (1975), le chant a cette même permanence implicite : en dehors de l'exécution instrumentale et vocale, il

¹⁴¹ ARRÊTÉ (JO du 4 septembre 1974). Création d'une agrégation d'Éducation musicale et chant choral.

est sous-entendu dans deux autres épreuves de l'oral : Direction de chœur, Accompagnement et improvisation :

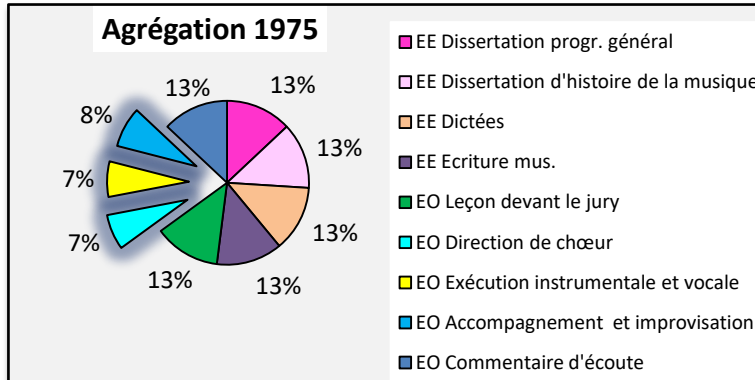


Figure 4 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans l'Agrégation, maquette de 1975 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).

Dans la maquette de 2000¹⁴², le chant dans sa forme spécifique n'apparaît plus : l'Exécution instrumentale et vocale est supprimée au profit d'une épreuve de « Pratique Instrumentale » qui cumule accompagnement, improvisation et déchiffrage vocal d'une mélodie avec paroles. La maquette suivante, en 2009, ne changera pas cette distribution¹⁴³ :

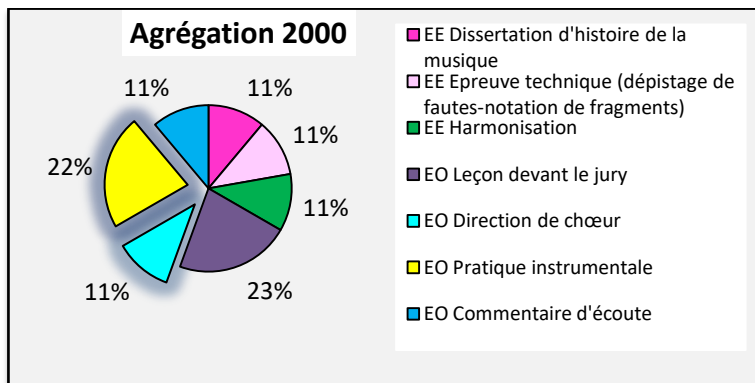


Figure 5 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans l'Agrégation, maquette de 2000.

¹⁴² Date à partir de laquelle l'Agrégation d'Éducation musicale devient « Agrégation de musique ». ARRÊTÉ du 10 juillet 2000, JO du 29 juillet 2000.

¹⁴³ Elle sera augmentée de l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'État », imposée désormais dans tous les concours de recrutements d'enseignants. ARRÊTÉ du 28 décembre 2009, JO du 6 janvier 2010

En 2012, il est décidé de renommer l'épreuve de Pratique instrumentale en *Pratique instrumentale et vocale*, « modification qui stipule désormais, et ce n'est pas anodin, qu'il s'agit aussi d'une épreuve de pratique vocale¹⁴⁴. »

En 2000, la disparition de l'épreuve spécifique de chant touche la nouvelle maquette du CAPES, dans laquelle le chant est disséminé parmi les trois épreuves orales¹⁴⁵ : dans l'épreuve de Direction (DIR), où il est couplé avec la gestique et les techniques d'apprentissage orales, ainsi que dans les épreuves d'Arrangement (ARR) et de Dossier (DOSS), où le candidat doit obligatoirement chanter en s'accompagnant lui-même à un instrument polyphonique mis à sa disposition (clavier) ou qu'il apporte : la proportion impartie au chant dans le résultat final du concours tend à être fortement augmentée par rapport aux maquettes précédentes :

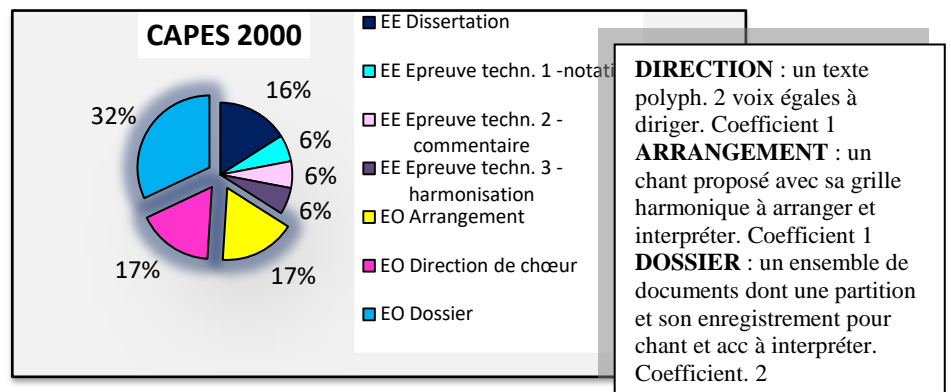


Figure 6 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 2000.

Depuis 2009, c'est à la Direction de chœur de se fondre dans la nouvelle épreuve de « Dossier » et au chant de réapparaître sous la forme d'une exécution vocale préparée et accompagnée par le candidat dans l'épreuve nommée « Leçon ».

¹⁴⁴Extrait du *Rapport de Jury de l'Agrégation externe, section musique*, session 2012. Document disponible sur <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>

¹⁴⁵Nous signalons que cette nouvelle répartition du chant a impliqué pour notre recherche une nécessaire rupture méthodologique : il a fallu rassembler artificiellement les commentaires impartis au chant à travers les rapports des trois épreuves (Direction, Arrangement et Dossier), et indiquer dans leur analyse leur origine d'extraction selon le code DIR/ARR/DOSS.

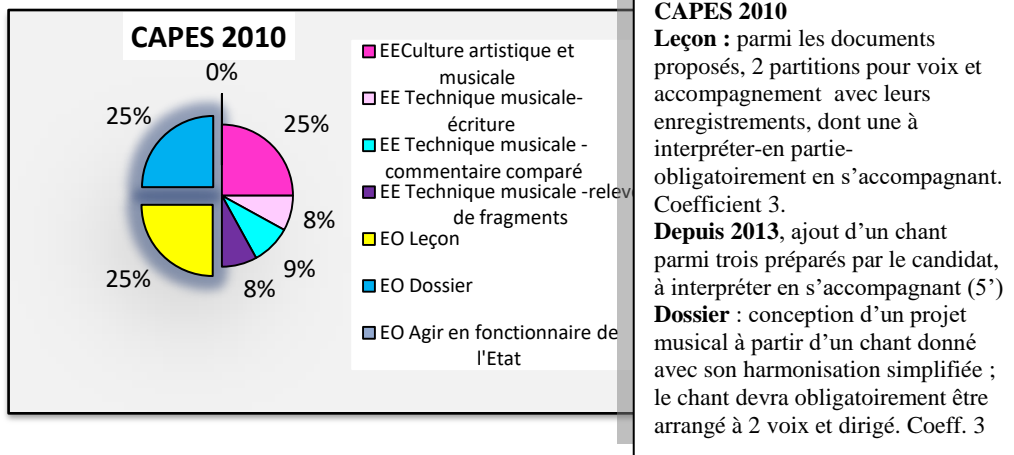


Figure 7 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 2010.

Par-delà les effets du reformatage des maquettes imposé par le ministère¹⁴⁶, la dissémination du chant dans les épreuves orales du CAPES et de l'Agrégation qui corrobore la disparition de l'épreuve vocale spécifique des deux concours, est à analyser selon plusieurs angles. Tout se passe en effet comme si le chant était placé « partout où l'on peut », affirmant ainsi l'importance grandissante qui lui est accordée dans l'obtention du concours. Sans doute parce que, selon le mot de D. Cohen-Lévinas « la présence de la voix est cachée dans le musical¹⁴⁷ » et qu'à ce titre, le chant transmet et extériorise le musical. Cependant, dans le contexte d'évaluation que constituent les concours, cette forme d'ubiquité du chant dans la musique comporte plusieurs biais : si la légitimité de la part qui lui est accordée est irréfutable, le couplage à d'autres pratiques que lui fait subir cette nouvelle organisation – l'accompagnement, le déchiffrage, la direction, voire l'improvisation – non seulement rend la tâche des évaluateurs complexe, mais, de plus, opacifie les attentes dans ce domaine pour les candidats. De fait, à mesure que le chant gagne presque toutes les disciplines de l'oral, la lecture des attendus le concernant dans les Rapports de Jurys de Concours, perd en lisibilité. Ce phénomène fait écho à la place très importante donnée au chant dans les

¹⁴⁶ Reformatage réalisé à partir de 2000 pour des raisons économiques : G. Azen alors IGEN, évoque, dans l'entretien qu'il nous a accordé en avril 2012, l'injonction de la part du ministère de l'Éducation Nationale de diminution des épreuves orales des concours du CAPES et de l'Agrégation externes. A partir de 2011, l'insertion de l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'état » imposée à tous les concours de toutes les disciplines amplifie la dérégulation des épreuves de l'oral.

¹⁴⁷ COHEN-LEVINAS, D., *La voix au-delà du chant*, Paris, Vrin, 2006, p.50.

programmes d'Éducation musicale de 2008¹⁴⁸, ainsi qu'à la façon dont les remarques sur le chant se parcellisent dans les Rapports de Jurys du CAPES des années 2011-2013, truffés d'extraits de textes officiels dont les rappels sont récurrents d'une année à l'autre, qu'il s'agisse des modalités des épreuves d'admission ou des programmes de 2008¹⁴⁹.

Placer le chant « partout où l'on peut » et le coupler ainsi à d'autres compétences, peut aussi être envisagé comme l'expression du niveau d'insatisfaction des modalités d'évaluation qu'entraînait, avant 2000, l'épreuve d'exécution vocale. Nous verrons comment celle-ci n'a pas fourni de réponse adéquate à la mission de faire chanter en Éducation musicale et pour quelles raisons. Cependant, réinsérer, en 2013, dans l'épreuve de « Leçon » au CAPES¹⁵⁰, l'interprétation d'un chant et de son accompagnement préparés par le candidat, peut être entendu comme l'aveu d'une difficulté à évaluer les compétences vocales d'un candidat en dehors d'une prestation préparée, en même temps que l'affirmation, de la part de l'Institution, de sa place centrale dans le métier d'enseignant d'éducation musicale. L'obligation pour le candidat de s'accompagner lui-même en chantant, quelles que soient les épreuves, rend difficile l'évaluation des compétences vocales en tant que telles¹⁵¹. En creux de cette nouvelle disposition, c'est aussi le niveau en chant des candidats qui est interrogé¹⁵², le rapport au chant qu'ils nourrissent, la façon dont, en France, est assumé le caractère essentiel du chant dans le parcours du musicien futur enseignant.

¹⁴⁸ Notamment par le fait de la disparition, dans les programmes de 2008, de la pratique instrumentale comme objectif de travail en classe ; même s'il a toujours été très présent dans les programmes, le chant habite désormais tous les espaces d'apprentissages ; on relève alors pas loin d'une vingtaine de « compétences » à atteindre par les élèves dans le domaine de « la voix et [du] geste ». Voir *B.O. spécial, n° 6 du 28 août 2008*, p. 11.

¹⁴⁹ Sur les 330 phrases de cette série de Rapports de Jurys de CAPES (2011-2013), on relève 91 occurrences (soit 28% du discours total sur le chant), de rappels, citations et/ou explicitation des textes officiels, à la fois textes réglementaires des épreuves du concours et textes des programmes d'enseignement dont des paragraphes entiers sont textuellement cités.

¹⁵⁰ Cette épreuve est actuellement nommée « Mise en Situation Professionnelle ».

¹⁵¹ La prestation vocale consiste toujours, depuis 2000 dans les deux concours, quel que soit le contexte de l'épreuve (chant préparé ou non), à « chanter en s'accompagnant » à un instrument polyphonique.

¹⁵² L'ajout de cette épreuve vocale au sein de la Leçon est né de la demande concertée des IPR membres des jurys, tant l'évaluation et le niveau des résultats en chant dans les épreuves de l'oral étaient devenus préoccupants. (*Entretien n° 8*, l. 361-365 et 381-384.)

1.1.2 *Les Rapports de Jurys de Concours : grille de catégorisation*

L'échantillon de Rapports de Jurys est divisé en séries¹⁵³, chacune correspondant aux modifications plus ou moins importantes des maquettes de concours présentées ci-dessus ; pour le CAPES, la première série ici analysée est celle de 1976 à 1990, choix signifiant par rapport au fait que l'exécution vocale y est devenue obligatoire et distincte de l'exécution instrumentale¹⁵⁴. On considère donc quatre séries de Rapports de Jurys :

- Première série CAPES (1) : 1976-1991
- Deuxième série CAPES (2) : 1992-2000
- Troisième série CAPES (3) : 2001-2010
- Quatrième série CAPES (4) : 2011-2015

Pour l'Agrégation, les trois séries de 1975 à 2010 sont traitées dans l'étude :

- Première série Agrégation (1) : 1975-1988
- Deuxième série Agrégation (2) : 1989-2001
- Troisième série Agrégation (3) : 2002-2010

On obtient ainsi un ensemble de soixante et onze textes, dont l'analyse de contenu selon la méthode de L. Bardin¹⁵⁵, fait émerger quatre grandes thématiques¹⁵⁶ :

- les qualités vocales attendues (thématique 1)
- le rapport au chant du candidat (thématique 2)
- les répertoires présentés au concours (thématique 3)
- la relation entre le chant et le métier d'enseignant d'éducation musicale (thématique 4)

Chacune d'entre elles, sauf la thématique 4, est déclinée en un certain nombre de composantes et sous-composantes que nous détaillons ci-après.

D'une série de rapports à une autre, mais aussi d'un concours à un autre (du CAPES à l'Agrégation), on va considérer la disparition ou l'apparition de certaines composantes et/ou sous-composantes dans une thématique donnée, comme l'indice d'une évolution des tendances. Le pourcentage de chacune des sous-composantes est réparti en « attitudes rejetées » et en « attitudes valorisées » ; cette répartition s'avère

¹⁵³ Les Rapports de Jurys paraissent chaque année au terme des sessions de concours. Ils sont ici regroupés en « séries » en fonction des modifications des maquettes de concours. Ils sont abrégés dans les tableaux et graphiques selon le sigle *RJC*, Rapports de Jurys de Concours.

¹⁵⁴ Contrairement aux années antérieures où le candidat peut choisir entre le chant ou l'instrument ; la majorité des candidats étant instrumentiste, les commentaires sur le chant avant 1976 sont très peu significatifs.

¹⁵⁵ BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, PUF, 1977.

¹⁵⁶ On relève et rassemble selon une thématique tous les items de signification qui s'y rapportent, à l'intérieur d'un Rapport. Le nombre d'occurrences relevées pour chaque thème est ensuite transformé en pourcentage à partir du nombre total de phrases qui constituent ce Rapport. Les différents tableaux, joints en Annexes, font apparaître ces deux types de données (nombre d'items présents/pourcentage par rapport au nombre total de phrases).

particulièrement bien adaptée au type de discours faisant autorité¹⁵⁷ que constituent les Rapports de Jurys ; elle permet de nuancer l'analyse quantitative si on admet que les « attitudes rejetées » correspondent à celles qui sont observées, et les « attitudes valorisées » à celles qui sont attendues¹⁵⁸.

Que dit cette catégorisation de la manière de chanter attendue dans les concours d'enseignement de l'éducation musicale ? Si, comme nous en faisons l'hypothèse, un modèle vocal existe au début de la période étudiée, comment évolue-t-il ?

Utilisée pour l'ensemble du corpus de Rapports de Jurys, la grille de catégorisation thématique présentée ci-dessus permet de mettre en valeur les transformations de la demande en chant comme des indicateurs du niveau de fidélité au modèle qui émerge dans la première série de Rapports de Jurys, ou au contraire, d'écart au modèle. Nous proposons dans un premier temps une description détaillée de la grille de catégorisation des thématiques avant d'entrer dans une démarche plus analytique.

1.1.2.1 Les qualités vocales

Précautions lexicales

L'expression *qualités vocales* est ici utilisée dans une acception plus générale que ce que l'acoustique nomme « la qualité vocale », qui, dans cette branche de la physique, « apparaît comme une notion très complexe, [faisant] intervenir des aspects de prosodie, d'intonation, d'articulation, de hauteur, de rythme, d'intensité, de timbre spectral¹⁵⁹ » de la voix parlée et de la voix chantée¹⁶⁰. Dans ce premier moment de l'étude, les qualités vocales décrites corroborent la notion de « qualité vocale », mais la nature de leurs composantes et sous-composantes, comme le montre le schéma ci-dessous, renvoie à des caractéristiques techniques telles qu'elles sont perçues et décrites par les évaluateurs, qui, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, peuvent

¹⁵⁷ Les Rapports de Jurys de Concours constituent des textes qui s'assimilent au « discours » tel que G. Molinié le définit. cf MOLINIÉ, G., *op. cit.*

¹⁵⁸ Par exemple, dans la deuxième série du CAPES (1992-2000) la thématique « Eléments techniques » recueille un nombre faible d'occurrences ; cependant, si l'on considère la répartition des pourcentages d'attitudes rejetées /valorisées, on observe que seules les attitudes rejetées émergent des Rapports : l'injonction de technique est donc forte, même si les pourcentages de cette composante ont diminué par rapport à la série précédente. Le détail des relevés pour la thématique Qualités vocales dans les RJC du CAPES en fourni en Annexe 1, p. 552.

¹⁵⁹ GARNIER, M., DUBOIS, D., HENRICH, N., CASTELLENGO, M., POITEVINEAU J, (2005) « Étude perceptive et acoustique de la qualité vocale dans le chant lyrique », *SCOLIA* 20, 2005, p. 152.

¹⁶⁰ L'approche acoustique de la voix chantée dans le contexte de l'éducation musicale est abordée au dernier chapitre de la thèse.

être des professeurs de chant, mais aussi des universitaires et des enseignants du second degré :

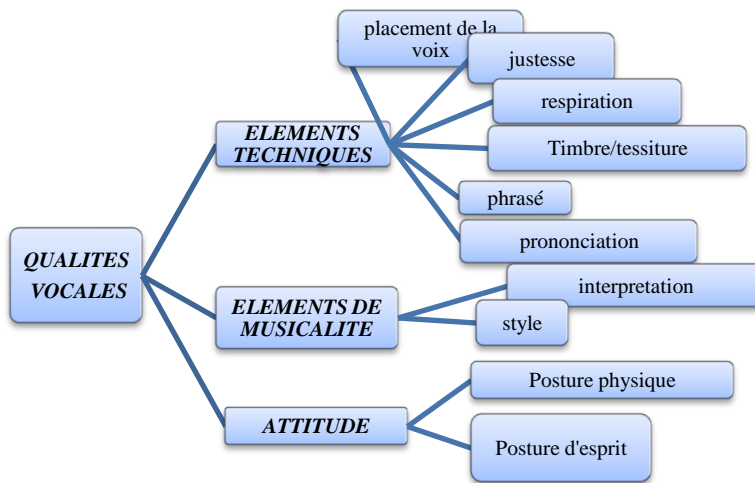


Figure 8 - Composantes et sous-composantes de la thématique « Qualités vocales » dans le corpus de Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).

Aux côtés des éléments explicites de technique vocale, les qualités d'interprétation et de respect du style sont identifiées comme des éléments de musicalité de la voix chantée du candidat, et constituent une seconde composante des qualités vocales¹⁶¹. L'attention accordée, dans les Rapports de Jurys du CAPES et de l'Agrégation, à la posture physique et à la posture d'esprit est telle qu'elle a engendré une troisième composante, relevée sous le vocable plus général d'*attitude*, désignant l'engagement à la fois physique et mental du candidat dans sa prestation vocale¹⁶².

1.1.2.2 Le rapport au chant

Les remarques sur la qualité de la préparation et la considération de l'épreuve par les candidats font l'objet d'une analyse quantitative, tant elles sont nombreuses dans l'ensemble du corpus. Ces remarques sont rassemblées sous la thématique « Rapport au chant », selon l'acception suivante : il s'agit du rapport au chant des candidats, tel *qu'il est perçu par les évaluateurs* ; organisées en « attitudes rejetées » et « attitudes valorisées », ces remarques témoignent en fait du rapport au chant que nourrit

¹⁶¹ Compte-tenu de la polysémie du terme « musicalité », nous donnons des exemples de relevés dans les Rapports de Jurys de l'Agrégation 1975-1988 en Annexe 2, p. 553.

¹⁶² Si le terme « attitude » renvoie à « disposition mentale », il désigne aussi « la manière de tenir son corps ». Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRS, <http://www.cnrtl.fr/lexicographie>. Pour les détails des relevés concernant la thématique Attitude, dans le CAPES et l'Agrégation (1) et (2) voir Annexe 10, p. 564.

l’Institution elle-même. Les pourcentages impartis à cette thématique s’avèrent très caractéristiques de l’importance qui est accordée au chant dans les deux concours¹⁶³.

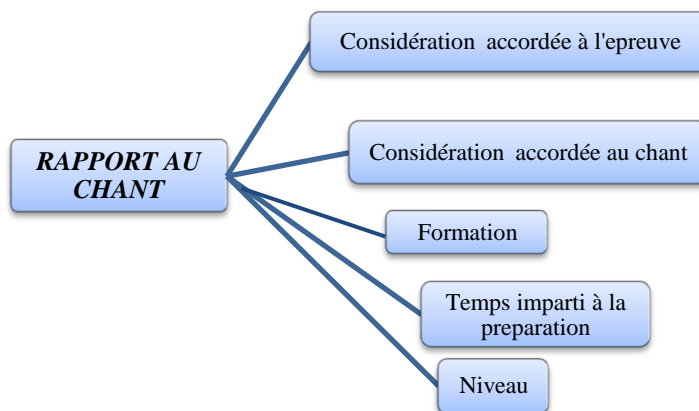


Figure 9 - Composantes de la thématique « Rapport au chant » dans les Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).

Toutes les composantes du Rapport au chant ne sont cependant pas déclinées dans toutes les séries : les deux premières, très prolixes sur la question, dégagent cinq composantes, alors que les deux suivantes n’en comportent plus que quatre :

CAPES EXTERNE			
Composante	RJC (1) – RJC (2)	Composante	RJC (3) – RJC (4)
1	Considération accordée à l'épreuve	1	Considération accordée à l'épreuve
2	Considération accordée au chant	2	Qualité de la préparation
3	Formation	3	Qualité de la présentation
4	Temps imparti		
5	Niveau	4	Niveau (jugement de valeur de la prestation)

Tableau 1 - Modification de la grille catégorielle de la thématique « Rapport au chant », CAPES 1976-2013.

Afin de pouvoir comparer des éléments comparables, on pourra admettre de rassembler sous une même composante « Qualité de la présentation » et « Considération accordée à l'épreuve » ; à leur tour, les composantes « Qualité de la préparation » et « Temps imparti à la préparation » sont avalées par la composante « Formation ». Enfin, la « Considération accordée à l'épreuve » peut être croisée à la « Considération accordée au chant ».

¹⁶³ Ces pourcentages sont visibles dans les tableaux de la thématique « Rapport au chant » dans les deux concours en Annexe 3, p. 554.

Quand la dernière série de Rapports d'Agrégation maintient ces quatre composantes, les séries 3 et 4 des Rapports du CAPES s'acheminent vers une répartition en trois composantes principales : « Considération de l'épreuve » (comprenant « Considération accordée au chant » et « Qualité de la présentation »), « Formation » (comprenant « Qualité de la préparation » et « Temps imparti au chant »), « Niveau ». La mobilité de ces éléments constitue un indice important de l'évolutivité de la demande dans le domaine du chant, quand bien même l'importance qui lui est accordée dans les discours est toujours plus prégnante.

1.1.2.3 Les répertoires

L'évolution des répertoires vocaux est un marqueur fort de l'évolution du profil vocal attendu. La grille de catégorisation fait apparaître trois composantes qui leur sont attachées : origine et nature des répertoires vocaux proposés par les candidats, critères d'originalité, et critères de choix :

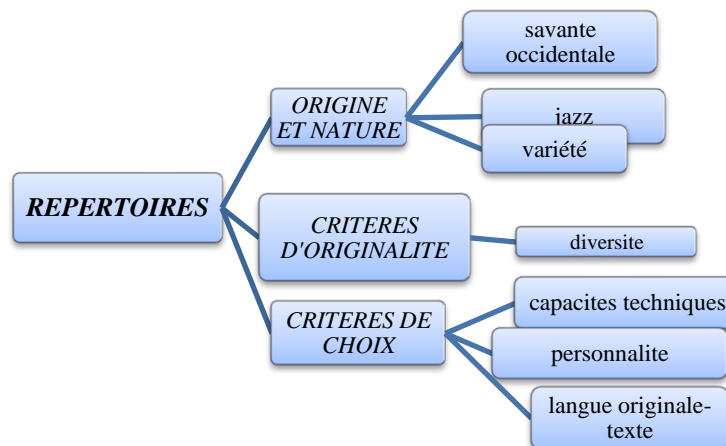


Figure 10 - Composantes et sous-composantes de la thématique « Répertoires » dans les Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).

La répartition selon les répertoires « rejetés » et les répertoires « valorisés » dans le discours n'est possible que dans les deux premières séries de rapports du CAPES et de l'Agrégation, le nouveau format de concours des années deux mille ayant évincé la traditionnelle « Exécution vocale » au profit d'une interprétation vocale dans les trois épreuves de l'oral, à savoir, pour ce qui est du CAPES, « Direction de chœur », « Arrangement » et « Dossier ». Pour ce qui est de l'Agrégation, l'« Épreuve instrumentale » cumule l'interprétation, l'accompagnement au clavier et l'improvisation

d'un chant avec paroles, imposé aux candidats. Les textes musicaux étant désormais des sujets à traiter par les candidats, les Rapports de Jurys ne formulent plus explicitement les titres d'œuvres vocales entendues lors des épreuves. Ces titres apparaissent en partie dans les Rapports sous forme d'exemples. Or, si les chants proposés dans les sujets du CAPES sont identifiés, l'anonymat qui caractérise ceux de « l'Épreuve instrumentale¹⁶⁴ » de l'Agrégation pose un vrai problème musicologique : aux côtés de pièces du répertoire savant occidental, de nombreux chants sont écrits spécifiquement pour le concours par des membres du jury, et d'autres relèvent de compositeurs locaux, difficilement identifiables. Parmi les sujets imposés de « l'Épreuve instrumentale » de l'Agrégation entre 2001 et 2010, cinquante pièces ont été recueillies, dont trente seulement ont pu être identifiées.

Nous verrons que malgré cette rupture, l'évolution des répertoires reste en cohérence avec les grandes tendances de la pensée sur le chant en Éducation musicale entre 1975 et 2015. A partir de 2000, la catégorie « Répertoires » se constitue donc à partir des remarques relevées dans les Rapports sur les pièces vocales circulant dans les concours, ainsi que des exemples de sujets proposés à la fin des Rapports de Jurys dans leur version papier, ou mis en ligne dans leur version informatisée¹⁶⁵.

1.1.2.4 Le chant dans le métier

Dans l'ensemble des séries de Rapports, sont relevées toutes les phrases dans lesquelles le chant ou la voix du candidat sont reliés à son futur métier ; ces phrases forment ce que Laurence Bardin nomme des « relations » ou « co-occurrences »¹⁶⁶. Celles-ci sont des indicateurs forts de la place et du rôle accordés au chant dans le contexte de la classe ; de plus, elles font émerger les représentations que les membres des jurys peuvent se faire de la discipline.

¹⁶⁴ Rappelons que l'« Épreuve instrumentale » désigne en fait une épreuve instrumentale et vocale : avant d'improviser à partir d'un chant imposé, les candidats doivent chanter celui-ci et l'accompagner.

¹⁶⁵ Nous rappelons qu'à partir de 2008, les Rapports de Jurys n'existent plus que sous leur forme informatisés et accessibles à l'adresse <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>

¹⁶⁶ C'est-à-dire « les présences simultanées de deux ou plusieurs éléments dans un fragment de message préétabli » (ici, les passages qui évoquent la relation du chant au métier). In BARDIN, L., *op. cit.*, p. 269.

« L'usage de l'association comme indicateur repose généralement sur le postulat que les éléments associés dans une manifestation langagière sont aussi associés dans l'esprit du locuteur. »¹⁶⁷

Il paraît alors particulièrement instructif d'observer ces associations, afin de dévoiler ce qui, dans le chant, est retenu par les membres des jurys, quand ils évoquent le métier de professeur d'éducation musicale.

Par ailleurs, c'est dans cette thématique qu'apparaît le plus expressément le glissement du chant à la voix, de l'objet d'expression artistique au moyen de communication. La thématique voix/métier constitue ainsi une sorte de baromètre du niveau d'écart ou de proximité entre les compétences vocales évaluées dans les concours et celles que l'enseignant doit maîtriser. Apparaissant souvent à la fin du rapport sur le chant, les unités de signification voix/métier sont celles qui dégagent le plus de tension, voire d'indignation. La thématique voix/métier est un point particulièrement névralgique du discours, et, en tant que tel, mérite une attention accrue.

1.1.3 *Un modèle vite déstabilisé*

1.1.3.1 La technique du chant savant occidental fortement représentée

Si les Rapports de Jurys sont réputés pour leur caractère peu flatteur à l'égard des candidats, il faut admettre que leur niveau de tension, particulièrement élevé quand il s'agit des rapports sur le chant¹⁶⁸, ne relève pas de la seule tradition : le recours à une large panoplie rhétorique et toute l'ambiguïté qui en découle, ne sont pas étrangers à la complexité de la question du « comment chanter » dans le cadre d'un concours comme le CAPES ou l'Agrégation de musique. Cette difficulté est accrue par le fait que le modèle vocal savant occidental est vite ressenti comme inadapté au contexte de l'enseignement général, mais la force avec laquelle il s'ancre dans les représentations comme vocalité de référence ne permet pas au discours de se libérer d'un tel attachement. Dans les lignes qui suivent, nous procédons à l'analyse des traits qui, tant du point de vue technique qu'esthétique, confirme la prégnance de ce modèle dans les Rapports de Jurys.

¹⁶⁷ BARDIN, L., *op. cit.*

¹⁶⁸ Cette remarque est valable pour les deux premières séries de rapports, alors que l'exécution vocale se distinguait de l'exécution instrumentale. Le niveau de pratique vocale des candidats est annoncé comme toujours très inférieur au niveau de leur pratique instrumentale.

Pour donner cet éclairage, l'étude menée par Maeva Garnier citée plus haut¹⁶⁹ nous paraît intéressante à mettre en miroir avec nos propres résultats : l'étude cherche à établir des corrélats acoustiques avec les éléments de verbalisation libre de professeurs de chant commentant des voix chantées. Or, la catégorisation du lexique issu de la verbalisation des professeurs de chant réalisée par le Laboratoire d'Acoustique Musicale (*LAM*) présente de nombreux termes communs à ceux que nous avons relevés dans les Rapports de Jurys même si leurs auteurs ne sont pas nécessairement des professeurs de chant : au début de la période étudiée, des universitaires et des enseignants du second degré ou Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) figurent aussi dans les jurys de l'épreuve vocale¹⁷⁰. Ce langage commun peut être considéré comme un indice du caractère lyrique du modèle vocal en présence dans les deux premières séries de Rapports de Jurys de l'Agrégation, et, dans de moindres proportions, du CAPES. Dans le tableau ci-dessous, repris des résultats de l'étude du *LAM*, nous avons surligné les items fortement représentés dans notre propre échantillon de Rapports de Jurys, selon les couleurs attribuées aux catégories émergentes :

Étude de la qualité vocale dans le chant lyrique GARNIER, M., DUBOIS, D., HENRICH, N., CASTELLENGO, M., POITEVINEAU J. (2005)		
Relevé des formes lexicales dans les discours des professeurs de chant [à propos des voix lyriques écoutées]		
Termes hédonistes	Agrément, intérêt	
	Jugements de valeur	Critères lyriques, travail/niveau , maîtrise technique , efficacité
Termes liés à l' interprétation	Naturel de l'émission, style , pensée du texte , émotion ou caractère joués , personnalité/rôle , paroles	
Termes qualifiant le son	Timbre	Descripteurs spectraux, métaphores (formes/matières, couleurs, lumière ...)
	local	Attaques, vibrato , mucosités
	global	Flux, conduite de la phrase , prononciation voyelles , nuances , hauteur globale
Expressions liées à la technique vocale	Technique gestuelle	Gestion du souffle , placements , résonateurs , technique spécifique
	Physiologie	Santé vocale , Positions/partie du corps , dynamisme

Items communs à la composante « Éléments techniques »
 Items communs à la composante « Interprétation »
 Items communs à la thématique « Rapport au chant »
 Items communs à la composante « Attitude »

Tableau 2 - Catégorisation du lexique issu de la verbalisation libre des professeurs de chant, d'après GARNIER M. et al (2005): relevés des items communs à l'étude en présence.

¹⁶⁹ GARNIER et al., 2005, *art. cit.*

¹⁷⁰ La constitution des jurys, elle aussi évolutive, est, comme nous le verrons, une variable forte de l'évolution du modèle.

De fait, les qualités vocales qui naissent de l'analyse de contenu dans la première série de Rapports de Jurys de l'Agrégation externe (1975-1988) corroborent les caractéristiques du « chant savant occidental de l'adulte ¹⁷¹», tel qu'il est évoqué par les professeurs de chant dans l'étude du *LAM*. A titre d'exemple, nous en donnons ci-dessous les détails :

COMPOSANTES	SOUS COMPOSANTES	Attitudes Rejetées		Attitudes Valorisées		Résultantes ⁽²⁾	
		Fréquence		Fréquence			
		Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾	Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾	Nombre d'items présents	% ⁽²⁾
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	Placement de la voix	14	6,5	7	3	21	10
	Aspect physiologique	6	3	5	2	11	5
	Justesse	9	4	0	0	9	4
	Respiration	18	8	8	3,5	26	12
	Timbre	10	4,5	3	1	13	6
	Tessiture / Registre	10	4,5	1	0	11	5
	Vibrato / Souplesse	10	4,5	1	0	11	5
	Phrasé	13	6	0	0	13	6
	Prononciation/ Articulation	26	12	0	0	26	12
Resonateurs	4	2	0	0	4	2	
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	Interprétation	18	8	9	4	27	12
	Style	3	1	1	0	4	2
ATTITUDE	Posture physique	40	18	13	6	53	24
	Posture d'esprit	8	3,5	21	9,5	29	13
TOTAL		191	86	68	31	260	118

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 221 (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées.

Tableau 3 - Catégorisation des qualités vocales dans le Rapport e Jury de l'Agrégation externe (1) 1975-1988.

On constate que les plus forts pourcentages de ces qualités concernent, parmi les éléments techniques, le placement de la voix (10%), la technique de respiration (12%), et la qualité de la prononciation (12%) ; bien que déterminants dans la technique du Beau Chant, ces éléments, en soi, ne constituent pas spécifiquement les indices de la qualité lyrique du modèle. C'est plutôt l'ensemble de toutes les sous-composantes qui, même avec des pourcentages peu représentatifs quantitativement, en gravitant autour de ces trois pôles, donne son caractère lyrique au modèle valorisé. Ainsi, en réorganisant par ordre décroissant les dix sous-composantes des éléments techniques émergeant de la

¹⁷¹ GARNIER M., *et al.*, *art. cit.*

première série de Rapports de Jurys de l’Agrégation, on obtient un modèle équilibré et très cohérent par rapport au modèle vocal valorisé :

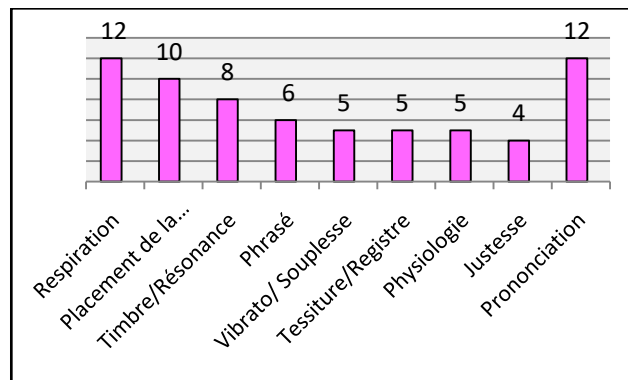


Figure 11 - Pourcentages du discours total impartis aux éléments techniques dans les RJC de l’Agrégation externe (1), 1975-1988.

Si l’élément « prononciation » est mis en dernier dans cette réorganisation, c’est pour figurer l’idée selon laquelle, dans cette esthétique vocale, la technique est déployée au service de la mise en valeur de la voix et de la compréhension du texte. On peut considérer que l’efficacité de la prononciation et de l’articulation, d’une très grande difficulté dans cet art vocal, est une des gageures du chant lyrique. Dans les Rapports de Jurys de la série 1 et 2 (CAPES et Agrégation), cette injonction de prononciation est à croiser à celle de respect du texte, quelque soit sa langue¹⁷².

A ces caractéristiques techniques s’ajoutent le souci de l’interprétation (composante « Musicalité ») et de la posture physique (composante Attitude), autre caractéristique de cet art de la représentation de soi que constitue le Beau Chant :

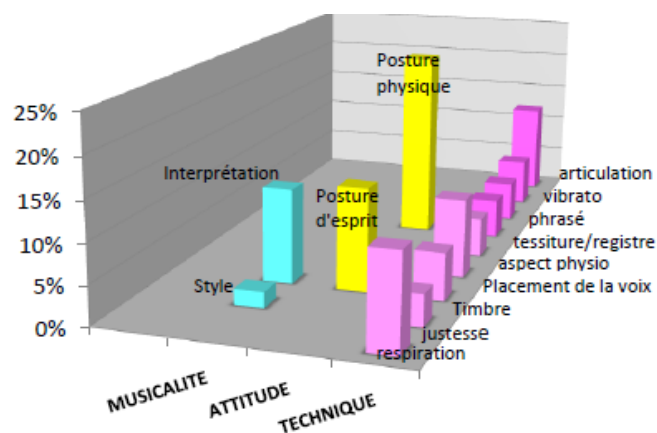


Figure 12 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys de l’Agrégation externe (1) 1975-1988 : Musicalité – Attitude – Technique.

¹⁷² Voir les détails des relevés concernant l’attention portée au texte en Annexe 4, p. 555.

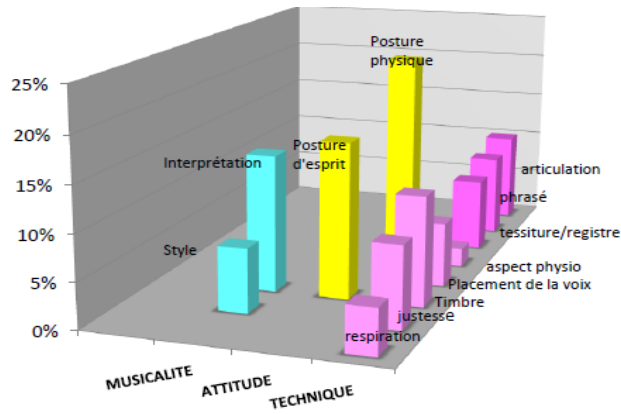


Figure 13 - Répartition en pourcentages des Qualités vocales dans les Rapports de Jurys de l'Agrégation externe (2), 1989-2000 : Musicalité – Attitude – Technique.

Ces tendances se retrouvent dans les deux premières séries de Rapports de Jurys du CAPES, mais, comme on le voit dans les schémas ci-dessous, dans une moindre mesure :

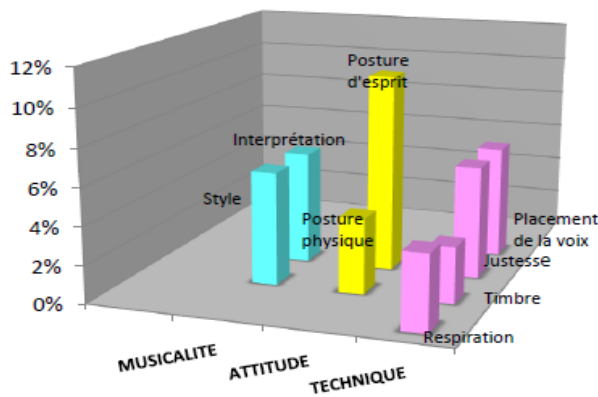


Figure 14 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys du CAPES (1), 1976-1990 (143 phrases).

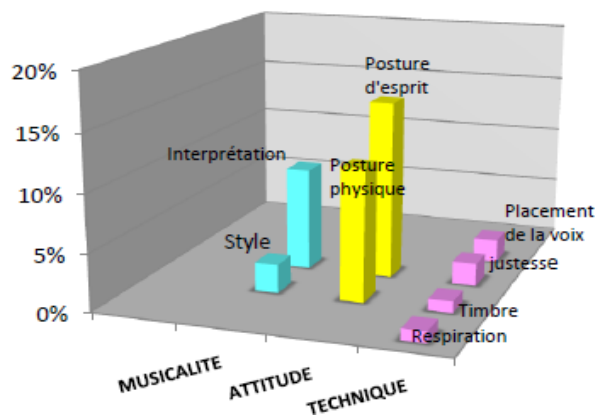


Figure 15 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys du CAPES (2), 1991- 2000 (166 phrases).

Si les pourcentages impartis à la composante Technique se sont considérablement amoindris dans la deuxième série de Rapports du CAPES comme le montre la figure ci-dessus, leurs éléments sont toujours les mêmes : placement de la voix/timbre/justesse/respiration sont les points récurrents ; c'est la régularité, et non la répartition quantitative de ces composantes qui conforte la prégnance du modèle savant occidental. Leur affectation en termes de pourcentages révèle un autre phénomène que nous analysons plus loin.

La nature et l'origine des répertoires¹⁷³ dans Rapports de Jurys est cohérente par rapport à ce modèle. Le relevé des exemples d'œuvres cités dans le fil du discours des premières séries des Rapports du CAPES et de l'Agrégation sont parlants :

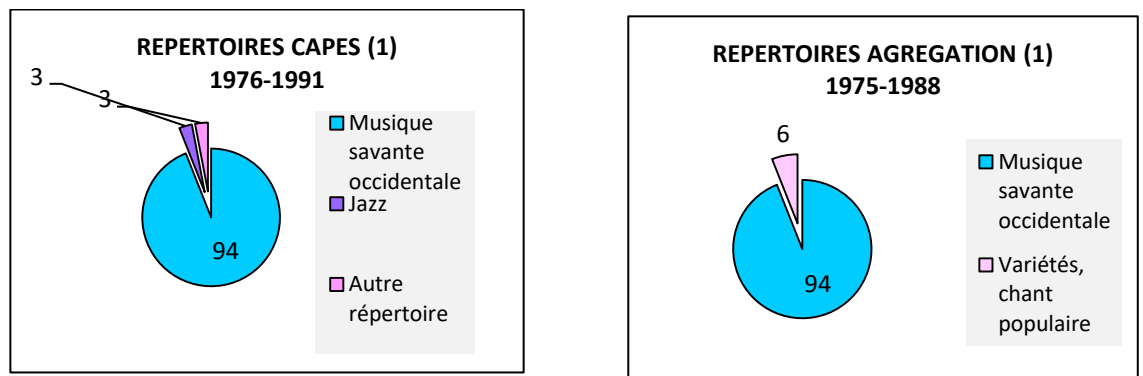


Figure 16 – Pourcentages impartis aux différents types de répertoires dans la série des Rapports de Jurys du CAPES (1976-1991) et de l'Agrégation (1975-1988).

La mention « autre répertoire », qui apparaît dans les catégories de répertoires du CAPES (1), renvoie à « toute œuvre à caractère pédagogique » ou encore à toute « vocalise d'exercice même agrémentée de paroles¹⁷⁴ ». Ils sont décrits comme attitudes rejetées. Dans le concours de l'Agrégation, si le jury, en 1987, estime que « concernant le choix des morceaux [...] tous les genres, toutes les époques, tous les compositeurs ou presque, ont été évoqués, y compris le chant grégorien, les variétés, le chant populaire », on s'interroge sur ce que désigne *les variétés* : aucun titre n'est donné à titre d'illustration de cette catégorie.

¹⁷³ On peut consulter les détails des répertoires cités dans les RJC du CAPES en Annexe 5, p. 556.

¹⁷⁴ *Rapports de Jurys de Concours du CAPES*, session de 1981 et 1982.

Par ailleurs, on observe des catégories stables : à la composante « Origine et nature » des œuvres chantées lors de l'épreuve vocale, s'ajoutent des « Critères de choix », articulés à quatre sous-composantes : diversité et originalité des répertoires choisis, capacités techniques, personnalité du candidat, et un dernier élément, nommé « langue originale/texte » : il concerne l'injonction à chanter un texte que le candidat domine, au niveau du sens et de la prononciation, dans sa langue originale. Les tableaux ci-dessous proposent une synthèse de la répartition de ces différents éléments propres à la thématique « Répertoires » :

THÉMATIQUE	COMPOSANTE	SOUS-COMPOSANTE	Nombre d'items	% (1)
RÉPERTOIRE	ORIGINE ET NATURE	Musique savante occidentale	32	14,5
		Musique de jazz	0	0
		Autre (variétés, chant populaire)	2	1
	CRITÈRES DE CHOIX	Diversité/originalité	9	4
		Capacités techniques	13	6
		Tessiture/rôle	10	4,5
		Langue originale/texte	5	2
TOTAL			71	

(1) par rapport au nombre total de phrases : 221

Tableau 4 - Répartition en pourcentages des composantes et sous-composantes de la thématique Répertoires dans l'Agrégation externe (1) 1975-1988.

THÉMATIQUE	COMPOSANTE	SOUS-COMPOSANTE	Nombre d'items	% (1)
RÉPERTOIRE	ORIGINE ET NATURE	Musique savante occidentale	44	31
		Musique de jazz	2	1,5
		Autre	2	1,5
	CRITÈRES DE CHOIX	Diversité/originalité	14	10
		Capacités techniques	14	10
		Personnalité	6	4
		Langue originale/texte	11	7,5
TOTAL			89	

(1) par rapport au nombre total de phrases : 143

Tableau 5 - Répartition en pourcentages des composantes et sous-composantes des la thématique Répertoires dans le CAPES externe (1), 1976-1990.

1.1.3.2 Premiers éléments de tension : les répertoires

C'est à travers cette composante « Critères de choix » que se dessinent, dès la deuxième série de l'Agrégation (1989-2000), des conflits. Presque la moitié du nombre total de phrases de cette série est consacrée à cette question¹⁷⁵.

Il ressort en effet que les répertoires choisis doivent faire preuve d'originalité par leur variété, et tout à la fois être adaptés au niveau des capacités techniques des candidats. Deux injonctions qui s'assemblent difficilement, et dont l'improbable résolution met en tension la présence du répertoire vocal savant, par ailleurs toujours valorisé, dans un concours où le chant n'est pas présenté comme discipline déterminante dans l'obtention du concours¹⁷⁶. Parmi ces critères de choix, d'autres paradoxes sont soulevés : d'une part, la forte mise en garde contre les œuvres trop difficiles vocalement et, d'autre part, le niveau de difficulté exigée ; presque 24% du discours sont ainsi impartis à ces deux aspects qui interrogent la faisabilité d'un juste milieu entre « trop facile » et « trop difficile » dans le contexte du chant savant occidental, au sein d'un concours non destiné spécifiquement aux chanteurs.

La catégorisation thématique des Rapports de Jurys entre 1975 et 1989 donne donc au Beau Chant un statut de modèle établi. A travers sa prégnance, s'évalue l'influence de l'enseignement spécialisé auquel s'adosse, en ses débuts, l'enseignement général de la musique. Des signes de déstabilisation apparaissent cependant, entraînant la nécessaire reconfiguration de la grille de catégorisation des Répertoires, où les critères de choix des œuvres à chanter envahissent le discours au point de ne plus parler des œuvres elles-mêmes. Et c'est bien là, dans les répertoires, que s'enracinent les plus grandes tensions à venir.

La deuxième série de Rapports de Jurys d'Agrégation n'offre que peu d'informations sur les pièces vocales entendues par les jurys entre 1989-2000 : Ravel, Debussy Poulenc jugés « *trop difficiles* », sont cités une seule fois dans l'ensemble de la série, « *un texte célèbre comme "Ich Grolle nicht"* », ou encore « *des airs des Passions de Bach qu'on ne domine pas* », constituent les seules indications de répertoires abordés. Est-ce à dire que la nature du répertoire n'est plus à préciser, tant il

¹⁷⁵ On relève soixante unités de significations « critères de choix du répertoire » dans la série qui comporte 152 phrases (39% du discours)

¹⁷⁶ Dans la maquette de l'Agrégation 1975, l'exécution vocale compte à hauteur de 7% dans le résultat final, dans la maquette de CAPES de 1976, elle représente 10% du résultat total. Voir Figure 2 et Figure 4, p. 51 et 52.

serait évident qu'elle soit savante et occidentale ? Nous pensons qu'il s'agit plutôt de l'expression d'une forme de malaise lié à la défense d'un modèle décalé par rapport aux pratiques vocales de l'enseignant dans la classe : juxtaposé aux pratiques des répertoires de variété et des modèles vocaux hybrides correspondants, qui, depuis les programmes d'Éducation musicale de 1977, sont officiellement valorisés¹⁷⁷, le chant dans l'enseignement est doté d'un régime à double vitesse : d'une part le modèle savant occidental dans les concours de recrutement, d'autre part des modèles pluriels issus de la variété dans les pratiques de classe. Tandis que la demande en chant est toujours plus exacerbée, les résultats et le niveau des candidats dans cette pratique sont décrits comme alarmants, toujours plus bas que ceux de la pratique instrumentale. Que plaide ce haut niveau de tension ?

1.2 Un modèle qui résiste

1.2.1 *Une conception hiérarchisée du chant*

Passionnel, envahi de contradictions, « d'accidents » – exclamations qui semblent échapper au locuteur dans un moment d'exaspération – mais aussi habité de silences et d'omissions, le discours sur le chant produit de la complexité. Les procédés d'emphatisation et l'utilisation de figures de rhétoriques, confèrent aux deux premières séries de Rapports de Jurys du CAPES et de l'Agrégation ce que Georges Molinié¹⁷⁸ nomme un « régime de littérarité », propre à superposer différents niveaux de discours, dont l'analyse permet de comprendre ce qui se joue réellement dans la défense farouche du modèle esthétique et technique. On reconnaîtra par cet arsenal rhétorique un discours qui cherche à faire autorité. Mais derrière cet « écoulement phrastique¹⁷⁹ », s'organise une pensée dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est à l'origine d'une forme d'écartèlement entre l'attachement au modèle vocal savant et l'attachement au chant

¹⁷⁷ O. Tripier-Mondancin inscrit ces programmes dans la mouvance de la post-modernité et du relativisme culturel propre aux années soixante-dix. L'ouverture des programmes d'éducation musicale aux musiques dites « de variété » participe de ce qu'elle analyse comme une « rupture épistémologique » dans les choix éducatifs. TRIPIER-MONDANCIN, O., *L'éducation musicale dans le secondaire*, L'Harmattan, 2010, p. 218.

¹⁷⁸ MOLINIÉ, G., *op. cit.*, 1993, p. 51.

¹⁷⁹ *Ibid.*

comme moyen privilégié d'apprentissage de la musique. L'identification de ces tensions permettra d'éclairer l'évolution à venir du modèle vocal alors dominant.

Le Rapport de Jury de l'Agrégation de 1984 nous paraît très représentatif de la pensée sur le chant qui se déploie jusqu'à la veille des années deux mille; c'est pourquoi nous l'utilisons comme exemple caractéristique d'une rhétorique communément utilisée dans les deux premières séries de Rapports de Jurys, et particulièrement développée dans les rapports sur le chant. L'objectif est ici de faire émerger les conceptions qui, malgré leur bien fondé d'un point de vue musical, entraînent des problématiques qui touchent encore aujourd'hui la pensée sur le chant dans l'enseignement général. Face à ce matériau, la technique d'analyse stylistique développée par Georges Molinié est celle qui nous permet de détecter les différents grains du discours et de dresser dans ses grandes lignes la conception du chant dans les concours de recrutement d'enseignants jusqu'en 2000.

1 LE RAPPORT DE L'AGREGATION EXTERNE 1984 (Présidente : Mme Aubry)
 2 *Rapport établi par Mme Fourier et Mme Himelfarb, maitre assistante Paris 3, vice*
 3 *présidente*
 4 La première impression qui se dégage de cette épreuve est qu'un nombre extrêmement faible de
 5 candidats ont pris conscience de l'importance de la voix dans une carrière d'enseignant
 6 L'écart est en général très grand entre la note donnée à l'épreuve instrumentale visiblement « prise au
 7 sérieux » par les candidats, et la note attribuée à l'épreuve vocale, le plus souvent sacrifiée, parfois du
 8 niveau d'un déchiffrage avec paroles !
 9 Il est consternant de constater à quel point ces jeunes musiciens qui se destinent à l'enseignement ne
 10 paraissent pas s'inquiéter du fait que leur voix sera leur premier instrument de travail. Ils ne devront pas
 11 tous les jours jouer brillamment une sonate de Beethoven devant leurs élèves, mais ils seront confrontés
 12 immédiatement à la nécessité de se faire « entendre » d'une classe rarement bien disposée, prête à
 13 recevoir dans un silence respectueux et intéressé le message qu'ils tenteront de faire passer !
 14 Ces jeunes gens, dont un petit nombre seulement dispose d'une voix naturellement bien timbrée, se
 15 trouveront bientôt obligés de « crier » dans leurs classes, d'où le nombre de laryngites chroniques, voire
 16 de nodules dont souffriront beaucoup d'entre eux.
 17 Or tous ces enseignants seront amenés à faire chanter leurs élèves. Ils risquent d'être désarmés devant la
 18 responsabilité qu'il y a à faire pratiquer à des enfants au larynx fragile, même très modestement, un art
 19 dont ils ignorent tout ou presque !
 20 La connaissance de quelques notions de **base**, très simples, leur permettraient de faire de la classe de
 21 chant un moment attrayant, les aidant à amener plus facilement leurs élèves à la perception et à l'amour
 22 de la musique.
 23 La formation des candidats doit être envisagée en fonction des deux impératifs complémentaires
 24 suivants :
 25 Utilisation de la voix parlée « projetée » - utilisation de la voix chantée, toutes deux basées sur une
 26 technique respiratoire appropriée. Ce travail préparatoire absolument indispensable, peut à la fois relever
 27 de la responsabilité du professeur de chant, et de celle d'un phoniatre ou d'un orthophoniste qualifié.

28 Pourquoi l'enseignement du chant serait-il éternellement voué à l'empirisme, alors que le fonctionnement
 29 du larynx peut être désormais contrôlé scientifiquement, évitant ainsi beaucoup d'erreurs, toujours au
 30 détriment des étudiants chanteurs ?

31 Cette épreuve inspire la désolation, tout ou presque serait à reprendre, le seul point assimilé étant
 32 l'obligation de présenter trois œuvres d'époque et d'école différentes.

33 Le choix d'abord : manque étonnant d'ingéniosité (5 *Bestiaires*, 3 *ich grolle nacht*,... rien de slave, rien
 34 d'ibérique, rien de nordique, presque rien de médiéval, rien de renaissant, guère d'opérette ni d'opéra
 35 comique ni de romance, timidité face à la musique religieuse) ; graves erreurs sur la difficulté (on choisit
 36 la brièveté et la tessiture étroite, sans songer aux problèmes d'attaque, de phrasé, de déclamation, de
 37 climat, et en oubliant qu'étendue et souffle sont avant tout des questions de travail régulier et intelligent) ;
 38 mêmes erreurs inquiétantes sur sa propre voix : beaucoup de tessitures choisies trop basses, très
 39 malsaines, et quelques fourvoiements complets sur le registre dont on dispose. On ne saurait trop inviter
 40 les candidats à prendre des avis *très* compétents, et en cas de difficulté récurrente à consulter un phoniatre
 41 expérimenté : nous avons distingué quelques situations vocales franchement alarmantes. Enfin rappelons
 42 avec force que les œuvres « anciennes » ne sont pas pour autant « faciles » : nous avons été abreuvés
 43 d'emprunts à un recueil d'airs italiens des XVIIe et XVIIIe siècles, d'ailleurs douteux sur le plan
 44 musicologique, qui a visiblement circulé de mains en mains, et sous prétexte de sa fréquente utilisation
 45 pédagogiques, au reste discutable, et suscité les pires bévues souvent, la négligence toujours, au
 46 détriment de tout style et de toute ornementation.

47 La présence ensuite. Les rudiments d'une position saine manquent le plus souvent : prestation adressée à
 48 la fenêtre, au plafond ou au piano, et non aux auditeurs ; crispation frénétique sur la partition ; raideur
 49 pathétique du corps ; bras convulsés derrière le dos, ou agités de mouvements incontrôlés (bielle,
 50 battements d'ailes) ou pendants en homme de Cro-Magnon ; doigts raidis et collés, ou écartés en
 51 baguettes : l'ABC de la décontraction des muscles utiles reste lettre morte. La technique vocale est tout
 52 aussi négligée ou erronée, et la gravité de ses lacunes est évidemment à la **base** de ce qui précède. Outre
 53 leur inconscience de leur propre registre, un nombre effrayant de candidats chantent d'une voix
 54 détimbrée, souffrent de voiles récurrents, ignorent tout appui ventral, attaquent la note par en dessous et
 55 s'y accrochent désespérément, avalent toutes les consonnes s'étouffent en cours de phrases, respirent en
 56 haletant, n'ouvrent pas. ; et comme de raison, nous montrent un masque grimaçant qui découvre les
 57 gencives et remonte vertigineusement les sourcils, sans pour autant produire un son ni précis ni timbré. Il
 58 s'agit pourtant là de **bases absolues**, sans l'acquisition desquelles la plus chétive mélodie sur cinq notes,
 59 en noires et dans le médium devient un impossible supplice ! En aucune exécution instrumentale, aucun
 60 des candidats n'a osé aborder sa prestation dans une telle indigence sur le **B-A- BA** même de sa
 61 discipline. La préparation de cette épreuve avait visiblement été bâclée, ou même abandonnée dans une
 62 sorte de désespoir ; certaines pièces ne dépassaient pas un fredon puéril, certaines partitions semblaient
 63 déchiffrées la veille. On en venait à force d'émission sans timbre, à l'indulgence pour des
 64 tremblements, des nasonnements, et des soufflets venus du style dévot d'avant-guerre, qui, au moins,
 65 traduisait quelque plaisir à chanter. Ce laisser-aller s'est traduit aussi dans la scandaleuse négligence des
 66 textes et de la langue où ils sont écrits : nous avons subi de l'italien grasseyé, de l'allemand banlieusard,
 67 de l'anglais parisien ou ...languedocien ; et plus généralement une indifférence surprenante au sens,
 68 quelle que fût la langue employée. Le jury n'a jamais confondu ces questions de fond avec les défauts
 69 qui, graves chez un professionnel, sont excusables chez de jeunes amateurs : tendance à poitriner,
 70 confusion entre phrasé et soufflet, propension à savonner les notes intermédiaires ou les ornements,
 71 brutalité des nuances, répétition mécaniquement identique dans les reprises, manque d'intimité et
 72 tendance à « pousser » dans une exécution de chambre devant 6 personnes... Il a au contraire récompensé
 73 tous les efforts même maladroits, pour utiliser son organe dans la conscience de ses ressources, établir
 74 une communication avec l'auditeur, chercher le style d'une page, fût-ce au moyen de pastiche naïvement
 75 ambitieux des grands interprètes écoutés au disque !

76 Ce tableau sombre appelle une réaction vigoureuse et sur le fond, faute de quoi c'est la moitié du **trésor**
 77 **musical universel**, et la **tâche la plus essentielle** sans doute de leur enseignement, qui continueront
 78 d'échapper à nos futurs maîtres, qu'en ce cas on oserait à peine continuer à appeler musiciens.

On reconnaît là un « mixte de récit et de discours » dont nous dressons rapidement ci-dessous les clefs : un « mélange [de] toutes sortes de traits lexicaux et syntaxiques de l'exagération, de l'hyperbole, voire du pittoresque descriptif, des marques de la subjectivité, des traits de généralisation et d'abstraction », sont autant d'ingrédients du texte pamphlétaire¹⁸⁰, dans un parti-pris de critique, et selon de nombreux procédés d'emphatisation de l'expression. Le chant, sujet principal du texte, est « glosé » par une quantité énorme de « prédicats », que nous allons caractériser selon différentes catégorisations. Cette catégorisation passe par l'étape du tri des lexies.

Selon G. Molinié, il y aurait un lien entre une détermination stylistique et l'apparition de thèmes : ces thèmes qui, dans le discours, environnent le pantonyme (l'objet de la description), produisent un autre niveau de discours, une « strate plus profonde », propre à mettre à jour des schémas de pensée noyés dans le discours de surface. Quels sont ces thèmes qui environnent le chant dans le rapport de 1984 ? Que nous disent-ils de plus que ce qui est déjà expressément exprimé dans le discours et catégorisé par l'analyse de contenu ?

Après immersion dans le texte, on remarque qu'un grand nombre de lexies¹⁸¹ s'agglutinent autour de deux catégories : celle de la négligence, non pas au sens « d'aspect peu soigné », mais selon l'acception « ne pas se saisir de », « qui échappe »¹⁸² ; le thème de la « négligence » est mis en parallèle, dans le texte, avec le thème de la « violence/souffrance » :

¹⁸⁰ MOLINIÉ, G., *op. cit.* p. 49.

¹⁸¹ Au sens linguistique du terme, à savoir « unité lexicale de langue constituée soit par un mot (lexie simple) soit par des mots associés (lexies complexes ou composées) », REY, A., *Le lexique, images et modèles*, Paris, Colin, 1977, p. 189.

¹⁸² REY, A. (dir) *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*, 1993, p. 1314.

Lexies de la négligence

négligé
inconscience
ignorent
lacune
ni précis,
indigence
bâclée
vertigineusement
abandonnée
déchiffré
sans timbre
au moins
laisser-aller
négligence
indifférence
propension
confusion
laisser pour compte
traiter avec détachement

Lexies de la violence/souffrance

souffrent
nombre effrayant
attaquent
accrochent
désespérément
avalent
s'étouffent
haletant
n'ouvrent pas
masque grimaçant
tremblotements
nasonnements
la plus chétive
impossible supplice
désespoir
à force de
avant-guerre
brutalité
subir
pousser
tomberont à coup sûr

Les lexies de la souffrance sont aussi, comme on voit, l'expression d'une forme de laideur, une laideur engendrée par la description du corps qui souffre ; une sorte de hideur même se dégage de la description des prestations vocales, « une horreur extrême qui choque le bon goût¹⁸³ ». Le second sens de négligence, « ne pas se saisir de », renvoie aussi à l'idée d'un « manque de contrôle », dont la laideur serait une conséquence¹⁸⁴. Face à cet empire de la voix contrôlée, travaillée, des lexies de l'inaccompli, du « petit », paraissent bien fragiles en effet :

chétive, fredon, puéril, maladroit, pastiche, naïf, utiliser son organe

pour venir se mesurer aux « *grands interprètes* » hissés au rang de modèles à la fin du rapport (l. 75). Il y a bien ici l'affirmation d'une échelle de valeur qui oppose la grandeur du Beau Chant et de ses interprètes à la petitesse du chant du candidat, dont la bonne volonté évoquée parfois ne fait que renforcer la faiblesse (l. 73-76).

¹⁸³ *Le Robert, op. cit.*, p. 962.

¹⁸⁴ On peut remarquer comment par ailleurs, le discours est émaillé de lexies de la « raideur » : *crispation, frénétique, raideur, convulsés, bielle, battements, pendants, raidis, collés, baguettes, morte*, tout ce qui en effet, peut s'opposer à « la souplesse totale » évoquée dans le Rapport de Jury d'Agrégation de 1982.

Dans un procédé d'amplification, le chant est progressivement hissé au plus haut rang : d'abord nommé *base* (l.18, 51), puis *base absolue* (l. 57), le *B-A- BA* (l. 60), et enfin, *trésor musical universel, tâche la plus essentielle* (l. 78).

La place que prend, dans le rapport, la description physique des prestations (l. 45 à 50) révèle en creux l'importance accordée à l'image de soi, inhérente à l'art de la représentation qu'est le Beau Chant. Et, quand l'exemple de ce que serait une « bonne prestation » est donné à la fin du Rapport, c'est en accord avec ce prédicat : établir une communication avec l'auditeur, selon une posture de l'effort et du contrôle de ses propres ressources vocales, et dans le respect de la connaissance d'un style, avec comme modèle les chanteurs professionnels. Face à cette apologie du « chant cultivé »¹⁸⁵, même les ambitieux restent naïfs. Dans cette vision très hiérarchisée de la musique, s'organise une dialectique entre le « véritable chanteur », image qui rôde ça et là dans les Rapports de Jurys de CAPES jusqu'en 1992 comme ceux de l'Agrégation jusqu'en 2000, et « la vraie nature d'une voix » qui ne saurait se « révéler » par un travail superficiel, (*RJC CAPES 1987*) et dont le discours rappelle, à plusieurs reprises, qu'elle « ne peut pas être considérée comme un instrument »¹⁸⁶ (*CAPES 1990 et 1996*) : la voix chantée est dotée d'une forme spécifique de « vérité », tout en étant le fruit d'un travail et d'un effort de contrôle savant et prolongé. Ainsi, c'est dans le travail de la voix que le chant peut s'accomplir.

1.2.2 *La dimension « hors du commun » du chant*

La lecture des Rapports de Jurys frappe par l'utilisation récurrente d'une typographie diversifiée, propre à évoquer les marques de l'intonation et de la mélodie parlée¹⁸⁷. Parmi elle, les parenthèses et les tirets sont ainsi largement utilisés, à tel point qu'il a paru intéressant, après l'opération de tri des propos affectés par cette typographie particulière dans le rapport de 1984, de catégoriser ce qu'il s'y disait. Les parenthèses et les tirets visent l'effet d'intensifier la parole selon un axe d'intensité ou de renforcement -/+ , comme le montrent les exemples ci-dessous :

¹⁸⁵ CORNUT, G., *La voix*, PUF, 2011 (8^e édition), p. 78.

¹⁸⁶ Rappelant en cela ce qu'en dit RUWET, N., *Langage, musique, poésie*, Seuil, 1972, p. 52.

¹⁸⁷ C'est un procédé littéraire qui disparaîtra à partir des années deux mille, en même temps que le large recours aux figures de rhétorique. Le recours à une typographie variée est à rapprocher de l'art de la déclamation, art oratoire alors parfaitement assumé.

Typographie	Tirets		Parenthèses		
Registre	Renforcement		Intensité		
	-	+	-		+
Exemples	- variété insuffisante, trop grande limitation -	- très souvent - - qui par ailleurs se révéleraient d'un intérêt certain - - voire de leur amour - - ô combien -	(pas toujours les meilleurs) (même si celle-ci est maladroite, au plan technique).	(parfois) (juste) (correcte)	(d'où voix serrées, engorgées) (même avec une partition en mains) (grands airs d'opéras) (tout à fait correct) (musicalité soignée)

Tableau 6 - Analyse de la typographie dans le Rapport e Jury de l'Agrégation session de 1984 : Tirets et parenthèses.

Il arrive que dans une même phrase, les deux pôles soient réunis, donnant ainsi un effet de ballotement, le juste milieu étant rarement évoqué. Les contenus des parenthèses ou tirets ne sont donc pas de simples commentaires (sauf quand il s'agit de donner un exemple de ce qui vient d'être dit dans le discours, mais ce cas est assez rare), et peuvent être envisagés comme un mode supplémentaire d'intensification ; à travers le recours fréquent aux pôles extrêmes de cette modalité intensive, c'est aussi le refus de la demi-mesure, ou encore du juste milieu, qui s'expriment. On peut croiser cette analyse à celle qui concerne l'usage des guillemets dans l'ensemble de la série¹⁸⁸ pour mesurer à quel point l'utilisation de la typographie ne se résume pas aux seules marques de la mélodie parlée. Les exemples ci-dessous, extraits de quinze Rapports d'Agrégation, mettent finement en valeur la dimension hors du commun donnée au chant :

« secondaire »
« formateur »
« artisanal »
« convenable »
« crier »

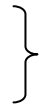
Le référent commun de ces lexies est ici le rapport à l'ordinaire, le banal. Les guillemets indiquent que le mot est hors contexte, à savoir hors du contexte de l'art du chant. C'est donc le caractère d'exceptionnalité du référent, qui, en creux, est exprimé à travers ce recours aux guillemets.

« voix projetée »
« placer » la voix
« poser » la voix
« projection » de la voix
« pousser » la voix

Des guillemets pour dire un geste technique, désigné par un vocabulaire emprunté au langage courant, renvoyant à une action physique. Indirectement, c'est l'aspect impalpable et immatériel de la voix qui est alors mis en valeur.

¹⁸⁸ Des exemples d'usage de la typographie dans les Rapports d'Agrégation entre 1975 et 1988 sont donnés en Annexe 6, p. 557.

« *belle voix* »
véritable « *chanteur* »



Des constellations auxquelles les guillemets donnent une dimension mystérieuse. Ils rendent plus ambigus les syntagmes, les chargeant de subjectivité. On note que dans le deuxième exemple, les guillemets n’affectent pas l’adjectif *véritable*, mais le nom commun *chanteur* : c’est à lui que revient le caractère d’exceptionnalité.

Les guillemets et tirets apparaissent ainsi comme le marquage de frontières, préservant du mélange des genres une terre qui se nourrit d’exceptionnalité : si l’ordinaire y est nommé entre guillemets, c’est en quelque sorte pour mieux exprimer le caractère sublimé du contexte. Mais à l’inverse, les guillemets peuvent aussi être utilisés pour donner à certains noms communs comme *voix* ou *chanteur*, ce même caractère sublime que l’acception usuelle des termes ne renferme pas.

C’est dans cette « pâte » du matériau textuel que se révèle l’ampleur d’une conception de l’art comme expression de l’exceptionnel, de l’intense, du mystérieux et de l’inaccessible : sous l’apparente valorisation de la modestie dans le choix des œuvres, se dit toute la puissance de la conception du chant comme objet artistique hors du commun, ce que la sociologue Nathalie Heinich nomme un « régime de singularité » propre à l’art occidental du XIX^e siècle¹⁸⁹, et à partir duquel se crée un déséquilibre fort entre le niveau en chant « représenté », celui des évaluateurs, et le niveau « vécu », celui des candidats peu ou pas formés à cette vocalité. Et, de fait, quand, lors de l’analyse de contenu, on met en miroir les deux composantes émergentes dans la thématique « Répertoires » que sont « Modestie dans le choix des œuvres » et « Exigence de niveau », c’est cette dernière qui attire à elle le plus grand nombre d’occurrences (30 items contre 20¹⁹⁰).

L’écart créé entre ces deux types d’exigences est à l’image du déséquilibre qui naît de la juxtaposition de deux « décors » : celui de la scène où se déploie le Beau Chant, et celui de la classe où l’enseignant doit faire chanter. Comment les auteurs des

¹⁸⁹ Le « régime de la singularité » est défini par la sociologue comme un impératif de renouvellement et d’originalité dans l’art. HEINICH, N., *L’Élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard, 2005.

¹⁹⁰ Voir les détails des choix des œuvres présentées et du niveau vocal exigé en Annexe 7, p. 558. On remarque que le nombre d’unités de signification est plus élevé dans la catégorie « exigence de niveau » que dans celle de « modestie des choix d’œuvres ».

rapports négocient-ils la relation entre cette conception du chant, et ce qui est présenté comme « *tâche la plus essentielle de l'enseignement* » (RJC Agrégation externe 1984) ?

1.2.3 *Le chant entre idéal vocal et outil d'apprentissage*

1.2.3.1 Un point névralgique dans les Rapports de Jurys : la relation chant/métier

L'éloge du « grand chant » qui transpire des différentes strates du discours se juxtapose alors aux nécessités du « faire chanter en classe », provoquant, dans la lecture des Rapports, un ballotement entre un niveau d'exigence élevé et l'évocation du caractère rudimentaire de l'enseignement du chant au collègue. Aucun lien explicite de l'association entre le chant dans le concours – c'est-à-dire, le recours au modèle vocal inspiré du Beau Chant – et le chant dans le métier, n'apparaît dans la surface du discours ; et pourtant, ces relations d'association ou co-occurrences¹⁹¹, font souvent fonction de conclusion au rapport¹⁹², ce qui témoigne de l'importance accordée à cet aspect de la question. Si le modèle vocal invoqué dans les Rapports de Jurys est clairement défini, comme nous l'avons démontré, c'est au moment où il est justifié pour enseigner que les tensions s'exaspèrent. Nous faisons l'hypothèse que cette crispation supplémentaire dit quelque chose de l'aspect très conflictuel de l'association entre le modèle valorisé et le chant dans la classe¹⁹³.

C'est donc du côté de l'analyse de ces co-occurrences « chant/métier » qu'il faut se tourner pour interroger ce qui, du modèle vocal valorisé, est retenu par les locuteurs, quand ils évoquent l'enseignement général de la musique. Nous souhaitons ainsi identifier quels éléments du chant sont retenus par les auteurs des Rapports, pour évoquer le chant dans le métier d'enseignant. Autrement dit, sous quel angle les évaluateurs du chant, et, à travers eux, l'Institution, envisagent-ils le chant dans l'éducation musicale ? Cette investigation suppose que les auteurs des rapports soient bien identifiés, l'origine de leur formation pouvant être une variable forte des attendus, et des représentations qu'ils ont du métier d'enseignant d'éducation musicale.

¹⁹¹ L'analyse des co-occurrences « s'attache à remarquer les présences simultanées de deux ou plusieurs éléments dans une même unité de contexte, c'est-à-dire, dans un fragment de message préalablement défini. » BARDIN, L. *op. cit.* p. 269.

¹⁹² C'est le cas dans sept rapports sur douze de la série 1975-1988.

¹⁹³ Pour des détails d'énoncés de cooccurrences voix/métier, voir Annexe 9, p. 561.

1.2.3.2 La technique vocale au centre des préoccupations

Précautions méthodologiques

La difficulté méthodologique réside ici dans le fait que les co-occurrences « chant dans le concours/chant dans le métier » doivent être rassemblées artificiellement pour constituer un échantillon propre à l'analyse. Si nous considérons cette relation comme « thème-pivot » autour duquel s'articulent certains moments du discours, on peut alors, selon Laurence Bardin, « découper le texte en fonction de ces thèmes pivots, et [grouper] autour d'eux tout ce que le locuteur exprime à son sujet, [dès lors que] le contexte a été bien identifié¹⁹⁴. » Nous observons donc, dans un premier temps, la fréquence d'apparition des relations « chant/métier » ; dans un second temps, nous analysons la nature de ces co-occurrences : qu'est-ce qui, du modèle vocal valorisé, est associé au chant dans l'éducation musicale ?

Sur l'ensemble des quatorze rapports de la première série 1975-1988, on dénombre 34 relations voix/métier, à l'intérieur desquelles se distinguent certains traits du chant d'une part, et, d'autre part, certains traits du métier. Il ressort cinq traits du chant (indiqués en chiffres romains dans le tableau ci-dessous) quand il est associé au métier :

Traits du chant mis en valeur				
I	II	III	IV	V
Technique vocale	Connaissances physiologiques	Etre musicien	Connaissance du répertoire	Intérêt pour le chant
<i>FREQUENCE D'APPARITION DES TRAITS</i>				
21	2	2	1	5

Tableau 7 - Catégorisation et fréquence d'apparition des traits du chant dans les relations chant/métier, Agrégation externe (1) 1975-1988

On constate que la technique vocale est le trait le plus souvent évoqué (21 occurrences) dans les relations chant/métier. Compte-tenu du modèle vocal de référence dans l'ensemble de cette série de rapports, c'est bien la technique du chant savant occidental qui est considérée comme prioritaire pour assumer la mission de faire chanter les élèves en classe. Quant aux traits du métier relevés dans ces relations, ils sont au nombre de sept (indiqués en chiffres arabes dans le tableau ci-dessous) :

¹⁹⁴ BARDIN L., *op. cit.* p. 137. Le contexte est ici l'ensemble des Rapports de Jurys d'une série. Chaque série de rapports renferme un nombre déterminé d'apparition de ces relations, ou co-occurrences.

Traits du métier mis en valeur						
<i>didactiques</i>			<i>physiologiques</i>	<i>relationnels</i>	<i>dimension temporelle</i>	<i>image du professeur</i>
1	2	3	4	5	6	7
Apprendre à chanter aux élèves	Faire découvrir la musique aux élèves par le chant	Base de la discipline	Protéger sa voix d'enseignant	Communiquer avec ses élèves	Outil de travail quotidien du métier	Qualité modèles vocaux/ image du professeur d'éducation musicale
FREQUENCE D'APPARITION DES TRAITS						
6	3	6	4	7	5	4

Tableau 8 - Catégorisation et fréquence d'apparition des traits du métier dans les relations chant/métier, Agrégation externe (1) 1975-1988.

D'après ces analyses, les traits du chant dans le métier les plus souvent associés sont prioritairement relationnels (trait n° 5 : « communiquer avec ses élèves ») et didactiques (trait n° 1 et 3 : « apprendre à chanter aux élèves » et « base de la discipline »). Autrement dit, si, d'un côté, la technique vocale savante est considérée comme prioritaire par les auteurs des rapports, de l'autre, c'est la communication avec les élèves, et, à travers elle, apprendre à chanter aux élèves, qui est retenue comme élément fort de l'éducation musicale.

Le tableau ci-dessous apporte un éclairage sur les détails de ces co-occurrences en indiquant leur fréquence d'apparition :

Traits du chant dans le métier mis en valeur								
		<i>Didactiques</i>			<i>Physiologiques</i>	<i>Relationnels</i>	<i>Liés à la dimension temporelle</i>	<i>Liés à l'image du professeur</i>
		1	2	3	4	5	6	7
	Fréquence des co-occurrences	Apprendre à chanter aux élèves	Faire découvrir la musique aux élèves par le chant	Base de la discipline	Protéger sa voix d'enseignant	Communiquer avec ses élèves	Outil de travail quotidien	Qualité modèles vocaux / image du professeur d'éducation musicale
<i>TRAITS DU CHANT MIS EN VALEUR</i>	I Technique vocale	3	2	2	3	6	2	2
	II Conn. Physiologie	1	1		1			
	III Être musicien			1		1		1
	IV Conn. Répertoire/ art du chant	2						
	V Intérêt pour le chant			3			3	1

Tableau 9 - Fréquence des cooccurrences des différents traits du chant et du métier, Agrégation externe (1) 1975-1988.

D'après ces relevés, parmi les traits du chant mis en valeur, la technique vocale (trait I) est mise en relation avec tous les traits du métier (de I à 7) retenus par les auteurs ; le second trait du chant le plus sollicité dans les relations est l'intérêt du (futur) enseignant pour le chant (trait V). La connaissance de la physiologie de la voix (trait II), composante apparaissant régulièrement dans l'identification des qualités vocales¹⁹⁵ du modèle valorisé, est ici peu représentée, mais elle est mentionnée pour presque la moitié des traits du chant dans le métier. Les qualités de musicalité de l'enseignant (« être musicien », trait III) paraissent elles aussi peu sollicitées dans la relation chant/métier, mais nous verrons que ces qualités sont en fait concentrées dans le trait « intérêt pour le chant » (trait V)¹⁹⁶.

Comme on voit, le lien entre technique vocale savante et chant de l'enseignant dans sa classe est une source d'interrogations : son lien avec l'item « apprendre à chanter aux élèves » interroge la nature de la technique nécessaire pour enseigner aux élèves du collège. D'un point de vue purement technique, l'idée que « le chant savant occidental de l'adulte » selon la définition de Maeva Garnier puisse être un modèle d'apprentissage pour des enfants et adolescents est d'emblée problématique. On peut ajouter à ce paradoxe un manque *a priori* de pertinence du chant savant pour aborder les répertoires qui sont pratiqués en classe, depuis l'entrée de la variété dans les programmes d'Éducation musicale de 1977. Le lien alors possible entre le chant savant occidental et le chant de l'enseignant dans sa classe pourrait être pressenti dans la question de la préservation et de la longévité de la voix de l'enseignant¹⁹⁷.

¹⁹⁵ La connaissance de la physiologie de la voix est une composante de la thématique « Qualités vocales » qui apparaît dans toutes les séries de Rapports de Jurys de l'Agrégation, et dans les séries 3 et 4 des Rapports de Jurys du CAPES.

¹⁹⁶ Ceci révèle l'association entre « être musicien » et « chanter » : une association que l'on retrouvera dans les entretiens de l'enquête à suivre.

¹⁹⁷ La littérature en phoniatrie et rééducation vocale existante analyse les différentes « dérives fonctionnelles » (c'est-à-dire l'altération du confort et de l'endurance de la voix) en les reliant à un certain nombre de facteurs, dont l'adaptation de la technique vocale aux exigences « performancielles » du chant pratiqué. Les études n'abordent pas le geste vocal sous l'angle du « bon » ou du « mauvais » geste : c'est l'adéquation de celui-ci à l'esthétique ou à l'effet recherché qui est pris en considération. Par conséquent, les troubles de la voix peuvent être engendrés autant par un malmenage que par un surmenage vocal. De plus, pour ne pas mélanger aux travaux de recherche scientifique des variables d'ordre culturel, les nombreuses études réalisées auprès de « chanteurs » ne spécifient pas toujours selon quelle esthétique ces derniers chantent. La seule conclusion réside dans le fait qu'il paraît dangereux, pour un enseignant d'éducation musicale, d'utiliser sa voix au quotidien sans aucune technique vocale. Voir à ce sujet ROUBEAU, B., « Les dérives fonctionnelles de la voix chantée et leur approche thérapeutique », in HENRICH-BERNARDONI, N., (dir), *La voix chantée, entre sciences et pratiques*, De Boeck, 2014, p. 85-94. ; REMACLE, A., MORSOMME, D., « La charge vocale dans l'évaluation et le traitement de la dysphonie », 26^e Congrès scientifique international de la Fédération Nationale des Orthophonistes, 9/11

La priorité accordée au trait « technique » dans les Rapports de Jurys est-elle à relier à la qualité des évaluateurs ? Quelle est l'incidence de cette variable sur l'identification des attendus en chant dans les concours, et par extension, sur les représentations du métier d'enseignant d'éducation musicale ?

Le relevé de la constitution des jurys permet d'observer la présence, dans les concours de l'Agrégation, de professeurs de l'enseignement musical spécialisé, d'universitaires, d'enseignants du second degré¹⁹⁸ et d'IPR comme le montre la figure ci-dessous :

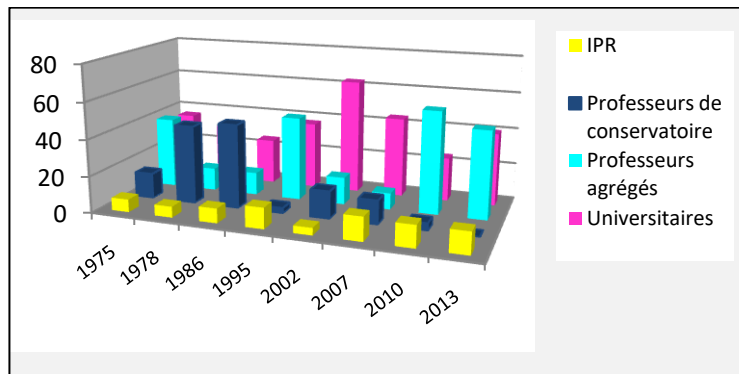


Figure 17 – Évolution de la composition des jurys d'Agrégation pour l'épreuve de chant, de 1975 à 2013 : professeurs de conservatoire, universitaires, professeurs du second degré et IPR (les valeurs sont en pourcentages).

Nous constatons la présence des trois domaines d'enseignement – spécialisé, supérieur et secondaire – dans des proportions variables selon les années et selon le concours, avec toutefois une nette diminution des professeurs de chant au cours de la période, et une participation équilibrée des universitaires. Cependant, mettre en relation les résultats de l'analyse des relations « chant/métier » avec la qualité des signataires des rapports est une entreprise délicate compte tenu de l'absence d'uniformité des groupes d'auteurs, associée à l'impossibilité de connaître l'auteur réel du rapport quand ils sont plusieurs à le signer ; s'il arrive que le jury soit constitué uniquement d'un artiste lyrique c'est seulement en 1976, 1978 (rapport signé par la cantatrice Géori Boué) et 1979 (rapport

octobre 2014 ; MORSOMME, D., « Quel est le profil professionnel des patients consultant en phoniatry ? », *Université de Liège, Département de Psychologie : cognition et comportement, logopédie des troubles de la voix*, 13/10/2014, consultable sur <http://hdl.handle.net/2268/172957>

¹⁹⁸Le second degré désigne l'enseignement secondaire faisant suite à l'enseignement préélémentaire et élémentaire (premier degré), et dispensé dans les collèges (premier cycle), dans les lycées (second cycle).

signé par Camille Maurane, qui ne s'exprime pas sur la relation chant/métier). On ne peut donc pas établir de lien fiable entre la qualité des auteurs et la sélection des traits du chant qu'ils opèrent, quand ils relient le chant au métier. La seule constante réside dans la présence d'un artiste lyrique dans les groupes entre 1975 et 1988, dans le jury d'Agrégation, sauf pour l'année 1977, puis pour les années 1980 à 1983, où les rapports sont signés par un seul représentant du second degré.

Compte-tenu de ces variables, il est délicat d'établir un lien entre les traits du chant mis en valeur dans une série de Rapports de Jurys, et le milieu d'appartenance des membres des jurys. Toutefois, on peut estimer que le relevé des occurrences d'un trait est parlant dès lors qu'il est partagé par le plus de catégories à la fois. Le tableau ci-dessous fait état de la fréquence d'occurrence de ces différents traits relevée dans les rapports entre 1975 et 1989, et l'enseignement d'appartenance des auteurs de ces rapports :

ENSEIGNEMENT D'APPARTENANCE DES AUTEURS DES RAPPORTS	TRAITS DU CHANT MIS EN VALEUR					TRAITS DU METIER MIS EN VALEUR						
						Didactiques			Physiologiques	Relationnels	Liés à la dimension temporelle	Liés à l'image du professeur
	I	II	III	IV	V	1	2	3	4	5	6	7
	Technique vocale (//niveau)	Conn. physio.	Être musicien	Conn. répertoire	Intérêt pour le chant	Apprendre à chanter aux élèves	Faire découvrir la musique aux élèves par le chant	Base de la discipline	Protéger sa voix d'enseignant	Communiquer avec ses élèves	Outil de travail quotidien du métier	Qualité modèles vocaux/ image du professeur d'éducation musicale
<i>FREQUENCE D'APPARITION DES TRAITS</i>					<i>FREQUENCE D'APPARITION DES TRAITS</i>							
<i>SECOND DEGRÉ</i>	12					2	1	4	1	1	2	1
<i>CONSERVATOIRE</i>	2		2		1	1		1	1	3		
<i>CONSERVATOIRE+ UNIVERSITÉ*</i>	7	2		2	4	3	3		2	2	3	3
TOTAL	21	2	2	2	5	6	4	5	4	6	5	4

* Dans cette série de rapports, quand les universitaires siègent dans les jurys de chant, c'est toujours avec des professeurs de conservatoire. C'est pourquoi ils apparaissent dans la même ligne.

Tableau 10 - Analyse croisée des cooccurrences chant/métier et de l'origine d'appartenance des auteurs des Rapports sur le chant dans les RJC de l'Agrégation externe 1975-1988.

Si l'on considère la fréquence d'apparition de tel trait, c'est en le croisant avec le nombre de catégories qui le partage. Ainsi, l'item « protéger sa voix d'enseignant » (trait du métier 4) apparaît peu souvent (4 occurrences) mais il est partagé par plus de groupes que l'item « base du métier », (trait du métier 3) assez peu explicite, qui pourtant le dépasse en fréquence. Protéger sa voix reste donc une préoccupation de la part des auteurs des rapports.

La technique vocale (trait du chant I) occupe toujours la première place dans son lien avec les traits « apprendre à chanter aux élèves » (trait du métier 1) et « communiquer avec les élèves » (trait du métier 5). Contrairement à ce que l'on pouvait anticiper, c'est le Second degré qui, le plus souvent, relie la technique aux différents traits de la pratique vocale de l'enseignant dans sa classe : dans l'ensemble des co-occurrences relevées dans les rapports signés par un seul membre du Second degré (en l'occurrence, une IPR en 1976 et un professeur agrégé de 1980 à 1983), le trait « technique vocale » est mentionné 12 fois ; il est partagé par toutes les catégories, et, comme le Tableau 9 l'indique, il est relié à tous les traits du métier (de 1 à 7).

1.2.3.3 L'attachement au modèle vocal « légitime » d'une génération de musiciens

Par ailleurs, la valorisation du modèle vocal savant dans le concours ne relève sans doute pas essentiellement du cadre d'appartenance des jurés (enseignement supérieur, spécialisé ou secondaire) : l'origine de leur formation est une variable à prendre en compte. En dehors des artistes lyriques professeurs de conservatoire issus de l'enseignement spécialisé, les universitaires, IPR et professeurs du second degré, impliqués dans l'évaluation des concours de recrutement entre 1975 et la fin des années quatre-vingt dix, sont alors issus d'une formation de haut niveau que diffusent deux structures de formation : d'une part, l'Institut de musicologie créé à la Sorbonne en 1952 par Paul-Marie Masson, puis les sections de musicologie, dont les universités se dotent peu à peu à partir de 1961¹⁹⁹ ; d'autre part, en marge du monde universitaire, le Lycée La Fontaine qui prépare au CAEM, (certificat d'aptitude à l'enseignement musical dont le premier concours eut lieu en 1946), jusqu'en 1974. « Cette structure

¹⁹⁹ Une revue de ces établissements est donnée par PISTONE, D. & DELAHAYE, M., *Musique et Musicologie dans les Universités françaises*. Champion, 1982 ; TRIPIER-MONDANCIN, O, 2008, *op. cit.* p. 167-172.

spécifique de formation, où enseignaient à la fois des professeurs du conservatoire et de l'université, a fourni le gros des cadres de l'expansion enseignante des années 1960-90 : inspecteurs généraux de l'éducation nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux, professeurs d'université ou chercheurs au CNRS, enfin bien des enseignants de lycée et collège étaient issus de cette structure²⁰⁰. » Marqué par la personnalité de Jacques Chailley, le Lycée La Fontaine délivre « un enseignement mixte, axé sur l'histoire de la musique et du langage musical, et très exigeant dans les disciplines techniques (solfège, harmonie, accompagnement au piano, commentaire d'écoute)²⁰¹ ». Dans cette citation de B. Moysan, on constate que la discipline « chant » n'apparaît pas. Deux des entretiens que nous avons menés nous apportent des précisions à ce sujet : celui avec Gérard Azen, IGEN de 1994 à 2000 et celui avec une enseignante, conseillère pédagogique en éducation musicale de 1962 à 1991, tous deux issus de la formation au Lycée La Fontaine. Par eux, nous apprenons que les cours de chant étaient orientés davantage vers la découverte du répertoire que vers la technique individuelle de chacun :

« Jean Planel²⁰², il voyait en nous les futurs chanteurs presque ; donc il s'intéressait plus aux gens qui avaient une très très belle voix qu'aux gens qui avaient une voix disons normale, une jolie voix sans que ce soit ... il nous faisait faire des vocalises, des choses comme ça, il nous faisait aborder des mélodies de Fauré, des airs d'opéra, il donnait des conseils, tu n'articules pas assez, ... mais il n'y a pas eu de choses vraiment pointues, pas vraiment. Pas du tout. » (*Entretien n° 14, l. 36-41*).

Ce qui prime dans le récit des cours de chant reçus à La Fontaine, c'est l'admiration, à la fois pour le très haut niveau d'expertise des chanteurs qui y enseignaient, et pour leur rapport à la scène :

« Quand j'ai passé le CAEM, j'avais chanté l'air du Catalogue ; je n'avais pas une très bonne voix, mais je m'étais fait plaisir, et j'avais fait de la comédie, et donc j'avais eu une bonne note, mais je n'étais pas un vrai baryton. [...] J'avais eu à La Fontaine Jean Girodeau comme professeur de chant qui était un type formidable²⁰³.

²⁰⁰ MOYSAN, B., « Musicologie française : analyse vs sociologie ? », in *Espaces temps*, 84-86, 2004. *L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales*, p. 132-148.

²⁰¹ *Ibid.* p. 138.

²⁰² Jean Planel (1903-1986) est soliste de l'Opéra Comique et des concerts Colonne, Lamoureux et Padeloup.

²⁰³ Jean Girodeau est professeur de chant au Lycée La Fontaine autour des années 1964. Le violoniste, compositeur, chef de chœur et formateur de chef de chœur Jean Golgevit, alors étudiant au Lycée La Fontaine, rapporte : " Jean Girodeau nous impressionnait car il pouvait déchiffrer à vue du Stravinsky avec toutes les nuances et l'interprétation voulue, et donner l'œuvre en concert le lendemain ! Quant à sa pianiste, elle réduisait à vue une partition d'orchestre en faisant ressortir les thèmes principaux tout en soutenant les solistes ! Nous étions admiratifs. » Propos recueillis sur le site des « anciens du Lycée La Fontaine » <http://www.musimem.com>

Avec Girodeau, les cours de chant c'était formidable ! Techniquement pas satisfaisant, car il faisait chanter garçons et filles en même temps, sans travail individuel, mais très vite, il nous a fait chanter des oratorios, des opérettes et des opéras. [...]

Girodeau nous faisait chanter des airs, « Toi tu seras Monostatos ! » On apprenait notre rôle et il faisait la mise en scène... C'était formidable ! C'était formidable ! Très éducatif. C'était... » (*Entretien n° 4, l. 407-433*)

Ce n'est pas l'approche technique du Beau Chant, mais bien son rapport à la théâtralité qui, par l'intermédiaire de musiciens hors du commun, permet d'entrer dans différents genres lyriques où la parole est transformée en musique²⁰⁴ ; le plaisir de chanter se double du plaisir de *jouer* cette parole, en s'appropriant des rôles, quand bien même « [on n'a] pas une très bonne voix » ; de cet aveu surgit une dimension singulière du chant : alors que, dans le décor de l'art lyrique, il est considéré comme le lieu d'élaboration de codes et de convenances²⁰⁵, le chant est vécu, dans ces propos de l'ancien IGEN, comme l'opérateur essentiel de la liquidation de ces codes. Mais s'il brave les significations conventionnelles, il est toujours une manière de signifier. Il semble alors que, dans le chant et par le chant, se déploient tous les possibles : oser chanter Monostatos, quand on n'est pas soi-même « un vrai baryton », décuple le plaisir d'entrer et de jouer cet espace symbolique. C'est dans cette forme de dépassement de soi que le chant devient alors « très éducatif », comme le dit G. Azen.

Cette qualité particulière au chant, cette manière de « signifier sans user de significations »²⁰⁶, interroge la place de l'approche sensible du répertoire savant dans la formation intellectuelle et musicale en France, formation qui se diffuse dans des lieux où dominant la parole, le code écrit, le « signe ». Si cette place existe, quel crédit lui est-il accordé, quelle reconnaissance ? Dans l'article de 2004 de B. Moysan cité plus haut, le fait que la pratique vocale n'apparaisse pas dans la liste des enseignements techniques

²⁰⁴ Cette approche de la musique et du chant est détaillée ainsi par Vincent Delecroix., dans son essai sur le chant : « Si la musique, comme le disait Claude Levi-Strauss à la fin de *L'homme nu*, se définit comme une opération qui, à partir du système linguistique, décroche ce système (ces structures) du sens, pour le porter vers le son (l'autre face du langage articulé), la parole humaine qui se "musicalise" dans le chant, suit inévitablement cette attraction qui, progressivement, lui fait perdre son adhérence à la signification. Le chant constitue ainsi le levier premier qui, décrochant de la signification la structure, mène du langage à la musique. », DELECROIX, V., *Chanter, reprendre la parole*, Flammarion, 2012, p. 235.

²⁰⁵ Le chant classique est décrit comme un ensemble de codes musicaux, visuels, théâtraux, aptes à former la figure du chanteur. La voix du chanteur est donc cadrée dans un ensemble de convenances musicales. Le chanteur s'identifie à des catégories qui le décrivent sur plusieurs plans : vocal, dramatique et musical. Cette catégorisation inscrit le chanteur dans un ordre social. Voir à ce sujet COHEN-LEVINAS, D., *La voix au-delà du chant*, Vrin, 2006, MOINDROT, I., *La représentation d'opéra*, PUF, 1993, SALAZAR, J., *Idéologies de l'opéra*, PUF, 1980, GONZALEZ-MARTINEZ, E., « Postures lyriques. L'ajustement voix/rôle dans le travail interprétatif du chanteur soliste », *Revue française de sociologie*, 2000, 41-2, p. 277-305.

²⁰⁶ DELECROIX, V., *op. cit.*, p. 236.

dispensés au Lycée La Fontaine, est en soi assez révélateur d'une tradition intellectuelle qui valorise les matières techniques que certaines conventions culturelles relie à une forme de rigueur de la pensée et au code écrit : solfège, écriture, accompagnement, déchiffrement. Pourtant, quand le compositeur et professeur d'écriture Michel Baron²⁰⁷ nomme, en les énumérant, les enseignements dispensés dans cet établissement où il a été lui-même élève, l'enseignement du chant apparaît dans les « matières techniques », sous le titre de « technique vocale » ; mais au fond, les deux entretiens cités plus haut nous l'apprennent, ces cours étaient davantage tournés vers le déchiffrement et la mise en scène du répertoire lyrique que vers la technique vocale à proprement parler. Il est étonnant de voir comment l'entretien avec G. Azen, marqué par le poids des problématiques dont l'IGEN avait dans les années 1990 la responsabilité, prend un nouvel élan dès lors que sont évoqués ces cours de *technique vocale* : au sein de l'enseignement rigoureux et de haut niveau du Lycée La Fontaine, destiné à former une partie de l'élite musicale de la France des années 1960-1970, le souvenir de ces moments est haut en couleurs : l'évocation du chant qui *se chante* tout autant qu'il *se joue*, au contact des plus grands interprètes de l'époque, est un moment fort du discours qui tout à coup devient récit, un récit dont le chant est la mémoire vive.

Ainsi, cette vérité du chant, dans l'approche sensible du monde et de l'être qu'elle suggère, est-elle difficile à afficher dans les écrits. Tout comme « le sens du chant est ailleurs que dans ce qu'il dit »²⁰⁸, ce qu'il apporte en termes de formation est ailleurs que dans sa spécificité technique. Quand rien de cette vivacité ne transparait dans une prestation vocale, le discours sur le chant devient sombre et peu encourageant.

Le contexte de l'évaluation propre au concours de recrutement rend aiguë cette difficulté : la spontanéité tant attendue de cette vocalité théâtrale caractéristique du modèle vocal savant telle que nous venons de l'analyser, est naturellement peu favorisée dans un tel contexte. L'exhortation à choisir des œuvres « *en fonction de la personnalité* » (RJC CAPES, 1988, 1992), à interpréter avec « *fantaisie* », ou encore avec « *plaisir* », deux mots récurrents dans les Rapports de Jurys de la deuxième série (1990-2000), se transforme le plus souvent en une lamentation sans fin, à partir de

²⁰⁷ Aujourd'hui professeur d'écriture au conservatoire de Québec, Michel Baron, ayant lui-même préparé le CAEM au début des années soixante, donne un aperçu des enseignements dispensés au lycée La Fontaine sur le site <http://www.musinem.com/ecoles>.

²⁰⁸ DELECROIX V., *op. cit.* p. 234.

laquelle est esquissé un profil maussade, « *sans qualités scéniques* » (RJC du CAPES, 1994), « *sans engagement interprétatif* » (RJC Agrégation, 1997) « *sans vie, d'une tristesse accablante* » (RJC Agrégation 1992).

1.2.3.4 Une vision brouillée de l'enseignement général du chant

Les associations que font les membres des jurys entre le chant et le métier font émerger des préoccupations latentes :

« [Les candidats futurs enseignants] ne devront pas tous les jours jouer brillamment une sonate de Beethoven devant leurs élèves, mais ils seront confrontés immédiatement à la nécessité de se faire « entendre » d'une classe rarement bien disposée, prête à recevoir dans un silence respectueux et intéressé le message qu'ils tenteront de faire passer ! » (RJC Agrégation 1984).

« Ces jeunes gens se trouveront bientôt obligés de « crier » dans leurs classes, d'où le nombre de laryngites chroniques, voire de nodules dont souffriront beaucoup d'entre eux [...] Ils risquent d'être désarmés devant la responsabilité qu'il y a à faire pratiquer à des enfants au larynx fragile, même très modestement, un art dont ils ignorent tout ou presque ! »

« Ils éviteront aussi des ennuis de santé (enrouements, extinctions de voix) pour eux et pour les élèves auxquels ils devront – on le rappelle – enseigner les rudiments du chant ! » (RJC Agrégation 1986).

Ce tableau sombre, partiellement réaliste, interroge toujours plus l'adéquation du modèle savant au contexte d'un enseignement de masse²⁰⁹. La description du milieu scolaire révèle ici l'ampleur des cohortes d'élèves²¹⁰ et le travail quotidien de tâcheron qu'impose le métier : l'éducation musicale s'adresse à des « *milliers de jeunes français, chaque semaine* » (RJC Agrégation 1980), dont les enseignants « *ont la charge* » (RJC Agrégation 1995), dans une pratique quotidienne, pendant « *toute la durée de leur carrière* » (RJC CAPES 1997, 1998), quand « *quarante années de carrière s'annoncent* » (RJC CAPES 1999). Dans ce contexte d'enseignement de masse, un

²⁰⁹ Rappelons qu'en 1986, le nombre moyen d'élèves par classe en France, dans l'enseignement secondaire public et privé non professionnel, atteint les trente élèves par classe. En 2014 le taux est de 29 élèves par classe. Source : MENESR-DEPP, à consulter sur <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres>

²¹⁰ Les besoins en enseignants d'éducation musicale qui sont de l'ordre de 600 à 700 par an entre 1960 et 1980, comme le précise G. AZEN alors IGEN, (*Entretien n° 4, l. 59-61*) sont corrélés à la population d'élèves du secondaire, dont les effectifs entre 1960 et 1985 ont crû de 42,2% pour ce qui est du premier cycle (classes de la sixième à la troisième). Par ailleurs, en ce qui concerne le second cycle, entre 1985 et 1995, « l'expansion scolaire a vu doubler (de 30 à 60%) la proportion de bacheliers par cohorte de naissance », cf COULANGEON, Ph., « Les métamorphoses de la légitimité, classes sociales et goût musical en France, 1973-2008 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/1 n° 181-182, p. 88-105.

modèle vocal marqué par son régime de singularité ne peut que difficilement fonctionner²¹¹.

Au-delà des difficultés propres à l'enseignement général du chant, l'angle d'approche que permet l'analyse des relations chant/métier dans les Rapports de Jurys de cette période, fait émerger certaines difficultés intrinsèques au chant de l'enseignant : s'il n'est pas un chanteur *professionnel* (dont la définition est confuse) il n'est pas pour autant un chanteur *occasionnel* ; si sa voix doit être « cultivée²¹² », son chant, pour communiquer et convaincre ne doit pas être « forcé » ; tout se passe comme si le chant induisait une forme de négociation entre les conventions et la réalité de sa pratique en classe, qu'on voudrait spontanée et communicative. La congruence entre la voix et la personnalité, et, par suite, la forme de déterminisme dont le chant se marque, constituent une contrainte forte de la vocalité²¹³.

La description peu flatteuse des productions vocales des candidats traduit plusieurs états de fait : l'attachement au modèle vocal savant ne permet pas aux jurys d'en mettre en cause la légitimité dans le contexte spécifique de l'éducation musicale. De plus, si ce modèle est légitime pour les évaluateurs, il l'est aussi pour les candidats²¹⁴, ce qui peut expliquer en partie les interprétations forcées entraînant les parodies du Beau Chant auxquelles peuvent être soumis les membres des jurys ; et puis, au bout de cette chaîne, l'image du chanteur médiocre hante les Rapports de Jurys jusqu'en 2000 :

« Comme il serait nuisible par conséquent que ces enfants découvrent seulement une caricature du chant et du chanteur. » (*RJC CAPES 1986*)

« Si les candidats continuent à traiter ces deux épreuves avec le même détachement que maintenant, ils tomberont à coup sûr dans le ridicule où l'on a voulu trop longtemps enfermer les professeurs d'éducation musicale. » (*RJC CAPES 1987*)

« On tombe facilement dans le mauvais goût, la vulgarité, la préciosité, en un mot, le ridicule, que l'on a trop souvent subi. » (*RJC Agrégation 1995*)

« Trop souvent les candidats ont voulu donner du volume et du timbre à leur voix alors même que les bases techniques ne sont pas encore acquises. » (*RJC Agrégation 2000*)

²¹¹ Le chant choral apparaît alors plus adapté à l'éducation musicale. L'identité vocale de l'enseignant est tournée vers celle du « chef de chorale », ce qui n'induit pas la même posture vocale.

²¹² CORNUT, G., *Le chant*, Que sais-je ?, 1983, p. 78.

²¹³ Comme nous le verrons plus loin dans l'étude, cet aspect est prégnant dans les entretiens menés avec les professeurs de chant : le corps et le rapport à soi sont décrits comme des contraintes fortes pour le chanteur, qui peuvent être très difficiles à contourner.

²¹⁴ Une analyse des Rapports de Jurys de l'Agrégation interne conforte cette hypothèse : entre 1990 et 1996, les chants présentés par les candidats, qui doivent faire partie d'une séquence de musique réalisable en classe (collège ou lycée, voir *B.O. n° 32 du 29 septembre 1988*), sont issus du répertoire savant.

Imputer ce constat d'échec à l'incompétence en chant des candidats revient alors en partie à masquer l'inadéquation d'un modèle dont la défense, par toute une génération d'enseignants et de musiciens, repose sur la conviction qu'il est « *une école totale pour le goût, le caractère, l'intelligence* » (RJC Agrégation 1988).

1.2.4 *Un modèle en tension et pressenti comme peu adéquat*

L'analyse des cooccurrences chant/métier a montré comment la technique vocale était l'élément le plus souvent invoqué dans cette relation. Des hypothèses ont été faites sur la corrélation possible entre l'enseignement d'origine des auteurs des Rapports et le discours sur le chant en classe : la présence d'artistes lyriques, de professeurs de conservatoire pouvait être à l'origine de cette tendance. Or, d'après nos analyses, la variable dépendante repose plutôt sur la qualité de la formation des membres des jurys, tous issus d'un modèle de formation s'adossant à l'enseignement spécialisé et aux exigences d'un savoir universitaire. Le primat donné au Beau Chant comme modèle vocal de référence, est aussi l'expression de l'attachement de toute une génération à cette esthétique.

Des contradictions surgissent à plusieurs niveaux : entre « art du beau chant, idéal musical » et « enseigner les rudiments du chant, posséder plus ou moins de technique, être spontané » ; entre « art de l'exceptionnel et de la singularité » et « utiliser quotidiennement la voix chantée pour enseigner, envisager le chant comme outil. »

Ainsi, du discours institutionnel se déploie un modèle vocal qui peine à produire du sens tant il paraît décalé par rapport aux préoccupations et nécessités de l'enseignement de masse : apprendre à chanter à des cohortes d'élèves « *rarement bien disposés* », d'après un modèle vocal de plus en plus étranger aux élèves au fur et mesure que se développent les produits de l'industrie musicale diffusés massivement. Invoqué comme moyen prioritaire d'éducation musicale et de communication avec les élèves, le chant dans sa forme « légitime » est difficile à ajuster aux nécessités d'un enseignement général. Ton passionnel, modèle qui éprouve le besoin de se défendre, résultats à l'épreuve d'exécution vocale qui n'évoluent pas, image du « mauvais chanteur » sont autant de symptômes qui révèlent ce que l'épistémologue Kühn²¹⁵ nomme « une crise ».

²¹⁵ KÜHN, T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, The University of Chicago, 1962, 1970, Flammarion, 1983, 2008 pour la traduction française.

1.3 Expression d'un état de crise

Si l'on considère le Beau Chant comme un « accomplissement auquel se rallie toute une communauté de chercheurs », de musiciens et d'enseignants, « ouvrant des perspectives suffisamment vastes pour fournir à ce groupe un terrain de recherche et de questions à résoudre », alors, selon ces caractéristiques reprises de T.S. Kühn, il peut être qualifié de *paradigme* :

« Les performances qui ont ces deux caractéristiques fournissent des modèles qui donnent naissance à des traditions particulières et cohérentes de recherche »²¹⁶

Le Beau Chant, comme expression d'une synthèse de recherches et d'ajustements, peut ainsi être admis comme une « école » autour de laquelle « les écoles antérieures disparaissent ou bien s'isolent ». Kühn continue ainsi :

« Bien qu'on lui fasse confiance comme outil de travail, un paradigme ancien peut perdre peu à peu de son autorité unique [...] La prolifération de théories [qui en découle] est un symptôme de crise très fréquent. [...] Toutes les crises commencent par l'obscurcissement du paradigme et par un relâchement consécutif des règles. »²¹⁷

L'étude des séries 2 et 3 des Rapports de Jurys du CAPES et de l'Agrégation (1990-2009) fait apparaître chacune des manifestations que T.S. Kühn identifie comme les symptômes de la crise d'un paradigme : l'abandon progressif des caractéristiques techniques du modèle vocal savant, l'apparition de silences qui frappent les thématiques les plus sensibles, à savoir la relation chant/métier et les répertoires, et la prolifération des termes utilisés pour désigner le chant. L'analyse de ces différents symptômes permet de mettre en valeur l'évolution du modèle, et, avec lui, les choix artistiques opérés par l'Institution. Notre hypothèse est qu'à travers la volonté d'élaborer un profil vocal qui soit adéquat à l'enseignement général de la musique, ce sont les choix esthétiques de l'Institution qui s'expriment. Dans ces conditions, nous interrogeons le profil vocal qui remplacerait le modèle du Beau Chant, les solutions qui sont envisagées pour décomplexifier la pratique vocale dans le contexte de l'enseignement secondaire. Cette interrogation nécessite d'observer de près le matériau principal pour « dire le chant », à savoir, les mots qui pourraient rendre compte de l'évolution, tant du profil vocal attendu que des conceptions d'arrière-plan qui l'entourent et peuvent l'expliquer. Afin de donner de la lisibilité à l'analyse minutieuse que nécessite l'étude des mots,

²¹⁶ *Ibid.* p. 30.

²¹⁷ *Ibid.* p. 106.

nous engageons dans un premier temps la description des faits associés à un état de crise, pour ensuite en présenter l'analyse.

1.3.1 *L'abandon des caractéristiques techniques du modèle vocal savant*

Au fur et à mesure des séries de Rapports, on assiste, dans les deux concours, au délitement progressif de la référence au Beau Chant comme modèle technique, fragmentation que nous pouvons assimiler à ce que T.S. Kühn appelle « un relâchement des règles de l'ancien paradigme ». La présentation en radars que proposent les figures ci-dessous met en valeur la déstabilisation des composantes techniques caractéristiques du modèle savant, qui progressivement, se délite²¹⁸ :

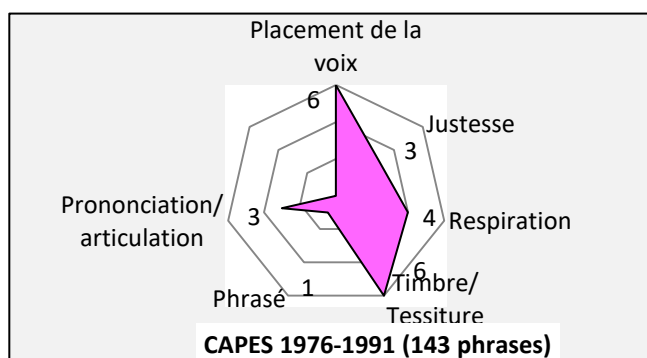


Figure 18 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC du CAPES externe 1976-1991.

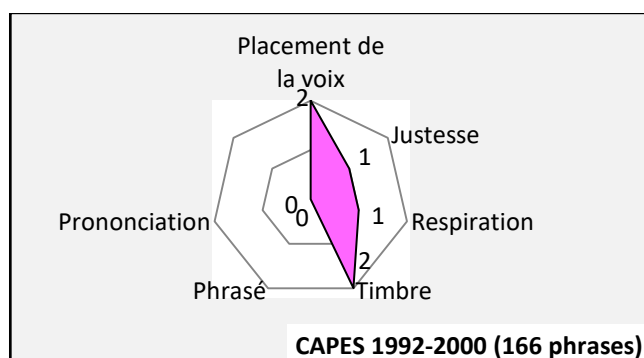


Figure 19 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC du CAPES externe 1992-2000.

²¹⁸ L'unité d'enregistrement étant le nombre total de phrases dans une série de Rapports de Jurys, le pourcentage de chaque composante est obtenu à partir du nombre d'items relevés pour chacune de ces composantes, divisé par le nombre total de phrases et multiplié par 100. Ainsi, pour la composante « Placement de la voix », on relève dans la première série de rapports de CAPES 8 items de significations dans un ensemble de 143 phrases, ce qui représente 6 % du discours.

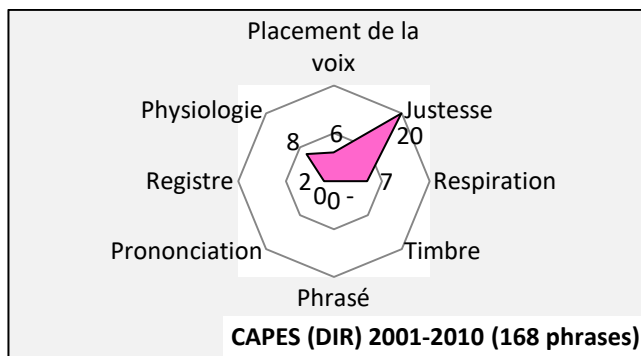


Figure 20 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Direction de chœur, RJC du CAPES externe 2001-2010.

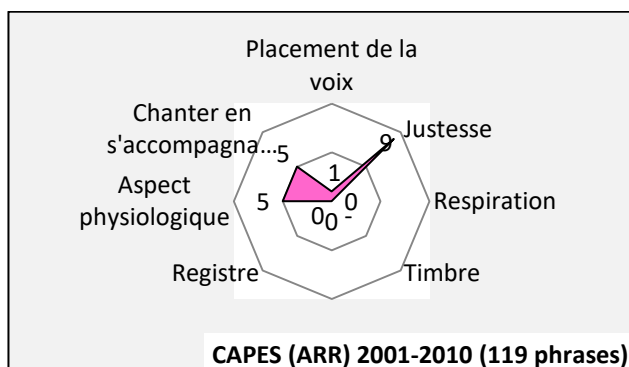


Figure 21 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Arrangement, RJC du CAPES externe 2001-2010.

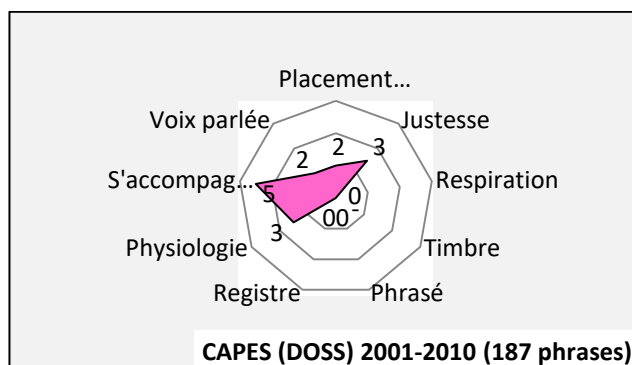


Figure 22 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Dossier, RJC du CAPES externe 2001-2010.

Pour l'Agrégation, la dislocation est plus marquée encore :

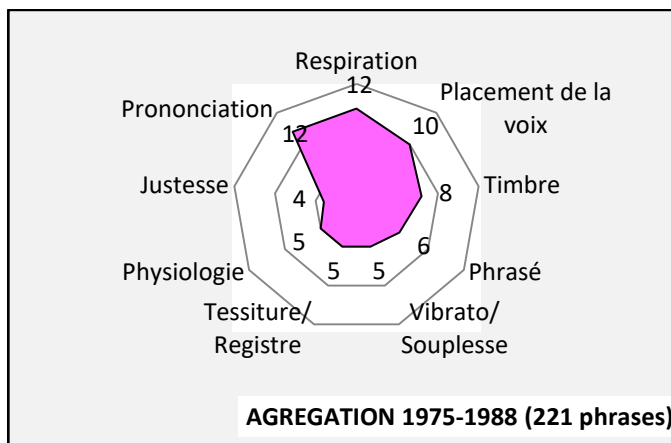


Figure 23- Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC de l'Agrégation externe 1975-1988.

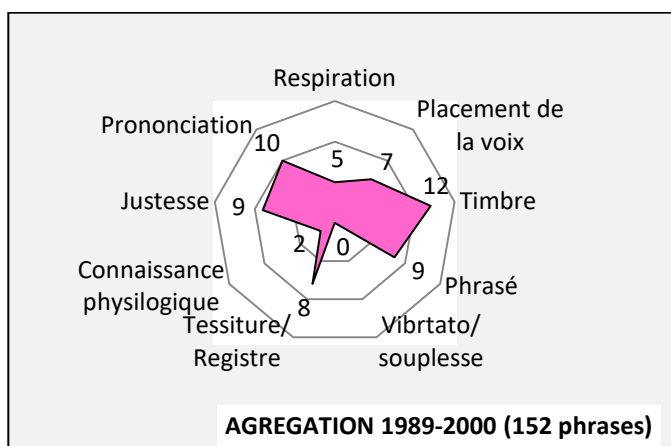


Figure 24 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve Exécution vocale, RJC de l'Agrégation externe 1989-2000.

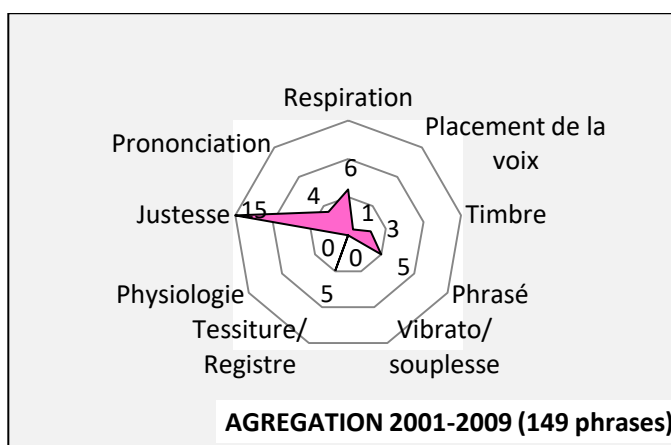


Figure 25 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Pratique instrumentale, RJC de l'Agrégation externe 2001-2009.

Dès la seconde série de rapports, le modèle vocal perd de sa cohérence, quand bien même il reste farouchement défendu dans les discours. Comme nous avons tenté de le démontrer, le chant y est posé comme outil fondamental de l'éducation musicale et tout à la fois considéré comme objet artistique inatteignable. Cette distorsion entre moyen et objet génère une grande tension dans les commentaires, qui stigmatisent non seulement le niveau en chant des candidats, leur rapport à la voix, mais aussi leurs conditions de réussite dans le métier d'enseignant. Si les composantes du modèle sont peu à peu délaissées, on peut constater qu'elles ne sont pas remplacées : la seule nouveauté dans la catégorie « technique » réside dans l'item « chanter en s'accompagnant », qui, en soi, ne constitue pas une composante technique du chant.

Pourtant, la demande en termes de technique vocale est toujours très forte comme le montre le relevé des occurrences du terme « technique » dans chacune des trois séries de Rapports du CAPES :

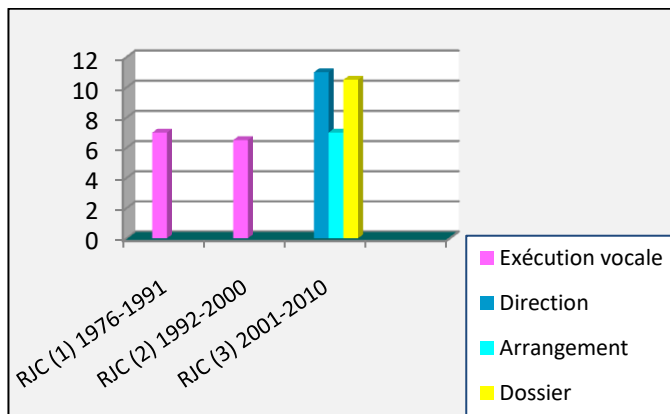


Figure 26 - Occurrences en pourcentages du terme « technique » (selon l'acception « technique vocale ») dans les trois séries de RJC du CAPES, 1976-2010.

1.3.2 *Les silences*

Parallèlement à la décomposition du modèle technique, dont les composantes disparaissent sans être remplacées, les thématiques parmi les plus sensibles sont frappées de silence dans la série 2 des Rapports de Jurys de l'Agrégation : les répertoires, comme nous l'avons déjà signalé lors de l'analyse des premiers signes de tension²¹⁹, et la relation d'association entre le modèle vocal défendu et le chant de l'enseignant dans sa classe. Concernant ce dernier point, on constate que la fréquence

²¹⁹ Voir Chapitre 1.1.3.2

d'apparition des co-occurrences « chant/métier » est nettement inférieure à celle relevée dans la première série : 13 co-occurrences (c'est-à-dire 9% du discours) contre 32 dans la première série (presque 15% du discours). On retrouve cette même tendance dans les rapports du CAPES à travers la disparition du syntagme « Éducation musicale », pourtant significatif dans un concours de recrutement d'enseignants :

<i>Séries du CAPES</i>	<i>Nombre total de phrases</i>	<i>Relevé du syntagme « Éducation musicale »</i>	
		<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>Fréquence en %</i>
1976-1991	143	8	6
1992-2000	166	0	0
2001-2010	474	28	6

Tableau 11 – Occurrences du syntagme « Éducation musicale » dans les RJC du CAPES (1976-2010).

On pourrait en déduire que la question du chant dans l'Éducation musicale ne présente pas d'intérêt majeur durant cette période. Or il n'en est rien : on relève 19 co-occurrences voix/métier dans cette deuxième série de Rapports de Jurys du CAPES. C'est sur l'identité de la discipline que le silence est fait. Les comptes-rendus d'ensemble des présidents de jury sont aussi touchés : les remarques sur le niveau en chant des candidats à l'Agrégation, récurrentes dans la première série de Rapports, ne sont plus que parsemées dans la série 2²²⁰.

1.4 Conclusion

Ce premier état des lieux obtenu par l'analyse de contenu et par la stylistique interprétative des deux premières séries de Rapports de Jurys du CAPES et de l'Agrégation pose le chant du candidat futur enseignant comme un objet complexe. La tension qui s'en empare révèle un niveau élevé de préoccupation : le chant savant occidental identifié comme le modèle esthétique de référence, farouchement défendu par les évaluateurs des épreuves vocales, est aussi pressenti comme inadapté au contexte de l'enseignement général. La conviction selon laquelle il est un outil essentiel à l'apprentissage de la musique se heurte violemment à une conception où la pratique du

²²⁰ Pour le détail des comptes-rendus des Présidents de Jurys, voir Annexe 11, p. 567.

chant, en lien avec le régime de singularité que nourrit une certaine tradition de l'art occidental savant, se distingue par son caractère d'inaccessibilité. Dans ce désajustement entre deux conceptions, les répertoires et la technique vocale à laquelle doit s'adosser le chant d'un enseignant, deviennent difficiles à cerner : dans les Rapports de Jurys, le modèle s'effrite sans faire place à d'autres éléments qui permettraient de donner une consistance au « comment chanter » de l'enseignant.

La nécessité de rompre avec le paradigme du Beau Chant dans les attendus des épreuves vocales des concours est amorcée par l'année 2000 : les nouvelles maquettes de concours évacuent l'exécution vocale accompagnée par un pianiste professionnel et préparée par le candidat, au profit d'une répartition du chant dans toutes les épreuves de l'oral, pratique qui se veut toujours plus proche des situations de classe : du côté de la pratique vocale du candidat, pendant laquelle celui-ci doit obligatoirement s'accompagner à un instrument polyphonique, du côté de la direction de chœur et du côté des répertoires désormais imposés, qui, comme nous le verrons plus loin dans l'étude, sont majoritairement tournés vers ceux qui sont pratiqués en classe. Cette volonté affichée de pragmatisme a cependant du mal à émerger dans les discours qui restent marqués par un manque de lisibilité concernant les attendus en chant : à partir de 2000, celui-ci y est décrit selon une multitude de mots mais la technique vocale à laquelle il pourrait référer reste masquée. L'hypothèse selon laquelle la vocalité d'un enseignant est un objet très investi par les discours et les attendus parce qu'elle met en jeu des problématiques esthétiques plus larges, est donc à éprouver à travers les nouvelles séries de Rapports de Jurys dont le niveau de tension ne rompt pas avec celui des textes plus anciens : l'arsenal rhétorique qui caractérisait les discours de l'époque précédente est certes abandonné, mais le chant du candidat futur enseignant constitue encore un sujet à haute tension. C'est à travers ce nouveau matériau, certes moins déclamatoire mais tout autant chargé d'implicite comme nous le verrons, que le chapitre suivant cherche à déceler les attendus dans le domaine de la vocalité et les raisons possibles qui en brouillent la lisibilité.

2 Le basculement des années deux mille

. A partir de 2000, les mots pour désigner le chant se multiplient : au-delà d'une volonté possible de la part des auteurs des Rapports, d'en donner l'explicitation la plus large possible, cette multiplication de termes pour désigner le chant, comme objet ou action, est à interroger : est-elle un symptôme de la situation de crise dans laquelle se trouve dès les années quatre-vingt, le modèle vocal de référence ? Ouvre-t-elle la voie à un nouveau paradigme ? Que disent ces mots de la manière attendue de chanter, à quel « faire vocal » renvoient-ils ?

Ces observations appellent de nouveaux outils d'analyse : la technique d'analyse de contenu doit être ici complétée par un outil spécifique d'élucidation des termes, à savoir l'analyse sémique²²¹ : « désambiguïser²²² » une terminologie utilisée, et apporter un éclairage sur ce qui oriente le choix des auteurs dans l'utilisation d'un mot plutôt qu'un autre ; par l'observation minutieuse des détours de la langue, peut se révéler ce qui se joue derrière les mots, ce que ces mots disent de leurs auteurs, et, partant, ce qu'ils disent des grandes tendances selon lesquelles l'Institution pense le chant de l'enseignant en éducation musicale.

²²¹ L'analyse sémique, initiée L. HJELMSLEV, a été théorisée par les linguistes A. J. GREIMAS et B. POTTIER, et plus récemment par le sémiologue B. RASTIER. Les lexicologues J. PICOCHÉ et R. GALISSON ont proposé des versions appliquées au champ de l'enseignement du français. Ce type d'analyse part du postulat selon lequel les mots (les unités lexicales) sont décomposables en unités de sens plus petites, unités appelées sèmes ou traits sémantiques. Dégager les différents sèmes d'un ensemble d'expressions (les lexèmes), ayant toutes comme référence le chant, est « un moyen de comparer entre eux les lexèmes d'un même champ », cf. GALISSON, R., « Analyse sémique, actualisation et approche du sens en méthodologie », *Langue française* N° 8, 1970, p. 107-116.

²²² Terme utilisé par J. Picoche pour désigner le fait de résoudre l'ambiguïté d'un mot, par l'analyse de la combinatoire sémantique, cf. PICOCHÉ, J., *Précis de lexicologie*, Nathan, 1977, p. 62.

2.1 L'évolution des termes pour désigner le chant

A partir de 2000, les termes « épreuve », « exécution » et « prestation »²²³, caractéristiques de la première période disparaissent progressivement au profit d'un grand nombre de syntagmes plus ou moins précis. À des niveaux variés de fréquence d'apparition dans les Rapports de Jurys de CAPES, on ne relève pas moins de huit façons de nommer le chant dans le concours entre 2001 et 2010 : *épreuve*, *exécution*, *prestation*, *interprétation*, *pratiques*, *expérience*, *expression vocales*, et même *activité vocale*. Le schéma ci-dessous fait apparaître le pourcentage du discours imparti à chacun de ces syntagmes dans les quatre séries de Rapports de Jurys du CAPES²²⁴ :

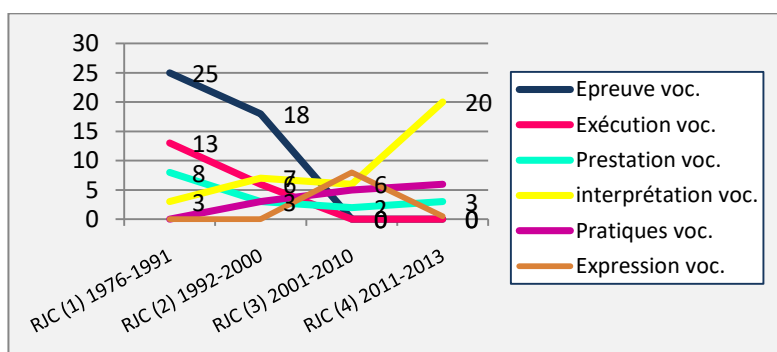


Figure 27 - Occurrences en pourcentages des termes utilisés pour désigner l'action de chanter dans chaque série de RJC du CAPES de 1976 à 2009.

2.1.1 De « l'épreuve vocale » à « l'interprétation vocale »

Pour tenter d'apporter de la lisibilité à ce bariolage de termes, et faire émerger les différents « pôles sémiques²²⁵ » qui indiqueraient les tendances selon lesquelles le chant se conçoit dans les concours, nous relevons, dans les Rapports, les expressions spécifiquement destinées à remplacer le mot « chant » en considérant comme

²²³ Pour plus de visibilité, nous appliquons la règle lexicologique suivante : les mots entre guillemets signalent le signifié ; lorsqu'on veut attirer l'attention du lecteur sur le signifiant, on utilise les *italiques* ; cf. PICOCHÉ, J., *op. cit.*, 1977, p. 5

²²⁴ L'analyse quantitative emploie ici toujours la méthode suivante : le nombre d'occurrences d'un terme relevé dans une série de rapports est ramené à un pourcentage calculé en fonction du nombre total de phrases de cette série. Ainsi, dans la série 4 qui comporte 330 phrases, 65 occurrences du terme « interprétation » sont relevées, ce qui représente 20% du discours.

²²⁵ C'est-à-dire les constellations de mots ayant entre eux des traits communs et pertinents pour la compréhension de leur sens.

significative leur régularité d'apparition²²⁶. Cette opération est réalisée sur l'échantillon de rapports du CAPES de 1976 à 2013. Les expressions relevées désignent à la fois (1) l'épreuve vocale, le moment où le chant du candidat est spécifiquement évalué dans le concours, (2) ce qui est chanté, (3) l'action de chanter (verbe ou substantif d'action). L'opération initiale consiste à distinguer ces expressions selon le sens que leur donne le contexte, et à les répertorier. En donnant à voir l'évolution des mots utilisés sur une période de presque trente ans, cette première classification fournit un matériau que l'analyse sémique, dans un deuxième temps, permet d'éclairer : le sens des mots et les représentations qui les sous-tendent, pourront alors être éclairés.

Dans les tableaux qui suivent, apparaissent les différents sens donnés au mot « chant » au cours des quatre séries de Rapports de Jurys de CAPES. Le terme « chant » peut désigner : « le moment de chant dans le concours », « ce qui est à chanter », et « l'action de chanter » ; cette grille est appliquée à chaque série de Rapports. Ensuite, on relève, pour chaque série, les mots utilisés selon ces trois sens du mot « chant », et, pour plus de visibilité, on les numérote en colonne (I, II, III, IV,...). Ainsi, de la première série de Rapports (CAPES 1976-1991) émergent trois termes pour désigner le chant dans le concours : I « Épreuve de chant », II « Exécution vocale », III « Prestation vocale ».

On répète la même opération pour le mot « chant » quand il désigne « ce qui est à chanter ». Les lignes colorées mettent en valeur les mots quantitativement les plus représentatifs, par ordre décroissant (du rose au grisé). Ce procédé permet de donner de la visibilité au degré d'extension des termes, mais aussi de mettre en miroir les mots clés choisis, d'une part, pour désigner l'épreuve de chant dans le concours, et, d'autre part, pour désigner ce qui est à chanter.

²²⁶ Sauf dans l'expression « chant choral », expression non pertinente dans la problématique soulevée par l'analyse lexicale. L'apparition du mot « chant » dans ce syntagme n'est donc pas ici comptabilisée.

RJC CAPES (1) 1976-1991 (143 phrases)		Vocabulaire utilisé	Occurrences	%
Désignation du moment de chant dans le concours	I	« Épreuve de chant »	36	25
	II	« Exécution vocale »	18	13
	III	« Prestation vocale »	12	8
Objet (ce qui est à chanter)	I	« Œuvre vocale »	18	13
	II	« Morceaux »	16	11
	III	« Exemple vocal »	3	2
		« Chanson »		0
IV	« Les chants »	6	4	
Action et substantif d'action		« Chanter », « le chant »	20	14

RJC CAPES (2) 1991-2000 (166 phrases)		Vocabulaire utilisé	Occurrences	%
Désignation du moment de chant dans le concours	I	« Épreuve de chant »	29	18
	II	« Exécution vocale »	10	6
	III	« Prestation vocale »	5	3
Objet (ce qui est à chanter)	I	« Œuvres »	1	1
	II	« Morceaux »	2	1
	III	« Exemple vocal »	1	1
	IV	« Chanson* »	13*	8
	V	« Les chants »	5	3
Action et substantif d'action		« Chanter », « le chant »	23	14

*dont 2 « de troubadour » et 1 « de la Renaissance »

RJC CAPES (3) 2001-2009 (474 phrases)		Vocabulaire utilisé	Occurrences			Total occ.	%
			DIR	ARR	DOSS		
Désignation du moment de chant dans le concours	I	« Épreuve vocale »	1			1	
	II	« Exécution vocale »		1		1	
	III	« Prestation vocale »	2	6	2	10	2
	IV	« Interprétation »	3	22	3	28	6
	V	« Pratiques vocales »	8	0	11	19	4
	VI	« Expression vocale »	1		8	9	2
	VII	« Expériences vocales »			1	1	
	VIII	« Activités vocales »			1	1	
Objet (ce qui est à chanter)		« Œuvre »				0	0
		« Morceaux »				0	0
	I	« Exemple, modèle voc. »	6		1	7	1
	II	« Citations vocales »			1	1	
	III	« Chanson »		5	7	12	3
	IV	« Les chants »	13	13	21	47	10
Action et Substantif d'action		« Chanter » « le chant »	15	24	24	63	28

RJC CAPES (4) 2010-2013 (330 phrases) (CHANT IMPOSE -CHANT PREPARE)		Vocabulaire utilisé	Occurrences			
			CHANT IMPOSE	CHANT PREPARE	total occ.	%
Désignation du moment de chant dans le concours		« Épreuve vocale »				0
		« Exécution vocale »				0
	I	« Prestation vocale »	6	2	8	2
	II	« Interprétation * »	47	11	58	18
	III	« Pratiques vocales »	17		17	5
	IV	« Expression vocale »	2		2	
	V	« Compétences vocales »	14	1	15	5
Objet (ce qui est à chanter)	I	« Œuvre** »		1	1	0
		« Morceaux »				0
	II	« Exemple vocal »	8		8	2
		« Citations vocales »				0
	III	Chanson	24	9	33	10
	IV	« Pièce vocale »	3	1	4	1
	V	« Lignes vocales »	6		6	2
	VI	« Les chants »	24	6	30	9
Action		« Chanter »	22	2	24	7
Substantif d'action		« le chant »	0	0	0	0

*ne sont pas comptabilisées les occurrences du terme dans le cadre d'une citation des programmes d'enseignement, ou de l'expression « l'interprétation des élèves » ou encore dans le cas des enregistrements des chansons accompagnant les partitions imposées aux candidats.

**ne sont pas comptabilisées les occurrences du terme dans le syntagme « mise en œuvre » ou quand, utilisé seul, il désigne un autre genre que l'œuvre vocale.

Tableau 12 – Relevé des occurrences de termes pour désigner « le chant » dans les Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.

De ce premier balayage émergent par leur fréquence d'occurrences, deux groupes de mots clés : le groupe « Epreuve-Exécution », caractéristique de la première période (1976-2001), et le groupe « Interprétation-Pratiques vocales », dominant dans la seconde période (2001-2013). Leur confrontation apporte des éléments d'éclairage au sens de leur évolution.

Le contexte très clair de *l'épreuve* amène à sanctionner un niveau vocal, selon un cadrage déterminé, celui de l'exécution vocale d'*œuvres* ou de *morceaux* : le sens de ces deux termes les impose comme marqueurs du contexte d'évaluation, mais aussi comme porteurs d'une manière de faire, dictée selon une « règle », comme l'indiquent les définitions ci-dessous :

« ÉPREUVE: ce qui permet de juger quelqu'un, de lui conférer une dignité, de le classer »²²⁷

« EXÉCUTION: désigne le fait d'exécuter d'après une règle, un plan et la manière de faire un ouvrage, spécialement en musique. »²²⁸

Compte-tenu du référent²²⁹ que nous avons analysé dans le chapitre précédent, la « règle » mentionnée dans la définition du mot « exécution » renvoie ici au chant savant occidental.

Lors de la deuxième série, le contexte est le même : celui de l'*exécution* ou encore de la *prestation vocale*²³⁰, cependant que le répertoire associé n'est plus *œuvres* ou *morceaux*, mais *chanson* ; l'entrée de cette dernière résonne comme une première modification dans un contexte encore fortement déterminé par la référence à la musique savante, non pas par sa représentativité qui est faible (8%), mais surtout parce qu'elle révèle, en creux, l'absence du mot *œuvres*. La coexistence des termes prédominants – *épreuve vocale, exécution vocale, chanson* – s'assimile alors à une confrontation assez symptomatique de l'état de « crise » du modèle vocal qui caractérise cette série.

À partir de 2000, les mots privilégiés pour désigner le chant, disséminé à travers plusieurs épreuves dans l'oral du CAPES, sont *interprétation* et *pratiques vocales* :

	« INTERPRÉTATION »		« PRATIQUES VOCALES »	
	occurrences	%	occurrences	%
RJC CAPES (3) (474 phrases)	28	6	19	4
RJC CAPES (4) (330 phrases)	58	18	17	5

Tableau 13 - Occurrences des termes « INTERPRÉTATION » et « PRATIQUES VOCALES », dans les RJC du CAPES (3) 2001- 2010 et (4) 2011-2013.

Si l'« interprétation » est « l'action d'expliquer quelque chose dont le sens est obscur²³¹ », dans le domaine de la musique occidentale écrite, elle concentre deux dimensions que signale le Dictionnaire de la musique *Larousse* : « l'interprétation »

²²⁷ *Le Robert, op. cit.*, p. 712.

²²⁸ *Ibid.* p. 757.

²²⁹ Nous empruntons à la linguistique ce terme de « référent » qui désigne « la relation toujours indirecte qui se trouve créée entre son signifiant et l'objet, réel ou imaginaire, extra-linguistique, dont parle le locuteur », PICOCHÉ, J., *op. cit.*, 1977, p. 64.

²³⁰ « PRESTATION : ce qu'un sportif, et par analogie un artiste -1962, en jazz- fournit au public en se produisant devant lui. », *Le Robert, op. cit.* p. 1624.

²³¹ *Le Robert, op. cit.*, p. 1043.

consiste d'une part en l'exécution d'une partition, sa traduction, ou encore sa médiation. D'autre part, « sa fonction est d'émouvoir, de toucher, ce qu'on ne pense pas que puisse faire l'exécution "objective" »; cette distinction entre partition/traduction/médiation n'est pas pertinente dans les musiques dites « orales » dans lesquelles :

« le musicien ne s'appuie pas sur une partition préécrite, mais invente son discours en même temps qu'il le parle. Dans l'impression que reçoit alors l'auditeur, dans le jugement qu'il peut porter, on ne peut dissocier la part de l'interprétation de celle de l'exécution ou de l'invention²³². »

Les Rapports de Jurys de la dernière série utilisent le terme « interprétation » presque exclusivement selon la première part de sa signification, à savoir dans le sens « d'exécution », comme l'indiquent les exemples ci-dessous :

« Trop d'hésitations pendant l'interprétation [...]

Le moment de l'interprétation *stricto sensu* n'est pas satisfaisant [...]

Capacité à interpréter les rythmes, les dynamiques...

Maîtriser parfaitement l'interprétation de la mélodie inventée...

Autrement dit, « l'interprétation » se confond ici avec « l'exécution » du chant. Cette utilisation du terme « interprétation » constitue une première ambiguïté.

La seconde expression valorisée, *pratiques vocales*, affirme l'aspect pragmatique du chant, la volonté de l'incarner dans une activité concrète, liée au « terrain » de l'éducation musicale²³³. Ayant dans son environnement des « chants » et des « chansons », mais plus « d'œuvres » ni de « morceaux », le pôle « Interprétation-Pratiques vocales » efface implicitement de son champ le référent savant de la musique.

2.1.2 Derrière les mots, l'univers de référence des auteurs

Le choix d'une terminologie dans un même corpus ne se fait pas au hasard, les termes sont utilisés à dessein par leurs auteurs. C'est ainsi que la lexicologie définit le mot « vocabulaire » : une « catégorie du lexique qui dépend de l'univers de référence du locuteur ou de l'auteur »²³⁴. Ainsi l'évolution de la constitution des Jurys du CAPES, pendant ces trente dernières années, peut-elle être mise en relation avec l'évolution des

²³² VIGNAL M. (dir), *Dictionnaire de la musique*, Larousse, 2011, p. 780.

²³³ PRATIQUE : nf, qui désigne la vie active, la conduite, par opposition à la contemplation ; emprunt au grec *praktikê* (sous-entendu *teknê*), employé chez Platon en opposition à *theoretikê* (→théorie) ou *gnôstikê* (→gnose) qui désignent la science spéculative ; *praktikê* est le féminin substantivé de *praktikos* « habitué ou propre à agir, efficace ». Le mot désigne une manière concrète d'exercer une activité, en parlant [...] d'un art, d'un sport. *Le Robert*, p. 1607.

²³⁴ PICOCHÉ, J., *op. cit* p. 44.

termes pour désigner le chant. La figure ci-dessous indique une raréfaction des universitaires en même temps qu'une augmentation importante du nombre des professeurs agrégés, certifiés, et des IPR, c'est-à-dire des représentants de l'enseignement du Second degré²³⁵. C'est là une variable forte de l'analyse des modèles vocaux valorisés dans l'éducation musicale : à partir de 2000, progressivement, une génération de musiciens et enseignants cède la place à une autre. Le chant dans les concours n'est plus évalué par les mêmes personnes²³⁶ :

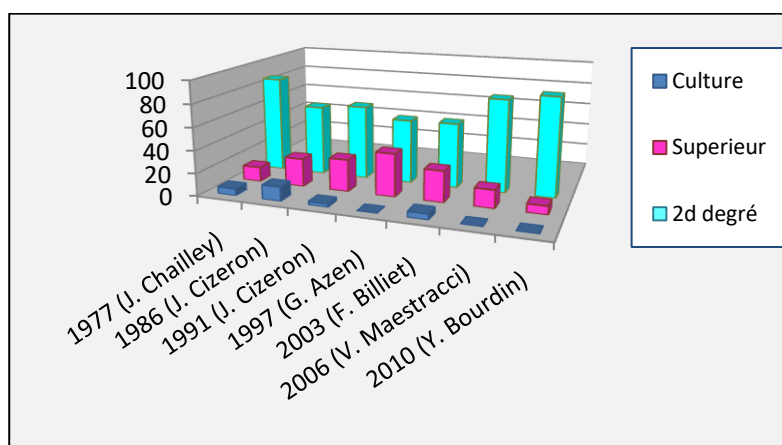


Figure 28 - Evolution en pourcentages de la constitution des Jurys du CAPES et leur président, entre 1977 et 2010, selon les catégories d'appartenance des jurés.

2.1.3 Des termes peu caractérisés

En amont des deux pôles « Épreuve-Exécution » et « Interprétation-Pratiques vocales », la floraison de termes qui caractérise les Rapports de Jurys du CAPES de 2001 à 2013 n'est pas à négliger. Sous quel angle peut-on envisager les séries lexicales qui s'y développent ? *Interprétation, pratiques, expression, activités, expérience vocales*, sont autant de termes qui, par leur nombre, posent la problématique d'une

²³⁵ Si le Second degré a toujours été présent dans les jurys de CAPES, c'est à partir de 1997 qu'il gagne du terrain. On peut corréler cette inversion des tendances (chute des universitaires et augmentation du Second degré dans les jurys) à la nomination du nouvel IGEN en 1999, lui-même issu de cette catégorie cf. TRIPIER-MONDANCIN, O. *L'éducation musicale dans le secondaire*, op. cit., 2010, p. 94. Certes G. Azen, président du jury de CAPES de 1996 à 1999, est lui aussi professeur agrégé, quand bien même la constitution de son jury ne repose pas prioritairement sur des membres du second degré. Cependant, il est issu d'une formation, qui, comme nous l'avons signalé se situe à la rencontre de la formation universitaire et de l'enseignement spécialisé que diffusait le Lycée La Fontaine.

²³⁶ A partir de 2004, la proportion des enseignants du supérieur dans les jurys diminue, et les Rapports ne sont plus signés. On peut en déduire que dès lors, le chant est plus souvent évalué par des enseignants du second degré et des IPR. Pour les détails des auteurs des Rapports du CAPES entre 1976 2004, voir Annexe 12, p. 568.

définition *éludée* du chant. Ces termes font-ils appel à une manière de chanter qui soit différente de celle qu'imposait le chant savant occidental ? Sont-ils choisis pour l'éclairage qu'ils apportent à la question du « comment chanter », ou bien pour leur degré d'éloignement du modèle vocal savant ? La métamorphose du terme « interprétation » que nous avons observée précédemment, nous met sur la piste de la deuxième hypothèse : l'acception partielle du terme « interprétation » et son association aux « pratiques vocales » tend à en gommer la spécificité, à neutraliser en somme ce qui pourrait, dans son usage, renvoyer à une forme d'expertise encore associée à un référent esthétique savant. Afin de vérifier si ces mutations lexicales, relèvent d'une volonté d'explicitation ou d'une volonté de rompre avec le modèle vocal unique, nous faisons appel à l'analyse sémique qui, par la décomposition des mots en plusieurs « traits de significations » ou « sèmes », permet d'en révéler les nuances. La confrontation de ces unités de sens d'un terme à l'autre met en valeur leurs différences, leurs analogies, et leurs singularités. Cette approche nous paraît propice à faire émerger les représentations du chant que pourraient contenir les expressions utilisées pour le désigner. Nous nous appuyons ici sur la méthodologie établie par R. Galisson²³⁷ pour élaborer la grille d'analyse qui suit.

Dans le tableau 14 ci-dessous, les différentes déclinaisons (les lexèmes) du terme « CHANT »²³⁸, relevées dans l'intégralité du corpus de Rapports de Jurys de CAPES (1976-2013), sont nommées dans la colonne de gauche et numérotées de I à VIII ; si tous ces termes sont comparables par leur axe sémantique commun, ils ne le sont pas au même degré. A partir de sa définition encyclopédique et de son usage habituel²³⁹, chaque lexème est décortiqué en plusieurs traits de signification. Ceux-ci constituent « les unités minimales de signification » du contenu des termes, ici au nombre de 9 ; elles permettent de marquer nettement la limite entre l'analogie (sèmes identiques) et le différent (sèmes spécifiques). Cette technique de l'analyse contrastive est privilégiée ici parce qu'elle :

²³⁷ GALISSON, R. « Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie », *art. cit.* p. 107-116.

²³⁸ Cette technique d'analyse sémique étant, comme nous l'avons signalé, reprise de Galisson, nous respectons la typographie que celui-ci utilise : les guillemets encadrent un mot en majuscules quand il s'agit du signifié dont les traits de signification sont étudiés.

²³⁹ Ces définitions sont issues du *Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, op. cit.* 1992.

« aboutit à une définition plus complète et plus précise [...] parce que la confrontation et la dissection des mots sémantiquement voisins [...] brisent le cercle vicieux de la définition éludée. »²⁴⁰

Dans les colonnes du tableau, le signe + indique que le trait est très pertinent, le signe – indique qu’il ne l’est pas du tout, et quand aucun signe n’apparaît, c’est parce que le trait n’est pas nécessairement significatif. Nous souhaitons ainsi mettre en valeur le degré de caractérisation de chacun des termes (lexèmes) utilisés.

« CHANT » (sémème)										
LEXÈMES		Traits de signification (sèmes)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		devant un auditoire	individuel	Collectif	selon un savoir spécifique	sans savoir spécifique	Qui met en valeur			Qui sollicite
						sa propre voix	un texte	un savoir faire	un jugement de valeur	
I	ÉPREUVE VOC.	+	+	-	+	-	+		+	+
II	EXECUTION VOC.				+	-			+	+
III	PRESTATION VOC.	+			+	+	+		+	+
IV	INTERPRÉTATION	+	+	-	+	-	+	+	+	+
V	PRATIQUES VOC.							-		-
VI	EXPRESSION VOC.	-	+	+						-
VII	ACTIVITÉS VOC.							-		-
VIII	EXPERIENCES VOC.								+	-

Tableau 14 - Analyse sémique du sémème CHANT, selon le lexique utilisé dans les quatre séries de Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.

Ce que met en évidence cette grille de lecture, c’est d’abord l’extraordinaire réseau de significations du sémème « CHANT », dans le seul usage du substantif d’action. On remarque par ailleurs que, hors mis « INTERPRÉTATION », les termes les plus utilisés dans les séries 3 et 4 des Rapports de Jurys (les lexèmes n° V, VI, VII et VIII) sont les moins caractérisés : ils se manifestent prioritairement par leur taux de traits « non significatifs » (marqués par les cases vides), voire « non pertinents » (marqué par le signe -).

Les termes clés « ÉPREUVE (I) » et « INTERPRÉTATION (IV) », sont ici peu distinctifs : d’après les analyses précédentes, le premier est emblématique d’un contexte de musique savante, et le second, d’un contexte plus pragmatique. Or ici, ils sont les

²⁴⁰ GALISSON, *art. cit.*, p.113.

lexèmes les plus proches sémantiquement de la liste : un seul trait spécifique les distingue, à savoir « qui met en valeur un texte » (indifférent pour I et pertinent pour IV). Le mot favori pour désigner le chant dans les Rapports après 2000 ne se distingue donc guère de la série lexicale d'avant : en ne prenant en charge qu'une partie de son acception, il est assimilé au sens d'exécution avec lequel il partage les traits 4, 8 et 9 ; par ailleurs, il ne possède qu'un sème de différence avec le terme « épreuve » auquel il semble pourtant vouloir s'opposer dans les séries 3 et 4 des Rapports de Jurys.

2.1.4 L'opposition forte : « *exécution vocale* » et « *pratiques vocales* »

S'il existe une opposition bien marquée entre deux syntagmes, c'est entre « *exécution vocale* » et « *pratiques vocales* ». En effet, « *exécution* » et « *pratiques* » sont les deux seuls mots de toute la série qui, en tant que tels, indiquent un « faire » du chant. Dans le Tableau 14 ci-dessus, on remarque seulement deux traits qui les distinguent : « selon un savoir spécifique » et « qui sollicite un jugement de valeur ». Or, ce sont là deux aspects essentiels de la problématique du « comment chanter » : la question du savoir spécifique en chant, propre à l'*exécution vocale*²⁴¹, est mise en question par le terme qui s'y substitue, « *pratiques vocales* », marqué par sa neutralité (sur les neuf traits recensés, sept sont non pertinents et tous les autres non significatifs). On aboutit ainsi à la situation selon laquelle les « PRATIQUES » se différencient bien de « l'EXÉCUTION », mais leur manque de caractérisation ne permet pas de savoir à quel « faire vocal » elles renvoient.

Derrière le registre lexical utilisé peut se lire l'idée selon laquelle le chant, depuis les années deux mille, ne se singularise plus par la reconnaissance d'un savoir spécifique ; la « pratique vocale » évaluée dans toutes les épreuves de l'oral du concours, se distinguerait ainsi par son absence de caractérisation. C'est là toute l'ambiguïté dans laquelle bascule le discours sur le chant dans les deux dernières séries des Rapports de Jurys ; la reconnaissance d'une urgence, celle de changer de référent esthétique, se piège elle-même par la difficulté à déterminer ce qui est attendu. Aussi, les mutations lexicales, l'extension des termes et leur multiplication pour désigner le chant, apparaissent-elles comme des moyens de contournements de termes qui seraient

²⁴¹ Nous rappelons que selon *Le Robert*, 1992, le terme signifie « exécuter d'après une règle ».

trop proches d'une conception savante de la vocalité. C'est ce qui pourrait expliquer la disparition quasi-totale du substantif d'action « chant », dans la dernière série des Rapports du CAPES (2010-2013)²⁴².

2.2 L'évitement des mots

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'effacement du modèle du Beau Chant apparaît comme une telle nécessité qu'il pousse les discours écrits à des changements lexicaux sans pour autant pouvoir exprimer ce qui est attendu en termes de savoir-faire vocal. Le manque de caractérisation du nouveau lexique tend en effet à faire de ces solutions de remplacement des stratégies d'évitement de termes trop connotés esthétiquement. Ces stratégies se reconnaissent dans les énoncés qui abordent les questions clés de formation vocale des candidats, de « travail » de la voix chantée, et, d'une façon plus générale, toutes celles qui touchent la pratique du chant, à laquelle se substitue le pantonyme « la voix ».

2.2.1 « La » pratique vocale comme formation vocale

Apparaissant pour la première fois dans la troisième série de rapports²⁴³, les pratiques vocales se distinguent selon deux apparences : au pluriel et au singulier. La première forme renvoie à une approche pragmatique du chant valorisée dès les années deux mille. Elle remplace le terme «exécution vocale », en neutralisant un référent artistique trop proche du modèle vocal savant occidental. La seconde forme de l'expression, « la » pratique vocale au singulier, fait référence à la formation vocale du candidat : elle doit être régulière et continue, sans qu'aucune référence esthétique ne soit explicite. Ainsi :

« Cette pratique, régulière, choisie en fonction des goûts musicaux [du candidat] et de ses aptitudes, peut être collective (par exemple : chant choral au sein d'un grand chœur ou d'un chœur d'oratorio, plus intime) mais aussi individuelle (être soliste au sein d'une petite formation instrumentale, bénéficier d'un enseignement individuel, s'enregistrer chez soi lors d'une séance de travail afin de s'écouter et ainsi progresser, pratiquer le déchiffre sans modération...) » (*RJC CAPES, DOSS 2006*)

²⁴²Voir tableau Tableau 12 ci-dessus : entre 2000 et 2013, le terme « chant » comme substantif d'action a disparu.

²⁴³ Dans la deuxième série, la « pratique » est plutôt « instrumentale » : sur 5 items présents, l'expression « pratique vocale » n'apparaît qu'une seule fois.

« La pratique vocale » englobe tout autant qu'elle rend diffuse une formation vocale à laquelle semble se substituer ici une pratique informelle : cette citation extraite du Rapport sur l'épreuve de Dossier en 2006 traduit la grande importance accordée à la pratique, quelque soit le style, quelque soit le lieu, ou les conditions (individuelles, collectives) ; cependant ces différentes facettes d'une formation vocale sont exprimées sur le mode de la banalisation : le travail en cours individuels par exemple, est envisagé comme une possibilité, sans caractère d'obligation ; de même, les lieux évoqués relèvent davantage de lieux de la vie privée, donnant ainsi à la formation vocale un goût plus proche du loisir que de la formation rigoureuse. Par ailleurs, les pratiques évoquées ici ne réfèrent à aucune esthétique spécifique, sauf celle de l'oratorio, voire du « grand chœur » : quand il s'agit de chant choral le référent savant ne comporte aucun danger, sa dimension collective n'interrogeant pas spécifiquement les aspects techniques et stylistiques d'une pratique de soliste.

Ce flou entretenu ici par les contournements du langage est une constante dans les Rapports de Jurys à partir de 2000. Exception faite de l'exemple analysé ci-dessus, c'est exclusivement dans les rapports sur la Direction de chœur que l'on rencontre l'expression « pratique vocale » au singulier, dont la neutralité est souvent renforcée par l'emploi de l'article indéfini. Les expressions suivantes sont ainsi récurrentes :

- « Suivre avec assiduité une pratique vocale »
- « La pratique vocale s'appuie sur des techniques d'apprentissage »
- « Une formation vocale s'appuie sur une pratique vocale »
- « La pratique vocale est encouragée dans le cadre d'une activité chorale régulière ».

2.2.2 L'évitement du syntagme « travail vocal »

« La pratique vocale » valorisée dans les Rapports de la deuxième période, remplacerait alors « le travail vocal » des Rapports des séries 1 et 2. La référence au contexte de musique savante que semble induire la seconde expression justifierait-elle son exclusion dans les Rapports entre 2001 et 2013 ? C'est alors le rapport à la voix dite « travaillée » qui devient problématique : l'évitement de ce syntagme, que nous rencontrerons dans tous les discours analysés de cette étude, est corrélée à son

association à la voix « lyrique »²⁴⁴ ; cette assimilation de la voix « travaillée » à la voix « lyrique » ne favorise pas dans les discours l'expression d'une lisibilité donnée au travail de la voix, au travail technique notamment, pourtant déclaré indispensable à la voix de tout enseignant d'éducation musicale, comme nous le présentons dans la section suivante.

L'analyse de contenu du corpus, et son procédé de catégorisation, ont fait émerger une dimension de la vocalité attendue dans les épreuves à travers une thématique que nous avons nommé « Le rapport au chant ». Celle-ci se décline en plusieurs composantes : « Considération de l'épreuve », « Niveau », et « Formation ». A travers les commentaires très prolixes des deux premières séries sur le sérieux du travail vocal attendu et de la préparation de l'épreuve, le partage en « attitudes rejetées » et « attitudes valorisées », selon la méthode de Laurence Bardin, permet de relever ce que disent les jurés du rapport au chant des candidats et, intrinsèquement, de leurs propres conceptions dans ce domaine. Dans la figure Figure 29 ci-dessous, on constate que si les pourcentages impartis à la thématique « Rapport au chant » sont en forte diminution au cours des séries de Rapports de Jurys, le taux d'attitudes rejetées est toujours supérieur à celui des attitudes valorisées :

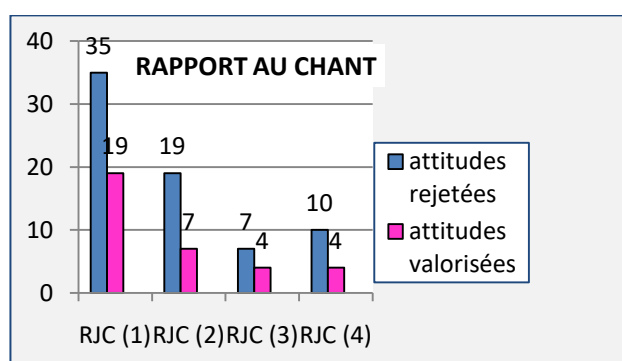


Figure 29 - Synthèse des pourcentages du discours total impartis aux attitudes rejetées et valorisées dans la thématique « Rapport au chant » dans chacune des séries des RJC du CAPES de 1975 à 2013.

Dans ces relevés, la régularité que nous observons réside dans les procédés rhétoriques utilisés pour commenter cet aspect : si l'emphatisation devient rare à partir

²⁴⁴ Même si, bien sûr, les voix lyriques ne sont pas les seules à être travaillées, ce que signale Catherine Rudent dans son analyse de la voix en *popular music* : « La *soul* est un objet parfait pour une technique vocale, montrant à la fois combien la voix 'travaillée' ne se limite pas en Occident à la « voix d'opéra » comme on le lit et l'entend trop souvent », RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music* », *Musicologie* (OMF) n°10, 2013, p. 63.

des années 2000, elle persiste sur certains points seulement, qui, dès lors, se distinguent dans le corpus, malgré leur faible fréquence d'apparition. Voici quatre exemples tirés chacun des quatre séries de Rapports de Jurys de CAPES concernant l'injonction de formation vocale, et qui pourraient tous faire partie du même rapport tant est semblable leur « régime de littérarité » :

RJC (1) : « Rappelons l'impérieuse nécessité d'un travail soutenu et continu à l'instar d'un autre instrument. » (1983)

RJC (2) : « Que dire des candidats ignorants jusqu'au jour de l'écrit, en mars, qu'il y a obligation de présenter une épreuve instrumentale ET une épreuve vocale ? » (1996)

RJC (3) : « Rappelons également qu'un travail vocal de qualité ne s'entreprend jamais de manière hâtive l'année de la préparation au concours. » (2006)

RJC (4) : « Le jury insiste sur l'impérieuse nécessité d'une solide formation dans le domaine de la voix. » (2013)

En revanche, si les expressions « un bon enseignement au Conservatoire, auprès de professeurs qualifiés » (*RJC CAPES, 1989*), ou « un apprentissage qui doit s'effectuer sous la direction d'un professeur qualifié à l'université dès les premières années de musicologie » (*RJC CAPES 1992*), sont souvent rencontrées jusqu'en 2000, la référence aux lieux d'enseignement du chant, entre 2001 et 2010, n'est plus évoquée que sous la forme de « cours individuels et collectifs tout au long du cursus » pour disparaître totalement dans les trois dernières années de la série. La question du type de formation vocale n'est donc pas abordée.

2.2.3 « *La voix* » plutôt que « *le chant* »

Dans les derniers Rapports de Jurys, entre 2011 et 2013, si le mot « chant » est utilisé, c'est dans le seul sens de partition ou encore de sujet, quand celui-ci est imposé. Sa polysémie est donc contournée par cet usage exclusif du terme, comme le montre les expressions (et leur nombre d'occurrences) relevées dans les Rapports du CAPES, entre 2001 et 2013 :

« Interpréter le chant : expression, musicalité... (3), l'interprétation du chant (2), la préparation des trois chants, le chant proposé (5), le chant accompagné (9), le chant et son harmonisation (3), le chant donné (2), le chant choisi (3), les chants doivent permettre aux candidats de justifier de leur usage didactique et pédagogique.

Aucune occurrence du substantif n'est relevée dans la 4^e série ; et parfois, au prix d'une certaine lourdeur d'expression :

« [...] une musique chantée avec paroles est un tout dont l'équilibre des éléments produit le sens. » (*DOSSIER 2012*)

On rencontre des « *exemples chantés* » (3 occurrences) une « *pratique chantée* », mais, beaucoup plus souvent, « *la voix* », terme que les auteurs semblent préférer, à hauteur de 62 occurrences entre 2011 et 2013, à celui de « chant » comme substantif. La voix est « chantée », mais rarement : trois occurrences seulement dans les rapports de cette dernière série.

« Certains candidats disposent d'une voix chantée de qualité mais peinent à interpréter la chanson imposée. » (*LEÇON 2012*).

« De la voix chantée jusqu'au piano, du clavier MIDI jusqu'au fichier informatique élaboré, beaucoup d'exemples musicaux peuvent avantageusement se substituer à de laborieuses paroles. » (*DOSSIER 2012 et 2013*).

Dans le premier exemple, la « voix chantée de qualité » renvoie à des qualités du chant d'un candidat qui ne sont pas déclinées. Le deuxième exemple cité ci-dessus, extrait du rapport sur le DOSSIER de 2012 et réitéré en 2013, envisage la voix chantée comme un outil pour enseigner. De fait, si « la voix », terme marqué par une certaine neutralité, peut renvoyer à un domaine large assez peu défini :

« [elle] est au centre des pratiques musicales des élèves en classe. » (*DOSSIER, 2011 2012, 2013*)

Elle est un outil, un instrument :

« La voix est l'instrument privilégié [pour développer les compétences relevant aussi bien de l'expression musicale que de techniques spécifiques]. » (*DOSSIER 2011, 2012*)

« La voix, l'interprétation vocale, l'accompagnement, sont des outils fondamentaux [du professeur d'éducation musicale]. » (*LEÇON 2012*)

« C'est que la voix reste un outil majeur [pour assurer un enseignement de l'éducation musicale de qualité]. » (*LEÇON 2013*)

« Enfin, la voix reste en toute circonstance, l'outil le plus précieux [pour communiquer et transmettre l'éducation musicale]. » (*DOSSIER 2013*)

Dans tous les cas, « la voix » renvoie à l'action de chanter. Si le verbe est assez facilement utilisé quand il décline les modalités de l'épreuve :

« Chanter intégralement ; chanter en intégralité ; chanter tout ou partie ; chanter en s'accompagnant ; chanter un extrait significatif »

quand il concerne l'action du candidat, on lui préfère, comme on l'a vu plus haut, le verbe « interpréter ».

Ces stratégies de remplacement des mots se détectent dans l'utilisation du terme *chanteur*. Celui-ci est volontiers accordé aux choristes présents lors de l'épreuve

auxquels le candidat doit apprendre le chant qu'il aura lui-même arrangé à deux voix²⁴⁵. Mais jamais il n'est prononcé isolément : s'il apparaît trois fois comme attribut du mot « candidat », c'est aux côtés d'autres qualités :

« Cette épreuve sur dossier
 ...doit être pour chaque candidat l'occasion de mettre en valeur ses qualités de musicien, d'arrangeur, de chanteur, mais aussi de futur pédagogue (*DOSSIER 2011*)
 ...doit permettre au candidat de faire valoir ses compétences de musicien chanteur et accompagnateur. » (*LEÇON 2012 et 2013*)

La qualité de *chanteur* associée à d'autres compétences rappelle combien le métier d'enseignant d'éducation musicale est polyvalent ; par ailleurs, cette association permet de diluer l'image à laquelle le terme pourrait référer : celle du *chanteur* issu d'une tradition de musique vocale savante occidentale, celle-là même qui, à travers une évocation nostalgique, habitait les Rapports de Jurys avant 2000.

2.3 Nouveau paradigme ou nouveau référent ?

2.3.1 *Une technique vocale « nécessaire et suffisante »*

Une forme de rupture avec le modèle unique des années précédentes semble ainsi assumée chez les évaluateurs du chant dans les épreuves de concours. Alors qu'on peut lire, en 1980, que « [se sont dégagés dans cette épreuve] les futurs professeurs dont la voix et le style sont ceux d'un véritable chanteur » (*RJC CAPES, 1980*), en 2006, « [s'investir sur le plan vocal] ne signifie nullement devenir chanteur professionnel » (*RJC Agrégation, 2006*).

La dissolution du modèle technique et les nombreux glissements sémantiques que nous avons signalés laissent penser que ce ne sont plus les mêmes qualités vocales qui sont valorisées. Mais quelles sont ces qualités ? Comment les Rapports de Jurys parlent-ils de la technique ? Quels éléments de cet aspect de la vocalité sont-ils mis en valeur, quand une grande partie de ceux qui constituaient le modèle savant occidental ont progressivement disparu des contenus des Rapports²⁴⁶ ?

²⁴⁵ On relève 9 occurrences du terme dans cette acception.

²⁴⁶ Les Figure 18 à Figure 25, p. 94-96 dans le chapitre précédent mettent en valeur cet affaiblissement du modèle vocal savant.

Parmi les éléments de technique vocale relevés, le placement et la justesse de la voix apparaissent comme les seuls qui, du CAPES à l’Agrégation, sur toute la période étudiée, sont maintenus. Les schémas ci-dessous donnent un aperçu de cette évolution :

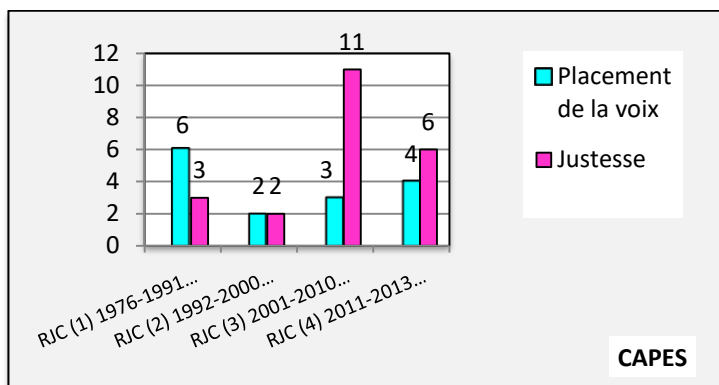


Figure 30- Pourcentages du discours total impartis aux composantes « Placement de la voix » et « Justesse » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des quatre séries de RJC du CAPES, de 1976 à 2013.

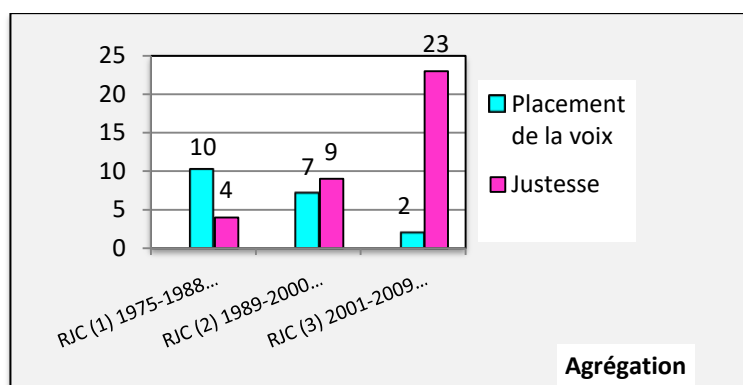


Figure 31- Pourcentages du discours total impartis aux composantes « Placement de la voix » et « Justesse » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des trois séries de RJC de l’Agrégation (1975-2009).

Ce sont ces régularités, et non l’importance du pourcentage de chacune de ces composantes, qui mettent sur la voie d’une technique dont les qualités de justesse, indispensables à la fonction d’outil de formation de l’oreille des élèves, et de placement, pour des raisons de résistance de la voix, auraient le statut *de fondement technique nécessaire et suffisant* au chant d’un enseignant, conception qui, lors de l’enquête par entretiens, se confirmera sous la forme d’un « minimum vocal ». Implicitement, c’est

aussi la notion de « style d'exécution vocale » qui est ici balayée²⁴⁷. Et de fait, on assiste, dans les Rapports de Jurys de la dernière période, à une forme de banalisation de ces qualités techniques : énoncées à l'aide de tirets, suivies de points de suspension, elles sont désormais annoncées comme des « compétences » :

« Compétences vocales [attendues] :

- capacité à placer sa voix, moduler le timbre, maîtriser l'intonation et la justesse
- capacité à interpréter le chant : expression, musicalité...²⁴⁸ (CAPES, 2011, Leçon et Dossier, CAPES 2012, Leçon et Dossier, CAPES 2013, Leçon et Dossier).

La deuxième mention de cette citation donne à la musicalité de la voix, une place aussi importante. Et en effet, si cette qualité de la voix chantée fait partie des constantes dans les discours depuis les premiers Rapports de Jurys, on note, d'après la figure ci-dessous, sa forte évolution dans les deux dernières séries²⁴⁹ :

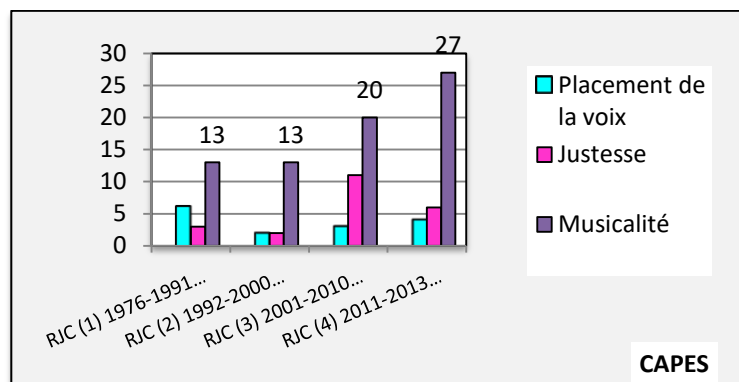


Figure 32 – Pourcentages du discours total impartis à la composante « Musicalité » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des quatre séries de Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.

²⁴⁷ Le « style d'exécution » renvoie en partie aux traits caractéristiques d'une pièce vocale. Si ces traits sont nécessairement réduits en éducation musicale, ils ne peuvent être exclus de l'interprétation du chant par l'enseignant. Cette problématique forte du « comment chanter » est approfondie au fur et à mesure de l'étude.

²⁴⁸ Les points de suspension font partie de la citation. Nous y revenons brièvement plus loin.

²⁴⁹ Dans notre catégorisation, les éléments de musicalité sont représentés par tous les items de signification relevant des qualités d'interprétation (quand celle-ci n'est pas utilisée dans le seul sens d'exécution), de respect du style et du rapport texte/musique. Pour le détail de ces items relevés dans les RJC du CAPES entre 1976 et 2010, voir Annexe 13 et 14, p. 569 et 572.

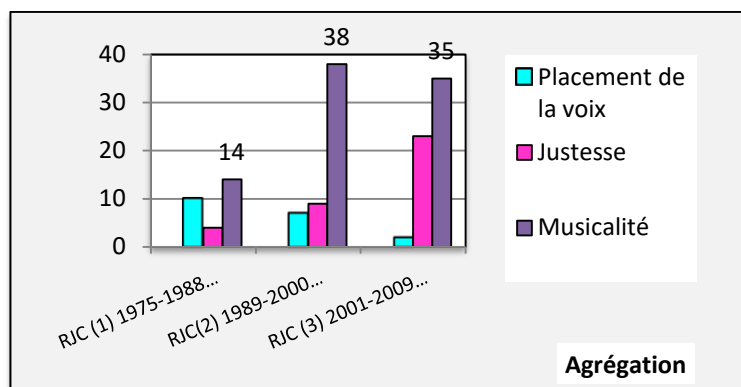


Figure 33 - Pourcentages du discours total impartis à la composante « Musicalité » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des trois séries de Rapports de Jurys de l’Agrégation de 1975 à 2009.

2.3.2 *Le paradigme de la voix « naturelle »*

Cependant, la prégnance de la composante « Musicalité », cette zone peu définie du chant où l’expression de la sensibilité du sujet est attendue, colorée par sa connaissance des styles, son rapport au texte qu’il chante, est un indice fort, d’une part, de l’irréductibilité du chant à un fait technique, et d’autre part, d’une forme de compensation par rapport à la technique ; on peut constater en effet que moins la question des éléments techniques est abordée²⁵⁰, plus la demande dans le domaine de la musicalité est forte. Aussi légitime que puisse paraître cette demande, il y a là un phénomène de balance qui tend à accentuer le caractère d’indécision esthétique que recouvre le profil vocal valorisé. La définition du chant pourrait alors se trouver dans les points de suspension qui accompagnent systématiquement l’énoncé des qualités vocales attendues dans les derniers rapports que nous citons plus haut. C’est aussi là le sens que prend l’importance accordée à la composante « Musicalité de la voix ».

La recherche d’une technique « minimale » sans y accoler des éléments techniques potentiellement rattachables à un style vocal, l’insistance sur la « musicalité » de la voix et la part d’imprévisible que celle-ci donne aux qualités vocales d’une voix chantée, bref, l’évitement de toute référence esthétique, tend vers la valorisation de la voix dite « naturelle », un « modèle » de voix qui permet, au-delà du respect qu’il suggère pour toute voix quelle qu’elle soit, de ne pas ouvrir le débat sur la

²⁵⁰ De 24 % du discours dans la première série de Rapports de Jurys du CAPES, les mentions sur la technique passent à 18 % dans la dernière.

manière de chanter de l’enseignant. Ainsi, en 2011, « *l’interprétation doit rester véritable, tout en étant naturelle* » (RJC Agrégation, 2011)

Rien ne relevant plus du culturel que la voix « naturelle », tant cette qualité est dépendante de son contexte, l’émergence de ce profil dans les attendus des jurys renchérit sur la nécessité d’abandonner une tradition vocale déconnectée du milieu de l’enseignement général de la musique, et affirme une opposition qu’on voudrait consommée entre voix « naturelle » et voix « travaillée ».

2.3.3 Le poids d’un référent : « Le » programme d’Éducation musicale

Ces nouvelles orientations, malgré leur ouverture affichée à une pluralité de manières de chanter, et un niveau d’exigences en matière de technique vocale pourtant déclarée comme un minimum, ne provoquent pas d’amélioration des résultats des candidats en chant : la question de leur « niveau²⁵¹ », notamment dans l’Agrégation, est toujours très aiguë comme le montre la figure ci-dessous :

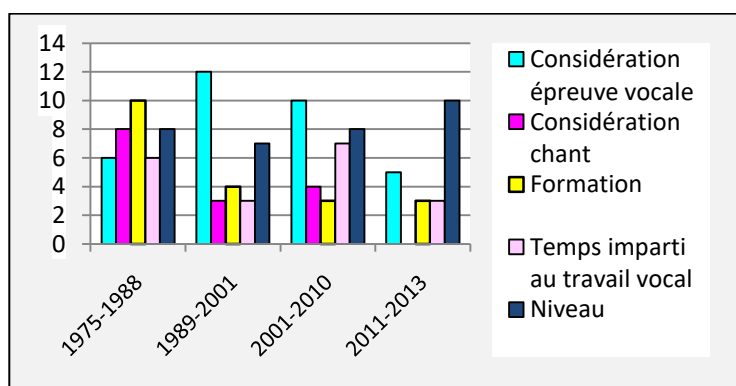


Figure 34 - Évolution en pourcentages des différentes composantes de la thématique « Rapport au chant » dans les Rapports de Jurys de l’Agrégation 1975- 2009.

Dans les tous derniers Rapports de Jurys de notre étude (2011-2013), la faiblesse du niveau des candidats se fait alors ressentir dans l’usage d’une autre rhétorique : l’autorité ne passe plus par la grandiloquence qui défendait le Beau Chant

²⁵¹ Le terme est issu de l’analyse d’une thématique émergente forte dans l’ensemble des Rapports de Jurys : le « Rapport au chant » des candidats. Toutes les unités de signification concernant le jugement de valeur des compétences en chant des candidats sont relevées dans la sous-composante nommée « niveau » dont nous donnons des détails en Annexe 8, p. 559.

comme « école totale pour le goût, le caractère, l'intelligence » (RJC Agrégation 1988) ; c'est aux citations des textes réglementaires qui inondent les rapports de ces trois dernières années, de s'imposer comme nouveau référent. Le discours de surface se boursouffle d'extraits de textes officiels, de rappels des Rapports de Jurys précédents, de pans entiers des derniers programmes d'Éducation musicale accompagnés de leur vocabulaire spécifique²⁵², au sein desquels le candidat retrouve la piètre place qu'on lui accordait dans les discours d'avant 2000²⁵³ : le phénomène de saturation que provoque cette surenchère fait de l'association voix/métier plus qu'une catégorie émergente du discours comme pour les deux premières séries de Rapports de Jurys : elle est l'arrière-plan de toutes les pratiques vocales sollicitées. De fait, les items de signification concernant la pratique vocale dans le métier recouvre plus de 40% du discours impartie au chant entre 2011 et 2013²⁵⁴, comme l'indique le schéma ci-dessous :

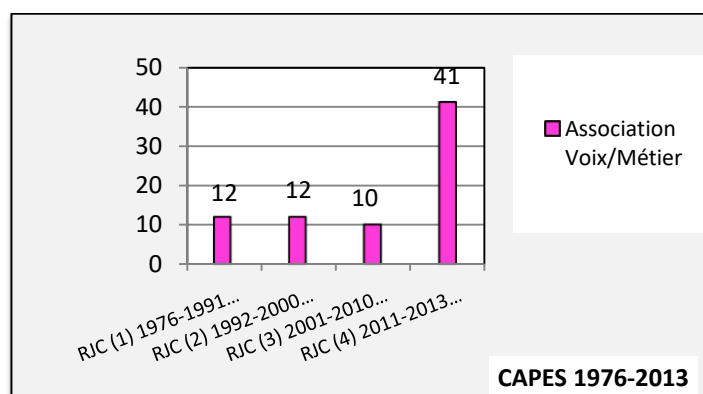


Figure 35 - Évolution en pourcentages de la thématique Voix/Métier dans les RJC du CAPES, 1976-2013.

La dernière série de Rapports de Jurys du CAPES indique à quel point le contexte des épreuves n'est plus celui du chant ou de la musique : la toile de fond des épreuves est la

²⁵² Notamment les termes « projet musical » dont on relève 78 occurrences (28% du discours), qui désigne autant le chant à faire travailler que l'ensemble de la séquence autour de ce chant, « compétences » (54 occurrences), « capacités » (35 occurrences), « interprétation », terme dont nous avons analysé l'acception dans le contexte des Rapports de Jurys d'après 2000 (65 occurrences), « séquence » (36 occurrences).

²⁵³ D'un point de vue grammatical, le candidat est rarement sujet des verbes utilisés dans les phrases, plus souvent complément d'objet direct ou indirect.

²⁵⁴ Nous signalons la difficulté à relever le nombre d'items exacts, tant les textes réglementaires du CAPES sont eux-mêmes emprunts de la marque des programmes. A titre de comparaison, les commentaires impartis à la relation voix/métier, en dehors des citations des programmes et extraits des textes réglementaires du concours ne s'élèvent qu'à 9% du discours (21 occurrences).

classe, et, dans son sillage, « le » programme d'Éducation musicale, dont l'emploi au singulier donne toute la mesure qu'on veut lui conférer²⁵⁵.

Les frontières de plus en plus poreuses entre les contenus des concours et la situation d'exercice du métier interrogent la formation de musicien, ainsi que la pertinence de l'évaluation : d'une part, parce que les compétences vocales d'un musicien ne peuvent s'assimiler exclusivement à celles qui sont visées dans l'éducation musicale, et, d'autre part, parce que ces compétences dont on voudrait qu'elles soient celles d'un enseignant, sont évaluées hors d'un contexte d'enseignement. La tâche des évaluateurs est ainsi particulièrement difficile.

2.4 Conclusion

La nouvelle maquette du CAPES de 2000 s'annonce emblématique de la mutation qui s'opère dans la conception du chant en éducation musicale : en effet, si elle est le résultat du reformatage imposé par des choix politiques, elle vient en réponse au long moment de crise qui caractérise la position de l'Institution concernant ses attentes dans ce domaine, et les nécessités liées aux conditions d'enseignement général de la musique. Le chant, outil privilégié de l'enseignement musical, particulièrement adapté à l'enseignement de masse, est un élément clé de l'éducation musicale autour duquel s'accumulent des enjeux d'efficacité et de reconnaissance de la discipline : la tendance à une « professionnalisation » des épreuves orales, cherchant à s'approcher au plus près des situations de classe et du répertoire vocal qui s'y aborde, détrônant ainsi l'épreuve d'exécution vocale au profit du chant accompagné d'une pièce non préparée issue presque exclusivement de la chanson, est envisagée comme une solution adaptée.

Ce que nous avons identifié comme un changement de paradigme se manifeste, dans les textes des Rapports de Jurys de concours, par des mutations lexicales marquant, de la part d'une nouvelle génération d'évaluateurs des épreuves de chant qui se constitue progressivement au début des années deux mille, la volonté de rompre avec des conceptions qui donnaient au modèle vocal savant occidental le rôle de *réfèrent* artistique unique. Si ces changements de vocabulaire cherchent à chasser des représentations ce modèle inadapte au contexte, ils chassent aussi les principaux

²⁵⁵ Sur 25 occurrences du terme, 4 seulement apparaissent au pluriel, sous la forme des « programmes officiels » ou des « programmes de collège ».

éléments constitutifs d'une technique vocale propre à l'identification d'une manière de chanter. Or, si le modèle vocal savant est chassé, sa place reste vacante : le nouveau lexique, caractérisé par une forme de neutralité, se manifeste davantage comme le résultat de stratégies d'évitement de termes trop connotés que comme chemin d'accès à une « nouvelle » vocalité. En se déchargeant de toute connotation esthétique, le discours sur le chant, dans les Rapports de Jurys, tend à se dépouiller de sa substance musicale. Il se dégage alors une forme de zone muette derrière les mots pour désigner le chant, ces mots dont la caractéristique première est de dépendre de leur contexte esthétique : privés de ce contexte, les qualités vocales défendues peinent à s'ancrer dans une réalité musicale.

La problématique se tourne alors vers la question des choix esthétiques qui donnent sa consistance à la vocalité. Quelle autre approche que celle d'une voix « naturelle » peut-elle étayer les éléments constitutifs d'une technique vocale adaptée à l'éducation musicale ? Cette orientation fait appel à de nouvelles sources qui permettraient d'apporter un éclairage sur les composantes nécessaires à la voix chantée de l'enseignant dans sa classe ; les documents d'accompagnement des programmes, par leur orientation pragmatique, se présentent comme un matériau propre à donner de la lisibilité aux attendus de l'Institution dans le domaine du chant, à travers l'articulation possible entre la voix chantée de l'enseignant et le travail vocal en classe.

3 Le chant dans les documents d'application des programmes : une vocalité définie par son contexte

Les documents d'accompagnement ont pour tâche d'illustrer par des exemples concrets, les choix pédagogiques et didactiques de l'Institution. En ce qui concerne la vocalité, ils prennent à bras le corps la question de la technique vocale de l'enseignant, mission peu aisée tant par la difficulté existante à décrire un geste vocal dont la réalité repose sur la perception auditive, que par certains aspects d'un faire vocal tout aussi difficilement rationalisables qu'inadaptés à la description verbale. Cette dimension du chant échappant ainsi aux signes que sont les mots, constitue un véritable frein à une évocation explicite de ce qui est attendu ; les exemples musicaux peuvent alors venir au secours de cette difficulté intrinsèque au chant. C'est donc du côté de leur degré de pragmatisme que les documents d'accompagnement sont attendus. À ce titre, ils sont des documents précieux, pouvant entrer en complémentarité avec les écrits des Rapports de Jurys, et permettant de replacer le chant de l'enseignant dans les conditions de pratiques de répertoires et d'exercices vocaux à réaliser en classe.

Par ailleurs, le caractère d'exemplarité de ces documents pousse leurs auteurs, qu'ils soient IPR ou enseignants, à viser une forme d'excellence dans les objectifs et les moyens pour les atteindre, ce qui produit un effet de loupe sur les attendus : si les solutions proposées s'écartent parfois du réalisable, c'est pour mieux faire la lumière sur les éléments clés d'un programme d'enseignement prévu pour être appliqué dans tous les établissements d'enseignement secondaire en France. Ils sont les rares écrits existants cherchant à exemplifier concrètement la vocalité en classe et constituent une source intéressante d'information sur les conceptions qui orientent les mises en œuvre.

Au-delà de ces caractéristiques essentielles, les documents d'accompagnement en tant que matériau textuel, offrent un second grain de significations, à travers lequel peuvent émerger des tendances noyées dans le discours de surface. Si la vocalité de l'enseignant est un objet difficile à décrire pour les raisons que nous avons signalées ci-dessus, certains éléments d'une analyse plus souterraine peuvent alors l'éclairer. C'est dans cet esprit que nous souhaitons interroger ces nouvelles sources dans le corpus de l'étude : comment la question de la technique vocale y est-elle abordée, dans quel contexte esthétique est-elle placée ?

Le recours à deux textes d'époques différentes, accompagnant les programmes de 1995 et de 2008²⁵⁶, nous permet de mettre en valeur à la fois les différences de conception, mais aussi les points communs, et, de proche en proche, les permanences de certaines problématiques, notamment celles que pose, dans l'identification d'une manière possible de chanter, la vision volontairement désolidarisante de la voix et des orientations esthétiques.

Le premier document intitulé « Vers une véritable formation vocale des élèves » sous-titré « Éclairages sur les programmes », produit à la fin des années 1990 et figurant, au moment de cette étude, sur le site officiel de l'Éducation musicale²⁵⁷, est signé par Yves Audard, Inspecteur d'Éducation musicale à la retraite depuis 2008²⁵⁸. Le second document est issu de la nouvelle mouture des programmes de 2008 en vigueur au moment de cette étude, intitulé « La voix au cœur du projet musical »²⁵⁹. Il n'est pas officiellement signé, mais nous savons qu'il a été commandé à un enseignant d'éducation musicale, chanteur, et formateur en ESPE²⁶⁰.

Le choix de ces deux textes répond à plusieurs critères : d'après notre analyse des Rapports de Jurys, l'évolution du chant dans l'Éducation musicale se scinde en deux

²⁵⁶ Dans la période à laquelle s'intéresse notre recherche, quatre séries de programmes sont élaborées : programmes de 1977, 1985, 1995-1998, puis, 2006-2008. Les derniers programmes de 2015 ne sont pas ici pris en compte. Pour les analyses des programmes jusqu'en 1995, voir TRIPIER-MONDANCIN, O., L'éducation musicale dans le secondaire, Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs, L'Harmattan, 2010.

²⁵⁷ Au début de l'étude (2013) ce texte en effet figure sur le site *Educnet*, dans la rubrique « pédagogie », onglet « Thèmes de réflexion »

²⁵⁸ Ce texte est consultable en Annexe 15, p. 573. Produit en 1998, il accompagne les programmes d'éducation musicale de 1995.

²⁵⁹ Ce texte est consultable en Annexe 16, p. 578. Produit en 2009, il accompagne les programmes de 2008.

²⁶⁰ Les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation), ont remplacé les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) à partir de 2013.

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe>.

moments depuis la création des concours : un avant 2000, un après 2000. Les deux textes choisis paraissent emblématiques de ce basculement.

Le texte de Y. Audard, que nous nommerons « texte 1 », est représentatif de l'état d'esprit d'avant 2000, et apporte des éléments concrets aux Rapports de Jurys de cette période, avec lesquels il entre en complémentarité : même régime de littérarité, même modèle vocal référent. L'intérêt est ici d'observer en quels termes la technique vocale de l'enseignant est abordée, malgré un modèle de référence non adapté au contexte.

Le texte 2, est à considérer comme un texte clé des programmes de 2008 qui placent explicitement le chant comme outil central et omniprésent dans les activités musicales scolaires. Il est intéressant d'observer comment la technique vocale de l'enseignant est abordée en l'absence de référent esthétique.

L'angle d'approche de ces deux textes opte pour une analyse comparative au bénéfice d'une vision d'ensemble qui permette de mettre en valeur le rôle que joue le contexte dans la description d'une technique vocale, et de comprendre comment la façon de traiter les répertoires peut conditionner la lisibilité des contenus.

3.1 Le rôle du « décor » donné à la voix chantée

3.1.1 *Premier aperçu des deux textes*

Nous utilisons ici la méthode d'analyse de contenu en privilégiant une structure en séquences propre à l'analyse syntagmatique, dont les détails ne sont pas donnés ici, au profit de la mise en valeur des grandes tendances émergeant d'une analyse paradigmatique qui ordonnent la pensée des deux textes²⁶¹.

Le document « Vers une véritable formation vocale des élèves », organisé en 6 points par l'auteur, se structure en onze séquences, avec redondances de certaines thématiques d'une séquence à l'autre. Le tableau ci-dessous les présente en indiquant le nombre de phrases imparties à chaque thématique, indice possible de l'importance accordée aux questions abordées. La présence d'exemple de répertoires dans chacune des séquences est indiquée par un astérisque (*) :

²⁶¹ Nous rappelons que ces deux textes sont restitués en Annexes 15 et 16, p. 573 et 578, selon une numérotation des lignes qui permettra, lors de l'analyse, de renvoyer à certains de leurs passages.

SÉQUENCES TEXTE 1 (programmes 1995)		DEVELOPPEMENT (en nombre de phrases)		
N°	TITRES (<i>n° de lignes l.</i>)	Entre 5 et 10	Entre 15 et 20	Entre 25 et 35
1	Description par bribes d'éléments de « culture vocale » et « pratique vocale » (<i>l. 1-28</i>)	*		
2	L'enseignant n'apporte pas la « véritable » formation vocale (<i>l. 29-36</i>)			
3	Les raisons de cette absence de formation vocale en classe (<i>l. 37-59</i>)			
4	Le manque de « savoir d'intervention ²⁶² » des enseignants (<i>l. 60-93</i>)		*	
5	Définition concrète de la « vocalité » à apporter aux élèves (<i>l. 94-110</i>)	*		
6	Le chant en classe : description d'une situation complexe de tâche partagée (<i>l. 111-130</i>)		*	
7	Conseils en didactique et pédagogie du chant (<i>l. 131-144</i>)	*		
8	Planifier le travail vocal selon une progression rigoureuse (<i>l. 145-190</i>)			*
9	Choisir les répertoires (<i>l. 191-245</i>)			*
10	Les principales étapes de la construction d'une technique vocale (<i>l. 246-256</i>)	*		
11	Le chant, lieu des enjeux identitaires de la discipline (<i>l. 257-273</i>)			

Tableau 15 – Document d'accompagnement des programmes (1995) : titres et développement des séquences selon leur nombre de phrases, présence d'exemples de chants ou d'exercices vocaux (*).

Le texte est résolument tourné vers des questions concrètes, liées à l'activité de l'enseignant dans sa classe, lieu privilégié de situations pédagogiques décrites, à travers lesquelles sont abordées : la nécessité d'une connaissance par l'enseignant de la technique vocale classique, la planification des apprentissages vocaux, leur organisation en classe²⁶³

D'une façon générale, le texte part de constats pour s'orienter vers des conseils et finir sur l'évocation du chant comme un enjeu identitaire fort de la discipline. La réalité décrite au début du texte (séquences 1, 2, 3) est celle des représentations négatives existant à propos de ce qui est nommé la « culture vocale », les maladresses didactiques et pédagogiques des enseignants peu formés vocalement, mais aussi leur dévouement malgré leur isolement dans ce domaine. Les conseils qui suivent relèvent à la fois de la didactique et de la pédagogie du chant (séquences 5, 6, 7, 8), exemplifiés selon des situations vécues par l'auteur, ou appuyés sur des exemples de chants. On note le

²⁶² Les savoirs d'intervention consistent à « identifier la variabilité des situations et à choisir des règles d'action pertinentes pour un contexte ». DE TERSSAC, G., « Savoirs, compétences, travail », in BARBIER, J. M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 241.

²⁶³ L'interaction entre ces trois compétences définit l'expertise d'un enseignant. cf. TOCHON, F. V., *L'enseignant expert*, Nathan, 1993, p. 70.

nombre important de ces derniers, présents dans huit séquences sur onze. On relève trois thèmes fondateurs du message principal du texte : (1) la technique vocale, adossée à l'image de l'enseignement spécialisé, doit s'enseigner de façon rigoureuse ; (2) les enseignants doivent se méfier des répertoires issus des pratiques musicales de référence des élèves ; (3) les choix esthétiques de l'École ne sont pas ceux de la société. L'enseignant d'éducation musicale est un passeur, s'il n'est ni expert, ni amateur, sa connaissance approfondie de la technique vocale s'adosse à des exigences musicales qui lui donnent sa légitimité.

Le second texte, « La voix au cœur du projet musical », est plus court et moins équilibré en termes de répartition du nombre de phrases par séquence (voir tableau 16 ci-dessous). Ici, le ton est tout autre : l'abandon du style argumentatif plante un nouveau décor, celui d'une approche physiologique et clinique de la voix chantée²⁶⁴, ayant recours à l'utilisation d'un vocabulaire scientifique. Le texte s'organise autour de trois grands axes dont on reconnaîtra la coloration propre aux sciences de l'éducation : les savoirs à enseigner (séquences 2, 3, 4, 5), des exemples de transposition en classe des connaissances de l'enseignant en physiologie de la voix chantée (séquence 6), et des exemples de savoir-faire (séquence 7). La répartition des développements des séquences fait apparaître une préoccupation centrale : la plus longue (la séquence 6) est entièrement dédiée à l'approche clinique de la mue des adolescents. On note une seule proposition d'organisation de l'exercice vocal (séquence 5), mais pas d'exemples de chants au cours du texte. Ceux-ci sont proposés à titre d'exemples possibles dans la dernière séquence et n'émanent pas de l'auteur. Le message implicite du texte repose (1) sur la nécessité d'une connaissance scientifique de la mécanique vocale, (2) sur la dimension accessoire des répertoires dont le choix est guidé par la personnalité et les compétences techniques de l'enseignant, (3) sur le rôle fédérateur du « projet musical »²⁶⁵ qui donne aux choix de répertoires leur cohérence. L'enseignant d'éducation musicale s'apparente à un technicien de la voix, sa connaissance scientifique de la mécanique vocale et sa capacité à détecter les troubles de la voix des

²⁶⁴ La physiologie renvoyant à la « science qui étudie les fonctions et propriétés des organes et des tissus des êtres vivants », et l'adjectif « clinique » ayant la valeur de « qui s'établit d'après l'observation directe du malade et non par la théorie ». *Dictionnaire historique Le Robert*, 1993, p. 1508 et 434.

²⁶⁵ Dans les programmes de 2008, le « projet musical » désigne à la fois le chant à travailler et l'élément fédérateur autour duquel s'articulent tous les apprentissages musicaux des élèves, lors d'une séquence d'enseignement.

adolescents lui donnent les moyens d'être un conseiller bienveillant, un intermédiaire privilégié entre l'élève et sa famille.

SÉQUENCES TEXTE 2 (programmes 2008)		DEVELOPPEMENT (en nombre de phrases)		
N°	TITRES (<i>numéros de lignes l.</i>)	Entre 4 et 10	Entre 10 et 15	Plus de 15
1	La voix en classe est à appréhender dans ses qualités transversales (<i>l. 1-11</i>)			
2	Condition pour une pédagogie du chant efficace pour chaque élève (<i>l. 12-17</i>)			
3	Le développement de la vocalité des élèves dépend des connaissances et compétences de l'enseignant (<i>l. 23-32</i>)			
4	Description de l'émission vocale (<i>l. 33-51</i>)			
5	La pratique vocale en classe : une organisation rationnelle (<i>l. 52-72</i>)		*	
6	Approche clinique du chant : la mue comme élément de complexité du chant au collège (<i>l. 73-174</i>)			
8	Exemples de chants et d'exercices vocaux réalisés en classe (<i>l. 175-fin</i>)	*		

Tableau 16 – Document d'accompagnement des programmes (2008) : titres et développement des séquences selon leur nombre de phrases, présence d'exemples de chants ou d'exercices vocaux (*).

3.1.2 *La technique vocale de l'enseignant : entre jeu d'hypotypose et description informative*

3.1.2.1 Prégnance de la tradition occidentale savante

Le texte 1 ne présente aucune ambiguïté sur la toile de fond artistique, à savoir la musique vocale occidentale tonale, qui s'affirme dans toutes les séquences du texte à travers les exemples concrets de chants. Le décor étant ainsi planté explicitement, c'est à l'objet principal du texte 1 de se faire d'autant plus prégnant qu'il est longuement évité : la « technique vocale », syntagme qui n'apparaît qu'à la toute fin du document²⁶⁶ est abordée dans un jeu rhétorique qui pourrait s'apparenter à la figure de l'hypotypose²⁶⁷ : descriptions parcellaires, parfois pittoresques (*l. 62-64 ; 70-72, 132-138, 209-212*), et recours à des termes voisins : d'abord « culture vocale » (*l.11 et 41*),

²⁶⁶Voir Annexe 15, p. 578, *l. 248*.

²⁶⁷ L'hypotypose est un « procédé qui consiste à ne pas dire de quoi l'on parle, et à ne présenter du sujet que des éléments épars fortement pittoresques [...] [Cette figure est] très efficace dans l'art de la surprise et du suspens, dans la littérature érotique et fantastique », MOLINIÉ, G., MAZALEYRAT, J., *Vocabulaire de la Stylistique*, Paris, PUF, 1989, p. 171-172.

historiquement plus adapté au contexte scolaire²⁶⁸, puis « vocalité », qui paraît utilisé ici plutôt comme marqueur d'une approche non traditionnelle de la voix²⁶⁹. On relève donc un ensemble de précautions pour aborder cette pratique dont les enseignants, d'après l'auteur, s'éloignent parce qu'ils la trouvent aride. Cependant, c'est bien de la « technique vocale » qu'il s'agit, cette notion qui, par associations d'idées successives, est assimilée à l'enseignement « maîtrisien »²⁷⁰ (séquences 2 et 3, l. 49-59), ou spécialisé (l. 249, 258-259). Ainsi environnées, les expressions spécifiques, pourtant partagées par d'autres traditions vocales, prennent ici une couleur déterminée : la « *construction de la colonne d'air* », le « *positionnement de la tête* », la « *projection du son par la posture vocale et l'articulation* », ainsi que l'attention portée à l'émission des voyelles, sont autant d'exemples qui, par leur environnement lexical, réfèrent à la tradition savante occidentale. Sans en être la réplique, la vocalité d'un enseignant doit ici s'en inspirer.

²⁶⁸ En effet, l'expression « culture vocale » est omniprésente dans les textes fondateurs de la pédagogie de l'éducation musicale au début du XX^e siècle : celle-ci désigne les exercices de technique vocale, centrée sur trois gestes considérés comme élémentaires : la respiration, l'attaque des consonnes et l'usage de la voix de tête. CHEVAIS, M., « L'enseignement musical à l'école », LAVIGNAC A. et DE LA LAURENCIE, L., *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, II^e partie, vol. 6, Paris Delagrave, 1931, p. 3631-3683. Depuis, l'expression réapparaît dans les différents programmes d'enseignement, sauf en 1985, et en 2008, où l'on préfère le terme de « mise en vocalité ».

Du côté du chant choral, la « culture vocale » figure dans certains descriptifs de formation des maîtrises, lieu dans lequel elle semble en effet bien implantée : le chanteur, compositeur et fondateur de la maîtrise de la Radiodiffusion en 1945, Jean Planel, également professeur de chant au lycée La Fontaine dans les années cinquante, y fait référence dans son ouvrage *L'école du Chant* ; la « culture vocale » y est définie comme moyen d'acquisition et de perfectionnement des « différentes qualités vocales », et fait partie de « l'éducation musicale idéale du chanteur ». cf. PLANEL, J., *L'école du chant*, Editions de l'École du Chant, Paris, 1948, p. 22. En revanche, on ne trouve pas de trace de l'expression dans les schémas d'orientation pédagogique de l'enseignement spécialisé depuis 1984 (sources : Médiathèque de la Cité de la Musique, textes de référence consultés sur <http://mediatheque.cite-musique.fr>, 23/08/14).

²⁶⁹ La « vocalité » est un terme caractéristique du mouvement musical avant-gardiste des années 1950 qui lui adjoint l'adjectif « nouvelle » ; il est incarné par Cathy Berberian, qui, aux côtés de Luciano Berio, révèle aux auditeurs la « *nuova vocalità* » ; (cf. BERBERIAN, C., « La nuova vocalità », Milano, *Discoteca*, Luglio 1966, n° 62) : celle-ci consiste à intégrer dans le chant toutes les possibilités sonores de la voix, y compris les bruits les plus quotidiens, se départageant ainsi de l'art du chant savant occidental. Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est cette dernière distinction, intrinsèque à la *nuova vocalità*, qui fait le lien avec le terme ici présent.

²⁷⁰ Historiquement, « les maîtrises sont attachées à une grande église ou à une collégiale, qui se sépare de l'école épiscopale entre le XI^e et XIV^e siècle, et se répand en France et en Belgique », *Larousse de la musique*, 1982, p. 958. Fermées lors de la Révolution en 1791, elles sont réouvertes à plusieurs reprises et certaines existent toujours, publiques ou religieuses. cf. LESCAT, P., *L'enseignement de la musique en France de 529 à 1972*, Fuzeau, 2001. Si le recours à l'enseignement maîtrisien peut être à relier à la formation d'organiste de l'auteur du document d'accompagnement des programmes analysé, elle paraît emblématique de l'enseignement de la musique savante aux enfants selon un compromis entre enseignement spécialisé et enseignement général. On s'accordera à dire que les maîtrises renvoient à un enseignement *renforcé* du chant. D'après une étude de 2005, la moitié des maîtrises en France dispense au collège entre 6 et 10h de cours hebdomadaire, entre 2 et 6 heures hebdomadaires en lycée ; les répertoires pratiqués relèvent majoritairement de la musique savante. cf. ENGUEHARD, O., *Les maîtrises, forme d'avenir d'enseignement musical ?*, Mission d'étude nationale, Institut Français d'Art Choral, 2005, p. 39.

3.1.2.2 Un contexte scientifique pour déterminer une technique

Dans le texte 2, l'approche de la technique vocale est toute autre : elle est accrochée au phénomène de la mue²⁷¹, dont la description en termes mécaniques et physiologiques occupe plus de la moitié du texte (58%). Abordée selon la connaissance de la mécanique vocale étayée par les nombreux termes de physiologie (38% du texte), la technique vocale est insérée dans un contexte plus scientifique qu'artistique. Le décor du chant a radicalement changé. L'environnement lexical proche du mot n'est jamais musical, toujours anatomique. Si la « *solide base personnelle de technique vocale* [de l'enseignant] » annoncée au début du texte (l. 14), interpelle sur la nature et l'origine de cette technique, très vite, le lecteur en saisit l'acception : la « *connaissance des techniques vocales et des exigences qui leur sont liées* » désigne un ensemble de savoirs qui sont distillés progressivement dans le texte jusqu'à la fin : il s'agit de la « *connaissance fine des spécificités de la voix des enfants et des adolescents* » (l.15), « *des changements physiologiques affectant la voix* » (l.25-26), des « *modifications laryngées* (l.75), puis, des mécanismes laryngés (l. 89) (« *mécanisme léger*», « *voix de tête* » l. 112, « *registre lourd* » l. 113), et enfin, la connaissance et l'enseignement de « *tous les paramètres vocaux ainsi que le vocabulaire adapté* » (l. 128). La connaissance « *des* » techniques vocales, annoncées plus haut, ne concerne pas des savoir-faire vocaux au service de différentes cultures musicales, mais les mécanismes en chaîne qui président à la « *phonation chantée* ». Le contexte volontairement scientifique s'affirme à travers la vague de termes anatomiques qui sont alors listés sans discontinuité (l. 130-137) :

« **Respiration**, inspiration, expiration, gestion du souffle, soutien vocal ;

Émission vocale : phénomène vibratoire (cordes vocales, larynx, glotte), attaque du son, décomposition du son, terminaison du son ;

Résonance : cavités supra-laryngées, timbre (résonateurs) ;

Physiologie : thorax, abdomen, sternum, côtes, voies aériennes, trachée, poumons, bronches, diaphragme, larynx, pharynx, voile, oreille, fosses nasales, cordes vocales, glotte, timbre, résonateurs, etc.

On notera bien évidemment l'interaction de tous ces paramètres dans la réalité d'une émission vocale quelle qu'elle soit et notamment durant la mue. (« La voix au cœur du

²⁷¹ La description du phénomène de la mue est ici extraite de l'ouvrage d'Yves ORMEZZANO, *Le guide de la voix*, Odile Jacob, 2000, p. 201-202 ; on peut voir aussi les articles, entre autres, PILLOT-LOISEAU, C., « Mieux comprendre la voix enfantine et adolescente », revue de l'APEMU, 2015, p. 59-60 ; AMY de la BRETEQUE, B. « Étude acoustique comparative de la voix parlée et chantée au cours de la mue de l'adolescent », *Glossa*, n° 69 p. 34-38, 1999.

projet musical », *document d'accompagnement des programmes 2008-2009, l. 131-138*)

De même, l'adjectif « musical » est ici principalement utilisé dans les syntagmes « *éducation musicale* » (quatre occurrences), « *projet musical* » (quatre occurrences), quand le texte de 1995, à occurrences presque égales de l'adjectif (treize occurrences dans le texte 1 contre dix dans le texte 2), y recourait de façon plus diversifiée : *habitudes musicales, tenue musicale, goût musical, langage musical, expressivité musicale, texte musical* et *logique musicale*. L'univocité du terme qu'installe le texte 2 tend alors à estomper la nature *musicale* du contexte.

L'originalité de cette approche consiste à aborder une difficulté centrale de l'enseignement du chant au collège, rarement abordée dans les textes antérieurs, ou alors de façon discrète²⁷² : la mue des adolescents, principaux destinataires de l'enseignement du chant dans l'enseignement secondaire. L'un des principaux écueils que présentait le chant savant occidental en tant que modèle de chant d'adulte non destiné, à l'origine, à faire chanter des adolescents, est ici pris de front. C'est la première fois dans l'histoire des programmes d'Éducation musicale que ce phénomène, pourtant très contraignant pour les enseignants du secondaire, est explicitement abordé, quand, dans le milieu spécialisé, les professeurs de chant attendent encore, la plupart du temps, que cette étape soit passée pour que les jeunes chanteurs intègrent leur classe²⁷³.

Dans ce contexte, le terme « technique » (20 occurrences) est utilisé sans stratégie d'évitement : prononcé dès le second point du texte (*l. 28*), il est associé au terme de « vocalité ». Terme clé du document de 1995, la « vocalité » ne renvoie plus seulement à l'émission des voyelles et à la mélodicité ; elle vise ici l'ensemble d'une posture, déterminée par la connaissance de la mécanique et des mécanismes vocaux²⁷⁴ ; la

²⁷² Juste effleurée en effet dans le texte de 1995 à travers l'image « *des voix naissantes des garçons* », ou encore de façon implicite dans « *le diagnostique souvent constructif sur des difficultés vocales supposées ou avérées [...] des garçons limités à une tessiture de quelques notes* », cf « Vers une véritable formation vocale des élèves, éclairages sur les programmes » (1995) *l. 178-184*.

²⁷³ Il existe cependant dans certains conservatoires, notamment au Conservatoire à Rayonnement Régional de Boulogne Billancourt, un cursus nommé « Jeunes Voix » qui propose aux jeunes de 12 à 15 ans (cycle 2) une formation vocale reposant sur des « cours de technique vocale semi-collectifs, une pratique chorale au sein du Chœur de chambre du CRR, des cours de formation musicale ». Le cycle « préparation au chant lyrique » est destiné « aux adolescents de 16 et 17 ans souhaitant se préparer à intégrer une classe de chant lyrique ». <http://www.bb-cnr.com>, *Règlement particulier cursus « Jeunes Voix »*, mai 2014.

²⁷⁴ Les mécanismes vocaux désignent spécifiquement les mécanismes laryngés, quand la mécanique vocale désigne plus largement le fonctionnement de l'émission de la voix.

fonction de *moyen* destiné à mettre en valeur un texte qu'elle endossait dans le texte de 95, n'est pas abordée ici.

3.1.2.3 A travers celle des élèves, la vocalité de l'enseignant

« Le développement de la vocalité de l'élève s'appuie tout d'abord sur la qualité du modèle qui lui est donné. Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'assurer sa propre technique ou celle de ses élèves, il est indispensable de garder à l'esprit quelques éléments fondamentaux. » (l. 29 et suivantes)

Cet extrait du texte 2 pourrait se trouver sa place dans le texte 1 : en effet, dans les deux documents, la technique vocale d'un enseignant est évoquée à travers celle que les élèves ont à acquérir. Elle est abordée par le biais de la technique d'enseignement du chant : c'est à travers le « faire chanter » que les critères du « bien chanter » de l'enseignant peuvent transparaître. Ainsi, quand le texte 1 met en valeur un *savoir-faire* vocal issu d'un modèle pensé pour l'adulte, le texte 2 s'appuie plus souvent sur un *savoir* en direction d'un phénomène caractéristique de l'adolescence. Dans les deux textes, la pratique vocale de l'enseignant s'appuie sur des savoirs de référence, mais ceux du texte 1 relèvent davantage d'une pratique vocale experte, adossée à l'enseignement spécialisé, que ceux du texte 2, issus des connaissances en physiologie de la voix²⁷⁵.

Au-delà de leurs différences, les deux textes soulèvent des interrogations sur l'identité vocale d'un enseignant : sa technique doit-elle se limiter à celle qu'il enseigne ? La connaissance des mécanismes vocaux est-elle la clé d'une manière de chanter adaptée aux possibilités de la voix des élèves ? N'y a-t-il pas un décalage inévitable entre l'exemple vocal à imiter, celui d'un adulte, et sa reproduction par des élèves adolescents ? C'est dans la mesure de cette différence que pourrait alors se jouer l'efficacité de la technique vocale d'un enseignant. En insistant sur la nécessité de connaissance des mécanismes vocaux propres à l'adolescence, le texte 2 dit aussi indirectement l'importance qu'il accorde à la marge de distanciation à *ne pas dépasser* entre la voix des adolescents et la voix d'adulte. Le processus de reconnaissance de soi

²⁷⁵ Même si les savoirs de référence ne s'opposent pas aux savoirs pratiques, (voir PERRENOUD, Ph. « Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable », *Education et Recherche*, 1996, p. 234-250) le texte 2 s'affirme davantage dans un savoir théorique que dans un savoir pratique, en centrant son discours sur la connaissance du fonctionnement mécanique de la voix plutôt que sur la dimension artistique de la pratique vocale de l'enseignant.

à travers la voix de l'autre²⁷⁶, élément indispensable à l'apprentissage du chant, fait entrer en scène la notion de *qualité vocale* – la texture, le timbre, la tessiture d'une voix – et, de proche en proche, la notion de style d'exécution vocale : tout ce qui, dans l'exécution, relève à la fois des appartenances stylistiques d'un chant, et des modes plus ou moins codés de communication de l'émotion, plus ou moins relié à la personnalité de l'enseignant. Si l'expression n'apparaît dans aucun des textes analysés de cette étude, la question est pourtant, d'après nos analyses, au cœur des problématiques soulevées, qu'il s'agisse de l'usage de la voix dans le chant lyrique – éloignée des modèles vocaux favorisés des élèves – de la voix dans des cultures non européennes – très valorisées dans les programmes d'Éducation musicale – ou de la voix en *popular music*²⁷⁷ – répertoire le plus largement représenté dans les pratiques vocales en classe. Si ces dernières sont plus proches de l'environnement musical des élèves, leurs spécificités stylistiques sont le plus souvent mises de côté²⁷⁸. L'identité vocale d'un enseignant, qui passe par sa technique et sa manière de chanter – qu'elle soit normée ou pas – est ainsi, dans le texte 2, passée sous silence.

Le focus sur la mue, dont on mesure l'importance, en orientant les critères d'une technique fondée prioritairement sur des connaissances physiologiques et mécaniques, tend, dans le texte, à écarter la dimension expérientielle du chant, et avec elle, une part de sa dimension artistique. La voix de l'enseignant semble se désolidariser de ce qu'elle chante. Elle est assimilée à un « acte vocal » (*l. 33*).

3.1.3 *Des figures symboliques pour désigner le référent*

3.1.3.1 Du professeur de chant au phoniatre

La progression textuelle, l'agencement du lexique et le référent artistique ou scientifique qu'il construit, la façon dont la technique d'abord évoquée plus ou moins indirectement, ou au contraire, annoncée comme telle sans circonvolution, le choix du

²⁷⁶ Cet aspect intrinsèque au chant est abordé plus loin dans l'étude, au chapitre 6.

²⁷⁷ L'expression de langue anglaise renvoie à toutes les chansons dont la fixation, la transmission et la diffusion reposent sur support phonographique. RUDENT, C., *L'analyse musicale des chansons phonographiques*, Mémoire de synthèse pour l'obtention de l'HDR, sous la direction de D. Pistone, OMF, UFR de Musique et Musicologie, Université de Paris Sorbonne, ED 0433, Concepts et langages », 2010, p. 6.

²⁷⁸ Cet aspect est traité dans la partie de l'étude impartie à l'analyse des répertoires vocaux en éducation musicale, chapitre 7.

vocabulaire, l'aspect pittoresque d'expériences vocales ou au contraire la description informative, sont agencés dans les deux textes selon un procédé d'intensification qui, au fur et à mesure que se construisent les représentations du lecteur, font émerger des figures symboliques dont la présence renforce la nature du contexte évoqué. Si dans le texte 1, c'est l'image emblématique du « professeur de chant » qui apparaît dans les dernières lignes (l. 249), dans le texte 2, c'est celle du phoniatre²⁷⁹ dont la légitimité scientifique vient renforcer un discours qui s'appuie sur des données mesurées (l. 141 et 149).

Ce procédé n'est pas seulement un effet de style. Il marque de façon symbolique la rupture qui s'opère, à partir des années deux mille, avec une tradition « d'enseignant professeur de chant », enracinée dans le premier quart du XX^e siècle à travers le corps des « professeurs spéciaux » diplômés du « certificat d'aptitude à l'enseignement du chant et de la musique dans les écoles normales et primaires supérieures », lycées et collèges²⁸⁰, une tradition de pratique scolaire du chant qui elle-même prend appui sur l'immense énergie donnée à cet enseignement, dans l'enseignement primaire, par le corps spécifique des « professeurs de chant de la ville de Paris »²⁸¹ mais aussi par les idées et actions de toute une génération de pédagogues de l'Éducation musicale²⁸² : c'est en direction du chant et du rôle des instituteurs dans ce domaine que se constitue l'association du maître au professeur de chant²⁸³, dont l'image symbolique renvoie aussi à un esprit : le contrôle de soi et la maîtrise du corps propre à l'image du chant savant occidental entrent en résonance avec une posture de rigueur de l'enseignant d'éducation musicale, dont le rôle est de penser l'enseignement du chant « *dans une progression rigoureusement construite* » (l. 144), et méthodique, « *selon la logique [...] des étapes*

²⁷⁹ L'auteur du texte 2 cite en effet, l'ouvrage de vulgarisation du médecin ORL et phoniatre Yves ORMEZZANO, *op. cit.*, 2000, abordant les aspects de la voix dans leur réalité physique et quotidienne. Le texte se clôt sur une citation de Cori CASANOVA, phoniatre et chanteuse, ayant participé à l'ouvrage coordonné par Guy CORNUT, *Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée*, Symétrie, 2002, dans une contribution intitulée : « La mue de la voix chez les enfants chanteurs », p. 109-116.

²⁸⁰ CHEVAIS, M., « L'enseignement musical à l'école », *op. cit.*, p. 3672.

²⁸¹ Voir FIJALKOW, C., *Deux siècles de musique à l'école, chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002*, L'Harmattan, 2003.

²⁸² Dont Maurice Chevais, par son engagement et ses nombreux écrits sur l'éducation musicale, est un représentant. cf. FIJALKOW, C. (dir), *Maurice Chevais (1880-1943), un grand pédagogue de la musique*, L'Harmattan, 2004.

²⁸³ M. Chevais a recours à cette expression, lors de son tour d'horizon sur l'éducation musicale dans l'enseignement primaire dans d'autres pays européens, à propos de la Belgique : « les exercices portent sur le rythme, l'intonation, le solfège, le chant. Mais on s'y occupe surtout de méthodologie, de tout ce qui doit être utile à l'instituteur-professeur de chant. », CHEVAIS, M., *op. cit.* p. 3677.

incontournables qui sont celles que l'on découvre chez un professeur de chant » (l. 249-254).

3.1.3.2 Une vocalité « construite »

Au-delà des traits techniques qui la constituent, la vocalité de l'enseignant se forme, dans le texte 1, à travers la notion de « contrôlé » : la pratique et l'enseignement du chant repose sur le principe unificateur de l'effort, que célèbrent le « construit » (sept occurrences du terme), le « maîtrisé » (onze occurrences du terme), et le « contrôlé » (huit occurrences). C'est là tout un monde qui s'érige, dont la place centrale est tenue par l'image idéalisée du « maître », archétype du bon enseignant tout autant que du bon musicien²⁸⁴. D'après les analyses d'Odile Tripiet-Mondancin, cette « conception du travail dans laquelle les acquis s'accroissent » est caractéristique des premiers programmes d'Éducation musicale, et resurgit dans ceux de 1995²⁸⁵.

Valoriser le modèle vocal savant revient donc aussi à défendre une posture de rigueur et de contrôle, une culture de l'effort et du juste équilibre qui, par « *une pratique collective demeurant gratifiante et non déstabilisante pour ceux qui ont des problèmes* » (l.129), s'accompagne d'une bienveillance vis-à-vis des élèves. La vocalité de l'enseignant, à travers celle qu'il transmet, se construit aussi dans un dialogue entre le « contrôlé » et le « spontané », elle s'inscrit dans un rapport de proximité avec les élèves, quand bien même son enseignement est collectif.

Si la rupture avec certains aspects de cette tradition républicaine de l'enseignement du chant est symboliquement consommée dans le texte de 2009, la posture de rigueur, en s'exprimant d'une façon différente, est tout aussi prégnante. La place importante donnée à la mue et l'approche clinique qui en est proposée supposent

²⁸⁴ Dans sa contribution intitulée « Vie musicale et pédagogie dans le Paris de l'entre-deux guerres », D. Pistone évoque l'idée selon laquelle « l'imaginaire de la musique (forgé entre autre par le roman de M. Proust ou R. Rolland, et toujours entretenu par les succès de quelques grands artistes) peut contribuer à sauver “ le professeur de chant ” de la perte d'aura qui frappe le maître d'école, “caporal de la Troisième République”, enchaîné désormais par élèves, parents, directeur, liberté, devoir...[...]. C'est en fait le statut ambigu de l'art sonore [...] qui épargne à “l'instituteur professeur de musique” cette position sociale déclinante. » FIJALKOW C. (dir), *Maurice Chevaïs (1880-1943), un grand pédagogue de la musique, op. cit.*, p. 13-22. L'image archétypale du « bon enseignant bon musicien » déjà rencontrée dans les Rapports de Jurys et qui émerge à nouveau dans le texte en présence, prend sans doute ses racines dans ce que décrit là D. Pistone.

²⁸⁵ Les différentes séries de programmes d'éducation musicale s'échelonnent selon les dates suivantes : 1925, 1938, 1943, 1960, 1977, 1985, 1995, 2008, 2015. Pour les programmes jusqu'en 1995, voir TRIPIET-MONDANCIN, O., *L'éducation musicale dans le secondaire, op. cit.*

que le chant s'appréhende selon un modèle fondé sur l'écoute des troubles de la voix. Ainsi, quand le texte 2 évoque « une voix éraillée, un souffle important, une voix forcée » (l. 169 et suivantes), c'est pour l'assimiler à une « *défaillance vocale* » (l. 168). Cette préoccupation à l'endroit des voix des élèves est implicitement à transposer chez les enseignants²⁸⁶ chez qui la crainte d'une voix chantée, décrite parfois dans les Rapports de Jurys d'avant 2000 comme « malsaine » (*sic*), est toujours active. Cependant, cette considération ici faite en 2009, ne prend pas le même sens que dans les Rapports de Jurys dont le contexte référait à un modèle pour lequel rugosités érailllements et souffle étaient rédhibitoires²⁸⁷. On sait par ailleurs que les dysfonctionnements vocaux ne surgissent pas dans les seules voix sans technique : certaines stratégies vocales entraînent des mécanismes de forçage, parce que c'est le *son recherché* qui peut les déclencher²⁸⁸. L'objectif d'une rééducation consiste à rétablir des gestes vocaux non agressifs mais toujours au profit de l'esthétique vocale souhaitée par le chanteur. Ici, l'absence de référence musicale permet d'éviter d'aborder cette *fonction* de la technique, tout en référant à un lexique non étranger à l'esthétique vocale savante.

3.1.3.3 Des questions qui restent en suspens

Si la connaissance de l'appareil phonatoire et de ses fonctionnements favorisent une représentation ancrée dans des mécanismes physiques et donc plus rationnelle, elle ne peut faire l'économie d'une pratique du chant régulière et critique. Les *gestes internes*²⁸⁹ qui caractérisent les différents mécanismes vocaux nécessitent que cette pratique soit accompagnée d'une écoute et d'une perception kinesthésique développée. On peut se demander où le professeur de musique peut acquérir cette « *connaissance fine* » (l. 15) qui nécessite un encadrement et un suivi, d'autant que l'association « science et pédagogie du chant » est encore peu développée chez les

²⁸⁶ En effet, les enseignants sont la cible privilégiée de certaines pathologies vocales. Voir l'étude déjà citée de MORSOMME, D. « Quel est le profil professionnel des patients consultant en phoniatrie ? », 2014.

²⁸⁷ Une des caractéristiques du Beau Chant est la recherche d'une « homogénéité des registres ». Voir MANCINI, R., dans VIGNAL, M. (dir) *Larousse de la Musique*, 1982, article p. 139.

²⁸⁸ Voir ROUBEAU, B., « Les dérives fonctionnelles de la voix chantée et leur approche thérapeutique », HENRICH-BERNARDONI N. (dir), *La voix chantée, entre sciences et pratiques*, op. cit. p. 85-94.

²⁸⁹ C'est là un aspect de l'apprentissage du chant étudié dans le milieu de l'enseignement spécialisé par VITALE, A., « Gestes et mémoire dans l'apprentissage du chant », in IMBERTY, M., et GRATIER, M. (dir), *Temps, geste, musicalité*, L'Harmattan, 2007, p. 101-122.

professeurs de chant²⁹⁰. On peut craindre que la complexité du système phonatoire ne se satisfasse de versions « simplifiées », quand la mécanique vocale est d'une part le produit d'un équilibre fonctionnel interne²⁹¹ reposant sur des micro-gestes, réalisés par des organes invisibles que sont les différentes cavités vocales. La nécessité d'un travail personnel encadré et suivi devient un incontournable de la formation vocale du professeur d'éducation musicale.

L'approche d'une technique vocale par son volet mécanique et physiologique est aussi un moyen d'écarter les problématiques esthétiques ; elle permet un discours plus consensuel et objectif, rompant avec la rhétorique et le ton traditionnellement tendu des textes officiels analysés jusque là. Certes le discours sur le chant semble ainsi se libérer d'une « pâte » qui pouvait indirectement alimenter les inhibitions en chant chez les enseignants ; mettre la pratique vocale au service d'un phénomène incontournable tel que la mue, apporte sa justification rationnelle à la nécessité, pour l'enseignant, de connaître et pratiquer le chant selon ces représentations. Même si mettre en avant ces raisons ne permet pas d'imaginer qu'elles pourraient se substituer à des motivations musicales et éducatives, elles donnent au discours officiel une coloration plus technique qu'esthétique.

La mue est, pour les adolescents, un passage plus ou moins douloureux d'un point de vue psychique et parfois physique, qui participe de la difficulté du « faire chanter » de l'enseignant, ajoutant, aux nécessaires savoir-faire vocaux de celui-ci, une dimension « genrée²⁹² » de la pratique vocale, délicate à manipuler dans le contexte de la classe. On peut se demander toutefois si, par delà certains cas particuliers nécessitant d'analyser le problème avec attention, cette focalisation sur la mue des adolescents et tous les prédicats d'ordre psychologique qui l'entourent dans le texte 2 (l. 85-88, 92-96, 125) n'est pas un signe du temps qui fait de cette partie des individus, une « classe » à

²⁹⁰ Les chanteurs tels que Paolo Zedda ou Robert Expert, et avant eux Richard Miller, intègrent cet outil dans leur pédagogie. On remarque par ailleurs que la plupart des orthophonistes, phoniâtres et acousticiens impliqués dans la recherche sont souvent chanteurs ; c'est par exemple le cas de Guy Cornut, Nathalie Henrich-Bernardoni, Cori Casanova, et encore Claire Pilot-Loiseau. .

²⁹¹ Pour les acousticiens et phoniâtres travaillant sur la voix chantée humaine, le chant résulte d'un accord pneumo-phono-résonantiel. Voir HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée: vibrations laryngées et adaptations phono-résonantielles » *40^e Entretiens de Médecine physique et de réadaptation*, Montpellier, 2012

²⁹² Cette question est abordée dans l'ouvrage de HARRISSON S. D. *and al.* (eds.), *Perspectives on Males and Singing, Landscapes : the Arts, Aesthetics and Education* 10, DOI 10. 1007/978-94-007-2660-486, Springer Science+Business Media B.V, 2012.

part, à la fois dans leurs goûts supposés²⁹³, leurs attitudes, et, comme c'est le cas ici, dans leur développement morphologique. Les modifications liées à la mue ne sont pas sous la seule dépendance de ces changements : le modèle d'émancipation de la voix, le « désir d'en finir avec la voix infantile », en font un processus autant culturel que physiologique, particulièrement chez les garçons²⁹⁴.

Ainsi, au-delà des apports d'un tel texte, tant au plan de ses contenus scientifiques qu'au sujet des représentations circulant dans le domaine de la technique vocale, faire d'un processus marqué par sa variabilité la préoccupation centrale d'un enseignement – la mue – mérite, selon nous, d'être interrogé dans ses aspects plus directement liés à des contenus musicaux. L'intérêt est donc d'observer comment un discours tout entier tourné vers la *mécanique* plutôt que l'*usage*, organisé davantage autour de la *matière* plutôt que de la *manière*, comment un tel discours traite-t-il, d'une part, ses objectifs d'apprentissage, d'autre part, les répertoires qui pourraient les véhiculer.

3.2 A la recherche de termes consensuels

3.2.1 *Un nouveau courant dans le milieu des chanteurs*

L'approche du chant par l'analyse physiologique des mécanismes vocaux n'est pas nouvelle en soi. Dans les années 1980, elle a été sévèrement critiquée par le philosophe V. Andreossy, qui oppose la vision matérialiste et scientiste du chant²⁹⁵ à l'idée selon laquelle en art, rien n'est jamais acquis, il ne s'enseigne pas, la création étant un perpétuel recommencement. À cette vision élitiste de l'artiste, s'oppose aujourd'hui un courant de pensée relativiste qui, par le recours à un vocabulaire scientifique, cherche à objectiver un discours historiquement non consensuel, se

²⁹³ En ce qui concerne les goûts musicaux par exemple, les analyses des sociologues F. Eloy et U. Palheta tendent à démontrer qu'il n'y a pas d'homogénéité de comportements adolescents à l'égard de la culture. De ce point de vue, la « classe adolescente » relève, pour ces auteurs, du mythe. ELOY, F. & PALHETA, U. « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 11/01/2013, <http://rfp.revues.org/957>. On peut penser que l'origine de ce mythe se trouve davantage dans l'économie de marché dont l'intérêt est de faire durer ce qui ne devrait être qu'un passage.

²⁹⁴ AMY de la BRETEQUE, B. « Étude acoustique comparative de la voix parlée et chantée au cours de la mue de l'adolescent », *art. cit.*, p. 34-38.

²⁹⁵ ANDROSSY, V., *L'esprit du chant, essai sur la philosophie de l'art du chant*, Perret, Genève, 1979, p. 53.

protégeant ainsi des projections personnelles des locuteurs que sollicite le chant. Cette tendance à associer science et pédagogie, dont le récent ouvrage dirigé par Nathalie Henrich-Bernardoni²⁹⁶ constitue la marque emblématique, gagne aujourd'hui plusieurs pédagogues du chant de l'enseignement spécialisé²⁹⁷. Ainsi, ce que le contre-ténor Robert Expert appelle « la révolution pédagogique du chant en marche »²⁹⁸, consiste à faire dialoguer, dans la pédagogie du chant, une approche scientifique et une approche artistique de la voix chantée. A partir des travaux de Richard Miller²⁹⁹, mais aussi à la lumière des connaissances concernant les mécanismes laryngés et les registres, développées par la recherche en acoustique de la voix chantée³⁰⁰, R. Expert esquisse une méthodologie de travail du chant qui s'appuie autant sur la pratique des répertoires que sur la connaissance et perception des fonctionnements spécifiques de la voix chantée. Le recours à un langage scientifique commun permet selon lui d'harmoniser l'évaluation des voix des chanteurs, et de neutraliser ce que le pédagogue Paolo Zedda³⁰¹ nomme « les humeurs d'écoute » des professeurs de chant : d'après cet auteur, les pédagogues du chant écoutent la voix de leurs élèves en fonction d'un certain nombre de filtres esthétiques, ce qui donnerait lieu à des erreurs d'évaluation engendrant des stratégies pédagogiques inadaptées voire dangereuses pour les élèves³⁰².

Dans le contexte de l'enseignement général, cette même recherche d'un langage commun et consensuel dont témoigne le document d'accompagnement des programmes de 2008, fait l'effet d'une forme d'objectivation du discours sur le chant, tant celui-ci, comme nous l'avons vu, a pu se charger des tensions et les états de crise qui, souvent, l'ont caractérisé.

²⁹⁶ HENRICH-BERNARDONI, N., *La voix chantée entre sciences et pratiques*, De Boeck, 2014. L'ouvrage comporte des contributions d'acousticiens, de phoniatres, d'ethnologues, d'artistes lyriques et professeurs de chant.

²⁹⁷ Dès le début des années quatre-vingt-dix, le pédagogue Richard Miller s'intéresse à la question. Voir MILLER, R., FRANCO, J. C., « Analyse Spectrographique de la Voix Chantée » Avis officiel de l'Association des Professeurs de Chant de Suisse, *APCS*, n° 27, juin 1995, p. 1-4.

²⁹⁸ EXPERT, R. « Science et pédagogie du chant lyrique : un couple inséparable ? » N. HENRICH-BERNARDONI (dir), 2014, *op. cit.* p. 163-176.

²⁹⁹ MILLER, R., *La structure du chant, pédagogie systématique de l'art du chant*, IPMC, Paris, 1990.

³⁰⁰ Voir CASTELLENGO, M., « La voix humaine : les mécanismes, les variations de la qualité vocale (1968-2001), Présentation des recherches » sur le site du LAM www.lam.jussieu/, mais aussi tous les travaux sur le Beau Chant de SCOTTO DI CARLO, N., *Laboratoire Parole et langage*, Université Aix-Marseille, qui s'échelonnent de 1980 jusqu'en 2010, consultables sur <http://www.lpl-aix.fr/>

³⁰¹ Paolo Zedda est professeur de chant et de diction, il a soutenu sa thèse *La variante linguistique du Belcanto: essai de phonétique articulatoire* à Paris III -Sorbonne Nouvelle, en janvier 1993, cf. ZEDDA, P., « Chant et diction : une approche phonétique solidaire », in HENRICH-BERNARDONI (dir), *op. cit.* p. 177-210.

³⁰² *Ibid.*

3.2.2 *Permanence des objectifs d'apprentissage*

Si le cadre conceptuel du chant, en 2009, est résolument différent de celui de 1998, les objectifs d'apprentissage vocaux sont très semblables. En croisant les deux textes, on s'aperçoit que leurs traits communs, du point de vue de l'enseignement du chant, peuvent se résumer en la recherche de trois éléments clés : le soutien de la voix, sa justesse, la préparation aux difficultés rencontrées dans les chants à faire travailler aux élèves ; un quatrième objectif, plus délicat à atteindre dans le cadre de l'enseignement collectif est à souligner : le développement des gestes internes qu'accompagne le placement de la voix.

La figure ci-dessous reprend de part et d'autre les différents syntagmes relevant de la technique vocale dans chacun des deux textes³⁰³, et, au centre de la figure, fait apparaître leurs notions communes. Par la description de certaines propriétés acoustiques du son et la représentation ainsi construite de l'émission de la voix, le texte de 2009 propose une approche plus structurée de la technique vocale, juxtaposant les nombreux phénomènes vocaux, quand le texte de 1995, tout aussi structuré dans la description de ces phénomènes, propose une approche plus globalisante :

³⁰³ Ne sont relevés dans ces listes que les syntagmes suggérant une action. La compilation de termes de physiologie du texte 2 n'est pas retenue. Les items non communs aux deux textes sont en rouge dans le tableau.

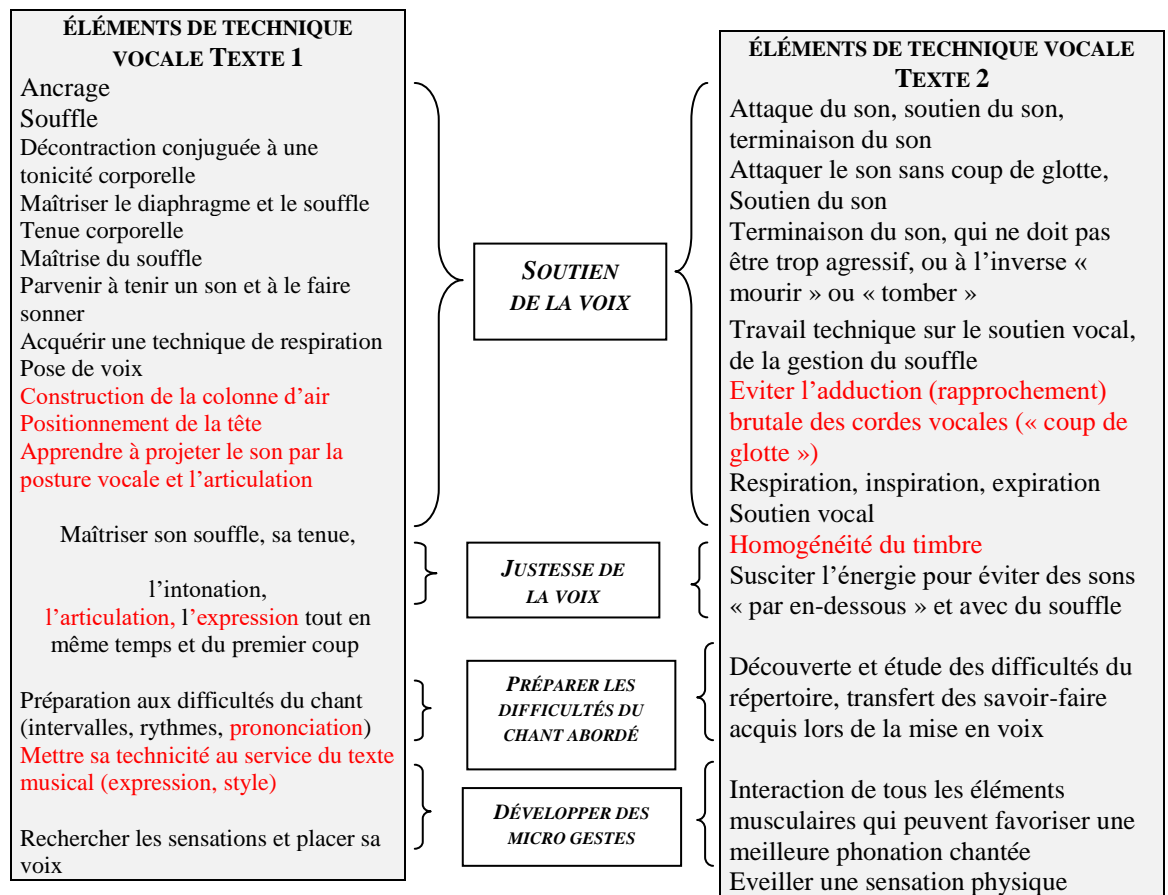


Figure 36 - Analyse comparative des documents d'accompagnement des programmes (1995 et 2008) : Objectifs d'enseignement du chant - Relevé des syntagmes renvoyant à la technique vocale (en rouge : les items non communs aux deux textes).

C'est bien le *décor* qui change, et par lui, tous ces « rouages intermédiaires »³⁰⁴ entre l'objectif à atteindre et les moyens d'y parvenir que constituent les conceptions d'arrière-plan et le langage qui les véhicule. La similarité des objectifs d'apprentissage suggère l'existence de contenus didactiques et pédagogiques stabilisés en éducation musicale. C'est donc l'enveloppe de ces contenus, à savoir les choix de répertoires, qui marquent les points de différence.

3.2.3 « Neutraliser » le discours

L'angle d'attaque de la technique vocale que permet la problématique de la mue est aussi selon nous, un moyen d'*objectiver*³⁰⁵ un discours, en ne mélangeant plus, comme avant 2000, les points de vue moral, esthétique ou scientifique³⁰⁶. Les répertoires sont donc abordés selon diverses précautions. Si dans le texte 2 des exemples de chants sont proposés, c'est d'une part en les présentant comme des « témoignages »: terme peu attendu à cet endroit, l'expression est le marqueur d'une approche non conventionnelle de la notion « d'exemples de chants ». Si la « technique » associée à « vocalité » n'est plus évitée sémantiquement, d'autres expressions en revanche sont utilisées avec précaution : par exemple, le texte 2 prend le soin de recontextualiser le syntagme « répertoire vocal », d'une part en l'annonçant sous l'autorité d'une phoniatre de référence à travers une citation tirée de son étude « La mue chez les enfants chanteurs »³⁰⁷ (l. 148), d'autre part, en insistant sur le caractère accessoire du répertoire ; en effet, celui-ci « *fait référence au choix des chants qui doivent s'adapter à tout type de voix rencontrées au collège, filles ou garçons, avec ou sans mue* » (l. 152). La conception selon laquelle la pratique du chant en classe doit s'adapter au référent artistique valorisé, comme en témoigne encore le texte de 1995, est

³⁰⁴ L'expression est empruntée à la sociologue Nathalie Heinich qui l'utilise pour désigner l'ensemble des médiations entre l'œuvre et son public. La noosphère peut être considérée comme une de ces « courroies de transmission » entre les objectifs à atteindre et les enseignants. HEINICH, N., « L'art à l'épreuve de ses médiations », *Medium*, 2009/2 N° 19, p. 21-35.

³⁰⁵ « Objectiver » : rendre indépendant du sujet pensant. *Le Robert, op. cit.* p. 1344.

³⁰⁶ C'est ainsi que Henri Poincaré en 1905 définit le terme en précisant que « rien n'est objectif que ce qui est identique pour tous », POINCARÉ, H., *Valeurs de la science*, Flammarion, 2011, p. 180.

³⁰⁷ Il s'agit de l'étude de Cori CASANOVA, « La mue de la voix chez les enfants chanteurs », CORNUT, G. (dir) *op. cit.*, 2002, p. 109-116.

ici renversée : le répertoire vocal n'est pas un but en soi, c'est lui qui doit s'adapter aux nécessités du *terrain*.

Ce basculement interroge implicitement les objectifs culturels d'une éducation vocale, la place qu'y prennent les répertoires vocaux, et, de proche en proche, les choix esthétiques du discours institutionnel. Cette mise à l'écart des répertoires dans le document de 2008 permet d'éviter la question du style d'exécution vocale. Nous faisons l'hypothèse que si la question des éléments stylistiques nécessaires à l'interprétation de l'enseignant n'est pas soulevée, c'est parce qu'elle est encore confusément attachée à une tradition de *spécialisation* portée par le chant savant occidental. Or, s'il existe une identité vocale de l'enseignant d'éducation musicale, c'est précisément celle du « non spécialiste de chant » qui est défendue³⁰⁸.

Cette conception pourrait alors justifier la disparition du substantif d'action « chant » dans le document d'accompagnement des programmes de 2008, terme qui, comme dans les Rapports de Jurys de la série 2010-2013³⁰⁹, pourrait réactiver à lui seul ces représentations. Lorsque, dans le texte 2, le verbe *chanter* est utilisé (quatre occurrences), c'est selon certaines conditions : soit il est employé à la forme négative (*l. 99-100*), soit il est accompagné d'un référent au-dessus de tout soupçon : « chanter pendant la mue » (*l. 108*), ou « chanter en mécanisme léger » (*l. 112*). Le chant apparaît encore dans le sens de « pièce à chanter » (deux occurrences du terme selon cette acception), mais jamais comme substantif d'action. On lui préfère les expressions : « phonation chantée », « émission vocale », « production vocale maîtrisée », « développement de la vocalité », « temps du travail vocal », « une pratique vocale », « une pratique vocale autonome et de qualité », ou encore « le projet musical », terme roi des derniers programmes³¹⁰. *Objectiver* le discours sur le chant par une approche rigoureusement scientifique, revient alors à le *neutraliser*, comme un antidote neutraliserait les effets indésirables d'un produit.

L'approche des répertoires possibles, dans le texte 2, permet-elle de confirmer cette position ? Quels types de chant sont-ils proposés, comment se différencient-ils des

³⁰⁸ Tous les entretiens de l'enquête, présentés dans le second livre de cette étude, témoignent de cette tendance.

³⁰⁹ Rapports que le mot chant comme substantif d'action a en effet désertés. Voir Tableau 12.

³¹⁰ Rappelons que ce terme, dernier né des programmes de 2008, renvoie à la fois au chant travaillé et à l'élément fédérateur autour duquel s'articulent tous les apprentissages musicaux des élèves, lors d'une séquence d'enseignement.

exemples musicaux du premier texte ? De quelle manière certains éléments stylistiques des répertoires pourtant présents dans le document peuvent-ils être passés sous silence ?

3.3 Les répertoires : du dit et du non-dit

3.3.1 *Entre attitude directive et posture concessionnelle*

3.3.1.1 Les critères d'un « bon » choix

Sur les douze exemples de pièces vocales citées dans l'ensemble du texte de 1995, auxquels il faut ajouter la mention d'« *un opéra baroque* », la majorité sont des exemples de chansons monodiques, soit populaires traditionnelles – « C'est dans la pip' qu'on met l'tabac », « Au chant de l'alouette, je veille, je dors... » – médiévales ou renaissantes – « L'amour de moy y est enclos », « Qui veut chasser une migraine » – soit « françaises » des années 1960-1970 – « Armstrong », « Göttingen », « L'Aigle Noir »³¹¹ – ou encore de variété du moment – « *une chanson de Goldman* », « Belle »³¹². A leurs côtés, l'évocation du répertoire savant à travers des versions « allégées » – « *un lied facile de Schubert, de Schumann* » –, ainsi que l'exemple de « *l'air de La Reine de la Nuit de W.A.Mozart* »³¹³ : un mixe de chants diversifiés dans leurs genres qui s'inscrit dans l'esprit d'une tradition du chant scolaire, que ce soit à l'école primaire³¹⁴, ou dans le secondaire³¹⁵.

A travers les citations des titres de chansons, toujours donnés entre parenthèses, deux épisodes de la séquence consacrée aux répertoires font bloc l'un contre l'autre : d'une part la description peu flatteuse d'une situation de chant en classe autour de

³¹¹ « Armstrong », adaptation française de « Go Down Moses », chantée par Claude Nougaro sur des arrangements de Maurice Vander (1965), « Göttingen », Barbara, (1964), « L'Aigle noir », Barbara, 1970.

³¹² « Belle », extrait de la comédie musicale *Notre Dame de Paris*, Luc Plamondon/Richard Cocciante (1998).

³¹³ Sans doute le second air, fréquemment écouté en Éducation musicale: « Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen », Aria n° 14, Acte 2, MOZART, W. A., *Die Zauberflöte*, Opéra en deux actes, livret d'E. Schikaneder, 1791.

³¹⁴ Voir les exemples de programmes de fêtes scolaires, très en vogue dans l'entre-deux guerres, ou recommandés par des enseignants. FIJALKOW, C., *Deux siècles de musique à l'école, chronique de l'exception parisienne, 1819-2002*, op. cit. p. 63 et 92.

³¹⁵ Quelques écrits de Georges Favre, compositeur et musicologue, Inspecteur Général de l'Instruction Publique de 1957 à 1973, privilégient un choix d'œuvres « ne faisant place qu'aux pages de valeur indiscutable : folklores français et étranger (dans leur version la plus authentique), et morceaux de grands maîtres : mélodies, lieder, fragments d'ouvrages lyriques et oratorios ». FAVRE, G., *Écrits sur la musique et l'Éducation Musicale*, Paris, Durand, 1966, p. 168.

l'apprentissage d'un air d'une comédie musicale française à succès *Notre Dame de Paris*, inspirée du roman de V. Hugo, de L. Plamondon et R. Cocciante (1998) et, d'autre part, l'évocation brève et sans plus de commentaire de « l'air de la Reine de la Nuit » de *La Flûte Enchantée* (1791). Si le point commun de ces deux pièces est de ne pas convenir aux voix des enfants, elles sont portées sur une échelle de valeurs symbolique, selon un ordre de priorité tout tracé : le raté que sollicite le premier extrait ne peut résister à la force de l'effet de silence rhétorique qui auréole le second :

« Ce n'est pas parce que vous ferez chanter «Belle» d'une comédie musicale à la mode que vos élèves y prendront forcément du plaisir. A moins qu'ils aient une prédilection pour le caricatural... Ainsi, un élève s'est retourné vers moi lors d'une visite pour me dire « C'est horrible ! »... (l. 209-212)

Préférez ce qui a de la tenue vocale et musicale : nous devons ouvrir le goût musical des élèves à toutes les musiques [...] Mais gare à ce qui demande de la technicité : je ne me risquerai pas à faire chanter l'air de la Reine de la Nuit (bien que des élèves me l'aient déjà demandé). » (l. 217-219).

Entre les produits de la musique de variété à succès et le répertoire savant valorisé et non adapté du point de vue de la technique vocale, la chanson sous sa forme populaire traditionnelle, ou issue de la catégorie « chanson française »³¹⁶, semble tenir une place de « juste-milieu ». Cadrée dans le texte par ces deux événements, elle prend l'aspect d'une forme de « modèle réduit » sans que ses qualités propres ne soient réellement abordées : le sujet n'est pas tant les répertoires à aborder que leurs critères de choix. Ainsi, les répertoires valorisés se distinguent-ils au cours du texte selon une dichotomie qui s'exerce entre :

- La musique patrimoniale / la musique à la mode (l.194-197),
- Le répertoire moderne / le répertoire oublié (l. 197-200 et 220-225),
- Les « *vieux de la veille* » / les jeunes (l. 197),
- Le facile / le difficile (l. 218-220),
- Le divertissant / le sérieux,
- Le raisonnable / l'excessif.

Il semble que le trait « chanson à succès du moment » soit ici une variable très active dans le refus de certains répertoires. Plus encore que son aspect patrimonial, c'est le régime de singularité du répertoire chanté en classe qui est ici défendu : le chant dans l'éducation musicale n'a pas pour vocation de renchérir sur les choix musicaux d'une

³¹⁶ Catégorie que nous déclinons selon ses différents courants dans le chapitre 7 consacré aux répertoires vocaux.

société. C'est vraisemblablement sur cet axe que se joue, à partir de 2000, le basculement de la conception du chant dans la discipline.

Dans ce système binaire d'oppositions, se distinguent alors deux espaces : un « dedans » – le chant dans la classe, la technique vocale inspirée du modèle savant, le répertoire patrimonial porté par la tradition – habité par des enseignants expérimentés, et un « dehors » – les pratiques vocales divertissantes portées par les médias, le « parlé-modulé » – habité par les jeunes inexpérimentés. Ces deux sphères se retrouvent sur un même terrain, celui de la musique tonale occidentale mais elles s'affrontent par les valeurs qui s'y déploient et que le modèle vocal savant véhicule (*l. 216*).

3.3.1.2 Le répertoire de chants : un ensemble de « possibles »

Face à ce niveau implicite de hiérarchie dans les répertoires, le texte 2 se distingue par son attitude de retrait, et la posture de concession qui s'en dégage.

Le recours aux « témoignages » plutôt qu'aux « exemples de chants », signe d'une volonté de ne pas modéliser les propositions concrètes élaborées par des professeurs « expérimentés » (*l. 175*), ramène la question des répertoires abordés à un *possible*, dont les variables indépendantes, énumérées dans le texte, mettent en valeur leur caractère contextuel, non stabilisable :

« Si [ces « témoignages »] prolongent concrètement les points soulignés précédemment, ils le font en fonction de multiples critères particuliers allant de la personnalité vocale du professeur, sa démarche pédagogique, la nature et le niveau de sa maîtrise des techniques vocales, jusqu'aux caractéristiques de la classe qu'il fait travailler ou, bien entendu, le projet musical qu'il vise à réaliser. » (« La voix au cœur du projet musical », *Document d'application des programmes, 2009, l. 176-180*).

On remarque l'utilisation du syntagme « technique » au pluriel, détail non négligeable qui, s'il renvoie ici aux différents moments du processus de la phonation que l'enseignant doit maîtriser, plaide aussi en faveur d'une vision moins « ethnocentrée » de cet aspect de la voix, « la » technique vocale renvoyant implicitement à un modèle vocal unique.

Parmi les trois exemples proposés dans ces « témoignages », deux concernent exclusivement le travail de « mise en vocalité », expression déclarée être préférée à « mise en voix » (*l. 39-40*), peut-être trop proche d'une tradition vocale occidentale et savante. Ces propositions constituent une réponse directe aux recommandations précitées.

Le troisième « témoignage » présente, en les citant rapidement, un échantillon de trois chants – un *jodel*³¹⁷ pygmée, une chanson de Serge Gainsbourg, « La Javanaise » (1963), des chants populaires traditionnels, dont un cité (« La pluie tombe sur nous », chanté par Evelyne Girardon, 2005) des « *chants populaires d'Amérique latine* » sans titres précis. Malgré une forme d'éclectisme relatif, le répertoire populaire domine et met en avant diverses techniques d'émission vocale et modes de jeux de la voix. La disparition, dans ces propositions, du répertoire savant, rompt avec un aspect du chant « scolaire », qui depuis la réalisation de *l'Anthologie du Chant scolaire*, publiée par Heugel entre 1925 et 1937³¹⁸, mêlait au chant « folklorique », quelques pièces des « grands maîtres de la musique ».

Enfin, on peut remarquer une approche de ces chants exclusivement centrée sur les aspects mécaniques de l'émission vocale. Le lien qui unit ces éléments de technique aux nécessités expressives du chant n'est pas évoqué ici.

3.3.1.3 Une posture décomplexée ?

Ce sont donc prioritairement les « outils » techniques qui sont mis en avant ici, des outils essentiels à une concrétisation de la pratique vocale en classe voulant donner les moyens de sa mise en œuvre. Cette volonté affichée de concrétisation, à laquelle participent les exemples précis d'exercices vocaux des deux premiers « témoignages », est aussi une nouveauté dans la tradition française des textes officiels, éloignée jusqu'alors des démarches très pragmatiques des pays de langue anglaise³¹⁹,

³¹⁷ Dans le texte officiel en présence, le terme est orthographié « yodel » ; nous utilisons ici l'orthographe de l'ethnomusicologue Suzanne Fürniss, « La technique du jodel chez les pygmées Aka (Centrafrique). Étude phonétique et acoustique » *Cahiers d'ethnomusicologie* 4 | 1991, mis en ligne le 01 janvier 2012.

³¹⁸ *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire* se découpe en trois séries de brochures uniformes (une vingtaine de pages de petit format pour chacune) : « Chansons populaires des provinces de France » (10 fascicules, 1925-1926), « Mélodies populaires du folklore étranger » (5 fascicules, 1928-1931) et « Chants et œuvres chorales des maîtres de la musique française » (15 fascicules, 1930-1937). Voir BISARO, X., *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire*, collection de fascicules publiés par Heugel (1925-1937), analyse de la collection sur le site <https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr>

³¹⁹ Par exemple, PHILLIPS, K. H., *Teaching Kids to Sing*, Schirmer, Thomson Learning, 1996, un ouvrage de pédagogie vocale adressé aux professeurs de musique dans le cadre de l'enseignement général ; il présente pour les élèves de 6-7 ans (*grade 1-2*) jusqu'à 17-18 ans (*grade 11-12*), une progression d'exercices techniques et recommandations – notamment concernant la mue des filles et des garçons –, sans qu'aucune coloration esthétique singulière ne s'interpose. Nous n'avons pas trouvé d'équivalent français à la fin des années quatre vingt dix de ce type d'ouvrage à destination de l'enseignement secondaire.

caractérisées par la liaison effective entre la recherche et la pédagogie³²⁰. Même si le document d'accompagnement des programmes français d'Éducation musicale de 2008 témoigne, à sa façon, de cette volonté de pragmatisme, c'est selon un ensemble de précautions lexicales comme nous avons tenté de le démontrer. Cet état de fait interroge indirectement le *rapport au chant* que nourrissent les différents pays, et la nature de celui qui, en France, pousse tout un ensemble d'acteurs et concepteurs de l'Éducation musicale à l'usage de circonvolutions sémantiques au profit d'un discours qu'ils voudraient tourné vers une nouvelle conception de la vocalité de l'enseignant, et en même temps, libéré du poids d'une tradition vocale savante non adaptée à l'enseignement général. Si cette tradition se fait si lourde, c'est sans doute parce que le rapport au chant des enseignants d'éducation musicale, ou, plus largement, le rapport au chant des français, s'inscrit difficilement dans une pratique de chant « spontané », une « habitude du chant » que des traditions sociétales, familiales, et institutionnelles de formation, auraient pu nourrir. Privées d'un effet de balance que pourraient apporter ces pratiques à la culture savante du chant occidental, les représentations tendraient toutes vers la même image, celle de la voix qui, dès lors qu'elle est « travaillée », serait lyrique, relevant d'une formation spécifique et d'un répertoire qui lui est attaché³²¹. Certes, l'entrée fracassante, dans le quotidien des français, des chansons populaires phonographiques, l'ouverture à la *world music*³²² déstabilisent la direction unique de ces représentations ; cependant, quand bien même elles sont partie intégrante de l'éducation musicale, leur appartenance, dans les conceptions partagées, à la sphère du loisir, semble encore les distancer d'une culture du « sérieux ». Même si elles évoluent,

³²⁰ Liaison dont témoignent les travaux de Joane Rutkowski par exemple, à la fin des années quatre-vingt, sur les comportements vocaux des enfants : RUTKOWSKI, J. (1990, Spring). The measurement and evaluation of children's singing voice development". *The Quarterly*, 1(1---2), pp. 81---95. (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(1), Summer, 2010). ; ou encore ceux de John M. Cooksey et Graham Welch sur le développement de la voix des adolescents : COOKSEY, J. M., *Working with the Adolescent Voice*. St. Louis, Concordia, 1992 ; COOKSEY J. M., WELCH, G. F., "Adolescence, Singing Development and National Curricula Design", *British Journal of Music Education* / Volume 15 / Issue 01 / March 1998, p. 99-119. Citons enfin à titre d'exemple plus récent les travaux de Debra Hedden, interrogeant la recherche sur le chant des enfants et ses implications sur la didactique : HEDDEN, D., « An overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing », *Applications of Research in Music Education*, 2012 30 :52, <http://upd.sagepub.com>

³²¹ Ces représentations et leurs raisons possibles sont abordées dans le second livre de l'étude.

³²² « La *world music* est un concept « fourre-tout » qui correspond à la médiatisation de formes populaires d'expressions musicales, ces dernières étant elles-mêmes liées à des traditions ancestrales [...] LLEDO, E., « *World Music* et musiques du monde », *Encyclopaediae Universalis*[en ligne] <http://www.universalis.fr/dictionnaire/>

ces représentations paraissent prégnantes dans le milieu de l'Éducation musicale dont les choix esthétiques, comme la suite de cette étude tentera de le démontrer, restent difficiles à la fois à expliciter, et à tenir. Dès lors, c'est par rapport à ce mode de pensée que la posture institutionnelle vis-à-vis des répertoires peut sembler, dans ce texte, « concessionnelle » : les « témoignages » du document d'accompagnement de 2008 sont l'expression de leur adaptabilité à la pratique et personnalité vocales d'un enseignant, mais, en tant qu'échantillon de *possibles* dont on remarque l'absence du chant savant, le silence ainsi fait sur une partie importante de la culture vocale occidentale met sur la voie d'un rapport ambigu à la vocalité attendue : l'approche scientifique « des » techniques vocales telles que le document les a développées et préconisées, ne peut-elle être envisagée pour aborder en classe certaines pièces du répertoire savant ? La connaissance « des » techniques est ici mariée à des chants aux modes de jeux vocaux spécifiques : le jeu des mécanismes 1 et 2 dans le *jodel* pygmée, l'émission frontale du son pratiquée par la chanteuse Evelyne Girardon pour le chant « Il pleut sur nous », le recours au souffle sur la voix dans la chanson de S. Gainsbourg, dont la singularité tient à la capacité d'intégration de nombreux courants esthétiques variés. Présentés ici comme les marqueurs d'une vocalité ouverte à la pluralité des courants musicaux existants, les trois exemples de chants proposés dans le document se distinguent aussi par leurs modes de jeux vocaux et timbres particulièrement éloignés de la tradition vocale savante. Ils peuvent alors constituer des répertoires emblématiques d'une vocalité échappant à l'emprunte d'un modèle longtemps dominant.

3.3.2 *Les deux facettes d'un « régime de modestie »*

La place prépondérante accordée par les deux textes au chant populaire traditionnel ou phonographique s'explique prioritairement par le format particulièrement adapté au contexte éducatif de la petite forme vocale qu'est la chanson³²³. Au-delà de ses propriétés intrinsèques, la chanson revêt, selon le contexte artistique qui lui est donné dans chacun des deux textes, une double apparence : dans le monde hiérarchisé du texte 1, la chanson du répertoire populaire traditionnel français et la chanson phonographique française représentée par la chanteuse Barbara³²⁴ sont mises

³²³ Cet aspect est approfondi dans le chapitre 7 de l'étude.

³²⁴ Barbara est née en 1930 et décédée en 1997.

en miroir avec, d'une part, l'éphémère des « répertoires-à-la-mode-qui-plaisent-aux élèves » (*sic*), et d'autre part, avec l'inabordable de certaines pièces virtuoses parmi les plus connues du répertoire savant. Les chansons citées prennent une place de juste milieu entre ces deux extrêmes et sont valorisées par leurs caractéristiques techniques et musicales transposables en classe. Elles présentent alors les critères d'un répertoire *enseignable* dont la durabilité garantit la fiabilité artistique.

Dans le texte 2, les exemples de traditions vocales ne sont plus uniquement implantés dans la tradition occidentale ; ils sont abordés selon leur contexte d'origine, éventuellement associés à une gestuelle significative pour une culture donnée, par laquelle ils recouvrent leur dimension symbolique. Si la chanson française est ici représentée par un chanteur emblématique d'un esprit contestataire – S. Gainsbourg – c'est à travers l'une des pièces les plus « classiques³²⁵ » de sa production.

Par la simplicité de la facture et un mode de chant inséré dans une tradition occidentale pour le premier texte, par la diversité de techniques vocales plus lointaines, dont la force d'expression réside dans la dimension symbolique pour le second, les deux documents valorisent une forme de sobriété dans le choix des chants, l'équivalent d'un régime de modestie dans le choix des pièces.

L'indifférenciation des techniques vocales évoquées à travers ces exemples de chants interroge cependant sur les compétences vocales attendues : d'un chant de la Renaissance à une chanson de Barbara, comme le texte 1 le propose, ou bien d'un chant pygmée à une chanson de S. Gainsbourg, en passant par un chant traditionnel du Berry, la question des éléments stylistiques à conserver n'est pas abordée. Celle-ci semble prise en charge par la préconisation d'une technique ramenée aux mécanismes de la phonation chantée. Selon nous, ce silence sur la façon de faire sonner la voix, de faire sonner un texte, autrement dit sur la capacité d'un enseignant à chanter selon certains éléments stylistiques imposés par l'origine du chant qu'il fait travailler, est à considérer.

En effet, bien qu'aucune spécialisation stylistique ne soit attendue chez l'enseignant, son approche des répertoires ne peut faire l'impasse sur sa manière de les chanter. Si l'on peut supposer que ses qualités de musicien sont à même d'investir la dimension stylistique d'un chant, la nécessité de chanter seul devant un groupe et de

³²⁵ « Classique » dans le sens « d'harmonieux, équilibré, respectueux des normes établies en esthétique et dans le domaine intellectuel ou moral ». *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert, op. cit.* p. 431.

faire chanter ce groupe selon son propre exemple ne permet pas de miser sur un à-peu-près vocal. Selon quel degré la notion de respect du style peut-elle alors être envisagée ? Faut-il opter pour un raboutage stylistique permettant de chanter indifféremment diverses esthétiques ? Nous pensons que cette question de la manière de chanter est maintenue dans les coulisses de la didactique et de la pédagogie du chant en éducation musicale pour plusieurs raisons : la préconisation d'un répertoire culturellement varié, au-delà de ses vertus éducatives, est une forme de réponse à la conviction selon laquelle le recours à un modèle vocal unique n'est pas propice à l'éducation musicale, surtout quand ce modèle s'adosse à celui du chant savant occidental. Compte-tenu des échecs de ce modèle, mis en avant pendant de longues années dans les Rapports de Jurys de Concours, il s'organise une forme de surdité aux éléments caractéristiques d'un style vocal, quel qu'il soit. Ainsi, l'injonction d'une pluralité musicale dans les choix de répertoires en arrive à taire la difficile question pour l'enseignant, du respect, même partiel, des éléments stylistiques d'un chant.

3.3.3 *De la planification à la « performance »*

Toute la difficulté de la vocalité d'un enseignant se trouve là, dans cet espace d'incertitude quant aux éléments stylistiques nécessaires à l'interprétation et à la conduite du chant en classe, difficulté d'autant plus prégnante que s'il existe un terrain sur lequel l'enseignant d'éducation musicale est attendu, c'est celui de son aisance vocale : dans sa quête d'efficacité, il doit pouvoir lui-même identifier, légitimer et valoriser tout ce qu'il engage dans l'action d'enseigner, mais aussi tous les référentiels identitaires et professionnels³²⁶ que sa voix transmet implicitement ; ses choix esthétiques, sa manière de chanter, participent de son « espace de reconnaissance³²⁷ » dans lequel se jouent non seulement sa connaissance de certains éléments stylistiques et sa maîtrise vocale, mais aussi le rapport qu'il noue à la fois avec le collectif et l'individuel. C'est là, dans sa vocalité, qu'on voudrait voir son « expertise », lui qui n'est pas expert en chant, lui dont l'identité, comme nous le verrons plus loin dans l'analyse, ne s'assimile pas à celle d'un « chanteur ». C'est dans sa vocalité qu'on voudrait voir sa manière « d'aller à la rencontre des élèves ».

³²⁶ DE TERSSAC, G., « Savoirs, compétences et travail », in Barbier J.M. (dir), *op. cit.*, p. 243.

³²⁷ *Id.* p. 242.

Le chant, dans cette conception, ne saurait se transmettre sans la proximité physique des élèves, il engage une forme de corps à corps dans laquelle l'aisance de l'enseignant est lue comme la signature de son expertise. La planification des apprentissages vocaux mise en avant dans le texte de 1998 cède la place en 2008 à une autre priorité : celle de la *performance*, telle que l'évoque Paul Zumthor³²⁸ : une action en cours d'accomplissement, où la voix chantée de l'enseignant est le moteur d'une interaction permanente avec le collectif. Si l'incertain de l'arrière-plan esthétique se veut aujourd'hui stabilisé par un contexte résolument scientifique, l'espace dans lequel se déploie la voix de l'enseignant est lui aussi rationalisé et modulable : « *disposition circulaire des élèves autour du professeur* », « *associations de voix très rapidement modifiables* », « *configurations vocales [qui alternent souvent entre] grand groupe, petits groupes, solistes, et tous les intermédiaires* » (Texte 2, l. 62-72). Au centre de l'espace où se juxtaposent ces multiples dispositifs, le chant, et tout autant le corps de l'enseignant, font signe : les élèves, dans la mobilité qui caractérise leur pratique vocale, seront « *particulièrement disponibles [...] pour répondre aux demandes de leur professeur* » (l. 70-71). La préoccupation topique, déjà rencontrée dans le texte 1, est donc renforcée : l'agencement de l'espace révèle, en creux, la manière de penser le chant comme organisation rationnelle³²⁹ dans une interaction avec le groupe où l'enseignant est au contrôle : contrôle du temps, contrôle des voix, contrôle des corps. La priorité donnée à la rationalisation de l'espace à laquelle s'assimile la pratique vocale prend le pas sur la dimension expressive de la vocalité de l'enseignant, et, avec elle, la dimension de faire vocal selon une esthétique donnée.

Cadré par une organisation rationnelle et modulable de l'espace, le chant de l'enseignant est donc prioritairement défini par sa façon de faire chanter ; quand, en 1998, l'ensemble des idées fortes étaient au service de la défense du répertoire vocal, la démarche ici est toute entière orientée vers l'élève. Cette tendance à une pédagogie vocale « puero-centrée³³⁰ » constitue un nouveau filtre à la question du « comment

³²⁸ ZUMTHOR, P., « Chansons médiatisées », *Études françaises*, vol. 22, n° 3, 1986, p. 13-19, consultable en ligne <http://id.erudit.org/iderudit/036897ar>

³²⁹ L'organisation de la salle de musique donne lieu à un document spécifique d'accompagnement des programmes de 2008 intitulé « Une salle spécialisée pour l'éducation musicale », consultable sur <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>

³³⁰ Voir TRIPIER-MONDANCIN, O., 2008, *L'éducatrion musicale au collège depuis 1985, Valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*, Thèse en musicologie et sciences de

chanter » de l'enseignant. Si les considérations esthétiques et la nécessité d'un résultat musical de qualité sont toujours centrales dans la pédagogie du chant, la présence de ce filtre ne permet pas d'apporter une visibilité au traitement de la question des éléments stylistiques qui, même abordée partiellement par l'enseignant, mérite d'être interrogée.

3.4 Conclusion

Le document d'accompagnement des programmes de 2008 peut ainsi être considéré comme l'aboutissement à une première étape de l'évolution de la conception du chant en éducation musicale dans les trente dernières années du XX^e siècle jusqu'au début des années deux mille : non seulement il atteste de l'abandon d'un modèle de référence unique et inadapté au contexte de l'enseignement général, mais il parvient aussi à rendre plus serein un discours marqué jusque-là par une crise notamment dans les Rapports de Jurys de Concours. Inséré dans un contexte scientifique, à savoir celui de la physiologie vocale, la pratique du chant en classe est ramenée à la transposition d'un ensemble de connaissances liées à la mécanique vocale, à partir desquelles l'enseignant construit sa propre technique. « La voix au cœur du projet musical » évite ainsi le filtre esthétique, qui, avant 2000, faisait de cette activité centrale mais non consensuelle de l'éducation musicale un lieu d'exaspérations, peu propice à la lisibilité des attendus.

Dans cette volonté d'objectivation du discours, le langage en tant que porteur des représentations partagées, est renouvelé. En effet, marqué par l'empreinte du chant savant occidental, le vocabulaire traditionnel de la voix chantée issu d'un enseignement spécialisé, ne convient plus pour donner de la lisibilité aux attentes. Cependant, l'évolution lexicale relevée dans les Rapports de Jurys s'appuie sur des mots dont le manque de caractérisation laisse flous les contours d'un profil vocal qu'on apparente alors à « *une pratique vocale* », adossée à une voix « *naturelle* ». Il semble que la voix chantée d'un enseignant se définisse davantage à travers ce dont on ne veut plus, que ce dont on veut. Les stratégies d'évitement de termes que la tradition vocale savante occidentale pourrait encore connoter, stratégies caractéristiques des Rapports de Jurys à partir de 2000, sont en partie maintenues dans le document d'application des

l'éducation, Toulouse, 2008, où l'auteur, à partir des programmes d'éducation musicale de 1977, analyse le passage d'une pédagogie « magistro-centrée » à une pédagogie « puero-centrée ».

programmes de 2008 : au-delà de l'aspect consensuel que fournit au chant un arrière-plan plus scientifique que musical, c'est du côté de l'indispensable contextualisation esthétique du chant de l'enseignant qu'une zone muette dans le discours perdure. Si, en séparant la technique vocale de la question esthétique, la tension est désamorcée et permet de recentrer la « pratique vocale » de l'enseignant à ses principes élémentaires de phonation chantée, ce procédé de mise à distance prive le faire vocal, dans le contexte éducatif, d'une partie de sa raison d'être : véhiculer des répertoires, en respectant les éléments stylistiques les plus pertinents. Or, c'est selon nous dans le manque d'articulation de la technique attendue aux répertoires valorisés, autrement dit le manque de prise en compte d'un *style d'exécution* que le « comment chanter » de l'enseignant perd en visibilité.

En effet, les exemples de chants proposés, dont on admet la valeur d'exemplarité dans un document officiel faisant autorité, ont une double fonction : d'une part, ils écartent de l'éducation musicale les représentations du chant selon un modèle vocal unique, et particulièrement celui du chant savant occidental, et, d'autre part, ils ouvrent la vocalité des enseignants à des pièces culturellement et stylistiquement variées au bénéfice de leur vocation éducative. La juxtaposition de ces exemples musicaux très diversifiés, à une technique vocale ramenée à ses principes mécaniques, a pour effet d'indifférencier les traits stylistiques spécifiques requis, quand bien même ceux-ci seraient réduits à quelques éléments, compte-tenu du cadre d'enseignement général de la musique. La quête du chant comme outil d'apprentissage de la diversité culturelle passe alors sous silence la dimension expérientielle du chant de l'enseignant, et avec elle, les contraintes stylistiques qui, même partielles, doivent être consultées et analysées. C'est toute une partie de la dimension esthétique du chant qui reste ainsi peu investie dans les écrits, dimension dont l'enseignant ne peut pourtant faire l'économie, tant du point de vue artistique que didactique.

Nous faisons l'hypothèse que si la nécessaire démarche d'objectivation des éléments de la technique vocale a comme effet indésirable de prendre le pas sur la dimension esthétique du chant et de ne pas en interroger les éléments stylistiques, même partiels, c'est parce que la question des répertoires à valoriser rend compte de pressions d'origine à la fois socio-historiques et éducatives, qui écartèlent la discipline entre des choix esthétiques liés d'une part à leur réception et d'autre part à leur adaptabilité à

l'enseignement musical de masse. Le second livre de l'étude cherche à éclairer cette dimension souterraine de la voix chantée d'un enseignant, en s'appuyant sur un matériau déclaratif moins formaté que celui de l'écrit et plus à même de faire émerger les conceptions d'arrière-plan qui environnent tout ce qui touche la voix chantée d'un enseignant, non pas dans l'espace circonscrit de l'écrit, mais dans le vif des pratiques déclarées et la spontanéité que l'oralité laisse plus facilement transparaître. Un ensemble d'entretiens semi-directifs adressés aux principaux acteurs de la noosphère constitue ces nouvelles données, à partir desquelles une définition de la vocalité attendue en éducation musicale pourrait trouver des éléments sur lesquels s'appuyer : quelle place y tient la technique vocale, en quels termes celle-ci est-elle explicitée, y a-t-il des répertoires valorisés ? Le second moment de l'étude cherche ainsi à aller au plus près de ce qui est perçu du chant des enseignants pour apporter des éléments de compréhension à ce qui en fait un domaine à la fois très investi et peu interrogé.

LIVRE 2.
LE CHANT DANS LES DISCOURS :
CONTRAINTES ET LIBERTÉS

4 Les entretiens

L'idée est ainsi de se tourner vers la *parole vive* et d'en faire émerger les grandes tendances en ce qui concerne la vocalité des enseignants afin, en premier lieu, de dépasser le degré d'explicitation inévitablement réduit qu'imposent le format de l'écriture et le caractère officiel des Rapports de Jurys et documents d'application des programmes : la matière vivante que constituent les entretiens semi-directifs fournit à la dimension expérientielle du chant les moyens de s'exprimer davantage. C'est alors dans l'énonciation que peuvent aussi se trouver les indices des conceptions qui orientent le discours. Le rôle que jouent l'intonation, les hésitations, les réponses détournées, les rires, les exclamations, tous les « faits atypiques » de langage peuvent fournir les éléments d'une analyse qualitative propre à éclairer les attentes, mais aussi les préoccupations qui habitent tout ce qui entoure le chant de l'enseignant en éducation musicale et qui peuvent rendre le discours parfois confus, voire paradoxal, parfois limpide, et plus ancré dans la réalité des pratiques. De l'analyse du « comment chanter » pour l'enseignant, nous changeons notre angle de vue : c'est par l'approche du « bien chanter » que l'enquête oriente ses questions.

Par ailleurs, nous souhaitons observer la façon dont est négociée, dans les discours oraux, l'articulation de la technique vocale aux répertoires valorisés, à savoir le rapport aux éléments stylistiques d'un chant. D'après notre analyse, c'est dans cet espace qu'un chaînon serait manquant : appuyer la technique sur les procédés mécaniques de la phonation et, en même temps, préconiser une pratique de répertoires de styles variés et parfois très spécifiques, produit une forme de « blanc » du côté du « comment chanter » pour l'enseignant, une zone qui, dans les écrits, reste muette. Nous souhaitons vérifier si les discours oraux taisent de la même manière cette articulation. Notre hypothèse pose que le silence sur les éléments stylistiques, relevé dans les écrits même les plus pragmatiques tels que les documents d'application des programmes, masque une forme d'embarras de l'Éducation musicale vis à vis de ses choix esthétiques. L'analyse des entretiens vise à vérifier cette hypothèse, identifier les raisons de cet embarras, et leur origine.

Après une présentation de l'analyse de chaque entretien, les grandes tendances qui en émergent seront synthétisées³³¹ afin d'apporter des éclairages à la notion complexe de vocalité de l'enseignant d'éducation musicale : par un regard socio-historique qui pourrait en donner certaines clés de compréhension, par une approche didactique de sa place et de son rôle dans les grands concepts théoriques qui cadrent l'enseignement de l'éducation musicale, nous tenterons de démontrer comment la vocalité d'un enseignant souffre encore aujourd'hui de l'absence d'une tradition vocale sereine dont elle pourrait se réclamer.

4.1 L'échantillon constitué

Quinze entretiens ont été menés entre 2012 et 2014 auprès de trois groupes professionnels distincts dont le point commun est la part d'observation et de recul nécessaires impliqués par leurs missions, le degré d'autorité qui leur est accordée : ce sont en premier lieu les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR), observateurs privilégiés des pratiques vocales en classe ; leur proximité avec les enseignants, leur rôle moteur dans l'organisation des formations et la défense de la discipline, leurs parcours personnels de musiciens et d'enseignants, en font des acteurs précieux de l'Éducation musicale. Leur connaissance du terrain autant que leur implication dans les orientations éducatives nationales leur donnent une place importante dans la noosphère.

En second lieu, des entretiens ont été menés auprès d'enseignants impliqués dans la formation vocale des étudiants en musicologie, voire dans la préparation du CAPES. La distance que leur donne leur activité professionnelle principale hors de l'Éducation nationale, mais aussi l'intérêt qu'ils portent à la vocalité nécessaire en éducation musicale, nous paraissent pertinents dans cette approche, surtout en ce qui concerne la technique vocale et son articulation aux répertoires.

Enfin, le troisième corps professionnel sollicité est celui des conseillers pédagogiques en éducation musicale. Par la dimension réflexive de leur expérience de la formation et de la classe, les conseillers pédagogiques apportent un regard éclairant sur

³³¹ Chaque entretien est restitué dans son intégralité et suivi de son analyse séquentielle en tableau dans les Annexes du Livre 2 (Annexes 18 à 32).

les besoins en éducation vocale des enseignants débutants, et sur les conditions d'une vocalité adaptée à la discipline.

4.1.1 *Les entretiens avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux : apports et limites*

4.1.1.1 Présentation des profils

Les IPR sont répartis entre cinq femmes et cinq hommes, leur ancienneté dans le métier est variable : deux sont des Inspecteurs nouvellement nommés, un est à la veille de la retraite, et six autres sont en milieu de carrière. Un dixième entretien a été obtenu auprès de Gérard Azen, Inspecteur Général pour l'Éducation musicale de 1994 à 2000.

Avant d'entrer dans certains détails, signalons des données générales pouvant avoir une incidence sur leur conception du chant des enseignants. Il s'agit d'une part de la proportion d'élèves que représente l'académie où exerce chaque IPR, par rapport à la population scolaire française totale, et d'autre part, de la diversité des catégories sociologiques de ces territoires. Les académies les plus importantes en termes de population d'élèves (entre 5 et 9 % de la population scolaire en France³³²) sont représentées dans l'échantillon présent par quatre IPR. Deux autres exercent dans des académies d'une représentativité de 3 à 5%, et quatre IPR proviennent d'académies plus petites (entre 1 et 3%).

D'autre part, certaines académies recouvrent des zones géographiques où les catégories sociologiques sont très différenciées ; par exemple, un des IPR interrogés identifie la morphologie sociale des cohortes d'élèves constitutives de son académie en signalant : « *Moi j'ai [comme catégories socioprofessionnelles] « très favorisé » et « favorisé », alors que des académies proches ont « défavorisé » et « moyen » (Entretien E7, l. 605-606).*

Enfin, le parcours musical de chacun des IPR interrogés peut aussi faire partie des variables agissantes : par exemple, on remarque que seuls, dans cet échantillon, les IPR ayant une formation de chanteur donnent des exemples chantés dans le défilé de leur discours.

³³² Nous donnons ici des chiffres relevés sur <http://www.education.gouv.fr/> ; chaque pourcentage représente le poids des académies dans la population scolaire, c'est-à-dire les élèves et apprentis des premier et second degrés publics et privés.

4.1.1.2 Limites de l'échantillon

On peut entrevoir d'ores et déjà la limite de cette partie du corpus : les entretiens avec les IPR constituent un discours sur leurs attendus dans le domaine des pratiques vocales, et non une observation des pratiques. De plus, ce discours est emprunt du droit de réserve lié à leur fonction de représentant de l'Institution. Cependant, le procédé de l'entretien semi directif a permis de dépasser parfois très largement ces limites : le discours oral n'échappe pas aux faits atypiques de langage, faisant surgir ça et là des positions plus personnelles, malgré le droit de réserve. Bien souvent, les hésitations du début d'entretien font plus ou moins vite place à l'engagement, parfois le lyrisme.

Un autre point de limite réside dans un aspect que les IPR signalent souvent, à savoir l'artificialité des pratiques de classe qu'ils observent, vraisemblablement conditionnées par leur regard évaluateur. Ces limites peuvent être contrebalancées par le nombre important de professeurs qu'ils côtoient au sein des dispositifs de formation qu'ils concourent à mettre en place en fonction des besoins estimés, ainsi que de leurs places de spectateurs aux nombreux concerts de chorales scolaires auxquels ils assistent fréquemment.

Par ailleurs, on trouve une certaine pertinence à mettre en perspective cet échantillon d'entretiens avec le corpus étudié dans le premier chapitre de la thèse, les Rapports de Jurys, dont les IPR font partie ; la technique de l'entretien apporte ainsi un autre éclairage aux discours écrits ; il sera possible de faire des croisements ou bien de repérer des divergences, et de mettre en lumière la complexité du discours, dans les deux cas « institutionnels ».

4.1.2 *Les entretiens avec les conseillers pédagogiques et les formateurs en chant*

La vision possiblement fermée du chant que peut générer le groupe d'entretiens avec un unique corps professionnel, est éclairée par le discours de deux autres catégories de personnes : professeurs de chant, impliqués dans la formation en chant des étudiants de Licence et CAPES, et conseillers pédagogiques. Réunir ces deux volets de la formation est un moyen d'élargir le regard porté à la vocalité en éducation musicale.

Les trois professeurs de chant interrogés ont chacun un profil différent de par leur formation ou leur activité professionnelle qui, de près ou de loin, touche la question du

chant de l'enseignant. Deux exercent dans l'enseignement spécialisé, le troisième est enseignant d'éducation musicale en collège ; tous les trois ont une charge de formation à l'université auprès des étudiants inscrits en Licence de musicologie. C'est là un autre poste d'observation, à la fois dans les pratiques et les conceptions du « bien chanter ».

Les deux conseillères pédagogiques sont issues de deux générations distinctes, l'une, à la retraite, ayant été conseillère dès les années soixante, après avoir suivi la formation au lycée La Fontaine ; l'autre, ayant exercé cette fonction dans les années quatre-vingt-dix, est issue de la formation alors existante en Centre Pédagogique Régional (CPR).

Cette vision exclusivement centrée sur une conception française du chant en Éducation musicale, mériterait d'être élargie à d'autres pays d'Europe, avec lesquels une comparaison permettrait de fournir l'oxygène nécessaire à la réflexion. Cependant, la problématique de départ est intrinsèquement liée à un fonctionnement éducatif spécifiquement français : si les directives éducatives existent dans d'autres pays d'Europe, elles n'ont pas le statut que leur donne le système français d'éducation, déterminé par un ministère et défendu par un corps professionnel distinct (les IPR)³³³. Or, l'objet de la recherche ici proposée concerne le chant des enseignants tels qu'il est promu dans ces textes et discours officiels, tel qu'il est discuté à l'intérieur de la noosphère. Toutefois, une ouverture ponctuelle sur d'autres pays européens sera proposée au cours de l'étude, lors de l'analyse spécifique du rapport au chant des enseignants³³⁴.

4.1.3 *Les conditions et moyens matériels de relevé des entretiens*

La plupart des entretiens ont été enregistrés, sauf dans trois cas, où les personnes interrogées n'ont pas souhaité l'être. La prise de notes à laquelle cette situation nous a contraints rend ces trois entretiens moins développés, moins pertinents dans les faits atypiques d'énonciation, même si ceux-ci ont été relevés quand cela était possible. Les

³³³ Le site de l'EA^mS (*European Association for Music in Schools*) présente les curricula et programmes de formation des enseignants d'éducation musicale dans 26 pays européens. Ces textes sont rédigés par des enseignants membres de l'association. <https://eas-music.org/>

³³⁴ Cet aspect de la vocalité est abordé dans le dernier chapitre de la thèse, selon l'angle de situations d'enseignement-apprentissage en chant présentées sous forme de vidéos dans trois pays différents.

thématiques émergentes ont subi un double écran : celui, naturel, du locuteur, mais aussi celui du transcripteur et de sa technique de prise de notes.

La durée des entretiens avec les IPR varie d'un peu moins d'une heure (entretiens E1, E3), à un peu plus d'une heure (E2, E5, E6, E8) voire presque deux heures (E4, E9, E7, E10). Les entretiens auprès des professeurs de chant sont généralement beaucoup plus longs (un peu plus de deux heures), les digressions étant plus nombreuses (sauf l'entretien E13, conditionné par les contraintes d'emploi du temps du professeur interrogé).

4.1.4 *Les grilles d'entretiens*

Aux trois groupes de personnes interrogées différentes par leurs fonctions – IPR, professeurs de chant et conseillers pédagogiques en éducation musicale, s'associent trois grilles d'entretiens distinctes³³⁵. Celle des IPR est davantage tournée vers leurs attendus dans le domaine du chant, ce qu'ils disent des modèles vocaux possibles à travers la formation des enseignants, mais aussi à travers les programmes d'enseignement dans lesquels, depuis 2008, le chant a pris la première place au rang des pratiques musicales.

La grille prévue pour les professeurs de chant permet de contextualiser les conditions de leur enseignement, et interroge la perception qu'ils ont du rôle du chant dans la formation des étudiants, leur propre rapport au chant, et leur représentation du chant dans l'éducation musicale.

Quant au dernier type de grille, il s'adresse aux conseillers pédagogiques en éducation musicale et se tourne vers ce que les personnes interrogées perçoivent du rapport au chant de leurs stagiaires, du rôle qu'ils donnent eux-mêmes au chant dans leur façon de penser leur enseignement.

³³⁵ Les grilles d'entretiens figurent en Annexe 17, p. 588.

4.2 Protocole d'analyse

4.2.1 *La grille d'analyse*

4.2.1.1 L'analyse thématique

Nous proposons dans une première partie l'analyse systématique de chaque entretien selon la méthode d'analyse de contenu et d'analyse de l'énonciation proposée par Laurence Bardin³³⁶. Chaque discours est passé sous le prisme d'un ensemble de thématiques communes à l'ensemble de l'échantillon, thématiques qui font écho à celles qui ont structuré l'analyse des Rapports de Jurys. Ce sont :

- les qualités vocales
- le profil vocal attendu de l'enseignant
- le rapport au chant des enseignants
- les répertoires valorisés

La thématique voix/métier relevée dans le corpus de Rapports de Jurys a ici son pendant dans la rubrique proposée « profil de l'enseignant », étant bien entendu qu'il s'agit ici du profil attendu dans le cadre des pratiques vocales en classe. Tous les détails des relevés des items de signification pour chacune de ces thématiques sont donnés en annexes.

4.2.1.2 L'analyse structurelle

Insérée dans les annexes à la suite du relevé intégral de chaque entretien, une analyse structurelle est présentée sous forme de tableau, pour donner à voir les grandes idées (les séquences) qui structurent le discours, elles-mêmes découpées en épisodes et accompagnées entre parenthèses des numéros de lignes qui correspondent au découpage de l'entretien. Les titres des séquences sont proposés par nous, les épisodes sont nommés en fonction de leur contenu, ou bien nous les marquons par une phrase extraite du discours. Pour plus de visibilité, les thèmes les plus représentés en termes de temps

³³⁶ BARDIN, L., « Analyse de l'énonciation », *L'analyse de contenu*, PUF, 1977, p. 224 et suivantes. Nous ajoutons que l'analyse sous Tropes ne s'est pas montrée pertinente pour ce type de discours oral. Nous l'utilisons cependant pour vérifier certaines hypothèses et/ou inférences dans certains entretiens. Nous ajoutons les ouvrages de KAUFMANN, J. C., *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, 3^e édition, 2011, BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Armand Colin, 2^e édition, 2012.

imparti dans le discours sont surlignés en mauve dans les tableaux fournis en Annexes³³⁷.

4.2.1.3 Les faits atypiques de langage

Les faits atypiques de langage désignent tout ce qui dans le discours relève des hésitations, silences, qui, selon Laurence Bardin relèvent du « style ». Les digressions, circonlocutions, contradictions et « accidents³³⁸ » sont aussi des indicateurs. Il nous semble intéressant de rendre visible, dès ce premier niveau d'analyse, tout ce qui relève de l'intensité, de la conduite mélodique et rythmique perçue dans le défilé du langage : silences, hésitations, mais aussi volubilité, précipitation, lyrisme ; la signalisation de ces faits dans les tableaux d'analyse structurelle permet, en un seul coup d'œil, d'identifier les thèmes qui les provoquent. Dans des niveaux plus fins d'analyse, leur présence pourra renforcer certaines hypothèses. De plus, quelques discours ont ici leur fait atypique caractéristique ; par exemple, si le rire apparaît ponctuellement dans un discours, il indique souvent un commentaire qu'il peut être pertinent, après l'avoir contextualisé, de prendre en compte. En revanche, si le rire apparaît comme une forme de réflexe, on regardera de près les moments qui en sont dépourvus.

A partir de l'analyse syntagmatique que constituent l'analyse structurelle et celle des faits atypiques, se dégagent les thématiques-clés qui, une fois croisées entre elles, donnent un éclairage sur ce qui domine dans les discours, sur les conceptions à l'œuvre qui s'expriment selon la place et le rôle des personnes interrogées au sein de l'Éducation musicale, mais qui s'ancrent plus encore dans leur histoire personnelle, leur propre rapport au chant.

4.2.2 *Les titres des entretiens*

Chaque entretien est titré par une de ses phrases qui nous paraît particulièrement caractéristique de l'ensemble ; ainsi le tableau Tableau 17 ci-dessous dresse la palette des différentes conceptions exprimées, donnant un avant-goût de la complexité mais aussi de la richesse de la question :

³³⁷ Les quinze entretiens recueillis sont donnés en Annexes 18 à 32.

³³⁸ En analyse de contenu, les « accidents » désignent les moments dans lesquels la parole échappe au contrôle du locuteur.

Entretiens	TITRES
E1	<i>«Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre»</i>
E2	<i>«Etre musicien d'abord... un musicien, il chante »</i>
E3	<i>«Il n'y a pas de recette miracle en chant»</i>
E4	<i>« Si c'est trop savant, trop technique, trop beau, on va déplumer toutes les chorales »</i>
E5	<i>« Des enseignants qui osent »</i>
E6	<i>«De bons musiciens, des gens qui soient musicalement solides... Ça, il faut tenir bon »</i>
E7	<i>« Dans le chant, on a une fonction qui dépasse la musique »</i>
E8	<i>«Le chant...c'est là qu'il se passe des choses»</i>
E9	<i>«Un spectacle de chant choral c'est assez révélateur»</i>
E10	<i>«On chantait, on chantait... !»</i>
E11	<i>« Je ne saurais pas quoi faire avec un adolescent qui mue ; j'aurais tellement peur d'échouer »</i>
E12	<i>«Le chant pour les enseignants, ce n'est pas une question de qualité de voix...c'est surtout être là physiquement »</i>
E13	<i>« On pourrait faire des vrais profs de musique vraiment chanteurs»</i>
E14	<i>« En chant, il fallait se débrouiller tout seul »</i>
E15	<i>«Trouver d'autres choses que la simple pratique vocale pour que les élèves aient envie de rentrer dans le chant»</i>

- Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR)
- Professeurs de chant chargés de la formation vocale d'étudiants (L2, L3 et préparation au CAPES)
- Conseillers pédagogiques en Éducation musicale.

Tableau 17 - Juxtaposition des titres des quinze entretiens de l'enquête.

Le tableau suivant rassemble ces divers titres selon huit thématiques dominantes :

N°	Thématiques	Entetiens correspondants
I	L'essentialité du chant	<i>E1, E2, E10, E13</i>
II	Le niveau d'exigence musicale pour enseigner le chant	<i>E2, E6, E13</i>
III	La nécessité d'oser le chant pour les enseignants	<i>E3, E5, E12</i>
IV	Cultiver un régime de modestie dans le chant	<i>E4</i>
V	Le chant comme maintien de la part d'utopie de l'Éducation musicale	<i>E7, E8, E10, E15</i>
VI	Le chant comme action totalisante ³³⁹	<i>E7, E9, E10, E12, E13</i>
VII	La difficulté du chant dans l'enseignement secondaire	<i>E3, E11, E14, E15</i>
VIII	Trouver d'autres solutions que le chant pour faire chanter	<i>E14, E15</i>

Tableau 18 - Thématiques évoquées par les titres des entretiens.

³³⁹ « Totalisante » au sens philosophique du terme, à savoir « qui synthétise un grand nombre d'éléments », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]

Comme nous le verrons dans les analyses qui suivent, les thématiques citées ci-dessus ne sont pas l'apanage des seuls entretiens que le tableau rassemble : chacune d'elles se retrouve selon différents grains d'analyse et en différentes proportions dans presque chaque discours. Ainsi par exemple, si la thématique VIII semble caractéristique des entretiens menés auprès des conseillers pédagogiques (Entretiens E14 et E15), elle n'est pas pour autant exclue des entretiens d'IPR. L'aspect furtif d'un propos peut rendre celui-ci particulièrement parlant. C'est au terme de l'analyse de l'ensemble de l'échantillon que les tendances réellement significatives pourront être tracées.

Cependant, ce premier balayage met déjà en évidence la complexité du statut du chant dans l'enseignement secondaire : élément incontournable de l'éducation musicale (thématique I) dont la particularité est de synthétiser de nombreux aspects de cet enseignement (thématique VI), le chant est exigeant non seulement en termes de formation musicale (thématique II) mais aussi en termes de facultés intra- et interpersonnelles³⁴⁰ (thématique III) ; tout essentiel qu'il est, il ne constitue pas le seul garant pour faire chanter (thématique VIII) et il demeure un enseignement difficile (thématique VII). S'il doit se satisfaire de modestes objectifs (thématique IV), il constitue la part d'utopie³⁴¹ de l'Éducation musicale (thématique V). On constate que certaines de ces thématiques (III, IV et V) croisent celles qu'ont abordé les documents d'application des programmes analysés précédemment dans l'étude³⁴² ; la thématique V (la part d'utopie que constitue le chant) est, quant à elle, commune à l'ensemble des textes analysés ici. Elle signale l'importance accordée à la dimension puissamment motivante de la pratique du chant, par le processus de projection positive qu'il peut enclencher³⁴³.

³⁴⁰ « L'intelligence intrapersonnelle permet de se comprendre et de travailler avec soi-même, l'intelligence interpersonnelle de comprendre les autres et de travailler avec eux », GARDNER, H., *Les intelligences multiples*, Retz, 2008, p. 47.

³⁴¹ DROUIN, A. M., « L'utopie créative ou la pensée modèle », *Aster* n° 16, 1993, *Modèles pédagogiques I*, p. 206, document disponible sur ife.ens-lyon.fr

³⁴² Chapitre 3 du Livre 1.

³⁴³ Cette dimension sera abordée dans le dernier livre de l'étude.

4.2.3 *Précautions déontologiques, précautions méthodologiques*

L'analyse de l'ensemble des quinze entretiens que nous présentons ci-dessous peut paraître d'une lecture fastidieuse : la catégorisation de leurs grandes tendances selon un protocole réitéré, en tentant de ramener la pensée qui les habite à l'expression la plus condensée possible, sans la réduire ni la trahir pour autant, notamment pour les entretiens particulièrement longs, ne peut faire l'économie des particularités de l'énonciation, de faits atypiques de langage, d'utilisation de la syntaxe, faisant de chaque discours traité un discours singulier. Au-delà des thématiques communes impliquées par la grille d'entretien, à savoir « qualités vocales attendues », « profil vocal attendu », « rapport au chant des enseignants », et « répertoires », l'enveloppe sonore des discours rend compte, d'une part, de l'importance de certaines thématiques que nous pointons systématiquement, et d'autre part, de l'engagement personnel du locuteur dans ce qu'il dit du chant, même quand il se montre le plus neutre possible. Tout autant – et même parfois plus encore – que le contenu sémantique, les faits atypiques de langage quelque fois très envahissants, constituent un grain d'analyse précieux qui, au plan déontologique, peut paraître délicat à exploiter. Si chanter entraîne l'expression d'une forme d'intimité de soi, parler du chant ne semble pas échapper à cette loi. Quand bien même les mots se montrent souvent insuffisants à décrire le chant, il s'en échappe autre chose que ce qu'ils veulent bien dire. Cet autre chose peut s'apparenter à ce qui serait l'implicite du sujet parlant, un implicite qui, en dehors de toute extrapolation hasardeuse, appuyé par les outils de l'analyse paradigmatique du discours, se révèle comme un des moyens forts d'éclairage à la compréhension de la problématique de la recherche. Difficile alors de se passer de cet éclairage, mais difficile aussi, pour des raisons évidentes de déontologie, de procéder à la dissection des entretiens : tout se passe comme si le discours sur le chant, lors de ces entretiens, ramenait toujours à une forme de récit de soi. Or, ce constat fait partie des résultats de notre recherche, sa part de responsabilité dans la complexité de la question est telle qu'il ne paraît pas possible d'en faire l'économie.

Une analyse structurale, analyse « pas à pas » du discours qui en donne toute la largeur, est rigoureusement menée pour chaque entretien, et mise en annexe pour ne pas alourdir la lecture. Malgré ces précautions méthodologiques, l'ensemble de l'analyse n'échappe pas à notre propre interprétation des dire et des faits de langage en présence ;

nous ajoutons que notre propre expérience et connaissance du milieu de l'Éducation musicale est à la fois un atout et un inconvénient à la posture distanciée qu'exige la posture de recherche. Cependant, la cohérence qui se dessine entre les grandes tendances émergentes des entretiens, et les nouvelles hypothèses vers lesquelles ces tendances conduisent, nous permettent d'espérer de nous approcher d'une des facettes de la réalité complexe que recouvre la pensée sur le chant dans le contexte de l'éducation musicale , et d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche qui, à ce stade de la réflexion, s'est quelque peu modifiée : selon quelles références vocales la pensée sur le chant de l'enseignant s'organise-t-elle, dans le cadre de l'éducation musicale ?

5 Analyse des entretiens : les grandes tendances

La présence de trois corps professionnels dans l'échantillon d'entretiens apporte à cette question des éclairages nuancés et complémentaires. Si certains aspects du chant de l'enseignant sont communs, les différents points de vue des enquêtés liés à la fois aux contraintes des fonctions des personnes interrogées, de leurs formations et parcours personnels, de leur mission, permettent d'entrevoir la prégnance de certains paradoxes qui adhèrent à la pratique du chant dans l'éducation musicale. Les discours ne sont pas uniformes, et même si des régularités apparaissent, les conclusions doivent rester prudentes. En accordant de la considération à la variété des colorations propres à chaque discours, nous tentons d'apporter des éléments de compréhension à la façon dont est pensé aujourd'hui le chant en éducation musicale.

5.1 Les entretiens avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux : le chant au centre de l'éducation musicale

5.1.1 *L'influence de la génération d'appartenance du locuteur sur la conception du chant : les trois premiers entretiens de l'échantillon*

ENTRETIEN E1³⁴⁴

«Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre»
(48 MINUTES ; 120 LIGNES)

Présentation

L'entretien a lieu dans les locaux de l'Inspection, au bureau de la jeune IPR interrogée. La personne n'a pas souhaité être enregistrée. La première partie du discours, marquée par un ton hésitant, se clôt par un épisode un peu confus dans lequel quelques contradictions s'enchaînent (séquence 4) ; une fois passé ce cap, le ton devient plus fluide. D'une façon générale, l'image de ce qui est appelé « chanteur » est tour à tour référée à une formation reçue par un professeur spécialisé, à une pratique vocale dans le cadre d'une rééducation auprès d'un phoniatre, mais aussi à une pratique autodidacte. Ce qui semble conflictuel réside dans la valorisation de tel ou tel profil vocal. Tout se passe comme si chaque profil était retenu, mais sans qu'aucun d'entre eux ne soit suffisant à lui seul. Comme nous l'observerons dans l'analyse qui suit, ce conflit tente de se résorber par l'évocation redondante du professeur qui « *sait chanter* » (4 occurrences de l'expression en rafale, entre les lignes 34 et 38), et enfin le recours à l'image qui se voudrait débarrassée de tout référent culturel, et même de toute connotation musicale, celle d'une voix « à l'aise », « *capable de communiquer* » (l. 44).

Les thématiques fortement représentées sont les suivantes :

- Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes (séquence n°4)
- Les jeunes enseignants sont compétents pour l'éducation vocale (séquence n°7)
- La formation vocale influence les choix de répertoires de l'enseignant (séquence n°2)

Qualités vocales

Les contradictions qui pointent ça et là dans le discours révèlent des conflits symptomatiques d'une difficulté, voire d'une impossibilité à trancher : entre une voix

³⁴⁴ Entretien E1 en Annexe 18, p. 590.

« *travaillée* », associée ici à un travail régulier auprès d'un professeur spécialisé, et une voix « *qui s'adapte au registre des élèves* », (séquence 1, épisode b), il semble que la préférence aille au deuxième profil de voix, quand plus loin dans le discours, c'est la « *voix « aboutie* » (séquence 1, épisode c), syntagme proche de « *voix travaillée* », qui est valorisée.

Le profil vocal de l'enseignant

Les chefs de chœur sont présentés comme faisant partie de « *ceux qui maîtrisent leur voix* », et qui savent s'adapter à leur groupe (séquence 1 épisode d), ce qui est contredit plus tard (séquence 3, épisode c). Si nous comprenons que, chez un enseignant, « *faire chanter* » est considéré comme prioritaire par rapport à « *bien chanter* », il ne semble pas possible ici d'affirmer que cela puisse se faire avec une voix qui serait non travaillée. Est-ce le terme de « *voix travaillée* » qui produit cette ambiguïté ? Ici, on lui préfère l'expression de voix « *aboutie* », adjectif tout aussi polysémique, puis, plus tard vers la fin de l'entretien, « *être au point vocalement* » : les qualités vocales de l'enseignant restent difficiles à évoquer. Pourtant, dans le discours, la voix « *travaillée* » impliquerait une aisance vocale propre à convaincre les élèves (séquence 2, épisode b), quand, plus loin « *une voix naturelle est une qualité* » (séquence 2, épisode c).

L'instant le plus caractéristique de l'hésitation apparaît avec la question de la valeur accordée aux compétences de pianiste et celle accordée aux compétences de chanteur (séquence 4). L'entretien se termine sur cette double contrainte : si « *être mal à l'aise au piano, c'est presque un handicap* », les « *chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre* ». Le flottement que génère cette question est en prise directe avec le conflit exercé entre la nécessité de compétences instrumentales, notamment polyphoniques, et celle d'une voix « *convaincante* », celle qu'on trouverait, d'après le discours en présence, chez les chanteurs de formation³⁴⁵.

Le rapport à la voix

« *Être à l'aise* » dans la communication, dans la posture, avec la voix, au piano apparaît comme le dénominateur commun des diverses descriptions proposées. Ce lien apparemment irréductible entre le chant et la personne ajoute à la difficulté d'identification des attendus dans ce domaine. Cependant, le relevé des items de

³⁴⁵ Cette problématique sera soulevée et analysée lors de l'analyse des répertoires vocaux imposés aux concours, dans le chapitre 7 de la présente étude.

signification dans les catégories « Rapport au chant » et « Profil de l'enseignant » tendent à valoriser le modèle de l'enseignant chanteur de formation classique : la maîtrise vocale acquise induirait une qualité de communication avec les élèves, ainsi qu'une attention facilitée aux aspects expressifs de la musique chantée.

Les répertoires

Si « *la diversité des répertoires* » est défendue, elle correspond en fait à un répertoire qui valorise la polyphonie, l'écriture pensée pour les chorales : les exemples proposés témoignent de ce souci de la polyphonie. Or, d'après l'IPR interrogée, « *une formation conservatoire ira facilement vers cette diversité* » (l. 12-13).

A la fin de cet entretien, se dégage l'idée qu'un répertoire varié serait un répertoire autre que celui de la variété. Il n'y a pas d'exemples donnés, mais la dernière proposition de l'IPR selon laquelle « *plutôt qu'une année « Calogero », « Clerc », « Berger », il faut faire en sorte que les élèves se rendent compte de ce qu'est un répertoire polyphonique religieux, a cappella, ... Cela donne une dimension éducative plus large* » laisse penser que l'ouverture à des répertoires éclectiques se traduit par l'infiltration d'œuvres savantes dans le répertoire de la variété française.

L'entretien E1 révèle à quel point il est difficile de trancher entre la voix issue d'une formation spécialisée relevant d'un enseignement du chant au conservatoire, la voix travaillée physiologiquement dans un contexte de rééducation vocale auprès d'un phoniatre, et la voix qui chante selon une pratique personnelle spontanée régulière. Cette difficulté est récurrente dans plusieurs entretiens. La posture de la jeune IPR récemment nommée nous paraît typique d'une conception du chant telle que le document d'application des programmes de 2008 analysé plus haut la défend : la vocalité d'un enseignant s'appuie sur des notions techniques communes à celles que développe l'enseignement spécialisé, selon une pluralité de référents artistiques.

Dans les deux entretiens qui suivent, l'angle d'approche de la voix est différent : dès lors que la voix est juste et « à peu près propre », expression commune aux deux discours, c'est plutôt la question du lien que nourrit la voix chantée à l'expression personnelle, ramenée aux qualités de musicien, qui est posée. Notons que les deux IPR interrogés sont issus d'une génération ayant passé le CAPES dans les années 1980.

ENTRETIEN E2³⁴⁶
«Être musicien d’abord... un musicien, il chante »
 (57 MINUTES ; 154 LIGNES)

Présentation

Le discours est ici très connoté avec de nombreuses digressions. L’analyse se fait en rassemblant de nombreuses petites pièces parsemées, tant la pensée semble suivre une autre logique que celle des questions de la grille d’entretien.

Au-delà de la parcellisation des idées qui émergent d’un discours habité par l’implicite, trois thématiques principales se structurent :

- Le chant comme expression du ressenti de l’individu (séquences 5, 6, 8, une partie de la séquence 1, une partie de la séquence 4)
- Le recours exclusif à la chanson comme écran au projet artistique et au travail du ressenti dans le chant (séquences 7, 9, une partie de 8, une partie de 1)
- Le rôle de l’écoute dans le chant, spécificité du musicien (essaimé dans presque toutes les séquences)

Le profil vocal de l’enseignant

De l’ensemble de ces trois tendances naît l’idée selon laquelle le chant est une forme d’expression éminemment individuelle, et liée aux qualités de musicien, que la formation de l’enseignant soit instrumentale ou vocale. Pour le professeur d’éducation musicale, il s’agit d’ « être musicien avant tout », et un musicien, « il chante ». Paradoxalement, si « la voix c’est l’individu », « les chanteurs se projettent trop [dans leur chant] » (séquence 5) : ce qui est déclaré comme richesse incontournable, devient un défaut majeur de certains enseignants. Et de fait, un second niveau d’analyse permet de mettre en valeur l’idée selon laquelle les chanteurs de formation - lyrique ou jazzie - se projettent trop dans leur chant ; cette situation ne serait pas propice à la pédagogie : il s’agit de faire chanter et non de chanter soi-même (d’où la séquence 10 sur les grands pédagogues du chant qui ne chantent pas eux-mêmes. C’est aussi la raison pour laquelle « [on peut avoir] autre chose que sa voix pour faire aborder [tel] répertoire » (l.117, 118).

Qualités vocales

Le chant transmettrait en somme de « l’humain », indépendamment de la *personne* qui chante, mais étroitement lié à l’*individu*, à l’expression de sa sensibilité. Par conséquent, les qualités vocales recherchées chez un enseignant se résument à quelques items, relevés au cours de l’évocation de la formation personnelle de l’IPR :

³⁴⁶ Entretien E2 en Annexe 19, p. 594.

« un minimum de technique vocale », « chanter juste avec la voix posée », ou encore « chanter avec une voix à peu près propre ». Le rapport au chant de l'enseignant peut être résumé à la phrase « *placer sa voix [dans les années 1980], cela ne nous choquait pas* ». On perçoit dans le discours une forme de maïeutique de l'individu par le chant, à condition que l'enseignant, dont les qualités vocales sont celles du chanteur « *d'un chœur de bon niveau* », (l. 36) sache ne pas céder au « *chanter à la manière de* ».

Les répertoires

On remarque que si le langage dans cet entretien est souvent dans l'implicite, l'injonction d'éclectisme des répertoires dans les choix des enseignants ne sollicite pas de langue de bois : lorsque les enseignants se constituent « *professeur de chanson* », c'est parce qu'ils sont mal à l'aise pour faire chanter autre chose. Entre un chant pygmée utilisant la technique du *jodel* et une chanson de variété française dont l'ambitus se situe entre *La grave* et *Mi médium*, le choix pour la variété peut paraître plus prudent.

Sous un discours de surface très fluctuant, s'expriment avec rigueur des convictions qu'il ne semble pas possible de mettre en doute : le chant doit rester l'expression d'un lien avec la musique, que l'on soit chanteur ou pas, en dehors de toute projection personnelle de l'enseignant sur son propre chant.

L'entretien suivant s'annonce dans sa forme sonore comme l'envers de celui-ci : un phrasé aussi rigoureux que le précédent est contourné. Le référent artistique valorisé étant dans ces deux entretiens la musique savante occidentale, on suppose que les qualités vocales requises sont celles de tout musicien formé dans ce contexte.

ENTRETIEN E3³⁴⁷

«Il n’y a pas de recette miracle pour la voix »

(50 MINUTES ; 172 LIGNES)

Présentation

Le débit est rapide, la voix très assurée, « sans concession », et le ton général assez sombre, à travers les expressions « *le vernis pervers d’une formation en voix de deux jours* » (l. 57), « *l’héritage bicéphale de la musique* » (l. 84), « *la voix traduit tout : la peur, les pathologies, le vieillissement aggravant la fatigabilité, la voix trahit tout* » (l. 25) ». Il s’adoucit brusquement lors de l’évocation du timbre « *à l’anglaise* » (l. 4), ou du chant de tradition orale « *celui de Giovanna Marini à Naples*³⁴⁸ ». Compte tenu de cette coloration générale, nous nous penchons sur les faits atypiques relevant de la syntaxe, et notamment de l’utilisation des pronoms personnels utilisés. Dans ce discours ferme et mené tambour battant, l’assimilation des enseignants à « on », « nous », ou même « je », peut être considérée comme le signe d’une forme de brouillage sollicité par le sujet abordé.

Le temps est perçu comme facteur particulièrement négatif ; à travers ce filtre, c’est le corps qui est attaqué et désemparé. Une analyse stylistique met en valeur la présence des lexies de l’ordre de l’atteinte, voire de l’agression : *peur, réticence, pathologies, souffrance, fatigabilité, raucité, blessant, contraint, indigente, handicap, démunis, aggravé, armé, trahir, contraint, pervers, faible, dégainer, batterie* ; des lexies évoquant l’idée du temps qui échappe, auquel renvoie le chant : *empirique, sporadique, vieillissement*.

Les thématiques principales sont les suivantes :

- La formation vocale des enseignants est rendue difficile, par le temps d’apprentissage qu’elle nécessite, par la multiplicité de compétences qu’elle demande à l’enseignant (séquences 7 et 8)
- La diversité des répertoires dans les pratiques vocales de classe (séquence 8) : la diversification est en fait définie par l’IPR comme la pratique du répertoire savant en classe où la chanson de variété prédomine. Les barrières à cette forme de diversification sont les représentations des enseignants.

³⁴⁷ Entretien E3 en Annexe 20, p. 599.

³⁴⁸ Giovanna MARINI est une musicienne née en 1937, d’une incomparable polyvalence : élève de Andrès Segovia, elle s’intéresse à la transmission orale de la musique et notamment au rôle de la chanson populaire dans l’histoire. Enseignante en ethnomusicologie appliquée à l’école populaire du *Testaccio* à Rome et à Paris VIII, elle retranscrit avec ses étudiants une grande quantité de chansons populaires italiennes ; elle compose et crée son école de « cours d’usage de la voix » à travers le *Canta storie* et compose pour son quatuor vocal. *Les archives de la Radio Télévision suisse, document Giovanna Marini, émission du 28/03/82, menée par R. Tuscher et produit par A. Bordier (53’22’’)*.

- Les compétences attendues dans le domaine du chant (séquence 8) : elles sont difficiles à atteindre compte tenu de la complexité de la mission, complexité que l'on retrouve dans l'expression des exigences du chant en classe (séquence 6)

Le rapport au chant

C'est par leur juxtaposition que certaines séquences prennent du sens. Par exemple, les thématiques des séquences 4, 5 et 6 paraissent peu reliées entre elles : elles décrivent successivement les conditions difficiles de l'enseignement du chant en classe, le but de l'éducation artistique, et le manque de formations pour les enseignants. Mises en perspective, ces trois séquences font naître l'idée selon laquelle il existe une forme d'infaisabilité du métier. A travers la difficulté de la mission, c'est la difficulté de la tâche du professeur qui est évoquée : en dépit de ces contraintes, « *dans le chant on doit se faire plaisir* » (l. 150).

L'inéluctabilité de ces contraintes, décelable dans l'ensemble du discours, se concentre dans une phrase clé de l'entretien : il n'y a pas « *de recette miracle pour la voix* » (l. 59). Pourtant, et c'est là un paradoxe du discours qui surgit à la fin de l'entretien, « *les professeurs se mettent des freins tous seuls finalement, ce n'est pas lié à leur compétence* » (l. 161).

Qualités vocales

Les qualités vocales sont trouvées dans les « *voix qui s'affirment* », quelle que soit leur signature esthétique : « *une voix qui sonne, qui n'a pas peur, qui soit à minima propre dans les modèles vocaux qu'elle donne* ». On peut avoir une « *voix moyenne* », pourvu qu'elle soit « *à l'aise* » et par là-même « *crédible* ».

Profil de l'enseignant/ Répertoires

Dans cet esprit, c'est l'efficacité pédagogique de l'enseignant qui compte ; cette efficacité relève autant de sa personnalité volontaire que de sa technique. Ce profil de voix assurée trouve son écho dans des choix de répertoires savants que l'IPR souhaiterait assumés : oser « *sortir des sentiers battus de la chanson* » tend à signifier ici oser faire chanter des œuvres savantes. La tendance générale à la chanson serait une façon de masquer la peur d'aborder un répertoire considéré par les enseignants comme « *peu fédérateur* ». Ainsi, en creux de ce portrait de la voix franche, se devine l'envers du décor : la peur et l'inhibition que le chant peut faire naître.

Au terme de ces trois premiers entretiens, ayant chacun leur singularité, on relève deux tendances propres aux générations auxquelles appartiennent les personnes interrogées : la première, caractéristique des orientations des derniers textes officiels de l'Éducation musicale, plaçant le chant dans une forme indéfinie autour de la voix travaillée selon une esthétique, ou selon la physiologie, ou encore selon un usage spontané et personnel de l'enseignant, aboutissant à une forme d'évacuation de la question du « comment chanter » : « *ceux qui ont passé le CAPES, logiquement, savent chanter* ». Les deux suivants font état d'un rapport au chant plus libre, faisant de la voix un moyen d'expression des qualités de musicien de l'enseignant, dans lesquelles la question de l'esthétique de la voix ne se pose pas. Les difficultés intrinsèques au chant sont ici d'ordre personnel : l'entretien E2 combat l'idée d'une voix qui, renonçant à « l'individu », imiterait la « personne » (le chanteur populaire, ou même la personne du chanteur que pourrait être l'enseignant), l'entretien E3 évoque la difficulté pour l'enseignant à être soi dans son propre chant. Le chant s'annonce ici comme une action dépendante de la personnalité de l'enseignant.

5.1.2 *Une approche socio-historique du chant dans l'Éducation musicale : l'entretien avec Gérard Azen*

ENTRETIEN E4³⁴⁹

« *Si c'est trop savant, trop technique, trop beau, on va déplumer toutes les chorales* »

(65 MINUTES ; 473 LIGNES)

Présentation

L'entretien avec Gérard AZEN se démarque de l'ensemble de l'échantillon par la vision sociohistorique qu'il nous donne ; Inspecteur Général de l'Éducation Nationale de 1995 à 2000, il évoque l'Éducation musicale d'avant les années 2000 à travers différents prismes :

- sa propre formation, une formation de haut niveau au Lycée La Fontaine dont il sort Major de promotion en 1960,
- son activité de professeur d'éducation musicale : en 1965 il exerce à l'École Normale d'Instituteurs de Mérignac,
- sa fonction d'inspecteur, qu'il investit en 1984-1985,

³⁴⁹ Entretien E4 en Annexe 21, p. 605.

- sa fonction d'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale pour l'Éducation musicale, dans la suite de Josette Aubry, de 1994 à 2000.

Le chant choral, cœur battant de l'Éducation musicale

G. Azen tient un rôle capital dans le développement, le soutien et l'émancipation des chorales scolaires qui deviennent au cours du dernier quart du XX^e siècle la carte de visite de l'Éducation musicale dans le système scolaire, « *élément-clé de l'existence de la discipline* » (l. 170). Son combat pour une formation des enseignants à la fois plus effective et plus adaptée au contexte de l'enseignement de masse s'accompagne d'une réforme des programmes d'enseignement en 1995, et d'une nouvelle maquette de CAPES en 1999/2000.

L'ensemble de l'entretien nous fait comprendre à quel point l'Éducation musicale est déjà à cette époque un enseignement en tension entre des pôles plus souvent contradictoires que complémentaires, une tension dans laquelle ne se joue ni plus ni moins que le maintien de la discipline dans le système scolaire français. Or, le chant, notamment le chant choral, apparaît comme un levier d'action propre à établir des objectifs d'enseignement adaptés au contexte du collège, mais aussi comme moyen de cadrage de la formation des enseignants : la posture qu'implique la direction de chœur paraît la plus adaptée à la situation d'enseignement collectif du chant en classe. Il s'agit là d'un premier consensus concernant le chant dans l'éducation musicale qui permit à cette discipline de « petit statut » dans la hiérarchie des enseignements en France, de se maintenir.

Un contexte favorable au développement du chant choral

Si le chant choral s'émancipe sous l'action de G. Azen, c'est avec le concours d'autres personnes qui se montraient préoccupées par la même question : Marcel Landowski, IGEN de 1975 à 1978, qui, plus tard en 1985 créera le corps des CPEM³⁵⁰, « *chargés de faire chanter les élèves, [car] il y avait une préoccupation de pratique chorale, liée à une préoccupation de pratiques vocales dans les écoles* », mais aussi Michel Decouste, inspecteur général de la Culture, favorable à l'épreuve de direction de chœur dans la nouvelle maquette du CAPES en 1999.

³⁵⁰ Conseiller Pédagogique en Éducation Musicale, grade dans le premier degré créé en 1985 (Arrêté du 22 janvier 1985).

On peut dire, par ailleurs, qu'une politique éducative tournée vers un enseignement puero-centré, valorisant les pratiques en classes, ainsi que la volonté, dans ce contexte éducatif, de s'adresser au plus grand nombre d'élèves possible, sont aussi des facteurs favorisant le développement des chorales scolaires. De plus, les répertoires, dans le cadre des programmes d'enseignement³⁵¹, s'ouvrent volontiers à la musique de variété, la chanson, dont se saisissent les enseignants pour faire chanter leurs chorales.

Des pressions

L'entretien détaille les combats menés pour maintenir des programmes d'enseignement qui répondent à la faisabilité de l'éducation musicale dans les classes, mais aussi les conditions dans lesquelles l'épreuve de direction de chœur a du être défendue pour figurer dans la mouture du CAPES de 2000. L'université est décrite comme non préparée à cette nouvelle épreuve, en termes de moyens d'enseignement :

« Les universitaires n'en voulaient pas de cette épreuve de chant choral, c'est loin d'une pratique individuelle, c'est plus difficile de préparer les candidats à apprendre un chant à des élèves que de les préparer à chanter un lied » (l. 358)

De plus, la tradition intellectuelle française s'appuie sur d'autres disciplines que les « pratiques » :

« L'épreuve de chant : petit coefficient, CAEM³⁵², Agrégation, capes. Les gros coefficients : dictée, harmonie, tout ce qui était savant, universitaire, intellectuel. Tout ce qui était de l'ordre de la pratique n'était pas très valorisé (l. 373). On sélectionne les gens dans nos concours, avec des choses très sérieuses, toutes les disciplines universitaires, tout le reste étant considéré comme annexe ou pas sérieux. » (l. 380)

Les convictions personnelles de l'IGEN

Pour G. Azen, le moyen de maintenir l'Éducation musicale au sein des enseignements scolaires repose sur le développement des chorales scolaires : le chant apparaît comme l'outil prédestiné à l'enseignement de masse, au contraire de l'instrument (acoustique ou informatique) ; sa priorité permet aussi de recadrer les formations professionnelles des enseignants sur des objectifs réalisables. Par ailleurs, pour un établissement scolaire, une Institution, voire une Région, les concerts de

³⁵¹ Dans le domaine du chant, les programmes de 1985 précisent : *acquisition d'un répertoire de chants à une et plusieurs voix appartenant à des époques et à des genres différents : chants populaires français et étranger, mélodies et chansons anciennes et contemporaines, chœurs d'auteurs classiques et modernes chantés autant que possible dans la langue d'origine.* Éducation artistique, horaires / objectifs / programmes / instructions, CNDP, supplément du *B.O du 12 décembre 1985*. Dans les programmes de 1995 : *apprentissage d'un répertoire vocal de 8 chants environ : une voix, canons, plusieurs voix, a cappella, accompagnés (chansons contemporaines, traditionnelles, mélodie, lieder, extraits d'œuvres lyriques, sacrées ou profanes) ; pratique polyphonique.* Enseignements artistiques, programmes et accompagnement, CNDP, réédition septembre 1999.

³⁵² CAEM : Certificat d'Aptitude à l'Éducation Musicale.

chorales scolaires peuvent constituer une sorte de vitrine dont il serait peu opportun de se passer.

Au-delà de son aspect sociohistorique précieux, le discours s'organise autour de deux grands axes : celui de la formation des futurs enseignants déclarée comme se situant alors entre le « tout » ou « rien », et celui du recadrage des contenus d'enseignement de l'éducation musicale, notamment à travers le chant choral.

La formation des futurs enseignants, entre le « tout » ou « rien » :

Du côté du « tout », il s'agit d'une formation musicale des enseignants adossée à une tradition de formation intellectuelle et technique de haut niveau³⁵³. Cette formation est celle du locuteur et d'une génération de professeurs issus du lycée La Fontaine. Du côté du « rien », il s'agit plutôt de l'absence de formation de toute une cohorte de « maitres-auxiliaires³⁵⁴ », recrutés « *de bric et de broc* » selon le mot de l'inspecteur interrogé, pour les besoins très élevés en enseignants de la période 1960 / 1980 :

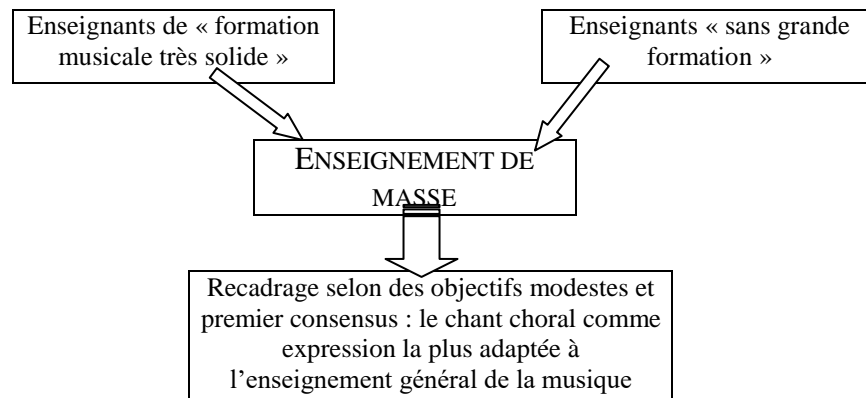
« Le recrutement a été dans les années 1960 /1970 malthusien : le recrutement par concours c'était 40 profs par an, (CAEM), alors que la France avait un besoin de six cents à sept cents profs par an ».

Le second axe de pensée de l'entretien repose sur le recadrage de l'Éducation musicale, et notamment de certaines épreuves du concours du CAPES³⁵⁵, selon des objectifs adaptés et modestes. La situation du moment en Éducation musicale peut alors être représentée ainsi :

³⁵³ Que ce soit à travers ce que G. Azen nomme « la grande école du Conservatoire, le parangon de la formation : J. Challan, M. Bitsch, Yvonne Desportes » (l. 85) mais aussi la grande tradition érudite et humaniste de la génération de musicologues qui constituèrent l'Institut de Musicologie de la Sorbonne, créé par P. M. Masson en 1952 : J. Chailley, S. Gut, J. Mongrédién, et plus tard D. Pistone.

³⁵⁴ Sont nommés maîtres auxiliaires les personnels recrutés par les recteurs pour effectuer –de façon temporaire– des tâches d'enseignement ou d'éducation. Décret du 3 avril 1962, circulaire n° 91-0355 du 18/02/1991.

³⁵⁵ Voir à ce sujet l'évolution des épreuves d'admission dans le concours du CAPES, de 1973 à 2009, notamment la mouture de 2000, traitée dans le premier chapitre de l'étude.



De là, une scission perceptible dans le discours entre un haut niveau d'exigence technique, et la nécessité de rendre le concours du CAPES plus adapté au terrain de l'éducation musicale, (séquence 14) condition *sine qua non* pour cadrer certains contenus de formation, mais aussi condition de survie de la discipline au sein de l'enseignement secondaire. Une forme de dichotomie entre formation musicologique et Éducation musicale se dessine, sans que ne soient mises en cause les formations existantes. La recherche d'un moyen terme entre les deux réside dans la restructuration de certaines épreuves du concours, et il est signalé que si l'université a pu résister à certains de ces remaniements, c'est parce qu'elle n'y était alors pas prête. La formation universitaire des futurs enseignants n'est ici jamais remise en cause.

Le recadrage des contenus d'enseignement à travers le chant choral.

Ce deuxième axe de la réflexion passe par la volonté d'adapter certaines épreuves du concours aux compétences nécessaires pour enseigner. La chorale scolaire est présentée aussi comme un moyen de recadrer l'enseignement du chant décrit comme désastreux dans les classes : adaptée à la situation d'enseignement collectif du chant, elle nécessite des compétences spécifiques qui sont bien identifiées et ainsi évaluables au concours :

« La véritable situation professionnelle [du futur professeur] c'est d'apprendre à chanter à des gens, il faut donc maîtriser sa voix, son geste et la communication, on a privilégié la direction de chœur quitte à abandonner l'exécution vocale. » (l. 343)

On perçoit une dualité entre la volonté de rendre plus professionnalisante la formation des professeurs de musique et la défense d'un haut niveau d'étude selon le modèle du Conservatoire. Des renoncements ont été opérés, tant du côté du niveau de difficulté de certaines épreuves – « On a accepté un piano dans la préparation (mes prédécesseurs

m'auraient flingué... !) le déchiffrage était très difficile. On a accepté qu'il y ait un piano, c'est l'air du temps ». (l.350) – que du nombre d'épreuves vocales :

« Je tenais moi à l'épreuve vocale + direction chœur, j'ai tenu ferme pour qu'il y ait une épreuve de direction de chœur au CAPES et à l'Agrégation, on a dû céder sur l'exécution vocale sous la pression du ministère » (l. 338).

Cependant, un consensus a pu être établi :

« Pour l'épreuve d'écriture, il y a eu du délire...dans les années antérieures : à la manière de ... très difficile, diaboliquement ambitieux ; Decouste et moi sommes tombés d'accord, si on est capable d'écrire un choral, on est capable de tout faire ; la base, le fond de l'écriture, c'est le choral » (l. 384-387).

L'épreuve de direction de chœur, considérée comme le principal levier d'adaptation au métier (séquence 14), même dans des conditions encore trop éloignées du terrain de la classe selon l'inspecteur interrogé, a pu être acceptée :

« Je ne suis pas très content de la mise en place de..., les cobayes sont des étudiants, j'espérais que ce soient des élèves. J'avais fait une enquête et prouvé au ministère que c'était faisable (pour le ministère moins on en fait mieux c'est) et qu'il fallait que ce soit des élèves (l. 353) [...] Les universitaires n'en voulaient pas trop de ces maquettes, mais on a tenu le coup » (l. 369).

La bataille pour l'enseignement général de la musique n'entre pas en concurrence avec l'excellence musicale des acteurs de la formation :

« Si vous voulez on pourrait reprocher à la formation d'autrefois d'être un petit trop calquée sur la formation au Conservatoire de Paris, mais en même temps, les gens qui étaient là, c'étaient d'excellents musiciens, qui avaient une carrière, qui étaient des professionnels de la musique » (l. 435).

Et de fait, la défense d'une éducation musicale adaptée à l'enseignement de masse (séquences 10 et 12), cristallisée dans la promotion des chorales scolaires (séquence 5) est aussi importante, en termes de temps total accordé, que l'évocation du très haut niveau technique attendu chez les lauréats du lycée La Fontaine. Toute la difficulté de la formation des enseignants réside dans cet écart qu'il fallait nécessairement réduire. Dans ce contexte, la chorale scolaire, déjà présentée comme un élément propice à recentrer l'Éducation musicale sur sa mission (enseigner la musique au plus grand nombre) adaptée aux conditions matérielles de l'Éducation nationale (une heure de cours par semaine) et comme élément clé de l'existence de la musique au sein du système scolaire français, présente les avantages d'une discipline adaptée à l'enseignement de masse, dont les contraintes fortes de différentes origines sont évoquées à de multiples reprises :

« L'opinion publique attendrait de l'enseignement musical qu'il fabrique des Mozart comme si on était au Conservatoire, mais l'Éducation musicale ne peut pas faire ça, ce n'est pas sa mission, elle n'a pas les moyens et ce n'est pas là qu'elle est attendue » (l.200-203)

Du fait qu'on a tous les élèves, peu de temps, je ne vois pas d'autre alternative que le chant choral. (l. 457-455).

On a 11 millions d'élèves, on ne se situe pas sur le même terrain [que celui de la Culture] (l. 467).

Adaptée à l'enseignement général, la chorale est aussi décrite comme une discipline ne pouvant relever d'un haut niveau d'exigences musicales :

« On ne peut pas dire que les chorales scolaires soient d'une qualité vocale incontestable. D'abord parce qu'il y a la masse, et c'est très difficile de faire un travail vocal. (l. 140- 142)

Les élèves veulent avoir l'émotion de chanter mais pas celle de bien chanter, l'émotion du chant collectif, polyphonique, mais tout ce qui est du domaine de la technique, cela n'a jamais passionné les plus jeunes » (l. 150- 153)

Qui dit qualité technique, qualité vocale, dit qu'on s'enfoncé dans une pratique presque professionnelle ; ce n'est pas trop le but » (l. 163-164)

L'admiration du locuteur pour le chant polyphonique et soliste savant, parfaitement assumée, et la défense des chorales scolaires, sont dans le discours deux choses différentes. Aucun pont entre les deux n'est envisagé :

« Bien sur, on va trouver des chorales plus réduites, où la préoccupation de technique vocale est plus importante, où le professeur est souvent lui-même chef de chœur. Il connaît bien la progressivité des exercices, il maîtrise cela pour avoir des ensembles de qualité, mais cela ne court pas les rues, on trouve cela dans les maîtrises (l. 142-144).

« Quand le professeur en fait trop, il agace les élèves (...) Si c'est trop savant, trop technique, trop beau, on va déplumer toutes les chorales ! C'est l'apanage de certaines chorales où le prof a un rayonnement particulier » (l. 159).

Qualités vocales

Les qualités vocales d'un enseignant sont étroitement associées à tout ce qui relève de la maîtrise et du contrôle au service « *de l'expression, de l'articulation, de la puissance vocale, de la netteté du phrasé, enfin tout ce qui est lié à... une pratique vocale de communication* », elles sont « *en premier lieu* » au service de « *la maîtrise d'un répertoire, qu'on arrive à dominer* » (l. 2-5).

Le rapport au chant

Cette conception du chant se heurte dans le discours au constat déclaré d'un rapport au chant complexe chez les enseignants prioritairement instrumentistes et peu déterminés à chanter, qui adoptent parfois une attitude fuyante par rapport aux pratiques vocales dans leurs classes. Le résultat musical peu satisfaisant des chorales est ici relié à un manque de choix pédagogiques de la part de l'enseignant : « *Le rapport au chant du*

français n'est pas très bon, « je chante faux, je n'ai pas de voix, je suis enrhumé aujourd'hui...il y a tout un répertoire d'attitudes négatives par rapport au chant ». Ce rapport au chant est davantage responsable du résultat musical mitigé des chorales scolaires qu'un manque de formations : celles-ci en effet ont été développées et soutenues par un véritable choix politique :

« Il a fallu qu'on fasse beaucoup d'efforts pour que les professeurs daignent s'occuper de leur voix, se mettre à chanter seul, se mettre à chanter en chœur, ils sont plus enclins à chanter ensemble (car c'est fondu) qu'individuellement ; euh...cela se travaille, ce n'est pas inné, c'est comme tout le reste cela se travaille... » (l. 9-12).

Et pourtant, le chant est déclaré comme « *plus naturel [que l'instrument], il y a le support des paroles, qui fait que le travail se fait de manière plus consensuelle* ». Sans doute cet aspect plus spontané participe-t-il de l'engouement pour le chant théâtralisé, pour lequel il est toléré de ne pas être spécialiste.

Les répertoires

Les répertoires valorisés sont à l'image de cette recherche d'un juste milieu entre la musique savante « trop complexe » et le plaisir de chanter ensemble des œuvres adaptées à un public scolaire. Le développement des chorales scolaires a aussi eu l'effet de solliciter de jeunes compositeurs pour des commandes *ad hoc*, d'une dimension « *plus moderne, plus ludique, plus jazzie parfois* » avec des compositeurs comme Eric Noyer³⁵⁶ ou Isabelle Aboulker³⁵⁷. Intégrant souvent la dimension scénique, ces commandes ont permis d'élaborer un style d'écriture musicale et poétique pensé pour les chorales scolaires, un répertoire spécifique.

De la perspective historique que propose cet entretien, il ressort trois points essentiels touchant (1) à la formation des enseignants d'éducation musicale, (2) au rôle du chant dans l'identité de l'Éducation musicale et (3) au rôle du chant dans le maintien de la discipline au sein des choix politiques éducatifs. Ces trois points ont en commun l'oscillation récurrente entre la nécessité d'une formation adaptée au contexte d'enseignement de masse mais non bradée, et la réalité d'une formation d'excellence sélective : c'est dans la zone intermédiaire, entre l'excellence et l'adaptation aux

³⁵⁶ Compositeur né en 1963, Eric Noyer a d'abord été professeur d'école, son écriture est influencée par le jazz.

³⁵⁷ Compositrice née en 1938, Isabelle Aboulker est issue d'une formation classique au CNSM et s'est très tôt tournée vers l'écriture d'opéra pour enfants.

besoins de l'éducation musicale que le chant doit trouver son point d'ancrage. Si cette place est investie par le chant choral, ce juste milieu semble plus difficile à définir en ce qui concerne la vocalité attendue chez un enseignant.

5.1.3 *Aux sources de l'efficacité pédagogique, la personnalité de la voix, la personnalité de l'enseignant : les entretiens E5 et E6*

Les deux entretiens qui suivent mettent l'accent sur le rôle de la personnalité de l'enseignant dans son aisance vocale.

ENTRETIEN E5³⁵⁸

«Des enseignants qui osent»

(75 MINUTES ; 357 LIGNES)

Présentation

La difficulté que présente cet entretien réside dans son ambiguïté qui va parfois jusqu'à l'ambivalence, sans que l'interrogé n'émette des indices sur le fond de sa pensée : un ton calme, uniforme, sans événements atypiques vraiment marqués, donne au discours une fluidité quel que soit le sujet abordé. C'est donc prioritairement du côté sémantique qu'il est nécessaire de se tourner en observant de près l'enchaînement des propositions ; derrière le procédé de la description objective, la juxtaposition des idées dit souvent quelque chose des conceptions d'arrière-plan du locuteur. Sous une apparente simplicité se dégage un certain nombre de paradoxes qui disent toute la complexité de la question du chant dans l'enseignement général. Toutefois, l'évolution de l'entretien cède à la progression déjà rencontrée dans cette enquête auprès du corps des inspecteurs, à savoir celle qui va du retenu au libéré. Certaines préoccupations en effet ne résistent pas à un ton moins contraint : ici, ce sont les thématiques les plus longuement développées qui sont aussi celles qui sont dites avec une certaine volubilité.

Les grandes tendances qui émergent concernent prioritairement :

- La nécessité pour les enseignants d'oser des pratiques et postures nouvelles (séquence 8, séquence 9, séquence 12, d) qui permettent de « chanter tout » sans avoir pour autant la maîtrise de ces différentes techniques vocales.
- Le chant comme élément clé du rayonnement du professeur (séquence 9, d, séquence 13).
- L'ouverture culturelle comme idéal d'enseignement (séquences 7 et 10).

³⁵⁸ Entretien E5, Annexe 22, p. 619.

On relève des thématiques reliées à ces grandes tendances, à savoir :

- Le rapport de la voix au corps, déterminant dans cette conception des « enseignants qui osent » (35 occurrences de la relation voix/corps),
- La valorisation des jeux vocaux comme support d'émancipation des voix,
- Une conception non traditionnelle³⁵⁹ de l'enseignement.
- L'ouverture des répertoires comme réponse nécessaire au brassage socioculturel propre à la zone géographique dans laquelle exerce l'IPR.

Qualités vocales : la dualité voix « intuitive »/ voix « travaillée »

Une première ambiguïté s'opère dès le début de l'entretien : après avoir décrit et valorisé la nécessaire formation vocale de l'enseignant (*l. 1-11*), annoncée comme un « *minimum* », les voix dites « intuitives », à savoir issues de la scène – sans formation académique en somme – que décrit la séquence 2 (*l. 13-29*), sont présentées comme très efficaces dans l'éducation musicale. La juxtaposition de ces deux séquences montre qu'il n'y a pas de voix type recherchée, et que, dans le domaine du chant, « *tout est possible* ».

Le rapport au chant

Cependant, c'est toujours le référent savant qui est invoqué quand il s'agit de la formation vocale de l'enseignant. Dans la séquence 6, à la question du niveau vocal des candidats au CAPES, la réponse est une injonction au nécessaire travail personnel de la voix dans des dispositifs hors éducation nationale :

« On l'a dit déjà, y compris aux vacataires qui entrent dans le métier : prenez des cours de chant, faites partie d'un chœur, entrez dans un groupe vocal professionnel ou non, intéressez-vous vraiment de très près à la voix, sinon ... une bonne technique de voix chantée rend la voix parlée plus expressive et mieux timbrée, mieux placée pour communiquer. » (*l. 76-79*).

Dans plusieurs épisodes s'opère un glissement de l'image du musicien de haut niveau de formation classique – le concertiste (séquence 11), le chef de chœur professionnel (séquence 6, épisode e), le musicien issu d'une formation poussée en harmonie (séquence 10, épisode a) – au professeur d'éducation musicale (syntagme peu utilisé par ailleurs). La référence à une formation classique de haut niveau côtoie l'idée selon laquelle le professeur d'éducation musicale « *doit faire un peu de tout, sans être*

³⁵⁹ L'expression « non traditionnelle » est discutable parce que le schéma pédagogique « horizontal » valorisé ici dans le discours est « moderne » depuis quarante-cinq ans ; cependant, il rend compte d'une réalité historique de la pédagogie en France qui se scinde globalement en deux grandes tendances depuis les années 1970, tendances auxquelles fait référence l'IPR interrogé quand il parle de pédagogie frontale, – schéma vertical – et disposition circulaire – schéma horizontal.

spécialiste de quoi que ce soit » : les lexies de quantification faible telles que *moyen*, *moyennement*, *un peu de tout*, *un peu tous les cas de figure*, *un peu plus*, *parcelles*, *bribes* sont fréquentes. Ainsi se dégage dans un second grain d'analyse un double mouvement qui défend à la fois une grande exigence en termes de technique musicale (l'écoute « *qui ne laisse rien passer* », l'écoute polyphonique, l'exigence du modèle vocal à donner) et une forme de régime de modestie dans les pratiques vocales de l'enseignant. Paradoxalement, dans le règne du « un peu de tout » qui prend racine dans une formation musicale exigeante, se dresse un décor dans lequel les juxtapositions sont aussi des oppositions. Le tableau ci-dessous fait le point sur ces oppositions qui se dégagent d'un épisode à l'autre, ou à l'intérieur d'une même phrase, révélant ainsi que derrière l'ouverture à tous les possibles, se dégage aussi un schéma de pensée dichotomique :

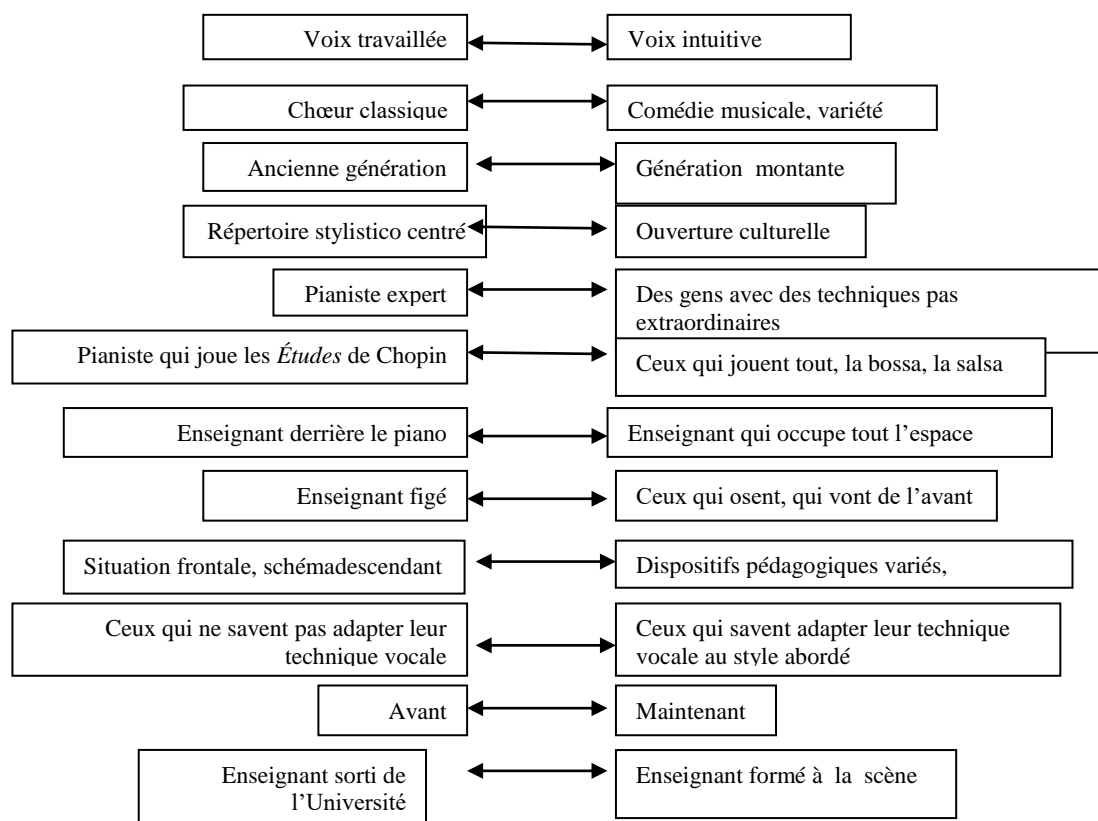


Figure 37 - Entretien E5 – Analyse des oppositions.

A travers le chant se joue une vision moderne de l'enseignant et de l'enseignement. Les jeux vocaux sont décrits comme l'expression d'un enseignement

vocal qui relève d'une pédagogie qu'on pourrait dire « moderne », sollicitant une nouvelle façon de distribuer le chant, plus circulaire ; celle-ci remet en question le schéma descendant du professeur à l'élève, détrônant par là-même la conception traditionnelle de la direction de chœur (séquence 9). Dans cette conception, l'espace tient une place prioritaire : il doit être réorganisé au profit de cette nouvelle posture qui est à la fois une posture d'écoute et d'échange avec les élèves. Par conséquent, ce n'est plus la technique vocale qui est prioritaire, mais l'aisance personnelle de l'enseignant avec non seulement sa voix, mais aussi son corps. Il faut alors « *des professeurs qui osent* ». De là, le « *charisme* » du professeur – le mot est lâché – devient le moteur des pratiques vocales. Chanter tous les répertoires, préoccupation majeure dans le discours, devient possible si l'enseignant « ose ». C'est bien par le chant que cet idéal d'enseignement peut être atteint.

Les répertoires

Nous retrouvons une même dualité au niveau des répertoires : musiques savantes et actuelles sont souvent juxtaposées dans le discours, le répertoire savant est une référence comme formation, celui des musiques actuelles est valorisé comme répertoire à aborder en classe.

L'entretien qui suit offre des points communs avec les entretiens E2 et E3, tant il convoque les qualités de musicien de l'enseignant. Cependant, ces qualités se tissent au fil du discours à travers la notion de personnalité musicale de l'enseignant, dont la voix chantée est toute entière le reflet.

ENTRETIEN E6³⁶⁰

«De bons musiciens, des gens qui soient musicalement solides...

ça, il faut tenir bon»

(40 MINUTES ; 425 LIGNES)

Présentation

L'entretien E6 se démarque de l'ensemble de l'échantillon par la richesse de sa mélodie parlée et des faits atypiques qui l'émaillent : rires, silences, hésitations, ou « accidents », toute une panoplie d'évènements qui peuvent aussi se conjuguer dans une même phrase. La généralisation du rire est telle que nous avons fait le choix, après avoir relevé chacun de ces faits dans le discours, de nous attarder particulièrement sur les

³⁶⁰ Entretien E6, Annexe 23, p. 629.

moments dont ils sont absents : de quoi est-il question dans ces passages où le débit habituellement contrepointé par ces petits rires devient tout à coup fluide, parfois suivi d'un silence ?

On relève quatre pôles d'attention :

- Construire le travail vocal (séquence 3).
- La créativité du professeur (séquence 7).
- La chorale pour nourrir le travail de l'enseignant (séquence 12).
- L'alchimie du chant en classe (séquence 6).

En filigrane dans l'ensemble de ces quatre thématiques, se dissimule l'expression de la difficulté du métier, notamment celle de l'enseignement du chant qui dépend non seulement des compétences techniques, mais aussi d'une forme d'aisance personnelle, un goût pour l'invention et la découverte, une forme de « *fantaisie* ». Ces deux tendances se cristallisent dans l'idée selon laquelle le métier est « *un peu redoutable* » (séquence 8, l. 265) et même « *un petit peu redoutable* » (l. 287) – ce qui est à entendre ici comme « très redoutable »³⁶¹ – d'autant que le cadre institutionnel n'est pas présenté comme favorable à l'épanouissement de la discipline. Aux côtés d'une forme d'attachement au métier, et notamment au chant dans l'éducation musicale, aux pratiques spécifiques qu'il sollicite, se dégage aussi l'expression d'une crainte, celle d'éloigner de l'enseignement général de la musique les « *bons musiciens, des gens qui soient musicalement solides...ça il faut tenir bon* » (l. 322). Cette phrase sera retenue comme la phrase-clé de l'entretien ; elle est l'une de celles dont le rire est absent, dite dans un seul élan. Elle laisse supposer que des forces contraires pourraient s'opposer à cette quête d'un niveau musical solide, pour les enseignants d'éducation musicale.

Analyse des faits atypiques

On relève 32 événements « rire » qui jalonnent le discours lorsque sont évoqués :

- La difficulté du métier, et notamment l'enseignement du chant.
- Les dysfonctionnements de la formation.
- Des éléments du parcours personnel de l'IPR.

Des « accidents », qui mettent en question la faisabilité des attendus institutionnels en chant (séquence 10, l. 315, séquence 11, l. 345-346), qui laissent transparaître la crainte que les bons musiciens ne s'éloignent du métier (séquence 11, l. 322).

³⁶¹ En effet, l'ensemble de la lecture de cet entretien nous fait comprendre que les expressions *un peu, un petit peu, peut-être* (dont on relève 46 occurrences) sont à entendre dans leur sens inverse.

Un moment bien fluide et long, lors de l'épisode de la formation chorale des années 80 (séquence 11, l. 333-357).

Trois moments de silence, qui laissent en suspens la phrase (l. 273, 166, 132) : la question des répertoires constitue le point commun de ces trois énoncés :

(*fort*) « Les programmes préconisent tous les styles. Après, du savant à la variété, en passant par les répertoires traditionnels, populaires etc... ; bon après sur le terrain on est quand-même beaucoup dans la variété ; il y'a des efforts louables (*rires*) d'intégrer un peu de... (*silence*) »

« Moi je trouve qu'il faut faire attention au style, après on peut changer de style et l'assumer (*rire*), mais il faut que ce soit conscient et assumé, mais il y a quand-même un style, on ne chante pas la variété comme du lyrique et inversement, on ne chante pas le jazz comme... (*silence*) »

« Bon la qualité, l'exemple ne fait pas tout. Il y a une espèce d'alchimie là, et tout particulièrement dans les pratiques vocales. Cela se joue beaucoup sur l'émotion, l'envie des élèves aussi ... (*silence*) »

On remarque que deux de ces « blancs » concernent la question des répertoires et de la technique qui s'y attache, le troisième interroge les conditions de réussite du chant qui peuvent échapper à l'enseignant, tant le chant met en œuvre l'émotion, l'envie des élèves, variable d'un groupe à l'autre.

Qualités vocales

Les qualités vocales recherchées sont souvent évoquées à travers la notion de « *jolie voix pas très travaillée mais juste et bien placée* », une voix modeste en somme, dont l'efficacité en classe repose davantage sur la capacité de l'enseignant à prendre des risques, à oser « jouer le chant » :

« Il y a beaucoup de qualités de communication, le chant c'est quand-même ça aussi, d'ailleurs je suis souvent amenée à dire aux professeurs « vous ne jouez pas suffisamment avec ce matériau, interprétez-le, théâtralisez-le, amusez-vous avec ! Qu'il y ait de l'humour, que ça pétille un petit peu, enfin... ! Parce que le chant, pour moi, ça se chante et ça se joue, d'une certaine façon, au sens théâtral du terme. Je trouve que pour ça, on a encore des marges de progrès ! »

Rapport au chant/Profil de l'enseignant

Tout en signalant la difficulté de mise en œuvre dans le cadre collectif, c'est davantage la dimension théâtrale du chant qui est déclarée manquante chez les enseignants.

Répertoires

A la difficulté de faire chanter, varier les répertoires est présenté comme une prise de risque supplémentaire pour l’enseignant : oser l’originalité par rapport à ses propres habitudes, et ses propres craintes, ses propres représentations. Ainsi le répertoire savant est présenté comme « *pas plus difficile qu’un autre répertoire* », et les élèves déclarés « *prêts à chanter beaucoup de choses* ».

Des points de convergence entre ces deux entretiens E5 et E6, nous relevons la nécessité d’un haut niveau de formation musicale en termes de savoirs et de savoir-faire : écriture polyphonique, direction, connaissance de la voix chantée et de techniques d’échauffements ; dans un contexte de répertoires différemment valorisés, les deux discours présentent les qualités intrapersonnelles de l’enseignant comme un point capital à la fois de la réussite de l’éducation vocale et musicale des élèves, et comme élément de crédibilité de l’enseignant : crédibilité auprès des élèves mais aussi en regard de l’institution qui, à travers les pratiques vocales, veut reconnaître ses « bons musiciens ».

Dans l’entretien qui suit, s’opère un glissement de ces qualités : les facultés interpersonnelles de l’enseignant se définissent à travers ses facultés d’adaptation au contexte socioculturel des élèves ; les pratiques sociales de référence de ces derniers deviennent, dans l’entretien E7, le principal aiguillon pour le chant de l’enseignant. Dans ce contexte, les « bons musiciens » ne sont plus issus des cursus traditionnels de formation. C’est là un changement de cap qui n’est pas sans provoquer des problèmes quant à la définition de la voix recherchée, à la formation que celle-ci sous-entend.

5.1.4 Des attendus en chant modelés par les pratiques sociales de référence : l’entretien E7

ENTRETIEN E7³⁶²
 «*On a une fonction qui dépasse la musique*»
 (1H 48 MINUTES ; 1252 LIGNES)

Présentation

Comme nous le signalons dans son relevé, le septième entretien réalisé est assez original dans la mesure où il est mené avec deux IPR d’une même académie : nous apprendrons à la fin de l’entretien que l’un d’entre eux, ici nommé A, claveciniste de

³⁶² Entretien E7 Annexe 24, p. 639.

formation, tenait à la présence de l'IPR nommée B, chanteuse de formation, pour légitimer son discours ; au-delà de l'intérêt avoué pour notre recherche, le souhait d'avoir l'aval d'une spécialiste de la question mérite d'être relevé, surtout quand, l'analyse qui suit le soulèvera, le chant dans l'éducation musicale n'est pas perçu comme affaire de spécialiste ; nous dirions même plus qu'il est décrit ici comme une pratique qui ne doit surtout pas être une pratique de spécialiste. Cette demande peut aussi révéler chez l'IPR A un rapport au chant et à la voix un peu contraint, décelable dans la réflexion dite sur le ton de l'humour au début de l'entretien : « *Je ne sais pas si ma voix parlée a suffisamment de qualités pour être enregistrée !!* ». Là se reconnaît l'enjeu identitaire de la voix, parlée ou chantée.

L'académie que représentent ici les deux IPR est remarquable par le nombre très élevé de professeurs stagiaires qu'elle reçoit et d'élèves qu'elle contient³⁶³ ; cette caractéristique quantitative n'est pas sans importance par rapport aux attendus en chant : dans ce contexte sociologiquement très diversifié et parfois très dur, les pratiques vocales sont décrites comme un outil à double tranchant : certaines, identifiées comme relevant du Beau Chant, sont retenues comme incongrues, d'autres au contraire, adaptées et efficaces : s'adapter à cette complexité est à plusieurs reprises présenté comme une condition de survie pour l'enseignant (*l. 504, 584*)³⁶⁴. Toute la difficulté, à la fois pour les enquêtés et, par la suite, pour le chercheur, réside dans l'identification de ce profil vocal adapté : ici, l'on sait ce qu'on ne veut pas, mais définir ce que l'on veut semble marqué par la multiplicité des possibles.

Dans cet entretien atypique à deux voix, l'agencement presque musical du duo dit quelque chose de ce qui est plaidé : le débit des deux personnes est d'une façon générale rapide, voire très rapide, avec des temps de parole qui s'équilibrent ou, au contraire, qui s'ornent d'apartés, de commentaires de l'un (qui peuvent être des soupirs, des interjections ou de courtes phrases de commentaires) venant contrepointer le discours de l'autre ; on relève des effets d'accélération, de précipitation dans les interventions qui alors se chevauchent, pouvant aboutir à une rupture de *tempo*, des hésitations soudaines,

³⁶³ A titre d'exemple, à la rentrée 2013, 2437 professeurs stagiaires y sont attendus, sans compter les 1700 contractuels admissibles ; le nombre de ses élèves des premiers et seconds degrés représente 9% des effectifs scolarisés en France (1 100 000 élèves).

Source : Education.gouv.fr, <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>

³⁶⁴ On retrouve l'expression de la dureté de certains milieux scolaires dans les propos de l'entretien E5, dans lequel le terrain évoqué par l'IPR interrogé présente des caractéristiques assez semblables.

voire quelques moments de silence, particulièrement « parlants », ou encore un monologue de l'une des deux personnes, sans compter les moments où l'un ou l'autre des IPR intervient pour reformuler, parfois temporiser, ce qui vient d'être dit. Cette enveloppe sonore du discours à deux voix présente des indices à analyser : même si elle en complexifie la lisibilité³⁶⁵, elle rend compte des tensions fortes qui escortent certaines problématiques du chant.

Pour plus de lisibilité, nous pouvons dans un premier temps énoncer les thèmes qui habitent ce très long entretien, soit lors d'une séquence entière, soit de façon parcellisée dans le défilé du discours. Nous signalons par un astérisque ceux qui s'accompagnent de faits atypiques, autrement dit, ceux qui s'affichent comme sujets « sensibles » :

- Essai de définition de la voix attendue : de la voix enfermée dans un répertoire à la voix « naturelle ».
- Du bien chanter au bien faire chanter.
- La recherche d'une nouvelle identité vocale : le professeur d'éducation musicale pédagogue et spécialiste de direction de chorale*
- Entre le professeur autodidacte qui se forme par la diversité de son parcours et l'image du chanteur à succès*
- Répertoires savants contre musiques actuelles, formation universitaire contre éducation musicale*
- De l'influence des modèles issus des émissions de chant télévisuelles et de la scène sur la conception du chant et du spectacle de chorale scolaire*
- Les musiques actuelles comme référent.
- Le chant sociologisé.
- « Faire le chant » plutôt que « chanter ».

Les faits atypiques

Ils sont définis ici par les moments où les temps de paroles sont déséquilibrés, à savoir :

- les moments d'accélération et de précipitation, dans lesquels les voix se chevauchent,
- les monologues,
- les passages où la syntaxe est confuse, notamment par la superposition des temps de la narration : le temps du discours présent et celui des dialogues que l'on entend en classe.

Nous avons procédé au relevé de chacun de ces événements atypiques particulièrement marquant (au nombre de huit pour l'ensemble de l'entretien) en rassemblant ceux qui traitent de la même problématique. A la lumière de ces relevés, les thématiques « sensibles », générant des faits atypiques de langage (précipitation, silence, ou longs monologues de l'un ou l'autre des IPR) sont les suivantes :

³⁶⁵ L'entretien E7 est le plus long de tous, très chargé en propositions ; parfois, une même question suggère deux éclairages différents.

- La priorité donnée à une voix de type variété, dite « naturelle » et l'expression d'un profil recherché s'assimilant à celui d'un enseignant « expérimenté en pédagogie du chant en classe ».
- L'oscillation entre deux référents culturels : la formation adossée au conservatoire et les modèles vocaux des émissions de chant télévisuelles.
- L'expression d'une dichotomie entre la formation universitaire et « être musicien ».

On constate à quel point le référent « musique savante » cherche ici à être détrôné, au prix d'une assimilation du « musicien » au « chanteur de scène » : ces deux images n'en font ici plus qu'une, elles sont opposées à la formation universitaire, elle-même avalée par une formation musicale qui ne serait que théorique. La question du chant dans l'enseignement général exacerberait-elle la traditionnelle scission entre pratique et théorie ?

Le rapport au chant

Les trois graphiques présentés ci-dessous synthétisent ces trois moments forts de faits atypiques : ils permettent de relier aux questions qui les déclenchent (présentées dans un encadré bleu), les événements de précipitation et/ou de monologue ; ces événements se résolvent dans un moment d'accalmie ou même de silence ; c'est dans l'intervalle entre la fin de la précipitation et l'accalmie que sont détectées les thématiques fortes (présentées dans un encadré blanc) :

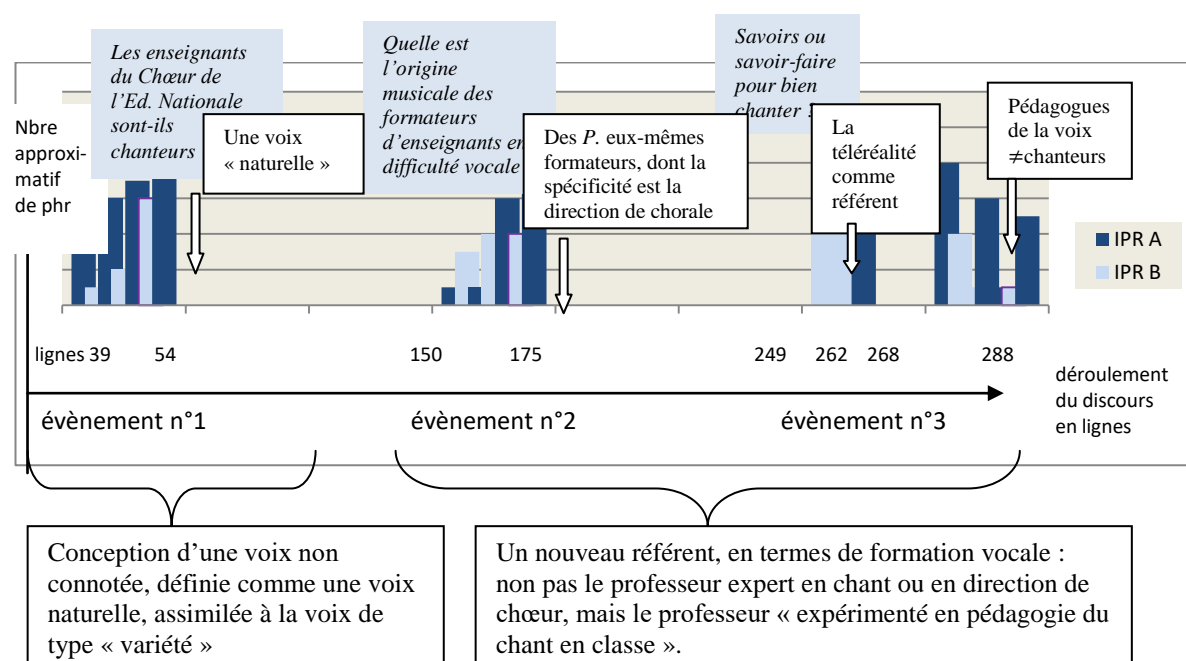


Figure 38 – Entretien E7, relevé des 3 premiers événements atypiques de précipitation et émergence des formulations qui les closent (I).

Dans la continuité des trois premiers événements relevés, se dessine l'idée selon laquelle le chant du professeur n'est pas celui d'un musicien de formation classique : ni le « chanteur », ni le « chef de chœur », selon la formation adossée traditionnellement au Conservatoire ne peuvent correspondre au profil recherché ; c'est sans doute pour détruire ce référent que l'image des chanteurs de *télé-réalité* à travers l'évocation de l'émission « Nouvelle Star » fait subitement surface dans l'évènement E3. Toutefois, ces stéréotypes « culturels » apparaîtront à plusieurs reprises dans l'entretien, particulièrement chez l'IPR B ; ils constituent un aspect de la conception du chant dans l'éducation musicale à l'œuvre depuis les années 2000.

Ce profil du « professeur expérimenté en pédagogie du chant en classe » sollicite d'autres moments atypiques quelques lignes plus loin, notamment par l'insertion dans le défilé du discours d'un dialogue imaginaire entre un professeur et ses élèves : le ton est vif, accompagné de rires, très précipité au point de morceler la construction syntaxique :

IPR A « Ensuite, les professeurs arrivent devant une classe, ils ne vont pas dire bon voilà, les sopranos ici, les altos là, les ténors là, les basses ici, parce qu'il n'y en a pas, **IPR B** « Prenez votre partition ! » (*Rires*), **IPR A** et puis prenez votre partition, et puis je vous dirige, parce qu'il y a une métrique, donc c'est une formation qui ne servait à rien ; c'est très bien pour la culture du professeur, mais moi, d'un point de vue professionnel, c'est insuffisant ; vous avez fait cette formation de direction de chœur à la fac, mais moi maintenant, je fais une formation de direction de « chorale », ce qui n'est pas la même chose qu'une direction de chœur. Voilà. » (l. 406-412)

Les deux monologues sans coupures de l'IPR B puis de l'IPR A qui suivent sont à relever comme deux autres moments atypiques dans le défilé du discours :

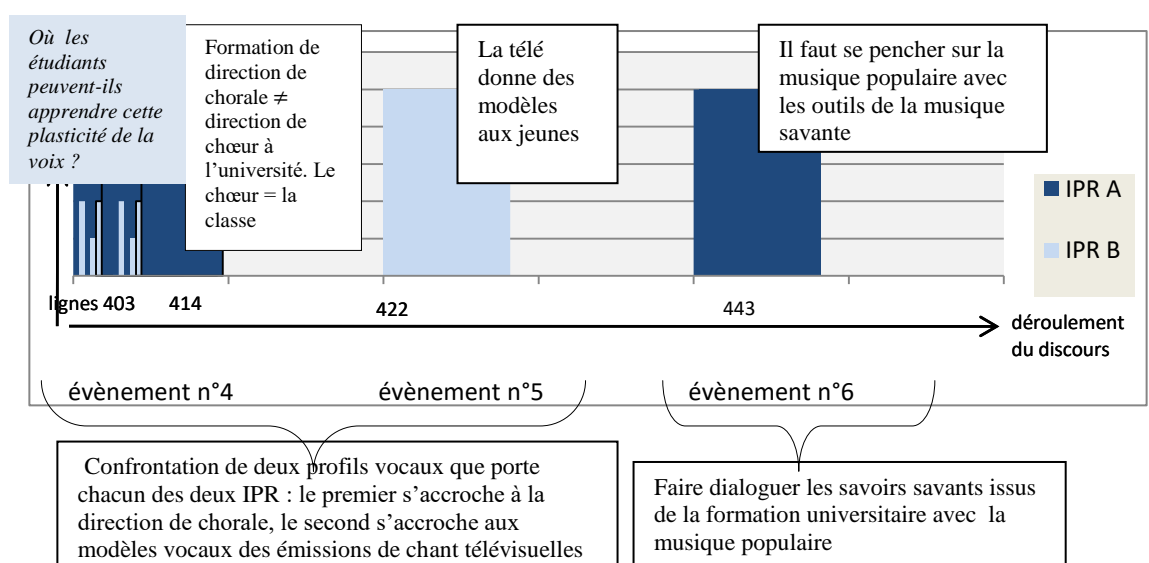


Figure 39 – Entretien E7, relevés des moments de précipitation et/ou de monologues et des formulations qui les closent (II).

La deuxième thématique forte concerne ainsi la recherche d'une identité de l'enseignant d'éducation musicale dont le modèle oscille entre le chef de chorale, différent mais quand-même issu du modèle du chef de chœur, et le chanteur de variété, issu des pratiques sociales de référence. Ce second référent fera à nouveau surface plus loin, à travers l'évocation des radios que les jeunes élèves écoutent (l. 896-898).

La valorisation de ce profil entraîne avec elle une seconde thématique exprimée dans un fait atypique de précipitation que nous schématisons ci-dessous : c'est par la question des répertoires et l'obligation pour l'enseignant de s'adapter à ceux des élèves, que la formation universitaire est décrite comme inadéquate. Un glissement s'opère alors dans l'entretien : « être musicien », c'est être capable de s'adapter aux répertoires des élèves, ce dont la formation universitaire, présentée comme éloignée de ces répertoires, s'éloignerait.

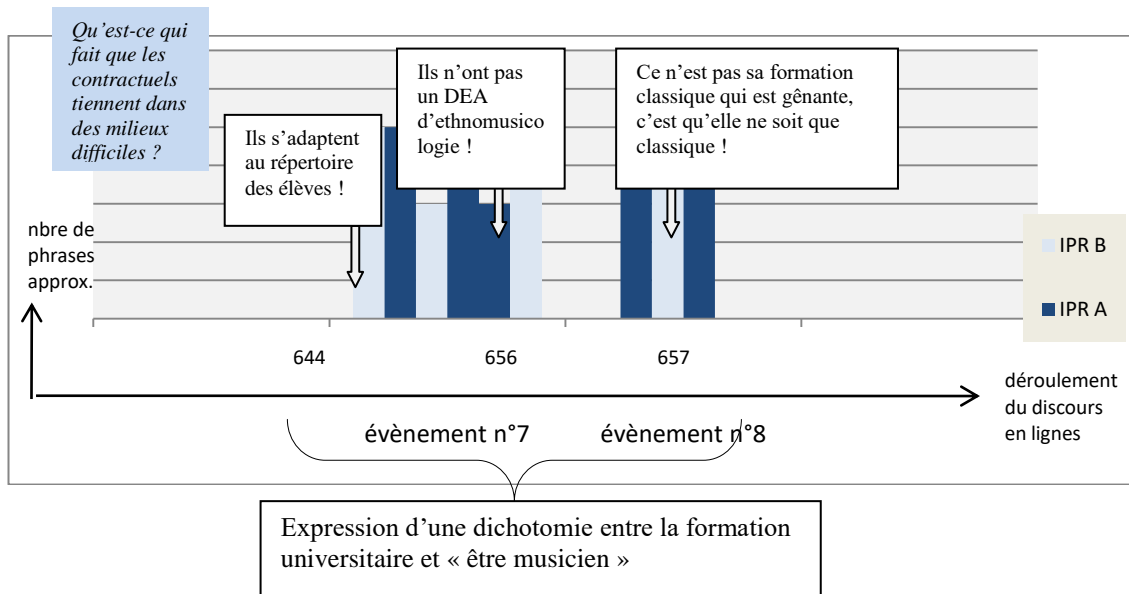


Figure 40 – Entretien E7, relevés des moments de précipitation et/ou de monologues et des formulations qui les closent (III).

La formation des enseignants est une préoccupation majeure, tant à travers l'évocation de la formation universitaire que celle du compagnonnage. On relève un lapsus concernant la formation initiale, annoncée comme formation continue (l. 126) : et de fait, tout se passe comme si la formation initiale devait être pensée comme une formation continue.

Qualités vocales

Dans un premier temps, la voix se définit par ce qu'elle ne doit pas être, ou « *pas trop être* », elle est décrite ainsi :

- à travers la forme affirmative, mais en étant accompagnée de « un p'tit peu », sauf une fois : si, brusquement dans le discours, le syntagme « la voix » est accompagné de « tout à fait », c'est pour la désigner comme « naturelle », terme qui apparaît trois fois en rafale après un certain nombre d'hésitations (l. 54-56)
- sous forme des exemples chantés (avec des onomatopées) ;
- à l'aide du substantif masculin « un minimum de »

De cette syntaxe, on notera la difficulté bien naturelle à qualifier le chant. La volonté de ne pas modéliser, affirmée à la fin de l'entretien, garantie d'une liberté pédagogique actée dans le système éducatif français, rend peu aisée la description d'une voix qui voudrait par ailleurs se caractériser par l'absence de modèle (l. 680). C'est plus à partir de ce qui est rejeté que se construisent, au fil du discours, les points forts d'une voix considérée comme adaptée au contexte de l'éducation musicale de masse. Mais en creux, les attitudes vocales rejetées contribuent à identifier les conceptions d'arrière-plan qui habitent le discours et qui sont à l'œuvre dans le processus d'évolution de l'Éducation musicale, voire du basculement qui s'opère au début des années 2000, et dont cet entretien témoigne fortement.

Les répertoires

La surface du discours laisse entendre que la voix non adaptée au contexte de l'enseignement général de la musique est celle qui afficherait son appartenance stylistique, quelle que soit cette appartenance ; le soupçon d'enfermement dans un répertoire que sous-tendrait cette appartenance n'étant pas conforme au pluralisme musical que prônent les derniers programmes d'enseignement, en phase avec l'éclectisme culturel et l'ouverture aux métissages de la post-modernité³⁶⁶. Cependant, on constate que le rejet de l'enfermement dans un « *répertoire quel qu'il soit* » concerne particulièrement l'enfermement dans le répertoire savant. L'appartenance stylistique de certains contractuels n'est jamais remise en cause dans le discours : leur facilité à chanter du répertoire populaire semble les libérer de tout soupçon.

³⁶⁶ Voir, à ce sujet BOUDINET, G., *Art, éducation, post-modernité, les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, L'Harmattan, 2006.

La voix lyrique écartée

Il apparaît qu'une tension s'exerce ici entre le chant savant, tiré vers le pôle péjoratif, et le chant populaire, tiré vers le pôle mélioratif. Les cours de chant de Conservatoire sont évoqués à plusieurs reprises comme moyen de remédiation (l. 209, 953), mais seulement comme tels. La voix dite lyrique apparaît plusieurs fois dans le discours de l'IPR A qui est un homme, sous l'aspect de la « *caricature de la Castafiore* ». Cette image, désastreuse pour le Beau Chant, et pour l'Éducation musicale, resurgira au moment de clore l'entretien, mais selon l'expression « *chanter en Castafiore* » : plus qu'une voix, c'est un « déguisement » qui est bien mal assorti au décor scolaire. Chez l'IPR B qui est une femme, la voix lyrique se substitue à la personne pour en faire « *la prof lyrique* » (l. 94).

Il y a une association sous-jacente dans le discours entre problèmes de voix (peur de la voix, enfermement dans un style) et « *problèmes pédagogiques* » (à entendre ici comme problèmes d'autorité) : « *être coincé au niveau de la voix, cela a des répercussions sur la gestion de la classe, la vie des élèves* » (IPR A, l. 1005). Or, dans le texte en présence, « *être coincé* » signifie souvent être enfermé dans le répertoire savant ; il apparaît que la voix lyrique est redoutée car non adaptée aux attentes des programmes, et surtout non « en phase » avec les attentes des élèves. Les problèmes de discipline d'un enseignant sont corrélés par les IPR à des inhibitions vocales³⁶⁷.

Qu'elle soit « *lyrique* » ou « *étriquée* »³⁶⁸, la voix met en jeu la dignité de l'enseignant, à laquelle il est laissé aux élèves, dans les départements réputés difficiles, le pouvoir de porter atteinte :

IPR A « Si quelqu'un qui personnellement n'est pas très performant du point de vue vocal, qui a une voix un peu étriquée etc., il pourra survivre dans un collège au fin fond de la campagne du côté d'O., il pourra survivre. Tandis qu'en effet, vous l'envoyez à Sarcelles, les élèves vont hurler de rire la première fois qu'il va chanter, et ils ne vont pas du tout chercher à attendre de voir s'il peut faire autre chose. **IPR B** D'ailleurs ... **IPR A** C'est une question de survie pour nous d'avoir des qualités vocales. »

³⁶⁷ Dans une récente thèse, R. Signorello explore la « voix charismatique » des leaders politiques, et développe l'hypothèse selon laquelle certaines caractéristiques acoustiques de la voix sont spécifiquement responsables de la perception d'une voix « charismatique » ; une étude de cas lui permet de démontrer qu'une voix affectée par une pathologie est perçue comme moins « charismatique » qu'une voix « normale » (au sens non pathologique). SIGNORELLO, R., *La voix charismatique : aspects psychologiques et caractéristiques acoustiques*, thèse de doctorat, sous la direction de DEMOLIN, D. (Grenoble 3), et POGGI, I., (Roma tre), janvier 2014.

³⁶⁸ « Étriqué » : qui manque d'ampleur, *Dictionnaire Le Robert, op. cit.* L'expression qui a une voix un peu étriquée (l. 623) réapparaît sous la forme suivante : « [certains professeurs] sont dans des voix très étriquées » (l. 677).

Profil de l'enseignant

Les exemples de réussites dans le domaine du chant sont issus des expériences de recrutement de contractuels que relatent ici les IPR. A travers leurs descriptions, les musiciens issus de la scène de musiques actuelles, parfois d'origine étrangère³⁶⁹, sont présentés comme parmi ceux qui deviennent les meilleurs professeurs d'éducation musicale.

« Ceux qui marchent super bien en classe, parmi nos contractuels, ce sont ceux qui, quand on commence à leur demander de chanter un chant... HA ! Quel bonheur ! Voilà, ce sont des musiciens ! Ils chantent *Ho Happy Day* et de suite, ça sonne, voilà ! Ce sont des gens qui ont chanté, ce sont des gens qui chantent ! »

Dans l'entrelacs du discours se profile alors une forme d'opposition entre la musique vivante, incarnée par les musiciens de scène, déclarés comme « *vrais musiciens* », et la musique apprise en formation initiale, qui serait déconnectée du terrain, ou, pire, le chant classique, ici totalement rejeté. « *Avoir des qualités vocales* » peut être assimilé ainsi dans le discours à « *chanter des musiques actuelles* » (l. 624-627). Dans cet entretien, toutes les allusions aux pratiques vocales observées et/ou attendues sont présentées dans leur imbrication avec les répertoires variés. Peu à peu, on arrive à l'expression « faire le chant » (l. 1014) que certains syntagmes, dès le début de l'entretien, avaient annoncée : « *faire du rapport texte/musique* », « *faire de l'interprétation* », « *faire du lied* », (l. 51), « *faire du classique, enfin, du répertoire classique* », (l. 764) expressions dont l'aspect informel nous renvoie au caractère non expert de l'action ; *faire le chant*, pour le professeur d'éducation musicale, c'est ici faire chanter selon de multiples compétences : maîtriser les méthodes d'apprentissage qui ne relèvent pas toutes de la qualité du chant de l'enseignant, qui sont à adapter selon le contexte des classes, considérer les enjeux d'autorité qui se jouent dans son propre chant, sa connaissance plus ou moins approfondie des différents répertoires vocaux, sa façon d'insérer le chant dans son projet pédagogique, l'image qu'il donne de lui-même aux élèves par les répertoires vocaux qu'il choisit. Rien d'étonnant à ce que la voix considérée comme la plus efficace soit alors « neutre », « naturelle », la moins marquée esthétiquement.

³⁶⁹ Des exemples de musiciens africains, de pays de l'Est, du Québec sont présentés comme des exemples de réussite où l'aspect non spécialiste du métier de professeur d'éducation musicale est particulièrement valorisé : « j'en ai eu un qui avait un CAP de soudeur-câbleur, qui aujourd'hui est un magnifique professeur d'Éducation musicale ... (*sourire rayonnant*) » (l. 254)

Dans ses finalités les plus poussées, celles qui sont formulées au deux tiers du discours, le chant est perçu comme le moyen de construire et d'atteindre le sens de la cohésion du groupe (*l. 1142*), il est sociologisé, il permet de créer du lien social (*l. 1157*), « *pour les citoyens de demain* » (*l. 1167*). Alors que les épisodes sont tous évolutifs dans le déroulement des sujets qu'ils abordent, celui-ci est longuement détaillé sans évoluer vers une autre idée. C'est dire la prégnance de la valeur ici déclarée, déjà identifiée par O. Tripier-Mondancin dans ses analyses : éduquer par le chant, plus encore qu'éduquer au chant.

La dernière scène de l'entretien mérite qu'on s'y attarde : il en resurgit la voix « *rédhibitoire* » d'une Walkyrie qui, lors d'une session de CAPES interne, « *faisait tout trembler dans la salle derrière son piano* » (*l. 1243*)³⁷⁰. Cette évocation s'enchaîne avec celle du non respect des styles, dénoncé comme anachronisme : on ne peut pas chanter un air de *Don Juan* avec la voix de Louis Armstrong. Les exemples ici relatés d'interprétation de musique vocale savante occidentale tendent tous à la caricature³⁷¹.

Si ce qui est défini comme ouverture culturelle est annoncé comme une nécessité vitale pour l'enseignant d'éducation musicale, (« *sinon c'est fini, [le professeur] est mort, il ne peut plus rien faire* », *l. 1249-1251*), c'est à la fois dans le rejet de la voix assimilée à la voix lyrique, et dans le respect d'un cloisonnement entre les styles.

5.1.5 Entretiens E8, E9, E10 : le chant comme lieu de surinvestissement des enseignants d'éducation musicale

Les trois derniers entretiens menés auprès des IPR peuvent être présentés selon leur tendance à valoriser la posture de surinvestissement des enseignants d'éducation musicale, toute entière traduite par leur activité vocale : implication personnelle de l'enseignant dans le quotidien des pratiques vocales (Entretien E8), son « *charisme* » pensé comme nécessaire pour porter l'activité chorale (Entretien E9), le don total de soi qu'il sollicite par sa grande richesse expressive (Entretien E10).

³⁷⁰ La précision du type de concours est importante : c'est encore l'idée que des candidats pourvus d'une certaine expérience professionnelle peuvent se faire des attendus supposés en chant.

³⁷¹ On remarque que la caricature est dans cet entretien toujours incarnée par un personnage féminin : la Castafiore pour l'IPR A qui est un homme, ou « la prof lyrique » pour l'IPR B qui est une femme.

ENTRETIEN E8³⁷²

«Le chant...c'est là qu'il se passe des choses»

(1H15 MINUTES ; 501 LIGNES)

Présentation

Un exemple d'entretien où l'affectif domine : l'IPR semble parler de son propre rapport à la voix et au chant, deux instances qui ici sont distinguées tout en étant reliées : la voix parlée est révélatrice de la voix chantée, et ses qualités musicales anticipent celles de la voix chantée. C'est bien le contexte du chant qui est omniprésent, même s'il n'est pas toujours explicite³⁷³.

Les thématiques fortement représentées sont :

- Le rapport conflictuel au chant chez les enseignants
- Construire la proximité et la confiance avec les élèves
- La hauteur de la voix comme principal frein à l'apprentissage du chant en classe
- La configuration spatiale de la classe pour le chant (essaimée dans plusieurs séquences :
- La conception non frontale de l'enseignement du chant

Le chant est décrit comme un lieu où l'enseignant va « à la rencontre de ses élèves » ; cette rencontre ne se construit que selon certaines conditions :

- La qualité du rapport au chant de l'enseignant : il doit avoir une « technique vocale a minima », le sens de la mise en scène de soi, une connaissance de « la vraie culture vocale » ; ce rapport au chant est cependant décrit comme très conflictuel.
- L'engagement personnel total de l'enseignant dans sa mission : la classe doit être « sa deuxième maison ».
- Une conception non descendante de l'enseignement, dans laquelle la proximité avec les élèves se fait à la fois au niveau des échanges et des répertoires, concrétisée par une disposition spatiale de la classe non frontale. La désacralisation des liens hiérarchiques entre IPR et enseignants apparaît comme le symbole d'un enseignement de type horizontal, considéré comme le seul cadre possible à une éducation vocale réussie.

Les faits atypiques

Le style évolue du calme à la volubilité, voire au lyrisme, notamment lors de l'évocation de « la vraie culture vocale » (séquence 13), l'engagement personnel de l'enseignant et l'Éducation musicale comme « la plus belle des disciplines ».

³⁷² Entretien E8, Annexe 25, p. 671.

³⁷³ Par exemple, dans la description de la voix parlée du premier épisode de la première séquence, surgissent des qualificatifs qui font sans aucun doute référence à la voix chantée (voir Annexe 25, Entretien E8, lignes 9-12).

Des phénomènes de perturbation (hésitations, termes évincés, phrases non finies, voire agacement sans pour autant renoncer à la question posée) concernent :

- Les qualités musicales attendues de l'interprétation d'un chant par les élèves
- La part de technique et la part de confiance nécessaires dans les compétences attendues chez le professeur

Quelques éléments contradictoires :

- Le rôle de l'âge et de l'expérience dans la gêne ou au contraire dans l'aisance vis-à-vis des pratiques vocales en classe
- Le rapport au corps plus aisé ou moins aisé chez les enseignants issus de la voix

D'autres faits atypiques de langage renchérisant sur la question de l'investissement personnel de l'enseignant :

- La substitution, dans la syntaxe de certaines phrases, du sujet « les enseignants » au pronom personnel je, comme indicateur de l'investissement personnel de l'IPR dans le discours.
- L'utilisation de on, pour désigner de façon impersonnelle les enseignants qui sont dans des procédés routiniers ; ou l'utilisation de ils ou il – dans la même phrase³⁷⁴ –, pour au contraire distinguer ceux qui fonctionnent encore selon la structure tripartite du cours des anciens programmes

Les qualités vocales/ Le rapport au chant

Bien, que la voix attendue soit ici définie comme « un minimum de », au fil du discours, c'est le bagage vocal de l'enseignant qui est valorisé, sa façon de transposer son savoir vocal dans sa classe. Il se crée alors une forme de conflit entre la valorisation des enseignants ayant une formation vocale approfondie, et le constat d'une absence de transposition de leurs savoirs faire vocaux. Sans doute parce que l'aisance vocale est évoquée comme ne relevant pas de la technique mais plutôt de la personnalité de l'enseignant. Aussi, le chant apparaît-il comme une somme de contraintes (séquence 15), et la technique vocale *a minima*, terme favori de l'entretien (8 occurrences) évoque le profil vocal attendu ; le seul détail de cette technique minimale serait de chanter juste, et toute l'ambiguïté des attendus réside dans l'expression d'un bagage vocal « *au moins avancé* ». L'efficacité du chant de l'enseignant repose davantage sur sa compétence à communiquer avec les élèves. C'est pourquoi un travail « *trop pointu* » vocalement n'est pas perçu comme un bénéfice pour les élèves. Il risquerait de « *casser la spontanéité des élèves* ».

³⁷⁴ Annexe 25, lignes 413-423.

Le profil de l'enseignant

De là naît une image de l'enseignant proche des élèves, proximité à laquelle la pratique vocale contribue. Ses qualités vocales sont aussi importantes que ses qualités de communication, son aisance personnelle et sa détermination à entrer en contact avec les élèves. Le profil de l'enseignant surinvesti dans les projets à chanter hors de l'école est particulièrement mis en avant.

Les répertoires

L'expression « *tous les répertoires* » désigne, encore une fois dans cet entretien, la musique vocale de variété aux côtés du répertoire savant. La variété étant largement considérée comme le répertoire le plus pratiqué en classe, le « chanter tout » est donc associé à chanter *aussi* des œuvres savantes. Ici, le répertoire classique est suggéré par l'évocation des émissions de télé réalité, dans lesquelles depuis quelques années il est de bon ton d'interpréter des œuvres du répertoire savant, mais aussi des vocalises « *les plus ringardes* » selon le mot des IPR interrogés dans l'entretien E7.

Un répertoire éclectique serait constitué de « *voix d'opéra, de jazz, de variété ou autre* » : c'est-à-dire, d'une part, le répertoire considéré comme non populaire (l'opéra, le jazz) et, d'autre part, la variété ; l'expression indéfinie « *ou autre* » est selon nous à entendre comme un moyen de mettre en valeur, dans le parlé de l'IPR interrogée, la dichotomie qui s'exerce entre répertoires non populaires et répertoires populaires, c'est-à-dire « proches des élèves » ou « éloignés des élèves ». C'est selon nous ce qui se joue dans l'injonction « chanter tout ».

ENTRETIEN E9³⁷⁵

«Un spectacle de chant choral, c'est assez révélateur»

(1H 48 MINUTES ; 718 LIGNES)

Présentation

L'entretien E9 présente une particularité, celle de mettre en question, voire de chercher à déstabiliser l'enquêteur. Ce procédé est identifié comme un fait atypique relevant d'une posture défensive et qui, dans l'analyse structurelle qui suit, est indiquée par le mot « résistance », tant cette posture semble utilisée pour se défendre. Nous remarquons que cette forme de « résistance », après son climax qui surgit au trois quart

³⁷⁵ Entretien E9, Annexe 26, p. 685.

de la durée de l'entretien (séquence 9) ne fera de nouveau surface qu'une seule fois ; des passages plus fluides pourront alors avoir lieu.

Nous constatons que certaines questions exacerbent cette posture, d'autres au contraire ne la déclenchent pas. Dans les deux cas, la posture défensive constitue alors un indice pertinent d'analyse.

Les faits atypiques

Une posture défensive

Les circonlocutions, la mise en cause des questions, le recours au style descriptif accompagné de « je ne veux pas généraliser » peuvent durer tout le long d'une séquence (séquence. 1), ou le temps d'un épisode ; il arrive qu'une volonté de déstabilisation de l'enquêteur soit très explicitement annoncée (l. 37, 132, 206, 596-603). Nous pouvons faire plusieurs hypothèses sur les causes de cette posture :

L'IPR interrogé pense qu'il y a un sous-entendu dans nos questions

L'IPR est peu disponible compte tenu du contexte (un stage de formation de formateurs dans lequel il est très sollicité et soucieux du bon déroulement du stage dont il est responsable).

Nous relevons dans le discours la crainte d'émettre un jugement de valeur et/ou une prise de position personnelle quant aux institutions (le conservatoire, l'inspection générale), ou quant aux enseignants. Les notions de doute qui sont détectées sont à relier à cette volonté de neutralité.

Les thèmes qui déclenchent cette posture de prudence sont les suivantes :

- Les qualités vocales attendues
- Le rapport de l'enseignant à sa liberté pédagogique et son autonomie
- Le manque de place donné au chant dans les cursus instrumentaux traditionnels
- La voix comme seule qualité d'un professeur ressource
- Le transfert des compétences vocales des élèves au-delà du cours d'Éducation musicale
- Les répertoires des chorales scolaires

Les hésitations

Elles se manifestent sous l'aspect du doute (15 occurrences du terme « peut-être »), mais elles sont aussi une alternative à la posture défensive que nous avons signalée ; ces hésitations se manifestent selon un schéma récurrent dans le discours :

Stratégie défensive et/ou hésitation prolongée - - - -affirmation (qui sonne comme une forme de résolution de l'hésitation).

Ce procédé singulier (hésitation prolongée puis « résolution ») se perçoit lors de sujets délicats que sont la formation initiale en chant, l'éclectisme des répertoires confronté à la formation vocale peu développée des enseignants (*l. 531*), la chanson comme modèle d'expressivité (*l. 579-595*), ou encore le charisme du professeur considéré comme nécessaire aux pratiques chorales (*l. 630*) ; autrement dit, les sujets qui interrogent aussi la faisabilité du métier d'enseignant d'éducation musicale, tant en regard de leur formation que du point de vue du surinvestissement personnel qui est attendu.

Les qualités vocales

La voix recherchée s'assimile à une « *belle* » voix (11 occurrences de l'adjectif, dont 7 en rafale *l. 18-30*), l'adjectif ne renvoyant pas à une esthétique vocale (lyrique ou variété) mais à une « *belle* » couleur sonore, selon une voix « *techniquement fiable* », c'est-à-dire juste. La notion de belle voix est liée à sa capacité à être « *agréable* », « *simple* » mais aussi « *consciemment travaillée* », « *puissante et très solide* », c'est pourquoi, quand bien même l'adjectif « *belle* » environne le nom « *voix* », il est annoncé qu' « *il ne suffit pas d'avoir une belle voix !* » ; la technique vocale experte à laquelle pourraient renvoyer ces déclarations est écartée par l'évocation d'une « *technique vocale suffisante* », une « *qualité minimum d'un point de vue technique* » ; le terme « *technique* » semble associé dans l'esprit du locuteur à « *esthétique* ». Si la voix doit être « *simple* », en dépit des capacités techniques qu'on lui demande, c'est parce que le terme « *travaillée* » renverrait davantage à une esthétique déterminée.

Le rapport au chant

La formation vocale initiale est un sujet peu développé, mais contrebalancé par la réflexion et l'engagement des enseignants qui cherchent à « *apporter des solutions [pour faire chanter]* ». Dans cet esprit, « *chacun, individuellement, a une façon de gérer ses micro- handicaps, à faire avec, à contourner ses difficultés* ». Cette qualité de débrouillardise est associée dans le discours à « *l'aisance pédagogique* » ; ce sont les qualités personnelles de l'individu qui font évoluer son rapport au chant et sa capacité à chanter en classe.

Le profil vocal attendu

L'enseignant est considéré comme un modèle pour les élèves. Son « *imaginativité pédagogique* », désigne sa capacité à transférer son savoir-faire vocal

en acte pédagogique. Progressivement dans le discours émerge le profil d'enseignant surinvesti dans les pratiques vocales en dehors du cours d'éducation musicale, lieu de son « *charisme* », sans lequel « *conduire les enfants dans cette démarche [de projets originaux] ne pourrait pas passer* ».

Les répertoires

« Chanter tout » revient ici à oser chanter le répertoire lyrique, tout autant que des musiques dans des langues étrangères, européennes et non européennes. La découverte par le chant de cultures géographiquement et historiquement différentes est une preuve de « *l'imaginativité pédagogique* » de l'enseignant, de son rapport au chant *décomplexé*. Le spectacle de chant est le reflet de cette posture.

ENTRETIEN E10³⁷⁶

«On chantait, on chantait... !»

(1H48 MINUTES ; 806 LIGNES)

Présentation

L'entretien se déroule par le logiciel de téléphonie *Skype*, sans l'image. Après un début difficile lié aux problèmes de connexion, l'entretien a pu se poursuivre normalement. Nous ajoutons que la qualité phonique de ce logiciel permet de rendre sensible la présence de la personne, même quand celle-ci ne parle pas, contrairement au téléphone, qui, dès lors que le débit s'arrête, provoque la sensation que la personne est perdue. Cet aspect permet de laisser parler à son propre rythme le locuteur. Le ton est alerte, l'IPR se montre très investi. Parmi les faits atypiques, on note des hésitations, de courts silences (notés « blanc » dans les relevés), des contournements de réponses, ou circonlocutions, et des digressions ; celles-ci se concluent par un retour au sujet initial que la question avait lancé, même après une longue tirade. Le style évolue entre hésitations, fluidité et lyrisme. On relève une progression générale du débit qui va du « contrôlé » au « libéré ».

Les thématiques importantes sont :

- L'essentialité du chant
- Résister aux industries musicales, défendre les traditions culturelles

L'entretien exprime une conception du chant telle qu'elle apparaissait avant les années deux mille : la pratique vocale issue du Beau Chant est farouchement défendue au profit

³⁷⁶ Entretien E10, Annexe 27, p. 702.

d'un combat contre les « *stéréotypes* », à savoir les représentations erronées selon lesquelles les élèves fuiraient la musique vocale savante. La voix est perçue comme le moyen idéal d'accession à ces répertoires : « *le chant est une clef* », il « *englobe tout le corps* », il concentre à lui seul tous les moyens de communication de l'être humain. Dans cet entretien plus que dans tous les autres s'exprime la conviction selon laquelle le chant est la voie royale qui mène à la musique (dont le modèle est ici la musique tonale occidentale), tant il est un puissant moyen d'expression, particulièrement adapté à l'enseignement général :

« Chanter, notamment en chorale, c'est techniquement d'une simplicité enfantine, il n'y a pas besoin d'instrument il n'y a pas besoin de financement, il n'y a besoin de rien. Il suffit de venir avec sa voix. » (l. 616-618)

De plus, par le moyen d'expression et en même temps de communication qu'il est, le chant revêt une dimension qui transcende le quotidien :

« Il y a [dans le chant choral] une sorte de, ah...(avec effusion) je ne sais pas comment dire, une sorte d'entremêlement de ces qualités qui évidemment ne peuvent provoquer que dans le fond une exaltation de ce que tout le monde peut donner de meilleur encore. Enfin, c'est de la magie dans le fond tout ça (le ton se calme). »

Le chant est alors nommé « acte vocal », dans lequel toute la personne de l'enseignant est impliquée. Cet engagement en accentue la difficulté : si le chant est à « oser », cette aisance vocale ne peut s'acquérir que par une formation très approfondie dans ce domaine.

Parallèlement à cette conception idéaliste du chant, une thématique récurrente est celle de la résistance à mener contre les industries musicales dont la puissance ne repose que sur celle que les enseignants leur accordent. Si nous retrouvons là les accents propres au document d'accompagnement des programmes de 1998 analysé dans le chapitre précédent, l'entretien en présence s'ouvre sur une problématique forte, rarement évoquée dans l'ensemble de l'échantillon, à savoir l'influence des traditions vocales d'une région sur le rapport au chant des enseignants, des élèves. Si, dans tous les entretiens analysés, ce rapport est déclaré comme conflictuel chez les enseignants, c'est par sa relation au corps et au processus de dévoilement de la personne qu'il engendre. Ici, cet aspect n'est pas ignoré, mais il est contrebalancé par les propos qui surgissent à la fin de l'entretien (l. 649-654) évoquant l'influence des traditions de chant choral sur la culture des individus. Nous poussons plus loin cette idée en faisant l'hypothèse que la qualité du rapport au chant des enseignants en France est en partie

liée aux traditions vocales de leur région d'appartenance, mais aussi de leurs traditions familiales. Une nouvelle fois, le chant se manifeste comme une forme d'expression ramenant plus ou moins explicitement au récit de soi, il est partie constituante, quand il existe dans ces traditions, des racines d'un individu. Rien d'étonnant alors qu'en amont de ces propos, émerge ici le récit des pratiques vocales à l'école durant l'enfance de l'IPR interrogé, avec ce « on chantait, on chantait ... ! » proféré à la fin du discours (l. 698) et qui en révèle tout l'enchantement.

Les qualités vocales

Si la voix doit se déployer « *avec naturel, avec une certaine facilité* », ou encore être « *naturellement libre* », c'est en faisant preuve « *d'expressivité, de justesse* », de « *souplesse* », avec des « *résonateurs bien placés* ». A mesure que le discours chemine, arrive finalement l'idée selon laquelle le chant, « *ce n'est pas du naturel, c'est une construction où l'enseignant doit se montrer parfaitement à son aise* ». On retrouve ainsi le paradoxe du chanter avec naturel, quand bien même la manière de chanter relève du culturel. La toile de fond étant résolument la musique savante, l'esthétique du Beau Chant n'est à aucun moment mise en question, le but des pratiques vocales étant de servir la découverte de la culture musicale occidentale savante.

Le rapport au chant

La nécessité d'apprentissage de la technique vocale est tout au long de l'entretien défendue, tout en indiquant que ceux qui chantent « *communiquent leur état [...], leur ressenti, pas seulement leur état d'esprit, c'est à la fois leur état d'esprit, leur état physique, leur état corporel, leur état sensuel, ils communiquent leur être si j'ose dire par le canal de leur voix* ». Par delà ces aspects incontournables de la pratique vocale, « *un certain nombre de praticiens du métier qui s'en sortent Dieu merci ! [...] ont construit leur propre manière d'envisager le chant en fonction de leur personnalité* ». C'est là un virage, encore à peine esquissé, que prend la réflexion sur le chant dans l'éducation musicale : la nécessité de « *se débrouiller* », très marquée dans les entretiens E13 et E15 comme nous le verrons, apparaît comme une évidence.

Les répertoires

« Chanter tout » pourrait se résumer dans cet entretien à « *chanter une mélodie de Fauré, une chanson de M. Fugain, un air de Bach, simple bien entendu* », car « *l'ouverture culturelle dont on nous rabat les oreilles à juste titre bien sûr, mais qu'on*

a quand-même un petit peu de peine à mettre en œuvre, il faut bien le dire » suppose que « l’enseignant soit capable, soit extrêmement polyvalent et capable de satisfaire à toutes ces demandes (de répertoires)...je ne pense pas que cela soit très facile. »

5.1.6 *Les raisons d’une définition peu aisée*

Au terme de l’analyse de ce premier volet de l’échantillon d’entretiens, le chant se définit dans l’intrication d’un ensemble d’éléments qui, sans être antinomiques, ne se présentent pas pour autant convergents. D’une part, le chant est évoqué comme un savoir-faire selon une technique vocale contrôlée – mais nous ne savons pas vraiment laquelle – lié à un savoir relevant d’un bon niveau musical général, et comme un moyen de communication dans l’espace pédagogique, contexte dans lequel il est un outil puissant pour enseigner. D’autre part, il convoque des qualités personnelles, qui, à un instant donné (à savoir au moment où l’enseignant chante devant les élèves), doivent tendre vers une facilité à s’exprimer selon un mode d’expression non contraint, dégagé de toute inhibition. Ce sont ces mêmes qualités qui, d’après l’analyse des entretiens, portent l’enseignant à assumer des choix de répertoires originaux, proches ou non de sa propre culture musicale et vocale. Le chant se dessine ainsi comme une chaîne dont les éléments constitutifs relèvent de différents domaines de compétences, elles-mêmes déterminées par un ensemble de variables : le parcours musical personnel de l’enseignant, son intelligence du contexte, son propre rapport à la voix chantée, sont autant de variables qui, par les opérations qu’elles conditionnent, font du chant de l’enseignant un *processus* dans lequel se jouent un passé, celui de sa formation initiale, un présent, celui du contexte de la classe et de la relation qu’il installe avec les élèves dans l’instant présent, et aussi un devenir, celui de l’envie, l’énergie pour chanter qu’il peut déclencher chez les élèves. Ces conditions multiples rendent peu aisée la description des attentes.

Parmi les variables ci-dessus énoncées, la technique vocale serait la seule qui puisse donner de la stabilité à la définition du chant, si cette technique pouvait être identifiée. Or, si les discours des IPR défendent tous la nécessité de technique vocale pour l’enseignant, la volonté de ne pas lui donner de couleur esthétique déterminée en est aussi la caractéristique. De là les apparents paradoxes qui

surgissent, selon lesquels la voix, en éducation musicale, relève autant d'une manière (d'une technique) que d'une matière (un donné de l'individu). De là, les questions qui embarrassent – le type de formation vocale – qui dérangent aussi – le choix des répertoires – qui agacent parfois – la qualité musicale des chorales scolaires, la part du chant/la part de l'instrument dans une pratique vocale réussie de l'enseignant en classe. De plus, si la technique vocale est convoquée, son poids dans l'efficacité du chant est contrebalancé, parfois même contrecarré, par l'énorme part donnée à la personnalité de l'enseignant, dont les qualités s'assimilent, dans les discours, à des compétences de « savoir-être³⁷⁷ ». Cette oscillation entre technique et savoir-être est aussi à l'origine du flou qui gagne les contours de la définition du chant de l'enseignant. Le chant en éducation musicale est difficile à penser selon des modèles qui pourraient aiguillonner la conduite vocale de l'enseignant, tant il est appréhendé selon un ensemble de compétences relevant d'une formation vocale parfois improbable (la place du chant dans le cursus de musicien de l'enseignant) et un ensemble de qualités humaines, peu objectivement mesurables, et non nécessairement liées au cursus de formation (mais plutôt à la personnalité de l'enseignant). L'image forte associée à la vocalité d'un enseignant dans les entretiens avec les IPR est celle d'un enseignant « qui ose ».

Quant aux répertoires valorisés, la tendance générale relevée dans ces dix entretiens consiste en la démarcation nette entre répertoires de variété, et répertoire vocal savant, notamment polyphonique. La diversité culturelle valorisée dans les programmes est exprimée, mais la conscience de la difficulté à la mettre en œuvre limite les attentes dans ce domaine. A cette grande démarcation s'associe la dichotomie entre les répertoires familiers des élèves et les répertoires non familiers. La présence des choix sociétaux à travers l'expression de l'influence des médias sur

³⁷⁷ On entend ici par « savoir-être » ce que l'OMS (1993) désigne comme compétences psycho-sociales, c'est-à-dire « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » Les compétences psychosociales sont déterminées à travers les savoir-faire suivants : savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative et avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions.

les choix esthétiques de l'Éducation musicale est récurrente : nous remarquons que sa valorisation dépend de la génération à laquelle appartient l'IPR interrogé, et de son expérience professionnelle. De plus, l'ouverture culturelle des répertoires est toujours exemplifiée par des expériences de chant savant en classe, et toujours valorisées comme des expériences réussies et représentatives de l'engagement de l'enseignant qui les a menées, représentatives de l'enseignant « qui ose ».

La deuxième série d'entretiens, réalisée auprès des formateurs en chant des étudiants de musicologie (Licence 2, Licence 3 et préparation au CAPES), pourra apporter des éclairages, voire des réponses possibles aux zones de flou laissée à certaines questions, notamment à la forme d'indécision relevée entre technique et savoir-être : quelle part est-elle donnée à la technique vocale par les formateurs en chant, comment celle-ci est-elle abordée, quels répertoires pour cette formation sont-ils valorisés ? Les compétences vocales nécessaires en Éducation musicale sont-elles mieux définies par le prisme du professeur de chant ?

5.2 Le chant comme un ensemble de forces contraires : les entretiens avec les formateurs en chant

Compte-tenu de l'orientation de ces questionnements, la grille d'analyse s'est légèrement modifiée. Les répertoires valorisés le seront sous l'angle des répertoires associés au « bon » développement de la technique vocale, les objectifs de formation vocale intégrés à la question des qualités vocales recherchées. Plus encore que dans les discours d'IPR, celles-ci sont associées aux compétences de « savoir-être » et méritent ainsi de rejoindre une nouvelle série de thématiques communes à ces trois nouveaux entretiens : qualités vocales liées à la technique, au savoir-être, éléments de technique vocale valorisés et répertoires associés, rapport au chant chez les étudiants.

5.2.1 *Déterminisme et insaisissabilité : les entretiens E11 et E12*

ENTRETIEN E11³⁷⁸

(formateur en chant Licence 2 et 3)

**« Je ne saurais pas quoi faire avec un garçon qui n'a pas mué,
j'aurais tellement peur d'échouer »**

(1H58 MINUTES; 740 LIGNES)

Présentation

Le formateur interrogé est chanteur professionnel, donne quelques leçons particulières et assure les cours du module « Expression Vocale » dans une université auprès des étudiants de Licence 2^e et 3^e années. Il s'occupe aussi, dans des lycées et internats, d'ateliers de chansons qu'il accompagne à la guitare. Selon ses propos, il est venu au chant « sur le tard », ayant commencé ses études par celles de l'anglais. Son parcours se singularise par une conception empirique de l'enseignement du chant, tout en restant attaché à la tradition de l'art vocal savant occidental qu'il admire. Le discours présente peu de faits atypiques, le ton général étant d'un bout à l'autre très engagé et volubile, alerte, ayant tendance aux longs développements. Par conséquent, l'absence de développement tout comme les rares moments d'hésitation ou de contradictions sont à mettre en perspective avec les questions qui les sollicitent. On relève à deux reprises un procédé de retournement de la question posée à l'adresse de l'enquêteur, indice possible d'une difficulté à répondre pour le locuteur.

Trois grandes thématiques émergent du discours qui évolue par larges vagues successives :

- Le chant comme art complexe par son intrication au texte, et paradoxal, par son caractère spontané et en même temps relevant d'une culture (séquences 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 18)
- Le déterminisme du corps dans le chant (séquences 11, 17, 20)
- L'approche nécessairement pragmatique de la pratique vocale avec les étudiants (séquences 3, 4, 19)

La puissance expressive du chant en fait un art difficile et subtil, oscillant entre déterminisme et insaisissabilité : le déterminisme du corps dans le chant en même temps que son manque de corporéité; le déterminisme culturel et générationnel dans le rapport au chant et tout à la fois la révélation que peut déclencher sa découverte ; les enjeux identitaires du chant mais aussi l'ouverture à d'autres cultures qu'il permet. De l'ordre du sentiment (on relève 43 lexies telles que : *rire, émotion, sentiment, affect, plaisir,*

³⁷⁸ Entretien E11, Annexe 28, p. 718.

intime, larme, amour, amant), le chant a, plus encore qu'un instrument, le pouvoir de *toucher* (séquence 19), en même temps qu'il a pour vocation de revenir à ce que le langage parlé exprime : il est ainsi ancré dans le quotidien (séquence 5 et 15). L'insaisissabilité du chant est particulièrement marquée par la juxtaposition dans le discours de deux séquences contradictoires : quand bien même « *l'expression sincère* » peut se trouver dans le chant de quelqu'un qui n'est pas nécessairement chanteur, (séquence 8), le chant est un art plus difficile encore que l'art instrumental (séquence 9). C'est pourquoi il faut de l'expérience et de la maturité pour comprendre ce qu'est le chant ; c'est ce qu'avoue l'enquêté à la fin de la séquence sur la nature conflictuelle du rapport au chant qui serait propre aux français (séquence 12), rompant alors brusquement le ton de la véhémence tout juste utilisé au profit d'un ton calme et presque en aparté.

La question de la maturité nécessaire pour aborder et comprendre le chant est omniprésente dans le discours, de façon explicite (séquence 1) ou implicite (notamment dans les séquences relatives aux représentations, aux conditionnements culturels et générationnels, à « *l'inculture des étudiants* » dans le domaine de la littérature vocale). Les nombreuses occurrences de la référence « famille » (30 occurrences pour les lexies *fille, fils, père, mère, parents*), de la référence « enfants » (20 occurrences pour les lexies *garçons, petits garçons, gamins*) témoignent en creux de cette préoccupation de la maturité, dont manquent les étudiants, principaux sujets visés par le discours (45 occurrences du terme). Leur rapport à la vocalité est défectueux par leur méconnaissance du répertoire vocal savant, leurs piètres qualités d'écoute (l'aigu des chanteuses tout comme leur *vibrato* sont mal perçus voire rejetés), par leur « *surdité* » au texte littéraire qu'ils ne lisent pas, ainsi que par leurs inhibitions personnelles. Le manque de temps imparti à leur formation en pratique vocale (62 occurrences de mots équivalents à *temps* sont relevés dans l'ensemble du discours) ne permet pas de pallier ces contraintes inhibantes pour les étudiants comme pour le formateur.

Ainsi esquissés, le monde du chant dans sa complexité et celui des étudiants peu familiers de la littérature vocale, ne peuvent se rencontrer que difficilement, même si quelques exceptions surgissent parfois (*l. 133-140*) annoncées comme des « *récompenses* » (*l. 223*). Par conséquent, la démarche de formation décrite est très pragmatique, l'enseignant avance par essais-erreurs ; « *ce qui marche, ce qui ne marche*

pas », « [ce dont il pense que] cela plaira aux étudiants », autant de stratégies décrites avec une grande honnêteté dans les séquences 4, 13, 19 qui révèlent une forme d'impuissance face à la difficulté de la tâche, impuissance très marquée dans la séquence 21 consacrée à la question de l'enseignement du chant à des adolescents lors de la mue. Cet aveu d'impuissance paraît particulièrement emblématique du discours où domine l'expression de la complexité de cet art. L'enseigner dans des conditions collectives (séquence 3), et de plus, à des étudiants peu attirés par le répertoire vocal savant, relève ainsi de la gageure.

Les qualités vocales

Les buts poursuivis sont cependant clairement décrits : chanter juste, en se faisant comprendre, et sans se fatiguer (séquence 15). Cette dernière précision est assez caractéristique de la technique du Beau Chant, mais pas exclusivement. Elle paraît adaptée aux situations d'intense utilisation de la voix que constitue l'enseignement de l'éducation musicale. Les éléments de technique vocale signalés renvoient parfois à des procédés de rééducation vocale (« la technique de la paille³⁷⁹ » est évoquée à deux reprises, l. 77-79, et encore 554-557) parfois à un lexique propre au chant « classique », mais toujours selon des lexies du petit, (« des tout petits sons », des « petits exercices courts », « des petits trucs », « juste faire joindre les cordes »)

Entretien E 11
Relevé des termes spécifiques de technique vocale
<i>Résonance dans le masque</i>
<i>Bouche fermée, arrière du palais abaissé</i>
<i>Technique de la paille</i>
<i>Mémoire proprioceptive</i>

Les qualités vocales ainsi décrites au fil du discours sont peu nombreuses, le critère principal des « *bonnes voix* » relevant ici principalement du timbre. Elles sont aussi indissociablement liées au « savoir-être³⁸⁰ » de la personne qui chante : si on relève 32

³⁷⁹ Technique de rééducation vocale initiée par le phoniatre B. Amy de la Bretèque (1995) et théorisée dans la contribution de PILLOT-LOISEAU, C., QUATTROCCHI, S., AMY DE LA BRETÈQUE, B.. « Travail de la voix sur le souffle : rééducation à la paille, aspects scientifiques et rééducatifs, méthode du Dr Benoît AMY de la BRETEQUE. Unadreo. *La voix dans tous ses maux*, Ortho Edition, 2009, p. 243-249 <hal-00529211

³⁸⁰ La notion de compétence dans un domaine donné se décline en savoirs, savoir-faire ou capacités et savoir-être. Ce dernier terme est assez peu défini selon Perrenoud qui lui préfère l'expression « autres ressources [que les savoirs et des savoir-faire] : attitudes, valeurs, règles intériorisées, un certain rapport au savoir, à l'action, au pouvoir » ; voir PERRENOUD, Ph. *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2001 sur <https://www.unige.ch/fapse/SSE> ; F. Maizieres quant à lui utilise ce que l'Organisation Mondiale de la Santé nomme depuis 1993 « les compétences psychosociales » quand celles-ci

items de signification concernant les qualités liées à la technique vocale, on en décompte 45 relevant du lien entre chant et savoir-être. Réparties selon des attitudes rejetées et des attitudes valorisées, les compétences les plus représentées figurent dans le tableau 19 ci-dessous :

ENTRETIEN E 11			
COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES	Nombre d'occurrences		
	Attitudes -	Attitudes +	Total
Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions	4	1	5
Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique.	6	0	6
Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles.	8	12	20
Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres.	2	27	29
Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions	9	12	21
Total	29	52	81

Tableau 19 - Entretien E11 – Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.

Malgré l'aveu d'une démarche arbitraire, les éléments de technique vocale sont bien cernés ; le modèle technique de référence est volontairement non défini, mais le contexte musical évoqué repose essentiellement sur celui de la musique savante.

Si ambition il y a, c'est autour de l'ajustement possible entre une technique déclarée comme non définie – c'est d'ailleurs l'un des rares épisodes qui génère de l'hésitation (*l. 40 et 75* des séquences 3 et 4) –, et des exercices adaptés aux étudiants et aux conditions d'un enseignement très mince en termes de volume horaire : 8 occurrences du terme *temps* en l'espace d'une trentaine de lignes (*l. 51-80*). Cette démarche empirique est marquée par l'utilisation fréquente du verbe « essayer » (17 occurrences du verbe à la première personne, dont 11 concentrées dans les séquences 3 et 4, *l. 40-93*). La forte contrainte de l'hétérogénéité des compétences techniques ne permet pas de planifier l'enseignement du chant :

« J'essaye de faire, comme je vous dis c'est vraiment du bouche-trou...ceux qui n'ont pas de technique du tout, enfin pas de technique, ceux qui n'ont pas de voix du tout, je leur fais faire un peu de technique. » (*l. 90*)

« J'essaye de toucher à différents...c'est très pragmatique, ce n'est pas une méthode euh, voilà... » (*l. 70*)

font appel (entre autres) à « *savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions* » Définition OMS, 1993. Ces dernières ressources semblent de près ou de loin appropriées aux savoir-être évoqués dans le discours du professeur de chant.

« Je suis très euh, très pragmatique, si quelque chose marche c'est bon, si quelque chose ne marche pas, ce n'est pas bon (l. 74)

« J'essaye de trouver un truc qui va leur donner l'idée que... » (l. 76).

Les répertoires décrits relèvent tous de la musique savante occidentale, quand bien même il est annoncé que le répertoire fréquemment distribué relève du jazz et de la comédie musicale (l. 290).

Sous le signe de l'empirisme, tant au niveau de la démarche de formation que dans la conception du chant, cet entretien oscille entre déterminisme et insaisissabilité. Le chant y est décrit à nouveau comme le lieu de forces contraires qui, une fois contournées, se rencontrent au bénéfice de l'expression, de la communication, du plaisir de chanter. La part accordée à l'aisance personnelle, le déterminisme de celle-ci sur la qualité expressive du chant, viennent renforcer l'idée déjà rencontrée dans les entretiens précédents. Elle semble même prévaloir sur le savoir-faire technique qui, tout en s'appuyant sur des répertoires du Beau Chant, est réduit à ce que les IPR pourraient appeler *un minimum* : justesse, timbre (respiration) et confort vocal. L'entretien suivant rend plus prégnante encore cette tendance.

ENTRETIEN E12³⁸¹

(formateur en chant)

*«Le chant pour les enseignants, ce n'est pas une question de qualité de voix...
c'est surtout être là physiquement »*

1H ; 230 LIGNES

Présentation

L'entretien a lieu dans un conservatoire d'arrondissement parisien dans la classe de chant du professeur interrogé, qui, durant l'entretien, restera assise au piano. L'enquêtrice a en charge ponctuellement depuis le début des années 2000 des étudiants préparant le CAPES, elle a même formé en chant des Professeurs d'Ecole 2^e année (PE2) ce qui lui apporte une expérience de la formation dans le contexte de l'enseignement général, particularité intéressante pour la présente recherche.

Le ton est d'une façon générale assez hésitant, mais tout autant ponctué par la conviction des idées, voire un certain lyrisme qui provoque à deux reprises des « accidents ». Les contradictions que nous analysons plus bas donnent un éclairage aux

³⁸¹Entretien E12, Annexe 29, p. 735.

thématiques qui les inspirent. L'ensemble du discours se place alors sous le signe du conflit, transformant ces thématiques en problématiques.

La spécificité de ce discours réside dans l'impossibilité affichée pour l'enquêtée de ne pas calquer sa posture de professeur de chant sur celle de formateur en chant, quand bien même les besoins de formation pour les étudiants préparant l'épreuve de chant au concours ont été bien mesurés (séquence 1 et 2). Ainsi, les épisodes décrivant les procédés de formation (*l. 72-76 et 79-85*) esquissent le tableau d'un cours de Conservatoire, tant par leur contenu technique que par la relation interpersonnelle qui est évoquée. Le glissement voire la confusion dans la distribution nominale est un indice fort de la prégnance du filtre « classe de chant », notamment dans la séquence 5 ; si l'enquêtée y annonce que son travail de professeur de chant (« *mon travail à moi* », est mis à part, du fait du cours collectif, tous les apprenants sont désignés « *élèves* » (*l. 72-76*), laissant supposer qu'il ne s'opère pas de distinction entre les élèves (de la classe de chant) et les étudiants (en formation initiale), et par conséquent, ni entre le professeur de chant et le formateur. L'oscillation entre les pronoms « nous » et « on » (*l. 83-85*) peut être considérée comme l'expression d'une absence de frontière entre les différents types de professeurs (professeur de chant et professeur d'éducation musicale) entre les différents types d'apprenants (élèves et étudiants). Si les frontières entre les individus sont mal délimitées dans les situations d'enseignement, la formation initiale en chant se confondant avec le cours de chant en Conservatoire, la posture de l'enseignant, d'éducation musicale ou de chant, apparaît comme en négatif de celle du chanteur en représentation face à son public. L'épicentre du discours repose sur cette façon « d'être là » devant les élèves/public, et même « *d'aspirer* » son public (séquence 4); la métaphore est si puissante qu'elle est à l'origine de la technique vocale développée ici, à savoir celle du souffle, seul élément susceptible de donner de l'aisance à la personne (*l. 96, l. 111*). Les étudiants sont inmanquablement des « *élèves* », et constituent un public devant lequel le professeur-chanteur est en représentation (*l. 143*). A travers l'effet de représentation de soi se joue un rapport au corps sensuel, contrebalancé dans le discours par le recours au modèle de la déclamation plutôt que celui de l'art lyrique.

Dans les deux entretiens de professeurs de chant s'opère une fusion entre le chant et la parole parlée. Ici, c'est le recours au modèle de la déclamation qui évoque cet

attachement. S'agit-il du chant comme « parole chantée » ? De fait, ici, s'opère à plusieurs reprises un glissement lexical du « chanter » au « parler » (l. 129- 132).

Le discours fait émerger deux grands domaines du chant : la question de la posture que sollicite le chant, considérée comme l'élément le plus important pour l'enseignant, et celle de la technique vocale, considérée comme une nécessité pour le métier. La posture se décline de plusieurs façons :

- Voix ou pas, il faut « être bien » devant les élèves (séquence 4) « être là » devant les élèves (séquence 6)
- Parler, c'est être en représentation (séquence 8)
- Chanter, c'est montrer son plaisir (séquence 10)

Le problème de la technique vocale est abordé à travers la question du répertoire de variété la technique de la respiration ou encore à travers la grande difficulté que représente l'épreuve « chanter en s'accompagnant » au CAPES. Compte tenu du danger de surmenage vocal que représente la profession d'enseignant en éducation musicale, « *on est obligé d'avoir, de retrouver une, ...la façon classique de chanter.* » Implicitement, la technique classique est donc considérée comme la solution pérenne pour l'enseignant. Cependant, c'est sous la forme d'une version considérée comme plus adaptée au contexte de l'enseignement, celle de la déclamation, qui semble satisfaire le professeur de chant : « *Pour moi la base, c'est plutôt, cette, cette...façon de, de...déclamer. Voilà, c'est la déclamation. Plutôt.* ». Le vocabulaire technique utilisé est ainsi peu développé comme le montre le tableau ci-dessous :

Entretien E12
Termes spécifiques de technique /physiologie vocales
<i>L'assise du souffle</i>
<i>Appuyer, être en voix de poitrine</i>
<i>Envisager la prise d'air, aspirer la voix</i>
<i>souffle, bouche et articulation, palais, résonateurs, oropharynx</i>

Les contradictions

Le procédé d'alternance entre l'hésitation et le lyrisme que nous avons signalé fait écho à celui de la contradiction. Celle-ci rend certains sujets abordés plus prégnants que le temps qui leur est imparti dans le discours ne pourrait le faire croire. Si la question de la posture de l'enseignant est défendue comme « *ce qui est le plus important* » (séquence 6), quand « *chanter plus ou moins bien, peu importe, il faut être là* » (séquence 6) ou encore quand « *tout le monde peut s'en sortir techniquement* »

(séquence 6), la séquence 7 annonce la technique comme « *le plus important* » et « *qu’il faut absolument que [les enseignants] essayent de chanter avec une voix... classique, une technique classique* » (l. 137). La « *technique classique* » s’appuie sur la technique du souffle, sans laquelle la voix ne pourrait « *être là* » (l. 94, 96). Elle nécessite un enseignement, tout autant qu’elle repose sur la volonté d’attirer le public à soi.

Les séquences 6 et 7, par leur longueur et par la concentration des contradictions qu’elles présentent, mettent en avant la difficulté pour l’enquêtée à trancher entre la posture (« *être là* », avec comme corollaire : « *tout le monde peut s’en sortir techniquement* », l. 90) et la technique (« *la technique, c’est le plus important* », l. 113). On relève 36 items de signification « technique vocale », contre 71 « compétences psychosociales ». Parmi ces dernières, ce sont, comme dans l’entretien précédent, les compétences intra- et interpersonnelles qui dominent, comme le montre le tableau 20 ci-dessous :

ENTRETIEN E 12			
COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES	Nombre d’occurrences		
	Eléments inhibants dans le chant	Attitudes +	Total
Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions	0	2	2
Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique.	0	0	0
Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles.	7	11	18
Avoir conscience de soi et avoir de l’empathie pour les autres.	16	26	42
Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions	8	1	9
Total	31	40	71

Tableau 20 : Entretien E12 – Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.

Si la « *présence* » est considérée comme déterminante dans l’efficacité du chant de l’étudiant futur enseignant, et occupe la majeure partie du discours, l’injonction d’une technique de chant « classique », même sous une forme qui paraît à la locutrice plus adaptée au contexte, donne à la technique vocale savante occidentale un rôle de premier ordre. Dans cet entretien comme dans le précédent, les compétences de savoir-être sont considérées comme déterminantes, mais ne détrônent pas pour autant la technique vocale qui émerge sous l’aspect de modèles réduits et adaptés au contexte : la technique du souffle inspirée des pratiques rééducatives en phoniatry pour timbrer la voix (entretien E 11), la technique de la déclamation pour projeter la voix (entretien E

12) ; dans le premier cas, la technique évoquée n'est certes pas l'exclusivité du Beau Chant, mais les répertoires qui y sont associés relèvent tous du chant savant. Dans le second cas, si les répertoires sont peu évoqués au profit de l'improvisation vocale, la référence au chant savant occidental passe par le recours à la valorisation de la technique déclamatoire. Quand bien même les deux personnes interrogées connaissent bien le milieu de l'Éducation musicale, leur formation de chanteur est un facteur d'influence fort, dont on pourra mesurer davantage l'importance dans le dernier entretien de cette série.

5.2.2 *Le chant comme lieu de conflit entre compétences techniques et savoir-être : l'entretien E13*

ENTRETIEN E13³⁸²

(Formateur en chant Licence 3)

« *On pourrait faire des vrais profs de musique vraiment chanteurs* »

(65 MINUTES ; 524 LIGNES)

Présentation

Parmi les trois entretiens menés auprès de professeurs de chant, en charge de la formation vocale des étudiants de musicologie, celui-ci présente une spécificité, liée aux fonctions de l'enseignant interrogé : si celui-ci est chanteur de formation et assure à ce titre un cours de « pratique vocale individuelle » auprès des étudiants de L2 et L3, il est aussi, depuis neuf ans au moment de l'entretien, professeur d'éducation musicale dans un collège où il a monté ce qu'il appelle une « option vocale » ; il est par ailleurs membre du jury de l'Agrégation externe. On peut donc penser que ce jeune enseignant, dont les quelques dix années d'ancienneté permettent un premier recul par rapport à sa profession, nourrit un bon rapport au chant et au métier de professeur d'éducation musicale. Il a le profil d'un enseignant en réussite et jouit d'un espace de reconnaissance au sein de son établissement, mais aussi de l'Institution. S'il est interrogé en tant que formateur en chant auprès d'étudiants de L2 et L3, tous les différents aspects de sa pratique professionnelle qui se révèlent au fil des séquences de son discours, apportent un éclairage particulièrement adapté à notre problématique.

Le ton est d'une façon générale déterminé, la démarche d'enseignement décrite ainsi que les convictions personnelles fortement implantées à la fois dans la syntaxe,

³⁸² Entretien E13, Annexe 30, p. 742.

dans l'emploi du « je » (222 occurrences), et dans l'utilisation privilégiée de lexies telles que *vraiment / vrai* (26 occurrences), *uniquement, simplement* (5 occurrences), *justement* (7 occurrences), *oui* (29 occurrences). Cette détermination est aussi marquée par l'utilisation d'un nombre d'expressions révélant une pensée oppositionnelle, telles que le « *chant savant / la musique « autre », « ce qui est jeune / ce qui est vieux », « il y a neuf ans / aujourd'hui », « les bons professeurs de chant / les mauvais professeurs de chant », « les garçons / les filles », « la pratique / la théorie », « le cours comme coulisse du chant / l'évaluation comme vrai concert », « les autres étudiants / les miens »*. On remarque que par trois fois, certains mots sont prononcés haut et fort en détachant chacune des syllabes : *AU-CUNE* [connaissance du répertoire vocal savant chez les étudiants], *IN-DIS-PEN-SABLE* [la pratique du chant choral], *CA-TAS-TRO-PHIQUE* [la représentation qu'ont les étudiants de musicologie du métier de professeur d'éducation musicale].

Ces trois exclamations de caractère injonctif sont en étroite relation avec ce que révèle un second niveau d'analyse : la technique d'une part, et l'aisance personnelle de l'enseignant d'autre part sont décrits ici comme deux blocs irréductibles qui, comme nous allons le démontrer, ont du mal dans le discours à se rencontrer ; par extension, on peut penser que dans l'esprit du locuteur, cette association technique/aisance personnelle soit une source de conflit. C'est là un enjeu fort de la problématique de recherche : une technique vocale chez un enseignant d'éducation musicale ne pourrait se passer, selon le discours analysé, d'une forme d'aisance personnelle. Cependant, cette dernière ne peut se substituer à la technique.

Technique vocale ou aisance corporelle

L'attachement personnel du locuteur à la technique vocale savante occidentale, défendue comme une technique pérenne et nécessaire à tout métier de la musique quel qu'il soit, technique qui par conséquent s'adosse à la littérature musicale « classique », engendre la description d'un enseignement du chant bien planifié, structuré selon une réflexion et une connaissance personnelles à la fois du chant et des besoins dans ce domaine de l'Éducation musicale (séquences 4, 10, 11, 12, 13, 14 puis 17, essaimé dans les séquences 18, 19, et 23). Cette description technique représente un peu plus du tiers du discours. D'autre part, l'importance accordée à une forme de savoir-être personnel qui permettrait d'être à l'aise avec sa voix chantée, tant pour l'enseignant que pour les

élèves et/ou les étudiants, est longuement traitée dès le début de l'entretien et concerne les séquences 2, 3, 5,6, 7, 18, 20, 22, 23, soit presque la moitié du discours. Or, ces deux grandes thématiques semblent entrer en conflit dans le discours dès lors que celui-ci évoque le contexte de l'enseignement auprès des élèves, et non plus des étudiants (séquence 23 : Savoir se débrouiller quand on est professeur d'éducation musicale). En effet, quand ces deux idées – technique vocale et aisance personnelle – s'imbriquent dans une même proposition, elles provoquent de la confusion, voire des contradictions. Cette forme de confusion se manifeste particulièrement quand est décrite une technique de travail avec les adolescents, dans le cadre du dispositif du Créa d'Aulnay-sous-bois³⁸³, où la voix est spontanément et systématiquement incorporée au geste et à l'intention, par des enseignants qui sont « *tous plus ou moins chanteurs (...) qui font de tout, qui savent tout faire* »³⁸⁴ (l. 397) sans être des techniciens du chant, et, de plus, sans avoir « *énormément d'heures dans la semaine [avec les élèves]* » (l. 389). Cette façon de chanter « *développe la tessiture, la puissance, ça les fait placer, on ne sait pas trop comment, mais ça les fait placer leur voix* (rires) » (l. 429-430). Ainsi, en énonçant cette dernière phrase à voix basse et hachée par le rire, c'est l'intégralité du discours sur la technique vocale savante tout juste proféré qui bascule : l'aisance corporelle et gestuelle serait à l'origine du niveau vocal « *impressionnant* » des élèves soumis à cette technique de travail. En une phrase, dite à mi-voix, c'est la conviction longuement exprimée d'une technique vocale adossée à la culture savante qui est remise implicitement en cause.

Ce conflit ne se résorbe pas dans la troisième idée forte de l'entretien : la nécessité, certes difficile pour l'enseignant, de se « débrouiller » (dernière séquence) ; plus qu'une dialectique possible entre son bagage et « *sa manière d'être devant les élèves* », cette forme d'autonomie de l'enseignant que marque l'expression « se débrouiller » est évoquée comme une forte contrainte, que les systèmes de formations continueraient d'ignorer (séquence 23).

³⁸³ Le Créa d'Aulnay-sous-Bois est une structure associative dirigée par l'ancien conseiller pédagogique en éducation musicale Didier GROJSMAN ; elle accueille les enfants à partir de l'âge préscolaire jusqu'à la majorité pour monter des spectacles de comédies musicales en français

³⁸⁴ En fait, l'équipe qui fait travailler les enfants du Créa constitue une véritable ruche de professionnels de la voix, de la danse, de la mise en scène, et d'excellents accompagnateurs.

Ainsi, les compétences psychosociales auxquelles revient ici la faveur se sont déplacées, par rapport aux deux autres entretiens : c’est dans la pensée créative et la pensée critique que peut s’enraciner la nécessité de « se débrouiller » :

ENTRETIEN E 13			
COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES	Nombre d’occurrences		
	Attitudes -	Attitudes +	Total
Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions.	1	2	3
Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique.	0	23	23
Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles.	11	12	23
Avoir conscience de soi et avoir de l’empathie pour les autres.	4	6	10
Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions.	2	7	9
Total	18	50	68

Tableau 21 - Entretien E13 - Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.

En revenant sur la même idée que celle qui l’avait ouvert – l’insuffisance de la formation en chant qui, de fait, se résume à une initiation – l’entretien semble exprimer une forme d’impossibilité de dialogue entre le bagage technique, musical, et le savoir-être devant les élèves, tant ce sens de la « débrouillardise », qu’on pourrait nommer liberté et autonomie, incombe, dans l’esprit du locuteur, à la formation initiale.

Les faits atypiques

Le rire, l’indignation, le contournement des questions, le flottement, les contradictions

Le principal fait atypique est celui du rire dont on relève 29 apparitions, qui accompagne ça et là les propositions ; on remarque qu’il peut être un commentaire : celui d’une incohérence tacite dans le propos, de l’expression d’une difficulté liée au métier ou à une situation personnelle, ou encore en contrepoint d’une exclamation de caractère injonctif. L’absence de rire dans l’écoulement des phrases est relevée lors de la description admirative dans la séquence 22.

L’indignation apparaît lors de l’évocation de l’absence de connaissances des étudiants dans le domaine vocal savant occidental.

On relève deux moments de contournement et/ou de retard de la réponse, au sujet des répertoires à préciser : (séquence 14 : l’évaluation du chant, épisode d-, séquence 21, épisode e-).

Les moments de confusion et/ou de discours implicite concernent les aspects suivants :

- L'évocation de la formation,
- La nécessité de se « débrouiller » quand on est professeur d'éducation musicale (séquence 23)
- La part de connaissance en technique vocale et la part de ressenti dans l'aide aux élèves lors de la mue (séquence 23, épisodes e- à j-), deux aspects de la mission de l'enseignant qui vont jusqu'à la contradiction dans l'énoncé du discours (épisodes g- en contradiction avec l'épisode i-).

La confusion et les contradictions sont en relation étroite avec ce qui pourra plus tard dans l'analyse être identifié comme une forme d'infaisabilité du métier.

Les qualités vocales décrites correspondent à des attentes relevant d'un modèle vocal savant occidental. Ce modèle vocal s'appuie de façon très cohérente sur une technique dont la description, en termes de vocalises et/ou d'échauffements, ainsi que des répertoires à laquelle elle s'adosse, renvoie au chant savant occidental.

Les vocalises, les échauffements, la technique

On relève dans l'ensemble du discours plusieurs occurrences de termes spécifiquement techniques tels que :

Entretien E 13	Occurrences des termes techniques
Soutien (soutien vocal)	11
Phrasé	5
Placement	9
<i>Legato</i>	5
Respiration abdominale	2

La technique vocale est détaillée selon la description de gestes vocaux enracinée dans une connaissance de la physiologie de la voix et de ses mécanismes, et dans une pratique du chant savant occidental. Ces propos rejoignent ceux qui émanent actuellement d'une branche de la pédagogie du chant en milieu spécialisé, telle que la représentent R. Expert ou Paolo Zedda³⁸⁵.

Dans ce contexte, le répertoire savant, même si le locuteur avoue son grand intérêt pour la chanson, est le plus largement cité. Nous remarquons que ce qui est appelé ici « *la musique actuelle* », désigne plutôt la chanson populaire de variété. La composante

³⁸⁵ Robert Expert et Paolo Zedda sont deux chanteurs et professeurs de chant en enseignement spécialisé qui développent dans leur pédagogie des démarches associant connaissances physiologiques et résultat sonore recherché. Voir HENRICH-BERNARDONI, N, *La voix entre sciences et pratiques*, De Boeck, 2014.

« Chanter tout » qui fait surface dans ce discours, revient à chanter autre chose que de la musique savante, notamment des musiques populaires tonales.

La grille d'analyse répartie en quatre catégories – qualités vocales/ technique vocale (échauffements, vocalises) et répertoires associés, rapport au chant des étudiants – fonctionne pour toute la première partie de l'entretien. En somme, les items relevés dans ces catégories sont ceux du professeur de chant qui parle.

Cependant, comme nous l'avons signalé dans l'analyse des faits atypiques, à un peu plus de la moitié de l'entretien, le discours plutôt tranché sur la technique vocale bascule vers l'évocation enflammée d'une technique de travail reposant sur l'association systématique de l'émission vocale au geste expressif, une forme d'incorporation – au sens littéral du mot – de la voix au geste³⁸⁶ ; le surgissement de ce mode de travail vocal semble sollicité par l'évocation du métier de professeur d'éducation musicale et les représentations qui, chez les étudiants, lui sont liées (séquence 21). Implicitement, c'est l'entrée des élèves dans le discours qui fait tout basculer. Il semble que se révèle ici toute l'ambiguïté du chant dans l'éducation musicale : la technique vocale savante peut être défendue et justifiée d'un point de vue didactique et professionnel, non seulement en tant que technique pérenne pour la formation de la voix de l'enseignant, mais aussi pour apprendre à faire chanter. Toutefois, dès lors que le professeur de chant cède la parole au professeur d'éducation musicale, les référents semblent se brouiller : le décor de la scène se substitue à celui de la classe, savoir chanter est assimilé à savoir s'exprimer autant corporellement que vocalement, les répertoires ne sont plus cloisonnés. Ainsi, il s'opère dans la syntaxe des glissements successifs des étudiants aux professeurs d'éducation musicale, en passant par les élèves, glissements qui font émerger l'idée selon laquelle le chant en éducation musicale est affaire de compromis entre, d'une part, le bagage relevant d'une technique vocale savante et, d'autre part, le savoir-être personnel de l'enseignant devant les élèves.

Pourquoi l'évocation de ce compromis entre le bagage vocal et les compétences de savoir-être de l'enseignant sollicite-t-il cette confusion ? Pourquoi l'évocation de la liberté et de l'autonomie de l'enseignant provoque-t-elle cette forme de révolte ? La

³⁸⁶ Modalités de travail dont s'est saisi le *Créa* d'Aulnay sous bois ; celui-ci pratique cette technique auprès d'adolescents, et la diffuse par le biais de formations d'enseignants, dont la personne ici interrogée a bénéficié.

volubilité, une certaine confusion, voire des contradictions dans un discours jusque là très structuré, sont-elles l'expression de la difficulté de la mission de faire chanter ? Nous faisons l'hypothèse que ce qui est plaidé ici, c'est que soit reconnue et nommée cette difficulté ; s'il faut « *réfléchir sur la formation propre* [des professeurs d'éducation musicale] », c'est dans l'idée d'y rendre explicite la nécessité de ce compromis.

5.2.3 *La dualité technique/savoir-être*

La grande importance accordée à la technique vocale issue du répertoire savant occidental dans ces trois entretiens avec des professeurs de chant est mise en tension avec la force des qualités de l'ordre du savoir-être, pressenties comme essentielles à l'activité de l'enseignant et tout aussi déterminantes que difficilement mesurables : le peu de prise qu'un formateur peut avoir sur ces qualités rend la mission de formation difficile. Chez les IPR, cette force se concentre dans l'image des enseignants « qui osent » et qui, par l'intermédiaire de la théâtralité du chant, l'aisance à se mettre en avant, adoptent des stratégies originales et adaptées aux objectifs de l'Éducation musicale. C'est dans ce sens que le « *charisme* » maintes fois évoqué dans les entretiens d'IPR est sans doute à entendre. Cependant, toute la difficulté du chant en éducation musicale est accentuée par le fait qu'à la technique et au savoir-être doit s'ajouter la « débrouillardise » comme le clame l'entretien E13, et trouver d'autres moyens que le chant pour faire chanter. C'est le sens que prend la dernière série d'entretiens menés avec les conseillers pédagogiques.

5.3 La liberté intrinsèque du chant : les entretiens avec les conseillers pédagogiques en éducation musicale

La notion d'autonomie nécessaire pour enseigner le chant en éducation musicale – c'est-à-dire la capacité à régler seul des difficultés – qui surgit dans l'entretien E13, nous conduit à l'idée du chant dans une de ses dimensions les plus complexes, ce que nous appelons la liberté intrinsèque du chant, celle d'ajuster à soi les différentes pratiques rencontrées lors du parcours de l'enseignant. Le premier de cette dernière

série d'entretiens, au-delà de son caractère historique précieux compte tenu de la période d'exercice de la personne interrogée, montre que les préoccupations dans ce domaine sont aussi prégnantes d'une génération à l'autre, quelle que soit la formation vocale reçue. Si, en 1975, « *la question des qualités vocales, on n'y pensait même pas, ça ne se posait pas comme question* », il fallait beaucoup d'imagination, de travail et d'intérêt personnels pour faire chanter les élèves. L'impression qu'une forme de tâtonnements, d'avancée par essai/erreur est inhérente à la pratique vocale conforte l'idée plus largement évoquée dans le dernier entretien de la série (Entretien E15), selon laquelle il existe dans le chant une liberté, celle d'adapter à soi les outils pour chanter.

Le nécessaire pragmatisme qui caractérise l'action des conseillers pédagogiques donne une nuance supplémentaire à la question des modèles vocaux valorisés dans l'éducation musicale. Si le contexte de ces deux derniers entretiens est différent de celui de la formation à l'université (Entretien E11, E12 et E13), il est très proche de celui des IPR. Aussi, la stratégie d'analyse s'appuie-t-elle sur la même grille que pour les dix premiers entretiens : après une analyse intrasubjective de chacun des deux discours, sont relevées leurs thématiques communes : qualités vocales, rapport au chant des enseignants stagiaires, profil vocal attendu et répertoires valorisés.

ENTRETIEN E14

(Conseillère pédagogique)³⁸⁷

« *En chant, il fallait se débrouiller tout seul* »

(1H15 MINUTES ; 438 LIGNES)

Présentation

Monique Lenoble est née en 1931 à Vierzon, elle obtient le CAEM dans les années soixante, est professeur d'éducation musicale jusqu'en 1972, et, à partir de 1972 jusqu'à sa retraite en 1991, enseigne à l'Ecole Normale de Clermont-Ferrand. L'entretien est ici assez atypique en ce que les thématiques émergentes ne répondent que partiellement à celles que prévoit la grille d'entretien jusque là utilisée.

Le discours est marqué par un double mouvement entre un manque de formation vocale adaptée à la voix des enseignants et des élèves, et la force de faire chanter quelles que soient les conditions (même en cas d'aphonie). Par conséquent, l'entretien

³⁸⁷ Entretien E14, Annexe 31, p. 755.

déroule jusqu'à la fin l'idée qu'en chant, « *il fallait se débrouiller tout seul* »³⁸⁸ parce que la « *voix en tant que telle, on ne s'en occupait pas* » (l. 437), les qualités vocales « on n'y pensait même pas, cela ne se posait pas comme question (l. 16).

En dehors de la nécessité absolue « d'entendre », les qualités requises s'appuient en majorité sur de nombreuses variables indépendantes : la personnalité de l'enseignant, les conditions d'enseignement, le potentiel vocal de chacun. La pratique du chant est donc décrite prioritairement dans son pragmatisme, une pratique par petites touches, cherchant à s'adapter aux circonstances, mais puissamment motivée par la conviction que le chant, notamment le chant choral, est la clé de l'enseignement collectif musical. Le chant est décrit comme une pratique aimée des élèves, un outil puissant d'apprentissage, au service d'une valeur récurrente dans l'entretien, celle de la démocratisation de l'accès à la musique ; la force du lien affectif que soude la pratique musicale entre l'enseignant et les élèves, y compris leur famille est contrebalancée dans le discours par l'incapacité à dire ce qui est transmis réellement par le chant.

Ainsi, les thématiques fortes de l'entretien sont :

- l'élaboration intuitive des outils d'apprentissage en chant
- le sentiment d'un manque très important dans la préparation des enseignants pour faire chanter et protéger leur propre voix
- la volonté de démocratisation de l'accès à la musique
- la dimension affective de tout ce qui entoure le chant et l'Éducation musicale

Les qualités stabilisées d'un enseignant d'éducation musicale reposent sur son oreille et sa volonté de transmettre. La valeur « morale » du chant, si elle existe, est en fait motivée par la valeur esthétique : l'expression d'humilité face aux grands compositeurs qui surgit aux trois quarts de l'entretien (l. 362) en est, selon nous, l'indicateur³⁸⁹.

Les répertoires

Les chansons folkloriques, les chants écrits spécifiquement pour les élèves (ceux de Jean Naty-Boyer, Jacques Douai), sont présentés comme bien adaptés à l'éducation musicale. Les chansons populaires phonographiques d'alors, « *après 68* », marquées par une forme d'engagement que symbolise la référence à Bob Dylan (l. 208) ou par leur épaisseur poétique à laquelle renvoie la chanteuse Barbara (l. 209-210), font écho à la

³⁸⁸ Idée que, pour d'autres raisons, l'on a relevée dans l'entretien E13 mené avec la personne la plus jeune de tous les enquêtés, (enseignant d'éducation musicale et formateur en chant à l'université).

³⁸⁹ C'est de plus un moment de fait atypique où l'enquêtée s'exprime par le signe d'une adresse toute personnelle à nous-même (par l'utilisation du prénom), indiquant par là la nature intime de la conviction et de l'attachement ressenti. (l. 360-362).

volonté de pragmatisme et à la recherche d'efficacité fortement exprimée dans cet entretien.

ENTRETIEN E15³⁹⁰

(Conseillère pédagogique)

«Il fallait trouver d'autres choses que la simple pratique vocale pour que les élèves aient envie de rentrer dans le chant»

(2H15 MINUTES ; 862 LIGNES)

Présentation

Cet entretien est mené auprès d'une enseignante ayant exercé ses fonctions de conseillère pédagogique en éducation musicale quelques années après l'obtention du CAPES en 1986, durant une dizaine d'années. Elle est actuellement enseignant-chercheur et a la responsabilité de l'organisation du Master MEEF Mention 2³⁹¹ éducation musicale, master dans lequel par ailleurs elle enseigne. Sa connaissance du second cycle et sa réflexion sur l'éducation musicale sont très approfondies et constituent le cœur de sa recherche. À ces activités s'ajoute une pratique de guitariste dans le domaine de la musique traditionnelle d'ensemble, répertoire qu'elle enregistre aux côtés d'un groupe instrumental. L'ensemble du discours est très réfléchi, les moments de mise en question, voire de doute qui en émergent reflètent autant le degré élevé d'honnêteté intellectuelle que la complexité des problématiques soulevées. Cette posture propre à celle du chercheur ne contraint pas pour autant l'émergence, à un peu moins de la moitié de l'entretien, d'un long moment d'émotion forte déclenché par l'évocation des concerts ou spectacles chantés réalisés lors de ses années d'enseignement en collège ; ce souvenir agit comme un déclic faisant « décoller » le discours qui, jusqu'à la fin, maintiendra ce haut niveau d'intensité.

Dans le domaine de la pédagogie vocale, cinq grandes idées structurent cet entretien :

- Le recours à d'autres moyens que la voix pour faire chanter,
- La contribution du corps et de la mise en espace du son dans la qualité du résultat vocal,
- La confrontation de la technique vocale savante et celle du chant traditionnel³⁹² dans les choix de formation,

³⁹⁰ Entretien E15, Annexe 32, p. 765.

³⁹¹ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ; mention 2 : dans le cadre du second degré, à savoir collège et lycée.

³⁹² Nous nous référons à la catégorisation de RICE, selon lequel la musique traditionnelle se rapporte à la musique de tradition orale. RICE, T. « Est-il possible d'écrire l'histoire des musiques de tradition orale ? »

- Le chant en classe pensé comme un processus de travail dont le maillon final est le spectacle de chant.

La réflexion sur le chant est d'autre part éclairée par une vision plus sociologique, une approche dont l'importance n'est pas tant marquée par la longueur de son développement que par sa place finale dans le déroulement de l'entretien.

S'il n'y a pas que le chant du professeur pour faire chanter (séquence 5,12, 19, 26), il est nécessaire pour enseigner le chant en éducation musicale d'avoir recours à d'autres moyens, comme l'accompagnement instrumental acoustique ou informatique, (séquence 12, épisode c) mais aussi au corps, (séquence 7) « *nouvel instrument [pour le professeur d'éducation musicale]* »; par l'effet de diversion que produisent les déplacements, la mise en mouvement du corps pendant le chant fournit à la voix l'écran dont elle a besoin pour se protéger de l'inhibante sensation de mise à nu, et ainsi s'épanouir (séquence 9). Aussi, le rôle de l'enseignant est-il « *d'inviter les élèves à laisser-faire la voix* » et d'accompagner les élèves dans ce lâcher-prise (séquence 11). La qualité sonore de la voix mise ainsi en espace (séquence 10), participe de cet autre élément moteur qu'est le plaisir qui s'installe. Le plaisir de « *la voix brute des individus* », à travers laquelle peut se reconnaître son authenticité (*l. 612*), est, dans le discours en présence, à l'origine d'une forme de concurrence entre la musique vocale savante occidentale et le chant dit « traditionnel », dont les seuls exemples donnés sont ici « *le chant d'Europe du Sud* », « *les polyphonies béarnaises ou de la Bigorre* » « *les polyphonies corses* » ou encore le chant diphonique. La tendance à mettre en avant le caractère émancipateur du chant traditionnel laisse entendre que la technique vocale savante, cherchant à « *lisser le timbre* » est plus inhibante pour la voix, conditionne davantage l'oreille (séquence 4, épisode g, séquence 23, épisode d). Tout comme la question de l'improvisation, qui à plusieurs reprises dans le défilé du discours fait suite à celle de l'aisance du chant (séquence 7, épisode c, séquence 26, épisode f), le travail pédagogique qui se greffe autour de la voix chantée est actionné par un principe unificateur, venant irriguer toutes les thématiques abordées. Ce principe est celui d'une forme de liberté, non pas une liberté revendiquée, mais une liberté intrinsèque du chant et de la pédagogie qui l'accompagne : inviter les élèves à « *laisser faire le corps qui cherche sa route* », chercher aussi, en ce qui concerne les enseignants, à « *être à l'aise*

pour faire chanter [les élèves]» – par exemple, transposer le chant en fonction de la connaissance de ses propres limites – envisager le chant comme une façon parmi d’autres pour faire de la musique en classe.

Qualités vocales

Ainsi les qualités vocales valorisées sont-elles tout autant attribuées à la technique vocale de l’enseignant qu’à la liberté d’ajuster à soi cette technique, afin de trouver des solutions pour faire chanter les élèves. Dans cet esprit, le récit que fait l’enseignante de ses propres pratiques pédagogiques (*l. 175 et suivantes*) laisse deviner une façon de s’approprier certaines méthodes, de choisir ce qui, dans sa propre formation, une fois revisité et adapté à elle-même, va déterminer ses outils pédagogiques :

« Je disais aux stagiaires que cela me correspondait, c’était à eux après, de trouver leur propre façon de...je n’ai jamais imposé de faire comme ça » (*l. 203-206*).

Cette liberté d’adapter à soi ses outils pour chanter et faire chanter (séquence 10, épisode d) apparaît dans le discours comme une nécessité de la pédagogie de la voix au collège, une dimension que l’enseignant doit s’approprier et nourrir de ses propres ressources de musicien. Ainsi, « *chacun doit faire ses propres trucs* » (séquence 8, épisode b), et accéder à « *une pratique dans laquelle [l’enseignant] se sent bien* » (séquence 9, épisode c).

La dimension éminemment individuelle de la pédagogie du chant qui est suggérée là (on relève 5 occurrences du pronom personnel *moi* dans les séquences 8 et 9, apparaissant en rafale entre les lignes 201 et 208) est aussi une facette de sa complexité, impliquant non seulement le goût de l’enseignant pour la voix quelle qu’elle soit, son rapport à la voix, à sa propre voix, son désir de transmettre. Une complexité dont l’ampleur est alors marquée dans le débit par le surgissement de nombreuses petites exclamations (séquence 25), seul endroit du discours où ces faits atypiques de langage se concentrent :

« Est-ce qu’on aime sa propre voix ? Et si on ne l’aime pas, comment on se débrouille avec cela ? ... ça c’est un vrai problème...j’en parle d’autant plus facilement que pour moi, ce n’était pas évident mon rapport à ma propre voix...pfouh ! ...à part le fait que je chante juste, ça j’en ai bien conscience, donc là-dessus je me sens solide, j’ai confiance en moi mais après euh...pfouh !...je sais où sont mes difficultés, je les vois venir, je les vois arriver (*rires*) euh...pour enseigner après on a tout un tas de stratégies « connexes » qui se mettent en place pour compenser ce déficit [...] : « je ne prête plus attention à ce que je suis en train de chanter », c’est-à-dire j’oublie complètement ma voix et je transmets le répertoire ; et là pour le coup, il faut que je l’aime bien ce

répertoire sinon...si je n'aime pas ma voix + je n'aime pas le répertoire que je suis en train de faire chanter, pfouh... c'est difficile ! » (l. 65-668)

Les qualités vocales peuvent être remarquables comme le montre l'exemple d'un stagiaire lui-même chanteur (séquence 4), profil type du musicien accompli (l. 77-120), mais elles ne sont pas prioritaires, sauf celle de la justesse :

« Je ne cherchais pas spécialement à développer leurs qualités vocales, parce que je considérais que ce n'était pas à moi de le faire [...] d'abord 1, je n'en avais pas les compétences, parce que n'étant pas chanteuse...j'ai pris des cours moi-même, mais, je veux dire qu'il y avait des stagiaires qui chantaient bien mieux que moi. Mais personnellement, je chante très juste, donc je vérifiais quand-même un certain nombre de points en termes de qualités vocales pour que dans la classe cela fonctionne » (l. 123-130)

Le rapport au chant

Ainsi, même si les qualités de la voix sont reliées dans le discours à la notion de maîtrise technique, on constate qu'elles sont plus souvent associées à la recherche du geste aisé, non contraint, aisance dont témoignent les nombreuses lexies relevées telles que : *A l'aise, naturellement, facilité, familiariser, sans complexe, caméléon, maïeutique, non-force, calme, nature, sans forcer, suffisamment, envie, accepter, tout le corps, laisser-faire, jouer, il suffisait, créer, inventer, inviter, ne pas trop réfléchir, faciliter.*

Le profil vocal attendu

Cependant, à travers la description d'un profil d'enseignant en réussite vocalement (*séquences 4 et 5*) cette aisance est aussi associée à des compétences de musicien plus larges : efficacité de l'écoute, facilités d'improvisation et d'accompagnement instrumental, écriture d'arrangements, sont autant de compétences au service du chant, qu'il s'agisse de celui de l'enseignant ou de celui des élèves. Au-delà de ces différents moyens pour développer le chant, la pratique de la technique vocale individuelle, quelle qu'elle soit, est présentée comme une nécessité pour les futurs enseignants d'éducation musicale : le seul moment d'injonction dans le discours, parsemé de phrases exclamatives, impératives et interrogatives, traite de cette difficile question (*séquence 31*). À travers la description de stagiaires particulièrement brillants se lisent d'une certaine façon les attendus : ce qui est défini comme profil « très équilibré » (l. 92) est en fait le profil d'un musicien excellent. Cependant, la distinction souvent relevée dans les entretiens entre pratiques vocales observées (dévalorisées) et attendues (valorisées) ne fonctionne pas ici : à aucun moment l'ex-conseillère n'entre

dans une posture évaluative ; elle signale avec justesse qu'elle « *ne cherchait pas spécialement à développer leurs qualités vocales, parce qu'[elle] considérait que ce n'était pas à [elle] de le faire* » (l.123)

Quand un enseignant stagiaire est décrit comme « *très à l'aise avec une facilité déconcertante*³⁹³ » (l. 94), le signe de cette facilité est sa maîtrise de « *n'importe quel répertoire, savant, populaire, traditionnel* » (l. 85). Ainsi, dans le rapport à la voix et l'aisance vocale d'un enseignant se joue aussi son rapport aux répertoires.

Les répertoires

Le relevé des répertoires cités apporte un éclairage nouveau à la composante « chanter tout » (*séquences 2 et 3, l. 39-49, 55- 57*) : celle-ci se fait avaler par un répertoire dit par l'enquêtée « *un peu inclassable* » (l. 47), difficile à nommer (réitération de « *comment dire* », « *je ne sais pas trop comment le qualifier* », utilisation des pantonymes « *un truc* » ou encore « *un truc délire* » ou bien « *des choses* »), et caractérisé par son aspect hybride : « *entre répertoire savant et, comment dire, répertoire populaire* » (l. 45-46), une pièce Renaissance mais qui est d'écriture contemporaine, un « *répertoire R&B mâtiné de soul* ». Si par ailleurs, le répertoire est identifié comme de la variété, c'est avec une nuance : « *[cette professeur stagiaire] chantait beaucoup de variété, mais de la variété qui nécessite une technique solide parce que les ambitus sont larges* » ; s'il est « *dit savant* », c'est à travers des pièces déterminées comme « *chantables, du style de...* ». Plus encore que l'éclectisme de répertoires savants, populaires, européens ou non européens, le répertoire privilégié est ici ce répertoire à mi-chemin entre musique savante et populaire, la priorité étant de chanter des pièces chantables pour des collégiens. C'est dans ces conditions que le « chanter tout » peut être réalisable. Et de fait, la force et tout à la fois la complexité de cette tâche, se trouvent concentrées dans l'image forte d'une stagiaire chanteuse « *très à l'aise dans un répertoire indéfinissable* » (*séquence 3, épisode a*). L'énigme de cette déclaration révèle toute la complexité de la tâche du « que faire chanter », mais aussi la complexité du profil vocal attendu. Elle met l'accent sur l'incontournable dimension expérientielle du chant, que les discours déclaratifs peinent à rendre explicite, palpable.

La notion de liberté apparaît dans cet entretien comme un élément constitutif de la voix de l'enseignant : liberté d'utiliser d'autres moyens que le chant pour faire chanter,

³⁹³ Aisance vocale qui, dans le défilé du discours, est associée à la maîtrise de plusieurs langues.

notamment l'accompagnement, liberté pour l'enseignant d'adapter à soi un chant, adaptation qui permettra de trouver le lâcher-prise nécessaire au déploiement du chant, celui-là même que l'on veut faire trouver aux élèves ; paradoxalement, cette liberté ne donne pas le choix à l'enseignant : elle apparaît dans les discours comme un élément incontournable du chant en éducation musicale. Une liberté à laquelle il est difficile d'échapper, en somme.

5.4 Le chant : une expérience sensible

L'aspect remarquable de ces deux entretiens réside dans le fait qu'il est une nécessité pour l'enseignant de trouver ses propres outils pour chanter lui-même et faire chanter, de combiner des éléments de connaissance à une pratique personnelle de sa propre voix dans le contexte d'enseignement ; c'est d'abord en passant par la voix de l'enseignant que le chant peut s'emparer des élèves : « *Moi, [associer le corps à la voix] me convenait, parce que j'avais l'impression que cela sortait les élèves de leur coquille* » (Entretien E15). L'aspect expérientiel est comme nous l'avons signalé particulièrement présent dans ces remarques, il éclaire par exemple l'expression « *faire le chant* » (Entretien E7) qu'on avait trouvée peu adaptée au caractère professionnel du contexte. Pour être efficaces, les savoir-faire vocaux rencontrés ça et là au cours des formations, avant ou après l'entrée dans le métier, doivent être recomposés par l'enseignant, ajustés à ses propres capacités pour qu'il y trouve sa propre aisance (« *Moi je disais aux stagiaires que cela me correspondait, c'était à eux après, de trouver leur propre façon de...je n'ai jamais imposé de faire comme ça* » - Entretien E15), car en chant, « *il n'y a pas de recette miracle* » (Entretien E3). De là, la difficulté à nommer cet ajustement qui prend la forme d'expressions telles que « *des trucs à moi* », « *des petites choses* », des « *trucs que vous piquez, et vous faites une synthèse de tout ça* » (Entretien E14), « *je me débrouille à mon idée, sans programme* » (Entretien E13). Chez les IPR, ces « petits arrangements » se lisent dans l'image de la « *panoplie d'outils à dégainer* » (Entretien E3), ou bien s'expriment à travers des mots qui n'existent pas – « *l'imagination du professeur* » (Entretien E9) –, des mots dont la rencontre, à l'intérieur d'un même syntagme, est improbable – « *un bagage vocal au moins avancé* » (Entretien E8), « *une voix naturelle mais travaillée* » (Entretien E 15) –. On peut dire que ces ajustements sont toujours singuliers, ils ne se partagent pas :

« [...] On a une façon de gérer nos micros handicaps, on va dire, dans notre vie quotidienne – on fait avec, on s’organise, on a des contournements de nos difficultés –, de la même façon on constate que les professeurs font avec la voix qu’ils ont, à un moment donné dans leur vie, parce que ce n’est pas toujours la même, parce que cela évolue aussi... » (*Entretien E9*).

C’est en cela que nous pouvons parler du chant comme *expérience sensible*, au sens où Kant³⁹⁴ la définit : l’expérience ne se réduit pas à la maîtrise technique d’un savoir-faire, elle n’instruit que ceux qui ont la volonté de s’en instruire. C’est à partir de cette *matière* qu’est l’expérience sensible que peut se construire le travail de compréhension de ce qui se joue dans cet enseignement. Le chant devient alors « *une manière d’être devant les élèves* » (*Entretien E13*), un exercice « *très difficile* » (*Entretiens E4, E10, E12*) car « *la part de jeu [dans le chant], il faut savoir la gérer aussi* » (*Entretien E6*). Dans l’image des « *enseignants qui osent* », des enseignants « *qui vont de l’avant* », (*Entretien E5*), des « *enseignants qui [dans leur chant] s’affirment* » et « *qui n’ont pas peur* » (*Entretien E3*), ou encore selon lesquels « *placer sa voix, cela [n’est] pas choquant* » (*Entretien E2*), se dit cette activité comme *contraire de la passivité*. C’est pourquoi il paraît inexplicable à certains IPR que des « *enseignants chanteurs ne transposent pas les protocoles [d’apprentissage de la voix] en classe* » (*Entretien E8*) prouvant par là que le chant n’est pas qu’un savoir-faire technique reproductible : l’expérience apprend quelque chose à condition d’avoir la volonté d’en retenir l’enseignement. Les rencontres avec de grandes personnalités musicales sont alors très puissantes dans cette expérience sensible et ce processus de recomposition du chant : des personnalités irradiantes habitent ainsi certains entretiens, quelle que soit l’époque, quelle que soit leur proximité avec l’Éducation musicale, qu’il s’agisse de très grands chanteurs ou pas : Jean Giraudeau, (« *professeur au Conservatoire de Paris, pour vous dire le niveau, et ténor à l’opéra !* » - *Entretien E4*), Guy Maneveau (« *Quand je pense à Guy Maneveau ! [...] il faut voir ce qu’il a apporté ! Ce qui m’avait frappée, c’est qu’il chantait très mal ! Il n’avait pas une belle voix !* » - *Entretien E14*) ou même un conseiller pédagogique lors de la première année de stage (« *...et puis, il y a eu ma tutrice, ma conseillère pédagogique, extraordinaire... à tous les niveaux, et particulièrement au niveau des pratiques vocales, mais pas seulement* » - *Entretien E15*).

³⁹⁴ KANT, E., *Critique de la raison pure*. Traduction française. PUF : bibliothèque de philosophie contemporaine, 3^e édition, 1960.

5.5 Conclusion

Un premier bilan de cette analyse structurelle des quinze entretiens de l'enquête, qu'il s'agisse de ceux des Inspecteurs, des enseignants en chant ou des conseillers pédagogiques en éducation musicale, est le constat de la puissance évocatrice du chant qui, dans les entretiens, devient une source intarissable de développements ; en dépit de la modestie de ses ambitions dans le cadre de l'enseignement général de la musique, le chant déclenche la parole, qui, si elle se montre contrainte parfois pour des raisons institutionnelles, se libère vite au profit de l'expression de projections personnelles, d'attentes, de préoccupations, mais aussi de valeurs fortes dans la motivation à le défendre. Dans ces quelques dix-neuf heures d'entretiens recueillies, plus qu'il ne se décrit, le chant se « dit » à travers une *manière d'être*, sa capacité à déclencher des mécanismes de projection personnelle en fait, même dans le cercle restreint de l'éducation musicale, une forme de récit de soi dont l'épaisseur tend à brouiller les pistes de sa lisibilité. Dans la matière vivante que constituent les entretiens, le chant de l'enseignant se manifeste comme *un processus* dont les opérations en chaîne dépendent de plusieurs variables ; celles-ci sont liées à la formation musicale de l'enseignant, au rapport qu'il entretient avec sa propre voix, à sa capacité à ajuster à lui-même la ou les techniques pour chanter et faire chanter : le chant se définit par tout *ce à quoi il travaille* pendant que l'enseignant chante. Le rôle essentiel attribué au savoir-être de l'enseignant dans sa pratique vocale désarçonne alors celui de la technique. La force des compétences psychosociales qu'il exige tend ainsi à maintenir les compétences techniques attendues dans le registre d'un « minimum ».

Quant aux répertoires, on observe une dialectique subtile entre la valorisation des répertoires médiatisés très proches des élèves, et celle des répertoires savants. Les deux types de répertoires sont en fait mis en balance avec ce qui constitue le fonds habituel du répertoire vocal en éducation musicale, à savoir la chanson phonographique francophone. Ce sont moins les répertoires en tant que tels que la prise de risque assumée par l'enseignant qui est valorisée, celle de s'écarter des sentiers battus de la chanson française, celle de s'écarter du rôle de « *professeur de chansons* » en lequel « *se commuent de nombreux enseignants* » (*Entretien E2*) ; quand bien même le répertoire savant serait paradoxalement présenté comme une réponse à l'éclectisme

culturel, c'est en fait la force de la personnalité de l'enseignant capable de s'arracher des pratiques habituelles de l'éducation musicale qui est davantage valorisée. Cette prise de risque semble redoubler d'intérêt lorsqu'elle bénéficie de l'appui des médias, dans le cas des émissions de télé réalité qui réhabilitent la pratique de vocalises voire du répertoire opératique. Les répertoires issus des « contre-cultures » accèdent à un même statut : ils révèlent, en creux, la capacité de l'enseignant à s'éloigner de ses propres habitudes vocales. C'est donc l'inhabituel des choix esthétiques de l'enseignant qui, indirectement, est valorisé. Par cette marque de distinction, il s'affirme comme « un enseignant qui ose ». Aussi, la question de l'articulation de la technique aux répertoires, c'est-à-dire la question du style d'exécution du chant de l'enseignant, semble-t-elle occultée par la valorisation d'une originalité dans les choix esthétiques dont l'écart avec les pratiques vocales habituelles de l'éducation musicale serait une des caractéristiques marquantes.

On constate alors que si la notion de style d'exécution émerge dans les entretiens, c'est au travers des seules figures caricaturales reliées au chant savant occidental, dont la « Castafiore » ou « une Walkyrie », surgissant dans certains entretiens, sont l'emblème. Si quelques rares autres profils vocaux interprétatifs sont évoqués c'est pour mettre en valeur leur éloignement : le timbre « à l'anglaise », les voix très travaillées de la *soul music*, ou leur pathologie physiologique : les voix du *Heavy metal*, ou encore des voix inclassables telles que celle de Louis Armstrong, les unes et les autres non recommandables pour l'éducation musicale. Ainsi, quand la notion « d'usage » de la voix dans le sens de manière de chanter, est suggérée par les exemples vocaux à travers des figures symboliques ou des exemples de typicité vocale, c'est pour en souligner l'inadéquation au contexte, voire le ridicule. Ce processus de pensée, larvé dans les discours, produit des raccourcis et des amalgames : la notion de style d'exécution est, d'une part, assimilée à l'artificialité du chant savant occidental, et, d'autre part, est écartée de la notion de technique, dont la caractéristique et la valeur, face à la ridicule surenchère produite par la recherche de l'effet, serait de s'adosser à un « minimum ».

Enfin, et de façon surprenante, il se dégage dans tous les entretiens une troisième « entité », celle de la technique issue du répertoire savant occidental, qui serait, chez les

professeurs de chant interrogés mais aussi chez les IPR, le moyen privilégié de remédiation aux voix chantées défaillantes³⁹⁵.

C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que c'est dans une opposition à l'artificiel du style d'exécution précieux et connoté socialement d'un certain chant savant occidental, celui que Roland Barthes associe au chant « petit-bourgeois »³⁹⁶, que l'idée d'un « minimum vocal », comme *manière de chanter*, serait valorisée. Par conséquent, (1) si le chant savant occidental semble fortement combattu dans certains entretiens, c'est en tant que « phéno-chant »³⁹⁷ et non en tant que répertoire, ni même en tant que technique³⁹⁸; (2) la crainte de cet usage inadapté de la voix, qui s'annonce parfois même comme une menace, est encore forte dans les représentations. La question des éléments stylistiques du chant en éducation musicale n'est donc pas abordée, parce qu'elle serait plus ou moins associée au chanter décalé qu'un certain type de vocalité savante occidentale sous-entend encore.

La suite de l'étude tente d'apporter des éléments d'appuis à ces hypothèses et les raisons possibles de la prégnance de ces représentations, d'une part en se tournant vers le passé de l'éducation musicale, et d'autre part, en recontextualisant la dimension esthétique du chant de l'enseignant dans les grands concepts théoriques qui cadrent l'enseignement de l'éducation musicale.

³⁹⁵ Cette tendance se constate dans tous les entretiens, sauf dans l'entretien E15 (conseillère pédagogique) selon lequel toute technique vocale, quelle qu'elle soit, peut investir ce rôle.

³⁹⁶ BARTHES, R., *L'obvie et l'obtus*, Essais critiques III, Seuil, 1982, p. 241.

³⁹⁷ Le « phéno-chant », terminologie empruntée à Roland Barthes, désigne, comme nous l'avons explicité dans l'introduction générale, tout ce qui dans l'exécution relève du style en tant que manière de chanter.

³⁹⁸ La technique vocale se définissant, selon Richard Miller, par la somme de deux types de savoir : celui du fonctionnement de l'instrument vocal, et celui qui consiste à le faire fonctionner de façon efficace selon le son recherché. Bien que technique et traits stylistiques soient intimement liés, ils désignent deux notions différentes : une technique réfère à la mécanique vocale qui préside aux traits stylistiques recherchés. MILLER, R., *La structure du chant*, Schirmer Books, 1986, nouvelle édition, Philharmonie de Paris/Cité de la musique, 2015, p. 8.

6 Une vocalité à construire

Les premiers éléments d'analyse des entretiens mettent en scène, sans qu'elle ne soit pourtant jamais explicitement abordée, une troisième dimension de la vocalité aux côtés de la technique et des répertoires : la notion de style d'exécution, c'est-à-dire l'usage de la voix selon certains éléments stylistiques vocaux. Associée dans les entretiens à ce qu'il y a de précieux et d'artificiel dans un certain chant savant occidental, la notion de style vocal semble alors écartée par principe du contexte de l'éducation musicale. Cette façon d'isoler cette composante de la vocalité de l'enseignant ne permet pas selon nous d'engager une réflexion aboutie sur l'aspect pourtant fondamental du « comment chanter » : les éléments stylistiques d'un chant, même partiellement retenus, doivent être réfléchis au nom du respect d'un style et de leur valeur éducative, quelle que soit l'esthétique abordée. Si cette devise du respect du style est au cœur des discours analysés, elle est invoquée dans les seules situations où une manière de chanter, relevant d'un chanter artificiel associé au chant savant occidental, est utilisée par un enseignant pour interpréter un chant étranger à ce style³⁹⁹. Nous voulons trouver les raisons de cette préoccupation très forte dans les entretiens en interrogeant le passé de l'éducation musicale, dont certains aspects pourraient justifier cette position, et en analysant les conséquences que ce rapport à la notion de style d'exécution produit sur la façon de penser la vocalité d'un enseignant, sur la façon dont elle peut se construire. Après cet éclairage sociohistorique du chant, une approche didactique permettra de recontextualiser dans le cadre des grands concepts théoriques de l'enseignement certaines problématiques spécifiques à l'enseignement du chant dans lesquelles la voix chantée de l'enseignant est centrale.

³⁹⁹ Sur l'ensemble des dix entretiens avec les IPR, sept évoquent en effet cette situation.

6.1 Émergence d'un anti-modèle : le Beau Chant au banc des accusés

6.1.1 *Aspects sociohistoriques du chant*

C'est par le prisme d'une tendance forte dans l'ensemble du corpus, à savoir « chanter de façon naturelle », que se lit la tendance à vouloir écarter le référent savant. Relevant pourtant, dans le domaine artistique, du « culturel », l'adjectif « naturel » ne cesse d'être utilisé dans tous les documents écrits de la période étudiée, ainsi que dans la grande majorité des entretiens menés⁴⁰⁰ pour décrire ce qui, dans la voix de l'enseignant, est attendu. Si en 1979, on peut lire dans le Rapport de Jury du CAPES :

« Le jugement du jury portera sur ces seuls critères [de justesse, de musicalité et de pose de voix] et non sur le niveau de virtuosité, ni sur la qualité naturelle de la voix » (*RJC du CAPES 1979, J. Chailley président de jury*),

en 2010, le même terme est utilisé, mais son contexte a changé :

« Ce que l'on demande aux candidats est de pouvoir user d'un timbre dont l'expression soit naturelle et débarrassée de toute emphase. » (*RJC du CAPES 2010, Y. Bourdin président de jury*).

Derrière l'idée de « voix naturelle » se joue en fait celle de « voix travaillée » ; les deux citations désignent bien le même objet, sans y accorder le même crédit : parfaitement assumée dans la première période, la voix « travaillée » devient problématique dans la seconde : il s'est opéré un triple amalgame entre voix *travaillée*, voix *lyrique* et voix *emphatique*. A partir des années deux mille, la notion de voix travaillée est totalement absorbée par l'aspect artificiel d'un art bourgeois dont le caractère ampoulé colle encore à la peau du « chanteur »⁴⁰¹. Dans les entretiens, les discours hésitent alors entre « *une voix pas forcément travaillée* », « *une voix travaillée pas forcément lyrique* » (*Entretien E1, E8*) *une voix...une voix... une voix naturelle quoi ! ...*» (*Entretien E7*). C'est par rapport à l'artificiel de la « voix travaillée », assimilée au Beau Chant, que l'adjectif « naturel » est maintenu dans les discours. Comment expliquer ce glissement sémantique dans la noosphère ?

Si le terme *chant* semble devenir problématique, dans les écrits comme dans les entretiens, c'est par les représentations qu'il soulève : l'évitement du terme déjà relevé

⁴⁰⁰ A titre indicatif, le terme « naturel » a entre 1 et 9 occurrences selon les entretiens, seulement 3 entretiens sur 15 ne l'utilisent pas.

⁴⁰¹ Terme lui aussi évité comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2.

dans le document d'application des programmes, tout comme l'empressement de certains enquêtés à vouloir le distinguer du chant lyrique, pourrait témoigner d'une crainte, celle de réveiller un passé enkysté dans le présent du mot. Pourquoi ce passé renvoie-t-il au Beau Chant et non aux traditions vocales populaires⁴⁰² ?

6.1.1.1 Le manque de filiation en France entre traditions savante et populaires

Le processus de hiérarchisation culturelle qui, selon Richard Middleton, commence à prendre forme à la fin du XVIII^e siècle⁴⁰³, ne se déroule pas selon les mêmes modalités d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne les procédés de filiation entre certaines traditions populaires et le chant savant. Par exemple, il n'existe pas d'équivalent français de la filiation allemande du *Kunstlied* au *Volkslied*. Les liens entre la romance et la mélodie sont assez complexes, « la mélodie n'est pas la forme superlative de la romance et l'une ne donne pas naissance à l'autre ; elle répond à une autre finalité et se conçoit selon des critères esthétiques différents.⁴⁰⁴ » Dans le courant du XIX^e siècle, c'est dans le huis clos des salons que s'élabore la mélodie française révélée par une élite intellectuelle et artistique, même si plus tard, un Reynaldo Hahn consacre une partie de ses analyses au chanter populaire pour lequel il nourrit une grande admiration⁴⁰⁵. Sa connaissance de la technique vocale et sa grande sensibilité de musicien le poussent à préconiser de ne pas chanter « d'une voix occidentale » (*sic*) une chanson populaire recueillie à Smyrne par Bourgault-Ducoudray⁴⁰⁶, mais quand il analyse une chanson de laboureur, c'est de son point de vue de chanteur de Beau Chant :

⁴⁰² Tradition qu'on peut nommer « folklore », terme qui, selon Madeleine Gagnard, a pris à la fin du XX^e siècle un sens vague et même dérisoire. Il désigne « tout ce qui a trait aux traditions orales dans les populations rurales d'Europe, traditions qui remontent au Moyen-Age [...] *Larousse de la Musique*, M. VIGNAL (dir), 1982, p. 599.

⁴⁰³ MIDDLETON, R., « L'étude des musiques populaires », NATTIEZ (dir), *Encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 2, *Les savoirs musicaux*, Actes Sud, 2004, p. 780.

⁴⁰⁴ BELTRANDO-PATIER, M. C., *Mélologiquement vôtre*, recueil d'études sur la mélodie française, Université de Paris IV, 1999, p. 19.

⁴⁰⁵ HAHN, R., *Du Chant*. Chapitre 1, « Pourquoi chante-t-on ? » Paris, Pierre Laffitte, 1920.

⁴⁰⁶ Louis Bourgault-Ducoudray (1840-1910), compositeur, chef d'orchestre et musicologue français, très attaché aux musiques populaires, et particulièrement impliqué dans l'éducation musicale. Il fonde en 1868 la société BOURGAULT-DUCOUDRAY, une chorale amateur qui s'attache à faire connaître Lassus, Palestrina, Janequin, Bach.... Ses harmonisations de chants populaires appartiennent au répertoire de référence en éducation musicale pendant toute la première moitié du XX^e siècle.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/louis-albert-bourgault-ducoudray/#>.

malgré toute son admiration, les deux catégories de chant sont alors présentées comme deux mondes éloignés, sans frontières communes⁴⁰⁷.

Du côté de la scène, la France ne présente pas non plus d'assimilation d'éléments de traditions vocales populaires telles qu'on les perçoit dans les *commedie per musica* du début du XVIII^e siècle à Naples⁴⁰⁸. L'art lyrique se déploie dans l'enceinte de l'Opéra, lieu emblématique d'une catégorie sociale et politique qui, au XIX^e siècle, va à l'opéra davantage pour s'y montrer que par amour des grandes voix. L'Opéra est d'abord un palais que la bourgeoisie se fait construire. Sa fonction est de célébrer la quintessence de la culture bourgeoise à son âge d'or⁴⁰⁹.

Du côté de l'enseignement musical, dans le contexte de ce que Claire Fijalkov appelle « l'exception parisienne », deux grandes institutions se partagent alors le terrain : le Conservatoire, et l'Orphéon, société chorale populaire, l'un se distinguant de l'autre par son orientation élitiste ; le Conservatoire se réserve le répertoire savant « alors que l'Orphéon s'approprie des extraits de morceaux célèbres en les adaptant à ses besoins ». Conservatoire et Orphéon constituent « deux mondes qui s'ignorent et évoluent dans des catégories sociales différentes »⁴¹⁰.

6.1.1.2 L'implantation du Beau Chant comme modèle vocal de référence dans les fondements de la pédagogie de l'éducation musicale

Dans cette période de l'entre-deux-guerres, la pédagogie musicale est le domaine musical dans lequel s'opèrent « les vraies révolutions⁴¹¹ », celles des actions menées au

⁴⁰⁷ « Comment [notre pauvre homme] chante-t-il [sa chanson de laboureur] ? Il n'a pas pris de leçon, il ignore qu'on place ou ne place pas bien sa voix, qu'on respire bien ou mal, qu'on a des registres et des timbres divers. Il chante largement et rudement en prenant de grandes bouffées de respiration fréquente. » HAHN, R., *op. cit.* p. 22.

⁴⁰⁸ La porosité entre des genres populaires et savants se manifeste par exemple dans certaines *commedie* à la fois par l'utilisation du dialecte napolitain, et par la présence d'éléments musicaux de la chanson populaire napolitaine. TODEA, N., « Le masque comique de l'opéra dans l'Italie du XVIII^e siècle », *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Musica*, LVIII, 1/2013, p. 13-38, article consulté sur www.cceol.com. Pour ce qui est du domaine français, l'insertion de chants populaires dans l'opéra comique au XVIII^e siècle existe ; cependant, chez Favart comme chez Mondonville, cette pratique relève davantage du pastiche populaire que d'un procédé d'assimilation du genre. cf DAVENSON, H., *Le livre des chansons*, Boudry (Neuchâtel), Editions de la Baconnière, 1944, p. 69.

⁴⁰⁹ PICARD, T., *La civilisation de l'Opéra*, Fayard, 2016.

⁴¹⁰ FIJALKOW, C., *Deux siècles de musique à l'école, chroniques de l'exception parisienne 1819-2002*, L'Harmattan, 2003, p. 10..

⁴¹¹ PISTONE, D., « Vie musicale et pédagogie dans le Paris de l'entre deux guerres », in FIJALKOW C. (dir), *Maurice Chevais (1880-1943), un grand pédagogue de la musique*, actes de la journée d'étude du 3 mars 2004, Observatoire Musical Français, Paris-Sorbonne Paris IV, L'Harmattan, 2004, p. 13-22.

profit de l'éducation musicale à l'école primaire, dont la profondeur de réflexion est révélée par les textes fondateurs du grand pédagogue Maurice Chevais⁴¹². Celui-ci cherche à rassembler des éléments caractéristiques des deux institutions – former au chant choral et aux fondements du solfège – en rejetant toute idée d'élitisme dans l'éducation ;

« [Maurice Chevais] affirme l'éducabilité de tous en musique. Pour lui, la musique à l'école, c'est à la fois un moyen d'accéder à un art, de s'épanouir, s'émanciper et acquérir une culture, de se socialiser, devenir un citoyen averti. »⁴¹³

Dans une démarche de démocratisation de l'accès à la musique, la pratique du chant populaire traditionnel est centrale, et les instructions pour faire chanter à l'école sont longuement développées⁴¹⁴. Si d'une part, la pédagogie musicale à l'école gagne son identité en se démarquant ainsi des deux types d'enseignement musical qui existent alors – le Conservatoire et l'Orphéon – si, d'autre part, le niveau en chant des instituteurs est souvent décrié⁴¹⁵, la question du style auquel renvoie « le chant » ne se pose pas. La présence de chants traditionnels étrangers, dans les répertoires valorisés tels que les préconise par exemple la deuxième série de *l'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire* publiée par Heugel⁴¹⁶, ne met pas en cause ce consensus selon lequel il existe un modèle « légitime » de référence sur lequel les enseignants, qu'ils soient instituteurs, ou « professeurs spéciaux » enseignant dans les niveaux d'enseignement

⁴¹² Et avant lui, Julien Tiersot, qui accorde au « chant » un long article reprenant l'historique de l'enseignement du chant populaire en France, les contenus des programmes et des formations des élèves-maîtres. Voir TIERSOT, J., article « Chant », édition électronique du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de F. BUISSON, Hachette, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>

⁴¹³ FILJALKOW, C., *Maurice Chevais, (1880-1943), un grand pédagogue de la musique*, L'Harmattan, 2004, p. 10.

⁴¹⁴ Les préconisations sont diffusées tout au long des nombreux écrits du pédagogue, notamment dans CHEVAIS, M., « L'enseignement musical à l'école », LAVIGNAC A. et DE LA LAURENCIE, L., *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, II^e partie, vol. 6, Paris Delagrave, 1931, p. 3631-3683, mais aussi dans l'ensemble des quatre volumes de son *Éducation musicale de l'enfance*, parue chez Alphonse Leduc, entre 1937 et 1948.

⁴¹⁵ La qualité du chant des instituteurs est souvent interrogée à travers le résultat musical obtenu par des chorales scolaires : « On chante de plus en plus dans les écoles, mais chante-t-on de mieux en mieux ? » interroge Maurice CHEVAIS, dans son article de l'*Encyclopédie*. Voir « L'enseignement musical à l'école », *op. cit.*, p. 3669. Ce faible niveau de compétences vocales est explicite dans l'ouvrage de M. ALTEN, *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*, Collection Psychologie et Pédagogie de la musique, dirigée par J. P. MIALARET, Issy les Moulineaux, 1995.

⁴¹⁶ *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire* publiée entre 1925 et 1937 se découpe en trois séries de brochures : « Chansons populaires des provinces de France » (10 fascicules, 1925- 1926), « Mélodies populaires du folklore étranger » (5 fascicules, 1928-1931) et « Chants et œuvres chorales des maîtres de la musique » (15 fascicules, 1930-1937). Les mélodies populaires du folklore étranger des cinq fascicules sont intégralement présentées dans des versions en français (tout comme celles des provinces de France par ailleurs).

après l'école primaire⁴¹⁷, doivent adosser leur pédagogie du chant et leur manière de chanter :

« L'instituteur ne peut connaître l'art du chanteur professionnel, mais il peut savoir quelles sont les qualités vocales essentielles (justesse, souplesse, voix placée) qu'il peut obtenir de ses élèves. »⁴¹⁸

L'excellente réputation du chanteur Jean Planel dans le milieu de l'Éducation musicale entre 1930 et 1970, est un indice de l'implantation du modèle « légitime » : soliste des concerts Colonne, Lamoureux et Padeloup, Jean Planel est un ténor dont le petit livre *L'école du chant*, paru en 1948, complété d'un fascicule intitulé *Le chant pratique*, se voit fortement recommandé par les Inspecteurs généraux de l'Instruction Publique que sont Maurice David, Raymond Loucheur, Georges Favre et Robert Planel, Inspecteur Général de l'Enseignement Musical de la ville de Paris⁴¹⁹. Il s'adresse à « tous les chanteurs » (*sic*), et précise, en gras, dans son avant-propos :

« Tous les éducateurs : instituteurs, professeurs de chant des écoles, des Conservatoires, professeurs privés, maître de chapelle, chefs de maîtrises religieuses ou laïques, chefs de chorales pourront y puiser les éléments nécessaires à la bonne direction d'une voix⁴²⁰ ».

Que ce soit dans l'enseignement général ou spécialisé, il s'agit de « généraliser une manière de chanter, celle que le bon goût appelle⁴²¹ ». On remarque que les recommandations du *Chant pratique* en matière de travail vocal sont toujours accompagnées de la mention « avant la mue », ou « après la mue ». Bien que les élèves des écoles primaires supérieures, ainsi que les jeunes recrues des écoles normales, peuvent correspondre à la tranche d'âge marquée par cette transformation physiologique, la conception de l'enseignement du chant selon le modèle du Beau Chant ne permet pas de faire chanter les adolescents ; l'Éducation musicale prend acte de cette disposition et entre dans une forme d'oubli d'une question difficile qui doit attendre les programmes de 2008 pour être traitée explicitement. Dans un contexte où « fument les propositions et naissent les nouvelles conceptions⁴²² », marqué par l'élan remarquable d'une volonté forte de démocratisation de l'accès à la musique, le chant

⁴¹⁷ C'est-à-dire les écoles « primaires supérieures », les écoles normales, lycées et collèges. Voir CHEVAIS, M., in LAVIGNAC et DE LA LAURENCIE, *op. cit.* p. 3672.

⁴¹⁸ *ibid.*, p. 3669.

⁴¹⁹ PLANEL, J., *L'école du chant*, Les éditions de l'école du chant, Paris, 1948, Préface de l'ouvrage.

⁴²⁰ *Ibid.* p. 13.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 21.

⁴²² PISTONE, D., in FIJALKOW, C., *op. cit.*

savant occidental est la toile de fond implicite des discours. Ainsi, dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*⁴²³, Julien Tiersot, auteur d'une *Histoire de la chanson populaire en France*⁴²⁴ fervent défenseur de l'apprentissage de la musique par le chant, écrivait :

« Qu'il s'agisse du chant animé ou du chant immobile, l'instituteur doit veiller, et cela dès le premier jour, à donner aux enfants de bonnes habitudes, et à corriger les mauvaises. Il leur apprendra à bien respirer, largement, en tenant le corps droit, à expirer naturellement et sans secousses, toutes pratiques qui seront aussi favorables à leur santé qu'à leurs progrès dans l'art du chant. Il leur interdira sévèrement de crier, et aura soin que, pour les notes aiguës (dont il se gardera de multiplier l'usage), ils fassent usage de la voix de tête, et non de la voix de poitrine. Il les habituera à ne pas chanter du nez ni de la gorge. Il exigera qu'ils prononcent correctement et distinctement les paroles »⁴²⁵.

La conception d'un chant « nettoyé » de tous les éléments bruiteux qui pourraient provenir d'habitudes vocales locales s'inscrit dans la droite ligne du Beau Chant et nous ramène à ce que Madeleine Gagnard, dans le *Larousse de la Musique* à l'article « folklore » évoque : une forme de centralisme à travers l'application d'un mode d'enseignement unique, ayant l'effet d'un « rouleau compresseur [venant] gommer le caractère propre à chaque région, aussi bien du point de vue du mode de vie que du tempérament de ses habitants »⁴²⁶.

Dans cette quête de l'accès pour le plus grand nombre à la culture « lettrée », l'immense engouement de plusieurs générations de musiciens et pédagogues pour la chanson populaire issue des différentes régions de France et hors de France ne met à aucun moment en cause le modèle vocal « légitime ».

6.1.1.3 L'effacement des traditions vocales populaires et l'épisode de Vichy

Même s'il est fortement défendu par les pédagogues et certains compositeurs, s'il s'est par ailleurs implanté dans les programmes d'Éducation musicale de l'école de l'entre-deux-guerres, le répertoire traditionnel en France est soumis à la volonté de centralisation du pays et, peu à peu, battu en brèche jusqu'à une seconde rupture : le gouvernement de Vichy qui fait du folklore musical l'outil de sa promotion. Les analyses de M. Altenmettent en lumière « le rôle important joué par la musique dans

⁴²³ TIERSOT, J., article « CHANT », in BUISSON, F., *op. cit.*

⁴²⁴ TIERSOT, J., *Histoire de la chanson populaire en France*, Paris, Plon, 1889.

⁴²⁵ TIERSOT, J., article « CHANT », *op. cit.*

⁴²⁶ GAGNARD, M., *op. cit.* p. 599.

cette folklorisation de la société, et, en premier lieu, de la jeunesse⁴²⁷ ». Devenu l'emblème de convictions encouragées par le régime, il nous semble qu'en France, le chant traditionnel rappelle encore cette période de l'histoire, et se trouve toujours plus ou moins confusément assimilé au chant patriotique⁴²⁸. Le grand mouvement autour des années soixante-dix du *folk-revival* en France, l'élan pour une culture musicale rurale en lien avec l'invention d'un nouveau modèle social utopique (se démarquer de la société urbaine de consommation, de la modernité occidentale) ne réhabilite pas pour autant, dans l'enseignement de l'éducation musicale, un véritable intérêt pour le chant folklorique de France⁴²⁹ : seules les traditions populaires hors de France semblent avoir plus de faveur dans les programmes. Le chant traditionnel pénètre les répertoires hybrides de la musique populaire phonographique, retrouve une certaine adhésion de la part du public, mais n'est pas considéré en éducation musicale comme faisant partie des pratiques sociales de référence⁴³⁰.

6.1.1.4 L'assimilation de la voix lyrique à l'artificiel du Beau Chant

A cette dimension socio-historique du chant en France s'ajoutent des considérations d'ordre esthétique qui peuvent aggraver l'état des représentations. L'art très difficile du Beau Chant devient vite faux et caricatural quand il est mal maîtrisé. S'ils ne font pas l'exclusivité des concours d'enseignants ni des classes de collège ou de lycée, les *mauvais chanteurs*, sous-entendu les « mauvais chanteurs de Beau Chant »,

⁴²⁷ ALTEN, M., *op. cit.*, , 1995, p. 179.

⁴²⁸ Cette marque a par exemple resurgi lors de l'entretien E3, lorsque l'IPR interrogée, née à la fin des années cinquante, voulant évoquer la volonté politique très forte de rassemblement dans les programmes d'après guerre, et l'émancipation du chant choral qui s'ensuivit, lance en chantant : « Maréchal, nous voilà ! »

⁴²⁹ Malgré les nombreux travaux, depuis les folkloristes du XIX^e siècle, des collecteurs revivalistes et ethnomusicologues dont les opérations de recueil de chants et danses traditionnelles sont considérables dès la création, en 1939, du Musée National des Arts et Traditions Populaires. Voir CHARLES-DOMINIQUE, L., « Les musiques traditionnelles en France », *histoire et réalité d'un objet scientifique complexe*, <https://charlesdominique.wordpress.com/2009/01/04/11-articles-et-7-comptes-rendus-de-luc-charles-dominique/> Nous ajoutons que le chant folklorique gagne la faveur de l'éducation musicale dès lors qu'il n'est pas français. Voir TRIPIER-MONDANCIN, O., « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Education musicale au collège », LLA Créatis, (EA 4152), Université de Toulouse II Le Mirail, 2013, p. 8.

⁴³⁰ Par exemple, il n'y a pas en France l'équivalent d'un festival de musique folk comme celui de *Newport* aux États-Unis, qui, dès les années soixante, draine des milliers de jeunes spectateurs, et enflamme les carrières d'un Bob Dylan ou d'une Joan Baez. Si les festivals de musiques traditionnelles des régions de France se sont considérablement développés aujourd'hui, ils n'ont pas l'ancienneté de *Newport*, et ne drainent pas les mêmes proportions de populations.

ont été très tôt déplorés dans les Rapports de Jurys de Concours⁴³¹ ; le portrait désastreux des candidats aux concours d'enseignement de l'Éducation musicale qui émerge pendant de longues années, hante encore en 2013 certains discours d'IPR sous l'image de figures caricaturales. Or, chanter « mal », revient souvent dans les esprits à « chanter faux » ; la fusion entre le mauvais chanteur de Beau Chant et le chanter faux exacerbe ainsi la stigmatisation du « mauvais chanteur de Beau Chant », car, en effet, chanter faux, « *c'est comme une tâche sur un vêtement... vous n'avez pas besoin d'être connaisseur pour voir qu'il y a une tâche !!! La musique c'est pareil, il faut le dire et le redire !* » (Entretien E5), « *c'est absolument dramatique !* » (Entretien E6), « *Il y a des gens qui ne s'entendent pas, qui ont un handicap d'oreille !* » (Entretien E2), c'est une défaillance qui, bien au-delà de la voix, concerne toute la personne : dans son essai sur le chant, le philosophe Vincent Delecroix attire l'attention sur « le soupçon moral que peut constituer l'autre face du chanter faux »⁴³² :

« Comme si, en échouant à chanter juste, à placer sa voix dans le concert des relations humaines, on se manifestait inapte à être l'individu que réclament ces relations : un individu fiable, une voix à qui on peut se fier. »

Ainsi la voix « lyrique » d'un enseignant d'éducation musicale, par son assimilation à la voix artificielle, décalée voire fausse, ne peut que déclencher les « *hurlements de rire* » des élèves (Entretiens E5, E7) ; à travers elle, c'est la discipline entière qui pourrait sonner faux et qui risquerait d'être prise en dérision :

« Un professeur qui serait enfermé dans un style de musique trop...savante, dans sa voix, dans l'interprétation de musiques savantes et anciennes, il ne pourrait pas survivre dans certains endroits pendant un an. [...] il faut absolument avoir cette diversité de réponses vocales ; on est mort ! On n'est pas crédible face aux élèves ! » (Entretien E, l. 612-614).

C'est bien le chant savant occidental comme « enrobage » de la voix qui est ici stigmatisé : connoté socialement et rejeté, étranger aux modèles vocaux des élèves, le style d'exécution lié au Beau Chant, quand bien même il serait maîtrisé et adapté au chant interprété, est présenté dans certains entretiens comme une menace pour la discipline qui, comme nous l'analyserons plus loin dans l'étude, trouve dans l'adhésion des élèves une partie importante de sa légitimité. En tant qu'expression de la crainte

⁴³¹ Remarquons que, malgré le travail spécialisé qu'il requiert, le Beau Chant semble longtemps considéré par la plupart des candidats au concours comme « la » bonne façon de chanter, ou du moins, la façon attendue ; les chanteurs ainsi improvisés pour les besoins du concours ont alors été assimilés à de « mauvais chanteurs », sous-entendu de « mauvais chanteurs de Beau Chant ».

⁴³² DELECROIX, V., *Chanter, reprendre la parole, op. cit.*, p. 56.

d'une voix décalée, la mise à l'écart de la voix lyrique est un indice des enjeux forts pour la discipline de ses choix de répertoires, et, indirectement, un marqueur de la pression que peuvent exercer les médias sur ces choix. L'exhortation au « respect des styles », la traque de « *l'anachronisme*⁴³³ », le devoir de diversification des répertoires, au-delà de leur légitimité éducative, traduisent la crainte d'entendre un enseignant chanter selon la manière lyrique (ou s'en approchant) un répertoire qui lui est à l'origine étranger⁴³⁴. Les multiples précautions prises d'une part pour désolidariser le lexique des marques stylistiques du chant savant occidental, d'autre part pour écarter le référent savant du contexte de l'enseignement général, pourraient trouver là leur origine.

6.1.1.5 Discussion : un bon exemple vocal est-il nécessairement imitable ?

Cette méfiance de la voix lyrique ramène à la question plus complexe que posent les critères de validité d'un modèle chanté dans le contexte pédagogique. En effet, l'exemple vocal d'un enseignant peut être considéré comme stylistiquement cohérent, quelle que soit l'esthétique abordée, mais pas nécessairement imitable : une belle voix lyrique, en tant que chant savant occidental de l'adulte est, pour des adolescents, par définition difficile à reproduire, non seulement d'un point de vue culturel mais aussi d'un point de vue physiologique. Cependant, cette remarque vaut pour d'autres styles vocaux plus présents dans l'environnement musical des élèves, tels que la *soul* music par exemple, issue du *gospel*, qui requiert une technique difficile, avec, entre autre, son étendue vocale très large et l'utilisation des mécanismes 1 et 2⁴³⁵. Si c'est en regard des possibilités vocales des adolescents que la notion de « bon exemple » se construit, il paraît d'autant plus nécessaire de négocier la question du respect du style dans le chant de l'enseignant.

⁴³³ C'est-à-dire, selon l'environnement du mot relevé dans l'entretien, l'attitude qui consiste à chanter selon un style étranger au répertoire interprété.

⁴³⁴ Nous signalons qu'il existe des versions lyriques de répertoires populaires enregistrées en 2013, d'une part par la mezzo-soprano Anne Sofie Von Otter, chez *Naïve* – disque compact intitulé « Douce France », qui sépare les « mélodies » de compositeurs de la fin du XIX^e siècle, des « chansons » d'auteurs -compositeurs-interprètes des années 1960 principalement ; d'autre part, le ténor Joseph Calleja, chez *Decca* – le disque est intitulé « Amore » et présente un panel de pièces de différentes écritures allant de Leoncavallo à Rolf Lovland, en passant par Ennio Morricone. Il est intéressant de noter que la chanson « La vie en rose » de Louiguy et Monnot est commune aux deux disques parus en 2013.

⁴³⁵ On pourra consulter à ce sujet les analyses de RUDENT, C., « La voix chantée *en popular music* », *Musicologie (OMF)* n°10, 2013, p.48-70, http://omf.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/voix_chantée_pms.pdf, consulté le 1^{er}/11/2013.

À l'ensemble de ces situations s'ajoute le frein que peut constituer un exemple vocal selon qu'il est donné par un homme ou par une femme : si les enseignants peuvent chanter en mécanisme 2 pour s'approcher parfois de la voix des filles, certaines enseignantes, quant à elles, doivent faire appel à autre chose qu'à leur propre voix chantée pour solliciter parfois celle des garçons. Les considérations « genrées » de la voix, abordées dans de nombreuses recherches anglophones⁴³⁶, sont une difficulté supplémentaire pour l'enseignant face à des élèves en quête d'identité personnelle, sociale, physique, et vocale. Or, les phénomènes de reconnaissance de soi dans la voix d'autrui, qui font de l'imitation un phénomène clé des apprentissages sociaux et cognitifs de l'enfant, continuent d'être actifs dans les différentes périodes de la vie⁴³⁷. L'outil très puissant d'apprentissage musical qu'est l'imitation vocale peut alors devenir délicat à utiliser dans le contexte de l'enseignement secondaire.

A ces difficultés intrinsèques à l'imitation d'un modèle, s'ajoutent des facteurs de l'ordre de l'hédonisme, décisifs dans l'efficacité de l'imitation. Dans son travail sur l'éducation musicale et les médias⁴³⁸, Franca Ferrari analyse le rôle et le pouvoir de certains modèles vocaux issus des produits de l'industrie musicale dans la constitution de « l'identité musicale⁴³⁹ » des adolescents :

« Les adolescents recherchent un modèle de personnage, une image à imiter, des données biographiques qui puissent se raconter et devenir des éléments mythologiques d'affabulation [...]. Ce modèle est marqué en premier lieu par la voix, une texture vocale qui, dans une chanson, établit une communication immédiate, bien avant les paroles⁴⁴⁰ ».

Le processus que décrit ici Franca Ferrari n'est pas sans rappeler ce que Raymond Court, dans une perspective esthétique, nomme le « retentissement » en soi de la voix de

⁴³⁶ Voir entre autres, les travaux de Scott D. HARRISSON, « Creating a Culture for Teenagers to Sing in High School », *Journal of Research in Music Education*, January 2009, p. 95-107 ou encore ABRAHAMS, F., « Changing Voice - Voices of Change. Young men in Middle School Choir », article cité.

⁴³⁷ Les primatologues O. PASCALIS et O. PETIT, indiquent qu'« imiter correspond entre autres à reproduire des gestes, des paroles, et des actions d'autres individus pris comme modèles. Ce comportement culturel est bien sûr observé chez l'enfant mais est encore présent chez l'adulte ». Dossier Imitation – Introduction générale », *Revue de primatologie* [en ligne], 1|2009, document 3, mis en ligne le 08 octobre 2009, consulté le 03 janvier 2016, URL : <http://primatologie.revues.org/279> ; DOI : 10.4000/primatologie.279.

⁴³⁸ FERRARI, Franca, « Education Musicale et médias », in NATTIEZ, J.-J. *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Les savoirs musicaux*, Vol. 2, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 899-915.

⁴³⁹ Par « identité musicale », F. Ferrari entend « l'ensemble des vécus, valeurs, goûts et capacités que chacun élabore par rapport à la musique, et qui, en tant que tels, participent de l'identité globale. »

⁴⁴⁰ FERRARI, F., *op. cit.*, p. 902.

l'autre, retentissement « sans lequel il ne saurait y avoir d'écoute attentive⁴⁴¹ ». Même si la classe se distingue de la sphère privée où s'élaborent les pratiques d'écoute que décrit Franca Ferrari, on peut supposer que des enjeux de communication proches de ceux que la musicologue évoque peuvent être actifs dans les moments de chant avec l'enseignant. Si, dans le contexte éducatif, ces enjeux ne se construisent pas exclusivement sur de mêmes motivations hédonistes, la reconnaissance par les élèves de la maîtrise vocale de leur enseignant, quand bien même cette vocalité ne leur serait pas familière, peut aussi fournir des éléments de motivation propices à la constitution d'une identité. Plus que le modèle vocal en tant que tel, c'est *l'expertise reconnue* qui peut œuvrer comme élément fort de motivation⁴⁴².

Ces réflexions sur la couleur esthétique et la qualité technique de l'exemple vocal que constitue la voix chantée de l'enseignant sollicite une autre approche du problème, à travers le cas d'une voix cassée mais parfaitement juste ; est-elle à considérer comme un mauvais modèle ? Les Rapports de Jurys de toute la période étudiée (1976 – 2013) ont tendance à stigmatiser ce type de voix, mais il est intéressant de noter que c'est surtout à partir des années deux mille que la catégorie « aspects physiologiques de la voix » surgit, notamment dans l'épreuve de direction de chœur. C'est là en effet que des voix « *déjà très abîmées, voilées, très fatiguées* » présentant des « *symptômes inquiétants* », sont signalées (elles occupent 8% du discours total). Que cette composante des qualités vocales devienne prégnante dans une épreuve où la voix du candidat est assimilée à un modèle à imiter laisse penser qu'une voix voilée, sans qu'il ne soit rien dit de sa justesse, n'est pas considérée comme un bon modèle. La voix doit être « *saine* » :

« La qualité d'un 'exemple vocal' pourrait se définir comme la conjugaison d'une émission vocale saine et d'une bonne maîtrise de la justesse au service d'un projet expressif. » (*RJC direction de chœur, session de 2004*)

Le syntagme « émission vocale saine » n'est pas sans faire écho à la voix « *malsaine* » du Rapport de Jury de l'Agrégation de 1984 étudié plus haut comme échantillon représentatif de la période d'avant 2000. Le « bon » geste vocal est donc lui aussi déterminé par son contexte esthétique.

⁴⁴¹ COURT, R., *Le voir et la voix, essai sur les voies esthétiques*, Editions du Cerf, Paris, 1997, p. 126.

⁴⁴² Ce processus ne concerne pas seulement la voix : dès lors qu'elle est reconnue par les élèves, toute expertise, qu'elle soit vocale ou instrumentale, peut devenir un puissant moyen de motivation.

6.1.2 *L'éclectisme vocal : une réponse à « l'attitude cultivée » ?*

La volonté d'écarter le modèle vocal unique, et particulièrement le modèle vocal savant, répond à l'influence des modèles pluriels portés par les médias, dont la diffusion massive exerce une pression forte sur la discipline : l'Éducation musicale, aujourd'hui, prend acte de ces modèles, en essayant de les intégrer, quand, autrefois, elle y résistait. Installer une relation de coexistence pacifique entre ces différents profils est devenu un enjeu fort de reconnaissance sociale et éducative. Face à ce processus enclenché, l'exhortation à la pluralité esthétique dans les pratiques vocales de l'enseignant s'inscrirait ainsi dans « l'éclectisme éclairé » qui, selon les analyses du sociologue Philippe Coulangeon, « se voit peu à peu érigé en norme du “ bon goût”, tandis que l'enfermement dans des répertoires singuliers devient la manifestation la plus radicale du goût “vulgaire”⁴⁴³ ». Cependant, ce phénomène observé en Éducation musicale n'est pas seulement l'écho d'une évolution des goûts, ni l'expression d'un glissement de la culture « légitime » dont l'École perd le monopole. Selon Philippe Coulangeon, la montée de l'éclectisme des goûts observée dans la période 1973 à 2008 est à corrélérer, d'une part, à la sollicitation d'une offre plus abondante et plus diversifiée qu'en 1973, et d'autre part, à l'expansion de l'enseignement secondaire (1985-1995) qui modifie la composition sociale des cohortes d'élèves et d'étudiants, dont les pratiques d'écoute musicale, étrangères aux normes de la culture académique, deviennent présentes dans l'environnement scolaire. Or, en raison de sa petite place dans l'enseignement secondaire général,

« la musique partage avec d'autres arts dotés d'une faible légitimité scolaire cette particularité selon laquelle les normes du (bon) goût et des habitudes culturelles se forment, pour l'essentiel, en marge des prescriptions scolaires, à travers la formation de légitimités “contre-culturelles” qui se diffusent principalement chez les adolescents par le biais de la radio, de l'industrie du disque et plus récemment des supports numériques »⁴⁴⁴.

L'exhortation à l'éclectisme vocal ne serait pas liée à un affaiblissement des hiérarchisations culturelles telles que Pierre Bourdieu les a analysées, mais plutôt à leur reconfiguration : les transformations de la culture de masse modifient la fonction

⁴⁴³ COULANGEON, Ph., « Les métamorphoses de la légitimité », *Classes sociales et goût musical en France, 1973-2008, Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/01 n° 1281-182, p. 88-105.

⁴⁴⁴ COULANGEON, Ph., *ibid.*, p. 100.

culturelle de l'École⁴⁴⁵, les « contre-cultures » ont tendance à devenir « la norme » en Éducation musicale⁴⁴⁶.

Par cet éclairage sociologique, les réactions vives face à l'art vocal savant⁴⁴⁷ prennent sens : la faible légitimité scolaire de la discipline ne l'autorise pas à se passer de l'appui de ces « légitimités contre-culturelles » hissées au rang de culture établie des élèves, et dont aucune ne se réclame d'une quelconque descendance avec les manières du chant savant occidental⁴⁴⁸. Celles-ci sont alors assimilées à une forme d'incongruité dans le paysage sonore imposé par les médias, marqué par l'individualité des profils interprétatifs de la *popular music*⁴⁴⁹, tous liés à la personnalité vocale de l'interprète, et dont nous verrons quelles problématiques ils soulèvent dans le chapitre consacré à l'analyse des répertoires valorisés en Éducation musicale.

C'est sans doute sous l'effet de cette pression imposée par les médias que se construit, dans les entretiens, l'image d'un « idéal vocal » relevant d'une voix sans signature stylistique marquée, cependant que la multiplicité des éléments relevant de la personnalité d'un enseignant, de ses compétences de savoir-être devant les élèves sont identifiées, dans tous les entretiens, comme les conditions de l'efficacité de sa voix chantée. Reconnue et admirée comme marqueur de la personnalité de l'enseignant, la voix chantée est certes longuement commentée, mais sa description est toujours hésitante, tant l'idéal d'une voix « *qui chante, tout simplement* » se heurte à la multiplicité des éléments qui la constituent. L'évocation de cet « idéal » demande un effort de la part des locuteurs qui cherchent leurs mots, au bénéfice de ceux dont la polysémie ne leur paraît pourtant pas toujours satisfaisante. La solution trouvée pour, d'une part, parer à cette insuffisance de la langue à « décrire » la voix, et d'autre part, à

⁴⁴⁵ COULANGEON, Ph., « Le rôle de l'École dans la démocratisation de l'accès aux arts », *Revue de l'OFCE*, 2003/ n° 86, p. 155-169.

⁴⁴⁶ Nous ajoutons que ce phénomène ne s'observe pas seulement en éducation musicale, il touche aussi l'enseignement spécialisé notamment à travers l'amplitude que prend l'enseignement des musiques actuelles dans les conservatoires.

⁴⁴⁷ en tant que manière de chanter et non en tant que répertoire.

⁴⁴⁸ Notamment par l'usage du micro qui révolutionne les procédés de projection vocale (voir chapitre 7). Quand bien même les chanteurs « à voix » pourraient répondre à cette filiation, ils sont peu représentatifs de ces « contre-cultures ».

⁴⁴⁹ L'expression de langue anglaise renvoie à ce que C. Rudent nomme « chanson phonographique », à savoir toutes les chansons dont la fixation, la transmission et la diffusion reposent sur support phonographique. RUDENT, C., *L'analyse musicale des chansons phonographiques*, Mémoire de synthèse pour l'obtention de l'HDR, sous la direction de D. Pistone, OMF, UFR de Musique et Musicologie, Université de Paris Sorbonne, ED 0433, Concepts et langages », 2010.

contourner le paradoxe de ces deux tendances opposées, celle de la « dénotation » d'une voix propre à chanter tous les répertoires, et l'inévitable « connotation » d'une voix ancrée dans la formation musicale et le rapport au chant que nourrit l'enseignant, consiste dans les entretiens en l'utilisation de deux procédés dont on observe la régularité : définir la voix à travers ce qu'elle ne doit pas être, et situer ses qualités attendues entre deux pôles. La volonté de ne pas la référencer selon les normes esthétiques existantes avec les représentations qui leur sont attachées, notamment celles qui concernent le chant savant occidental, pousse ainsi le discours vers l'expression d'un paradoxe selon lequel la vocalité d'un enseignant s'ancre dans une plurivocité dont les éléments constitutifs sont à chercher ailleurs que dans les schémas conventionnels de représentation.

6.2 Chanter sans être « chanteur » : défi et réalité

6.2.1 *La philosophie du « ni...ni... », ou la recherche d'un minimum vocal*

La volonté d'effacer les souvenirs d'une théâtralité vocale rancie par des interprétations caricaturales, la conviction que l'Éducation musicale est une discipline dont le dynamisme permet de synthétiser les tendances culturelles propres à l'air du temps en répondant à la fois à des exigences éducatives et aux choix culturels de la société qu'il lui est difficile d'ignorer, tels sont, d'après nos analyses, les points d'ancrage à partir desquels se construisent les discours de l'enquête. Ni travaillée, ni dépourvue de technique, ni trop puissante ni pas assez, la voix recherchée se dessine à travers le procédé de la double exclusion : « ni...ni », solution trouvée pour contourner l'épineux problème de la *nature* du chant attendu.

Comme dans les Rapports de Jurys, c'est vers l'idée d'un « minimum vocal » que convergent les propos sur la voix attendue en Éducation musicale, oscillant entre la voix sans contrainte « *juste, timbrée, musicale tout simplement* » (*Entretien E5*) et celle qui relève d'un savoir-faire acquis, celle qui s'apprend, qui s'entretient, qui est « *consciemment travaillée* » (*Entretien E9*). Sur l'axe qui conduit de la voix spontanément expressive et placée, autrement dit la voix « sans contrainte », à « la voix travaillée », relevant de l'apprentissage, de l'effort, d'un savoir-faire acquis, il se

dessine, à mi chemin entre les deux, la voix « *a minima* », expression favorite des IPR pour désigner la voix attendue. Le tableau ci-dessous fait apparaître le nombre d'occurrences des items relevant de ces trois catégories, dans l'ensemble des quinze entretiens :

ENTRETIENS (<i>échantillon total</i>)			
<i>Une voix...</i>	« sans contraintes »	« autour d'un minimum »	« qui relève d'un savoir-faire acquis »
Nombre total d'items	27	50	51

Tableau 22 - Qualités de la voix chantée attendue chez l'enseignant : entre « voix naturelle » et « voix travaillée » - Relevé des items de signification dans l'échantillon des 15 entretiens de l'enquête.

Le nombre total d'items de signification pour chacune de ces catégories⁴⁵⁰ indique toutefois l'impossibilité de trancher : entre la voix « sans contrainte » (27 items dans l'ensemble des entretiens), la voix se définissant selon un « minimum » (50 items), et la voix « qui relève d'un savoir-faire appris » (51 items), le profil vocal de l'enseignant se définit à travers des zones, des espaces peu délimités où, paradoxalement, règnent les lexies de la limite inférieure : *a minima* ou *un minimum de, pas très, un peu, un petit peu, au moins, relativement, pas trop* ; de la limite à ne pas dépasser : *une voix où sont placées des bornes, dans certaines limites, si j'ose dire* ; à travers un entre-deux, celui d'une voix sans caractéristique marquée : *une voix pas extraordinaire, suffisamment, pas exceptionnelle* ; à tel point qu'on la souhaite « *caméléon* », sans pour autant souhaiter qu'elle passe inaperçue : « *on peut avoir une petite voix* », mais « *jolie, juste, bien placée, avec une jolie couleur* » ; « *joli* » dont le sens courant est : « très agréable à voir ou à entendre », avec « la valeur d'atténuation de *beau*, [et] l'idée d'agrément, de charme, comme pour *mignon et gentil*⁴⁵¹ ». L'agréable de la « *jolie voix* », de la voix « *simple* », « *naturelle* », semble associé par les enquêtés à une forme d'évidence, un allant-de-soi qui ne relève pas pour autant de la voix « spontanée », adjectif qui n'est jamais utilisé, trop proche d'une voix qui ne serait pas

⁴⁵⁰ Le tableau de l'Annexe 33, p. 788, fournit le relevé détaillé de chacun de ces items concernant les qualités vocales attendues chez un enseignant.

⁴⁵¹ *Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, op. cit., p. 1073.*

suffisamment travaillée, ou trop « brute » pour être acceptable⁴⁵². Toute l'ambiguïté de la question se retrouve dans cet espace où flottent des jugements esthétiques reposant sur des représentations plus ou moins communes mais peu déterminées, et qui s'inscrivent dans des usages musicaux aujourd'hui variés en éducation musicale. La valorisation de la « *très jolie voix naturelle* » n'implique pas le renoncement à la voix « *travaillée* », au contraire : le nombre total d'items de cette catégorie reste, d'après notre analyse, supérieur aux deux autres. Le modèle vocal recherché se synthétise alors dans cette expression surprenante qui en révèle toute l'ambiguïté :

« Une voix naturelle, oui, mais travaillée » (*Entretien E15*).

Toute la vérité de la vocalité de l'enseignant se trouve, selon nous, résumée dans cet hapax⁴⁵³, formulé en un seul élan, sans hésitation aucune⁴⁵⁴. Les deux adjectifs utilisés ne doivent pas être entendus comme s'excluant l'un l'autre ; ils impliquent une posture, un rapport au chant propre où la voix se fabrique par la pratique, par l'exercice, et par une technique vocale adaptée à la personne, à ses propres possibilités. La voix accompagne l'enseignant durant toute sa carrière, elle se transforme, évolue avec lui ; c'est dans cette *expérience sensible*, que nous avons déjà suggérée, qu'un modèle de voix en éducation musicale peut trouver sa forme, une forme en devenir, qui échappe à la catégorisation. Sans doute cette idée de la voix « naturelle » est-elle à reconnaître dans l'image qui fait surface parfois dans les entretiens, du « *timbre à l'anglaise*⁴⁵⁵ » (*Entretien E3*), de la voix « *droite, sans vibrato* », (*Entretien E15*) laissant s'échapper la couleur propre de la voix, la couleur authentique de la voix propre. La forme d'idéal vocal qui se dessine alors repose sur l'idée d'une voix chantée *ajustée à soi*. C'est aussi en cela qu'elle est dite *naturelle*.

⁴⁵² L'adjectif « spontané » est employé par la musicologue Céline CHABOT-CANET dans la présentation d'un cours qu'elle donne à l'université de Lyon 2 « Voix, acoustique et technologies » où elle propose un chapitre « Étude des différents types d'expressions vocales, de la voix *spontanée* à la voix *travaillée* ».

⁴⁵³ Un hapax désigne une forme, un mot n'ayant qu'une seule occurrence dans un corpus. En analyse de contenu, il peut agir comme une loupe et rendre très significatif le vocable considéré.

⁴⁵⁴ En analyse de l'énonciation, cette façon de livrer une déclaration comme si elle échappait au locuteur, donne à l'énoncé, alors appelé « accident », une valeur particulièrement significative.

⁴⁵⁵ On pourra avoir une idée de ce timbre à l'anglaise en écoutant l'arrangement pour voix d'hommes et enfant de l'Adagio (3^e *mvt*) de la *Sérénade pour instruments à vent* « *GranPartita* » en Si bémol Majeur, K. 361 de W. A. Mozart, réalisé par Mark Bradshaw pour le film de Jane Campion *Bright Star* (2009), proposé sur la dernière plage des chansons du DVD d'accompagnement fourni dans la thèse. Du côté des voix de femmes, on peut écouter la chanteuse franco-américaine Rosemary Standley interpréter « O Solitude » de H. Purcell, pour avoir une image sonore de la voix « droite ».

6.2.2 *L'expression d'une vocalité atypique*

6.2.2.1 « Chanteur » : une référence toujours problématique

Les différents types de discours mettent en avant l'aspect multimodal du « savoir chanter » pour l'enseignant d'éducation musicale : ses compétences vocales, même ramenées à un « minimum », ne peuvent se réduire à un fait technique par ailleurs incontournable ; elles s'inscrivent au cœur des compétences psychosociales auxquelles elles sont assimilées : « avoir conscience de soi », « savoir communiquer » et « avoir une pensée créative » sont les plus souvent mentionnées dans l'ensemble de l'échantillon. Dans les entretiens avec les formateurs en chant, ces compétences deviennent même concurrentielles aux compétences techniques⁴⁵⁶ : tout se passe comme si, par-delà la maîtrise de la technique vocale, la qualité du rapport au chant de l'enseignant constituait une variable dépendante forte du profil vocal valorisé. Le terme de « chanteur », peu représentatif de cette dimension psycho-sociale du chant en éducation musicale, est alors évité dans les discours écrits de notre enquête ; comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de l'étude, il n'est jamais utilisé dans les Rapports de Jurys sans être accompagné sémantiquement : le candidat est « musicien-arrangeur-chanteur-pédagogue » (*CAPES 2011*) ou encore « musicien-chanteur-accompagnateur » (*CAPES 2013*) mais jamais « chanteur »⁴⁵⁷. Si l'on admet que l'enseignant d'éducation musicale appartient à la catégorie des chanteurs entraînés, son talent n'est pas celui des chanteurs professionnels⁴⁵⁸ ; cependant, il n'est pas non plus un chanteur « occasionnel »⁴⁵⁹. La connotation lyrique du terme semble toujours vivace : dans les entretiens, la formation de « chanteur » renvoie le plus souvent à

⁴⁵⁶ Ainsi, dans l'ensemble de ces trois entretiens, on relève entre 36 et 47 items de signification « compétences de technique vocale », et entre 57 et 70 items de signification « compétences de savoir-être ».

⁴⁵⁷ Dans les Rapports de Jurys, le terme est utilisé pour les seuls choristes « mis à disposition » pour interpréter l'arrangement polyphonique réalisé par le candidat et qu'il doit faire chanter lors de l'épreuve de dossier.

⁴⁵⁸ Il est intéressant de voir que dans une étude belge sur la perception de la justesse de la voix, parmi un échantillon de « chanteurs entraînés » et de « chanteurs non entraînés », les enseignants d'éducation musicale sont compris dans le deuxième ensemble qui est aussi nommé « chanteurs occasionnels ». Notons qu'il n'est pas donné au chant dans les programmes d'enseignement belges la place qu'il détient dans les programmes français. LARROUY-MAESTRI, P. MORSOMME, D., « la voix juste : la science au service du chant », *Logopédie de la voix*, Université de Liège, 12/12/2012.

⁴⁵⁹ Nous rappelons qu'un enseignant d'Éducation musicale en France enseigne au moins 15 heures par semaine. Dans l'hypothèse où il accorde au chant 15 minutes en moyenne par cours, il aura chanté presque quatre heures dans la semaine sans compter la ou les heures de chorale, ni celles pendant lesquelles il travaille seul sa propre voix et la préparation des chants.

une formation classique, acception qui, en raison de l'orientation éclectique des répertoires valorisés dans les programmes, tend à écarter le mot des pratiques vocales de l'éducation musicale. Cette connotation culturelle est ainsi en arrière-plan des remarques telles que : « *Je ne vois que très peu de répertoire savant, même chez les chanteurs (Entretien E3)*, « *Ceux qui ont une formation de chanteur sont capables de ne pas utiliser leur voix lyrique quand ils abordent une chanson* » (Entretien E6), ou encore, au sujet des enseignants d'éducation musicale formateurs en chant, prototypes des enseignants en réussite : « *Ce sont des professeurs qui sont reconnus pour leurs qualités pédagogiques. Mais pas des chanteurs* » (Entretien E7). Ainsi, alors que le chant est au centre des apprentissages en éducation musicale, et quand bien même l'exemple vocal que constitue sa voix chantée est considéré comme essentiel dans cet enseignement, l'enseignant n'est pas considéré comme « chanteur ».

En tout état de cause, la maîtrise de la voix chantée s'acquiert dans la durée, elle s'inscrit dans l'effort et le travail *personnels*. Tous les entretiens de l'enquête, le plus souvent sur le ton de l'indignation, réfèrent à la nécessité pour les enseignants, *a fortiori* pour les candidats au CAPES et à l'Agrégation, de cours de chant individuels. Or, exhorter aux cours particuliers dans le cadre d'une école, conservatoire ou école de chant, c'est renouer avec l'épineuse question de l'esthétique vocale, quelle qu'elle soit, et c'est soulever la question de la formation vocale des enseignants d'éducation musicale.

6.2.2.2 Discussion : Chanteur, non-chanteur, quelle formation possible ?

Selon nous, la difficile question de la formation vocale des enseignants repose en partie sur un mode de pensée proprement occidental qui consiste à cloisonner les différentes activités de l'esprit ; la nécessité d'une technique vocale adaptée à la personne plutôt qu'à une esthétique ne trouve pas facilement d'écho dans les structures institutionnelles de notre pays. C'est là le sens de ce qui est décrit dans l'un des entretiens de l'enquête avec un professeur de chant pour désigner les cours de formation vocale qu'il donne à l'université : « des cours individuels en groupe ⁴⁶⁰ », dans lesquels l'efficacité pédagogique se cherche :

⁴⁶⁰ C'est ce qui ressort en effet de la séquence 3 de l'analyse structurelle p. 732 (Annexe 28).

« Je suis très euh, très pragmatique, si quelque chose marche c'est bon, si quelque chose ne marche pas c'est pas bon. Voilà, [...] j'essaie de trouver un truc qui va leur donner l'idée que... »

Face à cette difficulté qui fait écho au manque de parcours existant dans le domaine du chant pour l'éducation musicale, s'expriment la nécessité d'une formation « *à la fois théorique et empirique* » (Entretien E15). La technique vocale nécessaire n'est pas *a priori* contextualisée esthétiquement, mais relèverait du choix de l'enseignant.

La démarche selon laquelle un enseignant souhaite travailler sa voix « pour soi », car telle est d'après nos analyses une des nécessités du métier tant celui-ci repose sur un ajustement à soi des savoir-faire techniques existants, la démarche selon laquelle il souhaite apprendre à chanter sans enjeu de sélection ni de performance mais bien de formation personnelle et professionnelle, peine à trouver un circuit y répondant. Quand ces dispositifs existent, c'est dans le cadre de la formation continue, c'est-à-dire, après l'entrée dans le métier. Ces dispositifs non seulement dépendent des moyens financiers d'une académie⁴⁶¹, mais aussi des priorités éducatives nationales émanant du ministère. La formation continue qui, dans les années 1980-1990, proposait des immersions prolongées dans la pratique vocale⁴⁶², au contact de personnalités telles que, par exemple, Robert Weddle⁴⁶³ dans le domaine du chant, ou Guy Maneveau⁴⁶⁴ dans le domaine de la direction de chœur, s'est dramatiquement amaigri⁴⁶⁵. Du côté de la

⁴⁶¹ L'entretien E7, dont le contexte est celui de la plus peuplée des académies françaises, est très riche d'informations à ce sujet : les partenariats avec des structures régionales telles que l'ARIAM (Association Régionale d'Informations et d'Actions Musicales) ou encore le SIM (Service d'Informations Musicales de la Cité de la Musique) n'y sont pas rares. Le SIM propose chaque année 3 cycles de formation pour le musicien, 2 formations pour l'encadrant et des rencontres professionnelles. Les personnes peuvent être reçues individuellement sur rendez-vous pour expliciter leurs besoins en formation (www.citedelamusique.fr). Ces formations sont coûteuses et peuvent être en partie prises en charge par certaines académies, quand elles visent certains enseignants choisis par les IPR.

⁴⁶² Certains stages de formation continue en chant comme ceux organisés à Vaison-la-Romaine, ou encore sous la forme d'Universités d'été, pouvaient durer cinq jours complets et pouvaient rassembler jusqu'à une centaine de stagiaires.

⁴⁶³ Robert Weddle, professeur de chant et directeur de la maîtrise de Caen en 1987, est intervenu dans les formations organisées par les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux) qui recevaient, avant les IUFM et ESPE, les lauréats des concours pour leur formation pratique. Il a insufflé dès les années 1980 une grande dynamique dans la pratique du chant choral dans l'enseignement secondaire.

⁴⁶⁴ Guy Maneveau, Professeur émérite de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, chef d'orchestre et de chœur à œuvré pour les pratiques musicales à l'école, par ses écrits sur la question, et son activité de formation auprès des enseignants (universités d'été, projets musicaux locaux).

⁴⁶⁵ Plusieurs entretiens de l'enquête qualifient la situation de la formation continue des enseignants de « catastrophique » dans certaines académies.

formation initiale, la considération pour la pratique vocale dans les universités et les ESPE⁴⁶⁶ a considérablement progressé, mais :

« En termes de services, de supports, on n'a jamais, en ce qui concerne la voix, de poste complet [à l'université] ; on va chercher des ressources connexes fragiles. On ne s'est pas donné les moyens budgétaires pour cela, malgré l'évolution des pratiques collectives à la fac. C'est dérangeant pour les filières « métiers de l'éducation » (*Entretien E3*).

Aussi indispensables soit-elles dans la formation des musiciens, les pratiques vocales collectives ne permettent pas à *elles seules* de gagner cette familiarité avec la voix propre, d'acquérir l'aisance nécessaire à l'enseignant pour exposer sa voix dans le contexte de la classe, et pour en faire un outil d'apprentissage musical⁴⁶⁷. Dans tous les entretiens de l'échantillon, les structures d'enseignement évoquées sont l'Université et le Conservatoire. Fréquemment nommée, mais dans trois entretiens seulement, on note une école de chant, le *Créa* d'Aulnay-Sous-Bois⁴⁶⁸, structure subventionnée qui fait chanter sur scène les élèves du début du primaire à la fin du secondaire, et qui propose des stages de formation collective à destination des enseignants des premier et second degrés, particulièrement les enseignants d'éducation musicale. Si ce type d'école n'est que peu représenté dans l'échantillon, c'est, au côté des maîtrises nommées dans un seul entretien, la seule alternative aux deux grandes structures de formation que sont l'Université et le Conservatoire⁴⁶⁹, comme le montre la figure ci-dessous :

⁴⁶⁶ Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, établissement de formation des enseignants des premier et second degrés, rattachés aux universités.

⁴⁶⁷ Dans le contexte des pratiques instrumentales, où la voix chantée a toute sa place, au sein de l'enseignement spécialisé, F. Madurell évoque la puissance des apprentissages collectifs et leur rôle d'accélérateur, mais aussi la façon dont la rapidité des résultats obtenus peut masquer des carences auditives et cognitives. MADURELL, F., (dir) « Tour d'horizon » *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, Aedam Musicae, 2012, p. 41-78.

⁴⁶⁸ Pour les acteurs de ce dispositif, voir note 383.

⁴⁶⁹ Le détail de la répartition des structures de formation nommées dans les entretiens est présenté en Annexe 34, p. 790.

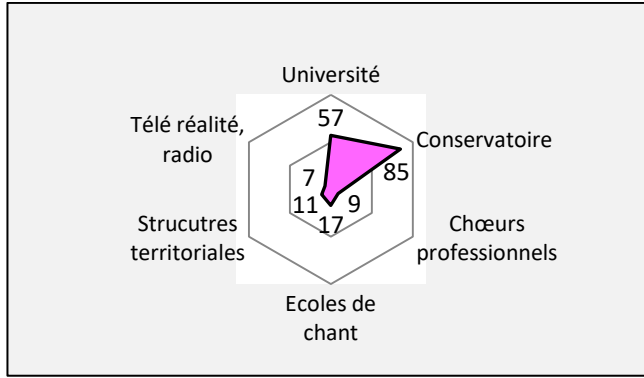


Figure 41 –Fréquence en nombre d’occurrences des structures de formation nommées dans les 15 entretiens de l’enquête.

Il apparaît qu’en France, il est très difficile de former en chant quelqu’un qui se destine à l’enseignement général de la musique. Le manque d’une formation pensée pour cette activité musicale spécifique participe de la confusion qui entoure la question du chant de l’enseignant, question dont on voit à quel point elle constitue le lieu de surgissement de paradoxes qui touchent la discipline : en Éducation musicale, il s’agit pour l’enseignant de chanter sans être « chanteur ».

La demande en matière de technique vocale reste pressante, et la multiplicité de modèles vocaux accueillis par l’éclectisme des répertoires auquel l’Éducation musicale se doit de prêter attention, ne permet pas d’ancrer la technique vocale de l’enseignant dans la réalité sonore d’un répertoire établi. À une formation vocale prise insuffisamment tôt dans le cursus des musiciens se destinant à l’enseignement général, s’ajoute la complexité d’un art qui, dans le cadre de l’Éducation musicale, fait appel à des savoir-faire autres que techniques : dans les entretiens de l’enquête, plus qu’il ne se décrit, le chant est décrit à travers une *manière d’être*, son efficacité pédagogique et musicale repose en grande partie sur son degré d’ajustement à la personne de l’enseignant. C’est aussi la raison pour laquelle la technique vocale nécessaire est dite minimale, quand bien même elle est un des moyens importants d’accès à la voix, à sa maîtrise et à sa préservation au cours de toute une carrière. Dans cet esprit, chanter se détermine davantage comme *posture* que comme technique. Du paradoxe qu’elle constitue, la réalité du « chanter sans être chanteur » devient la singularité de l’enseignant en éducation musicale. Ni la référence au chanteur lyrique, à laquelle renvoie le terme « chanteur » dans le milieu de l’Éducation musicale, ni même celle du chanteur de chansons populaires sonorisées, plus caractéristiques des représentations

des élèves, ne peuvent répondre à l'identité vocale de l'enseignant : c'est à lui seul que le chant semble appartenir.

Il se tisse ainsi une forme de modèle « patchwork » dont les pièces d'assemblage sont variées, rarement duplicables. Aussi, pour que ces pièces prennent forme, pour que le chant s'entende, faut-il passer par les détours de la parole vive ; les entretiens ne sont plus seulement le discours institutionnel, ils *disent* le chant comme on dit une histoire : celle du sujet, de son rapport au chant et à lui-même à travers la texture vocale qui le caractérise, dont il doit se satisfaire et qu'il doit entretenir. L'aspect insaisissable de la vocalité nécessaire à l'enseignant interroge la place que la technique vocale, et notamment les éléments stylistiques, doivent y prendre, place devenue plus opaque encore par les traces que laisse, dans la culture française, un rapport au chant qui manque de spontanéité de sérénité. Même en s'ouvrant à des formes élargies de vocalité, les circuits de formation ne peuvent répondre que très partiellement à la spécificité de la vocalité d'un enseignant d'éducation musicale. La distance entre la réalité de ces variables et la nécessité d'une vocalité solidement ancrée dans les pratiques éducatives, donne au chant de l'enseignant la visibilité d'une vocalité atypique. Là se mesure l'espace entre une forme de pensée cristallisée dans une prescription, dans une « théorie », et la mouvance d'une pratique, d'une expérience vécue ; en éducation musicale, ce ne sont ni l'écrit, ni le dire qui font le chant. C'est le chant qui les travaille.

6.2.3 Un « profil » vocal plutôt qu'un « modèle »

6.2.3.1 « Placement, justesse, musicalité » : un équilibre trouvé ?

À cette inévitable imprévisibilité de la voix révélée dans les discours oraux fait face, depuis quelques années dans les discours écrits, l'utilisation de termes récurrents pour désigner la voix attendue. La notion de « compétence » semble alors procurer un cadre de présentation objective de la voix, à tel point qu'il sera utilisé dans tous les Rapports de Jurys du CAPES à partir de 2011 : les « compétences vocales » sont déclinées en capacités « à placer sa voix, moduler le timbre, maîtriser l'intonation et le rythme » et à « interpréter le chant avec expression et musicalité ». Présentées à l'aide de tirets, suivies de points de suspension, les compétences vocales nécessaires à

l'enseignement du chant sont dotées d'une forme de banalisation ; elles se résument aux trois mots-clés : « placement, justesse, musicalité » autour desquels une forme de consensus paraît s'établir. En effet sur toute la période étudiée de 1976 à 2013, ces trois notions constituent les seules régularités parmi les éléments de technique vocale relevés dans le corpus de Rapports de Jurys⁴⁷⁰. Pourtant, le caractère très contextuel de ces composantes est illustré par leur permanence dans l'histoire de l'Éducation musicale. Ainsi, dans le domaine de la formation des « élèves-maîtres » de la troisième République, dont Maurice Chevais déplore parfois le faible niveau en chant⁴⁷¹, les qualités vocales recherchées sont évoquées à travers les objectifs à atteindre avec les élèves : justesse, souplesse et voix placée sont les trois qualités vocales attendues par le pédagogue⁴⁷². En admettant que la souplesse renvoie à la musicalité d'une voix, l'énumération par Maurice Chevais des compétences vocales attendues frappe par sa similarité avec les préconisations actuelles. Les extraits déjà mentionnés des Rapports du CAPES de 1979 et de 2011-2013 présentent, à quelques nuances près, les mêmes attendus :

« Le jugement du jury portera sur ces seuls critères [justesse, musicalité, pose de voix], et non sur le niveau de virtuosité, ni sur la qualité naturelle de la voix » (*CAPES, session de 1979*)

« Compétences vocales [attendues] :

- Capacité à placer sa voix, moduler le timbre, maîtriser l'intonation et la justesse
- Capacité à interpréter le chant : expression, musicalité... » (*CAPES, sessions de 2011, 2012, 2013*)

Même si le contexte musical change, les formes lexicales restent. La triade « placement justesse musicalité » ne fait donc sens que dans le blanc des mots qui la constituent, dans les voix qui la commentent, dans les points de suspension qui l'accompagnent.

6.2.3.2 Un profil vocal déterminé par le contexte artistique

Malgré la défense aujourd'hui d'un profil vocal qui n'aurait plus rien à voir avec celui du passé, nous constatons avec quelle prégnance la valorisation de ce qui est

⁴⁷⁰ Nous renvoyons aux Figure 32 et Figure 33, p. 117 et 118 (Chapitre 2) qui présentent l'évolution des pourcentages du discours impartis aux trois composantes « Placement, Justesse et Musicalité » dans les Rapports de Jurys de Concours.

⁴⁷¹ CHEVAIS, M., « L'enseignement musical à l'école », in Lavignac & De la Laurencie, *op. cit.*, p. 3671.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 3669.

aujourd'hui considéré comme minimum vocal caractérise toutes les époques de l'Éducation musicale : qu'il s'agisse de « l'instituteur professeur de chant » de l'entre-deux-guerres⁴⁷³, de « nos futurs maîtres musiciens » du Rapport d'Agrégation de 1984⁴⁷⁴, ou du « professeur-agrégé musicien pluridisciplinaire » du Rapport d'Agrégation de 2005⁴⁷⁵ la triade « placement, justesse, musicalité » apparaît comme un invariant dans les discours institutionnels ; si la notion de « modèle vocal » fait ainsi place à celle de « profil vocal », c'est en considérant davantage le contexte musical auquel il réfère qu'à la technique en tant que telle. Ces trois mots clés attestent alors de la marge de liberté laissée à l'enseignant pour constituer son chant, une liberté à laquelle il est difficile d'échapper tant le chant s'inscrit dans une expérience sensible, une manière d'être qui résiste à une description uniformisée.

La quête de la voix « naturelle mais travaillée » plaide ainsi une technique vocale qui, définie selon une pratique adossée à la connaissance des principes de fonctionnement de l'appareil vocal, se libère des questions stylistiques qui pourraient encore encombrer le discours : savoir comment l'instrument vocal fonctionne, et savoir comment le faire fonctionner constituent les éléments clés d'une technique vocale défendue en éducation musicale, sans que la dimension esthétique n'y soit impliquée⁴⁷⁶. Cependant, les capacités vocales attendues que sont « placement-justesse-musicalité », frappent par leur caractère éminemment contextuel, et sous-tendent à juste titre qu'une technique vocale est en partie déterminée par son contexte esthétique. Deux idées paradoxales circulent ainsi parallèlement dans les discours : celle qui tend à désolidariser la technique vocale de son contexte esthétique, et celle qui en affirme implicitement le caractère contextuel.

Dans les entretiens, la voix chantée de l'enseignant est perçue dans sa mouvance, son imprévisibilité, et résiste ainsi à toute forme d'institutionnalisation. Les conditions de formation vocale des enseignants, les pressions sociales et les contradictions qui environnent la voix chantée dans l'enseignement général, mais aussi les représentations

⁴⁷³ CHEVAIS, M., *op. cit.*, p. 3677.

⁴⁷⁴ Rapport de Jury de l'Agrégation, section Éducation musicale et chant choral, session 1984. Collection historique 1975-2005, périodiques, Paris, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ISSN 0150-5868.

⁴⁷⁵ Rapport de Jury de l'Agrégation, section musique, session 2005, consultables en ligne sur le site de l'Éducation musicale Educnet à l'adresse <http://eduscol.Education.fr/musique/index.htm>, rubrique « examens et concours ».

⁴⁷⁶ C'est ce que défend le document d'accompagnement des programmes de 2008 étudié plus haut, chapitre 3, en écho à une nouvelle tendance de la pédagogie vocale en milieu spécialisé.

liées à un passé tourmenté, à une évolution spécifique à la France selon laquelle le chant s'isole dans des catégories sociales et artistiques cloisonnées, sont des facteurs qui entravent l'implantation d'une tradition dans laquelle le chant de l'enseignant pourrait s'enraciner et évoluer sereinement, et rendent compte de toute la difficulté de cette voix « *naturelle* », « *musicale, tout simplement* ».

6.2.3.3 Discussion : technique vocale et style d'exécution, quelle complémentarité possible en éducation musicale ?

Quel que soit le champ selon lequel elle est abordée, la notion de technique vocale est toujours associée à une visée esthétique : dans les domaines de la pédagogie, la technique se justifie selon le son recherché par le chanteur. Le style d'exécution, en tant que trait d'union entre technique vocale et esthétique recherchée, constitue un aspect important du faire-vocal ; le respect du style musical passe donc en partie par le style d'exécution du chanteur.

Or, en éducation musicale, la crainte d'un style d'exécution connoté et décalé par rapport aux habitudes d'écoute des élèves, tend à décrire la technique vocale selon des termes qui la déconnectent de tout ce qui touche à la manière de chanter que peut adopter un enseignant selon le répertoire qu'il aborde. De plus, la défense de la vocalité d'un enseignant comme celle d'un non-spécialiste de chant au service de la dimension composite de la discipline, tend à exclure du discours les enjeux possibles du style d'exécution, que les conceptions d'arrière-plan réserveraient davantage à la pratique vocale experte.

Est-ce à dire qu'un enseignant, dans un contexte d'enseignement général et de pratique non experte du chant, doit procéder au gommage des traits vocaux stylistiques au profit d'une interprétation personnelle que dicterait le caractère éminemment subjectif du chant ? Si cet aspect est approfondi plus loin dans l'analyse⁴⁷⁷, il pose ici deux questions : (1) un style d'exécution « aplati » est-il négociable, au regard d'un style musical donné, dans le contexte de l'enseignement général ? (2) En admettant que certains traits stylistiques pertinents soient maintenus

⁴⁷⁷ Il le sera dans la dernière partie de l'étude.

dans l'interprétation d'un chant au profit d'une cohérence esthétique et musicale⁴⁷⁸, une technique vocale pensée en termes de minimum peut-elle répondre à certaines contraintes du style d'exécution ?

Si ces questions trouvent leurs réponses dans les projets réalisés sur le terrain par les enseignants, elles mettent l'accent sur la compétence de « débrouillardise » de ces enseignants, compétence évoquée avec force dans certains entretiens. Or, le pragmatisme des situations et la variabilité des moyens de leur mise en œuvre, empêche de *stabiliser* ces situations. Le rapport aux moyens d'une technique vocale et ses incidences sur le style d'exécution sont ainsi nécessairement livrés à cet espace indéterminable des ressources internes d'un enseignant.

6.2.4 *Manière d'être et art de faire*

6.2.4.1 La peur du chant

Présentée dans les entretiens comme un espace où tout est possible dès lors qu'elle est juste, placée, et musicale, la voix est aussi attendue comme un outil de l'enseignement de la musique parmi d'autres. Intégrée au travail de l'oreille, elle fait partie d'une « *mallette* » d'où l'on voudrait qu'elle soit « *dégainée immédiatement, dès le repérage des difficultés* » (*Entretien E3*). Assimilé à un geste réflexe, le chant est appréhendé comme une seconde forme de langage, considérée comme plus efficace que les explications verbales dans certaines situations d'enseignement-apprentissage : « *la voix c'est notre stylo* » (*Entretien E7*). Dans les entretiens, l'aisance vocale d'un enseignant est prioritairement reliée à cette forme de *maestria* avec sa voix-instrument. De ce contexte se dégage une forme d'idéal vocal, celui d'une voix *neutre*, terme d'autant plus caractéristique qu'il n'apparaît qu'une seule fois dans l'ensemble de l'échantillon⁴⁷⁹. Quel nouveau paradoxe la conception d'une voix « sans individualité marquée⁴⁸⁰ » fait-elle émerger, quand celle-ci prend sa source dans le corps et fait écho

⁴⁷⁸ Cet aspect sera approfondi dans le chapitre 7 consacré à la transposition didactique des répertoires vocaux.

⁴⁷⁹ Entretien E7, Annexe 24, p. 639 (*l. 10*).

⁴⁸⁰ « Neutre : qui n'est caractérisé ni dans un sens, ni dans le sens contraire ; qui est sans individualité marquée. » Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, (CNRTL) www.cnrtl.fr

à la personne toute entière, quand le chant est déclaré prioritairement comme une forme de mise à nu de soi⁴⁸¹ ?

Dans une conférence prononcée à Rome, en 1977, relevée par le philosophe Vincent Delecroix⁴⁸², Roland Barthes remarque :

« Il n’y a aucune voix humaine au monde qui ne soit objet de désir – ou de répulsion : il n’y a pas de voix neutre – et si parfois ce neutre [...] advient, c’est pour nous une grande terreur, comme si nous découvrions avec effroi un monde figé, où le désir serait mort ».

Y-a-t-il dans le chant de l’enseignant un espace possible entre la voix qui « terrorise » selon le mot de R. Barthes, dès lors qu’elle perd les marques de son individualité, et la voix qui « met à nu » ? Si ce double mouvement dans la voix chantée existe en effet, il peut en compromettre la spontanéité ; sur cette autre scène qu’est la classe sont ressentis les « *freins, les barrières mentales que les enseignants se mettent tous seuls* » (Entretien E3), donnant naissance à « *tout un répertoire d’attitudes négatives par rapport au chant,* » (Entretien E4), à travers lequel se devine « *la peur de la voix, la peur du chant* » (Entretien E7). La conception de la voix-outil, dont la pertinence n’est pas à interroger, se dessine dans une confrontation forte avec un grand nombre de contraintes que tous les entretiens, particulièrement ceux des formateurs en chant, expriment : le déterminisme du corps dans le chant, l’existence d’une congruence entre la voix et la personnalité, l’incontournable mise à nu de soi que provoque le chant. Comment la voix chantée qu’on veut « naturelle » par sa couleur propre, ajustée à la personne plus qu’à une esthétique, peut-elle aussi devenir « outil » ? A l’image de ce qui s’en dit dans les entretiens, il se joue dans le chant de l’enseignant une confrontation entre l’impersonnel et l’intime.

Dans l’ensemble des discours écrits et oraux, l’analyse qualitative de la catégorie « Rapport au chant », signale un déficit de formation dans le parcours d’une partie des enseignants d’éducation musicale, ainsi qu’une attitude de recul vis-à-vis du chant, porté par ce qu’Alessandra Vitale nomme « l’instrument voix⁴⁸³ » ; celui-ci possède des spécificités irréductibles par rapport aux autres instruments : « *La voix n’est pas*

⁴⁸¹ Mis à part dans les entretiens n° 4 et 6, le chant est déclaré, et même revendiqué comme tel avant même d’être présenté comme un moyen de communication.

⁴⁸² DELECROIX, V., *Chanter, reprendre la parole, op. cit.*, p. 272.

⁴⁸³ VITALE, A., « Gestes et mémoire dans l’apprentissage du chant », *Temps, geste et musicalité*, M. IMBERTY et M. GRATIER (dir), Paris, L’Harmattan, 2007, p. 101-122. Nous précisons que l’auteur utilise cette expression « instrument voix » dans le cadre de l’enseignement spécialisé.

interchangeable ! Ne peut pas obtenir qui veut un larynx de soprano ! » (Entretien E2). Invisible, non empruntable, elle est « le seul instrument complètement intégré au corps humain, ce qui participe de sa complexité⁴⁸⁴ », elle ne peut être ni touchée, ni manipulée ; pourtant, elle touche, et, souvent, exprime autre chose que le signifié du dit. En tant que mode de jeu de la voix, le chant n'échappe pas à cette loi. Il est perçu comme le prolongement du corps propre, a toujours à voir avec quelque chose d'intime de la personne. Sans doute, historiquement, cette distinction a-t-elle été particulièrement cultivée par la génération romantique pour qui le chant est « cette voix du cœur qui seule au cœur arrive⁴⁸⁵ » ; sans doute cette puissance d'expression vient-elle alourdir un geste spontané que la pratique du chant, par son effacement progressif du quotidien, n'est pas en mesure de préserver. Alors, à l'impudeur du chant peut faire face l'indécence du lyrisme, dont la coloration affective exacerbée fait glisser le chant dans un impossible, hors du domaine de la spontanéité où il prend pourtant sa source. Nous pensons que les représentations du chant peuvent être encore aujourd'hui plus ou moins pétries de ces considérations ; elles pourraient être en partie à l'origine d'un rapport au chant peu aisé en France, rapport que pourraient refléter les comportements d'inhibition vocale décrits par les IPR dans les entretiens de l'enquête, et sur lesquels renchérisse les discours des formateurs en chant. Dans ces derniers, s'exprime, plus encore que les compétences techniques, la prégnance des compétences de savoir-être sollicitées chez l'enseignant par sa pratique du chant en classe, face aux élèves :

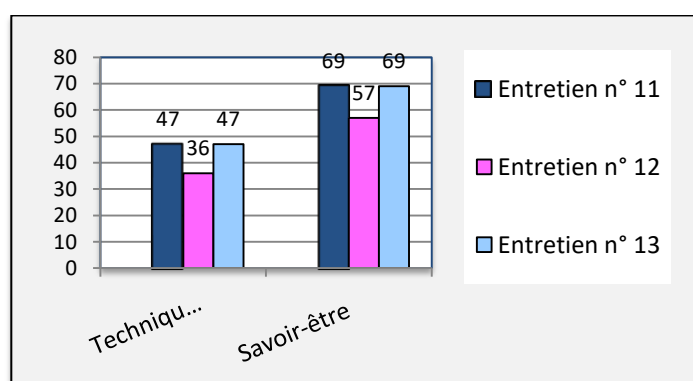


Figure 42- Fréquence des items de signification « compétences techniques » et « compétences de savoir-être » dans les entretiens avec les formateurs en chant.

⁴⁸⁴ *Ibid.* p. 103.

⁴⁸⁵ DE MUSSET, A., *Poésies nouvelles*, « À la Malibran », *Stance XVIII* (1836 -1852)

Si ces chiffres ne sont pas représentatifs de par le très petit nombre d'entretiens dont ils sont extraits, ils indiquent cependant l'importance accordée ici aux compétences psychosociales nécessitées par le chant, sans que le contexte de l'enseignement général de la musique n'en soit totalement responsable : le caractère peu spécialisé des besoins en chant des formés pourrait en effet générer la tendance à minimiser les contraintes techniques au profit des compétences de savoir-être. Toutefois, la présence du filtre « professeur de chant », dans les situations d'enseignement avec des étudiants non spécialistes de chant, ne permet pas de justifier cette approche : comme nous avons tenté de le montrer⁴⁸⁶, c'est davantage le point de vue du professeur de chant que celui du formateur qui se lit dans les déclarations⁴⁸⁷. Dans l'ensemble des trois entretiens, le détail des compétences psychosociales se répartit ainsi :

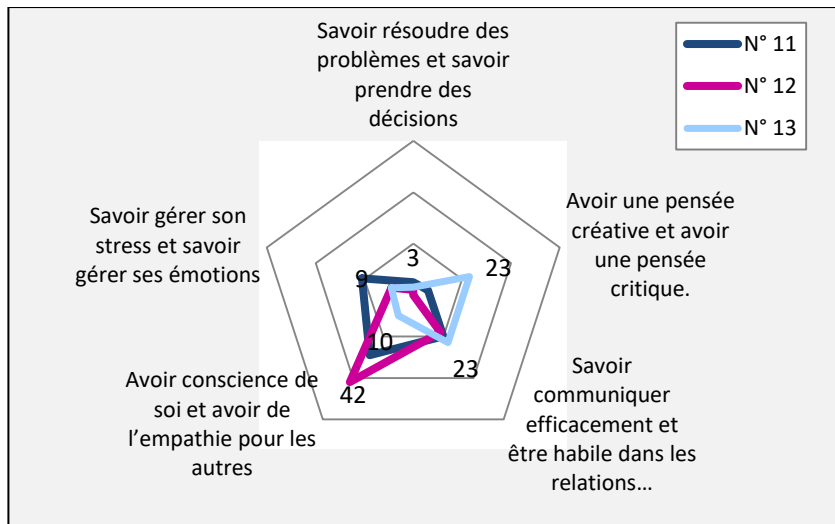


Figure 43 – Compétences psychosociales déclarées en chant : répartition en nombre d'items présents selon les trois entretiens avec les formateurs en chant de l'enquête (E 11, 12, 13).

Parmi les formateurs interrogés, ceux qui sont professeurs de chant donnent la primauté à la compétence « avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres », aspect particulièrement lié à la dimension de mise en scène de soi très développée dans

⁴⁸⁶ Ce filtre est particulièrement perceptible dans les séquences 4, 5 et 6 de l'entretien n° 12 (voir Annexe 29, p. 740.)

⁴⁸⁷ La distinction que nous sous-entendons ici entre les termes « professeur » et « formateur » est éclairée par J. TAFFURI qui associe le terme *formation* aux activités favorisant l'acquisition de modèles culturels, de modes de vie ou de certains types de concepts : formation de la personnalité, artistique, donnant les bases à une orientation spécialisée. Le terme « professeur » fait davantage référence à un enseignement spécifique disciplinaire. TAFFURI, J., « La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord », NATTIEZ (dir) *Encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol 2, op. cit., p. 873.

la pratique du chant classique. Le troisième formateur interrogé, enseignant d'éducation musicale, favorise quant à lui les savoir-être : « avoir une pensée créative et une pensée critique » et « savoir communiquer, être habile dans les relations interpersonnelles », plus essentiels dans le contexte de l'enseignement général secondaire. Ces choix renseignent ainsi en filigrane sur les activités professionnelles des locuteurs, ils constituent une forme de filtre que leur formation professionnelle impose à leur conception. Ils indiquent par ailleurs comment le chant se définit prioritairement à travers des compétences qu'on pourrait rapprocher de « qualités personnelles », et dont le développement, dans les structures conventionnelles de formation, est plus facile à souhaiter qu'à construire pédagogiquement : en effet, les compétences « avoir conscience de soi », « savoir communiquer » et « avoir une pensée créative » sont des habiletés non seulement difficiles à enseigner, difficiles à évaluer, mais aussi difficiles à apprendre. C'est aussi là le sens que prend, dans l'analyse des entretiens, la catégorie émergente « congruence voix-personnalité », tant, dans les déclarations, l'aisance vocale est reliée à un « donné » de l'individu, qui, par le chant, s'échappe. Les comportements d'évitement du chant de la part d'une partie des enseignants, décrits dans dix entretiens sur quinze, sont en prise directe avec cette difficulté.

6.2.4.2 Chant et *habitus*

Le chant se définit alors par la part de risque qu'il entraîne : risque, sans être « chanteur », de prendre le chant comme on prend la parole, tout en acceptant, quelle que soit l'aisance vocale de l'enseignant, de donner à voir quelque chose qui n'est pas totalement sous contrôle ; risque « d'être » face aux élèves, plus que de « montrer » le chant comme un geste technique parmi d'autres à s'approprier. Ces deux idées cheminent dans les entretiens sans jamais se rencontrer, laissant entrevoir une nouvelle dualité du chant de l'enseignant : une *manière de faire* autant qu'une *manière d'être*, une pratique autant qu'un comportement, un *opus operatum* autant qu'un *modus operandi* selon les mots de Pierre Bourdieu. Nous faisons l'hypothèse que c'est dans ce que le sociologue appelle l'*habitus* que l'Éducation musicale voudrait, par certains aspects, ancrer le chant de ses enseignants, et que clamer son « naturel », par delà les connotations esthétiques que nous avons analysées, est aussi une manière de plaider en la faveur du chant comme « un *état habituel* (en particulier du corps), une *manière*

d'être, et, en particulier, une *prédisposition*, une *tendance*, une *propension*, ou une *inclination*. »⁴⁸⁸ Aussi voudrait-on voir sa pratique, chez l'enseignant, « objectivement “réglée” et “régulière” sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles »⁴⁸⁹ ; c'est peut-être une raison supplémentaire (non consciente) pour dire du chant de l'enseignant qu'il ne repose sur aucun modèle⁴⁹⁰ ; on voudrait qu'il soit inscrit dans :

« un système de dispositions [dont les pratiques] homogènes sont au principe d'une harmonisation objective⁴⁹¹, propre à leur conférer la régularité et l'objectivité qui définit leur 'rationalité' spécifique, et qui leur vaut d'être vécues comme évidentes ou allant de soi par les membres du groupe. »⁴⁹²

Et, de fait, dès la passation du concours, avant même l'entrée dans le métier, le chant est attendu comme une évidence, un outil banalisé et incontournable : « *si ce n'est pas là au Capes, si ce n'est pas là à l'Agrégation, ce n'est pas la peine, il faut que [le candidat] change de métier* » (Entretien E7, l. 132). Malgré et par-delà la forte insistance dans tous les discours, ici réunis, de la nécessité de « maîtrise vocale », l'utilisation surprenante dans cette déclaration du pronom indéfini « ce » pour désigner le chant (*si ce n'est pas là*) peut s'entendre comme une façon d'exprimer ce que Bourdieu nomme « l'ensemble des actions [du sujet] comme le produit d'un *modus operandi* dont il n'est pas le producteur et dont il n'a pas la maîtrise consciente⁴⁹³ ». En effet, chanter en éducation musicale consiste pour l'enseignant en un ensemble d'actions différenciées qui sous-tendent des capacités combinées et harmonisées entre elles⁴⁹⁴ ; pensé comme une *performance*⁴⁹⁵ par laquelle il est en interaction permanente avec les élèves, son chant, en tant qu'élément musical structuré⁴⁹⁶, sollicite des réponses structurées à leur tour, et organisées au sein d'un échange qui, certes, est initié par l'enseignant, mais qui, très vite, se nourrit de lui-même : les interventions vocales de l'enseignant doivent être

⁴⁸⁸ BOURDIEU, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Seuil, 2000, p. 393. Les mots en italiques sont le fait de l'auteur.

⁴⁸⁹ *Ibid.* p. 256.

⁴⁹⁰ Ce qui est marqué dans l'entretien E7, selon lequel ce qui singularise le chant de l'enseignant en éducation musicale, « *c'est plutôt son absence de modèle !* » ; cette remarque est d'autant plus significative qu'elle est dite très doucement suivie d'un petit rire, deux faits atypiques rares dans cet entretien long et véhément. Voir Entretien E7, Annexe 24, p. 653, l. 680.

⁴⁹¹ « Harmonisation objective » renvoie à « ce qui fait que les pratiques peuvent être accordées entre elles, en l'absence [...] de toute concertation explicite », BOURDIEU P., *Ibid.* p. 271.

⁴⁹² BOURDIEU, P. *op. cit.*, p. 264.

⁴⁹³ *Ibid.* p. 273.

⁴⁹⁴ Cet aspect du chant est analysé dans la section qui suit.

⁴⁹⁵ C'est ce qu'a révélé l'analyse du document d'accompagnement des programmes de 2008, « La voix au cœur du projet musical », analysé au chapitre 3.

⁴⁹⁶ Qu'il s'agisse d'un chant entier, d'une phrase musicale, ou d'un segment mélodique.

adaptées à celles des élèves ; elles évoluent en conséquence, et peuvent s'orchestrer sur le champ, sans avoir été nécessairement planifiées. Souhaiter que cette manière de faire soit « déjà là » ou potentiellement là dès le passage du concours, à savoir avant l'entrée dans le métier, postule une proximité entre cette pratique spécifique du chant et ce qui pourrait être une composante d'un « système de dispositions durables et transférables, intégrant toutes les expériences du passé⁴⁹⁷ », c'est-à-dire un *habitus* ; la pratique vocale de l'enseignant s'inscrit dans un tout où elle doit générer des stratégies pédagogiques permettant de faire face à des situations imprévues ; elle fonctionnerait ainsi « à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions⁴⁹⁸ », comme le produit de « schèmes acquis de pensée et d'expression [qui] autorisent *l'invention sans intention*⁴⁹⁹ de l'improvisation réglée » : intégré dans ce processus, le chant, tel qu'il est conçu en éducation musicale, prend l'air d'une « seconde nature ».

Nous pensons que la tendance générale perçue dans les entretiens selon laquelle il y a toujours quelque chose qui échappe dans le chant n'est pas sans analogie avec ces propos : l'enseignant ne sait pas toujours pourquoi son chant s'avère efficace ou inefficace pour faire chanter ; c'est le sens possible de l'aveu d'une part de « pédagogie par tâtonnements » signalée par les formateurs en chant, le sens possible de ce qui est nommé parfois dans l'enquête comme « l'alchimie du chant » :

« L'apprentissage d'un chant dans un cours, c'est toujours une espèce d'alchimie merveilleuse (rires). Bon il y a l'envie du professeur, et puis, une conviction, et puis...bon... une envie des élèves qui est parfois présente, parfois pas, on ne sait pas trop pourquoi, ...bon ; c'est assez mystérieux parfois malgré toutes les qualités du professeur, malgré un choix judicieux qui peut très bien fonctionner avec une classe, et pas avec une autre, pour des raisons qui restent parfois mystérieuses. (Entretien E6, l. 158-163)

Si cette part *d'incertain à l'œuvre* est présentée ici comme l'origine de la difficulté de l'enseignement du chant en éducation musicale, elle est aussi agissante dans les situations de réussite :

« Au moment du concert, tac, ça y est. Tout prend forme, tout se coagule et on a...on a l'énergie qu'on voulait. Ce qu'on n'a pas avec les instruments. Ce n'est pas le même rapport, le même renvoi vers les publics. A quoi c'est lié, je ne le sais pas, en tout cas avec les voix c'est extraordinaire. Et cela, je n'ai jamais pu l'avoir avec les instruments. » (Entretien E15, l. 351-354)

⁴⁹⁷ BOURDIEU, P., *op. cit.*, p. 261.

⁴⁹⁸ *Ibid.*

⁴⁹⁹ C'est l'auteur qui souligne.

Ce qui est ici significatif ne réside pas dans le constat d'une différence de résultat sonore perçue, dans une même situation de concert, entre les instruments et le chant, mais davantage le fait que l'enseignante *ne s'explique pas* cette différence. Il semble qu'il existe un espace dans l'enseignement du chant où :

« c'est parce que les sujets ne savent pas, à proprement parler, ce qu'ils font, que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent. »⁵⁰⁰

Cette caractéristique des pratiques produites par les *habitus* résonne singulièrement dans le contexte de l'éducation musicale : l'action de l'enseignant qui chante et fait chanter, au-delà de sa maîtrise didactique et musicale, dans la classe ou sur scène, a quelque chose de commun avec les « actions et les œuvres [qui, dans les *habitus*] sont le produit d'un *modus operandi* dont [le sujet] n'est pas le producteur et dont il n'a pas la maîtrise consciente⁵⁰¹. ». Ainsi, ce que nous avons appelé la part d'incertain à l'œuvre dans l'enseignement du chant pourrait s'approcher de ce *modus operandi* « qui définit la maîtrise pratique et [dont l'essentiel] se transmet par la pratique, à l'état pratique, sans accéder au niveau du discours⁵⁰² ». Cependant, dans le contexte pédagogique, si la part d'incertain peut surgir au bénéfice d'une force expressive, c'est sans faire l'économie du travail de répétition dont l'ampleur se concentre dans l'image du « *travail de tâcheron* » (*Entretien E15*) qui incombe à l'enseignant, dont le surinvestissement dans les pratiques vocales dans et hors de l'école est tout autant salué qu'attendu par les IPR. Ces aspects de la théorie de Pierre Bourdieu éclairent selon nous l'image valorisée des enseignants qui, *par leur manière d'être dans leur chant*, enrichissent leur propre pratique vocale et nourrissent celle des élèves ; ils induiraient même, au-delà des apprentissages spécifiquement musicaux, des comportements dits « citoyens ». La motivation des élèves à chanter ensemble sur scène est alors souvent considérée comme plus importante que le résultat musical (*Entretiens E5, E7, E8, E9, E10*) ; elle pourrait être la forme perceptible de ce que l'enseignant diffuse sans chercher consciemment à le diffuser ; la motivation des élèves à chanter pourrait être l'expression d'un *modus operandi* que le chant, en tant que produit d'un *habitus*, fait partager. Plus l'enseignant chante et fait chanter, plus il se réinvente en tant que tel, sans que cela ne passe nécessairement par l'explicitation et la conscience de sa pratique ainsi

⁵⁰⁰ *Ibid.* p. 273.

⁵⁰¹ *Ibid.*, p. 273.

⁵⁰² *Ibid.* p. 285.

ressourcée ; dans cet esprit, son surinvestissement n'est pas considéré comme une dimension exceptionnelle de son activité professionnelle, mais comme la garantie de son efficacité pédagogique. Ainsi, le spectacle de chant choral est non seulement considéré comme le lieu visible du rayonnement de l'enseignant (*Entretiens E4, E5, E6, E8, E9, E10, E15*), mais aussi comme un espace de sa propre formation (*Entretiens E1, E5, E7, E9*) :

« Le but [des projets chorals] ce n'est pas seulement de faire un festival avec 200 personnes, **IPR B** C'est de faire de la formation déguisée, **IPR A** voilà, c'est une formation déguisée avec un but à la fin, **IPR B** de toute façon, ce ne sont pas [les enseignants] qui dirigent. » (*Entretien E7, l. 540-542*)

La singularité de l'individualité de l'enseignant ne serait donc pas « au principe » de ce système : la motivation des élèves à apprendre à chanter, présentée dans les entretiens comme le signe du dynamisme d'un enseignement, ne dépendrait pas seulement d'une stratégie consciente de la part de l'enseignant, mais aussi d'une *disposition partagée* entre le maître et les élèves. Ces conditions permettent de penser le chant de l'enseignant, en dépit de son imprévisibilité et du manque de formation que signalent tous les entretiens de l'enquête, comme centre de gravité d'une éducation musicale dont l'activité fondamentale, faire chanter, ne repose plus que sur lui : « [*l'éducation au sensible*], pour nous, cela ne peut passer que par la voix » (*Entretien E7, l. 1143*). C'est pourquoi :

« Le chant, c'est la première des compétences qu'il faut maîtriser, qu'il faut avoir acquise, être capable de chanter puis de faire chanter, de donner envie de chanter » (*Entretien E5, l. 326-327*).

La passerelle est jetée entre chanter et aimer chanter, faire chanter et transmettre le plaisir de chanter :

« Et là on se trouve en face d'une,...d'une réelle difficulté puisque transmettre le chant, c'est fondamentalement à mon avis, transmettre le plaisir de chanter et donc...et donc si on transmet une impression de difficulté,... de peine, de, de...voilà, bon, on ne donne pas envie de chanter. » (*Entretien E10, l. 18-20*)

S'il est envisageable de transmettre le plaisir de chanter sans enseigner le chant à proprement parler, il semble que l'inverse ne soit pas possible. L'envie de chanter est même considérée comme le moteur de la réussite de l'enseignant dans ce domaine :

« A partir du moment où [l'enseignant] a le minimum [vocal] requis **IPR B** et encore... **IPR A** et qu'il a envie, qu'il a la culture pour ça, qu'il a envie de sortir, de faire des choses, il va y arriver [à faire chanter] » (*Entretien E7, l. 1205*)

La masse des élèves à éduquer n'est pas vécue comme une contrainte, elle est au contraire un élément d'intensification du « plaisir qui fait chanter » :

« Le prof, il aime tellement ses gamins, il aime tellement enseigner que, même quand les gamins sont pénibles, qu'il en voit 500 par semaine, il trouve toujours la ressource pour pouvoir être.... empathique....aimer,....aimer les gamins au sens noble. »
(Entretien E7, l. 1114-1117)

Là est l'idée importante : chanter et faire chanter sont deux actions posées comme *une façon d'être* avec les élèves, nous renvoyant à ce que disent certains ethnomusicologues du chant collectif : « le témoignage acoustique de présences partagées⁵⁰³ », « une façon d'être ensemble⁵⁰⁴ », « une harmonie sociale⁵⁰⁵ ». Et de fait, l'aisance du chant en éducation musicale est parfois rapprochée des traditions nationales :

« La voix c'est universel, d'ailleurs on le voit, il y a des pays qui chantent mieux que d'autres. Les pays de l'Est ... ; quand [les enseignants contractuels] viennent de l'Europe de l'Est, on voit bien que ça chante énormément. » (Entretien E7, l. 1084-1086)

Les limites de l'utilisation du concept d'*habitus* qui a pu apporter des éclairages à la façon dont pourrait être pensé le chant de l'enseignant en éducation musicale, apparaissent cependant : pour être immanente, cette loi du milieu qu'est l'*habitus* doit être partagée par tous, et « déposée en chaque agent par la prime éducation qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation⁵⁰⁶ ». Or, c'est bien cette articulation à l'*habitus* primaire (hérité) qui fait défaut : d'une façon générale, la France n'est pas considérée comme un pays où « ça chante », pour reprendre l'expression d'un des IPR interrogés⁵⁰⁷ ; les entretiens de l'enquête montrent que le rapport au chant chez une partie des enseignants n'est pas aisé. Ce qui sous-entend que le chant n'est pas non plus toujours inscrit dans leurs *habitus* secondaires (acquis). La condition selon laquelle un *habitus* est une disposition *partagée par tous les membres du groupe* n'est pas remplie dans le cas du chant en éducation musicale. C'est selon nous, ce qui génère dans les discours des injonctions

⁵⁰³ LORTAT-JACOB, B., *Chants de Passion : au cœur d'une confrérie de Sardaigne*, Paris, Editions du Cerf, 1998.

⁵⁰⁴ POULET, C., « Le chant des mots. Ethnographie d'une pratique musicale irlandaise (Donegal) », *Cahiers d'ethnomusicologie*, [En ligne], 24 | 2011, <http://ethnomusicologie.revues.org/1812>.

⁵⁰⁵ PARADIS, A., LORTAT-JACOB, B., *Chants de Passion, au cœur d'une confrérie de Sardaigne*, *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 110 | 2000, <http://assr.revues.org/20579>

⁵⁰⁶ BOURDIEU, P., *op. cit.*, p. 272.

⁵⁰⁷ Il serait intéressant d'étudier, dans une recherche ultérieure, le rapport au chant des enseignants d'éducation musicale selon leur région d'appartenance.

qui peuvent paraître contradictoires ou difficilement faisables. Il semble alors que l'inclination spontanée à chanter soit plus rêvée qu'ancrée dans les pratiques ; la symbolique forte du chant comme pratique sociale et apprentissage du vivre ensemble, puissamment implantée dans la tradition de l'éducation musicale⁵⁰⁸ est certes persistante dans les représentations, mais, dans les pratiques, se réduit à une traîne, celle d'un *habitus* peu à peu oublié, qui n'aboutit pas. C'est pourquoi, aussi puissante cette symbolique puisse-t-elle paraître non seulement dans les discours internes à l'Éducation musicale, mais aussi dans les déclarations externes à la discipline⁵⁰⁹, elle ne suffit pas, en soi, à donner au chant sa légitimité au sein des enseignements scolaires.

Ainsi, ni le contexte musical, ouvert à la pluralité, ni le recours aux possibles rémanences d'un *habitus* disparu ne donnent au chant de l'enseignant un cadre d'appui stable. De plus, le constat que font les IPR d'une tenace peur du chant parmi les enseignants ne tend pas à donner à la pratique vocale un caractère d'évidence. Au-delà d'une théorie de la pratique dans laquelle le chant voudrait s'insérer, l'Éducation musicale doit importer des notions issues d'autres champs disciplinaires et que le chant, objet transversal par définition, doit faire tenir ensemble. Si ces notions ont toutes leur cohérence d'un point de vue pédagogique, elles ne sont pas sans solliciter d'autres problématiques que nous tentons de cerner dans la section suivante.

6.3 Chanter et faire chanter : des pratiques à la croisée de champs disciplinaires

Une régularité dans l'histoire du chant dans l'enseignement général de la musique est celle d'une association tacite entre les objectifs à atteindre en chant avec les élèves et les compétences vocales de l'enseignant ; les secondes se liraient à travers les premiers. Faire chanter est une tâche si essentielle à l'éducation musicale que souvent dans les discours passés et présents, elle avale le « chanter » de l'enseignant.

Cette conception nous incite à infléchir notre recherche vers l'aspect didactique du chant en éducation musicale, et nous ouvre, comme nous le verrons, à un autre espace de complexité. On peut faire l'hypothèse qu'en vertu d'un enseignement des

⁵⁰⁸ Pour une approche historique de cette question, voir TRIPIER-MONDANCIN, O., *Valeurs déclarées par les enseignants d'éducation musicale, genèse*, Thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 151-163.

⁵⁰⁹ Nous pensons au discours politique qui valorise cette pratique sans toujours en donner les moyens.

notions retenues comme élémentaires à la pratique vocale collective des élèves, ce qui est exprimé par les principaux évaluateurs en éducation musicale comme les compétences vocales *a minima* désigne les compétences *nécessaires* à l'enseignement général du chant. A ce raisonnement s'adjoint celui selon lequel chanter revient à faire chanter et, de fait, dans les discours de l'enquête, cette assimilation est fréquente. Présentée *a priori* comme une évidence, cette conjugaison des deux actions interroge plusieurs points relatifs aux modèles vocaux dans leur lien avec l'enseignement du chant : si l'acte de chanter revient à faire chanter, qu'en est-il de la didactique du chant ? Le rôle de l'imitation comme procédé d'apprentissage est-il aussi déterminant que ce rapprochement de termes peut le faire supposer ? Ces questions nécessitent de s'intéresser, dans un premier temps, au concept de transposition didactique, et de faire le point sur l'utilisation, dans le contexte du chant dans l'enseignement secondaire non spécialisé, des différents outils conceptuels existants. Jusqu'à présent dans cette étude, nous nous sommes penchée sur l'identification des modèles vocaux que l'Institution valorise. L'intrication du faire chanter au chanter de l'enseignant ouvre un autre volet de l'acceptation de la notion de modèles vocaux, ceux qui, en dehors des textes et discours officiels, sont agissants dans l'environnement des enseignants et des élèves. Ces modèles émergent-ils des entretiens de l'enquête ? En quels termes sont-ils décrits ? Quelle influence peuvent-ils avoir sur la didactisation du chant ? Un second outil conceptuel, celui des pratiques sociales de référence, cadrera cette analyse.

6.3.1 *Les grands concepts éducatifs : transposition didactique et pratiques sociales de référence*

6.3.1.1 La transposition didactique en chant : une marge de manœuvre limitée

En tant que tâche principale de l'enseignant d'éducation musicale, faire chanter les élèves relève de choix déterminés par des critères ; c'est ainsi travailler à, ou « dans la transposition didactique ». Issu de la sociologie⁵¹⁰, théorisé par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard⁵¹¹, et importé dans la didactique musicale⁵¹², ce

⁵¹⁰ VERRET, M., *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.

⁵¹¹ CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique*, 2^e édition, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991

concept désigne le « travail » qui s'opère « quand les éléments du savoir passent dans le savoir enseigné⁵¹³. ». Adapté à des disciplines dont les savoirs savants relèvent de savoirs théoriques, l'outil est réorienté par Jean-Louis Martinand, dans le contexte de disciplines « professionnelles » issues de pratiques de métiers, vers les *pratiques sociales de référence*⁵¹⁴. A partir du constat selon lequel on enseigne des pratiques plutôt que des savoirs en tant que tels, est élaborée la notion de *savoirs experts* issus d'une pluralité de références⁵¹⁵.

Interroger la transposition didactique des savoirs revient ainsi à interroger les disciplines en tant que telles. Certaines d'entre elles sont alors définies comme des *praxéologies* qui mettent en scène des « objets », des « tâches », des savoirs procéduraux et des savoirs déclaratifs. Ce modèle proposé par M. Develay⁵¹⁶ est adapté par Frédéric Maizières⁵¹⁷ qui propose, pour l'éducation musicale, une matrice disciplinaire caractérisée par des pratiques sociales de référence, des objets et des tâches qui définissent la discipline, un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui se substituent aux savoirs déclaratifs et procéduraux du modèle de Develay. La question des savoirs enseignés en éducation musicale est ainsi réorientée vers celle des *savoirs de référence* dans lesquels sont intriqués savoirs et savoir-faire⁵¹⁸.

Chaque fois qu'un auteur adapte le concept de transposition didactique à une autre discipline que celle pour laquelle elle a été originellement pensée, la notion de savoirs savants fait débat. Dans le domaine du chant en éducation musicale, la transposition didactique ne fonctionne que partiellement pour au moins trois raisons : (1) les savoirs savants sont très peu nombreux : on peut citer la connaissance des répertoires chantés, et la connaissance de la physiologie vocale, des mécanismes

⁵¹² BOURG, A., « Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste. Etude de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano » *Education et didactique*, 2 (1), 2008, p. 69-88.

⁵¹³ CHEVALLARD, Y., *op. cit.*, p. 22.

⁵¹⁴ MARTINAND, J.L., *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, SA, Berne, 1986.

⁵¹⁵ JOHSUA, S., « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », in Raïsky, Claude, Caillot, Michel (dir), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 62 à 73.

⁵¹⁶ DEVELAY, M., (dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.

⁵¹⁷ MAIZIERES, F., « Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer/Former, Musiques et pratiques actuelles en milieu scolaire*, N° 43, 2012/1, p. 13-34, dossier coordonné par A. BOURG.

⁵¹⁸ TRIPIER-MONDANCIN, O., « Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques », *Éducation et didactique*, mai 2015, p. 81-106, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 16 septembre 2015.

laryngés ; (2) la connaissance musicologique des répertoires chantés et de leurs caractéristiques stylistiques par un enseignant ne préjuge pas des capacités de ce dernier à chanter ces différents répertoires ; de même, sa connaissance des mécanismes vocaux, même très précise, ne garantit pas le contrôle pratique de ces mécanismes. (3) chanter ne relève pas d'un savoir théorique mais d'un *faire* dont la maîtrise passe par la sensorialité. Penser l'enseignement du chant en éducation musicale comme une élaboration conceptuelle spécifique propre à développer la vocalité des élèves, nécessite une pratique vocale personnelle de l'enseignant, avant même que des éléments de savoir savant ne soient transposés. Mais dans quelle mesure la transposition didactique d'un ensemble de sensations est-elle réalisable ? L'enquête par entretiens a pu montrer une partie de la complexité de ce faire vocal, dont le lien irréductible qu'il soude à la personne ainsi que la part *d'expérience sensible* qui le caractérise, rendent aigu le problème de sa didactisation. Et pourtant, « dès qu'il y a une intention d'enseigner quelque chose à quelqu'un, il y a transposition didactique⁵¹⁹ ».

6.3.1.2 Les pratiques sociales de référence en chant : un outil à double tranchant

Si nous nous tournons vers le concept de pratiques sociales de référence qui permet d'envisager des activités issues de sphères extérieures à celle de l'école comme références à des activités d'apprentissages scolaires, la question des modèles vocaux dans le travail de transposition de l'enseignant n'en est pas moins complexe, qu'il s'agisse de la transposition externe, celle qui consiste pour l'enseignant à s'approprier les savoirs de référence sélectionnés dans les textes de cadrage, ou bien de la transposition interne des savoirs à enseigner vers les savoirs enseignés. Nous posons que, dans le concept de pratiques sociales de référence appliqué à la pratique vocale en éducation musicale, la notion « d'imitation » est centrale : d'après cette théorie, l'objet d'enseignement qui réfère aux pratiques sociales des élèves est rendu plus familier, plus proche des élèves ; c'est en cela qu'il prend du sens pour ces derniers ; cette forme de *re-connaissance* de la part des élèves est ainsi pensée comme un élément de motivation pour l'apprentissage en classe, et, dans le cadre de l'éducation musicale, les modèles vocaux issus de ces pratiques sociales de référence peuvent être pensés comme

⁵¹⁹ MAIZIERES, F., *op. cit.* . p. 20.

potentiellement « imitables » par les élèves, dans le sens d'une imitation du but, sans nécessairement passer par le « chanter à la manière de » : ils constituent, en somme, des modèles qui les motivent pour chanter.

Dans le processus qui vise à créer des situations pour que l'apprentissage vocal se fasse, l'imitation comme outil d'apprentissage, c'est-à-dire l'imitation immédiate produisant une réponse vocale, tient une place très importante. L'assimilation du « chanter » au « faire chanter » souvent rencontrée dans les discours analysés peut en être l'indice, et l'importance accordée à la voix chantée de l'enseignant – en termes de justesse, placement et musicalité – témoigne du souci d'exemplarité recherchée. Or, si dans les textes et discours officiels, un commun accord fait de ces trois capacités un *savoir faire vocal de référence* pour l'enseignant, c'est dans l'acception de leur caractère très contextuel, comme nous avons tenté de le démontrer. On peut supposer que si ces savoir-faire de référence issus de la noosphère prennent du sens pour les enseignants, c'est en fonction de leur formation musicale, de leur pratique du chant, mais aussi de leurs pratiques sociales de référence en chant. Ce dernier élément agit non seulement dans la sphère des choix de répertoires chantés opérés par les enseignants, comme l'analyse Odile Tripier-Mondancin dans son enquête de 2013⁵²⁰, mais sans doute aussi, dans l'espace de la transposition externe. Dans les entretiens de l'enquête, ce débat est abordé lors de l'évocation des enseignants contractuels, dont les répertoires vocaux décrits comme « proches des élèves », sont en général très valorisés par les IPR interrogés. La question de l'imitation est alors réinterrogée : est-ce la voix de l'enseignant, ou, à travers elle, les modèles vocaux issus des pratiques sociales de référence, qui font chanter les élèves ? Quelle place la voix chantée de l'enseignant peut-elle se faire auprès des élèves dans le défilé des voix médiatisées qui habitent leur quotidien ? Dans ces conditions, c'est davantage la force du dispositif didactique et pédagogique pensé par l'enseignant, son aisance personnelle avec la voix, qui peuvent faire contrepoids. Du côté de la transposition des savoirs à enseigner vers les savoirs enseignés, c'est-à-dire dans le travail de transposition interne de l'enseignant, la

⁵²⁰ « Les sources des savoirs de référence de l'enseignant relèvent, en partie, du produit de la musicologie, de l'ethnomusicologie. Mais ces enseignants sont en prise directe avec les pratiques sociales musicales de référence]...] comme par exemple, les chansons apprises ou entendues depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, l'ensemble des pratiques musicales médiatisées dans la vie civile. » TRIPIER-MONDANCIN, O., « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en éducation musicale au collège », *art. cit.* p. 4.

concurrence possible des modèles vocaux entre eux – des médias, de l’enseignant – constitue une difficulté supplémentaire pour l’enseignant dont la voix doit, par delà les modèles à succès, trouver sa juste place.

Dans les entretiens menés, la prégnance, voire la pression de ces pratiques se fait sentir, non pas tant par l’évocation des émissions de radio et de télé-réalité citées, que par la violence avec laquelle sont décrites certaines situations de pratiques de répertoires selon une manière de chanter éloignée des habitudes d’écoute des élèves. Cette manière de chanter peu familière aux élèves est déclinée, dans l’ensemble de l’échantillon, selon certaines particularités : le *vibrato* (*Entretien E11*), la hauteur, notamment l’aigu des voix de femmes, couplé au mécanisme 2 (*Entretiens E6, E7, E8, E11*). Ces caractéristiques vocales se cristallisent dans l’image de la voix lyrique – quand bien même elles n’en sont pas l’apanage exclusif – qui semble alors devenir l’archétype des voix étrangères aux modèles vocaux de référence des élèves. Si nous avançons l’hypothèse d’une pression de ces pratiques dans les représentations et attentes des principaux acteurs de l’éducation musicale, c’est parce qu’en dépit des nombreux exemples où elle est présentée comme incongrue dans le contexte des répertoires abordés en classe et donc rejetée, la voix lyrique, même caricaturale, sous certains projecteurs, se trouve brusquement légitimée :

« Maintenant vocalement, [l’enseignant] ne peut plus être nul, sinon il est mort. **IPR B** Et oui ! Parce que maintenant on peut faire des vocalises, depuis l’histoire de Star Ac⁵²¹ etc., faire des vocalises, cela pose moins de problèmes, **IPR A** on peut faire les vocalises les plus ringardes ! On peut les faire ! » (*Entretien E7, l. 502-505*)

La familiarisation avec le chant que réactualiseraient les médias, est considérée comme propice à l’éducation musicale, chez les élèves, comme chez les enseignants :

« Je crois qu’aujourd’hui, avec tout ce qu’on voit à la télé, je crois qu’il faut le dire, toutes ces émissions de télé-réalité sur le chant, aident les enseignants. Pas d’un point de vue de leur enseignement, mais du retour des élèves. Toutes ces émissions comme Nouvelle Star⁵²², etc.... font que les élèves abordent plus facilement tous les répertoires, du moins les acceptent plus facilement [...] et du fait que dans ces émissions, on commence à avoir des voix d’opéra, chanteurs de jazz, de variété ou autre, le regard de l’élève a changé. Moi, c’est ce que je constate. Et pour ma part aussi [j’ai pu avoir ce genre de réaction] : certains collègues que j’ai entendu chanter avec une voix d’opéra,

⁵²¹ *Star Académie* est une émission de télé-réalité musicale débutée en 2001 dans laquelle un nombre de candidats sélectionnés doivent franchir plusieurs étapes en convaincant en quelques minutes un jury composé de quatre personnalités du monde du spectacle, avec une chanson de leur choix, *a cappella*, et en français.

⁵²² *Nouvelle Star* est une émission française de télé croquet diffusée depuis 2003 qui reprend les principes de l’émission ci-dessus citée.

cela a pu me choquer, mais c'était plus parce que je n'avais pas eu l'habitude de l'entendre comme ça, et parfois j'avais envie de dire : "On ne peut pas faire plus simple ?" (*Rires*) Bon, aujourd'hui, je suis habituée, cela ne me choque plus comme avant » (*Entretien E 8, l. 236-247*)

Dans un autre entretien, l'IPR interrogée, d'une génération antérieure à celle que nous citons ci-dessus, fait le même constat avec toutefois certaines nuances :

« Il y a beaucoup d'élèves dans les chorales, et une relation au chant qui a évolué. Alors beaucoup de professeurs m'ont dit : c'est à cause des émissions de télévision style Star Ac' qui ont quelque part restauré un peu l'image du chant, dans le public des adolescents ; cela a eu des effets positifs, c'est vrai. » (*Entretien E 6, l. 367-370*)

Au-delà de l'expression de l'influence des pratiques sociales de référence sur la réception de l'éducation musicale par les élèves, l'aspect remarquable de ces trois extraits réside dans la conviction d'une dépendance de la discipline à cette influence dont chacun des locuteurs, à sa manière, prend acte. Dans les deux premiers extraits d'entretien, l'influence des médias est clairement avancée comme une influence positive. Dans le troisième extrait, l'avis paraît plus nuancé : la conscience de cette influence va, non sans amertume⁵²³, jusqu'au constat d'une « *relation au chant* » transformée, non par l'institution scolaire comme on pourrait l'envisager, mais par certains produits de l'industrie musicale diffusés par les médias. Là se mesure, sur les choix éducatifs dans le domaine de la musique, le poids des choix sociétaux.

Ainsi, par leur variabilité selon les groupes d'appartenance non seulement des élèves, mais aussi des enseignants, voire des IPR, la notion de pratiques sociales de référence ne permet pas d'accéder à des modèles vocaux *stabilisés*. De plus, au risque de se substituer au moyen pour devenir une fin en soi, l'imitation, qui, comme nous l'avons posé, sous-tend ce concept, peut rapidement glisser vers le « chanter à la manière de », venant alors interroger non seulement le projet éducatif et artistique de l'enseignant, mais aussi la pertinence du « chanter comme ». Ainsi, le concept de pratiques sociales de référence peut être perçu comme un outil à double tranchant en éducation vocale, à la fois promoteur et inhibiteur de situations didactiques. Quand bien même elles ne sont jamais nommées, les réalités de ces représentations très diversifiées dans le domaine de la musique vocale, du côté des élèves et des enseignants⁵²⁴, pèsent

⁵²³ Le ton général de cet entretien un peu triste ne peut pas être perceptible à travers ce seul extrait ; toutefois, l'utilisation du syntagme « à cause de » plutôt que « grâce aux » émissions de télé-réalité peut faire part de l'amertume de ce constat.

⁵²⁴ On pourrait ajouter à ces groupes celui des concepteurs des programmes d'éducation musicale et de leurs textes d'accompagnement, des évaluateurs dans les concours.

sur le débat : elles rendent aiguë la question de la didactisation du chant, interrogent les objectifs éducatifs de l'éducation musicale. Soumise à ces pressions, et peu valorisée dans la hiérarchie des disciplines scolaires, l'éducation musicale doit trouver sa force d'une part dans les dispositifs didactiques et pédagogiques imaginés par l'enseignant, mais aussi dans l'investissement et la personnalité de ce dernier. C'est là le sens que prennent, dans les entretiens comme dans les textes d'accompagnement des programmes, l'image idéalisée déjà signalée de l'enseignant surinvesti non seulement dans sa classe, mais aussi en dehors de son établissement, et qui innove dans de nouvelles postures d'enseignement du chant :

« Il n'y a pas que la voix, il y a le corps, le geste, la manière d'occuper l'espace ! Il est évident que si l'enseignant est derrière son piano, dont on ne voit dépasser que la tête, ce sera beaucoup moins facile que celui qui occupe tout l'espace de la classe [...] On a des pratiques tout à fait performantes, on a des enseignants qui osent ! Et puis il y a ceux plus inhibés, à l'extrême, derrière le piano, ça bouge pas, il n'y a même pas de geste de direction, si en plus il n'y a pas le charisme du regard, ça devient difficile. »
(Entretien E5, l. 146-155)

Si, par la distribution du chant qu'elles libèrent, les dispositions circulaires en classe sont fortement conseillées, elles sont aussi considérées par les enquêtés comme le marqueur d'un enseignement dynamique de la musique. Donner une image moderne et valorisante de l'éducation musicale, telle est la mission qui, prioritairement par le chant, prend forme. En l'absence de modèles vocaux consensuels, le « comment chanter » de l'enseignant se définit aussi à travers cette image dépoussiérée d'un enseignement vitalisé par sa volonté d'ouverture au monde et la personnalité désinhibée de l'enseignant d'éducation musicale, deux critères qui font autant la force que la fragilité de la discipline. Malmenée par les médias qui alimentent des représentations négatives de la musique dans l'enseignement secondaire, l'éducation musicale doit s'affirmer par elle-même : ni le système scolaire français, ni le système médiatique ne lui accordent sa légitimité *de fait*. Le chant comme moyen d'enseignement musical de masse tient une place centrale dans cette course à la reconnaissance, cependant que l'énergie qui lui est consacrée et qu'il sollicite en tant qu'art difficile de l'éducation musicale, ne reçoit pas la visibilité méritée.

6.3.2 *D'autres compétences pour faire chanter*

Une partie de notre étude a essayé de montrer comment la manière de chanter de l'enseignant pouvait être tue, compte tenu en partie d'une crainte flottante à réactiver une image du chant trop éloignée esthétiquement des pratiques vocales nécessaires aujourd'hui à l'enseignement général de la musique. Parler de *faire chanter* plutôt que de *comment chanter* peut contribuer à cette entreprise ; nous pensons cependant que cet aspect est un autre marqueur de la difficulté à concevoir et à définir le chant propre de l'enseignant et qu'il est nécessaire, pour apporter de la clarté, de désimbriquer ces deux activités musicales du professeur dans sa classe.

En nous appuyant sur un document qui s'annonce comme le plus pragmatique et le plus volontairement descriptif du « faire chanter », à savoir un second document d'accompagnement des programmes de 2008 intitulé « Pédagogie du projet musical »⁵²⁵, nous cherchons à reconstituer la tâche « faire chanter » en identifiant la façon dont elle se structure : quelles sous-tâches requiert-elle ? Quelles ressources appelle-t-elle ? Reposant sur du déclaratif, cette analyse ne peut faire l'économie d'une approche professionnalisante que nous permet notre propre expérience d'enseignante, mais aurait mérité de s'appuyer sur des observations directes. Cependant, même sommaire, l'analyse de ce texte permet de mettre en valeur que le chant de l'enseignant est omniprésent dans la façon de penser l'enseignement du chant. La deuxième conclusion à cette analyse pose l'action de chanter dans ces conditions d'enseignement collectif comme une tâche complexe d'attention partagée.

6.3.2.1 La part du chant de l'enseignant dans la tâche « faire chanter »

Si l'on admet que faire chanter constitue la tâche principale, c'est-à-dire le « but à atteindre dans des conditions déterminées », selon la définition de Léontiev diffusée dans un article des psychologues Jacques Leplat et Jean-Michel Hoc⁵²⁶, le

⁵²⁵ « Pédagogie du projet musical », document d'accompagnement des programmes en ligne, à l'adresse education.gouv.fr/pub/educnet/musique/neo/04infos/textes/programmes/college/standard/np/complements/04.htm ; Dans l'analyse qui suit, pour ce qui est des références au texte, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 35.

⁵²⁶ LEPLAT, J., HOC, J. M., « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », Laboratoire de Psychologie du Travail, EPHE, 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1983, 3, 1, p. 49-63.

texte d'accompagnement des programmes « Pédagogie du projet musical⁵²⁷ » en est la description. La tâche « faire chanter » s'y décline en trois sous-tâches : chanter – diriger/faire apprendre – accompagner à un instrument polyphonique (son propre chant, et le chant des élèves). Elle s'apparente donc à une tâche composée. Comme dans toute description de tâche, le texte en présence nous soigneusement à des tâches explicites, un ensemble de tâches implicites. Il y a donc dans la description plusieurs niveaux de lecture que nous déclinons ci-dessous :

La surface du texte dit plus ou moins explicitement les actions relevant du chant de l'enseignant.

Ex. (l. 20-21) : « *La présentation initiale du projet, interprétée et accompagnée par le professeur [...]* » signifie que l'enseignant chante en s'accompagnant, seul devant les élèves, le chant qu'il a choisi de faire travailler.

Ex. (l. 40) : « *L'apprentissage mélodique se fait oralement et par imitation [...]* » signifie que l'enseignant chante et les élèves reproduisent ce chant ; le chant de l'enseignant, dans ces conditions, est appelé « modèle » (4 occurrences du terme)

Parmi les actions décrites plus ou moins explicitement, on distingue celles qui sont observables, perçues, et celles qui, perceptibles, ne sont pas nécessairement observables :

Ex : (l.20-22) « *Ce premier moment d'interprétation [le moment où l'enseignant chante seul devant les élèves] s'adresse à la sensibilité et à l'émotion [...] enclenche à lui seul [...] suscite le désir d'apprendre et de s'engager [...]* ». Ces actions, sollicitées par le chant de l'enseignant, ne sont pas nécessairement observables

Ex : (l.37-38) : « [Le professeur doit porter] *une attention indispensable aux caractéristiques du groupe classe à qui s'adresse le projet [...]* ». L'enseignant doit tenir compte des pratiques sociales de référence pour le choix du chant à interpréter.

On relève au moins 21 exemples d'actions perçues et 10 exemples d'actions perceptibles, ce qui atteste du caractère pragmatique du document. Chacune de ces actions perçues et perceptibles renvoie à des ressources internes de l'enseignant, nécessaires et suffisantes pour que soit réalisée chacune des sous-tâches. Ces ressources internes se déclinent en savoirs, techniques, et savoir-être.

Une fois ces différents niveaux de lecture dépliés, la tâche « faire chanter » peut se schématiser selon une structure en arbre comme ci-dessous :

⁵²⁷ Pour rappel, dans les programmes de 2008, le « projet musical » désigne à la fois le chant à travailler et l'élément fédérateur autour duquel s'articulent tous les apprentissages musicaux des élèves, lors d'une séquence d'enseignement. Dans le texte présent, il renvoie au chant que l'enseignant interprète avant de le faire apprendre aux élèves.

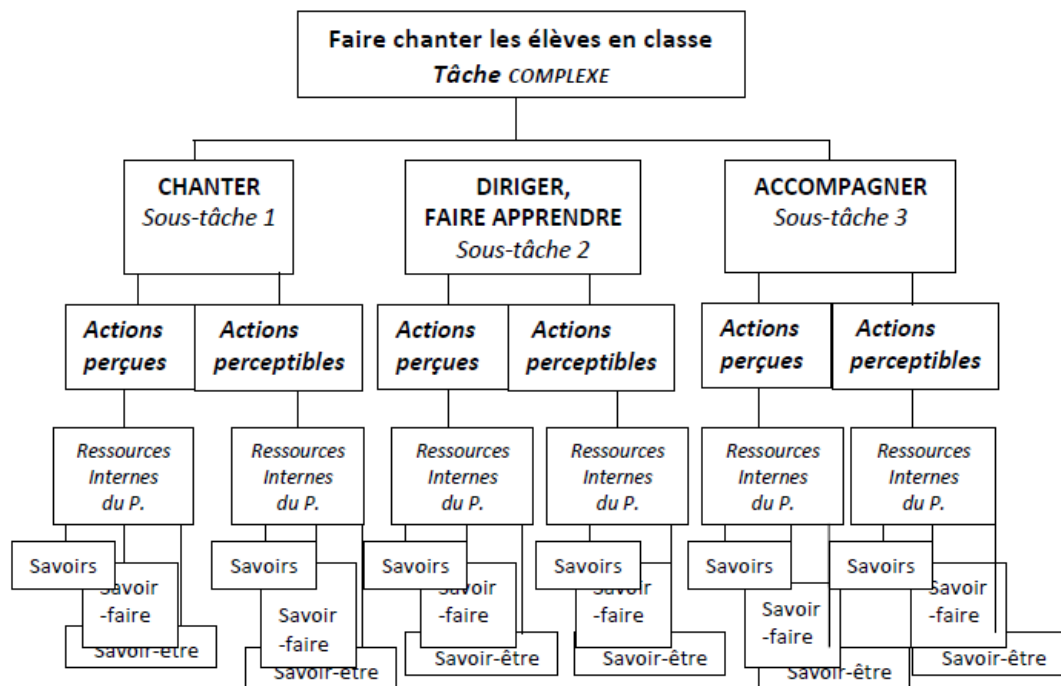


Figure 44 - « Pédagogie du projet musical » Document d'accompagnement des programmes (2008)
Représentation en arbre de la tâche « Faire chanter les élèves en classe ».

Les ressources internes sont les composantes implicites des sous-tâches, et doivent se combiner entre elles pour que les sous-tâches et la tâche principale soient réalisées.

Afin de pouvoir évaluer la place réellement donnée au chant de l'enseignant dans la tâche « faire chanter », nous devons pouvoir décliner et nommer ces différentes composantes. Par exemple, la « présentation initiale du projet [...] par le professeur » peut renvoyer aux ressources internes suivantes⁵²⁸ :

- Contrôler sa technique vocale en termes de justesse-placement-musicalité,
- Contrôler son jeu instrumental (accompagnement harmonique, enchaînements d'accords selon leur position optimale pour mettre la voix en valeur, contrôle de l'intensité, de l'utilisation de la pédale dans le cas du piano),
- Exprimer par la voix sa sensibilité, ajuster sa technique vocale au style du chant,
- Exposer à la classe sa sensibilité musicale

Dans cet exemple, les ressources internes de l'enseignant sont de diverses natures et peuvent être catégorisées selon des savoirs, techniques et savoir-être :

⁵²⁸ Cette déclinaison ne prétend pas être exhaustive. Son but est de donner de la visibilité aux capacités multiples qu'une seule action peut sous-entendre.

<i>Surface du texte (tâche)</i>	<i>Ressources internes</i>					
	<i>Savoirs</i>		<i>Savoir-faire</i>		<i>Savoir-être</i>	
« La présentation initiale du projet [...] par le professeur »	I	Connaître les enchaînements d'accords et leurs positions	I	Contrôler sa technique vocale	I	S'exposer devant la classe
	II	Connaître le style du chant choisi	II	Contrôler sa technique d'accompagnement	II	Être à l'aise corporellement
			III	Ajuster sa technique au style vocal		

Tableau 23 – « Pédagogie du projet musical », Document d'accompagnement des programmes (2008), exemple de ressources internes nécessaires à une tâche énoncée.

Non amplifiée, quelque soit le style abordé, la voix chantée et accompagnée de l'enseignant a, dans le texte, une forte responsabilité quant à l'intérêt que peuvent porter les élèves au chant, au maintien de leur intérêt d'un bout à l'autre de la séquence (l. 19-26, 66-68).

A partir de ce mode de lecture selon lequel une sous-tâche suppose un certain nombre de ressources internes, nous cherchons à faire émerger la place que prend, dans chacune de ces sous-tâches, l'item « enseignant qui chante »⁵²⁹. Les résultats nous permettront d'estimer la place donnée au chant de l'enseignant dans la tâche composée « Faire chanter ». On fait alors plusieurs constats :

D'après le discours de surface, c'est dans la sous-tâche « diriger-faire apprendre » que l'item « enseignant qui chante » est le plus représenté (13 items contre 8 dans la sous-tâche « chanter » et 0 dans la sous-tâche « s'accompagner »)

Ce premier résultat corrobore les discours selon lesquels le chant de l'enseignant se définit prioritairement dans l'action de « faire chanter ».

On observe que l'item « enseignant qui chante » est presque deux fois plus présent dans les ressources internes que dans les actions décrites, ce qui tend à confirmer que le chant de l'enseignant est en quelque sorte passé sous silence.

Les tableaux ci-dessous récapitulent le nombre d'items relevés dans chacune des sous-tâches⁵³⁰ de la tâche principale « Faire chanter » :

⁵²⁹ Les relevés détaillés des différentes tâches est présenté en tableau en Annexe 36, p.793.

⁵³⁰ Ces chiffres reposent sur notre propre déclinaison des actions perçues, perceptibles et des ressources internes nécessaires à leur réalisation. Ils ne prétendent pas donner une image fixe de la réalité, et, à ce titre, pourraient être discutés. Cette approche donne toutefois de la visibilité à ce qui est tacite dans le texte.

CHANTER (Sous-tâche 1)					
	Actions perçues	Ressources internes correspondantes	Actions perceptibles	Ressources internes correspondantes	Total
Nombre d'items « enseignant qui chante »	2	5	6	11	24
DIRIGER / FAIRE APPRENDRE (Sous-tâche 2)					
	Actions perçues	Ressources internes correspondantes	Actions perceptibles	Ressources internes correspondantes	Total
Nombre d'items « enseignant qui dirige »	9	16	5	6	36
Nombre d'items «enseignant qui chante »	7	11	3	3	24
S'ACCOMPAGNER (Sous-tâche 3)					
	Actions perçues	Ressources internes correspondantes	Actions perceptibles	Ressources internes correspondantes	Total
Nombre d'items «enseignant qui s'accompagne	13	14	1	2	30
Nombre d'items «enseignant qui chante »	0	2	0	0	2

Tableau 24 – Nombre d'items « enseignant qui chante » dans les trois sous-tâches de la tâche « Faire chanter » relevé dans le document « Pédagogie du projet musical » (2008).

D'après cette analyse, on relève au total 49 items « enseignant qui chante » à travers les actions perçues et perceptibles, et les ressources internes qu'elles mobilisent, ce qui représente 94% de la totalité du texte (52 phrases) ; ces résultats tendent à confirmer que le chant de l'enseignant est l'élément le plus représenté dans la tâche « Faire chanter ».

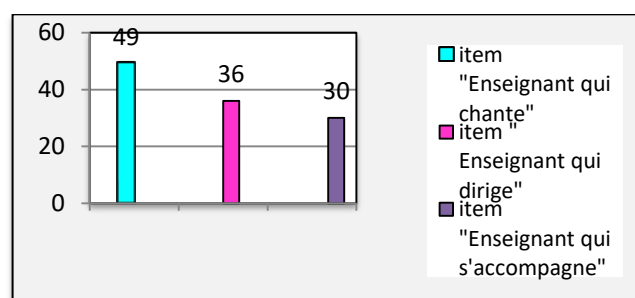


Figure 45 - Fréquence en nombre d'occurrences des items « Chanter », « Diriger » et « S'accompagner » dans le document d'accompagnement des programmes « Pédagogie du projet musical » (2008).

Du point de vue du législateur, la tâche principale est bien de faire chanter les élèves, mais du point de vue de l'enseignant et des actions qu'il a à mener dans sa classe, la tâche est de chanter en s'accompagnant. Ces différents grains d'analyse donnent à voir

que le chant de l'enseignant est à considérer comme la source principale à partir de laquelle la tâche principale « faire chanter » se déploie.

Les capacités que sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être relevés dans le texte, doivent se combiner entre elles pour que la tâche se réalise ; d'après notre lecture, elles relèvent de connaissances, de techniques et de modes de communication. Le tableau ci-dessous recense les items de chacune de ces catégories :

« PÉDAGOGIE DU PROJET MUSICAL » <i>texte complémentaire aux programmes (2008)</i>		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Connaissances	Techniques	Modes de communication
Connaître les procédures de mise en voix, les exercices de technique vocale collective. Connaître les possibilités vocales des adolescents. Connaître le répertoire vocal des adolescents. Connaître les styles vocaux (procédés vocaux et accompagnements types). Connaître les enchaînements et structures harmoniques.	Contrôler sa technique vocale au service de chacun des aspects de la mélodie à apprendre : justesse, timbre, rythme, phrasé, nuances (6). Savoir utiliser sa voix chantée aisément, dans toute situation d'enseignement/apprentissage (2). Adapter sa propre voix chantée au style du chant travaillé (2). Pratiquer les exercices de technique vocale collective. Rectifier rapidement par l'exemple vocal. Contrôler sa voix chantée en même temps que son jeu instrumental. Contrôler sa voix chantée et son jeu instrumental en même temps qu'être à l'écoute des élèves.	Chanter seul face au groupe d' <i>E</i> * Exposer à la classe sa sensibilité musicale. Mettre sa voix en valeur. Toucher les élèves avec sa voix chantée (3). Remplacer l'explicitation verbale par l'exemple chanté (2). Par sa voix chantée, motiver les <i>E</i> à tous les stades du travail. Ecouter les voix et observer les corps des <i>E</i> . Proposer un répertoire approprié techniquement et esthétiquement aux <i>E</i> . Aider les voix des <i>E</i> à prendre des risques et à se dépasser.

**E* = élèves, *P* = Professeur, (n) = fréquence d'apparition de la ressource dans le texte

Tableau 25 : Déclinaison des connaissances, techniques et modes de communication relevés dans le document d'accompagnement des programmes « Pédagogie du projet musical » (2008).

Ainsi décliné, chanter en s'accompagnant pour faire chanter nécessite une focalisation à la fois sensorielle et cognitive, et s'apparente à une tâche complexe d'attention partagée. Quand bien même les actes automatisés de coordination (utilisation du clavier, de la voix chantée, de la gestique de direction), sollicitées par cette tâche, nécessitent un temps long pour se constituer, c'est dans l'ici et maintenant que doit travailler l'enseignant d'éducation musicale, dans un espace temps sans interruption (l. 44), où la fluidité (l. 23, 45/46), la rapidité (l. 47) sont la gageure d'un apprentissage musical dont la réussite, « sans attendre » (l. 46), se joue dès le début du travail ; il existe ainsi une forme de loi du milieu selon laquelle les premiers instants de la séquence de chant sont « déterminants » (3 occurrences du terme) ; la mouvance nécessaire à cet apprentissage réussi de la voix repose ici majoritairement sur l'aisance vocale de l'enseignant. Sa voix

devient un « modèle », son chant, une parole. Si un « minimum vocal » est requis, c'est au sein d'un nombre important d'exigences.

6.3.2.2 Faire chanter sans chanter soi-même

L'analyse du document d'accompagnement des programmes de 2008 « Pédagogie du projet musical » donne une idée de la part qui est accordée au chant de l'enseignant dans sa tâche principale : faire chanter. Or, dans les entretiens, l'idée selon laquelle on peut faire chanter sans chanter soi-même surgit avec régularité selon différents modes d'expression. Faire chanter sans chanter soi-même peut relever d'un choix pédagogique :

« On demande de savoir faire chanter, non pas de chanter soi-même ! On peut faire chanter sans chanter soi-même, par les images mentales, les mimiques... [...] Donner l'exemple vocalement n'est pas incontournable » (*Entretien E2, l. 118-126*)

L'idée peut apparaître dans le défilé du discours comme un contre exemple de ce qui vient d'être dit :

IPR A « C'est vrai qu'encore une fois, la voix n'est pas pour nous le fond du problème sauf quand elle est caricaturale, enfermée dans le lyrique, ou enfermée dans... oui je me rappelle de quelqu'un où il y avait 95% d'air et 5% de voix, c'était insupportable parce que même en étant à 5 mètres de la personne, je ne l'entendais pas chanter ; je l'ai refusée deux fois de suite ; au CAPES, on ne laisse pas passer ce genre de chose. A part tous ces extrêmes-là, tout le reste des professeurs est capable d'une certaine latitude...voilà.

IPR B On a quand-même des contre-exemples ; on m'a chargé d'inspecter une professeur [...], qui n'a jamais réussi le CAPES, qui est dans un établissement privé, et qui en fait a été opérée des cordes vocales, elle n'a plus parlé pendant deux ans, et ses élèves chantent du deux voix, et c'est magnifique. Elle a une voix de crapaud, et pourtant ça chante super bien !

IPR A Comme quoi il n'y a pas que la voix du professeur... (*Entretien E7, l. 75-86*)

6.3.2.3 Faire chanter avec autre chose que la voix

Et de fait, il n'y a pas que la voix du professeur pour faire chanter. L'expérience de l'enseignement pousse à envisager d'autres « médias » pour solliciter le chant :

« Il me semblait qu'il fallait trouver d'autres choses que la simple pratique vocale pour que les élèves aient envie de rentrer dans le chant. » (*Entretien E15*)

C'est là un des fils rouges du seul entretien qui accorde très explicitement un rôle essentiel, dans les contextes d'enseignement et de formation, à l'*accompagnement* de la voix : qu'il s'agisse du corps mis en mouvement, de l'harmonie au clavier, ou de l'arrangement informatique, l'accompagnement procure à la voix l'environnement

musical qui lui est propice : non seulement il permet d'éviter une focalisation trop inhibante sur la voix « mise à nue » dans le chant, – l'accompagnement fait diversion, en somme –, mais aussi, il fournit le contexte harmonique nécessaire à l'oreille pour que le chant ose se déployer et s'insérer dans le décor sonore qui lui est donné⁵³¹.

Dans les autres entretiens, l'accompagnement et l'improvisation à l'instrument sont aussi présentés comme des moyens de faire chanter, mais de façon plus diffuse. La voix semble toujours avoir la faveur, qu'il s'agisse de la voix chantée de l'enseignant :

« On a tout rencontré, c'est vrai que les très bons pianistes ont tendance à utiliser le piano comme le cache-misère de la voix, ça peut arriver, les très bons pianistes et très bons chanteurs, c'est quand-même très rare, oui ? » (*Entretien E5, l. 234-236*)

qu'il s'agisse de son chant intérieur :

« Il faut être musicien avant tout. Un instrumentiste qui ne sait pas chanter, il lui manque quelque chose. Le professeur sans disposition culturelle pour chanter le samba, il aura autre chose que sa voix pour faire aborder ce répertoire. Mais un thème non chanté, c'est un thème inanimé ; être musicien d'abord... un musicien, il chante ! » (*Entretien E2, l. 130*)

ou qu'il s'agisse du chant comme moyen de formation musicale :

« Pour revenir à ce que vous disiez concernant la voix comme support parmi d'autres finalement, moi je dirai que oui, c'est un support parmi d'autres, mais il est capital car formateur en soi, cela occupe en temps une bonne partie du cours, donc il est capital, mais c'est vrai que c'est un support pour faire de la musique. » (*Entretien E7 l. 868-872*)

A cette priorité du chant dans la formation de musicien, s'ajoute celle de l'accompagnement au piano dans la formation de l'enseignant :

« Parce que c'est pareil, la problématique de l'accompagnement, c'est encore autre chose ! Nous avons des prix de piano, 3^e cycle supérieur⁵³², voire de CNSM, mais qui ne sont que des pianistes interprètes ; dès qu'il s'agit d'improviser, d'accompagner, de faire ce qui n'est plus écrit, c'est la panne⁵³³ ; alors qu'on a aussi des gens qui ne vont

⁵³¹ A condition toutefois que ce contexte musical soit familier à l'enseignant. Voir BIGAND, E. et DELBÉ, C., « Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles », *Intellectica*, 2008/, 48, p. 13-26 ; TILLMAN, B., MADURELL, F., LALITTE, P., BIGAND, E., « Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. » *Revue française de pédagogie*, n° 152, juillet-août-septembre 2005, p. 63-77.

⁵³² D'après les informations recueillies sur le site du CNSM de Paris, les contrôles des 3 cycles supérieurs en tant que tels ne comportent pas d'épreuve d'harmonisation au clavier ; c'est dans le Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM) de Piano que l'on trouve cette discipline dite complémentaire, diplôme qui nécessite entre autre l'obtention du 1^{er} cycle supérieur de piano. www.conservatoiredeparis.fr/uploads/tx_sacparisensdisc/piano_01.pdf, consulté le 15/11/2014

⁵³³ Nous signalons que ce moment dans l'entretien E5 est l'un des rares qui soit un peu véhément, et, en tant que tel, manifeste une forte préoccupation. Cet aspect du problème interroge aussi la sphère scientifique, voir TILLMAN, B., MADURELL, F., LALITTE, P., BIGAND, E., « Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. », *art. cit.*

pas jouer forcément du Chopin, mais qui vont savoir jouer de la salsa, de la bossa nova, tout..., ils maîtrisent tout ; ça on préfère, c'est beaucoup plus utile dans le métier. » (Entretien E5, l. 243-248)

Même si la justesse de cette remarque n'est pas remise en cause, et que,

« finalement dans le métier, plutôt que de développer à fond une compétence, il faut mieux développer moyennement les trois [interprétation, accompagnement, improvisation] » (Entretien E5, l. 253-254),

ne peut-on craindre qu'elle éloigne de l'éducation musicale les très bons musiciens ? Si dans la voix comme dans l'accompagnement, un même minimum est plaidé, c'est en se heurtant à la tradition occidentale de la spécialisation musicale. À la question : « les chanteurs sont-ils plus armés que les instrumentistes pour faire chanter ? », la réponse de certains enquêtés est difficile :

« Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre. Mais il y a un *distingo* : celui qui sait chanter, mais qui n'est pas à l'aise avec le piano... quoiqu'il en soit, il sait chanter *a minima* : ses qualités vocales ont été évaluées dans le CAPES nouvelle mouture [2010]. Celui qui ne maîtrise pas sa voix et qui joue bien, ça ne va pas passer. ... un chanteur mal à l'aise au piano sera moins convaincant qu'un bon pianiste qui a les qualités vocales *a minima*.... Logiquement, un enseignant sait chanter...mais ne pas être à l'aise au piano, c'est presque un handicap. » (Entretien E1, l. 130-144)

Aucune solution dans cette séquence de l'entretien ne paraît satisfaisante. Cette impossibilité à trancher révèle une difficulté caractéristique de la discipline composite qu'est l'éducation musicale :

« Il ya des gens avec des techniques pas extraordinaires, qui arrivent finalement à faire un peu de tout, aborder tous les styles avec le même bonheur, sans avoir pourtant des maîtrises très approfondies de la technique vocale d'un style ou d'un autre. » (Entretien E5, l. 142-145)

Le régime de modestie valorisé dans les savoir-faire de l'enseignant nous ramène à une des problématiques fortes de l'étude : si « *aborder tous les styles avec le même bonheur sans avoir pour autant une maîtrise très approfondie de la technique vocale d'un style ou d'un autre* » est une réponse adaptée aux exigences de l'éducation musicale, il paraît essentiel de réfléchir au choix des éléments stylistiques vocaux à maintenir, selon les capacités vocales de l'enseignant, sa démarche didactique et interprétative. La question de la vocalité d'un enseignant d'éducation musicale nécessite donc une approche musicologique, qui, confrontée aux contraintes pédagogiques et didactiques liées au contexte de l'enseignement général et collectif, pourra donner les moyens d'en identifier quelques éléments constitutifs.

6.4 Conclusion

L'analyse des quinze entretiens de l'enquête menés auprès des IPR, professeurs de chant et conseillers pédagogiques, apporte des éléments de confirmation à l'hypothèse par laquelle s'est ouvert le second livre de l'étude : le silence sur les éléments stylistiques qui pourtant participent de la vocalité d'un enseignant masque une forme d'embarras de l'éducation musicale vis-à-vis de ses choix esthétiques. Selon notre approche, cet embarras s'enracine à la fois dans le passé du chant en France et le présent des grands concepts éducatifs qui, tout en donnant à l'éducation musicale toute sa place, renchérisent sur certaines problématiques intrinsèques au chant et aux répertoires vocaux qui l'étayent.

En effet, lors du grand lancement de l'Éducation musicale dans les programmes d'enseignement dans l'entre-deux-guerres, l'implantation du Beau Chant comme modèle légitime et l'éviction progressive des pratiques vocales traditionnelles malgré l'immense engouement pour la chanson populaire des premiers grands pédagogues, laissent s'installer la représentation d'une vocalité poussiéreuse connotée socialement, et rejetée : la pratique non maîtrisée du chant savant occidental dans un contexte auquel il n'est pas adapté lui donne l'aspect d'une vocalité artificielle dont l'Éducation musicale garde un goût amer. Devenu étranger aux pratiques musicales de référence des élèves, le modèle vocal savant est ainsi vécu comme un modèle décalé pouvant mettre en péril la crédibilité d'une discipline qui, par sa faible légitimité scolaire, n'a pas d'autres choix que de chercher des points d'ancrage dans ces légitimités « contre-culturelles » que constituent les répertoires de la *popular music*, hissées au rang de culture partagée.

Ces raisons à la fois internes et externes à l'Éducation musicale pourraient être à l'origine des amalgames et tensions qui s'enchaînent et dont le chant de l'enseignant est le terrain privilégié. En effet, la crainte relevée chez de nombreux IPR d'un chanter artificiel et suranné entraîne, d'une part, un désaveu des voix « travaillées » auxquelles sont associées les seules voix lyriques ; cette connotation vient brouiller les pistes d'une visibilité sur les attendus et ne permet pas toujours aux discours, dans le champ de la technique vocale nécessaire, de référer à un langage explicite : les attendus dans ce domaine s'orientent en effet vers le paradoxe d'une voix « naturelle mais travaillée ». D'autre part, cette crainte de la voix « travaillée » entraîne, dans les discours,

l'absorption de la notion de style d'exécution par la vocalité savante occidentale. Par ces mécanismes de représentations empilées, la question de la manière de chanter selon des éléments stylistiques est tue, tant elle paraît inadaptée au contexte. Face aux entrelacs de ces conceptions qui entourent et taisent la notion de style en tant que manière de chanter, se développe un idéal vocal qui se voudrait *nettoyé* de toute considération esthétique : c'est le sens que prend la préconisation d'une voix « a minima », ramenée aux trois capacités élémentaires que sont la justesse, le placement et la musicalité de la voix. La grande importance accordée à la dimension non spécifiquement musicale des qualités de savoir-être d'un enseignant, la description du chant comme une *manière d'être* plus encore qu'une manière de faire, et la nostalgie d'un idéal de pratique hissée au rang d'un *habitus* partagé, tendent à maintenir la technique vocale attendue dans le registre de ce « minimum ». Si ces qualités de justesse, placement et musicalité, malgré leur caractère très contextuel, gagnent aujourd'hui le statut d'un consensus sur les capacités vocales attendues chez un enseignant, c'est dans leur rapport d'opposition à une voix « travaillée », au sens *d'artificielle*, et *non partagée*. Annoncées comme des capacités techniques, ces qualités renvoient en fait à une compétence d'ordre stylistique : celle de chanter sans l'artificialité caractéristique d'un certain chant savant occidental.

L'assimilation d'une technique « minimale » à une manière de chanter est confirmée par la spécificité du rapport aux répertoires qui émerge de l'ensemble des entretiens. La valeur accordée aux choix musicaux des enseignants, notamment chez les IPR, repose prioritairement sur la distance qui sépare ces choix des pratiques vocales routinières de l'éducation musicale. Cette distanciation est à la mesure de la personnalité de l'enseignant, de sa capacité à s'éloigner de ses propres habitudes vocales ; elle en fait un enseignant « qui ose », prototype de l'enseignant en réussite, et marqueur d'un rapport décomplexé à la voix. La pratique de chants savants est alors paradoxalement apportée comme une réponse à l'éclectisme vocal, tant cette notion semble ici davantage assimilée à l'originalité des choix plutôt qu'à leur réelle diversité.

Un processus identique est observé du côté de la technique vocale : la technique sollicitée par le répertoire savant occidental est investie, dans les entretiens, comme moyen fort d'éducation vocale des enseignants, voire de remédiation. Ce rapport spécifique à la catégorie de musique vocale savante fait émerger une distinction

implicite entre le répertoire très valorisé issu de cette catégorie, et le « chanter maniéré » rejeté, assimilé dans les entretiens, à l'esthétique vocale savante. Aussi adaptée à l'éducation musicale que puisse paraître cette distinction, elle n'est pas sans générer des paradoxes qui, d'une part, ébranlent l'éthique d'une conscience du respect des styles, et qui, d'autre part, contribuent à taire le style en tant que manière de chanter, quand bien même celle-ci ne relèverait pas de l'esthétique savante. Ainsi désolidarisée de la technique et des répertoires, la manière de chanter devient un objet à part dont on voudrait, en éducation musicale, pouvoir faire l'économie.

Or, en tant qu'élément de la vocalité et de la stylistique musicale, la manière de chanter est un élément clé du « savoir chanter » en contexte éducatif, dont le concours ne saurait être confiné au seul répertoire vocal savant. La zone muette qui l'enferme dans le silence efface avec elle le débat sur la dimension esthétique de l'éducation vocale, quels que soient les choix de répertoires opérés. Dans cet espace, le chant comme outil remarquable de l'enseignement de la musique est conforté par le concept de pratiques sociales de référence : au-delà de ses qualités intrinsèques⁵³⁴, la place que le chant occupe dans l'environnement musical des élèves le dote d'un pouvoir fort de motivation à l'apprentissage de la musique. Cependant, ce statut particulier génère les mêmes silences sur les mêmes problématiques. La force des modèles vocaux diffusés par les médias dans la constitution des goûts et des motivations des élèves pour chanter, rend peu aisé le rôle que tient, dans le dispositif didactique, la voix propre de l'enseignant. Quand bien même l'imitation de but serait à l'origine de l'efficacité du concept, les analyses existantes placent l'attraction pour certaines caractéristiques spécifiques d'une voix au cœur du processus de motivation. La transposition didactique des pièces issues des pratiques musicales de référence apportent de nouvelles questions sur le « comment chanter » de l'enseignant : quels éléments stylistiques mettre de côté, maintenir ou même transformer dans la phase de transposition interne ? Que faire des traits vocaux spécifiques de ce répertoire, moteur de la motivation à chanter des élèves, mais difficilement reproductibles par la voix de l'enseignant, et parfois problématiques d'un point de vue éducatif ? De quelle manière chanter le répertoire savant ? Quand bien même la vocalité d'un enseignant serait atypique et déterminée plus encore par des savoir-être que par des savoir-faire, elle ne saurait se passer d'une attention aux

⁵³⁴ Ces qualités sont abordées dans le Chapitre 7.

éléments stylistiques d'un chant par lesquels le « comment chanter » pourrait se définir. C'est, selon nous, en passant par cette analyse que pourront être abordés les éléments d'une élaboration conceptuelle spécifique du chant en éducation musicale.

C'est pourquoi, le troisième livre de l'étude s'ouvre sur la dimension esthétique de la vocalité d'un enseignant en proposant une approche didactique des répertoires vocaux valorisés en éducation musicale. C'est encore une fois le corpus de Rapports de Jurys de Concours qui nous fournira le matériau propice à cette analyse, par le caractère d'exemplarité des chants imposés dans les sujets des épreuves orales. L'approche didactique de ces répertoires pourra donner des clés de lecture à la vocalité nécessaire à l'interprétation des chants imposés, qu'ils relèvent d'une esthétique populaire ou savante, à la façon dont peut se négocier une technique vocale « minimale », au rôle que jouent les compétences de savoir-être, très investies par les discours, dans la réussite des interprétations vocales des candidats futurs enseignants.

LIVRE 3.
À LA RECHERCHE D'UNE VOCALITÉ
ADAPTÉE

7 Les répertoires vocaux

S'il est une compétence mentionnée sans circonvolution dans les entretiens, c'est celle qui relèverait de ce que certains IPR nomment le « charisme », terme très problématique par son sens de « fascination irrésistible exercée sur un groupe humain⁵³⁵ » et que nous éviterons, même s'il est souvent utilisé dans les discours actuels. Sans doute le recours à l'image de « l'enseignant qui ose », maintes fois relevées dans les attendus, est-il une façon d'évoquer ce qui permet de fédérer l'énergie et le désir de chanter, ce qui, derrière la voix, quelle qu'elle soit, exprime ce que Jean During nomme *la présence*⁵³⁶. C'est la raison pour laquelle il est donné un rôle essentiel aux mouvements du corps de l'enseignant dans l'espace, à sa mobilité dans la classe, à l'aspect *performatif* du chant ; dans le « chant en situation », l'aisance corporelle est un indice fort de la *présence* derrière la voix. C'est là un des éléments qui pourrait justifier, dans les répertoires vocaux imposés aux concours, notamment celui du CAPES, la place prédominante de la variété francophone qui s'affirme prioritairement par la présence vocale et corporelle d'un interprète. Cependant, un enseignant qui chante dans sa classe, encore moins un candidat lors d'une épreuve vocale, ne sauraient s'assimiler en tout point à un chanteur sur scène. C'est donc dans une autre dimension que la présence dans le chant est à chercher.

L'approche des répertoires par l'angle de la transposition didactique soulève la question centrale des moyens propices à l'*appropriation* par le candidat d'un chant imposé, en termes d'analyse et de choix musicaux : choix stylistiques à réfléchir pour accéder à une interprétation cohérente artistiquement, et pertinente d'un point de vue éducatif, sans céder à l'effet abrasif que peut exercer le nécessaire filtrage de certains traits vocaux spécifiques ; choix techniques en lien avec le potentiel vocal et

⁵³⁵ *Dictionnaire Historique de la langue française Le Robert, op. cit.*, p. 392.

⁵³⁶ DURING, J. (dir), *La musique à l'esprit, enjeux du phénomène musical*, Paris, L'Harmattan, 2008.

instrumental du candidat⁵³⁷, et enfin, choix de style d'exécution, conditionné à la fois par les choix stylistiques opérés et les capacités techniques du candidat. La généralisation de la chanson francophone de variété, notamment dans le concours du CAPES, laisse penser que cette forme vocale offre les conditions propices à la mise en œuvre de ses choix par le candidat, et à leur évaluation par les membres des jurys. Cette approche s'articule autour des trois points suivants :

- (1) admettre qu'un chant, quelle que soit son appartenance stylistique, comporte des contraintes qui interrogent le style d'exécution du candidat,
- (2) considérer qu'un chant soumis à la transposition didactique, quelle que soit son appartenance stylistique, se constitue en un objet nouveau cohérent du point de vue artistique et éducatif,
- (3) envisager quelques outils cognitifs et techniques donnant accès à l'expression de cette cohérence, lors de l'interprétation du candidat.

Après avoir présenté l'évolution générale des répertoires dans les épreuves de concours du CAPES et de l'Agrégation entre 2001 et 2015, nous nous appuierons sur les raisons qui font de la chanson un genre privilégié de l'éducation musicale ; cette analyse engagera une réflexion sur le caractère « populaire » des répertoires valorisés, notamment celui de la chanson de variété, pour en étudier, à partir des travaux musicologiques existants, la vocalité spécifique : celle-ci est-elle ajustable aux nécessités éducatives ? Selon quelles conditions ?

⁵³⁷ Nous rappelons que le candidat, comme l'enseignant, doit s'accompagner en chantant.

7.1 Contexte de l'étude des répertoires

7.1.1 *Les Rapports de Jurys de concours*

Le parti-pris de notre étude étant de s'adosser aux discours issus de la noosphère pour mettre en lumière la vocalité qu'elle valorise, l'analyse des répertoires s'appuie sur des données de même origine : les pièces vocales qui circulent dans les concours. Le changement de paradigme qui se déclare à partir de 2000, sans pour autant désamorcer la tension propre au discours des années antérieures, incite à centrer l'attention sur les répertoires relevés à partir de cette date jusqu'en 2015. De plus, les modifications des maquettes des deux concours offrent une visibilité nouvelle sur les répertoires vocaux valorisés : l'épreuve d'exécution vocale d'un chant préparé par le candidat disparaissant, les chants sont désormais imposés dans des sujets que le candidat doit traiter en un temps limité ; produits par les membres des jurys, ils paraissent, en partie, dans les Rapports de Jurys à la fin de chacune des sessions ; à partir de 2008-2009, leur présentation devient plus rigoureuse grâce au format numérique qui se généralise et s'améliore⁵³⁸. Dans ces sujets figurent les titres des pièces vocales à chanter qui sont parfois accompagnés de leurs partitions voire de leur enregistrement⁵³⁹ ; ils constituent le matériau musical essentiel à partir duquel la construction de l'hypothèse centrale de l'étude peut prendre du sens : si le discours sur le « comment chanter » des enseignants d'éducation musicale est si complexe et toujours problématique, c'est parce que, derrière les « modèles » vocaux, se jouent des choix esthétiques plus ou moins assumés. C'est à l'analyse musicale, et non plus à des données reposant sur du déclaratif, que revient le rôle de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

7.1.2 *Recueil des données*

Le principal écueil de ce nouvel ensemble de données repose sur son impossible exhaustivité. Dans les Rapports de Jurys du CAPES, cent quarante et une pièces vocales

⁵³⁸ Avant cette date, les Rapports de Jurys peuvent être incomplets, les partitions manuscrites. Les normes de présentation des titres des pièces vocales ne sont cependant toujours pas uniformisées.

⁵³⁹ Les enregistrements sont systématiquement fournis aux candidats à partir de 2005. A la parution des Rapports de Jurys, quelques exemples sont déposés sur le site national de l'éducation musicale. C'est de ce site que les enregistrements fournis dans le cd d'accompagnement de cette étude ont été récupérés, avant sa fermeture momentanée pour des raisons de sécurité informatique.

imposées dans les sujets entre 2001 et 2015 ont été recueillies. En Direction de chœur, épreuve qui disparaît en tant que telle à partir de 2011, seul le Rapport de 2001 propose des exemples.

Pour l'Agrégation, le recueil des pièces vocales imposées à l'épreuve de Pratique instrumentale et vocale est plus problématique : l'origine et le style interprétatif des mélodies à chanter et à accompagner (puis à développer selon une improvisation vocale ou instrumentale) doivent être déterminées par le candidat ; aussi, pour les auteurs des sujets, la gageure est-elle de proposer des pièces très difficilement reconnaissables, voire d'écrire eux-mêmes des thèmes, parfois « à la manière de », sur des textes littéraires connus ou inconnus. Ce procédé de composition *ad hoc* limite le nombre de sujets identifiables qui s'élève à trente quatre sujets entre 2001 et 2015.

7.1.3 Modalités des épreuves

Parmi ses obligations, le candidat à l'Agrégation doit donc chanter une mélodie avec paroles en s'accompagnant au piano ou à un autre instrument polyphonique qu'il apporte, puis proposer une improvisation⁵⁴⁰ ; seule la partie interprétation du chant est prise en compte pour cette étude.

Le candidat au CAPES, quant à lui, doit, en s'accompagnant au piano ou à un autre instrument polyphonique qu'il apporte, chanter un « extrait significatif » d'un chant qui lui est proposé dans un sujet⁵⁴¹ ; c'est dire qu'il est attendu une exécution du chant comprenant une introduction instrumentale, un couplet/un refrain ou quelques strophes du chant, et une conclusion instrumentale. Entre 2001 et 2010, cette modalité concerne les trois épreuves de l'oral du CAPES (Direction, Arrangement et Dossier). A partir de 2011, les épreuves changent de titre⁵⁴², mais les modalités qui nous intéressent sont toujours les mêmes : chanter en s'accompagnant un texte musical imposé.

⁵⁴⁰ Arrêtés des 10 juillet 2000 et 21 juillet 2003. Jusqu'en 2012, les Rapports de Jurys signalent l'obligation d'une présentation du chant d'abord *a cappella* ; à partir de 2013, cette présentation *a cappella* n'est plus attendue.

⁵⁴¹ JO du 5 août 2000, JO du 6 janvier 2010.

⁵⁴² L'oral du CAPES est en effet refondé en deux épreuves, d'abord intitulées « Leçon » et « Dossier », puis, à partir de 2014, « Mise en Situation Professionnelle » (MSP) et « Conception d'un Projet Musical en Situation Professionnelle (CPMSP). La Direction et l'Arrangement s'insèrent, comme ils le peuvent, dans la deuxième épreuve (CPMSP).

Nous obtenons donc un échantillon de sujets imposés qui couvre la période 2000-2015, pour une épreuve qui, quel que soit son titre, et quel que soit le concours, consiste en chanter, en s'accompagnant, une mélodie avec paroles.

7.1.4 *Fonction d'exemplarité des sujets paraissant dans les Rapports de Jurys de Concours*

Si les exemples musicaux peuvent paraître peu nombreux, leur présence dans les Rapports de Jurys produit un effet de loupe autorisant qu'on les considère comme représentatifs des attendus dans les épreuves vocales des concours. Leur fonction d'exemplarité vient alors compenser leur déficit quantitatif. L'échantillon de sujets imposés sera soumis à une étude prioritairement qualitative ayant comme ambition, mais aussi comme limite, non pas de dégager des tendances, mais d'analyser la ou les directions esthétiques de cet ensemble de chants imposés dans chacun des deux concours.

7.2 Premiers balayages

L'ensemble des répertoires relevés donne une idée des différents types de chansons valorisées en éducation musicale. Dans les épreuves du CAPES, on trouve quelques chansons traditionnelles issues du répertoire de ce que Maurice Chevais appelait « chansons populaires⁵⁴³ » de différents pays ou régions, des chansons qui s'adressent plus spécifiquement aux enfants de l'école primaire⁵⁴⁴ et que nous avons rassemblées sous le titre de « chansons du répertoire scolaire » ou « chansons pour l'enfance »⁵⁴⁵. Ce type de chansons se rencontre aussi dans l'épreuve de Pratique instrumentale de l'Agrégation par la présence de compositeurs tels que Julien

⁵⁴³ Dont *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire*, collection de fascicules parus chez Heugel entre 1925-1937, est emblématique.

⁵⁴⁴ Par exemple, sur les 8 chansons issues de ce répertoire dans le CAPES entre 2001 et 2010, 4 sont de compositeurs fréquemment édités par A cœur Joie dans la collection *Poésie et musique*, notamment dans le fascicule de 1986, *Textes et musiques primés au Concours ACJ de création de chansons pour chœur d'enfants de 7 à 13 ans*.

⁵⁴⁵ Cette expression est relevée de Marc Robine, au sujet des Auteurs-Compositeurs-Interprètes tels que Anna Sylvestre et Michèle Bernard, ou encore Steve Waring, dont on entend les chansons fréquemment circuler dans les classes de l'école primaire. ROBINE M., *Il était une fois la chanson française, des origines à nos jours*, Fayard, Chorus, 2004.

Joubert⁵⁴⁶, James Ollivier, Gilles Maugenest et Dominique Rey composant sur des poèmes de Maurice Carême ou Pierre Coran. Cependant, c'est la chanson populaire phonographique qui gagne le plus de terrain, notamment dans les répertoires imposés dans les épreuves vocales du CAPES.

7.2.1 *Progression de la chanson populaire dans le concours du CAPES*

7.2.1.1 L'évolution des répertoires entre 1975 et 2015

L'évolution des répertoires dans les épreuves orales des concours donne la priorité au répertoire de chansons populaires : chansons du répertoire traditionnel, mais surtout, du répertoire de la variété francophone. Massif dans le CAPES entre 2000 et 2015, le recours à la chanson est plus pondéré dans celui de l'Agrégation et se manifeste dans des conditions différentes.

En ce qui concerne le CAPES, les occurrences des titres de pièces vocales, relevées :

- parmi les commentaires sur les répertoires pour les séries de concours d'avant 2000
- parmi les exemples de sujets donnés pour les séries de concours d'après 2000

donnent une idée de cette évolution :

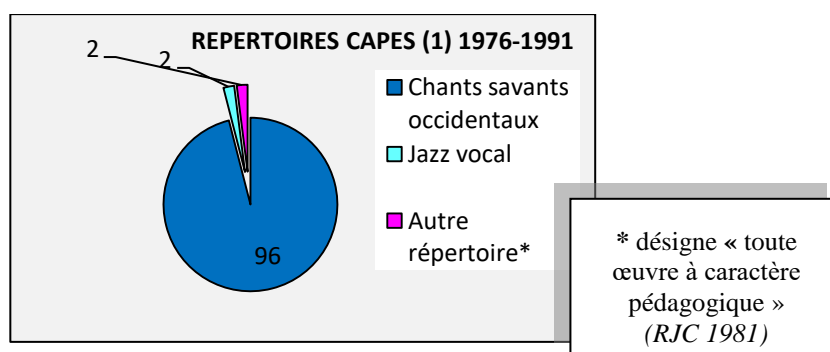


Figure 46 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux nommées dans les RJC du CAPES, de 1976 à 1991⁵⁴⁷.

⁵⁴⁶ Julien Joubert (compositeur français né en 1973) a composé une soixantaine d'opéras pour enfants dont plusieurs créés et enregistrés par la Maîtrise de Radio France.

⁵⁴⁷ Pour le détail des répertoires du CAPES (1) 1976-1991, nous renvoyons à l'Annexe 5, p. 556.

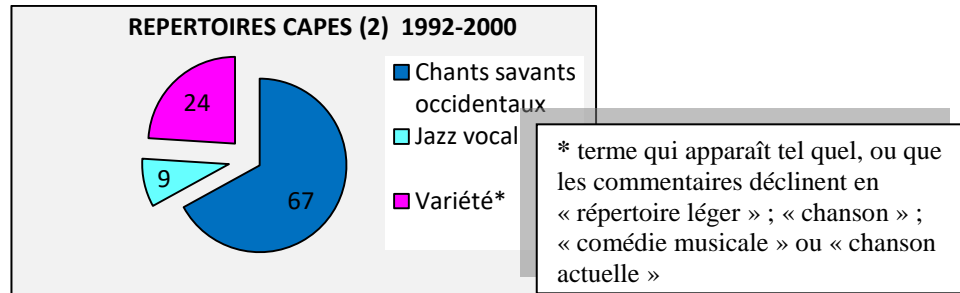


Figure 47- Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux nommées dans les RJC du CAPES, de 1992 à 2000⁵⁴⁸.

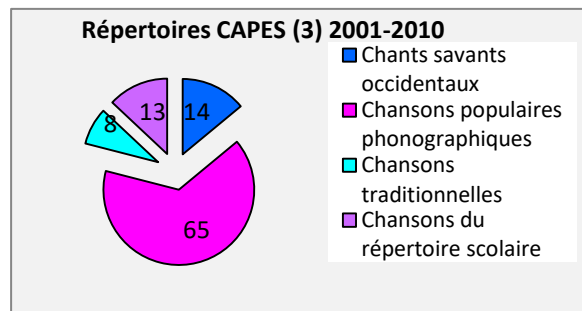


Figure 48 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux imposés dans les sujets des épreuves de Direction-Arrangement-Dossier du CAPES, de 2001 à 2010 (72 sujets au total).⁵⁴⁹

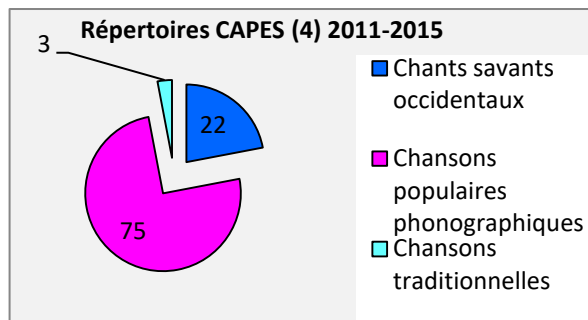


Figure 49- Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux imposés dans les sujets des épreuves de Mise en Situation Professionnelle et Conception d'un Projet Musical du CAPES, de 2011 à 2015 (69 sujets au total).⁵⁵⁰

7.2.1.2 La fusion des contextes d'enseignement et d'évaluation

L'abandon sans remplacement du paradigme du Beau Chant comme modèle de référence dans l'évaluation des candidats au CAPES s'accompagne d'une présence massive, dans les épreuves vocales, de chansons de « variété francophone » – nous

⁵⁴⁸ Pour le détail de la catégorisation des répertoires du CAPES (2) 1992-2000, voir Annexe 37, p. 798.

⁵⁴⁹ Pour le détail des pièces vocales imposées au CAPES (3) 2001-2010, voir Annexe 38, p. 799.

⁵⁵⁰ Le relevé détaillé des sujets imposés au CAPES (4) 2011-2015 est fourni en Annexe 39, p. 801.

reviendrons sur cette terminologie. Compte tenu de la volonté de « professionnalisation » du concours qui marque le basculement des années deux mille, on peut supposer que ce choix est considéré comme le plus adapté à la fois à l'enseignement de l'éducation musicale et à l'évaluation des candidats. La Direction de chœur pourrait être la seule épreuve qui maintienne, dans le CAPES, la présence d'un répertoire polyphonique, et, partant, ouvert au répertoire savant. Or, à partir de 2011, elle disparaît en tant qu'épreuve indépendante⁵⁵¹ ce qui accélère ce mouvement d'engloutissement du répertoire savant⁵⁵² : la variété francophone, répertoire qui n'est pas pensé à l'origine pour la polyphonie, devient le support d'évaluation d'une activité dont le fondement est la conduite de la polyphonie⁵⁵³. Par leur « hyper présence » dans les épreuves orales du CAPES d'éducation musicale et chant choral, les chansons populaires de variété gagnent le statut de forme vocale privilégiée pour évaluer les compétences musicales et vocales du futur enseignant. A ce processus en marche fait écho l'évolution de la constitution des jurys, où la place des enseignants du second degré est grandissante, notamment des professeurs certifiés, et où celle des universitaires disparaît :

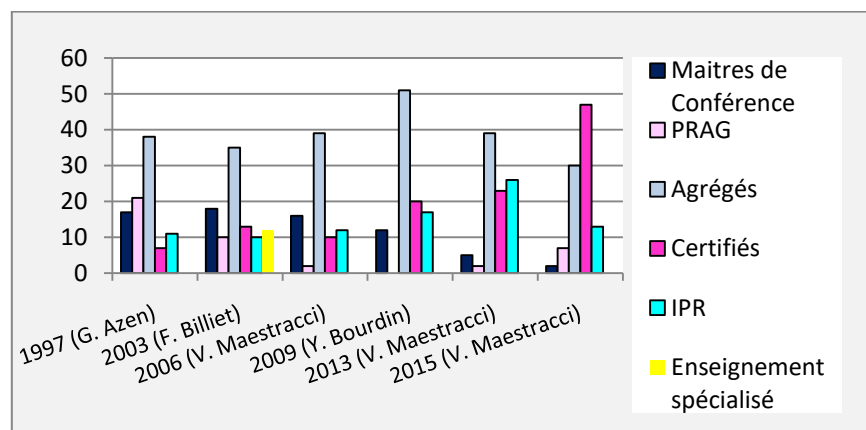


Figure 50 - Évolution en pourcentages de la constitution des Jurys du CAPES entre 1997 et 2015.

⁵⁵¹ Rappelons qu'à partir de 2011, la Direction de chœur est intégrée dans l'épreuve de Dossier : le candidat doit écrire et diriger un arrangement à deux voix d'un passage de la chanson qui lui est imposée dans le sujet (*JO 06 01 2010 et JO 21 05 2010*)

⁵⁵² Entre 2011 et 2015, sur 69 sujets répartis entre les deux épreuves de l'oral, 52 relèvent de la variété francophone.

⁵⁵³ Les compétences d'écoute verticale de la polyphonie sont vérifiées dans l'épreuve d'écriture qui consiste en « l'harmonisation de passages non réalisés par le sujet » (*JO 06 01 2010 et JO 21 05 2010*). Par exemple, en 2014, le candidat doit réaliser « l'ensemble des passages laissés vides ou incomplets des parties de piano et de violon », ce qui représente en l'occurrence 8 mesures à « compléter ». *Concours externe du CAPES (session renouvelée), session 2014*, p. 27.

7.2.2 *Présence plus pondérée des chansons dans le concours de l'Agrégation*

L'évolution des répertoires identifiés dans le concours de l'Agrégation présente un autre profil : la place des chansons dans les sujets imposés est moindre et, parmi elles, la variété francophone assez peu représentée. Quand les sujets ne sont issus ni du répertoire vocal savant, ni de compositions *ad hoc*, ils relèvent de chansons d'auteurs souvent rencontrés dans les répertoires de l'école primaire⁵⁵⁴. Concernant le relevé des données, nous faisons la même remarque que pour le CAPES : à partir de 2001, le relevé des répertoires ne se fait plus parmi les commentaires sur les répertoires, comme c'était le cas pour les deux premières séries de Rapports de Jurys d'Agrégation, mais à partir de sujets imposés dans la nouvelle épreuve vocale et instrumentale – nommée Pratique Instrumentale jusqu' en 2011⁵⁵⁵ – qui paraissent dans les Rapports à titre d'exemples représentatifs. Nous obtenons l'évolution suivante⁵⁵⁶ :

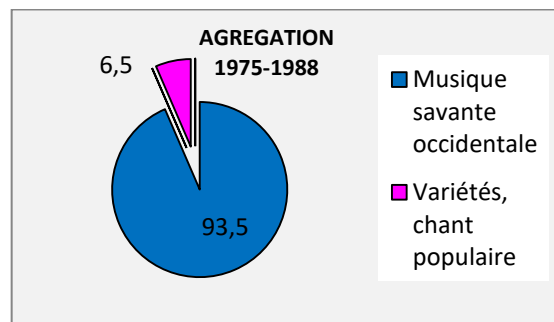


Figure 51 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires nommés dans l'épreuve d'exécution vocale de l'Agrégation externe entre 1975 et 1988.

⁵⁵⁴ Notamment Julien JOUBERT et Michèle BERNARD. Voir en Annexe 40 et 41, p. 803 et 804, le détail des chants recueillis pour cette épreuve de l'Agrégation à partir de 2001.

⁵⁵⁵ A partir de 2011, cette épreuve est renommée « Pratique instrumentale et vocale ».

⁵⁵⁶ Dans les graphiques qui suivent, la période 1989-2000 n'apparaît pas en raison de l'absence totale, dans les Rapports de Jurys d'Agrégation de cette série, de commentaires sur les répertoires vocaux proposés par les candidats lors de l'épreuve d'exécution vocale.

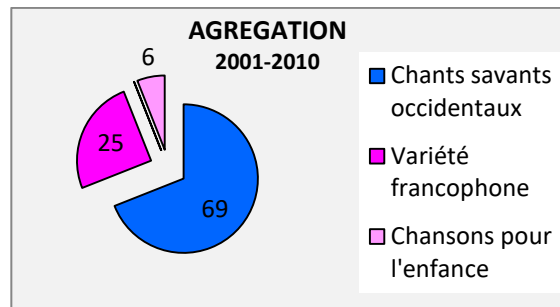


Figure 52 - Répartition en pourcentages des répertoires vocaux imposés dans l'épreuve de Pratique instrumentale de l'Agrégation, de 2001 à 2010 (16 sujets).⁵⁵⁷

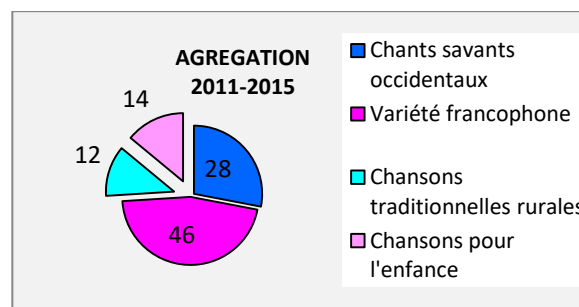


Figure 53 - Répartition en pourcentages des répertoires vocaux imposés dans l'épreuve de Pratique instrumentale et vocale de l'Agrégation, de 2011 à 2015 (28 sujets).

Questions

En mettant en regard les grandes lignes de l'analyse des discours précédemment réalisée et ce premier balayage sur les répertoires valorisés dans les concours, trois questions essentielles peuvent être posées :

- le « minimum vocal » défendu dans les discours est-il adapté au chant de chanson ?
- dans la mesure où l'utilisation des chansons comme pratique vocale majoritaire de l'éducation musicale est actée, de quel éclectisme musical les discours officiels parlent-ils ?
- le répertoire des chansons favorise-t-il la notion de respect du style, évite-t-il la question du style d'exécution ?

Nouvelles hypothèses

Compte tenu des paradoxes persistants révélés par l'analyse des discours, nous faisons l'hypothèse que le recours massif aux chansons ne résout que partiellement les problèmes de vocalité inhérents au « comment chanter » de l'enseignant. Au-delà des

⁵⁵⁷ Ramener un aussi petit nombre de sujets à des pourcentages est bien sûr discutable ; cette méthodologie a pour seule ambition de maintenir une visibilité à la lecture globale de l'évolution des répertoires. Le détail des sujets pour l'Agrégation (3) 2001-2010 est donné en Annexe 40, p. 803, pour l'Agrégation (4) 2011-2015, en Annexe 41, p. 804.

fortes préoccupations pédagogiques dont elle témoigne, cette place quasi exclusive donnée à la variété francophone dans les pratiques vocales est aussi, selon nous, l'expression directe des tensions qui existent aujourd'hui en France entre ce que le sociologue Philippe Coulangeon nomme « l'implicite culturel de l'école » et « l'implicite culturel des familles »⁵⁵⁸, autrement dit, entre culture « légitime » et culture de masse. Dans cette oscillation entre deux régimes culturels, l'éducation musicale semble ne pas pouvoir trancher. Il s'agit donc d'interroger cette forme d'évidence selon laquelle la chanson populaire, notamment la variété francophone, constitue le moyen privilégié d'une part pour faire de l'éducation musicale, et d'autre part, pour mettre en valeur les compétences vocales de l'enseignant nécessaires à la pratique de ce répertoire en classe.

7.3 La chanson populaire, genre vocal privilégié en éducation musicale

La « chanson populaire » revêt de multiples réalités ; très schématiquement, son histoire peut se scinder en deux grands moments de part et d'autre d'une invention capitale pour son évolution : l'enregistrement⁵⁵⁹. Depuis qu'elle est phonographique, la chanson offre à l'analyse une dimension supplémentaire, *l'interprétation*, jusque là non partageable car dépendante des rares descriptions par leurs contemporains des chanteurs du temps passé⁵⁶⁰. Par l'enregistrement, l'interprétation devient une donnée objectivable, un élément clé de l'analyse musicologique de la chanson. Si le propre de

⁵⁵⁸ COULANGEON, Ph., « Les métamorphoses de la légitimité », classes sociales et goût musical en France, 1973-2008, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/1 n°181-182, p. 105.

⁵⁵⁹ L'invention du phonographe mécanique est attribuée à Edison en 1877 aux Etats-Unis. Pour des précisions sur la naissance et l'évolution du microsillon, voir CHABOT-CANET, C., « La chanson française : microsillon et macromutations », *L'Education musicale*, n° 569, janv/févr 2011, p. 21-39.

⁵⁶⁰ Ces descriptions sont peu nombreuses et soumises à la subjectivité de leurs auteurs : Gérard Le Vot rapporte par exemple les propos du troubadour Peire d'Auvergne taxant le chant de Guiraut de Borneil de « chant de vieille porteuse d'eau », ou encore jugeant la voix de Guillaume de Ribes si rauque qu'un « chien en ferait bien autant ». LE VOT, G., « Apprentissage coutumier, processus de création et technique vocale au Moyen-Âge », *Analyse musicale*, n° 19, Avril 1990, p. 69. Au XIX^e siècle, l'intérêt pour la voix de certains grands chansonniers de l'époque ne se départage pas de l'admiration pour leur texte ; quand Baudelaire fait l'éloge du chanteur Pierre Dupont, c'est sans faire la distinction entre la manière de chanter et la force expressive du texte poétique. BAUDELAIRE, C., *Curiosités esthétiques* [Document électronique] *L'art romantique et autres œuvres critiques*, (textes établis par Henri Lemaître, 1962), Chapitre XVI, Réflexions sur quelques uns de mes contemporains, 8 - *Pierre Dupont*. Document disponible sur Gallica <http://visualiseur.bnf.fr>

celle-ci a toujours été de se transmettre et de circuler librement⁵⁶¹, et donc de se transformer rapidement, les nouveaux modes de diffusion et de réception qu'entraîne l'enregistrement accélèrent cette mouvance, et participent d'un espace marqué entre la chanson et le « public » ; c'est aussi selon les attentes de celui-ci qu'elle se modèle. Cet aspect spécifique, caractéristique d'une évolution de la chanson « populaire » vers la chanson « populaire phonographique », peut aller jusqu'à une certaine pression exercée sur la manière de chanter ; de ce point de vue, la chanson « populaire », depuis qu'elle est pensée pour l'enregistrement, n'appartient pas tant au peuple qu'à son interprète : la signature vocale d'un chanteur est désormais un objet stylistique à part entière dont il paraît difficile de faire l'économie, au titre du respect du style, dans le contexte d'une pratique experte d'enseignement musical. Ces nouvelles données sont ainsi essentielles à prendre en compte dans la problématique de la chanson comme répertoire privilégié en éducation musicale, réactivant la question du style d'exécution.

Après un bref parcours des diverses approches existantes, c'est l'ancrage « populaire » de cet objet omniprésent dans l'enseignement général de la musique que nous interrogerons, en revenant sur les raisons pour lesquelles, depuis les grands textes fondateurs de l'éducation musicale, une telle place lui est accordée, et en analysant dans quelle mesure le chant de l'enseignant peut tenir compte de l'évolution de la chanson « populaire » vers la chanson « populaire phonographique ».

7.3.1 *Les multiples approches de la chanson*

Par sa nature « hybride », à la fois musique et texte, chant et parole, voix et langage, la chanson est un objet mouvant, une « forme-éponge » selon le mot de Gérard le Vot⁵⁶², qui absorbe différents courants esthétiques et possède de multiples fonctions. Son insaisissabilité se lit dans la variété des nombreuses approches qu'elle suscite et dont dépend sa représentation.

⁵⁶¹ Certes la chanson se transmet par des « feuillets de colportage », des chansonniers somptueux collectifs ou individuels, mais sa spécificité est d'évoluer au fil des interprétations de ceux et celles qui la chantent.

⁵⁶² LE VOT, G., « La chanson entre oral et écrit, Histoire et esthétique de la chanson française », *L'éducation musicale*, n° 557/558, novembre/décembre 2008, p. 13.

Ainsi, en France, dans une perspective ethnologique, elle réfère à la chanson traditionnelle rurale, ou chanson folklorique⁵⁶³, dont la première entreprise de classification et de théorisation à partir de 1927, revient à Patrice Coirault⁵⁶⁴, et dont les dimensions à la fois sociales et esthétiques sont révélées par les nombreux travaux existants⁵⁶⁵. L'approche historique, quant à elle, se tourne vers « la chanson populaire urbaine » que sont les « Mazarinades », les chants des grands chansonniers parisiens du début du XVIII^e siècle⁵⁶⁶, chants du Caveau, des goguettes⁵⁶⁷, chansons réalistes du premier quart du XX^e siècle⁵⁶⁸, chansons « engagées »⁵⁶⁹. Notons aussi son ancrage littéraire avec les travaux de Joël July⁵⁷⁰ et Stéphane Hirschi⁵⁷¹. Chez les sociologues, la « chanson » désigne plutôt la « chanson urbaine moderne », celle qui, des « chanteuses écorchées⁵⁷² » de l'entre-deux guerres, s'achemine vers l'expression de l'intime avec « la Nouvelle scène française⁵⁷³ » des années deux mille, en passant par la chanson francophone québécoise : ce sont les travaux de Joëlle Deniot et Catherine Dutheil⁵⁷⁴,

⁵⁶³ « De *folk*, peuple, et de l'ancien mot *lore*, savoir, connaissance ; science des traditions populaires d'une région, d'un pays. » Dictionnaire historique de la langue française, *Le Robert, op. cit.* p. 809.

⁵⁶⁴ Citons les trois ouvrages fondateurs du chercheur : COIRAULT, P., *Recherches sur notre ancienne chanson populaire traditionnelle*, vol. I (1927) - II (1928) - III et IV (1929 - V (1933), Paris, Droz, 1927-1933 ; *Notre Chanson folklorique* (1942) et la *Formation de nos chansons folkloriques* (1953-1963).

⁵⁶⁵ Entre autres : CHARLES-DOMINIQUE, L., « Les dimensions culturelle et identitaire dans l'ethnomusicologie actuelle du domaine français », *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, 9 (1996), 275-88 ; CASTERET, J. J., « L'alpha et l'oméga de la polyphonie : communautés et territoires de la vocalité pyrénéenne », Laboratoire ITEM. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Institut occitan d'Aquitaine, 2010, 17 ; p. 287-308. ; DEFRANCE, Y., « La musique celtique, réponse à des imaginaires contemporains », in DEFRANCE, Y. (ed.), *Imaginaires en Bretagne*, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1993, p. 22-39.

⁵⁶⁶ QUENIART, J. (dir), *Le chant acteur de l'histoire*, Actes du colloque tenu à Rennes, 9-11 septembre 1998, Rennes, 1999, Presses Universitaires de Rennes.

⁵⁶⁷ Caveaux et goguettes désignent des sociétés chantantes, dans lesquelles se pratiquent des chansons grivoises, d'amour, politiques, parfois subversives. Voir DAVENSON, H., *Le livre des chansons ou Introduction à la chanson populaire française*, Lyon, La Baconnière, 1944, p. 42-44.

⁵⁶⁸ LE VOT, G., « La chanson entre oral et écrit, Histoire et esthétique de la chanson française », *art. cit.*

⁵⁶⁹ Voir par exemple BOROWICE, Y., « La trompeuse légèreté des chansons. De l'exploitation d'une source historique en jachère, l'exemple des années trente », *Genèses, Sciences sociales et histoire*, n° 61, décembre 2005, p. 98-117.

⁵⁷⁰ JULY, J., *Esthétique de la chanson française contemporaine*, L'Harmattan, 2007.

⁵⁷¹ HIRSCHI, S., *Lyrisme et rhétorique dans l'œuvre de Jacques Brel. Essai de cantologie appliquée*. Thèse de doctorat de littérature française. Paris, Université Paris IV-Sorbonne, 1992.

⁵⁷² DENIOT, J., « En bordure de voix, corps et imaginaire dans la chanson réaliste », *Volume ! La revue des musiques populaires*, n° 2 (2), 2004, p. 44.

⁵⁷³ La Nouvelle scène française désigne les Auteurs-Compositeurs-Interprètes trentenaires dans les années deux mille, et dont la popularité ne se fait qu'après « un long passage sur des scènes de province, sans le support des médias », JULY, J., *ibid.* p. 12.

⁵⁷⁴ DENIOT J., DUTHEIL, C., VRAIT, F. X., *Dire la voix, approche transversale des phénomènes vocaux*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Cécile Prévost-Thomas, Barbara Lebrun⁵⁷⁵. Après l'impulsion donnée par Gérard Authelain⁵⁷⁶, la musicologie française s'est emparée, depuis les années quatre-vingt-dix et dans le sillage du courant des *Popular Music Studies*⁵⁷⁷, de ce qu'elle nomme la « chanson moderne contemporaine » dans sa filiation avec la « voix vive » du *canço* des troubadours analysée par Gérard Le Vot⁵⁷⁸ ; Céline Chabot-Canet et Catherine Rudent explorent les spécificités musicales et stylistiques de la « variété francophone⁵⁷⁹ », ou « chanson populaire phonographique⁵⁸⁰ ». Compte-tenu de notre corpus, ce sont ces derniers travaux qui étayeront principalement notre propre analyse.

Quelque soit son approche, la chanson en tant qu'objet musical, pourrait remplir les cinq fonctions possibles de l'art suggérées par le philosophe Charles Lalo, et que rappelle Umberto Eco dans un article de 1965 consacré au phénomène alors récent de la « chanson de consommation »⁵⁸¹ : une fonction de diversion (la chanson comme jeu), une fonction cathartique (la chanson comme libération des émotions), une fonction technique (la chanson comme habileté), une fonction d'idéalisation (la chanson comme sublimation des sentiments et des problèmes) et une fonction de « renforcement ou redoublement » (la chanson comme lieu d'intensification des problèmes et émotions de la vie quotidienne).

Parmi ces missions, on pourrait ajouter la fonction *éducative* de la chanson, notamment par sa dimension d'apprentissage social, ou encore d'apprentissage de la langue⁵⁸² ; les recherches du musicologue Xavier Bisaro, concentrées sur

⁵⁷⁵ LEBRUN, B., (ed.) *Chanson et performance, Mise en scène du corps dans la chanson française et francophone*, Paris, L'Harmattan 2012.

⁵⁷⁶ AUTHELAIN, Gérard, *La Chanson dans tous ses états*. Paris, Van de Velde, coll. « Musique Société », 1987.

⁵⁷⁷ Les *Popular Music Studies* se développent dans les pays anglophones dans les années quatre-vingt, autour de Richard Middleton et Philippe Tagg ; ces derniers ont ouvert la voie de l'étude universitaire des musiques populaires dans laquelle la chanson tient une place importante.

⁵⁷⁸ LE VOT, G., « *Lo so* (la mélodie) et *los motz* (le texte) dans la *canço* des troubadours, un état des lieux », dans : *Littérature et Musique*, n° 25 : Actes du colloque international du 13 au 14 mai 2004 (Lyon : Université Jean Moulin-Lyon 3), 2004.

⁵⁷⁹ CHABOT-CANET, C., *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix*. Thèse de doctorat de musicologie, Université Lyon 2, 2013.

⁵⁸⁰ RUDENT, C., *L'album de chansons, entre processus social et œuvre musicale*, Honoré Champion, 2011.

⁵⁸¹ ECO, U., « La chanson de consommation », in *Communications*, 6, 1965, *Chansons et disques*, p. 26.

⁵⁸² Notamment dans le domaine de l'apprentissage du Français Langue Étrangère, voir les travaux du sociolinguiste CALVET, L. J., « Subliminalité et sémantique : la construction du sens dans la chanson » *Semiotica*, 132 (1-2), 2000, p. 137-149. Pour une revue des travaux sur cette question, voir « La chanson en classe de FLE », *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, XXXVII.2 – 2012, p. 1-50.

l'enseignement scolaire et musical dans l'Europe moderne⁵⁸³, montrent comment l'apprentissage de la lecture et de l'initiation au chant dans les petites écoles de la France du XVII^e siècle pouvait être pensé comme une forme d'éducation à la parole. Cette intuition ancestrale des enseignants selon laquelle une langue chantée s'apprend plus facilement qu'une langue parlée est un champ de recherche aujourd'hui investi en France par les neurosciences avec Daniele Schön et Mireille Besson⁵⁸⁴.

Au-delà de son caractère très contextuel, c'est autour de la notion de « populaire » que peut s'ancrer la chanson, bien que cette notion soit elle-même complexe et évolutive : d'une part, l'adjectif induit une forme de simplicité de facture⁵⁸⁵, garante de sa réception et de sa circulation ; c'est là le seul trait stable du mot et nous verrons dans les lignes qui suivent quelles en sont les fonctions dans le contexte éducatif. D'autre part, la chanson « populaire » serait celle qui « appartient au peuple, qui émane du peuple⁵⁸⁶ ». Cette seconde acception est plus problématique dans la mesure où elle induit des représentations variables selon l'époque, le contexte, et même, dans le domaine de l'éducation musicale, des glissements sémantiques et des attentes : « populaire » signifie aussi « aimé du peuple, dévoué au peuple⁵⁸⁷ ». Il pourrait tendre à se confondre avec « popularité ».

7.3.2 *Dans le contexte éducatif : éloge de la petite forme*⁵⁸⁸

« Qu'a de spécifique une chanson, par rapport à une autre forme musicale ? D'abord de répéter un refrain, donc de présenter la musique en tant que reprise textuelle; mais aussi de permettre d'accoler des paroles différentes sur la même musique de couplet, et ainsi d'accuser ce qu'ont de magique et de troublant l'arbitraire et la gratuité du rapport

⁵⁸³ BISARO, X., *Chanter toujours. Plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVI^e-XIX^e siècle)*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

⁵⁸⁴ Parmi les nombreux travaux de Daniele Schön, sur les rapports entre éducation musicale (non spécialisée) et plasticité cérébrale, et de Mireille Besson sur le rôle de l'éducation musicale sur l'apprentissage de la langue, nous pouvons citer, entre autre, SCHÖN, D., BOYER, M., MORENO, S., BESSON, M., PERETZ, I., KOLINSKY, R., « Songs as an aid for language acquisition », *Cognition* 106(2), 2008, p. 975-983.

⁵⁸⁵ « POPULAIRE : Naturel, simple sans prétention (1556, Ronsard) » *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*, op. cit. p. 1580.

⁵⁸⁶ *Id.*, p. 1579.

⁵⁸⁷ *Ibid.*

⁵⁸⁸ Nous utilisons le terme dans son sens « d'organisation d'évènements à la surface d'une musique », selon une des approches proposées par COOK, N., « Forme et syntaxe », NATTIEZ, J. J., *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 2, les Savoirs musicaux*, op. cit. p. 173.

parole/musique – par opposition à la mélodie continue de l'aria d'opéra ou du style wagnérien.»⁵⁸⁹

Dans cet essai de définition par le compositeur Michel Chion, la chanson se distingue prioritairement par son caractère gratuit, voire opportun : texte et musique sont mis ensemble de façon « harmonisée », c'est-à-dire, si l'on se réfère au mot grec *harmonia* « de façon à ce que cela marche⁵⁹⁰ ». Or, cet arbitraire qui doit « fonctionner » dans une chanson, est la clef de sa réception : la chanson ne cherche pas à être raisonnée par l'auditeur, « sa vocation est de faire chanter et réunir le groupe⁵⁹¹ ». Aussi peut-elle paraître comme le lieu de liquidation de la parole, « une manière de signifier sans user de significations⁵⁹² », une manière de faire sens au-delà de l'intelligibilité du texte, une manière de toucher. Libérée du poids des mots, elle assume alors toutes les obligations de son oralité : centrée sur l'écoute de sa mélodie, cherchant la connivence avec son public, elle est un genre oral lié à un spectacle vivant. En cela, la chanson « circule » et se communique. Elle présente alors toutes les conditions pour constituer, dans un contexte d'apprentissage musical de masse, un support privilégié au développement de la voix et de l'écoute.

7.3.2.1 Intégration des structures⁵⁹³

« Harmonies rudimentaires reposant sur les degrés forts, utilisant parfois deux accords de trois sons pour plusieurs minutes de musique ; formes à la fois simples et banales, où la répétition du matériau joue un rôle essentiel, reposant presque systématiquement sur des carrures de quatre mesures [...]. »⁵⁹⁴

Même si, au-delà de cette simplicité qu'évoque Catherine Rudent à propos de la chanson issue de la *popular music*, les nombreuses subtilités liées à l'organisation de la progression harmonique et la fonction qu'y jouent les accords ont pu être analysées⁵⁹⁵,

⁵⁸⁹ CHION, M., *Le son, Traité d'acoulogie*, Nathan, 1998, p. 282.

⁵⁹⁰ Avant de se rapporter à l'ordonnance et à la perception des sons, le mot grec *harmonia* « cheville, joint » vient du bricolage, d'où, « assemblage », « juste rapport ». *Le Robert*, dictionnaire historique de la langue française, op. cit, p. 944.

⁵⁹¹ JULY, J., op. cit. p. 80.

⁵⁹² DELECROIX, V., *Chanter, reprendre la parole*, op. cit. p. 236.

⁵⁹³ « Structures » est utilisé ici dans son sens générique « d'agencement entre eux des éléments constitutifs d'un ensemble construit » : structures harmonique, mélodique, rythmique.

⁵⁹⁴ RUDENT, C., « Analyse musicale des musiques populaires modernes : un état des lieux », *Musurgia*, vol. V, n° 2, 1998, p. 22.

⁵⁹⁵ Outre des spécificités d'écriture harmonique relevées par Bruno Joubrel chez Jean Ferrat, par Gérard Authelain dans son analyse de la chanson « La ville inconnue » (1959), écrite par Michel Vaucaire, composée par Charles Dumont et chantée par Piaf, la réécriture harmonique opérée par l'arrangeur relève d'un travail d'invention à part entière. RUDENT, C., *L'album de chanson*, op. cit p. 96.

la structure harmonique d'une chanson repose en effet le plus souvent sur des enchaînements fonctionnels dont la simplicité de parcours peut être considérée comme un atout dans le contexte éducatif : la concision et la brièveté de cette chaîne temporelle tend non seulement à éveiller chez les élèves la cohérence de l'ensemble, mais aussi dans une certaine mesure, ce que Robert Francès nomme « l'intégration formelle », certes dans un contexte tonal ou modal extrêmement simplifié, mais dans lequel « des rapports s'imposent⁵⁹⁶ ». Dans la grande sobriété de sa ligne de son déroulement temporel, la chanson instaure différents points d'ancrage harmonique, invitant à l'apprentissage de la perception du *rappor*t qui existe entre ces points – comme par exemple la répétition ou la transposition d'une phrase musicale consécutive à son exposition – favorisant la sélection de traits essentiels à cette perception – c'est-à-dire les contours mélodiques ou rythmiques, les effets d'attente, de résolution, d'ouverture, de fermeture, les ruptures, les enchaînements – maintenant les élèves en contact avec une « syntaxe musicale »⁵⁹⁷. La forme concentrée du matériau qu'est la chanson n'exclut pas la présence de ces rapports sur lesquels s'appuie un premier travail de l'oreille⁵⁹⁸. Sur cette trajectoire harmonique simple et brève se déploient des événements mélodiques et rythmiques qui, d'une strophe à l'autre, d'une phrase à l'autre, au-delà des récurrences, des redondances, des phrases ou segments de phrases ritournelles, créent des complémentarités qui favorisent la mémorisation. Tout, dans la chanson, semble être pensé pour que la perception s'en saisisse. Sa facture opère en évitant le plus souvent la surcharge de difficultés⁵⁹⁹ : que la mélodie présente une forme de difficulté dans sa conduite linéaire – des intervalles instables, une couleur originale, un phrasé inhabituel – le caractère répétitif de sa rythmique ne viendra pas concurrencer l'attention nécessaire à la gestion de cette difficulté⁶⁰⁰, tout en donnant l'illusion de

⁵⁹⁶ FRANCES, R., *La perception de la musique*, Vrin, 1984, 2002, p. 151.

⁵⁹⁷ Nous utilisons le terme de « syntaxe » en ce qu'il « renvoie, dans une composition musicale, à l'agencement d'éléments musicaux dont l'interprétation – le sens – est dépendante d'une culture donnée ou un style musical précis. » COOK, N., « Forme et syntaxe », in NATTIEZ, *op. cit.*, p. 185.

⁵⁹⁸ Dans une culture donnée, l'apprentissage implicite peut certes, à lui seul, faire intégrer ces structures ; dans une perspective d'enseignement de l'oreille et de la voix s'impose l'objectif de rendre conscientes ces structures musicales voire de les dépasser par une ouverture aux autres cultures.

⁵⁹⁹ Les ressources attentionnelles que mobilise la pratique de la musique sont en effet identifiées comme des contraintes fortes de l'apprentissage musical. Les opérations cognitives que nécessite le traitement simultané de différents patterns sont effectives dans la mesure où elles sont automatisées. Dans le cas de cerveaux non entraînés, c'est en termes de concurrence que les opérations perceptives tentent de s'organiser. BIGAND, E., McADAMS, S., MADURELL, F., « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », *Musurgia*, vol. 5, n° 1, 1998, p. 71-81.

⁶⁰⁰ Robert Francès admet une certaine action du rythme sur la fixation de la mélodie.

rester dans la facilité de la répétition. Le jeu des complémentarités – mouvements ascendants/descendants, conjoints/disjoints, amples/statiques, etc. – dont la chanson use abondamment, est un moyen d'accéder au développement de l'oreille, autant qu'au plaisir de chanter sans contraintes (apparentes).

7.3.2.2 Immédiateté de l'accès au plaisir musical

C'est par son habile mise en scène des éléments harmoniques, mélodiques et rythmiques que la petite forme vocale brosse à grands traits son inventivité au-delà de laquelle elle révèle, dans l'instant, le plaisir de la vocalité. Gage de son succès dans la sphère du divertissement, l'immédiateté de sa réception constitue un outil de motivation efficace dans le contexte éducatif. Le plaisir de *faire* du chant est à rattacher au plaisir de l'agir et du percevoir, deux actions indissociablement liées par lesquelles « l'acte vocal » devient « l'expérience physique des patterns musicaux⁶⁰¹ » : les notions de justesse mélodique et précision rythmique sont ainsi abordées dans leur lien avec le placement de la voix, la technique de la respiration, la conscience des attaques, le contrôle des nuances. Le travail de la vocalité s'opère dans cette approche sensible du son. C'est ainsi qu'à petite échelle, dans l'espace restreint de la miniature poético-musicale qu'elle constitue, la chanson peut être envisagée comme un support propice à l'élaboration de ces expériences, et, par la corporéité du chant⁶⁰², propice à la mémorisation. La pratique collective de la chanson est une autre facette du plaisir musical qui répond en partie au désir d'appartenance au groupe tout en permettant à chacune des voix du groupe de s'y intégrer et de partager la chanson. Aussi, la chanson permet-elle, dans cette approche didactique, de chanter « avec la voix qu'on a ».

7.3.2.3 Une forme vocale issue des pratiques musicales de référence d'une société

Le caractère éphémère de la chanson, dont la popularité surmonte rarement le passage d'une génération à l'autre, n'exclut pas le fait qu'en tant que forme vocale elle demeure une pratique musicale de référence des groupes d'humains. Quand

⁶⁰¹ LEROY, J. L., « Voix et éducation musicale, quelques principes de base, in TERRIEN, P. et LEROY, J. L., *La voix et l'éducation musicale, contribution à la réflexion pédagogique (II)*, L'Harmattan, 2012, p. 20-21.

⁶⁰² Le concept de corporéité renvoie « à la conscience du corps propre, mais en tant que "corps vécu" plutôt qu'en tant que "corps instrument" ». LEROY, J. L., « Voix et éducation musicale, quelques principes de base », p. 21.

l'ethnomusicologue Bruno Nettl dit que « partout dans le monde, on ne “chante” pas tout simplement, on chante quelque chose⁶⁰³ », il dit que la musique, et c'est selon lui l'un des rares universaux de ce domaine, est faite de *pièces* en partie identifiables par « leur place dans les rituels, leur créateur, leur interprète, leur numéro d'opus » ; la chanson fait partie de ces « unités distinctes de créativité⁶⁰⁴ », mais, comme toute forme musicale, son identité ne s'arrête pas là. La brièveté et l'efficacité de sa facture, l'immédiateté de sa réception et sa nature nomade en font un vecteur particulièrement agissant des valeurs culturellement déterminées par une société. Ses enjeux identitaires puissants sont ainsi au cœur de sa réception. Dès lors, avec la même immédiateté, la forme vocale familière peut devenir étrangère. Le concept de pratiques sociales de référence devient alors en éducation musicale l'outil « à double tranchant » que nous avons évoqué dans le chapitre 6 de cette étude : en confortant, dans une certaine mesure, la tendance des élèves à préférer – ou à imaginer préférer – les chansons en prise directe avec leur temps et proches de leurs habitudes d'écoute, il éloigne de leur intérêt celles qui pourraient venir d'un autre temps.

7.3.3 *Le caractère « populaire » de la chanson: une notion complexe et évolutive en éducation musicale*

Au-delà de sa facture marquée par la brièveté et la répétition, le caractère « populaire » de la chanson est à interroger : si cet adjectif renvoie à l'idée qu'elle « appartient au peuple », la nature changeante des valeurs de ce peuple et la grande diversité des courants esthétiques que la chanson absorbe peuvent entraîner des représentations variables. Ainsi, en éducation musicale, la chanson « populaire » ne réfère pas aux mêmes valeurs ni aux mêmes esthétiques, selon l'époque d'où l'on parle. Cette différence est importante à prendre en compte pour l'analyse et la compréhension de la place donnée à la chanson dans les répertoires valorisés aujourd'hui en éducation musicale.

⁶⁰³ NETTL, B., *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine issues and Concepts*. Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 1983, p. 40.

⁶⁰⁴ *Ibid.*

7.3.3.1 La chanson populaire et la notion de chant scolaire aux fondements de l'éducation musicale dans l'entre-deux-guerres

Le « populaire » de la chanson, une notion à relativiser

Dans son essai de 1944, consacré à la chanson folklorique française⁶⁰⁵, l'historien Henri-Irénée Marrou, *alias* Henri Davenson, démontre que si la chanson « populaire » est répandue parmi le peuple, celui-ci n'en est pas pour autant l'auteur ; dans une démarche d'élucidation musicologique, il remonte aux origines des cent trente neuf chansons traitées dans son ouvrage, en en reconstituant l'histoire parfois très mouvementée, prouvant alors qu'un grand nombre d'entre elles sont issues de créations « d'origine artistique » (*sic*), c'est-à-dire empruntées au grégorien ou signées par des lettrés (compositeurs, poètes), semi-lettrés (personnes cultivées de la bourgeoisie de bourg, représentants du clergé), ou encore par des artisans réputés pour leur savoir-faire dans ce domaine. Ainsi, ces chansons *populaires* sont en fait pour un grand nombre de cas :

« de petites œuvres [...] que le peuple nous rend, après les avoir empruntées, qu'il s'agisse de créations savantes, adoptées par le répertoire populaire et que la tradition orale nous restitue plus ou moins déformées, transformées, ou qu'il s'agisse d'adaptations plus ou moins profondes, d'imitations plus ou moins fidèles⁶⁰⁶ ».

Le vaste répertoire circulant non seulement d'une classe sociale à l'autre – du « peuple à l'élite », de « l'élite au peuple »–, mais aussi d'un lieu à l'autre – de la campagne à la ville, de la ville à la campagne– Marrou les renomme « Voix-de-Ville » :

« Ce sont ces chansons qui sont venues au peuple de la ville, de l'élite urbaine, et qui, à nous, lettrés, paraissent populaires parce que nous les avons oubliées⁶⁰⁷. »

Les influences mutuelles entre les deux sphères détrônent ainsi la conception issue de la « théorie romantique allemande du folklore⁶⁰⁸ », selon laquelle à la *Kunstpoesie*, création artificielle et savante d'artistes professionnels s'oppose la *Naturpoesie*, authentique, profonde, inconsciente, dont fait partie la chanson « populaire ». Pour l'auteur *du Livre des Chansons*, « on n'a pas encore assez réalisé à quel point les recherches relatives à la chanson populaire continuent à dépendre, chez nous en France,

⁶⁰⁵ DAVENSON, H., *Le livre des chansons ou Introduction à la chanson populaire française*, *op. cit.*

⁶⁰⁶ *Ibid.* p. 45.

⁶⁰⁷ *Ibid.* p. 51.

⁶⁰⁸ *Ibid.* p. 29.

[de cette conception]⁶⁰⁹ ». Partagée par les littérateurs – depuis Gérard de Nerval et Georges Sand à Jean Richepin – les compositeurs – de Camille Saint-Saëns, Vincent D'Indy, à Louis-Albert Bourgault-Ducoudray, Joseph Canteloube – cette conception est aussi celle des collecteurs de chansons⁶¹⁰ et des grands pédagogues de l'éducation musicale du premier quart du XX^e siècle: Julien Tiersot, Charles L'Hôpital, Maurice Chevais. Nourris de cette vision romantique de l'art populaire comme expression simple, authentique et naïve, et portant le plus grand intérêt à l'enfance et à l'exigence d'une éducation artistique dans un souci de spécificité enfantine, ces grands admirateurs des « vieilles mélodies populaires de nos provinces⁶¹¹ » donnent à celles-ci un rôle capital dans la formation de l'oreille et du goût⁶¹². La chanson « populaire » devient un modèle de composition dont les auteurs de ce qu'on appelle alors « chants scolaires » – compositions à destination des écoles ou poèmes originaux adaptés à des mélodies populaires – doivent s'inspirer dans un souci d'authenticité d'expression artistique :

« A la vérité, le goût d'un certain éclat factice, propre aux classes semi-populaires qui subissent le contact de la civilisation parisienne a quelquefois fait dévier [ces chants scolaires] de leur véritable but. C'est ainsi qu'à côté des chants vraiment sains et robustes, simples aussi, qui devraient constituer le fond de tout répertoire scolaire, ont pris place trop souvent des compositions prétentieuses⁶¹³. »

⁶⁰⁹ *Ibid.*

⁶¹⁰ Les nombreuses opérations de collectes et publications de chants populaires paysans qui émaillent le XIX^e siècle, bien avant les recommandations en la matière de Bartók et de Brailoiou, relèvent d'initiatives politiques « motivées par l'urgence à sauvegarder des cultures estimées en déclin, et visant à promouvoir et structurer une politique nationale de collectes de chants 'populaires', dont la première est orchestrée en 1852 par le ministre de l'Instruction publique Hyppolite Fortoul. En 1944, Claudie Marcel-Dubois fonde un *département d'ethnomusicologie de la France et du domaine français*. » Voir CHARLES-DOMINIQUE, L., « Les musiques traditionnelles en France : histoire et réalité d'un objet scientifique complexe », <https://charlesdominique.files.wordpress.com>

⁶¹¹ TIERSOT, J., article « Chant », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, 1911.

⁶¹² Dans le sillage du grand courant d'Éducation populaire qui s'amorce au lendemain de la première guerre, l'éducation à la sensibilité à travers l'éducation artistique de l'enfant est considérée par les pédagogues de l'éducation musicale avec l'appui de certains compositeurs, comme un aspect capital de la construction de la personnalité. Héritier des idées de Condorcet, ce mouvement est aiguillonné par la conviction selon laquelle une éducation qui s'adosse aux besoins des enfants, notamment en matière de pratiques et d'invention artistiques, se donne les chances de les faire accéder à la culture, gage de leur future autonomie de pensée. De cette effervescence témoigne la création de deux revues consacrées à ces questions, *L'art à l'école* (1908-1923) et *La musique à l'école*, dont chaque livraison regorge de débats, de propositions de méthodes d'éducation musicale, de manuels de formation des maîtres, d'ouvrage de culture musicale.

⁶¹³ TIERSOT, J., *ibid.*

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>

Bien que cet affaiblissement soit encore remarqué par Maurice Chevais en 1925⁶¹⁴, une grande considération est accordée aux versions retravaillées des chants populaires que propose alors Maurice Bouchor dans ses *Chants populaires pour les écoles* (1895, 1902, 1907), où « les chants sont, en grande majorité, [...] pris au répertoire des mélodies populaires issues du plus profond de l'âme française.⁶¹⁵ » Les frontières entre ces « chants scolaires » et « les chansons de terroir sous leurs formes originales⁶¹⁶ » sont alors assez floues dans les écrits. Ainsi empruntés, retravaillés, parfois arrangés à plusieurs voix, mais toujours assimilés à leurs modèles d'inspiration, les « chants scolaires » renchérisent, à l'insu de leurs défenseurs, sur le relativisme de la notion de « populaire »⁶¹⁷.

Les chants scolaires, vertus musicales, vertus morales

Le grand intérêt marqué pour la chanson populaire n'est cependant pas le fruit du seul héritage romantique. Pour Maurice Chevais, la petite forme vocale est dotée d'une perfection esthétique acquise par son usure au fil des âges, qui lui permet d'éliminer le superflu dans sa mélodie comme dans ses paroles⁶¹⁸. C'est dans cette qualité qu'elle trouve sa valeur artistique, et ses versions retravaillées en direction des écoles ne sont acceptables qu'à la condition de répondre aux exigences musicales et prosodiques qui lui donnent son « authenticité ». *Chanson populaire* renvoie alors autant à un format et un style⁶¹⁹ qu'à un modèle esthético-pédagogique, réfléchi comme le plus adéquat à l'éducation musicale.

⁶¹⁴ Le pédagogue déplore dans ce domaine, « l'œuvre de pauvres en art. La niaiserie des mélodies se rencontre avec la banalité du poème, et, dans la plupart des chants édités, s'étale une méconnaissance complète des moindres qualités d'adaptation prosodique. » CHEVAIS, M., *Encyclopédie Lavignac, op. cit.*, p. 3670.

⁶¹⁵ TIERSOT, J., *ibid.* La lecture politique de cet engouement pour la chanson populaire dans le contexte éducatif comme levier au service de la construction d'un sentiment d'appartenance à la Nation cher à l'époque, a ses limites. « En promouvant une version retravaillée de chants traditionnels, il ne s'agissait pas de valoriser des particularismes essentialistes susceptibles d'alimenter des sentiments belliqueux », mais plutôt « de souligner les "liens invisibles et très doux que la chanson traditionnelle peut instaurer entre l'écolier et sa petite patrie". » BISARO, X., *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire*, collection de fascicules publiés par Heugel (1925-1937), analyse de la collection sur le site <https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr>

⁶¹⁶ CHEVAIS, M., *ibid.* p. 3670

⁶¹⁷ Ainsi, Marrou relate comment « le maître incontesté des études folkloriques en France, M. A. van Gennep s'est bien laissé dicter, sans la reconnaître tout de suite, une chanson de Maurice Bouchor ! », DAVENSON, *op. cit.* p. 46.

⁶¹⁸ Maurice Chevais développe cette conception à travers de multiples écrits, notamment les quatre tomes de son *Education musicale de l'enfance*, parus chez Leduc entre 1937 et 1948.

⁶¹⁹ C'est-à-dire, à l'intérieur d'un système, un ensemble de paramètres convergents associés, par convention culturelle, à une manière. BARONI, M., « Style et mutations dans la tradition musicale

Au-delà de ces valeurs artistiques intrinsèques, les chants scolaires ont la fonction de répondre au plaisir de l'action partagée. C'est à travers ce qu'il nomme le sentiment de « sympathie » sollicité par la pratique collective des chants scolaires – et la pratique artistique en général – que M. Chevais en arrive à « l'utilité morale de l'éducation artistique » et du chant en particulier,

« tant en raison de ses bienfaits directs, positifs, qu'en raison de la nécessité d'amener les enfants, par une élévation de leur goût, à préférer les œuvres de valeur, à bien choisir, à puiser aux sources les plus saines. »⁶²⁰

Selon lui, pour un enfant, ce qui est agréable est beau. Du plaisir de l'émotion, rendue plus profonde parce qu'elle est partagée, naît le « sentiment esthétique » ; cette forme de « communion » exalte les valeurs morales de l'homme. Là est le sens donné à l'éducation « morale » de l'éducation musicale (et notamment vocale) et non pas « moralisante », comme une lecture politique peut encore le faire entendre⁶²¹.

Très privilégiée dans ce programme, la pratique des chants scolaires est aussi pensée comme « un acheminement vers le but final auquel doit tendre cet enseignement : la connaissance des œuvres et leur exécution.⁶²² » Dans cet esprit, le répertoire des chants scolaires est pensé comme un répertoire *passerelle*, et, au côté du chant choral, il constitue un chaînon essentiel au dispositif de démocratisation de l'accès à la culture savante chère à l'ensemble des acteurs du mouvement d'Éducation Nouvelle qui fleurit dans ces années de l'entre deux guerres. : la chanson populaire, par sa valeur artistique, est un moyen de former le goût.

Le chant scolaire, au-delà d'un répertoire, un « concept »

De proche en proche, les chants scolaires s'inscrivent dans une approche plus conceptuelle, celle *du* chant scolaire : un domaine où la pratique vocale s'organise autour du pôle de la chanson populaire et de la musique savante occidentale française.

« En 1923, le XI^e congrès de la Société française de l'art à l'école, consacré au chant et à la musique, émet le vœu que soit éditée une anthologie du chant scolaire fondée sur le folklore régional [...]. La hiérarchie éducative supérieure soutient cette initiative.

européenne », J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 4*, op. cit. p. 53-70.

⁶²⁰ CHEVAIS, M., *L'éducation musicale de l'enfance, tome 1, L'enfant et la musique*, Leduc, 1937, p. 20.

⁶²¹ Lecture politique qui certes a bien eu lieu lors de la récupération du chant populaire en France quelques années plus tard par le gouvernement de Vichy.

⁶²² TIERSOT, J., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, op. cit.

L'inspecteur général Charles L'Hôpital consacre au sujet un long développement dans une conférence prononcée en Sorbonne en 1933. »⁶²³

Elaboré entre 1880 et 1940, le concept de « chant scolaire » trouve ainsi son expression dans les fascicules de *L'Anthologie du chant scolaire et post scolaire*, édités par Heugel entre 1925 et 1937 : “Chansons populaires des provinces de France” (10 fascicules, 1925-1926), “Mélodies populaires du folklore étranger” (5 fascicules, 1928-1931) et “Chants et œuvres chorales des maîtres de la musique française” (15 fascicules, 1930-1937)⁶²⁴. *L'Anthologie* est un point d'aboutissement aux longs tâtonnements qui marquent cette période, une réponse à la préoccupation très forte soulevée par Julien Tiersot dès 1911 du « que chanter ? »⁶²⁵. Pour cette génération de pédagogues nourris de culture romantique et épris de culture savante, la notion de « chant scolaire » est une réponse à la double interrogation du répertoire *accessible* : quel répertoire chanter ? et du répertoire à *atteindre* : à quel répertoire former ? Dans l'urgence à constituer un répertoire adapté à ces deux objectifs, la question du modèle vocal des « éducateurs » pour faire chanter, semble ne pas se poser : soit parce que, comme nous en avons fait l'hypothèse dans le premier livre de cette étude, il n'est pas dans les schémas de pensée du milieu musical de cette époque de mettre en cause le chanter légitime, soit parce que, pensée comme appartenant au peuple, la chanson « populaire » se chante, quelle qu'en soit la manière.

« On a défini le XIX^e siècle comme “l'âge d'or du chant” et il est bien vrai que les longs succès de l'opéra mélodique avaient permis de porter l'art du chant à un extrême raffinement, à un degré très élevé de perfection technique. Par contraste, nous avons su gré à la chanson populaire de nous faire connaître une autre manière de chanter : la voix franche et naturelle, non “travaillée”, nous apparaît par moment plus émouvante et plus belle. »⁶²⁶

Dans cette évocation de ce qu'il appelle « l'art du chanteur rustique⁶²⁷ », l'historien Henri-Irénée Marrou, pourtant très clairvoyant dans l'analyse de la conception romantique et de son influence sur la compréhension du « populaire », semble céder ici

⁶²³ ALTEN, M., « Musique scolaire et société dans la France de la Troisième République », *Tréma*, [en ligne] 25|2005.

⁶²⁴ BISARO, X., *L'Anthologie du chant scolaire et post-scolaire (1925-1937)*, analyse de la collection sur le site <https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr>

⁶²⁵ « Ce n'est pas sans de longs tâtonnements que le répertoire du chant scolaire s'est constitué en France. Et pourtant, il fut nécessaire dès le premier jour où l'on songea à enseigner la musique aux enfants du peuple. Cet enseignement (ne nous lassons pas de le répéter) a pour fin principale de faire chanter ces enfants. Mais chanter quoi? Là est l'obstacle contre lequel se sont heurtés longtemps les efforts des mieux intentionnés. » TIERSOT, J., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*

⁶²⁶ DAVENSON, H., *Le livre des chansons*, *op. cit.*, p. 15.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 19.

à la vision très dixneuviémiste d'un art du chant partagé entre la voix « travaillée » associée au savant, et la voix « naturelle » associée au populaire⁶²⁸. Cependant, si cette opposition émane d'une conception romantique du chant, sa modernité repose sur le fait même qu'en la posant, c'est le modèle légitime encore fortement implanté en 1945 qui est mis en question pour l'interprétation de ce répertoire.

Maurice Chevais fait encore office de précurseur dans ce domaine. Il pressent lui aussi ce désajustement en soulevant implicitement la question du « comment chanter » pour l'enseignant à travers celle du « comment faire chanter » : dans le tome 2 de son *Éducation musicale de l'enfance* il fustige les enseignants qui font chanter en voix « de gorge », insistant sur le fait que le registre le plus efficace pour développer la voix, la justesse et l'oreille des enfants est celui « de tête »⁶²⁹. Il poursuit sa réflexion en mentionnant :

« Si quelque chanteur peut donner [au maître] des conseils pratiques de phonation, qu'il en tire profit, mais pour son compte personnel seulement puisqu'il doit bien se garder d'appliquer en classe les méthodes de chant de ceux qui ne savent pas différencier les voix des enfants de celle des adultes. »⁶³⁰

Faut-il lire ici la mise en question du modèle vocal savant, qui, en tant que modèle de chant d'adulte, est implicitement déclaré comme inadapté à la pédagogie vocale des enfants ? La transposition didactique des savoirs de référence concernant le chant est ici avant l'heure abordée, mais n'est pas interrogée comme une raison possible du « grand retard dont la formation vocale a souffert⁶³¹ ». Si le procédé de l'imitation est posé avec justesse comme moyen prioritaire d'apprentissage de la voix, la difficulté pour l'adulte à chanter dans une autre voix que la sienne – celle des enfants – n'est pas évoquée ; tout comme dans les documents d'application des programmes d'éducation musicale de 2008⁶³², c'est à la « méconnaissance des jeunes organes⁶³³ » que l'auteur renvoie pour expliciter l'incompétence des maîtres mal préparés à faire chanter.

⁶²⁸ Cette dichotomie n'est pas sans faire écho aux discours actuels sur le chant en éducation musicale qui mettent en scène, comme nous l'avons observé lors de l'analyse des textes et discours oraux du corpus, les mêmes oppositions.

⁶²⁹ Il consacre un chapitre complet à cette question, intitulé « Education vocale de précaution », *L'Éducation musicale de l'enfance, tome 2*, p. 151-161.

⁶³⁰ CHEVAIS, M., *ibid.* p. 153.

⁶³¹ *Ibid.*

⁶³² Texte que nous avons analysé en chapitre 3.

⁶³³ CHEVAIS, M., *ibid.*

7.3.3.2 Mutation du genre mais permanence des vertus

La dualité savant / populaire dans le concept de « chant scolaire » : une complémentarité mise à mal

La grande admiration des pédagogues de l'entre deux guerres pour la valeur artistique et poétique de la chanson populaire n'a pas pour autant évité l'effet de distinction hiérarchisée provoqué par l'idée d'un répertoire passerelle. De cette dualité alors pensée comme une complémentarité dans le chant scolaire, n'a subsisté qu'une forme de dichotomie enfermant le « savant » et le « populaire », notion dont on a pu voir la relativité, dans deux sphères maintenues éloignées. Au moment où la chanson populaire devient phonographique, sa diffusion à grande échelle par les médias la rend emblématique d'une culture de masse, s'opposant ainsi toujours plus à la culture légitime, définie dans les écrits comme culture de l'élite. Au-delà de sa valeur artistique, les sources de profits qu'elle génère tendent à faire de sa « popularité » un élément déterminant de sa considération. La chanson, au lendemain de la guerre, devient un « phénomène d'industrie culturelle⁶³⁴ », un produit de consommation. Face à ces nouvelles données socio-économiques, l'équilibre entre savant et populaire sur lequel repose la pensée de l'éducation musicale avant cette grande mutation, devient incertain.

De plus, le « chant scolaire » comme moyen de formation au « bon goût » postule de façon assumée l'existence d'une échelle de valeur dans le domaine artistique, toutefois indépendante des catégories « populaires » ou « savantes » ; or, devenue phonographique, la chanson comme « genre » associé à la simplicité de facture et à la sphère du divertissant, s'isole du « savant », associé à la complexité et à la sphère du légitime. Quand bien même toute musique relèverait du plaisir et par là du divertissement, la distinction entre les deux sphères devient un clivage : la chanson désormais réfère à la « variété »⁶³⁵, c'est-à-dire à « la catégorie de spectacles destinés à un large public⁶³⁶ » renouant avec le caractère « léger » que lui fournit son étymologie – *varietas* « changement d'humeur, inconstance » – et s'appuyant sur le concept du

⁶³⁴ MORIN, E., « On ne connaît pas la chanson », *Communications*, 6, 1965, *Chansons et disques*, p. 1-19.

⁶³⁵ Nous utilisons ici ce terme dans son sens générique, en nous appuyant sur les travaux de Céline CHABOT-CANET qui englobe dans l'expression « variété francophone » différents styles de chansons de langue française. Pour cette question spécifique des différents styles dans la chanson phonographique, voir RUDENT, C., *L'album de chansons, entre processus social et œuvre musicale*, op. cit., p. 199-215.

⁶³⁶ *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, op. cit. p. 2216.

Théâtre des Variétés du début du XIX^e siècle⁶³⁷. À la valeur artistique qui, dans le « chant scolaire », fait le trait d'union entre les deux genres, se substituent des considérations d'ordre sociologique qui tendent à affaiblir la cohérence de ces points de mise en relation entre chanson populaire et culture savante. L'Éducation musicale prend de plein fouet cette division des genres, sa fragile légitimité scolaire ne bénéficiant pas de l'appui accordé à certaines autres disciplines ancrées sans concession dans des formes savantes d'expression.

La chanson populaire moderne : un nouveau conditionnement pour de mêmes vertus éducatives

En dépit du choc pour l'éducation musicale que provoque cette rupture, la nouvelle chanson « de variété », bien que n'ayant plus rien à voir avec la chanson populaire traditionnelle, est investie des mêmes vertus que la chanson populaire du passé : si la notion de répertoire « passerelle » semble avoir survécu, c'est à travers une forme de chanson structurellement très différente, notamment par le rôle que joue désormais l'interprétation. Ce que Catherine Rudent nomme « le chant de chanson », à savoir « le chant de chanson populaire phonographique », n'est pas l'héritier du chant de chanson populaire traditionnelle : au-delà des spécificités d'interprétation qui existent dans la chanson traditionnelle rurale ou urbaine, le chant de chanson populaire traditionnelle se constitue par ceux et celles qui le chantent ; sa communicabilité est intrinsèquement reliée à la présence *en direct* qu'offre ce mode de transmission. La chanson enregistrée présente une topique différente : abolie par la médiatisation, la présence physique du chanteur doit être renforcée ; les diverses technologies sonores, notamment l'utilisation du micro⁶³⁸ et du mixage, se mettent en œuvre pour que l'impossible présence en direct du chanteur devienne une présence imaginée. La chanson populaire phonographique s'écoute ainsi en tout lieu, à tout moment, de façon furtive ou attentive. Masquée par sa médiatisation, la *continuité* qui s'inscrit d'un corps à un autre, propre à la transmission du chant *en direct*, est suspendue. La chanson médiatisée invite alors davantage à une écoute individualisée et une identification solitaire avec le modèle proposé, qu'à une pratique vocale partagée ;

⁶³⁷ En 1807 le *Théâtre des Variétés* créé par la comédienne et femme d'affaire Marguerite Brunet, dite La Montansier, est inauguré avec un vaudeville de Marc-Antoine Désaugiers, *Le Panorama de Momus*.

⁶³⁸ Utilisé pour la première fois en 1937 par le chanteur Jean Sablon. ZUMTHOR, P., « Chansons « médiatisées » », *Etudes françaises*, vol.22, n°3, 1986, p.13-19, <http://id.erudit.org/iderudit/036897ar>.

c'est dans les situations de concert que cette dernière peut être réactivée, situations qui réhabilitent « la participation [de ceux qui écoutent la chanson], cette identification collective avec le message apporté par la chanson, voire avec le chanteur même⁶³⁹ ».

Si les situations d'enseignement-apprentissage du chant en éducation musicale ont quelque chose de commun avec ces situations de *performance directe*, elles ne sont pas pour autant des situations de concert, encore moins des situations d'identification solitaire à l'interprète. C'est donc dans un contexte qui exclut ses conditions spécifiques de diffusion et de réception que la chanson populaire phonographique est désignée comme support privilégié de l'éducation musicale : elle se chante dans l'enceinte d'une classe, accompagnée par un piano, avec pour seul médium, la voix nue de l'enseignant.

Au-delà de son écologie propre – ses modes de diffusion et de réception – interrogeant d'emblée la possibilité de sa recontextualisation dans le cadre scolaire, la chanson populaire phonographique est marquée par une vocalité très spécifique qui, modelée par l'utilisation du micro et mise en valeur par l'arrangement, donne à l'interprète un rôle capital dans l'élaboration d'un style vocal. Face à ces nouvelles données, l'utilisation de la chanson de variété comme support principal de l'enseignement du chant dans l'enseignement général de la musique mérite d'être interrogée : de quelle manière la voix de l'enseignant peut-elle investir cette vocalité spécifique qu'est « le chant de chanson » ?

7.4 Le « chant de chanson » : une vocalité à adapter en éducation musicale

L'approche musicologique de la chanson populaire phonographique bat en brèche les conceptions qui pouvaient exclure du domaine de la subtilité artistique la petite forme vocale. La précision des analyses musicologiques existantes dans ce domaine extirpe du seul genre facile et amusant la chanson populaire de variété, avec la nuance toutefois qu'à l'intérieur de cette catégorie, des pièces de valeur très inégale du point de vue musical et poétique coexistent. Compte tenu de la place qui lui est donnée en éducation musicale, notamment dans le concours de recrutement du CAPES, il s'agit pour nous de revenir sur les conditions de sa décontextualisation en milieu éducatif et

⁶³⁹ ZUMTHOR, P., *art. cit.* p. 19.

d'interroger l'évidence que suggère son implantation dans l'enseignement général. C'est en mettant en miroir les principales caractéristiques musicologiques du chant propre à la chanson populaire phonographique, avec les contraintes d'ordre pédagogique et didactique qui échoient à l'enseignant que nous tenterons d'évaluer les implications de sa transposition en classe, non seulement du point de vue de la vocalité de l'enseignant, mais aussi des choix pédagogiques de celui-ci.

7.4.1 *Spécificités musicales et contraintes stylistiques de la chanson phonographique*

7.4.1.1 La notion d'interprétation et l'émergence de la « typicité vocale »

L'interprétation

On n'a pas attendu la généralisation de l'enregistrement à la fin des années quarante pour que sortent de l'anonymat certains chanteurs de chanson populaire que sont, entre autres, Pierre de Béranger (1780-1857), Pierre Dupont (1821-1870) ou Aristide Bruant (1851-1925), célébrés toutefois plus souvent pour leur inspiration de poètes que pour leur manière de chanter. De fait, « la voix chantée apparaît souvent comme difficile à analyser, sans doute parce qu'elle est liée à l'intériorité de la personne⁶⁴⁰. » Ce que Gérard le Vot nomme l'oralité, cette mouvance interprétative née de la possibilité d'exprimer librement toutes les potentialités d'une mélodie chantée⁶⁴¹, ou encore la voix vive, cette clameur de la voix qui, dans l'interstice des mots, dit plus voire autre chose que les mots⁶⁴², en son temps, Reynaldo Hahn évoquant l'art du chanteur populaire Polin⁶⁴³, la décrivait ainsi :

« M. Polin n'est pas qu'un diseur. Quand on dit ainsi, c'est qu'on chante bien. Il faut l'avoir entendu dans une de ses chansons mi-bouffonnes, mi-sentimentales, pour savoir tout ce dont est capable le tact, tout ce que peut faire, d'une petite chansonnette sans importance, le goût d'un artiste. Or, chez M. Polin, le rythme est admirable. Quand il chante une de ces chansons durant lesquelles, par sa mimique, son essoufflement volontaire, il donne l'impression d'un régiment en marche, d'une foule de troupiers suant

⁶⁴⁰ RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music studies* », <http://omf.paris-sorbonne.fr>

⁶⁴¹ LE VOT, G., « *lo so* (la mélodie) et *los motz* (le texte) dans la *canso* des troubadours, un état des lieux », dans : *littérature et musique*, n° 25 : actes du colloque international du 13 au 14 mai 2004 (Lyon : Université Jean Moulin Lyon 3), 2004.

⁶⁴² LE VOT, G., « La musique rock, entre oral et écrit », dans : *Actes du colloque « Écriture et oralité, voies de la modernité musicale »*, Tours, janvier 2004.

⁶⁴³ Paul Marsalès, dit Polin (1863-1927), est un chanteur de café-concert qui se spécialise dans le comique troupier.

par un jour d'été, dans des vêtements trop lourds et souffrant gaîment les incommodités de leur état, comment ne pas admirer l'impeccabilité de son rythme invariable, impitoyablement cadencé, toujours bondissant, à la fois souple et nerveux, et la façon dont le remarquable artiste loge, case, dans son rythme uniforme et prodigieusement exact, les innombrables petits épisodes de diction qu'il invente ? »⁶⁴⁴

L'interprétation de la chanson populaire, décrite ici comme la rencontre du « tact », du « goût » du chanteur, de son inventivité et de sa maîtrise technique, n'est pas en effet à envisager selon son sens usuel, parce que, comme le souligne Julie Mansion-Vaquié⁶⁴⁵, la voix n'y décline pas « une variante d'un modèle donné préexistant et indépendant de son exécution à un moment donné »; elle est une manière de « performer » propre au chanteur, manière qui n'existe pas en dehors de l'ici et maintenant habité tout entier par celui qui chante, que ce soit sur scène, lors d'une répétition, ou en studio d'enregistrement. Cette spécificité de l'*interprétation* dans la chanson phonographique implique d'une part qu'on la distingue de l'interprétation au sens d'*exécution*⁶⁴⁶, et autorise, d'autre part, qu'on lui apporte un éclairage philosophique en complémentarité avec ses réalités musicologiques : l'*interprétation* dans la chanson désigne ce « non-dit des mots », la voix qui, selon l'expression de Henri Meschonnic au sujet du théâtre, « donne à entendre ce qu'on ne sait pas qu'on entend⁶⁴⁷ ». En réalisant la théâtralité qui couve dans le texte, « qui est en lui sans que nous le sachions⁶⁴⁸ », l'*interprétation* de la chanson populaire prend l'apparence d'un spectacle qu'on *voit* : c'est par ce que le chanteur Polin donne à entendre, qu'il donne à voir ce que Reynaldo Hahn décrit, ou plutôt, la *vision* que ce dernier décrit⁶⁴⁹. Ainsi, lors de cette performance, voir et entendre deviennent inséparables⁶⁵⁰. L'*interprétation* participe de cette organisation sonore qui dépasse le binaire de la musique et du texte, et se colore selon divers modes de signifier propres au chanteur, du dire au chanter, en

⁶⁴⁴ HAHN, R., *Du chant, op. cit.*, p. 212.

⁶⁴⁵ MANSION-VAQUIÉ, J., *Le passage sur scène, vers une récréation musicale ? L'exemple de Noir Désir*, thèse de doctorat dirigée par Laurent Cugny, Université Paris-Sorbonne, 2011, citée par RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music studies* », *art. cit.*, p. 66.

⁶⁴⁶ C'est pourquoi nous distinguerons dans le texte « l'interprétation *de* la chanson » au sens d'*exécution* expressive, et « l'interprétation *dans* la chanson » comme composante de la chanson. Pour plus de clarté, nous utiliserons les italiques quand le terme sera utilisé dans cette dernière acception musicologique. Bien que les deux sens ne soient pas isolables l'un de l'autre, cette distinction est nécessaire pour aborder la question de l'interprétation (au sens d'exécution) par l'enseignant du « chant de chanson ».

⁶⁴⁷ MESCHONNIC, H., « Le théâtre comme voyage de la voix », *Académie expérimentale des théâtres, 1990-2001*, Paris, Monum, Patrimoines, 2001, p. 15-23.

⁶⁴⁸ *Ibid.* p. 17.

⁶⁴⁹ « [Dans le théâtre] c'est ce qu'on donne à entendre qui fait qu'on visualise. » *Ibid.* p. 16

⁶⁵⁰ D'où la part importante donnée par les musicologues à l'analyse visuelle du chanteur en situation.

passant par le semi-parler. Elle est une action qui agit dans un continuum avec le corps : les modes de jeux vocaux du chanteur, du corps du chanteur – corps social autant qu’individuel – en deviennent ce que Catherine Rudent nomme sa *signature vocale*.

L’*oralité* décrite par G. Le Vot dans le contexte musical, rejoint dans sa conception l’*oralité* telle qu’elle est pensée par H. Meschonnic, au sein de sa théorie du sujet : une *matière signifiante* qui « déborde le signe, déborde le sens⁶⁵¹ », un « mouvement de la voix » qui, à l’image de ce que le théoricien du langage nomme « le rythme » dans l’écriture, « n’est pas réductible au sonore, mais engage un imaginaire qui concerne le corps vivant tout entier⁶⁵² ». Écouter la chanson, ce n’est pas écouter le mot « chanson » dirait H. Meschonnic ; c’est écouter cette « signifiante » de la chanson qu’est l’*interprétation*. Aussi peut-elle se satisfaire d’un texte pauvre, aussi l’écrit, sa partition, – le signe – se montrent-ils trop discrets, voire muets par rapport à cette « matière orale du sens », – ce que Meschonnic nomme « du sujet » – par rapport à cette « voix » des mots dont Daniel Charles nous rappelle le cheminement sémique dans la langue allemande : de *Stimme*, « voix », à *Stimmung*, « humeur », et à *Stimmen*, « être en accord avec »⁶⁵³, la voix *temporalise* le sens, son réalisme est l’affection qu’elle produit. Ainsi, au propre et au figuré, l’interprétation se fait « la voix » de la chanson. Dans cette *oralité* que l’on peut penser comme « un travail de soi sur soi, et vers les autres⁶⁵⁴ », le sociologue et musicologue Simon Frith distingue plusieurs niveaux identitaires du chanteur :

« En performance, donc, et lors de l’interprétation de leurs divers rôles chantés, les chanteurs, au lieu “d’oublier qui ils sont”, manifestent continuellement leur présence [...]. Le chant, comme organisation de gestes vocaux, implique d’incarner le protagoniste de la chanson (avec les émotions correspondant au rôle), de jouer le rôle de la star (avec des mouvements correspondant à cette image) et de suggérer plus ou moins l’existence d’un être réel et concret – d’un corps physique produisant un son physique ; de la sueur produite par un véritable effort ; d’une présence physique qui dépasse les contraintes formelles de la performance. »⁶⁵⁵

⁶⁵¹ MESCHONNIC, H., *La rime et la vie*, Folio Essais, Gallimard, 1989, 2006, p. 240.

⁶⁵² MESCHONNIC, H., « L’oralité, poétique de la voix », dans REVEL, N. et REY-HULMAN, D. (dir), *Pour une anthropologie des voix*, L’Harmattan, 1993, p. 87.

⁶⁵³ CHARLES, D., *Le temps de la voix*, Hermann, 1978, 2011, p. 30.

⁶⁵⁴ MESCHONNIC, H., *La rime et la vie*, op. cit., p. 243.

⁶⁵⁵ FRITH, S., *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge : Harvard University Press, 1996, p. 212, cité et traduit par CHABOT-CANET, C., *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l’indicible de la voix*. Thèse de musicologie sous la direction de Gérard Le Vot, Université Lyon 2, 2013, p. 30.

L'approche musicologique de l'interprétation

La grande force de la musicologie est d'avoir pu concrétiser ce « non-dit » des mots auquel participe cette « organisation de gestes vocaux », en en donnant à voir par des éléments mesurables la réalité sonore. En tant que paramètre « performanciel », Serge Lacasse distingue l'interprétation des paramètres « abstraits » de la chanson que sont texte, ligne mélodique, rythmes et accords, ainsi que des paramètres « technologiques » (technique d'enregistrement, traitements), aspect fondamental de ce que le musicologue appelle *la mise en scène phonographique*⁶⁵⁶. La manière de chanter est soumise à une méthodologie d'analyse stricte qui, s'appuyant sur les éléments habituellement pris en compte par l'analyse musicale – approche mélodique, harmonique et formelle – est renforcée par les outils d'analyse acoustique de la voix : en mesurant les différentes composantes de la manière de chanter, l'analyse spectrale, ce « lieu où interagit un ensemble d'éléments déterminés⁶⁵⁷ », permet de dépasser les fluctuations de la perception subjective, et donne les moyens de ramener cet élément aussi mouvant qu'essentiel qu'est l'*interprétation*, à des phénomènes objectifs et quantifiés. Ainsi mesurable, la manière de chanter est soumise à une grille de lecture permettant l'élaboration de ce que Catherine Rudent nomme une « stylistique de la voix chantée⁶⁵⁸ », établie à partir d'un certain nombre de traits vocaux, qui, récurrents dans la production d'un chanteur, fournissent les éléments d'un « style vocal ». Catherine Rudent répertorie cinq domaines de traits vocaux « trans-stylistiques »⁶⁵⁹, c'est-à-dire « qui traversent les frontières des genres ou des styles musicaux⁶⁶⁰ » : la manière dont le chanteur utilise son *étendue vocale*, en valorisant certaines zones de tension (hors de la zone de confort vocal du chanteur) dans la voix chantée comme dans la voix semi-parlée ; la *stabilité de la voix*, et toutes ses déclinaisons possibles concernant les modes de *vibrato*, de tenue des sons : les tenues maintenues du début à la fin (Edith Piaf), ou chutant (Yves Montand) ou au contraire évitées (Serge Gainsbourg) ; les aspects *phonétiques*, liés à la manière de prononcer du chanteur, à son « accent », aspect

⁶⁵⁶ LACASSE, Serge, *Listen to My Voice, The Evocative Power of Vocal Staging in Recorded Rock Music and Other Forms of Vocal Expression*. Thèse de doctorat de musicologie. Université de Liverpool, 2000.

⁶⁵⁷ LACASSE, Serge, « La musique populaire comme discours phonographique : fondements d'une démarche d'analyse », dans : *Musicologies*, n° 2, printemps 2005, p. 27.

⁶⁵⁸ RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music studies* », p. 47.

⁶⁵⁹ *Ibid.*, p. 47-55.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, p. 47.

essentiel de la construction vocale du personnage (prononciation populaire d'un Renaud, sophistiquée d'une Barbara) ; la *prosodie*, la manière dont la voix délivre les paroles (des exemples de contreprosodie jusqu'à la voix conflictuelle caractéristique du *Rock* des années soixante) ; enfin les aspects *phonostylistiques*, du chanter mélodique aux voix soufflées, rauques, ou « craquées ». Par ailleurs, si l'utilisation des mécanismes vocaux peut être très marquée dans le contexte d'une stylistique donnée (*soul*, *heavy metal*, *country western*), la chanson française, quant à elle, semble caractérisée par l'utilisation de la voix parlée ou semi-parlée,

« privilégiant la voix comme porteuse d'un texte, une voix parleuse donc, plutôt que la voix comme transmetteuse de musique ou voix chanteuse [...] Étudier musicologiquement et stylistiquement ces parler-chanter, c'est être très attentif à leur diversité énorme, et prendre en compte soigneusement la musicalité du parlé (la prosodie) ainsi que la capacité des sons non verbaux à "discourir" (le phrasé). »⁶⁶¹

Etendue vocale, stabilité, aspects phonétiques, prosodiques et phonostylistiques, particularités du semi-parlé et du phrasé, sont autant d'éléments interprétatifs qui, à terme, constituent des éléments d'une stylistique vocale normée, caractéristiques d'un « genre », c'est-à-dire, selon C. Rudent, « un type de musique et son inscription dans les pratiques sociales⁶⁶² ».

La notion de typicité vocale

L'origine individuelle de ces modes de jeux interprétatifs fait émerger la notion de ce que Céline Chabot-Canet nomme la *typicité vocale*, élément clé de l'approche analytique de la chanson populaire phonographique⁶⁶³. La musicologue dégage trois « pôles attractifs » – trois « modes de *dire* » par la chanson – autour desquels se structurent les caractéristiques interprétatives dominantes du chanteur en situation de concert, croisées à un certain nombre de traits vocaux retenus comme particulièrement significatifs : le degré d'insertion du bruit et du parlé dans le chant, les stratégies de captation du public et le comportement sur scène (*ethos* et *pathos*)⁶⁶⁴. Tout en insistant sur le fait que le style interprétatif d'un chanteur ne se fige pas dans une catégorie, C.

⁶⁶¹ *Ibid.*, p. 65.

⁶⁶² RUDENT, C., *L'analyse musicale des chansons populaires phonographiques*, Mémoire de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, 2010, p. 8.

⁶⁶³ CHABOT-CANET, C., *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix*, op. cit.

⁶⁶⁴ *Ibid.* p. 780-781.

Chabot-Canet dégage trois « réseaux tendanciels » à partir desquels s'élaborent des « modèles paradigmatiques de profils interprétatifs⁶⁶⁵. »

La notion de *typicité vocale* qui réfère à une manière de chanter individualisée, autorise qu'une chanson soit exportée chez un autre à la seule condition d'être envisagée comme une *reprise*, c'est-à-dire comme une recreation : les caractéristiques interprétatives peuvent être nouvelles, mais elles présentent une cohérence stylistique par rapport à la production du chanteur auteur de la reprise, ou par rapport à un courant esthétique normé dans lequel s'insère cette production⁶⁶⁶.

Ces analyses impliquent de considérer l'*interprétation*, aux côtés du texte et de la musique, comme une troisième entité du genre vocal qu'est la chanson de variété et, dans un contexte de pratique musicale « professionnelle », l'impossibilité d'en faire l'économie. Elles placent le « chant de chanson » sous des contraintes stylistiquement comparables à tout autre type de musique vocale, savante ou populaire. L'on pressent d'emblée à quel point cet ensemble de contraintes stylistiques, que nous développons plus bas, peuvent rendre complexe pour l'enseignant d'éducation musicale la manière de les respecter, lui qui n'est ni le chanteur de la chanson qu'il chante devant ses élèves, ni l'initiateur d'une *reprise* telle qu'elle est envisagée dans le contexte de la chanson de variété.

7.4.1.2 Le rôle de l'arrangement

Du café-concert à la scène de music-hall, la présence d'un grand orchestre pour accompagner les chansons françaises phonographiques a donné lieu à l'élaboration de pratiques d'*arrangement*, dont le rôle musical est désormais essentiel pour l'aspect sonore final de la chanson enregistrée⁶⁶⁷. Pour Gérard Authelain évoquant le thème de *Il est cinq heures, Paris s'éveille*⁶⁶⁸ inséparable de son contrechant à la flûte, « la chanson

⁶⁶⁵ Nous reviendrons sur son concept de profils interprétatifs lors de l'analyse des répertoires imposés au CAPES, section 7.5.3.3, p. 386.

⁶⁶⁶ CHABOT-CANET, C., « *Les Feuilles mortes* ou les avatars d'une chanson culte. Aborder les phénomènes vocaux interprétatifs dans la chanson française à travers la pratique de la reprise », *L'Education Musicale*, n° 557/558, nov-déc 2008, p. 28-33.

⁶⁶⁷ Pour les questions d'arrangement, voir RUDENT, C., « L'arrangeur, le producteur, le DJ : qu'est-ce qui distingue professionnels de la musique et artistes ? », *L'artiste. Séminaire Interarts de Paris 2003-2004*, [Paris], Klincksieck, 2005, p. 147-166 et CUGNY, L., RAVET, H., RUDENT, C., « "Aimez-vous les uns les autres ou bien disparaissez" : Sur une expérience d'aujourd'hui dans la chanson française », *Sociétés* (Bruxelles) n° 85, « Pratiques musicales », 2004/3, p. 83-100.

⁶⁶⁸ *Il est cinq heures, Paris s'éveille*, de Lanzman et Dutronc, chanté par Jacques Dutronc (1968).

est difficilement amputable de son contexte orchestral⁶⁶⁹ ». Perçu non seulement comme un « déploiement de timbres exploités au mieux⁶⁷⁰ », l'arrangement se réalise dans une imbrication étroite avec la composition :

« L'arrangement se définit dans tous les cas de façon large en termes d'opérations musicales : ses conséquences sonores sont très évidentes, décisives dans l'empreinte laissée sur les chansons. En effet, en plus de l'orchestration et des implications stylistiques que celle-ci porte en général, des interversions, des coupures, des interpolations, des déplacements et modifications de rythmes, d'accords ou de mélodies peuvent très bien intervenir au stade de l'arrangement. Il porte donc sur un certain nombre de points que l'on peut considérer comme cruciaux. »⁶⁷¹

Avec l'interprétation, qu'il ne doit pas étouffer mais dont il doit mettre en valeur les subtilités, l'arrangement participe de la spécificité du « chant de chanson » et fait partie des paramètres décisifs du style de la chanson. Savamment finalisé par les technologies sonores, l'arrangement est pensé pour entrer en complémentarité avec la voix dont il devient l'environnement « naturel ». Dès lors qu'il est décontextualisé, séparé de la voix avec laquelle il forme un tout, – « sa » voix, en somme – il doit être pensé selon d'autres logiques et pour d'autres fonctions.

7.4.1.3 L'enregistrement support et fin en soi

L'*interprétation* et l'arrangement, ficelés par des techniques d'enregistrement, traitements et mixages⁶⁷² sont les principaux éléments d'une tradition occidentale « phonographique », qui, selon Olivier Julien,

« n'est ni orale, ni écrite, quoiqu'elle emprunte des caractéristiques à l'une comme l'autre. On peut dire que la phonographie échappe à l'oral car les éléments musicaux sont bien inscrits et fixés sur un support ; mais qu'elle n'est pas une écriture dans le sens où l'encodage ne repose pas sur une abstraction ni sur une schématisation graphique et visuelle. »⁶⁷³

Les partitions perdent donc leur importance comme support de circulation des chansons, d'autant qu'elles restent discrètes vis-à-vis des caractéristiques du « chant de chanson ». Insuffisantes à rendre compte de cette spécificité, les partitions de chansons commercialisées sont réduites à « des obligations légales réalisées de façon expéditive et le plus souvent fautive », leur analyse « devra [donc] s'appuyer sur l'enregistrement,

⁶⁶⁹ AUTHELAIN, G., « L'analyse de chansons », *Musurgia*, 1998, vol. V, n° 2, p. 31.

⁶⁷⁰ RUDENT, C., *L'album de chansons, entre processus social et œuvre musicale, op. cit.*, p. 96.

⁶⁷¹ RUDENT, C., *ibid.*, p. 95.

⁶⁷² Pour ces questions voir RUDENT, C., *L'album de chanson, op. cit.*, p. 123-139.

⁶⁷³ Voir JULIEN, O., *Le son Beatles*, Thèse de musicologie sous la direction de Danièle Pistone, Université de Paris-Sorbonne, 1998, p. 24-27.

dont elle réalisera au besoin la transcription partielle ou non⁶⁷⁴. » L'enregistrement comme support principal d'analyse se détermine ainsi comme le chemin d'accès au « déchiffrement » de la spécificité artistique de la chanson – à savoir la synergie entre une *interprétation* et son arrangement au profit d'une originalité expressive –, à sa « lisibilité » en somme. C'est dans cette perspective que se dit avec force toute la réalité du syntagme « modèles vocaux » : qu'on lise sur partition le thème de *Ces Gens-là* de Jacques Brel, et c'est un timbre de voix d'une infinie richesse, un semi-parlé unique, ponctué par une bascule rythmique au piano, qui s'imposent à l'oreille sans qu'il soit possible de s'en détacher. L'enregistrement est alors plus qu'un support : par lui, l'emprunte mnésique que laisse dans l'oreille l'intensité expressive d'un profil interprétatif spécifique et original est rendue très puissante.

Cette prégnance du « modèle vocal » propre à une chanson n'est pas sans implication dès lors que celle-ci est décontextualisée et ramenée à un objet d'enseignement du chant que l'enseignant doit lui-même chanter. Dès lors, l'évidence avec laquelle l'enregistrement se pose comme outil d'analyse est mise en question dans le cadre de son utilisation didactique et pédagogique : même sublimes, les modèles vocaux de la chanson phonographique se prêtent mal à l'imitation, celle de l'enseignant comme celle des élèves, tant pour des raisons artistiques que pédagogiques.

7.4.2 *Approche didactique et pédagogique du « chant de chanson »*

7.4.2.1 De la scène à la classe : premières implications

Hauteurs, registres⁶⁷⁵, physiologie

Si les modes de jeu de la voix chantée émanent de la personnalité vocale du chanteur, ils sont toujours pensés selon la construction du personnage vocal visé, au fur et à mesure des succès que celui-ci rencontre. C'est dans cette logique que la singularité d'un chanteur se forge. Parmi les six axes que dégage le musicologue Christophe Pirenne dans son analyse du « comment chanter ? » du chanteur populaire⁶⁷⁶, nous en

⁶⁷⁴ RUDENT, C., *ibid.* p. 25.

⁶⁷⁵ Nous faisons référence ici aux mécanismes laryngés et aux zones de tessitures qui peuvent y être associées dans le « chant de chanson ».

⁶⁷⁶ PIRENNE, C., Université de Liège – Université de Louvain-La-Neuve, « Approches musicologiques de la voix : commenter l'évidence, commenter l'indicible », *La voix dans les chansons : approches musicologiques*, Colloque international, Université Lyon 2, Université Paris-Sorbonne, 3 et 4 mars 2016.

relevons trois particulièrement problématiques dans le contexte éducatif : la hauteur, les registres/la tessiture et la physiologie. Compte tenu de la priorité donnée à la chanson phonographique française en éducation musicale, c'est sur ce répertoire spécifique que notre analyse pédagogique et didactique se resserre ici.

Dans l'ordre de la hauteur, les micro-fluctuations voire les licences vis-à-vis de la justesse sont parfois cultivées jusqu'à faire de la fausseté non seulement un moyen d'expression en lien avec le message de la chanson, mais aussi un élément de la typicité vocale : les libertés prises par rapport à la hauteur sont le plus souvent emblématiques d'une forme de révolte, de résistance à la conformité ; le défaut de justesse des attaques (chez Renaud par exemple), la porosité de la voix chantée avec la voix parlée (la « cantillation » de Léo Ferré⁶⁷⁷), l'altération des hauteurs d'une citation (chez le chanteur Stromae dans sa chanson « Carmen »⁶⁷⁸), toutes ces libertés prises par rapport à la justesse font de ce paramètre le marqueur d'une posture singulière : que la chanson soit chantée autrement, et c'est son aspect contestataire qui perd de sa force d'expression. Les élèves ne sont pas indifférents à ce « polissage » des hauteurs, inévitable en classe, qui peut, dans certains cas, être en contradiction avec la stylistique vocale d'un chanteur, ôter à la chanson une grande partie de son pouvoir d'expression, et avec lui, son pouvoir d'attraction. Dépouiller une chanson de ce qui, en elle, favorise l'identification des élèves à la forme d'expression contestataire qui l'habite, peut revenir à la dépouiller de ce qui lui donne une place de choix dans les pratiques musicales de référence des élèves.

Ainsi privée d'un élément fort de sa puissance d'expression et d'attraction, la chanson chantée en classe risque d'être perçue comme une pâle copie, un « faux » : « [si la chanson] appartient aux adolescents, [c'est aussi] dans la mesure où elle est refusée par les adultes⁶⁷⁹ ». En quelques mots, la portée de cette remarque d'Umberto Eco trace les limites du concept de pratiques sociales de référence en éducation musicale. Marque de son appropriation par l'enseignant, l'aménagement jusqu'à sa disparition d'un trait vocal caractéristique d'un style peut en effet désamorcer le processus de motivation recherché dans le recours aux pratiques sociales de référence parlantes pour les élèves.

⁶⁷⁷ CHABOT-CANET, C., *Léo Ferré, une voix, un phrasé emblématiques*, L'Harmattan, 2008.

⁶⁷⁸ « Carmen »(2015), de Stromae et Orelsan sur une musique de Bizet et Stromae.

⁶⁷⁹ ECO, U., « la chanson de consommation », *Communications*, 6, 1965, *Chansons et disques*, p. 29.

Le défaut de justesse peut par ailleurs être un élément intrinsèque à la poétique d'une chanson : que l'on pense à « Il pleut sur la mer »⁶⁸⁰ chantée par Allain Leprest, où l'inutilité de la justesse est en lien avec la désillusion profonde d'un texte euphémique, ou encore « A voix basse » de Juliette⁶⁸¹, où la stabilité mélodique de la voix défaille sous l'emphase des hallucinations, l'altération des hauteurs est souvent une composante de la subtilité du rapport *texte/interprétation*. Dans le « chant de chanson », une sixte Majeure trop basse devient émouvante, une sensible trop haute est perçue comme l'expression d'une tension. Mais pour qu'elles fassent sens, ces micro (ou macro) fluctuations doivent provenir du seul interprète original : le style interprétatif peut se définir comme l'art de chanter faux d'une manière différente des autres.

L'exploitation des zones de tension dans la voix, les zones d'inconfort vocal s'avèrent particulièrement problématiques pour l'enseignant, tant parce qu'elles sont liées à la configuration physique de la voix du chanteur, que parce qu'elles peuvent être dangereuses non seulement pour la voix éprouvée d'un enseignant, mais aussi pour celles, plus fragiles, des adolescents. La tension provoquée par une voix poussée dans le mécanisme 1 peut être un moyen recherché d'expression tout autant qu'un geste vocal contre-indiqué à la pratique du chant, notamment pendant la mue⁶⁸². Lors du passage de la voix d'enfant à la voix d'adulte, l'aménagement des registres et de la tessiture d'une chanson phonographique au bénéfice du développement et de la protection de la voix, se fait toujours aux dépens du respect stylistique.

De même, l'utilisation du mécanisme 2 comme trait stylistique (chez Daniel Balavoine, chez le chanteur Calogero par exemple), constitue une vraie difficulté pour les enseignants (plus encore que pour les enseignantes), rarement très entraînés à l'utilisation de ce registre.

Enfin, les émissions vocales avec serrage du larynx (Véronique Samson), les voix soufflées imprégnées d'air (Zazie), les voix tendues ou rauques (Garou), tous ces profils de voix « illégaux » selon la formule de Gérard Authelain, analysés comme éléments

⁶⁸⁰ « Il pleut sur la mer », d'Allain Leprest/ Etienne Goupil, (1994).

⁶⁸¹ « A voix basse », de Juliette Nourredine (2008). Cette chanson fait partie des répertoires imposés au concours.

⁶⁸² Par exemple, si les voix de comédie musicale française ne jouent pas sur l'altération de la justesse, elles cultivent le recours aux changements de mécanisme sur une même note, jouant ainsi sur l'effet de tension/détente très fluctuante et imprévisible. L'imitation de cet effet sollicite souvent des forçages en mécanisme 1 chez certains jeunes enseignants (familiers de ce type de voix) et surtout chez les élèves (filles comme garçons). Ecouter par exemple le chanteur Florent Mothe dans « L'Assasymphonie », *Mozart, l'opéra rock*, 2008.

constitutifs du style du chanteur, de son pouvoir d'expression et par là-même de sa valeur artistique, sont particulièrement problématiques dans la mesure où ils ne sont pas transférables en contexte d'enseignement.

Les liens avec la voix parlée que nourrit la chanson française phonographique ne sont pas moins difficiles à traiter : le procédé du semi-parlé qu'elle privilégie, si intimement lié au dire du chanteur, ne peut que difficilement être imité par un autre, au risque de devenir totalement inefficace artistiquement ; il devient même contre-expressif quand il est pratiqué collectivement : la métricité stricte que la pratique vocale collective impose est en effet mal supportée par la cantillation qui, alors rendue uniforme, perd tout ce qui lui donne son caractère vivant, insaisissable et toujours renouvelé.

7.4.2.2 Un enseignant sans micro

Décontextualiser la pratique de la chanson phonographique implique l'exclusion de tous les effets vocaux liés à la sonorisation, et notamment à l'usage du micro ; celui-ci agit sur l'effet de traits vocaux très caractéristiques d'un chanteur, sur l'amplification de la couleur de certains phonèmes liés à « l'accent » qu'un chanteur peut choisir de cultiver sans laquelle ces mêmes phonèmes manqueraient d'intelligibilité, tant leur projection hors sonorisation peut être physiologiquement difficile (les « un », les « i », les « an », les « è » de la langue française). Les modes de jeux interprétatifs reposant sur des gestes physiologiquement non adaptés à la projection vocale pouvant déclencher des processus de forçage, sont eux aussi rendus possibles par l'amplification. « La voix » en chanson phonographique est un instrument double : la voix *et* le micro. Celui-ci a comme rôle de renforcer la présence du corps du chanteur par le gros plan qu'il opère sur tout ce qui, dans le chant, est corporel – amplification de l'air sur la voix, de la voix dans le souffle, de la respiration du chanteur –. Ainsi, dans le « chant de chanson », c'est lui qui, prioritairement, assure l'hyper présence du chanteur⁶⁸³. Dépourvue de cette enveloppe, la voix de l'enseignant qui chante en classe est, de plus, « amputée », pour reprendre le terme de G. Authelain⁶⁸⁴, de l'environnement orchestral pensé pour elle. L'arrangement reproduit ou réinventé par l'outil informatique peut certes fournir un

⁶⁸³ Qu'une panne technique surgisse lors d'un concert, et c'est le chanteur tout entier qui paraît englouti et brutalement réduit à une forme d'insignifiance.

⁶⁸⁴ AUTHELAIN, G., « L'analyse de chansons », *art. cit.*, p. 31.

« décor » propice à la motivation des élèves, mais sans pouvoir être assumé comme ce qu'il est d'un point de vue musicologique, à savoir une composante de la chanson. Ramené le plus souvent à un accompagnement au piano, l'arrangement comme résultat sonore spécifique est mis de côté au profit de son rôle harmonique et mélodique – enchaînement et positions des accords, idées mélodiques secondaires, contrechants – et de ses composantes formelles – nécessité d'une introduction, de quelques ponts, et d'une conclusion.

7.4.3 *Pratiques sociales de référence et transposition didactique : un équilibre à trouver*

7.4.3.1 Du « chant de chanson » au chant scolaire : les raisons d'une transposition faisable mais peu aisée

L'analyse musicologique de la chanson populaire phonographique permet à la petite forme vocale hybride de se constituer en un objet musical, qui, tout en étant polymorphe, n'en est pas moins normé. Cette approche lui confère tous les attributs d'un objet stylistiquement contraignant, comparable à toute autre forme musicale. Elle invite alors à prendre au sérieux les conditions de sa décontextualisation dans le cadre éducatif : les caractéristiques stylistiques de cet objet musical dans lequel l'*interprétation* tient un rôle de premier plan, s'avèrent contraignantes pour qui veut faire de la chanson de variété un support d'enseignement collectif du chant, tant du point de vue des problèmes vocaux que posent à un enseignant les profils interprétatifs constitutifs du « chant de chanson », que du point de vue de la valeur éducative de ces « modèles vocaux ». La disparité, voire la non-conformité des manières de chanter qui donnent à la chanson populaire moderne sa principale richesse et son originalité artistique, peuvent rendre son utilisation problématique dans le contexte éducatif. De plus, le passage d'une interprétation pensée pour le *solo*, à une interprétation collective ne garantit pas la réussite du résultat musical final. La transposition didactique de la chanson phonographique est certes possible, mais elle s'annonce peu aisée.

Aussi, pour un enseignant engagé dans une démarche respectueuse des styles qu'il aborde, la pratique du « chant de chanson » en classe s'avère-t-elle comparativement aussi contraignante que celle du chant savant occidental. Le faisceau de contraintes dans

lequel son attention est prise, quelle que soit le style de chant abordé, peut se schématiser ainsi :

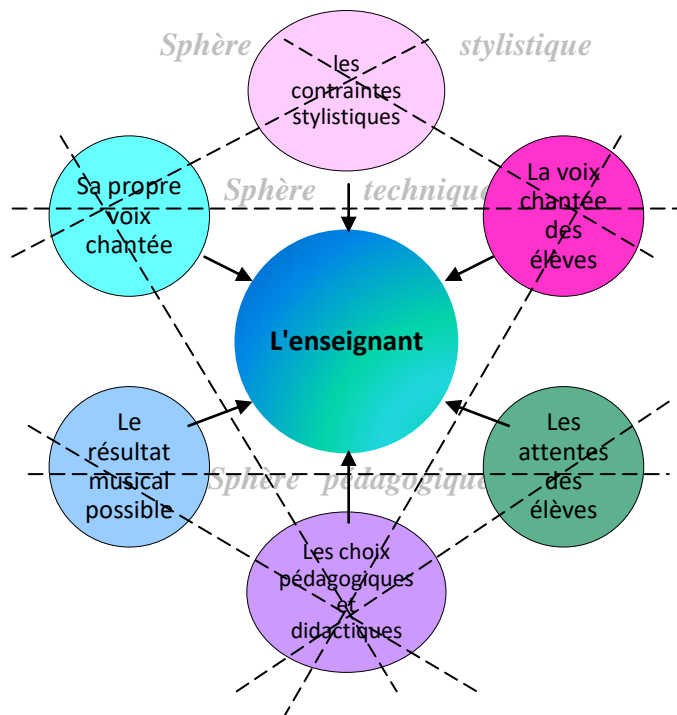


Figure 54 – Transfert d'un chant en classe : schématisation des relations entre les différentes sphères impliquées.

7.4.3.2 L'emprise du concept de pratiques sociales de référence

De cette approche se dégagent plusieurs points de réflexion :

(1) Ce n'est pas parce qu'elle est « populaire » que la chanson phonographique est aisément adaptable au contexte d'enseignement général du chant.

Il existe, d'un point de vue musicologique et didactique, une forme d'incompatibilité entre le respect des éléments stylistiques du « chant de chanson » et les objectifs principaux de la pratique vocale scolaire que sont chanter *juste*, chanter *collectivement* avec expression, en recherchant le *confort vocal*. La transposition didactique de la chanson phonographique exige ainsi une forme d'oubli de sa vocalité spécifique et, en cela, interroge la valeur « respect du style » dans la démarche didactique.

(2) L'appartenance ou la non appartenance d'un chant aux pratiques sociales de référence n'est pas la variable de sa pertinence didactique et pédagogique.

Par l’abrasion inévitable de ses caractéristiques vocales les plus significatives, la chanson phonographique, comme toute forme d’art qui passe dans la sphère du scolaire, perd de sa force en se transformant en une forme musicale d’expression relativement convenue, une forme superficielle dont les élèves ne sont pas dupes. Le recours aux pratiques sociales de référence, aussi puissant soit-il, ne suffit pas à lui seul à justifier l’utilisation de tel répertoire. Recourir à ce concept sans la réflexion didactique qui doit l’accompagner reviendrait à prendre le risque de réduire le chant, et avec lui l’éducation musicale, à une discipline qui cherche à concilier et faire plaisir, à une activité ornementale du parcours scolaire d’un élève de collège, au mépris de la richesse des enjeux forts de formation musicale et humaniste qu’elle possède. Le projet musical et éducatif que la chanson phonographique peut porter doit être défini en termes d’exigences musicales et éducatives.

Or, l’implantation de la chanson phonographique comme genre quasi exclusif dans les pratiques de classe et dans les répertoires imposés au concours du CAPES, lui donne l’aspect d’un « modèle » de vocalité adapté au contexte de l’enseignement musical général, et l’on peut, compte tenu de ses contraintes stylistiques, interroger les raisons qui l’ont portée au rang de prototype du chant scolaire.

Le principal élément de cette identification repose selon nous sur le recours presque exclusif au concept de pratiques sociales de référence qui, en éducation musicale, est pensé comme une variable de sa reconnaissance. Aussi puissant que soit ce concept dans le domaine de la pédagogie, en éducation musicale il est la source de problèmes spécifiques⁶⁸⁵ : pour les élèves, les pratiques musicales de référence relèvent en grande partie des produits diffusés massivement par les médias, issus de « l’industrie musicale⁶⁸⁶ » ; à travers cet « aquarium sonore » où sont mêlées « chansons de consommation » soumises aux phénomènes de mode, et chansons originales⁶⁸⁷, se construisent leurs représentations de la musique ; l’éducation musicale n’intervient donc

⁶⁸⁵ Le chapitre 7 aborde notamment celui de l’imitation.

⁶⁸⁶ Nous utilisons ici le terme dans son sens de « secteur économique tirant profit de la distribution et de la production de musiques enregistrées », MATTHEWS Jacob T., *Industrie musicale, médiations et idéologies, pour une approche critique réactualisée des « musiques actuelles »*, thèse de doctorat sous la direction de Mireille Vagné-Lebas, Université de Bordeaux 3, janvier 2006, p. 9.

⁶⁸⁷ Pour la définition et l’analyse de la « chanson de consommation », voir ECO, U., « La musique et la machine », *Communications*, 6, 1965. *Chansons et disques*, p. 10-16.

pas sur un terrain vierge ; elle doit « faire avec » ces représentations⁶⁸⁸. L'influence exercée sur la discipline est d'autant plus forte que l'industrie musicale « s'approprie » une classe d'âge – celle-là même qui occupe les bancs des établissements scolaires secondaires – pour laquelle la musique, particulièrement la chanson phonographique⁶⁸⁹, est désignée comme un fort marqueur identitaire ; par les profits que cette classe génère, elle en fait sa cible privilégiée. Les enjeux économiques de cette forme d'exploitation d'un besoin identitaire d'un public influençable sont tels qu'ils engendrent des moyens puissants d'attraction et dans le même temps des moyens puissants d'uniformisation des goûts dont l'évolution du mot « chanson » est l'indice : dans la bouche de nombreux adolescents, le terme est devenu générique : il désigne toute forme musicale, quelque soit son genre et son origine⁶⁹⁰.

La généralisation de la chanson phonographique dans les répertoires imposés au CAPES soulève la même interrogation : en admettant que le format chanson phonographique soit adéquat à l'évaluation et à la pratique vocale des futurs enseignants – ce que nous analysons dans le sous-chapitre suivant – la priorité qui lui est donnée sur les autres genres vocaux suggère une forme d'uniformisation de la culture vocale des candidats, et contredit la nature éclectique du bagage musical attendu chez les futurs enseignants, pourtant fortement revendiquée dans les textes institutionnels et les discours qui les commentent⁶⁹¹. Ce paradoxe est selon nous l'une des conséquences possibles de la puissance d'un système de diffusion massive de la musique, un indicateur de la pression qui s'exerce sur cette discipline affaiblie par la place résiduelle

⁶⁸⁸ Cet aspect difficile de l'enseignement de l'éducation musicale est analysé par Laurent Guirard dans de nombreux articles. « Lorsqu'un enseignant de mathématiques introduit un nouveau savoir, il opère presque en terrain vierge. Il gagne bien sûr à comprendre et à s'aider des représentations préalables des élèves. Cela dit, ces représentations ne sont généralement pas très structurées [...]. Les élèves n'écoutent pas quinze à trente heures de mathématiques par semaine, ils intègrent peu d'équations ou de théorèmes dans leurs constructions identitaires, ils n'idolâtrèrent pas Riemann ou Lobatchevski. » GUIRARD, L., « Les pratiques musicales et les IUFM, enjeux et méthode d'analyse », extrait des actes du colloque *L'analyse de pratiques musicales françaises*, Université Sorbonne/Paris IV, 28 mai 2011, p. 6.

⁶⁸⁹ Voir FERRARI, F. « Éducation Musicale et médias », J.-J. Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2, op. cit.*, p. 899-915.

⁶⁹⁰ Cette remarque est née de la lecture des enquêtes sociologiques par entretiens réalisées en éducation musicale où le terme « chanson », chez les jeunes moins favorisés, peut désigner un thème de symphonie comme toute autre forme instrumentale. Voir par exemple ELOY, F., PALHETA, U., « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue Française de Pédagogie*, avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012.

⁶⁹¹ Cette revendication d'éclectisme a été analysée dans la première partie de cette étude comme une façon possible de combattre le modèle vocal unique du chant savant occidental non adapté à l'éducation musicale plutôt que comme véritable injonction ; la tendance à généraliser le format « chanson phonographique » dans les répertoires du CAPES vient renforcer cette hypothèse.

qui lui est traditionnellement donnée dans la légitimité des disciplines du système scolaire français. La puissance des « contre-cultures » diffusées massivement ne permet pas à la fragile discipline scolaire de faire contrepoids ; la possibilité de trouver un juste milieu entre ce que le sociologue Philippe Coulangeon nomme « l'implicite culturel des familles » et « l'implicite culturel de l'école », est difficile à atteindre pour l'éducation musicale qui n'est incluse ni dans l'un, ni dans l'autre.

7.4.3.3 Des impensés dans le champ didactique

La pression de l'industrie musicale associée à une légitimité scolaire fragile de la discipline peuvent être identifiées comme les deux raisons principales des paradoxes qui émanent des pratiques vocales valorisées, et de la difficulté pour l'éducation musicale à trouver l'équilibre d'une position assumée et consensuelle dans le domaine des choix esthétiques et pédagogiques. Une telle importance accordée aux pratiques sociales de référence dans le domaine du chant laisse des angles morts dans le champ didactique. Dans cette course à la reconnaissance, le « comment chanter » de l'enseignant n'est pas vraiment posé, sinon en invoquant, comme nous l'avons observé dans l'enquête par entretiens de la seconde partie de cette étude, le recours à une voix « naturelle », en d'autres termes, à une voix stylistiquement peu caractérisée – un comble pour le « chant de chanson » qui s'inscrit toujours dans « un style » vocal. Par delà les représentations du chant de nature socioculturelle que nous avons analysées⁶⁹², la valorisation d'une voix dite « naturelle » en opposition à une voix dite « travaillée » semble prouver qu'on n'a pas suffisamment réfléchi aux caractéristiques vocales de la chanson phonographique, ni aux objectifs de l'éducation vocale : l'analyse musicologique montre en effet que la notion de typicité vocale est le produit d'un travail interprétatif minutieux. Si la voix « naturelle » est valorisée dans les discours, c'est dans le sens d'une proximité attendue avec la voix parlée. Là transparaît la forte influence qu'exerce sur la conception des modèles vocaux en éducation musicale la chanson populaire phonographique, ce mode de *dire* où se déploie une large palette d'inflexions semi-parlées, où s'introduisent les bruits du corps comme signifiants dans des ambitus mélodiques parfois très resserrés, où le micro permet de rendre audible une voix sans

⁶⁹² Notamment les représentations qui couvent dans le syntagme « voix travaillée », renvoyant à la voix lyrique. Voir chapitre 7.

qu'elle soit nécessairement projetée, et qui tisse avec l'auditeur une communication rendue intime par les effets travaillés de la sonorisation. La valorisation de cette dimension *parlante* de la voix *naturelle* de l'enseignant qui chante, interroge indirectement la place accordée à la dimension *chantante* de la voix *à travailler* des élèves, et, de proche en proche, brouille les contenus et objectifs de l'enseignement du chant en milieu scolaire. C'est dans ce désajustement tacite entre moyens et objectifs que peut s'éparpiller la pensée didactique sur le chant.

Le chemin d'accès à une vocalité épanouie et une expression musicale respectueuse d'un style vocal donné ne sont ainsi pas interrogés en tant que tels, dans la mesure où, de par la mise en tension de l'éducation musicale entre différents régimes culturels et la forte influence de la phonographie exercée sur la conception du chant scolaire, les enjeux esthétiques de l'éducation vocale ne peuvent avoir la lisibilité attendue. Ainsi, ce que Jean-Luc Leroy reconnaît comme « un déficit de pensée didactique » chez les onze enseignants d'une enquête menée en 2010⁶⁹³, est non seulement à rapporter comme il le suggère à la formation vocale des enseignants, mais aussi à relier à la forme de concurrence sourde qui s'exerce entre l'évidence actée de la chanson phonographique comme support des pratiques vocales scolaires et les objectifs d'enseignement de ces pratiques. Dans cette distorsion tacite, l'exercice de la transposition didactique, particulièrement difficile à faire fonctionner dans l'enseignement du chant⁶⁹⁴, semble laissé de côté.

Les chansons phonographiques imposées dans les épreuves vocales des concours se présentent alors comme des exemples possibles de transposition didactique. Dans la mesure où leur présence massive est corrélée à la volonté de professionnalisation des concours, notamment celui du CAPES⁶⁹⁵, on suppose que, insérées dans un cadre d'évaluation des futurs enseignants, elles sont pensées comme des exemples possibles de chansons à transposer didactiquement. Les analyser en tant que telles, c'est se donner les moyens d'apporter de la lisibilité aux filtres successifs des différentes et nécessaires

⁶⁹³ LEROY, J. L., « L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants », Actes du colloque international *Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants*, art. cit.

⁶⁹⁴ Notamment par le fait que la transposition didactique se construit à partir de savoirs savants qui, dans le chant sont peu nombreux et ne préjugent pas de la maîtrise vocale de l'enseignant. Le chant est un savoir-faire reposant sur un ensemble de sensations et de ce fait, la transposition didactique est un outil qui s'y ajuste difficilement. Ces questions ont été abordées dans le chapitre 7 de l'étude.

⁶⁹⁵ L'année 2000, marquée par un changement de paradigme dans les conceptions du chant, s'accompagne d'une nouvelle maquette de CAPES. Voir Chapitre 2.

étapes de la transposition, et, à travers ces filtres, étudier les choix de vocalité, les choix esthétiques qui transparaissent. Étant entendu que toute stylistique musicale, qu'elle soit populaire ou savante, nécessite une même approche analytique dans le cadre de sa transposition didactique, le répertoire savant sera analysé selon la même grille. Cependant, sa distribution différente dans les concours différents que sont le CAPES et l'Agrégation lui donne un rôle spécifique dans l'analyse des répertoires imposés dans chacun de ces deux concours : très peu représenté dans le CAPES, on l'envisagera comme un « réflecteur » potentiel particulièrement pertinent des attendus en matière de vocalité.

7.5 Les chansons imposées dans les épreuves orales du CAPES

7.5.1 *Un ensemble disparate*

7.5.1.1 Présentation des séries 2001-2010 et 2011-2015

L'échantillon que nous avons constitué pour cette étude repose sur les chants imposés dans les sujets des épreuves orales du CAPES dont une partie paraît chaque année dans les Rapports de Jurys. Les deux séries de concours offrent une homogénéité en nombre de sujets imposés : 73 chants pour la période 2001-2010 (série 3) et 69 pour la période 2011-2015 (série 4), dont voici la distribution par catégorie⁶⁹⁶ :

CATÉGORIES de CHANTS	CAPES (3) 2001-2010 73 sujets	CAPES (4) 2011-2015 69 sujets
Chansons populaires phonographiques	49	52
Chansons populaires traditionnelles	6	2
Chansons du répertoire scolaire	8	0
Chants savants occidentaux	10	15

Tableau 26 – Relevé en nombre d'occurrences des chants imposés dans les sujets des épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015, selon leur catégorie.

Parmi les catégories les moins représentées se distinguent les chansons du « répertoire scolaire » : des textes du registre enfantin, mis en musique et harmonisés par des

⁶⁹⁶ Nous rappelons que le détail des sujets du CAPES entre 2001 et 2015 est donné en Annexes 38 et 39, p. 799 et 801.

compositeurs dont les noms apparaissent souvent dans les publications des éditions *A cœur Joie* : Y. Markovitch, Jo Akepsimas, ou bien dans les répertoires qui circulent dans les écoles primaires : Steve Waring, Michel Mathias. Ces pièces ont la particularité d'être présentées dans le seul Rapport de Jury de 2002, pour l'épreuve de Direction, ce qui laisse penser qu'elles disparaissent bien avant la série 4. De même, sept des dix pièces de musique vocale savante recensées entre 2001 et 2010 sont issues de la seule épreuve de Direction de 2002 : la musique savante concerne donc très peu les deux épreuves dans lesquelles le candidat doit chanter seul en s'accompagnant au piano (épreuve de Dossier et Arrangement). La série suivante semble lui accorder un peu plus d'intérêt : les pièces vocales savantes y occupent 22% du total des sujets contre 14% dans la série précédente.

Les chansons populaires traditionnelles sont elles aussi peu présentes et en diminution d'une série à l'autre : issues du « folklore » français et outre-Manche, le plus souvent dans des adaptations en français⁶⁹⁷, deux sur six apparaissent dans l'épreuve de Direction de 2002.

C'est à l'intérieur de la catégorie « chansons phonographiques » que les plus grands contrastes apparaissent.

7.5.1.2 Entre chansons standardisées et chansons originales

En effet, les 101 chansons issues de la variété francophone que rassemblent les deux séries de CAPES sont marquées par des tendances parfois très opposées : parmi les chansons originales chantées par des Auteurs-Compositeurs-Interprètes (Jacques Brel, Georges Brassens, William Scheller, Jean-Jacques Goldman, Juliette), auteurs-interprètes (Mouloudji, Henri Salvador, Claude Nougaro), compositeurs-interprètes (Renaud, Gilbert Bécaud) ou interprètes (Grégoire, Johnny Hallyday, le groupe Pow-wow), cohabitent des chansons d'une haute teneur poétique (« L'Affiche rouge » chantée par Ferré⁶⁹⁸) et d'autres, moins nombreuses, d'un caractère standardisé⁶⁹⁹ (« Le Château de sable » chanté par Joe Dassin⁷⁰⁰), des textes chantés par des chanteurs à voix

⁶⁹⁷ Par exemple, la ballade traditionnelle anglaise « Scarborough Fair », titrée « Elle partait » dans l'épreuve d'Arrangement de 2005, ou encore un chant traditionnel breton intitulé « Les deux amoureux ».

⁶⁹⁸ Léo Ferré, « L'Affiche rouge », (1959), Aragon/Ferré

⁶⁹⁹ Le contexte d'émergence de la chanson « standardisée » est analysé par HERMELIN C., « L'interprète modèle et "Salut les Copains" », *Communications*, 6, *Chansons et disques*, p. 43-53.

⁷⁰⁰ Joe Dassin « Le Château de sable » (1977), Lemesle / Vallay et Ouazana.

(Edith Piaf Yves Montand, Charles Trenet et d'autres chantés par des acteurs s'étant improvisés chanteurs (Sandrine Kiberlain, Romy Schneider, Jane Moreau, Guillaume, Depardieu, des textes mélodiques pauvres (« Mais non mais non », chanté par Henri Salvador⁷⁰¹) et d'autres riches mélodiquement (« Tombé du ciel » de Jacques Higelin⁷⁰²), des chansons harmoniquement peu étoffées (« Couleur café » de Serge Gainsbourg⁷⁰³) ou au contraire plutôt développées (« Il y avait une ville » chanté par Nougaro⁷⁰⁴).

Les textes, selon leur régime de littéarité – de la forme développée de la chanson-récit à la forme resserrée d'un texte euphémique –, développent des thématiques variées que nous avons pu rassembler autour de sept caractères dominants : engagé, humaniste/critique, nostalgique, amoureux, divertissant, humoristique, réaliste. Les deux séries privilégient la forme textuelle développée, même si les textes euphémiques sont plus nombreux dans la série 4 que dans la série 3, et réfèrent, par ordre décroissant, aux caractères « divertissant », « humaniste », « nostalgique » et « amoureux », (entre 15 et 20 chansons), puis « humoristique », « engagé » et « réaliste » (entre 4 et 12 chansons). On remarque que la chanson « engagée » représentée dans la série 3 à hauteur de 4 chansons se réduit à une seule chanson dans la série 4, au profit de la chanson « humaniste », tournée vers l'expression des droits des hommes, notamment des immigrés (5 chansons)⁷⁰⁵.

Références, enregistrements et partitions

La disparité apparente de l'échantillon fait en quelque sorte écho à la manière dont les pièces vocales sont référencées. Si, dans le contexte des chants savants, les noms des auteurs des textes poétiques ne sont pas toujours mentionnés, ni le numéro d'opus ou le recueil dont ces chants dépendent parfois⁷⁰⁶, c'est dans le domaine de la chanson phonographique que règne le plus grand manque de visibilité. Les sources des chansons, dont l'entrée se fait le plus souvent par le seul nom de l'interprète même dans

⁷⁰¹ « Mais non mais non » (1969), Henri Salvador / Piero Umiliami.

⁷⁰² Jacques Higelin, « Tombé du ciel » (1988).

⁷⁰³ Serge Gainsbourg, « Couleur café » (1964).

⁷⁰⁴ « Il y avait une ville » (1959), Nougaro/JimmyWalter.

⁷⁰⁵ Ce déplacement d'une thématique à l'autre est aussi dû à l'apparition dans la série 4 de la chanson « métisse » dont la particularité est de croiser des modes d'expression musicale de diverse cultures. Nous revenons sur cet aspect dans la suite de l'étude.

⁷⁰⁶ Par exemple, la mélodie de Gabriel Fauré, « Les Berceaux », donnée dans l'épreuve de MSP 2015, est indiquée sans mentionner son poète ni son numéro d'opus.

le cas où celui-ci est différent de l'auteur ou du compositeur⁷⁰⁷, s'avèrent incomplètes⁷⁰⁸, parfois inexacts⁷⁰⁹; quand les noms des auteurs et compositeurs apparaissent, c'est le plus souvent selon un ordre et une typographie aléatoires qui ne permettent pas de les distinguer⁷¹⁰. Un certain flou dans la présentation des chansons phonographiques laisse penser qu'elles ne sont pas considérées pour leur valeur d'objet musicologique. La seule mention de l'interprète aux dépens de celle des auteurs et compositeurs, quand ceux-ci sont différents, est l'indice d'une absence de cadrage musicologique et didactique, et le marqueur possible de l'influence qu'exerce sur les représentations, même dans un milieu qui se distingue par sa formation musicale technique et esthétique, le système de médiatisation de la chanson.

A partir de 2004, les enregistrements apparaissent éventuellement dans les sujets de Dossier; il faut attendre 2005 pour qu'ils figurent systématiquement dans les sujets proposés, et 2015 pour que leur minutage soit indiqué. Cette option cohérente par rapport à la spécificité phonographique des chansons imposées est toutefois plus surprenante quand elle concerne les pièces vocales savantes; la présence de l'enregistrement semble alors répondre davantage à un souci pédagogique (faciliter la perception globale de la pièce, en saisir rapidement et « en direct » l'expression d'ensemble) qu'à des considérations musicologiques.

Les partitions quant à elles présentent un accompagnement au piano qui peut être développé, ou sous forme d'accords écrits à leur état fondamental ou encore chiffrés

⁷⁰⁷ Par exemple, la chanson « Le lion est mort ce soir », donnée dans l'épreuve de dossier en 2004, ne réfère pas à son compositeur original Solomon Linda en 1939, ni à son adaptation française par Henri Salvador en 1962, ni aux diverses reprises qui, entre 1939 et 1962, contribuèrent à en donner la version diffusée en 1992 par le groupe Pow-Wow, dont le seul nom apparaît dans l'intitulé du sujet.

⁷⁰⁸ Par exemple, dans l'épreuve de Dossier 2005, la chanson « L'Orange » de Delanoë/Bécaud ne fait apparaître que le nom de son interprète Gilbert Bécaud.

⁷⁰⁹ Par exemple, dans l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle 2015, les sources de la chanson « Dans les abris de Paris », sont ainsi présentées dans l'intitulé du sujet : VAN PARYS- *Dans les abris de Paris - 3'29*; sur la partition fournie : *Musique Georges Van Parys, Paroles Bataille-Henri et Jean Loysel*. L'absence du prénom du parolier Jacques Bataille-Henri est sans doute à l'origine de l'erreur diffusée par le site de la Cité de la Musique qui indique, dans le référencement de cette chanson, le poète Henri Bataille (1872-1922) comme auteur.

⁷¹⁰ Les travaux musicologiques présentent les références d'une chanson selon cet ordre : interprète, chanson (en italique ou entre guillemets), nom de l'album (en italique) année de composition (entre parenthèses) auteur(s) /compositeur(s). Si l'interprète n'est pas nommé au début de la référence, il apparaît à la fin, précédé de « chanté par » quand l'interprète est différents des auteurs et compositeurs.

selon le chiffrage anglo-saxon⁷¹¹. Les différentes strophes du texte poétique sont toujours données dans leur intégralité.

7.5.1.3 Premières implications et nouvelles hypothèses

Cette première approche des répertoires imposés dans les épreuves vocales du CAPES situe la problématique de la vocalité attendue en éducation musicale sur plusieurs plans, et répond en cela aux différents niveaux de complexité de la question que notre analyse a précédemment soulevés :

(1) L'absence de rigueur dans le référencement des chansons phonographiques, s'il peut relever de contraintes d'ordre organisationnel⁷¹² est pour nous l'indice supplémentaire possible d'un manque d'attention aux caractéristiques *musicologiques* de la chanson phonographique. Sa forte présence dans le concours, tout comme dans les pratiques de terrain, semble alors davantage justifiée par l'emprise des pratiques sociales de référence et donc par des choix sociétaux, que par ses caractéristiques d'objet musical à part entière. Cette hypothèse mérite cependant d'être vérifiée par une analyse musicale approfondie des pièces les plus représentatives des répertoires valorisés dans le cadre du concours.

(2) En admettant que le choix d'un tel bariolage fasse écho à l'éclectisme musical attendu chez un futur enseignant, la grande variabilité de la teneur musicale et poétique des chansons imposées pose d'emblée que la pratique vocale en enseignement général ne s'adosse pas seulement aux compétences strictement musicales d'un candidat : les mécanismes d'ordre *processuel* par lesquels est rendu possible « l'ici et maintenant » de la pratique vocale « en train de se faire »⁷¹³, l'*expérience sensible* qui fait de la performance vocale un moment et un espace d'appropriation et d'ajustement à soi du chant interprété⁷¹⁴, sont autant d'éléments constitutifs du chant de l'enseignant dont on peut penser qu'ils entrent en compte dans l'évaluation de la prestation vocale du candidat. Une fois cette prise en compte actée, ce sont les critères d'évaluation qui peuvent être interrogés : dans quelle mesure les répertoires imposés sollicitent-ils la

⁷¹¹ On trouve aussi des accords dont le chiffrage mélange les deux graphies : par exemple MI $\frac{7}{4}$ au lieu de E $\frac{7}{4}$.

⁷¹² Notamment un manque de temps voire de personnel pour opérer une vérification avant la publication des sujets dans les Rapports de Jurys, ou même avant l'émission des sujets lors de la session de concours.

⁷¹³ Voir la section 5.1.6,

⁷¹⁴ Voir le sous-chapitre 5.4

présence derrière la voix qui se déclare comme élément essentiel de la vocalité⁷¹⁵, la chanson populaire phonographique est-elle plus propice qu'un autre répertoire à la mise en valeur de cette compétence attendue dans le métier ?

(3) Adosser les répertoires imposés au concours du CAPES à des pièces vocales de valeur poétique et musicale discutable comporte en soi le danger de laisser croire qu'un candidat pourrait placer sa culture et son expérience musicologique à un rôle de second plan. Nous faisons l'hypothèse au contraire que la présence derrière la voix, si elle réfère à un ensemble de compétences psycho-sociales, ne peut faire l'économie de savoirs et d'expériences musicologiques larges quel que soit le répertoire abordé.

Des éclairages à ces hypothèses pourront être apportés dès lors qu'on aura donné de la lisibilité à cet échantillon musical très contrasté, d'une part en procédant à un travail de catégorisation des chansons phonographiques imposées, et d'autre part en extrayant de la totalité de ces 101 pièces une fraction représentative des chansons les plus caractéristiques des attendus. Ces différentes étapes permettront de faire émerger les effets de la transposition didactique et, une fois ces filtres identifiés, les choix réels de vocalité.

7.5.2 Critères de catégorisation de l'échantillon de chansons phonographiques

Rendre « parlant » ce réservoir de chansons très disparates, aux sources parfois incomplètes, revient à lui donner une cohérence, à en faire émerger des pistes qui, sans se perdre dans la multitude de directions offertes, permettraient d'éclairer les choix de vocalité. Une première étape consiste ainsi en un travail de catégorisation de l'ensemble de l'échantillon, ce qui, compte tenu de la nature hybride et évolutive de la forme « chanson populaire phonographique », est une opération délicate : la chanson a l'art de combiner des influences de diverses origines sans que ses orientations esthétiques puissent se fixer durablement. Nous nous appuyons dans un premier temps sur les travaux de classification de Gérard Le Vot⁷¹⁶.

⁷¹⁵ Cet aspect du chant a été abordé dans la conclusion au chapitre 6

⁷¹⁶ LE VOT, G., « La chanson entre oral et écrit, histoire et esthétique de la chanson française », *L'éducation musicale*, n° 557/558, novembre/décembre 2008, p. 11-26.

7.5.2.1 Difficultés de catégorisation de l'échantillon constitué

Morcellement des styles

L'échantillon se caractérise par la diversité des entrées possibles de classification, tout autant que par les impasses auxquelles ces entrées peuvent mener. Par exemple, la classification par période de composition des chansons ne donne aucune indication sur les courants esthétiques valorisés compte tenu de la grande diversification de ces derniers, non seulement lors d'une même période, mais aussi au sein même de la production d'un chanteur. L'entrée par les interprètes s'avère d'emblée plus cohérente, à condition d'en identifier les variables pertinentes dans le contexte d'évaluation que constitue le concours. Les classer selon leur qualité d'Auteur-Compositeur-Interprète (ACI), Auteur-Compositeur, Compositeur-Interprète et Interprète donne la répartition suivante :

Qualités des chanteurs	CAPES 2001-2010 (31 chanteurs différents)	CAPES 2011-2015 (39 chanteurs différents)
Auteur-Compositeur-Interprète (ACI)	19	17
Auteur-Interprète	5	4
Compositeur-Interprète	2	4
Interprète	5	11
Interprète non précisé	0	3

Tableau 27 – Relevé des chanteurs selon leur qualité dans l'échantillon des répertoires imposés aux épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.

La variable « qualité de l'interprète » qui semble ici pertinente (la faveur donnée aux ACI pouvant paraître adaptée au contexte d'un concours), se heurte toutefois à l'instabilité de certains de ses éléments. La première réside dans la différence de stylistique musicale parfois très marquée d'un ACI à l'autre, selon sa génération : c'est le cas pour Georges Brassens et Marc Lavoine par exemple, qui figurent tous les deux dans les répertoires imposés, mais qui présentent une forme d'incompatibilité du point de vue de la force des textes. Par ailleurs, les courants d'influence musicale peuvent être différents au sein d'un groupe d'ACI de même génération ; ainsi, Claude Nougaro (1929-2004), dont une caractéristique est l'influence du jazz, ne sera pas groupé avec Jacques Brel (1929-1978). De même, parmi les chanteurs influencés par le *Rock*, nous distinguons ceux qui reprennent des standards du *Rythm and Blues* et du *Rock* (Eddie Mitchell), et ceux qui intègrent dans leurs chansons originales les traits du *Rock* (Jacques Higelin). Un autre ACI comme Serge Gainsbourg, par trois fois présent

comme tel dans les sujets, se distingue quant à lui par l'intégration dans ses chansons de multiples courants. Le brassage esthétique créé ici par la réunion de chansons de tous horizons ne permet pas à la variable ACI d'être parlante quant aux choix de répertoires opérés.

Compte tenu des conditions d'exécution du chant imposé au candidat lors de l'épreuve vocale – à savoir chanter en s'accompagnant au clavier – la dimension orchestrale d'une chanson aurait pu être une piste de classification des chansons imposées : quand bien même chaque chanson fait corps avec son arrangement, on peut admettre que certaines d'entre elles ne perdent pas leur force d'expression dans des versions piano/voix. Malgré une certaine pertinence, ce critère de choix est inopérant dans l'échantillon présent : de nombreux sujets imposés font appel à des chansons dont une large part de la dimension expressive repose sur l'association et le dosage des timbres, la couleur des contrechants, la distribution des modes de jeux instrumentaux et le phrasé très spécifique qu'ils dégagent⁷¹⁷.

Une autre piste de catégorisation pouvant préjuger des choix de répertoires pouvait être attribuée à la dimension poétique et le régime littéraire des chansons imposées : au-delà de leurs éléments musicaux intrinsèques, les chansons sont aussi des textes qui, en tant que tels, agissent sur le degré d'immédiateté de l'émotion et de l'énergie dégagée : si la voix, par son timbre, est mise au devant, c'est avec le texte qu'elle porte⁷¹⁸. Or, la grande variabilité du régime de littérarité de l'ensemble des chansons ne permet pas, comme nous l'avons déjà signalé, d'en faire un élément stable de différenciation catégorielle. On peut seulement constater que, dans la dernière série de concours étudiée (2011-2015), la forme condensée des textes imposés est plus fréquente que les textes développés⁷¹⁹. À l'image de la mouvance propre à la chanson populaire, l'échantillon présent ne résiste pas au morcellement des styles qui fait à la

⁷¹⁷ Que l'on pense à la chanson « Les Bergers » (1966) de Jacques Brel (donnée à l'épreuve de Dossier en 2002) dont la dimension fantasmatique est très difficile à rendre par le seul recours à l'accompagnement au piano, ou encore aux chansons de Jacques Higelin données en 2011 et 2012 (« Champagne » 1979, « Tombé du ciel », 1988), dont les textes énigmatiques trouvent leur écho dans la puissance et l'énergie que dégage l'arrangement.

⁷¹⁸ La popularité de certains paroliers comme Jean-Loup Dabadie, Claude Lemesle s'est construite dans le seul contexte de la chanson phonographique : leurs textes ne peuvent se passer de leur mise en musique, et parfois même d'un profil de voix. Ce fait n'a pas de corolaire dans le domaine de la musique vocale savante où la réputation d'un poète ne dépend pas de la mise en musique de ses œuvres.

⁷¹⁹ Nous relevons onze chansons de forme textuelle condensée dans la série 3, seize dans la série 4.

fois la complexité et la richesse de la seule forme « chanson phonographique française ».

7.5.2.2 Classement des chansons par courants esthétiques

L'entrée par la qualité de l'interprète étant inégalement opérante, le recours aux influences musicales majeures qui marquent la production du chanteur, qu'il soit ACI ou seulement interprète, apporte davantage de lisibilité. Dans son article sur l'évolution esthétique de la chanson française⁷²⁰, G. Le Vot dégage un certain nombre de courants et leurs traits stylistiques caractéristiques que nous avons rassemblés dans le tableau ci-dessous, selon la terminologie du chercheur :

Groupements	Traits remarquables	Exemples de chanteurs correspondants
Chanson d'auteur ou Rive Gauche (1950-60)	Un certain classicisme Pratiquée par l'intelligentsia littéraire et philosophique	Juliette Gréco, Cora Vaucaire, Yves Montand
Chanson d'auteur-compositeur-interprète (1950-1970)	Prosodie en passe d'être libérée, pensée libertaire Guitare, économie de moyens	Georges Brassens, Jacques Brel, Léo Ferré et Jean Ferrat
Ouverture au jazz et emprunts au monde anglophone		Serge Gainsbourg, Michel Legrand, Claude Nougaro
Chanson de variété	Tournées internationales, récitals élaborés, télévision	Edith Piaf, Gilbert Bécaud, Charles Aznavour, Les Compagnons de la Chanson
Mode yéyé (années 60)	Bluettes pour grand public, reprises édulcorées de standard <i>rhythm and blues</i> , de chansons <i>pop</i> anglaises ou américaines industrialisation médiatique	Johnny Hallyday, Eddy Mitchell, Dick Rivers, Richard Anthony
Revivification folk et intersection <i>folk-rock</i> (1960-1985)	Echange entre cultures musicales, influence du mouvement <i>Revival</i> (Angleterre et Etats-Unis)	Alan Stivell, Malicorne, Tri-Yann, Evelyne Girardon
Chanson <i>Rock</i> (à partir des années 70)	Energie et puissance sonore <i>Beat</i> puissant, indépendance de courant et d'idées, textes énigmatiques	Jacques Higelin, Eddy Mitchell, Johnny Hallyday, Les Garçons Boucher, Téléphone, Charlélie Couture, Pascal Obispo, Alain Bashung
<i>World music</i> (années 1980)	Africanisation par le rythme, musiques métisses, reggae de la Jamaïque, musique antillaise, intrusion du corps et permanences gestuelles	
Nouvelle Chanson française (années 2000)	Retour à une forme traditionnelle intime, plus méditative	Thomas Fersen, Zazie, Vincent Delerm, Patrick Bruel, Benjamin Biolay

Tableau 28 – Classement des chanteurs selon les courants esthétiques qui les caractérisent, d'après G. Le Vot.

⁷²⁰ LE VOT, G., « La chanson entre oral et écrit, histoire et esthétique de la chanson française », article cité.

Aperçu des courants esthétiques de l'échantillon

En croisant cette classification par les courants esthétiques à la variable « génération d'ACI », nous divisons en deux la catégorie Nouvelle Chanson française ; la distinction ainsi réalisée entre les ACI 1980 et ACI 2000 paraît plus adaptée à l'échantillon. Nous obtenons la classification suivante⁷²¹ :

Classement des chanteurs et leurs titres 2001-2015		
Classement (d'après Le Vote)	Chanteurs et titres CAPES 2001-2010 (49 titres)	Chanteurs et titres CAPES 2011-2015 (52 titres)
I	Rive gauche	ISABELLE AUBRET, « Liberté » (1966) Lucignani/ Morricone, adaptation J. Ferrat LEO FERRÉ, « L'Affiche rouge » (1959)
II	ACI 1950	YVES MONTAND, « Trois petites notes de musique » (1960), Colpi/ Delerue, du film Une aussi longue absence, de H. Colpi ; « Les Feuilles mortes » (1946), Prévert/ Kosma, du film Les portes de la nuit de Marcel Carné ; « Sous le ciel de Paris » (1951), Dréjac/Giraud, du film Sous le ciel de Paris de Julien Duvivier
III	Chanteurs d'influence jazz⁷²²	<ul style="list-style-type: none"> • BARBARA « Göttingen » (1964), « Au Bois de Saint Amand » (1967) • SERGE GAINSBOURG, « Couleur café » (1964) • GEORGES BRASSENS « Le vent » (1953) ; « Don Juan » (1976) ; « Le Fantôme » (1966) ; « L'orage » (1960) • JACQUES BREL, « Les Bergers » (1966) ; « Les pieds dans le ruisseau » (1954)
IV	Chanteurs de variété	<ul style="list-style-type: none"> • HENRI SALVADOR « Mais non, mais non » (1971), Salvador/Umiliami • POW-WO, « Le Lion est mort ce soir », (1939, 1962, 1992), Salvador/Solomon Linda • MICHEL LEGRAND « Où vont les ballons » (1969), Marnay/ Legrand, harm : Jenö Rehack • CLAUDE NOUGARO « La Pluie fait des claquettes » (1981) ; « Le Cinéma » (1960) Nougaro /Legrand ; « Brésilien » (1964), Nougaro/ Capinam et Gil ; « Il y avait une ville » (1958), Nougaro /Walter • GROUPE TSF, « J'ai trois sous... » (1992)
		<ul style="list-style-type: none"> • SERGE GAINSBOURG, « Couleur café » (1964) ; « Baby alone in Babylone » (1983) ; « Elaëudanla Téitéia » (1963) • JACQUES BREL « Les Vieux » (1963) ; « La mort » (1959) • BRASSENS, « La Mauvaise réputation » (1964)
		<ul style="list-style-type: none"> • HENRI SALVADOR, « Trompette d'occasion » (1960), Boris Vian, « Faire des ronds dans l'eau » (2000), Zeidel/ Biolay • CLAUDE NOUGARO, « Le Rouge et le noir » (1962), Nougaro/ Legrand, « L'Irlandaise (à Maria Belmonte) » (1993), Nougaro/ Lockwood, « Rimes » (1981), Nougaro, « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/Gerry Mulligan, arr. Michel Legrand • MICHEL JONASZ, « Dites moi » (1974), Thomas/ Jonasz
		<ul style="list-style-type: none"> • GILBERT BECAUD « L'orange » (1964), Delanoë/Bécaud ; « Et maintenant » (1961), Delanoë/ Bécaud • MAURANE, « L'Autruche » extrait d'<i>Emilie Jolie</i> (1979) Philippe Chatel • MARC LAVOINE, « J'aurais voulu » (1985) • JULIEN CLERC, « Double enfance » (2005), Clerc/Le Forestier
		<ul style="list-style-type: none"> • MOULOUDJI, « Un jour tu verras » (1954), Mouloudji/ van Parys • EDITH PIAF, « Le Chemin des forains » (1955), Dréjac/Sauguet • BOURVIL, « Le Bal perdu » (1961), Nyel/ Verlor • CHARLES TRENET, « Boum » (1938) • GILBERT BECAUD, « Et maintenant » (1961), Delanoë/ Bécaud • MIREILLE, « Le vieux château » (1953), Mireille et Jean Nohaim • « Dans les Abris de Paris » (1939), Bataille-Henri, Loysel/ van Parys

⁷²¹ Afin de donner de la visibilité au tableau qui suit, les noms des interprètes sont indiqués en majuscules d'imprimerie.

⁷²² Nous ramenons cette influence à un certain nombre d'éléments qui, même incomplets, peuvent être envisagés comme constitutifs du jazz : le *swing* et le procédé d'accentuation des *l'after beats*, l'utilisation des trois degrés mobiles d'une gamme (tierce, quinte et septième), et l'improvisation. Voir VILLANUEVA, P., « Le jazz », *Encyclopédie pour le XXI^e siècle, vol. 1, op. cit.*, p. 719-748.

			• « Je rêve » (2012), Cimbault/ Blin, de la comédie musicale <i>Si j'étais un héros</i>
V	Chanteurs d'influence Rock	• JACQUES HIGELIN, « Tombé du ciel », (1989) ; « La Croisade des enfants » (1985) • INDOCHINE, « L'aventurier » (1982)	• JACQUES HIGELIN « Tombé du ciel » (1989) ; « Champagne » (1979) • PASCAL OBISPO, « Sa Raison d'être », (2010)
VI	Mode yéyé	• JOHNNY HALLYDAY, « Quelque chose de Tennessee » (1985), Michel Berger • EDDY MITCHELL, « La dernière séance » (1977) Moine/Papadiamandis • JOE DASSIN, « Le Château de sable », (1977), Vallay/Ouazana	
VII	Revivalisation Folk	• MECANO, « Hijo de la luna » (1986) • JEAN-MICHEL CARADEC « La Colline aux corallines » (1974)	• ANGELO BRANDUARDI, « Bal en Fa dièse mineur » (1977)
VIII	Musique métisse	• BERNARD LAVILLIERS, « La Samba » (1975)	• YANNICK NOAH, « Métisse(s) » (2005), Noah/Disiz La Peste • BERNARD LAVILLIERS, « La Samba » (1975) • JOELLE URSULL, « White and Black Blues » (1990), Gainsbourg/Augier • TIKEN JAH FAKOLY, « Africain à Paris » (2007), d'après Sting
IX (1)	ACI 1980 Textes développés, classicisme de l'écriture	• YVES DUTEIL « John » (1980) ; « La Maman d'Amandine » (1979) ; « Fais-moi des ailes » (1980) • MARIE-PAULE BELLE, « « Mais où est-ce qu'on les enterre ? » (1979)	• YVES DUTEIL, « La Puce et le pianiste » (1977)
	ACI 1980 intégration d'influences musicales diverses	• ALAIN SOUCHON, « Y'a d'la rumba dans l'air » (1977) ; « Je suis venu pour elle » (2001) Souchon • Voulzy ; « Chanter c'est lancer des balles », (1993), Souchon/Voulzy. • JEAN-JACQUES GOLDMAN « Né en 17 à Leidenstadt » (1990) ; « Ensemble » (2001)	• JEAN-JACQUES GOLDMAN, « Ensemble » (2001) • WILLIAM SCHELLER, « Oh j' cours tout seul » (1979) ; « Les miroirs dans la boue » (1987) • RENAUD, « Morts les enfants » (1985), Séchan / Langolff • PATRICK BRUEL, « Au Café des délices » Gray/Bruel (1999)
X	ACI 2000	• THOMAS FERSEN, « Le Moucheron » (1999) ; « La Chauve-souris » (1999) « L'escalier » (1995) • PAULINE CROZE, « Mal assis » (2005) • JULIETTE, « Aller sans retour » (2008) • CLARIKA, « Les Patineurs » (2005), Clarika/ Nyssen et Renard • ZAZIE, « J'envoie valser » (1995) Zazie/Phil Baron	• THOMAS FERSEN « Le Chat botté » (2003) • GREGOIRE, « Sa Raison d'être » (2010), Pascal Obispo • JULIETTE, « A Voix basse » (2008) ; « Une lettre oubliée » (2005) • EMILIE LOISEAU, « Je suis jalouse » (2006) • CALOGERO, « Pomme C » (2007), Zazie/Calogero • ZAZIE, « On éteint » (2001)
	ACI 2000 intégration d'éléments stylistiques extérieurs		• ZEBDA, « Tombés des nues » (1998) • STROMAE, « Carmen » (2015), d'après Georges Bizet • SANSEVERINO, « Maigrir » (2002) • LES BLAIREAUX, « Le Gardien de musée » (2007)
XI	Génériques de films		• ROMY SCHNEIDER, « La Chanson d'Hélène » (1970), Dabadie/ Sarde, du film <i>Les choses de la vie</i> de Cl. Sautet • « Mon Oncle » (1958), Contet et Carrière/ Barcellini, d'après le leitmotiv du film <i>Mon oncle</i> de Jacques Tati • JEANNE MOREAU, « Le Tourbillon de la vie » (1962), Serge Rezvani, du film <i>Jules et Jim</i> de F. Truffaut • YVES MONTAND, « Sous le Ciel de Paris » (1951), Dréjac/Giraud, du film <i>Sous le ciel de Paris</i> de J. Duvivier

Tableau 29 – Classement des chanteurs et leurs titres imposés dans les épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015, selon leur courant esthétique d'appartenance de leur chanteur.

7.5.2.3 Premiers éléments d'analyse

La classification des chansons phonographiques imposées *via* le courant esthétique d'appartenance de leur chanteur permet de donner un aperçu relativement fiable à l'ensemble de l'échantillon sans pour autant autoriser que soient indiquées des tendances esthétiques. Son intérêt est de rendre compte de quelques régularités ou contrastes, de donner une visibilité sur l'évolution de certains répertoires d'une série de concours à l'autre :

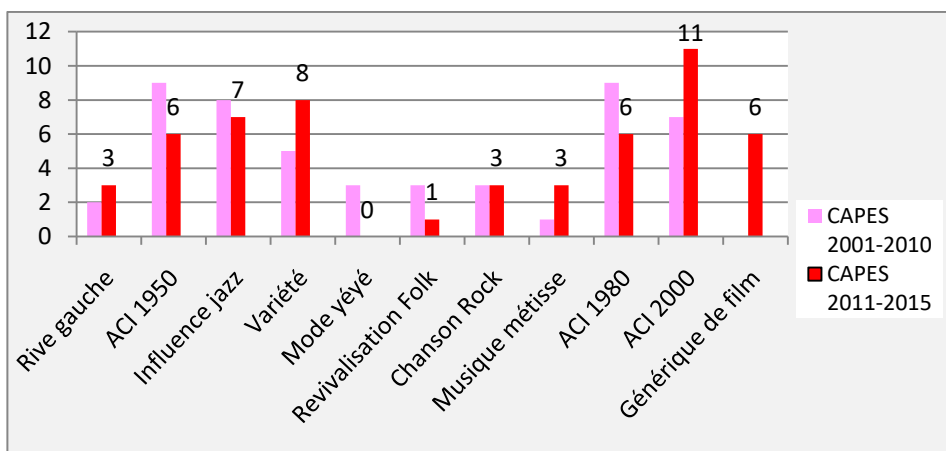


Figure 55 - Répartition en nombre d'occurrences des chansons imposées dans les épreuves vocales des séries de CAPES 2001-2010 et 2011-2015, selon le courant esthétique d'appartenance de leur chanteur.

Ce tableau comparatif fait apparaître des constantes :

- le nombre important d'occurrences de la chanson d'influence jazz et le nombre égal de la chanson *Rock* dans les deux séries,
- la présence maintenue, dans les deux séries, de la génération d'ACI des années cinquante,
- l'ancrage de chacune des séries dans des chansons « contemporaines »: la période 2001-2010 valorise les ACI 1980 (c'est-à-dire les chanteurs qui ont entre 20 et 30 ans dans les années quatre-vingts), la période 2011-2015 valorise les ACI 2000. Si l'on admet qu'entre dix et quinze années sont nécessaires à un interprète pour affirmer sa maturité, on peut avancer que le recours à ces deux générations d'ACI par les deux séries de CAPES témoigne d'un souci d'actualisation des répertoires, même si l'on peut aussi faire l'hypothèse qu'il correspond aux répertoires appréciés et connus des concepteurs de sujets. C'est ce qui peut expliquer l'abandon total des chanteurs yéyé entre 2011 et 2015, trop éloignés de la génération de ceux qui produisent alors les sujets. Nous

reviendrons sur ces variables confondues qui agissent dans la première phase de transposition didactique.

Par ailleurs, les données mettent en valeur des contrastes :

- la quasi disparition de la catégorie « revivalisation *folk* » au profit de la catégorie « musique métisse »,
- l'augmentation des chansons « de variété », c'est-à-dire, selon la terminologie de G. Le Vot, qui sollicitent des récitals élaborés, des tournées internationales, qui sont portées par la télévision.

Cependant, plusieurs catégories se concurrencent dans ce type de classification : les chansons de l'unique chanteur « Rive Gauche » de la série 4, Yves Montand, font aussi partie de la catégorie « génériques de films », presque tous issus de l'immédiat après-guerre. Nous retenons de cette dualité l'importance du caractère musical par lequel ces génériques sont ici retenus, à savoir la mélodicité très affirmée de ces génériques, propre à une chanson populaire encore proche de celle d'avant guerre. Plus encore que la personnalité vocale, même si celle-ci dans le cas de Montand ou de Jeanne Moreau est très prégnante⁷²³, une vocalité davantage liée à une tradition de chant qu'à la typicité vocale d'un interprète semble en effet réhabilitée dans la série 4 : clarté de la conduite mélodique, rigueur de la carrure harmonique et rythmique, prosodie non contrariée de la langue française, recours fréquent à la mesure ternaire ou la mesure à trois temps, – mesures dont la rythmique se montre propice au caractère chantant de la ligne mélodique⁷²⁴. Cet aspect de mélodicité rassemble alors d'autres pièces de l'échantillon pourtant classées ailleurs : les chansons qu'on a pu insérer dans la catégorie « chansons de variété », mais qui se distinguent par la qualité de leurs chanteurs dits « à voix » :

- « Le Chemin des forains » (1955), Jean Dréjac / Henri Sauguet, chanté par Edith Piaf
- « Boum » (1938), de Charles Trenet,
- « Sous le Ciel de Paris » (1951), Jean Dréjac/Hubert Giraud, du film *Sous le ciel de Paris* de Julien Duvivier,
- « Trois petites notes de musique » (1960), Henri Colpi / Georges Delerue, du film *Une aussi longue absence* de Henri Colpi, (1921-2006), chanté par Yves Montand,
- « Un jour tu verras » (1954), Marcel Mouloudji / Georges van Parys, chanté par Mouloudji.

Si d'autres chansons relèvent de cette même veine mélodique, elles se distinguent par leur caractère historique :

⁷²³ L'exemple des « Feuilles Mortes » (1946), de Prévert/Kosma, du film *Les Portes de la nuit* de Marcel Carné est exemplaire : l'échec du film est transcédé par le succès de la chanson interprétée par Montand.

⁷²⁴ La chanson « Sous le ciel de Paris » (1951), Jean Dréjac/Hubert Giraud, du film *Sous le ciel de Paris* de Julien Duvivier est très représentative de ce courant.

- « Dans les Abris de Paris » (1939), Jacques Bataille-Henri et Jean Loysel / Georges van Parys
- « Le Bal perdu » (1961) de Robert Nyel / Gaby Verlor, chanté par Bourvil

Bien que réparties ici dans différentes catégories, ces chansons offrent toutes une lecture poétique du monde dont émane une forme d'humanisme chargé d'espoir, qui trouve son écho dans une écriture mélodique fluide non contrainte à la typicité d'un interprète ; même quand elles sont portées par certains chanteurs remarquables, elles attirent l'intérêt autant sur l'interprétation que sur l'écriture vocale, elles renouent avec une forme d'autonomie de l'écriture musicale par rapport au personnage vocal qui se les approprie. Ce retour à une vocalité libérée apporte une forme de respiration à l'échantillon, le sortant du carcan imposé par le contexte phonographique.

7.5.3 *Prégnance des profils interprétatifs dans l'échantillon*

7.5.3.1 Un choix apparent de pièces édulcorées stylistiquement

Transférer en contexte éducatif des chansons issues d'une autre sphère nécessite un tri des pièces pressenties comme les plus « réalisables » en classe, ou lors des épreuves du concours : on peut alors s'attendre à ce que les choix de répertoires optent d'une part pour les pièces les moins marquées par une empreinte esthétique contraignante et d'autre part pour les pièces offrant le moins de typicité vocale. C'est le cas par exemple des chansons des interprètes d'influence jazz et *rock* dont une partie des titres de l'échantillon ne relèvent pas de l'esthétique vers laquelle ces interprètes tendent⁷²⁵ ; le Tableau 30 ci-dessous fait apparaître les titres les moins représentatifs parmi le total de ceux qui figurent dans l'échantillon⁷²⁶ :

⁷²⁵ Nous nous appuyons ici sur les traits remarquables établis par G. Le Vot, voir Tableau 28, p. 353.

⁷²⁶ Lecture du tableau 30 : sur un total de trois chansons d'Henri Salvador, une seule n'est pas caractéristique de l'influence jazz à laquelle s'assimile le chanteur.

Esthétique	Nom du chanteur	Nombre total de chants dans les deux séries	Chants les moins caractéristiques
Jazz	H. Salvador	3	1 : « Mais non, mais non » (1971)
	C. Nougaro	8	2 : « Rimes », (1981) « L'irlandaise » (1993)
	M. Legrand	1	1 : « Où vont les ballons » (1969)
	M. Jonasz	1	1 : « Dites moi » (1974)
Rock	J. Higelin	4	3 : « Tombé du ciel », (1989)*; « La croisade des enfants » (1985)

*La chanson « Tombé du ciel » est présente à deux reprises dans les sujets imposés (en 2002 et 2011)

Tableau 30 – Relevé des chants les moins caractéristiques de l'influence esthétique de leur chanteur parmi les chansons imposées aux épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.

Ainsi, sur les quinze chansons de chanteurs d'influence jazz, cinq ne présentent pas les traits caractéristiques du jazz⁷²⁷, sur les quatre chansons de J. Higelin considéré comme ACI d'influence *rock*, trois sont parmi les moins marquées par le style auquel est rattaché ce chanteur. Une fois encore, on remarque que l'atténuation des traits stylistiques propres à ces courants musicaux se fait au bénéfice de la mélodicité de la ligne de chant : sauf pour « Mais non mais non », chanté par Henri Salvador, le point commun des six chansons les moins caractéristiques de l'influence de leur chanteur réside dans l'accent mis sur la ligne mélodique. Nous en citons deux particulièrement expressives ci-dessous⁷²⁸ :

Refrain

Gm A7 Dm

Di-tes moi Di-tes moi - même - qu'elle est par-tie-pour un autre que moi -

5 Gm C7 Am7 D#7 Gm7 C7

- mais pas - à cause - demoi di-tes-moi ça - di-tes - moi ça - Di-tes moi

Exemple musical 1- M. Jonasz, « Dites-moi » (1974) Franck Thomas/Michel Jonasz, (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).

⁷²⁷ Tels que nous les avons définis sommairement à partir de la contribution de Patrick Villanueva. Voir note 722, p. 354.

⁷²⁸ Les extraits musicaux qui suivent sont issus des partitions figurant dans les Rapports de Jurys, ou sont prises en notes par nous-même.

l. 5. J'ai - me la vie quand elle rime à quel - que cho - se

Exemple musical 2 - C. Nougaro « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).

Du chanteur Renaud, dont une des marques principales serait l'esprit contestataire des textes et de la vocalité, la chanson « Morts les enfants » (1985) qui paraît dans l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle de 2015, est l'une de celles dont l'écriture musicale est la plus traditionnelle⁷²⁹ :

Chif-fon im - bi - bé d'es-
sen - ce un en - fant meurt en si len - ce

Exemple musical 3 - Renaud, « Mort les enfants » (1985), Renaud Séchan / Franck Langolff (RJC CAPES, Épreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).

⁷²⁹ Même si la confrontation du texte très dur et de l'écriture musicale en forme de rengaine insouciant et répétitive contribue à la force de l'expression de cette chanson composée en 1985.

Trois des quatre chansons de Jacques Brel présentes dans l'échantillon, sont elles aussi parmi les moins marquées de la vocalité caractéristique du chanteur, celle qui, par ce que G. Le Vot nomme une « mécanique agogique », tend à l'extrême toute la chanson vers sa fin⁷³⁰ : « Les Bergers » (1964), (épreuve de Dossier de 2002), ou encore « Les Vieux » (1963), (épreuve de Leçon de 2011) évoluent selon une dynamique stable qui disparaît progressivement ; quant à la chanson « Les pieds dans le ruisseau » (1954) (épreuve d'Arrangement de 2008), l'acidité de sa critique repose en partie sur l'absence de pathos dans la voix qui, d'un bout à l'autre du chant, feint l'insouciance⁷³¹.

Dans une même démarche s'inscrit le recours aux chansons de début de carrière du chanteur Serge Gainsbourg alors que sa stylistique vocale n'a pas encore évolué vers son parlé caractéristique : « Couleur Café » (1964), donnée en 2002 et 2011, « L-A-E-dans l'A » (1963), donnée en 2015⁷³² sont parmi les plus « chantantes » de son répertoire d'interprète.

Mis à part ces exemples, l'échantillon, contrairement à ce que l'on pouvait anticiper, ne présente pas un grand nombre de chansons spécifiquement « édulcorées » par rapport au style caractéristique de leurs interprètes. La première étape de la transposition didactique consistant en la neutralisation des éléments stylistiques problématiques dans le champ éducatif n'a donc pas vraiment lieu. Et même, une grande partie de l'échantillon s'appuie sur des textes dont les spécificités vocales sont manifestes.

7.5.3.2 Les modes de jeux vocaux spécifiques de l'échantillon

Parmi les modes de jeux vocaux spécifiques propres au « chant de chanson » définis et répertoriés par les musicologues, nombre d'entre eux concernent les chansons de l'échantillon. En nous appuyant sur les travaux de Céline Chabot-Canet⁷³³, nous

⁷³⁰ LE VOT, G., « La chanson entre oral et écrit, histoire et esthétique de la chanson française », art. cit. p. 18.

⁷³¹ Seule la chanson « La Mort », (1959) donnée en 2014, joue sur les contrastes d'intensité dramatique qui propulse la chanson vers la saturation

⁷³² Deux autres chansons plus tardives de Gainsbourg figurent dans l'échantillon, « Baby alone in Babylone » (1983) chantée par Jane Birkin, et « White and black blues » chantée par Joëlle Ursull, données successivement en 2011 et 2015.

⁷³³ Notamment sur le chapitre de sa thèse de doctorat consacré à cet aspect du chant de chanson, voir CHABOT-CANET, C. *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix*, op. cit., p. 341-481.

relevons presque la moitié des chansons⁷³⁴ concernée par ces spécificités vocales que sont :

- l'utilisation d'un registre spécifique lié à l'utilisation ponctuelle ou généralisée du mécanisme 2 : la voix « craquée⁷³⁵ », ou « yodelisée⁷³⁶ »,
- la voix dans le souffle, fréquente dans la Nouvelle Chanson française (ACI 2000),
- l'utilisation de modes de jeux vocaux autres que chantés (insertion du bruit comme élément constitutif du chant),
- les différentes qualités de *vibrato*
- les défauts de justesse (attaques « par en-dessous », tenues qui « tombent »)
- le semi parlé : de son insertion ponctuelle dans le chant, à son recours régulier, jusqu'à sa fusion avec la mélodicité de la voix.

Le tableau ci-dessous recense les pièces de l'échantillon dans lesquelles ces paramètres interprétatifs sont constitutifs du style vocal du chanteur :

Paramètres interprétatifs (d'après Chabot-Canet)		CAPES 2001-2010	CAPES 2011-2015
Registres spécifiques			Bruel « Au Café des délices », J. Ursull Voix craquée (voix yodelisée sur fin de phrase), Calogero « Pomme C » (M 2 sur refrain) E.Loiseau « Je suis jalouse » M 2 sur certaines finales de mot (voix craquée)
Voix dans le souffle		Zazie, « J'envoie valser », M.Lavoine « J'aurais voulu », P. Croze « Mal assis »	Zazie, « On éteint », Jane Birkin « Baby alone in Babylone », Guillaume Depardieu « Une lettre oubliée »
Modes de jeux autres que chantés ponctuels		H. Salvador « Mais non mais non » (rire), Nougaro « Il y avait une ville » (chuchoté), « Mon oncle » (sifflé)	Emily Loiseau « Je suis jalouse » (bruitages voix)
Vibrato	Sur les tenues	Piaf « le Chemin des forains », Ferré « L'affiche rouge »	Nougaro « L'Irlandaise » Nougaro « Le cinéma »
	généralisé	Julien Clerc, « Double enfance »	Mouloudji, « un jour tu verras »
	« particulier »		Jonasz « Dites-moi », Branduardi « Bal en Fa dièse mineur », Emily Loiseau « Je suis jalouse » (sur finales à la manière de P. Kaas)
Défauts de justesse			Renaud, « Morts les enfants », Romy Schneider « La chanson d'Hélène »
Semi parlé	Insertion ponctuelle	Higelin « Tombé du ciel », M.P. Belle « Mais où est-ce qu'on les enterre ? » Brel « Les bergers », G. Bécaud « L'orange », Barbara « Au Bois de Saint-Amand »	Higelin « Tombé du ciel », Bourvil « Le bal perdu » Mireille « Le Vieux château », Stromae « Carmen », Juliette « Une lettre oubliée », Sanseverino, « Maigrir », « Dans les abris de Paris »
	Insertion régulière		R. Schneider « La chanson d'Hélène », H. Salvador « Trompette d'occasion », Higelin « Champagne », Les Blaireaux « Le gardien de musée », Bécaud « Et Maintenant »
Fusion parlé/mélodicité			Nougaro « Le rouge et le noir », Juliette, « A voix basse »

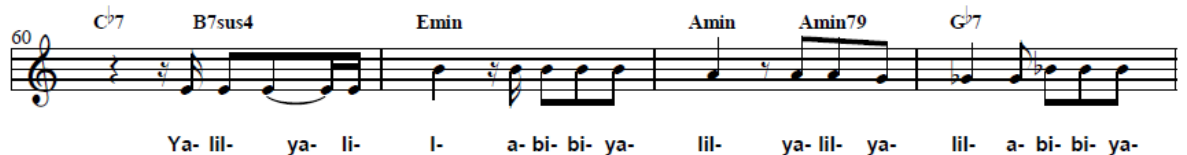
Tableau 31 – Relevé des paramètres interprétatifs spécifiques de l'échantillon de chansons phonographiques imposées dans les épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.

⁷³⁴ Sur les 101 chansons phonographiques relevées, 44 présentent un ou plusieurs modes de jeux vocaux spécifiques (43,5 %).

⁷³⁵ Procédé qui consiste à faire passer très rapidement la voix dans le mécanisme 2 sur une finale, donnant l'effet que la voix « lâche » sur une fin de phrase. Voir RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music* », p. 55.

⁷³⁶ C'est-à-dire le passage très rapide en Mécanisme 2 non réduit aux finales mais appliqué à plusieurs endroits de la mélodie.

Certains de ces modes de jeux spécifiques, s'ils appartiennent à la personnalité vocale d'un interprète, participent à l'expressivité d'une chanson : par exemple, dans la chanson « Au Café des délices » interprétée par Patrick Bruel⁷³⁷, les attaques et la manière de lier les syllabes dans les mélismes du refrain, suggèrent un accent oriental ; elles sont autant un effet interprétatif (lié à l'origine tunisienne du chanteur) qu'un élément de la poésie musicale :



Exemple musical 4 – « Au Café des délices », Félix Gray/Patrick Bruel, début du refrain (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session 2014, partition fournie au candidat).

Le choix des onomatopées, la manière de les prononcer⁷³⁸, donnent aux mélismes leur couleur et permettent de tisser le lien, dans une chanson dont tous les couplets sont en français, entre le pays évoqué et le souvenir nostalgique qui en émane.

Un autre trait vocal caractéristique de la chanson populaire phonographique, le semi-parlé est aussi essentiel à l'intensité dramatique d'une chanson – comme dans « A voix basse » (2008) de Juliette, donnée à l'épreuve de Leçon de 2008 – à son effet humoristique – c'est le cas dans « Le Gardien du musée » (2007) du groupe Les Blaireaux, donné en 2014 à l'épreuve de Conception d'un projet musical – à l'intimité d'un souvenir – celui de Barbara dans « Au Bois de saint-Amand » (1967), donnée à l'épreuve de Dossier de 2006) – ou au contraire à l'expression d'une libération – celle de la chanson « Tombé du ciel » (1988) de Jacques Higelin, donnée en 2011 et 2015. Il semble ainsi difficile de faire l'économie de certains de ces jeux vocaux sans dénaturer l'expressivité d'une chanson.

La première phase de transposition didactique, à savoir le tri des chansons, n'est donc que partiellement appliquée et nous permet de considérer l'ensemble présent non pas comme un échantillon constitué et pensé selon des critères vocaux prédéfinis propices au contexte d'évaluation et de pratique vocale pédagogique, mais plutôt

⁷³⁷ « Au Café des délices », (1999), Félix Gray/Patrick Bruel, chantée par Patrick Bruel, donnée à l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle en 2014.

⁷³⁸ Dans la longue vocalise du refrain, la voix « craque » très brièvement sur certaines attaques [YA], finales [LIL]

comme un échantillon représentatif du *matériau vocal disponible* dans le domaine de la chanson phonographique. Cette caractéristique de l'échantillon autorise à classer celui-ci selon les modèles d'interprétation établis par Céline Chabot-Canet⁷³⁹, invitant par là même à observer vers quels profils interprétatifs tend l'échantillon présent.

7.5.3.3 Taxinomie des profils interprétatifs de l'échantillon

Céline Chabot-Canet dresse une « typologie » des chanteurs par « réseaux tendanciels »⁷⁴⁰, indiquant par là que le style interprétatif d'un chanteur n'est pas figé dans une catégorie, mais tend à se déployer entre plusieurs « pôles attractifs » que sont ses modes privilégiés d'expression⁷⁴¹. Elle dégage ainsi 3 réseaux tendanciels liés au mode de « dire » du chanteur : « Dire plus » (Réseau 1, marqué par l'emphase, le contraste), « Dire moins » (Réseau 2 : euphémisme, homogénéité), « Dire autre chose » (Réseau 3 : ambiguïté, dédoublement). Chacun de ces réseaux se décline en 5 items : les caractéristiques interprétatives dominantes, notamment la qualité du *vibrato* et du *tremolo*, le taux de variation interprétative du chanteur, le degré d'insertion du bruit, l'insertion du parlé, l'esthétique. A ces caractéristiques, elle adjoint une analyse fine des comportements et des modes de communications autres que vocaux avec le public, et aboutit à une matrice de stratégies de captation du public comme éléments intrinsèques au mode de « dire » des interprètes. C'est ainsi qu'elle établit une taxinomie de *profils interprétatifs*.

Sans faire figurer ici les détails des traits vocaux propres à chacun des trois profils, nous sélectionnons pour notre approche les traits les plus pertinents par rapport au contexte éducatif, à savoir : la qualité du *vibrato*, le degré d'insertion du bruit et les rapports à la mélodicité qu'entretient le profil décrit, l'insertion du parlé, qui touche de nombreuses chansons de l'échantillon⁷⁴² et dont nous avons déjà pointé la difficulté d'exécution, l'esthétique générale à laquelle se raccrochent ces différents traits, et enfin,

⁷³⁹ Nous rappelons qu'à partir d'une analyse très approfondie des traits vocaux dominants chez un ensemble de chanteurs de chanson française, elle dégage trois « réseaux tendanciels » qui permettent d'élaborer une « typologie des interprétations ». CHABOT-CANET, C., *op. cit.*, p. 778-789.

⁷⁴⁰ *Ibid.* p. 780-782.

⁷⁴¹ Ainsi certains chanteurs comme M. Jonasz sont classés dans le réseau tendanciel 3 mais de façon poreuse avec le réseau 2 ; *idem* pour Claude Nougaro, qui peut osciller entre le réseau 1 et le réseau 2.

⁷⁴² Une vingtaine d'entre elles sont touchées par les différentes modalités du semi-parlé signalées dans le Tableau 31 p. 362.

donnée particulièrement intéressante dans le contexte de l'enseignement, les stratégies de captation du public propre au profil.

	Réseau tendanciel 1	Réseau tendanciel 2	Réseau tendanciel 3
Pôles attractifs	DIRE PLUS	DIRE MOINS	DIRE AUTRE CHOSE
<i>Vibrato</i>	<i>Vibrato et tremolo émotifs liés au pathos</i>	Prédominance mélodique : legato, vibrato lié à la mélodicité	Absence de vibrato et de tremolo
Degré d'insertion du bruit	constitutif du timbre identité du chanteur	Refus du bruit au profit de la mélodicité	Très variable selon le chanteur
Insertion du parlé	Porosité ou contraste entre parlé et chanté	Pratique d'insertion du parlé limitée et secondaire	Insertion du parlé proche du conversationnel.
Esthétique	Esthétique de la tension et du contraste théâtralisation	Cohésion, synthèse, réitération et redondance. Dominance : mélodico-rythmique	Surimpression, ambiguïté, second degré. Dominance : connotative
Stratégie de captation	Persuader, convaincre	Concilier, faire plaisir	Eveiller la complicité et la connivence
Interprètes (selon Chabot-Canet)	Brel, Ferré, Gréco, Higelin, Dufresne, Leny Escudero	Trenet, Aznavour, Le Forestier, Souchon, Lama, Nougaro	Brassens, Gainsbourg, Lapointe, Renaud, Delerm, Jonasz
Interprètes Echantillon	CAPES (3) 2001-2010	Barbara, Brel, Belle, Bécaud, Halliday, Ferré, Aubret, Clerc	Gainsbourg, Salvador, Brassens Lavilliers, Zazie
	CAPES (4) 2011-2015	Léo Ferré, J. Brel, G. Bécaud, J. Higelin, E. Piaf, Juliette	A. Souchon, Y. Duteil, Goldman, Mouloudji, Branduardi, Fersen, Montand, Trenet, Scheller, Loizeau, Calogero, Bruel, Nougaro, Jonasz
<i>Total</i>	17	30	24

*même si ces cinq derniers interprètes ne sont pas des chanteurs professionnels, leur profil interprétatif tend à se ranger dans ce troisième réseau.

Tableau 32 – Répartition des chanteurs de l'échantillon selon le tableau de typologie par réseaux tendanciels (modèle de Chabot-Canet, 2013, p. 781 et 782).

D'après ce tableau, la majorité des chanteurs présents dans l'échantillon se regroupent plutôt du côté du réseau tendanciel 2 marqué par une prédominance de la mélodicité, une insertion ponctuelle du parlé, associés à la stratégie de captation du public « Concilier, faire plaisir ». Les chansons phonographiques valorisées dans les épreuves relèveraient ainsi prioritairement de ce profil interprétatif. On peut voir dans ce constat une forme d'écho à notre hypothèse : si des choix esthétiques existent dans les répertoires valorisés au concours, ils paraissent dociles aux caractéristiques de la sphère du *divertissement*, renchérissant ainsi sur l'influence forte des pratiques sociales de référence. Dans cet esprit, l'ensemble des traits du Réseau 1 qui tendent vers la stratégie

« Persuader, convaincre » ne sont plus de mise : d'une série de CAPES à l'autre, on note en effet une diminution des chanteurs liés à ce réseau tendanciel. Inversement à cette diminution, s'exprime une forte mobilisation du réseau tendanciel 3 dans la dernière série du CAPES, rappelant la volonté relevée dans les discours de valoriser la dimension *parlante* du chant, et la proximité avec les élèves qu'on souhaiterait qu'elle entraîne. La stratégie « Eveiller la complicité et la connivence » paraît en effet plus propice à une démarche pédagogique.

En conclusion, le premier niveau d'analyse de l'échantillon de chansons imposées entre 2001 et 2015, permet les constats suivants : les chansons font toutes appel à un profil d'interprétation dont il est difficile, dans un contexte d'analyse musicologique, de faire l'économie. C'est prioritairement par ce profil qu'elles peuvent être regroupées. Si, apparemment, elles relèvent majoritairement d'un profil où domine la mélodicité du chant au profit d'une insertion limitée du bruit et du semi parlé, il n'en reste pas moins que parmi les jeux vocaux qui leur sont spécifiques, certains, difficilement contournables par leur rôle expressif, demeurent prégnants, problématiques en contexte d'enseignement et difficiles à exécuter vocalement pour le candidat/enseignant. Cette approche pose alors la question de la « faisabilité » et par conséquent, interroge ce qui est réellement attendu vocalement de la part des membres des jurys. Par ailleurs, elle confirme que la pratique du « chant de chanson » dans ce contexte n'est pas moins contraignante que le chant savant occidental : les difficultés vocales que présentent les deux styles sont comparativement identiques.

L'issue possible à ce dilemme serait de mettre de côté les difficultés liées aux modes de jeux vocaux spécifiques. Et, de fait, la présence des modes de jeux vocaux propres à un chanteur ne semble pas perçue comme un frein à la transposition didactique, puisque, d'après notre analyse, le tri des pièces présentant le moins de typicité vocale n'est pas un critère opérant dans les choix. Ceci implique que (1) les choix des répertoires pourraient reposer sur un autre aspect que celui de la vocalité spécifique du chant de chanson ; (2) la première étape de la transposition didactique – le tri des pièces – est devancée par la seconde étape, à savoir les « petits arrangements » que peut négocier avec lui-même le candidat/enseignant. C'est, en d'autres termes, revenir à la question de la faisabilité du chant de chanson dans le cadre du concours, et à celle des moyens vocaux et musicaux que peut convoquer un candidat pour *interpréter*

une chanson dans le respect de ses éléments stylistiques imposés, selon une manière de chanter ajustée à la stylistique musicale du chant autant qu'à ses propres capacités.

7.6 La chanson de variété dans le contexte de l'épreuve : un nouvel objet

Afin de dépasser cette première approche et de détecter au sein de l'échantillon des choix esthétiques qui pourraient de façon pertinente indiquer des orientations, nous proposons d'extraire les plus représentatives parmi les cent une chansons de l'échantillon ; l'analyse exhaustive de leurs écriture et caractéristiques vocales sera resituée dans le contexte d'une exécution du chant avec accompagnement au piano par le candidat. Compte-tenu du contexte d'évaluation, c'est en termes de difficultés interprétatives que l'analyse pourra prendre du sens : une grille d'analyse pensée dans le contexte d'une épreuve d'exécution vocale à visée éducative avec accompagnement, permettra de mettre en valeur les difficultés spécifiques de chacune des pièces de ce nouvel échantillon et, par une étude comparative, d'en faire émerger les difficultés communes. Cette nouvelle étape dans l'étude des répertoires vocaux s'ancre dans une phase décisive de la transposition didactique, à savoir la manière dont le candidat peut adapter les spécificités vocales et musicales d'un chant non seulement à des fins d'interprétation, sans subversion stylistique, mais aussi en tenant compte du cadre scolaire dans lequel cette interprétation s'insère. Le terme d'interprétation renoue avec son sens premier, à savoir « comprendre la pensée de quelqu'un », « donner un sens à quelque chose⁷⁴³ » : il s'agit bien, pour le candidat, d'extraire d'une chanson les traits qui permettent d'une part d'en respecter le style, et d'autre part de la faire vivre dans le contexte d'une exécution sans micro avec accompagnement au clavier, dans un style d'exécution cohérent.

⁷⁴³ *Dictionnaire Historique de la Langue française, Le Robert, op. cit. p. 1043.*

7.6.1 Une fraction représentative de l'échantillon

7.6.1.1 Méthode

Compte-tenu de l'exigibilité d'analyse de pièces vocales, le regard jusque-là nécessairement tourné vers les interprètes des chansons doit se tourner vers le matériau musical.

Le premier groupe de chansons qui forme le nouvel échantillon est constitué par celles qui apparaissent deux fois d'une série de CAPES à l'autre (aucune des chansons n'étant donnée une seconde fois dans une même série) :

Titre/interprète	CAPES 2001-2010	CAPES 2011-2015
	Epreuve ⁷⁴⁴ /année de session	Epreuve/année de session
« Couleur café » (1964) Gainsbourg	Dossier, 2002	Leçon, 2011
« Tombé du ciel » (1989) J. Higelin	Dossier 2002	Leçon, 2011
« Ensemble » (2001) J.J. Goldman	Dossier 2004	Leçon, 2012
« Et maintenant » (1961) G. Bécaud	Dossier, 2006	Mise en Situation Professionnelle, 2014
« La Samba » (1976) B. Lavilliers	Arrangement, 2005	Dossier, 2011

Tableau 33 – Relevé des chansons récurrentes d'une série de CAPES à l'autre.

D'autre part, on observe les chansons des interprètes qui, entre 2001 et 2015, apparaissent à plusieurs reprises. Le tableau ci-dessous en dresse la liste :

⁷⁴⁴Nous rappelons que les épreuves « Dossier », « Leçon », « Arrangement », « Mise en Situation Professionnelle » comprennent toutes l'exécution d'un chant imposé que le candidat interprète en s'accompagnant au clavier.

Interprète (nbre total de chants)	CAPES (3)	CAPES (4)
Barbara (2)	<ul style="list-style-type: none"> « Göttingen » (1964) « Au Bois de saint Amand » (1967) 	
Brel (4)	<ul style="list-style-type: none"> « Les Bergers » (1964) « Les Pieds dans le ruisseau » (1954) 	<ul style="list-style-type: none"> « Les Vieux » (1963) « La Mort » (1959)
Brassens (5)	<ul style="list-style-type: none"> « Le Vent » (1953) « Don Juan » (1976) « Le Fantôme » (1966) « L'Orage » (1960) 	<ul style="list-style-type: none"> « La Mauvaise réputation » (1964)
Bécaud (3)	<ul style="list-style-type: none"> « L'Orange » (1970), Delanoë/Bécaud « Et maintenant » (1961) Delanoë / Bécaud 	<ul style="list-style-type: none"> « Et maintenant » (1961), Delanoë / Bécaud
Montand (3)		<ul style="list-style-type: none"> « Les Feuilles mortes » (1946), J. Kosma « Sous le ciel de Paris » (1951), Dréjac / Giraud « Trois petites notes de musique » (1960), Colpi / Delerue
Gainsbourg (3)	<ul style="list-style-type: none"> « Couleur café » (1964) 	<ul style="list-style-type: none"> « Couleur café » (1964) « Elaëudanla títéïa » (1963)
Nougaro (8)	<ul style="list-style-type: none"> « La Pluie fait des claquettes » (1968) « Le Cinéma » (1960), Nougaro / Legrand « Brésilien » (1975), Nougaro / José-Carlos Capinam, Gilberto Gil « Il y avait une ville » (1959), Nougaro/JimmyWalter 	<ul style="list-style-type: none"> « Rimes » (1981), Nougaro / Romano « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/Gerry Mulligan, arr. Michel Legrand « Le Rouge et le noir », (1962) Nougaro / Legrand « L'Irlandaise (à Maria Belmonte) » (1993) Nougaro / Lockwood
Duteil (4)	<ul style="list-style-type: none"> « Fais-moi des ailes » (1980) « La Maman d'Amandine » (1979) « John » (1980) 	<ul style="list-style-type: none"> « La Puce et le pianiste » (1977)
Salvador (3)	<ul style="list-style-type: none"> « Mais non mais non » (1969), Salvador/ Piero Umiliani 	<ul style="list-style-type: none"> « Faire des ronds dans l'eau » (2000), « Trompette d'occasion » (1958), Boris Vian
Lavilliers (2)	<ul style="list-style-type: none"> « La Samba » (1975) 	<ul style="list-style-type: none"> « La Samba » (1975)
Sheller (2)		<ul style="list-style-type: none"> « Oh j' cours tout seul » (1979) « Les miroirs dans la boue » (1987)
Higelin (4)	<ul style="list-style-type: none"> « Tombé du ciel » (1989) « La Croisade des enfants », (1985) 	<ul style="list-style-type: none"> « Tombé du ciel » (1989) « Champagne » (1979)
Goldman (3)	<ul style="list-style-type: none"> « Ensemble », 2001 ; « Né en 17 à Leidenstadt » (1990) 	<ul style="list-style-type: none"> « Ensemble » (2001)
Souchon (3)	<ul style="list-style-type: none"> « Je suis venu pour elle » (2001) « Y'a d'la rumba dans l'air » (1977), Souchon / Voulzy « Chanter c'est lancer des balles » (1993), Souchon / Voulzy 	
Fersen (4)	<ul style="list-style-type: none"> « Le Moucheron » (1999) « L'Escalier » (1995) « La Chauve-souris » (1999) 	<ul style="list-style-type: none"> « Le Chat botté » (2003)
Juliette (3)	<ul style="list-style-type: none"> « Aller sans retour » (2008) 	<ul style="list-style-type: none"> « A Voix basse » (2008), « Une Lettre oubliée » (2005)
Zazie (2)	<ul style="list-style-type: none"> « J'envoie valser » (1995) 	<ul style="list-style-type: none"> « On éteint » (2001)

Tableau 34 – Relevé des chanteurs récurrents d'une série de CAPES à l'autre et leurs titres.

Dans cette liste ainsi élaborée, on considère comme représentatives les chansons dont les chanteurs apparaissent dans les deux séries de CAPES (surlignés en jaune dans le tableau) à savoir : Brel, Brassens, Bécaud, Nougaro, Higelin, Duteil, Salvador, Lavilliers, Goldman, Fersen, Zazie, Juliette.

De ces interprètes récurrents entre 2001 et 2015, nous retenons les chansons qui sont à la fois *les plus* caractéristiques et *les moins* caractéristiques du style du chanteur, condition nécessaire pour faire de leurs difficultés communes des marqueurs fiables des attendus. Ainsi, chez Claude Nougaro, chanteur le plus représenté de l'échantillon (huit chansons), nous retenons deux pièces assez éloignées de l'écriture jazz : « Rimes » et « L'Irlandaise », et une pièce très influencée par le jazz « Le Piano de mauvaise vie ». Pour Henri Salvador, qui apparaît trois fois entre 2001 et 2015, « Trompette d'occasion » de Boris Vian, est choisie pour sa référence très marquée au jazz. Parmi les cinq chansons de Brassens, « le Fantôme » nous paraît caractéristique du style du chanteur, notamment par la largeur de son étendue vocale et son *staccato* caractéristique. Chez Jacques Higelin (quatre chansons) « Champagne » s'avère très représentative de l'intégration d'éléments *rock*. Parmi les quatre chansons de Jacques Brel, nous retenons celle qui paraît la moins marquée par la vocalité spécifique de l'interprète : « Les Bergers ». Dans cette même tradition de chant, la chanteuse Juliette dont trois chansons apparaissent entre 2001 et 2015, est retenue pour l'une de ses pièces les plus marquées par sa stylistique : « A voix basse ».

On obtient donc un second groupe de chansons : « Rimes », « L'Irlandaise », « Le Piano de mauvaise vie », de Claude Nougaro ; « Le Fantôme » de Georges Brassens ; « Champagne » de Jacques Higelin ; « Les Bergers » de Jacques Brel ; « A Voix basse » de Juliette et « Trompette d'occasion » de Boris Vian chanté par H. Salvador.

Pour les autres chanteurs sélectionnés par leur apparition récurrente, (Yves Duteil, Thomas Fersen, Zazie) nous valorisons les chansons dont les partitions *et* les enregistrements sont fournis dans les Rapports de Jurys, considérant que la présence de ce double support est un signal fort de l'attention que leur porte l'institution. Il s'agit des chansons « La Puce et le pianiste » d'Yves Duteil, « Le Chat botté » de Thomas Fersen et « On éteint » de Zazie.

Il ressort de ces opérations un ensemble de 16 chansons, ce qui représente environ 15% de l'échantillon total :

Titre, Auteur/Compositeur	Interprète
1. « Les Bergers » (1964)	Jacques Brel
2. « Le Fantôme » (1966)	Georges Brassens
3. « Et maintenant » (1961)	Gilbert Bécaud
4. « Couleur café » (1964)	Serge Gainsbourg
5. « Le Piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro /Gerry Mulligan, arr. M. Legrand	Claude Nougaro
6. « Rimes » (1981), Nougaro /Aldo Romano	Claude Nougaro
7. « L'Irlandaise » (1993) Nougaro / Lockwood	Claude Nougaro
8. « La Puce et le pianiste » (1977)	Yves Duteil
9. « Trompette d'occasion » (1958) Boris Vian / Henri Salvador	Henri Salvador
10. « La Samba » (1976)	Bernard Lavilliers
11. « Tombé du ciel » (1989)	Jacques Higelin
12. « Champagne » (1979)	Jacques Higelin
13. « Ensemble » (2001)	Jean-Jacques Goldman
14. « Le Chat botté » (2003)	Thomas Fersen
15. « A Voix basse » (2008)	Juliette
16. « On éteint » (2001)	Zazie

Tableau 35 – Liste des 16 pièces les plus représentatives de l'échantillon de chansons phonographiques imposées aux épreuves orales du CAPES entre 2001 et 2015.

Le caractère « actualisé » des répertoires qu'on avait pu remarquer lors du premier balayage de l'ensemble de l'échantillon n'est pas confirmé ici : huit chansons sur seize datent d'avant 1980, aucune n'est représentative de la période 1980-2000. De plus, la tendance de la totalité de l'échantillon à se grouper majoritairement dans les paramètres interprétatifs du réseau tendanciel 2 du modèle de Chabot-Canet (Dire moins, Dominance mélodico-rythmique, Esthétique « Concilier / faire plaisir ») n'est pas vérifiée dans cette sélection ; la répartition des chansons présente est comparativement inversée à celle que présente le tableau 32 dans lequel le pic relevé sur le réseau tendanciel 2 s'est ici transformé en creux :

	Réseau tendanciel 1	Réseau tendanciel 2	Réseau tendanciel 3
Pôles attractifs	DIRE PLUS Emphase, hyperbole, contraste	DIRE MOINS Euphémisme, anaphore, homogénéité	DIRE AUTRE CHOSE Ambiguïté, paradoxe, dédoublement
<i>Vibrato</i>	Vibrato et tremolo émotifs liés au pathos	Prédominance mélodique : legato, vibrato lié à la mélodicité	Absence de vibrato et de tremolo
Insertion du parlé	Porosité entre parlé et chanté, Contrastes entre parlé et chanté	Pratique d'insertion du parlé limitée et secondaire	Insertion du parlé proche du conversationnel.
Esthétique	Dominance : théâtralisation	Dominance : mélodico-rythmique	Dominance : connotative
Stratégie de captation	Persuader, convaincre	Concilier, faire plaisir	Eveiller la complicité et la connivence
Chanteurs petit échantillon	Jacques Brel, Jacques Higelin, Gilbert Bécaud, Juliette Claude Nougaro	Yves Duteil, Jean-Jacques Goldman, Thomas Fersen	Georges Brassens, Serge Gainsbourg, Bernard Lavilliers, Henri Salvador, Zazie
Total	5	3	5

Tableau 36 – Répartition des chanteurs de l'échantillon représentatif des chansons imposées aux épreuves du CAPES (2001-2015) selon le tableau de typologie par réseaux tendanciels (modèle de Chabot-Canet, 2013).

7.6.1.2 Exécution et interprétation : un ensemble de conduites

L'analyse de cette sélection de chansons et de leur interprétation respective s'appuie sur les données suivantes :

Titre et Caractère général	Eléments d'analyse					
	I	II	III	IV	V	VI
	Tempo Mesure	Eléments spécifiques de technique vocale	Intonation Rythme	Traitement de la prosodie Phrasé	Difficultés harmoniques	Rôle de l'accompagnement

Tableau 37 – Eléments d'analyse des 16 chansons constituant l'échantillon représentatif des chansons imposées au CAPES entre 2001 et 2015⁷⁴⁵.

Ces éléments d'analyse retenus relèvent à la fois des « paramètres abstraits⁷⁴⁶ » que sont le texte, l'écriture mélodico-rythmique, la structure harmonique, la forme, et des

⁷⁴⁵ Chaque chanson de ce nouvel échantillon est présentée selon cette grille d'analyse en Annexe 42, p. 806 à 811. Les enregistrements correspondants sont fournis dans le DVD d'accompagnement de l'étude, dans le dossier ENREGISTREMENTS DES 16 CHANSONS.

paramètres performanciels que sont les traits vocaux spécifiques, le recours au semi parlé, les moyens expressifs de la voix et de l'accompagnement et les éléments de technique vocale. Privée de ses aspects phonographiques (utilisation du micro, techniques de prises de sons, arrangement et mixage) et insérée dans un contexte d'évaluation où un candidat doit l'interpréter en s'accompagnant lui-même, la chanson ainsi imposée dans les répertoires des épreuves vocales du CAPES est à considérer comme un nouvel objet, façonné par ses conditions d'exécution, et par les compétences vocales et d'accompagnement du candidat⁷⁴⁷ ; il s'agit donc d'évaluer *une interprétation possible*, suggérée par les contraintes stylistiques de la chanson. Par cette double entrée qui associe écriture musicale (émanant du compositeur) et aspects performanciels possibles (émanant du candidat), l'analyse didactique proposée ici met en regard deux niveaux : celui du matériau « abstrait » de la chanson, et celui de son exécution possible. Le croisement de ces deux points de vue donne lieu à un ensemble de *conduites* perceptives et vocales : conduite mélodique (ambitus, intervalles caractéristiques, phrasé mélodique), conduite rythmique (mesure, tempo, débit rythmique, phrasé rythmique), conduite harmonique (nature et enchaînements des accords). Au-delà des contraintes cognitives et techniques qu'elles entraînent, ces différentes conduites mettent en jeu les qualités d'un candidat à faire vivre le chant selon des choix stylistiques pertinents, constituant ainsi un troisième niveau d'analyse, celui de l'interprétation. Dans cette approche, les chansons imposées aux épreuves vocales du CAPES se présentent comme un espace dans lequel convergent plusieurs angles de vue : celui de la partition, de l'exécution et de l'interprétation. Le schéma ci-dessous rend visible la construction de cet ensemble :

⁷⁴⁶ La terminologie est empruntée à Serge Lacasse qui distingue dans l'analyse de chanson en *popular music* les paramètres abstraits, performanciels et phonographiques. Compte tenu du contexte d'interprétation avec instrument polyphonique qui est le nôtre, le troisième élément de cette vision tripartite de l'analyse des chansons n'est pas ici utilisé. Voir LACASSE S., « La musique populaire comme discours phonographique : fondements d'une démarche d'analyse », *Musicologie 2, op. cit.*

⁷⁴⁷ Les textes officiels stipulent l'emploi du piano ou d'un autre instrument polyphonique apporté par le candidat ; pour des raisons de concision d'écriture, nous référerons seulement au piano quand il sera question de l'accompagnement, cette option étant par ailleurs la plus proche des pratiques d'usage en classe et au concours.

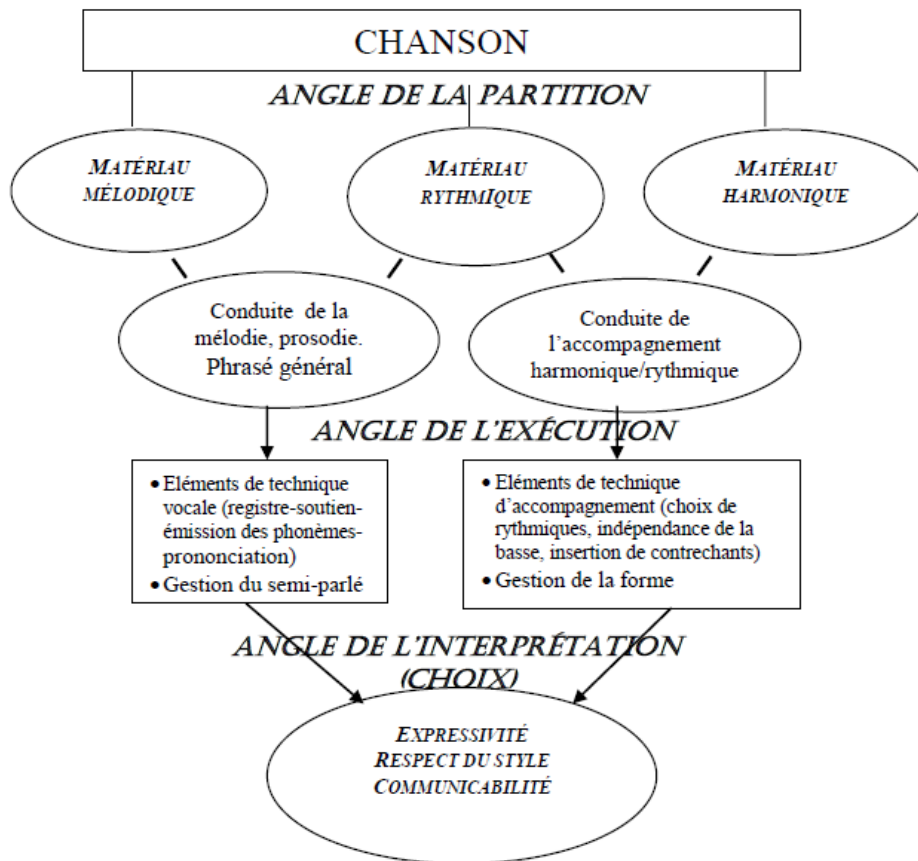


Figure 56 – Organisation des différentes conduites musicales lors de l'interprétation d'une chanson de variété dans le contexte de l'épreuve vocale du CAPES.

7.6.2 Spécificité des conduites musicales

D'une façon générale, le petit échantillon obtenu présente une grande diversité de styles musicaux. La présence de chansons d'interprétation très difficile pour les raisons que nous déclinons dans l'analyse qui suit, bat en brèche l'hypothèse initiale du choix de pièces édulcorées stylistiquement, et même, les chansons les plus difficiles de l'échantillon total émanent des chanteurs les plus représentés : Claude Nougaro, Georges Brassens, Jacques Brel, Jacques Higelin et Juliette. Ainsi, les seize chansons ici rassemblées présentent toutes des spécificités d'ordre rythmique, mélodique, textuel, et, pour certaines d'entre elles, harmoniques. Chacune offre un traitement prosodique original qui, au-delà de sa facture musicale, s'annonce comme le marqueur principal de sa singularité : les implications de ce traitement sur la conduite rythmique, mélodique, et de l'accompagnement sont telles que l'écriture prosodique à laquelle ces conduites ramènent peut être considérée comme le pivot à partir duquel s'articulent les

« paramètres abstraits et performanciels ». Aucun des six éléments d'analyse mentionnés dans le Tableau 37 ci-dessus ne peut être inspecté de façon isolée : leur entrecroisement définit la force d'expression de la chanson tout autant que sa difficulté d'exécution et d'interprétation.

Parmi les seize chansons analysées, celles que nous étudions à présent font l'objet d'une approche particulière. Elles présentent en effet des interactions spécifiques qui nous permettent d'interroger *ce à quoi travaillent* leurs exécution et interprétation avec accompagnement au piano : dès lors qu'elles sont décomposées, ces interactions entre éléments abstraits (relevant de l'écriture) et performanciels (relevant de l'exécution) ouvrent sur les stratégies *possibles* d'ordre technique et cognitif qui permettent au candidat de *réaliser*⁷⁴⁸ le chant qui lui est imposé. En analysant l'agencement des différentes conduites et leurs interactions pendant le chant, nous cherchons à faire émerger les contraintes vocales et aurales que ces interactions imposent au chanteur. L'entrée par les paramètres abstraits, plutôt de seconde importance dans les analyses musicologiques de la chanson de variété, est essentielle dans leur approche didactique en contexte d'épreuve au concours du CAPES. Elle donne à la partition un statut certes inhabituel dans l'analyse de la chanson populaire moderne, mais justifié ici par la nécessité d'analyser la façon dont peut se structurer la pensée à partir de spécificités musicales et vocales propres. Cependant, cette entrée n'exclut pas le rôle de l'enregistrement qui, pour certaines chansons, donnent des éclairages aux paramètres abstraits dont le candidat doit se saisir, afin de ne pas se diriger dans certaines fausses pistes induites par l'écriture notamment en ce qui concerne le *phrasé*⁷⁴⁹, cet élément aussi irréductible à sa notation qu'il est indissociable de la chanson.

7.6.2.1 Tempi, mesure et phrasé : des interactions subtiles

Le tempo, comme premier élément d'identification d'une pièce musicale, est à considérer en fonction de plusieurs autres paramètres : nature de la mesure, débit rythmique imposé par le texte et son phrasé, longueur et segmentation des phrases

⁷⁴⁸ *Réaliser*, au sens de convertir en une chose réelle, comme on réalise une basse chiffrée par exemple.

⁷⁴⁹ C'est-à-dire, selon la définition de Pierre-Paul LACAS, « la manière de ponctuer le discours musical, d'en rendre sensible les oppositions, les enchaînements, d'en marquer les silences, et les accents, manière qui caractérise finalement le style personnel de l'interprète. » LACAS, P. P., « PHRASÉ, *musique* », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 7 décembre 2016 <http://www.universalis.fr/encyclopedie>.

musicales. Par exemple, le tempo de la chanson « Et maintenant⁷⁵⁰ », plutôt rapide ($\text{♩} = 120$) n'est comparativement pas plus difficile à tenir que celui du « Fantôme⁷⁵¹ » pourtant plus proche d'un tempo modéré ($\text{♩} = 100$) : la première offre une répartition des phrases du texte en segments brefs, incisifs, caractéristiques du style vocal de Gilbert Bécaud ; la seconde se déploie en octosyllabes syntaxiquement développés, chargés de références historiques et de clins d'œil littéraires, où chaque mot a son poids. Le rôle du tempo est donc intrinsèquement lié au mode de dire du chanteur.

Si aucune des chansons sélectionnées ne présente un tempo en dessous de $\text{♩} = 90$, huit chansons sur seize sont dans un tempo rapide voire très rapide, dont six présentent des mesures spécifiques : un 3 temps rapide pour « Les Bergers » de Jacques Brel et « La Puce et le pianiste » d'Yves Duteil ; deux pièces en Ternaire jazz : « Trompette d'occasion » de Boris Vian, « Le Piano de mauvaise vie » de Nougaro/Mulligan ; une mesure à 5 temps pour « Rimes » de Nougaro/Romano, une mesure à 6/8 pour « L'Irlandaise » de Nougaro/Lockwood.

Cette dernière est un exemple significatif de la subtilité des interactions entre traitement prosodique et tempo qui rendent la conduite rythmique particulièrement difficile⁷⁵². Le tranquille balancement des premières mesures de l'introduction fait émerger une rythmique traditionnelle dans un tempo très confortable : $\text{♩} = 80$. Cependant, dès l'entrée de la voix, ce tempo à la ♩ . n'est plus perçu avec la même évidence :

The musical score is written in G major (one sharp) and 6/8 time. It features two staves of music. The first staff begins with a box labeled 'A' above the first measure. The lyrics are: "Oc-ci-ta-ne tu'as mis dans mon âme U- ne bal-lade ir-lan- dai- se". The second staff continues with the lyrics: "Fé- mi- ni- ne comme u- ne col- line U- ne mer vert Vé- ro- nè- se". Chord symbols are placed above the notes: Em, Am, C, Bm, Em, Am, C, Bm, Em.

Exemple musical 5 – « L'Irlandaise » (1993), Nougaro/Lockwood. Traitement contreprosodique de A, mes. 1-8.

⁷⁵⁰ « Et Maintenant » (1961), Pierre Delanoë/Gilbert Bécaud, chanté par G. Bécaud.

⁷⁵¹ « Le Fantôme » (1966), Georges Brassens.

⁷⁵² Voir la présentation de la chanson en Annexe 42, p. 808.

L'accent mis sur [o] de « occitane » et sur [dans] de « dans mon âme » rend le phrasé ambigu dès la première phrase de la chanson⁷⁵³. Ce traitement contreprosodique est renforcé par l'accompagnement qui s'appuie sur une rythmique désarticulée : ♩. ♩. | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩. ♩. | ♩ ♩ ♩ ♩ |, cependant que la pulsation à la ♩ est maintenue très audible, presque obsessionnelle. L'oreille doit ainsi prendre appui sur cette petite pulsation pour respecter le traitement prosodique spécifique, sans que ne soit rompu pour autant le balancement inhérent à la chanson. La conduite aisée de l'introduction à la ♩. doit être abandonnée au profit d'une perception à la ♩, dont la rapidité (♩ = 235) peut non seulement constituer un frein à la compréhension du traitement prosodique, mais aussi entrer en concurrence avec l'expression fuyante de la chanson. « L'Irlandaise » est ainsi un exemple où le tempo affiché dissimule une complexité d'ordre rythmique révélée par un traitement prosodique contrarié qui oblige la perception à décomposer la mesure et à considérer la petite pulsation dans sa grande rapidité. L'exécution du chant et son interprétation en deviennent alors peu aisée, tant elles doivent prendre en compte plusieurs lignes de conduites : pulsation à la ♩, déplacement des accents prosodiques et fluidité de la voix. Cette polyrythmie de l'écoute pose le problème de l'accompagnement qui ne peut se résoudre à un accord par mesure à la ♩. au risque d'être en contradiction avec l'originalité rythmique et poétique de la chanson ; la solution qui se présente est le recours à un accompagnement en $\frac{3}{4}$, (sauf dans les fins de phrases qui peuvent revenir au $\frac{6}{8}$) sous une ligne chantée en $\frac{6}{8}$; ce type d'accompagnement nécessite une certaine indépendance du jeu et donc une pratique pianistique éprouvée.

L'évaluation de la difficulté provoquée par la vitesse d'un tempo est en lien avec l'évolution du texte dont les phrases, dans certains cas, peuvent s'allonger d'une strophe à l'autre; l'écriture rythmique ne rend pas compte de ces transformations et c'est à l'oreille d'agencer le nombre parfois instable de syllabes : c'est le cas pour « La Puce et le pianiste⁷⁵⁴ » d'Yves Duteil, qui, sous ses allures de chanson sage, syllabique et

⁷⁵³ Une approche non contrariée de la prosodie aurait mis l'accent sur la dernière syllabe du mot « occitane » et sur « mis » et pourrait proposer le rythme suivant :

$\frac{6}{8}$ ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ |

Oc-ci-tan' t'uas mis dans mon âme

⁷⁵⁴ « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil, présentation en Annexe 42, p. 808.

bien mesurée, nécessite que soit regardé de près cet agencement qui peut piéger une lecture trop rapide :

♩ = 180 (*Début de A*)

D G

Un jour, sur un pia - no,

2. Mais soudain, la lumière apparut
3. Lorsqu'enfin elle y parvint,
4. Dans la douleur et la démangeaison,

Exemple musical 6 – « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil. Aménagement rythmique de la ligne de chant selon la variabilité du nombre de syllabes des mots (début de chaque nouvelle strophe).

♩ = 180 (*Fin de A*)

I A' D

Sur u-ne noire elles'ins tal - la.

Sur la main qui l'avait piétinée.
De plus belle se remet à piquer.

Exemple musical 7 - « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil. Aménagement rythmique de la ligne de chant selon la variabilité du nombre de syllabes des mots (fin de chaque strophe).

Même dans cette chanson de facture musicale et vocale conventionnelle (syllabisme strict, symétrie des phrases, contours mélodiques et progression harmonique relevant d'une écriture tonale occidentale « académique »), des choix de découpage rythmique d'un texte divertissant restent à faire, dans le respect de l'expression savoureuse d'une chanson qui juxtapose avec franchise les registres d'une écriture poétique fraîche et naïve et d'une écriture musicale accomplie et très structurée.

Dans l'ordre des choix de mesure spécifique et de leur influence sur le traitement de la prosodie et du phrasé, la chanson « Rimes⁷⁵⁵ » fait figure d'exemplarité. Si sa structure strophique répétitive (A/A/B/B) favorise la mémorisation de sa ligne mélodique et rythmique, le phrasé général de la chanson, par l'action conjuguée de la mesure, de la vitesse et du traitement prosodique, est soumis à une découpe syllabique du texte qui relève à la fois du contrôle et de la respiration libre. On peut signaler d'emblée que « Rimes » est l'un de ces exemples de chansons où la notation rythmique

⁷⁵⁵ « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano, chantée par Claude Nougaro, présentation en Annexe 42, p. 808.

est presque éloignée de la réalité musicale de l'interprétation. Ecrite en 5/8, la partition fournie au candidat se distingue de l'enregistrement qui s'approche davantage du 5/16, tant la ♪ habite tous les étages de la chanson : l'accompagnement à la guitare dès l'introduction, la ligne mélodique doublée par l'accordéon dans A, les contrechants au violoncelle dans B, et surtout, le traitement de la parole, à travers un syllabisme piégeux qui déplace les accents et se joue des allitérations. Les deux exemples musicaux ci-dessous juxtaposent les deux écritures : l'exemple musical 8 présente le thème A sans son harmonie, écrit en 5/8 et l'exemple musical 9 est le relevé que nous avons réalisé d'après l'enregistrement fourni au candidat :

J'ai-me la vie quand elle rime à quel-que - cho - se

J'aime les é-pines quand elles riment a-vec la ro - se j'ai-me-rai-mêmela mort si j'en sais la

cau - se, Rimes ou pro - se

Exemple musical 8 - « Rimes » (1981), Nougaro/Mulligan. Écriture du thème A en 5/8, mes. 1-8, extrait de la partition fournie au candidat (voir Exemple musical 2 p. 360).

J'ai-me la vie quand elle rime à quel-que - cho - se J'aime les é-pines quand

elles riment a-vec la ro - se - J'ai-me-rai-mêmela mort si j'ensais la cau - se

Exemple musical 9 - « Rimes » (1981), Nougaro/Romano. Réécriture du thème A en 5/16 selon relevé à partir de l'écoute de l'enregistrement fourni au candidat.

L'unité de temps est bien la ♪ qui s'organise selon un découpage 3 ♪ + 2 ♪ (♪. ♪ | ♪. ♪ |), annoncé par la guitare dans l'introduction, à l'intérieur duquel les ♪ s'égrènent en petites rafales, et imposent au texte sa propre organisation rythmique : même si le découpage en 3+2 ♪ est estompé dès l'entrée de la voix, l'uniformité de la prosodie, où

chaque syllabe est égale, lisse le texte, lui donnant un aspect toujours plus fuyant. La subtilité du syllabisme qui naît de cette perméabilité entre texte et organisation rythmique rend la diction périlleuse : le [e] de [j'aime], expression clé de la chanson, est tour à tour prononcé ou éliidé, non seulement dans A mais aussi dans B, pourtant moins équivoque mélodiquement :

B

J'aime les ma-nèges quand ils riment a - vec la nei ge, J'ai-me les nains qui riment a - vec Blan - che Nei - ge

Exemple musical 10 – « Rimes » (1981) Nougaro/Romano. Thème B, influence de la rythmique sur le traitement prosodique : élision ou prononciation des finales en « e », mes. 17-24 (réécriture en 5/16, selon relevé).

Malgré le détaché résultant de ce découpage, les longues phrases musicales qui évoluent par élans donnent au phrasé général une grande souplesse : la délicatesse du balancement mélodique initial sur un demi-ton, rompu par l'enchaînement d'une ligne arpégée ascendante dans A, l'expressivité des intervalles de 9^e qui se constituent dans l'oreille tout en restant dans l'ombre du thème (la neuvième se faisant entendre avant l'arpège de septième, sous forme d'appoggiature), sont autant d'éléments mélodiques qui adoucissent l'articulation rythmique :

elles riment a-vec la ro - se - J'ai-me-rai-même la mort si j'ensais la cau - se

Exemple musical 11 - « Rimes » (1981), Nougaro/Romano. Anticipation de la 9^e dans l'énoncé mélodique de A, mes. 8-10 (réécriture selon relevé).

À chaque finale de l'ascension mélodique, l'arrêt sur la note retardée et sa résolution, reliées entre elles par un *legato* de la voix, donne beaucoup d'ampleur à un mouvement qui pourtant se caractérise par le détaché, le *note à note* et le recommencement. Il se crée ainsi un phrasé à double niveau : l'un, local, dans le pas à pas du déroulé rythmique, l'autre général, dans l'élan des phrases qui aboutissent. Au centre de cette

dualité, le déploiement du texte avec ses subtilités syllabiques. Chaque conduite semble avoir son autonomie, alors qu'elles se réunissent au profit d'un même but d'expressivité. Leur mise en œuvre nécessite qu'elles soient contrôlées indépendamment les unes des autres, sans qu'aucune ne prenne le pas sur l'autre. Ainsi le contrôle de la rythmique détachée du 5/16 ne doit pas freiner l'élan de la voix, les pièges du syllabisme ne doivent pas entraver la conduite mélodique. Si l'accompagnement au clavier gagne à assurer, à l'image de la guitare dans l'enregistrement fourni, le doux balancement *pp* produit par le 3+2 rapide, c'est dans une grande indépendance avec la voix : ses appuis paraissent étrangers au traitement prosodique uniforme, renforçant ainsi l'aspect fragile de l'équilibre sur lequel repose la poétique du texte :

5
 J'aime les é - pines quand elles riment a - vec la ro - se -

9
 J'ai - me - rais même la mort si j'en sais la cau - se, Ri -

14
 ou pro se

Exemple musical 12 - « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano. Proposition d'une réécriture mettant en valeur l'indépendance de la conduite rythmique de l'accompagnement et du traitement prosodique uniforme de la ligne de chant.

C'est donc en termes de distribution des rôles et de l'attention, en termes d'orchestration des conduites, que peut se construire la mise en œuvre de « Rimes ».

7.6.2.2 L'intonation en prise avec de multiples contraintes

La vitesse du tempo est aussi génératrice de difficultés pour la gestion de l'intonation. Huit chansons sur seize sont mélodiquement stables, plutôt conjointes et sans difficulté mélodique : « On éteint » de Zazie, « A Voix basse » de Juliette, « Le Chat botté » de Thomas Fersen, « Ensemble » de J. J. Goldman, « Champagne » de Jacques Higelin, « Couleur café » de Serge Gainsbourg, « Et maintenant » de Delanoë/Bécaud, « Les Bergers » de Jacques Brel. En revanche, pour les huit autres, la conduite mélodique peut parfois être redoutable en situation d'évaluation, et dans la suite d'une préparation en temps limité : c'est le cas par exemple de la chanson de Jacques Higelin « Tombé du ciel » dont la ligne mélodique est marquée par la mobilité, notamment dans la deuxième partie de son thème⁷⁵⁶ :

♩ = 96

A2

tom-bé dans l'o-reill' d'un sourd
qui ve-nait de tom-ber en a-mour la veil-le d'une hô-tess' de l'air fi-dèl' tom-bée
du haut d'la pass'-relle dans les bras d'un ba-ga-giste un peu vo-la-ge
an-cien tueur à ga-ges com-ment peut-on tom-ber plus mal

Exemple musical 13 - « Tombé du ciel » (1989), Jacques Higelin. Fluidité mélodique, mes. 9-13 (partition réécrite par nous).

L'instabilité provoquée par les nombreux mouvements ascendants et descendants, sont alors associés à la fluidité de l'énergie qui se dégage du chant, à l'expression d'une forme de liberté intérieure conquise. En dépit d'un contretemps fortement marqué dans un tempo modéré ♩ = 96 – propre à l'intégration dans le style de Jacques Higelin d'un

⁷⁵⁶ Chantée en ré mineur dans l'enregistrement par J. Higelin, elle est ici transposée en Do mineur, tonalité plus adaptée aux voix des élèves. A2 étant originellement en Fa Majeur, il est écrit ici en Mi♭.

after beat très puissant issu du *Rock* – les modulations du thème par palier – A1 : Do mineur, A2 : MI \flat Majeur, A3 (*Chorus*⁷⁵⁷) : FA \sharp Majeur – donnent beaucoup d'élan à la mélodie qui, au fur et à mesure que se déroule le texte par phrases qui n'en finissent pas, gagne encore en liberté. À mesure du parcours modulant et ascensionnel de la mélodie, l'ambitus s'élargit jusqu'à la 11^e. Si l'agencement mélodique, par ses longues phrases ayant leur aboutissement dans l'aigu de la voix, peut provoquer des défauts de justesse⁷⁵⁸, il ne tolère en revanche aucune faiblesse dans l'énergie vocale qui se propage jusqu'à la saturation : c'est le sens de l'apparition de la voix hélée après le pont modulant ramenant au ton de A1, Do mineur, dernier moment de flottement avant que ne soit lancé un « *Solo !* » triomphant indiquant le retour au thème A (instrumental) :

Exemple musical 14 - « Tombé du ciel » (1989), Jacques Higelin. Pont modulant et appel, mes. 30-33 (partition réécrite par nous).

La conduite de l'intonation est ici imbriquée à l'énergie vocale ; c'est par le déploiement de celle-ci que les modulations successives prennent du sens, et que, au prix d'une justesse parfois approximative des attaques et des tenues, la chanson trouve son point d'aboutissement dans la clameur finale commentée en sifflotant : « L'amour... l'amour, encore et toujours ! ». Aussi, dans le contexte d'une épreuve évaluée, cette chanson fait-elle partie des plus difficiles d'interprétation, autant par ses contours mélodiques que par l'énergie vocale qu'elle demande, sans laquelle elle perdrait une grande partie de son originalité et de sa force d'expression : c'est par cette énergie que le mot clé de la chanson « Tombé » se décline en une longue variation poétique.

Parmi les procédés d'élaboration mélodique, la distribution et la nature de certains intervalles font figure de marqueurs : les intervalles disjoints, les sauts ascendants ou

⁷⁵⁷ A3 est en effet repris deux fois de façon identique ; il est associé au *Chorus* dans la forme spécifique du *Chorus/Bridge* de la chanson présente.

⁷⁵⁸ C'est le cas dans l'enregistrement de la chanson par J. Higelin à de nombreux endroits. Ces défauts de justesse contribuent à l'expression de liberté qui caractérise la pièce.

descendants, les intervalles spécifiques tels que les sixtes et quarts ascendantes, (« L'Irlandaise » de Claude Nougaro/Didier Lockwood, « La Samba » de Bernard Lavilliers) les sixtes majeures ascendantes et descendantes (« Trompette d'occasion » de Boris Vian), mais aussi les chromatismes (« La Puce et le pianiste » d'Yves Duteil, « Rimes » de Claude Nougaro/Aldo Romano) font de chacune de ces chansons un lieu parsemé de (petits) pièges mélodiques. Le procédé de répétition propre à la chanson⁷⁵⁹ permet une familiarisation avec ces contours mélodiques parfois problématiques, à condition toutefois qu'ils aient pu être répétés et mémorisés dans le temps imparti à la préparation de l'épreuve. Dans certains cas, le travail de la conduite mélodique ne peut se passer d'une réécriture de l'harmonie quand celle-ci se trouve enrichie par le jeu d'un habillage stylistique. C'est l'exemple du très jazzy « Piano de mauvaise vie⁷⁶⁰ » chanté par Claude Nougaro, avec ses notes altérées, ses chromatismes, ses intervalles variés et ses modulations rapides, souvent en avance sur l'harmonie, dans la vitesse d'un ternaire jazz (♩ = 116). Le thème A très mobile, dès sa deuxième partie, se charge de nombreuses altérations, jouant des mouvements ascendants et descendants :

A (Seconde partie du thème)

♩ = 116

E-7 A7(b9) | D-9 D9(b7) | E-9

A- vant que l'on t'é-tren-ne dans c'bar en-fu-mé, Vieux pia - no, t'as pas eu d'veine Mais tu sers

F6 F6(b7)

du jazz - men sans t've-xer.

Exemple musical 15 - « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan, Thème A. Mobilité de la ligne mélodique, mes. 14-18 (partition fournie au candidat).

De cette agogique mélodique naît une grande énergie, une forme d'empressement à dire l'attachement de l'interprète à son instrument, le piano. L'emphase se ressent plus encore dans le thème B qui s'enchaîne à A sans aucun moment de pause :

⁷⁵⁹ Sur les seize pièces, dix sont de forme strophique, quatre de forme Couplet/Refrain, deux de forme Chorus/Bridge.

⁷⁶⁰ « Le Piano de mauvaise vie » (1958) Claude Nougaro/Gerry Mulligan, arrangement de Michel Legrand, chanté par Claude Nougaro, Annexe 42, p. 807.

B

Tu flottes comm' le Vais-seau Fan-tôme, T'es po - ète puis-que la nuit est ton roy - aume. Tu es
 pur Prés de toi on r'de - vient tout môm'. Dans l'buf - fet t'as plein d'a - zur, si !

Exemple musical 16 - « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan. Thème B, Mobilité de la ligne mélodique, mes. 28-35 (partition fournie au candidat).

Malgré la répétition par palier descendant de la phrase B, l'enchaînement mélodique, vocalement, relève ici de la prouesse : aucun répit n'est donné ni rythmiquement, par la précipitation que provoque le triolet descendant après chaque ascension mélodique, ni du point de vue de l'intonation, par l'ordre variable des tons et demi-tons imposés par les échelles, ni du point de vue de la physiologie de la voix, par le soutien respiratoire nécessaire aux phrases ascendantes longues dont la dernière doit s'achever *piano*. Face à la gestion des paramètres techniques de la voix qui doit rester fluide, à l'image de l'inspiration féconde procurée par l'instrument protagoniste de la chanson, c'est l'enchaînement des accords qui doit conduire l'oreille, selon les points d'ancrage mélodique et harmonique de chaque ascension. L'exemple musical ci-dessous retrace le parcours harmonique simplifié du thème B (tel que dans l'Exemple musical 16 ci-dessus)⁷⁶¹ auquel on a superposé, sous forme d'accords de tierce, les notes extrêmes de la mélodie; ces accords de tierce forment ainsi, dans le haut de l'échelle mélodique utilisée, une ligne mélodique qui, maintenue en mémoire par le chanteur pendant qu'il chante, forme un repère favorable à la justesse, sans que la voix ne se perde dans la gestion des difficultés proprement vocales de la ligne du chant (échelles ascendantes et longues, selon un ambitus qui s'élargit progressivement, tout en maintenant fluidité et souplesse) : la conscience de cet « encadrement » harmonique peut s'avérer plus efficace pour la gestion de la conduite mélodique qu'une mobilisation de l'attention sur les difficultés locales du chant. L'Exemple musical 17 ci-dessous « matérialise » ce repérage mental possible, en faisant apparaître cette ligne d'écoute intérieure par-dessus le chant, (indiquée « ligne d'écoute intérieure pour le repérage mental ») ; les deux

⁷⁶¹ On a en effet simplifié le cheminement harmonique en faisant apparaître, sur l'Exemple musical 17, seulement les principaux accords qui créent les points d'ancrage de l'architecture harmonique.

plans sonores (ligne d'écoute intérieure et ligne du chant) sont soutenus par l'architecture harmonique simplifiée (présentée dans un encadré). Cependant, ce procédé de planification cesse d'être valide pour les deux dernières mesures du thème : en effet, la ligne de tierces descendante est toujours possible car elle fait partie du substrat harmonique, mais elle n'a plus le rôle d'anticipation des notes d'ancrage mélodique ; pour des raisons de cohérence musicale, nous l'avons maintenue dans l'exemple, en la plaçant non plus au-dessus de la ligne de chant, mais en-dessous : les tierces se poursuivent dans l'harmonie, mais, ne figurant plus dans le chant, elles ne remplissent plus leur fonction de planification mélodique et harmonique :

B *Ligne d'écoute intérieure pour le repérage mental des hauteurs*

Ligne de chant

Tu flottes comme le Vaisseau Fantôme - t'espo-ète puis-que la nuit est

FA♯ SI 9 MI 7

ton roy - aume - tu es pur Prés de toi on r'de - vient tout même Dans l'buf-

LA 9♭ ré m7 SOL 9

fet t'as plein - d'a - zur - si!

Insertion des tierces dans le substrat harmonique

MI 7 - (MI ♭ 7♭) RE7 - SOL7

Exemple musical 17 – « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan. Réécriture du thème B chanté, avec ligne mélodique descendante entendue intérieurement, et simplification du chemin harmonique, mes. 28-35.

En d'autres termes, l'espace d'écoute intérieure, pendant le chant, peut se diviser en trois plans : celui de la ligne mélodique, de l'enchaînement harmonique, et de l'extraction des notes clé des échelles maintenues en mémoire d'une mesure à l'autre. C'est dans l'énergie vocale (soutien respiratoire et souplesse vocale) et dans la sensibilité au contenu sémantique et poétique du texte que peut s'incarner ce traitement cognitif spécifique de la chanson présente.

Parmi les chansons d'influence jazz, « Trompette d'occasion⁷⁶² » paraît intéressante ici à comparer : apparemment plus modeste que « Le Piano de mauvaise vie », elle repose sur une écriture mélodique, rythmique et harmonique plus économes, une facture poétique et une expression plus directement saisissables. Toutefois, cette simplicité peut être mise en cause. C'est à nouveau par l'entrée de l'écriture mélodique que se révèlent plusieurs niveaux de complexité.

La mobilité des lignes mélodiques peut, en fonction de la tessiture des candidats, solliciter différents mécanismes vocaux. Dans neuf chansons sur seize, le recours à un ambitus large – entre une 10^e et une 12^e⁷⁶³, voire une 13^e (« L'Irlandaise ») – nécessite une adaptabilité vocale que la transposition ne peut réduire que partiellement. Dans « Trompette d'occasion », l'ambitus est confortable, mais la ligne mélodique se concentre dans ses extrêmes, ramenant alors le confort à une source de tension⁷⁶⁴ ; très vite le thème A se resserre mélodiquement dans le haut de son échelle :

⁷⁶² « Trompette d'occasion » (1958), Vian, chanté par Henri Salvador, Annexe 42, p. 808.

⁷⁶³ Vocalement, pour des musiciens non spécialistes de chant, un ambitus devient large à partir d'une 10^e ; en dessous, il est considéré comme confortable.

⁷⁶⁴ Catherine Rudent signale l'utilisation des zones de tension de la voix comme une des caractéristiques du timbre de Boris Vian. Même si c'est la version d'Henri Salvador qui est fournie ici au candidat, on peut voir la filiation entre un trait interprétatif et un trait d'écriture mélodique. Voir RUDENT, C., « La voix chantée en *popular music studies* », *Musicologies* (OMF), n° 10, 2013, *art. cit.* p. 48.

♩ = 130

A

SOLFÈGE: SOL, SI, MI, MI, LA, RE, SOL

Lyrics: Di-manche ma-tin, j\'vais à Saint-Ouen L\'mar-ché aux puces ba-ttait dé-jà son plein
Je dé-nich\' un\' trom-pett\' dans un coin, Et sou-dain...

**Exemple musical 18 – « Trompette d'occasion » (1958), Boris Vian / H. Salvador - Thème A.
Concentration de la ligne mélodique dans le haut de l'ambitus, mes. 1-4 (partition fournie au candidat).**

Vocalement, la conduite de cette ligne n'est pas si spontanée qu'elle en a l'air : l'attention du chanteur doit être concentrée sur deux mouvements vocaux opposés, l'un détendu et large sur une sixte descendante majeure puis mineure, l'autre très resserré oscillant entre mouvement descendant et ascendant sur une série de secondes mineures. Le retour à un arpège descendant (la tierce descendante *si-sol#* mes. 3 étant délicate à chanter bien juste dans la suite de l'enchaînement de $\frac{1}{2}$ tons), puis l'intrusion d'une nouvelle sixte mineure ascendante *mi-do*, à la fin du second segment mélodique renchérisse sur la nécessaire souplesse vocale à avoir. Quand bien même on voudrait éviter cette analyse linéaire peu musicale et penser la note *Si* comme note pivot autour de laquelle s'étirent souplement des intervalles larges ou resserrés, la nécessité de fluidité vocale s'ajoute au contrôle de la justesse des délicats intervalles de sixtes majeures et mineures ascendantes et descendantes auxquelles s'entremêlent des séries de secondes mineures. Or, l'accès à une expression fluide, « naturelle » en somme, dans des mouvements mélodiques disjoints, n'est pas corrélé à la mise en valeur de ces mouvements : au contraire, le chanteur ne doit pas faire entendre que l'intervalle est descendant ou ascendant, mais penser la ligne dans un espace qui, lui, est stabilisé ; c'est là un des moyens possibles de maintenir le soutien respiratoire nécessaire à la justesse et à la fluidité. Ce double mouvement de la pensée musicale, l'un attentif à l'écriture des contours de la ligne mélodique, l'autre en contact avec un espace mental où la voix chantée doit être pensée comme stable, sans « baisser » ni « monter », s'appuie sur une double représentation où le visuel de la mélodie et le *senti* de la voix chantée ont leur propre cohérence.

Certes, la répétition propre à la présente forme A/A/B/A est un élément favorable à la mémorisation et au contrôle des enchaînements mélodiques : dans « Trompette d'occasion », A est présenté six fois au total. Toutefois, on notera que cette réitération est aussi celle d'une forme de tension à plusieurs niveaux : au niveau de l'écriture mélodique dans laquelle s'enchevêtrent des mouvements opposés concentrés dans le haut de l'ambitus, au niveau de la technique vocale, mais aussi au niveau harmonique. En effet, l'enchaînement d'accords de Septièmes qui soutient ce mouvement de tension, dont la syncope d'harmonie fait la surenchère (mesure 4), se poursuit jusqu'à l'avant dernière mesure du thème ; si la résolution en SOL n'en est que plus détendue, elle n'est que de courte durée : la série d'onomatopées sur les deux dernières mesures du thème⁷⁶⁵ amène rapidement un retour à la tension de A. Il n'y a donc que peu de répit pour l'attention du chanteur pendant le chant : d'une part parce que la production d'onomatopées efficaces musicalement et du point de vue du sens du texte constitue une contrainte supplémentaire, d'autre part, parce que le retour à la mélodie contournée de A se charge d'un nouveau texte. Quand c'est au tour de B, la conduite mélodique renoue avec un enchevêtrement de secondes mineures et Majeures, à nouveau dans le haut de l'ambitus, mais portées par des accords plus neutres⁷⁶⁶ :

Exemple musical 19 – « Trompette d'occasion » (1958), Boris Vian / H. Salvador. Thème B, Concentration de Secondes mineures et Majeures dans le haut de l'ambitus, mes. 16-24 (partition fournie au candidat).

Sous ses allures « bon enfant », à travers le réalisme d'une description du quotidien colorée d'humour, et selon une grande économie de moyens musicaux, « Trompette d'occasion » repose sur un principe d'opposition entre mouvements

⁷⁶⁵ Ces onomatopées correspondent à un commentaire parlé ou vocalisé, et sont laissées à l'imagination du chanteur. C'est pourquoi elles ne figurent pas sur l'Exemple musical 18.

⁷⁶⁶ On note mesure 20 un accord de Do maintenu (dernière mesure de la ligne) : nous précisons que c'est bien l'accord qui apparaît dans la partition fournie au candidat.

ascendants / descendants, intervalles larges / intervalles resserrés, accords de tension / accords neutres, voix chantée / voix parlée, et nécessite pour le candidat qui chante, dans le temps bref de la chanson, de se focaliser cognitivement et vocalement sur des mouvements asymétriques. Par ces mouvements de disjonction que la chanson généralise aux paramètres abstraits et performanciers, « Trompette d'occasion » est davantage marquée par la tension que par la détente. Ce jeu inégal entre deux états est au service d'un texte qui favorise les contrastes, les « chutes » propres au registre comique, mais aussi assure l'expression de la force du désir de jouer, et du plaisir de la musique. Au-delà de sa simplicité d'écriture, et de son apparente désinvolture, la conduite mélodique demande en termes de technique vocale et de contrôle de l'oreille que soient identifiées ces asymétries qui, en coulisse, se concurrencent.

7.6.2.3 Insertion du bruit, insertion du semi-parlé

Au-delà des aspects rythmiques et mélodiques toujours en lien avec une manière de dire, l'un des traits vocaux le plus problématique dans le contexte éducatif est l'insertion du bruit dans le phrasé vocal d'un interprète. Les analyses de Céline Chabot-Canet font de ce trait vocal un des principaux marqueurs de différenciation entre la vocalité phonographique et le chant savant occidental⁷⁶⁷. Ramené à un fait acoustique et, partant, dépouillé de sa connotation sociologique, le degré d'insertion du bruit dans le chant de chanson est ainsi comparable au degré d'effacement du bruit dans le chant savant ; dans les deux cas, il constitue un paramètre tout aussi essentiel que problématique dans l'interprétation d'un candidat ou d'un enseignant face à sa classe.

Sans entrer dans la finesse de la palette de sons non voisés propres aux interprétations présentes dans l'échantillon sélectionné, non seulement impossibles à restituer par les candidats, mais aussi non pertinentes dans cette approche didactique du chant de chanson, nous signalons ici la présence relativement importante des pièces marquées par l'insertion du bruit : ce sont les procédés de surarticulation, de mise en

⁷⁶⁷Analysées par spectrogrammes, les composantes non voisées d'une interprétation sont considérées comme des « caractéristiques typologiques interprétatives fondamentales ». L'insertion du bruit est considérée par la musicologue comme un des traits principaux de différence entre la chanson et l'art vocal savant ; voir CHABOT-CANET, C., *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950*, op. cit. p. 588.

valeur des sons consonantiques⁷⁶⁸ rencontrés chez Nougaro dans « Le Piano de mauvaise vie », chez Brassens dans « Le Fantôme », ou bien les voix soufflées de Zazie dans « On éteint », de Juliette dans certains passages d'« À voix basse », ou encore les effets de surtension dans la voix de J. Higelin dans « Tombé du ciel », « Champagne », de G. Bécaud dans « Et maintenant », ou au contraire d'hypotension comme chez S. Gainsbourg dans « Couleur café ». L'altération de la justesse que génèrent les différents degrés de tension dans la voix ne pouvant être restituée dans un contexte éducatif, nous posons que l'ensemble de ces traits vocaux spécifiques ne sont pas retenus par les évaluateurs des épreuves, et qu'il appartient au candidat de contourner ces moyens spécifiques d'expression pour donner une autre forme de vie à la chanson qui doit être exécutée et interprétée. Le paradoxe du contexte s'avère ainsi très aigu, compte tenu des attentes en matière de justesse⁷⁶⁹ et de « respect du style ».

L'insertion du semi-parlé, caractéristique de la chanson française et marqueur d'un style vocal a aussi, comme nous l'avons analysé plus haut, ses limites dans le contexte éducatif⁷⁷⁰. Or, huit chansons sur seize y ont ici recours ; quatre l'utilisent indépendamment du chant : « Tombé du ciel » et « Champagne » de J. Higelin, « Trompette d'occasion » chanté par H. Salvador, et « La Samba » de B. Lavilliers dans lesquelles sont insérées des onomatopées ; quatre autres le font fusionner ponctuellement à la mélodicité : « Les Bergers » de J. Brel, « Couleur café » de S. Gainsbourg, « Et maintenant » de G. Bécaud, « À voix basse » de Juliette dont la palette d'expressions, en plus de l'intégration du semi-parlé à la ligne mélodique, s'étend du chuchotement au cri.

L'écart constaté entre le degré de faisabilité du semi-parlé dans le contexte éducatif et la proportion de chansons qui y recourent dans l'échantillon interrogent à nouveau les attentes en matière de vocalité chez un candidat au CAPES. Nous proposons d'analyser le rôle que le semi-parlé remplit dans le rapport texte/musique, dans l'expressivité générale des chansons les plus et les moins marquées par ce trait, et d'interroger les possibilités de son contournement au bénéfice du maintien de la

⁷⁶⁸Ces procédés cependant n'altèrent pas la justesse et sont ainsi moins problématiques que ceux que nous citons ensuite.

⁷⁶⁹Très présente dans les discours, la question de la justesse de la voix est une forte préoccupation, comme analysé en section 6.2.3.1, p. 263.

⁷⁷⁰Rappelons la forme d'incompatibilité au plan de l'expressivité entre semi-parlé et interprétation collective.

puissance expressive, de la *musicalité* de son exécution. Selon notre démarche annoncée au début de ce sous-chapitre, c'est au titre de leur difficulté d'interprétation que sont abordées deux chansons de la sélection : « La Samba » de Bernard Lavilliers, et « Les Bergers » de Jacques Brel, la première pour la part très réduite accordée au semi-parlé, la seconde pour sa présence au contraire développée.

Dans « La Samba⁷⁷¹ », la conduite mélodico-rythmique est claire, même si la rythmique de l'accompagnement peut la déstabiliser : la référence explicite à la danse brésilienne invite à une rythmique syncopée au piano sur laquelle doit se poser sans rupture chaque entrée de la voix :

♩ = 148 [A]

p La musique a rou - lé des tem - pos - e - xo - tiques

5

p La da - me du pre - mier a pi - gé la ryth - mique

Exemple musical 20 - « La Samba » (1976), Bernard Lavilliers. Exemple d'accompagnement rythmique possible au clavier, mes. 1-8 (réécriture).

Au caractère fortement contestataire du texte font écho plusieurs traits stylistiques : d'une part les finales « tombantes » qui parsèment la ligne de chant, et d'autre part l'insertion d'une courte onomatopée dont la forme d'insignifiance est d'autant plus provocante qu'elle orne un mot clé symbolique de l'ordre établi :

Mais la joie authentique
Remontait des bas-fonds
Monsieur le Directeur

⁷⁷¹ Présentation de la chanson en Annexe 42, p. 811.

Prit ses dispositions
 Monsieur le Directeur, *Woup'hein... !*
 Prit ses dispositions

Quand la même onomatopée est reprise dans la strophe suivante lors de l'évocation du symbole de la répression, l'association d'idée entre pouvoir et système coercitif est toute tracée :

Alors les CRS
 D'la répression rythmique
 Qui ne balancent pas *Woup'hein... !*
 Autrement qu'à la trique

La désinvolture de cette courte onomatopée juxtaposée à la violence implicite ou explicite des images exacerbe la force de la répression tout en attisant la pensée engagée qui habite toute la chanson. Son rôle est donc essentiel dans l'expression d'une rébellion contre l'ordre établi et contre la discrimination sociale.

Deux aspects contraignants dans l'interprétation de l'onomatopée par le candidat sont alors à relever. Le premier concerne le moment non transférable de son apparition dans le déroulement de la chanson, imposant au candidat l'interprétation des six strophes, sans qu'aucune coupure ne soit possible, au risque de rendre incohérent le message. Le second repose sur la compétition qui s'exerce entre la rigueur rythmique de l'accompagnement et l'aisance naturelle nécessaire à l'exécution de l'onomatopée : la conduite vocale doit être indépendante de celle de l'accompagnement.

Le deuxième exemple d'utilisation du semi-parlé est quant à lui remarquable par sa fusion avec la mélodicité de la ligne de chant. Il s'agit de la chanson « Les Bergers » de Jacques Brel⁷⁷² dont nous transcrivons ci-dessous les *incipit* de chaque strophe (A1, A2, A3, A4 et A5), afin de mettre en valeur le rôle qu'y tient le semi-parlé, signalé par le recours aux notes en croix dans l'Exemple musical 21 ci-dessous⁷⁷³ :

♩ = 138 [A1]

p Par-fois ils nous ar - rivent a - vec leurs grans cha - peaux et leurs man - teaux de
 laine que sui - vent leurs trou - peaux les ber - gers

⁷⁷² Présentation de la chanson Annexe 42, p. 806.

⁷⁷³ Le semi-parlé est indiqué approximativement, selon des têtes de notes en forme de croix.

A2

p Entreeux l'en est de vieux entre eux l'en est de sages qui ap-pel-lent au puits tous les vieux du vil-lage les ber-gers

A3

f Entreeux l'en est de jeunes entre eux l'en est de beaux qui ap-pel-lent les fil-les à faire le gros dos les ber-gers

diminuendo

A4

f Mais tous ils nous bous-culent qu'on soit filles ou gar-çons, les gar-çons dans leurs rêves, les filles dans leurs fris-sons les ber-gers

A5

A-près ça ils s'en vont a-vec leurs grands cha-peaux et leurs man-teaux de laine que sui-vent leurs trou-peaux les ber-gers

Rall.....

Exemple musical 21 – « Les Bergers » (1964), Jacques Brel. Juxtaposition des cinq modifications mélodiques de la phrase A, insertion du semi-parlé.

D'abord ponctuellement, le semi-parlé s'insère dans les longues phrases qui se déploient par élan, et retient l'attention sur certains mots évoquant d'emblée le caractère imprévisible de la venue des bergers : « *parfois*, ils nous arrivent [...] » ; dès son entrée, la voix dit l'insaisissabilité des personnages, l'essentialité de leur liberté. Le semi-parlé attire aussi l'oreille pour laisser affleurer sur la surface de certains mots qu'il infléchit, d'une part la présence du corps et le lien à la terre, à ce qui pourrait être « vers le bas » : *pipeau, sages, montagnes, dos, troupeaux, bourgs*, d'autre part la présence du merveilleux et le lien à ce qui pourrait être « en haut » : *frayeurs, cœur, jaillir, voyages*,

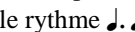
*Noël, d'or*⁷⁷⁴. C'est dans la rencontre de ces deux matières, le terrestre et le merveilleux⁷⁷⁵, que se dessine l'image des « Bergers » dont toute la grandeur peut être entendue dans l'avant-dernière strophe où le semi-parlé fusionne avec la structure mélodico-rythmique sans pour autant s'y soumettre : l'accent tout à coup déplacé sur le deuxième temps ébranle l'équilibre rythmique du $\frac{3}{4}$ avec son premier temps jusque-là inconditionnellement appuyé :



Exemple musical 22 – « Les Bergers » (1966) Jacques Brel. Transcription rythmique approximative du semi-parlé du début de la première phrase de la 4^e strophe.

Là s'exprime la force de ces personnages mythiques qui extirpent les hommes de leur quotidien : la structure mélodico-rythmique reprend ses droits dès qu'elle retrouve l'image réaliste des « garçons et des filles », tout en maintenant, par sa fluidité, le rêve et le souvenir émerveillé⁷⁷⁶. Ainsi, la façon dont le semi-parlé infléchit la métricité du texte est en lien étroit avec l'indépendance, la liberté et le mystère qui auréolent les personnages. Avant d'exister par les mots, les « Bergers » existent par la matière musicale et vocale. C'est par la convergence des différents paramètres de la chanson que le semi-parlé prend du sens et que son pouvoir expressif le hisse au rang de trait stylistique. Fusionnant avec la mélodicité, il participe de la temporalité intrinsèque à la chanson, au-delà du schéma narratif textuel ici développé : au-delà des mots, dans la fluidité mélodique et rythmique toujours identique à elle-même mais aussi toujours renouvelée par l'élan vital qui la nourrit, le semi-parlé renchérit sur l'affect, ce non-dit des mots sur lesquels il s'appuie pourtant, transformant un fait de vie en une longue méditation poétique. C'est bien sûr par l'art d'un Jacques Brel⁷⁷⁷ que la voix entre chant

⁷⁷⁴ Une liste exhaustive de tous les mots dont l'attaque ou la finale (même sur les mots d'une seule syllabe) est infléchi par le semi parlé mériterait, dans un autre contexte d'étude, d'être dressée par une analyse acoustique de l'interprétation de Jacques Brel.

⁷⁷⁵ On peut entendre comme un écho à cette dualité la superposition des accords égrenés à la harpe selon le rythme  à la rythmique à trois temps de l'arrangement.

⁷⁷⁶ On remarquera dans l'enregistrement la façon dont le [r] de [rêves] est sonore, et le jeu d'appoggiature qui fait frissonner la voix sur la deuxième syllabe du mot [frissons].

⁷⁷⁷ Pour ce qui est du style interprétatif de Jacques Brel, nous renvoyons aux travaux de Céline CHABOT-CANET dans sa thèse *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix, op. cit.*

et parole peut ainsi s'incorporer à la musique et faire d'une chanson cette *matière* onirique invitant la méditation⁷⁷⁸.

Face à cette subtilité d'écriture et d'interprétation, quels choix de vocalité peuvent-ils être attendus chez un candidat au CAPES ? Selon quel ajustement à soi le candidat peut-il chanter cette miniature musicale quand la présence de l'interprète y est inflationnelle ? En admettant que, lors de l'épreuve au concours, le recours ponctuel au semi-parlé dans les trois premières strophes de la chanson puisse être estompé par le maintien des hauteurs déterminées, la quatrième strophe, en revanche, peut difficilement faire l'économie de ce trait vocal, tant il apparaît ici comme une variante de l'écriture mélodique qu'il dépasse en force d'expression, et tant son rôle est déterminant dans l'expression poétique. Du point de vue de la technique vocale, l'insertion du semi-parlé ne constitue pas une difficulté en soi, à condition qu'il soit pensé dans la continuité de la ligne mélodique et rythmique, à condition que sa couleur, en termes de hauteur et de timbre, ne jure pas avec la ligne chantée ; le semi-parlé ne consiste pas à intégrer du parlé dans le chant, mais à colorer la voix chantée, à un moment donné de la ligne et de l'intensité poétique, selon les inflexions d'un parlé qui, par ailleurs, ne correspond pas nécessairement à la fréquence fondamentale de la voix parlée du candidat. Ce changement de jeu vocal induit un changement de placement de la voix sans rompre avec la continuité mélodique. Ce procédé se retrouve dans la chanson « À voix basse » de Juliette, comme en témoigne l'exemple musical ci-dessous :

Assez lent

J'ai un bien é - trange pou - voir Mais n'est-ce pas une ma-lé-dic - tion ?

Ce - la a com - men - cé un soir J'a - vais à peine l'âge de rai - son

parlé : J'é - tais plon - gée dans un ro - man de la bi - bli - o - thè - que rose

⁷⁷⁸Construite en creux par l'agencement musical et prosodique, la présence des éléments liés à la Terre et à l'Air renvoie à la rêverie et à l'*imagination de la matière*, telles que les a décrites Gaston Bachelard dans, entre autres, *L'eau et les rêves, Essai sur l'imagination de la matière*, Le Livre de Poche, 1993.

11

Am F#m C# F#m

Quand j'ai vu qu'il y'a-vait des gens A-vec moi dans la cham-bre close.

Exemple musical 23 – « À voix basse » (2008) Juliette. Insertion du semi-parlé dans la conduite mélodique, Couplet 1, mes. 1-14 (partition fournie au candidat).

L'efficacité expressive de ce procédé technique dépend d'une part de la facilité avec laquelle un candidat peut en « jouer », et d'autre part de sa capacité à maintenir, pendant le semi-parlé, le déroulement mélodique et harmonique.

L'aisance vocale que nécessite la conduite du semi-parlé n'est donc pas dissociable de la représentation de la ligne mélodique dans son entièreté, de la perception de celle-ci comme des « éprouvés perceptifs⁷⁷⁹ », alimentés tout autant par le déroulé des images issues du texte, que par la sensibilité de celui qui chante. Dans « Les Bergers », comme dans « A voix basse », chaque phrase est un élan, du temps en mouvement dont le ressenti est favorisé par la conscience d'un aboutissement : le point de stabilité tout à coup trouvé dans la phrase ritournelle « les bergers » vient clore le déroulé du temps de la phrase tout juste déployée. Dans « À voix basse », c'est aux mots qui surgissent dans les fins de phrases et sur lesquels la voix se pose, de remplir ce rôle « d'accroche »⁷⁸⁰. C'est par rapport à ces points d'arrêt que la ligne de chant comme mouvance peut faire sens, par le *ressenti du temps musical* que peut se construire la représentation et dans lequel le chant s'incarne⁷⁸¹.

⁷⁷⁹ Les « éprouvés de perception » constituent un système complexe et efficace de repères, à la fois spatiaux et temporels, mais aussi un ensemble d'informations dynamiques permettant l'identification ou la reconnaissance, hors langage et hors catégorisation abstraite, des expériences fondamentales du corps. Ils tiennent une place centrale dans la théorie des vecteurs dynamiques de M. Imberty. Voir IMBERTY, M., IMBERTY, M., *Les écritures du temps : Sémantique psychologique de la musique*. Vol. 1. Paris, Dunod, 1981.

⁷⁸⁰ Dans l'Exemple musical 23 ci-dessus, ces mots « d'accroche » sont : « malédiction » / « raison » / « rose » / « gens » / « close », mots clé de l'emprise d'une vision hallucinatoire, qui, dans un huis clos intérieur, grandit jusqu'à devenir, à la fin de la chanson, aliénante.

⁷⁸¹ M. Imberty parle ainsi du temps en musique comme une « substance », la continuité est son épaisseur. Voir IMBERTY, M. *La musique creuse le temps, de Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*, L'Harmattan, 2005, p. 159-169, et *De l'écoute à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 11.

7.6.3 *Distributivité des contraintes*

7.6.3.1 Catégorisation et répartition des difficultés

Ainsi mis en miroir avec les conduites perceptives et vocales qu'ils entraînent, dans le souci du respect de leur expressivité, certains aspects de l'écriture musicale et prosodique propres aux chansons sélectionnées posent l'interprétation de la chanson dans le contexte de l'épreuve au concours comme une tâche d'attention partagée. Comme nous avons tenté de le démontrer, la concurrence qui s'exerce entre certaines sous-tâches peut rendre aiguë la difficulté de réalisation d'un chant d'apparence simple pourtant. Dès lors, la difficulté d'exécution et d'interprétation d'une chanson de variété au concours se mesure davantage en termes de distribution des contraintes, variable d'une chanson à l'autre. L'évaluation catégorielle des difficultés de l'échantillon sélectionné est possible, mais sa comptabilité est incertaine : le niveau de difficulté globale d'une chanson ne dépend pas de l'addition des obstacles qui la caractérisent, mais plutôt de leur répartition. Afin de donner une image au plus près du degré de difficulté de chacune des chansons, nous relevons les difficultés propres aux différents domaines que sont,

(1) dans la conduite vocale :

- la technique vocale⁷⁸²,
- la justesse rythmique et mélodique
- le traitement de la prosodie

(2) dans la conduite de l'accompagnement :

- la mobilité harmonique
- la technique d'accompagnement

(3) dans la conduite de l'interprétation :

- la façon *possible* de faire vivre la chanson, compte-tenu des contraintes stylistiques, autrement dit le « style d'exécution ».

Pour désigner ce dernier aspect, nous empruntons à G. Le Vot, ce qu'il décrit comme « la voix vive⁷⁸³ » c'est-à-dire tout ce qui, dans l'exécution du chant par le candidat, relève des paramètres interprétatifs, cette capacité à faire vivre la chanson en dépit du

⁷⁸² Les éléments de technique vocale relevés ici concernent la technique respiratoire, la largeur des tessitures et les changements éventuels de mécanismes, la couleur de la voix, l'insertion du semi-parlé, le *legato*, le détaché, les tenues.

⁷⁸³ LE VOT, G., « La musique rock, entre oral et écrit », dans : *Actes du colloque « Écriture et oralité, voies de la modernité musicale »*, Tours, janvier 2004, p. 3.

contournement inévitable de certaines caractéristiques stylistiques, cette oralité induite par le chant *en situation*.

Quand, dans un même domaine, on relève au moins trois difficultés, on en considère le niveau comme « Très difficile ». Par exemple, dans « Le Piano de mauvaise vie » de Claude Nougaro et Gerry Mulligan, on évalue le domaine « justesse mélodique et rythmique » comme « Très difficile » par la présence de mouvements disjoints, de chromatismes, de modulations rapides dans la ligne mélodique. L'échelle d'évaluation ainsi constituée présente des niveaux de difficulté qui vont de « Très difficile » (+++ : au moins trois difficultés dans un même domaine) à « Non difficile » (- : aucune difficulté relevée), en passant par « Difficile » (++) : entre deux et trois difficultés dans un même domaine) et « Difficile » (+ : entre une et deux difficultés dans un même domaine). Même s'il s'appuie sur une analyse musicale de chacune des chansons, ce procédé d'évaluation manque de précision objective. Toutefois, il nous permet de donner de la visibilité à la répartition des contraintes et ainsi, de pister, par leur niveau de difficulté, les domaines les plus prégnants⁷⁸⁴. Nous faisons l'hypothèse qu'à travers cette prégnance peuvent se lire des attendus.

Le graphique ci-dessous donne un aperçu du degré de difficulté le plus et le moins élevé par domaine dans chacune des chansons de l'échantillon :

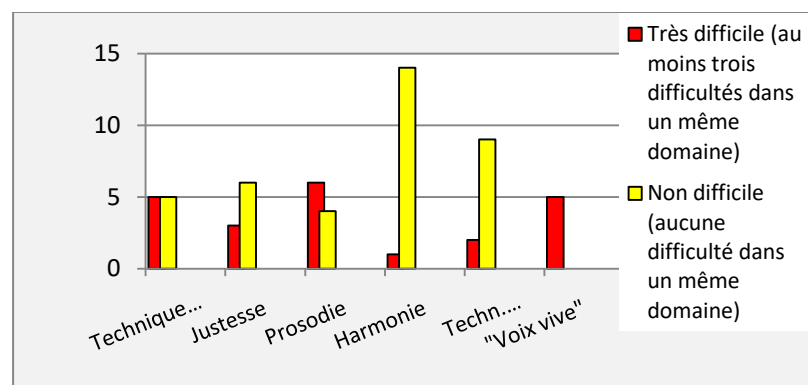


Figure 57 – Répartition des niveaux de difficulté par domaine dans les seize chansons de l'échantillon : entre « Très difficile » et « Non difficile ».

Une première observation concerne une question qui s'est avérée centrale dans l'analyse des discours précédemment réalisée : la technique vocale. On constate ici

⁷⁸⁴ Une analyse de ces difficultés est proposée pour l'intégralité des seize chansons en Annexe 43, p. 812.

qu'elle se rallie aussi souvent à la catégorie « très difficile » que « non difficile ». Ce premier résultat n'est pas sans faire écho au manque de consensus qui règne dans ce domaine. En revanche, aucune des chansons de l'échantillon ne relève de la catégorie « non difficile » dans le domaine de « la voix vive », indiquant par là combien le candidat est attendu sur ce terrain. Des éclairages apparaissent si on juxtapose les domaines relevant des catégories « Difficile » et « Moyennement difficile » :

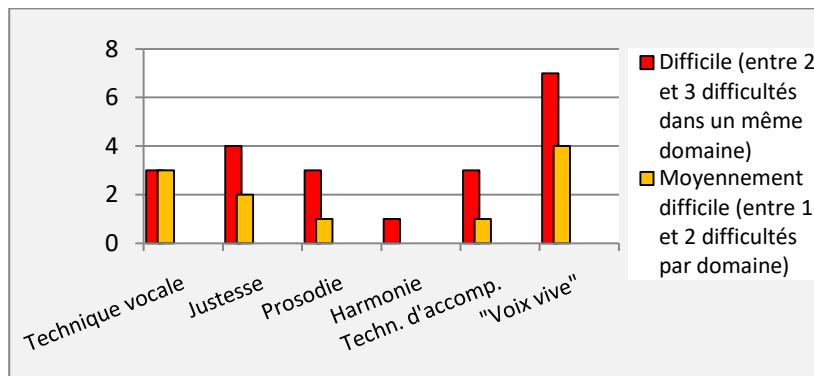


Figure 58 – Répartition des niveaux de difficulté par domaine dans les seize chansons de l'échantillon : entre « Difficile » et « Moyennement difficile ».

La technique vocale présente une distribution à nouveau atypique en référant aux deux catégories dans un nombre égal de chansons. Autrement dit, dans cet échantillon représentatif du répertoire valorisé et, partant, des attendus dans les différents domaines analysés, elle relève de façon uniforme des quatre catégories. Cette uniformité rend compte d'une forme d'indécision dans les attentes, à l'image de celle qu'ont révélée les discours : la technique vocale peut être tout autant fortement convoquée que pas du tout. Si la justesse mélodique et rythmique pouvait paraître de second ordre par le premier graphique, ici, en revanche, elle passe au premier plan par le nombre de chansons dans lesquelles elle s'affiche comme « difficile ». La « voix vive » et le « traitement de la prosodie » maintiennent leur score, confirmant le lien qui les unit et la forte demande dans ces deux domaines, quand la « technique d'accompagnement » se caractérise ici plus souvent par son niveau « difficile » que « moyennement difficile ». C'est un aspect important sur lequel nous revenons dans la suite de l'analyse.

En regroupant l'ensemble des domaines selon leurs niveaux de difficulté, on constate que c'est dans les catégories « Très difficile » et « Difficile » qu'ils sont les plus nombreux : l'ensemble des six domaines relevés est concerné par la catégorie

« Très difficile » alors que la catégorie « Non difficile » n'en rassemble que quatre (Technique vocale, Justesse, Harmonie et Technique d'accompagnement) :

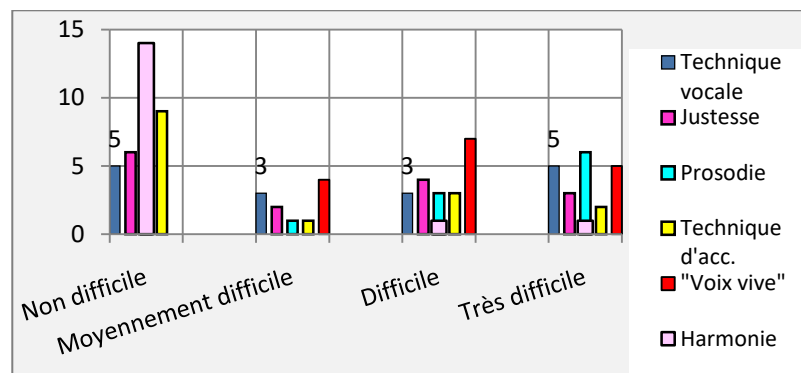


Figure 59 – Répartition des domaines selon leurs niveaux de difficulté dans les seize chansons de l'échantillon : de « Non difficile » à « Très difficile ».

7.6.3.2 Complémentarité des conduites musicales

Le dernier aspect qui n'apparaît pas dans les graphiques ci-dessus mais qui résulte de cette approche catégorielle des niveaux de difficulté des chansons de l'échantillon met en évidence le rôle que joue l'accompagnement au piano dans la réussite de l'interprétation et la gestion des difficultés d'exécution.

En effet, si certaines chansons présentent une grande facilité d'exécution dans le domaine de la conduite vocale, un accompagnement inventif et une interprétation très vivante en seront d'autant plus nécessaires. Trois chansons de la sélection présentent cette distribution : « Couleur café » (1964) de Serge Gainsbourg, « Le Chat botté » (2003) de Thomas Fersen et « La Samba » (1976) de Bernard Lavilliers⁷⁸⁵. On n'y relève en effet aucune difficulté du point de vue de la justesse mélodique, de la mise en place rythmique⁷⁸⁶ ou du traitement prosodique. Pour dépasser cette forme de minimalisme du matériau musical et restituer une partie de l'expressivité tout en respectant quelques éléments stylistiques propres, les qualités d'interprétation liées à la « voix vive » et à l'originalité de l'accompagnement sont largement convoquées. Sans cette présence donnée par la voix et l'intention qui la nourrit (la sensualité dans « Couleur café », le cynisme dans « La Samba », une certaine naïveté dans « Le Chat botté ») ou par l'accompagnement qui transmet des éléments stylistiques inséparables

⁷⁸⁵ La présentation de ces trois chansons figure en Annexe 42 successivement p. 807, 809 et 811.

⁷⁸⁶ Malgré quelques pièges dans ce domaine pour « Couleur café » de S. Gainsbourg, signalés dans la présentation en tableau Annexe 42, p. 807.

du message (la rythmique syncopée emblématique du « populaire » de « La Samba », de l'exotisme de « Couleur café »), la chanson risque de perdre de son sens poétique et musical. Le tableau ci-dessous, extrait de l'Annexe 43, présente la spécificité de cette distribution propre aux trois chansons ci-dessus nommées :

Titres	DIFFICULTES						Rôle de l'accompagnement dans la réussite de l'interprétation et dans la gestion des difficultés de la chanson
	Liées à la conduite vocale			Liées à la conduite de l'accompagnement		Liées à la conduite de l'interprétation	
	Technique vocale	Justesse rythmique et/ou mélodique	Traitement de la prosodie	Mobilité harm.	Technique d'acc.	Voix « vive »	
	I	II	III	IV	V	VI	VII
« Couleur Café »	-	+	-	-	+ Trouver une rythmique dansante	++ Fusion du semi-parlé à la mélodicité	Doit être très léger malgré le seul enchaînement répété de VI
« La Samba »	+ phrasé lié/détaché nombreux mvts disjoints	-	-	-	++ Fluidité et contrôle de la rythmique nécessairement syncopée de l'acc.	+ Texte engagé à s'approprier, insertion du bruit (onomatopée)	Doit être très présent entre chaque segment chanté
« Le Chat Botté »	-	-	-	-	-	++ Varier les intentions en théâtralisant pour donner de la vie	Fait corps avec la ligne chantée dont il constitue l'écho

++ : Difficile (2 à 3 difficultés dans une même catégorie),

+ : Moyennement difficile (1 à 2 difficultés relevées dans une même catégorie)

- : Aucune difficulté relevée

Tableau 38 – Distribution des difficultés et rôle de l'accompagnement dans trois chansons de l'échantillon sélectionné.

Le procédé de répétition, élément facilitateur pour la mémorisation et la maîtrise des éléments musicaux, peut dans certains cas devenir une entrave à l'expressivité de l'exécution quand il dépasse son rôle strictement structurel : dans « Le Chat botté », où le récit mesuré et répétitif évoque le quotidien routinier d'où surgira l'inattendu comme élément perturbateur, c'est à l'inventivité dans l'accompagnement polyphonique ou dans la façon d'interpréter le texte littéraire de faire diversion et de rendre à la chanson tout son piquant et original. De même, la chanson « Ensemble » de Jean-Jacques Goldman est caractéristique de cette difficulté : mélodiquement et harmoniquement peu

développée, pensée pour être chantée en canon, elle est imposée dans des épreuves où le candidat doit chanter seul en s'accompagnant (en 2004 dans l'épreuve de Dossier, en 2011 dans l'épreuve de Leçon). Or, le caractère très répétitif, presque obsessionnel du canon, sa brièveté (une phrase de 8 mesures), les boucles que dessine le schéma mélodique, sont autant d'aspects qui rendent difficile une interprétation expressive :

♩ = 90

Exemple musical 24 – « Ensemble » (2001), Jean-Jacques Goldman (partition fournie au candidat).

Dans ce cas isolé de l'échantillon, c'est à l'inventivité du candidat de prendre le relais des voix absentes du canon en cherchant les éléments qui feront vivre la chanson : ajout d'une introduction libre (par opposition au caractère répétitif du thème), d'une progression de la densité polyphonique, d'un effet d'écho du thème dans l'accompagnement.

Outre sa place capitale dans l'efficacité expressive de la chanson, par sa complémentarité possible avec un matériau mélodique peu développé, ou par l'élément de variété qu'il peut apporter à un texte qui tourne sur lui-même, l'accompagnement au piano peut jouer, dans certains cas, un rôle important dans la maîtrise de difficultés spécifiquement vocales. En effet, c'est dans son interaction avec la voix qu'il peut prendre en charge certains aspects des tâches vocales⁷⁸⁷. La chanson « Champagne » de Jacques Higelin⁷⁸⁸ est caractéristique de cette complémentarité : d'une écriture mélodique et harmonique simples, elle exige une puissance vocale à la hauteur de la

⁷⁸⁷ Ces interactions sont signalées dans la présentation en tableau des seize chansons en Annexe 42, dans la rubrique « Rôle de l'accompagnement dans la prestation »

⁷⁸⁸ Présentation en Annexe 42, p. 809.

dimension surréaliste et macabre de son texte littéraire. Or, dans une exécution sans phonographie, ce déchaînement de forces peut trouver sa source d'une part dans la présence des basses de l'accompagnement jouées en octaves, d'autre part dans la mécanique rythmique irréductible dont la puissance est renforcée par le phrasé détaché des accords martelés de la main droite :

♩ = 110

La nuit pro - met d'ê - tre belle Car voi - ci

4 qu'au fond du ciel ap - pa - raît la lu - ne rousse Sai - si du -

Exemple musical 25 – « Champagne » (1979) Jacques Higelin. Puissance des accords martelés et des basses en octave dans l'accompagnement, phrase a, mes. 8-11 (partition fournie au candidat).

Certes, la maîtrise de l'accompagnement requiert ici un espace attentionnel spécifique qui, lors de l'exécution du chant, peut entrer en concurrence avec le déchiffrement du texte : même en réduisant l'exécution du chant à un seul énoncé de *a* puis *b* et *b'*, celui-ci nécessite une certaine attention par sa coloration déroutante :

(a)
 La nuit promet d'être belle
 Car voici qu'au fond du ciel
 Apparaît la lune rousse
 (a)
 Saisi d'une sainte frousse
 Tout le commun des mortels
 Croit voir le diable à ses trouses
 (b)

Valets volages et vulgaires
 Ouvrez mon sarcophage
 Et vous pages pervers
 Courez au cimetière
 (b')
 Prévenez de ma part
 Mes amis nécrophages
 Que ce soir nous sommes attendus
 Dans les marécages

L'habillage sonore produit par l'accompagnement, non pas dans son intensité mais dans ses caractéristiques liées au rythme, au phrasé et à la présence du registre très grave du piano, est ici primordial dans l'expression démoniaque du texte ; plus que dans la voix, c'est dans la rythmique désarticulée et inaltérable que peut se saisir cette puissance. Dans le cas où, pour des raisons de maîtrise technique, l'accompagnement serait réduit à l'enchaînement des accords répétés sans la dynamique d'attaque qui leur donne leur énergie, sans le commentaire menaçant du mouvement conjoint de la basse doublée en octaves, une grande partie de l'efficacité expressive pourrait être perdue. Que dire de la partie B, entièrement en semi-parlé, sans un accompagnement développé ou tout au moins présent ? Sa puissance expressive ne pourrait plus être reliée qu'à la voix du candidat, à sa maîtrise du semi-parlé pour un texte atypique, difficile à « habiter » en situation de concours.

7.6.4 *Éléments attendus d'une vocalité « nécessaire »*

7.6.4.1 Une vocalité inscrite dans la mélodicité

L'approche didactique des seize chansons sélectionnées permet de faire émerger un certain nombre de régularités qui peuvent s'entendre comme un ensemble de qualités vocales *attendues*. Déjà pressentie par l'émergence des chansons d'après-guerre dans la série de CAPES 2010-2015, et en dépit du caractère phonographique des chansons imposées et de la prégnance de leurs éléments stylistiques liés à la typicité des interprètes de référence, le paramètre caractéristique de l'échantillon réside dans sa mélodicité. Dans sa quasi-totalité, la voix *chantante* y est valorisée par une écriture

mélodique développée⁷⁸⁹, des ambitus larges (dix chansons ont recours à un ambitus supérieur à une 10^e), des phrases amples (huit chansons sur seize développent des phrases de plus d'une mesure à $\frac{4}{4}$ dans un tempo modéré), et mouvantes (dix chansons offrent des contours mélodiques disjoints), marquées par la diversité des phrasés (*legato*, *staccato* de la voix)⁷⁹⁰. Dans la moitié de l'échantillon sont convoqués la puissance de la voix par son niveau d'intensité, les effets de crescendo pouvant toucher l'ensemble d'une phrase ou de la chanson entière. Les qualités techniques associées à ces aspects relèvent d'une pratique vocale contrôlée : technique respiratoire⁷⁹¹, notamment dans les chansons où les phrases longues s'enchaînent rapidement, souplesse vocale⁷⁹² dans les mouvements disjoints et dans le parcours des étendues vocales larges, et parfois, changement de mécanisme laryngé, non pas comme trait stylistique interprétatif, mais comme nécessité de la conduite mélodique. Le recours à des timbres diversifiés, s'il est souhaitable au profit de l'expressivité, n'est cependant pas prioritaire ici ; la principale distinction de couleur réside dans le recours au semi-parlé et à la voix soufflée.

Par son couplage au texte qu'elle met en valeur, la mélodicité touche aussi à la prononciation et au travail de la couleur des phonèmes récurrents dans une strophe, un refrain. Or, dans le contexte d'une exécution sans sonorisation, cet aspect revêt une importance parfois décisive du point de vue de la communicabilité d'un genre où, d'une part, le rapport texte/musique est au cœur de l'expressivité, et d'autre part, où il n'est pas envisageable d'utiliser des techniques de projection de la voix qui soient issues d'une autre esthétique. La façon de faire sonner un texte pour en favoriser l'intelligibilité au service de son expressivité et de sa réception constitue un point privilégié où peut se jouer une technique vocale non pas *attendue*, mais *nécessaire*. La technique vocale, dont le niveau de difficulté, d'après cette analyse, s'est montré élevé tout autant que faible⁷⁹³, ne concerne pas seulement les paramètres musicaux d'une

⁷⁸⁹ « Couleur café » de Serge Gainsbourg est la seule chanson qui présente une ligne de chant peu développée mélodiquement.

⁷⁹⁰ Les détails des traits de technique vocale nécessaire à l'exécution de chaque chanson sont donnés dans la présentation en tableau des 16 chansons, Annexe 42, p. 806.

⁷⁹¹ C'est-à-dire la capacité à contrôler l'expiration et maintenir suffisamment de pression sous-glottique dans toute la durée de la phrase.

⁷⁹² C'est-à-dire la capacité à enchaîner sans rupture d'émission des mouvements mélodiques disjoints ou conjoints.

⁷⁹³ Nous rappelons que le degré de difficulté de la technique vocale a été évalué selon la somme de traits différents qu'elle convoque dans une même chanson.

chanson ; la prononciation des textes, sans s’inspirer du modèle vocal de l’interprète de référence, trop problématique dans certains cas⁷⁹⁴ nécessite un savoir-faire proprement vocal. Sans entrer dans une analyse exhaustive, nous signalons ici les principaux obstacles à l’intelligibilité d’un texte, rencontrés dans l’échantillon : ces obstacles concernent les finales, les enchaînements de certains phonèmes dans une même phrase, la prononciation de [e] habituellement élidée dans le langage parlé.

En ce qui concernent les finales, celles en [r] s’avèrent tout aussi délicates à prononcer qu’importantes à faire entendre :

♩ = 92

La lu - mièr' tout au bout du cou-loir Maman veill' Pa - pa qui ren - tre tard

Paraît qu'ça voit pas qu'on pleur' dans le noir

Exemple musical 26 – « On éteint » (2005), Zazie. Finales tenues en [r], mes. 13-19 (partition fournie au candidat).

Des finales sur des sons spécifique à la langue française qui, quand ils doivent être tenus, peuvent être problématiques : les voyelles nasales en [in], [an], dans « Trompette d’occasion » de Boris Vian (voir Exemple musical 18) ; dans « L’Irlandaise », les voyelles orales en [è] particulièrement difficiles à colorer quand elles durent (voir Exemple musical 5, p. 376), et les semi-consonnes (glissantes) en [ui] qui, dans la partie B de la chanson, sont mises en valeur rythmiquement et mélodiquement :

Que ne fe-rais-j' que ne fe - rais j' pas pour fe - sé - dui-re la pomp' à neige - et la

brosse à re - lui - re

Exemple musical 27 – « L’Irlandaise » (1993), Nougaro/Lockwood. Présence de la glissante [ui] dans les finales, mes. 20-27.

⁷⁹⁴Les paramètres de prononciation faisant partie de la typicité vocale d’un interprète, et toujours constitués dans un contexte de musique phonographique.

On relève des couleurs phonétiques dominantes dans une strophe entière, nécessitant une attention au placement de la voix comme par exemple dans la distinction des nombreuses voyelles orales [é] et [è] de « Couleur Café » de Gainsbourg, des enchaînements de [è] et [an] dans « Le Fantôme » de Brassens.

D'autre part, l'accent peut être mis sur les mots de fins de phrases, sur lesquels le temps semble tout à coup s'allonger, les mots d'ancrage comme aboutissement non seulement de la ligne mélodique mais aussi comme moyen d'attirer l'attention sur le contenu sémantique : procédé presque systématisé dans « Les Bergers » (voir Exemple musical 21 p. 394), dans « A voix basse » de Juliette.

Dans de nombreuses chansons se rencontre la difficulté de prononciation d'un [e] final sur une note d'aboutissement mélodique :

Swing
(♩=116)

A - vant que l'on t'é-tren-ne dans c'bar
Et tes tou-ches d'i-voi-re sont toutes
A - vant que l'Bop te tou-che sa - cré

Exemple musical 28 – « Le Piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro/Mulligan. Prononciation du [e] final sur une note d'aboutissement mélodique dans les trois premiers couplets de la chanson.

La même remarque opère sur la chanson « Tombé du ciel » à de nombreux endroits, où ce trait d'écriture vocale impose de penser à la façon dont peut être prononcé ce [e] final, lui que la langue parlée élide.

La coloration d'une voyelle orale « ouverte » ou « fermée » est parfois d'une grande subtilité dans l'enchaînement des syllabes et d'une grande influence sur l'intelligibilité d'un texte. Dans le « Piano de mauvaise vie », texte truffé de subtilités phonétiques, se présente un tel exemple d'enchaînement à un moment où la référence artistique est prioritaire dans l'expression :

Swing
(♩=116)

Tu flottes comme le Vais - seau Fan - tôme - t'es po - ète
[ɔ] [ɔ] [o] [o] [ɔ]

Exemple musical 29 - Le Piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro/Mulligan. Enchaînement du son [o] selon ses différentes prononciations.

En dehors de l'insertion du semi-parlé⁷⁹⁵, la porosité du parlé avec le chanté n'est donc pas une caractéristique partagée dans cet échantillon : le travail spécifique de la langue qui y est opéré nécessite une écoute attentive, de la part du chanteur, à la façon *possible* de la *produire*. La dimension parlante du « chant de chanson » dans sa transposition didactique relève d'une approche par les paramètres *chantants* de la langue, impliquant nécessairement une connaissance et une expérience « du vocal ». Sous cet éclairage, la notion de technique vocale dans le contexte éducatif réfère non pas à un ou plusieurs styles vocaux spécifiques, mais doit répondre à la nécessité de rendre intelligible un matériau dont l'agencement musical autant que textuel est déjà marqué, en soi, par un *style*, c'est-à-dire, d'après l'approche de M. Imberty, « un ensemble de ruptures et de regroupements » prosodiques et mélodiques, qui donnent aux seize chansons de l'échantillon leur *temporalité* propre⁷⁹⁶.

7.6.4.2 Percevoir la « temporalité » musicale

D'après notre étude, l'analyse et le contrôle rigoureux par le candidat des paramètres rythmiques (tempo, mesure, déroulé rythmique des phrases) est déterminant dans l'efficacité de l'exécution. Sauf dans quelques cas de l'échantillon, le traitement prosodique naît de l'écriture rythmique qui impose ses lois aux mots du texte : débit, accentuation, coupures de mots, élision de phonèmes habituellement prononcés, prononciation de phonèmes habituellement élidés, autant d'éléments qui donnent au dire son enveloppe sonore, son relief, une partie de son originalité, et que le chant du candidat doit faire vivre. La subtilité des chansons de l'échantillon réside non pas dans leurs éléments structuraux indépendamment les uns des autres, mais dans les interactions qui se tissent entre eux, parfois en termes de concurrence, parfois en termes de complémentarité. La capacité du candidat à hiérarchiser les obstacles rencontrés dans les différents ordres mélodiques, rythmiques, voire harmoniques, préside à la conduite de son chant. Comme nous avons essayé de le démontrer par une approche didactique, l'identification des choix rythmiques d'un auteur s'avère déterminante pour l'exécution du chant : dans plusieurs des chansons étudiées, c'est par l'analyse de ces choix et la

⁷⁹⁵ Dont on a vu qu'il était finalement éloigné du parlé et que son efficacité expressive relevait de son adéquation au contour mélodique général d'une phrase.

⁷⁹⁶ Pour M. Imberty, « le style est une forme du temps ». IMBERTY, M., « Continuité et discontinuité », Dans NATTIEZ, J. J., (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 1- Musiques du XX^e siècle*, Actes Sud, 2005, p. 633.

conduite rythmique qu'ils supposent, que d'autres obstacles à la conduite vocale peuvent être levés.

Si dans cette approche, le rythme en tant qu'élément structural paraît prépondérant à la conduite vocale, son acception étymologique donne à la vocalité ici convoquée une dimension psychologique qui lui est favorable. Dérivé de *rhein* « couler », et du grec *rhuthmos*, le mot aurait, d'après Emile Benveniste⁷⁹⁷, le sens de « forme », assumé par ce qui est mouvant, fluide, modifiable⁷⁹⁸. Le *rhuthmos* peut alors s'approcher des formes de temporalité musicale que décrit M. Imberty, ce flot d'évènements sonores que des opérations mentales organisent non seulement selon les éléments structuraux que nous avons analysés, notamment les éléments rythmiques, mais aussi selon des aspects dynamiques – des « vecteurs dynamiques » – : « des indices qui ont trait à l'appréhension d'un temps concret, vécu dans l'immédiateté des successions, des contrastes, des ruptures, [...] des continuités de toute sorte »⁷⁹⁹. L'approche didactique des chansons ici analysées intègre selon nous cette dimension du temps musical comme *expérience vécue* : la relation au merveilleux des « Bergers », l'évocation de la routine dans « Le Chat botté », l'équilibre fragile et éphémère de « Rimes », la puissance incantatoire de « Champagne », la distorsion de la réalité dans « A voix basse », la mécanique bien contrôlée de l'imagination dans « Le Fantôme », le mordant des phrases brèves de « Et maintenant », se saisissent par leur essence *rythmique*, c'est-à-dire la segmentation spécifique de leur flux et la mouvance qui s'en dégage. Qu'il s'agisse du matériau musical ou du matériau textuel, par le choix des mots, l'agencement des phonèmes, le traitement prosodique original, tout dans les chansons étudiées ici participe de cette *respiration* propre qui fait de chaque chanson un *moment* musical spécifique.

Ce que nous avons signalé comme des « éprouvés de perception » pendant le chant nous ramène à ce que M. Imberty nomme « les affects de vitalité⁸⁰⁰ », c'est-à-dire

⁷⁹⁷ BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale, Tome 1*, Paris, Gallimard, 1966, p. 327-335.

⁷⁹⁸ *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*, article RYTHME, p. 1852.

⁷⁹⁹ IMBERTY, M., « Continuité et discontinuité », Dans NATTIEZ, J. J., (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 1- Musiques du XX^e siècle*, Paris, Actes Sud, Cité de la Musique, 2005, p. 639. Dans cet article, M. Imberty fait la synthèse des travaux exposés dans ses deux ouvrages fondateurs, *Les écritures du temps : Sémantique psychologique de la musique*. Vol. 1. Paris, Dunod, 1981, et *La musique creuse le temps, de Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*, L'Harmattan, 2005.

⁸⁰⁰ L'origine du concept revient à Daniel Stern (1985). Voir *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, 1989 (pour la traduction française).

des « caractères liés aux émotions, aux façons d’être, aux diverses façons de ressentir intérieurement les émotions »⁸⁰¹ qui naissent chez l’auditeur de musique. Or, dans le contexte de la production musicale, la voix chantée en tant que *geste* puisant sa source dans le corps se fait l’expression privilégiée de ce « mouvement » en devenir, de cette expérience psychologique du temps musical dont les émotions sont les vecteurs⁸⁰² ; le chant peut être perçu comme l’émanation directe de cette expérience vécue du mouvement. C’est par le cordon qui relie la voix aux émotions et à l’expérience du temps musical que la musicalité se cherche et peut s’exprimer⁸⁰³.

La perception de cette structure temporelle *ressentie*, la « macrostructure⁸⁰⁴ », favorisée par deux caractéristiques de la chanson que sont la petite forme et la répétition, s’avère particulièrement propice à la vocalité convoquée ici : dès lors qu’ils sont conscientisés, l’ensemble des indices structuraux et dynamiques donnent à la voix toutes les raisons d’être expressive et *musicale*. La nécessité d’expressivité, parce qu’elle est en lien avec l’expérience d’un temps musical ressenti, secondarise en quelque sorte les codes d’une référence esthétique. Par delà une typicité stylistique et en dehors de considérations timbrales notamment, le ressenti de la « macrostructure » d’une chanson donne à la voix l’élan vital dont elle a besoin pour se déployer⁸⁰⁵. La voix chantée transmet avec ses moyens propres l’abstrait du temps musical d’une chanson, elle en est en quelque sorte la *matière*. C’est selon nous le sens que prend, dans le contexte spécifique de l’éducation musicale, l’expression relevée dans les discours des Inspecteurs Pédagogiques, d’un idéal de voix « neutre » : un *possible* vocal qui, quelque soit son profil, permette au candidat en situation d’évaluation, ou à l’enseignant dans sa classe, de « chanter avec la voix qu’il a », de « chanter sans être chanteur ».

Le dialogue qui s’installe entre la perception de la macrostructure et la conduite rigoureuse des paramètres rythmiques devient l’axe de conduite de la vocalité, le fil à

⁸⁰¹ IMBERTY, M., « Continuité et discontinuité », *op. cit.* p. 641.

⁸⁰² La phase d’écoute qui sollicite cette perception est rendue possible dans le cadre de l’épreuve par l’enregistrement de la chanson à interpréter fourni au candidat. Toutefois, cette phase d’écoute n’est pas suffisante à l’exécution du chant ; celle-ci nécessite que soient entendus, ressentis intérieurement les indices dynamiques de la temporalité musicale.

⁸⁰³ C’est aussi le sens de l’expression « un musicien...il chante », expression clé de l’un des entretiens menés dans l’enquête (Entretien n° 2)

⁸⁰⁴ C’est-à-dire « un *schéma de structuration du temps* qui unifie les successions de tensions et de détentes [...] *Ibid.* p. 638

⁸⁰⁵ Dans la limite où la voix du chanteur n’est pas pathologique.

partir duquel peuvent s'organiser la mélodicité et l'accompagnement. Il peut être perçu dans ces conditions comme une forme concrète de prise sur le temps, et, si la mélodicité peut être entendue comme la « chair » d'une voix, la rythmique, dans les chansons présentes, en est l'élan vital.

7.6.4.3 La complicité voix/piano

Le rôle de l'accompagnement, non seulement dans la transmission de l'expressivité, mais aussi dans la gestion des difficultés de la conduite vocale, joue un rôle de première importance comme nous avons essayé de le démontrer. Aussi, le piano, dans le chant en classe, est-il attendu comme un élément *constitutif* de la vocalité d'un enseignant. S'il est le plus souvent d'un niveau de difficulté technique rudimentaire (dans 14 chansons sur seize d'après notre analyse), il nécessite une indépendance motrice et cognitive qui s'ajoute aux autres tâches. Comme nous l'avons analysé, sa réduction peut parfois amenuiser l'expressivité du texte, voire la contredire. C'est pourquoi l'attention à lui porter est sans doute plus importante qu'il n'y paraît. Dans les cas où il se réduit à des enchaînements d'accords, il peut être considéré dans le contexte de l'épreuve vocale, comme le reflet, chez un candidat, de sa représentation du schéma tonal, schéma certes rarement développé, mais qui exige une attention spécifique à l'architecture harmonique d'une pièce. Même très simple, le contexte tonal qu'il fournit donne à la voix le décor dont elle a besoin pour que la chanson sonne, aux oreilles de ceux qui la reçoivent, comme un produit fini, un objet façonné offrant une forme d'accomplissement. C'est dans sa complicité avec la voix qu'il fournit les moyens d'une « performance ». Dans le cadre des épreuves vocales du CAPES, les qualités d'accompagnement doivent être beaucoup plus développées que ne veulent bien le dire les discours que nous avons relevés.

Mélodicité, perception des structures temporelles et expérience de l'accompagnement sont ainsi trois éléments de la vocalité qui émergent de l'analyse des chansons sélectionnées. Leur combinaison, qui relève autant de capacités d'écoute et d'analyse que de savoir-faire et de sensibilité au temps abstrait de la musique, conduit en partie à ce que nous avons appelé, en empruntant l'expression à G. Le Vot, « la voix vive », la façon de rendre, sans l'affadir malgré la disparition de certaines de ses caractéristiques, une chanson *vivante* et *communicable*. Transposée dans le milieu de

l'éducation musicale, « la voix vive » se constitue en une compétence à part entière qui synthétise plusieurs capacités : (1) hiérarchiser les différents niveaux de difficulté d'exécution mélodique et rythmique (y compris prosodiques) qui affèrent à la ligne de chant et à l'accompagnement ; (2) extraire rapidement les traits stylistiques pertinents, non pas ceux d'un style vocal marqué par la typicité d'un interprète, mais ceux qui, par leur « forme temporelle », sont les marqueurs d'une poésie propre à la chanson ; (3) ajuster ces traits à ses propres capacités vocales et pianistiques de sorte que la voix trouve le confort d'une expression intelligible et sensible auprès des auditeurs de l'interprétation. L'extraction des traits pertinents d'une chanson repose certes sur des qualités vocales, mais aussi sur un bagage et une expérience musicologique forte, qui sont le chemin d'accès à la clairvoyance nécessaire à la transposition didactique. En faisant appel aux capacités adaptatives du candidat, la vocalité en éducation musicale s'appuie sur une forme de « débrouillardise », un rapport à la musique et à la musicologie à la fois richement nourri et désinhibé.

Dans ces deux points d'ancrage du chant de l'enseignant se nouent des variables que nous relierons dans la suite de l'étude à deux origines différentes : l'une, locale, concerne la formation musicale et musicologique personnelle de l'enseignant, l'autre, plus générale, s'ouvre sur le rapport au chant que nourrit la société dont il fait partie.

7.7 Conclusion

Au début de ce chapitre, nous interrogeons l'adaptabilité du « chant de chanson » à l'éducation musicale en analysant l'écart existant entre d'une part les caractéristiques vocales de la variété francophone telles qu'elles ont été établies par la musicologie, et d'autre part, les objectifs d'une éducation au chant. Nous constatons alors le niveau de contraintes que le « chant de chanson », comme toute autre style issu de la musique populaire ou savante, impose à l'enseignant. Si la puissance du concept de pratiques sociales de référence peut expliquer la valorisation d'un genre vocal familier aux élèves, il nécessite que soient analysées de près les conditions de sa transposition didactique. Or, d'après notre analyse, il semble que persistent dans le champ didactique des angles morts qui laissent peu définis les moyens pour atteindre les objectifs de l'éducation vocale, et n'interrogent pas suffisamment le « comment chanter » de l'enseignant. Selon notre hypothèse, ce manque d'attention au caractère contraignant, du point de vue de

leur transposition didactique, des traits stylistiques de la chanson populaire phonographique, peut s'expliquer par une forme d'emprise du concept de pratiques sociales de référence, par le prisme duquel la chanson de variété, genre vocal massivement diffusé par les médias, est devenue le lieu commun de l'éducation musicale. Face à cette problématique, les répertoires vocaux imposés aux épreuves orales du CAPES se sont présentés comme un exemple possible de la transposition didactique du « chant de chanson » dans sa deuxième phase, à travers laquelle pourraient se lire les attendus en chant. L'approche didactique d'un échantillon sélectionné, en admettant la fiabilité de sa dimension représentative, permet d'apporter un certain nombre de réponses tout en soulevant d'autres questions.

Le premier constat consiste à considérer la chanson populaire phonographique transposée dans le contexte éducatif comme un *nouvel objet musical*, produit par la seule voix non sonorisée du candidat qui s'accompagne au piano : une fois réalisé le contournement des traits vocaux problématiques pour l'éducation de l'oreille, il incombe au candidat (tout comme à l'enseignant) de faire des choix d'ordre stylistique qui, en fonction de ses propres capacités vocales et pianistiques, permettront de maintenir la cohérence et l'expression musicale de son interprétation. La haute teneur artistique de l'échantillon sélectionné s'estime ainsi autant par le matériau musical donné – la qualité des chansons, la subtilité de leur rapport texte/musique et leur force d'expression – que par la façon dont le candidat sait l'ajuster à lui-même, et aux objectifs d'apprentissage qu'il vise. La chanson ainsi revisitée n'est pourtant ni une *reprise*, destinée à remplacer une typicité vocale par une autre, et encore moins un *pastiche*, dont l'objectif est de faire illusion⁸⁰⁶ : la chanson soumise à la transposition didactique est une forme de recréation qui maintient les éléments de permanence liés à un style dont le caractère unique ne cherche pourtant pas à être imité⁸⁰⁷.

Malgré ce processus de désingularisation, la part importante donnée à la façon dont le candidat habite pour mieux la partager « sa » chanson, entraîne avec elle une large marge accordée aux *possibles interprétatifs*, dont la prégnance peut expliquer en partie le manque de consensus, la difficulté à définir ce qui vocalement est attendu. Le style d'exécution d'un chant trouve alors des parallèles avec la notion de « voix vive »,

⁸⁰⁶ Voir à ce sujet IMBERTY, M., *La Musique creuse le temps*, op. cit., p. 61.

⁸⁰⁷ M. Imberty note à propos du caractère d'inimitabilité d'un style, qu'il relève d'un mode de pensée hérité de l'époque romantique. *Ibid.*, p. 60.

terme emprunté à G. Le Vot au sujet de la dimension interprétative de certains courants de la *popular music*, c'est-à-dire ce qui, dans la voix du candidat, fait vivre le chant en en rendant toute la cohérence stylistique. L'intérêt légitimement donné à la « voix vive » de la vocalité, semble toutefois provoquer une forme d'aveuglement sur les moyens de gagner cette posture. En effet, il apparaît que les compétences à sélectionner les éléments stylistiques d'un chant sont le point de départ d'un processus dans lequel le candidat se montre capable d'ajuster ces éléments à sa propre voix, et où l'accompagnement au piano, véritable complice de la voix chantée, a une part capitale dans la réussite de la transposition didactique. Quand bien même les compétences de « voix vive » seraient au principe du style d'exécution, elles sont convoquées à chaque étape du processus de transposition des chansons imposées. La compétence de « voix vive » ne saurait donc être pensée indépendamment des éléments stylistiques d'une chanson.

Si cette étude donne aux compétences d'analyse musicale et stylistique autant d'importance qu'à celles du style d'exécution dans la réussite de la transposition didactique possible d'une chanson de variété, certaines questions demeurent : en premier lieu, celles d'un « minimum vocal » propice à l'accessibilité de cette compétence de « voix vive » ; en second lieu, celles qui font de la chanson de variété le lieu privilégié d'expression de ces qualités d'interprétation, le moyen principal d'y accéder ; et enfin, celles du statut que donne implicitement l'Éducation musicale à la chanson de variété : faut-il voir dans cette domination du genre populaire phonographique l'effet pervers d'une forme de dichotomie entre, d'un côté, le genre vocal familier des élèves, et de l'autre, celui qui lui est étranger ? Ce débat actualise notre hypothèse selon laquelle la tendance à assimiler les pratiques vocales en classe à la forme unique de la chanson, est un choix qui relève autant du format très propice à l'éducation musicale des élèves que de la pression exercée par les choix sociétaux. Ce n'est pas tant le genre en tant que tel, que sa *généralisation* dans les répertoires imposés au CAPES qui peut constituer un symptôme de cette emprise. L'Éducation musicale ne peut-elle résister à cette forme d'uniformisation du goût que génère un système de diffusion massive de musique ? N'a-t-elle pas les moyens, didactiquement parlant, de ne

pas se laisser absorber par cette forme de *culture établie*⁸⁰⁸ que constitue le genre de la chanson de variété ? C'est alors en termes d'autonomie que se pose la question du chant dans le contexte éducatif, et, en creux, celle de l'autonomie de ses choix esthétiques.

La notion de vocalité s'identifie ainsi comme la *conjonction* d'un ensemble d'habiletés en termes (1) d'analyse musicale, (2) de pratiques vocales et pianistiques, (3) de qualités de communication du candidat futur enseignant. En d'autres termes, elle est une somme de savoir-faire et de savoirs, qui supposent une forme de recul, de maturité à la fois par rapport au musical et par rapport à soi. Elle engage une connaissance et une expérience du musical et du vocal tout autant qu'un rapport désinhibé à la voix. C'est dans cette conjonction d'habiletés que le chant comme art présentiel pourrait se constituer. L'image forte des « enseignants qui osent » se retrouve là, mais elle se présente ici comme l'aboutissement d'un processus de travail et non comme un point de départ, ou comme un « déjà-là » de l'individu.

Le répertoire savant, éminemment codé du point de vue du style d'exécution, s'annonce alors comme le terrain de la mise à l'épreuve de cette vocalité *assumée* d'où naît la *présence*. C'est pourquoi, à travers ce répertoire, le dernier chapitre cherche à développer ce qui se joue dans l'épaisseur du chant d'un enseignant, en termes de crédibilité musicale et de présence vocale, en termes de technique vocale et de style d'exécution. L'approche de cette dimension pourra être élargie à d'autres contextes, non circonscrits au cadre évaluatif du concours, et dégagés du discours institutionnel. En effet, si l'approche didactique des répertoires imposés aux épreuves vocales du CAPES ouvre la voie à certains éléments concrets d'un style d'interprétation adapté à la fois aux pièces vocales et au contexte de l'éducation musicale, les conditions spécifiques d'évaluation dans lesquelles sont puisés ici les éléments d'analyse ne permettent pas d'élargir la portée des résultats. C'est en passant par l'écoute et l'analyse des voix chantées d'enseignants prises sur le vif de l'enregistrement que la dernière partie de l'étude cherche à faire évoluer les résultats, en identifiant certains paramètres tangibles de la vocalité d'un enseignant, qui pourront fournir les moyens d'identification des composantes possibles de la vocalité atypique d'un enseignant d'éducation musicale, et mener à l'élaboration de « profils vocaux éducatifs ».

⁸⁰⁸ L'expression est relevée, au sujet des cultures populaires et notamment des pratiques d'alimentation, de Jean-Claude Passeron, voir GRIGNON, C., PASSERON, J. C., *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Seuil/Gallimard, 1989, p. 47.

8 Vers l'élaboration de profils vocaux éducatifs

A partir de l'extraction de traits pertinents en regard à la fois du respect du style du chant interprété, des contraintes éducatives et capacités vocales et pianistiques d'un candidat au concours, la transposition didactique d'une pièce vocale revient à produire un objet musical revisité, adapté à son contexte en maintenant des exigences de musicalité. Dans ce processus de modification, le chant de l'enseignant joue un rôle central tout en n'étant qu'une médiation entre la musique qu'il chante et l'auditoire qui l'écoute. Parmi les ajustements nécessaires à la transposition didactique, certains éléments stylistiques spécifiques, qu'ils soient attachés à un profil interprétatif comme c'est le cas dans la chanson phonographique, où à un courant esthétique plus uniformément normé, sont, pour des raisons de faisabilité et de pertinence éducative, en quelque sorte mis à plat : certains *codes* sont ainsi nécessairement contournés au bénéfice de la formation de l'oreille et de la voix, de l'adaptabilité du chant au contexte scolaire. Ainsi reconsidérée, et dès lors que certaines permanences liées au style peuvent être respectées dans les limites de leur faisabilité, la transposition didactique d'un chant mise sur son expressivité intrinsèque et son rôle éducatif. Tandis que, comme notre étude l'a fait émerger, la transposition didactique de la chanson populaire phonographique s'appuie sur l'expérience du musical et du vocal d'un candidat, plutôt que sur des capacités strictement vocales s'approchant d'un « minimum ». Nous souhaitons vérifier si, dans le contexte d'autres répertoires et notamment le répertoire savant, cette analyse maintient sa pertinence. C'est donc en regard de ces qualités musicales et vocales qu'une analyse est maintenant proposée, nous permettant ainsi de donner une visibilité aux éléments constitutifs possibles de la vocalité nécessaire à la transposition didactique des pièces du répertoire savant occidental imposées dans les

épreuves orales des concours : c'est dans l'analyse musicale et l'approche didactique qui s'y joint que les conditions d'une technique vocale non experte et d'un style d'exécution adapté au contexte et à la voix du candidat pourront être éclairées.

8.1 Crédibilité musicale et présence

La transposition didactique du chant savant occidental fait-elle appel aux mêmes qualités musicales et vocales que celles que nous avons relevées dans la chanson française de variété ? Le contournement de certains de ses codes est-il « tenable » au point de maintenir la cohérence esthétique indispensable à la transposition didactique ? Y-a-t-il des raisons d'ordre didactique qui justifieraient sa place marginale dans les répertoires imposés du CAPES ? Dans la section qui suit, nous cherchons à approcher, comme nous l'avons fait pour la chanson populaire phonographique, la façon possible d'interpréter un chant savant sans avoir recours à la spécificité de ses principales caractéristiques stylistiques, étant admis que, pour des raisons éducatives qui cherchent à développer l'oreille et la voix sans pour autant enseigner une manière de chanter stylistiquement normée, la transposition didactique modifie sans la trahir la pièce vocale à chanter. À quelles ressources un candidat peut-il puiser pour faire de son interprétation un moment musical fidèle au contexte esthétique de son chant, sans passer par les conventions vocales qui lui sont attachées ?

8.1.1 *Une expérience musicologique large*

8.1.1.1 Les pièces vocales savantes dans le concours du CAPES

L'un des premiers constats concernant la répartition des catégories de répertoires dans les épreuves orales du CAPES réside dans la rupture qui s'opère dans ce domaine en 2001, rupture consécutive aux changements de maquette et de programmes d'éducation musicale⁸⁰⁹ ; après sa chute verticale en 2001 jusqu'en 2010, la proportion de pièces vocales savantes augmente légèrement entre 2011 et 2015, passant de 14% à 22% des sujets imposés aux épreuves vocales⁸¹⁰.

⁸⁰⁹ Cet aspect de l'évolution de l'éducation musicale a été abordé au Chapitre 2.

⁸¹⁰ Voir Figure 46 et suivantes, p. 305.

Le tableau ci-dessous présente la liste des chants savants occidentaux donnés par les Rapports de Jurys comme exemples de sujets imposés dans les épreuves orales des sessions de 2001 à 2015. Comme nous l'avons signalé plus haut, l'épreuve de Direction de chœur ne présente des exemples de sujets que dans le Rapport de 2001 ; or, parmi les dix sujets de musique vocale savante relevés entre 2001 et 2010, sept appartiennent à ce seul Rapport de 2001 et concernent l'épreuve de Direction. Il n'a alors pas paru pertinent de faire apparaître ici les sujets concernant cette épreuve, qui, de plus disparaît en tant qu'épreuve indépendante à partir de 2011. On obtient ainsi le relevé suivant :

REPERTOIRES SAVANTS – EPREUVES ORALES DU CAPES (<i>Hors Direction de chœur</i>)	
2001-2010	2011-2015
<ul style="list-style-type: none"> • BERNSTEIN, L., « America », <i>West Side Story</i>, livret d'Arthur Laurents, 1957. • BRAHMS, J., « Liebe Schwalbe », <i>Zigeunerlieder</i>, textes populaires hongrois adaptés par Hugo Conrat, op. 112, n° 6, 1887. (<i>Dossier 2005</i>) • MOZART, W. A., « O, du, eselhafter Martin », <i>Le Nozze di Figaro</i>, livret de Lorenzo da Ponte KV 560, 1786. (version française, <i>Dossier 2006</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • BERLIOZ, H., « Villanelle », <i>Les Nuits d'été</i>, poèmes de Théophile Gautier op. 7, 1838. • FAURÉ, G., « Les Berceaux », poème de Sully Prudhomme, op. 23, n°1, 1879 • LALO, É., « Vainement, ma bien-aimée », <i>Le Roi d'Ys</i> livret d'Edouard Blau 1875-78. • LASSUS, R., « Comment vouloir qu'une personne chante », texte attribué à Ronsard. • LULLY, J. B., « Au temps heureux », <i>Armide</i>, Acte II Sc. 4, livret de P. Quinault, 1686. • MEHUL, N. E., « Le Chant du départ », texte de M. J. Chénier, 1794. • POULENC, F., « La Reine de cœur », <i>La courte paille</i>, n° 1, poèmes de M. Carême, 1960. • POULENC, F., « Le Chien perdu », <i>Petites voix</i>, n° 2, poèmes de M. Leyy, 1936. • POULENC, F., « Les Anges musiciens », <i>La courte Paille</i>, n° 5, poèmes de M. Carême, 1960. • POULENC, F., <i>Toréador</i>, poème de J. Cocteau, 1918. • RAVEL, M., « Chanson romanesque », <i>Don Quichotte à Dulcinée</i>, n°1, poèmes de P. Morand, 1932. • TIERSOT, J., « Mignonne, allons voir si la rose », d'après une composition anonyme (ca 1576), poème de Pierre de Ronsard, 1904. • WEILL K., « Youkali », texte de Roger Fernay, 1935. • WEILL, K., « Le grand Lustucru », <i>Marie Galante</i>, pièce de Jacques Deval, 1934. • « Nous ne sommes pas ce que l'on pense », Germaine Tillion, Christophe Maudot, opérette-revue <i>Le Verfügbar aux enfers</i>, n° 12, d'après « Je ne suis pas ce que l'on pense » tiré de <i>Trois Valses</i> d'Oscar Straus , 1943, 2007.

Tableau 39 – Relevé des 18 pièces vocales savantes imposées dans les sujets des épreuves orales du CAPES (sauf Direction de chœur), données à titre d'exemples dans les Rapports de Jurys, de 2001 à 2015.

Le contexte éducatif des épreuves vocales au concours nous permet de considérer les répertoires qui y sont imposés comme des exemples *a priori* propices à la transposition didactique. Le choix des œuvres en est la première étape, la réalisation par un candidat en constitue la seconde. Bien que l'échantillon soit restreint (dix huit pièces vocales au total), les sélections méritent une certaine attention. En cherchant des régularités possibles dans ce domaine, on relève que, au-delà des spécificités musicales liées aux compositeurs présents, les choix semblent tendre vers des œuvres relevant d'une écriture savante marquée par des références à des aspects de musique « populaire⁸¹¹ » : c'est le cas de Kurt Weil et ses emprunts à la chanson de cabaret, de Julien Tiersot dont l'attachement à la chanson traditionnelle française et étrangère caractérise l'écriture, de Nicolas Méhul qui signe ici un chant révolutionnaire, ainsi que de Germaine Tillion, qui, pour son *Verfügbar aux enfers*, s'inspire du genre hybride de l'opérette, notamment des *Trois Valses* d'Oscar Straus⁸¹². La figure ci-dessous rend visible cette inclination :

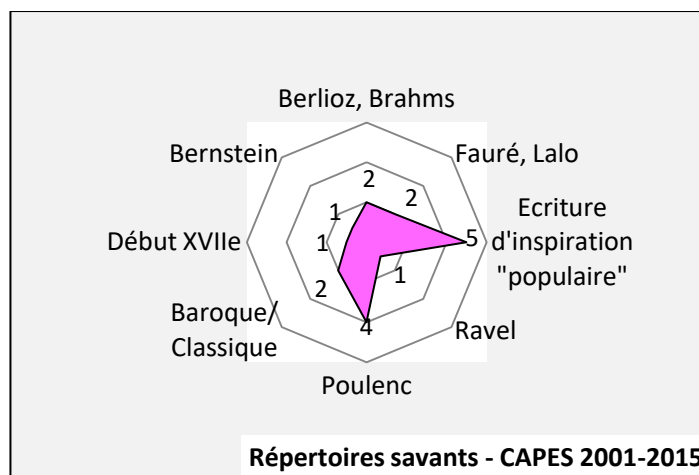


Figure 60 – Répartition en nombre d'occurrences des chants savants selon leurs compositeurs ou le type d'écriture auquel ils réfèrent, dans les répertoires imposés aux épreuves orales du CAPES (sauf Direction de chœur) de 2001 à 2015 (18 sujets).

Sans donner à cet échantillon un rôle de représentativité significative du fait de son petit nombre de pièces, on peut relever que l'intérêt apparemment marqué pour Francis

⁸¹¹ Nous utilisons des guillemets pour cet adjectif qui recouvre de nombreuses représentations et dont nous avons analysé la complexité dans la section 7.3.3

⁸¹² STRAUS, Oscar, *Les trois valses*, livret de Paul Knepler et Armin L. Robinson, 1935.

Poulenc ne manque pas de renchérir sur cet aspect, lui qui, d'après Dominique Arbey, qualifiait sa propre musique de « savante populaire »⁸¹³.

La difficulté de l'intonation n'est pas le marqueur principal de l'ensemble des dix huit chants ; si certains d'entre eux font exception, notamment ceux de Francis Poulenc, on peut gager qu'ils bénéficient de leur statut de « standard » dans le répertoire vocal occidental savant, et qu'ils font partie du bagage d'un étudiant en musicologie. La connaissance musicologique est donc une première composante de la vocalité nécessaire : il est en effet peu concevable, dans le contexte d'une épreuve limitée en temps, de surcroît marquée par la multiplicité des objets à traiter⁸¹⁴, de « découvrir » l'écriture musicale des « Anges musiciens », de Francis Poulenc⁸¹⁵, ou de « Villanelle » d'Hector Berlioz⁸¹⁶.

La contrepartie de cette relative facilité mélodique dans certains chants se trouve dans la subtilité des écritures rythmiques et harmoniques qui se cristallisent dans l'habillage procuré par l'accompagnement : tous les chants présents sont très marqués stylistiquement, et quand ils affichent une couleur « locale » ou « exotique », celle-ci est intégrée dans des procédés d'esthétisation propres à chaque compositeur, donnant à l'enveloppe harmonique et rythmique un rôle central dans l'expressivité des chants. La conjonction des différents éléments structuraux est à l'œuvre dans chacun d'eux, et, si certains s'inscrivent dans un courant large d'écriture musicale, d'autres réfèrent à une forme de typicité stylistique propre à leur compositeur. Si le lien avec des éléments musicaux d'inspiration plutôt « populaire » est un indice des préférences, chaque compositeur a sa propre manière d'y référer. La composante « populaire » constitue alors un élément supplémentaire de complexité.

⁸¹³ Voir ARBEY, D., *Francis Poulenc et la musique populaire*, thèse de doctorat en Musicologie dirigée par D. Pistone, Université de Paris Sorbonne, 2011.

⁸¹⁴ En effet, nous rappelons que chanter en s'accompagnant n'est qu'une facette de chacune des deux épreuves orales du CAPES.

⁸¹⁵ POULENC, Francis, « Les Anges musiciens », *La courte Paille*, n° 5, poèmes de Maurice Carême (1960).

⁸¹⁶ BERLIOZ, Hector, « Villanelle », *Les Nuits d'été*, poèmes de Théophile Gautier, op. 7, (1838).

8.1.1.2 Extraire des traits stylistiques pertinents

Dans le recours à certains éléments de musique « populaire », les exemples que sont « Chanson romanesque⁸¹⁷ » de Maurice Ravel et *Toréador*⁸¹⁸ de Francis Poulenc sont éclairants : l'un et l'autre de ces deux chants renvoient à une certaine représentation de la musique espagnole⁸¹⁹, la première dans un contexte d'hommage, la seconde, sous-titrée « chanson hispano-italienne », sur le mode humoristique. Quand bien même les effets recherchés sont dans les deux cas très éloignés l'un de l'autre, la façon dont l'écriture musicale, aux plans mélodiques, harmoniques et rythmiques, est structurée par une forme d'hispanité, est ici un élément décisif de la transposition didactique : la prise en compte de cet élément est capitale dans le processus de transformation d'une pièce qui, pensée pour un chanteur et un pianiste « professionnels », doit être chantée par un candidat (ou un enseignant) qui chante en s'accompagnant⁸²⁰. Dans ces nouvelles modalités, dont sont exclues *a priori* expertise vocale et pianistique, l'analyse clairvoyante de l'hispanité et la façon dont elle est intégrée dans l'écriture du compositeur constitue selon nous un aspect dont l'appropriation par le candidat conditionne *le sens* de l'interprétation. En tant que décor et habillage de la voix chantée, l'accompagnement tient un rôle central dans la réussite de la transposition didactique : d'une part, il constitue le lieu où se joue la pertinence des choix d'éléments stylistiques opérés par le candidat ; d'autre part, il doit être pensé de sorte à ne pas concurrencer l'attention portée à la conduite du chant. Sous cet angle, l'exemple de *Toréador* nous paraît intéressant à développer⁸²¹.

Outre son titre, la référence à la musique espagnole s'illustre d'abord par le traitement rythmique : dans *Toréador*, une écriture en 3/8 rapide, plus ou moins

⁸¹⁷ RAVEL, Maurice, « Chanson romanesque », *Don Quichotte à Dulcinée*, n°1, poèmes de Paul Morand 1932.

⁸¹⁸ POULENC, Francis, *Toréador*, poème de Jean Cocteau, 1918, 1932.

⁸¹⁹ Médiatisée principalement par Isaac Albéniz et par « le goût espagnol de l'école française au tournant du XXe siècle, d'Emmanuel Chabrier (l'un des pères spirituels de Ravel) à Claude Debussy. » LE COLLETER, « *Je lui dépêcherais Pança*. *Don Quichotte* dans la mélodie française : quelques réflexions sur une adaptation, (Ravel/Morand/Cervantès) » dans Poulin, I. Partensky, V. et de Dampierre, E. (dir.), *Traduction et partages : que pensons-nous devoir transmettre ?* Actes du XXXVIIe Congrès de la SFLGC, 2014, p. 204.

⁸²⁰ Nous ajoutons que la situation qui consiste à s'accompagner en chantant présente une forme d'incompatibilité avec la posture physique propice au chant lyrique. Même si le répertoire ici mentionné relève de la mélodie davantage que du lyrique, cette considération est à prendre en compte dans la transposition didactique d'un chant relevant du répertoire savant occidental.

⁸²¹ Les pièces vocales savantes ne figurent pas dans le DVD d'accompagnement. Signalons que la version fournie au candidat pour *Toréador* est chantée par Félicy Lott.

obscurément associée à quelque danse espagnole⁸²² provoque un mouvement de bascule dont l'ossature repose sur la cellule $\text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \mid$ clairement marquée par le piano dans son introduction :



Exemple musical 30 – *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Introduction, mes. 1-8 (partition fournie au candidat).

Dès l'apparition de la voix, cette cellule se modifie discrètement dans l'accompagnement où l'on peut déceler la prégnance du rythme : $\text{♪} \text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \mid$

La référence à l'Espagne s'annonce ainsi dès les premières mesures comme l'expression de clichés avec lesquels le compositeur s'amuse ; la rythmique dansante de l'introduction se déséquilibre, et confère à son élan initial un aspect presque bancal :



Exemple musical 31 - *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Modification de la cellule rythmique d'accompagnement, mes. 9-15 (partition fournie au candidat).

La modification du rythme se poursuit lorsque, dans l'énoncé de la phrase *b*, la cellule se désagrège davantage par la réitération du rythme déhanché de $\text{♪} \text{♪} \mid$ donnant une nouvelle cellule : $\text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \mid \text{♪} \text{♪} \text{♪} \mid$

⁸²² Voir à ce sujet DEFRANCE, Y., « Exotisme et esthétique musicale en France », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 7/1994, p. 7-8. ethnomusicologie.revues.org/1409

Sur ton corps per - son - ne ne rè - gne Dans le

8
grand pa - lais - où tu dors

Exemple musical 32 - *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Nouvelle modification de la cellule rythmique d'accompagnement, phrase b, mes. 28-39 (partition fournie au candidat).

C'est là un aspect de la subtilité connotative de l'écriture rythmique par laquelle s'insère la touche d'humour dont le texte est complice ; l'hispanité de *Toréador* relève alors davantage de l'espagnolade :

*« Pépita, reine de Venise, quand tu vas sous ton mirador
Tous les gondoliers se disent : Prends garde, Toréador ! »*

Le mélange des genres est ici utilisé comme élément burlesque, se jouant des lieux communs : dans cette structure rythmique déséquilibrée, l'aller-retour entre des clichés terminologiques étrangers l'un à l'autre brouille les repères, provoquant dans l'esprit une oscillation des images qui, en soi, est comique ; c'est de ces pensées figées dont Poulenc et Cocteau se moquent alors.

En contexte éducatif, la gageure consiste à pouvoir exprimer l'originalité de la pièce sans recourir à la totalité des traits stylistiques qui la constituent : parmi ces traits, l'évolution de la rythmique peut constituer un compromis acceptable : la cellule initiale et ses transformations progressives à l'origine du déséquilibre sont transférables dans un accompagnement au piano nécessairement limité techniquement, mais qui respecte

l'expression bancale, sans concurrencer trop violemment l'attention qui doit être portée à la conduite vocale :

Exemple musical 33 - *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Réécriture possible de l'accompagnement, mes. 9-16.

Dans cette réécriture possible, l'élément « exotique » et dansant a certes perdu de son élégance et de sa vivacité, mais le côté bancale qui donne son ton à la pièce n'est pas aplati. Extraire de l'écriture pianistique cet élément rythmique et ses modifications serait un moyen possible de contourner des difficultés proprement techniques réservées à un pianiste accompagnateur, sans renoncer à la malice qui égaille le discours musical et qui, par moment, fait office d'un véritable double langage : quand apparaissent certaines images, – celle de la « *vieille duègne* », du « *toréador* » – la cellule se transforme en un rythme de barcarolle tout aussi moqueur, tandis que la basse suit une chute de quintes descendantes⁸²³ :

Exemple musical 34 – *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932, mes. 40-47 (partition fournie au candidat).

⁸²³ A ce mouvement de barcarolle correspond un enchaînement de Septièmes de Dominante et Septièmes d'Espèce qui donne au passage son goût tout à coup sucré et d'autant plus moqueur. Mélodiquement, le passage est le plus délicat de la pièce. Harmoniquement, il repose sur un cycle de quintes que le candidat doit avoir repéré.

Le rôle de l'écriture rythmique dans l'expression du burlesque propre à cette parodie des lieux communs est une subtilité d'écriture partageable en éducation musicale ; le mouvement de « cloche-pied » de l'introduction, sa transformation en une formule plus ou moins boiteuse jusqu'à son explosion, dans le refrain, en une multitude de ♪♪♪ piquées qui envahissent tous les plans de l'écriture, fait naître un mouvement d'ensemble dans lequel l'effet comique recherché trouve sa source. C'est donc à nouveau la structure *temporelle* de la pièce qui, par ses liens avec les émotions, ici dans le registre du plaisir moqueur, peut constituer un point d'ancrage de la transposition didactique.

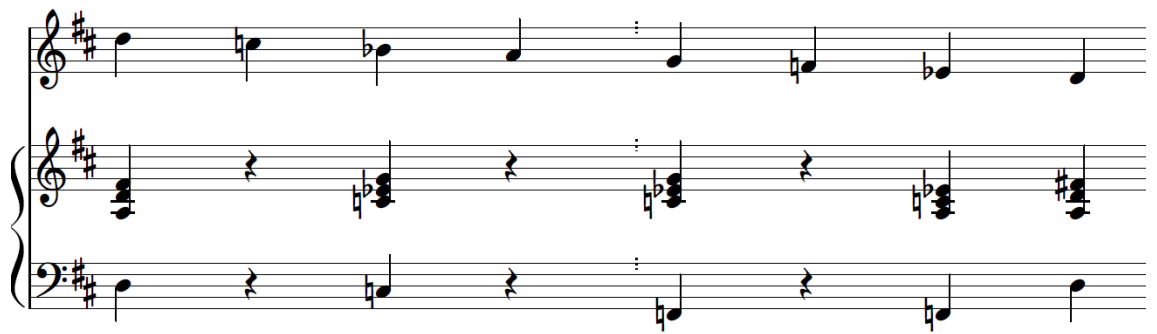
8.1.1.3 Synthétiser l'architecture harmonique

La référence à l'Espagne se dit aussi dans la couleur mélodique et harmonique : dans *Toréador*, la couleur espagnole s'affiche mélodiquement par l'usage du mode de *Mi* sur *Ré* tandis que l'harmonie qui les soutient l'enrobe subtilement par trois accords principaux : un accord de Tonique (*Ré-Fa#La*), de Sous-tonique avec Septième mineure (*Do♭-Mi♭-Sol-Si♭*), et un III^e degré abaissé avec 9^e Majeure (*Fa♭-La-Do♭-Mi♭-Sol*)⁸²⁴ pour revenir à un accord de RÉ:

Exemple musical 35 - *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Mode de *Mi* sur *Ré* avec accord de Tonique (mes. 34), Sous-tonique avec 7^e mineure, (mes. 35) et III^e degré abaissé (mes. 36), partition fournie au candidat.

Si l'on extrait de ce passage les seuls accords avec la ligne mélodique en faisant abstraction de l'agencement rythmique, on peut entendre la réduction suivante :

⁸²⁴ La Neuvième *Sol* est de passage et enrichit considérablement la couleur. Le *Ré* en octave main droite de l'avant-dernière mesure de l'exemple 36 fonctionne comme une appoggiature du *Do* qui apparaît sur la 3^e croche, et fait écho au *Ré* initial de la voix.



Exemple musical 36 – *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Extraction des accords et de la ligne mélodique sans leur agencement rythmique.

Lors d'une interprétation en contexte éducatif, l'introduction, dans les accords de l'accompagnement, des notes clé du mode ici utilisé est un moyen de structurer la justesse, de renforcer les moyens de son contrôle, de donner à la voix le *décor* qui lui est propice, et ainsi de mettre en valeur, vocalement et harmoniquement, certains passages caractéristiques dans lesquels le mode est clairement énoncé. L'usage d'une échelle qui s'apparenterait au « mineur andalou » selon Yves Defrance⁸²⁵, fait alors double emploi : au-delà de son utilisation comme cliché musical, le recours au mode est un prétexte au travail de l'intonation et au contrôle de l'oreille. L'exemple ci-dessous propose une simplification possible de l'accompagnement



Exemple musical 37 - *Toréador*, Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Énoncé du mode de Mi sur Ré, selon un aménagement possible de l'accompagnement, mes. 34-37.

Si l'extraction de ces quelques traits stylistiques rend possible une interprétation de *Toréador* dans le contexte de l'éducation musicale, sa faisabilité n'en reste pas moins

⁸²⁵ DEFRANCE, Y., « Exotisme et esthétique musicale en France », *art. cit.* p. 8.

conditionnée par une certaine aisance avec l'accompagnement, une habitude de déchiffrage et de réécriture, ainsi qu'une grande liberté vocale. Ici, la vocalité est au service d'un texte volontairement caricatural, truffé de jeux de mots et de clins d'œil aux stéréotypes culturels. Même dans une version écourtée⁸²⁶, la voix qui le porte doit en transmettre toute la truculence.

L'accompagnement au piano est ainsi à penser dans son rôle non seulement de *décor* du chant mais aussi dans son rôle d'*apparat* de la voix : s'il est réduit, ce n'est pas sans se fondre dans une forme de complémentarité avec le chant, tant du point de vue du style dont il prend en charge certains éléments, que du point de vue cognitif : il étaye la justesse quand il le faut, il doit donner un cadre harmonique et des repères rythmiques sans concurrencer trop fortement l'espace attentionnel nécessaire à la conduite vocale. Les capacités d'analyse, les connaissances musicales qui sont convoquées dans cet exercice de la transposition didactique s'inscrivent ainsi dans une connaissance musicologique qui donne sa crédibilité à l'interprétation d'une pièce pourtant réduite, voire simplifiée techniquement.

Cependant, si les qualités d'accompagnateur d'un candidat ou enseignant font partie de la vocalité nécessaire en éducation musicale, elles ne peuvent se substituer à celles qui concernent la voix. De fait, la technique vocale requise dans la pièce de Poulenc que nous venons d'analyser partiellement, comme dans la majorité des pièces savantes de l'échantillon, est développée et exigeante : en termes de tessiture, de changements de registre, de fioritures proprement vocales, mais aussi dans l'usage contrôlé du *legato*, du *staccato*, du *vibrato*, dans la recherche de timbre, de la gestion des nuances, de la qualité de compréhension et de prononciation de textes poétiquement élaborés. Comme dans la transposition du répertoire de la chanson phonographique, l'*expérience* du vocal, c'est-à-dire la connaissance et l'application des moyens spécifiquement vocaux pour rendre intelligible un texte et le faire « sonner » est déterminante dans les choix d'aménagements et d'ajustements techniques possibles de la part du candidat. L'élément nouveau qu'apporte l'approche didactique du répertoire savant à la compréhension de la vocalité ici nécessaire, concerne ses paramètres interprétatifs : si, dans la chanson de variété, pour des raisons discutables d'un point de vue stylistique, mais cohérentes par rapport aux nécessités éducatives, l'institution fait

⁸²⁶ Nous rappelons que l'énoncé de l'épreuve stipule l'interprétation d'un ou plusieurs « moments significatifs » du chant.

la sourde oreille sur la notion pourtant centrale de *typicité vocale*, le répertoire savant, quant à lui, fait appel à des courants esthétiques *consensuellement* normés, impliquant que la notion de respect du style ne s'applique pas seulement aux éléments structuraux des chants, mais aussi à leurs éléments interprétatifs : dans le cas de chants très stylisés vocalement comme « Villanelle »⁸²⁷ ou encore « Les Berceaux »⁸²⁸, la question du style d'exécution se pose avec force, tant ils réfèrent à un chanté *codé*, dont, par ailleurs, on a vu le rejet en éducation musicale. Une nouvelle interrogation apparaît là : au-delà de l'expérience musicologique large sollicitant la capacité à hiérarchiser, extraire et réécrire la musique en conservant des traits stylistiques pertinents au bénéfice du « rendu » sonore d'une œuvre vocale et de son potentiel pédagogique, dans quelles conditions l'interprétation du répertoire vocal savant occidental en contexte éducatif peut-elle se soustraire *plus ou moins* au style d'exécution qui lui est musicologiquement et sociologiquement attachée ?

8.1.2 La « présence » dans la vocalité d'un enseignant

L'approche didactique du répertoire savant nous amène à poser que si la voix chantée de l'enseignant doit nécessairement contourner certains éléments stylistiques du fait de leur manque de pertinence et de faisabilité dans le domaine de l'enseignement général de la musique, elle doit alors s'appuyer sur d'autres aspects du chant pour que son interprétation prenne du *sens*. Outre une nécessaire *expérience* du vocal, des compétences d'analyse et des connaissances musicologiques à partir desquelles des choix cohérents d'interprétation peuvent être réalisés, les qualités vocales attendues d'un candidat ou d'un enseignant reposent sur un aspect peu quantifiable assimilé à la dimension déjà évoquée de la *présence*⁸²⁹. Dans l'enquête par entretiens, celle-ci s'est exprimée comme une nécessité en regard de la présence physique traduite par la mobilité et l'aisance corporelle d'un enseignant dans sa classe, mobilité avec laquelle la voix chantée ne fait qu'un. Dans le contexte de l'interprétation d'un chant que le candidat futur enseignant accompagne lui-même assis au piano, la notion de *présence* se

⁸²⁷ BERLIOZ, Hector, « Villanelle », *Les Nuits d'été*, poèmes de Théophile Gautier op. 7, n° 1, 1838.

⁸²⁸ FAURÉ Gabriel « Les Berceaux », poème de Sully Prudhomme, op. 23, n°1, 1879.

⁸²⁹ DURING, J. (dir), *La musique à l'esprit, enjeux du phénomène musical*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 86.

charge d'une acception plus large et plus difficile à définir : en interprétant face à un jury ou à un groupe d'élèves un chant qu'il a « ajusté », le candidat comme l'enseignant crée en temps réel, en situation. Nous faisons l'hypothèse que la dimension présenteielle de cette création en temps réel est d'autant plus attendue que (1) la notion de vocalité *nécessaire* n'est pas suffisamment pensée en éducation musicale, et que (2) le chant interprété relève d'un répertoire *normé*.

8.1.2.1 Des normes esthétiques agissantes

Il semble que le chant savant occidental agisse ici comme le catalyseur de cette dualité : plus le chant interprété réfère à une manière de chanter stylistiquement reconnue et pérenne, plus sa transposition didactique est problématique. Les « possibles interprétatifs » qu'entraîne la transposition didactique laissent le champ libre à une vocalité dont les traits restent nécessairement peu déterminés institutionnellement, amenant ainsi à surévaluer, selon nous, le modèle d'une voix « naturelle » adossée à un « minimum vocal ». En répertoire vocal savant, répertoire éminemment normé stylistiquement⁸³⁰, et, dans le cas des pièces ici mentionnées, pensées pour soliste, les « possibles interprétatifs » se trouvent pris en étau entre des attendus tout aussi sous-déterminés que surdéterminés. Les choix d'interprétation qu'entraîne la transposition didactique du chant savant sont alors placés sous la menace d'une double incongruité : d'une part parce que ces choix réfèrent à un style vocal stabilisé et codifié ; hissé au rang d'intouchabilité, sa substitution dans l'interprétation en contexte éducatif peut être assimilée à une forme de non respect du style ; d'autre part, parce que les éléments stylistiques propres à ce répertoire constituent un mode de chant plutôt rejeté dans l'enseignement général, voire combattu. L'ambiguïté paradoxale de cette dissymétrie peut expliquer la marginalisation du répertoire vocal savant aux épreuves orales du CAPES, qui, dans le même temps, entraîne une forme de bipolarité dans la répartition des répertoires : le surgissement du dédoublement entre chanson populaire phonographique et chant savant occidental est davantage l'effet de la poussée opérée par la chanson phonographique qu'une dichotomie « savant/populaire » qui serait toujours à l'œuvre dans des discours. En effet, les répertoires imposés à l'épreuve vocale de

⁸³⁰ A noter que le répertoire de chansons l'est aussi, mais que les contraintes, pour des raisons que nous avons évoquées dans le chapitre précédent, semblent mises de côté en éducation musicale.

l'Agrégation offrent une même différenciation bipartite, mais inversée par rapport à celle du CAPES : entre 2001 et 2010, dix sujets sur dix-huit identifiés relèvent du répertoire savant occidental⁸³¹ ; entre 2011 et 2015, cette orientation donnant la faveur au répertoire savant a tendance à s'estomper, mais c'est toujours au bénéfice d'une répartition binaire des répertoires⁸³².

Au-delà de cette bipolarité, la raréfaction du répertoire savant dans le concours du CAPES nous ramène à l'effet de l'historicité dont la musique aujourd'hui bénéficie : la conscience de l'histoire musicale nous fait aborder les œuvres à travers le goût de leur époque⁸³³. Or, « plus nous nous éloignons d'une époque, plus ses goûts nous deviennent étrangers⁸³⁴ ». Là est posé un dilemme dont l'acuité s'avère particulièrement élevée en éducation musicale. Dans ce contexte où prédomine le pragmatisme, si les répertoires sont divisés, c'est selon leur degré de familiarisation et d'immédiateté de leur réception auprès du public d'élèves. Là est le pari engagé par l'Éducation musicale : c'est sur le genre vocal le plus proche possible de celui qui constitue l'environnement musical des élèves que vont ses préférences.

Par-delà ces considérations, et d'un point de vue strictement didactique, il n'en reste pas moins que la transposition du chant savant occidental reste problématique tant que la pensée dans ce domaine s'appuie sur la seule conception de voix « naturelle » en tant que contraste et antagonisme du « fabriqué ». Faut-il voir dans cette tendance l'influence de l'esthétique du « vrai », définie par le musicologue Carl Dahlhaus, comme l'expression du privilège donné à « l'originel par rapport à l'imitation, [...], [au] senti par rapport au réfléchi ; mais aussi, [à] ce à quoi on est habitué par rapport à l'étrangeté »⁸³⁵ ? Ce serait alors un frein supplémentaire à l'élaboration des « possibles interprétatifs » de la transposition didactique.

⁸³¹ On relève huit mélodies de la 2^{de} moitié du XIX^e siècle, une mélodie de la première moitié du XIX^e siècle, un air du XVII^e siècle, chacune de ces pièces étant issues du répertoire vocal français.

⁸³² Voir Figure 52 et Figure 53, p. 309. On note toutefois dans l'épreuve vocale de l'Agrégation un recours à la chanson sous des formes plus diversifiées : chanson du répertoire de musiques traditionnelles, ou chansons issues d'un répertoire écrit à destination des enfants de l'école primaire, par définition moins marqué par un style vocal déterminé. Le déficit en nombre de chants identifiés ne permet cependant pas la généralisation de cette analyse.

⁸³³ Cet aspect d'historicité et ses implications sur la pratique et l'écriture musicale ont été largement interrogés et commentés par le champ de l'Esthétique. Voir DELIEGE, C., *Cinquante ans de modernité musicale : de Darmstadt à l'IRCAM, contribution historiographique à une musicologie critique*, Mardaga, 2003, p. 291 et sq.

⁸³⁴ *Ibid.*, p. 291

⁸³⁵ DAHLHAUS, C., « Analyse et jugement de valeur (1^{re} partie) », dans : *Analyse Musicale*, n° 19, Avril 1990, p. 38-39.

8.1.2.2 Les prises de risques de la transposition didactique du Beau Chant

Ainsi, le degré d'historicité de la musique alimente une forme de défiance vis-à-vis des tentatives d'interprétations qui pourraient contourner des codes pourtant reconnus comme inadaptés à une éducation vocale générale. D'un point de vue didactique, le souvenir encore douloureux des « vrais faux chanteurs » est une entrave supplémentaire à la réflexion sur la manière possible de chanter ce répertoire ; la transposition didactique du chant, quelque soit le style vocal abordé, parvient difficilement à être réfléchi comme ce qu'elle est pourtant, à savoir une « pensée de l'intermédiaire », une médiation qui repose sur des vecteurs musicaux adaptés au contexte et à la voix de celui qui chante sans être contradictoires avec le style du chant. Ainsi par exemple, il nous semble qu'aborder la question du *legato* dans « Les Berceaux » de Gabriel Fauré, comme l'expression d'une poétique de la *continuité*, plutôt que comme problème de technique vocale, est plus propice à donner à la voix non experte les moyens de ses ambitions : le lissage mélodique et rythmique donnant aux contours des formes visuelles et musicales leur linéarité, le jeu d'apparition et de disparition progressives qui absorbe les images et donne sa forme à la matière poétique, la notion de *continuité* en somme et sa mouvance, sont autant d'éléments qui, sans se substituer aux exigences d'une technique vocale, peuvent solliciter, dans une voix, des procédés propres à exprimer cette continuité. L'accès à l'œuvre par le biais de sa structure temporelle est selon nous une voie à creuser dans le domaine de la transposition didactique du chant tant elle permet à celui-ci, par delà certains aspects techniques et stylistiques, de s'exprimer comme ce qu'il est : un prolongement du *mouvement* intrinsèque à la musique interprétée, ancré dans un *ressenti*, avant d'être une technique élaborée selon des canons déterminés esthétiquement, historiquement et sociologiquement.

Toutefois, cette approche a ses limites : dans « Les Berceaux », la conscience d'une forme de continuité se dit aussi dans la conduite mélodique dont les aménagements en fonction de la tessiture, acceptables dans le cadre d'une transposition, deviennent ici discutables du point de vue de l'expressivité recherchée. L'exemple musical ci-dessous rend compte du peu de marge de liberté en termes de technique

vocale que laisse l'écriture mélodique dans la deuxième phrase de la partie B de la mélodie par exemple :

The musical score consists of three systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is three flats (B-flat major/C minor) and the time signature is 3/4. Measure 16: The vocal line has a long note on 'Et' followed by a melodic line for 'que les hom - - - mes cu - ri - eux'. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes. Measure 18: The vocal line has a long note on 'Ten - tent' followed by 'les ho - ri - zons qui leur - - - - -'. The piano accompaniment continues with a similar rhythmic pattern. Measure 20: The vocal line has a long note on '- rent!'. The piano accompaniment features a more complex rhythmic pattern with accents and a dynamic marking of *p*.

Exemple musical 38 – « Les Berceaux », G. Fauré, texte de Sully Prudhomme, op. 23, n° 1, 1878, mes. 16-20 (partition fournie au candidat).

On ne développera pas la difficulté technique d'un tel passage qui, vocalement, cumule tous les obstacles possibles à une émission « naturelle » de la voix : gestion du souffle, du *legato* et du timbre, dont la difficulté de coloration est rendue aiguë par, entre autres, la présence, au point culminant de la ligne, de la voyelle orale [oe] de [leurent] à laquelle s'adjoint la prononciation du [r] sur la finale (mes. 19-20). L'ascension progressive vers Fa_4 , poursuivie d'un saut à l'octave inférieure, n'en est que plus redoutable techniquement. De plus, l'enchaînement harmonique tend à faire de

ce *Fa* aigu une note qui concentre toutes les tensions du moment ; son instabilité vient alors contrarier l'idée d'aboutissement que suggèrent pourtant l'écriture mélodique et l'évolution des nuances. Le repos que pourrait évoquer le saut à l'octave inférieure est quant à lui contredit par la syncope d'harmonie qui l'accompagne (mes.21). Ce procédé qui consiste à contrarier nos attentes selon un enchaînement de ruptures répétées, donne au texte une profondeur que les mots seuls peineraient à exprimer ; au-delà de l'image des mirages attirant les « *hommes curieux* », se dit le néant de leur destinée, la force de leurs actions ancrées dans des idéaux improbables et dont l'achèvement est illusoire : le retour au ton initial de *Sib* mineur, avec son tranquille balancement, signe alors une forme d'inutilité à l'œuvre dans ce processus qui sans cesse recommence.

Dans le contexte de l'évaluation lors de l'épreuve vocale, ce moment peut être considéré comme un moment clé dans la reconnaissance des compétences vocales et musicales d'un candidat, en ce qu'il concentre un nombre important de difficultés vocales et met en valeur toute l'intensité dont l'écriture faurénne est chargée. Techniquement, l'endroit le plus problématique repose d'une part sur l'attaque du son *Fa₄* (mes. 19) – dont la tension, par le jeu harmonique qui le colore, est extrême – et, d'autre part, sur le prolongement de ce *Fa₄* à l'octave inférieure (mes. 20) ; vocalement ce prolongement ne doit pas être pensé comme une chute mais plutôt comme une forme d'insistance ; harmoniquement, il ne peut être perçu comme un repos. La contradiction qui s'exerce entre la progression de la ligne et l'effet de tension générée par l'écriture harmonique s'ajoute à la difficulté technique d'émission de la voix, faisant de cet enchaînement un passage particulièrement conflictuel, aux plans cognitifs et émotionnels, pour l'enseignant qui chante.

Une stratégie possible de la transposition didactique au bénéfice d'une émission physiologiquement sans tension et stable du point de vue de la justesse pourrait être de renoncer au *Fa₄* de la mes. 20 pour un *Fa₃*, et ainsi supprimer le saut à l'octave inférieure qui suit, très difficile à réaliser sans une technique de *legato* et de gestion respiratoire parfaitement contrôlée. On conçoit alors que ces ajustements, d'un point de vue stylistique, reviennent à amputer la puissance d'expression d'une écriture majestueuse. Si toutefois ce renoncement s'annonce préférable à une émission vocale tendue déconseillée en termes physiologiques et artistiques, c'est parce que la force d'expression de l'écriture harmonique le permet : dans le contexte de la transposition

didactique où l'intérêt est moins centré sur la voix de celui qui chante que sur le rendu musical de la performance, la disparition de cette prouesse technique ne diminue pas l'effet de chaos provoqué par la mouvance des éclairages harmoniques ; la rupture que peut provoquer l'accession de la ligne mélodique à un Fa_3 plutôt qu'un Fa_4 pourrait même faire sens dans cette logique d'aboutissement contrarié :

Mib Sib

Et que les hom - mes, cu-ri eux - tent tent les ho - ri zons qui leur - rent Et

7 7 +6 +4 7^b 7 7

5 5 3 +

VI ----- VI ----- III V ----- I

Exemple musical 39 – « Les Berceaux », G. Fauré, texte de Sully Prudhomme, op. 23, n° 1, 1878. Aménagement possible de la ligne mélodique selon les ruptures successives dans le cheminement harmonique, mes. 16-20.

Ce « possible interprétatif » doit toutefois être admis par ceux qui écoutent, au prix de rompre avec certains des points de repères qui jalonnent leur « horizon d'attente⁸³⁶ ». La transposition didactique s'annonce comme une pratique « hors sol » qu'il faut non seulement acclimater à un nouveau contexte d'exécution, mais aussi adapter à des fonctions éducatives. Or, le caractère individualisé des attentes, des attachements et des goûts qui collent aux habitudes d'écoute⁸³⁷ rend difficile la constitution, dans le milieu de l'éducation musicale, d'un *corpus* d'avis permettant l'élaboration d'une vocalité propre à l'exercice de transposition du chant.

Face à ces obstacles, la transposition didactique d'un chant tel que « Les Berceaux » et le style d'exécution qu'elle suggère, seul face à un groupe, constituent une prise de risque : en situation de concours, le risque de heurter la sensibilité des

⁸³⁶ C'est-à-dire, selon la théorie de la réception établie par H. R. Jauss, un ensemble d'attentes et des règles du jeu avec lesquelles les œuvres antérieures ont familiarisé l'auditeur ; il s'agit donc d'une connaissance préalable qui fonde la réception de l'œuvre. JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.

⁸³⁷ L'approche du sociologue Antoine Hennion, dans ses enquêtes et analyses sur les divers types de passions, d'attachements et de goûts, met en valeur l'importance « d'apprendre à sentir ce qui compte pour le musicien » ; pour lui, « c'est le rapport à l'objet qui crée l'objet » ; le goût est ainsi défini comme un ensemble de médiations incertaines pour faire surgir des états, faire répondre des objets, transformer les êtres. » HENNION, A., « Une sociologie des attachements, d'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004/3 N° 85, p. 9-23.

connaisseurs, potentiellement présents dans les jurys, quand bien même l'exercice se situe dans le contexte d'une pratique professionnelle dont l'Institution revendique le caractère polyvalent ; en situation de classe, le risque de se mettre à dos un groupe d'élèves pour lesquels ces éléments stylistiques s'avèrent éloignés voire étrangers à leurs attentes musicales dont on sait qu'elles s'adosent à de forts enjeux de reconnaissance identitaire ; mais aussi en situation de préparation du travail de transposition, lorsque le candidat ou l'enseignant, seul face à son texte, fait ses choix d'ajustements et de vocalité. La qualité de son rapport à la fois au chant et aux normes esthétiques dictées par un texte peut agir comme inhibiteur : la transposition didactique peut être vécue comme transgression, plutôt que médiation⁸³⁸. L'attitude prudente consiste ainsi au confinement dans le genre plus hybride de la chanson pensée comme moins codée stylistiquement.

Et de fait, l'image des enseignants « qui osent », émergeant de l'enquête par entretiens, se définit aussi à travers les répertoires pratiqués et qui sont souvent valorisés par les IPR interrogés : l'item « chanter tout en éducation musicale⁸³⁹ », introduit dans la grille d'analyse, fait apparaître deux postures de réussite : en premier lieu, celles des enseignants qui font chanter « autre chose que des chansons », cet « autre chose » étant toujours exemplifié, dans les entretiens de l'enquête, par des pièces du répertoire savant occidental. En second lieu, mais de façon plus isolée, celles des enseignants qui n'hésitent pas à s'éloigner de leur propre culture pour aborder des répertoires issus des « contre-cultures » de l'environnement musical des groupes d'élèves. Le point commun à ces attitudes valorisées des enseignants réside dans leur capacité à assumer artistiquement leurs choix. Dans un contexte de musique consensuellement normée et écartée de l'éducation vocale comme le répertoire savant occidental, se dit toute l'acuité de cette posture. L'analyse des « possibles interprétatifs », même à travers quelques exemples isolés de pièces vocales savantes, montre d'une part que la transposition didactique d'un chant et ses incidences sur le style d'exécution constituent un filtre

⁸³⁸Les travaux d'Odile Tripier-Mondancin mettent en valeur que la culture vocale des enseignants d'éducation musicale est prioritairement issue de leurs études de musicologie. Les attachements et représentations qui en découlent ont aussi leur rôle à jouer dans la posture qui permet ou qui freine la transposition didactique. Voir TRIPIER-MONDANCIN, O., « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège », 25/07/2013, LLA Créatis (EA 4152) Université de Toulouse II Le Mirail, ESPE, Académie de Toulouse.

⁸³⁹ Cet item résume une injonction forte des programmes d'éducation musicale qui donnent la priorité à l'éclectisme des répertoires vocaux.

indéniable à l'œuvre originelle, et que, d'autre part, la marge d'action de l'enseignant quant aux choix de traits stylistiques qu'il ajuste, qu'il incurve selon les enjeux didactiques de la transposition, dépend tout autant de son bagage musical et vocal que de sa perspicacité artistique. La *présence* est aussi ce qui se dit en creux des tensions, contrastes et paradoxes qui environnent la question de la transposition du chant particulièrement aiguë quand il s'agit du chant savant occidental : une prise de position assumée par rapport à des représentations normées et un discours sur le chant non consensuel, la motivation à dépasser des cristallisations identitaires et affirmer ses choix, en pleine conscience des renoncements stylistiques, mais à l'appui d'une expérience du musical. La *présence* se définit aussi dans la façon dont un enseignant habite cette posture. D'une vocalité *nécessaire* à la transposition didactique des styles musicaux, on s'achemine vers une vocalité *assumée*.

8.1.2.3 Le caractère hybride du chant savant soumis à la transposition didactique

La *présence* se dit alors comme une forme d'implicite du chant de l'enseignant dans lequel se joue sa posture face aux différentes contraintes produites par la notion de *norme*. Elle est cette marge étroite de liberté quant au style abordé, et, partant, risque la violation de ce que Théodore Adorno nomme « le contenu de vérité de l'œuvre d'art⁸⁴⁰ ». Comme dans le cas de la chanson populaire phonographique, la distance entre l'œuvre et la transposition, en admettant que celle-ci soit acceptable dans le contexte éducatif sous couvert d'une interprétation cohérente stylistiquement, fait du chant transposé un objet, revisité, modifié, différent. En tant qu'expression d'une rupture par rapport à certaines normes d'interprétation, le chant « filtré » par la transposition didactique s'assimile à un objet musical « nouveau », selon les critères avancés par le musicologue Carl Dahlhaus :

« "Nouveau", dans un sens qualitatif et non seulement chronologique, ne s'applique pas indifféremment à tout ce qui s'écarte de l'habituel [...] Premièrement, le concept de nouveau implique l'idée d'un début, d'une césure dans l'histoire, qui signifie ou semble signifier une rupture avec la tradition [...] Deuxièmement, on peut difficilement le

⁸⁴⁰ ADORNO, T. W., *Théorie esthétique*, traduction française de M. Jimenez et E. Suhrkamp, Paris, Klincksieck, p. 187 et sq.

concevoir la nouveauté sans l'actualité, sans que le nouveau paraisse être l'expression de ce qui, d'un point de vue de la philosophie de l'histoire, est "à propos". »⁸⁴¹

Cependant, c'est dans le dernier critère nommé par Dahlhaus que le nouvel objet qu'est le chant soumis à la transposition didactique s'écarte de cette conception esthétique, et dit ses limites :

« Troisièmement, dans la perspective historique, une œuvre ou un événement ne paraissent nouveaux que si l'on peut leur attribuer un effet qui dépasse l'instant de l'actualité. »⁸⁴²

Si le chant savant transposé didactiquement est à accepter comme une forme de rupture partielle avec la tradition, s'il constitue un objet « à propos » dans le contexte éducatif, il n'a pas la fonction de dépasser « l'instant de l'actualité ». Bien que sa dimension pédagogique et sa cohérence stylistique lui confèrent la double signification que Mario Baroni attribue à « l'objet culturel », à savoir « fonctionnalité et expressivité⁸⁴³ », bien que, au même titre que l'objet d'art, elle a pour but d'être « partagée et appréciée⁸⁴⁴ », elle demeure néanmoins un chant en situation voué à l'éphémère, adapté à un contexte spécifique et à des besoins éducatifs, une expérience vocale périphérique qui présente l'objet esthétique transposé comme *stimulus*. Dans ce rapport dialectique entre l'objet musical et sa fonction éducative, la voix chantée de l'enseignant, sa crédibilité, sa *présence*, jouent un rôle central tout en devant trouver elle-même *sa propre forme*. C'est là, dans cette spécificité de la vocalité de l'enseignant, plutôt que dans les buts à atteindre, que l'on peut trouver les éléments d'un *régime de modestie* en éducation musicale.

Au-delà des habiletés que le chant comme *faire* nécessite, c'est dans le *rapport* à la voix chantée que se définit aussi la vocalité d'un enseignant, un rapport nourri de représentations sociales et personnelles dont la conjonction, au-delà de la formation, favorise ou freine l'aisance vocale attendue. La difficulté de transposition didactique des chants imposés au concours laisse en suspens les attendus en matière d'interprétation vocale, tandis que les caractéristiques stylistiques fortement marquées des pièces imposées interrogent la marge de liberté et de distanciation possible accordée

⁸⁴¹ DAHLHAUS, C., « Analyse et jugement de valeur, *Analyse und Werturteil* (1^{ère} partie), traduction française : Pascal Decroupet, *Analyse musicale*, 2^e trimestre, 1990, p. 39.

⁸⁴² *Ibid.*

⁸⁴³ BARONI, M., « Groupes sociaux et goûts musicaux », in NATTIEZ, Jean-Jacques (dir), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, 1. *Musiques du XX^e siècle*, p. 1147-1168.

⁸⁴⁴ *Ibid.*, p. 1151.

au candidat. Compte-tenu du poids, dans le milieu de l'éducation musicale en France, de la tendance à assimiler la notion d'« éléments stylistiques » à un contexte artistique relevant du répertoire savant occidental, compte-tenu encore de l'emprise des pratiques sociales de référence qui laisse dans l'ombre les conditions au plan vocal d'une interprétation stylistiquement cohérente⁸⁴⁵, compte-tenu de la difficulté relevée dans l'exercice de la transposition didactique des chants, nous interrogeons, à cet endroit de la réflexion, les conditions d'un rapport au chant *désinhibé* des enseignants français d'éducation musicale. Sans minimiser la présence de ceux « qui osent », de ceux qui chantent et qui font chanter, le constat de *la peur du chant* mentionné dans tous les entretiens de l'enquête menée pour cette étude, résonne avec force face aux nombreuses variables d'origine socio-historique, sociologique, didactique et artistique qui font la complexité du contexte dans lequel doit se déployer le chant de l'enseignant. Les aspects contradictoires des « modèles vocaux » qui peuplent mais aussi qui désertent la pensée sur le chant dans le contexte éducatif ici abordé, orientent notre questionnement sur les spécificités possibles d'un rapport français au chant⁸⁴⁶. C'est vers d'autres pays, ailleurs en Europe, qu'il paraît alors nécessaire de se tourner maintenant, en interrogeant la relation au chant des enseignants d'éducation musicale, à travers les répertoires qu'ils abordent et leurs interactions chantées avec les élèves. Que donnent-ils à voir et à entendre de la vocalité d'un enseignant d'éducation musicale ? Par quels moyens donnent-ils au chant le rôle d'instrument privilégié de communication et d'enseignement de la musique ? Des « modèles vocaux » sont-ils décelables dans leur pratique ?

8.1.3 *Les signes extérieurs d'une vocalité aisée : le « chanté »*

L'approche didactique des répertoires vocaux imposés aux concours a permis de faire émerger un aspect de la vocalité d'un enseignant, aussi essentiel à sa pratique en classe que difficile à circonscrire : d'après notre analyse, la *présence* vocale, dans le

⁸⁴⁵ Ces deux aspects essentiels à la compréhension de la problématique des « modèles vocaux » en éducation musicale ont été abordés dans les chapitres de la présente étude.

⁸⁴⁶ D'après les chiffres du Ministère, en 2013, il existe en France métropolitaine et DOM, 6162 enseignants d'éducation musicale dans le secondaire pour 26 académies métropolitaines et 4 académies d'Outre-mer en France. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>.

contexte des épreuves des concours de recrutement, est attendue là où la manière de chanter n'est que peu anticipable, à travers les *possibles interprétatifs* de la transposition didactique d'un chant, dans lesquels s'exprime, par les choix stylistiques opérés, la crédibilité musicale d'un futur enseignant.

Quitter le contexte spécifique et restreint des épreuves vocales de concours nous permettra d'approcher la vocalité de l'enseignant d'éducation musicale libérée du poids des conceptions d'arrière-plan et des contraintes institutionnelles françaises que notre étude, y compris à travers les entretiens menés, a fait émerger. Il ne s'agit pas d'ouvrir une nouvelle enquête dans d'autres pays européens, mais d'observer la manière de chanter d'un enseignant d'éducation musicale à travers des démarches ou situations d'enseignement-apprentissage dans d'autres pays, et d'apporter des éléments aux « questions qui fâchent » dans le contexte de l'éducation musicale française, ces questions restées sans réponse claire dans notre enquête : celle de la technique vocale de l'enseignant d'éducation musicale, celle des répertoires abordés, celle d'un chanter « facile », propice à enseigner la musique dans l'enseignement général secondaire. Quels indices peuvent-ils nous mettre sur la voie d'une vocalité aisée, quel rôle les répertoires abordés y jouent-ils ?

8.1.3.1 Ailleurs en Europe : des exemples de situations d'enseignement-apprentissage en chant

Nous nous appuyons à cet effet sur trois séquences vidéo, complémentaires par leurs formes et leurs contenus, chacune renvoyant à des situations d'enseignement-apprentissage en éducation musicale générale⁸⁴⁷, en Hongrie, en Suisse allemande, et en Allemagne ; les deux premières sont extraites de *The International Symposium on Singing in Music Education*, organisé à Budapest en 2014, ayant comme titre général *How can singing belong to everyone ?*⁸⁴⁸ Ces deux séquences sont présentées au public venu écouter le symposium selon deux dispositifs différents : dans le cas de la Hongrie, des élèves de lycée se sont déplacés et l'enseignant réalise devant le public sa séquence avec eux. Dans le cas de la Suisse allemande, l'enseignant est seul face au public, il

⁸⁴⁷ En dehors de la France, l'expression *music education* concerne aussi bien l'enseignement général que spécialisé. Ici, le contexte choisi relève strictement de l'enseignement général.

⁸⁴⁸ Ces vidéos sont visibles dans leur intégralité à l'adresse :

<https://www.youtube.com/channel/UC8zoZ99OIOPdLYG5lkY0ObQ/feed>. Leur découpage en séquences est présenté sur le DVD fourni dans les fichiers intitulés Vidéo Peter, Vidéo Gabriel, Vidéo Markus.

présente sa démarche didactique et pédagogique avec des extraits vidéos de ses élèves à l'appui; de plus il fait travailler au public un des chants faisant partie de sa séquence.

La troisième vidéo a été réalisée par nos propres moyens dans la classe d'un enseignant lors d'un échange musical entre un collège d'enseignement général auvergnat et un établissement situé dans le *land* de Bavière en avril 2016.

Chacun des trois enseignants enseigne depuis une dizaine d'années, et deux d'entre eux ont une charge de formateur en pédagogie de l'éducation musicale. Ces vidéos donnent à voir tour à tour :

- 1) Une séquence d'éducation musicale intitulée « *Music education in a Hungarian Secondary School* », mise en œuvre Peter Meszaros, enseignant d'éducation musicale et de pédagogie musicale dans l'enseignement secondaire (Université d'Elte), chanteur dans le chœur de chambre *Discantus*. Face aux élèves qui se sont déplacés sur le lieu du *Symposium*, l'enseignant fait la démonstration d'un cours de 31 minutes, durant lequel s'enchaîne l'interprétation de cinq chants par les élèves et l'enseignant, une séquence d'écoute, et un exercice rythmique. Seule la séquence de chant est ici prise en compte.
- 2) La présentation orale d'une démarche spécifique d'apprentissage vocal intitulée « *Pop song as learning object* » par Gabriel Umthum, enseignant d'éducation musicale et de pédagogie musicale dans l'enseignement secondaire (*Fachhochschule Nordwestschweiz*), pianiste de formation et arrangeur. L'exposé de cette démarche (33 minutes) est illustré par des enregistrements de chants d'élèves, et par une séquence d'apprentissage d'un chant à trois voix avec le public présent. C'est sur cette dernière que nous nous arrêterons.
- 3) Un ensemble de séquences d'éducation musicale et de chant choral (33 minutes au total) dans un établissement scolaire secondaire de Shrobenhausen⁸⁴⁹ adressé à des élèves de classe de « cycle inférieur », c'est-à-dire des élèves de 10-12 ans, mis en œuvre par un des enseignants d'éducation musicale de l'établissement, pianiste, flutiste à bec et chef de chœur de formation. A ces différentes séquences d'éducation musicale en classe s'ajoutent des moments d'apprentissage en chorale et un extrait de concert choral avec des lycéens.

⁸⁴⁹ Il s'agit du *Gymnasium Schrobenhause* situé dans la petite ville de Bavière de Schrobenhausen, lycée qui accueille 900 élèves de 10, 12 ans à 15, 17 ans. Si le *gymnasium* offre des filières spécialisées, notre enquête concerne ici les élèves de la filière générale.

Chaque vidéo est découpée par nous en un certain nombre d'extraits auxquels nous renvoyons au fur et à mesure de l'analyse. L'absence du piano pour les deux présentations données dans le cadre du *Symposium* ne nous permettra pas d'aborder le rôle de celui-ci dans sa complicité avec la voix, bien que des qualités d'accompagnement soient remarquables dans les vidéos présentées par le Suisse allemand Gabriel Umthum, et l'enseignant allemand filmé dans sa classe.

Si le recours à la méthode Kodaly se reconnaît comme toile de fond de la démarche de l'enseignant hongrois et dans une séquence de l'enseignant allemand, la variété des profils de formation musicale et vocale des enseignants ainsi que la diversité des approches proposées nous permettent d'élargir le spectre de notre recherche tout en restant dans l'écho des problématiques soulevées, notamment celles qui concernent le rapport au chant des enseignants filmés, et les répertoires qu'ils abordent. Signalons d'emblée que cette dernière question, apparue très prégnante dans notre problématique, semble ici accessoire.

En effet, chez l'enseignant hongrois, la chanson populaire traditionnelle s'annonce comme un élément constitutif de l'apprentissage du chant : sur cinq chansons populaires traditionnelles chantées en direct par l'enseignant et ses élèves, quatre sont en hongrois, dont une intègre l'anglais, une autre en langue arabe⁸⁵⁰. On reconnaîtra ici le lien qui, fort du travail de didactisation du répertoire traditionnel opéré par Zoltan Kodaly, unit l'éducation musicale hongroise au chant populaire traditionnel.

Chez le suisse-allemand, la *pop song* est utilisée explicitement comme moyen de motivation et s'affiche comme prétexte à l'apprentissage de compétences vocales : l'apprentissage avec le public présent au symposium de la chanson « *She will be loved* » du chanteur *Maron Five*⁸⁵¹, est donné comme illustration du travail réalisé en classe avec les élèves. L'absence du piano est signalée durant l'exposé comme un manque.

Chez l'enseignant allemand, on note le recours à la chanson traditionnelle, comme point commun des situations observées : différentes séquences filmées exposent l'apprentissage d'un chant populaire bavarois en classe de « cycle inférieur » avec accompagnement du piano⁸⁵², le travail d'un chant à deux voix en chorale avec des

⁸⁵⁰ Il s'agit du chant « *Ayazehn* », identifié par Philippe Tagg comme un chant mamelouk voir TAGG, P., « *Melody and Accompaniment* », article for *EPMOW (Encyclopédia of Popular Music of the World)*, p. 12.

⁸⁵¹ « *She will be loved* » (2002), Maroon 5.

⁸⁵² Voir « Markus, seq. 1, Chant bavarois (mise en place des trois phrases) ».

élèves de collège⁸⁵³, et l'interprétation par une chorale de lycéens de la berceuse « *Duerme negrito* », chantée en pays hispanophones, et rendue célèbre par, entre autres, Atahualpa Yupanki⁸⁵⁴, dans un arrangement pour chœur *a cappella* du compositeur vénézuélien Emilio Solé.⁸⁵⁵

Si aucun des trois pays représentés n'aura échappé au raz de marée de la *pop music*, le recours au chant traditionnel populaire ne semble pas considéré par ces enseignants comme contradictoire à la motivation des élèves. Dans le cas de l'exemple suisse-allemand, qui s'appuie sur la *pop song* comme objet d'apprentissage, l'enseignant explicite une démarche *spécifique* prenant en compte les pratiques sociales de référence des élèves, pensée pour faciliter l'accès au chant des élèves, pour lutter contre leurs inhibitions à chanter et favoriser leur capacité à « exposer leur voix aux autres »⁸⁵⁶. Autrement dit, chez chacun des trois enseignants, des choix stylistiques sont opérés et assumés selon un contexte didactique explicite. Dans le discours de Gabriel Umthum, comme dans celui de Peter Meszaros, le but visé est de solliciter chez les élèves l'envie de chanter en dehors d'un contexte contraint : « rejoindre un chœur » pour le premier, « faire que les élèves chantent aussi en dehors de la classe » pour le second⁸⁵⁷. Si dans deux cas sur trois, le répertoire ne semble pas considéré comme seule source de motivation, nous pouvons faire l'hypothèse que la capacité à donner envie de chanter ne repose pas seulement sur les répertoires abordés, mais aussi sur le rapport au chant que nourrit l'enseignant, et plus spécifiquement sur le plaisir qu'il montre à chanter et à communiquer par le chant avec ses élèves.

8.1.3.2 Le continuum corps/voix

Dans chacune des trois vidéos s'affichent deux buts explicites : la formation de l'oreille et, quels que soient les chants abordés et l'âge des élèves, le *goût* de chanter. Si l'intérêt de l'observation menée ne repose pas sur l'analyse des contenus didactiques en tant que tels, c'est cependant par ces derniers et à travers la façon dont le chant de l'enseignant y prend part que nous cherchons à identifier des indices qui mettraient sur

⁸⁵³ Voir « Markus, seq. 2, chant à deux voix (chorale de collège) ».

⁸⁵⁴ « *Duerme, duerme negrito* », enregistré par Atahualpa Yupanki chez BAM en 1951.

⁸⁵⁵ Voir « Markus, seq. 3, *Duerme Negrito* (chorale de lycée) »

⁸⁵⁶ L'enseignant dit vouloir engager les élèves « *to present their voice to the others* » et se définit, dans cette démarche plus comme « *coach* » que comme « *Kapellmeister* ».

⁸⁵⁷ Le bref exposé en anglais qui conclut la séquence de Peter Meszaros se finit par : « *The most important goal is to introduce the classical music in the life of the young generation* ».

la voie d'une vocalité aisée, sans que celle-ci ne réfère à des codes stylistiques prédéterminés.

Dans les différentes situations que réunissent ces trois vidéos, le chant de l'enseignant apparaît comme le moyen privilégié de faire entendre aux élèves la musique dans ses paramètres caractéristiques tout aussi saisissables que subtils par leur variabilité : la hauteur, la durée, le phrasé, les nuances d'intensité, l'écriture monodique ou polyphonique. Dans l'ombre de ces pratiques, se reconnaît la méthode Kodaly (sauf dans la présentation du suisse-allemand), dont le but est de former l'oreille par le chant, en visant la structuration de celle-ci par le travail des *relations* entre les notes, plutôt que par la mémorisation des hauteurs absolues. Cette conception entraîne le recours à un système de hauteurs relatives associé à l'appui visuel de gestes spécifiques de la main (procédé de « phonominie »)⁸⁵⁸.

Ainsi par exemple, les cinq chants qu'interprètent l'enseignant hongrois avec ses élèves rassemblent, autour des points communs que sont modalité et structure symétrique, les variables suivantes : structuration mélodique par le procédé de solmisation⁸⁵⁹, modulations par paliers, effets d'accélération avec retour au tempo initial, effets de nuances (*diminuendo* jusqu'au chuchotement, ou *forte sostenuto*)⁸⁶⁰, mesure ternaire / binaire, écriture syllabique ou ornementée⁸⁶¹, phrasé *legato*⁸⁶², chant à l'unisson ou en canon, exercice d'écoute intérieure⁸⁶³ : sur l'ensemble de la présentation (31 minutes 14 secondes), la pratique vocale de l'enseignant hongrois et des élèves occupe presque 40% de la totalité du temps. Au-delà de la richesse des éléments musicaux abordés par la pratique vocale, l'aspect remarquable réside dans la façon de faire travailler ces éléments, en observant notamment la part du corps dans la capacité du chant de l'enseignant à rendre saisissables ces paramètres, à les faire entendre, et à les faire produire. Chez l'enseignant hongrois comme chez l'enseignant allemand, le

⁸⁵⁸ Pour la présentation de cette méthode, voir CHOKSY, L., *The Kodaly method, comprehensive Music Education from infant to adult*, 1974, 1988, by Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, et , pour une analyse en français, RIBIERE-RAVERLAT, J., *L'éducation musicale en Hongrie*, Leduc, 1967.

⁸⁵⁹ C'est-à-dire une vocalisation selon la hauteur relative des notes adossée au procédé de phonominie. Voir la première partie de la séquence « Peter, seq. 1. Procédé de solmisation du chant (ternaire, mode de la) »

⁸⁶⁰ Certains des chants mis en œuvre concentrent ces diverses variables. Voir « Peter, seq. 2, « Hungalawé, Modulations par paliers et accélération progressive ».

⁸⁶¹ Voir par exemple « Peter, seq. 3, Chant hongrois »

⁸⁶² Voir par exemple « Peter, seq. 4, Ayazehn (canon), legato et tenues fins de phrases ».

⁸⁶³ Voir par exemple « Peter, seq. 5, frappés du chant et écoute intérieure » et la deuxième partie de « Peter, seq. 6, solmisation du chant et écoute intérieure »

geste est partie intégrante du processus de structuration mélodique à travers la phonominie⁸⁶⁴. Par ailleurs, en dehors de l'utilisation de ce procédé, une grande stabilité du corps, associée à la sobriété des gestes, se retrouvent dans les prestations des deux enseignants : chez le hongrois, où la gestique de direction est plus réduite, mais où la variabilité des paramètres s'ancre toujours dans un geste⁸⁶⁵, comme chez le munichois, où le haut du corps, qu'il soit au piano, à la direction ou à l'exemple vocal, ne s'écarte jamais de son axe⁸⁶⁶.

Chez le suisse-allemand qui n'a pas recours ici au procédé de phonominie, le geste est intégré au chant selon une corrélation d'un autre type : lorsqu'il chante et fait chanter le public venu assister à sa présentation, les mouvements verticaux du bras selon la mobilité des hauteurs de la ligne mélodique s'organisent dans le cadre délimité du haut du corps avec notamment comme repère la hauteur du niveau de la bouche associé à la note la plus grave du refrain (ici *Mib*)⁸⁶⁷. Si ces mouvements sont plus flous par moment, marquant à la fois la pulsation et l'organisation des hauteurs, le double repère du haut du corps comme cadre, et de la bouche comme limite grave de l'ambitus du refrain semble constant⁸⁶⁸. Même relativement sobres, ces mouvements s'intègrent dans une gestuelle d'ensemble qui mêle, sans les concurrencer, plusieurs niveaux de significations : gestes de départ, d'arrêt, de tenue des finales, d'indication des hauteurs, ou encore gestes liés au sens des consignes adressées au public⁸⁶⁹. L'originalité ne réside pas dans l'association hauteur des gestes / hauteurs de la ligne mélodique, mais dans la part que prend le corps à la création d'un espace musical cadré et stabilisé, véritable *terrain* dont le chant émane. La dualité entre, d'une part, la mobilité des hauteurs et, d'autre part, la stabilité du cadre dans lequel ces hauteurs se meuvent, devient une conjonction dont la complémentarité, malgré certaines faiblesses vocales

⁸⁶⁴ Voir par exemple « Peter, séq. 1, Solmisation du chant (mode de la)» déjà citée, et « Markus, seq. 4, solmisation du chant bavarois».

⁸⁶⁵ Voir par exemple la séquence « Peter, séq. 6. Ayazehn, legato de la voix et geste », où la souplesse des bras en lien avec la souplesse du phrasé n'altère pas la posture du corps.

⁸⁶⁶ Voir par exemple la séquence « Markus, seq. 5. Échauffement choral (posture) ».

⁸⁶⁷ Voir séquence vidéo « Gabriel séq. 1. Le haut du corps comme cadre de repères structurés et structurant des hauteurs», à partir de 00 :49 et surtout à 2 :23 où le geste est plus précis.

⁸⁶⁸ Cette spécificité motrice destinée à la mise en valeur des hauteurs de la mélodie s'accompagne de mouvements dans le visage comme le relèvement très haut des sourcils sur la note aigüe du refrain.

⁸⁶⁹ Par exemple, la main tourne sur elle-même quand elle demande au public de recommencer le chant, se tourne, en même temps que le haut du corps, face au public, pour indiquer l'arrêt du travail de répétition. Les mouvements du visage et le regard vers le public sont d'autant plus remarquables et significatifs qu'ils sont peu nombreux dans la prestation du suisse-allemand.

par moment, donne sa présence à la voix. Car tout, dans la posture ici observée, dit l'*équilibre* : tenue du haut du corps et position de la tête, tenue, par la main droite, de la tablette tactile au niveau du nombril⁸⁷⁰, mobilité du bras gauche et latéralisation du regard soit en direction de l'écran sur lequel figure le texte à chanter, soit plus rarement en direction du public, mais toujours selon une horizontalité qui ne déséquilibre pas la verticalité sans raideur du corps.

La complémentarité qui s'exerce entre la stabilité verticale et la mobilité du geste (du bras, de la main, du regard, des sourcils) donne alors au chant l'assurance *d'être là*, dans l'ici et maintenant de la performance, quels que soient les déplacements de l'enseignant dans l'espace physique de la scène, de la classe, ou du face à face avec les élèves assis.

Le chant apparaît ainsi comme un prolongement du corps ; il s'inscrit dans une continuité avec ce dernier, chaque geste vocal est habité par une présence physique. Dans les trois prestations, l'insertion de la parole parlée ne rompt pas cette continuité ; à de multiples reprises, un commentaire se faufile dans le chant de l'enseignant comme une parenthèse au mode de communication chanté. La porosité du chant et de la parole parlée se traduit parfois par une mélodisation de celle-ci⁸⁷¹, ou par un commentaire parlé qui, dans une même respiration⁸⁷², prolonge le chant. Ainsi, s'il existe du « naturel » dans la voix chantée d'un enseignant d'éducation musicale, c'est sans doute davantage par cette relation de continuité circulaire entre le corps, le chant voire la parole, que dans le timbre de la voix elle-même. Le « naturel » du chant de l'enseignant, si souvent appelé de leurs vœux par les personnes interrogées lors des entretiens menés pour cette étude, se trouverait davantage dans le rapport que tissent le corps et la voix, plutôt que dans la texture même de celle-ci. Le « naturel » de la voix chantée serait l'expression, non pas d'une oscillation, mais d'une *solidarité* entre le corps et le chant.

S'il existe une spécificité technique commune aux trois voix d'enseignants présentées, celle-ci se trouve dans la fluidité du passage du mécanisme 1 (M1) au

⁸⁷⁰ On remarque que ce maintien de la tablette perd cet équilibre centré quand le communicant reprend le mode du discours.

⁸⁷¹ Voir par exemple la séquence « Peter, seq. 7. Prénom de l'élève inséré dans le chant » où le nom d'un des élèves « Amy » est prononcé sur la hauteur tout juste chantée de la dernière note de la première phrase du chant « *Ayazehn* ».

⁸⁷² « Peter, seq. 8. Parole parlée insérée dans la respiration du chant ».

mécanisme 2 (M2), voire de l'utilisation de la voix mixte⁸⁷³. C'est là un trait remarquable qui pourrait être posé hypothétiquement comme critère stable d'une vocalité aisée chez des enseignants de sexe masculin dans le cadre d'une enquête par vidéos.

Certains autres procédés vocaux peuvent cependant être considérés comme des « défauts » techniques dans la mesure où ils affectent la justesse : les attaques par en-dessous une note de départ⁸⁷⁴, l'écrasement de la voix quand celle-ci se veut plus forte et la baisse sensible qu'elle déclenche⁸⁷⁵. De fait, la présentation de ces trois vidéos à quelques IPR français a sollicité plus de critiques que d'approbations concernant les modèles vocaux entendus : si la voix de l'enseignant hongrois est qualifiée de « belle voix de professeur d'éducation musicale », et n'est pas, à ce titre, considérée comme relevant de celle d'un chanteur⁸⁷⁶, les critiques d'ordre technique et esthétique sont abondantes pour les deux autres enseignants. Le recours à différents fonctionnements laryngés dans un même chant et le manque d'homogénéité de timbre en résultant, des défauts de soutien respiratoire, les mouvements parallèles à la quarte inférieure dans l'arrangement polyphonique de la *pop song* proposée, et, à demi-mots, le répertoire traditionnel dans l'exemple hongrois considéré comme redondant et fastidieux pour les élèves, tout comme les vocalises dans l'exemple munichois, considérées comme démodées, sont exposés dans les quelques commentaires recueillis comme des griefs.

Le trait remarquable d'un *continuum* corps/voix et d'un rapport *désinhibé* au chant qui se manifestent dans chacune des prestations, même différemment selon les personnalités, la façon d'utiliser le chant comme outil privilégié d'enseignement, comme une évidence de l'éducation musicale, ne semblent pas réussir à transparaître derrière l'écran produit par des conceptions d'arrière-plan qui peuvent brouiller les pistes d'accès à une vocalité affranchie des attentes ou des projections subjectives. Bien qu'ils soient insuffisamment nombreux et anecdotiques, ces commentaires tendent à

⁸⁷³ L'usage de la voix mixte perçu à l'oreille mériterait cependant d'être vérifié par une analyse acoustique.

⁸⁷⁴ Voir par exemple la séquence « Gabriel, séq. 2, Exposition du chant « She wil be loved, Maroon 5 (couplet et refrain) ». L'attaque par en-dessous est problématique dans le contexte d'une pratique vocale collective et éducative, mais cohérente par rapport au style interprétatif de la chanson en présence, ce type de *portamento* faisant partie des traits vocaux chez certains chanteurs de *popular music*. Voir RUDENT, C., « La voix chantée en popular music studies », *Musicologies* (OMF), n° 10, 2013.

⁸⁷⁵ Voir par exemple « Peter, séq. 9, Ayazehn. Baisse de la voix ».

⁸⁷⁶ Quand bien même l'enseignant hongrois est, par ailleurs, un chanteur professionnel dans un chœur de chambre, ce dont les personnes interrogées n'avaient pas connaissance.

accréditer l'hypothèse selon laquelle le chant, en France, semble contraint par une technicité et une forme d'esthétisme qui peuvent être objectivement légitimes mais qui occultent certaines autres qualités ; en cela, ces contraintes ne s'avèrent pas toujours propices à une conception *sereine* du chant en éducation musicale. L'analyse qui suit tente d'apporter des éclairages à cette hypothèse.

8.1.3.3 Le plaisir de chanter, le plaisir du « chanté »

Une partie de la question de la vocalité en éducation musicale pourrait donc se concentrer dans celle d'un rapport *serein* au chant, rapport que les trois vidéos donnent plus ou moins à voir. En effet, si le plaisir de chanter se manifeste selon une distribution variable du sourire et du rire en lien avec la personnalité de l'enseignant, c'est toujours de façon significative. Chez l'enseignant hongrois, le sourire et le rire sont intégrés au chant⁸⁷⁷, alors que chez le suisse-allemand, plus réservé, le plaisir lié au chant est manifeste dans le seul sourire de toute la présentation : celui qu'il arbore lors de l'écoute proposée au public d'un enregistrement de ses élèves qui chantent⁸⁷⁸. Chez l'enseignant allemand, c'est par l'approche ludique proposée et le plaisir des élèves à y participer, que ce rapport serein au chant se devine⁸⁷⁹.

L'expression du visage pendant le chant est ainsi d'une grande importance : le regard⁸⁸⁰ adressé aux élèves devient le miroir de l'image des élèves, une image positive par le plaisir ou l'intensité que ce regard reflète, un regard « regardant » selon l'expression de Bernard Noël⁸⁸¹, un regard qui inscrit le chant dans une interaction positive organisée d'où émerge le plaisir du chant *partagé*. Plus que du chant, le chant transmet alors « de la personne », quelque chose de soi qui « sonne », sans lien nécessairement direct avec le répertoire chanté. Selon nous, cette forme spécifique du chant en éducation musicale partage avec le langage ce que Henri Meschonnic nomme

⁸⁷⁷ Voir l'extrait « Peter, seq. 3, Chant hongrois », dans lequel est intégré le rire.

⁸⁷⁸ Voir « Gabriel, seq. 3, Complicité par le sourire » ; c'est le seul moment de toute la présentation où le sourire est aussi large. A noter qu'il manifeste aussi une complicité avec le public : le sourire apparaît au moment où l'on entend un extrait de la chanson qui vient d'être annoncée comme celle qu'il fera travailler lors de cette présentation.

⁸⁷⁹ Voir par exemple la séquence vidéo « Markus, seq. 6. Rires (M1, M2) », particulièrement significative de ce rapport.

⁸⁸⁰ Dans la relation à l'être qu'est la communication, Guy Rosolato parle de « direction du regard dans le double sens de diriger : orienter et organiser. » ROSOLATO, G., *Essais sur le symbolique*, Gallimard, 1969, p. 243.

⁸⁸¹ « Dans ce monde où tout est montré, il y a de moins en moins à voir, tout y relevant d'un regard "comptable" et non d'un regard "regardant". » NOËL, B., *Journal du regard*, Paris, P.O.L., 1988, p. 22.

*l'oralité*⁸⁸² : ce qu'il décrit comme un flux continu entre le corps et le langage, dont l'organisation, la mouvance, – ce qu'il appelle le « rythme » – est, au-delà des mots, un autre mode de signifier. Selon le théoricien du langage, le *parlé*, cette voix du discours qui, par son organisation propre, fait entendre autre chose que du discours, exprime « du sujet ». C'est là sa « signifiante ». Dépassant la traditionnelle dualité entre l'écrit et l'oral, la théorie de Meschonnic propose ainsi une triple répartition du langage : l'écrit, l'oral et *l'oralité*. Dans le chant d'un enseignant qui fait chanter ses élèves en classe, il existe selon notre analyse cette dimension signifiante qui ne dépend pas totalement des qualités vocales de l'enseignant en tant que telles, ni du répertoire qu'il utilise : le chant est aussi cette matière sonore dont les différents paramètres, dans l'ininterrompu du mouvement qui solidarise le corps et la voix, révèlent, dans un ici et maintenant tout entier habité par celui qui chante, quelque chose de la personne. Nous voulons désigner par là cette forme d'*oralité* qui, distincte de l'œuvre chantée et du chant en tant qu'artefact, pourrait s'assimiler à du *chanté* : le recours au participe passé du verbe paraît particulièrement adapté à cette forme *accomplie* de l'action de chanter, ce *continuum* entre le corps et le chant de la voix qui transmet la *présence* : la présence du « sujet », non pas au sens « d'individu », mais de « ce qui chante en soi », tout autant que la présence de ceux à qui le chant s'adresse. Le *chanté* s'inscrit dans ce jeu de miroirs, où chaque acteur du chant *partagé* est réfléchi par le regard de l'autre. Ainsi le *chanté* n'est ni « que du chant » ni « plus que du chant ». Il est un mode de communication *poétique* dans lequel la voix chantée n'est pas un instrument⁸⁸³, mais une organisation sonore continue dont la vocation est d'appeler, d'accrocher pas seulement « l'autre », comme c'est le cas dans le dialogue parlé tel que Roland Barthes le décrit⁸⁸⁴, mais *plusieurs* autres – les élèves.

D'où une forme d'innocence du *chanté*, cette même innocence que Roland Barthes, à propos de la parole, dit perdue, dès lors qu'elle « tombe dans la trappe de la

⁸⁸² MESCHONNIC, H., « L'oralité, poétique de la voix », in REVEL, N. et REY-HULMAN, D., *Pour une anthropologie des voix*, L'Harmattan, p. 83-107.

⁸⁸³ Chez H. Meschonnic, la voix dans le langage n'est pas un instrument mais « émission du corps sujet, du corps historique et social ». MESCHONNIC, H., *La rime et la vie*, Gallimard, 2006, p. 63.

⁸⁸⁴ En analysant les différences entre parole vive (qui surgit) et parole transcrite, R. Barthes évoque dans cette dernière la perte du corps, « du moins ce corps extérieur qui, en situation de dialogue, lance vers un autre corps [...] des messages intellectuellement vides, dont la seule fonction est en quelque sorte *d'accrocher* l'autre [...] ». BARTHES, R., *Le grain de la voix, Entretien, 1962-1980*, Le Seuil, 1981, p. 11.

scription», dès lors que, par l'écrit, en est exclu le corps⁸⁸⁵ ; mais aussi une innocence « toujours exposée⁸⁸⁶ » : sa dangerosité, selon le penseur français, réside dans son immédiateté, son impossibilité à barrer la route à la défaillance, dont le surgissement, en chant, n'est jamais totalement exclu. Et en effet, en dépit de leurs aspects intéressants didactiquement et pédagogiquement, les modèles vocaux que présentent les vidéos sont vécus comme des modèles techniquement discutables, voire rejetables, surtout quand, même ponctuellement, surgit le dérapage⁸⁸⁷. La rudesse du jugement nous renvoie alors à l'analyse qu'apporte R. Barthes au sujet du flottement toujours possible de la parole orale et du malaise qu'elle génère : existe-t-il dans le domaine de l'éducation musicale une forme de pudeur intellectuelle française qui pousse à stigmatiser ces aléas du chant, cette imprévisibilité de la voix vive, au prix d'étouffer, tout en l'attendant, cette capacité du *chanté* à communiquer selon une polyphonie de signifiants, et à rassembler dans un même imaginaire, enseignants et élèves, dans le moment spécifique de la pratique vocale collective ?

Le contraste entre les critiques recueillies et certains éléments de notre analyse, notamment la qualité du rapport *désinhibé* au chant chez les trois enseignants, l'insertion du chant dans l'ininterrompu de la communication pédagogique, l'accès au plaisir du chant partagé et l'émergence du *chanté*, nous engage à considérer que si la vidéo, en tant qu'observation directe, est une donnée très parlante et plus proche de la réalité que le matériau déclaratif, sa dimension visuelle peut aussi conditionner le jugement porté sur la voix : dès lors que certains éléments visibles de l'enseignement ne correspondent pas aux attentes des observateurs – par exemple, le dispositif de placement des élèves (assis face à l'enseignant debout), le recours au code (la partition projetée), la gestique de direction, la dynamique pédagogique – une surdité aux aspects positifs de la voix s'installe. C'est une nouvelle fois la preuve de la dimension très contextuelle du chant et, partant, de la difficulté à l'isoler des projections personnelles qu'il sollicite. De même, le corps est si prégnant dans le chant qu'il engendre, avant même que ne soit entendue la voix chantée, des attentes, des représentations concernant cette voix. Or, il semble que si la voix émise ne correspond pas à l'idée préalable de

⁸⁸⁵ « Dans l'écriture, ce qui est *trop* présent dans la parole [...] et *trop* absent de la transcription [c'est] le corps », BARTHES, R., *ibid.* p. 13.

⁸⁸⁶ *Ibid.* p. 10.

⁸⁸⁷ C'est ce qui apparaît dans la vidéo pour la Suisse-allemande, par ailleurs la plus critiquée vocalement.

l'observateur, la déstabilisation qu'elle procure chez ce dernier tend à en affecter le jugement, soit en l'encensant, soit en stigmatisant certaines maladresses vocales. On peut faire l'hypothèse que, lors de la passation de la vidéo suisse allemande par exemple, le surgissement d'une exclamation négative de l'observateur, dès l'entrée de la voix chantée de l'enseignant filmé, aura vraisemblablement indiqué la stupeur alors générée par la distorsion entre la voix *imaginée* et la voix *émise*.

C'est pourquoi, dans la mesure où la dimension visuelle, aussi essentielle soit-elle à l'analyse du chant dans l'espace didactique et pédagogique, altère les jugements d'une voix chantée dans ses caractéristiques musicales, et, compte-tenu du rôle que jouent ces jugements dans la lisibilité des critères d'une vocalité adaptée au contexte de l'éducation musicale, il paraît nécessaire de soumettre aux commentaires un échantillon de voix chantées d'enseignants sans le recours à l'image, et d'adosser l'étude des observations recueillies à une analyse non sélective des éléments paramétrables des voix écoutées, à savoir leur analyse acoustique. L'appui scientifique apporté par cet outil nous permettra d'envisager ces exemples de voix chantées d'enseignants selon leur réalité sonore tangible, qui, mise en regard avec leur évaluation critique fournie par les commentaires recueillis, tentera d'apporter de nouveaux éclairages à la problématique centrale de cette étude : quelle place est-elle donnée aux aspects de technique vocale et de style d'interprétation dans l'évaluation de la voix chantée d'un enseignant, quel rôle les choix de répertoire jouent-ils dans cette évaluation ? Cette dernière partie de l'étude, par les éléments tangibles qu'elle apporte, s'orientera vers une définition actualisée de la technique vocale nécessaire en éducation musicale, en tenant compte du rôle qu'y jouent les éléments stylistiques d'un répertoire et le style d'exécution qui s'y rapporte, autant de conditions qui nous permettront d'élaborer une palette possible de ce que nous appellerons des comportements vocaux éducatifs.

8.2 Des voix entendues aux voix montrées

Nous proposons d'apporter des données complémentaires à l'ensemble de celles qui ont été traitées dans cette étude : des chants enregistrés, librement choisis et chantés par des enseignants sont présentés à un ensemble de cinq IPR, ayant pour consigne d'évaluer, selon eux, l'efficacité de ces exemples vocaux dans le contexte de l'éducation musicale. Chaque extrait chanté est commenté en direct, aucune information

n'est donnée aux auditeurs sur les personnes enregistrées. L'analyse des commentaires recueillis s'appuie sur la technique d'analyse de contenu ; elle est croisée à une analyse acoustique de certains aspects vocaux signalés par les auditeurs.

Les extraits ont été enregistrés sur un appareil Olympus LS 14, qui possède trois micros incorporés, dans un format PCM en 44.1 kHz et 24 bits (format WAVE). Après plusieurs essais, la distance bouche/micro a été arrêtée à 30 cm. Une salle insonorisée a été le lieu d'enregistrement pour toutes les voix sauf une, pour laquelle une légère réverbération est perçue. Les extraits ont été normalisés, c'est-à-dire que leurs niveaux moyens ont été équilibrés afin d'obtenir un niveau d'écoute équivalent.

8.2.1 *Des commentaires sur les voix chantées*

8.2.1.1 Présentation de l'échantillon et démarche d'analyse

Ce nouvel échantillon est constitué d'un ensemble de dix exemples de voix chantées : quatre voix d'hommes et six voix de femmes. Toutes sont des voix d'enseignants d'éducation musicale, sauf une⁸⁸⁸. Les voix V4 et V8 sont une même personne⁸⁸⁹. L'ancienneté dans le métier de ces enseignants varie de quelques mois à vingt ans ; leur formation de musicien, leur rapport au chant et leurs répertoires de prédilection ont été questionnés dans une courte enquête dont le tableau suivant présente la synthèse :

⁸⁸⁸ Il nous a paru intéressant d'insérer dans l'échantillon un exemple de personne pratiquant le chant hors contexte éducation musicale

⁸⁸⁹ A titre d'information, aucun des auditeurs n'aura décelé cette situation où une même personne chante deux pièces très différentes dans leur style, non pas l'une à la suite de l'autre mais à quatre extraits d'intervalle.

Voix (V)	Ancienneté dans le métier	Grade	Formation de musicien	Se considère comme chanteuse « entraîné-e » ou « occasionnel-elle »
n° 1 (V1)	22 ans	Agrégé (depuis 2016)	Instrumentiste- chanteur Formation vocale « classique » et en Formation Initiale (FI) et Formation Continue (FC)	Chanteur occasionnel (en chœur)
n° 2 (V2)	15 ans	Agrégé (depuis 2016)	Instrumentiste- chanteur Formation vocale « classique » « musiques actuelles amplifiées », et en FI et FC - Expérience en classe	Chanteur entraîné (lyrique et variété)
n° 3 (V3)	8 mois	Certifié stagiaire (depuis 2015)	Altiste – Chanteuse Formation « classique »	Chanteuse occasionnelle
n° 4 (V4)	8 ans	Certifié (2015)	Chanteuse Chorale de village pendant l'enfance - Formation vocale « classique » et en FI et FC	Chanteuse entraînée
n° 5 (V5)	8 mois	Certifié stagiaire (depuis 2015)	Violoniste Chant en FI et FC Expérience en classe	Chanteuse occasionnelle – travaille sa voix chez elle
n° 6 (V6)	13 ans	Certifiée (depuis 2003)	Pianiste Formation vocale « classique » et en FI et FC	Chanteuse entraînée (chœur de femmes en CRD ⁸⁹⁰)
n° 7 (V7)	10 ans	Agrégé (2006)	Clarinetiste Chante depuis l'âge de 7 ans	Chanteur entraîné (chorales et petits ensembles vocaux)
n° 8 (V8)	8 ans	Certifié (2015)	Chanteuse – Chorale de village pendant l'enfance puis formation « classique », en FI et FC	Chanteuse entraînée
n° 9 (V9)		CPE ⁸⁹¹ - Chef d'établissement	Pas de formation spécifique de musicien	Chanteur occasionnel (musiques actuelles)
n°10 (V10)	15 ans	Certifié (2000)	Pianiste – Chanteuse Formation initiale et continue Expérience en classe	Chanteuse entraînée (pratique soliste chanson française et musique sacrée)

Tableau 40 - Profils des dix enseignants ayant participé à l'enquête par enregistrements de voix chantées (juin 2016).

Afin de ne pas alourdir la tâche délicate qui consiste à accepter de se faire enregistrer, et ainsi pour favoriser l'accord des enseignants sollicités, le choix du répertoire chanté ne pouvait qu'être libre. La seule contrainte reposait sur la nécessité d'enchaîner un refrain et un couplet afin de disposer d'une durée de chant qui soit pertinente pour les auditeurs. Nous obtenons alors un ensemble de dix chants, de 23 à 46 secondes chacun, stylistiquement variés⁸⁹², chantés selon des tessitures vocales que nous classifions à titre indicatif dans le tableau ci-dessous : en effet, la nomenclature traditionnelle des tessitures réfère à des voix lyriques, ce qui ne correspond à aucune des esthétiques vocales rencontrées dans l'échantillon.

⁸⁹⁰ CRD : Conservatoire à Rayonnement Départemental.

⁸⁹¹ CPE : Conseiller Principal d'Education.

⁸⁹² Les enregistrements de ces extraits sont donnés sur le DVD d'accompagnement de la thèse, dans le dossier ENREGISTREMENTS DES VOIX V1 À V10.

Voix	Extraits	Durée
V1 (baryton)	« Une Ile » (1969), Serge Lama / Yves Guilbert	30 s.
V2 (baryton)	« Carmen » (2013), Stromae (d'après Georges Bizet)	38 s.
V3 (soprano)	« Le Sorbier de l'Oural » chant traditionnel russe, adaptation française de Pierre Chevalier	32 s.
V4 (mezzo)	« Azido », chant traditionnel d'Afrique de l'Ouest (chant <i>bété</i>)	43 s.
V5 (soprano)	« Halleluja » (1984), Léonard Cohen	23 s.
V6 (alto)	« Nane Coxa », chant <i>romani</i> d'origine traditionnelle, Eugène Doga du film <i>Les tsiganes montent au ciel</i> , d'Emil Loteanu (1976)	35 s.
V7 (baryton)	« Salam Haleikoum », <i>Cantate pour un cœur bleu</i> , (2006) Allain Leprest / Romain Didier, commande d'état du ministère de la Culture	32 s.
V8 (mezzo)	« Douce Dame jolie », Guillaume de Machaut	46 s.
V9 (baryton)	« Perfect Day » (1972), Lou Reed	46 s.
V10 (mezzo)	“How High the Moon” (1940), Nancy Hamilton /Morgan Lewis	43 s.

Tableau 41 - Liste des extraits de chants proposés par les dix enseignants enregistrés.

L'hétérogénéité esthétique difficilement évitable s'annonce d'emblée comme une faiblesse de l'échantillon : elle donne aux répertoires le rôle de variable indépendante forte dans les commentaires concernant l'efficacité des exemples vocaux proposés, et rend non pertinente une analyse acoustique exhaustive des voix. Cependant, l'approche scientifique est envisagée ici comme le moyen de confirmer, d'affiner ou d'ajuster les remarques des auditeurs, et, en deçà du discours de surface, permet un cadrage des *éléments physiques agissants* dans l'évaluation des voix écoutées. L'approche acoustique de certains paramètres vocaux, par les éléments tangibles qu'elle donne à voir, s'affiche comme un moyen de se dégager d'une analyse critique de surface et donner de la lisibilité aux aspects les plus conflictuels dans les discours : la question de la technique vocale nécessaire, le rôle du timbre, de la justesse, dans l'acceptabilité d'une voix chantée d'enseignant, l'influence du répertoire dans le jugement d'une voix. Nous pensons que, dans l'écart possible entre ce qui se dit d'une voix et quelques éléments de sa réalité acoustique, pourront être identifiés certains aspects constitutifs de la vocalité propre à l'éducation musicale.

Par ailleurs, les quatre grands domaines stylistiques qui émergent – chanson française, *popular music*, chanson traditionnelle, et chanson savante – donnent une idée

des répertoires utilisés par des enseignants d'une même académie⁸⁹³ ; ils permettent d'aborder la question de l'adéquation d'un style d'exécution au répertoire interprété, adéquation que seul un répertoire librement choisi peut solliciter ; le caractère non contraint d'un répertoire est une condition essentielle à l'efficacité pédagogique et artistique du chant de l'enseignant, dont nous prendrons la mesure au cours de ce chapitre.

Les commentaires

Cinq Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, trois femmes et deux hommes, sont sollicités pour commenter en direct et évaluer chacune de ces voix, selon un ensemble de questions orientées par les résultats de notre étude, à savoir les paradoxes qui touchent plusieurs aspects de la vocalité de l'enseignant, et que nous rappelons ici : d'une part, la nécessité, déclarée dans les textes et discours officiels, d'une voix « naturelle », d'une technique vocale minimale, ainsi qu'une ouverture à une multiplicité de répertoires ; d'autre part, la nécessité, dégagée par l'analyse des répertoires vocaux imposés aux concours, d'une connaissance du vocal et d'une pratique exigeantes en termes techniques et musicologiques, ainsi qu'un resserrement des choix esthétiques sur le genre de la chanson phonographique française dans les pratiques vocales institutionnellement valorisées⁸⁹⁴. La tension qui s'exerce alors entre un *prescrit* qui s'appuie sur un seuil vocal minimum, déjà là et opérationnel dès le début du métier, et un *réalisable* qui, selon nos analyses, semble relever davantage d'une construction, voire d'un aboutissement rendu possible par la rencontre d'une pluralité de compétences⁸⁹⁵, peut-elle se résorber dans l'*observable* ? Le contact direct avec des voix chantées d'enseignants permet-il aux commentaires pris sur le vif de désamorcer cette tension ? Le croisement de leur analyse avec une approche acoustique des voix commentées apporte-t-il des éléments nouveaux qui pourraient fournir des éléments tangibles à la notion de « profils vocaux éducatifs » ?

⁸⁹³ Il y a environ 190 enseignants d'éducation musicale dans cette académie. Pour une analyse élargie et approfondie des répertoires chantés par académie, voir TRIPIER-MONDANCIN, O., « Genres et compositeurs déclarés être écoutés en Éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques », *Éducation et Didactique*, mai 2015, p. 81-106.

⁸⁹⁴ Ces conclusions sont issues notamment de l'analyse des exemples possibles de transposition didactique des chants imposés dans les épreuves vocales du CAPES au chapitre 7.

⁸⁹⁵ Ce sont là les éléments de conclusion à l'analyse des conditions d'interprétation des répertoires vocaux imposés au concours (chapitre 7).

Si des critères culturels, acoustiques, pédagogiques et esthétiques émergent par l'effet de nos questions lors de la passation des enregistrements, les commentaires des IPR les déclinent en plusieurs items. Ainsi, il se dégage une grille de catégorisation applicable à chacun des cinq commentaires, selon les divisions suivantes :

Critères de validité ou d'invalidité de la voix chantée écoutée																			
Critères culturels								Critères acoustiques						Critères pédagogiques				Critères esthétiques	
Aspect naturel aisé		Voix « travaillée »						Justesse		Timbre		Articulation		Modèle pour apprendre		Modèle qui incite à chanter		Répertoire adapté	
O ⁸⁹⁶	N	O	N	Un peu	Un peu trop	Trop	Pas assez	Très	O	N	+	-	O	N	O	N	O	N	Pas pour tous les élèves

Tableau 42 – Grille de catégorisation des critères culturels, acoustiques, pédagogiques et esthétiques, auxquels réfèrent les commentaires des cinq IPR sollicités pour évaluer un échantillon de dix voix chantées d'enseignants d'éducation musicale.

La consigne donnée aux cinq auditeurs de l'échantillon étant d'estimer l'efficacité de chacune des voix chantées écoutées, les « critères pédagogiques » sont retenus, dans un premier temps, comme l'entrée par laquelle l'analyse des autres critères pourra prendre du sens. Or, comme le montre le tableau ci-dessus, la division des critères pédagogiques en « modèle mélodico-rythmique pour l'apprentissage par imprégnation » d'une part, et « modèle vocal qui incite à chanter » d'autre part, fait émerger plusieurs types de croisements : soit les deux items sont concordants positivement (la voix est alors jugée positivement), concordants négativement (la voix est alors jugée négativement), soit les deux items sont dissonants : on observe en effet dans certaines réponses, qu'une voix chantée peut être considérée par un même auditeur comme un bon modèle mélodico-rythmique pour l'apprentissage par imprégnation, mais non motivante pour les élèves. Le contraire apparaît aussi : une voix qui, d'après les commentaires, manque de justesse, peut en revanche être considérée comme très motivante pour les élèves. On parle alors de « conflits » à l'intérieur d'un même domaine de critères. Cette première analyse permet de mettre en valeur la constance ou la variabilité du jugement d'une même voix, d'un auditeur à l'autre. Les graphiques ci-dessous donnent à voir

⁸⁹⁶ O = Oui ; N = Non

rapidement ce premier niveau de complexité en présentant les différentes modalités de jugements de chacun des cinq IPR, selon la voix écoutée (notée V1, V2,...)

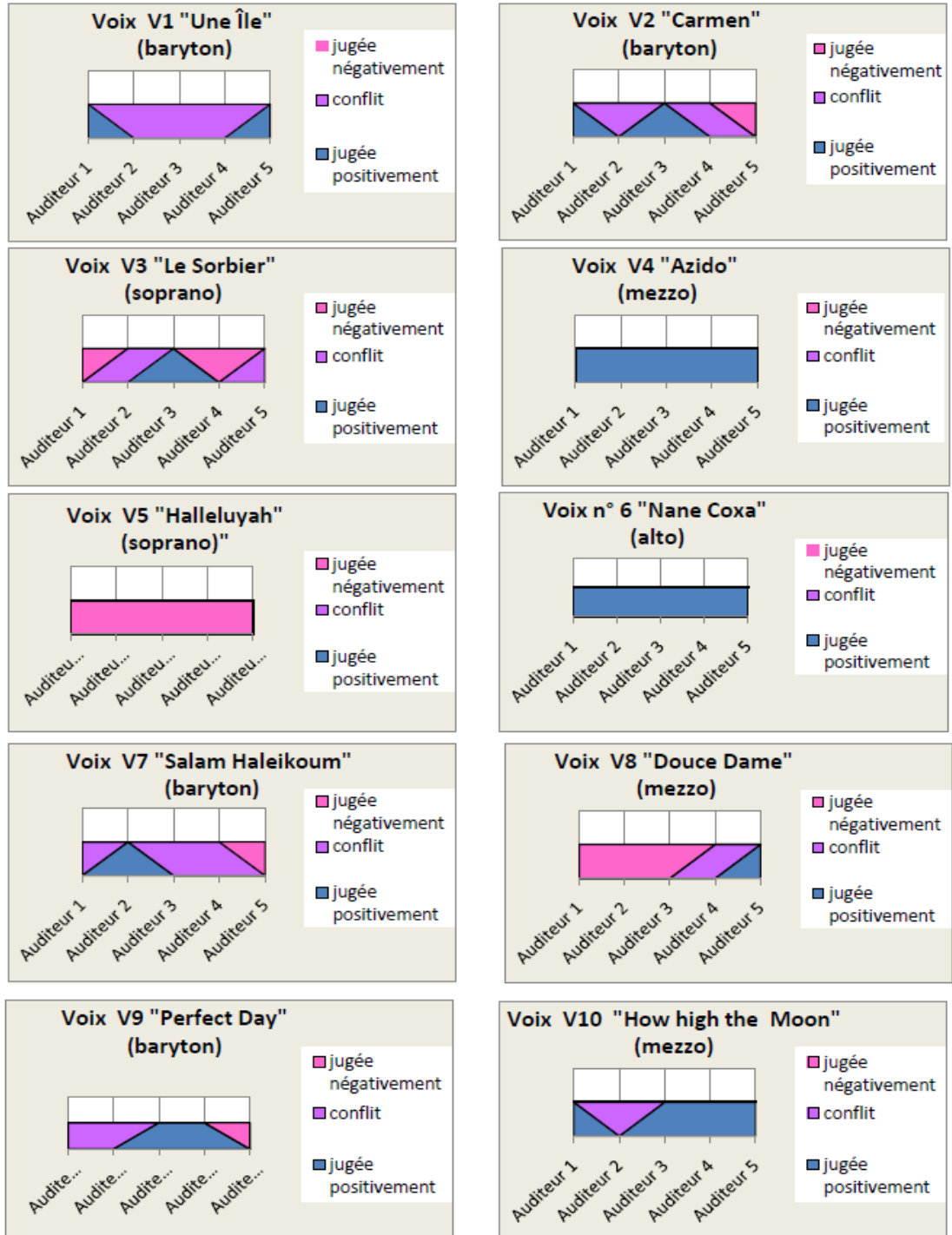


Figure 61 - Modalités de jugements en occurrences des dix voix chantées de l'échantillon, selon les cinq auditeurs sollicités.

Des disparités s'observent aussi dans le domaine des critères acoustiques : quatre voix sur dix affichent à la fois les deux items « Justesse + » et « Justesse - » (les voix V2, V3, V7, V9), et huit voix sur dix affichent à la fois l'item « Qualité du timbre + » et « Qualité du timbre - ».

En revanche, pour la valorisation du répertoire chanté, cette dualité est moins fréquente: seules les voix V2, V3 et V8 comportent les deux items « Répertoire valorisé » et « Répertoire non valorisé » à la fois⁸⁹⁷. La rareté des conflits dans le domaine des répertoires peut être envisagée comme un biais prévisible provoqué par un dispositif où répertoires et qualités vocales sont mélangés : dans ces conditions, nous pouvons craindre que les jugements de valeur recueillis sur les voix écoutées, ne soient aussi, ou avant tout, des jugements sur les répertoires chantés. Nous reviendrons sur ces variables confondues dans une analyse qualitative et un éclairage acoustique qui tentera d'apporter des éléments de compréhension à la réalité de ces disparités.

8.2.1.2 De la voix émise à la voix « imaginée »

Sous cette analyse de surface, il s'agit donc d'arracher du silence les éléments qui constituent des indices repérables et actifs dans l'évaluation des voix entendues. Ces indices renvoient à d'autres significations, et nous permettent d'identifier qu'un « système de connotation » selon la terminologie de Roland Barthes⁸⁹⁸, s'empare du jugement des voix chantées enregistrées : les *marqueurs* culturels de ces voix peuvent être en concordance ou en contradiction avec certains *descripteurs* acoustiques des voix. La force de ces marqueurs culturels, autrement dit des images sonores *connotées*, peut se mesurer à l'aune des descripteurs acoustiques, autrement dit des images sonores *dénotées*, que constituent les voix chantées proposées. Les distances repérées entre *descripteurs* et *marqueurs* nous permettent une première distinction entre la voix *émise* et la voix *entendue*, non pas dans la seule perspective psychoacoustique⁸⁹⁹, mais plutôt en ce que les voix émises déclenchent chez chaque auditeur un processus de pensée qui

⁸⁹⁷ On trouvera p. 814, un tableau récapitulatif des réponses apportées par les cinq auditeurs pour chacune des voix écoutées dans les différents domaines de critères émergents.

⁸⁹⁸ BARTHES, R., « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4, 1964. *Recherches sémiologiques*, p. 43.

⁸⁹⁹ « La psychoacoustique est la branche de la psychophysique qui étudie le sens de l'ouïe, définit, qualifie et quantifie les *sensations* auditives, mises en rapport avec les propriétés physiques des *stimuli* qui les provoquent. », GABRIEL, C., *Psychoacoustique*, chapitre 8.

www.claudegabriel.be/Acoustique%20chapitre%208.pdf.

l'entraîne dans des considérations dont le sens repose sur ce que R. Barthes nomme, dans le domaine de l'analyse de l'image, des « codes de connotation »⁹⁰⁰ : au contact de la voix chantée, ces sens connotés semblent proliférer vers des régions très individuelles, engageant alors un mécanisme de *projection* où l'auditeur exporte ses propres représentations et identifications sur la voix émise. Ainsi individualisés, les codes de connotation dépassent les inducteurs courants d'association d'idées au profit de projections personnelles liées à l'histoire de chaque individu et par là-même instables. La puissance projective est d'une telle force qu'elle engage l'auditeur dans une forme de récit de soi à travers la voix d'un autre : quatre commentaires sur cinq génèrent des développements dont la durée excède soixante minutes, quand bien même chaque extrait dure entre 20 et 45 secondes. Une troisième forme de voix se distingue alors de la voix *émise* et de la voix *entendue*. C'est celle de la voix *imaginée*. Dans cette perspective, les voix de l'échantillon, bien plus que des *stimuli*, se présentent comme des *messages sonores symboliques*.

L'analyse synchronique des cinq commentaires recueillis fait apparaître que la voix *imaginée* prend souvent le pas sur la voix *émise*. On observe en effet de façon récurrente les trois situations suivantes :

- (1) Il y a une forme d'impossibilité à décrire la voix émise sans imaginer la personne dont l'auditeur est convaincu qu'elle correspond à la représentation qu'il s'en fait : quand le corps est visuellement ôté, les commentaires se chargent d'en remettre.

« Ce n'est pas une voix travaillée, mais bien maîtrisée, qui lui donne cette assurance pour faire passer de l'expression, la voix est nuancée, solidaire du corps, du ressenti de la personne toute entière, c'est ce qui lui donne de la crédibilité » (*Commentaire n° 5, Voix V6*).

- (2) Le processus de projection qui influence le jugement de la voix entendue peut emprisonner l'auditeur et l'engager dans quelques contradictions :

« C'est vraiment une voix telle que je l'imagine pour un prof d'éducation musicale : une voix sûre d'elle, juste, timbrée pas trop, pas du tout une voix qui tendrait vers la voix lyrique, une voix traditionnelle, pas trop travaillée [...]. Elle mériterait d'être davantage travaillée, davantage solidifiée (timbre, stabilité dans le parlé-chanté) même si je la trouve très solide quand même » (*Commentaire n° 1, Voix V2*).

ou bien dans des anticipations pas toujours vérifiables :

« Elle donne tout de suite envie de chanter. Il y a de la technique mais elle ne la met pas en évidence, elle se place juste au-dessus de ce que les élèves peuvent faire, elle est très

⁹⁰⁰ BARTHES, R., « Le message photographique », *Communications*, 1, 1961, p. 130.

travaillée mais sait l'adapter, elle montre juste un objectif réalisable pour les élèves, garçons ou filles, son placement est juste un peu au dessus de ce qu'ils feraient naturellement, elle leur donne envie de faire plus que ce qu'ils peuvent.»
(*Commentaire n° 2, Voix V4*)

des anticipations qui brouillent les frontières entre la voix entendue et la personne imaginée :

« On sent qu'elle chante dans un espace qui résonne, les silences jouent avec cet espace ce qui met en valeur son chant, un chant traditionnel dont la personne connaît les codes, le sens est donné, et le phrasé met en valeur, elle joue quand elle le veut, elle joue avec l'espace pour faire résonner ses phrases !» (*Commentaire n° 3, Voix V6*).

Ce processus de projection personnelle dans la voix émise peut aussi produire des « effaçantes » :

« On a l'impression qu'il chante tout seul dans sa salle de bain, mais si le prof est capable de faire cela devant les élèves, il va les gagner, mais il faut vraiment qu'il soit sûr (*rire*) de sa prestation. « *Et la justesse ?* » Je n'ai pas fait attention...la prestation prend le devant ». (*Commentaire n° 3, Voix V9*).

« Une voix un peu cassée avec des nodules, on sent que ce n'est pas très clair, mais c'est plutôt assez joli, des petites erreurs de justesse, mais pas très importantes, moi j'aime bien, c'est une voix de prof ça, de quelqu'un qui aime chanter, qui connaît sa voix » (*Commentaire n° 1, Voix V6*).

(3) Des associations d'idées sont déclenchées selon les propres représentations de l'auditeur :

« Elle manque d'aisance, c'est une petite voix pas assez travaillée et là, en termes d'incitation, cela risque d'être difficile » (*Commentaire n° 4, Voix V3*).

« Pour capter l'attention d'un groupe de 30, on ne peut pas avoir une voix fluette, il faut montrer une vraie qualité vocale » (*Commentaire n° 1, Voix V3*).

« Il manque de la communication, c'est un peu une chanson scoutie autour du feu, intime, une veillée où on se chante des chansons entre personnes [...] Ça passe très bien, c'est vraiment la voix des enfants. » (*Commentaire n° 3, voix V3*).

8.2.1.3 Une attitude hédoniste

Dans ce processus selon lequel le jugement de la voix est soumis à la puissance projective du chant et aux associations d'idées, s'organise un mécanisme de justification qui crée une relation causale entre certains critères, selon que la voix entendue est peu appréciée ou très appréciée. Dans le premier cas, les manques techniques tels que la justesse par exemple, sont mis en avant comme raison au manque d'intérêt ressenti par l'auditeur ; dans le second, les faiblesses techniques sont minimisées. Ainsi, dans un même commentaire, on peut trouver les deux idées suivantes : (1) pour que le chant de l'enseignant soit « incitatif », la technique doit être dominée (*Commentaire n° 4, voix*

V5, *non valorisée*); (2) malgré un manque de technique, la voix peut être communicative et incitative (*Commentaire n° 4, Voix V9, valorisée*). Si ces deux propositions sont absolument justes, leur coexistence dans un même discours produit de la confusion. On recueille ainsi de nombreuses idées très pertinentes et des remarques sensibles, mais dissymétriques tout au long des commentaires. Nous en donnons quelques exemples ci-dessous :

Donner un modèle propre sans affect.	←→	C'est le pouvoir expressif de la voix de l'enseignant qui est motivant pour les élèves.
La technique vocale est à privilégier pour des raisons de longévité de la voix.	←→	L'intention dans la voix est ce qui lui donne sa force de conviction.
Le chant de l'enseignant doit étonner les élèves.	←→	Le modèle vocal de l'enseignant doit être proche de celui des élèves.
Le chant de l'enseignant dit quelque chose de sa propre personne.	←→	Les élèves doivent reconnaître quelque chose d'eux-mêmes dans le chant de l'enseignant.
La manière de chanter doit respecter la stylistique originale d'un chant.	←→	La manière de chanter de l'enseignant ne doit pas être trop éloignée des habitudes d'écoute des élèves.

Tableau 43 – Exemples de propositions dissymétriques relevées dans l'intégralité des cinq commentaires de voix chantées recueillis.

La lecture des attendus en chant à travers les commentaires recueillis s'annonce donc très délicate et piégeuse. Si les critères pédagogiques avancés par les auditeurs de l'échantillon sont à n'en pas douter prioritaires dans l'évaluation d'une voix chantée d'enseignant, ils dépendent d'un système de connotation propre à chaque individu, et sont fortement influencés par le processus de projection que déclenche le chant. Nous faisons l'hypothèse que la force de ces deux structures imbriquées, système de connotation et processus projectif, place au premier rang des variables agissantes les projections personnelles de chaque auditeur. Cependant, nous pensons qu'au-delà des multiples formes de ces projections qui brouillent les pistes d'un discours explicite, il existe une pensée motrice commune au déclenchement de ce processus, qui, une fois identifiée, pourrait donner des clés de lisibilité aux attentes concernant la vocalité d'un enseignant d'éducation musicale.

8.2.2 « *Audio-scopie* » de voix chantées d'enseignants : quelques caractéristiques émergentes

8.2.2.1 Cadre de l'analyse

Afin de dépasser l'aspect illogique de la conjonction qui, dans le chant, s'établit entre le présent de la voix entendue et les projections anticipatives des auditeurs/évaluateurs, nous proposons une analyse non pas éclatée des qualités acoustiques des voix chantées enregistrées, mais au contraire interactive, dans laquelle des croisements entre les cinq commentaires recueillis et des analyses spectrales des dix chants enregistrés sont opérés. L'entrée par les jugements positifs ou négatifs des exemples vocaux est ainsi mise en regard avec les différents attributs du timbre de la voix⁹⁰¹, cet aspect particulièrement complexe de l'étude acoustique et de la perception, en ce qu'il :

« ne peut être dissocié de la hauteur, de l'espace et de la texture harmonique. Sa prise en compte s'inscrit toujours dans un contexte esthétique donné, lequel conditionne la façon dont sonne la musique et dont elle agit sur les auditeurs⁹⁰². »

Le contexte qui s'impose ici est celui de l'éducation musicale en France dont le référent culturel s'appuie sur la musique occidentale. Même si elle s'ouvre à la diversité des cultures⁹⁰³, l'éducation vocale dans l'enseignement général est pensée dans ce cadre et, si le « bien chanter » d'un enseignant est encore difficile à définir, il est modelé par des contraintes éducatives qui prennent du sens *dans cette culture* : l'intelligibilité du texte, la justesse et l'expressivité nuancée du chant, d'une part, et, d'autre part, la préservation de la voix, la façon dont elle peut être projetée dans l'espace d'une classe, sans être sonorisée, sans afficher *a priori* un style vocal spécifique. De plus, les fondements des connaissances scientifiques en acoustique de la voix chantée s'appuient sur l'étude de voix qui, dans le domaine du chant occidental non sonorisé, vers le début des années 1970, relèvent le plus souvent de la voix des chanteurs « professionnels », à savoir,

⁹⁰¹ Le timbre de la voix est caractérisé par une plus ou moins grande richesse du son en harmoniques, l'importance relative des harmoniques graves ou aigus, la répartition de l'énergie dans les harmoniques, la durée et la qualité de l'attaque.

⁹⁰² CASTELLENGO, M., *Ecoute musicale et acoustique*, Eyrolles, 2015 p. 296.

⁹⁰³ On a vu comment les textes officiels pouvaient encourager la pratique de chants non européens, sans pour autant que ne soient praticables leurs éléments stylistiques vocaux spécifiques. L'ouverture à la diversité des cultures musicales en chant consiste alors en la pratique de répertoires diversifiés, selon un mode de chant occidental.

selon l'acception de l'époque, des chanteurs lyriques⁹⁰⁴. Aussi, certaines composantes résonnantes comme le « formant du chanteur », ou encore la classification des tessitures vocales et leurs corrélats acoustiques, relèvent-ils du contexte du chant savant occidental de l'adulte. Par ailleurs, si des techniques vocales très spécifiques européennes et non européennes, savantes et populaires, y compris celles de la *popular music*, font l'objet d'études acoustiques approfondies⁹⁰⁵, l'analyse des voix chantées non spécifiquement stylisées semble peu développée : les qualités de ce qui serait « une belle voix de tout le monde », selon une expression rencontrée dans notre enquête au sujet du profil vocal attendu en éducation musicale, ne se sont pas encore, à notre connaissance, constituées en objet de recherche. La nature hybride du chant d'un enseignant, son aspect polymorphe, et l'hésitation rencontrée à classer sa voix parmi celles des chanteurs « entraînés » ou « occasionnels »⁹⁰⁶ lui donnent une forme d'irréductibilité à la catégorisation.

Dans les lignes qui suivent, nous cherchons à faire émerger les critères qui pourraient être ceux d'une technique vocale adaptée au contexte éducatif, dont le référent culturel, même ouvert à la *worldmusic*, est la musique occidentale. Si ces critères sont réunis dans l'expression : « la technique vocale nécessaire d'un enseignant », ce n'est pas pour charger cette technique d'une quelconque universalité, mais bien pour désigner une technique qui, dans le contexte double de l'éducation générale de la musique et d'une diversité culturelle restreinte à la musique occidentale, peut prendre du sens.

8.2.2.2 Quelques données élémentaires de l'instrument vocal : résonateurs, résonance et formants

Afin d'être très claire sur le vocabulaire utilisé et sur la compréhension des procédés techniques que révèlent les spectrogrammes, nous proposons un bref retour sur

⁹⁰⁴ Les deux titres d'articles de WINCKEL, F., « Comment mesurer l'efficacité de la voix chantée professionnelle », et CASTELLENGO, M., « Particularités acoustiques de la voix de chanteurs professionnels, parus dans le *Bulletin du Groupe d'Acoustique Musicale*, en juin 1973, sont significatifs à ce sujet. Si des voix non européennes sont analysées dans cette série de bulletins, elles ne sont pas décrites comme des voix « professionnelles ».

⁹⁰⁵ Citons, entre autres, les voix féminines bulgares, la technique du yodel (HENRICH-BERNARDONI, N., « Vibrations et résonances en voix chantée », *La voix entre sciences et pratiques*, De Boek, 2014, p. 3-20) le chant diphonique mongol, le chant polyphonique sarde (CASTELLENGO, M., *Ecoute musicale et acoustique, op. cit.*, p. 462-470).

⁹⁰⁶ Voir LARROUY-MAESTRI, P. MORSOMME, D., « la voix juste : la science au service du chant », *Logopédie de la voix*, Université de Liège, 12/12/2012.

quelques principes de fonctionnement de la production de la voix chantée, notamment sur la configuration du *conduit vocal* et son rôle dans l'émergence du timbre.

Avec l'appareil respiratoire, qui produit l'énergie ainsi que la quantité d'air nécessaire, et le larynx, organe vibrant où naît le son, le *conduit vocal* désigne le parcours de l'onde sonore depuis sa source sub-glottique et glottique (la soufflerie pulmonaire et le vibrateur laryngé) jusqu'à son rayonnement vers le milieu extérieur.

Sur ce parcours, l'onde sonore produite par le larynx (et les cordes vocales à l'intérieur) met en vibration toutes les cavités qui, sur son passage, sont susceptibles de résonner ; ces cavités de résonance, disposées en série, sont nommées les *résonateurs* ; les deux principaux résonateurs correspondent à la cavité pharyngée (notée R1) et à la cavité buccale (notée R2). Un troisième résonateur est constitué par les cavités nasales.

Si ces dernières sont à géométrie fixe, les cavités pharyngée et buccale sont, quant à elles, à géométrie variable : elles disposent d'*articulateurs* (le voile du palais, la langue, la mâchoire inférieure et les lèvres) dont la mobilité donne aux résonateurs la caractéristique d'être déformables et adaptables *selon le son recherché*.

Les résonateurs agissent comme des filtres : leur mise en vibration agit en retour sur le son, renforçant ou réduisant certains harmoniques du son laryngé.

La figure ci-dessous donne une représentation schématisée de cet appareil : à gauche les éléments physiologiques du parcours, et à droite, les différents étages du conduit vocal :

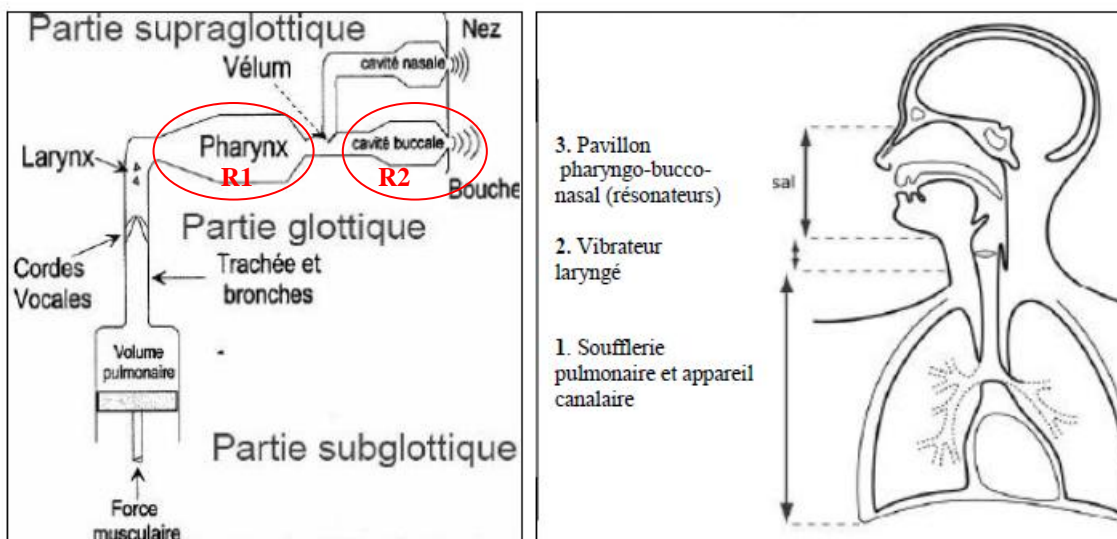


Figure 62 - L'appareil phonatoire humain schématisé (d'après Gabriel, C.)⁹⁰⁷

⁹⁰⁷ Reprise du cours de GABRIEL, C., *Cours de cine-acoustique*, chapitre 9, « La production de la voix et de la parole », Université Pierre et Marie Curie, disponible sur www.claudegabriel.be/Acoustique.html.

Toute cavité a une fréquence de résonance qui lui est propre et qui se met à vibrer chaque fois qu'une fréquence voisine lui est fournie. Chacune des deux cavités de résonance R1 (cavité pharyngée) et R2 (cavité buccale) amplifie, dans la série d'harmoniques que lui fournit le son laryngé, une zone de fréquence correspondant à sa résonance propre. Cette zone renforcée se nomme *formant*. Les trois premiers formants (du grave à l'aigu), notés F1, F2, et F3, sont caractéristiques de la production et de l'intelligibilité des voyelles. Chaque voyelle est caractéristique des deux premiers pics de résonance F1 et F2, qui, de fait, en constituent le timbre (qu'on nomme alors timbre vocalique)⁹⁰⁸. La figure ci-dessous, reprise de N. Henrich⁹⁰⁹, présente l'espace vocalique pour les voyelles orales du français, en indiquant approximativement les zones de résonance propres à chaque timbre vocalique et leur positionnement selon R1 et R2 :

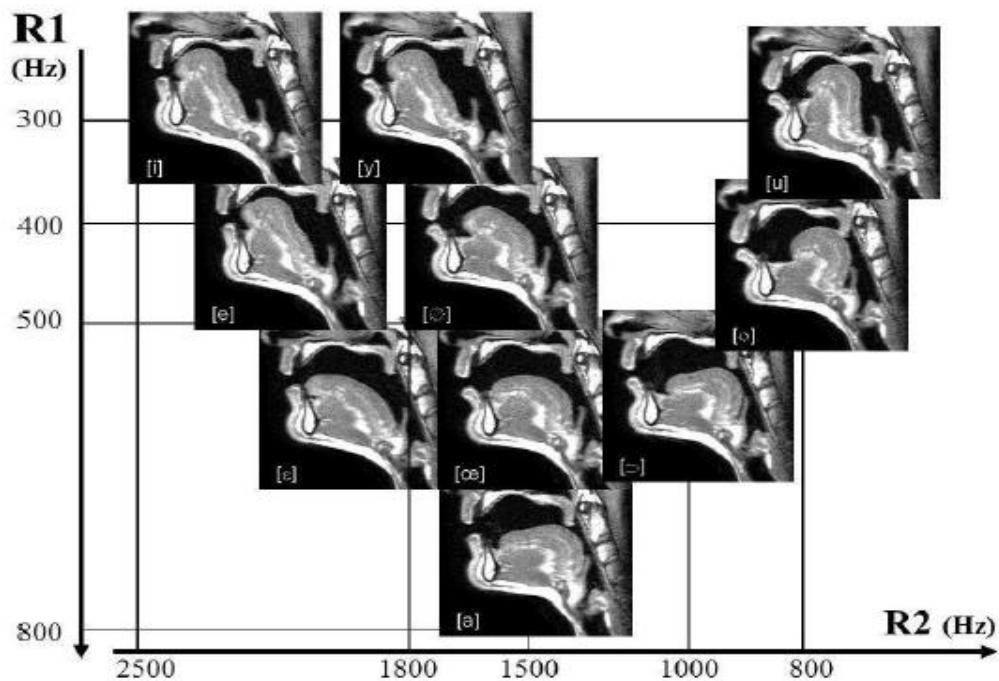


Figure 63 - Schéma de l'espace vocalique pour les voyelles orales du français. Les fréquences des deux premières résonances R1 et R2 ne sont qu'indicatives. De haut en bas, émission des voyelles / i / u / ou / ; / é / eu / o / ; / è / œ / o (ouvert) ; / a /. D'après HENRICH, N.⁹¹⁰

⁹⁰⁸ Pour ce qui est du classement physiologique et acoustique des voyelles orales du français, nous renvoyons aux travaux de HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée : vibrations laryngées et adaptations phono-resonantielles », *op cit*.

⁹⁰⁹ *Ibid.* p.19.

⁹¹⁰ Lecture de la figure : par exemple, la voyelle [i] a un formant F1 autour de 300 Hz et un second formant F2 autour de 2500 Hz ; pour la voyelle [a], F1 ≈ 800 Hz et F2 ≈ 1500. Chaque zone formantique correspond à une fréquence de résonance propre à R1 (cavité pharyngée) entre 300 et 800 Hz, et R2 (cavité buccale) supérieure à 800 Hz.

8.2.2.3 La voix chantée timbrée : une question d'équilibre

En voix chantée, le réglage des cavités de résonance est d'autant plus subtil que s'y ajoute la gestion des différentes hauteurs de notes et des nuances d'intensité. Celles-ci en effet peuvent perturber le timbre vocalique, et, par suite, les composantes fréquentielles de la voix chantée. Dans le contexte des chants où le texte doit être intelligible pour les auditeurs, le chanteur doit faire en sorte que « la fréquence du son laryngé (imposée par la phrase musicale à chanter) [soit] en accord avec les zones formantiques [les zones de résonance des voyelles] : ce sont donc les cavités de résonance du conduit vocal qui doivent s'adapter au son laryngé, et non l'inverse⁹¹¹ ». Phoniatre et chef de chœur, Guy Cornut insiste sur le fait que :

« les zones formantiques étant différentes pour chaque voyelle, il est logique de prévoir que certaines notes de la gamme vont “bien sonner” sur telle voyelle et beaucoup moins sur telle autre. C'est d'ailleurs ce que l'on observe chez la plupart des chanteurs non entraînés. Si l'on désire obtenir une voix homogène, il sera nécessaire de modifier les zones formantiques, autrement dit de faire varier le timbre des voyelles. »⁹¹²

La recherche d'une « homogénéité de timbre » n'est pas un but esthétique avéré en éducation musicale. Cependant, même dans un ambitus relativement peu étendu⁹¹³, et même dans une tessiture qui, *a priori*, est ici choisie par l'enseignant, timbrer la voix au profit d'un chant expressif et intelligible nécessite pour le chanteur de parvenir à un « équilibre entre [le son laryngé], sa propagation dans les cavités de résonance et son rayonnement vers le milieu extérieur et les auditeurs.⁹¹⁴ » Les fréquences harmoniques de la source laryngée qui ne se trouvent pas à proximité d'une fréquence de résonance des résonateurs (R1 et R2) vont être atténuées, sans rayonner de façon efficace vers le milieu extérieur.

La question de la préservation de la voix de l'enseignant d'éducation musicale est aussi à prendre en compte dans cette approche acoustique de la notion de technique vocale. En effet, lorsqu'un équilibre est trouvé entre le son laryngé et les zones

⁹¹¹ CORNUT, G., *La Voix*, Que sais-je, PUF, 2011, p. 71.

⁹¹² *Ibid.*

⁹¹³ Sur l'ensemble de l'échantillon d'extraits chantés, deux ont un ambitus d'une septième, quatre d'une octave, trois d'une neuvième, un d'une dixième. Nous avons vu par ailleurs, lors de l'analyse des répertoires vocaux imposés aux épreuves pratiques du CAPES, que dix chansons sur les seize sélectionnées pour leur représentativité, présentent un ambitus d'une neuvième et plus.

⁹¹⁴ HENRICH, N. « Physiologie de la voix chantée : vibrations laryngées et adaptations phonorésonnantes », *op. cit.* p. 11.

formantiques des résonateurs, un maximum de résonance est obtenu. Cette coïncidence que Tarneaud⁹¹⁵ appelle "l'accord phono-résonantiel" (ou Vennard le « focus »⁹¹⁶) est permise par un contrôle précis des *articulateurs* (langue, voile du palais, mâchoire, lèvres) ; il « facilite la vibration des cordes vocales et procure au chanteur une sensation d'aisance⁹¹⁷ », « la voix a un timbre plus riche et le volume sonore peut être augmenté sans effort, autrement dit, le rendement de l'appareil vocal est nettement meilleur⁹¹⁸. » L'accord phono-résonantiel est donc à l'origine, pour le chanteur comme pour l'auditeur, de la sensation de « placement », phénomène souvent reconnu dans le milieu de l'éducation musicale comme élément clé de l'efficacité de la voix au plan de son expressivité et de sa préservation⁹¹⁹. Compte-tenu de l'implication de la soufflerie dans l'obtention de cet équilibre, l'accord phono-résonantiel est aussi appelé « accord pneumo-phono-résonantiel », ou APPR⁹²⁰. Ces éléments de connaissance sur le « meilleur rendement vocal » possible sont ici pensés dans un contexte musical de représentation, où la voix chantée non sonorisée, accompagnée instrumentalement, doit franchir l'espace d'une scène, voire d'un orchestre. Bien que ses objectifs soient très différents, la situation de l'enseignant qui chante en classe comporte des points communs : la nécessité de projection de sa voix sans dispositif de sonorisation, dans un espace souvent profond, face à des cohortes d'élèves. La notion de technique vocale *nécessaire* de l'enseignant peut alors se recentrer sur les contraintes liées au besoin de timbrer la voix dans l'espace d'une classe, sans procédé de forçage quelles que soient les voyelles émises, la hauteur des notes chantées, et les nuances d'intensité à produire. Si l'acquisition de l'accord pneumo-phono-résonantiel (APPR) paraît très adaptée à cette écologie de la voix en éducation musicale, c'est selon un tout autre style que celui qu'évoquent les études de Tarneaud, Léothaud ou Cornut ; comme nous l'avons vu dans

⁹¹⁵ TARNEAUD, J., BOREL-MAISONNY, S., *Traité de physiologie et de phoniatrie*, Paris, Maloine, 1960.

⁹¹⁶ VENNARD, W., *Singing. The Mechanism and the Technic*, New-York, Carl Fischer, 1967.

⁹¹⁷ LEOTHAUD, G., « Théorie de la phonation », <https://fr.scribd.com/.../Theorie-de-La-Phonation-Gilles-Leothaud>, p. 59.

⁹¹⁸ CORNUT, G., *Ibid.* p. 71.

⁹¹⁹ La notion de « voix efficace » est principalement désignée comme « une voix qui porte sans effort ». PILLOT-LOISEAU, C., VAISSIERE, J., « La portée de la voix parlée et chantée : aspects scientifiques et rééducatifs. Unadreo. *La voix dans tous ses maux*, Ortho Edition, p. 243-249, 2009. Document disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00517573>.

⁹²⁰ On trouve cet acronyme dans les écrits des acousticiens chanteurs (comme Nathalie Henrich-Bernardoni), et chez les chanteurs s'appuyant sur les données acoustiques dans leur pédagogie (comme Robert Expert).

les chapitres précédents, la spécificité de la vocalité d'un enseignant semble vouloir reposer sur le paradoxe d'une technique vocale « solide » dépourvue de signature stylistique. Si, comme nous le verrons, l'APPR est une des caractéristiques que partagent les voix valorisées de l'échantillon, des ajustements d'une autre nature doivent être nécessaires aux jugements favorables accordés à une voix.

L'entrée par l'analyse des principales régions formantiques que donnent à voir les spectrogrammes nous semble appropriée à cette approche, mais elle n'exclut pas l'observation de la qualité des transitoires d'attaque, de maintien et d'extinction du son, qui agit sur la perception du timbre entendu. La justesse quant à elle est observée sur les courbes de fréquence fondamentale que le logiciel *Sonic Visualiser* propose, et selon une de ses fonctionnalités d'extraction de la courbe mélodique (*Melody extraction*).

Nous cherchons à faire émerger des régularités observables et mesurables dans les composantes spectrales des voix, notamment dans celles qui sont dites « crédibles », « solides », comparativement à celles qui sont perçues comme « manquant de présence », « de personnalité ». Sur le total des dix voix chantées de l'échantillon, trois ne présentent aucun « conflit⁹²¹ » dans l'ordre du jugement de leur efficacité pédagogique : ce sont les voix féminines n° 4 et 6 évaluées très favorablement, et la voix V5 évaluée négativement. A partir de l'analyse spectrale de ces exemples vocaux seront mises en perspective les voix pour lesquelles les évaluations verbales ont été moins unanimes. Une analyse comparative de ces qualités pourra donner des pistes d'information sur les éléments techniques qui, dans une voix chantée d'enseignant, sont *réellement* en jeu dans son appréciation.

8.2.3 À la source du ressenti d'efficacité pédagogique, la distribution de l'énergie

8.2.3.1 La qualité des transitoires d'attaque

Dans un premier temps nous nous concentrons sur les deux voix de femme V4 et V6 par leur réception très favorable de la part des auditeurs de l'enquête.

La tessiture de la première s'apparente à une tessiture de mezzo-soprano dans un ambitus $Si_2 - La\#_3$, celle de la seconde est plus grave et correspond à une tessiture d'alto

⁹²¹ C'est-à-dire, selon notre propre catégorisation, qui ne présentent pas de jugements opposés à l'intérieur d'un même critère. Voir Figure 61, p. 457.

dans un ambitus d'une octave *Sol#₂ - Sol#₃*. Elles font entendre l'une et l'autre un chant populaire traditionnel : le premier en langue *bété* de Côte d'Ivoire dont la chanteuse est originaire, et le second en langue *romani*⁹²². Les aspects de prononciation des chants présentés ont une grande importance dans l'évaluation des voix : dans le cas de voix qu'ils considèrent peu motivantes, les auditeurs insistent sur le rôle que joue la maîtrise de l'accent d'une langue dans la « crédibilité » qu'ils accordent à la voix. Dans l'exemple de la voix V4, très valorisée, aucune remarque n'est formulée concernant cet aspect : on admet que la prononciation par définition aisée de l'enseignante qui chante ici dans sa langue maternelle, soit inconsciemment reçue comme telle par les auditeurs. Dans l'exemple du chant n° 6 en langue *romani* que l'enseignante ne parle pas, l'acceptation de l'accent semble prévaloir quand bien même aucun des acteurs de l'enquête ne peut préjuger de la valeur de cet accent. Pour que l'accent devienne un frein à la « crédibilité » d'une voix chantée, on pourrait penser qu'une première condition réside dans la connaissance qu'a l'auditeur de la langue de la chanson. Or, d'autres exemples de l'échantillon nuancent cette hypothèse. En effet, la qualité discutable de l'accent anglais des voix V9 et V10⁹²³ n'interfère pas avec le jugement favorable de ces deux voix. En revanche, dans la voix V5, jugée négativement, l'accent anglais défectueux est déclaré par les auditeurs comme un critère majeur du manque de crédibilité de la voix.

On peut donc en déduire que, d'après cet échantillon, la qualité de l'accent de la langue chantée n'est finalement pas prioritaire dans l'évaluation de l'efficacité vocale ; pour qu'un accent défectueux soit avancé comme raison première au manque de crédibilité d'une voix, il est nécessaire que celle-ci, *pour d'autres raisons*, soit jugée défavorablement. Ce sont ces autres raisons qu'il paraît intéressant de faire émerger.

Un des aspects décisifs de l'efficacité vocale ne repose pas tant sur la qualité de l'accent linguistique que sur la netteté des sons consonantiques. En effet, le point commun aux voix valorisées de l'échantillon qui chantent dans une langue autre que le français réside dans la netteté des transitoires d'attaque. Si, selon une échelle temporelle identique, on compare l'enveloppe d'amplitude de la voix V6 en langue *romani* très valorisée, à la voix V5, dont le manque de crédibilité est corrélé par les auditeurs

⁹²² Le *romani* est un parler se rattachant au groupe indo-aryen des langues indoeuropéennes. Voir REY, A. (dir) *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*, article TZIGANE, p. 2191.

⁹²³ Par exemple, dans la voix V10, la plupart des sons « th » se rapprochent souvent du son « ze ».

prioritairement à son accent anglais défectueux, on constate les différences suivantes : pour la première (Figure 64), la pente des attaques est plus raide que pour la seconde (Figure 65), où une pente plus douce apparaît. Ces différentes formes sont l'indice d'une distribution de l'énergie dans les attaques des mots qui, d'une voix à l'autre, varie :

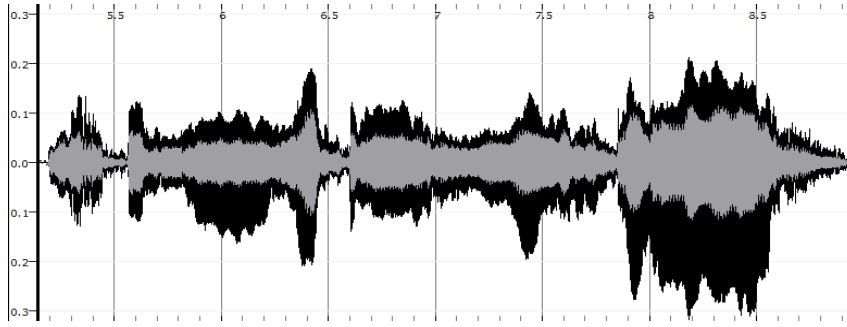


Figure 64 – Enveloppe temporelle de la Voix V6. Mise en évidence de la netteté des transitoires d'attaque : verticalité des crêtes d'amplitude (temps en secondes en abscisse, valeur en dB en ordonnée) $J = 56$ environ.

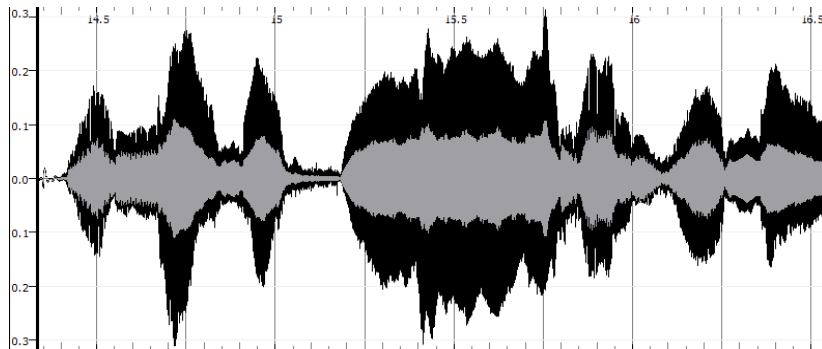


Figure 65 – Enveloppe temporelle de la Voix V5. Mise en évidence de l'indécision des transitoires d'attaque : cintrage des crêtes d'amplitude (temps en secondes en abscisses, valeurs en dB en ordonnées) $J = 56$ environ.

L'effet de ce phénomène acoustique sur le jugement d'efficacité s'observe plus particulièrement dans la voix V2, marquée par la précision des transitoires d'attaque (Figure 66) et affectée par un manque de justesse qui gêne trois auditeurs sur cinq.

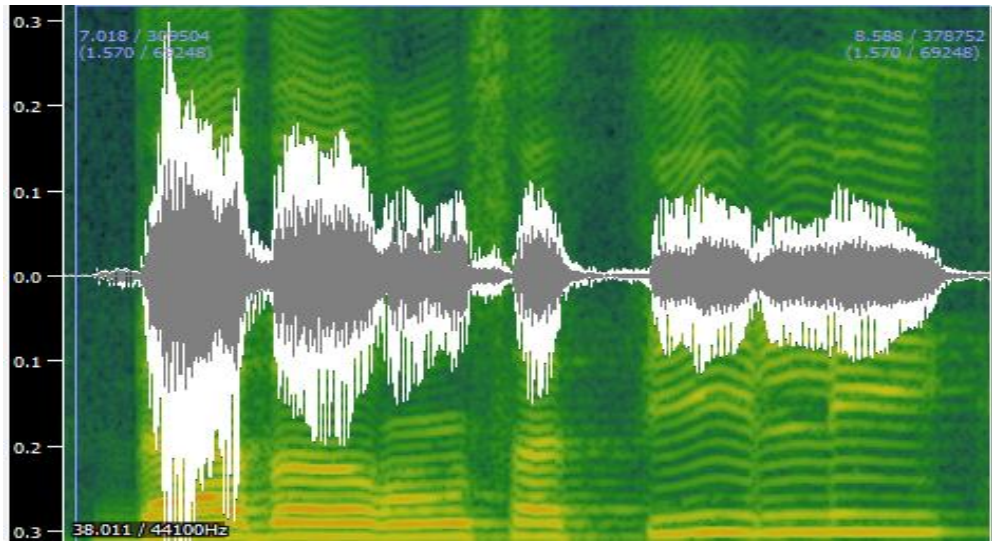


Figure 66 – Enveloppe d'amplitude de la voix V2. Mise en évidence de la verticalité des transitoires d'attaque.

Les jugements antonymiques générés par la coexistence de ces deux caractéristiques dans une même voix font de celle-ci une des plus « conflictuelles » de l'échantillon ; elle rassemble en effet toutes les modalités de jugements dans les différents critères :

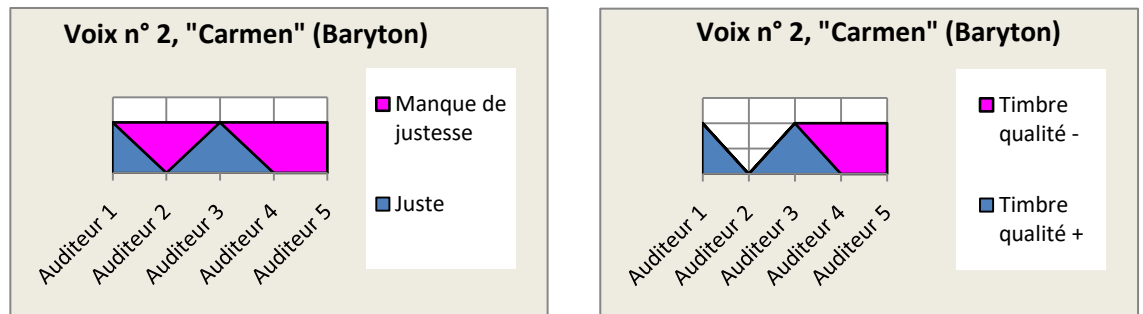


Figure 67 - Modalités en occurrences du jugement de la voix V2, du point de vue du timbre, de la justesse, selon chaque auditeur de l'enquête.

La coexistence de la netteté des transitoires d'attaques avec l'incertitude de la justesse pourrait être à l'origine des arguments parfois contradictoires qui émergent d'un commentaire à l'autre :

« Ça ne me paraît pas être un très bon modèle sur le chanté, mais en revanche, c'est incitatif sur le reste ; il y a une dynamique qui passe et qui peut donner envie de chanter aux élèves. » (Commentaire n° 4)

« Ça c'est solide. Une voix sûre d'elle, juste, timbrée pas trop [...] Du point de vue gestion de classe, c'est un modèle qui passerait tout seul » (Commentaire n° 1)

« Ça passe très bien en classe [...] ; du moment que [la] voix est entraînée par rapport à [la] chansons proposée, ça passe très bien. » (*Commentaire n° 3*)
 « Il n'est pas très assuré, il ne connaît pas assez son chant et si ce n'est pas plus juste que cela, les élèves vont chanter faux » (*Commentaire n° 2*)

L'extraction de la ligne mélodique⁹²⁴ donne en effet à voir une extrême instabilité de la hauteur tonale ; un moment caractéristique de cette instabilité est présenté sur la Figure 68 où la première note chantée avoisine 190 Hz (*Sol*₂), mais la seconde qui devrait être à la quarte supérieure (*Do*₃) atteint à peine 255 Hz : l'intervalle est donc très bas. La disposition chaotique des harmoniques sur cette même note témoigne de cette altération de la hauteur qui touche aussi le timbre :

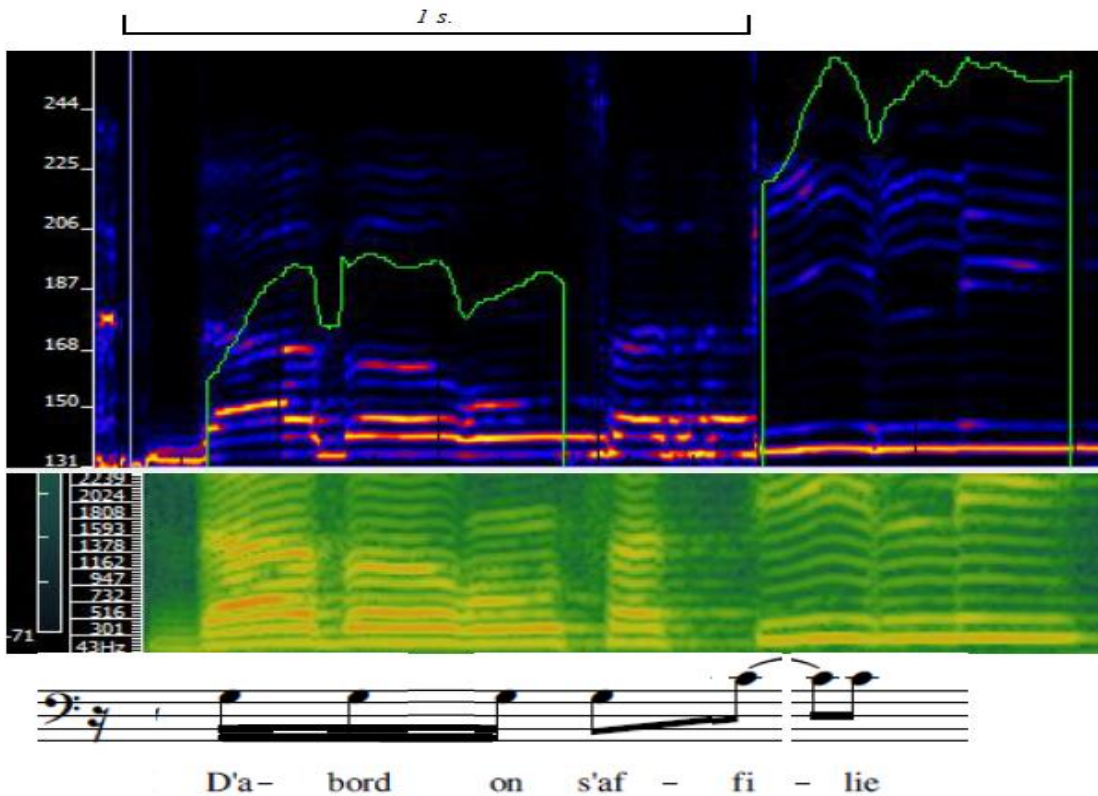


Figure 68 – Spectrogramme avec extraction de la courbe mélodique (*melody extraction*) de la voix V2. Mise en évidence du degré de fausseté de la ligne et du rapport d'intervalle.

⁹²⁴ Le logiciel *Sonic Visualiser* dispose de fonctionnalités qui permettent d'extraire certains descripteurs audio comme ici celui de la hauteur. Un descripteur audio est « un paramètre uni ou multidimensionnel, caractérisant un aspect particulier du signal sonore, ramenant une dimension particulière de ce signal à un (ou plusieurs) paramètres numériques. Son évolution temporelle est utilisée pour représenter l'évolution d'évènements sonores. » MALT, M. et JOURDAN, E., « la "BStD" – Une représentation graphique de la brillance et de l'écart-type spectral, comme possible représentation de l'évolution du timbre sonore », HASCHER, X., AYARI, M., BARDEZ, J. M., (dir) *L'analyse musicale aujourd'hui*, Delatour, 2015, p. 111-112.

Si l'attaque joue souvent un rôle important dans le timbre, c'est aussi parce que le moment d'entretien du son qui la suit met en jeu la façon dont l'énergie est répartie entre les différentes composantes fréquentielles. C'est cet aspect que nous abordons maintenant, en partant d'un premier balayage des voix les moins « conflictuelles » dans les commentaires, pour ensuite, selon les nuances qu'y apportent les commentaires des auditeurs, proposer des analyses comparatives plus approfondies.

8.2.3.2 Le timbre : une question de dosage

Les voix V4 et V6 unanimement valorisées présentent toutes les deux un nombre important d'harmoniques : la Figure 69 ci-dessous présente le spectre rayonné de la voix V4, lors de l'émission de la première phrase de son chant africain. On observe que, selon les voyelles émises, des régions du spectre sont plus ou moins éclairées : ce sont les zones de résonance correspondant aux formants des voyelles. De plus, on note un léger apport d'énergie dans les zones fréquentielles hautes, autour de 3000 Hz. Cette zone « formantique » coïncide avec la zone de plus grande sensibilité de l'oreille humaine : la coloration de timbre propre au renfort d'énergie de cette zone est particulièrement sensible à l'écoute. Ce renfort en énergie est visible sur le spectrogramme par la brillance (luminosité de couleur jaune) de chacune des composantes fréquentielles :

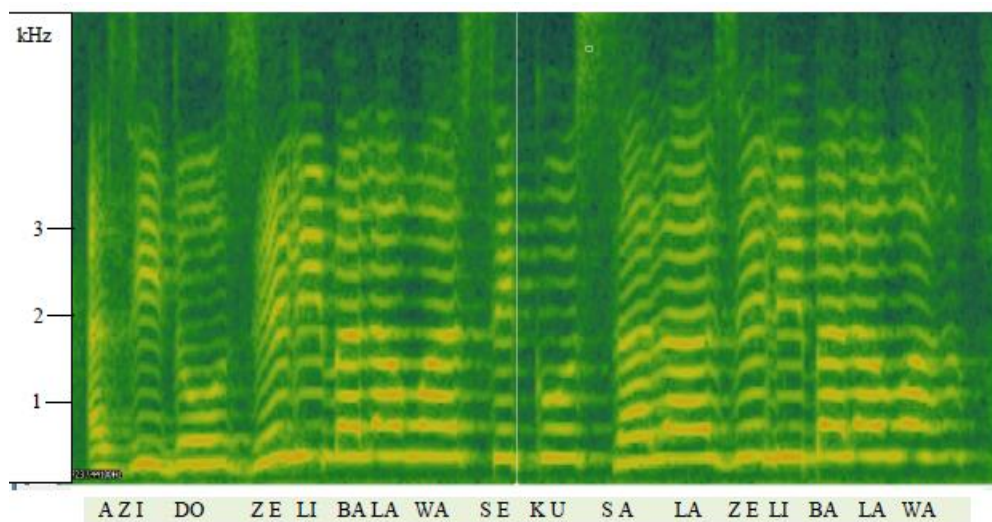


Figure 69 - Spectrogramme de la voix V4. Mise en évidence des zones de renfort de l'énergie dans les harmoniques, « Azido », chant en langue *bété*, phrase 1.

Dans la voix V6, plus grave que la précédente, les composantes fréquentielles supérieures sont globalement moins présentes, et, sur la plupart des voyelles, un renforcement de l'énergie est maintenue jusqu'à 2000 Hz : au-dessus de cette zone de fréquence de résonance, l'énergie acoustique même légère (bandes de couleur d'un jaune moins lumineux) reste marquée :

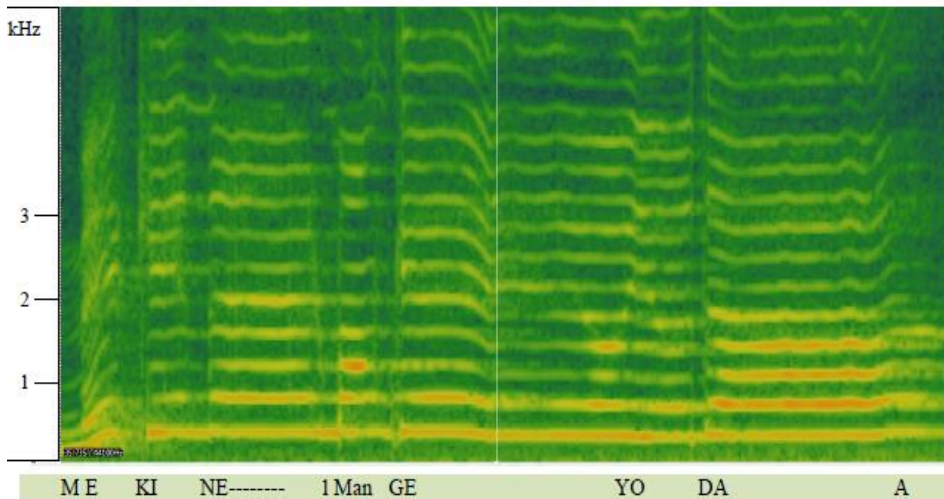


Figure 70 - Spectrogramme de la voix V6. Mise en évidence des zones de renfort d'énergie dans les harmoniques, « Nane Coxa », chant en langue *romani*, phrase 2.

Cette différence de répartition d'énergie est particulièrement visible dans la Figure 71 ci-dessous où les jeux de contrastes mettent en évidence les harmoniques renforcés de chacune des voix :

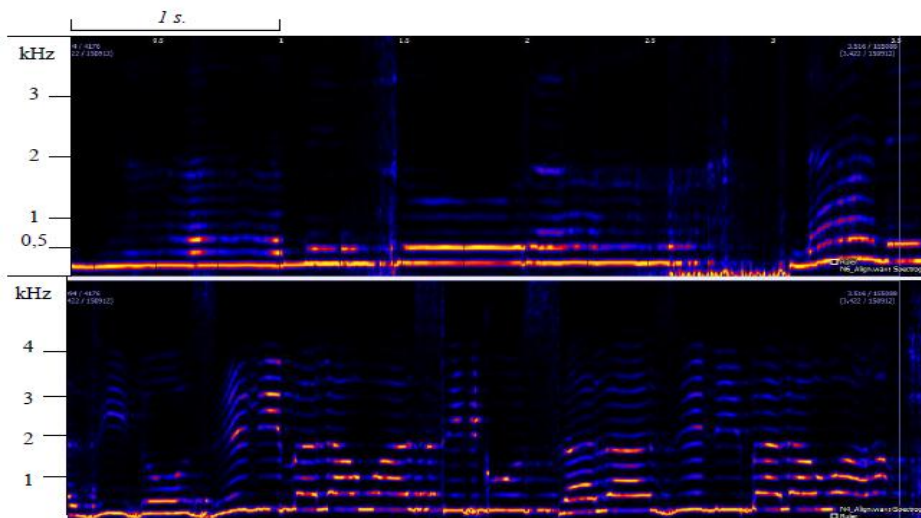


Figure 71 – Comparaison des voix V6 (« Nane Coxa » en haut de la figure, phrase 1) et V4 (« Azido », en bas de la figure, phrase 1). Mise en évidence de la différence de répartition de l'énergie.

Dans les deux cas, la matière spectrale riche n'est pas perturbée par les transitoires d'attaque : par exemple, la voix V6 offre une articulation des sons consonantiques distincte (indiquée par des bandes verticales de couleur sombre sur le spectrogramme de la Figure 70), contribuant ainsi à la sensation de netteté des sons perçus selon une isochronie dont la fluidité laisse la sensation que la voix *conduit* l'écoute des auditeurs, procurant ainsi une forme de confort auditif. Le *legato* est contrôlé et n'induit pas, à l'intérieur d'une phrase musicale, des *portamenti* ascendants ou descendants de la voix. A titre de comparaison, la voix V5 (« Halleluya », Leonard Cohen) perçue par les auditeurs, comme « *manquant de timbre* », présente une image spectrale moins riche en harmoniques, (Figure 72 ci-dessous) une zone d'ombre plus ou moins mouvante à partir de 1500 Hz, et des transitoires parfois bruiteux dont le souffle (zone verticale de brouillard plus ou moins large) semble déchirer le spectre et l'altérer dans sa texture : l'enveloppe d'amplitude (en dB au-dessus du spectrogramme) donne à voir la turbulence que créent le transitoire d'extinction du son consonantique à composante bruiteuse [z] du mot « *was* », et le transitoire d'attaque [s] du mot « *secret* » qui le suit (flèche sur l'enveloppe d'amplitude) :

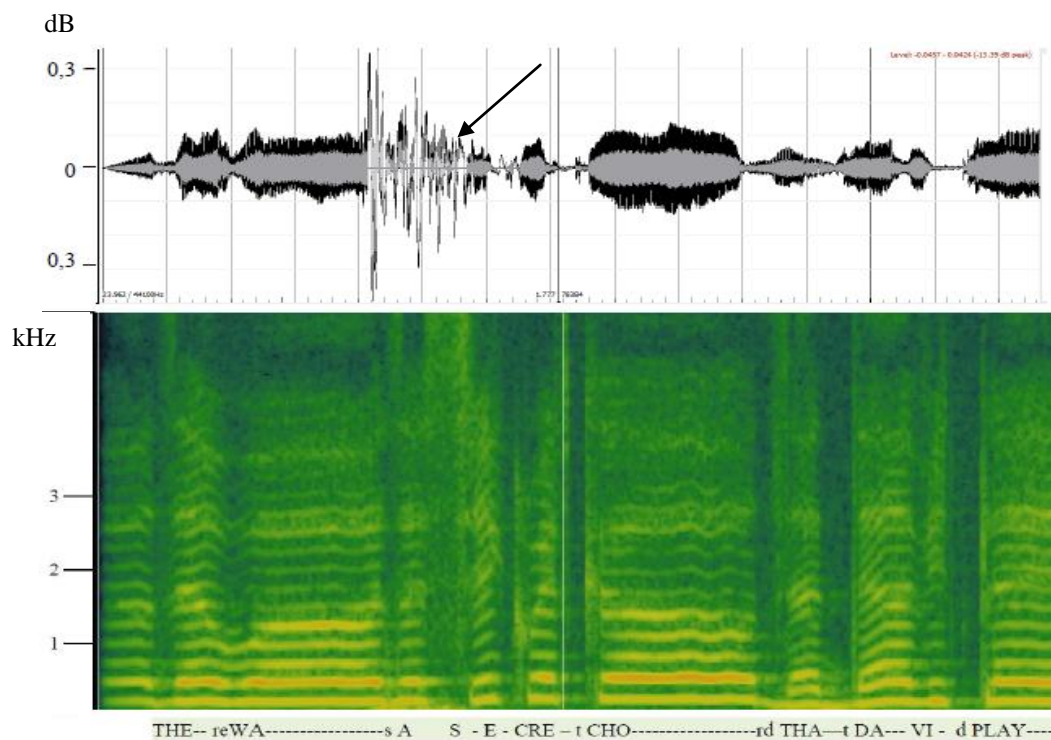


Figure 72 - Spectrogramme de la voix V5. Mise en évidence de la répartition de l'énergie et des transitoires de fin et d'attaque (« Halleluya » de Leonard Cohen, phrase 1).

Ce premier aperçu des images spectrales des trois voix les moins « conflictuelles » dans les commentaires, fait émerger trois composantes importantes : le nombre d'harmoniques, l'énergie acoustique et sa répartition, les transitoires d'attaque et leur degré de bruit.

Dans les commentaires, les voix V4 et V6, les plus appréciées de l'échantillon, se distinguent par leur aisance dite « naturelle ». Or, si la voix V4 est associée à « *juste ce qu'il faut comme timbre* », (*Commentaire n° 1*), la voix V6 à « *une voix bien posée et un timbre rond* » (*Commentaire n° 4*), la présence d'énergie répartie dans le spectre pour la plupart des voyelles indique qu'un *travail* du timbre a été engagé. Le recueil d'informations sur la formation des enseignants ayant prêté leur voix à l'enquête indique en effet que ces deux enseignantes (voix V4 et V6) ont une connaissance et une pratique personnelles du chant approfondies⁹²⁵. Cependant, l'aspect remarquable de leur technique respective réside surtout dans la façon dont elles *ajustent* leur manière de timbrer leur chant. C'est vraisemblablement dans cette capacité à ajuster le timbre de leur voix qu'elles sollicitent des jugements favorables.

En effet, à des degrés différents pour chacune d'elles, la manière dont l'énergie est distribuée dans les composantes fréquentielles s'assimile à une forme de dosage dont on peut penser qu'il est en lien avec le contrôle des zones de résonance des cavités du conduit vocal d'une part, et, d'autre part, avec l'esthétique choisie pour interpréter le chant. Trois points se distinguent pour analyser cette répartition sur les images spectrales de ces deux voix :

(1) sur les Figure 69 et Figure 70 ci-dessus, les zones formantiques liées aux voyelles se montrent très renforcées jusqu'à 2000 Hz (degré de luminosité du jaune clair jusqu'au au rougeoiement) ;

(2) la répartition de l'énergie n'est pas perturbée par les changements de hauteur de la fréquence fondamentale : quelles que soient les notes chantées, l'énergie dans les zones formantiques est maintenue ;

(3) la région de plus grande sensibilité de l'oreille⁹²⁶, est, surtout dans la voix V4, renforcée : il s'agit du *formant du chanteur*, c'est-à-dire : « un renforcement d'énergie

⁹²⁵ L'enseignante V4 qui chante « Azido » est chanteuse lyrique de formation, et l'enseignante V6 pratique le chant dans un chœur de voix de femmes au Conservatoire de sa ville.

⁹²⁶ Le diagramme de Fletcher et Munson indique que de faibles variations d'amplitude sont perçues avec une plus grande sensibilité dans la zone des 2000-3500 Hz que dans les autres zones du spectre : une

dans les harmoniques situés dans la zone fréquentielle comprise entre 2500-3500 Hz, quelle que soit la fréquence fondamentale de la voix, et quelles que soient les voyelles prononcées⁹²⁷ » ; bien que ce formant ait été analysé dans le cadre de l'étude des voix lyriques, il est ici identifiable⁹²⁸.

Ces trois caractéristiques du spectre résonantiel sont l'indice de la présence d'une technique vocale. Nous les explicitons dans l'analyse qui suit à travers l'exemple de la voix V4.

Sur la Figure 73 ci-dessous, on a juxtaposé les images spectrales de la voix lorsque celle-ci chante certaines notes de l'échelle utilisée dans sa mélodie, selon une progression du grave (*Do#3*) vers la note la plus aiguë de la mélodie (*La#3*). Un premier balayage de ces cinq spectres donne à voir des variations de luminosité dans certaines zones fréquentielles (indiquée en kHz à gauche de la figure⁹²⁹) : ce sont les régions formantiques qui déterminent la nature des voyelles émises : ainsi, les deux formants principaux se trouvent approximativement, pour [o] : à 500 et 1000 Hz ; pour [i] : à 320 et 3200 Hz ; et pour [a] : à 700 et 1500 Hz. On note qu'entre les formants F1 et F2 (indiqués à droite de la figure) les régions *a* (infraformantique), *b* (interformantique) et *c* (supraformantique) sont lumineuses, voire rougies. Selon Gilles Léothaud, la présence de l'intensité confondue dans ces trois régions *a*, *b*, *c*, est ce qui donne à la voix :

« [son] épaisseur, [son] “corps” en quelque sorte, qualité difficile – voire impossible – à décrire seulement par des mots. Peut-être son contraire, la “minceur”, peut-il aider à en saisir le sens pour qui n'en a pas l'expérience auditive⁹³⁰ ».

L'énergie qui habite ces trois régions *a*, *b*, *c*, du spectre résonantiel pourrait ainsi constituer un des éléments de corrélation acoustique avec ce qui, dans le chant de l'enseignant d'éducation musicale, relève de la « présence vocale ».

variation de 10 dB à 3000 Hz est perçue plus intensément qu'à 300 Hz. Un petit effort d'énergie dans cette zone et donc ressenti par l'oreille comme un grand apport.

⁹²⁷ Voir CASTELLENGO, M., *op. cit.* p. 209.

⁹²⁸ « Le formant du chanteur ou *Singing Formant* (Sundberg, 1972) est responsable de la portée de la voix. On ne trouve d'ailleurs ce renforcement des harmoniques dans la zone privilégiée de la sensibilité auditive que dans les voix travaillées : celles des chanteurs d'opéra et celles de comédiens lorsqu'ils utilisent ce qu'ils appellent “la voix projetée” ». SCOTTO DI CARLO, N., « L'intelligibilité de la voix chantée », CNRS, *Laboratoire Parole et Langage*, 1994, p. 3, document disponible sur www.lpl-aix.fr/~fulltext/415.pdf

⁹²⁹ La localisation des fréquences est ici approximative : le repère « kHz » correspond sur le spectrogramme à 1076 Hz. On a échelonné ensuite en essayant d'être au plus près des valeurs indiquées.

⁹³⁰ LEOTHAUD, G., « Théorie de la phonation », <https://fr.scribd.com/.../Theorie-de-La-Phonation-Gilles-Leothaud>, p. 58.

En revanche, si l'énergie est répartie dans le spectre selon les voyelles, les formants qui dépendent de ces voyelles ne sont pas perturbés par l'évolution de la hauteur de la fréquence fondamentale : le renfort d'énergie propre aux voyelles émises est repérable quelle que soit la hauteur de la note chantée (indiquée sur portée sous la Figure 73, et recontextualisée dans le déroulé mélodique du chant) :

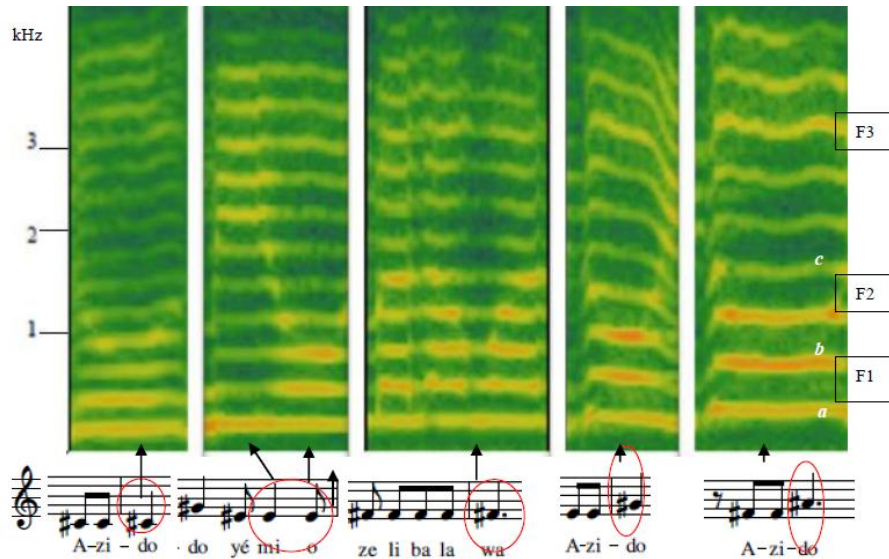


Figure 73 – Juxtaposition des images spectrales de la voix V 4 selon les voyelles émises et la progression de la hauteur de la fréquence fondamentale perçue : mise en évidence des formants (F1, F2 et F3)

Or, « en voix chantée, les rapports de fréquence entre la hauteur fondamentale et les fréquences de résonance du conduit vocal se modifient sans cesse⁹³¹ » : « quand la fréquence du son laryngé s'élève, les harmoniques s'espacent et risquent de tomber en dehors des fréquences formantiques⁹³² ».

Afin d'observer de plus près cet aspect, indice d'une technique vocale avancée de la voix V4, on a placé, dans la Figure 74 ci-dessous, les spectres des trois sons *Do#₃*, *Sol#₃* et *La#₃*, lorsqu'ils sont chantés sur une même voyelle « o » (avec l'indication de sa fréquence de résonance : F1 autour de 500 Hz et F2, autour de 1000 Hz). On observe que (1) sur les trois notes sélectionnées, quand bien même les harmoniques s'espacent au fur et à mesure de l'élévation de leur fréquence, les zones formantiques sont respectées ; (2) les harmoniques dominants sont H1, H2, H3, H4 pour *Do#₃* et *Sol#₃*, mais pas pour *La#₃*, sur lequel un quatrième harmonique renforcé aurait été trop éloigné

⁹³¹ CASTELLENGO, M., *op. cit.*, p. 458.

⁹³² CORNUT, G., *La voix, op. cit.*, 2011, p. 64.

du formant F2 ; (3) le renfort d'énergie dans la région du formant du chanteur, cette zone de plus grande sensibilité de l'oreille, décroît en fonction du nombre d'harmoniques émergents : faiblement lumineux sur $Do\#_3$, il est plus marqué sur $La\#_3$:

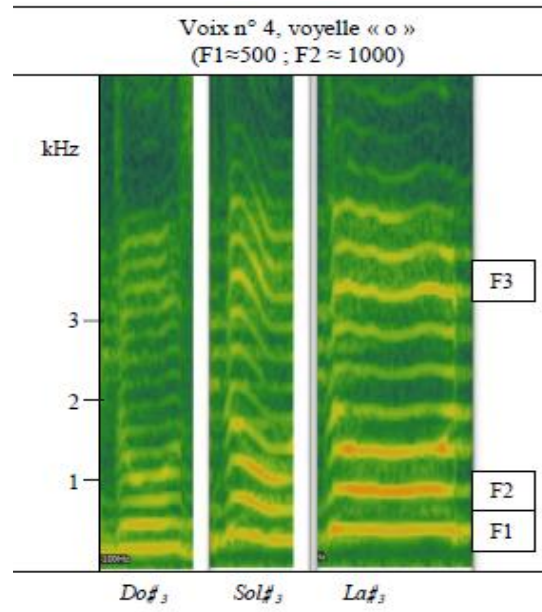


Figure 74 – Spectrogramme de la voix V4. Mise en évidence de l'ajustement des formants F1, F2 et F3 sur la voyelle « o » selon trois hauteurs de notes du grave à l'aigu.

Ce « dosage » de l'énergie dans la région du formant du chanteur est très efficace du point de vue des effets de l'intensité perçue : au cours de la progression du chant « Azido », la note $La\#_3$ est amenée comme un point d'aboutissement mélodique dans la phrase 4 qui, dans un diminuendo progressif, se développe mélodiquement en une petite *coda* qui fait disparaître progressivement le chant jusqu'à sa fin :

f A-zi-do na se ku sa la a-zi-do na se ku ya ka a-zi-do na se ku sa

la a-zi-do na se ku sa *p* diminuendo

Exemple musical 40 – Chant en langue bété « Azido », *diminuendo* progressif sur la *coda*

La Figure 75 présente la comparaison de cette note $La\sharp_3$ chantée *forte* lors de sa première apparition (à gauche de la figure) puis *piano* (à droite de la figure) ;

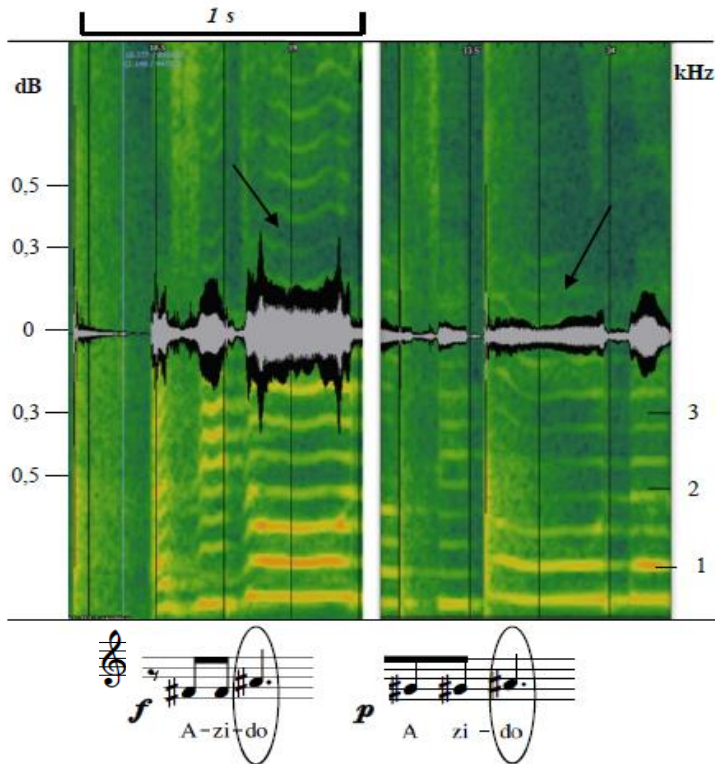


Figure 75 – Spectrogramme et enveloppe d'amplitude de la voix V4. Comparaison des composantes fréquentielles d'une même note ($La\sharp_3$) sur une même voyelle « o », selon deux intensités différentes, ***f*** (forte) et ***p*** (piano).

Lors du son émis *forte*, la région des 2500-3500 Hz est renforcée en énergie. Le niveau sonore perçu est indiqué par l'enveloppe d'amplitude qu'on a juxtaposée (flèche à gauche sur la figure). Lors de l'émission de cette même note dans une nuance *piano*, le formant du chanteur est allégé, l'enveloppe d'amplitude réduite mais non uniforme (flèche à droite sur la figure) et les harmoniques H1 et H2, correspondant aux deux formants principaux de la voyelle « o », sont émergeants. La voix est perçue très douce sans être détimbrée.

Enfin, l'ajustement des cavités de résonance à l'évolution de la hauteur fondamentale se mesure ici par le relevé de la fréquence des harmoniques renforcés sur le spectrogramme en lien avec la zone formantique privilégiée de la voyelle « o ». Selon Nathalie Henrich, le chanteur, dans sa recherche de timbre *selon l'esthétique de son choix*, est amené « à ajuster la fréquence de la première résonance (le résonateur

pharyngé, noté R1) dès lors que la note chantée est à une hauteur voisine de R1⁹³³ ». Relevées à partir de la Figure 74, (spectrogramme de la voyelle « o » sur les notes *Do#₃*, *Sol#₃* et *La#₃*), les mesures des différentes composantes fréquentielles rendent compte de cet ajustement au bénéfice du timbre de la voix V4 : la fréquence des harmoniques dominants H1 et H2 (H1 correspondant à la fréquence fondamentale, c'est-à-dire la note chantée, notée f_0 , et H2 au premier harmonique), coïncident avec les zones de résonance formantique, et sont renforcées dans la zone du formant du chanteur. Le tableau ci-dessous met en lien ces trois axes du spectre résonantiel :

Voyelle « o »			
f_0 (en Hz)	F1 (500 Hz)	F2 (1000Hz)	F3 (2500/3500 Hz)
<i>Do#₃</i> (275)	H1 ≈ 275 - H2 ≈ 575		oui
<i>Sol#₃</i> (415)	H1 ≈ 420	H2 ≈ 840	oui
<i>La#₃</i> (466)	H1 ≈ 467	H2 ≈ 945	oui
R1 300<800 Hz			

Tableau 44 - Mise en évidence de la coïncidence entre les harmoniques dominants H1 et H2, les formants F1, F2, et la résonance R1, sur la voyelle « o » selon les notes *Do#₃*, *Sol#₃* et *La#₃*, dans la voix chantée V4 (« Azido », chant en langue *bété*)

8.2.3.3 Premières conclusions : éléments de définition d'une technique vocale adaptée à l'éducation musicale

L'approche par analyse spectrale d'une des deux voix les plus favorables de l'échantillon permet de recentrer en dehors de toute connotation esthétique, la notion de technique vocale : elle se définit à travers les spectrogrammes comme la capacité à ajuster finement l'énergie dans les zones de résonance propres aux voyelles, sans altérer la hauteur fondamentale ni détériorer l'intelligibilité des voyelles, au bénéfice d'un chant nuancé en intensité. La présence du «formant du chanteur », caractéristique des voix dites « cultivées⁹³⁴ », associée à « la capacité à modifier l'énergie dans cette région, sans perturber la zone des formants F1 et F2 de la voyelle, et ceci pour chaque hauteur de son et pour chaque voyelle »⁹³⁵ relève de ce que Michèle Castellengo nomme « la

⁹³³ HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée : vibrations laryngées et adaptations phonorésonnantes », *op. cit.*

⁹³⁴ On trouve cette expression chez LEOTHAUD, G., *ibid.* p. 58, et CORNUT, G., *op. cit.* p. 78.

⁹³⁵ CASTELLENGO, M., *Écoute musicale et acoustique, op. cit.*, p. 459.

maîtrise ». Qu'elle soit acquise ou spontanée, cette habileté à mettre en valeur autant la musique de la voix que les sons de la langue, dans l'esprit du « meilleur rendement de l'appareil vocal », selon le mot de Guy Cornut, relève d'un savoir-faire technique.

« L'ajustement précis des cavités de résonance en rapport avec la fréquence fondamentale de la voix est une des clés de la technique vocale, car il a un retentissement global en termes de qualité du timbre, de confort vocal, et même de justesse. »⁹³⁶

C'est selon cette définition de Michèle Castellengo que la notion de « voix travaillée » prend du sens. Cependant, les rapports complexes qu'entretiennent, dans l'éducation musicale française, les notions de technique et d'esthétique vocales, ne permettent pas à cet aspect fondamental du chant de l'enseignant qu'est la *technique*, d'être abordé sous l'angle de la voix « travaillée », archétype de la voix « fabriquée », artificielle, et relevant d'une représentation du chant savant occidental⁹³⁷. De fait, les auditeurs de l'enquête, au sujet de la voix V4 qu'ils privilégient, parlent de « *voix naturelle mais qui résonne* » (*Commentaire n° 3*), de « *voix qui possède de la technique, mais qui ne le montre pas* » (*Commentaire n° 2*); dès lors que la voix paraît exercée, il devient difficile pour les auditeurs de rendre compte de sa « technique », tant ce terme est encore attaché à une tradition de chant savant :

« [...] Je trouve cet exemple [la voix n° 4] très très adapté. (*Diriez-vous que c'est une voix travaillée ?*) Oui, euh oui, ...encore que, il me semble tout de même que oui, ...le contrôle des nuances, on ne l'obtient pas si joliment quand on ne travaille pas un peu, oui il me semble qu'elle est travaillée. Il y a aussi des voix naturelles, sur un répertoire comme ça, un extrait si court, c'est délicat d'avoir un avis tranché, il y a de très belles voix naturelles, ça peut être le cas aussi...en tout cas il y a une assurance et une maîtrise, c'est une voix maîtrisée » (*Commentaire n° 4, voix V4*).

« Non, [la voix n° 4] n'est pas une voix travaillée, c'est une voix juste, quelqu'un qui chante, c'est vrai, mais ...la voix sans être vraiment travaillée, doit être bien posée. Le timbre est clair, c'est une voix assurée » (*Commentaire n° 5, voix V4*).

Même si l'adjectif « maîtrisée » est préféré à celui de « travaillée », l'élément qui participe activement du jugement d'efficacité de la voix chantée d'un enseignant, réside dans cette qualité d'ajustement qui est la marque des voix travaillées, au sens d'exercées selon des gestes techniques justes et adaptés au son recherché.

⁹³⁶ CASTELLENGO, M., *ibid.*, p. 456. Cette définition ne semble pas concerner spécifiquement le domaine des voix lyriques : elle apparaît dans une section de l'ouvrage chapitrée « la voix chantée et les cavités de résonance », juste avant une section intitulée « voyelle et chant lyrique ».

⁹³⁷ Ces conceptions d'arrière-plan ont été analysées dans le premier livre de l'étude.

Cette sensibilité aux voix travaillées se lit dans les réactions des cinq auditeurs de l'enquête au comportement de la voix V9⁹³⁸ (« Perfect Day », de Lou Reed). Chacun d'entre eux reconnaît « *le timbre riche, rond* » (*Commentaire n° 1 et 2*), « *chaleureux* » (*Commentaire n° 4*), mais signale aussi le manque d'un contrôle plus fin, notamment dans les *forte* (*Commentaire n° 4*), le surplus de résonance dans le grave-medium (*Commentaire n° 5*), autant d'éléments qui donneraient à cette voix un aspect « *prétentieux, un peu suffisant* » (*Commentaire n° 1*), et dans le meilleur des cas, un aspect de « *voix de crooner [...] qui chante sous la douche* » (*Commentaire n° 3*).

Si l'on observe le spectre rayonné de cette voix V9 (Figure 76 ci-dessous), il donne à voir un nombre important d'harmoniques, indice de la présence du timbre, mais une distribution non hiérarchisée de l'énergie acoustique : on note un renforcement important des basses fréquences jusqu'à 1500 Hz (forte luminosité des harmoniques H1 à H6). Les formants F1 et F2 sont uniformément renforcés, quand la région du « *formant du chanteur* » est plus diffuse (degré de luminosité peu varié). Le spectre de l'enveloppe d'amplitude (au-dessus de la figure) par son uniformité dans les *forte* confirme cette sensation de son « *poussé* ». La topographie spectrale révèle une voix ample, mais sans la technique d'ajustement des cavités vocales aux différentes zones formantiques :

⁹³⁸ Il s'agit d'une voix de baryton, qui n'est pas un enseignant d'éducation musicale, mais qui, par ailleurs, chante au sein d'un groupe de *popular music*.

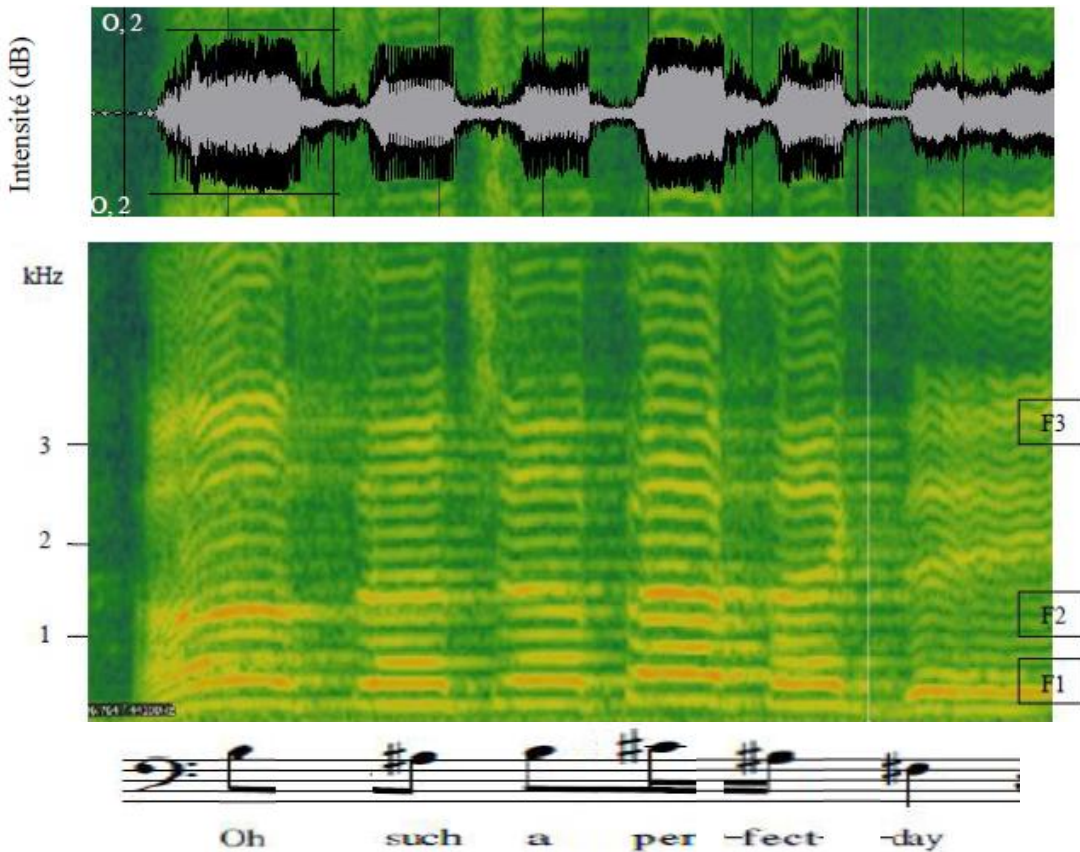


Figure 76 – Spectrogramme de la voix V9. Mise en évidence d'une répartition de l'énergie non sélective dans les trois zones formantiques F1, F2, F3, « Perfect Day », phrase 3 (20.5 s – 22.5 s).

Les zones de fréquence propre des cavités de résonance R1 (entre 300 et 800 Hz) et R2 (à partir de 800 Hz) sont indistinctement renforcées, au même titre que les formants correspondant au son [œ] répété, à savoir F1 (≈ 550 Hz) et F2 (≈ 1400 Hz). Ce renfort d'énergie indifférencié est à l'origine de la perception, par certains auditeurs, du manque de contrôle des nuances de la voix, et, pour deux auditeurs sur cinq, du manque de justesse.

Sur l'image de la courbe de fréquence fondamentale proposée ci-dessous (Figure 77) les transitoires d'attaque et de fin de son (indiqués par des flèches blanches verticales) provoquent une ascension ou une chute de la courbe avant que celle-ci ne se stabilise sur chaque hauteur de note (indiquée sur portée sous la figure). L'effet le plus flagrant du forçage du timbre altérant la justesse se trouve sur l'attaque de la note la plus aiguë de la phrase (encadré blanc sur la courbe de fréquence) dont les harmoniques se trouvent brusquement trop espacés ; c'est ce que montre le grossissement de cette

attaque sur la Figure 78 qui suit⁹³⁹ : ce qui devrait être un $Do\#_3$ (autour de 277 Hz) est attaqué à une fréquence autour de 315 Hz ($Ré\#_3$) et se poursuit sur 288 Hz ($Ré_3$) :

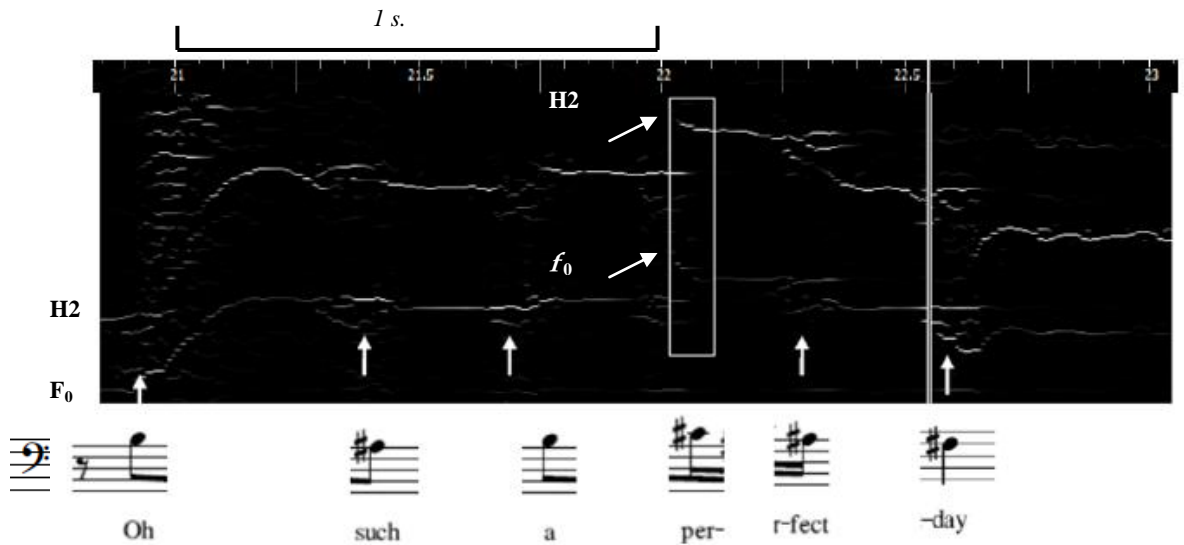


Figure 77 - Courbe de la fréquence fondamentale f_0 et du second harmonique H2 de la voix V 9 : mise en évidence du degré de fausseté de l'attaque, « Perfect Day », début de la phrase 3 (temps : 20.5 s. à 23 s).

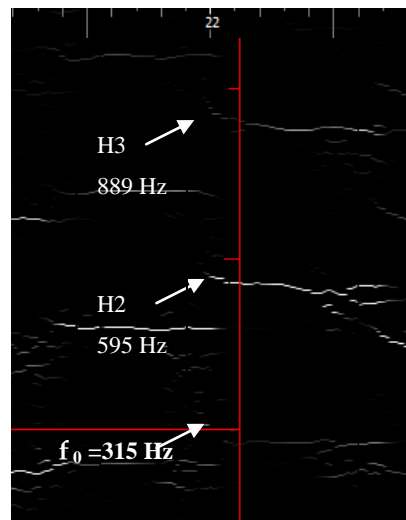


Figure 78 – Courbe de la fréquence fondamentale f_0 de la voix V9. Mise en évidence de l'altération de l'échantillonnage des harmoniques H2 et H3 (temps : 22 s).

⁹³⁹ Le logiciel *Sonic Visualiser* dispose d'un outil de mesure de la fréquence fondamentale avec l'emplacement de ses harmoniques (ligne verticale rouge graduée) qui permet de visualiser la position juste de chaque harmonique au-dessus de f_0 .

L'altération de la justesse est ici provoquée par le surdosage du timbre, autrement dit, par le manque d'ajustement entre les fréquences des différentes cavités de résonance, les formants vocaliques, et les variations de hauteurs de f_0 ; le forçage est perçu chez les auditeurs de l'enquête à la fois comme l'indice d'une voix insuffisamment travaillée (*commentaire n° 1*) ou, au contraire, comme le résultat d'une voix « dont le côté travaillé ressort trop » (*Commentaire n° 5*). Cette dernière remarque rappelle à quel point la notion de voix « travaillée » est assimilée à celle de voix « forcée ». Selon notre analyse, c'est le manque de travail technique qui altère la qualité de la voix V9. Tout se passe comme si, dans le domaine de la technique vocale, un curseur se déplaçait au bénéfice d'un chant excluant chez les auditeurs qui l'écoutent toute sensation d'exagération : c'est là une dimension communément valorisée en éducation musicale et particulièrement appréciée dans la voix V4 (« Azido ») que nous avons analysée plus haut :

« On n'est pas dans une voix opératique, trop timbrée, mais une voix solide qui chante bien, qui est juste et qui rayonne » (*Commentaire n° 1, au sujet de la voix V4*)

L'approche spectrale des voix ci-dessus apporte deux éléments de compréhension à cette remarque, représentative de l'ensemble des discours analysés de l'étude : (1) une voix « solide qui chante bien qui est juste et qui rayonne » sous-tend, d'après notre approche, la capacité à ajuster les cavités de résonance aux différents éléments du chant (texte, hauteurs et nuances d'intensité) ; l'accord phono-résonantiel, la présence du « formant du chanteur » seraient ici deux aspects d'une technique vocale adaptée à l'éducation musicale. (2) Cette capacité technique ne suffit pas en tant que telle : elle doit être *ajustée* selon une esthétique qui ne relève pas de « la voix opératique⁹⁴⁰ » ; compte-tenu de l'association « trop de timbre » à « voix lyrique », c'est la capacité à doser le timbre qui ferait la singularité de la voix d'un enseignant d'éducation musicale.

Pourtant, parmi les autres voix de l'échantillon, certaines présentent un spectre rassemblant les qualités mesurées ci-dessus, sans être convaincantes du point de vue des commentateurs. Un deuxième temps de l'analyse est d'envisager les aspects du spectre des voix sous l'angle de la considération accordée aux répertoires choisis. Ces nouveaux éléments permettront de nuancer les conclusions précédentes, et d'évaluer le rôle que jouent les répertoires dans le jugement d'appréciation d'une voix chantée d'enseignant.

⁹⁴⁰ Même si « la voix opératique » n'exclut pas les quatre qualités citées dans le commentaire n° 1.

8.2.4 *Les répertoires : la variable d'ajustement ?*

8.2.4.1 Entre rabotage et soulignage stylistique : le rôle du répertoire choisi

Un des éléments de « maîtrise » de la voix chantée en éducation musicale consisterait donc en la capacité d'ajustement des cavités de résonance au profit de la justesse, des nuances et de l'intelligibilité du texte ; la clé de l'efficacité de cette technique reposerait sur une capacité de dosage du timbre, qui permette d'éviter l'affichage d'un style trop proche du chant savant occidental : la faveur semble alors aller au principe de *rabotage stylistique*, au bénéfice de qualités vocales qui ne soient pas *connotées*. Cependant, la marge d'action du curseur imaginaire évoqué plus haut au service d'une distribution contrôlée du timbre est aussi prise en charge par le répertoire chanté, qui, selon son origine, dicte les éléments stylistiques à adopter. Comme nous avons tenté de le démontrer dans le chapitre précédent, le processus de transposition didactique d'un chant, s'il donne lieu à un nouvel objet dans lequel certains éléments de stylistique vocale sont contournés, ne doit pas exclure le respect d'un certain nombre de traits d'écriture : le style mélodique, le phrasé, le traitement de la prosodie, s'imposent à l'interprétation de l'enseignant. Même dans un contexte de transposition didactique, l'esthétique du chant choisi configure un certain nombre de traits vocaux stylistiques. Or, les analyses qui suivent tendent à démontrer que le renforcement de certains traits liés à une écriture musicale spécifique est à la fois un fait rejeté et valorisé : c'est donc l'esthétique du chant, et non plus le rabotage stylistique, qui, dans ce cas, déterminerait les limites du curseur. Nous proposons d'aborder cette nouvelle problématique par l'analyse de certains traits vocaux spécifiques présents dans l'échantillon. Ce sont :

- la couleur « claire » du timbre
- le phrasé *staccato/legato*
- le *vibrato*
- l'ornementation

Nous souhaitons observer si le taux d'acceptabilité de ces traits stylistiques, dans le cadre de l'échantillon de voix chantées recueillies, est dépendant du répertoire choisi.

Le timbre « clair » souvent désigné par les auditeurs de l'enquête comme qualité de la voix chantée d'un enseignant, correspondrait à la présence d'énergie dans les harmoniques aigus, phénomène observé dans la voix V4 analysée dans la section

précédente, et ici, dans la voix V1. La Figure 79 ci-dessous affiche le spectre ample de cette voix masculine ; le renfort d'énergie dans les différentes zones fréquentielles, y compris la zone du formant du chanteur (autour de 3000 Hz), attestent d'un timbre riche sans effet de surcharge : les zones d'ombre qui se dessinent sont développées selon la mouvance des zones formantiques des voyelles. Les composantes bruiteuses des consonnes fricatives [z] et [ʒ], ou des consonnes non voisées telles que [s] n'altèrent pas le *legato* de la voix, ni l'homogénéité du timbre⁹⁴¹ :

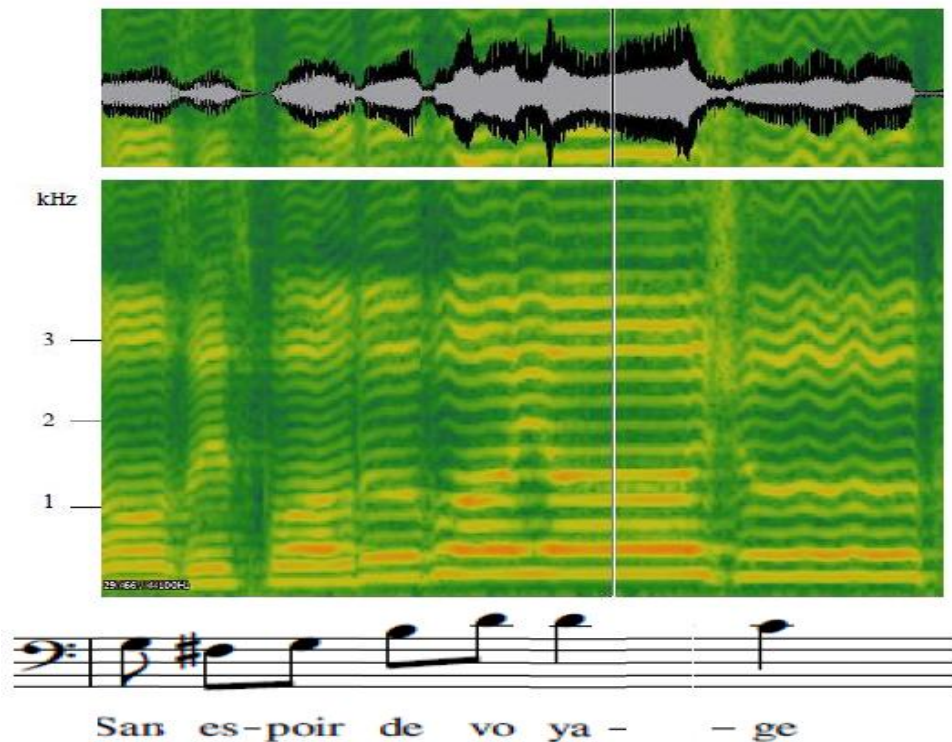


Figure 79 – Spectrogramme de la voix V1. Mise en évidence de la richesse du spectre et de la répartition de l'énergie selon les différents formants, y compris celui du chanteur (« Une Île », Serge Lama / Yves Guilbert, 1969), phrase 4 (17.5 s à 20.5 s).

La justesse par ailleurs est exemplaire : la netteté des transitoires, ainsi que la qualité de l'enveloppe temporelle (attaque, maintien et extinction du son) n'altèrent pas la hauteur tonale : on ne note pas d'effet de *glissando* dans les attaques, ou d'une note à l'autre, ni de retombée du son à la fin des tenues, mais, au contraire, des enchaînements francs, comme dans l'arpège ascendant de la précédente figure. Cette stabilité est visible sur la

⁹⁴¹ Sauf toutefois sur le son [ʒ] de la dernière syllabe du mot « voyage », où la présence de souffle se manifeste par une zone verticale de brouillard sur le spectre.

figure suivante où sont juxtaposés le spectrogramme et la courbe de la fréquence fondamentale et de son harmonique H2 de la fin de la phrase 4 :

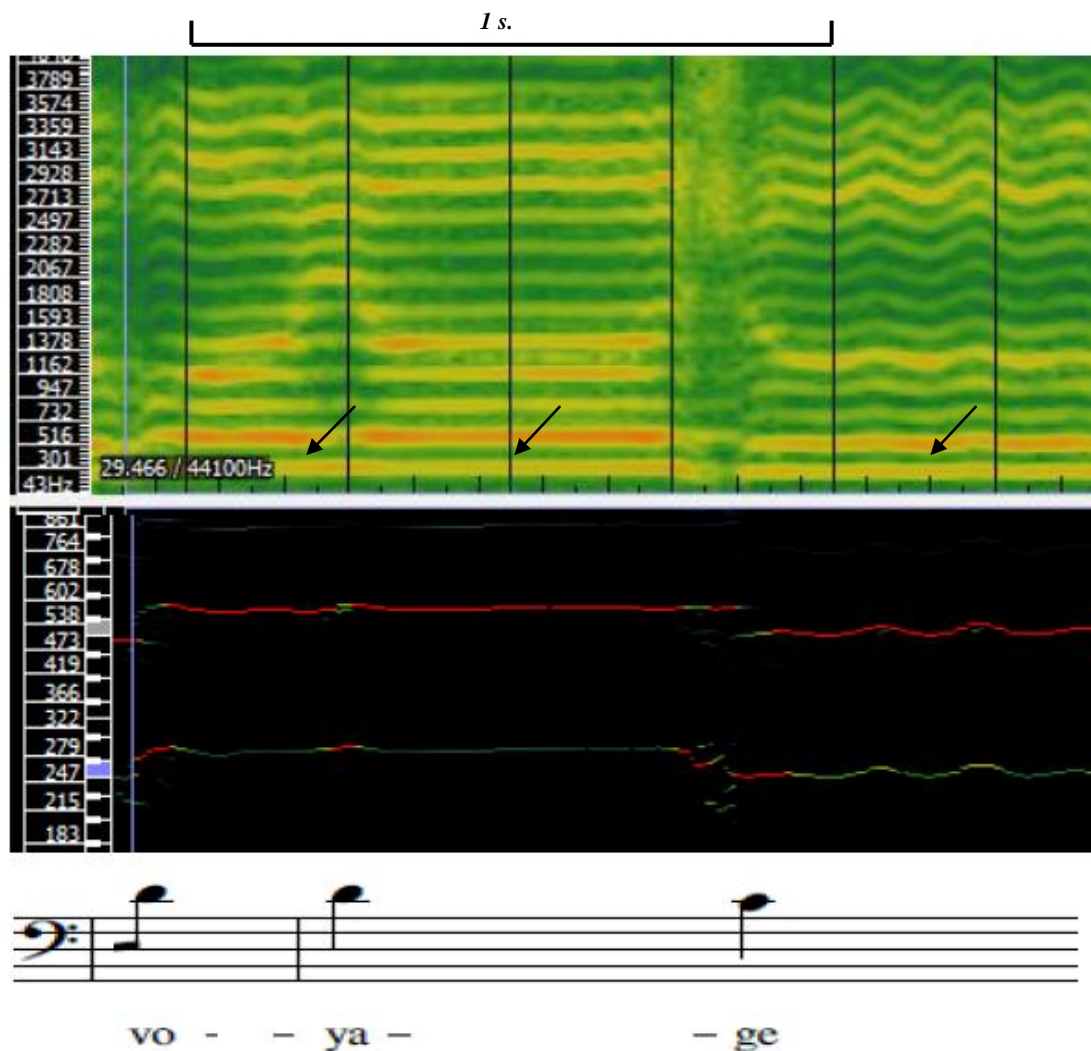


Figure 80 – Spectrogramme et courbe de fréquence de la voix V1. Mise en valeur de la justesse des attaque, soutien et extinction du son, « Une Île », S. Lama / Y. Guilbert, phrase 4 (18.6 s à 20.1 s).

La justesse est confirmée par la valeur du second harmonique H2 égal à $f_0 \times 2$; de plus, l'outil de mesure de la hauteur tonale de f_0 , que permet le logiciel d'analyse acoustique, confirme cette qualité : cet outil indique chaque hauteur tonale en Hz, + ou – un certain nombre de *cents*⁹⁴². Dans le cas de la voix V1, la fréquence de chaque note s'affiche en Hz avec un nombre de *cents* en moins, nombre dont on remarque la valeur

⁹⁴² Le *cent* est une mesure d'intervalle très petite. Pour en donner une idée, le Savart, qui correspond au plus petit intervalle que l'oreille humaine est censée percevoir, correspond à 4 cents. Ainsi, un demi-ton équivaut à 100 cents.

constante (entre 9 et 13 cents). Ces différentes mesures sont reportées dans le tableau ci-dessous :





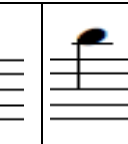
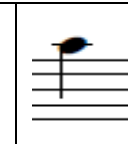

						
f_0 (Hz)	183 -11c	194 -12c	248 -13c	292 - 9c	292 -9c	259 -13c
H2 (Hz)	367	389	497	573	584	530

Tableau 45 – Mesures de la hauteur de la fréquence fondamentale (F0) et du second harmonique H2 de la voix V1 : mise en valeur de la justesse.

La voix V1 présente donc des qualités de timbre et de justesse précieuses en éducation musicale, que l'on a pu détecter en tant que telles dans les deux autres voix valorisées de l'échantillon. Or, même reconnue comme « *une belle voix de prof de musique* » (*Commentaire n° 1*), la variabilité des avis recueillis la signale comme un de ces exemples vocaux qui aimante des jugements « conflictuels ».

En effet, trois commentaires sur cinq évoquent au sujet de la voix V1, un « *larynx serré* » provoquant un « *timbre métallique* » (*Commentaires 2, 3 et 4*). Selon certaines études, une voix chantée « serrée » se traduirait par « des harmoniques plus forts en dessous de 500 Hz, sans augmentation de la partie supérieure⁹⁴³ ». Cette situation n'est pas constatée ici.

Le second grief avancé dans deux commentaires sur cinq repose sur le manque d'adéquation entre le style d'interprétation de la voix V1 et le chant interprété : « Une Île » (1969) de Serge Lama et Yves Guilbert, une chanson dont la primauté mélodique s'inscrit dans un courant de la chanson française où la « *vocalisation émotive*⁹⁴⁴ » est une signature de l'interprète⁹⁴⁵. Ici, la qualité du *legato* ne contredit pas l'écriture

⁹⁴³ PARMENTIER, F., *Apprécier sa voix en rééducation vocale : apports du spectrogramme, Etude de cas*, mémoire d'orthophonie, Université Pierre et Marie Curie, 2012/2013, p. 14.

⁹⁴⁴ CHABOT-CANET, C. *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter la voix*, Thèse de Doctorat en musicologie, Lyon 2, 2013, p. 217.

⁹⁴⁵ Céline Chabot-Canet place le chanteur Serge Lama aux côtés de Charles Aznavour et Charles Trenet dans la taxinomie des profils interprétatifs qu'elle établit sous forme de « réseaux tendanciels », en indiquant comme caractéristiques interprétatives dominantes « l'homogénéité interprétative et timbrale, la prédominance mélodique avec renforcement vocalique, *legato*, *vibrato* lié à la mélodicité ». CHABOT-CANET, C., *ibid.* p. 781.

mélodique générale dont le mouvement s'apparente à de longues arabesques, parsemées de tenues. Son contrôle est au service d'un dosage de l'énergie qu'on a pu reconnaître par exemple dans la voix V6 (« Nane Coxa », chant traditionnel en langue *romani*), dosage qui se confirme par le spectrogramme dans la gestion du *vibrato* : régulier et ponctuel (jamais sur l'attaque mais toujours sur la fin d'une tenue), sa fréquence est de 5 oscillations par seconde⁹⁴⁶ et la mesure de son amplitude (de crête à crête), à différents endroits du chant, équivaut à un demi-ton. Le *vibrato* apparaît ici très « naturel », c'est-à-dire contrôlé vocalement, sans forçage :

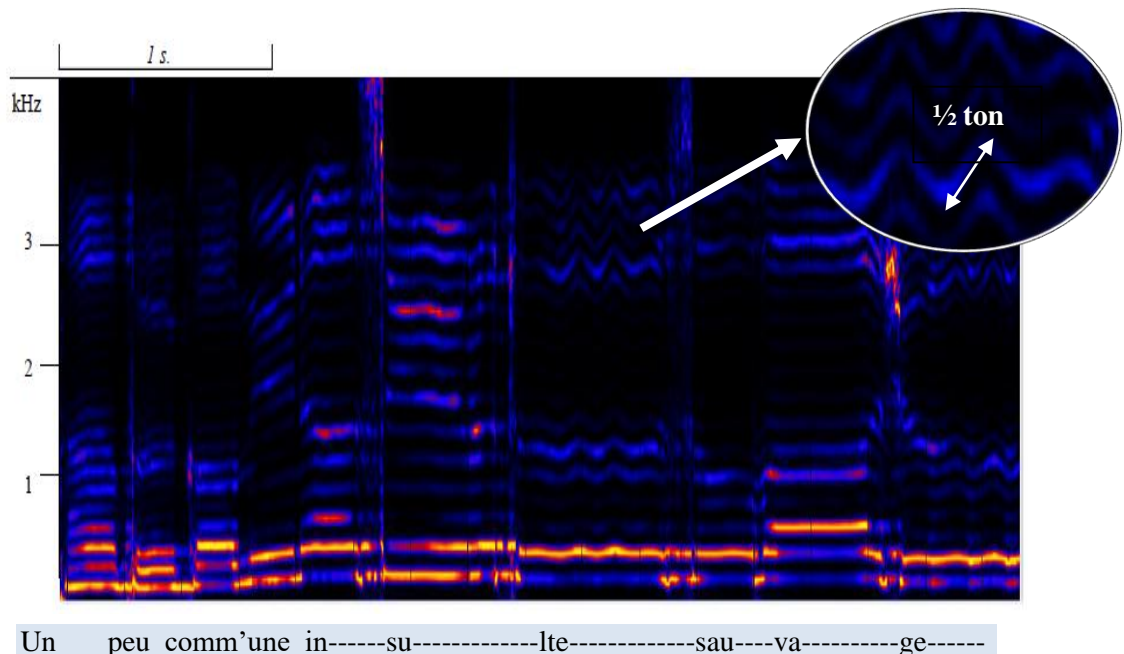
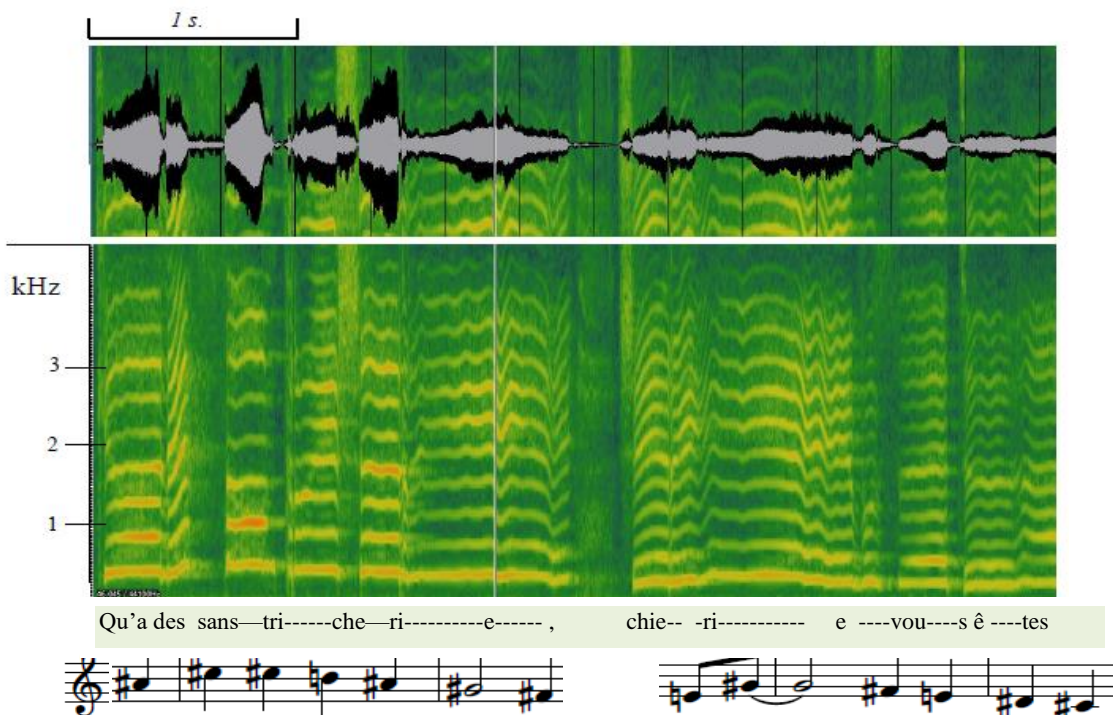


Figure 81 – Spectrogramme de la voix V1. Mise en évidence du formant du chanteur et de la régularité en fréquence et amplitude du *vibrato*.

Cependant, même sans surenchère, ces différents traits stylistiques prennent du sens par l'écriture qui les sollicite : la gestion du *vibrato* et du *legato* de la voix va de paire avec l'homogénéité du timbre recherchée, et la priorité est donnée aux voyelles plutôt qu'aux composantes bruiteuses des consonnes ; ce n'est alors pas tant le lissage de la voix générée par l'écriture mélodique, que l'écriture elle-même qui, projetée dans le contexte de l'éducation musicale, gêne les auditeurs.

⁹⁴⁶ La norme de fréquence d'un *vibrato* est de 5 à 7 oscillations par seconde. En-dessous de 5 Hz (5 oscillations) l'oreille entend un chevrottement. Au-delà de 10 Hz, elle perçoit un *tremolo* de notes différentes. Ici, le vibrato est de 7 Hz pour 700 millisecondes, ce qui correspond à ≈ 5 oscillations par seconde (4,9).

La voix V8 par exemple (« Douce Dame jolie » de Guillaume de Machaut) suggère le même raisonnement. Trois auditeurs sur cinq la trouvent défavorable pour son timbre (« *nasillard, forcé, trop travaillé* ») quand c'est le répertoire qui dérange dans le contexte de l'éducation musicale. Le spectre rayonné de cette voix est l'indice d'un timbre riche avec une énergie répartie dans les nombreux harmoniques ; l'enveloppe d'amplitude indique des effets d'intensité nuancés en forme de soufflets rapprochés, presque sur tous les temps, sans que le timbre ne soit altéré. La Figure 82 ci-dessous présente ce procédé de soufflet, à partir de l'image spectrale de la phrase 4 du chant :



Même si on décèle à l'oreille une baisse progressive de la hauteur tonale au fur et à mesure du chant, le caractère très ornémenté de l'interprétation de la ligne mélodique (Figure 83) est l'indice d'une grande souplesse vocale :

stylistiques qu'elle implique donnent ses limites au principe de rabotage stylistique, du point de vue de la notion de respect du style. Le taux d'acceptabilité des traits stylistiques vocaux dépendrait davantage du degré d'étrangeté de ces traits dans l'environnement sonore des élèves, que des qualités vocales réelles. Cette analyse est confirmée par l'exemple de la voix V10 (« How High the Moon », Nancy Hamilton / Morgan Lewis) que nous observons à présent.

La voix de l'exemple n° 10 fait partie des voix « entraînées » : dans le court questionnaire qui accompagne l'enregistrement, l'enseignante déclare s'être formée par les dispositifs de formation continue, et par son expérience en classe ; elle indique par ailleurs une pratique du chant sacré et de la chanson française en situation de soliste ou elle s'accompagne elle-même au clavier. Le chant qu'elle fait entendre ici, issu du répertoire de jazz⁹⁴⁷, fait alors supposer qu'elle entretient une pratique de répertoires esthétiquement diversifiés. La technique qu'elle utilise est assimilée dans les commentaires à une technique de jazz vocal : à l'oreille, le mécanisme M1 est privilégié, donnant à la voix une forte puissance qui se manifeste sur le spectrogramme de la Figure 84 par un renfort d'énergie dans tous les harmoniques jusqu'à 4300 Hz, résultat d'une technique qui s'appuie entre autre, sur une forte pression sous-glottique⁹⁴⁸. Le choix d'une production vocale très sonore et très timbrée est caractéristique de certains styles de chant, notamment des musiques actuelles, et correspond à la technique du *Belting*. D'un point de vue acoustique, le *Belting* présente un accord phono-résonantiel entre la première résonance R1 (la cavité pharyngée, dont la fréquence de résonance est située entre 300 et 800 Hz) et le second harmonique⁹⁴⁹ ; ici, le deuxième harmonique est toujours renforcé, mais sa fréquence de résonance est légèrement au-dessus de R1 pour les voyelles [i], [a], [ɔ] et [u].

⁹⁴⁷ Diverses versions de « How High the Moon » (1940) de Nancy Hamilton/Morgan Lewis ont été enregistrées dès 1949. Parmi les interprétations vocales, celle d'Ella Fitzgerald, en 1960, est une référence.

⁹⁴⁸ La pression sous-glottique Ps, en Pascal ou cm H₂O, est la pression d'air créée par le flux de l'air expiré contre les cordes vocales en partie fermées. La forte pression sous-glottique s'entend ici par l'expiration de l'air après chaque finale chantée et avant chaque transitoire d'attaque.

⁹⁴⁹ HENRICH, N., « Physiologie de la voix chantée », *op. cit.*, p. 12.

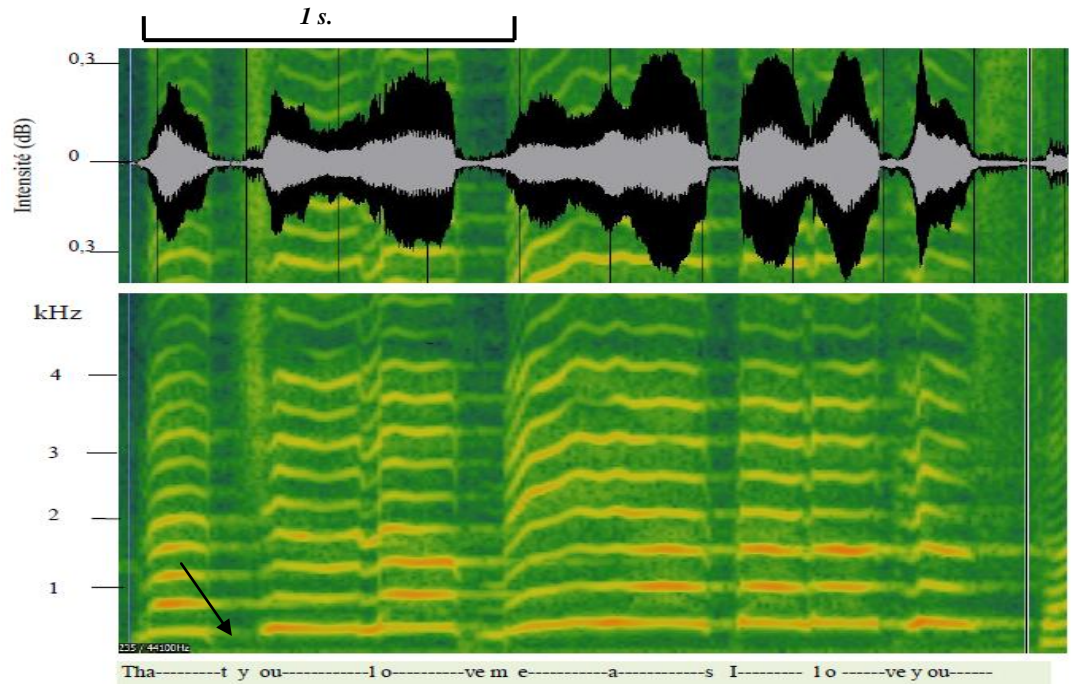
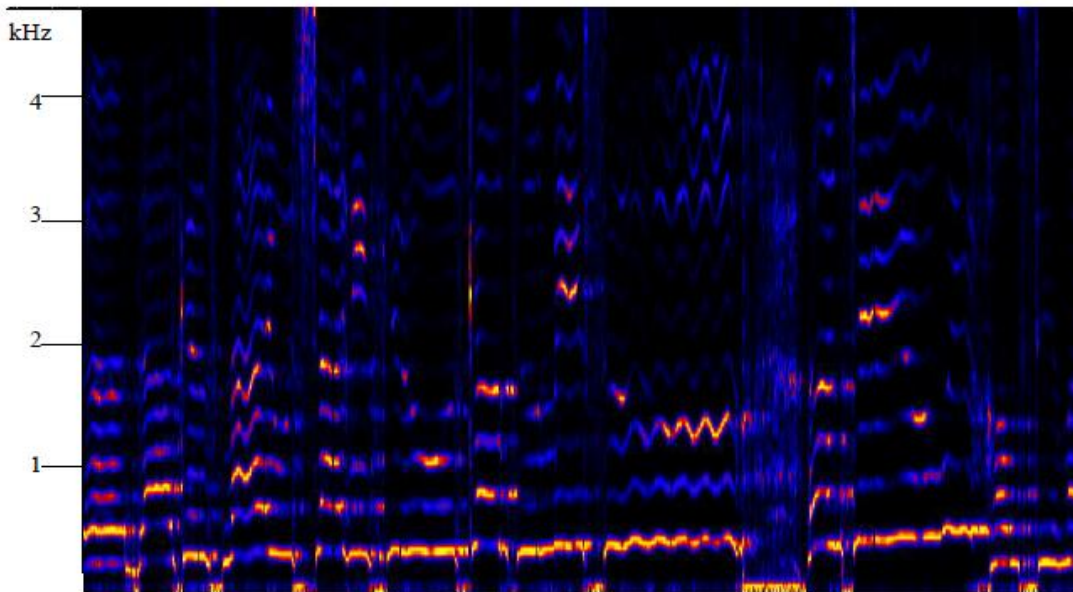


Figure 84 – Spectrogramme et enveloppe d’amplitude de la voix V10. Mise en évidence de la puissance et du renfort d’énergie dans les harmoniques de rangs élevés, et de la franchise des transitoires, « How High the Moon », N. Hamilton/M. Lewis, (18.6 s à 21 s).

La sensation de puissance est augmentée par des phrases très articulées, un *staccato* très marqué : les transitoires d’attaque sont francs, y compris sur les semi-consonnes glissantes comme le son [j] de « you » (flèche sur la Figure 84 ci-dessus). Elle est aussi alimentée par le recours au *vibrato*, quelles que soient les notes émises et quelle que soit leur durée : ainsi généralisé, le *vibrato* revêt alors un aspect brusque. Un aperçu de ce phénomène est donné par une image réalisée selon une fenêtre temporelle plus large, afin de donner à voir sa répartition sur une longue phrase musicale dans laquelle de nombreuses syllabes sont enchaînées (Figure 85 ci-dessous) :



The dar-kest night woshine If you wouldcome to me soo-----n. Until you will, how still

Figure 85 – Spectrogramme de la voix V10. Mise en évidence du vibrato généralisé quelque soit la durée des notes chantées (« How High The Moon », N. Hamilton, M. Lewis (31.5 s à 38.5 s).

L'intérêt d'une telle voix dans l'échantillon est double : non seulement elle témoigne d'une technique vocale que certains commentaires qualifient de virtuose, mais aussi elle affiche un style vocal très marquée par la technique assimilée au *belting* et par la généralisation du *vibrato*. Un seul auditeur sur cinq trouve ce trait problématique :

« Là je suis gênée et pourtant c'est une qualité, la présence du *vibrato*, mais ici, il perturbe l'écoute des élèves, et la reproduction après... je suis gênée aussi par la tension qu'elle met dans les aigus, elle ne passe pas en voix de tête ; c'est pourtant un exemple intéressant musicalement : les accentuations sont bien placées, le répertoire est bien choisi, bien adapté, mais l'exemple vocal va mettre les élèves en difficulté, à cause du *vibrato* et de la non utilisation de la voix de tête . » (Commentaire n° 2)

Mises à part ces réserves, aucune sensation de forçage n'est ressentie chez les autres auditeurs pour lesquels la voix perçue donne l'assurance d'une excellente réception par les élèves :

« Le *vibrato* ici est tout à fait naturel, ça fait partie du style, elle le place sur certaines notes au feeling, le timbre est un peu tendu dans l'aigu, elle ne passe pas en voix de tête, elle reste juste, mais la voix est tendue. On pourrait dire quelque chose sur les aigus un peu fluets mal timbrés, mais ici c'est parfait, l'épaisseur de la voix diminue dans les aigus, c'est un peu métallique, mais cela convient ici » (Commentaire n° 5)

« Sur le plan technique le *vibrato* est un peu trop accentué, un peu trop large ; par moment la voix est serrée dans les aigus et *forte*. Mais globalement, ça me parait une voix aisée, travaillée, et adaptée, un bon modèle. Le timbre un petit peu serré, ...la voix pourrait être plus en avant, plus ronde » (Commentaire n° 4)

« Là évidemment, on a une voix extrêmement travaillée, mais on n'est pas dans du trop, là on est dans du beau, alors que la première voix on était limitée à ce que ce soit trop lyrique ; là, on est dans une voix travaillée encore plus, mais sur d'autres plans, c'est pour ça qu'elle passe mille fois mieux ; aucun gamin ne rigolerait. » (*Commentaire n° 1*)

« C'est un timbre riche, avec l'utilisation de modes vocaux très différents, un *vibrato* adapté, c'est vraiment la voix instrument. Les élèves vont être subjugués. [...] Elle a une technique assurée, [...] c'est une voix naturellement bien timbrée. » (*Commentaire n° 3*)

Ainsi, des trois voix considérées comme les plus connotées esthétiquement et techniquement (voix V1 : « Une Île » de Lama/ Guilbert, V8 : « Douce Dame jolie » de G. de Machaut, et V10 : « How High the Moon » de Hamilton/Lewis), la voix V10 déclenche, chez quatre auditeurs sur cinq, des commentaires élogieux. Bien que le répertoire du jazz vocal ne fasse pas partie des habitudes d'écoute des élèves⁹⁵⁰, les éléments d'écriture rythmique et mélodique, associés à l'utilisation du mécanisme M1, confèrent à cette voix des sonorités moins étrangères que celles des deux autres. C'est donc davantage la couleur stylistique que les qualités vocales en tant que telles qui jouent ici en la faveur d'une efficacité présumée de la voix perçue. Cet exemple indique qu'au procédé de rabotage stylistique observé dans l'interprétation de pièces vocales se rapprochant d'une tradition savante occidentale, peut prévaloir le principe de *soulignage stylistique*, dès lors que, ni le répertoire, ni le timbre de voix qui s'y associe, ne paraissent étrangers aux représentations des élèves.

8.2.4.2 Du « style d'exécution » à l'expression de la « personnalité » dans la voix

Parmi les sept voix étudiées ci-dessus, quatre font preuve d'une technique vocale qui se définit prioritairement par la capacité à ajuster les cavités de résonance en fonction du son recherché, c'est-à-dire la capacité à chanter selon un équilibre phono-résonnant au service d'une répartition de l'énergie n'altérant ni le timbre, ni la justesse, ni l'intelligibilité du texte. L'acquisition de cette qualité vocale, entièrement dévolue à l'expressivité du chant, s'obtient le plus souvent par un entraînement répété de « bons » gestes techniques : des gestes qui, selon la morphologie propre d'une voix, n'infligent pas de stratégies de forçage vocal, quelque soit le style interprétatif abordé. Ces qualités

⁹⁵⁰D'après DONNAT, O., « Pratiques culturelles, 1973-2008, Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales », document disponible sur <http://www.culture.gouv.fr/deps>

remarquables semblent pourtant pouvoir être oubliées dès lors que l'écart entre le répertoire abordé et l'environnement sonore des élèves s'élargit. Là se réalise le ploiement de la discipline sous la pression des habitudes d'écoute fabriquées par les moyens de diffusion médiatique massive. Dans ce constat se mesurent des contraintes fortes de la discipline : en éducation musicale, le répertoire « qui passe » est pressenti comme un besoin vital⁹⁵¹, dans un système scolaire où le « savoir chanter » ne reçoit pas le même crédit que d'autres savoir-faire, et où l'adhésion des élèves repose prioritairement sur l'engagement de la personne de l'enseignant d'éducation musicale. Ces conditions tendent à faire du répertoire un élément moteur, un allié nécessaire propre à épargner à l'enseignant certains risques :

« C'est audacieux, la voix [n° 8] est convaincante pour nous qui avons connaissance de la musique médiévale, mais pour les élèves, je crains un immense éclat de rire [...] Dans un idéal, cela a toute sa place, dans la réalité, ça ne passe pas du tout »
(*Commentaire n° 2, voix V8*)

Au-delà des limites de ce nécessaire pragmatisme – conforter les élèves dans leurs habitudes vocales, éloigner de l'éducation musicale une forme d'expertise technique – cet extrait de commentaire révèle la menace qui peut peser sur un enseignant dans sa pratique du chant avec les élèves, et renforce l'idée selon laquelle derrière les questions de vocalité, c'est le plus souvent du répertoire et de sa réceptivité auprès des élèves dont il s'agit.

Que dire alors des voix V3 et V7, ces voix qui, non dépourvues de qualités, laissent les auditeurs peu loquaces ? Ces voix déclarées « *pas bien terribles* », « *pas extraordinaires* », dont la couleur « *terne* » ou « *plate* » freine le développement de la parole, empêche la projection de la pensée ?

L'exemple n° 3 (« Le Sorbier de l'Oural », adaptation française d'une mélodie traditionnelle russe) présente une voix « légère » de soprano bien timbrée : la lecture du spectrogramme indique la présence de nombreux harmoniques, renforcés dans les fréquences aiguës entre 3500 et 4300 Hz. Ces caractéristiques pourraient correspondre au « timbre clair » évoqué dans les commentaires. Cependant, on note que la répartition de l'énergie ne correspond pas nécessairement aux zones formantiques des voyelles ; on remarque par exemple sur la Figure 86 ci-dessous que le son [y] de « tu » est renforcé

⁹⁵¹Dans l'ensemble des cinq commentaires, on relève ainsi 22 occurrences de l'expression « ça passe » ou « ça ne va pas passer » au sujet de la voix écoutée ou du répertoire chanté.

même en dehors de ses zones formantiques propres⁹⁵². Les transitoires d'attaque se distinguent, (sauf sur la consonne nasale [n] qui passe inaperçue) mais l'enveloppe d'amplitude par la forme bombée des attaques indique le manque d'énergie apportée ; par ailleurs, la forme de l'enveloppe évolue selon une alternance de gonflage brusque suivi par une phase de dégonflage :

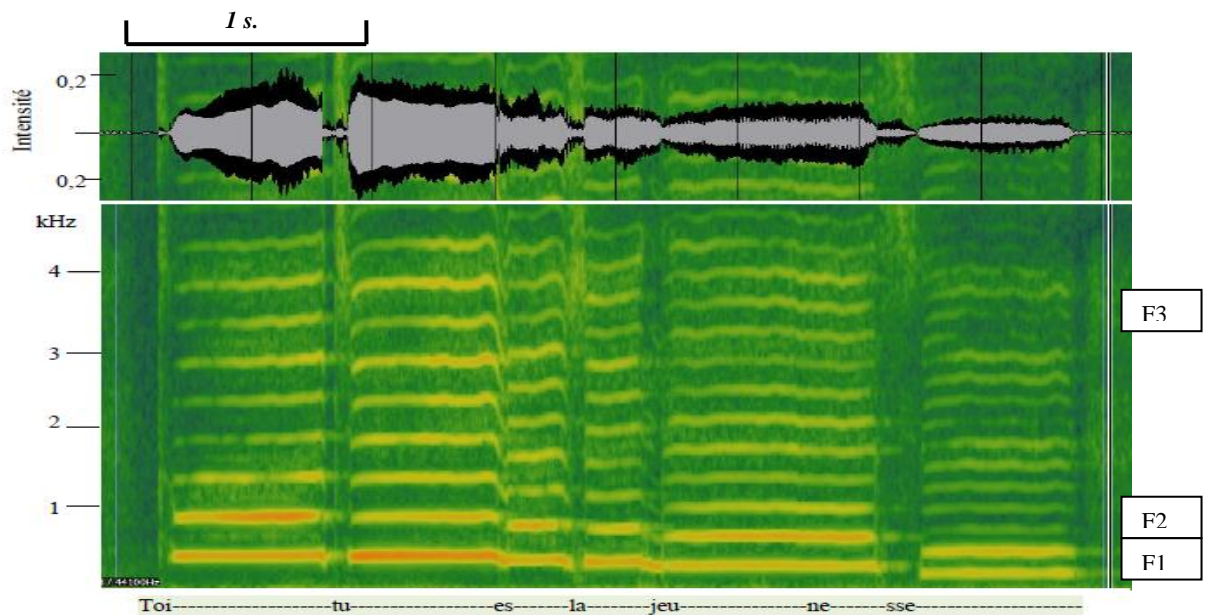


Figure 86 – Spectrogramme et enveloppe d'amplitude de la voix V3, mise en évidence de la distribution non différenciée de l'énergie et des effets de gonflage/dégonflage de l'intensité, « Le Sorbier de l'Oural », phrase 3 (16 s à 20 s).

La forme d'apesanteur qui émerge alors est accompagnée d'une justesse imprécise, non seulement par les effets de *glissando* de certaines attaques ou enchaînements d'une note à l'autre, mais aussi par la chute de la voix lors des tenues. Un des endroits caractéristiques de ce manque de justesse est indiqué sur la Figure 87 ci-dessous, lors des notes prolongées de la phrase 3 :

⁹⁵² Les voyelles à formant bas sont particulièrement difficiles à chanter dans l'aigu, en particulier les voyelles [i], [u] et [y] dont la première fréquence de résonance R1 se situe vers 300 Hz en voix parlée. Voir HENRICH-BERNARDONI, N., *La voix chantée entre sciences et pratiques*, op. cit., p. 14.

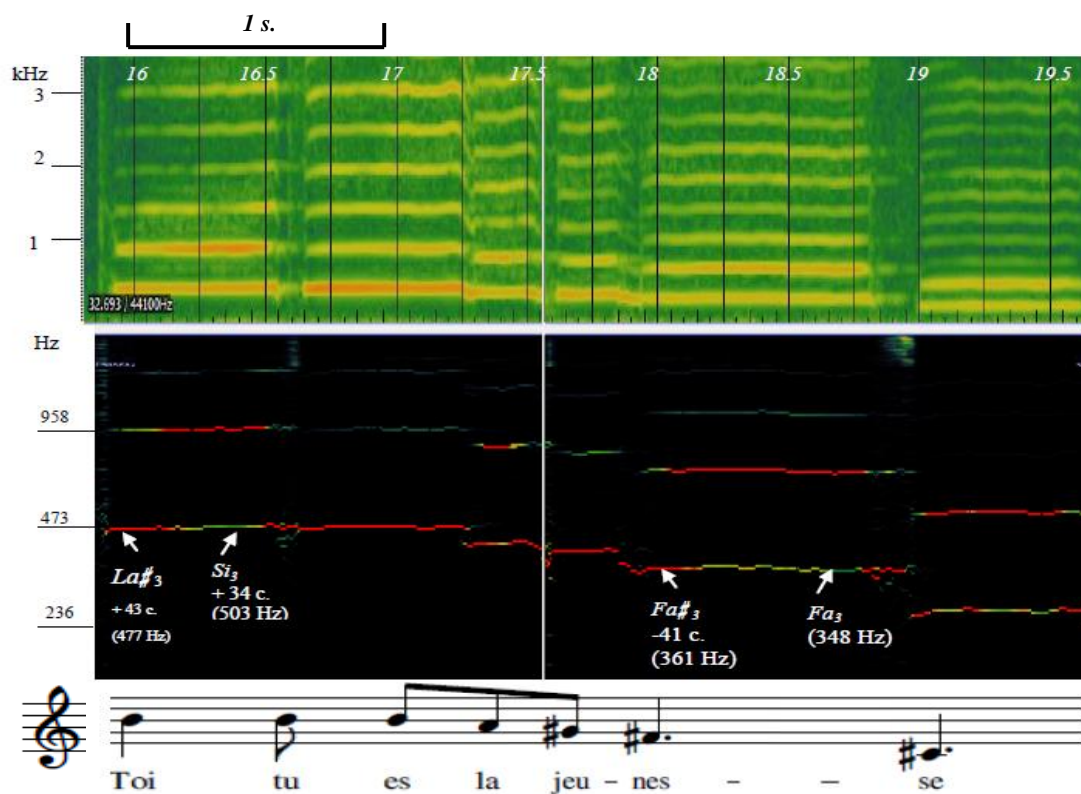


Figure 87 – Spectrogramme et courbe de la fréquence fondamentale de la voix V3 : mesures de la hauteur tonale, « Le Sorbier de l'Oural », début de la phrase 3 (16 s à 19.5 s).

Ces analyses sont confirmées par l'extraction de la ligne mélodique qui donne à voir l'extrême instabilité de la hauteur tonale :

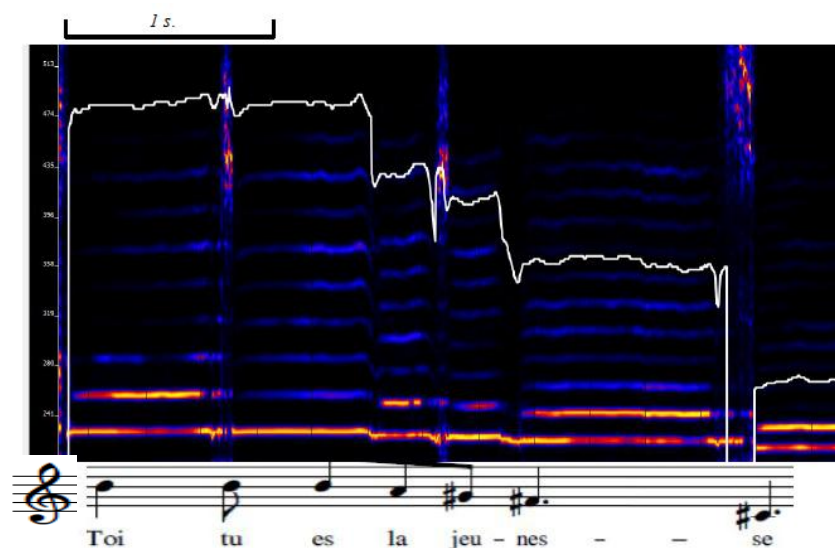


Figure 88 – Extraction de la courbe mélodique de la voix V3 : mise en évidence du degré de fausseté (16 s à 19.5 s)

Bien qu'il soit signalé par les commentaires, le manque de justesse ne semble pas constituer la raison principale à l'évaluation peu favorable de la voix V3. En effet, si deux auditeurs sur cinq signalent « *quelques imprécisions d'intonation* » (*Commentaire n° 4*), ou « *des ports de voix* » (*Commentaire n° 1*), l'accent est plutôt mis sur l'aspect « *fluet* » de la voix, malgré sa « *sincérité* », son timbre « *agréable* », et « *un texte joliment phrasé* ». Le texte musical, dans une mesure ternaire, valorisant le phrasé *legato* et la mélodicité, revêtirait un caractère « *trop enfantin* » pour « *passer* » auprès des grands adolescents. C'est là un aspect qui, dans les commentaires, se montre plus prégnant que les faiblesses techniques : les effets de gonflements de l'amplitude et altération de la justesse, à travers un chant d'écriture conventionnelle, sont ramenés à l'expression d'un « *manque de personnalité* ». C'est là un point que la voix V3 partagerait avec la voix masculine V7 qui, pourtant, présente de nombreuses qualités vocales.

Ce dernier exemple se démarque des neuf autres par le caractère énigmatique qu'il revêt : l'analyse spectrale donne à voir certaines qualités alors que les commentaires recueillis la classent de façon unanime parmi les voix les moins efficaces de l'échantillon ; c'est la seule voix qui déclenche autant de remarques sur le manque de justesse. Or, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, le répertoire chanté – un extrait de *Cantate pour un cœur bleu* d'Allain Leprest et Romain Didier – est aussi impliqué dans ce ressenti que le comportement atypique de la voix concernant la gestion des hauteurs.

La Figure 89 ci-dessous présente le spectrogramme de la phrase 4 du chant « *Salam Haleikoum* » d'A. Leprest et R. Didier, phrase qui nécessite vocalement un certain degré de technique : le spectrogramme présente une voix bien timbrée dans le haut de la tessiture de la voix de baryton, la justesse sur une phrase descendante selon des intervalles larges ; nous y trouvons *a priori* les indices d'un ajustement phono-résonantiel selon les voyelles prononcées et selon la hauteur tonale, le nombre et l'espacement des harmoniques renforcés, la morphologie et la progression de l'enveloppe d'amplitude :

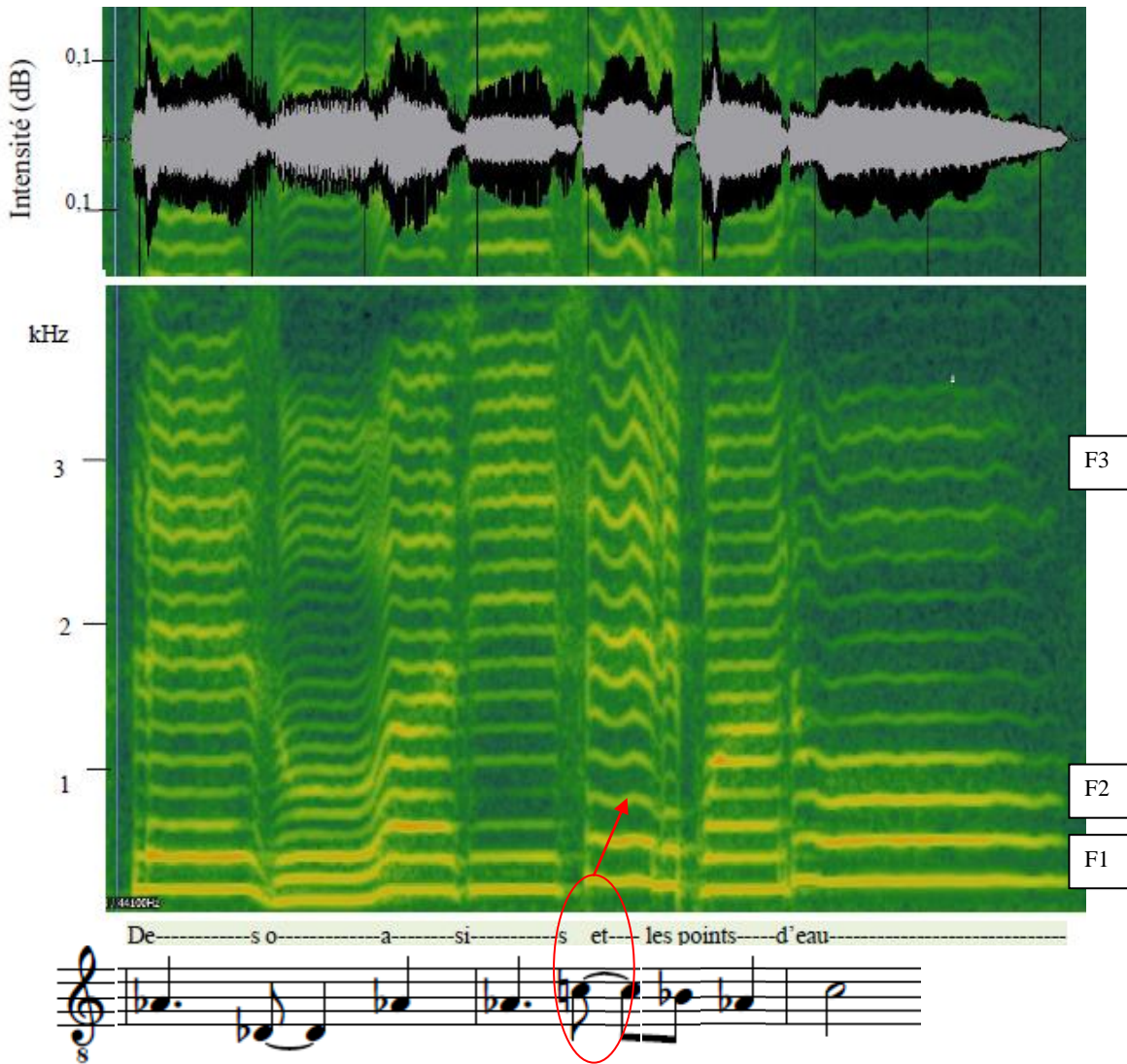


Figure 89 – Spectrogramme et enveloppe d'amplitude de la voix V7, « Salam Haleikoum », *Cantate pour un cœur bleu*, A. Leprest / R. Didier, phrase 4, (9 s à 13 s).

On remarque les harmoniques renforcés sur les zones formantiques des voyelles, des composantes fréquentielles aiguës, le formant du chanteur utilisé même dans les nuances *piano*, des transitoires d'attaque verticaux ne rompant pas la texture timbrale.

La note aiguë du passage (Do_3) se montre timbrée sur le son [e] dont les formants (F1 ≈ 375 Hz et F2 ≈ 2200 Hz) sont respectés malgré l'espacement plus large des harmoniques dû à la hauteur de cette note (entourée en rouge sur la portée musicale

correspondante⁹⁵³). Cette analyse est confirmée par une image spectrale plus contrastée :

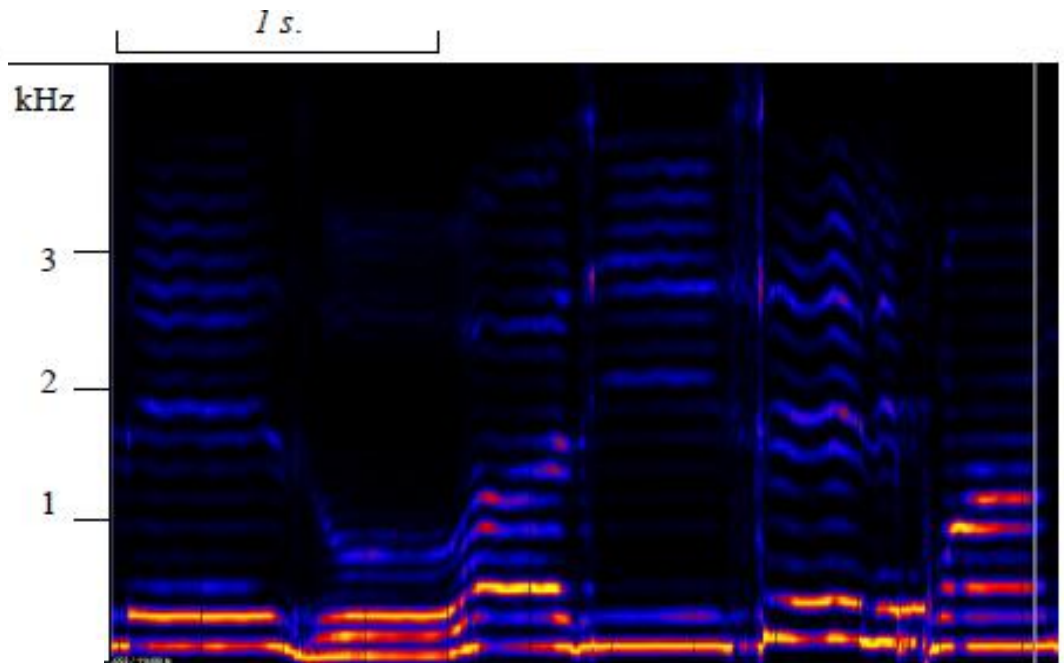


Figure 90 – Spectrogramme de la voix V7. Visualisation des zones formantiques renforcées, notamment le formant du chanteur

Si le timbre est peu commenté, en revanche, la justesse est très controversée : l'intervalle descendant de 4^{te} diminuée, entendu dès le début du chant dans le premier segment mélodique (noté S1 ci-dessous) peut être à l'origine de cette déstabilisation :



d'autant plus que ce segment est répété une seconde fois, et évolue vers une modulation au demi-ton inférieur, provoquant un glissement abrupt de Ré mineur à Ré^b Majeur pour s'acheminer vers un cinquième degré de Fa mineur⁹⁵⁴ avant le refrain :

⁹⁵³ Le texte musical étant dans la partition originale écrit en clé de sol, nous utilisons ici une clé de sol octaviante pour indiquer la hauteur réelle de la voix entendue.

⁹⁵⁴ « Salam Haleikoum » est écrit à l'origine pour deux solistes (un homme et une femme selon la partition). L'enseignant chante ici la deuxième voix, ce qui peut expliquer le contour mélodique abrupt lors de cette modulation. Voir *Cantate pour un cœur bleu*, A. Leprest/R. Didier, partition de chant, chœurs, piano et guitare, Môméludies, collection Le Fonds de l'air est frais, « Salam Haleikoum », p. 3, mes. 24- 37.

S2 Des villes bé-ton - des villes bi - don -

S3 pour dé - cou-vrir j'en suis ca-pable -

S4 les o - a - sis et les points d'eau

S5 la vic à fleur à fleur de peau → Refrain en Fa mineur

Exemple musical 41 – « Salam Haleikoum », A. Leprest/R. Didier, couplet 2, enchaînement des segments mélodiques du couplet

L'absence d'accompagnement harmonique ne permet pas à l'oreille d'anticiper ces contours et déstabilise chez les auditeurs la reconnaissance d'une échelle, à travers une ligne mélodique qui correspond, dans la partition originale, non pas à la ligne de chant principal, mais à un mélange de la ligne de chant principal et de la deuxième voix d'accompagnement⁹⁵⁵.

La courbe grossie de la fréquence fondamentale sur la Figure 91 ci-dessous, juxtaposée à sa mélodie correspondante (segment S2) montre en effet un fort degré d'instabilité : en plaçant des lignes horizontales à hauteur des notes justes émises, ($Do\#_2$, Mi_2 et Fa_2), on s'aperçoit à quel point la ligne apparaît en effet instable. Cependant, la note $Do\#_2$ du début du segment mélodique S2, mesurée par le logiciel à 138 Hz, se retrouve à la fin du segment, selon une mesure de fréquence équivalente de 141 Hz (notes entourées sur la figure). L'évolution de la fréquence fondamentale est ainsi encadrée par des repères de hauteur tonale juste (matérialisés sur le graphique par les trois lignes horizontales). Le cheminement de la fréquence fondamentale ainsi grossie présente un procédé où la note est contournée par le dessus et/ou par le dessous dans de très petites unités de temps, avant d'être chantée juste :

⁹⁵⁵ En effet, les deux premiers segments S1 et S2 correspondent à la voix principale de la partition originale, les deux suivants, S3 et S4 et S5 à celle de la voix d'accompagnement.

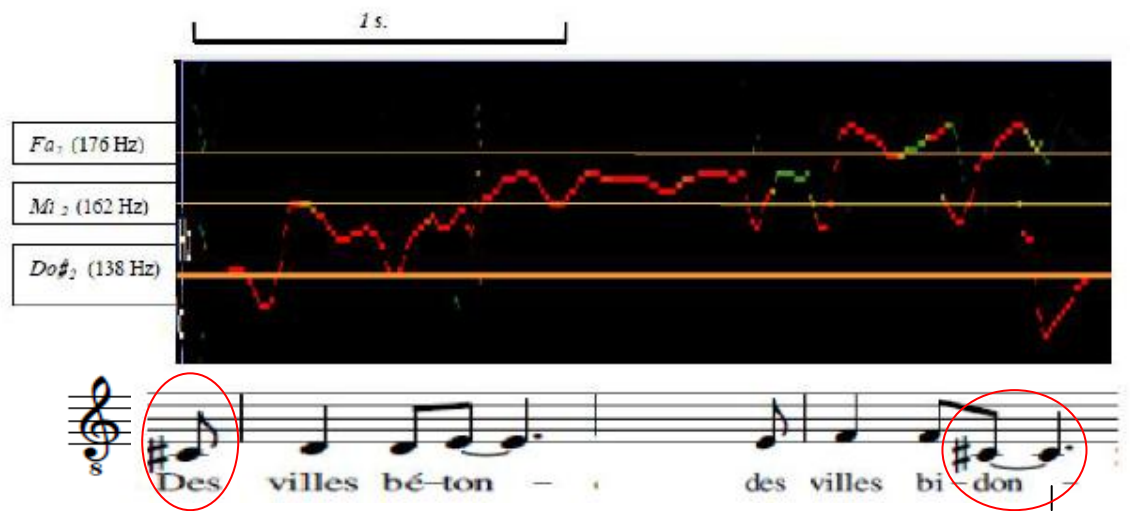


Figure 91- Courbe de la fréquence fondamentale de la voix V7, mise en évidence de l'évolution des hauteurs tonales au cours de la phrase 2 (3 s. à 5.5 s.)

Si les micros oscillations nécessitent une écoute attentive pour être perçues, elles sont aussi typiques de la voix chantée et généralement admises par l'oreille humaine. La fréquence fondamentale de la voix n'est pas stable par rapport à celle d'un instrument, et, selon Michèle Castellengo, « cette instabilité en fréquence est dépendante de la catégorisation cognitive » :

« Nous sommes tout à fait intolérants aux faibles variations de fréquence entendues lors de l'enregistrement de sons de piano, que nous savons être stables physiquement, alors que celles d'un son vocal passent inaperçues, car elles sont constituantes de l'identité perceptive de la catégorie. »⁹⁵⁶

Michèle Castellengo signale l'effet de « masque » que produit, sur cette instabilité naturelle de la voix, le *vibrato*, « dont l'ample modulation de fréquence neutralise la perception des instabilités locales ».

Or, dans la voix V7 ici analysée, le *vibrato* se caractérise par son irrégularité et sa profondeur faible, jamais stabilisée. La Figure 92 ci-dessous rend compte de cette irrégularité, par comparaison avec la voix V1, en juxtaposant les deux images du spectre lors de la tenue d'une même note (Do_3), selon une durée équivalente : en haut de la figure, la voix V1, (« Une Île » de Serge Lama) en bas de la figure, la voix V7 (« Salam Haleikoum » d'Allain Leprest) : l'extraction de la courbe mélodique rend compte de la

⁹⁵⁶ CASTELLENGO, M., « Perception(s) de la voix chantée : une introduction », *La voix chantée entre sciences et pratiques*, op. cit., p. 48.

différence de conduite du *vibrato* à hauteur tonale équivalente et sur une note juste dans les deux cas (autour de 262 Hz pour la voix V1 et 265 Hz pour la voix V7⁹⁵⁷) :

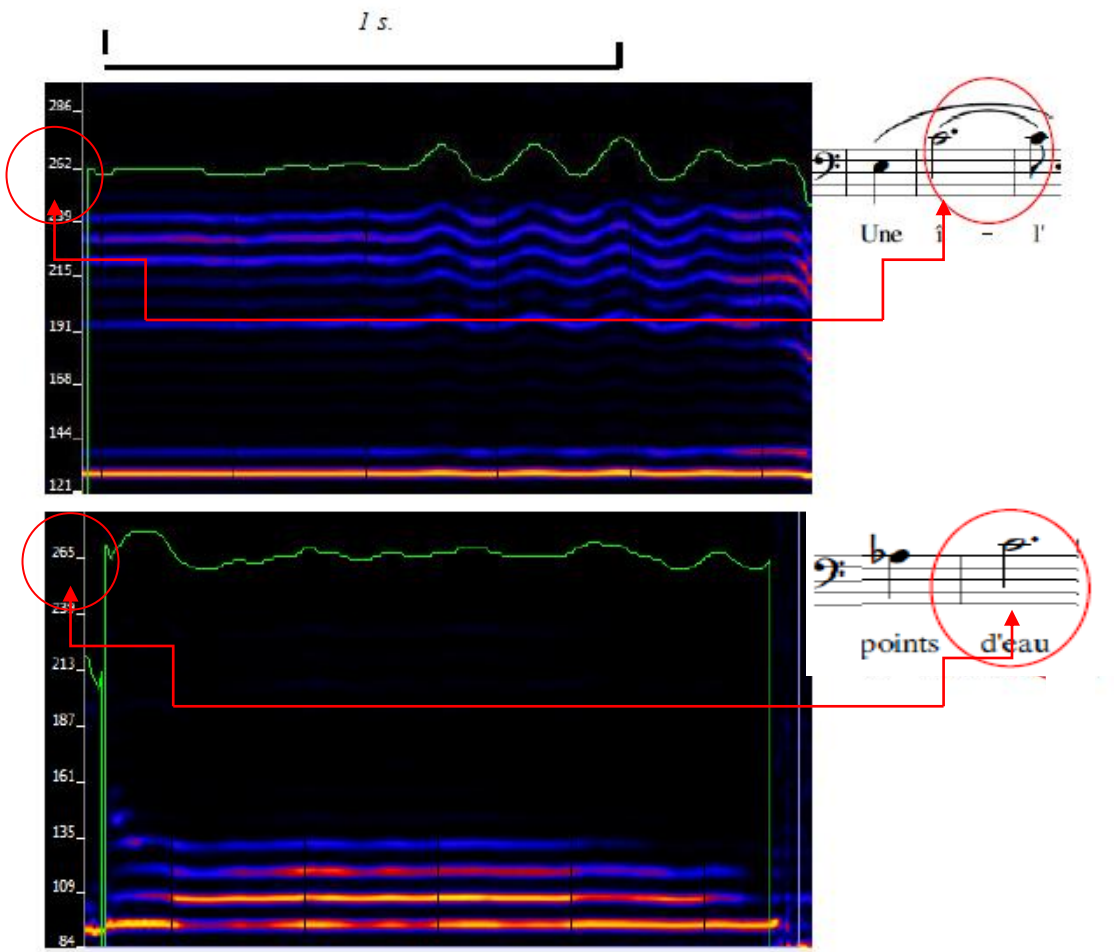


Figure 92 – Extraction de la ligne mélodique (ligne de couleur verte) des voix V1 (en haut) et V7 (en bas): comparaison de la conduite du *vibrato* sur deux notes de fréquence et de durée équivalentes

Cette conduite atypique du *vibrato* ne se confine pas aux seules notes tenues ; son instabilité est généralisée à tous les contours de la fréquence fondamentale, sans que celle-ci ne soit fautive pour autant : dans un mouvement permanent d'oscillations, la voix réajuste sans cesse sa fréquence pour atteindre la note juste. Le moment le plus représentatif de ce phénomène réside dans l'énoncé de la dernière phrase du chant que nous transcrivons ci-dessous, accompagnée de son image spectrale et des mesures de fréquences de f_0 :

⁹⁵⁷ La fréquence absolue de Do_3 étant de 261 Hz.

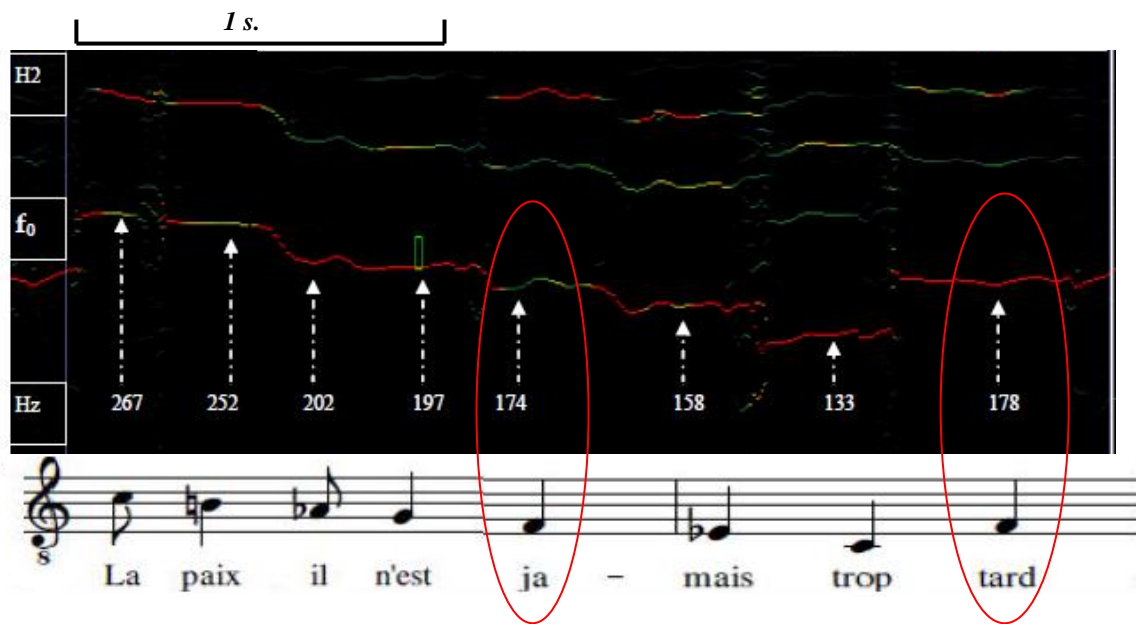


Figure 93 – Courbe de fréquence de la voix V7. Mise en valeur de la justesse dans la dernière phrase du chant, « Salam Haleikoum » A. Leprest/R. Didier (27.5 s à 30.5 s).

On constate ici que toutes les notes de la ligne mélodique, notamment l'intervalle de seconde augmentée descendante ($Si\flat_2 - La\flat_2$) qui peut faire office de test de justesse, trouvent leur point d'appui selon des mesures très proches de leur fréquence absolue. On constate que le deuxième harmonique H2 correspond à $f_0 \times 2$, les rapports d'intervalles d'une note juste à une autre sont stables. Les deux Fa_2 de la phrase musicale (entourés en rouge sur la portée), émis à plus d'une seconde d'intervalle, ont une fréquence quasiment identique, indiquant par là que la voix ne baisse pas. Or, ce degré de justesse ne parvient pas à nuancer le jugement marqué par le malaise que provoque, dès le début du chant, la non reconnaissance du contexte harmonique. Ce comportement atypique de la voix V7 concernant la gestion des hauteurs tonales pourrait donc aggraver la perception de la fausseté, quand-bien-même la voix n'est ni fausse, ni juste.

Par ailleurs, le caractère lui-même indéfini du répertoire, chanté ici *a cappella* pour les besoins de l'enquête, participe de cet « *entre-deux* » ressenti dans la voix V7 : les contours arabisants de la mélodie perdent en effet de leur sens quand, portés par un texte en français, ils sont amputés de l'accompagnement instrumental dans lequel la partition originale les insère. L'écriture volontairement *hybride* du compositeur Didier Romain, symbole d'ouverture et de partage des cultures, dans de telles conditions

d'interprétation, se rapproche alors davantage d'une écriture *indéterminée* ; de plus, le choix d'enchaîner la ligne de la première à la deuxième voix, fait partie des éléments qui dépossèdent le chant de son originalité première, et participent du caractère impersonnel de la voix, ressenti par l'ensemble des auditeurs.

Ainsi, l'absence d'accompagnement instrumental et l'ambiguïté de la ligne mélodique ôtent au chant ici interprété sa caractérisation harmonique et mélodique et, partant, sa caractérisation esthétique. Adossés à une gestion de la hauteur tonale atypique, marqués par un mouvement de fluctuation incessante de la courbe mélodique, ces différents aspects participent de ce qui provoque chez les auditeurs la sensation d'une voix « *qui manque de tout* », (*Commentaire n° 1*), « *sans intention* », (*Commentaire n° 3*), et de proche en proche, qui est ramenée à une voix « *de débutant* »⁹⁵⁸ (*Commentaire n° 1*), une voix « *sage, sans interprétation prononcée* » (*Commentaire n° 3*), une voix « *trop sérieuse* » (*Commentaire n° 5*), marquée par l'absence d'engagement, par « *le manque de personnalité* », (*Commentaire n° 4*).

L'exemple de la voix V7 nous paraît particulièrement démonstratif de la puissance qu'exercent sur les projections des auditeurs, la conjonction de différentes variables qu'il paraît très difficile, dans le temps restreint de la passation des extraits, de désolidariser. L'écart qui se forme alors entre la qualité vocale réelle *émise* et la qualité vocale *reconnue*, ne donne pas au discours sur la technique vocale nécessaire en éducation musicale les moyens d'être explicite. L'extraction pour toutes les voix de l'échantillon, d'un descripteur important dans la caractérisation du timbre vocal, à savoir la brillance du timbre, ou *centroïde spectral*⁹⁵⁹ peut illustrer ce phénomène.

En effet, l'un des paramètres auquel renvoie ce descripteur, et qui nous paraît adapté à l'étude présente, réside dans celui de l'écart-type spectral d'une voix : l'écart-type spectral consiste en une mesure de la dispersion du spectre autour de la moyenne, c'est-à-dire la dispersion du spectre autour du centroïde spectral.

⁹⁵⁸ Quand bien même l'enseignant concerné déclare dans le questionnaire adjoint à l'enregistrement : « Je pratique le chant depuis l'âge de 7 ans et je n'ai jamais vraiment arrêté depuis, donc j'ai un certain entraînement. »

⁹⁵⁹ « La brillance ou centroïde spectral, est la fréquence moyenne pondérée par les amplitudes, issue d'une analyse de Fourier d'un signal sonore numérique. » MALT, M., JOURDAN, E., « la "BStD" – Une représentation graphique de la brillance et de l'écart-type spectral, comme possible représentation de l'évolution du timbre sonore », in HASCHER, X., AYARI, M., BARDEZ, J. M., (dir) *L'analyse musicale aujourd'hui*, Delatour, 2015, p. 111-125. Le logiciel *Sonic Visualiser* dispose d'un ensemble de fonctionnalités permettant d'extraire ce descripteur et d'en représenter graphiquement l'évolution au cours du temps.

Cependant, nous abordons avec prudence les résultats ici obtenus par l'extraction de ce descripteur. En effet, le calcul de la brillance prend en compte, par définition, toutes les composantes d'un timbre, y compris ses composantes bruitées : nous nous interrogeons alors sur l'effet des enregistrements *en direct* qui, même dans des conditions optimales, n'excluent pas les bruits parasites ambiants, ou encore la présence du souffle intrinsèque à l'enregistrement⁹⁶⁰. La présence de claquements de mains accompagnant le chant dans un exemple de l'échantillon (la voix V4) ne permettrait pas d'accéder à un résultat fiable de la brillance de cette voix, et viendrait fausser les résultats d'une analyse qui se veut comparative. De plus, l'analyse de la brillance reposant sur l'analyse de son *évolution* au cours du déroulement du chant, l'extraction du descripteur sur la durée totale d'un chant, variable d'un exemple à l'autre dans l'échantillon constitué, ne paraît pas pertinente.⁹⁶¹

Compte-tenu du biais que pourrait provoquer la grande sensibilité du descripteur, nous faisons le choix de calculer la brillance du spectre de chaque voix sur une durée identique, et relativement brève, évitant au maximum les bruits de souffle intrinsèques à l'enregistrement, les bruits parasites possibles liés au direct et ceux des claquements de mains de la voix V4. L'extraction du descripteur *Spectral Centroid* ne fournissant pas de résultats cohérents, nous utilisons ici le descripteur de brillance *Spectral Rolloff* qui paraît plus adapté aux conditions présentes.

Le tableau ci-dessous présente la moyenne, l'écart-type et le coefficient de variation⁹⁶² du *Rolloff* des voix de femmes et d'hommes de l'échantillon. L'écart-type permet de mesurer la dispersion de la brillance du timbre autour de la moyenne : plus il est élevé, plus la voix est instable. Le coefficient de variation a une valeur indicative du degré de dispersion du timbre autour de sa moyenne : plus son pourcentage est élevé, plus la dispersion autour de la moyenne est grande. La brillance du timbre est donc donnée par rapport à son taux de dispersion autour de sa moyenne :

⁹⁶⁰ La présence des brèves plages sans son à la fin de chaque enregistrement offrent une multitude de bruits qui sont en effet pris en charge par le descripteur.

⁹⁶¹ Un échantillon de voix chantant toutes la même pièce aurait constitué une condition d'utilisation optimale du descripteur. Cependant, comme nous l'avons signalé au début de l'analyse, la constitution d'un tel échantillon pour des raisons de faisabilité, n'a pas pu être envisagée.

⁹⁶² Les paramètres du *Rolloff* sont calculés par une fonctionnalité de *Sonic Visualiser* ; une fois extraits sous leur forme numérique, ils sont ensuite insérés dans le logiciel Excel qui en calcule la moyenne et l'écart-type. Le coefficient de variation est ensuite obtenu selon l'opération : $\frac{\text{Ecart-type}}{\text{moyenn e}} \times 100$.

Descripteur audio « <i>Spectral Rolloff</i> » (brillance du timbre) Résultats obtenue sur 4 secondes de chant (≈première phrase de chaque chant)			
Voix de femmes (des plus valorisées au moins valorisées)			
Voix et chant interprété	Moyenne	Ecart-type	Coefficient de variation en %
V4 Mezzo « Azido »	4,93	2,46	50
V6 Alto « Nane Coxa »	4,95	2,47	50
V10 Mezzo Soprano « How High the Moon »	5,02	2,53	50
V3 Soprano « Le Sorbier de l'Oural »	4,97	2,56	51 (51,5)
V5 Soprano « Halleluya »	5,01	2,59	52
V8 Mezzo « Douce Dame »	4,96	2,56	52 (51,6)
Voix d'hommes (des plus valorisées au moins valorisées)			
V2 Baryton « Carmen »	5,09	2,6	51
V9 Baryton « Perfect Day »	5,04	2,55	50
V1 Baryton « Une Île »	5,06	2,55	50
V7 Baryton « Salam Haleikoun »	5,11	2,53	50

Tableau 46 – Moyenne, Écart-type et Coefficient de variation de la brillance du timbre (*Spectral Rolloff*) de dix voix chantées d'enseignants d'éducation musicale : mise en évidence du taux de dispersion de la brillance par rapport à sa moyenne sur une durée équivalente de chant pour toutes les voix.

L'homogénéité des résultats obtenus, selon lesquels le taux de dispersion du timbre est légèrement supérieur ou égal à 50% pour l'ensemble des voix sur une durée relativement brève, nous incite à prendre en compte les écarts, même minimes, d'une valeur à l'autre. En considérant que plus le coefficient de variation se rapproche de la valeur la plus basse, à savoir 50%, plus la brillance du timbre est élevée, on peut corréler ces valeurs à un aspect de la technique vocale : la gestion du timbre.

Parmi les voix féminines de l'échantillon, la variable « gestion du timbre » semble agissante pour les voix les plus valorisées. Ces mesures confirment les analyses précédentes mettant en valeur l'importance accordée à la distribution de l'énergie dans le spectre. De plus, elles appuient l'idée selon laquelle les voix valorisées ne font pas preuve d'un « minimum technique », si l'on considère que le timbre est fortement impliqué dans tous les autres paramètres de la voix.

En revanche, pour les voix d'hommes, cette tendance ne s'observe pas : la brillance du timbre de leurs voix n'est apparemment pas corrélée à leur valorisation. Par

exemple, les qualités de timbre de la voix V7 que nous avons relevées précédemment, sont confirmées par un coefficient de variation de 50%, quand-bien même cette voix fait partie des moins valorisées. La voix V2 considérée comme la plus « incitative » parmi les voix d'hommes, est ici celle qui présente le taux de dispersion le plus élevé.

Le complément d'analyse apporté par le calcul du *Rolloff* confirme donc que la brillance n'est pas le seul descripteur en jeu dans l'évaluation des voix chantées. Mises en regard avec l'ordre préférentiel des voix selon les auditeurs, ces valeurs pourraient être l'indicateur du degré d'indépendance de la variable « technique vocale », et d'autre part, l'indicateur de l'importance d'une autre variable dans la valorisation des voix, celle des répertoires.

8.2.4.3 Ambitus, mécanismes vocaux, et dimension parlante de la voix chantée

Aux côtés des paramètres acoustiques mesurables, les éléments structuraux du texte musical chanté ont un rôle important dans l'évaluation de la qualité vocale. Si l'ensemble des auditeurs sollicités sont sensibles à certains traits d'écriture propres aux chansons qu'ils commentent, c'est le plus souvent en termes de difficulté d'exécution de certains éléments mélodiques (des attaques dans l'aigu, la longueur de certaines phrases, un ambitus large), ou de changement de mode de jeu (alternance du semi-parlé et du chanté). On remarque que le niveau de difficulté est signalé quand le jugement de la voix est « conflictuel » ou défavorable. De fait, la notion de polissage stylistique qui prévaut dans certains cas est associable à la présence ou pas de traits d'écriture engendrant des difficultés d'exécution.

Parmi ces traits d'écriture, l'ambitus d'un chant est un aspect particulièrement important de la gestion de la voix chantée, notamment en ce qui concerne l'aigu de celle-ci. Dans la mesure où la production d'un son vocal prend sa source dans le corps pour être dirigé vers le milieu extérieur, la notion de projection est centrale dans le geste vocal non sonorisé. Si toutes les notes d'un chant, quelle que soit leur hauteur, ont pour objectif d'être projetées, toutes ne sont pas facilement projetables, notamment celles qui se trouvent dans l'aigu d'une tessiture ; c'est donc dans cet espace que l'efficacité de certaines stratégies vocales peut se jouer, et qu'une technique vocale est attendue. On peut ainsi admettre que, dès lors que l'ambitus d'un chant ne dépasse pas une octave, la nécessité d'une technique vocale spécifique est moins prégnante. Un ambitus restreint

pourrait ainsi être une des conditions au polissage stylistique, un facteur favorisant dans l'évaluation de la voix chantée d'un enseignant⁹⁶³.

Par ailleurs, un ambitus ne sollicitant pas les notes des registres extrêmes d'une tessiture ne menace pas l'intelligibilité des paroles, cet aspect essentiel au confort d'écoute attendu par les auditeurs et annoncé comme une condition importante à l'efficacité d'une voix. La dimension *chantante* de la voix, déjà abordée dans le chapitre précédent, se trouve à nouveau interrogée : la mouvance et la largeur de certains intervalles génèrent une expressivité propre à la voix chantée, dont le *legato* s'éloigne de la prosodie habituelle du français parlé aujourd'hui⁹⁶⁴. Aussi pouvons-nous relier les commentaires conflictuels de certaines voix de l'échantillon avec des éléments spécifiques d'écriture mélodique ; ce sont les voix V8 (« Douce Dame jolie » de G. de Machaut), V1 (« Une Île » de S. Lama) et V3 (« Le Sorbier de l'Oural») qui, selon des stylistiques vocales propres, ont en commun les traits d'une mélodicité qui éloignent le chant interprété des contours du parlé.

La préservation de la dimension *parlante* du chant s'annonce comme une variable clef des jugements, et interroge plus généralement le rapport aux hautes fréquences d'une voix, et au moyen de les produire. Si la voix parlée et chantée partagent les mêmes mécanismes laryngés M1 et M2⁹⁶⁵, y compris le registre mixte⁹⁶⁶, il semble que soient privilégiés ici les mécanismes dans lesquels les harmoniques graves ne sont pas atténués, à savoir la voix mixte et le mécanisme M1 (dit « lourd »); parmi les voix féminines de l'échantillon, la production de l'aigu par le seul mécanisme M2 (appelé parfois « voix de tête »), tel qu'il caractérise par exemple la voix V3, voix « légère » de soprano, semble moins favorisée que la production de l'aigu par le mécanisme M1

⁹⁶³ Les deux voix les plus valorisées de l'échantillon présent, les voix V4 et V6, offrent respectivement un ambitus d'une septième et d'une octave.

⁹⁶⁴ Michèle Castellengo signale que la tessiture de la voix parlée et celle des chansons « à texte » se tient généralement entre 150 et 400 Hz (ré₂-sol₃). Voir CASTELLENGO, M., *Ecoute musicale et acoustique*, op. cit. p. 458-459.

⁹⁶⁵ Les mécanismes laryngés se détectent à l'aide de phonétogramme. Pour leur répartition selon les hauteurs possibles chez des chanteurs et chez des chanteuses, voir HENRICH-BERNARDONI, N., *La voix chantée entre sciences et pratiques*, op. cit., p. 13.

⁹⁶⁶ « La voix mixte en M1 est produite dans le haut de la tessiture correspondant à ce mécanisme et à des intensités piano à mezzo-forte, avec diminution de l'énergie spectrale dans les hautes fréquences. La voix mixte en M2 est produite dans le bas de la tessiture correspondant à ce mécanisme et à des intensités mezzo-piano à forte, avec un enrichissement du timbre » HENRICH, N., « Production et perception de la voix », article disponible sur <http://www.gipsa-lab.grenoble-inp.fr/~nathalie.henrich/chant.htm>

utilisé dans la voix V10, ou que le registre mixte (détecté dans la voix V6 d'alto). Le point commun des voix féminines valorisées réside dans la présence des harmoniques graves, y compris lors des passages aigus du chant, du fait de la tessiture de la voix, ou du mécanisme M1 utilisé.

Le mécanisme 2 semble ici moins privilégié en ce qu'il exacerbe, dans l'oreille des auditeurs, certaines faiblesses vocales ressenties. Par exemple, les défauts de justesse provoqués par des *portamenti* inférieurs à une note d'attaque passent inaperçus chez les auditeurs quand ils sont émis par des voix dont le registre maintient, par la tessiture ou par le mécanisme utilisé, les harmoniques graves de la voix. Ainsi, les attaques par en dessous et les *glissandi* d'une note à l'autre ne sont pas relevés dans la voix d'alto V6 très valorisée, (« Nane Coxa », chant en langue *romani*), mais ils sont signalés dans la voix de soprano V3 (« Le Sorbier de l'Oural », chant traditionnel russe adapté en français). Ce ne sont pas tant les hautes fréquences d'une voix que le mécanisme utilisé pour les produire qui paraît mieux reçu : dans l'exemple de la voix féminine V10 très valorisée (« How High The Moon »), la hauteur imposée par le texte musical est plus élevée que dans l'exemple chanté par la voix de soprano V3 ; l'ambitus de la chanson « How High The Moon » s'étend de $Si\flat_2$ à Do_4 quand, dans le chant traditionnel de la voix V3, il couvre un intervalle de septième $Do\sharp_3 - Si_3$. A hauteur tonale égale, le timbre de soprano ici marqué par le recours au mécanisme 2 est associé à une voix « *fluette* » et « *manquant de charisme* » ; il est alors concurrencé par la technique du *belting* de la voix V10, dont la tonicité et la puissance sont ressenties par les auditeurs comme des éléments propices au contexte éducatif. Nous faisons l'hypothèse que, si le mécanisme 2 est moins favorable, c'est en partie parce qu'il est éloigné du registre habituel des voix peuplant l'environnement musical des élèves, mais aussi parce qu'il est éloigné du registre de la voix parlée⁹⁶⁷. En cela, le mécanisme 2, dans le contexte de l'éducation musicale, serait moins efficace dans la mise en valeur de la dimension parlante de la voix chantée.

Ce rapport au mode de production de l'aigu est aussi interrogé dans les exemples de voix d'hommes de l'échantillon : pour trois auditeurs sur cinq, la voix de baryton V1 (« Une Île » de S. Lama) est considérée comme trop aiguë, quand, dans la voix V7

⁹⁶⁷ Les voix de la chanson de variété francophone utilisant le mécanisme 2 existent, mais, par l'insertion dans leur chant des bruits de souffle, murmures, et autres sons non voisés liés au texte, elles ne s'éloignent pas de la sphère de la voix parlée.

(« Salam Haleikoum », d'A. Leprest), « *l'absence de registre intermédiaire entre l'aigu et le grave* » est perçu comme une faiblesse de la qualité vocale. En revanche, la voix V2 (« Carmen » de Stromae), dont la proximité avec la voix parlée, non seulement par le recours au semi-parlé dans le texte musical, mais aussi par l'effacement du *vibrato* au profit d'un degré élevé de composantes bruitées dans le timbre, semble l'emporter favorablement sur le niveau pourtant avéré de fausseté de la voix (en termes d'attaque du son, et de rapports d'intervalles).

La tentation est grande alors de rapprocher les qualités de la voix d'un enseignant d'éducation musicale à celles d'une voix qui, en s'éloignant le moins possible des modes habituels de communication, notamment celui de la voix parlée, pourrait être qualifiée de « naturelle ».

8.2.4.4 Éloge de la *singularité* vocale

A l'issue de cette approche, nous pouvons faire le point sur les différents attributs acoustiques mis en jeu dans la vocalité des enseignants ici enregistrés. Ce sont :

- la dynamique temporelle (les transitoires d'attaque, de soutien et d'extinction du son),
- la répartition de l'énergie spectrale (les formants),
- l'évolution des fréquences au cours du temps (la justesse des contours de la fréquence fondamentale, la justesse relative des rapports d'intervalles),
- le contrôle de l'intensité,
- le maintien des harmoniques graves, mais aussi des hautes fréquences d'une voix (le timbre « clair »)
- le recours aux mécanismes laryngés M1 et M2, selon le son recherché.

En regard de ces descripteurs, les dix voix analysées ici font preuve d'une technique vocale dont le degré d'avancement est variable. Si les voix les plus maîtrisées ne sont pas les seules valorisées, en revanche, la seule voix déclarée unanimement comme la moins adaptée (Figure 94) fait preuve d'une technique qu'on pourrait qualifier de « minimale » : un spectre réduit sans énergie dans les hautes fréquences, des transitoires bruiteux, et altérant la justesse des attaques dans le *legato*, un *vibrato* inégalement réparti ; cependant, on observe une justesse relative dans les rapports d'intervalles, malgré des attaques par en-dessous, et le développement d'harmoniques aigus dans le passage le plus élevé du chant, générant à l'oreille un changement de « couleur », et

témoignant d'un potentiel chez l'enseignante débutante qui chante ici la chanson « Halleluya » de Leonard Cohen. C'est donc sur la qualité du timbre que le « minimum technique » agit :

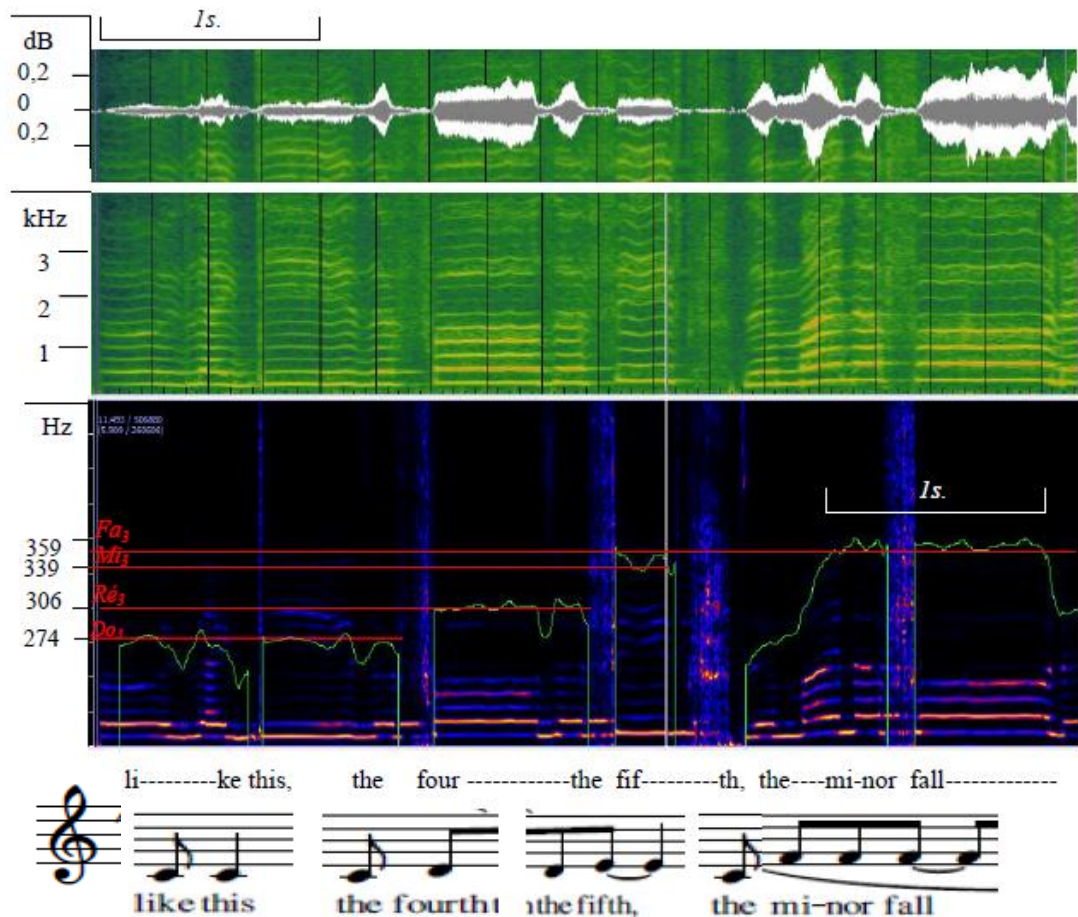


Figure 94 – Enveloppe d'amplitude, spectrogramme et extraction du contour mélodique de la voix V5 : mise en évidence d'un spectre court, sans énergie dans les hautes fréquences, des transitoires bruyants et un degré de justesse relative.

La technique vocale se définit par la solidarité existante entre les diverses composantes de la qualité vocale, un fonctionnement *modulariste* en somme, qui ne se construit pas selon une superposition du minimum au maximum, mais selon un agencement parallèle. Ainsi, certaines voix de l'échantillon peuvent être bien timbrées en présentant des faiblesses du côté de la gestion de la hauteur tonale (voix V3, V7), soit par un manque de contrôle des transitoires (voix V3, V5) soit par un forçage consistant à « pousser » la voix (voix V9) ; le timbre peut être quant à lui altéré par les composantes bruyantes des sons consonantiques, du souffle dans la voix (comme dans les voix V2, V5). Le *vibrato* a une importance capitale dans la perception du timbre et

de la justesse. L'analyse par spectrogrammes montre que, au-delà du trait stylistique qu'il peut constituer, sa présence dans une voix chantée est déterminante de la qualité du timbre ressentie. Quand il est un indice esthétique, on remarque dans l'échantillon présent que ses caractéristiques, en termes de fréquence et d'amplitude, ne sollicite pas nécessairement des avis favorables : le *vibrato* bien contrôlé et discret de la voix V1 ne déclenche pas l'admiration suscitée par celui de la voix V10, pourtant plus brusque et grand consommateur d'énergie. De même, l'ornementation très contrôlée de la voix V8 est ressentie comme défavorable, quand celle de la voix V6, qui génère pourtant des ports de voix altérant momentanément la justesse, est très bien reçue.

Parmi le groupe des voix les plus avancées techniquement, certaines font partie des plus valorisées, mais d'autres, en dépit de leur qualité technique, sont considérées comme plus problématiques dans le contexte pédagogique. Dans cette distorsion entre qualités techniques et « modèle vocal » pédagogique, le rôle des chants choisis est majoré : nous avons pu observer que rhabillage et soulignage stylistiques dépendent des répertoires chantés, ou des représentations qui leur sont liées. Dans l'échantillon analysé, le procédé de rhabillage est attendu dans les chants qui s'approcheraient trop d'un style d'interprétation hérité du chant savant occidental ou encore dans des chants dont la stylistique originelle est méconnue : le chant en langue *bété* « Azido » ou la chanson en langue *romani* « Nane Coxa » sont vraisemblablement chantés selon une interprétation « occidentalisée », sans que cela ne soit gênant pour les auditeurs. Leur degré d'originalité ressentie dépend, d'une part, des représentations qu'ont les auditeurs de ce type de vocalité, et d'autre part, du symbole d'ouverture à la pluralité culturelle attendue dans le milieu de l'éducation musicale.

De même, le choix d'une chanson issue des « contre-cultures » semblerait constituer ici une originalité en soi, non pas seulement parce qu'elle réfère aux pratiques sociales de référence des élèves, mais plutôt par son *écart* avec un répertoire *convenu*, c'est-à-dire, selon le terme bourdieusien, « légitime ». L'échantillon recueilli fait émerger la porosité entre ces catégories de répertoire ainsi pensées, et le degré de « personnalité » ressentie dans une voix. C'est dans cet écart que pourrait s'anticiper, plus qu'elle ne se vérifierait, la « solidité » dans la voix chantée d'un enseignant. Ainsi pourraient s'expliquer les commentaires favorables aux voix V2 et V9, dont on peut considérer la technique comme « partielle » : problématiques du point de vue de la

justesse et du timbre (degré de bruit dans la voix V2 et forçage du timbre dans la voix V9), elles offrent cependant des qualités (en termes de dynamique temporelle pour la voix V2 et de richesse de l'énergie spectrale pour la voix V9). Si ces voix sont valorisées par les auditeurs, c'est moins par leur « minimum technique » que par le rapport à la culture « cultivée » que leur répertoire déstabilise.

Dans cet étroit tissage entre une technique vocale avérée ou partielle, et « l'originalité » d'un répertoire, selon les significations proposées ci-dessus, se forme une notion dont on n'attendait pas l'émergence : à l'opposé de la voix « neutre » et de la philosophie du « ni...ni » pour tout ce qui concerne la voix en éducation musicale – deux grandes tendances émergentes de tous les discours analysés dans cette étude – transparait la nécessité de la *singularité vocale* : celle-ci se manifeste par la capacité à sortir des styles « conventionnels », à prendre des risques et assumer ses choix, prouvant par là sa capacité d'adaptabilité et la force de personnalité de l'enseignant qui chante. Sous cet éclairage, le soulignage stylistique n'est plus une contradiction, mais une conséquence logique de ce mode de signification.

Ainsi, si les procédés de rabotage et soulignage stylistique ont leur propre cohérence dans le contexte de l'éducation musicale, leur coexistence dans la façon de penser le chant d'un enseignant n'en reste pas moins un dilemme. Le discours institutionnel ne peut faire l'économie d'une conception de « l'originalité » reposant sur le caractère « non légitime » de certains répertoires, tant la discipline ne peut échapper à l'emprise des « contre-cultures », devenues par ailleurs « l'implicite culturel » d'une société⁹⁶⁸. Quand bien même le « minimum vocal » ne se vérifie pas dans les analyses acoustiques proposées ici, la conviction qu'il est techniquement adapté à la discipline trouve sa justification dans la volonté d'écarter du champ de l'enseignement musical général les menaces d'une vocalité référant à un style d'exécution connoté socialement, non adapté à la voix des adolescents et exclu de leurs pratiques sociales de référence. C'est là le moyen de s'assurer d'un appui auprès des musiques issues des contre-cultures, sans lequel l'éducation musicale se maintiendrait plus difficilement du fait de sa fragile légitimité scolaire, quitte à ignorer les contraintes stylistiques que ces contre-

⁹⁶⁸ Nous utilisons les guillemets lors de l'utilisation de ces termes relevant de concepts issus de Pierre Bourdieu (*La Distinction*, Editions de Minuit, 1979) et de Philippe Coulangeon (*Les Métamorphoses de la distinction*, Grasset, 2011). Le caractère brusque de cette intrusion dans le champ de la sociologie est symptomatique de l'adhérence entre les questions éducatives liées au chant et leur ancrage sociologique.

cultures développent. La position de l'Éducation musicale par rapport à ces deux sphères « légitime » et « non-légitime » est une position difficile à tenir dont une des conséquences est d'aborder la question du « comment chanter » de l'enseignant par l'entrée peu adaptée du « minimum technique nécessaire »: c'est sans doute davantage en interrogeant le « que chanter » qu'on pourra apporter des réponses adaptées à la spécificité du chant de l'enseignant.

Ce déséquilibre provoqué par des choix esthétiques difficiles à trancher produit une forme de déficit dans la pensée sur le chant, déficit dont nous pensons qu'il est compensé par une forme d'excédent du côté du degré d'implication personnelle attendue dans la voix chantée. La force de cet aspect surinvesti du chant vient alors masquer les questions, pourtant cruciales dans la pratique de l'enseignant d'éducation musicale, de la manière de chanter sans malmenage de la stylistique musicale abordée.

8.3 Vers une taxinomie de comportements vocaux éducatifs

L'apport d'une analyse acoustique, même partielle comme c'est le cas pour cette étude, nous permet non pas de dépasser ces paradoxes, mais de faire le jour sur leurs points d'ancrage, et de montrer avec force comment la perception de la voix chantée d'un enseignant d'éducation musicale, aux côtés de ses éléments physiques mesurables, ne peut se distinguer ni du répertoire qui la met en valeur ou la dessert, ni du message symbolique qu'elle constitue pour les auditeurs. Dans une dialectique entre ces trois aspects, une définition du chant en éducation musicale devient possible. L'étude, dans sa dernière ligne, s'oriente vers l'élaboration d'une palette de « comportements vocaux », issus de ces diverses interactions entre les répertoires, les propriétés acoustiques des voix analysées, et les significations qu'elles portent. La dimension symbolique des chants et les messages qu'ils forment dans l'imaginaire des IPR sont certes filtrés par un certain nombre de médiations que nous identifions dans les lignes qui suivent, mais ils s'ancrent dans des processus cognitifs communs. Ce détour par les neurosciences cognitives n'est certes pas développé ici, mais il nous permet de *stabiliser* les projections des auditeurs sous forme de « comportements pédagogiques perçus », à partir desquels les différentes données recueillies par l'analyse

acoustique des dix voix enregistrées, et les conséquences que nous en tirons à propos des répertoires, nous orientent vers une première esquisse taxinomique de comportements vocaux éducatifs.

8.3.1 *Émergence de « comportements pédagogiques »*

8.3.1.1 Les différents filtres à l'œuvre dans la perception des auditeurs choisis

L'approche par spectrogrammes réalisée et l'éclairage apporté par l'extraction de quelques descripteurs audio, nous permettent de constater la difficulté à concevoir la voix chantée d'un enseignant en tant que matière acoustique, sans concevoir *en même temps* les répertoires qu'elle transmet et les médiations qui les interprètent. Le sujet n'est donc pas, en tant que tel, *la voix chantée* en éducation musicale, mais la *triade* « répertoires / son vocal / message symbolique ». Le recours à une terminologie peircienne permet de rendre compte de la dialectique entre chaque élément de la triade⁹⁶⁹ qu'on a pu traduire en « l'indice » (le répertoire), « l'objet » (le son vocal et ses paramètres acoustiques), et « l'interprétant » (la pensée, le jugement qui permet de renvoyer l'indice à l'objet). La fonction de ces trois éléments est subordonnée à leur signification, dans le contexte très spécifique de l'éducation musicale en France, dont la culture réfère à la culture occidentale.

Or, la culture vocale occidentale peine à offrir un corpus de connaissances admises en se réclamant davantage des multiples expertises vocales existantes, plutôt que d'un ensemble de connaissances et pratiques consensuelles sur le « savoir chanter ». L'éducation musicale prend de plein fouet la diversité de ces expertises, et cette difficulté culturelle intrinsèque ne donne pas la possibilité aux représentants privilégiés de l'éducation musicale, notamment aux IPR, principaux acteurs sollicités dans cette étude, de s'appuyer sur des références admises dans le domaine du chant.

Ce premier filtre à la perception des voix chantées des enseignants est doublé par celui qu'impose le caractère institutionnel des missions des IPR : défendre des choix éducatifs nationaux contraint leur parole à taire les paradoxes qui émergent d'une part

⁹⁶⁹ Nous renvoyons à la traduction de G. Deledalle des écrits de Peirce dans PEIRCE, Ch. S., *Écrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle), Seuil, 1978.

de l'absence d'une pensée consensuelle sur le chant, et, d'autre part, de la situation inconfortable de la discipline dans sa fragile légitimité scolaire et sociale. Ainsi, une des conclusions fortes de l'analyse acoustique menée dans cette étude, réside dans l'observation suivante : quand les IPR évoquent les aspects physiques (la justesse, le timbre) ou le degré de technique d'une voix chantée, c'est le plus souvent *d'autre chose* dont il s'agit, à savoir, (1) des répertoires – comme nous avons essayé de le démontrer, et (2) des projections personnelles déclenchées par la voix entendue – comme nous l'avons annoncé dès le début du chapitre 9. Ces projections personnelles naissent d'un niveau de filtre supplémentaire, celui des goûts des IPR, de l'histoire de leur formation vocale, et de leur expérience de l'éducation musicale.

De ces projections, dont nous avons analysé le premier niveau lors de l'ouverture de ce chapitre, un autre grain de significations surgit : si chaque discours recueilli est une fabrique de subjectivité, le chant y sollicite une manière « première » de sentir et de penser. Nous explicitons cette réflexion dans les sections qui suivent.

Le récit de soi que le chant déclenche, l'imaginaire et toute sa « moire »⁹⁷⁰ qu'il nourrit, lui donnent la fonction d'une « fiction mise en geste » rappelant ainsi la part d'utopie à laquelle il est lié, et comment cette part d'utopie, dans le domaine éducatif, est « constructive et nécessaire pour dynamiser les pesanteurs de la réalité⁹⁷¹ ». Sans doute sa qualité de « geste » est-elle à l'œuvre lorsque les auditeurs y perçoivent une « énergie », en d'autres termes un dynamisme physique en lien avec l'agir, qui, dans un mouvement de projection de la pensée, anticipe à la fois la « solidité » de la voix écoutée, et sa propension à motiver des élèves. Si l'énergie ressentie dans une voix trouve des justifications acoustiques, comme nous avons tenté de le démontrer, elle stimule le processus de projection à partir duquel se tissent des anticipations dont les auteurs ont la *certitude*.

⁹⁷⁰ BARTHES, R., *Le grain de la voix, Entretiens 1962-1980*, Seuil, 1981, p. 10.

⁹⁷¹ DROUIN, A. M., « L'utopie créative ou la pensée modèle », Aster n° 16, 1993, *Modèles pédagogiques I*, p. 206, document disponible sur ife.ens-lyon.fr

8.3.1.2 A l'intersection des projections, la *sincérité* de la voix

La conviction intrinsèque à cette manière « première » de sentir serait liée à un mode de fonctionnement que les neurosciences cognitives ont décelé dans l'étude de l'empathie et le rôle qu'y tient le système des neurones miroirs⁹⁷² :

« Les comportements dits sociaux (langage, actes de communication et actions relationnelles), dirigés vers l'autre ou vers l'action de l'autre, ont pour but de susciter ou modifier chez autrui ses actions, intentions et états mentaux. Le cerveau prend ainsi pour objet l'action d'autrui et l'intentionnalité de celle-ci, via la perception du visage, du geste, de la parole, et donc au-delà la vie mentale d'autrui. »⁹⁷³

Nicolas Georgieff⁹⁷⁴ poursuit :

« En permettant la reproduction en soi d'activations cérébrales analogues à celles d'autrui, les systèmes miroirs permettraient la constitution de représentations d'action, de but et d'intention communes à soi et à autrui, dites "représentations partagées" [...], et ainsi la compréhension intentionnelle de l'action perçue, la connaissance de l'intention de l'agent de cette action, grâce à un processus de "résonance" motrice et intentionnelle. »⁹⁷⁵

L'activation des « systèmes miroirs » n'est pas réservée au seul contexte de la perception visuelle. En effet, dans le domaine auditif :

« certaines études sur l'imagerie mentale auditive (Halpern, 2003) et plus encore, la découverte chez certains primates de neurones miroirs "audiovisuels" (Kolher et *al.* 2002) tendent à soutenir cette hypothèse [de l'implication des neurones miroirs dans la perception auditive]. Percevoir et agir seraient donc indissociables. »⁹⁷⁶

L'ancrage dans le corporel de ce que Jean-Luc Leroy nomme « la fonction vocale⁹⁷⁷ » et l'implication des aires motrices dans les systèmes miroir autorise l'hypothèse que les situations d'écoute de voix chantées sans visualisation des chanteurs, sollicite, chez les auditeurs de ces voix, un processus de « "résonance" motrice et intentionnelle » qui fournit la « compréhension intentionnelle de l'action perçue ». Lors de la passation des

⁹⁷² Un système de neurones corticaux découvert par Giacomo Rizzolatti *et al.* (1996), « dont la propriété est de constituer un mécanisme qui projette une description de l'action, élaborée dans les aires visuelles complexes, vers les zones motrices. » RIZZOLATTI, G., « Les systèmes de neurones miroirs » Département des Neurosciences, Section de Physiologie, Université de Parme (Italie), décembre 2006, document disponible sur www.academie-sciences.fr/pdf/membre/s121206_rizzolatti.pdf

⁹⁷³ GEORGIEFF, N. « L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse », *La psychiatrie de l'enfant* 2008/2 (Vol.51), p. 361.

⁹⁷⁴ Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Université de Lyon 1, et Centre de neurosciences cognitives, Lyon.

⁹⁷⁵ *Ibid.* p. 364.

⁹⁷⁶ LEROY, J. L., « Voix et éducation musicale : quelques principes de base », TERRIEN P., LEROY J. L. (dir), *La voix et l'éducation musicale, contribution à la réflexion pédagogique (II)*, L'Harmattan, 2012, p. 20.

⁹⁷⁷ La voix n'est pas une structure mais une « fonction secondaire » dans la mesure où les organes qu'elle utilise ne sont pas élaborés pour la seule production de sons vocaux ; la plupart d'entre eux sont impliqués dans d'autres fonctions vitales pour l'organisme. LEROY, J. L., *ibid.* p. 18.

extraits, les chants diffusés sont transposés par les IPR auditeurs dans des situations de classe, à savoir, dans des situations imaginaires de communication pédagogique : le chant écouté renvoie à l'image d'un enseignant qui chante devant sa classe. Le chant écouté devient ainsi l'expression d'une « action relationnelle » à travers laquelle, par la constitution de « représentations partagées » permises par les systèmes miroirs, les auditeurs pourraient détecter l'*intention* de celui qui chante.

Par ailleurs, les « systèmes miroirs », actifs dans ce couplage perception/action, ne seraient pas leurrés par une simulation : certaines études montrent ainsi que le sentiment d'empathie est détruit dès lors qu'une « distorsion » entre deux types d'expression est perçue⁹⁷⁸. La *certitude* avec laquelle les auditeurs de l'enquête expriment leurs projections plus ou moins positives à l'écoute des voix chantées, pourrait donc dépendre de ce processus.

Dès lors qu'une sincérité de l'intention est *reconnue*⁹⁷⁹ dans le chant écouté, et qu'une technique vocale considérée comme artificielle ne vient pas altérer le système de « représentations partagées »⁹⁸⁰, la voix chantée entendue est ramenée à ses qualités expressives. Le point de rencontre entre les cinquante commentaires obtenus (les dix voix de l'échantillon étant chacune commentée par cinq IPR) réside en effet dans la valorisation du pouvoir d'expression de la voix selon deux grandes modalités : l'expression *non feinte* d'un *engagement personnel* à travers le chant, et *le plaisir sincère de chanter* que dirait la voix entendue. Ces deux modalités du pouvoir expressif d'une voix chantée, sans être opposées (car l'engagement sincère n'exclut pas le plaisir de chanter), apparaissent comme les deux formes possibles d'une façon de capter l'attention, voire de la captiver, et, compte-tenu du contexte éducatif, les deux formes possibles de ce que l'on peut identifier comme un « comportement pédagogique ». L'intention perçue avec certitude dans les voix écoutées, est assimilée à une posture pédagogique de l'enseignant en train de chanter. Ainsi, il ressort de cette analyse que l'écoute par des auditeurs IPR d'un *enseignant qui chante* fait naître la représentation

⁹⁷⁸ EHRENBURG, A., « Le cerveau “social”. Chimère épistémologique et vérité sociologique », *Esprit*, 2008/1, p. 87.

⁹⁷⁹ *Reconnue*, dans le sens « faire renaître dans la mémoire une image, une idée. » REY, A., (dir) *Dictionnaire Historique de la langue française, Le Robert*, 1993, p. 1733.

⁹⁸⁰ En effet, dans le cas de « distorsion » perçue entre deux types d'expression, un effet spécifique serait observé dans deux régions, l'une associée au traitement des conflits, l'autre sensori-motrice. ERHENBERG, A., *ibid.* p. 88.

d'un *enseignant qui enseigne* quelque chose appartenant autant au chant qu'à lui-même : un engagement personnel dont la sincérité garantirait la motivation des élèves.

8.3.1.3 Deux modalités d'un *ethos* pédagogique : expression de l'engagement et plaisir de chanter

Dès lors qu'un *enseignant qui chante* est assimilé à un *enseignant qui enseigne*, les deux grandes modalités d'expression décelées à partir des commentaires, à savoir l'expression sincère d'un engagement personnel dans la voix et celle du plaisir de chanter, deviennent la manifestation d'une posture pédagogique.

Du côté du pôle *engagement personnel dans la voix*, se forme l'image de la « *voix déterminée* », la « *voix solide et qui rayonne* », la « *voix convaincante* », la voix qui « *a de la personnalité* », qui « *donne envie de se dépasser* », autant d'expressions relevées dans les commentaires évoquant la *détermination*, et, par extension, le pouvoir convainquant d'une voix chantée. C'est là le premier axe d'un comportement pédagogique détecté, et même, l'axe commun des voix privilégiées de l'échantillon : « *transmettre* », dans le sens de « *faire parvenir quelque chose à quelqu'un*⁹⁸¹ », par l'expression d'une conviction, d'une forme de solidité qui donne à la voix sa crédibilité. Autour du pôle *plaisir de chanter* se développe l'image de la voix « *qui aime chanter* », qui « *se connaît et qui fait des effets* », qui semble « *jouer comme elle le veut avec l'espace* », la voix qui « *même avec des imperfections, touche les élèves* », la voix « *qui a de la classe, [à l'image de celle] d'un crooner* ». Ce serait là un second axe du comportement pédagogique : « *transmettre* » par l'expression du charme et du plaisir à chanter.

La superposition de ces différents modes de perception et de significations lors de l'écoute des voix chantées d'enseignants par les IPR d'Éducation musicale s'organise alors en un système de pensée que la figure ci-dessous schématise :

⁹⁸¹ *Le Robert, op. cit.*, p. 2156.

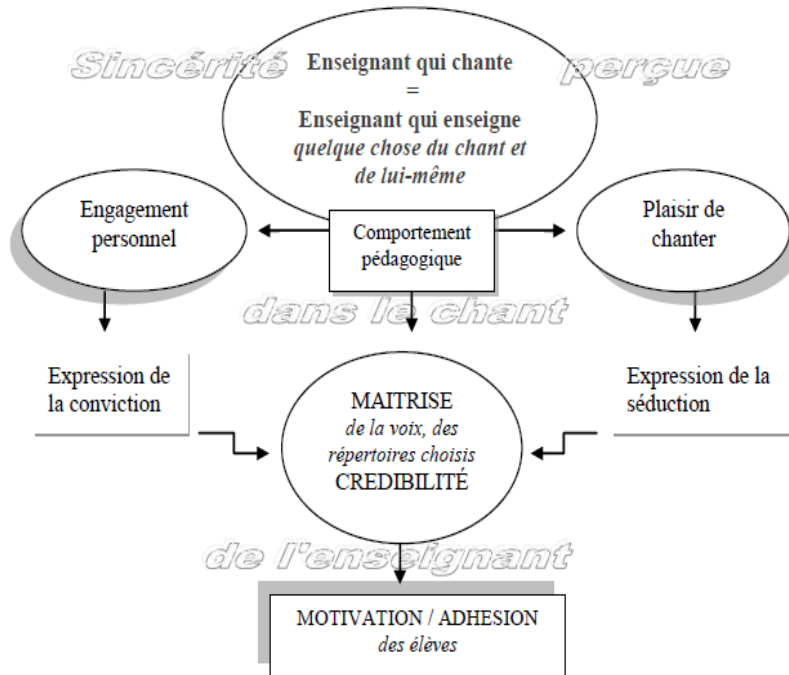


Figure 95 – Représentation d'un système de pensée possible sous-jacent à l'écoute de dix voix chantées d'enseignants par cinq IPR d'éducation musicale.

Cependant, ces deux axes possibles d'un éthos pédagogique ne sauraient être considérés comme tels sans qu'ils ne s'ancrent dans des contenus vocaux et esthétiques spécifiques, à savoir, un ensemble de traits dominants issus des différents champs en jeu dans l'analyse des voix chantées d'enseignants. Ce sont :

- des traits *acoustiques* émergents : ceux que l'analyse par spectrogrammes a permis de vérifier quand ils étaient mentionnés dans les commentaires, mais aussi ceux qu'elle a permis de faire émerger, quand bien même ils n'étaient pas explicites.
- des traits *esthétiques* liés à l'écriture vocale
- des conceptions ou présupposés à l'œuvre qu'on aura pu identifier par une analyse croisée entre l'approche acoustique, l'approche des éléments structuraux des chants, et les commentaires des voix.

Si ces traits donnent une consistance aux deux types de comportements pédagogiques émergents, ces derniers en retour les stabilisent et nous permettent d'initier, à partir d'un échantillon restreint mais parlant, une esquisse taxinomique de comportements vocaux éducatifs.

8.3.2 Esquisse d'une classification de profils vocaux éducatifs

8.3.2.1 Limites et pertinence d'une classification

L'orientation de l'étude vers la classification d'un échantillon de voix chantées ayant comme propriété d'être limité en nombre et multiple par la diversité des esthétiques qu'il présente, comporte des risques : celui de surestimer un échantillon qui n'a pas pour vocation d'être représentatif, et dont certaines caractéristiques n'ont pas permis d'exploiter la performance des outils d'analyse existants. Des données obtenues selon un dispositif de laboratoire auraient été beaucoup plus exploitables, notamment pour l'utilisation des descripteurs audio : imposer un même chant aux dix enseignants, et enregistrer en studio. La passation des extraits pouvait par ailleurs s'ouvrir à des individus de groupes professionnels non limités aux IPR. Pour les raisons de faisabilité déjà évoquées, et sans vouloir prendre le risque qu'une lourde procédure ne freine ni la participation des enseignants, ni le recueil des commentaires, nous avons opté pour l'assurance de disposer d'un ensemble de données en un temps relativement court. L'échantillon obtenu met en jeu des facteurs situationnels (des facteurs locaux tels que le choix par l'enseignant du chant à interpréter à l'instant t de l'enregistrement, lié à son envie ou à sa pratique en classe du moment) et contextuels (les contraintes liées aux pratiques sociales de référence, la formation vocale de l'enseignant qui chante, la position des IPR). Le caractère polymorphe des données recueillies est par ailleurs à l'image de la plasticité de l'objet d'étude ; en identifier les variables et y chercher des régularités, c'est se donner les moyens d'en réduire l'insaisissabilité, celle-là même qui brouille les pistes d'une conception d'une vocalité adaptée à l'éducation musicale.

L'essai d'une taxinomie n'a donc pas pour vocation de figer dans des catégories une pratique par nature expérientielle, et par définition, multiple, ni l'ambition d'élever au général ce qui relève du local, mais de donner un éclairage sur certains traits identifiés dans l'ordre des préoccupations techniques et des contraintes esthétiques liées au contexte de la discipline, à travers un petit échantillon de dix voix chantées d'enseignants, commentées chacune par cinq IPR d'éducation musicale.

Parmi ces dix voix, deux d'entre elles n'offrent pas les critères qui permettent leur classification dans les deux modalités de comportement pédagogique relevé. En effet, si les voix V5 et V7 partagent avec toutes les autres voix des traits dominants communs,

ni l'une ni l'autre ne suggère, dans les commentaires, l'expression de la conviction ou du plaisir à chanter.

Enfin, l'opération de classification nous permet de dépasser le cadre des situations d'évaluation sur lesquelles les différents moments de la recherche se sont jusqu'ici appuyés, en ce qu'elle prend en compte les traits spécifiques qui, dans le domaine acoustique et esthétique, émergent de façon récurrente, explicitement et implicitement. La présence de ces traits dans la classification proposée n'est donc pas liée à leur valorisation dans les discours, mais à leur prégnance dans les analyses réalisées, et donc à leur degré de pertinence dans un comportement.

8.3.2.2 Élaboration des « profils »

Le ton de la conviction et l'expression du charme étant, d'après nos analyses, les deux modalités du comportement pédagogique auquel sont assimilées les voix chantées enregistrées, on sépare celles-ci selon leur degré de technique détectée par les spectrogrammes ; on obtient ainsi deux groupes de voix dans chacune des modalités du comportement pédagogique : celles qui font preuve d'un accord pneumo-phono-résonantiel (noté APPR), et celles pour lesquelles cet équilibre est altéré par une technique partielle où l'on relève des stratégies vocales efficaces sur certains points mais concurrencées, par exemple, par une apathie des transitoires d'attaque, de soutien et d'extinction du son, par des phénomènes de forçage du timbre, ou par un *vibrato* déstructuré. On obtient ainsi quatre comportements vocaux, liés à l'*ethos* pédagogique qui les caractérise, à leur degré de technique vocale, et à leurs traits acoustiques dominants relevés dans l'analyse par spectrogrammes. Dans cette classification, le *vibrato* n'est pas considéré comme indice stylistique, mais, en tant que modulation de la fréquence, comme un trait acoustique ayant une incidence sur la perception de la qualité vocale en général :

Traits acoustiques émergents	Expression de la conviction		Expression du charme	
	Comportement 1	Comportement 2	Comportement 3	Comportement 4
	Avec APPR	Avec APPR partiel	Avec APPR	Avec APPR partiel
	V4, V10	V2	V1, V6, V8	V3, V9
	Mezzo soprano	Baryton	Baryton, Alto, Mezzo	Baryton, Soprano
Composantes fréquentielles	Justesse Transitoires d'attaque Harmoniques graves Energie dans les hautes fréquences (timbre « clair »)	Justesse Transitoires d'attaque Harmoniques graves	Justesse Transitoires d'attaque et de soutien Harmoniques graves Harmoniques aigus (timbre « clair »)	Justesse Energie dans les transitoires d'attaque et de soutien
Composantes résonantielles	Formants vocaliques Formant du chanteur Voix mixte Mécanisme 1	Présence de bruit dans le timbre Voix semi parlée	Formants vocaliques Formant du chanteur Voix mixte	Formants vocaliques Formant du chanteur Mécanisme 2 Présence de souffle
<i>Vibrato</i>	<i>Vibrato</i> régulier et discret, <i>Vibrato</i> renforcé et généralisé	<i>Vibrato</i> déstructuré	<i>Vibrato</i> régulier et ample	<i>Vibrato</i> irrégulier
Phrasé caractéristique	<i>Staccato</i>	<i>Staccato</i>	<i>Legato</i>	<i>Legato</i>

Tableau 47 – Classification des traits acoustiques dominants et du phrasé caractéristique des voix V1 à V10 (sauf V5 et V7) selon deux modalités de comportement pédagogique.

Chaque trait mentionné dans le Tableau 47 est un trait émergent soit par l'analyse acoustique, soit par les commentaires, soit par les deux. Par exemple, dans le comportement 4, la justesse est indiquée comme trait dominant quand bien même elle n'est pas explicitement évoquée dans les commentaires ; c'est par l'analyse acoustique qu'on a pu dégager du silence ce paramètre tu, mais agissant dans la perception des auditeurs.

On relève cinq caractéristiques fréquentielles et résonantielles impliquées dans les quatre comportements vocaux. Ce sont :

- (1) le degré de justesse de la voix
- (2) l'énergie dans les transitoires d'attaque
- (3) la présence d'harmoniques graves (l'ajustement de R1 au timbre vocalique et aux changements de fréquence de la hauteur tonale) et le renforcement dans les hautes fréquences
- (4) le formant du chanteur (harmoniques renforcés entre 2500 et 3500 Hz)
- (5) la fréquence et l'amplitude du *vibrato*

On remarque que la justesse et la qualité des transitoires sont communs aux quatre comportements : elles apparaissent ainsi comme deux variables dépendantes de la qualité vocale ressentie dans la voix chantée d'un enseignant d'éducation musicale. Cependant, l'approche acoustique a pu démontrer que la justesse est subordonnée à

plusieurs autres paramètres : la considérer comme un élément en soi de la technique dont chaque enseignant doit disposer est indiscutable, mais son altération, dans les cas analysés, est corrélée à la gestion d'autres paramètres⁹⁸². Son travail peut donc difficilement s'envisager indépendamment des autres paramètres.

Le formant du chanteur (le renfort d'énergie entre 2500 et 3500 Hz) est impliqué dans trois comportements sur quatre. De même, la qualité du *vibrato*, en tant que composante fréquentielle de la voix chantée, est pertinente dans tous les profils, ce qui tend à affirmer l'idée selon laquelle ces deux composantes de la voix chantée (« formant du chanteur » et *vibrato*), sont impliquées en dehors des styles vocaux auxquels elles sont culturellement reliées.

A ce premier grain de classification se superpose celui qui touche les traits d'écriture vocale rencontrés dans l'échantillon, et le phrasé caractéristique qui en relève. Ce sont :

- la dimension parlante ou chantante de l'écriture (l'étendue des intervalles et le recours au semi parlé)
- le *legato* de la voix (lié à la mélodicité)
- le *staccato*

Enfin, le croisement de ces données avec les commentaires a pu faire émerger des présupposés ou conceptions esthétiques du chant en éducation musicale. Nous avons ainsi détecté :

- le procédé de rabotage stylistique
- le procédé de soulignage stylistique

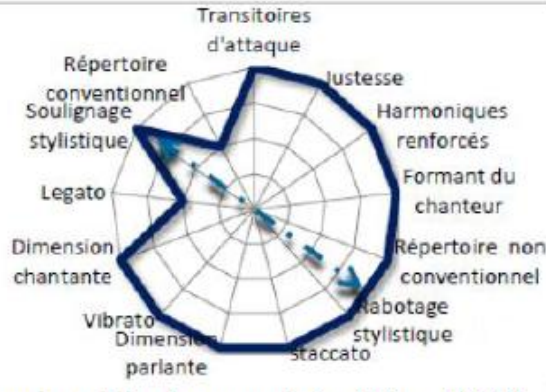
ainsi que des représentations concernant le degré « d'originalité » des chants à travers :

- un répertoire qui serait « conventionnel »
- un répertoire qui serait « non conventionnel »

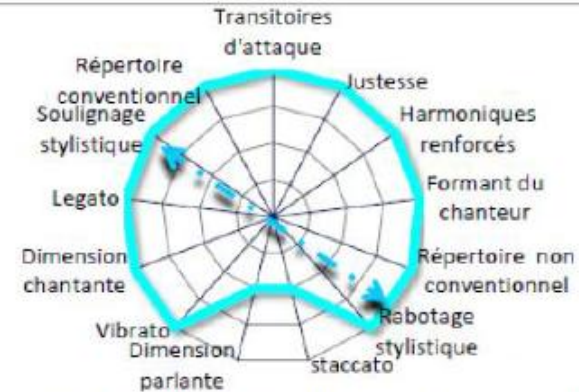
Dans les schémas ci-dessous, ces différents éléments d'origine acoustique et esthétique sont mis en regard, ce qui permet d'esquisser les contours de ce qu'on appelle ici des « comportements vocaux éducatifs » :

⁹⁸² L'oreille n'est pas seule en jeu : il est possible pour un enseignant d'entendre son degré de fausseté, sans parvenir, techniquement, à le rectifier.

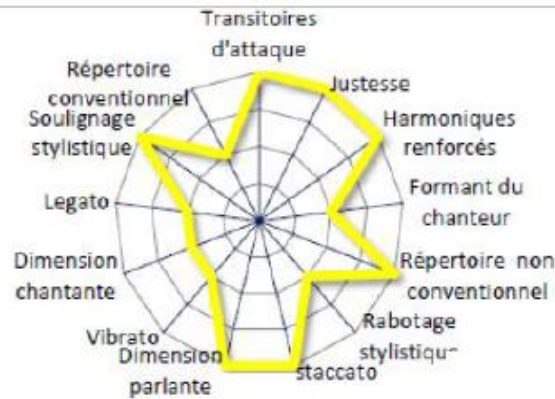
Vers l'élaboration de profils vocaux éducatifs



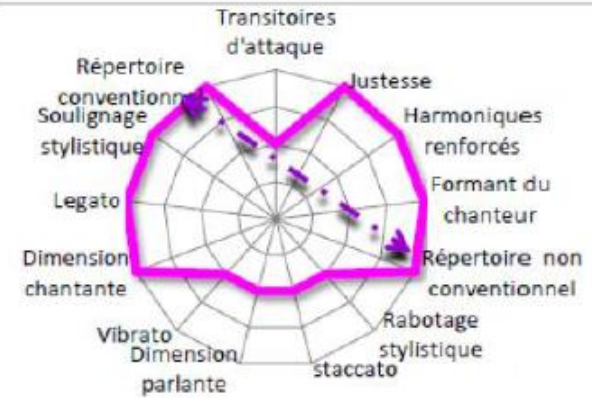
Comportement 1- « Engagement- Conviction » (APPR)



Comportement 3- « Plaisir de chanter- Charme » (APPR)



Comportement 2- « Engagement- Conviction » (APPR partiel)



Comportement 4- « Plaisir de chanter- Charme » (APPR partiel)

Figure 96 – Classification de quatre comportements vocaux éducatifs selon les comportements pédagogiques détectés, et leurs traits acoustiques et esthétiques dominants

Sur ces schémas, chaque comportement est matérialisé par une ligne de couleur qui rejoint les traits d'origine acoustique (partie supérieure droite de la figure) et esthétique qui lui sont propres, ou les évite si ces traits ne sont pas pertinents.

Les mécanismes laryngés M1 et M2 n'apparaissent pas dans le relevé des traits acoustiques par le fait que, s'ils sont partagés par les hommes et les femmes, c'est, dans le cas de cette enquête, davantage pour des raisons physiologiques chez les premiers et esthétiques pour les secondes. Cette double fonction ne permet pas de les inscrire dans la matrice de comportement.

Certains traits opposés peuvent être sollicités dans un même comportement : cette double présence (indiquée sur les figures par des flèches en pointillés) est l'indicateur, d'une part, de la position paradoxale que tiennent les procédés de soulignage et rabotage stylistiques en éducation musicale, et, d'autre part, de la dualité des répertoires « conventionnels » et « non conventionnels » : c'est bien là que se situent les problématiques clés de la vocalité d'un enseignant.

Il est intéressant d'observer que le Comportement 3, caractérisé par la « dimension chantante », apparaît comme le plus « complet », c'est-à-dire que sur quatorze traits émergents, douze sont pertinents pour ce profil.

8.3.2.3 La *caractérisation* au cœur de la vocalité

Comme nous l'avons annoncé, les voix V5 et V7 offrent des traits acoustiques et esthétiques communs, mais ne répondent pas au comportement pédagogique « Engagement – Conviction » ou « Plaisir de chanter – Charme ». C'est là une des limites du procédé de mise en corrélation entre certains éléments mesurables des voix et le ressenti qu'elles sollicitent : quand bien même certaines ont été identifiées, les propriétés acoustiques et esthétiques à l'origine de ce ressenti sont différentes de l'une à l'autre des deux voix. Si elles partagent chacune avec leurs propres moyens une dimension de « *voix qui ne donne envie de rien du tout* » (*Commentaires n° 1, 2, 4, 5*), c'est vraisemblablement (1) par la *conjonction* de ces propriétés (2) parce que le chant est irréductiblement lié à quelque chose d'intime de la personne.

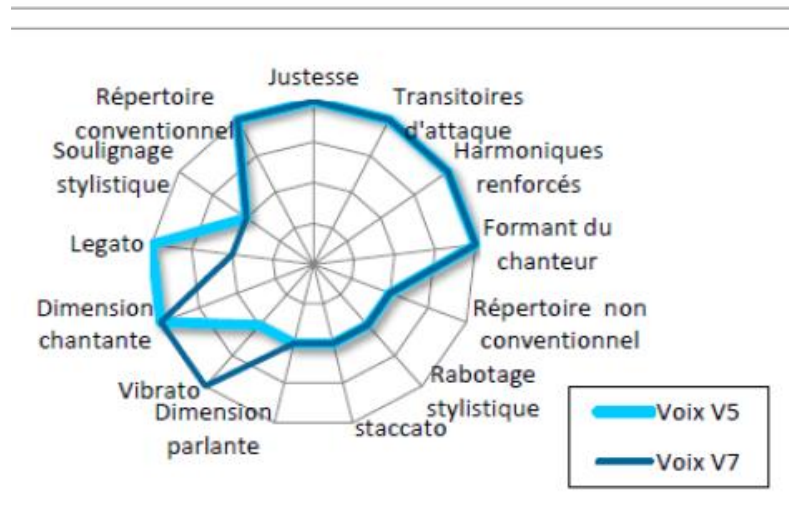


Figure 97 – Relevé des traits acoustiques et esthétiques des voix V5 et V7 de l'échantillon de dix voix chantées d'enseignants d'éducation musicale.

La Figure 97 montre que ces deux voix ne s'écartent pas acoustiquement des huit autres ; c'est du côté de la sphère esthétique qu'elles s'en démarquent : ni rabotage ni soulignage stylistique ne s'annoncent pertinents pour les décrire. Quant au répertoire qui s'y attache, il est plutôt tourné vers la catégorie « conventionnelle ». La conjonction de ces deux dimensions (procédé de rabotage/soulignage stylistique et catégorie de répertoire), viendrait alors confirmer le manque de *caractérisation* des deux voix⁹⁸³, et renforcer l'idée selon laquelle une place centrale en éducation musicale est donnée non pas à la voix neutre, mais à la singularité vocale. C'est donc par sa caractérisation qu'une voix chantée, dans le contexte éducatif, pourrait faire sens.

L'intérêt d'une telle approche est d'en produire une forme de synthèse qui permette de faire émerger les traits les plus fréquemment mis en jeu dans l'ensemble des quatre modèles, et susceptibles d'assumer la fonction de critères possibles de la voix chantée adaptée à l'éducation musicale. Par ailleurs, elle permet de mettre en valeur ce qui, des tensions déjà observées dans les profils proposés, paraît le plus exacerbé. Dans la figure 98 ci-dessous, on a superposé les quatre comportements en considérant qu'un trait acoustique ou esthétique est très pertinent dès lors qu'il est partagé par au moins trois comportements. Certains de ces traits se présentent alors comme des

⁹⁸³ Il est intéressant de constater que ces deux voix sont ramenées par les auditeurs à des voix de « débutants », ce qui se confirme pour la voix V5, qui est une enseignante certifiée stagiaire, mais pour la voix V7, qui enseigne depuis 10 ans, et dont la pratique du chant remonte à l'enfance sans s'être arrêtée. L'image de la « voix de débutant » traduirait ainsi le manque de caractérisation ou de singularité vocale.

carrefours (entourés sur la figure), ce qui leur confère un degré élevé d'implication dans la « morphologie » d'un profil vocal éducatif :

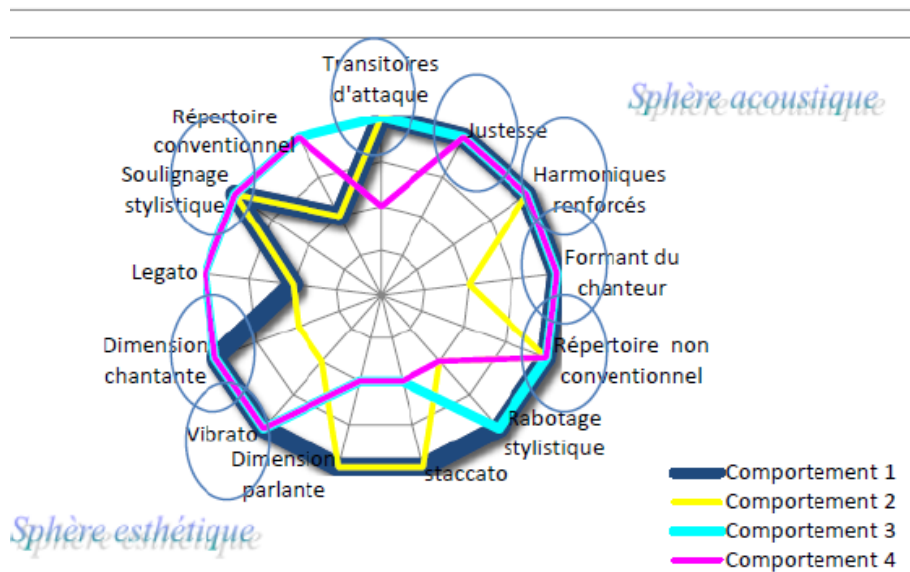


Figure 98 - Schéma de corrélation entre les principaux traits des sphères acoustique et esthétique des quatre comportements vocaux relevés à partir des commentaires et de l'analyse par spectrogrammes d'un échantillon de 10 voix chantées d'enseignants, sauf les voix V5 et V7. (Les traits les plus récurrents sont entourés en bleu).

Ainsi, on distingue, comme les plus récurrents dans la catégorie des éléments acoustiques, les traits suivants :

- les transitoires d'attaque
- la justesse
- les harmoniques renforcés
- le formant du chanteur
- le *vibrato*

L'opération de synthèse tend à rassembler les autres traits liés à la fois au répertoire et à la manière de chanter, sous la catégorie « stylistique » (phrasé caractéristique / traits d'écriture liés au répertoire / procédé de soulignage ou de rabotage) :

- la dimension « chantante » du chant
- le soulignage stylistique
- le répertoire « non conventionnel »

On obtient alors la représentation suivante :

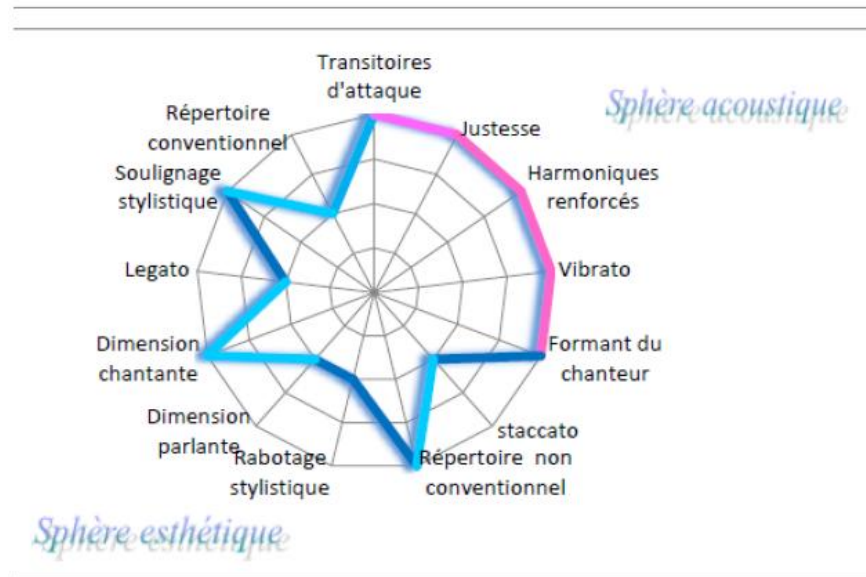


Figure 99 – Synthèse des comportements 1, 2, 3, 4 : mise en évidence des traits acoustiques (en rose) et stylistiques (en bleu) récurrents.

La mise en commun des points récurrents dans les quatre profils vocaux proposés donne aux traits acoustiques une importance capitale ; ils apportent une substance à la notion de technique vocale et de voix « travaillée », neutralisant toute connotation esthétique. Leur présentation visuelle est à l'image de leur interaction : la roue sur laquelle ils sont répartis les inscrit dans un mouvement plus proche de la conjonction que de la disjonction. Par ailleurs, la présence récurrente du « formant du chanteur » dans les voix analysées donne à ce trait, et contre toute attente, une place importante : son implication dans la technique de projection de la voix lui confère un rôle fort dans la vocalité d'un enseignant, en dehors d'une connotation esthétique.

Du côté de la sphère stylistique, le risque de réduction auquel s'expose une telle opération de synthèse ne semble pas se présenter : les trois traits retenus que sont le soulignage stylistique, la dimension chantante et le répertoire non conventionnel maintiennent, par leur connotation culturelle, le principe dialogique dont relèvent les questions esthétiques du chant en éducation musicale : la « dimension chantante » – ancrée dans une forme de tradition – n'exclut pas le « répertoire non conventionnel » – dont la caractéristique serait, par définition, de prendre des distances avec une tradition – qui lui-même ne s'oppose pas au procédé de « soulignage stylistique » – renvoyant plus spontanément à des esthétiques stabilisées dans le temps et donc plutôt

normées. Les trois points d'ancrage d'un style vocal en éducation musicale reposeraient ainsi sur des notions mouvantes, extrêmement contextuelles, qui prennent du sens dès lors qu'elles sont insérées dans une pensée non binaire, proche de ce qu'Edgar Morin nomme une pensée complexe reposant sur des principes de distinction, de conjonction et d'implication⁹⁸⁴.

8.4 Conclusion

Dans cet essai de caractérisation d'une voix chantée adaptée à l'éducation musicale, des régularités acoustiques semblent s'imposer, et permettent de désambiguïser les éléments d'une technique vocale en les isolant de leur connotation esthétique. Compte-tenu d'une part, du rapport au chant savant occidental qui fossilise les représentations liées à la voix « travaillée », et d'autre part, d'une forme de surdité aux contraintes stylistiques imposées par ce qui constitue l'essentiel de la pratique vocale en classe, à savoir la pratique de la chanson phonographique, il est apparu nécessaire de pouvoir apporter des éléments d'éclairage sur les propriétés physiques de la voix chantée d'un enseignant, en mettant en regard leurs commentaires par des IPR d'éducation musicale et leur analyse par spectrogrammes. Cette analyse a permis de mettre en lumière trois points essentiels à l'approche du problème de la vocalité des enseignants d'éducation musicale : (1) dans les commentaires recueillis, le discours accordé à la qualité vocale et intrinsèquement, à la technique des voix chantées écoutées, est le plus souvent un discours sur le répertoire ; c'est là un indicateur fort de la prégnance de cet aspect de la vocalité en éducation musicale. (2) Les éléments constitutifs de la qualité vocale analysée chez les enseignants enregistrés ici relèvent d'une pratique entraînée et d'un travail vocal fin : leur fonctionnement solidaire dont dépend la qualité vocale perçue, ne plaide pas en la faveur d'une technique « minimale », mais d'une technique capable de mettre en interaction plusieurs paramètres au bénéfice du son recherché. Par ailleurs, la neutralisation esthétique de certains traits vocaux, obtenue par l'analyse acoustique, et leur prise en compte, non comme les indices d'un style vocal, mais comme des éléments à travailler en interaction avec d'autres, au bénéfice d'un équilibre résonantiel et d'une qualité vocale perçue, peut

⁹⁸⁴ MORIN, E., *Introduction à la complexité*, Seuil, 2005, p. 104.

être une étape au dépassement de la dichotomie entre voix « travaillée » et voix « naturelle ».

(3) Enfin, le travail de classification des voix analysées et l'élaboration de profils vocaux éducatifs tend à mettre en lumière certains points clés qui pourraient constituer les éléments d'une représentation de la voix chantée d'un enseignant : dimension chantante, soulignage stylistique et répertoire non conventionnel. Nous pensons que l'association de ces trois traits rend compte d'une part des rapports ambigus qu'entretient l'éducation musicale avec la culture « légitime » et les « contre-cultures », et d'autre part, du caractère atypique de la vocalité d'un enseignant : la présence du soulignage stylistique dans les caractéristiques possibles d'un profil vocal éducatif peut paraître problématique dans le contexte de l'éducation musicale ; en effet, si cette présence du soulignage stylistique semble contradictoire à tous les discours relevés dans cette étude, elle dégage en fait de ces mêmes discours la recherche d'une voix marquée par une forme de singularité, une personnalité vocale assumée, une *présence* qui s'affirme. Le soulignage stylistique renvoie ainsi autant au choix du répertoire qu'à l'engagement personnel exprimé dans la voix. Il devient alors la garantie d'une voix qui *motive* . C'est là, dans cette nécessité d'une personnalité vocale, que le style d'exécution, quand bien même il serait ajusté à chaque enseignant, trouve la vérité de son expression. La conclusion de cette étude est que le style d'exécution en Éducation musicale existe, qu'il est, malgré un discours de surface qui l'écarte de la discipline, une variable très active dans l'efficacité vocale ressentie ; il passe par la capacité d'un enseignant à ajuster ses propres compétences vocales à la transposition didactique du chant qu'il interprète, transposition dont les conditions doivent être pensées en termes d'analyse musicale et didactique. La confrontation de ces traits antagonistes et complémentaires fait de la vocalité d'un enseignant un objet *hors norme* . C'est, selon nous, en analysant de près sa dimension atypique que l'Éducation musicale trouvera les moyens de s'arracher à la pression des choix plus médiatiques qu'éducatifs, au bénéfice d'une autonomie ancrée dans la vérité de la vocalité de l'enseignant, dans la vérité de ses choix esthétiques adaptés et assumés.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, les différents résultats obtenus nous amènent à des éléments de validation de l'hypothèse centrale selon laquelle, en Éducation musicale, derrière tout ce qui touche à la voix chantée d'un enseignant, se profilent des problématiques esthétiques dont la force complexifie les choix didactiques de la discipline. Ce serait selon nous la raison pour laquelle (1) le chant de l'enseignant est un domaine à la fois très investi au plan pédagogique et insuffisamment interrogé au plan esthétique et didactique ; (2) en tant que mode d'expression caractéristique d'une esthétique musicale, la notion de « style d'exécution » est balayée de tous les discours écrits et oraux : c'est un peu comme si le chant de l'enseignant n'était pas concerné par cette dimension stylistique plutôt associée à une pratique vocale experte et spécialisée, étrangère au cadre de l'enseignement général. Ainsi dépliée, l'hypothèse centrale a orienté la réflexion dans une triple interrogation : à quelles problématiques esthétiques la question du chant de l'enseignant peut-elle renvoyer ? Que signifie une approche didactique du chant de l'enseignant, dont la marque prédominante en Éducation musicale serait d'appartenir à la seule personne qui le produit ? Enfin, si la notion de « style d'exécution » est loin d'être étrangère au contexte de l'enseignement général de la musique, quel sens cette notion prend-elle dans le cadre d'une activité défendue comme l'expression d'un éclectisme musical, dont la difficile faisabilité dans le domaine des pratiques vocales se résoudrait dans une forme de neutralité stylistique propre à la voix chantée de l'enseignant ?

Les éléments de réponse apportés à ces questionnements affirment d'une part la dimension proprement esthétique de la notion de vocalité chez un enseignant et invite à poser celle-ci comme un objet artistique à part entière, mais un objet *hors norme*, dont il est nécessaire de cerner les contours : là est le gage de sa lisibilité, dont l'accès pourrait, à terme, favoriser la réflexion et ouvrir des pistes sur les contenus de la formation vocale des enseignants et futurs enseignants d'éducation musicale. D'autre part, ces éléments de réponse tendent à faire des problématiques liées aux choix esthétiques une question éducative plus générale, dont l'Éducation musicale est le révélateur sans en être pour autant le seul otage : les pressions médiatiques qui s'exercent sur ce que la

sociologie nomme parfois un « petit objet⁹⁸⁵ », rendent compte d'une forme d'écartèlement de l'École entre des valeurs éducatives et des enjeux de réception.

C'est donc par un bilan des éléments de réponses apportés que nous souhaitons conclure cette étude, bilan provisoire tant il ouvre sur la nécessité d'en approfondir les directions réflexives et analytiques, notamment par la constitution d'un corpus de données ouvert à un réseau élargi d'acteurs de l'Éducation musicale : le parti-pris de notre étude étant de s'adosser aux discours issus de la noosphère pour mettre en lumière la vocalité qu'elle valorise, les personnes interrogées et les répertoires analysés ont été choisis pour leur représentativité institutionnelle et leur caractère évaluatif : c'était là un moyen de faire émerger les attendus dans le domaine de la vocalité. Les résultats obtenus à partir de situations contraintes ont pu être confrontés à un contexte de situations plus libres, à travers des situations d'enseignement-apprentissage filmées et des enregistrements de chants, librement choisis par des enseignants. L'ensemble de ces résultats est dès lors à envisager comme un point de départ nécessaire à l'élargissement de leur portée ; un corpus étendu à des pratiques *observées* dans le vif des situations de classe, nous donnera les moyens de monter en principes plus larges les résultats obtenus que nous énonçons à présent.

L'ÉLABORATION D'UNE VOCALITÉ ATYPIQUE

Le ton passionnel de l'ensemble de tous les discours recueillis, notamment les discours oraux, nous ramène à un point fort de la pensée sur le chant de l'enseignant qui s'ancre dans une forme idéalisée du chant et peut-être plus largement de la voix. L'expression sincère d'un engagement personnel dans la voix chantée, par le processus de projection positive et la *reconnaissance*⁹⁸⁶ qu'il déclenche, est relevée dans nos analyses comme une qualité fortement attendue, et nous ramène à ce que Henri Meschonnic, au sujet de la voix dans le dire, le dit et la diction, désigne non pas comme la voix physique, mais comme « la métaphore de l'originalité la plus intime⁹⁸⁷ » : il y a, attendu là dans le chant d'un enseignant, quelque chose de cette dimension, de cette forme de *présence* que nous avons appelé le « chanté », marque à la fois de l'intériorité

⁹⁸⁵ Voir ELOY, F., *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, 2015.

⁹⁸⁶ *Reconnaissance* au sens « d'identification certaine d'une chose déjà rencontrée ». Dictionnaire historique de la Langue française, *Le Robert*, p.1733.

⁹⁸⁷ MESCHONNIC, H., *Critique du rythme*, Verdier, 1982, p. 280.

et de l'extériorité, bien au-delà des codes que révélerait une technique vocale – un artefact. Si, comme nos analyses l'ont fait surgir, un enseignant qui chante est perçu comme un enseignant qui enseigne quelque chose de lui-même et quelque chose du chant, il est à la fois l'instrument – la voix – et le chanteur – l'instrumentiste : en somme, il joue de « lui-même ». Dans un tour de passe-passe, le contenu devient forme : la « voix » du chanter est aussi celle du « chanté », c'est la voix que les discours analysés nomment « naturelle », capable de transmettre l'intime et l'original de l'être qui chante.

Cet idéal vocal implicite creuse dans les discours des zones d'ambiguïtés et de silences : le double contexte de l'éducatif et de l'artistique fait que la voix « naturelle » est immédiatement traversée par tout ce qui fait une époque, un milieu, une manière de placer le chant autant qu'une manière de se placer. Certaines marques culturelles situées deviennent alors difficilement acceptables en contexte éducatif, notamment celles du chant connoté que représente un certain chant savant du XIX^e siècle français, ou même celles des voix stylistiquement très typées des musiques populaires modernes ou traditionnelles : la marque du chant en éducation musicale s'inscrit dans une forme de blanc stylistique que même l'exigence d'une technique vocale, par ailleurs considérée comme garantie d'une vocalité sans forçage, d'une voix-modèle à imiter, à préserver, ne saurait effacer. Le rapport au *travail de la voix*, essentiel dans l'activité et la formation d'un enseignant, en devient problématique : la voix attendue est donc « naturelle *mais* travaillée », et repose sur des capacités techniques dites « minimales ».

En éducation musicale, la technique vocale n'est pas décrite comme la servante d'un style vocal identifié, ou même d'un son recherché, puisque ce son n'est pas, en soi, une priorité : il est un moyen de faire chanter. De tous les discours écrits et oraux se dégage une volonté de ne pas inscrire le chant de l'enseignant dans une démarche stylistique quelle qu'elle soit, d'autant que cette démarche est encore solidement associée à l'esprit d'une partie du chant savant occidental, dont l'artificialité perçue jure avec la quête d'un chant ancré dans l'intime de la personne. La question du « comment chanter » pour faire chanter se résorbe alors dans la connaissance de la mécanique vocale et du processus de phonation, dans le recours au « minimum vocal » évoqué ci-dessus : malgré leur caractère très contextuel, « placement, justesse et musicalité », sont les trois qualités qui, en s'assimilant à une manière de chanter, absorbent les

problématiques stylistiques tout en voulant donner la clé des capacités techniques nécessaires et suffisantes pour la classe. Mais le sont-elles pour l'enseignant ?

Nous avons montré comment cette façon de penser le chant, aussi justifiable soit-elle dans le contexte de l'éducation musicale générale, en excluant toutes les questions liées au « style d'exécution », laissent s'installer paradoxes et silences.

Des paradoxes, en effet : relevé dans les entretiens comme moyen privilégié d'évocation de la voix chantée attendue, le procédé syntaxique de la double exclusion « ni...ni » est, à l'issue de cette étude, à remplacer par celui de la simultanéité : « à la fois ». L'aspect le plus frappant de caractérisation de la voix chantée de l'enseignant repose, de fait, sur son dualisme structurel : à la fois « naturelle » et « travaillée », à la fois ancrée dans l'original de la personne et dans une forme de neutralité stylistique, la voix chantée de l'enseignant est attendue dans les deux dimensions de l'unique et du banal, dont la rencontre s'exprime avec force dans l'expression d'un Inspecteur Pédagogique de l'enquête, qui, en cherchant à décrire les qualités vocales attendues chez un enseignant, évoquait alors « une belle voix de tout le monde ».

Des silences aussi, disions-nous : la mission première de faire chanter de nombreuses cohortes d'élèves⁹⁸⁸ donne la primeur à certains paramètres acoustiques incontournables ; une grande partie de l'attention des IPR est en effet portée sur la justesse de la voix, et ses capacités de projection sans forçage. Ce nécessaire pragmatisme de situation n'explique cependant pas totalement la zone muette dans laquelle échouent les questions relevant des choix stylistiques possibles, touchées par cette forme *d'évidence du chant*, selon laquelle la voix chantée, cet élément le plus personnel, est « *musicale, tout simplement*⁹⁸⁹ ». La qualité de « musicalité », au même titre que la justesse et le placement de la voix, fait ainsi partie des gestes vocaux banalisés en Éducation musicale parce que : « *un musicien....il chante!*⁹⁹⁰ ». La conception du chant comme expression directe et juste de l'intériorité du musicien tend alors à faire silence sur la dimension stylistique du chant de l'enseignant en classe et, indirectement, sur la dimension stylistique de la vocalité à enseigner, et produite par les élèves : les impensés de la vocalité dans le champ stylistique génèrent ainsi des angles

⁹⁸⁸ Rappelons que la population d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat passe de 10% en 1960 à plus de 60% en 1995. COULANGEON, P., « Les jeunes, la culture, l'école et les médias », *Observatoire sociologique du changement, Sciences-Po*, p. 2.

⁹⁸⁹ Entretien E5

⁹⁹⁰ Expression rencontrée dans l'entretien E2 et retenue comme la phrase clé de celui-ci.

morts dans celui de la didactique. Pourtant, l'interprétation d'un chant en éducation musicale n'équivaut pas à la négation de son style d'exécution ; même assimilé à un « minimum technique », le chant ne saurait se passer de sa dimension esthétique.

Ces ambiguïtés et silences ont pu être résorbés à travers une nouvelle démarche méthodologique s'appuyant sur des situations non contraintes, et par l'utilisation de l'acoustique comme outil d'analyse : appliquée à un échantillon d'enregistrements de chants librement choisis et chantés par des enseignants, et commentés par des IPR, l'analyse acoustique, par les données spectrographiques obtenues, fournit les éléments concrets nécessaires pour désamorcer l'explosif de certains paradoxes détectés, et d'arracher au silence l'importance de certains paramètres vocaux ; en désimbriquant les traits techniques des considérations esthétiques et pédagogiques des commentaires, des éléments de définition de la notion de technique vocale dans le contexte éducatif ont pu être apportés : la technique s'annonce comme le contrôle de plusieurs paramètres à la fois, au bénéfice de la justesse, de l'intelligibilité et des nuances d'intensité de la voix chantée. La technique ne se présente donc pas comme la superposition d'un nombre de capacités vocales échelonnées d'un minimum vers un maximum, elle se définit par l'*interaction* de paramètres *solidaires*, interaction selon laquelle un degré d'efficacité vocale est ressentie. Nous avons observé comment la qualité du *vibrato* par exemple, en dehors de toute connotation stylistique, est déterminante dans le degré de justesse perçue, comment la précision des transitoires d'attaque influence la qualité du timbre, comment la répartition de l'énergie dans les différentes zones de résonance d'une voix génère la clarté des sons d'une langue et contribue au degré d'intelligibilité du texte éprouvée. Ces résultats tendent à valoriser une approche holistique de la notion de technique vocale dans laquelle l'analyse par spectrogramme s'avère un outil pertinent. L'accès de notre étude à l'identification de « profils vocaux éducatifs » a été ouvert par cette entrée : celle des éléments tangibles que procurent certaines données physiques de la qualité vocale, dont la nature concrète donne une idée de quelques éléments acoustiques fortement impliqués, d'après notre étude, dans la voix chantée d'un enseignant.

Par ailleurs, l'analyse croisée de certains aspects des spectres des voix chantées et de leurs commentaires s'est associée à l'analyse musicale des chants enregistrés, nous permettant d'évaluer en partie certains effets des variables agissantes sur le degré

d'efficacité vocale ressentie, notamment le rôle de la dimension esthétique d'un chant sur le degré de qualité vocale perçue.

En effet, la capacité de technique, en tant que contrôle croisé des paramètres de justesse, d'intelligibilité et de nuances d'intensité de la voix, directement reliée à ce que les acousticiens nomment « accord pneumo-phono-résonantiel », s'est présentée lors de l'analyse acoustique comme une caractéristique forte des voix les plus valorisées de l'échantillon ; toutefois, si les commentaires les ont distinguées comme telles, c'est prioritairement par leur capacité à doser le timbre : autrement dit, les voix valorisées ont été déclarées comme telles par le rapport de leur technique au *résultat sonore obtenu*, dont les auditeurs pensent qu'il est ajusté au style de la pièce chantée. C'est bien la dimension stylistique du chant qui surgit ici, c'est par elle que sont reconnues les voix « adaptées » à l'éducation musicale, par elles que se disent les attentes en termes de choix de répertoires : nos analyses ont montré en effet que le procédé de rabotage stylistique s'impose à l'enseignant quand le répertoire abordé s'éloigne des pratiques sociales de référence des élèves, mais il est immédiatement avalé par son opposé, le soulignage stylistique, dès lors que le chant sort des sentiers battus des répertoires les plus habituellement empruntés en éducation musicale, favorisant alors des profils vocaux interprétatifs spécifiques.

Quand bien même cette analyse croisée mériterait d'être vérifiée sur un corpus nettement plus large, un premier bilan de l'échantillon recueilli pour cette étude, peut être dressé selon trois éléments distincts : (1) les choix esthétiques et les représentations qui les entourent sont une variable forte du degré d'efficacité vocale perçue, et même, quand un commentaire évoque les qualités d'une voix, c'est, le plus souvent, du répertoire chanté qu'il s'agit. (2) Le rôle des choix de répertoires dans le degré de qualité et d'efficacité vocales perçue confirme la place irréductible de la dimension stylistique dans la vocalité d'un enseignant. (3) La valorisation de certains profils interprétatifs spécifiques, dès lors qu'ils ne réfèrent pas à une tradition de musique savante occidentale, répond à l'idéal d'une voix ancrée dans *l'original* de la personne qui chante. Ainsi, et contre toute attente, les paradoxes larvés dans le concept de « la belle voix de tout le monde » se trouvent-ils dissouts par la nécessité, en éducation musicale, d'une capacité à mettre en valeur une forme de *singularité vocale* dont l'expression pourrait passer par le soulignage stylistique : en tant que manifestation de

la capacité à assumer des choix esthétiques à travers des répertoires non conventionnels, le soulignage stylistique renvoie à l'image sublimée de « l'enseignant qui ose ». Aux « profils vocaux éducatifs » déjà étayés par leurs traits acoustiques, s'adjoint un ensemble de traits stylistiques que l'analyse croisée de la qualité acoustique des voix, de leurs commentaires et de leurs textes musicaux, a fait émerger. La combinaison de l'ensemble des comportements vocaux analysés donne lieu à notre proposition d'élaboration conceptuelle possible de la vocalité d'un enseignant en éducation musicale, dont la représentativité est sans aucun doute à éprouver sur un échantillon plus large. Dans le contexte limité de notre étude, l'élaboration d'un « modèle » possible de profil vocal éducatif permet, d'une part, de mettre en valeur les principaux résultats d'analyse de l'ensemble du corpus constitué pour cette étude : en ce sens, cette proposition en constitue la synthèse. D'autre part, elle donne la visibilité nécessaire aux principaux éléments de complexité à laquelle doit s'adosser la vocalité d'un enseignant, et impose d'inscrire ces éléments dans une pensée dialogique, non dichotomique : une fois mises en regard, ces différentes composantes confirment le caractère atypique de la vocalité d'un enseignant d'éducation musicale, sa dimension *hors norme* qui en fait la richesse et l'originalité artistiques.

LA RÉFLEXION SUR LA DIMENSION ARTISTIQUE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU CHANT

À l'atypique de la « belle voix de tout le monde » fait écho l'innommé, voire l'innommable de son style d'exécution : en éducation musicale, la manière de chanter ne peut pas se définir selon des normes établies, elle est, dans les discours, la dimension fantôme d'une vocalité entièrement dévolue à l'apprentissage du chanter dont le déroulement s'appuie, dans ses différentes phases, sur l'imitation. En tant que « processus d'appariement à une cible⁹⁹¹ », l'imitation introduit une nouvelle duplicité dans la question du style d'exécution, notamment en regard du concept de pratiques sociales de référence en tant qu'outil puissant de motivation de l'apprentissage : en dépit du rôle fondateur que joue une voix dans la motivation à chanter, l'objet du chant en éducation musicale ne cherche pas à passer par l'imitation d'un profil vocal

⁹⁹¹ selon la définition d'André Guillain, *Encyclopaedia Universalis*, version électronique, article « IMITATION ».

singulier. C'est là toute la limite du concept éducatif en éducation musicale qui, au-delà de l'imitation de but qu'il sollicite favorablement, renchérit sur la difficulté à concevoir ce que pourrait être chez un enseignant un style d'exécution : si « chanter à la manière de » ne s'annonce pas comme un but favorable à l'éducation vocale des élèves, en revanche, la manière de chanter de l'enseignant ne peut se réduire à la voix « neutre » ainsi nommée dans les entretiens, par les enjeux qu'elle comporte : dans l'ici et maintenant du chanter seul en s'accompagnant devant une classe, la cohérence d'un style d'exécution constitue l'un des premiers éléments de captation de l'attention. Cette situation, que nous avons pu observer dans notre propre enquête lors de la passation aux IPR des enregistrements de voix chantées d'enseignants, implique une réflexion sur la cohérence possible entre les éléments stylistiques d'un chant et leur ajustement à la voix de l'enseignant. D'après notre étude, l'accès à cette cohérence d'interprétation ne peut faire l'économie de l'analyse musicale d'un chant dont la transposition didactique n'est ni une reprise, ni un pastiche, ni la forme édulcorée d'une pièce qu'on aurait amputée de sa consistance. La transposition didactique du chant ouvre ainsi le débat sur la question de la *forme scolaire* du chant. L'analyse des répertoires vocaux que nous avons proposée montre que la transposition didactique ne se résume pas à la version simplifiée d'une pièce donnée ; elle constitue davantage une version revisitée par la connaissance et l'expérience d'un enseignant, implique des stratégies cognitives et artistiques dans lesquelles le piano accompagnateur s'identifie comme le complice de la voix. Si *l'original* de la personne se dit là, c'est à travers tout ce à quoi travaille le chant lorsque, interprété par l'enseignant face à ses élèves, il est soumis au processus de transposition didactique. Les exemples de réécriture des chants que propose notre étude, sont alors à considérer comme des *possibles interprétatifs*, dans lesquels interagissent la cohérence d'une réécriture musicale et celle de son exécution, au profit d'un chant, d'une part, adapté au contexte scolaire sans être artistiquement édulcoré, et, d'autre part, ajusté au chanter de l'enseignant sans être stylistiquement normé. La pertinence de ces *possibles interprétatifs* réside alors dans leur autonomie.

La réflexion sur le style d'exécution postule par ailleurs que chaque répertoire chanté, quelle que soit son origine, comporte des éléments stylistiques spécifiques qui soient reconnus comme tels. L'opération de classification des chants imposés aux épreuves du concours du CAPES entre 2001 et 2015 nous a menée à la sélection d'un

échantillon représentatif des choix opérés dans le cadre de ce concours, choix marqués par une haute teneur artistique et une grande difficulté d'exécution et d'interprétation : la typicité vocale et les éléments stylistiques auxquels ces pièces réfèrent, qu'elles proviennent de la chanson populaire phonographique ou du chant savant occidental français, posent implicitement que la dimension interprétative de la voix chantée des enseignants, quand bien même celle-ci serait reliée à un ensemble de ressources internes à chacun d'entre eux, soit pensée selon des outils d'analyse musicologique. En s'extrayant du seul domaine des situations d'évaluation, dont on mesure ici la dimension artificielle, une étude des procédés et usages de la voix des enseignants, dans le vif de leurs interprétations qu'ils accompagnent eux-mêmes en classe, pourrait fournir de nouvelles données. C'est dans le rapport de la voix d'un enseignant aux répertoires qu'il choisit, autrement dit dans le « local » de ses interprétations, dans les « petits arrangements » qu'il est à même de planifier par son expérience *sensible* du vocal et du musical, au profit du maintien de la cohérence stylistique d'un chant devenu, dès lors, « son » chant, c'est dans cet espace maintenu muet que certains éléments de réponses au « comment chanter » pourraient être stabilisés.

LE RÔLE DU CHANT DANS LES CHOIX ESTHÉTIQUES DE L'ÉDUCATION MUSICALE ET LEURS ENJEUX ÉDUCATIFS

Dans tous les textes étudiés ici – quelles que soient, depuis 1975, leurs périodes de production, quelles que soient les maquettes de concours ou les orientations des programmes d'enseignement – ainsi que dans les quelques vingt-cinq heures d'entretiens et commentaires recueillis, le chant est un sujet érigé comme une ligne à haute tension par les problématiques à la fois esthétiques et éducatives qu'il masque ; il rend compte de la difficulté pour l'Éducation musicale à s'inscrire dans des choix dont la stabilisation pourrait favoriser la lisibilité des objectifs éducatifs en matière de vocalité.

En effet, le chant savant occidental implanté comme modèle « légitime » est très tôt pressenti comme un modèle inadapté non seulement aux voix des enseignants peu formés vocalement, mais aussi à l'enseignement de masse dont la toile de fond musicale, dès les années soixante, est inondée par les voix des *popular music*. L'usage de la phonographie, et notamment du micro, modifient en profondeur le rapport à la

voix, d'où disparaît le chant *a cappella* non sonorisé. Cette forme de rupture anthropologique de la voix chantée accélère, dans les représentations sociales, la mise à l'écart du chant lyrique dont le style d'exécution et les répertoires deviennent l'emblème d'une vocalité décalée et connotée socialement ; de plus, elle poursuit le processus d'isolement de la musique populaire traditionnelle qui, en France, a depuis longtemps perdu son statut de pratique sociale de référence. Dans ce paysage, la voix *nue* de l'enseignant qui s'accompagne pourrait bien sonner comme une incongruité, et les traits qui la constituent sont alors prioritairement rattachés à la puissance de son originalité, à la force de sa conviction et de son engagement, qui, associés à l'expérience musicologique de l'enseignant, sont les fondements de la crédibilité de ce dernier.

Dans cet équilibre fragile, les choix de répertoire sont décisifs, et s'ils gagnent à tenir compte des attentes d'un public d'élèves, c'est sans pouvoir faire l'économie de leurs goûts façonnés par les choix médiatiques, dont les productions sont diffusées massivement.

En admettant que soient écartées de l'éducation musicale les difficultés que soulèvent artistiquement certains produits de l'industrie musicale, le vaste répertoire des chansons de variété et de la *popular music* pose à l'enseignant des problématiques d'un autre type : le caractère stylistiquement très marqué par le principe de typicité vocale qui fait l'originalité artistique d'un chanteur, l'inadaptation à la pratique collective de certains traits vocaux spécifiques constitutifs de l'originalité artistique d'une chanson, la prégnance de l'arrangement et des effets de la sonorisation dans la qualité expressive obtenue, sont autant de traits qui doivent être réfléchis aux plans esthétique et didactique.

Né de l'urgence à donner à la discipline une image de sa capacité à évoluer, l'empressement à généraliser ces pratiques de répertoires sans passer par une réflexion approfondie sur les problématiques éducatives qu'elles soulèvent, plaide la recherche d'une reconnaissance, que la faible légitimité scolaire de la discipline ne peut que partiellement garantir ; en cherchant à ancrer son autorité du côté de sa réception et de sa capacité à répondre aux attentes des élèves, l'Éducation musicale signe un engagement qui fait sa force, mais, en se privant de la réflexion sur les conditions de la transposition didactique du chant, elle se prive aussi d'une autonomie dans ses choix esthétiques.

Masqué par cette précipitation, ce processus enclenché engloutit avec lui les problèmes vocaux que peuvent entraîner certains modèles de typicité vocale, et la difficulté pour l'enseignant à les mettre en (sa) voix propre. Car à cette nécessité qu'est l'attention portée au type d'attentes des élèves, s'ajoute celle de produire un objet artistique cohérent non seulement au plan pédagogique et didactique, mais aussi au plan esthétique : l'adéquation au répertoire de la voix de l'enseignant, et la connaissance lucide de ses capacités vocales qu'elle suppose, sont une seconde variable de l'efficacité de son chant.

Enfin, c'est par la capacité d'*ajustement* de ces deux variables que sont la connaissance de sa propre voix et l'attention portée aux attentes des élèves, que le processus menant à une vocalité réussie et adaptée au contexte éducatif peut être finalisé. Le libre choix du répertoire, quand bien même celui-ci répondrait au type d'attentes d'un public, est une condition dont nous avons pu mesurer l'importance lors de la passation aux IPR des enregistrements de voix chantées d'enseignants *a cappella*, dont les choix non contraints ont provoqué deux situations : d'une part ils ont pu contrarier ou conforter les attentes des IPR ; on a vu à quel point le choix du répertoire pouvait infléchir la réception des voix écoutées. D'autre part, ils ont permis l'émergence d'un engagement sincère : ils ont alors fait écho à l'idéal d'une voix ancrée dans l'intime et *l'original* de l'individu, une voix transportée par le plaisir de chanter. C'est dans les conditions selon lesquelles l'enseignant a pu *ajuster* à sa propre voix dont il connaît les capacités, un répertoire à la fois librement choisi et en lien avec les attentes des auditeurs, que la vérité de la voix *nue* a pu retrouver l'exercice de sa fascination. La spécificité de la vocalité d'un enseignant se définit dans cet espace d'ajustement, dont la manifestation concrète est ce qui constitue son « style d'exécution ».

La thèse pose donc qu'en s'intéressant au style d'exécution en éducation musicale, les problématiques esthétiques et éducatives relevées qui collent au chant de l'enseignant pourront être désamorçées. Par « style d'exécution », nous entendons l'espace *d'ajustement* entre les capacités vocales d'un enseignant et un répertoire librement choisi mais attentif aux attentes des élèves, un répertoire dont la transposition didactique est façonnée par les choix stylistiques de l'enseignant, par sa connaissance et son expérience du musical. Ces choix stylistiques en adéquation avec sa propre voix et ses capacités d'accompagnement, déterminent la cohérence artistique de son chant et la

qualité de sa réception. L'étude du « style d'exécution » d'un enseignant en éducation musicale, identifié comme une forme d'oralité spécifique à la discipline, pourrait alors donner quelques nouveaux éléments de compréhension à la dimension encore insaisissable du caractère unique et toujours renouvelé de la « belle voix de tout le monde ».

ANNEXES LIVRE 1

1. RAPPORTS DE JURYS CAPES (2) 1992-2000/ QUALITES VOCALES

COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES	ATTITUDES REJETÉES			ATTITUDES VALORISÉES				
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾	Nombre d'items présents	% ⁽²⁾
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	PLACEMENT DE LA VOIX	Le placement de la voix ne s'improvise pas ; voix mal posées ;	3	2		0	0	3	2
	JUSTESSE	Chanter faux ; problèmes de justesse considérables	2	1		0	0	2	1
	RESPIRATION	Difficulté d'un bon contrôle du souffle	1	0,5		0	0	1	0,5
	TIMBRE/	Sans voix ; fredonner plus que chanter	3	2		0	0	3	2
	TOTAL ELEMENTS TECHNIQUES			9	5,5		0		9
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Interprétation sans musicalité; qui frisent le ridicule; approximative; voix monotone, le seul critère est la qualité musicale; qualités de musicien; ânonner des séries de mesures; ânonner syllabe après syllabe	10	6	Interpréter ; légèreté vocale expressive ; la musicalité est essentielle ; INTERPRETER en fonction de son potentiel	6	3,5	16	9,5
	STYLE	Interprétations hors style ; incohérence stylistique ; connaissance du style ; sans style ; œuvres de style différents	5	3		0	0	5	3
	TOTAL ELEMENTS DE MUSICALITE			15	9		6		21
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Sans allant ; sans réelles qualités scéniques ; sans aucune présence ; refuser de chanter en face du jury ;	11	6,5	Chanter par cœur pour avoir plus d'aisance ; par cœur ; attitude équilibrée ; se sentir à l'aise ;	8	5	19	11,5
	POSTURE D'ESPRIT	attitude immature ; sans aucune conviction ; interprétation peu convaincante (2); ne pas « jouer le jeu » ; faire preuve de manque de courage ; sans engagement émotionnel ; manque de conviction ; avoir le trac	9	5,5	manifestation pleine d'esprit ; plaisir personnel ; communiquer par sa voix sa passion de la mus ; sensibiliser son auditoire ;	17	10	26	15,5
TOTAL			44	26,5		31	18,5	75	45

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 166 (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

2. Exemple d'items de signification pour la composante « Eléments de musicalité » pour la thématique QUALITES VOCALES dans les RJC de l'Agrégation externe (1), 1975-1988

COMPOSANTE	SOUS-COMPOSANTE	ATTITUDES REJETÉES		ATTITUDES VALORISÉES		Résultantes			
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Nbre d'items présents % ⁽²⁾	
			Nbre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents % ⁽¹⁾			
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Absence d'interprétation génératrice d'ennui(1975) ; audition morne, sans musicalité (1977) ; inexpression (78) ; audition ternes sans musicalité (78) ; inexpression, absence d'interprétation (80) ; absence d'interprétation, de poésie, d'expression (81) ; ports de voix abusifs, attaques par en dessous (82) ; lecture solfégique ânonnée ; rendre au moins les nuances(83) ; problèmes de climat, fredon puéril, brutalité des nuances, répétition mécanique dans les reprises, (84) ; on assiste à des exécutions capitale et à la condamnation des candidats (87)	18	8	Tempérament d'artiste sachant interpréter (75) ; permettre aux vrais musiciens de s'extérioriser ; davantage d'expression (78) ; interpréter de façon fidèle, intéressante, émouvante ; rendre l'aspect musical(83) ; le chant comme école totale pour le caractère, l'intelligence (88)	9	4	27	12
	STYLE	Styles défigurés (78) ; bévues au détriment de tout style et de toute ornementation, style vieillot d'avant-guerre (84)	3	1	Chercher le style d'une page (84)	1	0	4	2

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 221

(2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

3. Exemples de pourcentages impartis à la thématique Rapport au chant dans les deux concours (CAPES et Agrégation)

CAPES (1) RAPPORT AU CHANT COMPOSANTES	ATTITUDES REJETEES		ATTITUDES VALORISEES		Résultantes	
	Fréquence		Fréquence		Résultantes	
	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	%	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽²⁾
Consideration de l'épreuve	23	16	5	4	28	20
Formation	16	11	12	8	38	27
Niveau	11	8	10	7	21	15
Total	50	35	27	19	77	54

⁽¹⁾ Par rapport au nombre total de phrases : 143

⁽²⁾ Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

CAPES (2) RAPPORT AU CHANT COMPOSANTES	ATTITUDES REJETEES		ATTITUDES VALORISEES		Résultantes	
	Fréquence		Fréquence		Résultantes	
	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	%	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽²⁾
Consideration de l'épreuve	13	8	7	4	20	12
Formation	10	6	1		11	7
Niveau	9	5	4	2	13	8
Total	32	19	12	7	44	26

⁽¹⁾ Par rapport au nombre total de phrases : 166

⁽²⁾ Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

AGREGATION (1) RAPPORT AU CHANT COMPOSANTES	ATTITUDES REJETEES		ATTITUDES VALORISEES		Résultantes	
	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽²⁾
	Consideration de l'épreuve	10	4,5	3	1,5	13
Consideration du chant	10	4,5	8	3,5	18	8
Formation	5	2	17	7,5	22	10
Temps imparti au travail vocal	3	1	9	4	12	5,5
Niveau	11	5	6	3	17	7,5
Total	40	18	43	2	83	37,5

⁽¹⁾ Par rapport au nombre total de phrases : 221

⁽²⁾ Par addition des attitudes rejetées et valorisées

AGREGATION (2) RAPPORT AU CHANT COMPOSANTES	ATTITUDES REJETEES		ATTITUDES VALORISEES		Résultantes	
	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽¹⁾	<i>Nbre d'items présents</i>	% ⁽²⁾
	Consideration de l'épreuve	13	8,5	5	3	18
Consideration du chant	4	2,5	0	0	4	2,5
Formation	1	0	5	3	6	4
Temps imparti au travail vocal	5	3	0	0	5	3
Niveau	3	2	8	5	11	7
Total	26	17	18	12	44	29

⁽¹⁾ Par rapport au nombre total de phrases : 152

⁽²⁾ Par addition des attitudes rejetées et valorisées

4. Pourcentages impartis à la composante Texte dans la thématique Répertoires des RJC Agrégation externe 1975-1989

AGREGATION EXTERNE (1) LANGUE ORIGINALE ET TEXTE 1975-1989		ATTITUDES REJETEES		ATTITUDES VALORISEES		Résultantes			
COMPOSANTE	SOUS COMPOSANTE	EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Nombre d'items présents	% ⁽²⁾
			Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾		
REPERTOIRES	LANGUE ORIGINALE	Les traductions sont des trahisons musicales ; scandaleuse négligence de la langue où sont écrits les textes ; indifférence au sens quelque soit la langue employée	3		Chanter dans la langue originale ; une page de chaque époque dans la langue originale ; effort louable de chanter en langue originale ; qu'ils y mettent encore plus de soin !	4		7	3
	MISE EN VALEUR DU SENS DU TEXTE	Textes parfois difficilement perceptibles ; absence de mise en valeur du texte ; coupure de groupes de mots ou même de mots insupportables ; si encore le texte était toujours perceptible et convenablement exprimé ! problèmes de déclamation ; scandaleuses négligences des textes ; indifférence surprenante au sens du texte	8		Interpréter un texte d'une façon fidèle	1		9	4

⁽¹⁾ Par rapport au nombre total de phrases : 221

⁽²⁾ Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

5. Rapports de Jurys du CAPES 1976-1991 Répertoires

	COMPOSANTES		REPERTOIRES REJETES				REPERTOIRES VALORISES				
			EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes		
				Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾	Nombre d'items présents	% ⁽²⁾	
R É P E R T O I R E S	ORIGINE ET NATURE	Savante occidentale	Moyen-âge Renaissance			Œuvres du Moyen-âge			44	44	31
			Baroque/ Classicisme				Monteverdi, Caccini, Lully, Campra, Pergolese, Caldara ; Bach Mozart				
			Romantisme				Schubert, Schumann, Offenbach, les Russes, Romantisme				
			1° moitié XXe				Fauré, Debussy, Ravel, Duparc ; Poulenc, Britten, Kodaly				
			2° moitié XXe				Période contemporaine (2 occ.)				
		Genres vocaux			Airs d'opéra, d'oratorio, d'opérette, lieder						
		Jazz			Spiritual ; jazz	2		2	1,5		
	Autre répertoire	Éviter toute œuvre à caractère pédagogique ;	2	1,5		0		2	1,5		
	CRITÈRES ORIGINALITÉ	Fréquence	Choix trop fréquents des œuvres de Fauré, mélodies intéressantes mais rabâchées ;	5	3,5	Des œuvres intéressantes et moins connues ; incursions plus fréquentes et heureuses dans l'opéra ;	4		9	6	
		Diversité	Éviter certaines œuvres si on ne les connaît pas	1	0,5	Élargissement heureux du répertoire ; vaste répertoire ; apprécier la diversité	4		5	3,5	
	CRITÈRES DE CHOIX	Capacités techniques	Œuvres trop difficiles (2 occ.) ; inadapté à ses capacités vocales ;	8	5,5	; œuvres compatibles avec l'exigence du CAPES ; en fonction des possibilités techniques de l'interprète ;	6		14	10	
		Personnalité	Des œuvres inadaptées à son tempérament ;	1	0,5	En relation avec son caractère ; ; prendre des risques assumés en choisissant des airs pittoresques ;	5		6	4	
		Langue originale /texte	Ne pas comprendre ce qu'on chante ; éviter les traductions (4 occ.)	7	5	Chanter en langue originale ; connaître le sens de chaque mot ; connaître le sens exact du texte ;	4		11	7,5	
TOTAL			23	16		69		92	64		

⁽¹⁾Par rapport au nombre total de phrases : 143 ; ⁽²⁾Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

6. Relevé de la typographie – RJC Agrégation externe 1975-1988

TYPOGRAPHIE	ANNEES	Exemples d'usage de la typographie relevés dans les RJC Agrégation (1)	NOTION en cause
GUILLEMETS	1975	Dotés d'« une belle voix »	Qualité de la voix
	1976	L'expression vocale apparaît comme une forme «secondaire » de l'expression musicale ; permettre aux « formateurs » de véritables « chanteurs » ;	L'enseignant d'éducation musicale
	1977	« vouloir chanter » ; au moins quelques années d'un travail « artisanal », à partir d'un instrument « convenable ».	Le chant
	1978	voix sans consistance, absence de ligne, d' « archet à la corde », « perdendosi » involontaires l'épreuve instrumentale visiblement « prise au sérieux » ; « crier » ; voix parlée « projetée ».	Travail du chant, de la voix
	1982	les œuvres « anciennes » ne sont pas pour autant « faciles » ; « pousser » dans une exécution de chambre. de « placer » correctement leur voix ;savoir « poser » la voix ;la « projection » vocale ;des « exécutions » ;	technique
TIRETS	1976	Le chant est, –très souvent–, le premier éveil ; son enseignement –à partir d'une bonne connaissance technique–	Place du chant dans l'enseignement
	1977	exercices de respiration de pose de voix – qui par ailleurs se révéleraient d'un intérêt certain pour l'usage quotidien que font de leur voix les professeurs d'éducation musicale– ; choix des œuvres présentées. – variété insuffisante, trop grande limitation ; chaque époque –classique, romantique, et moderne– l'expression manifeste et probante de leur goût –voire de leur amour– Ce que nous attendons des candidats – comme l'attendent leurs élèves, d'ailleurs !– ; Une technique vocale –sérieuse–.	Exercice technique
	1978	Maîtrise technique d'une voix –aussi belle et naturelle soit–elle–. d'obtenir la maîtrise de la voix, cette aptitude de variation illimitée et sans effort entre les extrêmes de l'émission vocale –renforcé, relâché– ouvert, couvert – clair, sombre – brillant, profond – strident, moelleux,– extérieur, intérieur– détaché, lié– sur toute l'étendue de l'échelle vocale. contrôle de la voix –une respiration maîtrisée– se rattrapent – ô combien–	Précision sur le choix d'œuvres intensification technique qualité de la voix Intensification de l'expression
MAJUSCULES	1978 1984	LA technique ; davantage d'EXPRESSION B–A– BA même de sa discipline	Technique ; musicalité technique
POINTS DE SUSPENSION	1976 1977	(contrôle du souffle importance et utilisation des différents résonateurs, registration des voix, importance de la diction,...). trop uniformes (<i>La Carpe</i> , extraite du <i>Bestiaire</i> de Poulenc, laisse un jury perplexe, et ...sur sa faim) à vouloir trop prouver...d'excellents musiciens apparaissent au niveau d'élèves. (mécanisme du souffle, articulation, ...). c'est très bien, ...à condition que, dans ce genre très difficile, et ... à la condamnation des candidats !	Eléments de technique vocale Ironie du jury

7. Choix des œuvres présentées et niveau vocal exigé : relevé des expressions dans les séries 1 et 2 de l'Agrégation externe

		MODESTIE DANS LE CHOIX DES ŒUVRES <i>(exemples)</i>	EXIGENCE DE NIVEAU <i>(exemples)</i>	Auteur(s) du rapport
1ère SERIE	1979	Il est déconseillé de surestimer son niveau ; œuvre correspondant aux capacités du candidat		
	1980	Choix d'une œuvre adaptée à ses possibilités	L'exécution vocale ne saurait se contenter d'une vocalise d'exercice	Professeur de Conservatoire
	1981		Présenter des œuvres compatibles avec l'exigence du concours	Professeurs agrégés
	1982	Choisir des mélodies convenant bien aux possibilités vocales		
	1983	Choisir une œuvre en rapport avec ses possibilités	Au-delà d'une exécution correcte, il s'agit d'interpréter une œuvre et de transmettre une émotion musicale	
	1984	Eviter certains auteurs si on ne les connaît pas		
	1985	Il ne faut pas présenter n'importe quoi : un lied, une mélodie...comptent parmi les choses les plus difficiles		
	1987		La règle d'or : être musicien d'un bout à l'autre de sa prestation	Assistante université
	1988		Chanter juste en mesure et de façon expressive ne permet pas de faire illusion au CAPES	Professeur agrégé (Lycée La Fontaine)
	1989	En fonction des possibilités techniques de l'interprète, de sa musicalité	Travailler sa voix non pas en autodidacte	Professeur agrégé
1990	En fonction de ses possibilités		Assistant université	
2ème SERIE	1992	Dans cette épreuve la modestie du choix est souvent souhaitable	interprétations hors-style, ou sans musicalité et les choix « cache-misère » (textes parlés et non chantés).	Professeur de conservatoire
	1993	Sans imposition de niveau	Exigence de prononciation (<i>très détaillée</i>)	Maitre de conférences
	1995	il faut connaître les possibilités de sa voix	Il faut éviter les airs un peu trop élémentaires (<i>O cessate di piagarmi</i>)	Maitre de conférences
	1996	Eviter de choisir des œuvres inadaptées à son tempérament	Sanction des exécutions trop élémentaires ; certains s'avouent autodidactes sans qu'il soit possible d'en douter (<i>repris de 88</i>)	Assistant agrégé, université
	1997	Interpréter des œuvres en fonction de son potentiel	Il ne s'agit pas d'imiter ou de reproduire mais d'INTERPRETER	Maitre de conférences
	1998		Une facilité flagrante n'échappe évidemment pas au jury	Professeur certifié
	1999	Sans exiger un niveau de spécialiste pour peu que le candidat soit familier de tel répertoire	Timbre et technique, travail régulier,, musicalité, communication, respect du style, travail sur le texte Une chanson « légère » (Trenet) ne doit en aucun cas servir de cache-misère	Maitre de conférences
	2000	Le choix du programme est souvent mal adapté à la voix du candidat : encore une fois, cette épreuve est LIBRE	Le jury apprécie les œuvres originales, des programmes variés	Professeur de conservatoire
TOTAL		20	30	

8. Relevé des unités de signification dans la thématique « Rapport au chant » de la composante « Niveau », dans les RJC de l'Agrégation externe (1975-2009)

Série de Rapports	« NIVEAU »			
	ATTITUDES REJETEES	%	ATTITUDES VALORISEES	%
SERIE 1 (221 phrases)	Différence de niveau (75) Exécution vocale inférieure à ce qu'elle devrait être (77) ; niveau d'élèves de fin de 1 ^{ère} année de solfège (78) ; exécution d'une qualité binaire inférieure (81) ; osent aborder le chant avec une telle indigence (contrairement à l'exécution vocale) (84) ; déséquilibre entre les prestations instr. et vocales ; niveau encore faible (85) ; niveau du chant médiocre (86) baisse de niveau des 2 épreuves ; le chant devient catastrophique ; inadmissible de croire que les conditions sont les mêmes qu'au capes(87) ;	5	Travail à partir d'un instrument « convenable » (78) ; le jury souhaite que les progrès se confirment (81) ; tendance à l'amélioration (82) ; le chant a été moins mauvais (86) ; les très bons chanteurs parmi les meilleurs candidats ; des progrès sensibles (88)	3
SERIE 2 (152 phrases)	Le niveau général en nette régression (89) Les quelques belles prestations qui relèvent le niveau général ne doivent pas faire illusion ; les prestations vocales sont les plus faibles	2	Amélioration sensible du niveau (96) ; une progression dans le domaine ; à quelques brillantes exceptions près ; un certain nombre d'excellentes prestations, une amélioration sensible des résultats ; mises à part quelques belles prestations ; des résultats supérieurs cette années ; progression de puis quelques années (2000) ; même lorsqu'un candidat montre un niveau sensiblement + faible (souvent en chant)	5
SERIE 3 (157 phrases)	Il est inadmissible à ce niveau de chanter faux et d'en avoir modérément conscience (2002) ; des erreurs importantes de déchiffrage et de compréhension du texte chanté ne sont à ce stade –et au niveau d'une Agrégation- pas tolérables (2003) ; cette épreuve révèle très rapidement et sans complaisance la réelle stature musicale et la culture du candidat (2004) ; affiche des moyennes (comme l'épreuve de chant choral) médiocres ; et une notable baisse des résultats ; le jury n'exige pas une technique infaillible, mais demande à tout le moins que l'on distingue le déchiffrage solfégique d'une interprétation vocale et musicale ; (2005) ; on observe une légère hausse de la moyenne de l'épreuve pour les admis ; [pour cette épreuve difficile] il faut faire preuve d'une grande maîtrise vocale et instrumentale, or tel n'est pas le cas pour la grande majorité et cela n'est pas normal (2006) ; les faiblesses des candidats peuvent apparaître rapidement dans cette épreuve (2008) ; réaliser le minimum exigible à ce niveau (2009)	8	Quelques prestations ont fait l'admiration du jury (2004)	1

Relevé des unités de signification dans la thématique « Rapport au chant » de la composante « Niveau » dans les RJC du CAPES externe (1976-2013)

Série de Rapports	« NIVEAU »			
	ATTITUDES REJETEES (exemples)	%	ATTITUDES VALORISEES	%
SERIE 1 (143 phrases)	Décalage de niveau entre instrument et chant ; on est encore loin du niveau tout court ; la voix reste une partie faible ; niveau instrumental bien meilleur ; n'est pas un concours d'entrée à l'opéra ; n'est pas un récital ;niveau sans évolution sensible ; extrême disparité des niveaux ; les candidats majoritairement plus instrumentistes que chanteurs	7,5	Niveau nettement supérieur cette année ; pas de niveau imposé ; niveau satisfaisant ; le niveau d'ensemble relevé ; le niveau s'est sensiblement amélioré ; le niveau ne cesse de s'améliorer(2); remontée incontestable du niveau ; chanteur confirmé ; des œuvres adaptées à son niveau	7
SERIE 2 (166 phrases)	Écart important entre la qualité des prestations instrumentales et vocales (4) ; la moyenne des notes le prouve ; bien peu de véritables chanteurs ; une légère amélioration du niveau en chant ; le niveau technique doit être celui réellement maîtrisé ; des morceaux faciles ne peuvent donner le change ;	5	Rien n'est imposé ; interpréter en fonction de son niveau ; sans exiger un niveau de spécialiste ; sans imposition de niveau	2,5
SERIE 3 (474 phrases)		0		0
SERIE 4 (52 phrases)	[attitude dédaigneuse] qui laisse entrevoir l'idée qu'ils ne sont pas en capacité de lire une partition ; de monter un répertoire ;	4		0

9. Relevé des cooccurrences « chant dans le concours/chant dans le métier » dans les RJC de l'Agrégation (1) 1975-1988

Année	AUTEUR(S) DU RAPPORT	UNITES DE SIGNIFICATION « VOIX/METIER »	Cooccurrences	
		Exemples relevés dans les Rapports de Jurys	Elément(s) du chant	Elément(s) du métier
1975	Mme Dautremer, prof. Éducation musicale	Articulation défectueuse, défaut capital si l'on songe que le candidat professeur s'adressera à un auditoire d'élèves ne connaissant pas l'œuvre [à ceux qui possèdent plus ou moins de technique] il n'en faut pas davantage pour retenir l'attention des élèves, réveiller en eux un écho favorable à la musique afin de les inciter à chanter à leur tour	Articulation Technique Technique	Communication aux élèves Faire chanter Découvrir la musique
1976	Géori BOUE (cantatrice)	Le chant est le premier éveil, la première manifestation spontanée de l'éducation musicale ; son enseignement à partir d'une bonne connaissance technique pourrait permettre aux « formateurs » d'établir de meilleures relations, un meilleur contact entre enseignants et enseignés Le chant devrait être considéré comme une discipline majeure de l'enseignement musical	- Technique	Le chant comme 1 ^{ère} manif. spontanée de l'éveil à la musique Établir de meilleures relations et contact
1977	Mme Godbillon, IPR	Quelques exercices de pose de voix se révéleraient d'un intérêt certain pour l'usage quotidien que font de leur voix les professeurs d'éducation musicale	Technique	Usage quotidien de la voix
1978	Géori Boué (cantatrice)	Ce que nous attendons des candidats, comme l'attendent leurs élèves d'ailleurs, c'est plus de spontanéité musicale, plus de simplicité, plus d'émotion, davantage d'EXPRESSION, même si celle-ci est maladroite au plan technique : nous attendons d'être convaincus	Chanter avec expression	Attente des élèves, convaincre
1979	C. Maurane, CNSM de Paris	Pas d'allusions au métier		
1980	M.Sherpereel prof. agrégé	Constataion alarmante [du niveau en chant des candidats] quand on imagine la qualité des modèles vocaux offerts en classe chaque semaine à des milliers de jeunes français [comment peuvent-ils donner si peu d'importance à la préparation vocale] quand le chant constitue une des bases principales de leur discipline ? Est-il besoin d'ajouter qu'une voix (parlée et chantée) bien placée et exercée est une nécessité dans le métier d'enseignant où les nodules sont malheureusement monnaie courante ?	Niveau vocal Technique Technique	Modèles vocaux pour les élèves Base de la discipline Les nodules sont monnaie courante
1981	M.Sherpereel prof. agrégé	le jury souhaite vivement que le progrès de cette année se confirme vu l'importance primordiale de la voix dans l'enseignement de la musique	Niveau vocal	Importance primordiale de la voix dans le métier
1982	M.Sherpereel prof. agrégé	étant donné l'importance primordiale de la voix dans l'enseignement musical, c'est avec grande satisfaction que le jury constate l'accentuation d'une tendance à l'amélioration dans ce domaine.	Niveau vocal	Importance primordiale de la voix dans le métier

1983	M.Sherpereel , prof. agrégé	La majorité des candidats a donc maintenant compris qu'une voix exercée est un atout, [...] surtout dans leur activité d'enseignant dont elle occupe le centre, étant leur principal outil de travail et d'action sur les élèves.[ils] ignorent tout de la technique de la respiration en vue du chant, alors qu'ils ont eux-mêmes à l'enseigner !	Technique Technique Technique	Centre du métier Outil de travail Action sur les élèves Enseigner le chant
1984	MmeFourrier artiste lyrique, Himelfarb Maître Assistante Paris 3, vice présidente	La première impression qui se dégage de cette épreuve est qu'un nombre extrêmement faible de candidats ont pris conscience de l'importance de la voix dans une carrière d'enseignant Il est consternant de constater à quel point ces jeunes musiciens qui se destinent à l'enseignement ne paraissent pas s'inquiéter du fait que leur voix sera leur premier instrument de travail. Ils ne devront pas tous les jours jouer brillamment une sonate de Beethoven devant leurs élèves, mais ils seront confrontés immédiatement à la nécessité de se faire « entendre » d'une classe rarement bien disposée, prête à recevoir dans un silence respectueux et intéressé le message qu'ils tenteront de faire passer ! Ces jeunes gens, dont un petit nombre seulement dispose d'une voix naturellement bien timbrée, se trouveront bientôt obligés de « crier » dans leurs classes, d'où le nombre de laryngites chroniques, voire de nodules dont souffriront beaucoup d'entre eux. Or tous ces enseignants seront amenés à faire chanter leurs élèves. Ils risquent d'être désarmés devant la responsabilité qu'il y a à faire pratiquer à des enfants au larynx fragile, même très modestement, un art dont ils ignorent tout ou presque ! La connaissance de quelques notions de base, très simples, leur permettraient de faire de la classe de chant un moment attrayant, les aidant à amener plus facilement leurs élèves à la perception et à l'amour de la musique. nous avons été abreuvés d'emprunts à un recueil d'airs italiens des XVIIe et XVIIIe siècles, d'ailleurs douteux sur le plan musicologique, qui a visiblement circulé de mains en mains, et sous prétexte de sa fréquente utilisation pédagogiques, au reste discutable ce tableau sombre appelle une réaction vigoureuse et sur le fond, faute de quoi c'est la moitié du trésor musical universel, et la tâche la plus essentielle sans doute de leur enseignement, qui continueront d'échapper à nos futurs maîtres, qu'en ce cas, on n'oserait à peine continuer à appeler musicien	Intérêt pour le chant Intérêt pour le chant Intérêt pour le chant Technique (timbre) Technique Connaissance de l'art du chant Technique rudimentaire Technique rudimentaire Connaissance du répertoire Connaissance du répertoire vocal Être musicien	Importance de la voix dans la carrière Voix outil de travail Se faire entendre d'élèves peu enclins à l'écoute Crier dans la classe Laryngites chroniques voire nodules Faire chanter les élèves Faire la classe de chant/ solliciter l'amour de la musique Utilisation pédagogique Tâche la plus essentielle de l'enseignement Nos futurs Maîtres
1985	Mme Fourrier artiste lyrique, Mme Lequien, CNSM de Paris	l'étudiant qui, ne percevant pas encore la véritable importance du chant pour son futur métier, a tendance à le laisser pour compte, espérant leurrer le jury par un choix hâtif et hasardeux de trois mélodies. De futurs enseignants qui se fourvoient sur leur propre voix ne sauront jamais guider correctement celle des enfants dont ils auront la charge ; le chant étant le premier contact que ceux-ci auront avec la musique, il apparaît souhaitable que cette rencontre se passe dans les meilleures conditions.	Intérêt pour le chant Connaissance de sa propre voix	métier Guider la voix des enfants
1986	Mmes Fourrier,	Il est indispensable qu'ils comprennent le fonctionnement de cet organe cela les amènera ensuite à mieux admettre la nécessité de savoir « poser » la voix (parlée et chantée). Ils	Connaissance fonctionneme	Eviter les extinctions de voix

	<p>Lequien, Boschi , prof. Conservatoire, M. Tambyeff , Kasper artistes musiciens M. Claudon, président</p>	<p>éviteront aussi des ennuis de santé (enrouements, extinctions de voix) pour eux et pour les élèves auxquels ils devront – on le rappelle- enseigner les rudiments du chant ! On ira plus loin encore : combien d'enfants ne découvrent-ils pas la musique d'abord par le chant ? Comme il serait nuisible par conséquent que ces enfants découvrent seulement une caricature du chant et du chanteur !</p>	<p>nt vocal</p> <hr/> <p>Connaissance fonctionnement vocal</p> <hr/> <p>Technique et musicalité</p> <hr/> <p>Technique et musicalité</p>	<p>Poser la voix parlée</p> <hr/> <p>Enseigner les rudiments du chant</p> <hr/> <p>Faire découvrir la musique aux enfants par le chant</p> <hr/> <p>Image du professeur d'éducation musicale</p>
1987	<p>Mme Fourier, Lequien, Boschi, M. Fischer, M. Claudon</p>	<p>si les candidats continuent à traiter ces deux épreuves avec le même détachement que maintenant, ils tomberont à coup sûr dans le ridicule où l'on a voulu trop longtemps enfermer les professeurs d'éducation musicale. Le plus triste est que ces candidats ne se rendent pas compte à quel point leur enseignement futur repose en grande partie sur l'usage de la voix et qu'il est impératif d'apprendre à s'en servir !</p>	<p>Intérêt pour le chant</p> <hr/> <p>Technique (apprendre à se servir de sa voix</p>	<p>Image du professeur d'éducation musicale</p> <hr/> <p>Usage de la voix dans le métier</p>

10. Relevé des énoncés concernant la composante « Attitude » de la thématique « Qualités vocales » dans les RJC du CAPES (1) et (2), et de l'Agrégation (1) et (2) 1975-2000

RJC CAPES (1) QUALITES VOCALES		ATTITUDES REJETÉES			ATTITUDES VALORISÉES				
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents % ⁽¹⁾	Nbre d'items présents % ⁽²⁾		
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Chanteur d'estrade ou de théâtre ; timide ; sujet au trac ; chanter par cœur	4	3	Don de comédien ; vaincre le trac	2	1	6	4
	POSTURE D'ESPRIT		0	0	Manifestation pleine d'esprit ; état d'esprit du concertiste ; ; révéler son goût ; exprimer sa personnalité ; révéler la vraie nature d'une voix ;	15	10,5	15	10,5

Par rapport au nombre total de phrases : 143

Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

RJC CAPES (2) QUALITES VOCALES		ATTITUDES REJETÉES			ATTITUDES VALORISÉES				
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents % ⁽¹⁾	Nbre d'items présents % ⁽²⁾		
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Sans allant ; sans réelles qualités scéniques ; sans aucune présence ; refuser de chanter en face du jury ; sans investissement dans le jeu interprétatif ; chanter Schubert les bras croisés ;	11	6,5	Chanter par cœur pour avoir plus d'aisance ; par cœur ; attitude équilibrée ; se sentir à l'aise ; faire montre de sa capacités à faire partager le plaisir ; faire preuve d'un don de comédien ; aptitude à communiquer, rendre vivante la pièce choisie ;	8	5	19	11,5
	POSTURE D'ESPRIT	attitude immature ; sans aucune conviction ; interprétation peu convaincante (2) ; ne pas « jouer le jeu » ; faire preuve de manque de courage ; sans engagement émotionnel ; manque de conviction ; avoir le trac	9	5,5	manifestation pleine d'esprit ; plaisir personnel ; donner un panorama de sa culture ; communiquer par sa voix sa passion de la mus ; sensibiliser son auditoire ; relation profonde à la mus ; transformer l'épreuve en un moment privilégié d'émotion mus ; plaisir d'interpréter ; être convaincant(4) ; faire partager le plaisir ;	17	10	26	15,5

Par rapport au nombre total de phrases : 166

Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

AGREGATION EXTERNE (1) QUALITES VOCALES		ATTITUDES REJETÉES		ATTITUDES VALORISÉES					
Composante	Sous-composante	EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾	Nbre d'items présents	% ⁽²⁾
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Maniérisme, obérant la spontanéité, pour masquer l'ignorance technique (76) Attitude raide et empruntée ; battre la mesure en chantant(77) ; mouvements inesthétiques, gestes de battue ; impression de corvée (80) ; le nez dans la partition ; gestes parasites devenus inconscients, mouvements de rouleau avec les bras battue solfégique des temps(81) ; lever et abaisser les épaules ; voix sans corps, sans vitalité (82) ; voix désagréable à entendre ; battre la mesure avec la main, le pied ou le corps, tendre les épaules en croisant les mains derrière le dos, ceux qui lisent leur morceau sans	40	18	Mettre à l'aise, s'extérioriser agréablement (78) ; détente corporelle ; contrôler les nerfs (80) ; utilisation du magnétophone et d'un grand miroir ; (81) ; donner à la voix la possibilité de se montrer (82) ; effort de chanter par cœur ; visage expressif ; avantage sur la communication, l'aisance (83) ; établir une communication avec l'auditeur (84) ; ne plus se contenter de faire un déchiffrage devant le jury (85) ; des morceaux qui mettent en valeur et non en difficulté (87)	13	6	53	24
	POSTURE D'ESPRIT	« vouloir » chanter sans disposer de l'instrument vocal suffisant ; rechercher la performance et la rater ; le message ne passe pas ; noyé dans le ridicule d'un maniérisme suranné(78) ; transmettre un ennui profond (81) ; faute de goût ; tendance à pousser dans une interprétation de chambre, manque d'intimité(84)	8	3,5	Tempérament d'artiste sachant émouvoir (75) ; permettre d'établir de meilleures relations, un meilleur contact (76) ; expression manifeste et probante du goût, de l'amour de la musique ; plus de simplicité, de spontanéité musicale ; plus d'émotion;	21	9,5	29	13

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 221

(2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

AGREGATION EXTERNE (2) QUALITES VOCALES		ATTITUDES REJETÉES		ATTITUDES VALORISÉES					
COMPOSANTE	SOUS-COMPOSANTES	EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾	Nbre d'items présents	% ⁽²⁾
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Donner l'impression de déchiffrer ; visage peu inspiré, sans aucun enthousiasme ; impression de déchiffrer son texte en ne le quittant pas des yeux ; l'air de souffrir en chantant, le visage crispé, inexpressif, la tête en avant, les dents serrées, en s'accompagnant de gestes et d'une battue inefficace et disgracieuse ; manque d'engagement physique	12	8	Exécution vivante ; les prestations sans recours au texte sont les plus convaincantes ; un chanteur est aussi un acteur ; maîtriser par cœur sa partition, en se détachant du texte pendant de longs moments ; faire partager le plaisir de chanter en nous regardant, en se dégageant du texte, en offrant un visage expressif et souriant ; des étudiants détendus et souriants ; bien classer par écrit les oeuvres	14	9	26	17
	POSTURE D'ESPRIT	Manque d'esprit, manque d'imagination ; manque de fantaisie ; ne pas faire la démarche de comprendre ce qu'on chante ; ne pas connaître le contenu de l'accompagnement ; on ne voit pas le caractère d'une œuvre ; on ne peut comprendre l'œuvre ; interprétation sans expression, sans vie, d'une tristesse accablante ; en, ne voyant pas le sens, la poésie, le lyrisme d'une œuvre ; découvrir trop tard le plaisir physique et moral de bien chanter(98) ; manque d'engagement interprétatif	16	10,5	Exécution expressive ; le jury sensible à la vie qui émane ; un chanteur est aussi un acteur, capable de faire vivre son texte ; interpréter avec beaucoup de fantaisie ; une œuvre travaillée et pensée ; qui charme le jury ; recherche du caractère ; être en accord avec l'accompagnement ; faire partager le plaisir évident de chanter ; faire preuve de caractère, d'esprit, de fantaisie ; matériau musical qui permet la communication ; présenter ses qualités d'expressivité ; des textes généralement sus	17	11	33	22

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 152

(2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

11. Relevé des comptes-rendus d'ensemble des présidents de jurys de l'Agrégation externe 1975-2000

ANNEES PRESIDENCE	NOM	FONCTION DOMAINE DE SPECIALITE	REMARQUES SUR LE CHANT
1989	M. CLAUDON	Professeur de Littérature comparée, Université de Dijon, spécialiste des XVIIIe et XIXe siècles, histoire des idées, histoire de l'opéra, relations littérature/arts	(...) A l'oral, la direction chorale, l'épreuve de chant, l'accompagnement, font comme d'habitude des ravages ; pourtant le jury avait tâché de modifier ces épreuves, en vain ! Il faut donc bien admettre que le manque d'entraînement et la faiblesse en technique musicale proprement dit sont les grands ennemis des candidats.
1990			
1991	J. AUBRY	IGEN	<i>Pas d'allusion au chant</i>
1992	Mme CIZERON	IGEN, Professeur à l'Université de Lyon 2	(..) L'Agrégation n'est pas comme le CAPES un concours de recrutement. C'est un concours de haut niveau, accordé à des candidats qui sont, tout simplement, des êtres cultivés (mais oui !! c'est une race qui existe encore !...)
1993			<i>Pas d'allusion au chant</i>
1994			Les épreuves orales ont en général fait perdre des points aux candidats
1995	G. AZEN	IGEN	Il importe de dire ici que l'Agrégation d'éducation musicale et chant choral est un concours difficile et de haut niveau qui nécessite une préparation approfondie dans tous les domaines : la diversité des épreuves correspond d'ailleurs à l'éventail des exigences du métier de professeur d'éducation musicale et chant choral et des aptitudes attendues : culture générale vaste, connaissances musicales solides, compétences techniques variées fondées sur une réelle pratique personnelle (oreille, voix, instrument écriture, direction de chœur, accompagnement) musicalité enfin et surtout. Les épreuves orales ont en général fait perdre des points aux candidats confirmant l'insuffisance des pratiques musicales surtout dans le domaine vocal ;
1997	F. DECARSIN	Professeur à l'Université d'Aix- en-Provence, spécialiste du XXe siècle	<i>Pas d'allusion au chant</i>
1998			<i>Pas d'allusion au chant</i>
1999			<i>Pas d'allusion au chant</i>
2000	G. GOSSELIN	Professeur à l'Université de Tours, spécialiste des questions de réception des œuvres, des rapports mus/soc.	(accroissement du niveau global) particulièrement sensible dans les matières techniques (...) Le travail de la voix connaît également une amélioration sensible qui est relevée dans les rapports des épreuves d'exécution et de direction de chœur.

12. Relevé des auteurs des rapports pour le chant, RJC CAPES, 1976-2010

CAPES	ANNÉE	PRÉSIDENTS DE JURY	NOMS DES AUTEURS	QUALITÉ DES AUTEURS
1976-1991	1976	J. CHAILLEY	<i>Non mentionnés</i>	
	1977	J. CHAILLEY	<i>Non mentionnés</i>	
	1978	J. CHAILLEY	<i>Non mentionnés</i>	
	1979	J. CHAILLEY	<i>Non mentionnés</i>	
	1980	J. AUBRY	M. WEBER	Professeur au Conservatoire de Strasbourg
	1981	J. AUBRY	MME HUMBERT, M. GUILLARD	Professeurs agrégés
	1982	J. AUBRY	<i>Non mentionnés</i>	
	1983	M. CLAUDON	<i>Non mentionnés</i>	
	1984	M. CLAUDON	<i>Non mentionnés</i>	
	1985	M. CLAUDON	<i>Non mentionnés</i>	
	1986	J. AUBRY	MLE FLEURI	Professeure certifiée
	1987	J. AUBRY	MLE PETINOT	Assistante Université Lyon
	1988	J. AUBRY	M. BREUVART	Professeur agrégé
	1989	J. AUBRY	M. ZAEH	Professeur agrégé
	1990	J. CIZERON	M. ILLI	Assistant Université Nancy 2, vice-président
1991	J. CIZERON	M. RASSENDREN	Professeur agrégé	
1992-2000	1992	M.C. BELTRANDO-PATTIER	MME JUTTEN	Professeur au conservatoire de Lille
	1993	M.C. BELTRANDO-PATTIER	MME WASSENBACHER	Maître de Conférences, Strasbourg
	1994	M.C. BELTRANDO-PATTIER	J. BARBIER	Maître de Conférences, Lille
	1995	M.C. BELTRANDO-PATTIER	M. WHITFIELD	Maître de Conférences, Paris
	1996	G. AZEN	M. ILLI	Assistant Université Nancy, vice-président
	1997	G. AZEN	J. BARBIER	Maître de Conférences, Lille
	1998	G. AZEN	M. MILLERET	Professeur certifié
	1999	G. AZEN	M. LE TOUZE	Maître de Conférences, Lyon
	2000	F. BILLIET	M. DE FACCIO	Professeur au Conservatoire de Bordeaux
2001-2010	2001	F. BILLIET		
	2002	F. BILLIET	M. BARGIER, M. DELECLUSE	PRAG ; IPR
	2003	F. BILLIET	M. WALECKX	IPR
	2004 à 2010	V. MAESTRACCI	<i>Non mentionnés</i>	

13. RJC CAPES (3) 2001- 2010 QUALITES VOCALES

RAPPORTS DE JURYS CAPES (3) DIRECTION DE CHŒUR QUALITÉS VOCALES

COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES	ATTITUDES REJETÉES		ATTITUDES VALORISÉES			Résultantes		
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Nbre d'items présents	%
			Nbre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents	%		
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	PLACEMENT DE LA VOIX/TIMBRE	Voix mal placées ; lutter pour produire un son	2		Placement ; maîtriser leur propre émission ; voix convaincante sur le plan du timbre	8	4,5	10	6
	JUSTESSE/SOLFÈGE	Non fiable sur le plan de la maîtrise de la justesse	19		Maîtrise du solfège indispensable ; bonne maîtrise de la justesse ; parfaite maîtrise solfégique ;	15		34	21,5
	RESPIRATION	Manque de soutien physique	1		Respiration ; phrasé et respiration ; soutien ; respiration, soutien ; phrasé ; respiration, soutien,	10	6	11	6,5
	REGISTRE	Faible ambitus utile	1		Homogénéité (2)	2	1	3	1,5
	ASPECT PHYSIOLOGIQUE	Nombreuses voix très fatiguées, symptômes inquiétants, voix voilées ; voix abîmées	12		Voix laissant entrevoir de bonnes potentialités ; émission vocale saine	2	1	14	8
	CHANTER EN S'ACCOMPAGNANT	utiliser le piano pour masquer les défaillances vocales	3		Utiliser le piano pour rectifier de petits probl vocaux ;	1	0,5	4	2
	VOIX PARLEE	Différences voix parlée/chantée ; voix parlée moyen de comm hélas privilégié (3)	4		Qualité de la voix parlée ; qualité de communication verbale ; phrases courtes, claires, précises	7	4	11	6,5
TOTAL ELEMENTS TECHNIQUES			42	25		45	27	87	52
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Epreuve réduite à un simple déchiffrage ; difficultés à interpréter	4		Sensibilité musicale ; projet expressif ; musicalité de l'appr ; commentaire sur les caractéristiques	15	9	19	11
	TEXTE		0		Interpréter en rapport avec le texte littéraire	8	4,5	8	4,5
	TOTAL MUSICALIT			4	2		23	14	27
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	Chanter en même temps que le chœur ; rester assis,; chanter en se courbant	4		Regarder les choristes ; éviter de rester assis pdt toute l'épreuve ; posture ; soigner le placement des choristes	29	17	33	20
	POSTURE D'ESPRIT	Autoritarisme primaire ; laisser-aller ; laxisme démagogique	11		être à l'écoute du chœur ; savoir entrer rapidement en contact avec le groupe ; motive, encourage	62	36	73	43
	TOTAL ATTITUDE			15			91		106
ELEMENTS DIDACTIQUES	TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE	Echauffements trop longs (2) ; modèles vocaux beaucoup trop longs pour être mémorisés	3		Favoriser la mémorisation, la bonne expression ; Guider efficacement la formation vocale des enfants ; spécificités de l'appr par imitation et	10	6	13	7,5
	EXEMPLARITE DE LA VOIX		0		exemples vocaux de qualité ; qualité d'un exemple vocal	14	8	14	8
	TOTAL ELEMENTS DIDACTIQUES						14		14
TOTAL			64	38		183			

(1)Par rapport au nombre total de phrases : 168 ; (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

RAPPORTS DE JURYS CAPES (3) ARRANGEMENT QUALITÉS VOCALES (119 phrases)

COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES	ATTITUDES REJETÉES			ATTITUDES VALORISÉES			Résultantes	
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Nbre d'items	%
			Nbre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents	%		
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	PLACEMENT DE LA VOIX/TIMBRE		0	0	Synergie timbre/ arrangement	1	0,8	1	1
	JUSTESSE/SOLFEGE	Incapacité à chanter juste (3) ; problèmes de justesse ; intonation incertaine ;	5	4	Mettre l'accent sur la justesse ; le jury très sensible à la justesse d'intonation(2) ;	6	5	11	9
	REGISTRE/ TESS	Limites fragiles et peu convaincantes de leur ambitus	1	0,8		0	0	1	1
	ASPECT PHYSIOLOGIQUE	Fragile et insuffisante (2) ; voix « forcée » ; voix fragile (2)	6	5		0	0	6	5
	CHANTER EN S'ACCOMPAGNANT	Eviter la doublure en s'accompagnant d'un guidon instrumental ;	3	2,5	Chanter avec son arrangement sans la voix témoin ; la voix du candidat non doublée (2) ;	3	2,5	6	5
	TOTAL ELEMENTS TECHNIQUES			15			10		25
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Voix inapte à rendre vivante une interprétation ; à rendre crédible une interprétation ;	2	1,5	Mettre l'accent sur la musicalité du chant ; qualité expressive de la voix chantée (2) ; rendre crédible une interprétation (2);	16	13,5	18	15
	STYLE	Interprétation monotone d'un slow (2); chant platement en mesure dans un swing (2);	14	12	Le jury très sensible à ce moment de cohérence stylistique de l'interprétation vocale ; adéquation entre arrangement et interprétation vocale (2);	5	4	19	16
	RELATION AU TEXTE	Paroles bredouillées	1	0,8	Une bonne compréhension de la chanson ; lire le texte pour en	5	4	6	5
	TOTAL MUSICALITE			17			26		43
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE		0	0	Réel effort dans la communication (2) ; regard, maintien et engagement physique (2) ; engagement corporel ;	16	13,5	16	13,5
	POSTURE D'ESPRIT		32	27	Importance de la capacité à convaincre ; le charisme comme pré requis ; donner envie de chanter ; crédibilité de la prestation ;	52	43,5	84	70
	TOTAL COMMUNICATION			32	27		68	57	100
TOTAL			64			104		168	

RAPPORTS DE JURYS CAPES (3) DOSSIER QUALITÉS VOCALES

COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES	ATTITUDES REJETÉES				ATTITUDES VALORISÉES			
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes	
			Nbre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'items présents	%	Nbre d'items présents	% ⁽²⁾
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	PLACEMENT	Voix non travaillée mal placée ;	2	1	Une voix calme et bien placée	1	0,5	3	1,5
	JUSTESSE/SOLFÈGE	Non respect des notes ; problèmes d'intonation ou de déchiffrage	2	1	Ne pas avoir de problème de justesse vocale ; justesse de l'intonation, respect des intervalles ;	3	1,5	5	2,5
	RESPIRATION								
	REGISTRE								
	ASPECT PHYSIOLOGIQUE	Voix engorgée (2) voilées, usant parfois de la nasalité	4	2	Une bonne connaissance du fonctionnement de la voix	1	0,5	5	2,5
	CHANTER EN S'ACCOMPAGNANT	; s'accompagner en chantant pose des problèmes	2	1	Chanter a cappella ou accompagné(2) ; s'accompagner en chantant ;	8	4	10	5
	VOIX PARLÉE		0	0	Capacité à passer du discours parlé à la musique	4	2	4	2
TOTAL ELEMENTS TECHNIQUES			10			17		27	14
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Voix trop souvent inexpressives ; non respect des nuances, du phrasé	2	1	Interpréter avec musicalité (nuances, tempo), faire preuve de sensibilité artistique ;	9	5	11	5,5
	STYLE	Non respect du style ; vibrato inapproprié à	2	1	Respecter le style de la partition	1	0,5	3	1,5
	RELATION AU TEXTE	Ignorance complète ou sous-exploitation du texte littéraire ;	5	2,5	Analyser le chant au niveau littéraire : être attentif au texte littéraire ;	7	3,5	12	6,5
	TOTAL ELEMENTS DE MUSICALITE			9			17		26
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE		0		Penser à l'image que l'on donne de soi ; expressivité du geste, du visage, du regard, de la respiration ; posture corporelle,	8	4	8	4
	POSTURE D'ESPRIT		0		Avoir envie de transmettre ;	9	5	9	5
	TOTAL ATTITUDE					7			
ELEMENTS DIDACTIQUES	TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE	Non cohérence entre les exercices vocaux et le chant	1	0,5	Connaître les techniques d'appr d'un chant, en imaginer de nouvelles	10	5	11	5,5
TOTAL			20	10,5		61	32	82	43

Par rapport au nombre total de phrases : 187 ; (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

14. Relevé des exemples d'items de signification de la thématique « Qualités vocales », RJC Agrégation externe, 2002-2009

COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES	ATTITUDES REJETÉES		ATTITUDES VALORISÉES		Résultantes			
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Nbre d'items présents % ⁽²⁾	
			Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		Nbre d'it. présents	% ⁽¹⁾		
ÉLÉMENTS TECHNIQUES	PLACEMENT DE LA VOIX	Voix mal placée, blanche (2009)	1		Voix correctement posée (2009)	1		2	1
	JUSTESSE	Maîtriser un tant soit peu son intonation ;	13		soutenir la colonne d'air pour éviter au son de baisser;	10		23	
	RESPIRATION	Incapacité à conduire le souffle jusqu'aux points souhaités (2002) ;	3		Veiller à soutenir la colonne d'air	6		9	
	TIMBRE	Voix au timbre fébrile, tremblotante ou serrée	5			0		5	
	TESSITURE/ ambitus	Peu de candidats ont pensé à transposer le texte du sujet afin de s'assurer un meilleur confort vocal (2009)	2		transposer intégralement à l'intervalle qui convient à sa voix	6		8	
	PHRASÉ	Placer le phrasé non en fonction de son incapacité à conduire le souffle	4		Soutenir la colonne d'air en cours ou en fin de phrase;	4		8	
	PRONONCIATION/ ARTICULATION	Le rythme prosodique nécessite une attention plus fine pour les textes moins syllabiques	1		Articulation du texte a généralement été bonne ;	5		6	
	RESONATEURS								
TOTAL ELEMENTS TECHNIQUES			29	19		32	21	61	41
ÉLÉMENTS DE MUSICALITÉ	INTERPRÉTATION	Les versions solfégiques sans âme (2002) ;	13		dans l'interprétation se lit le musicien ;	20		33	
	STYLE	une mélodie classique avec la même couleur vocale qu'une chanson de variété	4		veiller à l'expressivité liée au style proposé	12		16	
	TOTAL ELEMENTS DE MUSICALITE			20	13		32	21	52
ATTITUDE	POSTURE PHYSIQUE	mâchoire serrée (2009) ; le trac déconstruit souvent la voix (2004) ; scènes désolantes	12		Etre tonique ; qu'il soit musicien impliqué (2002) ; soigner sa tenue	9		21	
	POSTURE D'ESPRIT	Vacuité de la pensée musicale ou absence de sens musical;	11		si l'inspiration est là, tout est permis	25		36	
	TOTAL ATTITUDE			23			34		57
CULTURE			0		Dans l'interprétation se lit tout autant la culture du candidat (2002) ;	4		4	
TOTAL			69	46		102	68	171	

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 149 ; (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

15. Document d'accompagnement des programmes : Vers une véritable formation vocale des élèves, 1998

<http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/musique/enseigner/programmes-et-accompagnement/eclairages-sur-les-programmes/vers-une-veritable-formation-vocale-des-eleves.html>, consulté le 31/12/2013

« La maîtrise progressive des possibilités sonores de la voix contribue de manière fondamentale au développement personnel de l'élève : c'est un enjeu majeur du cours d'éducation musicale où elle occupe une place privilégiée ». (programmes de 1995).

2 Cette affirmation de la prépondérance de la pratique vocale au sein du cours hebdomadaire est
3 connue de tous. Ainsi, le chant occupe au collège une place appréciable tout au long de l'année.
4 On constate également fréquemment que cette activité vocale se limite souvent à l'apprentissage
5 des chants alors qu'il est dit que « dans les autres activités du cours, la voix est également
6 sollicitée..."

7 Mais, curieusement les programmes insistent peu sur la formation vocale par elle-même,
8 abordant sans développer la « culture vocale : tenue corporelle, décontraction, ancrage, souffle,
9 pose de voix, extension de la tessiture, articulation, préparation aux difficultés du chant
10 (intervalles, rythmes, prononciation ». La crainte d'un travail aride, plaqué et trop technique a
11 probablement limité les propositions dans ce domaine, alors que les « jeux vocaux » ont donné
12 lieu à davantage d'explicitations.

13 *A un moment où le chant choral est présenté comme un objectif prioritaire et où des formations*
14 *de « formateurs de haut niveau » sont annoncées pour la direction de chœur, nous devons*
15 *réfléchir sur nos pratiques et leurs enjeux.*

16 **1. Apprendre un chant suffit-il à former la voix ?**

17 Si les programmes (et les IA-IPR) ont longuement insisté sur les apprentissages, c'est que ceux-
18 ci demeurent bien la clé de la pratique des élèves. Celui qui sait faire apprendre un chant
19 parvient à intéresser, séduire, et obtient l'adhésion des élèves pour les autres activités. Mais le
20 seul apprentissage de $4 \times 8 = 32$ chansons en 4 ans peut t'il réellement former la voix des
21 élèves, donner une « vocalité » suffisante pour tenir sa partie fermement en soliste, en groupe ou
22 en polyphonie ? Encore plus précisément, réussit-on vraiment par cette seule pratique des
23 chansons à réveiller les voix qui ne chantent pas, conforter celles qui sont hésitantes, construire
24 solidement celles qui sortent du lot ? Autrement dit, apporte t'on à nos élèves une véritable
25 formation vocale ?

26 Cette problématique posée, et à l'expérience je constate les difficultés qu'il y a à dépasser le
27 simple apprentissage d'un répertoire de chansons ; les élèves en retiennent volontiers les
28 tournures mélodiques et rythmiques, parviennent à en restituer les paroles et le savent peu à peu
29 par cœur. Ce qui est déjà un beau travail d'apprentissage. Mais ça n'est que cela. On prétextera
30 le peu de temps, la difficulté des classes, l'absence d'expérience vocale encore trop fréquente
31 dans le primaire... Tous ces arguments, je les connais bien et il n'est pas question de demander
32 la lune aux professeurs qui remplissent déjà leurs missions avec conviction, dévouement et
33 enthousiasme.

34 Pourtant, j'ai la certitude qu'on n'aborde pas assez la question fondamentale de la formation
35 vocale dans le cours d'éducation musicale pour des raisons multiples qu'il pourrait être utile de
36 dégager : méconnaissance de la voix par les professeurs eux-mêmes qui se sont formés sur le tas
37 (combien de candidats au CAPES ont reçu une formation sérieuse dans ce domaine pourtant
38 primordial de leur métier futur ?), tentatives avortées de « culture vocale » tournées en dérision
39 par des élèves goguenards, dénonciation (à juste titre !) d'exercices vocaux préparatoires
40 plaqués et inutiles lors d'une inspection ou d'une visite d'un conseiller/tuteur... Et finalement
41 l'idée quelque part consensuelle que ça marche aussi bien sans. Alors on reste dans la logique
42 de « l'apprentissage d'un chant » qui s'ajoute à un autre, puis un autre, sans qu'à aucun moment

43 on n'ait vraiment appris à chanter. Si le professeur chante bien, le mimétisme fera son œuvre et
44 ce sera, finalement, pas si mal.

45 N'y a-t-il pas un pan entier de notre métier que nous négligeons faute d'avoir été suffisamment
46 formés, informés, aidés et accompagnés ? La voix, ce n'est pas simple et un chanteur met autant
47 de temps à se construire qu'un violoniste. Pouvons-nous dans notre heure hebdomadaire
48 répondre à de tels enjeux ? Cette qualité vocale ne relève t'elle pas davantage d'un
49 enseignement maîtrisien, spécialisé et élitiste ? Ne faut-il pas nous en tenir à cet « éveil vocal »
50 instinctif et « frais », derniers éclats d'une spontanéité vocale vite étouffée par l'adolescence ?

51 Cette avalanche de questionnements tente de préciser la problématique de notre métier et
52 chacun de nous fait ce qu'il peut pour apporter sa pierre à l'édifice. Mais l'isolement, le manque
53 de réponse pratique, le manque de référents et d'échanges d'expériences nous contraint à en
54 rester là où nous en sommes.

55 *Mon expérience de professeur, de chef de « chœur d'amateurs », mais encore plus ma place*
56 *privé privilégiée « d'observateur de fond de classe » me conduisent à penser que dans et autour de*
57 *l'apprentissage d'un chant, nous pouvons construire une pratique vocale solide et fondatrice*
58 *d'une vocalité maîtrisée. En sachant bien que tout a ses limites et qu'il ne s'agit pas de*
59 *s'orienter vers la spécialisation maîtrisienne.*

60 **2. L'éveil de la vocalité :**

61 Nous avons tous fait le constat que nos rassemblements chorals présentent un déficit sonore
62 important par rapport au nombre d'enfants réunis. Voilà sur scène 500 gamins, et il faut tendre
63 l'oreille pour en percevoir les voix, pour peu qu'un accompagnement instrumental, pourtant
64 modéré, les couvre. Et certains de dire un peu vite : ils ne chantent pas ! Si, ils chantent, mais ils
65 n'émettent pas de son car ils sont dénués de « vocalité ». Et c'est simplement parce qu'on ne
66 leur a jamais appris ni demandé de le faire. En effet, nos pratiques collectives mobilisent
67 rarement l'individu isolément, et les enfants sont habitués à chanter en se cachant derrière la
68 voix des camarades (tout comme ces classes constamment béquillées par le piano qui ne
69 parviennent pas à chanter a cappella). La salle de musique, souvent exigüe, n'invite pas non
70 plus à donner de la voix. Et puis à la chorale, on se serre bien fort les uns contre les autres, assis
71 sur les tables ou sur les chaises, et là aussi l'individuel ne se mouille pas, c'est le groupe qui fait
72 corps. Ces propos, qui ne visent pas à dénoncer des pratiques que j'ai d'ailleurs eues moi-même,
73 tentent juste d'éveiller nos interrogations : faisons-nous bien ce qu'il faut pour que les voix
74 sonnent ?

75 Cette vocalité que nous voudrions que l'élève mobilise spontanément doit, en fait, se construire
76 pas à pas, s'appuyant sur des principes que tout professeur sérieux connaît, mais que trop
77 hésitent à mettre en œuvre. Rien de sorcier, simplement du bon sens et de la détermination. Par
78 exemple :

79 - Quelle est la vertu de chanter assis ? Peut-on dans cette position contrôler tout ce qui va
80 contribuer à une phonation de qualité : maîtrise du souffle, décontraction conjuguée à une
81 tonicité corporelle, positionnement de la tête, construction de la colonne d'air ?... Vous voyez
82 bien que la position debout ne peut que favoriser isolément et simultanément ces paramètres
83 indispensables à l'émission contrôlée du son.

84 - Comment focaliser son attention sur le son produit si une partition, un accompagnement
85 tonitruant ou l'omniprésence de la voix du professeur y font obstacles ?

86 - Comment se mobiliser si on est toujours noyé dans la masse et qu'à aucun moment l'attention
87 (ni l'oreille) du professeur ne manifeste son intérêt pour ce qu'on produit, ne conseille ni ne
88 corrige ?

89 - Pourquoi maintenir son engagement vocal si l'apprentissage se résume à un rabâchage
90 constitué de répétitions inlassables du même passage, jusqu'au dégoût ? (Ceux qui ont été
91 choristes savent qu'il y a des chefs de chœur qu'on adore parce qu'ils vous portent, alors que
92 d'autres font naître des pensées assassines).

93 - Etc.

94 *La vocalité, c'est la construction progressive du son qui prend appui sur la connaissance et la*
 95 *maîtrise de soi, sur l'attention au modèle présenté et le souci de le reproduire le mieux possible*
 96 *dans toutes ses composantes : timbre et couleur des voyelles, dynamique, articulation, phrasé*
 97 *lié au souffle, recherche de l'équilibre sonore individuel et collectif.*

98 La vocalité c'est avant tout la production des voyelles. Et c'est bien le point le plus
 99 fréquemment défaillant.

100 Si les répertoires les plus séduisants sont souvent à prédominance rythmique, ils favorisent un
 101 parlé – modulé où le chant devient syllabique et dépourvu de vocalité. L'élève prononce une
 102 syllabe (voyelle ou phonème précédé d'une consonne) par note, énoncée furtivement sans avoir
 103 le temps de faire sonner la voix (par ex. le chant « Armstrong » de Nougaro engendre souvent
 104 ce défaut). Il en résulte alors une émission hachée, où la voix ne parvient pas à se développer,
 105 avec de l'air (ou du silence) séparant chaque syllabe, ce qui empêche le développement de toute
 106 « vocalité ». L'image présentée aux élèves d'un ruban continu de voyelles sur lequel
 107 s'accrochent les consonnes sans le rompre, peut les aider à prendre conscience de cette vocalité.
 108 Et les exercices appropriés seront naturellement... des vocalises. Mais elles interviennent dans
 109 un tout autre contexte que la vocalise passe-partout de début de cours puisqu'elles s'appuient
 110 sur les contours mélodiques du chant étudié et en favorisent la restitution vocale.

111 **3. Une pratique progressive et contrôlée :**

112 Parvenir à faire sonner la voix ne vient pas du jour au lendemain. Il y a une progression à
 113 construire pour les élèves aussi bien que pour chaque individu car chacun y a ses atouts et ses
 114 difficultés propres. Le professeur doit donc savoir exactement ce qu'il en est pour chaque élève
 115 (sur les 4 années du collège, ce n'est pas impossible à atteindre).

116 Une progression des chants utilisés est indispensable. Débuter en 6ème avec une chanson de
 117 Goldman n'est peut-être pas le meilleur moyen d'installer la pratique vocale. Un chant attrayant,
 118 s'il favorise l'adhésion spontanée des élèves, peut receler bien des pièges. Si nos élèves en
 119 arrivant en 6ème devraient avoir maîtrisé la prise d'intonation du chant à l'unisson, nous
 120 constatons que c'est loin d'être le cas. Il faut donc se préoccuper dans les premières séances :

- 121 - d'installer la discipline d'une pratique collective
- 122 - de parvenir à l'unisson par le choix de tessitures et de tonalités adaptées (ce qui va bien pour
- 123 une classe ne convient pas forcément pour une autre où la proportion des voix élevées est
- 124 différente)
- 125 - de repérer rapidement les bourdons, les voix à l'octave inférieure, ceux qui n'ont pas une
- 126 émission aisée
- 127 - de faire prendre conscience de la différence de tessiture de la voix du professeur (pour les
- 128 hommes particulièrement) et de faciliter les repères avec le piano
- 129 et tout cela dans une pratique collective demeurant gratifiante et non déstabilisante pour ceux
- 130 qui ont des problèmes.

131 Le professeur doit faire preuve d'attention : écouter la production des élèves est indispensable.
 132 Trop de professeurs sont préoccupés uniquement par l'apprentissage sans intervenir sur le
 133 qualitatif, accumulant parfois les handicaps pour percevoir la pratique de la classe :
 134 accompagnement au piano omniprésent masquant le chant des élèves, professeur chantant
 135 constamment avec eux, accompagnement enregistré utilisé dès l'apprentissage et à un fort
 136 niveau sonore... Ajoutez à cela une disposition de salle en profondeur, avec 5 (ou plus) rangées
 137 de tables, une acoustique réverbérante et vous avez à peu près tout ce qui empêche la perception
 138 et le contrôle du chant des élèves. L'apprentissage est le moment de la construction de la qualité
 139 vocale, dès les premières notes, dès les premières syllabes. Certes, trop d'exigences
 140 paralyseraient les élèves, surtout si elles sont énoncées toutes ensemble. Qui est capable de
 141 chanter en maîtrisant son souffle, sa tenue, l'intonation, l'articulation, l'expression, tout en
 142 même temps et du premier coup ? Ceux qui ont travaillé même modestement le chant savent
 143 combien il est difficile de contrôler tous ces paramètres et que cela ne peut venir que
 144 progressivement... Donc dans une progression rigoureusement construite par le professeur.

145 Sans vouloir imposer de progression illusoire, (car chacun doit pouvoir la construire en fonction
 146 de son expérience et de ses aptitudes), on peut néanmoins suggérer qu'il convient d'abord :

- 147 - d'installer la classe dans une pratique spontanée mais disciplinée (apprentissage en dialogue)
- 148 où comportement et attitude corporelle sont constamment surveillés et corrigés
- 149 - de favoriser le plus vite possible le chant a cappella avec une assistance instrumentale pour
- 150 préciser des contours mélodiques, des intonations, des contextes harmoniques
- 151 - d'aborder un travail vocal justifié par des objectifs explicites : « on va travailler ceci parce
- 152 qu'il y a cela à corriger » et des exercices adaptés (faciles d'accès et ludiques)
- 153 - de développer les capacités de concentration tout en connaissant les limites des élèves : un
- 154 exercice ne doit pas s'appesantir pour aboutir à un résultat. Sinon, c'est qu'il ne convient pas
- 155 - d'aborder séparément et successivement, semaine après semaine tous les paramètres du chant :
- 156 décontraction et tonus corporel, souffle, articulation, recherche des résonateurs, coloration des
- 157 voyelles, etc... chaque nouvel exercice réinvestissant ceux abordés précédemment. Ainsi, c'est
- 158 parce qu'on se tient bien qu'on peut maîtriser le diaphragme et le souffle, qu'on parvient à tenir
- 159 un son et à le faire sonner...

160 Tout ce travail serait vain s'il n'était prolongé et guidé par un contrôle précis de ce que font les
 161 élèves collectivement et individuellement. Au risque de me répéter, j'insiste sur cette nécessité
 162 absolue de la part du professeur d'écouter sa classe et de corriger aussitôt ce qui ne va pas. Dans
 163 les limites du raisonnable cependant, car l'interruption constante du travail pour signaler ce qui
 164 ne va pas désengage la classe et enlève tout sens à celui-ci. Mais il faut, à partir d'une image
 165 sonore idéale, repérer ce qui doit être amélioré et mettre en œuvre ce qu'il faut pour cela.
 166 Toujours dans la logique d'une progression bien sûr ! Il serait dérisoire de vouloir travailler le
 167 timbre quand déjà la prise d'intonation n'est pas assurée.

168 Ce contrôle s'exerce d'abord collectivement, mais progressivement, il devra isoler des groupes
 169 d'individus (identifier les voix élevées des voix graves), favoriser des alternances de groupes de
 170 2 ou 3 élèves avec le tutti de la classe pour mieux entendre ce qui se passe individuellement.
 171 L'interrogation individuelle n'est pas à encourager car elle suppose une totale acceptation de
 172 cette épreuve préoccupante et stressante pour bon nombre d'élèves. Pour l'avoir pratiquée avec
 173 mes élèves dans le passé, j'en connais les avantages et les inconvénients. Surtout quand
 174 d'anciens élèves m'ont avoué l'appréhension que représentait pour eux ce moment où ils
 175 devaient apparaître vocalement nus devant leurs camarades. Cela a été néanmoins l'occasion
 176 d'apporter un diagnostic souvent constructif sur des difficultés vocales supposées ou avérées :
 177 ainsi, des garçons limités à une tessiture de quelques notes se trouvaient soudain confortés
 178 quand on leur faisait prendre conscience que leur violoncelle n'avait qu'une corde, mais qu'ils
 179 pouvaient déjà produire des sons vocalement intéressants. Conjugué à une pratique
 180 polyphonique favorisant la participation des garçons sur des motifs simples et bien adaptés à
 181 leurs voix naissantes, cet « accompagnement – conseil » a souvent ramené dans la chorale des
 182 élèves qui ne s'y seraient jamais risqués !

183 Le contrôle individuel débouchant sur le conseil et la remédiation est donc indispensable, même
 184 s'il s'appuie sur la pratique collective : des trois élèves qui chantent ensemble, j'en écoute
 185 particulièrement un ou une. Cela permet aussi d'agencer vocalement la classe. La disposition
 186 des élèves peut être guidée par la nature des voix, le voisinage de camarades pouvant entraîner
 187 ou favoriser la maîtrise d'une bonne tessiture.

188 Enfin, l'évaluation – toujours généreuse et pertinente – apporte une motivation complémentaire
 189 par la reconnaissance non seulement des compétences innées ou acquises, mais aussi des
 190 progrès accomplis et des efforts consentis.

191 **4. Quels répertoires pour mieux former vocalement ?**

192 La recherche de répertoires adaptés est une préoccupation constante des professeurs, ce qui
 193 se comprend bien. Quel chant pour intéresser les élèves, les faire adhérer, favoriser leur
 194 engagement vocal spontané. L'équation chant attractif + style moderne = bonne
 195 participation de la classe n'est pas aussi mathématique qu'il y paraît. Bien des jeunes

196 professeurs minent le terrain déjà instable sur lequel ils évoluent en voulant à tout prix
 197 utiliser des chants « à-la-mode-qui-plaisent-aux-élèves » ! C'est un leurre, les vieux de la veille
 198 le savent bien. Et nous avons vu précédemment que c'est la conception même des chansons,
 199 d'hier et d'aujourd'hui, qui permet une construction raisonnée de la maîtrise vocale.
 200 Un scoop : le meilleur répertoire est inconnu des élèves.
 201 Ce n'est pas parce qu'un chant vous semble être trop éloigné des habitudes musicales du
 202 moment qu'il sera rejeté. Si vous le maîtrisez et en faites une présentation attractive, ainsi qu'un
 203 apprentissage gratifiant, les élèves l'adopteront finalement avec enthousiasme, même si le
 204 premier contact peut se révéler mitigé.
 205 Un conseil : utilisez un chant pour les qualités intrinsèques que vous y avez déjà vérifiées.
 206 (celui-ci est bon pour l'articulation « C'est dans la pipe qu'on met l'tabac.. » , celui-là pour la
 207 maîtrise du souffle et les sons conjoints « Au chant de l'alouette, je veille, je dors... », cet autre
 208 pour le chromatisme « Göttingen ») etc...
 209 Tenez-vous en à des répertoires adaptés aux possibilités des élèves : Ce n'est pas parce que vous
 210 ferez chanter « Belle » d'une comédie musicale à la mode que vos élèves y prendront forcément
 211 du plaisir. A moins qu'ils aient une prédilection pour le caricatural... Ainsi, un élève s'est
 212 retourné vers moi lors d'une visite pour me dire « C'est horrible ! »...
 213 Préférez ce qui a de la tenue vocale et musicale : nous devons ouvrir le goût musical des élèves
 214 à toutes les musiques. Une mélodie classique (au sens large du terme) trouve très bien sa place :
 215 un lied facile de Schubert ou de Schuman, un air baroque (« Qui veut chasser une migraine »),
 216 une belle chanson médiévale (« l'amour de moy s'y est enclose ») doivent trouver leur place
 217 dans les 8 chants annuels requis. Mais gare à ce qui demande de la technicité : je ne me
 218 risquerai pas à faire chanter l'air de la Reine de la Nuit (bien que des élèves me l'aient
 219 demandé) !
 220 Ressortez de temps en temps des répertoires jugés un peu vite obsolètes ou oubliés : après avoir
 221 utilisé « l'aigle noir » dans mes premières années d'enseignement, je l'ai négligé pendant une
 222 décennie, le considérant usé et démodé. Quelle ne fut pas ma surprise, en l'utilisant un jour par
 223 défaut, de constater l'engouement des élèves et un apport appréciable de ce texte pour
 224 développer justement la vocalité. Il y a beaucoup de chants négligés qui pourraient reprendre
 225 une fonction dans une progression bien analysée.
 226 Comment intégrer les chants dans une progression ?
 227 Il y a eu une mode pédagogique d'intégrer les chants dans une progression de l'étude du
 228 langage musical afin de favoriser l'unité de cours. Les choses ont évolué et ce n'est plus une
 229 condition obligatoire pour la conception des cours. Alors, les professeurs ne savent plus quels
 230 critères de progression retenir pour les chants et ceux-ci se succèdent en fonction d'une logique
 231 autre que celle du chant : la thématique, la transversalité sont des pistes nouvelles induites par
 232 les dispositifs parcours diversifiés, travaux croisés et bientôt itinéraires de découverte. Certes,
 233 tout cela est intéressant, mais il ne faut pas perdre de vue l'objectif premier du cours
 234 d'éducation musicale : apprendre à chanter dans « une pratique collective constamment irriguée
 235 par la recherche de l'expressivité musicale ». Et cette expressivité suppose une maîtrise vocale,
 236 car ce qui est faux, pas en mesure, inaudible ou bourdonnant ne peut pas être expressif. D'où la
 237 nécessité de sélectionner les chants selon une progression de la pratique vocale dont chaque
 238 conquête s'appuiera sur un chant particulièrement emblématique de la compétence à acquérir.
 239 L'idée de classer les difficultés vocales s'impose alors, en allant du plus simple au plus
 240 compliqué (et pas seulement de l'unisson à la polyphonie). Il y a une autre logique dans la
 241 sélection d'un chant que sa capacité de séduction immédiate sur les élèves. Et quand ceux-ci
 242 comprennent qu'on est en train de leur « apprendre des choses », ils acceptent finalement toutes
 243 les contraintes et les efforts que cela suppose. C'est comme cela qu'on voit un professeur
 244 parvenir, dans un établissement sensible et en pleine déroute, à monter un opéra baroque avec
 245 des élèves que la démagogie ambiante restreindrait au rap...

246 Encore faut-il comprendre ce que sont les difficultés vocales. Pas seulement problème de
 247 tessiture (trop haut, trop grave) mais davantage dans la logique de la construction d'une
 248 technique vocale qui devra rester modeste mais néanmoins efficiente. Les étapes
 249 incontournables sont celles que l'on découvre chez un professeur de chant :

- 250 - éveiller la phonation
- 251 - acquérir une technique de respiration
- 252 - rechercher les sensations et placer sa voix
- 253 - apprendre à projeter le son par la posture vocale et l'articulation
- 254 - mettre sa technicité au service du texte musical (expression, style)

255 Ces étapes doivent présider au choix des chants et à leur classement dans une logique à
 256 la fois instrumentale et musicale.

257 **6. Quels enjeux pour l'évolution du métier ?**

258 Ce que nous ne sommes pas capables de faire, d'autres seront amenés (partenariats, classes à
 259 PAC, Ateliers Artistiques) à le faire sur notre propre terrain. Il me paraît d'ailleurs souhaitable
 260 que des professionnels du chant nous accompagnent dans une activité où nous ne pouvons
 261 maîtriser toutes les compétences. Si cette complémentarité est envisageable et souhaitable, nous
 262 aurions certainement beaucoup de mal à admettre que cette responsabilité de la formation
 263 vocale des jeunes nous soit retirée. Sans prétendre défendre un pré-carré, nous savons que le
 264 professeur d'éducation musicale est souvent le premier à éveiller l'intérêt des élèves pour la
 265 musique et le chant en particulier. Sachons y affirmer notre professionnalisme et par notre
 266 réflexion et l'organisation de nos compétences, prouvons que nous y sommes les meilleurs
 267 parce que les mieux adaptés à une situation de pratique collective non élitiste ni sélective. Et
 268 pour cela, complétons nos formations initiales et continues souvent insuffisantes dans le
 269 domaine vocal par une recherche personnelle adaptée à notre niveau de compétences. Tout
 270 professeur d'éducation musicale et de chant choral se doit d'être bon chanteur, bon choriste et
 271 bon chef de chœur. Si des lacunes subsistent dans l'un de ces domaines, il nous appartient
 272 individuellement et collectivement d'y apporter remède.

273 « *Chantez, chantez, chantez, il en restera toujours quelque chose* » (M. Fugain)

16. Document d'accompagnement des programmes (2008) : « La voix au cœur du projet musical »

<http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>

1 Par la multiplicité des perspectives qu'elle permet d'envisager, la voix de l'élève est au centre
 2 de l'éducation musicale. Si son usage pour faire de la musique procure bien souvent plaisir et
 3 sentiment de réussite, elle est aussi un puissant vecteur éducatif, qu'il s'agisse, bien entendu,
 4 d'apprendre à produire de la musique en maîtrisant ce que l'on fait, ou bien de s'approprier par
 5 l'expérience personnelle ce que l'on entend puis comprend progressivement des œuvres que
 6 l'on écoute. La voix est souvent portée par les mots et la langue qui en organise l'usage : elle
 7 contribue alors à sa maîtrise en proposant des chemins de traverse. Sa souplesse, la diversité de
 8 ses registres et sa dimension instinctive apportent à l'imaginaire de quoi expérimenter, chercher,
 9 improviser ou parfois créer la musique. Enfin, mobilisée par chacun au sein d'un groupe, elle
 10 contribue à l'apprentissage d'une solidarité constructive où seule compte la qualité de la
 11 production d'ensemble.

12 Ces nombreuses vertus, qui recouvrent aussi bien les objectifs de l'éducation musicale que des
 13 compétences plus transversales (cf. notamment les piliers 6 et 7 du socle commun de
 14 connaissances et compétences) exigent du professeur, outre une solide base personnelle de
 15 technique vocale et de direction de chœur, une connaissance fine des spécificités des voix des
 16 enfants et adolescents. Ces compétences professionnelles sont la garantie d'une pédagogie
 17 efficace conduisant chaque élève à une pratique vocale autonome et de qualité.

18 Que ce soit dans le chapitre *Interpréter et créer la musique* ou au sein du référentiel *La voix et*
 19 *le geste* du programme, objectifs et compétences spécifiques sont précisément détaillés. Le
 20 présent texte complémentaire vise à éclairer les conditions physiologiques, techniques et
 21 pédagogiques qui font la qualité d'une pratique vocale au collège. Il est complété de
 22 témoignages de démarches apportés par des professeurs expérimentés
 23 Notons tout d'abord que le professeur guide ses élèves vers *une production musicale maîtrisée*.
 24 S'il s'appuie pour cela sur sa connaissance des techniques vocales et des exigences qui y sont
 25 liées, il doit aussi pouvoir expliquer, commenter, analyser les changements physiologiques
 26 affectant la voix qui surviennent durant l'adolescence. Il est alors à même d'accompagner ce
 27 *passage*.

28 **La technique vocale / la vocalité**

29 Le développement de la vocalité de l'élève s'appuie tout d'abord sur la qualité du modèle qui
 30 lui est donné. Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'assurer sa propre technique ou celle de ses
 31 élèves, il est indispensable de garder à l'esprit quelques éléments fondamentaux. Ils concernent
 32 trois paramètres essentiels pour caractériser l'émission vocale.

- 33 • **Ecoute** : elle garantit la conscience de l'«acte vocal» et permet de créer une boucle
 34 vertueuse, dite « boucle audiophonatoire ».
- 35 • **Disponibilité corporelle** : il s'agit de porter une attention sensible et permanente aux
 36 divers éléments de la mécanique vocale ; cela suppose de disposer des notions et
 37 connaissances physiologiques indispensables propres aux voix d'enfants. Bien entendu,
 38 cette disponibilité se construit particulièrement au travers d'un moment initial qui vise
 39 cet objectif, communément appelé « mise en voix » mais qui pourrait se dénommer plus
 40 justement « mise en vocalité ».
- 41 • **Emission vocale** à proprement parler, qui est constituée de trois volets complémentaires
 42 :
 - 43 ○ *Attaque du son* : canaliser l'énergie, éviter l'adduction (rapprochement) brutale
 44 des cordes vocales (tel élève un peu trop « énergique » émettra un son dur
 45 résultant de l'adduction (rapprochement) brutale des cordes vocales - « coup de
 46 glotte » ; mais aussi parfois susciter l'énergie pour éviter des sons par « en
 47 dessous » et avec du souffle.
 - 48 ○ *Soutien du son lui-même* : travail technique sur le soutien vocal, de la gestion
 49 du souffle à l'homogénéité du timbre.
 - 50 ○ *Terminaison du son* qui, comme l'attaque, peut être une difficulté rendant le son
 51 trop « agressif » ou bien, à l'inverse le « laissant mourir » ou « tomber ». 11

52 **Les moments d'une pratique vocale**

53 La réalisation d'un *projet musical* s'appuyant systématiquement sur un travail vocal important,
 54 celui-ci repose toujours sur quatre moments. S'ils peuvent s'envisager successivement, ils sont
 55 intimement liés et peuvent occuper le temps du travail vocal selon des organisations
 56 extrêmement variables :

- 57 • Mobilisation du corps et technique corporelle.
- 58 • Mobilisation de la voix et technique vocale.
- 59 • Découverte et étude des difficultés du répertoire à apprendre.
- 60 • Transfert des savoir-faire acquis lors de la mise en voix.
- 61 • Apprentissage oral et par imitation du texte mélodique.

62 Pour mener à bien chacun de ces moments, une bonne gestion de l'espace de la classe sera
 63 déterminante. Ainsi, une disposition circulaire des élèves autour du professeur permet une
 64 relation pédagogique individualisée, une implication plus soutenue de chaque chanteur, un
 65 rapport de confiance entre maître et élèves et des élèves entre eux, enfin des associations de
 66 voix très rapidement modifiables (notamment élève en période de mue avec élève ayant déjà
 67 mué). Cette organisation permet en outre d'alterner sans cesse les configurations vocales : grand
 68 groupe, petits groupes, solistes et tous les intermédiaires.

69 Cette bonne gestion de l'espace et la souplesse d'organisation qui en découle supposent que les
 70 élèves soient dans la meilleure posture possible : debout. C'est ainsi qu'ils seront
 71 particulièrement disponibles aux exigences d'une pratique vocale et aisément mobiles pour
 72 répondre aux demandes de leur professeur.

73 Quelques éléments pour accompagner la mue des élèves

74 Il est tout d'abord nécessaire d'entendre et d'identifier l'élève qui mue. Les modifications
 75 laryngées ainsi que celles du conduit vocal sont en effet différentes d'un individu à l'autre et
 76 variables dans le temps. Elles ne se manifestent donc pas de la même façon. Lorsque la
 77 difficulté est avérée, il s'agit alors de dédramatiser, de rassurer et d'encourager, dans de rares
 78 cas de diagnostiquer une difficulté plus lourde justifiant une consultation chez un médecin
 79 spécialiste de la sphère laryngée. Dans tous les cas, l'élève qui mue ne doit pas être considéré
 80 comme un « être à part ». Comme à chaque élève correspond une approche didactique
 81 particulière, à celui-ci aussi.

82 Identifier les premiers signes de la mue

83 Chez les garçons, le changement est souvent spectaculaire. Il se produit entre 12/13 et 15 ans.
 84 Les cordes vocales passent de 16mm environ à 29/30mm, la taille du larynx augmente de 64%
 85 abaissant la tessiture d'une octave. On entend alors des passages brusques et incontrôlés d'un
 86 registre à l'autre qui peuvent fréquemment surprendre l'élève qui, lui-même, ne comprend pas
 87 ce qui se passe.

88 Si ce même phénomène intervient chez les filles, il est beaucoup plus difficile à identifier car il
 89 ne change pas le mécanisme laryngé. L'abaissement de la tonalité est habituellement de deux
 90 tons et s'effectue entre 11 et 13 ans. La taille du larynx augmente de 34% et les cordes vocales
 91 passent de 14mm environ à 23 mm.³

92 **Expliquer et rassurer**

93 Devant ces événements physiologiques aussi intimes que surprenants, l'élève attend des
 94 explications. C'est alors l'occasion de rappeler les notions de base en anatomie et en
 95 physiologie de la voix, de mettre en perspective cette difficulté passagère et d'apporter
 96 immédiatement des outils pour la dépasser.

- 97 • La mue et les modifications laryngées s'effectuent sur une période assez courte allant de
 98 3 à 4 mois à un an. Le sachant, l'élève accepte beaucoup mieux cet état passager et
 99 comprend qu'il ne peut le convoquer très longtemps pour justifier de « ne pas chanter ».
- 100 • Lorsqu'un refus de chanter s'exprime à cette occasion, il s'avère qu'il relève bien
 101 davantage de problèmes d'une autre nature relevant de la psychologie générale de
 102 l'élève. La bienveillance du professeur, sa capacité à objectiver le phénomène
 103 physiologique vécu et la banalisation de ce moment particulier contribuent alors à
 104 rassurer l'élève et, d'emblée, à le projeter vers l'après. Tout devient alors question de
 105 patience.

106 Les réponses claires et rassurantes, les conseils de technique vocale du professeur aideront donc
 107 l'élève en difficulté passagère à se situer et à explorer sa nouvelle voix. Ainsi, dans le cadre du
 108 cours d'éducation musicale, chacun peut chanter pendant la mue.

109 **Des conseils pour accompagner la mue**

- 110 • Ne pas forcer la voix, ni dans les aigus, ni dans les graves.
- 111 • Ne jamais rechercher le fortissimo.
- 112 • Ne pas hésiter à chanter provisoirement dans le mécanisme léger : en voix de tête, le
 113 garçon « explore » son « nouveau registre » (le registre lourd).
- 114 • Permettre à l'élève d'octavier dès qu'il en ressent la nécessité.
- 115 • Explorer sa "nouvelle voix" c'est l'écouter et reproduire en conséquence. Si l'exemple
 116 donné par le professeur est une chose, celui donné par un autre élève ayant traversé plus
 117 tôt les mêmes difficultés peut apporter nombre de solutions, y compris aux problèmes
 118 de justesse. Ainsi sera-t-il toujours bienvenu, en les faisant se côtoyer au sein du
 119 groupe, d'associer élève en phase de mue et élève ayant déjà mué.

- 120 • Cette période transitoire est également le temps où l'élève doit apprendre à se
 121 réapproprier son corps. Les exercices de mobilisation corporelle, l'aidant à gérer ses
 122 maladrotes, lui offre une dynamique indispensable à ses progrès : il prend confiance en
 123 ses possibilités, analyse son geste corporel et comprend notamment l'interaction de tous
 124 les éléments musculaires qui peuvent favoriser une meilleure phonation chantée.
- 125 • La production d'un élève qui mue doit toujours être valorisée. Il peut se perdre et faire
 126 des erreurs, d'autant plus que ce sera pour lui le meilleur moyen de faire évoluer sa voix
 127 et réduire la durée de cette période particulière.
- 128 • Tous les paramètres vocaux ainsi que le vocabulaire adapté seront donc abordés, autant
 129 que de besoin et toujours avec simplicité :
- 130 ○ **Respiration**, inspiration, expiration, gestion du souffle, soutien
 131 vocal ;
 - 132 ○ **Emission vocale** : phénomène vibratoire (cordes vocales, larynx, glotte),
 133 attaque du son, décomposition du son, terminaison du son ;
 - 134 ○ **Résonance** : cavités supra-laryngées, timbre (résonateurs) ;
 - 135 ○ **Physiologie** : thorax, abdomen, sternum, côtes, voies aériennes, trachée,
 136 poumons, bronches, diaphragme, larynx, pharynx, voile, oreille, fosses nasales,
 137 cordes vocales, glotte, timbre, résonateurs, etc

138 On notera bien évidemment l'interaction de tous ces paramètres dans la réalité d'une émission
 139 vocale quelle qu'elle soit et notamment durant la mue. Dans cette mesure, le travail préalable
 140 de mobilisation corporelle et de technique vocale prend tout son sens et sa pertinence.

141 Notons ici ce qu'un spécialiste, Yves Ormezzano, phoniatre et ORL, dit de ce moment
 142 particulier : « *la réponse [à la mue] est sans doute dans le larynx et la technique vocale des*
 143 *principaux intéressés. (...) Un enfant qui possède un bon schéma corporel et pas seulement*
 144 *vocal, sera parfaitement conscient de ce qui se passe. (...) L'idéal est de posséder la meilleure*
 145 *technique vocale avant la mue* ». Ainsi, les habitudes de pratique vocale prises depuis des années
 146 à l'école et renforcées par la scolarité au collège atténuent, dans la plupart des cas, les difficultés
 147 de ce passage particulier.

148 Dans le compte-rendu d'une étude de suivi scientifique des enfants par des mesures et tests
 149 adaptés publiée dans « *La mue chez les enfants chanteurs* », Cori Casanova conclue
 150 simplement : « *Nous croyons que chanter pendant la mue vocale n'est pas contre-indiqué si*
 151 *l'on peut suivre ce processus, réadapter le répertoire vocal et changer l'enfant de pupitre selon*
 152 *son évolution...* ». Le mot **répertoire** fait alors référence au choix des chants qui doivent
 153 s'adapter à tout type de voix rencontrées en collège, filles ou garçons, avec ou sans mue ; le mot
 154 **pupitre** fait lui référence à l'utilisation vocale des élèves selon un registre adapté : l'unisson
 155 n'est donc pas toujours la meilleure façon d'aborder le chant avec les adolescents, le dialogue
 156 entre deux voix selon deux registres, la formule d'accompagnement pour certains, voire une
 157 deuxième voix complémentaire sont quelques solutions parmi d'autres...qu'il faut savoir
 158 utiliser sans systématisme.

159

160
 161 1 Pour que ce transfert se fasse naturellement, il faut considérer que l'élève n'a pas encore la
 162 culture nécessaire qui lui permette de gérer intellectuellement l'application des acquis de la mise
 163 en vocalité à la pièce vocale qu'il est amené à travailler ensuite. Ainsi, chaque exercice doit
 164 éveiller une sensation physique, sur laquelle l'on pourra ensuite attirer l'attention de l'élève.
 165 Lors de la pratique vocale à proprement parler, le corps de l'enfant cherchera instinctivement à
 166 retrouver cette sensation quand il se trouvera dans un contexte musical proche de celui de
 167 l'exercice préalable.

168 2 **D'autres raisons que la mue peuvent amener des défaillances vocales chez un garçon**
 169 **comme chez une fille.** Une voix éraillée, un souffle important, une voix forcée, ces
 170 phénomènes ne sont pas toujours dus à la mue comme on pourrait le croire, mais peuvent

découler de problèmes physiologiques particuliers que le professeur d'éducation musicale peut facilement déceler. Il peut ainsi en informer la famille pour que les professionnels puissent prendre le relais et soigner (comme sont détectés les dyslexies et les problèmes auditifs).

La voix au cœur du projet musical : Témoignages

Les témoignages qui suivent émanent de professeurs expérimentés. Si ils prolongent concrètement les points soulignés précédemment, ils le font en fonction de multiples critères particuliers allant de la personnalité vocale du professeur, sa démarche pédagogique, la nature et le niveau de sa maîtrise des techniques vocales, jusqu'aux caractéristiques de la classe qu'il fait travailler ou, bien entendu, le projet musical qu'il vise à réaliser.

Ainsi, une transposition brute de tels témoignages serait profondément inopportune et la plupart du temps inefficace. Ils ne sont présentés ici que pour nourrir une réflexion individuelle et l'approfondissent de techniques pédagogiques qui, construite par chaque professeur et adapté à la classe et au projet poursuivi, sont seules à même de garantir leur efficacité.

Témoignage 1

Mobilisation du corps et technique corporelle

- **Etirements** : lever les bras au dessus de la tête puis souffler en laissant tomber les bras pour décontracter tout son corps : la colonne vertébrale et l'ensemble du dos se détendent ; le bâillement quant à lui permet de détendre la mâchoire.
- **Mouvements des bras et des mains** : « faire tomber les gouttelettes » se trouvant au bout des doigts pour évacuer les diverses tensions et prendre conscience que tout le corps contribue à l'émission vocale.
- **Rotation** de l'épaule en arrière puis en avant, en dégageant le bras de la cage thoracique ; prise de conscience avec la main du côté opposé de l'ouverture costale ; une épaule après l'autre en arrière puis en avant en dégageant les bras de la cage thoracique ; rotation de la tête sans bouger les épaules et le thorax, et les mains sur les hanches, pour la détente du cou, de la nuque et de la tête en général.
- **Mouvements de la tête** : de bas en haut (et sans mettre la tête trop en arrière pour ne pas créer de tension dans le larynx) pour prendre conscience du déroulement des vertèbres cervicales ;
- **Souffle** : inspiration mesurée et sur un tempo modéré, en levant les bras au dessus de la tête ; maintenir 2/3 secondes sa respiration sans crispation puis expirer en baissant les bras (graduer progressivement sur 6, 8 puis 10 pulsations régulières lors de l'expiration pour la gestion du souffle). Veiller à ce que la cage thoracique ne s'affaisse pas, la position du sternum ne devant pas bouger durant l'expiration.

Mobilisation de la voix et technique vocale

- **Bouche fermée** : les lèvres se rejoignent sans crispation des mâchoires ; l'émission vocale s'effectue sur « M ».
 - Effectuer un glissando sur une quinte descendante (V→I) ; commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M.
 - Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en fa M.

On veillera dans cet exercice à la qualité de la prise d'air, à celle de l'attaque du son ainsi qu'à la stabilité de l'émission vocale ; la qualité de la réalisation du glissando est donc très importante. Outre le fait d'équilibrer les sensations de résonance dans les cavités buccale et nasale, cet exercice revêt un rôle psychologique important. En effet, chanter bouche fermée, laissant volontiers croire à l'élève que ce n'est pas lui qui chante, lui permet de prendre confiance dans ses capacités vocales.

- **Décomposition du son** : après l'attaque, on veille à la décomposition du son en jouant sur les voyelles avant de porter une attention précise à la terminaison. La gestion du souffle revêt alors une grande importance.
 - Commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M ;

l'exercice s'effectue sur une quinte descendante (V→I).

- Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en la b M.

Ces deux premiers exercices se heurtent parfois à des difficultés spécifiques. Pour les filles, qui vont passer du registre lourd (poitrine, environ du sol/la2 au sol/la3 en fonction des tessitures) au registre léger (tête), il peut y avoir une appréhension et/ou une réticence à exploiter le registre aigu de la tessiture^[1]. Il revient alors au professeur d'expliquer l'importance que revêt une fois de plus la technique pour homogénéiser les registres. Il s'agit de faire accepter l'idée qu'il n'y a pas de mystère, que seuls le travail, la rigueur, la « musculature vocale » et la répétition du *geste* viendront à bout de ces difficultés. Dans un premier temps, notre jeune chanteuse devra accepter d'utiliser sa voix de tête et, comme un garçon, jongler d'un registre à l'autre.

- **Etendre la tessiture vers l'aigu** : cet exercice permet de soigner tout particulièrement l'attaque du son. Lors d'une inspiration rapide et brève, ses mains posées en dessous des côtes, l'élève prend conscience du rôle des muscles abdominaux. Il perçoit également l'ouverture laryngée, l'espace entre les cordes vocales – la glotte – devant être entièrement ouvert. Il développe alors sa capacité à émettre des sons brefs et précis sur une syllabe (par exemple « aou ») répétée trois fois.
 - L'exercice s'effectue sur une quinte descendante (V→I).
 - Commencer l'exercice en mi b M puis descendre ½ ton par ½ ton jusqu'en la M.
 - Remonter progressivement ½ ton par ½ ton jusqu'en do M (éventuellement plus haut pour certains élèves, notamment en 6e).

La plupart des exercices proposés débutent dans le médium de la voix puis évoluent ½ ton par ½ ton vers le grave - et non l'inverse - pour remonter progressivement vers les aigus. Ce choix est autant pédagogique que tactique vise plusieurs objectifs différents. Pourquoi en effet débiter une activité par des efforts corporels immédiats en évoluant de suite vers l'aigu ? Cela risque de décourager les meilleures volontés et il est souvent préférable de faire un détour par le grave. Par ailleurs, débiter dans le médium de la voix pour évoluer d'abord vers le grave permet de sereinement chercher, tâtonner, analyser, comprendre et mémoriser le geste vocal nécessaire avant de le reproduire en montant vers l'aigu.

Découverte et étude des difficultés du répertoire à apprendre

La plupart des textes mélodiques portent des difficultés de diverses natures. L'indispensable travail préparatoire du professeur permet de les identifier et d'envisager en conséquence des exercices spécifiques préparatoires à l'apprentissage à proprement parler. C'est alors l'occasion d'expérimenter, de chercher, d'explorer, d'inventer, voire de créer avec la voix et les perspectives ouvertes sont alors infinies.

Vocalité, subst. fém., rare. Qualité attribuée à une voyelle quant à son timbre. centre national de ressources textuelles et lexicales <http://www.cnrtl.fr/d>

Témoignage 2 La mise en vocalité est :

- indissociable du projet musical, et / ou de l'écoute
- ancrée dans l'idée de progression (mais non linéaire),
- vécue d'emblée comme un vrai moment musical, qui peut rassembler, ouvrir l'imaginaire, pointer une difficulté technique...

Ce moment - ces moments - du cours permet – permettent - de développer :

- l'expression / l'engagement
- La technique : justesse, timbre, souplesse, modulation...
- L'écoute du modèle, l'écoute de soi, l'écoute de l'autre, l'écoute des autres

Ces trois points interagissent constamment et sont des soucis permanents de l'enseignant dans la conception et la réalisation de ses situations pédagogiques en lien indispensable avec le projet

musical de la classe, sa réalité sociologique et le moment de la journée.

Les « exercices » font souvent appel à l'imaginaire des élèves - et à l'imagination du professeur ; outre l'aspect ludique, cela permet à chacun de se forger une représentation personnelle des mécanismes mis en jeux grâce aux sensations.

Favoriser la disponibilité mentale et corporelle, les deux restant indissociables : quelques exemples d'exercices à choisir selon le moment de la journée, le besoin qui se fait jour :

- **Respiration**
 - **La vague océanique :**
En cercle, le souffle (ch) circule (dominos), sans coupure, avec des variations de dynamiques (vagues) :
 - toute l'attention est mobilisée, la classe est ensemble et a «posé ses valises» ,
 - posture : ancrage mais pas figé (mouvement de tête, des yeux, genoux déverrouillés – ils sont comme dans la vague sur un surf)
 - soutien du souffle, anticipation, conduite...
 - Il s'agit alors de **RASSEMBLER**
 - **Un pour tous**
En cercle, chacun inspire à son rythme en levant les bras (paumes vers le ciel) et expire en retournant les mains en descendant (ressentir l'effort – piston, dans de l'eau...) ; progressivement chacun va se caler sur le tempo du groupe qu'il pourra même percevoir en fermant les yeux (sans forcer la respiration) :
 - travail respiratoire
 - écoute de soi et de l'autre
 - Il s'agit alors de **RECENTER**

Un exemple d'application : le « Canon du vent »

- **En canon ou en polyrythmie ou ensemble**
 - tonicité abdominale
 - précision de l'attaque et de la durée
 - aborder une polyphonie / polyrythmie
 - **DYNAMISER**
- **Voix**
 - **le puzzle**
Chaque élève chante une syllabe du chant en cours (révision du cours précédent) : élève 1 / syllabe 1, élève 2 / syllabe 2 ... Veiller à la justesse, à la rythmique... Pour commencer, il est possible de réaliser ce jeu en 2 groupes seulement ou prof/classe ou 1 élève/classe...
 - écoute intérieure
 - réflexe vocal
 - **RASSEMBLER**
 - **la pâte à modeler**
Lancer un cluster, le professeur se saisit du son et le déforme, le manipule, le lance, le fait rebondir ; la classe « interprète » les gestes, les intentions, les énergies. Un élève peut devenir le guide. Ludique ; la voix se libère par le jeu.
 - développement des modes de jeu, de la tessiture, de la matière sonore (timbre), de l'expressivité
 - **RECENTER**
 - **le vol du bourdon**
Le son Zzzz dans tous ses états, en étendant progressivement la tessiture et l'intensité, par mimétisme ou en reproduisant un extrait mélodique de la chanson

- gestion de la pression abdominale et ancrage
- réveil vocal sans fatigue car il ferme devant et ouvre l'arrière gorge
- **DYNAMISER**

Explorer son corps vocal

- **3 étages**
 - interjections (*eh ! ah ! oh ! holà !*) sur des sons graves et timbrés (jouer avec les intentions afférentes et en matérialisant le lieu de vibration, la **poitrine**, avec la main) ; sentir une légère bascule de la tête en arrière, laisser tomber le son dans la poitrine
 - Bouche Fermée (Mmm, le contentement, c'est bon...) sentir que tout se passe dans la **face**
 - *Coucou ! Ah bon ? Mais qu'il est mignon ce bébé ! La tourterelle...* ; léger étirement de la nuque, le son passe derrière la tête et revient sur les sourcils (image) **voix de tête**
 - La grande fusée - du grave à l'aigu et retour avec le très léger basculement de la tête qui accompagne (exercice de synthèse)
 - gain en souplesse
 - gain en confiance (un garçon en cours de mue peut plus facilement alterner les 2 mécanismes en concurrence et les filles perdent leur pudeur à retrouver leur voix de tête)
 - conscience des zones vibratoires, de l'étendue de ses voix
- **Tous pour un**
 - En cercle, proposer un son, crescendo par accumulation
 - Un son proposé par le professeur, la classe doit reprendre en respectant à eux tous le niveau d'intensité du professeur – une fois fort une fois doux
 - Sur le même son créer une rythmique par la variation d'intensité – possibilité de superposer différentes rythmiques sur un même son
 - séparer nuance et hauteur
 - prise de conscience des énergies corporelles mises en œuvre.

Déclencher l'expression : le comédien chanteur

- **Délices de chat**
Une vocalise à savourer – proposer chaque fois une intention différente : *calme, énervé, énergique, violent, suspicieux, amoureux, tendre, lyrique...* Chacune de ses intentions doit se traduire par une expression au moins au niveau du visage ; cela entraîne tout naturellement une modification de la couleur du son.

- développement de la tessiture, de la justesse,
- détaché dans le legato
- variations de timbres, de couleurs

Le tout grâce à l'expressivité.

- **Jeu de rôles**
Faire apparaître les personnages de la chanson, ou mettre en valeur leur caractère ou leur état d'esprit : départ accroupi, je donne l'intention ou le nom du personnage, 5 temps pour se dérouler vertèbre par vertèbre (déverrouillage), le personnage apparaît avec son intention et l'extrait du chant démarre.
 - développement de l'imaginaire
 - la voix au service de l'expression

Créer à tous les moments vocaux une interaction entre l'enseignant, l'élève et la classe

- **Le ping-pong vocal**
Je chante, la classe répond, je chante, les filles répondent, je chante, les garçons

répondent, je chante, un élève... Toutes les combinaisons sont possibles.

- dynamique d'éveil
- développement de l'engagement, de l'autonomie
- auto correction (qui est souvent plus efficace que les longs discours)

- **Les chaises musicales**

Varier les dispositions géographiques des élèves dans la classe (1/2 cercle - concert, cercle - faire circuler, face à face - joutes vocales, répartis librement – gain d'autonomie et modification du point d'ouïe,...)

- développement de l'écoute
- autonomie
- interactions entre les élèves / acceptation / respect
- gestion de son corps dans l'espace

Toutes ces situations vont permettre aux élèves de progresser, d'évoluer, non seulement techniquement (extension de la tessiture...) mais aussi dans l'expression (construction personnelle, dépassement). Le plaisir du jeune (et du professeur) va en découler et devenir moteur (estime de soi, confiance...). Tous ces paramètres abordés aideront chacun, dans cette période transitoire (adolescence) à se réapproprier son corps et à pouvoir se situer au mieux de ses capacités dans un projet musical collectif.

185

Témoignage 3

La mise en voix est complètement dépendante du *projet musical* proposé. Pour chanter un *Yodel* pygmée, j'aurai besoin d'un travail sur le souffle prolongé, la montée et descente du pharynx (g ou k par exemple), d'un travail sur la résonance d'un son tenu aigu et grave (i et o par exemple) (remarque, l'élève en période de mue sera ici avantagé !).

Pour chanter *la Javanaise* de Gainsbourg, j'aurai besoin de travailler beaucoup plus l'articulation des mots, l'émission du souffle dans un temps donné (phrasé), des montées conjointes...

Le placement du corps peut être aussi très différent selon le *projet musical* proposé : *La quête de mai*, chant traditionnel (*la pluie tombe sur nous* – Evelyne Girardon) qui se chante sous des fenêtres, se travaille donc debout, avec une voix faisant appel aux résonateurs frontaux, voix portante vers le haut ; certains chants sud américains se chantent avec des pas de danses et les corps penchés vers le sol...

ANNEXES LIVRE 2

17. Grilles d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN (IPR)

L'aisance vocale d'un professeur de musique de collège :

Pouvez-vous décrire les qualités que vous recherchez en tant qu'IPR, dans la voix chantée d'un enseignant de musique en collège ?

De quel type de voix s'agit-il ?

Ces qualités vocales correspondent-elles à un profil particulier de chanteur ?

Connaissez-vous des enseignants spécialistes de certaines techniques vocales (le *belting*, la voix jazz et l'improvisation, ou d'autres genres hybrides) ?

Les enseignants chanteurs sont-ils mieux « armés » pour le collège que les enseignants jouant d'un instrument polyphonique ?

La formation vocale des enseignants

Les enseignants travaillent-ils leur voix en général (personnellement, en dehors du collège) ?

S'interrogent-ils sur leur formation vocale ? quelles sont leurs attentes dans ce domaine ? de quel type de formation ont-ils besoin ?

Sont-ils sensibles à l'aspect physiologique de leur voix ? à l'aspect esthétique ?

La voix de l'enseignant dans les programmes

Les nouveaux programmes ont-ils une incidence sur les pratiques vocales des enseignants ?

Pensez-vous qu'il y ait des difficultés à aborder les différents répertoires vocaux proposés par les programmes ? et si oui, lesquelles ?

Avez-vous observé une corrélation entre l'aisance vocale d'un enseignant et les répertoires abordés ? la place du chant dans ses séquences ? le soin qu'il apporte aux moyens de développer favorablement la voix de ses élèves ?

Avez-vous remarqué des conduites d'évitement liées au manque d'aisance vocale d'un enseignant ? (dans les pratiques d'écoute, dans les activités d'invention...)

Aspect historique de la question de la voix chantée

Les attentes de l'institution ont-elles évolué dans le domaine du chant depuis la création du CAPES en 1972 ?

Les pratiques chorales ont-elles eu une influence sur la voix chantée des enseignants ? sur les attentes de l'institution dans ce domaine ?

GRILLE D'ENTRETIEN (FORMATEURS EN CHANT LICENCE ET MASTER MUSICOLOGIE)

Pouvez-vous présenter votre propre parcours et votre activité professionnelle principale ?

Pouvez-vous décrire les conditions de votre activité de professeur de chant à l'Université ?

Public, type de cours et nombre d'étudiants par cours, volume horaire, périodicité des cours

Depuis combien de temps exercez-vous cette activité ?

Quelle appellation est donnée aux cours dont vous avez la charge ? pourquoi ce nom et comment le contextualisez-vous ?

Comment est élaboré cet enseignement du chant ? quel résultat à atteindre est-il recherché ?

En quoi est-ce important pour vous d'enseigner le chant aux étudiants de musicologie ?

Y'a-t-il un « modèle » vocal de référence dans votre enseignement ?

Description du déroulement d'une séance de travail avec les étudiants

Y'a-t-il une technique spécifique qui vous guide ?

Quels types d'échauffements préconisez-vous ? quels types de vocalises ?

Quel répertoire abordez-vous avec eux ?

Y'a-t-il des moments de travail individualisés

Quel rôle selon vous le chant choral peut-il jouer dans l'apprentissage de la voix chantée des étudiants ?

Quelles sont les difficultés en chant rencontrées par les étudiants ? les progrès ?

Quel type d'évaluation mettez-vous en place ?

Connaissez-vous des enseignants d'Éducation musicale ? Vous arrive-t-il de travailler avec eux ? dans quelles conditions ?

Avez-vous des attentes précises en matière de chant quant aux étudiants qui se destinaient à l'enseignement de l'éducation musicale ?

GRILLE D'ENTRETIEN CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Pouvez-vous préciser à quelle période vous avez eu des professeurs stagiaires, et dans quel contexte (programmes, épreuve vocale au concours, statut du chant dans l'éducation musicale, répertoire abordé) ?

Quelles qualités vocales recherchez-vous à développer chez les stagiaires ?

Les stagiaires chanteurs étaient-ils mieux armés selon vous que les instrumentistes (instrument polyphonique) ?

Comment le chant était-il abordé en classe ?

De quelle technique vocale disposaient vos stagiaires ?

Pouvez-vous parler des formations proposées ?

Quelle place avait le chant choral ?

18. Entretien E1 – Relevé, analyse structurelle, analyse thématique (qualités vocales, rapport au chant, profil de l'enseignant, répertoires)

Jeudi 23 février 2012

- 0 En tant qu'IPR, j'attends de la voix des enseignants 4 compétences, sans hiérarchie entre
1 elle : justesse, conduite musicale (expressivité), placement de la voix. Plus qu'une voix
2 travaillée, il s'agit pour l'enseignant de s'adapter au registre des enfants. C'est plus difficile
3 pour les hommes ; même s'ils maîtrisent leur voix et passent en voix de fausset. Ils ont
4 conscience de cette difficulté en général, conscience qu'ils doivent s'adapter ; savoir comment,
5 c'est autre chose.
- 6 Ceux qui maîtrisent, ce sont ceux qui sont chefs de chœur, ou qui ont travaillé vocalement ; qui
7 ont une formation vocale aboutie, c'est-à-dire une voix placée, capable d'expression et de
8 communication ; une voix lyrique n'est pas prioritaire.
- 9 Une voix lyrique, c'est-à-dire qui aurait une formation de conservatoire, de soliste. La
10 différence avec une voix telle que décrite précédemment se ferait au niveau du timbre.
- 11 Les programmes invitent à la diversité des répertoires. Une formation conservatoire ira
12 facilement sur cette diversité, une formation de chanteur ne rechignera pas à aborder cette forme
13 de répertoire savant. C'est différent pour ceux qui n'ont pas cette maîtrise : ceux-là se dirigent
14 plutôt vers un répertoire populaire, *a minima*, ils ont un projet autour d'une œuvre vocale
15 savante, mais pas plus. L'aisance dans la transmission, la façon de communiquer d'interpréter,
16 convaincront d'emblée l'élève.
- 17 Je prends un exemple : un extrait d'opéra, un lied, quelque soit l'établissement concerné, peut
18 provoquer l'implication de l'élève quand l'exemple de l'enseignant est convaincant.
- 19 Que ce soit un répertoire savant ou populaire, l'interprétation doit toujours être de qualité. La
20 simplicité de la voix est aussi une qualité.
- 21 S'il y a des connotations sociologiques dans l'écoute du chant savant, dès lors que la voix est
22 maîtrisée, la médiation est possible, et le projet musical n'est pas reçu comme quelque chose
23 d'inaccessible.
- 24 La qualité de la voix chantée se pose aussi en termes de posture ; le prof chanteur a une posture
25 en général autre, une aisance dans la communication au sens large. Un prof chanteur a tendance
26 à être toujours dans la posture irréprochable, ce qui lui donne une facilité à tenir son public ; les
27 chefs de chœur peuvent avoir cette posture, mais pas forcément.
- 28 *Cette posture est-elle liée à une formation de conservatoire ?*
- 29 Pas forcément ; il y a ceux qui ont travaillé leur voix avec des phoniatries, qui ont appris à
30 respirer ; je connais un cas de rééducation où la phoniatre est une chanteuse elle-même
31 (chanteuse professionnelle dans le domaine savant et non populaire)
- 32 Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre. Il y a un *distingo* : celui
33 qui sait chanter mais qui n'est pas à l'aise avec le piano ; quoiqu'il en soit, il sait chanter *a*
34 *minima* : ses qualités vocales ont été évaluées dans le CAPES nouvelle mouture. Celui qui ne
35 maîtrise pas sa voix et qui joue bien, ça ne va pas passer. ... un chanteur mal à l'aise au piano
36 sera moins convaincant qu'un bon pianiste qui a les qualités vocales *a minima*.... Logiquement,
37 un enseignant sait chanter...celui qui sait chanter, même avec une voix détimbrée.... Ne pas
38 être à l'aise au piano, c'est presque un handicap.
- 39 *Que leur conseillez-vous ?*
- 40 On leur conseille de se former.
- 41 *Qu'est-ce que veut dire « une voix placée » ?*
- 42 Une voix capable de communiquer, qu'on entende, pas détimbrée, une voix, quelqu'un qui
43 communique aisément.
- 44 *Les enseignants chanteurs sont-ils mieux armés que les enseignants jouant d'un instrument*
45 *polyphonique ?*
- 46 Le mieux ... c'est vraiment un plus que d'avoir une formation approfondie de chanteur. Si je
47 prends le cas d'un lied : c'est plus facile si on est chanteur que si on ne l'est pas. Je fais

48 référence à mon cas pour avoir pris des cours de chant. On est plus libre dans son corps quand
 49 on a un peu d'acquis. Si on travaille la voix, on est plus dans le style, car moins préoccupé par la
 50 technique.

51 Pour certains répertoires, c'est un plus que d'être chanteur. Il me semble plus important qu'on
 52 soit au point vocalement avec une maîtrise sommaire mais efficace du piano, que d'être un
 53 excellent instrumentiste et ne pas maîtriser sa voix.

54 Le produire est là tout le temps. Maîtriser sa voix, c'est au cœur des apprentissages, c'est bien le
 55 point central de l'oral du CAPES.

56 Chanteur, ce n'est pas lié à une formation conservatoire. Je pense à trois enseignantes qui font
 57 partie de groupes vocaux (gospel, musique du monde et un répertoire plus éclectique) mais qui
 58 ont une attention à leur voix : ce sont des chanteuses à part entière. Quelqu'un peut avoir une
 59 voix formée, placée, travaillée, mais pas forcément lyrique.

60 *Comment ces chanteuses travaillent-elles leur voix ?*

61 L'une a un cursus de conservatoire (3^{ème} cycle), une autre travaille avec un phoniatre, la
 62 troisième est plutôt autodidacte, avec une facilité vocale naturelle. Ces trois cas transmettent
 63 bien aux élèves.

64 *Comment faire travailler les voix des élèves ?*

65 Les programmes n'encouragent pas les vocalises techniques à l'ancienne, le travail des
 66 résonnances... Certains enseignants auraient tendance à aller là-dedans, je n'ai rien contre,
 67 pourquoi pas des gestes systématiques si tant est que les compétences visées sont cohérentes par
 68 rapport au projet vocal. Il faut que ce travail soit en connexion directe avec les apprentissages
 69 visés. Y'a-t-il une nécessité à faire une demi heure de gamme avant d'aborder les morceaux ?

70 Je lutte contre la situation suivante : 10 minutes de technique vocale puis le chant cloisonné. Il y
 71 a une attention évidente à avoir sur la technique vocale des élèves, mais pas de façon cellulaire.

72 Conduire sa phrase nécessite des gestes vocaux initiés dans des exercices types, mais c'est à
 73 exploiter dans le bon sens du terme.

74 Les enseignants sont attentifs à cette question. Ils sont en demande d'aide dans la direction de
 75 chœur, dans la construction du geste vocal, dans la connaissance de la voix des élèves. Depuis
 76 les nouveaux programmes, ils disent consacrer plus de temps et d'attention à la voix. Au-delà de
 77 la pratique instrumentale, il y a l'articulation percevoir/produire ; la manipulation passe par la
 78 voix,, voix parlée et voix chantée d'ailleurs. Depuis les nouveaux programmes cela est plus
 79 conscient, avec une volonté de développer les compétences relatives à la voix, en termes
 80 quantitatifs : les enseignants chantent, ils ont une attention plus accrue à la qualité vocale.

81 Personnellement, j'insiste là-dessus, il y a une musicalité dans tout geste, et *a fortiori* dans le
 82 geste vocal. C'est une attention qu'ils ont. Les enseignants pas à l'aise avec leur voix, quant à
 83 eux, restent dans le commentaire d'écoute.

84 Mon expérience est petite dans le domaine, mais je n'ai pas le sentiment, dans notre académie,
 85 que les enseignants fuient cette responsabilité dans l'éducation de la voix. Les étudiants d'ici en
 86 général sont stagiaires ici et restent ici. Or, dans leur cursus universitaire, depuis la première
 87 année, ils ont un cours de direction de chœur.

88 Les anciens sont plus préoccupés par le socle commun ; ils vont davantage vers des demandes
 89 institutionnelles. Ils vont se former par eux-mêmes sur des aspects plus personnels.

90 Les propositions de formation autour du travail en équipe, de la recherche de répertoire,
 91 connaissance de la voix de l'enfant, direction de chœur, c'était avant. Les plans de formation
 92 suivent les priorités nationales : le socle commun, l'enseignement de l'histoire des arts. Les
 93 compétences vocales sont à avoir acquis en début d'enseignement.

94 Le recrutement de vacataires est plus complexe : ils ne sont pas forcément moins formés, mais
 95 les formations pour eux paraissent décalées..., encore que, non, quand on est enseignant, on doit
 96 maîtriser tout cela.

97 Il est important de continuer à avoir une pratique personnelle.

98 *En quelle proportion selon vous, ont-ils cette pratique personnelle ?*

99 Je ne sais pas, certains sont chefs de chœur en effet. Dans l'académie, on travaille à la diversité
 100 du répertoire choral, notamment la question de la polyphonie, forcément cela accroît le
 101 répertoire. Il y a plusieurs cas de figure :

102 Le répertoire de variété harmonisée

103 Ceux qui vont changer, en se regroupant à 2, 3, parfois 10 enseignants pour monter des projets
 104 fédérateurs ; ex : répertoire a cappella, chanter sur un film muet, musique irlandaise ;

105 La diversité au sein du cours est inhérente au parcours ; le chant choral propose cette diversité
 106 d'année en année ;

107 Avant il y avait de grands rassemblements avec un répertoire unique ; j'encourage une
 108 ouverture sur cette diversité du répertoire ; c'est fondamental, car, sur le terrain, de la 6^{ème} à la
 109 3^{ème}, en chorale, les élèves auront une conscience et une maîtrise d'un répertoire polyphonique
 110 varié. Plutôt qu'une année « Calogero », « Clerc », « Berger », il faut faire en sorte que les
 111 élèves se rendent compte de ce qu'est un répertoire polyphonique (religieux, *a cappella*,...)
 112 Cela donne une dimension éducative plus large

Analyse structurelle

ENTRETIEN E1 « LES CHANTEURS PLUS ARMÉS QUE LES INSTRUMENTISTES POUR CONVAINCRE » (45 MINUTES ; 120 LIGNES)			
SÉQUENCE (n° lignes)	EPISODES	Nombre de lignes	Style
1- La voix recherchée (1-11)	a- Justesse, expressivité, placement b- S'adapter, + qu'une voix travaillée c- La formation vocale aboutie d'un p.valorisée d- Ceux qui maîtrisent =ceux qui sont chefs de chœur	10	HÉSITATION
2- La formation vocale influence les choix de l'enseignant (13-25)	a- Formation conservatoire/répertoires savants b-Aisance vocale de la voix travaillée =convaincre les élèves c-La simplicité de la voix est une qualité d-Voix maîtrisée=faire passer le répertoire savant	12	
3- Le chant est une posture (26-33)	a-Valorisation du P chanteur b-La posture peut s'apprendre ailleurs qu'au Conservatoire : ex. d'une phoniatre chanteuse c-Les chefs de chœur n'ont pas forcément cette posture d-P chanteur=posture irréprochable=tenir son public	7	
4- Les chanteurs sont plus armés que les instrumentistes pour convaincre (34-67)	a-Bien jouer mais chanter a minima sera moins convaincant b-Un chanteur mal à l'aise au piano sera moins convaincant c-Ne pas être à l'aise au piano c'est presque un handicap d-Le mieux, le plus, c'est d'avoir une formation vocale approfondie e-Les chanteurs, quelque soit leur répertoire de prédilection, transmettent bien aux élèves	33	CONFUSION
5- Les vocalises pour faire travailler la voix des élèves (67-78)	a-Pas de vocalises à l'ancienne cloisonnée b-Des exercices type mais à exploiter dans le bon sens du terme	11	

6- Les nouveaux programmes favorisent le chant (79-89)	a-Développer les compétences vocales b-La musicalité dans tout geste vocal	10	
7- Les jeunes enseignants compétents pour l'éducation vocale (90-105)	a-Un cours de direction de chœur dès la première année à l'université b-La formation continue pour le chant c'était avant c-La pratique personnelle est importante	15	
8- La polyphonie comme ouverture (107-120)	Sortir de la chanson de variété au profit de la musique a cappella	13	

Hésitations

Confusion

Silence

| Contradiction

19. Entretien E2 : Relevé, analyse structurelle

(Jeudi 1^{er} mars 2012)

1 La question est pertinente... Je commencerais par répondre à l'avant-dernière question :
 2 *Les attentes de l'institution ont-elles évolué dans le domaine du chant depuis la création du*
 3 *CAPES en 72 ?* On est très tôt conscient des enjeux de l'expression vocale ; l'Instruction
 4 Publique puis l'Éducation Nationale, l'Enseignement spécialisé est conscient des mêmes
 5 enjeux (par exemple, André Gédalge, professeur de fugue au Conservatoire de Paris) ; à
 6 l'époque, il n'y avait pas la vision moribonde et fossile des Conservatoires actuels : il faut
 7 savoir que dans l'enseignement spécialisé, une seule inspection dans la carrière d'un enseignant,
 8 c'est une moyenne... A partir des années 50, un glissement s'opère, on glisse à des vitesses
 9 différentes vers le FAIRE. On parle en termes d'**éducation** musicale. Dans les années 50, le
 10 cours d'E.M est un cours de chant et histoire de la musique, la discipline est le florilège, le
 11 répertoire plus ou moins authentique de la chanson populaire française.
 12 Georges Favre eut un rôle essentiel. Les mouvements « *A cœur joie* » avec Corneloup ont eu
 13 une grande influence. On fera chanter dans les classes, mais pourquoi ? On le sait depuis
 14 longtemps (depuis les premiers programmes vers 1880) mais on l'a un peu oublié. Cet aspect
 15 des choses a perduré jusqu'à J.P Blaise et Y. Audard. On fait chanter sans savoir pourquoi.
 16 « Savez-vous si vos élèves savent pourquoi ils chantent ? » C'est induit dans la manière dont on
 17 procède : l'élève doit **ressentir** pourquoi on le fait chanter (sans forcément lui faire de grands
 18 discours), j'ai dirigé une maîtrise et il y avait quelque chose comme cela.
 19 La conscience du « pourquoi chanter » a évolué **par nécessité** : on est dans la logique de
 20 défendre notre présence dans le système scolaire (qu'on ne posait pas autrefois) ; « développer
 21 des compétences », moi je dirais plutôt « maintenir des compétences » ; on sait que la zone du
 22 chant est différente de celle de la parole, donc un enfant qui ne chante pas ne développe pas
 23 cette zone : le chant développe une zone cérébrale, c'est une chose tout-à-fait essentielle.
 24 Le terme « éducation musicale » est une appellation des années 50.
 25 *Les attentes de l'institution ont-elles évolué ?*
 26 Tardivement, à partir des années 50, la conception du vocal dans le CAPES des années 70 est
 27 identique à celle du CAEM du lycée Lafontaine. Mon expérience d'étudiant...moi, je suis
 28 organiste, ma conception de la voix... bon, en première année, on avait une épreuve vocale à
 29 préparer avec un prof de chant ; il fallait un minimum de technique vocale : placer sa voix, cela
 30 ne nous choquait pas. Je me suis inscrit au chœur de Paris Sorbonne ce qui m'a appris les liens
 31 humains que crée la pratique vocale de groupe. J'ai pris des cours d'opérette : l'aspect scénique
 32 était très important pour notre futur métier. En instrument, il n'y a pas cette vision des choses.
 33 J'avais une formidable professeur de piano, musicienne de très haut niveau. Mais pour la voix,
 34 l'épreuve vocale au CAPES c'était de chanter un morceau classique avec une voix à peu près
 35 propre, avec un investissement, ce qu'on demanderait à un chanteur dans un chœur de bon
 36 niveau. L'aspect du futur enseignant : un professeur d'éducation musicale qui chante juste et a
 37 une voix posée. Par nécessité, j'ai découvert la direction de chœur d'enfants : la demande était
 38 comparable à celle du lycée La Fontaine, c'est-à-dire des œuvres de référence du répertoire
 39 classique. On nous demandait pas de nous **exprimer**, c'est la différence avec aujourd'hui.
 40 Même un professeur qui n'est pas chanteur lyrique ... y'a le goût, la connaissance des styles, sa
 41 personnalité, même dans le cas d'une petite voix. Pour beaucoup d'élèves, je le dis aux

42 enseignants d'Éducation musicale, vous êtes le seul musicien qu'ils côtoient dans leur vie. Le
 43 mimétisme est important ... si vous pratiquez bien, les élèves se posent des questions : comment
 44 projeter ma personnalité dans ce que je vais produire ? C'est une façon d'aider les élèves à
 45 grandir.

46 C'était naturel autrefois dans les campagnes ; on avait une certaine idée du patrimoine, mais il
 47 exprimait quelque chose. Chanter un rap qu'un élève a inventé, on affine...c'est déjà pas si mal.
 48 La voix c'est l'individu.

49 Le problème c'est que la voix, c'est l'oreille. Qu'est-ce que l'éducation de l'oreille ? Elle passe
 50 par l'éducation de l'individu. Chaque personne n'entend pas la même chose. On ne déconnecte
 51 pas la voix, elle n'est pas interchangeable, ne peut pas obtenir qui veut un larynx de soprano !

52 *Les enseignants ont-ils un jugement sur leur propre voix ?*

53 Il y a ceux qui bénéficient d'une formation vocale jazz, classique : ils s'attachent à valoriser cet
 54 acquis technique. C'est presque plus dangereux que de s'approprier son propre goût, son propre
 55 style. L'instrument le plus difficile à enseigner, c'est le chant. Il y a le meilleur et le pire...
 56 certains sont dangereux

57 La voix est un reflet de la personnalité. Il faut aussi qu'elle tienne le coup. Le professeur
 58 s'interroge le jour où survient l'accident, mais pas avant.

59 D'un côté, il y a les chanteurs : là, les données sont faussées. Il y a une prégnance du chanteur
 60 sur laquelle il faut faire attention. Le chanteur se projette trop, il faut laisser l'autonomie aux
 61 élèves. Je le dis à cet excellent professeur que vous connaissez et qui est chanteur : attention à la
 62 prégnance de votre voix, de votre personnalité ; le mimétisme fait que l'élève prend exemple et
 63 « chante comme ». Beaucoup de personnalité passe dans la voix. Dans les productions vocales
 64 collectives, on a recours à des élèves solistes. Beaucoup de ces élèves chantent **comme ...**
 65 Natacha Saint Pierre... je vous passe toutes ces horreurs !

66 La tâche du professeur, c'est de faire comprendre que les produits du show-biz sont médiocres.
 67 Une homogénéité, ce n'est pas une uniformisation. Il y a l'aspect de la personne. Aujourd'hui,
 68 on cherche la personnalisation, de l'enseignant, des élèves, plus que l'individualisation ; on a
 69 pourtant des individus et non pas une masse informe

70 La mise en regard du chanteur soliste par rapport au groupe : c'est une donnée difficile pour les
 71 enseignants. Cette composante de notre enseignement est une chose délicate. Dans les années
 72 80, la chanson de variété prend de la place dans l'E.M. le professeur de musique s'est commué
 73 en professeur de chansons : c'est un moyen d'échapper aux multiples exigences de l'utilisation
 74 d'un répertoire éclectique, qui rend le professeur mal à l'aise. La voix touche au corps, à la
 75 personne ; il y a une fuite de cette responsabilité, et donc on se fait professeur de chanson.

76 Dans les nouveaux programmes, la **démarche** dans le projet musical m'intéresse. Si on inclut
 77 un élément vocal prépondérant, cela induit une pédagogie différente. Le fait de décentrer
 78 l'attention sur l'idée **globale** (le projet artistique préalable) permet d'agir sur l'essentiel de la
 79 voix, en lien avec la personne, en travaillant sur son ressenti, obtenir un résultat vrai parce qu'on
 80 a décentré. « Interrogation de chant ! » Mais que font vos élèves ? ils récitent leur chant, me dit
 81 le professeur.. Mais un chant, ça se CHANTE ! ça ne se RECITE pas ! De quoi l'élève se
 82 soucie ? des paroles.... C'est tout, sauf s'exprimer librement !!! il faut redéfinir les critères
 83 d'évaluation. On est en recherche là-dessus. « Moi, me disent certains professeurs, j'évalue la
 84 justesse, le rythme... » mais dans la FAÇON d'interpréter, il y a tout ça ! il s'agit plus
 85 **d'estimer** quelque chose.

86 *Est-ce associable à l'évaluation par compétences ?*

87 Oui ! Exemple : tenir sa partie rythmique. Une situation de classe, où l'élève est au carillon...il
 88 se mélange... l'enseignante le fait passer aux claves, c'est impeccable ; résultat, l'élève a été
 89 noté ++++. Il faut identifier ce qui est évalué. C'est la différence entre évaluation et contrôle.
 90 L'évaluation met en valeur, le contrôle vérifie. Dans la pratique, les habitudes freinent. Cette
 91 façon de faire gêne les enseignants, car les profs doivent NOTER....ils ont peur, s'investir de
 92 son propre jugement, c'est une prise de responsabilité ; on voit une culpabilisation des
 93 enseignants à évaluer de la sorte ; par rapport aux collègues, c'est difficile. Dans les
 94 établissements difficiles, il y a un consensus au sein de l'équipe pédagogique sur ce genre
 95 d'évaluation.

96 *Quelle est la lisibilité de l'Éducation Musicale ?*

97 C'est très mauvais ! Les représentations sont calamiteuses ... la transversalité des
 98 enseignements n'est pas encore suffisamment répandue ; flûte à bec, chant, partout dans les
 99 collectivités territoriales Dans les équipes dirigeantes, certains commencent à se rendre compte
 100 du travail réalisé en éducation musicale. Certains chefs d'établissement sont bouchés, mais la
 101 moyenne se rend compte du niveau de compétences du professeur de musique : il y a une
 102 perception extérieure du généraliste en pédagogie (le chef d'établissement) ; celui-ci perçoit les
 103 avancées de notre discipline beaucoup plus que les autres professeurs ;

104 *Les pratiques vocales ont-elles leur place dans cette visibilité ?* (long silence)

105 Il y a deux choses importantes : faire chanter, et dire qu'est-ce qu'on fait chanter ; donner de la
 106 lisibilité, c'est une chose très importante...mais là aussi, il y a des représentations tenaces,
 107 éloignées de toute ambition artistique, on fait chanter des chansons, voilà...c'est le spectacle de
 108 fin d'année sans cohérence. Mais il y a aussi certains professeurs qui découvrent le travail
 109 réalisé en éducation musicale lors du spectacle.

110 La question du répertoire est une question difficile. Les programmes nous obligent à sortir de
 111 nos sentiers battus, faire chanter sur du divers, mais on est encore trop à mon avis dans une
 112 confusion entre pratiques vocales et chanson.

113 *L'aisance vocale est-elle en lien avec le répertoire abordé ?*

114 Il faut être musicien avant tout. Un instrumentiste qui ne sait pas chanter, il lui manque quelque
 115 chose. Le professeur sans disposition culturelle pour chanter le samba, il aura autre chose que sa
 116 voix pour faire aborder ce répertoire. Mais un thème non chanté, c'est un thème inanimé ; être
 117 musicien d'abord... un musicien, il chante ;

118 On demande de savoir faire chanter, non pas de chanter soi-même !

119 On peut faire chanter sans chanter soi-même ! par les images mentales, les mimiques... C'était
 120 le cas d'un professeur de chant Roger Thiro⁹⁹².

121 Mon professeur de chant était un professeur d'art lyrique ; elle m'a fait sortir ma voix, elle ne
 122 chantait pas... à ma question « est-ce que je suis ténor ? » elle m'a répondu « Oh ! Avec la voix,
 123 on ne sait jamais ! » une voix c'est un timbre... De nombreux chefs de chœurs que j'ai abordés
 124 ne chantaient pas systématiquement. Donner l'exemple vocalement n'est pas incontournable ; le
 125 professeur peut avoir recours à la technique d'apprentissage sans pour autant donner l'exemple
 126 vocal. La question du modèle vocal est plus liée au « pédagogue » et au « musicien » qu'au
 127 « chanteur ». Un chant juste, placé, mais sans âme, c'est sans intérêt. Il ya des gens qui ne
 128 s'entendent pas, qui ont un handicap d'oreille. Qu'est-ce qu'un musicien ? c'est une question
 129 d'écoute. On voit tout de suite si l'enseignant fait partie d'un chœur, à sa manière d'être. On

⁹⁹² Roger Thiro⁹⁹² a donné au Petits Chanteurs de Chaillot une renommée internationale.

130 voit tout de suite s'il pratique la musique, le chant choral à un bon niveau, ou la fanfare et/ou
 131 l'orchestre.
 132 En cas de problème, le professeur se précipite chez le phoniatre ; moi j'irai chez quelqu'un qui
 133 développe l'auto-écoute. J'ai été aphone une fois pendant trois semaines. J'ai eu une chance
 134 inouïe : celle de trouver un orthophoniste content de faire autre chose que du rattrapage scolaire,
 135 qui m'a appris à sentir quand les signes arrivent, travailler la posture de la tête par rapport au
 136 corps. Les gens qui s'interrogent sur leur voix devraient pouvoir faire cette auto écoute qui
 137 guide la voix.

Analyse structurelle

ENTRETIEN E 2 « <i>ÊTRE MUSICIEN D'ABORD... UN MUSICIEN, IL CHANTE</i> » (57 MINUTES ; 137 LIGNES)			
Séquences (numéro delignes)	Épisodes	Nombre de lignes	Eléments atypiques
1-L'éducation musicale : un glissement vers le faire (1-12)	a-L'image peu valorisée du conservatoire actuel b-La chanson populaire française au centre du cours c-L'influence du mouvement A cœur Joie	12	DIGRESSION
2- Pourquoi le chant (13- 24)	a-On fait chanter sans savoir pourquoi b-Le sens du chant passe par le ressenti c-Le sens du chant aujourd'hui pour justifier la présence de l'e.m. dans le système scolaire d-Faire chanter pour maintenir des compétences	11	
3- Placer sa voix cela ne nous choquait pas (26- 31)	a-La technique vocale apprise auprès d'un professeur de chant b-Le chœur comme lieu d'apprentissage des liens humains c-L'aspect scénique du métier travaillé dans l'opérette d-Le haut niveau des professeurs	5	CONTOURNEMENT (par la formation personnelle de l'IPR)
4-Les qualités vocales (31- 37)	a-Chanter un morceau classique avec une voix à peu près propre b-Analogie avec le chanteur d'un chœur de bon niveau c-Aujourd'hui, il faut s'exprimer avec la voix d-Pas un chanteur lyrique mais nécessité du goût, connaissance des styles, personnalité	6	CONTOURNEMENT (par la formation personnelle de l'IPR)
5- Le chant comme expression de l'individu (38-63)	a-Le P d'e. m. comme seul musicien que rencontre l'élève b-C'est la personnalité qui se projette dans le chant c-Eduquer la voix, éduquer l'oreille, éduquer l'individu. La voix c'est l'individu d-Chacun entend différentes choses dans la voix e-La voix colle à la personne f-S'approprier une technique c'est presque	25	

	plus dangereux que de s'approprier son propre goût, style g-Le chanteur (de formation) se projette trop		
6- Rejet du « chanter comme » (64-73)	a-Chanter comme...Natacha Saint Pierre b-La confusion entre uniformisation et homogénéité: l'exemple du showbiz c-La confusion entre personnalisation et individualisation	17	
7- La chanson comme rempart (73-76)	a-Le p. de musique commué en p. de chanson b-L'éclectisme rend les p. mal à l'aise c-Le rapport au corps rend les p. mal à l'aise	8	DIGRESSION
8-Travailler et évaluer le ressenti (77-96)	a-Agir sur l'essentiel de la voix en décentrant l'attention sur le projet artistique global b-L'intérêt d'un chant est dans la façon dont il est interprété c-Il faut redéfinir les critères d'évaluation du chant d-L'évaluation met en valeur, le contrôle vérifie e-L'e. m. implique un système d'évaluation autre (que dans les autres disciplines) et mal assumé par les e.	19	
9-La représentativité de l'e.m. conditionné par le spectacle de chansons. (97- 113)	a-Les représentations de l'e.m. calamiteuses, malgré la transversalité des enseignements b-Les chefs d'établissement se rendent compte du travail réalisé par les p. c-Le spectacle de chansons, éloigné de toute ambition artistique et lié à des représentations comme seul élément de lisibilité de l'e.m. d-La confusion entre pratiques vocales et chansons éloigne de la diversité des répertoires	16	
10-Faire chanter sans chanter soi-même (114- 128)	a-Un musicien, il chante b-Un musicien peut faire chanter sans chanter lui-même c-Un professeur d'art lyrique pour sortir la voix d-Avec la voix on ne sait jamais ! e-La question du modèle vocal est plus liée au pédagogue et au musicien qu'au chanteur	14	
11-L'écoute garante de la qualité du musicien (128-138)	a-L'expression du chant liée à la qualité d'écoute de celui qui chante b-La pratique musicale (chœur, orchestre) d'un p. se voit à sa manière d'être c-Développer l'auto-écoute	10	

20. Entretien E3 : Relevé, analyse structurelle

Samedi 31 mars 2012

- 1 *Pouvez-vous décrire les qualités que vous recherchez en tant qu'IPR, dans la voix chantée des*
 2 *enseignants en collège ?)*
- 3 Il n'y a pas de voix type recherchée, mais des « qualités ». Un type de voix lyrique, jazz ou
 4 encore « naturelle » (ce type de timbre à l'anglaise) peut passer. Il ne s'agit pas d'un type de
 5 voix normée. Par contre, des qualités, oui (sans hiérarchisation) : une voix qui sonne, qui n'a
 6 pas peur, qui *a minima* soit propre dans les modèles vocaux qu'elle donne (ce qui n'est pas une
 7 évidence...), dans laquelle l'enseignant se sent à l'aise, sans réticence.
- 8 Un enseignant plus chanteur qu'instrumentiste aura des formes d'expression plus crédibles pour
 9 les jeunes. Ce modèle sera d'autant plus crédible que la voix est à l'aise ; les voix trop
 10 travaillées peuvent être mal reçues par les gosses, mais quand-même, l'enseignant chanteur
 11 aura des réflexes de technique beaucoup plus facilement : une technique héritée des IUFM ou de
 12 la pratique de chœur (mais bon, la formation à l'IUFM ...on y reviendra) ; le prof qui a comme
 13 outil prioritaire d'expression la voix, est mieux armé en termes d'apprentissage : cela a une
 14 incidence sur la didactique et la pédagogie. A plus de 90%, les enseignants sont des
 15 instrumentistes de formation. La pratique vocale a toujours été importante dans les programmes,
 16 mais elle est vraiment dominante dans les derniers. On passe d'un héritage d' « animation de
 17 chanson », (sans vouloir être trop négative) à aujourd'hui quelque chose de plus
 18 professionnalisant pour les profs. Certains professeurs sont démunis ; certains de ces
 19 instrumentistes n'ont pas la voix dans leur cursus. Parmi eux, il y a aussi des gens qui aiment
 20 chanter, qui ont des pratiques amateurs, professionnelles ou semi-professionnelles ; on rencontre
 21 de très jolies voix naturelles. Les pratiques vocales jazzies sont très protéiformes.
- 22 Pour d'autres, c'est une souffrance que d'utiliser sa voix. On peut être un excellent pianiste, et
 23 faire preuve d'inadéquation vocale. Pour passer dans les classes, je peux dire que la proportion
 24 de profs en grande difficulté vocale est aussi faible que celle des spécialistes de la voix. Ces
 25 deux groupes sont aux extrémités. La voix traduit tout : la peur, les pathologies, le
 26 vieillissement, aggravé par la fatigabilité du métier, la voix trahissant tout. Les profs en
 27 difficulté, il y en a ; c'est un handicap. Dans l'entre-deux, il y a une grande majorité
 28 d'enseignants avec un héritage vocal assez empirique, lié à leur travail sporadique ou
 29 empirique ; certains ont aussi des aptitudes naturelles.
- 30 Que fait-on avec sa voix ? Certains sont en vraie recherche d'un vrai travail professionnel de la
 31 voix (ils le font pour répondre à la demande des programmes dans ce domaine).
- 32 Pour d'autres, c'est l'animation : certes de bonnes techniques d'apprentissage, mais pas de
 33 moyen de remédiation technique : comment faire sortir les voix, gagner de la tessiture, arrondir
 34 les voix, éviter la raucité des voix ; ceux-là ont une batterie faible d'outils pour remédier à ces
 35 difficultés. Il faut apprendre à placer la voix entre 11 et 15 ans, en tenant compte des mutations
 36 physiologiques, apprendre à passer la mue ; or, le seul professeur à même d'accompagner cette
 37 transformation, c'est le prof de musique. En tant qu'IPR, il faut nuancer les jugements sur ces
 38 profs, car cela peut être vécu comme très blessant.
- 39 Derrière tout ça, il y a le projet musical de s'approprier la culture ; la finalité, c'est de faire que
 40 l'individu soit en accord avec sa voix et être capable de monter un projet musical de qualité, qui
 41 rende l'enseignant satisfait de son travail et du résultat musical.
- 42 Les profs sont insuffisamment formés.

43 Un exemple : prenons dans les programmes le domaine « voix et geste » ; on constate une liste
 44 de compétences à atteindre qui touchent aussi bien au timbre, au geste vocal, à la diversité des
 45 répertoires... enfin, dans chaque domaine de compétences, il y a bien une trentaine de
 46 compétences très détaillées. Certaines d'entre elles peuvent s'approprier sur le long terme,
 47 d'autres seront plus ponctuelles ; certaines peuvent s'acquérir, puis nécessiter une pause (de par
 48 la mue), et se retrouver ;

49 Ces exigences doivent bien entendu se faire au cadre contraint des 55 minutes de cours, des
 50 effectifs, cela se confronte avec la qualité pédagogique de l'enseignant (qui par ailleurs doit
 51 gérer le groupe, tenir compte des individualités). Cela relève de la conduite de cours dont la
 52 maîtrise est liée à l'autorité scientifique de l'enseignant.

53 Si on pouvait extirper la pratique vocale des enseignants de tout le reste, pour moi, il y a un gros
 54 déficit de la pratique vocale, lié à la formation initiale de l'enseignant.

55 Il y a ceux qui sont outillés vocalement, ceux qui ont une démarche personnelle de formation,
 56 mais cette formation ne vient pas de leur formation universitaire.

57 Il faut dire que le travail sur la voix, c'est long. Un stage de 2 ou 3 jours, c'est peu, sauf pour
 58 celui qui travaille déjà. Le vernis pervers de ce type de formation, c'est l'acquisition d'une
 59 recette miracle de la voix.

60 Dans la formation initiale, même quand on était plus riche (en 82 par exemple quand j'entrais
 61 moi-même dans la formation professionnelle), on n'a pas eu du tout de formation vocale en
 62 formation initiale. Il y avait des stages avec Caillard, mais bon... par rapport aux besoins, la
 63 formation vocale dans le cadre de l'université était insuffisante. Aujourd'hui, c'est pareil.

64 La défection du master d'enseignement fait que les étudiants s'intéressent peu à cette question.
 65 J'en parlais récemment avec F.B ; le décalage, l'inadéquation entre programmes et formation
 66 s'est aggravé.

67 La diffraction des anciens programmes a eu pour conséquence une sorte d'éparpillement des
 68 pratiques vocales. Aujourd'hui, depuis la rentrée 2009, on a laissé tomber cet enjeu de
 69 diversification au profit d'un axe prioritaire : perception/voix. Et l'écart entre une formation
 70 vocale indigente et les besoins de terrain liés aux programmes s'est aggravé.

71 Pourquoi ? il faut regarder la répartition des postes universitaires et des postes de PRAG dans la
 72 formation. Un maître de conf ou professeur d'université intervient sur un chef de formation
 73 musicologique. Pour la formation technique, à savoir l'écriture, l'accompagnement au piano, la
 74 direction de chœur, les pratiques vocales et instrumentales, il faut des techniciens : ce sont
 75 souvent des PRAG ayant un double cursus , universitaire et technique de haut niveau (cursus de
 76 Conservatoire).

77 En termes de services, de supports, on n'a jamais, en ce qui concerne la voix, de poste complet ;
 78 on va chercher des ressources connexes fragiles. On ne s'est pas donné les moyens budgétaires
 79 pour cela, malgré l'évolution des pratiques collectives à la fac. C'est dérangeant pour les filières
 80 « métiers de l'éducation ».

81 Le problème de l'éducation musicale et peut-être artistique en général, c'est que la musicologie
 82 s'est toujours adossée à des compétences techniques très exigeantes. Cette double compétence
 83 (recherche+technique) est-elle spécifique à la musique ? à l'art en général ? c'est à vérifier. En
 84 tout cas, c'est à la fois la richesse et la complexité de cet héritage bicéphale.

85 Quand on touche au chant, on touche à la pratique de musicien, à la formation initiale de
 86 musicien, qui est insuffisante à la fac. Si les étudiants sont bons dans ce domaine, c'est parce
 87 qu'ils ont une appétence particulière, une personnalité qui les pousse à travailler.

88 Ce métier au sein de l'école a cherché à ses débuts à imiter le Conservatoire, (notamment dans
89 les programmes d'après-guerre) modèle dont on se détache toujours plus. D'où la pratique
90 instrumentale, d'où aussi la pratique chorale, qui s'est considérablement développée, (la volonté
91 politique de rassemblement était alors très forte, le chant choral pouvait y répondre). Pour le
92 cours, les programmes d'éducation musicale, c'est ça.

93 Ensuite, dans les programmes, le travail sur l'écoute d'œuvres a été approfondi. Or, l'instrument
94 est associé à l'écoute, quand le chant est associé à la pratique. Dans l'histoire de notre
95 discipline, les formations ont été instrumentales.

96 De plus, une vraie formation vocale se fait après 17 ans, pour les instrumentistes, on peut
97 démarrer à 6, 7 ans.

98 Dans les cultures héritées de traditions orales,, les instrumentistes n'ont pas le frein du chant. La
99 dissociation amateur/savant est moins forte. Dans les traditions écrites, le poids de la tradition
100 écrite amène des conduites d'évitement : on ne traduit pas l'expression de l'intime

101 *-est-ce lié à la représentation du chant ?*

102 Il se peut qu'il y ait des problèmes de représentation du chant. Vous savez, il y a des
103 « psychologies » selon les instruments. Les chanteurs seraient incompetents techniquement, trop
104 individualiste

105 *-serait-ce lié à une « génération bel canto » ?*

106 C'est possible, même si aujourd'hui beaucoup de voix travaillées ne sont pas liées au lyrique.
107 Des écoles de pratiques traditionnelles (Italie, Corse) maintiennent la survivance du répertoire
108 avec des techniques traditionnelles (l'exemple de Giovanna Marini à Naples).

109 Dans la forme de la représentation de la voix, il y a encore ces vieux démons malgré le fait des
110 écoles de tradition orale. Chez les profs, cela peut persister aussi.

111 *Y'a-t-il une influence des départements de musique actuelles qui se sont beaucoup*
112 *développés dans les Conservatoires, sur la formation vocale des jeunes enseignants ?*

113 Sur le plan des arrangements, mais pas sur le plan vocal.

114 On peut avoir une voix moyenne, ce qu'il faut c'est un parcours de formation nourri, qui élabore
115 une batterie d'outils pour faire travailler, capable de proposer des moyens de remédiation.

116 Dans les Maîtrises, le travail technique est très développé.

117 Nous, nous avons des formations au tout venant, mais le prof doit être outillé pour faire évoluer
118 la voix des gamins. Il n'y a pas que la technique vocale comme outil de remédiation : le recours
119 à la direction de chœur, l'accompagnement, l'utilisation judicieuse de l'harmonie sont aussi,
120 selon les cas, des outils de remédiation très efficaces aux difficultés vocales.

121 Le travail de la voix se trouve à la croisée de diverses compétences ; exemple : le travail de
122 l'oreille, on prend un petit extrait et, certes on le fait entendre plusieurs fois pour s'assurer que
123 les élèves ont eu le temps d'écouter ; mais comment savoir s'ils ont perçu ? il faut insérer les
124 pratiques musicales dans les activités d'écoute. La voix est au carrefour des compétences d'un
125 enseignant, mais l'écoute aussi. L'enseignant doit avoir des compétences très multiples de
126 musicien, de musicologue et de culture aussi ,qu'il devrait pouvoir « dégainer » immédiatement,
127 dès le repérage des difficultés. Une mallette bien nourrie au service de l'efficacité face aux
128 déficits observés chez les élèves. Ce sont des champs qui interagissent, qui ne sont pas de
129 l'ordre exclusif de la pratique vocale.

130 Les profs doivent être au fait de ces liens qui interagissent entre la voix et l'écoute, ils doivent
131 être mieux formés en technique vocale, faire tomber les représentations. Les analyses de

132 défailances techniques en instrument (comme par exemple le passage du pouce en piano) n'ont
133 pas de transposition possible en chant ;

134 Les enseignants disent qu'ils ne se sentent pas formés ; les attendus des programmes leur
135 paraissent inaccessibles, ils ne le disent pas ainsi, mais au fond, ils se sentent démunis. Pour la
136 direction de chœur, c'est pareil ; les étudiants s'attaquent au problème quand ils sont
137 admissibles. Ceux qui travaillent la direction, c'est parce qu'ils sont chefs de chœurs, parce
138 qu'ils le veulent bien. Le chant n'est pas une priorité pour un instrumentiste qui travaille
139 beaucoup son instrument ;

140 Je constate qu'en fait de répertoire vocal varié, comme le demandent les programmes, c'est la
141 chanson de variété qui est presque exclusivement représentée. Je ne vois que très peu de
142 répertoire savant, même chez les chanteurs, c'est la chanson française monodique qui
143 prédomine. L'injonction de pratique d'un répertoire varié se heurte à des barrières culturelles, la
144 peur de faire chanter autre chose que de la chanson française.

145 Quel risque cela peut-il représenter pour l'enseignant ?

146 Si je prends mon propre exemple : au début de ma carrière, je n'osais pas faire chanter le Libera
147 me du Requiem de Fauré, cela me faisait peur. On s'est fourvoyé en pensant qu'on ne pouvait
148 pas faire chanter de répertoire savant ; pourquoi ne pourrai-je pas, les airs d'opéra sont tout à
149 fait populaires.

150 Dans le chant, on doit se faire plaisir, je ne me sens pas d'imposer cela, les pratiques vocales
151 sont liées à la chanson malgré l'injonction de diversité dans les programmes ; quand les profs
152 me montrent leur parcours sur l'année, voire sur les 4 niveaux de collège, je constate que la
153 palette qu'ils proposent n'est pas diversifiée (c'est comme la musique contemporaine... certains
154 la programment au mois de juin, et invoquent le manque de temps pour la traiter). La
155 diversification du répertoire, c'est une barrière d'ordre psychologique plutôt qu'une barrière
156 vocale. La musique vocale véhicule des représentations : elle est à écouter, mais pas à chanter
157 pour les profs. Dans les chorales, c'est pareil : il n'y a pas de répertoire savant ou très peu ; on
158 pense que c'est un repoussoir pour les élèves, que le chant savant n'est pas assez fédérateur.

159 Pour l'écoute, c'est l'inverse : si les œuvres périphériques sont plus populaires, l'œuvre de
160 référence appartient au répertoire savant.

161 Les profs se mettent des freins tout seuls, ce n'est pas lié à leurs compétences finalement.

162 La discipline a évolué de magnifique façon, scientifiquement, didactiquement,
163 pédagogiquement, la preuve... cet inspecteur de l'enseignement spécialisé qui, lors de
164 l'installation de futurs CHAM dans un établissement, me disait que les programmes de
165 conservatoire auraient tout intérêt à s'inspirer des programmes de l'Éducation Musicale,
166 notamment en formation musicale. On a trouvé une identité, qui ne consiste plus à copier le
167 Conservatoire, une identité spécifique qui a trouvé sa place.

Analyse structurelle

ENTRETIEN E3 «IL N'Y A PAS DE RECETTE MIRACLE POUR LA VOIX» (65 MINUTES ; 172 LIGNES)			
SÉQUENCE (n° lignes)	ÉPISODES	Nombre de lignes	Éléments atypiques
1- Les qualités de la voix (1-7)	a-Voix lyrique, jazz, naturelle b-Une voix dans laquelle l'enseignant se sent à l'aise	7	UNE VOIX QUI...
2- La formation de chanteur valorisée (8-14)	a-Une voix travaillée mais pas trop b-Les réflexes techniques du chanteur c-Incidence sur la didactique et la pédagogie	6	L'ENSEIGNANT ...
3- Rapport au chant : d'un extrême à l'autre, un grand « entre-deux » (14- 29)	a-Les e. instrumentistes de formation b-L'approche professionnalisante de la voix des programmes met en difficulté c-Ceux qui aiment chanter/ceux pour qui c'est une souffrance d-Rareté des p. en grande difficulté, rareté des e. spécialistes de voix e-La voix trahit tout	15	LES ENSEIGNANTS ...
4- Dans cet entre-deux, une variabilité du rapport au chant (30-38)	a-Héritage vocal empirique /aptitudes naturelles b-Vraie recherche/animation de chanson c-Faire sortir les voix, éviter la raucité, nécessite une batterie d'outils d-Le rôle primordial du p. d'e.m. dans l'éducation vocale des adolescents e-Ne pas blesser les p. en difficulté	8	CES PROFS...
5- Le but de l'apprentissage vocal (39-42)	a-S'approprier la culture, être à l'aise avec sa voix, être satisfait du résultat	3	MÉLANGE DANS L'ÉNONCÉ ENTRE LE P. ET L'ÉLÈVE
6-Des exigences fortes (43- 59)	a-Grand nombre de compétences à atteindre elles-mêmes très détaillées dans les programmes b-Variabilité du temps nécessaire pour les acquérir c-Temps contraint des 55 minutes de cours d-Maîtrise nécessaire du groupe et compétence scientifique e-Il n'y a pas de recette miracle pour la voix	16	LES PROFESSEURS ...
7-La formation vocale insuffisante (60-115)	a-Hier comme aujourd'hui b-L'inadéquation de la formation et des programmes d'enseignement s'est aggravée c-Les techniciens de la musique (voix, instrument, direction) issus d'une pratique de conservatoire d-On n'a pas donné les moyens budgétaires pour assurer ces formations	55	ON...

	<p>e-L'héritage bicéphale de la formation musicale</p> <p>f-Ceux qui sont bons sont ceux qui travaillent personnellement le chant</p> <p>g-Le modèle du Conservatoire, le chœur pour rassembler</p> <p>h-Dichotomie tradition orale/tradition écrite</p> <p>i-Tradition écrite peu tournée vers l'expression de l'intime, le chanteur peu valorisé comme musicien</p> <p>j-Des représentations qui persistent malgré des écoles de tradition orale encore très vivantes</p> <p>k-Les musiques actuelles n'ont pas d'influence sur la formation vocale des e.</p> <p>l-Il faut un parcours de formation nourri pour élaborer sa batterie d'outils</p>		<p>LES CHANTEURS... ON...</p>
8- Les compétences de l'enseignant (115- 139)	<p>a-Le travail de la voix est un tout qui fait appel à l'écoute, la culture de l'e.</p> <p>b-Les outils doivent interagir</p> <p>c-Analyser les défaillances techniques en chant est difficile</p> <p>d-Les e. ne se sentent pas formés</p> <p>e-La formation vocale dépend de la volonté de l'e.</p>	24	<p>NOUS/ L'ENSEIGNANT LES ENSEIGNANTS ...</p>
9- L'injonction de diversité de répertoires se heurte à des barrières (140-161)	<p>a-En fait de diversité, c'est la chanson de variété qui prime</p> <p>b-On peut faire chanter le répertoire savant pourtant</p> <p>c-La nécessité de se faire plaisir à l'origine de ces choix</p> <p>d-Barrière psychologique plutôt que vocale</p>	21	<p>JE... LES PROFS...</p>
10 - L'éducation musicale comme modèle (162-167)	<p>a-Modèle pour la formation musicale au Conservatoire</p> <p>b-L'e.m. a trouvé son identité</p>	5	<p>ON...</p>

21. Entretien E 4 : Relevé, analyse structurelle

Monsieur AZEN, inspecteur général de 1994 à 2000)

Samedi 7 avril 2012

L'entretien a lieu au domicile de la personne interrogée. Il est enregistré.

- 1 *Qu'est-ce que serait l'aisance vocale pour un professeur d'éducation musicale*
- 2 La maîtrise... en premier lieu d'un répertoire, qu'on arrive à dominer à la fois sur le plan de la
- 3 justesse, de... l'expression, de l'articulation, de la puissance vocale, de la netteté du phrasé,
- 4 enfin tout ce qui est lié à... une pratique vocale de communication ; parce qu'en fin de compte,
- 5 le but de la voix c'est de communiquer... et de communiquer aisément.
- 6 *De quelle façon s'acquièrent ces compétences?*
- 7 Ce n'est pas inné, surtout dans le contexte des... musiciens qui sont candidats au professorat qui
- 8 sont avant tout des instrumentistes, et peu... peu ouverts à la pratique vocale ; il a fallu qu'on
- 9 fasse beaucoup d'efforts pour que les professeurs daignent s'occuper de leur voix, se mettre à
- 10 chanter seul, se mettre à chanter en chœur, ils sont plus enclin à chanter ensemble (car c'est
- 11 fondu) qu'individuellement ; euh..cela se travaille, ce n'est pas inné, c'est comme tout le reste
- 12 cela se travaille...
- 13 *Ces enseignants instrumentistes sont peu ouverts à la pratique vocale : pourquoi ?*
- 14 Les raisons sont relativement, elles sont relativement simples : les concours de recrutement ont
- 15 longtemps été des concours où l'aspect... technique..., disons tout ce qui était lié à la dictée
- 16 musicale (enfin ça l'est moins maintenant), à l'harmonie, à l'écriture et autre, ...amenait des
- 17 gens plus instrumentistes que chanteurs à se présenter. Quand j'étais étudiant, les dictées
- 18 musicales étaient redoutables, les épreuves d'harmonie complexes ; c'est-à-dire que cela
- 19 interdisait à des gens qui n'avaient qu'une pratique vocale de se présenter au concours ; c'était
- 20 essentiellement des gens qui avaient une approche d'instrumentiste , et encore, les pianistes
- 21 étaient un peu plus favorisés que les autres parce qu'ils avaient des notions polyphoniques
- 22 suffisantes ; ce qui fait que pendant longtemps, le recrutement s'est fait surtout à partir
- 23 d'étudiants instrumentistes plutôt que d'étudiants chanteurs.
- 24 *Parce que les étudiants chanteurs n'avaient pas cette formation là ?*
- 25 Pas suffisamment ; pas suffisamment, enfin pas suffisamment ! je pense que traditionnellement,
- 26 la formation musicale qu'on a donnée en France aussi bien dans les Conservatoires que dans les
- 27 écoles de musique et universités par la suite, c'était plutôt une formation technique liée à une
- 28 formation plus instrumentale que vocale.
- 29 On a traditionnellement plus d'orchestres que de maîtrises dans notre pays. Les ensembles
- 30 vocaux, il a fallu justement que tous les professeurs d'éducation musicale fassent beaucoup
- 31 d'efforts pour arriver à susciter l'existence de chorales scolaires qui ne soient pas seulement des
- 32 regroupements de gens qui chantent pour des manifestations officielles, mais qui chantent aussi
- 33 pour le plaisir de chanter des polyphonies et des choses de plus en plus élaborées. Mais la
- 34 tradition de l'éducation musicale est plus une tradition d'instrumentistes que de chanteurs ;
- 35 paradoxalement, ce que les professeurs ont à faire dans leur métier, ce n'est pas du tout de
- 36 l'instrument, c'est du chant ; on s'est trouvé devant une situation extrêmement contradictoire
- 37 qui a amené des... situations parfois grotesques ; moi j'ai rencontré dans mes débuts
- 38 d'inspecteur, des gens qui avaient eu des prix d'instruments de clarinette ou de violoncelle dans
- 39 un conservatoire, mais qui chantaient très mal, et qui étaient obligés de chanter parce que les

40 textes officiels demandaient de chanter des chansons, et qui trouvaient tout un tas de palliatifs
41 pour les faire chanter, mais faisaient chanter mal.

42 *Pourriez-vous définir ce « chanter mal » ?*

43 Ils ne chantaient pas juste, ils chantaient sans expression,..... Très souvent, j'ai vu des situations
44 d'apprentissage de chant en tant qu'IPR, de gens peu adroits avec le chant, et qui utilisaient des
45 supports enregistrés qui utilisaient une chanson/un chanteur ; les élèves chantaient avec le
46 disque, donc ils chantaient n'importe quoi ; ils avaient l'illusion de chanter en chantant avec le
47 disque.

48 *Avaient-ils conscience de cela ?*

49 Oui, oui, oui, ils ne savaient pas comment s'en sortir. Pendant des années, entre 60 et 80, on a
50 recruté des enseignants qui n'avaient pas reçu de formation, qu'on a pris de bric et de broc, là je
51 parle des années 60, entre 60 et 80, on a recruté maîtres auxiliaires absolument défailants sur le
52 plan culturel souvent, et techniquement, à part la maîtrise de leur instrument parfois
53 hypothétique, ils ne savaient pas faire grand-chose. Alors quand le corps d'inspection leur
54 tombait dessus, qu'il fallait apprendre 8 chants dans l'année, ils choisissaient des chants... par-
55 ci par là, très souvent ils s'appuyaient sur les chanteurs à la mode de l'époque ils faisaient
56 chanter Jean Ferrat, Brassens, Léo Ferret, Renaud) Le disque tournait, il n'y avait aucune
57 méthode, aucune technique d'apprentissage. On ne s'assurait pas du tout que c'était juste. Tout
58 ça est lié au fait que le recrutement a été dans les années 1960/1970 malthusien : le
59 recrutement par concours c'était 40 profs par an, (CAEM), alors que la France avait un besoin
60 de 600 à 700 profs par an. On prenait des maîtres auxiliaires qui ont traîné, qui ont été là
61 pendant des années. On les a plus ou moins poussés, formés, houspillés, puis on les a intégrés
62 dans les années 80 dans le corps des PEGC, puis des certifiés. Les choses se sont
63 progressivement améliorées, mais je ne suis pas sûr que, sur le plan vocal, les choses aient bien
64 progressé

65 *Vous voulez- dire aujourd'hui, par rapport à cette situation que vous décrivez là ?*

66 Oui, oui, parce que le rapport des musiciens au chant est un rapport très ambigu. On n'a qu'à
67 voir même la formation musicale dans les conservatoires, le solfège chanté, ce n'est pas la
68 panacée, ... ce n'est pas un des buts recherchés ; Le but c'est que les gens arrivent à maîtriser
69 leurs clés, l'oreille, tout ce qui est du domaine de la théorie et de l'analyse mais pas forcément
70 lié à une pratique vocale.

71 *Ce désintérêt serait lié à des habitudes de formation en conservatoire ?*

72 Le Conservatoire s'est focalisé sur l'art lyrique, lorsqu'il a mis en place les enseignements de
73 chant, et il y a réussi très souvent, parce qu'il y avait de brillants professeurs de chant qui
74 chantaient l'opéra, a formé de brillants profs de chant qui étaient chanteurs d'opéra avec de
75 brillants professeurs de chant ; il y eut des vagues de chanteurs de bonne qualité, mais on s'est
76 préoccupé de l'art lyrique et non de l'art vocal, au sens de chant collectif par exemple. Les
77 Conservatoires ont mis longtemps avant de créer des chorales.

78 *Il y aurait une sorte de fusion entre cette formation de conservatoire et la formation des
79 enseignants d'Éducation musicale ?*

80 C'est indéniable ! c'est indéniable que l'éducation nationale quand elle a mis en place le corps
81 de professeurs d'éducation musicale, s'est appuyée sur une formation issue du Conservatoire de
82 Paris ; les professeurs que j'ai eu à La Fontaine, lieu de formation dans les années 40, 50, 60,
83 quand il y a eu une mise en place de formation des professeurs d'éducation musicale moi j'ai eu
84 Chailley, Challand, Yvonne Desportes, Bitsch, toute la grande école du Conservatoire. C'était le

85 parangon de la formation, il fallait être comme les musiciens, on ne connaissait pas d'autres
 86 modèles de formation que celui donné par le Conservatoire. En harmonie, c'était très poussé, en
 87 histoire de la musique, j'ai eu Chailley, très poussé aussi... cela a duré longtemps. Quand j'étais
 88 IG, lorsqu'il a fallu revoir la maquette des épreuves du capes et de l'Agrégation, je m'en
 89 rappelle, en 99, une commission a été créée par Claude Allègre, ministre de l'éducation
 90 nationale à l'époque, dans cette commission, il y a avait un professeur d'université, mais on a
 91 demandé absolument à ce qu'il y ait un inspecteur général de la Culture. Ce fut M. Decouste,
 92 avec lequel je m'entendais très bien, qui a apporté l'éclairage et les orientations du ministère de
 93 la culture, c'est-à-dire du Conservatoire, pour définir la nouvelle maquette des épreuves du
 94 capes et de l'Agrégation. Alors, heureusement, M. Decouste était très ouvert, on a donc pu faire
 95 une maquette qui prévaut actuellement ; avec d'autres contraintes, celles que le ministère nous
 96 imposaient : moins d'épreuves dans un temps plus limité pour que cela coute moins cher...

97 *Il y avait cet éclairage lié à la formation du Conservatoire et en même temps une demande forte*
 98 *au niveau du chant dans le concours ?*

99 Cette demande forte est venue de l'émergence et de l'épanouissement du chant choral dans les
 100 collèges. Les professeurs se sont aperçus qu'un des éléments moteur de leur discipline était le
 101 chant choral. Ces efforts se sont situés d'abord de manière institutionnelle, car dans les années
 102 70, il y a eu... un dynamisme insufflé par Landowski (*inspecteur général en 1975*) qui a voulu
 103 créer le corps des CPEM, chargés de faire chanter les élèves, il y avait une préoccupation de
 104 pratique vocale dans les écoles, lié à une préoccupation de pratiques vocales dans les écoles, et
 105 dans les collèges, il y a eu l'émergence du chant choral, et plus encore, les regroupements de
 106 chorales de différents collèges. Il s'est alors exercé une certaine émulation entre les professeurs,
 107 d'abord pour le choix des répertoires, ensuite pour la maîtrise de la direction du chœur, il y a
 108 eu une espèce de... comment dire, de dynamisme qui s'est exercé qui fait que les profs se sont
 109 mobilisés pour que le chant choral existe de manière cohérente ; très souvent ces prof
 110 participaient à titre personnel à des chorales privées. C'était la grande époque d'*À Cœur Joie* ; il
 111 y a eu un développement du chant choral privé & avec ds festivals par-ci par-là ; donc les
 112 professeurs se sont investis dans leurs chorales scolaires. Les corps d'inspection ont
 113 accompagné cela et on a trouvé le moyens pour faire en sorte que les professeurs suivent des
 114 stages de formation vocale, de direction de chœurs, de regroupements de chorales
 115 départementales, académiques ; Mme Aubry a accompagné ce dynamisme indéniable, ainsi que
 116 chaque IPR, avec la création d'association dans chaque académie pour la promotion du chant
 117 choral : des outils pour organiser les concerts, trouver des financements... j'ai essayé de
 118 synthétiser tout ça sous la forme de la Fédération des Chorales Scolaires ; on a mis en place des
 119 stages de chant choral, de direction, la pratique vocale est liée à la pratique chorale. C'est une
 120 des choses qui marchent le mieux à l'heure actuelle, dans le secteur de l'éducation musicale.

121 *A partir de la valorisation du chant choral à l'école, quelles sont incidences sur le répertoire, la*
 122 *technique vocale ?*

123 Il est indéniable que l'existence du chant choral, a incité à la création ; il y a eu des commandes
 124 qui ont été faites à des compositeurs : Isabelle Albouker, Eric Noyer, une grande époque de
 125 créations à l'intention des chorales scolaires ; moi-même j'avais commandé à Eric Noyer, *BD*
 126 *Blues*, on a trouvé des combines pour financer les compositeurs. Il y a eu un renouvellement du
 127 répertoire qui a donné une dimension plus moderne, plus ludique, plus jazzie parfois, on s'est un
 128 petit peu éloigné d'un modèle idéalisé qu'on avait mis en place autrefois, qui était le chant
 129 choral *a cappella*,... un peu austère. Cela a été un renouvellement : le chant choral bien sur

130 polyphonique, souvent accompagné par une petite formation instrumentale, avec récitant, mise
 131 en scène, il y a eu une avancée très nette, passer des commandes étaient un des objectifs de la
 132 fédération, il y a eu ainsi un renouveau du répertoire, des échanges de répertoire ; je m’efforçais,
 133 quand j’étais IG, à organiser une réunion annuelle de la Fédération en faisant des échanges de
 134 répertoires. Une dynamique qui se poursuit je crois, dans l’académie de Bordeaux par exemple.
 135 Sur le plan des répertoires, les choses se sont nettement modernisées, renouvelées, modernisées,
 136 en accord avec la mentalité, les préoccupations des adolescents et l’esprit du temps (projets de
 137 création qui vantait l’écologie). Donc sur le plan des répertoires, ce renouveau a amélioré cela.
 138 Au niveau de la technique vocale, je serai moins dithyrambique ; il y a encore des lacunes,
 139 parce que la technique vocale n’a jamais été une préoccupation prioritaire des professeurs
 140 d’éducation musicale. Ils ont retenu des recettes par ci par là, mais on ne peut pas dire que les
 141 chorales scolaires soient d’une qualité vocale incontestable. D’abord parce qu’il y a la masse, et
 142 c’est très difficile de faire un travail vocal. Bien sur, on va trouver des chorales plus réduites, où
 143 la préoccupation de technique vocale est plus importante, où le professeur est souvent lui-même
 144 chef de chœur.

145 Il connaît bien la progressivité des exercices, il maîtrise cela pour avoir des ensembles de
 146 qualité, mais cela ne court pas les rues, on trouve cela dans les maîtrises dans des groupes plus
 147 restreints avec d’autres projets.

148 *Cet intérêt pour la qualité technique de certaines chorales viendrait de l’intérêt personnel que
 149 porte l’enseignant à cette technique ?*

150 Oui, plutôt, avec parfois une dérive, quand il en fait trop, il agace les élèves ; les élèves veulent
 151 avoir l’émotion de chanter mais pas celle de bien chanter, l’émotion du chant collectif,
 152 polyphonique, mais tout ce qui est du domaine de la technique, cela n’a jamais passionné les
 153 plus jeunes. Indéniablement, sur le plan de la technique vocale, c’est là qu’on trouvera le plus de
 154 défaillance.

155 *Il y aurait une forme de résistance de la part des profs à un répertoire plus savant ?*

156 C’est plutôt des choix liés à la relation pédagogique qu’ils ont avec les élèves. Quand on choisit
 157 un répertoire qui relève plus de la variété que de la musique savante, on travaille plus l’émotion
 158 musicale que la qualité de l’instrument.

159 C’est un choix pédagogique que je comprends : si c’est trop savant trop technique trop beau, on
 160 va déplumer toutes les chorales ! c’est l’apanage de certaines chorales où le prof a un
 161 rayonnement particulier ;

162 Je ne sais pas si c’est le but de l’éducation musicale aussi d’avoir des chorales qui chantent
 163 comme des professionnels car qui dit qualité technique, qualité vocale, dit qu’on s’enfonce dans
 164 une pratique presque professionnelle ; ce n’est pas trop le but. Cela ne veut pas dire qu’il faille
 165 se contenter d’à peu près ; j’ai souvent reproché aux chorales de ne pas avoir de qualité vocale
 166 suffisamment pertinente parfois ça crie, c’est détimbré, il y a une lacune, une lacune qui serait
 167 liée à un manque de formation, des choix pédagogiques surtout

168 *En termes de lisibilité de l’éducation musicale, quel a été le rôle du chant choral ?*

169 Cela a donné une dimension très forte à la discipline qui s’est toujours appelée éducation
 170 musicale et chant choral, le chant choral est devenu un des éléments clé de l’existence de
 171 l’éducation musicale dans les établissements scolaires. Les recteurs font des efforts ; En cas de
 172 restriction de budget, les chefs d’établissement ne font pas l’économie des heures de chorale car
 173 ils ont conscience que c’est une discipline qui arrive à se valoriser elle-même, mais aussi
 174 l’école, sa dimension socialisante, culturelle, émotionnelle, le chant choral a réussi je crois une

175 percée dans la lisibilité de la discipline qui est valorisée. Les recteurs, IA, assistent aux concerts
 176 et ils sont impressionnés.

177 *On constate que l'éducation musicale est très critiquée au sein des médias, ce n'est pas*
 178 *nouveau, c'est une forme de réalité malgré tout*

179 L'opinion publique a souvent beaucoup de facilité pour critiquer ce qui se fait dans l'éducation
 180 nationale. Toutes les disciplines en prennent d'une manière générale.

181 Les journalistes ont souvent gardé des souvenirs cuisants des approches de l'éducation
 182 musicale : il fallait chanter, le rapport au chant du français n'est pas très bon, « je chante faux, je
 183 n'ai pas de voix, je suis enrhumé aujourd'hui » il y a tout un répertoire d'attitudes négatives par
 184 rapport au chant, pendant des années il y a eu aussi la flûte à bec qui a subi un rejet de la part de
 185 tout le monde, tout ce qui était lié au solfège, ; cela a été un rejet, parce qu'on en voyait pas
 186 l'utilité : la musique dans le système, ce n'est pas un élément de sélection, ni d'orientation, c'est
 187 rien du tout, en gros on perd du temps ; heureusement que l'institution a été suffisamment
 188 clairvoyante et solide pour maintenir contre vents et marées la présence des enseignements
 189 artistiques depuis toujours ; les arts plastiques et l'éducation musicale sont toujours là malgré ce
 190 rejet généralisé. L'institution a conscience que c'est une manière de donner une culture, une
 191 approche sensible du monde, ce n'est pas pour des raisons économiques qu'on le garde.. ;
 192 L'institution est bien sur contradictoire car elle conserve ces enseignements sans leur donner de
 193 moyens de faire correctement ; une heure d'enseignement par semaine, c'est dérisoire. Cela
 194 condamne les profs à faire des choix ; c'est souvent là qu'il y a eu un hiatus, parfois les profs
 195 n'ont pas fait les bons choix ; on ne peut pas faire autre chose que pour une heure, tous ceux qui
 196 se sont embarqués dans des pratiques instrumentales se sont fourvoyés, car la pratique
 197 instrumentale cela demande du temps ; même l'informatique, l'heure ne suffit pas.

198 Quand on a fait les programmes, on avait essayé de maîtriser cette contrainte du temps : dans
 199 une heure, il fallait une pratique vocale, une écoute musicale, et petite approche du langage
 200 musical sans ambition démesurée. C'est là qu'il y a contradiction, car l'opinion publique
 201 attendrait de l'enseignement musical qui fabrique des Mozart comme si on était au
 202 conservatoire mais elle ne peut pas faire ça, ce n'est pas sa mission, elle n'a pas les moyens et
 203 ce n'est pas là qu'elle est attendue.

204 *Le chant a-t-il besoin d'autant de temps que les pratiques instrumentales ?*

205 Moins ! le chant est une pratique qui ne nécessite pas un entraînement, une maîtrise du geste
 206 aussi technique et prenante que l'instrument. CF les méthodes Orff... le travail prend du temps,
 207 doigté, souffle...on est amené dans des impasses qui ne sont pas satisfaisantes. Le chant, c'est
 208 plus naturel, il y a le support des paroles, qui fait que le travail se fait de manière plus
 209 consensuelle.

210 *« Plus consensuelle » c'est-à-dire qui repose sur une approche plus partagée ?*

211 Le choix du répertoire se fait en... en accord avec les élèves, le risque c'est une approche
 212 démagogique.

213 *On ne peut pas faire du chant avec une demande technique très élevée, on ne peut pas s'en tenir*
 214 *à des choix démagogiques, quel compromis est possible pour maintenir un répertoire de*
 215 *qualité ?*

216 C'est le travail essentiel d'un pédagogue ; réussir à sentir ce qui va bien et à les approfondir, les
 217 exigences culturelles du prof doivent être élevées, mais pas trop, techniques élevées, il y a un
 218 équilibre à trouver, faire en sorte que les élèves sentent qu'ils progressent c'est très important
 219 sinon ils s'ennuient

220 *Un répertoire plus exigeant, est-ce que cela peut passer ? car finalement les airs d'opéra, c'est*
 221 *très populaire ? Y'a-t-il des représentations de la part des enseignants qui ne s'autorisent pas à*
 222 *aborder ce genre de répertoire ?*

223 L'opéra nécessite des solistes. Je ne sais pas si ce sont des *représentations* qui les empêchent ;
 224 l'opéra est quand-même basé sur des solistes, les représentations d'opéra scolaires font appel à
 225 des solistes professionnels ex Carmen. Les élèves ne peuvent chanter que les chœurs dans un
 226 opéra, c'est la limite de la pratique vocale dans l'opéra ; les collégiens ou lycéens sont fragiles.
 227 Plus que l'opéra, les profs essayent de mettre en place des comédies musicales. J'ai vu des
 228 extraits de *Hair*, *West side story*... il y a eu dans le sillage de ces comédies musicales, des
 229 interprétations de qualité.

230 C'est passé par le filtre d'arrangeurs, les versions originales sont mobiles, Jacques Illox, un
 231 arrangeur formidable, ancien prof d'éducation musicale, des arrangements adaptés aux chorales
 232 scolaires à 2 ou 3 voix, orchestration adaptée aussi, un peu de bric et de broc, orchestre de
 233 variété ; quand il y a des solistes, j'ai vu des élèves de lycée qui ont de la musicalité, de la
 234 présence, le gout de la mise en scène..

235 *Ce serait des élèves de formation conservatoire ?*

236 Pas forcément, des élèves de série L musique, ou CHAM : des modèles un peu plus élaborés.
 237 *L'enfant et les Sortilèges* montés par des CHAM à Rouen. Les profs ont parfois beaucoup
 238 d'habileté pour arranger des choses...

239 *Que diriez-vous des programmes des cham*

240 Les CHAM, ça n'a jamais été ma tasse de thé, ils ont peu nombreux, n'ont pas trop besoin de
 241 l'éducation nationale pour s'en sortir, les conservatoires font la pluie et le beau temps là-dedans,
 242 j'ai un regard un peu distant vis à vis des CHAM : j'ai trouvé parfois de l'ambiguïté : souvent,
 243 une manière de détourner la carte scolaire (obtenir un collège bourgeois de centre ville) ; peu
 244 d'élèves poursuivent en musique après une 3ème cham... Les classes à horaires aménagés
 245 n'alimentent pas les filières musicales.

246 *Votre parcours professionnel est-il en adéquation avec votre formation très solide ?*

247 Ma formation technique est très poussée, conservatoire à Alger, prix de violon, d'écriture, au
 248 lycée La Fontaine, j'ai suivi une formation très liée au Conservatoire de Paris, j'ai fait partie des
 249 profs d'éducation musicale qu'on a nommé dans les écoles normales. Favre à l'époque, faisait
 250 attention à ce que ceux qui demandaient des écoles normales les aient. On a fait un assez bon
 251 travail je pense, en suscitant parmi les instit des vocations.

252 Je crois qu'on a pas œuvré dans le désert ; les écoles normales, lieu de promotion sociale, sans
 253 culture musicale, on les a fait chanter (normaliens) je les ai amenés au concert, je leur ai donné
 254 une culture musicale savante ; j'en rencontre aujourd'hui : ils ont des souvenirs formidables ; on
 255 a été plusieurs à susciter le gout de la musique de la pratique, même si le terreau était faible, ils
 256 ne chantaient pas beaucoup...la formation et la fréquentation des instit du Premier degré, il y a
 257 eu des stages de formation, il y a eu une dynamique, avec un vrai u\$impact sur le corps
 258 enseignant du premier degré ; la création des CPEM.. ; j'ai créé une chorale à titre personnel, et
 259 je me suis fait plaisir ; beaucoup de mes anciens élèves bien sur.

260 Une des dimensions essentielles du métier, c'est de pouvoir monter d'autres œuvres, avec une
 261 pratique personnelle, sinon, on rate de progresser. Quand je suis devenu inspecteur, c'est autre
 262 chose : formateur, évaluateur, relations humaines, je regrette de faire moins de musique. IPR en
 263 84, en Normandie, Rouen et Caen. En 94 je suis devenu IG jusqu'en 2000. C'est la période où
 264 j'ai fait le moins de musique.

265 *En dépit des critiques, l'e m est maintenue, est-ce porté par des hommes et des femmes ?*
 266 C'est les responsables politiques, ils les ont affaiblis, mais décider de supprimer les
 267 enseignements artistiques.
 268 *L'IG a un fort rôle de représentativité ?*
 269 L'IG a une forte responsabilité de fusible : le ministre ne veut pas avoir d'ennui. L'organisation
 270 du concours, l'inspection générale c'est le fusible politique du ministre, pour donner des
 271 arguments face au public.
 272 La partie musicale est limitée ; enfin, j'ai renouvelé les programmes en 95, avec des relectures
 273 perpétuelles du cabinet du ministre, c'était intéressant mais épuisant. Mon successeur a fait des
 274 nouveaux programmes, a du avoir les mêmes contraintes. Il faut essayer de parer pour que la
 275 discipline ne souffre pas trop des vellétés des uns et des autres.
 276 *Les programmes de 95, par rapport au modèle du chant, comment cela s'est-il passé ?*
 277 Avec Mme... , ancienne prof de l'école normale, on a fait une description de la manière dont
 278 doit faire pour enseigner un chant ; tout un tas de processus d'apprentissage l'exemple vocal le
 279 geste...certains ne voulaient pas trop qu'on fasse cela, c'était considéré comme trop directif.
 280 Mais on a tenu
 281 Mme Andreani, universitaire, un peu farfelue, originale, anti conformiste faire en sorte que le
 282 corps enseignants se retrouve dans les programmes ; que le prof de base soit capable de
 283 réaliser ; des ambitions modeste, mais faire en sorte que les enseignants ne soient pas
 284 déstabilisés. Mme Andreani s'en foutait éperdument, elle rêvait
 285 Des objectifs pas adaptés, avait des lubies, il fallait résister, elle voulait que les programmes ne
 286 soient pas contraignants
 287 Moi je voulais donner des outils pour que les enseignants soient capables d'autonomie dans leur
 288 classe. On a essayé de décrire ce qu'on pouvait faire, J'aurais même voulu qu'on dresse une
 289 liste d'œuvres musicales à écouter, cela a été un tollé ; aujourd'hui on y est revenu. Pour les
 290 collègues, on est resté dans des choses un peu floues. Mon objectif, donner des outils simples
 291 d'utilisation, quelques orientations, quelques contenus, méthodes programmations
 292 Au plan vocal, j'ai réussi à imposer 8 chants dans l'année,(elle ne voulait pas il a fallu se battre)
 293 de nature différente, des chants du répertoire populaire, le discours habituel qui n'est pas
 294 satisfaisant car chacun peut y prendre ce qu'il veut, faire ce qu'il veut, et tout le monde a raison,
 295 et tout le monde a tort car il n'y a pas d'orientation précise.
 296 Je ne veux pas dire qu'il faille revenir à une liste de chants obligatoires publiée par l'inspection
 297 générale... dans les programmes de 95, on a essayé mais on a essayé de donner des outils
 298 d'apprentissage
 299 *J'ai m'impression que vous avez essayé de recentrer sur des axes tenables ?*
 300 Les maitres eux étaient démunis ; toutes ces années ont beaucoup discrédité notre discipline
 301 jusqu'en 83, on a recruté de bric et de broc, explosion scolaire dans les 30 glorieuses, qui n'a
 302 pas été accompagnée par un recrutement de qualité. En 84, j'ai inspecté un prof qui avait été
 303 musicien de variété sur le France ; son enseignement ne pouvait pas être orthodoxe.
 304 *D'autres disciplines ont connu cette situation ?*
 305 En arts plastiques, attitude malthusienne, comme en musique. On a créé des centres de
 306 formation lycée La Fontaine pour la musique, lycée Claude Bernard pour les arts plastiques, où
 307 il y avait une formation de très haut niveau, avec des profs formidables, mais ils sortaient 40 par
 308 an ; 40, ça ne suffisait pas à alimenter les besoins de l'ordre de 600 ou 700. On recruté des
 309 masses de gens inadaptés qui ont porté tort à la discipline parce que pas formés pas à leur place.

310 *Quelle différence dans le chant pour ce type de profs ?*

311 Depuis qu'il y a le CAPES, une formation universitaire, la présence de corps d'inspection
312 (75/80), après Landovski, un encadrement s'est mis en place. Les inspecteurs se sont appuyés
313 sur les profs conseillers pédagogiques

314 Les pratiques vocales dans certaines académies comme celle de Caen étaient très dynamique au
315 plan vocal

316 Parce qu'il y a eu un prof de chant au conservatoire formidable, il a essayé beaucoup de choses
317 Robert Weddle. Caen, c'est spécial, l'Angleterre n'est pas loin ; chorales scolaires à Noël, piloté
318 par le conservatoire.

319 Des progrès on été faits dès qu'il y a eu des CPR, on a pu créer des stages de formation à
320 l'intention des maitres aux, qui progressé plus ou moins rapidement, profondément, mais i y a
321 eu des progrès indéniablement ; on a estompé progressivement cette faiblesse des maitres aux.

322 Des progrès grâce aux CPR, inspecteurs, au plan vocal et culturel. L'Éducation Nationale s'est
323 donnée les moyens de formation jusqu'en 90, beaucoup de stages de formations, nationaux,
324 académiques. Il y a forcément eu des progrès et répercussions réalisées.

325 Sur le plan vocal, on a fait souvent appel à des profs de conservatoires, style Weddle, des gens
326 qui avaient des réputations bien établies dans le cadre d'à Chœur Joie, des chefs de chœurs, des
327 professionnels. En fait ils dépendaient du ministère de la culture, conseiller régional pour la
328 voix. Les gens du ministère de la culture ont eu conscience des faiblesses dans le domaine du
329 chant choral : ils ont essayé un enseignement du chant choral dans les conservatoires, aide me
330 chant choral amateur, sur le modèle du ministère de la jeunesse et des sports.

331 *Le chant choral qui a coloré les enseignements au conservatoire, c'est parallèle à l'impact du
332 chant choral au collège donné par Landowski ?*

333 Oui, par Landowski, mais aussi par le renouveau du chant choral, ou souvent les prof
334 d'éducation musicale chantaient dans les chorales, faisaient chanter leurs élèves, une
335 interaction.

336 *Contenus du CAPES concernant les exigences vocales et ce qui se passe sur le terrain ?
337 Comment expliquer ce fossé ?*

338 Le fossé se creuse : il n'y a plus d'épreuve vocale au capes. Je tenais moi à l'épreuve vocale +
339 direction chœur, j'ai tenu ferme pour qu'il y ait une épreuve de direction de chœur au capes et à
340 l'Agrégation, on a du céder sur l'exécution vocale sous la pression du ministère. L'épreuve
341 vocale n'était pas satisfaisante. Les candidats s'y préparaient à la dernière minute, chantaient
342 pas très bien, on a mis des sales notes. C''étaient pas bien préparé. Dans la nouvelle maquette
343 j'ai insisté pour qu'il y ait de la direction de chœur : sa véritable situation professionnelle doit
344 apprendre à chanter à des gens, il faut donc maîtriser sa voix, son geste et la communication, on
345 a privilégié la direction de chœur quitte à abandonner l'exécution vocale dans le meilleur des
346 cas, ils chantent un air d'opéra... plus ou moins bien. Des problèmes énormes pour trouver un
347 accompagnateur très bon. J'ai cherché des pianistes, le nombre de contrats ; c'était un pense-
348 homme. On a remplacé cette épreuve par une épreuve de direction de chœur, on est dans une
349 situation préprofessionnelle, avec la possibilité d'évaluer des compétences indispensables pour
350 le métier de prof : maîtrise d'un chant...on a accepté un piano dans la préparation (mes
351 prédécesseurs m'auraient flingué...) le déchiffrement était très difficile. On a accepté qu'il y ait un
352 piano, c'est du l'air du temps.

353 Je ne suis pas très content de la mise en place de, les cobayes sont des étudiants, j'espérais que
354 ce soient des élèves. J'avais fait une enquête et prouvé au ministère que c'était faisable (pour le

355 ministère moins on en fait mieux c'est) et qu'il fallait que ce soit des élève. La solution la plus
 356 facile c'est de mobiliser un chœur d'étudiants, mais c'est artificiel, je suis content que cette
 357 épreuve ait perduré à mon sens elle est significative du métier de prof d'éd mus.

358 Les universitaires n'en voulaient pas de cette épreuve de chant choral, c'est loin d'une pratique
 359 individuelle, c'est plus difficile de préparer les candidats à apprendre un chant à des élèves que
 360 de les préparer à chanter un lied.

361 *Quel genre de formation en direction de chœur ?*

362 Avec cette nouvelle maquette du capes, on a embarrassé beaucoup d'universitaires : il y a une
 363 épreuve d'arrangement pour ensemble instrumental, vocal, ...à la fac ils n'avaient pas ça, ils
 364 étaient embêtés, car les on a demandé que les sujets d'histoire de la mus soient transversaux et
 365 non par période ? Autrefois au capes ou à l'Agrégation, y'avait une espèce d'entente entre les
 366 universitaires ou une année, c'était un sujet du XVIIIe, l'autre un sujet du XXe médiéval, il y
 367 avait des thématiques qui donnaient la possibilité à des universitaires de s'exprimer
 368 régulièrement. Quand on a inventé des sujets style la variation, c'est trans époque, trans
 369 disciplinaire, les universitaires n'en voulaient pas trop de ces maquettes, mais on a tenu le coup.
 370 Sur le plan vocal, ce n'est pas satisfaisant, mais ça ne l'était pas non plus avant.

371 *Le chant, le parent pauvre de la formation et du concours ?*

372 Paradoxalement on a toujours mis ça en avant mais on a pas fait grd chose pour que ce soit
 373 effectif. L'épreuve de chant petit coefficient, CAEM, Agrégation, capes. Les gros coefficients,
 374 dictée, harmonie, tout ce qui était savant universitaire, intellectuel. Tout ce qui était de l'ordre
 375 de la pratique n'était pas très valorisé. Et pourtant si on en croit les textes, les avais des uns et
 376 des autres, la voix c'est la voix royale de l'éducation musicale. On ne jure que par ça, même
 377 maintenant, il y en a dans tous les coins, trop c'est trop...

378 *La pratique n'a jamais été très valorisée au concours.... Le chant c'est du côté de la pratique ?*

379 On sélectionne les gens dans nos concours, avec des choses très sérieuses, toutes les disciplines
 380 universitaires, tout le reste étant considéré comme annexe ou pas sérieux.

381 *Le programme du capes = programme du collège ?*

382 Qui est bien vague. La difficulté c'est qu'il faut à la fois recruter du monde, donc il ne faut pas
 383 que ce soit trop difficile trop rebutant.

384 J'ai mené et tenu pour le chant choral. Pour le capes c'était une nouveauté. Pour l'épreuve
 385 d'écriture, il y a eu du délire...dans les années antérieures : à la manière de ... très difficile
 386 diabolique ambitieux ; Decouste et moi sommes tombés d'accord, si on est capable d'écrire un
 387 choral, on est capable de tout faire ; la base, le fond de l'écriture c'est le choral.

388 *Diriez-vous la même chose pour le chant : si on est capable de chanter un lied on est capable de*
 389 *chanter autre chose ?*

390 Oh probablement, ça pourrait être transférable. On fait la preuve qu'on est capable de maîtriser
 391 sa voix, ses propres émotions, on est capable de comprendre le rapport d'un texte et d'une
 392 musique, de comprendre, se sentir, d'exprimer plein de chose, si on chante correctement un lied
 393 ou une mélodie on est capable de faire beaucoup de choses. Mais ce n'est pas rien, c'est très
 394 difficile (3 fois) de chanter un lied.

395 Je dirais plus aisément que Si on est capable de chanter un lied ou un mélodie, on maîtrise
 396 mieux sa voix que si on est capable de chanter un air d'opéra, car un air d'opéra, y a plus
 397 d'artifice, de comédie, de faux-semblant, que dans un lied ou une mélodie qui est assimilable à
 398 la musique de chambre, ou au choral, c'est à la fois plus austère plus profond et plus dense ; un
 399 air d'opéra, non , alors je le dis d'autant plus facilement que quand j'ai passé le CAEM, j'avais

400 chanté l'air du Catalogue ; je n'avais pas une très bonne voix, mais je m'étais fait plaisir, et
 401 j'avais fait de la comédie, et donc j'avais eu une bonne note, mais je n'étais pas un vrai baryton.
 402 J'avais pourtant été bien préparé, car j'avais eu Jean Girodeau comme prof de chant qui était un
 403 type formidable ; à la Fontaine

404 *Vous avez eu des cours de chant à la Fontaine ?*

405 Ah oui, avec Jean Girodeau qui est à l'opéra, professeur au Conservatoire de Paris, pour vous
 406 dire le niveau, et ténor à l'opéra. On avait pu assister à plusieurs représentations où il chantait,
 407 il a incité deux étudiantes qui avaient une très belle voix à entrer au Conservatoire de Paris, elles
 408 chantaient très bien.

409 Avec Girodeau les cours de chant c'était formidable techniquement pas satisfaisant, car il faisait
 410 chanter garçons et filles en même temps sans travail individuel, mais très vite il nous a fait
 411 chanter des oratorios et des opérettes et opéras, on faisait de la lecture d'opéra et d'opérette et
 412 on faisait des représentations d'opérettes dans le courant de l'année. C'était sa pratique à lui, sa
 413 pratique théâtrale. Qu'il transposait. Il y a eu d'autres profs de chant André Vessières, je crois,
 414 des très bons à La Fontaine, mais qui donnait plus une coloration d'opéra et une connaissance
 415 du répertoire vocal plus que de technique vocale. Girodeau n'était pas réputé pour sa technique
 416 vocale.

417 *Cela pourrait rejoindre tout l'aspect communicabilité de la voix qui est exigé par le métier ?*

418 Ah oui, pour ça il nous a rendu beaucoup service, j'ai joué des trucs, que je n'aurais pas fait
 419 parce que c'était la formation qui était là, il y a une audition, donc on doit chanter des extraits de
 420 Carmen, Boris Goudounov, des extraits d'opéra qu'on a chanté pour notre formation.
 421 Techniquement c'était certainement très insuffisant, parce qu'il aurait fallu s'occuper de chacun/
 422 la technique vocale, c'est quand-même un travail individuel ce n'est pas un travail collectif. Je
 423 m'en rappelle, j'avais fait du chant pour me présenter au lycée Lafontaine avec un prof de chant
 424 qui à l'époque avait fait une carrière d'opérette et d'opéra, et bien il m'avait fait faire de la
 425 technique vocale, la respiration, les trucs phonatoires, enfin tout ce qu'ils racontent les profs de
 426 chant, les résonateurs et les ceci et les cela, et individuellement. Girodeau nous faisait chanter des
 427 airs, toi tu seras Monostatos, on apprenait notre rôle et il faisait la mise en scène..c'était
 428 formidable (2 fois) très éducatif. C'était...

429 A côté de ça on avait un prof de solfège, Maurice Franz, maître de chant à l'opéra de Paris,
 430 jouait du piano remarquablement, nous faisait le solfège chanté il bâclait un peu, mais très vite il
 431 nous faisait chanter des opéras, Wagner, Richard Strauss... ça si voulez c'est une dimension
 432 culturelle et pratique qui est irremplaçable et qu'on ne trouve plus maintenant. Ma petite fille est
 433 en musicologie à Bordeaux, eh bien, c'est nul, c'est nul !

434 *Il n'y a pas cet aspect pratique vivante de la musique ?*

435 Si vous voulez on pourrait reprocher à la formation d'autrefois d'être un petit trop calquée sur la
 436 formation au conservatoire de Paris, mais en même temps, les gens qui étaient là, c'étaient
 437 d'excellents musiciens, qui avaient une carrière, qui étaient des professionnels de la musique,
 438 pas des baratineurs.

439 Maintenant c'est plutôt des gens qui font des discours sur la musique mais qui ne font pas de
 440 musique eux-mêmes. C'est bien ça la musicologie ;

441 *Les « profs très bons », désignent-ils ceux qui ont une pratique ?*

442 Une pratique professionnelle, pas une pratique amateur.

443 *Une chose à rajouter ?*

444 On peut avoir des inquiétudes sur l'avenir de la discipline, il faut s'appuyer sur cette vivacité du
 445 chant choral pour garder la discipline, elle est maltraitée dans l'opinion publique.
 446 J'ai été interviewé à la radio quand j'étais IG, avec Didier Lockwood, qui n'a eu de cesse de
 447 flinguer l'éducation nationale ; on lui a demandé un rapport, bon...il prêche pour sa chapelle, et
 448 chaque fois qu'on peut tirer sur l'éducation nationale,
 449 C'est autour du chant choral que ça peut tenir, parce que les professeurs ont conscience de ça,
 450 ils sont ensemble pour monter des projets. J'avais incité les ministres à faire des festivals de
 451 chant choral, un premier à Vaison où j'ai eu Allegre, un à Strasbourg, à Nantes, j'espérais que
 452 mon successeur se mobilise autant, mais on ne peut pas dire qu'il se soit mobilisé pour le chant
 453 choral.
 454 Il ne jure que par l'informatique. Alors que je crois que di fait qu'on a tous les élèves, peu de
 455 temps, je ne vois pas d'autre alternative que le chant choral ;
 456 J'étais pendant longtemps un adepte de la méthode Kodaly. J'avais mis en place avec l'accord
 457 de Jacotte Ribière Raverlat ; on a fait la collecte des chants, les instits apprenaient à les analyser
 458 les classer par éléments mélodiques, rythmiques, c'est une démarche très intéressante
 459 culturellement.
 460 *Pourquoi ça n'a pas suivi ?*
 461 Dès que quelqu'un prend en charge de façon cohérente quelque chose, il se fait taxé de dictateur
 462 de fasciste, on réfère l'illusion d'une liberté pédagogique à des normes, bon Kodaly a des
 463 limites. On n'a jamais rien pu mettre en place de cohérent sur le plan musical dans notre pays.
 464 Les liens entre ministère de la culture et éducation nationale n'ont pas pu se faire. Les CHAM,
 465 c'est un mauvais exemple.
 466 *Des liens difficiles ?*
 467 Impossibles, les objectifs sont très différents. On a 11 millions d'élèves on se situe pas sur le
 468 même terrain.

Analyse structurelle

ENTRETIEN E 4			
« SI C'EST TROP SAVANT, TROP TECHNIQUE, TROP BEAU, ON VA DÉPLUMER TOUTES LES CHORALES »			
(65 MINUTES ; 473 LIGNES)			
SÉQUENCES (n° lignes)	ÉPISODES	Nbre de lignes	Eléments atypiques
1- Les qualités vocales (1-12)	a-La maîtrise d'un répertoire b-Une pratique vocale de communication c-Les P peu enclins à travailler leur voix individuellement d-Chanter seul se travaille, ce n'est pas inné	11	
2- La tradition de l'é. m. en France est plus une tradition d'instrumentiste que de chanteur (14-36)	a-Une exigence technique redoutable aux concours, traditionnellement adossée à la formation d'instrumentiste et non de chanteur (14-29) b-Paradoxalement, c'est du chant que les P d'e. m. ont à faire dans leur métier c-De gros efforts ont été nécessaires pour constituer le mouvement des chorales scolaires	22	

3- Une génération d'enseignants sans aucune formation vocale (37-66)	a-Des P qui faisaient chanter mal b-Des quantités de maitres auxiliaires défaillants sur le plan vocal c-Des besoins en P d'e.m. très supérieurs aux 40 par an qui sortaient de La Fontaine d-Une incitation à se former	29	
4- Le Conservatoire comme modèle de formation pour l'e.m. (66- 88)	a-Le rapport des musiciens au chant est très ambigu b-Le Conservatoire focalisé su l'art lyrique mais pas sur les pratiques collectives c-La grande école du Conservatoire comme P à La Fontaine d-Le conservatoire comme modèle de formation pour l'e.m.	22	
5- Le chant choral comme élément moteur de la discipline (88- 120)	a-L'ouverture de la commission de révision des maquettes de concours au ministère de la Culture : nouvelles orientations b-Le chant choral dans les écoles insufflé par M. Landowski c-Le dynamisme exercé par le chant choral a exercé une forme de cohérence dans les pratiques (regroupements inter académiques...mouvement A cœur Joie) soutenu par l'institution (constitution de la Fédération Nationale des Chorales Scolaires)	32	
6- Les répertoires renouvelés, modernisés (123-137)	a-Des commandes aux compositeurs b-Modernisation des thèmes et de l'écriture musicale	14	
7- La technique vocale comme lacune du chant choral (138-167)	a-Les P peu préoccupés par la technique vocale b-La masse comme frein à la qualité vocale c-Les chefs de chœur de petits ensembles sont rares dans le contexte des chorales d'enfants d-La variété privilégiée pour des raisons de relation pédagogique avec les élèves e-Le but c'est que les chorales ne se vident pas f-La qualité vocale des chorales scolaires est une lacune	29	DISCOURS AMBIVAL ENT
8- Le chant choral comme élément clé de l'existence de l'e.m. (168- 176)	a-Moyen de valorisation des établissements b-La dimension socialisante, culturelle, émotionnelle c-Donne une lisibilité à la discipline	8	
9- Le rejet généralisé de l'e.m (179- 203)	a-Le rapport au chant français n'est pas très bon b-Rejet de tout ce qui est lié au solfège c-La musique n'est pas un moyen de sélection dans le système scolaire d-Une heure par semaine, c'est dérisoire e-Les programmes adaptés pour un enseignement sans ambition démesurée f-Sélectionner des virtuoses n'est pas la mission de l'e.m.	24	
10-Adapter les contenus et les répertoires à l'e.m. (204- 245)	a-Le chant comme activité adaptée au cadre horaire du cours d'e.m. b-Choix de répertoire consensuel c-Rôle du pédagogue : un travail pas trop exigeant techniquement, mais où l'élève sent qu'il progresse d-L'opéra peu adapté contrairement aux comédies musicales: les élèves ne peuvent pas tenir des parties de soliste e-Il faut le filtre d'un arrangement adapté aux chorales scolaires	41	

	<p>f-Des rôles de solistes tenus par des élèves de lycée qui ont de la musicalité, de la présence</p> <p>g-Les CHAM n'ont pas besoin de l'éducation nationale pour s'en sortir</p>		
11- Maintenir la pratique musicale personnelle et monter d'autres œuvres (247- 264)	<p>a-Formation technique très poussée/nomination en Ecole Normale</p> <p>b-L'Ecole Normale lieu de promotion sociale sans culture musicale</p> <p>c-Faire chanter, découvrir la musique savante aux instituteurs</p> <p>d-Créer « sa » chorale avec d'anciens élèves et monter d'autres œuvres = une pratique personnelle qui permet de progresser, dimension essentielle du métier</p>	17	
12- Résister aux pressions de différents ordres pour maintenir le cap de l'e.m. (266 - 309)	<p>a-L'Inspection Générale = le fusible politique du ministre</p> <p>b-Défendre des objectifs adaptés au contexte de l'enseignement général : donner des outils simples aux P, permettre leur autonomie (280-283)</p> <p>c-Résister aux visions idéalistes de personnes éloignées du contexte de l'e.m. (284-289)</p> <p>d-Donner un cadre à l'e.m. une orientation précise qui la rende faisable et efficace (290-306)</p> <p>e-Des besoins en P d'e.m. très supérieurs aux 40 P par an qui sortaient de La Fontaine</p> <p>f-Des masses de gens recrutés ont porté tort à la discipline car pas formés (redite de la ligne 303)</p>	43	
13 -Le cadrage de la formation par l'interaction de la Culture et de l'Education Nationale (311-335)	<p>a-Un encadrement s'est mis en place</p> <p>b-Pratiques vocales encadrées par des chefs de chœurs, chanteurs professionnels, de la Culture (l'exemple de Caen et de Robert Weddle) (318- 334)</p> <p>c-Les P d'e.m. chantaient dans les chorales</p>	24	
14 -L'épreuve de direction de chœur comme principal levier d'adaptation au métier (338- 360)	<p>a-Tenir ferme pour insérer cette épreuve au CAPES</p> <p>b-La direction de chœur comme moyen terme entre chanter et faire chanter (346-349)</p> <p>c-L'ancienne épreuve vocale pas satisfaisante et très coûteuse</p> <p>d-Valoriser la situation professionnelle que représente la direction de chœur</p> <p>e-Accepter la présence d'un piano dans la préparation</p> <p>f-La situation est restée artificielle avec les chœurs d'étudiants comme cobayes</p>	22	
15- Une acceptation de ces orientations difficile pour les universitaires (362-380)	<p>a-Les nouvelles orientations du concours peu adaptés aux contenus de la formation universitaire</p> <p>b-La nouvelle maquette toujours pas satisfaisante sur le plan vocal</p> <p>c-Le chant n'est traditionnellement pas un élément de sélection dans les formations universitaires</p> <p>d-Le paradoxe est que le chant est considéré comme la voie royale à l'éducation musicale, mais maintenant on ne jure que par ça</p>	18	
16- Quelle formation musicale la plus adaptée au métier ? (384- 403)	<p>a-Rendre les épreuves pas trop difficiles pour recruter du monde</p> <p>b-Recentrer sur les disciplines essentielles pour la formation : le choral</p> <p>c-Savoir chanter un lied est sans doute la preuve des qualités vocales mais c'est très difficile, plus difficile que l'opéra (394- 402)</p>	19	

<p>17- La théâtralité de l'opéra comme modèle d'apprentissage culturel et pratique avec des professeurs de très haut niveau (404- 445)</p>	<p>a-Le plaisir de jouer la comédie dans un air d'opéra prévaut sur les qualités techniques b-Lecture et représentation d'opérettes, opéras : le chant abordé dans sa théâtralité, et non dans sa technique vocale c-La formation demandait d'interpréter des rôles, même si la technique vocale était insuffisante d-Même le solfège était abordé par l'opéra e-Aujourd'hui la musicologie n'offre plus cette dimension culturelle et pratique irremplaçable f-Le très haut niveau technique des professeurs remplacé par celui de l'amateurisme aujourd'hui (439-446)</p>	41	<p>VOLUBILITÉ LYRISME piqués de petites phrases cassantes sur la technique vocale « sans doute insuffisante »</p>
<p>18- Le chant choral comme seul levier d'accroche de la discipline (446-468)</p>	<p>a-La discipline est mal traitée b-Le rapport Lockwood défend la Culture contre l'Education Nationale c-Les projets chorals pour souder la discipline d-On n'a jamais rien pu mettre en place de cohérent sur le plan musical dans notre pays. e-La vision de la Culture très différente de celle de l'Education Nationale par le fait du nombre d'élèves</p>	22	<p>RUPTURE DE TON</p>

22. Entretien E5 : Relevé, analyse structurelle

Vendredi 11 mai 2012

L'entretien a lieu dans le bureau de l'IPR interrogé qui a sous les yeux la grille d'entretien à laquelle il se réfère pour organiser son discours.

- 1 La première question est d'une très grande importance puisque nous disons et redisons que la
 2 voix c'est le fondement même de tous les outils du professeur d'éducation musicale, la voix et
 3 le corps d'ailleurs, on ne dissocie pas généralement. Donc un enseignant de musique en collège,
 4 nous attendons comme qualité *a minima* qu'il ait une oreille pour chanter juste, qu'il ait à sa
 5 disposition un minimum de maîtrise technique de la voix, c'est-à-dire qu'il soit capable de
 6 fournir des pistes pour eux-mêmes, pour qu'ils puissent s'approprier leur propre voix, et puis
 7 surtout qu'il soit capable de développer ce qui relève du timbre, de la tonicité, de la prise de
 8 conscience que demande tout cela, vous voyez. Donc voilà sur les qualités que nous
 9 recherchons principalement dans la voix chantée d'un enseignant : juste, timbrée, musicale, tout
 10 simplement, ça c'est déjà des fondamentaux incontournables. Alors après, de quel type de voix
 11 s'agit-il ? Comment faut-il comprendre la question, en termes de tessiture, de registre ?
 12 *Oui, c'est une possibilité, s'agirait-il d'une voix travaillée, de type Conservatoire ?*
 13 Je dirais que qui peut le plus peut le moins ; il est évident qu'une voix qui a pris des cours de
 14 technique vocale sera a priori plus performante qu'une voix plus intuitive ; maintenant, on se
 15 trouve aussi face à des professeurs qui ont eu avant un autre métier, qui ont occupé la scène
 16 notamment, qui ont été chanteurs d'ailleurs, ou dans des groupes, ou solistes, bref.. Donc on
 17 peut avoir à faire à des voix orientées plutôt on va dire musiques actuelles, rock ou variété, qui
 18 sont des voix très intéressantes, puisque la musicalité est forcément présente, et la capacité de
 19 cette voix à communiquer est là ; donc ça c'est très intéressant, aussi quand on a des voix
 20 comme ça, alors ces voix intuitives souvent n'ont pas forcément conscientisé quelles étaient les
 21 postures et les techniques pour aboutir à ce résultat.
 22 *Ces voix intuitives, ce sont celles d'anciens chanteurs de musiques actuelles ?*
 23 Oui notamment, musique afro américaine, rock, blues, voilà...
 24 *Vous en rencontrez dans vos visites ?*
 25 Eh bien oui écoutez on a un certain nombre de professeurs contractuels voire vacataires qui
 26 sont souvent des gens issus de la scène, des intermittents qui n'ont plus suffisamment de dates
 27 pour valider leur statut et qui viennent chercher du travail chez nous ; forcément vocalement, on
 28 a des gens souvent performants, même s'ils n'ont pas la pédagogie et les autres qualités
 29 nécessaires, mais en tout cas, quand la voix est là, c'est déjà bien.
 30 *Ces vacataires sont en quelle proportion ?*
 31 Vous savez, l'académie de Créteil c'est très particulier, parce que c'est une académie très jeune,
 32 la moyenne d'âge des professeurs, toute discipline confondue, est inférieure à 40 ans, peut-être
 33 même 35 ans, avec un *turn over* de professeurs très important : 30% des professeurs sont
 34 renouvelés chaque année, arrivent dans le métier ou quittent l'académie ; car à priori, les gens
 35 ne sont pas forcément volontaires pour demander Créteil, donc du coup, cela fait beaucoup de
 36 mouvement.
 37 *Comment les élèves réagissent par rapport à ce type de voix ?*
 38 On a des extrêmes entre les voix teintées blues, gospel, R&B on va dire, et puis les voix issues
 39 de cursus d'apprentissage classique, Conservatoire, chant lyrique, etc, euh. ; on peut avoir
 40 différentes postures de professeurs : le professeur qui a sa technique lyrique issue du
 41 Conservatoire et qui va interpréter une chanson de variété avec cette technique, auquel cas son
 42 espérance de vie devant les élèves n'est pas très élevée, faut le dire clairement ; au contraire le
 43 prof qui, disposant d'une technique mais qui regarde d'abord la nature du répertoire qu'il
 44 interprète et quel type de timbre et de modalité d'expression convient, s'il met ça en priorité
 45 dans son interprétation, évidemment il aura une chance de vie plus élevée face aux élèves ;
 46 Quelques travers qu'on constate chez quelques prof qui débutent dans le métier, férus de leur

47 technique classique bien maîtrisée, s'ils commencent à rentrer dans un répertoire avec une
 48 technique qui n'est pas adaptée, ça ne fonctionne pas. Même si c'est musical et juste, ce n'est
 49 pas crédible ; or avant toute chose, je crois qu'il faut être crédible quand on propose un modèle
 50 vocal ; parce que il y a quelque chose qui ne pardonne pas c'est l'absence de justesse ou le
 51 défaut de justesse, quel que soit le parcours de élèves, potentiellement un certain nombre
 52 d'élèves ont l'oreille absolue, sans le savoir, et intuitivement, certains élèves sentent très bien
 53 quand c'est juste ou c'est pas juste ; c'est comme une tâche sur un vêtement, vous n'avez pas
 54 besoin d'être connaisseur pour voir qu'il y a une tâche !!! La musique c'est pareil, faut le dire et
 55 le redire ; Schumann disait « joue toujours comme si un grand maître t'écoutait », ce n'est pas
 56 pour rien.

57 Alors dans les autres questions... Oui la question « connaissez-vous des enseignants spécialistes
 58 de certaines techniques vocale... Nous on a des spécialistes du jazz vocal, on a des formateurs
 59 dans ce domaine d'ailleurs

60 *Qui viennent du cursus CAPES ?*

61 Oui tout à fait, mais qui eux-mêmes ont développé une pratique personnelle qui les a amenés à
 62 devenir formateur dans ce domaine-là ; on a également des formateurs en *sound painting*, mais
 63 là c'est autre chose, enfin ça touche la voix ; euh... Les enseignants chanteurs sont-ils mieux
 64 armés pour le collège que ceux jouant d'un instrument polyphonique ? Eh bien je crois vous
 65 avoir partiellement répondu ; effectivement quelqu'un qui maîtrise la technique vocale sera en
 66 mesure de la communiquer aux élèves, et de donner aux élèves les moyens de chanter
 67 correctement. Un instrumentiste à vent, j'ai remarqué que souvent ils mettent la technique
 68 vocale très au second plan et ne l'ont pas forcément bien conscientisée, pourtant le souffle, ils
 69 ont forcément posé cette question, ce ne sont pas les meilleurs chanteurs vous voyez

70 *Et pourquoi les instrumentistes à vent et non des cordes ?*

71 Je m'appuie sur l'observation de quelques saxophonistes essentiellement qui sont devenus profs
 72 d'éducation musicale, généralement, même s'ils chantaient juste et correctement, on voyait que
 73 c'était passé à une préoccupation au second plan.

74 *Dans les jurys de capes, l'exécution vocale est toujours très critiquée, car non suffisamment
 75 préparée, êtes-vous d'accord avec cela ?*

76 On l'a dit déjà, y compris aux vacataires qui entrent dans le métier : prenez des cours de chant,
 77 faites partie d'un chœur, entrez dans un groupe vocal professionnel ou non, intéressez-vous
 78 vraiment de très près à la voix, sinon, une bonne technique de voix chantée rend la voix parlée
 79 plus expressive et mieux timbrée, mieux placée pour communiquer.

80 *Suivent-ils ces conseils ?*

81 On a plusieurs formations dans l'académie, des projets chant choral, inter établissements,
 82 formation *sound painting*, jazz vocal, différentes techniques, elles sont suivies ces formations ;

83 *Savez-vous si ces enseignants travaillent aussi personnellement leur voix ?*

84 Ce que l'on constate c'est que des enseignants déjà performants, avec leur chorale, donc
 85 vocalement performants, si leur chorale est performante c'est que vocalement ils ont su faire un
 86 transfert technique adapté, continuent à se former vocalement et être suivis par des professeurs
 87 de chant, ils prennent des cours particuliers ; mais ils ne sont pas une majorité, loin de là ; mais
 88 on en a quelques uns très investis dans la poursuite de leur formation vocale.

89 *Savez-vous quel type de cours ils prennent ?*

90 C'est très variable, pour adulte dans les conservatoires, des écoles agrées, des professeurs
 91 particuliers de renom, on en a même certains qui prennent des cours avec des choristes de
 92 l'Opéra de Paris, qui à leurs heures perdues donnent également des cours de chant, il y a
 93 d'excellents pédagogues de la voix dans les choristes de l'Opéra de Paris ; on a à l'extrême ce
 94 genre de formation

95 *Ces profs très investis dans les pratiques vocales rejoignent- ils ces enseignants dont vous
 96 parliez au début de l'entretien, ceux qui adaptent leur technique et leur répertoire à la façon de
 97 faire travailler les élèves ?*

- 98 Oui ils les rejoignent mais pas de la même manière ; ces profs là vont avoir un répertoire plus
 99 ciblé, vont toujours cibler vers une technique disons de chœur classique, plus que vers la
 100 comédie musicale ou la variété
- 101 *Cela veut dire qu'ils vont plus vers un répertoire savant ?*
- 102 Oui mais, par contre pour la polyphonie, ils auront beaucoup plus de facilité
- 103 *Comment est reçu ce répertoire dans l'académie ?*
- 104 Les élèves peuvent tout chanter, tout dépend du charisme du professeur, voilà ; on a des profs
 105 qui réussissent très bien dans le domaine du *slam* et des musiques actuelles, et qui sans faire de
 106 démagogie, attention, arrivent à proposer des activités de création fort intéressantes à partir du
 107 texte de la théâtralisation, du jeu vocal, de pleins d'éléments. On a aussi des profs plus
 108 classiques, qui continuent à se former vocalement qui vont toujours essayer de tirer vers un
 109 répertoire plus savant, plus classique.. Mais tout est respectable à partir du moment où la
 110 musique est là C'est important qu'il y ait une ouverture culturelle et une ouverture stylistique.
- 111 Moi je dis que le professeur idéal, c'est celui qui arrive à faire aborder tous les styles ; comme
 112 les programmes d'éducation musicale y incitent. Le projet musical, c'est aussi bien la création,
 113 mais c'est aussi de la comédie musicale, un air d'opéra, un lied, de la musique sacrée,
 114 traditionnelle, c'est tout ça en fait. Rares sont ceux qui ont la maîtrise incontournable de tous
 115 ces styles, mais beaucoup essayent d'avoir une ouverture culturelle la plus large possible.
- 116 L'académie de Créteil, c'est très contrasté aussi : de très grands écarts entre certains collèges de
 117 périphéries, très proches de Paris, certains collèges ruraux, certains collèges de périphéries
 118 extrêmement privilégiées, au contraire des périphéries extrêmement défavorisées, vous avez
 119 tous les cas de figure sur Créteil ; et parfois la frontière, c'est une rivière, une route entre deux
 120 communes, il peut y avoir des extrêmes : Saint Maur, et Saint Denis, c'est pas du tout le même
 121 contexte social. Ces contextes là vont amener les profs à avoir... une ouverture culturelle qui va
 122 se manifester différemment. Cela ne veut pas dire qu'on ne chante que de l'opéra et du chœur
 123 sacré à Saint Maure, on fait de tout aussi, mais ça n'arrive pas dans le même ordre, les choses ne
 124 se font pas de la même manière.
- 125 *Et dans le cas où ce n'est pas fait, ce serait lié au choix pédagogique de l'enseignant ?*
- 126 Oui c'est plus affaire de liberté pédagogique de l'enseignant. Nous, nous souhaitons que
 127 quelque soit l'endroit, toutes les esthétiques puissent être abordées, puisque c'est ce qui est
 128 inscrit dans les programmes. Quand un enseignant se cantonne dans les musiques actuelles, il ne
 129 remplit pas sa mission. Mais s'il se cantonne dans les musiques savantes, pas davantage non
 130 plus. On est bien là-dessus
- 131 *Et vous êtes sur cette ouverture depuis combien de temps ?*
- 132 Depuis 2008, les choses sont quand même plus claires, parce que les programmes sont plus
 133 clairs ; ça n'engage que moi, mais enfin, beaucoup sont dans cette appréciation de l'évolution, y
 134 compris chez les professeurs « enfin on sait ce qu'il faut faire, enfin on sait où on va ».
- 135 *Est-ce que vous faites une relation entre les choix pédagogiques et l'aisance vocale de
 136 l'enseignant ?*
- 137 Évidemment je serai tenté de vous dire oui, ça semble évident, euh dans la mesure où il y a un
 138 autre paramètre : les barrières mentales que se construit l'enseignant : certains sont persuadés
 139 qu'ils ne pourront jamais faire ça ou jamais chanter comme ça, ou jamais aborder ça, que leurs
 140 élèves ne seront jamais capables de chanter ça, donc il ya beaucoup de préjugés, il faut arriver à
 141 faire tomber ces préjugés évidemment.
- 142 Il ya des gens avec des techniques pas extraordinaires, qui arrivent finalement à faire un peu de
 143 tout, aborder tous les styles avec le même bonheur, sans avoir pourtant des maîtrises très
 144 approfondies de la technique vocale d'un style ou d'un autre
- 145 *A quelle qualité particulière reliez-vous cela, d'un point de vue vocal ?*
- 146 Il n'y a pas que la voix, il y a le corps le geste la manière d'occuper l'espace ; il est évident que
 147 si l'enseignant est derrière son piano, dont on ne voit dépasser que la tête, ce sera beaucoup
 148 moins facile que celui qui occupe tout l'espace de la classe. Beaucoup d'enseignants font lever
 149 les élèves, les font même quitter leurs chaises, leurs tables, dédient un espace au chant, ou aux

150 pratiques vocales ou aux pratiques de toute nature dans leur classe lorsqu'ils ont l'espace
 151 suffisant, et parfois mettent en espace le travail vocal où on circule, où on est en cercle, où il y a
 152 des relais qui se font, où l'échauffement par exemple est confié à différents élèves à chaque
 153 cours, on a des pratiques tout à fait performantes, on a des enseignants qui osent ; et puis il y a
 154 ceux plus inhibés, à l'extrême, derrière le piano, ça bouge pas, y'a même pas de geste de
 155 direction, si en plus il n'y a pas le charisme du regard, ça devient difficile.

156 *Ça c'est particulier aux pratiques vocales ? Les pratiques d'écoute ne mettent pas en jeu les*
 157 *mêmes dispositifs ?*

158 Si, il y a des techniques dans la pratique d'écoute où il peut y avoir plus ou moins d'efficacité,
 159 mais c'est moins flagrant ; dans les pratiques d'écoute, il y a tellement de stratégies de
 160 contournement pour ne pas mettre l'élève en activité, ne pas se mettre à nu si j'ose dire, à savoir
 161 remplir un document, un questionnaire au tableau, on parle de l'histoire des arts, on est dans des
 162 connaissances théoriques parfois, alors que dans la pratique on est tenu de s'afficher tel qu'on
 163 est.

164 *Cette mise en scène du corps s'apprend-elle et comment ?*

165 Il y a des techniques bien sur, je reviens sur notre plan de formation où il y a un certain nombre
 166 de stages, sur la manière d'approcher le corps l'espace, vous savez sur Créteil on a cette chance
 167 d'avoir cette proximité de Paris, d'institutions culturelles de très haut niveau, et de gens aussi
 168 disponibles ; on fait venir tous les ans Guy Rebel, pour un stage sur les jeux vocaux, tous les ans
 169 une formation avec Didier Grojsman, Le Créa, dans les académies de provinces il y a eu aussi
 170 des émules sur ce genre de formation, il y a dans les académies de province des gens qui ont
 171 redéveloppé des pôles de formation allant dans ce sens, les compétences elles sont partout ;
 172 mais c'est vrai qu'on essaye de travailler beaucoup sur le jeu vocal, la mise en relation
 173 voix/corps/espace/geste/ mouvement

174 *Ce sont là des compétences qui sont abordées plutôt en formation continue...*

175 Absolument, en formation initiale, on ne fait qu'effleurer ces problématiques ; il peut y avoir
 176 une journée de formation sur les jeux vocaux, sur l'espace, ça va être effleuré ; mais prendre
 177 conscience que ça existe et voir l'efficacité que ça a sur le terrain c'est déjà énorme, parce que
 178 ça incite les profs à se dire « oui, si on peut faire ça, je dois peut-être pouvoir le faire aussi »

179 *Cela donne une autre image de la voix, de la pratique vocale aux enseignants ?*

180 Absolument, encore une fois regardons même dans les pratiques professionnelles, dans les
 181 chœurs professionnels ce qui se développe de plus en plus, je vois de plus en plus de chœurs
 182 chantant sans partition, Mazaaki Suzuki qui chante l'intégralité des Passions de Bach sans
 183 partition, les Carmina Burana, c'est vrai que c'est une posture nouvelle, il faut oser...

184 *Quelle position avoir face aux étudiants qui présentent le CAPES à qui on demande*
 185 *l'élaboration d'un projet musical très étendu, et qui n'ont pas eu dans leur formation cette*
 186 *approche de la voix ?*

187 Je crois que la première chose c'est donner l'appétit : montrer ce qui existe, alors ça peut être
 188 dans certaines classes de maîtres formateurs, d'aller voir certaines institutions comment elles
 189 travaillent, aller voir certains chœurs, certaines mises en espace, de plus en plus on voit des
 190 chœurs qui travaillent...qui travaillent sans chef, il y a bien un chef, mais...le jour du concert on
 191 ne le voit plus, le jour de la représentation, s'il s'agit d'une comédie musicale, le chef a disparu.
 192 De plus en plus cela se développe, c'est pas forcément un objectif à atteindre, ça a ses travers
 193 également, mais vous voyez, montrer toutes les manières d'aborder le projet musical, c'est pas
 194 forcément un professeur derrière un piano avec une classe qui chante, ça peut être aussi, puisque
 195 c'est très élargi le projet musical, des élèves en binômes derrière des ordinateurs à faire du
 196 montage d'échantillons sonores, ça peut être du travail sur le rythme, le rythme corporel, le
 197 *beatboxing* ou autre, c'est très varié le projet musical.

198 Donc donner de l'appétit aux professeurs qui arrivent dans le métier et leur montrer tout ce qui
 199 peut se faire, enfin le plus d'échantillonnages possibles, un panel assez large des activités
 200 possibles, les sortir du schéma frontal ou descendant, il y a forcément le modèle qu'on reproduit

201 qui est quelque chose d'incontournable, mais leur montrer que cela peut aussi passer par
 202 d'autres approches.

203 *Rendre le métier attractif est une vraie question*

204 Nous avons moins d'admissibles que de postes, il n'y a pas beaucoup d'inscrits dans les
 205 universités...

206 *Pensez-vous que cette approche du chant puisse participer à l'attractivité du métier de prof
 207 d'éducation musicale ?*

208 Disons qu'il faut que le métier soit attractif, il faut que ce qu'il se passe dans les classes
 209 bénéficie évidemment de l'image la plus attractive possible, ce qui est de plus en plus le cas,
 210 même s'il y a encore des représentations archaïques du métier, normalement, le métier a quand
 211 même une représentation positive, ne serait-ce que quand on voit le nombre de projets chorale
 212 de fin d'année, de projets inter établissements, et quand on voit tout le public que cela draine,
 213 hein... VM nous avait donné les chiffres : en nombre de spectateurs, de parents, si on fait le
 214 total des académies, qui viennent écouter les concerts de chant choral, c'est hallucinant, on est
 215 sur un chiffre très représentatif.

216 *Et malgré cette visibilité forte, il semble que l'éducation musicale soit encore très critiquée, par
 217 les médias, et même certains observateurs de l'école...*

218 Encore une fois ce sont des gens mal informés qui parlent de ce qu'ils ne connaissent pas, autant
 219 rester sur une image qu'ils ont croisée il y a fort longtemps, car il faut remarquer que la plupart
 220 des personnes qui livrent des images négatives sur ce métier, ce sont des personnes d'une
 221 certaine génération, qui n'est pas la génération des gens qui arrivent dans le métier.

222 *Peut-on revenir à la question de l'instrument polyphonique : mieux armé ou pas quand on est
 223 chanteur ou instrument polyphonique ?*

224 La culture de la verticalité, de l'harmonie, de la polyphonie va considérablement aider un chef
 225 de chœur, un professeur qui devient chef de chœur par les exigences de son métier ; donc il est
 226 évident que le fait d'avoir une représentation mentale toujours verticale du spectre harmonique
 227 facilite par rapport à l'oreille, par rapport à la codification du geste, la réalisation de projets
 228 polyphoniques, c'est vrai. Cela dit, ce n'est pas forcément une généralité, une règle
 229 définitivement établie. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'exceptions.

230 *Oui ?...*

231 Oui il y a beaucoup de gens qui font d'un instrument monodique qui apprennent très vite.

232 *Avez-vous rencontré de bons pianistes qui vocalement n'étaient pas à la hauteur de leur jeu
 233 pianistique ?*

234 On a tout rencontré, c'est vrai que les très bons pianistes ont tendance à utiliser le piano comme
 235 le cache-misère de la voix, ça peut arriver, les très bons pianistes et très bons chanteurs, c'est
 236 quand-même très rare, oui ? Les très bons chanteurs s'accompagnent généralement de manière
 237 plus basique, les chanteurs disons moins performants techniquement vont avoir peut-être plus
 238 d'aisance pour s'accompagner, je vous dis on rencontre un peu tous les cas de figure... ;

239 *Mais, en ce qui vous concerne, quelle situation préférez-vous ?*

240 Nous, on veut tout ! Fromage et dessert !!!

241 *Que vaut-il mieux ?*

242 Il vaut mieux un bon chanteur qui s'accompagne moyennement qu'un virtuose qui a du mal à
 243 maîtriser tous les styles ; parce que c'est pareil, la problématique de l'accompagnement, c'est
 244 encore autre chose ; nous avons des prix de piano, 3^{ème} cycle supérieur⁹⁹³, voire de CNSM, mais
 245 qui ne sont que des pianistes interprètes ; dès qu'il s'agit d'improviser, d'accompagner, de faire
 246 ce qui n'est plus écrit, c'est la panne ; alors qu'on a aussi des gens qui ne vont pas jouer

⁹⁹³ D'après les informations recueillies sur le site du CNSM de Paris, les contrôles des 3 cycles supérieurs en tant que tels ne comportent pas d'épreuve d'harmonisation au clavier ; c'est dans le Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM) de Piano que l'on trouve cette discipline dite complémentaire, diplôme qui nécessite entre autre l'obtention du 1^{er} cycle supérieur de piano. www.conservatoiredeparis.fr/uploads/tx_sacparisensdisc/piano_01.pdf, consulté le 15/11/2014

247 forcément du Chopin, mais qui vont savoir jouer de la salsa, de la bossa nova, tout.., ils
 248 maîtrisent tout ; ça on préfère, c'est beaucoup plus utile dans le métier.

249 *Ce type de pianiste qui ne sait pas jouer sans partition, c'est lié à une formation ?*

250 C'est lié à des choix de parcours, à savoir développer une technique pointue sur un instrument,
 251 mais la technique d'interprétation ; or la technique d'accompagnement c'est autre chose, la
 252 technique d'improvisation c'est encore autre choses, sur 3 compétences, ils ont choisi d'en
 253 développer à fond une. Et finalement dans le métier, plutôt que de développer à fond une
 254 compétence, il faut mieux développer moyennement les 3. On aura plus de ressources ; encore
 255 une fois, il y a d'excellents interprètes et qui développent aussi les autres facettes. L'interprète
 256 de haut niveau aura cette qualité de concertiste : une exigence sans faille, sera capable dans sa
 257 classe d'avoir toujours ce haut niveau d'exigence, de ne rien laisser passer. Mais là non plus ce
 258 n'est pas une généralité : vous avez des musiciens d'une très haute exigence pour eux-mêmes et
 259 beaucoup moins pour les autres. Le contraire se vérifie aussi.

260 *Est-ce que ce haut niveau d'exigence influence la pédagogie d'un enseignant ?*

261 Oui, l'enfant dont le prof entend tout et ne laisse rien passer, va constamment se sentir mis au
 262 défi, il va avoir tendance à toujours lui aussi devenir exigeant envers lui-même. C'est une posture
 263 qui finalement se mesure au quotidien dans les classes.

264 *Ce niveau d'exigence est-il corrélé par exemple à la présence de la technique vocale ?*

265 C'est l'attention, l'efficacité de l'oreille du professeur qui rebondit constamment par rapport à
 266 un modèle musical, à l'exactitude de la reproduction, par rapport à tous les paramètres qu'il va
 267 pouvoir faire ressentir aux élèves, comme quoi ça va ou ça ne va pas, des pistes de remédiation
 268 qu'il va pouvoir leur apporter, toujours dans la construction positive, jamais dans la critique.

269 *Dans la façon d'aborder la technique vocale avec les enfants, comment s'y prennent-ils ?*

270 L'échauffement en 3 phases : échauffement corporel, on s'approprie l'espace de son propre
 271 corps, ensuite l'espace dont ce corps a besoin pour exister autour, la 2^e phase, un échauffement
 272 corporel approfondi par la respiration, la prise de conscience du rythme corporel cardiaque, il y
 273 a quantité d'exercices qu'on peut voir, et puis l'échauffement vocal proprement dit. Dans le
 274 meilleur des cas, cela se passe en 3 temps ; mais c'est pas toujours le cas, parfois, il y a de
 275 l'urgence, quand nous sommes dans les classes, c'est toujours une situation artificielle que nous
 276 générons, forcément : le prof est lui-même dans la représentation du cours idéal qu'il est censé
 277 donner pour être évalué le plus positivement, donc les profs ne sont pas toujours eux-mêmes
 278 dans ces situations, alors que nous leur disons faites comme d'habitude. Dans le meilleur des
 279 cas, on voit effectivement des techniques d'appropriation de l'espace, de respiration, de
 280 différents registres, on travaille sur l'articulation des sons, sur la justesse, sur leur tenue, sur la
 281 place du son dans le corps, sur le timbrage des voyelles, il ya des personnes qui font un travail
 282 très approfondi.

283 *C'est quelque chose que vous voyez régulièrement ?*

284 Euh... qu'on voit euh... jamais dans sa totalité, on voit des parcelles des bribes de tout cela,
 285 mais comme je disais, dans l'urgence, les professeurs n'ont pas forcément le temps de mener à
 286 bien, le jour de l'inspection les différentes phases de leur travail.

287 *La question du temps est difficile dans le métier...*

288 Ah oui, 55 minutes... Elle implique des choix ; l'abord de la voix peut passer outre assez
 289 facilement 9 fois sur 10, quand les élèves n'ont pas été mis en condition, le résultat est...
 290 sans appel.

291 *Voyez-vous couramment ce type d'échauffement ?*

292 On voit un peu de tout, toutes les extrémités d'une échelle de Richter de 1 à 10, je ne sais pas,
 293 on voit quand-même ces prises en compte de plus en plus, notamment chez les profs stagiaires
 294 qu'on a formés chez nous, ils sont particulièrement attentifs au projet musical, à la posture, à la
 295 voix, mais on a des situations où les choses se passent un peu plus dans l'urgence.

296 *Ces enseignants attentifs et exigeants portent-ils le même soin aux voix de leurs élèves ?*




297 Entre un prof qui va être spécialisé dans le blues ou le gospel, et puis un prof spécialisé dans le
 298 heavy métal, nous en avons aussi, ce n'est pas du tout la même chose. Dans le gospel, il y aura


- 299 un soin plus particulier apporté à la justesse, au timbre, au feeling, alors que dans une musique
 300 comme le rock métal, ce sera beaucoup plus brut de décoffrage ;
 301 Des voix métalliques, où la frontière entre la voix parlée, la voix criée, la vocifération et le
 302 chant n'est pas toujours bien établie.
 303 Ce sont des répertoires rares, mais qui existent.
 304 *Le développement du chant choral a-t-il eu une incidence sur les pratiques vocales au sein du*
 305 *cours ?*
 306 Nous disons toujours que la chorale c'est tout de même un enseignement qui a le statut d'une
 307 option, mais qui est le prolongement du cours, lorsque le rayonnement dans le cadre du cours
 308 est suffisant, et dans le cas où la pratique vocale pendant le cours est déjà suffisamment
 309 intéressante et performante pour que l'élève ait envie de connaître plus, de vivre plus.
 310 *En termes de posture de l'enseignant, qu'est-ce que le chant choral apporte au chant en*
 311 *général ?*
 312 On a des stagiaires cette année qui débute dans le métier, déjà se sont lancés dans des projets ;
 313 j'en ai une qui s'est lancée dans une comédie musicale *Mozart, l'opéra rock*, j'en ai une autre
 314 qui s'est incluse dans un projet déjà existant...
 315 *Quelle vision ont ces enseignants de la pratique vocale à l'école ?*
 316 C'est la génération montante ! Ce que j'ai appris, c'est que certains ont voulu devenir professeur
 317 d'éducation musicale parce que dans leur académie lorsqu'ils étaient élèves, ils étaient pris
 318 chaque année dans un gros projet chorale qui se produisait au Zenith, ils ont voulu devenir
 319 professeur d'éducation musicale parce que ce souvenir-là les a marqués à tout jamais. On en a
 320 quelques uns qui nous disent cela. Cela veut dire qu'ils avaient eu de très bons professeurs déjà,
 321 qui les ont emmenés dans des projets très valorisants, et finalement, c'est peut-être même dans
 322 certains cas, l'idée de pouvoir fédérer des projets qui les a motivé à devenir enseignants plus
 323 que de délivrer au quotidien des compétences... on a ce cas de figures. Donc encore une fois,
 324 tout existe...
 325 *Ainsi, le chant s'intègre là-dedans,*
 326 Le chant c'est la première des compétences qu'il faut maîtriser, qu'il faut avoir acquise, être
 327 capable de chanter puis de faire chanter, de donner envie de chanter.
 328 *Les attentes de l'institution ont évolué depuis la création du CAPES ; depuis que vous êtes dans*
 329 *ce métier, comment avez-vous perçu cette évolution ?*
 330 S'il y a une permanence dans le métier, c'est bien le chant, puisque regardez, si vous allez dans
 331 les librairies où l'on écoule des stocks de fournitures anciennes, on trouve encore des cahiers
 332 « musique et chant » ; sous-entendu la musique c'est une chose, le chant c'en est une autre, et
 333 les programmes de l'éducation musicale de l'entre deux guerres, c'était quoi ? C'était connaître
 334 les chefs d'œuvre du grand répertoire entre guillemets, et puis connaître quelques chansons...
 335 c'était ça, donc finalement on n'est pas si éloigné que cela...
 336 *Est-ce que je peux vous demander en quelle année vous avez démarré ?*
 337 Moi je suis arrivé professeur d'éducation musicale en 1980 exactement et puis je suis devenu
 338 inspecteur en 2003.
 339 *Vous êtes organiste, c'est ça ?*
 340 Oui c'était plus une culture de clavier que vocale ; les cours de chant finalement j'y suis venu
 341 assez tard, pas immédiatement en arrivant dans le métier
 342 *Par le biais de la formation continue ?*
 343 Oui, par des rencontres,
 344 *Par les besoins de terrain ?*
 345 Oui, par des profs de chant qui vous marquent également,
 346 *Des profs de chant que vous aviez sollicités personnellement pour des cours ?*
 347 Oui pour approfondir la question, parce que je me rendais compte aussi qu'il me manquait des
 348 bases techniques pour aller plus loin pour ce que je souhaitais parvenir à faire, ça c'est une
 349 expérience personnelle
 350 *En ce qui concerne cette présence de la voix du corps, vous avez quel parcours ?*

351 J'ai fait pas mal de stage, la scène, j'ai fait partie d'un groupe de reprises qui se produisait dans
 352 les pubs, oui oui j'ai appris le travail auprès d'un public.
 353 *Ok, merci beaucoup !*

Analyse structurelle

ENTRETIEN E 5 «DES ENSEIGNANTS QUI OSENT» (75 MINUTES ; 357 LIGNES)			
SÉQUENCE (n° lignes)	ÉPISODES	Nombre de lignes	Éléments atypiques
1-Un minimum de maîtrise technique de la voix (= un maximum) (1-11)	a-Le fondement de notre discipline c'est la voix b-La voix c'est la voix et le corps c-Une oreille pour chanter juste d-Timbre, tonicité, justesse, musicalité, conscientiser le travail vocal...	10	DISCOURS AMBIVALENT
2- Voix travaillée/voix intuitive (13-36)	a-Une voix qui a pris des cours de technique plus performante qu'une voix intuitive (13-14) b-Les voix issues de la scène forcément musicales et qui savent communiquer (15-19) c-Ces voix n'ont pas conscientisé les postures et techniques d-Des intermittents comme vacataires vocalement performants e-Une grande proportion de jeunes comme enseignants	23	
3- La technique vocale classique non adaptée car non crédible (38-56)	a-Savoir adapter sa technique à la variété : il en va de la vie de l'e. b-La crédibilité de l'e. (est celle que les élèves lui donnent) repose sur cette adaptation (38-48) c-Chanter juste ne suffit pas pour être crédible (48) d-Le défaut de justesse ne pardonne pas auprès des élèves qui ont un fort pouvoir critique (49-56)	18	
4- Des formateurs issus du jazz (59-63)	a-Le jazz vocal comme exemple de spécialisation technique des e. b-Des e. devenus formateurs par leur pratique personnelle : jazz ou sound painting	4	PASSE TRÈS VITE LES QUESTIONS
5- La voix pour les e. instrumentistes est une préoccupation de second plan (64-73)	a-Maîtriser la technique vocale permet de la communiquer aux élèves b-Certains instrumentistes à vent, malgré leur technique de souffle, ne se préoccupent pas du chant c-Chanter juste et correctement n'est pas synonyme d'intérêt pour le chant	9	LA QUESTION EST DÉTOURNÉE
6- Le chant savant comme modèle de formation vocale continuée pour les e. (76-102)	a-S'intéresser vraiment de très près à la voix est une obligation pour le métier : travailler personnellement b-Les formations en jazz et sound painting sont bien suivies par les e.	26	TON PLUS ENGAGÉ

	<p>c-La performance vocale d'une chorale est le reflet des performances vocales de l'e.</p> <p>d-Ceux qui sont performants sont ceux qui continuent de se former avec des p. de chant en cours particulier</p> <p>e-Les choristes de l'Opéra de Paris comme exemple d'excellents pédagogues</p> <p>f-Si ces e. se dirigent plus vers le répertoire savant, ils auront plus de facilité pour la polyphonie</p>		
7- L'ouverture culturelle : un idéal d'enseignement adapté au brassage socioculturel (104-135)	<p>a-C'est le charisme du p. qui permet aux élèves de tout chanter</p> <p>b-Des activités de création fort intéressantes à partir du slam et des musiques actuelles</p> <p>c-Des p. plus classiques qui vont tirer vers un répertoire plus savant</p> <p>d-Tout est respectable si la musique est là</p> <p>e-Le p. idéal = celui qui aborde tous les styles, sans pour autant avoir la maîtrise vocale de ces styles (111-130)</p> <p>f-La visibilité de cette ouverture dans les programmes permet la visibilité des attendus et des objectifs à atteindre</p>	31	<p>VOLUBILITÉ</p> 
8- Des enseignants qui osent une posture nouvelle (137- 183)	<p>a- Les barrières mentales de e. sont responsables du manque d'ouverture</p> <p>b-Faire un peu de tout avec des techniques vocales peu approfondies</p> <p>c-Occuper l'espace avec son corps</p> <p>d-Organiser la classe pour le travail vocal</p> <p>e-Distribuer le chant horizontalement</p> <p>f-Le charisme du regard</p> <p>g-Le chant c'est se mettre à nu (158-163)</p> <p>h-La formation avec des gens de haut niveau au profit de nouvelles postures</p> <p>i-Une nouvelle conception du chant</p> <p>j-Faire tomber les préjugés par la démonstration de l'efficacité de cette nouvelle conception</p> <p>k-Cette posture nouvelle se voit même dans les chœurs professionnels</p>	46	<p>VOLUBILITÉ</p> 
9 -Donner une image moderne et valorisante du métier (187-221)	<p>a-Donner l'appétit en montrant que cela fonctionne</p> <p>b-Prendre exemple sur les chœurs professionnels, les institutions extérieures</p> <p>c-Le projet musical = une forme modernisée de l'enseignement</p> <p>d-Le chant choral comme image positive du métier, avalisée par l'inspecteur général</p> <p>e-Les représentations archaïques du métier sont celles d'une certaine génération</p>	34	
10 -Pouvoir jouer tous les styles plutôt qu'être un interprète (224- 254)	<p>a-La formation harmonique est facilitante pour l'e. qui devient chef de chœur, mais elle n'est pas la seule voie d'accès à l'oreille polyphonique</p> <p>b-Chaque enseignant tire partie de sa spécialité</p>	30	<p>CIRCONLOCUTION</p>

	<p>c-Il vaut mieux un bon chanteur qui s'accompagne moyennement qu'un interprète de Chopin</p> <p>d-Maîtriser tous les styles= jouer de la salsa, bossa, jouer tout...</p> <p>e-Il vaut mieux développer moyennement les 3 compétences d'instrumentiste (interprétation, improvisation, accompagnement)</p>		VOLUBILITÉ
11- Du modèle du concertiste exigeant au p. d'éducation musicale (255-268)	<p>a-L'exigence des grands interprètes transposée à la classe</p> <p>b-Cette exigence est motivante pour les élèves, cela se vérifie au quotidien dans les classes</p> <p>c-C'est l'efficacité de l'oreille du p. qui est en jeu dans les pratiques vocales, sa façon de remédier et de positiver</p>	13	
12- La réalité des pratiques vocales en classe est plurielle (270-303)	<p>a-Une technique d'échauffement et de travail vocal adaptée à la classe</p> <p>b-Des situations artificielles générées par la présence de l'IPR</p> <p>c-Un résultat musical sans appel quand les élèves ne sont pas préparés</p> <p>d-Les p. formés dans cette académie sensibles à cette nouvelle posture vis-à-vis du chant</p> <p>e-Les spécialisations vocales des p. ont une incidence sur leurs choix musicaux et pédagogiques</p>	33	
13- Le projet choral de grande envergure comme indice du rayonnement du p. (306-352)	<p>a-La participation des élèves à la chorale est un indice de l'efficacité des pratiques vocales en classe et du rayonnement du p.</p> <p>b-Donner envie de connaître plus, de vivre plus à travers des projets de grande envergure</p> <p>c-A travers les projets chorals, c'est le rayonnement du p. qui sollicite les vocations</p> <p>d-Les jeunes p. veulent à leur tour être dans cette image valorisante du p. qui fédère des projets, plutôt qu'enseigner des compétences au quotidien</p> <p>e-Chanter et donner envie de chanter, une constante de l'éducation musicale</p> <p>Apprendre ce travail auprès d'un public</p>	46	<p>VOLUBILITÉ</p> 

23. Entretien E 6 : Relevé, analyse structurelle

Mardi 4 décembre 2012

Le rendez-vous ayant du être annulé pour des raisons de disponibilités de la personne interrogée, l'entretien s'est fait par téléphone.

Quelles sont les qualités que vous recherchez en tant qu'IPR dans la voix chantée des enseignants de musique ?

1 Oui, ...bon écoutez, évidemment on ne peut pas... recruter que des chanteurs ...aguerris, ou
2 (*rires*) ayant une formation professionnelle dans ce domaine ; ce qu'on recherche évidemment
3 ce sont des jolies voix, justes, bien placées, expressives, et correctement maîtrisées par le
4 professeur.

5 *Correctement maîtrisées, vous pourriez détailler ?*

6 Disons, pour moi la justesse et la couleur restent totalement essentielles parce que, un
7 professeur qui chante faux c'est absolument dramatique (*rires*) la justesse et la couleur parce
8 qu'on sait que les élèves fonctionnent par mimétisme et si l'exemple vocal est bon, la moitié du
9 travail est fait déjà ; alors après une bonne maîtrise, bon oui... une souplesse vocale, une
10 capacité à aborder des répertoires un peu variés, à changer de style.

11 *Connaissez-vous des enseignants chanteurs, de formation et technique classique, et qui savent
12 adapter leur style en fonction du répertoire abordé ?*

13 Oui, il y'en a, oui, oui ; ceux qui ont une formation de chanteur en général le font bien, c'est-à-
14 dire sont capables de ne pas utiliser leur voix lyrique quand ils abordent une chanson, bon...qui
15 appartient plutôt au domaine de la variété, il y a quand-même une question de style, vocalement,
16 à garder ; ils savent bien faire ça en général.

17 *Ces chanteurs ont une formation de conservatoire ?*

18 Pas seulement, j'ai eu aussi des professeurs, des femmes d'ailleurs, qui avaient des expériences
19 de chanteuses de jazz.

20 *Où peut se faire cette formation en règle générale ?*

21 En règle générale, dans le cadre de l'université, ils ont en principe une formation vocale plus ou
22 moins approfondie. (2 fois)

23 *De quelle nature est cette formation ?*

24 Tout dépend du professeur qui le fait je pense, et du volume horaire qui est consacré à ce
25 module-là. On est parfois dans... quelques techniques un peu rudimentaires, parfois dans une
26 formation un peu plus approfondie ; ça c'est normalement la formation que reçoivent tous les
27 professeurs qui ont fait le parcours musicologie. Après il y a aussi les professeurs qui
28 parallèlement ont suivi des formations vocales en conservatoires ou dans desdes formations
29 plutôt jazz.

30 *Est-ce que ces profs-là ont des qualités de communication avec leur groupe plus développées ?*

31 Oh ils sont plus à l'aise évidemment, sur les questions d'échauffement vocal, de petits éléments
32 techniques pour les élèves, ils sont...un peu plus à l'aise, même si d'autres professeurs qui
33 n'étaient pas chanteurs au départ ont développé toute une réflexion autour de la pédagogie de la
34 voix ; ...parce que c'est pareil, ces chanteurs n'ont pas forcément cette réflexion sur la voix de
35 l'adolescent, et la pédagogie un peu spécifique du collègue ; un échauffement avec des
36 adolescents c'est quelque chose de particulier ! (*rires*) ; tous n'ont pas mené cette réflexion-là ;

37 *Cette pédagogie spécifique au collègue, comment la définissez-vous ?*

38 Je dirais qu'elle doit être ludique, elle doit prendre en compte la spécificité de l'âge adolescent,
39 c'est-à-dire les problèmes de mue, ...les problèmes de tessitures, ...voilà, une bonne pédagogie
40 de la voix en collège devrait ...être assez... structurée sur ce plan-là

41 *Et vous sentez que les enseignants se sentent d'aplomb pour construire cette pédagogie ?*

42 Oh, il y a une diversité, une hétérogénéité dans le corps professoral, comme dans toute
43 ...catégorie professionnelle et dans tous les domaines sur ce plan-là. Des professeurs qui ont
44 beaucoup développé cet aspect-là dans leur travail et d'autres qui sont moins à l'aise, oui...

45 *Y'a-t-il un moment qui vous paraît particulièrement intéressant dans une séquence de chant en*
46 *classe ?*

47 En fait tout est intéressant ! (*rires*), je ne peux pas dire qu'il y ait un moment plus intéressant
48 qu'un autre, qu'on soit dans l'échauffement vocal, dans l'apprentissage, dans un travail plus
49 d'interprétation, ou un moment d'évaluation, tout est intéressant, toutes les phases d'un travail
50 global !

51 *Oui, y'a-t-il un moment clé dans ce travail vocal global qui révèle plus particulièrement le*
52 *savoir-faire de l'enseignant ?*

53 Chacune de ces phases est révélatrice d'un certain nombre de compétences chez l'enseignants ;
54 le plus souvent, j'assiste à des phases d'apprentissage, ou des phases de révision interprétation,
55 l'échauffement vocal, depuis quelques années, évidemment du fait de l'abandon des pratiques
56 instrumentales, les professeurs ont retrouvé un peu de temps, donc on le voit plus souvent. Il
57 reste un peu stéréotypé je trouve, donc il y aurait du travail à faire dans ce domaine.

58 *Stéréotypé ?*

59 Oh on est sur des exercices un peu mécaniques parfois, j'invite souvent les professeurs à être
60 plus créatifs dans ce domaine !

61 *Qui s'inspirerait de quelles techniques ?*

62 Justement de diverses techniques ! Justement, pour ne pas être toujours dans le même type
63 d'exercices, d'abord parfois de s'inspirer du chant tout simplement, ou d'être davantage sur
64 une....l'idée d'un jeu vocal, vous voyez, des choses comme ça

65 *Quels seraient les avantages de travailler la voix autour du jeu vocal, à la fois pour*
66 *l'enseignant et pour les élèves ?*

67 D'être justement dans une approche de la voix moins contrainte ; dès qu'on est tout de suite
68 dans un apprentissage ou dans des exercices un peu mécaniques, on est dans quelque chose d'un
69 peu directif où il s'agit d'imiter un modèle, je trouve l'intérêt des jeux vocaux, des choses même
70 très simples parfois mais qui permettent un tout petit peu d'improvisation, je trouve que c'est
71 plus ouvert, que cela permet à l'élève une expression un peu plus libre, ça peut décoincer
72 parfois certains élèves un peu inhibés par rapport au chant ;

73 *Les enseignants d'une façon générale se montrent-ils ouverts à ce type d'approche ?*

74 Alors...je pense qu'ils sont ouverts, il m'arrive d'en proposer en réunion pédagogique, pour les
75 mettre en situation, je pense qu'ils sont tout à fait ouverts. Après, dans la classe, bon... c'est
76 peut-être un peu plus compliqué, il y a la peur d'être débordé peut-être, et c'est vrai que quand
77 moi je suis là je suis dans un contexte d'inspection (*rires*) donc il y a une petite tension (*rires*),
78 on ne se lance pas dans des choses qu'on craindrait de ne pas trop maîtriser, il ya tout ça qu'il
79 faudrait prendre en compte.

80 *Ce serait lié à une crainte ?*

81 Je pense, je pense...une crainte de ne pas bien maîtriser ça, ou que ça dégénère ; la part de jeu, il
82 faut savoir la gérer aussi (*rires*)

83 *C'est par la dimension un peu inconnue de ces échauffements ?*

84 Oui bien sûr, alors si eux-mêmes ont une grande habitude de cela, ils savent le recadrer, ...ils
85 sont plus à l'aise pour le gérer ; après s'ils ne sont pas très habitués, je pense qu'il y a une forme
86 de timidité.

87 *Et d'une façon générale, trouvez-vous que les enseignants sont à l'aise avec leur propre voix ?*

88 Très clairement, le recrutement de ces dernières années a quand-même mis fortement l'accent
89 sur la voix, et on a des jeunes professeurs, bon, des moins jeunes aussi, qui vocalement sont très
90 solides, oui. Peut-être plus que les générations précédentes.

91 Depuis une dizaine d'années, depuis qu'on a réinstauré une épreuve de direction de chœur au
92 capes, tout ça a été bénéfique en termes de formation.

93 *Des personnes solides vocalement ?*

- 94 Avec des voix bien placées, avec une jolie couleur, et qui sont à l'aise dans l'exemple vocal,
 95 dans le...voire même la remédiation des propositions d'exercices pour les élèves, quand il y a
 96 détection d'une difficulté, une aisance pour proposer un autre exemple, ou proposer des
 97 exercices qui vont permettre de décoincer un peu les situations, enfin, c'est ça que j'appelle
 98 l'aisance, ce n'est pas seulement utiliser sa voix, c'est aussi tout ce côté transmission et
 99 l'adéquation de démarche avec les difficultés des élèves.
- 100 *La voix serait alors un outil d'enseignement aussi bien qu'un objet musical en tant que tel ?*
 101 Complètement, complètement ; complètement, la voix est un outil d'enseignement,
 102 évidemment, je dirais même que c'est le premier outil du professeur (*rires*) ah oui.
- 103 *Avez-vous remarqué une corrélation entre la solidité de ces enseignants et les répertoires*
 104 *abordés ?*
 105 Oui, les répertoires, et la qualité vocale obtenue, ah oui évidemment
- 106 *En termes de « rendu sonore » ?*
 107 Oui, parce que justement si on a fait un échauffement bien mené, si on est attentif à la posture
 108 des élèves, à l'articulation, à la couleur des voix, qu'on a travaillé soigneusement la justesse,
 109 enfin tous ces points, le résultat il est là.
- 110 *Quels défauts apparaissent dans les voix des élèves ?*
 111 Des défauts récurrents, pour des petits 6^{ème}, c'est la difficulté à placer la voix parce qu'ils n'ont
 112 pas eu l'habitude de chanter à l'école primaire, toute la justesse reste à construire, il y a tout un
 113 travail à faire autour de l'intonation en 6^{ème} très important ; après il y a...les problèmes de mue
 114 il faut savoir adapter, prendre en compte un tout petit peu la question de la voix des garçons en
 115 particulier, et puis le problème récurrent des élèves, et tous les professeurs le constatent, c'est la
 116 tendance à écraser la voix dans un registre grave...que connaissent aussi bien les garçons que
 117 les filles. Et la difficulté à élargir la tessiture vers l'aigu ; dès qu'on dépasse le la, « oh la la
 118 qu'est-ce que c'est haut ! » et donc si on a fait un travail bien rigoureux et régulier
 119 d'élargissement de la tessiture, d'assouplissement de la voix, en 4^{ème} 3^{ème} on récupère les fruits
 120 de ça.
- 121 *Cela se construit sur la durée ?*
 122 Complètement. D'où la nécessité d'une pratique régulière, du répertoire varié, pour
 123 explorer...des expressions un peu différentes ...ce qui est demandé par les programmes
 124 d'ailleurs
- 125 *Quels seraient ces répertoires variés ?*
 126 Oh...des choses qui permettent de travailler ...parfois plutôt les phrasés de certains chants,
 127 parfois...l'articulation un peu rapide, parfois les intervalles un peu plus disjoints, enfin vous
 128 voyez, il faut essayer de se construire une progression, bon ce n'est pas toujours simple
- 129 *Et en termes de styles abordés ?*
 130 (*fort*) Les programmes préconisent tous les styles. Après, du savant à la variété, en passant par
 131 les répertoires traditionnels, populaires etc... ; bon après sur le terrain on est quand-même
 132 beaucoup dans la variété ; y'a des efforts louables (*rires*) d'intégrer un peu de.... (*Ne termine*
 133 *pas sa phrase*)
- 134 *De chant savant ?*
 135 Oui. Oui
- 136 *D'où vient le fait que les enseignants fassent peu de chant savant dans leur classe ?*
 137 Là aussi c'est une crainte qui n'est pas forcément fondée d'ailleurs, de ...peut-être que ça
 138 n'intéresse pas les élèves, de se trouver en difficulté avec ça, ...alors que bon finalement (*le ton*
 139 *devient plus convaincu*) on s'aperçoit que les élèves sont prêts à chanter beaucoup de choses ;
 140 quand c'est bien mené, bien conduit...
- 141 *Oui ?*
 142 Ah oui !
- 143 *Bien mené, bien conduit, qu'est-ce que cela voudrait dire ?*
 144 Avec justement un professeur qui est à l'aise dans l'exemple vocal, qui...fait travailler un peu
 145 l'expression, l'interprétation....quibon...

- 146 *Avec un contact avec les élèves ?*
- 147 Évidemment, évidemment, une posture d'encouragement, de valorisation, bien sur tout ça entre
- 148 en ligne de compte évidemment
- 149 *On voit ces postures particulières aussi dans d'autres types de répertoires ?*
- 150 Bien sur !
- 151 *Alors qu'est-ce qui fait d'après vous que les enseignants n'abordent pas plus souvent le*
- 152 *répertoire savant ?*
- 153 Je pense qu'il y a là aussi une forme de timidité, de craindre qu'il ne soit en difficulté, que les
- 154 élèves n'accrochent pas, bon...
- 155 *Ils ont peur finalement de ne pas répondre aux attentes des élèves dans ce domaine là*
- 156 Oui, peut-être...oui, oui, parce que bon, l'apprentissage d'un chant dans un cours, c'est toujours
- 157 une espèce d'alchimie merveilleuse (*rires*). Bon il y a l'envie du professeur, et puis, une
- 158 conviction, et puis...bon... une envie des élèves qui est parfois présente, parfois pas, on ne sait
- 159 pas trop pourquoi, ...bon ; c'est assez mystérieux parfois malgré toutes les qualités du
- 160 professeur, malgré un choix judicieux qui peut très bien fonctionner avec une classe, et pas avec
- 161 une autre, pour des raisons qui restent parfois mystérieuses. Cela veut dire que les élèves sont
- 162 un peu réticents, que l'apprentissage est un peu laborieux, c'est un peu plus compliqué. Même si
- 163 au bout d'un moment, ils prennent goût (*rires*) ; ils se sentent un peu plus à l'aise. Il y a toute
- 164 sorte de phénomènes comme cela qui se passent. Bon la qualité, l'exemple ne fait pas tout. Il y a
- 165 une espèce d'alchimie là, et tout particulièrement dans les pratiques vocales. Cela se joue
- 166 beaucoup sur l'émotion, l'envie des élèves aussi ...
- 167 *Est-ce que ce serait lié à la façon dont l'enseignant lui-même s'approprie cette chanson ?*
- 168 Pas seulement, en grande partie oui bien sur.
- 169 *C'est intéressant cette dimension qu'on ne contrôle pas dans le chant...*
- 170 Complètement...
- 171 *Qui tient à la fois à la relation enseignant/élève mais aussi à l'état des élèves, c'est très fragile*
- 172 *finalement ?*
- 173 Oui c'est vrai, c'est vrai ; ça n'empêche pas bien sur de déployer, de consolider, de renforcer les
- 174 techniques, les méthodes, évidemment, bien sur, on sera de toute façon mieux préparer à
- 175 ...apporter du répertoire aux élèves, et à les faire chanter, mais malgré tout, il faut savoir que
- 176 l'activité vocale, je parle toujours d'alchimie, parce que il y a un texte, il y a un sens que les
- 177 élèves perçoivent plus ou moins, il y a parfois un climat poétique ou non, il y a la musique bien
- 178 sur ; il y a tout un contexte un peu émotionnel qui, voilà.. qui entre plus ou moins en résonance
- 179 avec l'état d'esprit des élèves à ce moment-là.
- 180 *L'enseignant se saisit-il de ce rapport au texte ?*
- 181 Oui bien sur, évidemment ; évidemment
- 182 *Vous le voyez faire ?*
- 183 Mais oui, oui, bien sur, on peut commencer par le texte, il y a plusieurs entrées
- 184 possibles,...commencer par le sens, ou entrer directement par la musique, et s'intéresser au
- 185 sens après, enfin tout dépend de la démarche qu'on a choisie ; après tout l'une et l'autre peuvent
- 186 être efficaces. C'est une affaire de choix, de pédagogie !
- 187 *Est-ce que vous observez des conduites d'évitement ?*
- 188 Oui alors bon, on a quelques professeurs qui sont un peu en difficulté par rapport à ça, dont la
- 189 voix pas très assurée, pas toujours très juste ; alors conduite d'évitement pas trop quand-même,
- 190 parce que surtout dans les programmes aujourd'hui , la voix est quand-même au cœur du projet
- 191 musical, on ne peut plus se réfugier derrière (*rires*) la flûte à bec pour éviter le travail vocal,
- 192 donc évitement pas trop, mais, bon,... réussite plus ou moins avérée, aisance plus ou moins
- 193 marquée, oui.
- 194 *Comment les enseignants moins à l'aise gèrent-ils l'élargissement du répertoire que*
- 195 *préconisent les programmes ?*

- 196 Diversement, cela dépend de leur tempérament, ou leur capacité à ...prendre des risques entre
 197 guillemets, ou à innover, ou à chercher des choses originales ; il y a une grande diversité quand-
 198 même dans les répertoires dans les pratiques.
- 199 *Vous pouvez donner des exemples ?*
- 200 Écoutez, il y a une semaine, j'étais dans une classe où les élèves ont chanté, avec un plaisir et
 201 conviction, « La donna è mobile » de *Rigoletto* de Verdi, voilà. C'était très bien fait, les élèves
 202 ont adhéré complètement, donc je me disais, ben voilà, le répertoire savant n'est pas plus
 203 difficile qu'un autre répertoire...ils l'avaient écouté et ensuite, c'était le projet musical, ils ont
 204 chanté cela avec beaucoup de conviction.
- 205 *L'enseignant en question était chanteur ?*
- 206 Pas spécialement d'ailleurs, visiblement, ce n'était pas quelqu'un qui avait une voix très
 207 travaillée, mais, bon, une jolie voix, juste, bien placée, mais elle a fait ça avec humour, avec
 208 panache ;
- 209 *Ce qui serait en jeu ce seraient aussi des qualités extérieures à la musique en tant que telles ?*
- 210 Il y a beaucoup de qualités de communication, le chant c'est quand-même ça aussi, d'ailleurs je
 211 suis souvent amenée à dire aux professeurs « vous ne jouez pas suffisamment avec ce matériau,
 212 interprétez-le, théâtralisez-le, amusez-vous avec, euh ça reste un peu linéaire, on chante le
 213 premier couplet, puis le deuxième, (rires) et souvent je suis amenée à leur dire « mais mettez un
 214 peu de vie dans tout ça ! Qu'il y ait de l'humour, que ça pétille un petit peu, enfin... ! Parce que
 215 le chant, pour moi, ça se chante et ça se joue, d'une certaine façon, au sens théâtral du terme. Je
 216 trouve que pour ça, on a encore des marges de progrès !
- 217 *Où cela peut-il s'apprendre cette façon de théâtraliser sa voix, se mettre en scène ?*
- 218 Il faudrait que tous les professeurs dans leur formation IUFM aient des cours de théâtre,
 219 d'expression corporelle, on le sait... ce serait l'idéal
- 220 *Ceux qui savent le faire, où ont-ils pu l'apprendre ?*
- 221 Oh, par goût personnel, j'ai certains professeurs dans l'académie qui ont une pratique théâtrale
 222 personnelle, du coup qui sont évidemment très investis sur ce terrain-là, qui montent des
 223 spectacles avec mise en scène avec leurs élèves, qui savent utiliser ça
- 224 *Quels genres de répertoires abordent-ils ?*
- 225 Leur répertoire est très diversifié, on est dans du savant, du savant mais écrit pour des voix
 226 d'enfants, je pense des œuvres d' Isabelle Aboulker ou Julien Joubert, on monte beaucoup de
 227 pièces comme ça, plutôt dans le cadre des chorales, mais cela peut se faire dans le cadre de
 228 chant en classe, et puis après, la variété aussi beaucoup, qui peut très bien se prêter aussi à ces
 229 jeux d'interprétation, aussi bien.
- 230 *Ça n'est pas réservé à un répertoire type ?*
- 231 Ah, non, convaincue que non.
- 232 *Alors cette capacité à transmettre la musique serait liée aussi à des qualités de communication,
 233 mettre en scène sa voix ... ?*
- 234 Oui, c'est évident. Mais je dirai faire passer n'importe quel contenu (*rires*), mais tout
 235 particulièrement pour ce qui relève du vocal, parce que là il y a un engagement du professeur et
 236 un engagement des élèves, il y a une mise en situation qui est immédiate, le professeur se met
 237 en scène et il faut qu'il arrive à amener les élève) à cette expression, ...la capacité à
 238 communiquer est particulièrement importante dans cette activité-là, c'est évident.
- 239 Bon alors, c'est plus compliqué quand on a une classe de 30, ce qui est le quotidien des
 240 professeurs. Évidemment, c'est plus compliqué, les élèves n'ont pas tous la même réceptivité, la
 241 même disponibilité à la fois physique et vocale, il faut gérer du collectif, gérer de l'individuel
 242 sans jamais perdre (*rires*) l'attention du groupe, c'est...complexe, hein. Et ça demande
 243 beaucoup d'énergie et beaucoup (*en riant*) d'engagement, pour justement mobiliser tous les
 244 élèves. Le professeur est lui aussi un être humain, il n'a pas toujours le tonus et la disponibilité
 245 nécessaire, évidemment, tous les jours... pendant toutes les heures...
- 246 *Comment procèdent ceux qui sont mal à l'aise avec leur voix ? que leur conseillez-vous ?*

247 Ce que je peux leur conseiller ...bon dans l'idéal il faudrait qu'on ait des stages, des formations
 248 (*rires*), et ça évidemment c'est quelque chose qui n'est pas en très bonne santé la formation
 249 continue, on a quand même très très peu de moyens, donc quand je suis dans une situation
 250 vraiment difficile je dis au professeur « il faut absolument soi-même aller voir un phoniatre,
 251 parfois on en est là, ou prendre quelques cours de chant, renouer avec une technique, quand-
 252 même, ou construire quelques bases, c'est arrivé que parfois je préconise cela. Bon, quand c'est
 253 juste ponctuellement un manque d'engagement, je conseille au professeur de s'entraîner chez lui
 254 (*rires*), à justement, imaginer des jeux vocaux, imaginer un échauffement vocal, imaginer des
 255 méthodes d'apprentissage qui soit plus ludique ; souvent je leur dis mais diversifiez les
 256 techniques d'apprentissage, on est dans des techniques un peu stéréotypées, le professeur donne
 257 l'exemple, la classe répète, phrase par phrase, on construit bout à bout les éléments de la
 258 chanson ; je suis parfois obligée de leur dire vous pouvez peut-être laisser tomber le texte... ne
 259 travailler que l'intonation... bon etc.... des stratégies d'apprentissage à diversifier... oui. Je suis
 260 souvent amenée à donner ce conseil-là, soit pour qu'on soit dans une imprégnation mais qui ne
 261 soit jamais du rabâchage, que ce soit toujours varié, diversifié, que ce ne soit jamais ennuyeux
 262 pour les élèves.

263 *Ce n'est pas toujours tout à fait facile...*

264 Non, au contraire ! Et puis il y a un phénomène que j'observe, qui est la fatigue vocale qui est
 265 un vrai souci chez un certain nombre de professeurs ; c'est un métier un peu redoutable... ; donc
 266 ça c'est quelque chose que je constate.

267 *Rencontrez-vous des enseignants qui utiliseraient une technique vocale inadaptée au répertoire
 268 qu'ils abordent avec les élèves ?*

269 Oui, pas très souvent quand-même, mais j'ai eu parfois de professeurs qui avaient beaucoup de
 270 port de voix, on ne peut pas tout chanter en style R&B (*rires*), moi je trouve qu'il faut faire
 271 attention au style, après on peut changer de style et l'assumer (*rire*), mais il faut que ce soit
 272 conscient et assumé, mais il y a quand-même un style, on ne chante pas la variété comme du
 273 lyrique et inversement, on ne chante pas le jazz comme...

274 *Comment les enseignants dans ce contexte s'accommodent-ils de l'ouverture culturelle des
 275 programmes, est-ce une difficulté ?*

276 Oui, je pense, oui oui il y a une très grande diversité culturelle dans les écoutes, on n'hésite pas
 277 voyager dans le temps et dans l'espace, que dans les chants, les projets musicaux, les répertoires
 278 destinés à la voix, c'est sur, où là on est moins ...on prend plus de risque d'aborder des
 279 répertoires différents originaux...Car il faut que les élèves produisent, c'est ça la difficulté, il
 280 faut les amener à s'approprier ce qu'on leur a proposé, contrairement à l'écoute, où là, bon, ils
 281 écoutent, on ne leur demande de s'approprier l'œuvre, certains restent en retrait, bon, c'est
 282 ennuyeux, mais ce n'est pas dramatique, mais si vous proposez un chant et que toute la classe
 283 reste en retrait, pffou....c'est difficile pour le professeur. D'où la difficulté à diversifier les
 284 répertoires.

285 *Comment le professeur peut-il s'en sortir quand le chant ne fonctionne pas ?*

286 (*rires*), bon, ben alors il y a différentes techniques, ...les professeurs sont mal à l'aise cette
 287 espèce d'inertie, (*rires*) en plus un jour d'inspection, évidemment c'est un petit peu redoutable,
 288 je me mets à leur place, j'ai vécu ça, bon, alors on peut s'y prendre autrement, cela peut se
 289 décoincer la semaine d'après on ne sait pas trop pourquoi... ; on peut essayer d'autres
 290 stratégies...

291 *In situ, comment s'y prend-il ?*

292 En général, on met un trop vite le play-back ou l'accompagnement (*rires*) ben oui (*rires*). On se
 293 précipite sur le play-back donc cela entraîne tant bien que mal... !

294 *Votre remarque m'amène à la question sur les enseignants jouant d'un instrument
 295 polyphonique et les enseignants chanteurs : les uns sont-ils mieux armés que les autres ?*

296 L'idéal c'est qu'il faudrait les deux ; je ne saurais pas vous dire. Parce qu'un professeur qui
 297 n'est pas du tout à l'aise au piano, c'est très gênant. Parce que pour moi un instrument
 298 polyphonique est aussi un outil d'apprentissage. Moins irremplaçable que la voix évidemment,

299 mais quand-même ; bon, disons que je mettrais quand-même la voix en priorité absolue ;
 300 d'ailleurs dans la réalité, c'est comme ça ; surtout je parlais de ces 10 dernières années de ces
 301 professeurs vocalement à l'aise et solide, j'ai eu vraiment des jeunes très solides vocalement,
 302 par contre le piano c'est un peu plus laborieux, donc je les invite à travailler ça pour être en
 303 mesure de soutenir les apprentissages avec le clavier.

304 *Cela les freine dans leur pédagogie ?*

305 Oui oui parce que le *a cappella* a ses limites aussi ; parfois une intonation un peu difficile ou un
 306 enchaînement un peu délicat ou une modulation, vous installez l'accompagnement et le
 307 problème est réglé tout de suite. Parce qu'en fait la musique c'est aussi l'harmonie, donc une
 308 difficulté vocale, mélodique peut être résolue par le soutien harmonique. D'où l'intérêt d'avoir
 309 la capacité à jouer, ne serait-ce que quels accords, à soutenir l'harmonie.

310 *Après que le chant soit appris, quel accompagnement proposent-ils ?*

311 Beaucoup de *play-back*, bon, cela peut apporter un relief, le *play back* peut être un plus
 312 évidemment, mais dans toutes ces phases de travail et d'apprentissage, on met le *play-back*
 313 beaucoup trop tôt...oui c'est un peu un cache-misère... (Rires)

314 *Souhaitez-vous rajouter quelque chose au sujet de la voix des enseignants ?*

315 Offff... d'autres remarques, je crois qu'on a dit beaucoup de choses ... (et tout d'un coup) on
 316 leur demande beaucoup ! dans l'idéal il faudrait qu'ils aient toutes les compétences, de
 317 chanteur, d'accompagnateur, de chef de chœur, d'informaticien même aujourd'hui, etc. bon, je
 318 crois qu'il faut aussi savoir encourager et aussi valoriser, encourager les professeurs déjà et
 319 s'appuyer sur l'existant pour essayer de les faire progresser, avancer. Dans le domaine de la
 320 voix, comme dans le reste.

321 *Bon mais pour vous, qu'est-ce qui est essentiel dans le cours d'éducation musicale ?*

322Si je devais retenir une chose ?.... et bien qu'on ait de bons musiciens, des gens qui soient
 323 musicalement solides, je trouve. Ça, il faut tenir bon.

324 *Bon, mais quel serait l'objectif suprême pour un enseignant d'éducation musicale ?*

325 C'est de faire aimer la musique à ses élèves (rires) quand-même avant tout, de donner envie à
 326 ses élèves, d'abord dans le cadre de la classe, mais ensuite, plus tard, que la musique devienne
 327 une part de leur vie ; donc pour ça il faut qu'on ait des gens qui soient eux-mêmes porteurs de
 328 ça ; alors il faut être techniquement solide et passionné quand-même (rires).

329 *Pouvez-vous parler des attentes de l'institution depuis la création du capes en 72 dans le
 330 domaine vocal ?*

331 Oui, cela fait 20 ans que je suis IPR, très clairement j'ai vu plusieurs phases (rires) ; bon dans
 332 mes débuts, on avait un corps professoral très très hétérogène, dans les débuts des années 90,
 333 avec énormément de gens qui n'avaient forcément une formation initiale très poussée...beau
 334 coup de PEGC, des gens souvent ambivalents, qui venaient d'une autre matière, qui faisaient de
 335 la musique comme ça en complément d'une autre valence... ; donc évidemment, ce n'était pas
 336 très solide techniquement, sauf exception bien sur, mais il y a avait beaucoup de gens pour
 337 lesquels musicalement, c'était quand-même très très limité. Ensuite on a recruté à tour de bras à
 338 partir des années 2000, où on a eu un recrutement important, beaucoup de postes au CAPES, et
 339 on a vu arriver toute une génération de professeurs, beaucoup plus solides techniquement, que
 340 ce soit sur le plan de la voix, des capacités à accompagner, des techniques d'apprentissage, et de
 341 culture musicale. La discipline a énormément progressé, pas seulement sur le plan de la voix,
 342 sur tous les plans. Oui. Vraiment. Et là, très clairement, jusqu'aux avant-derniers programmes
 343 on était encore dans les 3 activités du cours, l'abandon de la flûte a repositionné la voix au cœur
 344 des pratiques, ce qui n'est pas forcément tout simple pour un certain nombre d'enseignants
 345 parce que justement, cela les interroge sur leurs propres pratiques vocales, leurs propres
 346 compétences, pour certains d'entre eux c'était un peu compliqué ; mais personnellement je
 347 trouve ça intéressant, la voix reste quand-même un outil qui est immédiatement accessible pour
 348 la grande majorité des élèves ; alors après, évidemment, on a des situations d'inhibition, de
 349 blocage chez certains adolescents, et c'est toujours compliqué pour le professeur. D'où le fait de
 350 développer parallèlement des pratiques un peu percussives ou ...corporelles, ...qui permettent

351 quand-même à des élèves qui ont de grandes grandes difficultés avec leur voix, de trouver une
 352 place dans le projet musical. Et puis le fait d'avoir remis au CAPES une épreuve de direction de
 353 chœur je trouve que là aussi, on a senti un intérêt, une mobilisation en faveur de la voix ; au
 354 niveau des universités, il y a eu sans doute aussi une prise en compte de cela, et une formation
 355 vocale un peu plus approfondie.

356 *Qu'apporte cette formation en direction de chœur à l'enseignant ?*

357 L'enseignant se nourrit aussi du travail qu'il fait à la chorale !

358 *En termes de contenus musicaux ?*

359 De tout ! Par exemple je trouve que, bon j'ai beaucoup de belles rencontres chorales dans
 360 l'académie et les professeurs se servent de ce répertoire pour faire de la polyphonie en classe. Je
 361 trouve ça très bien.

362 *A partir de quelles années avez-vous vu se développer cette pratique chorale ?*

363 Les pratiques chorales ont historiquement dans cette académie une place dans le paysage du fait
 364 d'initiatives et de personnes qui ont porté ça, depuis une 20aine d'années, avec depuis 10 ans,
 365 un épanouissement de ces pratiques encore plus important. Il ya beaucoup d'élèves dans les
 366 chorales, et une relation au chant qui a évolué. Alors beaucoup de professeurs m'ont dit : c'est à
 367 cause des émissions de télévision style « star ac » qui ont quelque part restauré un peu l'image
 368 du chant, dans le public des adolescents ; cela a eu des effets positifs, c'est vrai.

369 *Et quand vous-même vous étiez enseignante, ce rapport à la voix était-il aussi prégnant ?*

370 Oh, il était important quand-même oui, enfin pour moi à titre personnelle, clairement (*rires*) !
 371 Après, dans les formations que nous recevions, il était partagé avec des pratiques
 372 instrumentales, mais on nous demandait quand de chanter d'utiliser la voix pour plein de
 373 choses, pas seulement pour le projet musical, pour l'écoute aussi...

374 *Je peux vous demander quelle formation de musicienne vous avez ?*

375 Alors moi (*rires*) je suis au départ violoncelliste (*rires*), j'ai des prix de conservatoires de
 376 violoncelle, et j'ai rejoint l'université à l'âge à l'âge de 20 ans, avec l'idée que de ne faire que
 377 du violoncelle ça ne me correspondait pas forcément, c'était un métier très difficile, j'avais
 378 envie de me consacrer à d'autres choses, et puis j'ai pris des cours de chant pour préparer le
 379 capes, je n'avais qu'une formation d'instrumentiste, pas de place pour la voix à l'époque dans les
 380 conservatoires, pas de place pour le chant choral.

381 *Dans quel cadre avez-vous préparé le CAPES ?*

382 À la Sorbonne, il n'y avait pas de cours de chant à la Sorbonne nom plus. J'avais ça de mon
 383 propre chef ; j'avais trouvé un professeur de chant qui était très bien et je me suis formée avec
 384 lui. J'ai passé le CAPES en 79.

385 *C'était la solution pour les étudiants préparant le capes de se former ainsi personnellement ?*

386 Ah je pense oui, parce qu'il n'y avait pas de cours de chant à la fac du tout, pas de pratiques
 387 collectives. Il y avait un chœur à la Sorbonne, une chorale. Mais pas de cours, je me suis formée
 388 toute seule, j'ai pris des cours de chant, j'ai fait des stages de direction de chœur (*rires*) avec le
 389 mouvement À Cœur Joie.

390 *Quelle vision du chant choral aviez-vous quand vous étiez enseignante ?*



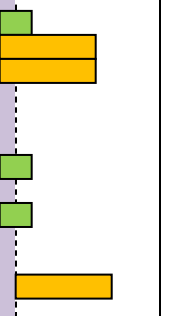

391 Moi j'ai connu le tout débit des rencontres de chorale, j'étais dans une académie pilote à
 392 l'époque, c'était l'académie d'Orléans-Tours, j'étais jeune professeur là-bas, j'ai connu au début
 393 des années 80 les toutes premières rencontres de chorale qui rassemblaient comme ça 2, 3, 4
 394 établissements sur des répertoires communs ; c'était le début du développement d'un aspect de
 395 notre discipline qui est devenu très important. Il y avait des concerts donnés par des professeurs
 396 un peu chevronnés, et on commencé à développer le chant choral à travers ça.












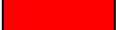

397 *Qui pouvait être responsable de ces formations en chant choral à cette époque-là ?*

398 Souvent c'était des professeurs qui eux-mêmes avaient eu une formation vocale...alors on a eu,
 399 ah oui, quand (même moi j'ai connu des stages où on avait les moyens à l'époque, on faisait
 400 venir des chanteurs qui nous formaient, on faisait venir des professeurs de chant de
 401 conservatoire, mais on ne peut plus faire ça maintenant, la situation est assez redoutable ; dans
 402 certaines académies, la situation est plus catastrophique que dans d'autres, mais c'est terrible. Je

403 me souviens très bien de stages dans l'académie d'Orléans-Tours où on avait des
 404 professionnels, qui régulièrement venaient et nous faisaient travailler la technique vocale.
 405 *Des professionnels, c'est-à-dire ?*
 406 Des professeurs de chant de conservatoire, oui, oui, qui intervenaient dans les stages.
 407 *Cela vous paraissait adapté aux besoins d'enseignement ?*
 408 Ah oui, c'était intéressant, évidemment, oui, oui, bon on en tirait plus ou moins de profit, mais
 409 c'était forcément intéressant.
 410 *Bon, est-ce que vous voudriez rajouter quelque chose pour conclure ?*
 411 Bon je voudrais rajouter que l'éducation musicale est fondée sur la pratique par les élèves, il ne
 412 faut pas qu'on oublie cela, parce qu'on est dans des réflexions sur des aménagements des
 413 rythmes scolaires, (*rires*)... dès qu'on est dans une véritable éducation musicale, il faut du
 414 temps, de la continuité de la régularité. Et en particulier le chant a besoin de tout ça.
 415 *Vous pensez qu'on se dirige vers une éducation musicale fragmentée ?*
 416 Non, non, mais il y a des idées ici ou là de globalisation des horaires...La question du temps est
 417 cruciale en musique, on est sur une discipline qui fonctionne sur la mémoire, la musique c'est
 418 l'art du temps. Il faut que les élèves s'installent dans une temporalité pour s'installer dans la
 419 musique ; donc il faut un temps d'appropriation, d'imprégnation, la redite, le retour, la
 420 récurrence régulière, sinon on bricole ... !
 421 *Je vous remercie !*

Analyse structurelle

ENTRETIEN E 6 « DE BONS MUSICIENS, DES GENS QUI SOIENT MUSICALEMENT SOLIDES... ÇA, IL FAUT TENIR BON » (40 MINUTES ; 423 LIGNES)			
SÉQUENCE (En lignes)	EPISODES	Nbre de lignes	Style
1- Les voix recherchées (1-12)	a-On ne peut pas recruter que des chanteurs aguerris b-Chanter faux c-Chanter des répertoires variés d-Les chanteurs savent respecter un style	11	HÉSITATION 
2- Les formations vocales (15-31)	a-Plus ou moins approfondie à l'Université b-Les formations personnelles	16	
3- Construire le travail vocal (33-105)	a-Les non chanteurs peuvent développer une réflexion pédagogique autour des échauffements, pas seulement les chanteurs, et parfois, pas les chanteurs (la formation vocale n'est pas la seule origine de l'aisance vocale) b-La pédagogie de la voix chantée des adolescents nécessite d'être réfléchie c-Hétérogénéité des enseignants d-Chaque phase du travail vocal est révélatrice des compétences de l'enseignant e-Des échauffements un peu stéréotypés f-Une approche de la voix moins contrainte g-La part de jeu il faut savoir la gérer aussi h-Une forme de timidité de la part des enseignants i-Qualités vocales solides des derniers recrutements	72	
4- Le chant comme objet d'apprentissage (113-122)	a-Le résultat lié à l'enseignement pensé du chant b-Les éléments techniques pour améliorer les voix	9	

5- Les répertoires (124-156)	a-Des choses qui permettent de travailler des éléments techniques b-La variété comme répertoire observé sur le terrain malgré les efforts de diversité c-La peur du chant savant en classe serait celle des enseignants d-La qualité de la communication comme médiation du répertoire savant	32	
6- L'alchimie du chant en classe (157-195)	a-Il y a d'autres paramètres que la seule conviction du p. pour réussir un chant b-Mais les techniques d'apprentissage restent primordiales c-Ceux qui sont moins à l'aise ne peuvent éviter le chant	38	  VOLUBILITÉ
7- L'inventivité du professeur comme élément moteur (196-264)	a-Permettent de prendre plus ou moins de risque b-La donna è mobile comme exemple d'originalité c-Il faut théâtraliser, faire preuve d'humour d-Des compositeurs actuels pour les voix d'enfants e-La capacité à communiquer particulièrement importante pour faire passer le chant f-Le contexte de l'enseignement collectif difficile g-La formation en mauvaise santé h-L'imagination du P à la clef de la réussite	66	   
8- Faire chanter = une activité difficile (264-296)	a-La fatigabilité de la voix b-Adapter et assumer le style vocal c-Une autre prise de risque :la diversité des répertoires d-Faire chanter divers répertoires est plus difficile que de les faire écouter e-La réceptivité des élèves est difficile à anticiper f-Il faut trouver des solutions pour motiver les élèves	30	
9- L'idéal : être à la fois instrumentiste et chanteur (298-313)	a-L'instrument polyphonique = outil d'apprentissage b-L'harmonie au service de la résolution d'une difficulté vocale c-Le play back comme cache-misère	18	
10- On demande beaucoup au P (317-322)	Demander, mais aussi savoir encourager	5	
11- Avoir de bons musiciens (322-357)	a-Faire aimer la musique aux élèves b-Etre techniquement solide et passionné c-Des années de recrutement à tour de bras d-La discipline a énormément progressé	35	  
12- La chorale pour nourrir le travail de l'enseignant en classe (359-412)	a-Pour faire de la polyphonie en classe b-Les pratiques chorales sont portées par des personnes c-La formation avant ne comprenait pas la voix d-Le développement du chant choral et le travail avec des professeurs de chant, des professionnels	53	
13-Le besoin de temps en musique (411-424)	a-Maintenir la pratique musicale b-La discipline a besoin de temps, sinon on bricole	10	

Hésitations

Rires

Volubilité

Silence

24. Entretien E7: Relevé, analyse structurelle

L'entretien a lieu au Rectorat, dans le bâtiment des IPR, bâtiment préfabriqué au milieu de constructions plus anciennes. La grille d'entretien a été préalablement envoyée aux deux IPR (nommés ici IPR A, un homme, et IPR B, une femme) qui me reçoivent ensemble ; l'un est claveciniste de formation, l'autre chanteur. Les deux IPR acceptent que l'entretien soit enregistré (l'un d'eux s'empressant d'une petite remarque : « je ne sais pas si ma voix parlée a suffisamment de qualités pour être enregistrée !! »). L'entretien, d'une durée proposée par les IPR de ¾ d'heure-1 heure, aura duré en fait presque 2 heures.

Le débit verbal est, d'une façon générale, très rapide et peu articulé mais le tempo, à certains moments, s'arrête : le tissu verbal se troue quand certaines notions sont touchées ce qui pour l'analyse constituera un indice.

Parfois, le discours des deux personnes se chevauche, il naît comme une sorte de précipitation à vouloir répondre, cela fera partie des indices à analyser : dans ce cas, la mise en page utilisée ne respecte plus le retour à la ligne habituel lié à la prise de parole d'une des deux personnes, mais enchaîne sur une même ligne les interventions de l'un et de l'autre. Au-delà d'une volonté de restituer la réalité de l'entretien, ceci constitue un indice important concernant l'intensité du débat sur certaines questions.

Les intonations peuvent être variées, quand c'est le cas, leur intention est indiquée entre parenthèses et en italique.

- 1 *Une voix chantée « aisée » pour un professeur d'éducation musicale, qu'est-ce que c'est selon*
 2 *vous, IPR ?*
 3 **IPR A** On en avait déjà un peu parlé tous les deux, d'après votre grille, et de toute façon on est
 4 d'accord tous les deux sur ces questions-là ; un premier principe serait d'avoir une voix pour un
 5 professeur qui ne soit pas typée, c'est-à-dire une voix... qui ne soit pas enfermée dans le bel
 6 canto... on peut avoir une voix bel canto magnifique, mais qui sache en sortir ; d'un autre côté
 7 pas non plus une voix R&B tassée dans les graves ; pas non plus...etc...qui soit un p'tit peu
 8 ...une voix qui puisse éventuellement être un peu caméléon, c'est un petit peu l'idéal ; à la
 9 limite, si l'enseignant n'a pas la capacité à tout ça, au moins qu'il ait une voix relativement
 10 neutre, qu'il puisse se plier à différents répertoires, qu'il ne soit pas enfermé de par sa voix et sa
 11 technique vocale, enfermé dans un répertoire.
 12 **IPR B** Moi je le tournerais d'une autre manière : c'est un prof qui, de par sa formation initiale,
 13 est ouvert à une multiplicité de rencontres vocales, de répertoires, et qui donc n'aborde pas
 14 forcément et pas uniquement le répertoire patrimonial avec une technique adaptée, mais qui
 15 rencontre des pratiques vocales extrêmement diversifiées. C'est cette connaissance, cette
 16 expérience vocale de tous ces répertoires vocaux, qui va lui donner une plasticité, qui va lui
 17 permettre d'aborder, ce qui est l'objectif des programmes de collège entre autre, c'est-à-dire une
 18 diversité de répertoires en chant. Voilà. Hein, Si on reprend le tableau⁹⁹⁴, le patrimoine cela peut-
 19 être un lied, cela peut être de la chanson récente, cela peut être du non occidental, cela peut être
 20 du rock ou du gospel, c'est-à-dire que c'est un prof qui a une connaissance déjà, une posture qui
 21 va vers la... curiosité ...des divers répertoires vocaux, donc qui les connaît par l'oreille, qui en
 22 entend beaucoup, et qui lui-même va s'y confronter ; donc il va avoir des expériences vocales
 23 différentes. Voilà. hier j'étais à la répétition, on en parlait avec L., du chœur de l'Education
 24 Nationale avec D. Grojsman voilà, de 19H00 à 21H00, et c'était intéressant parce qu'on était
 25 vraiment là-dessus. Je disais à L., que, bon je ne sais plus quel était le répertoire, c'était du
 26 Trenet, où les profs avaient spontanément tendance à beaucoup sortir la voix (*elle donne un*

⁹⁹⁴ Le tableau fait référence à l'un de ceux qui, dans les programmes d'éducation musicale de 2008, récapitule les différents répertoires à aborder en chant. B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, *Diversité des projets musicaux*, p.9.

27 *exemple chanté du passage en onomatopées, très appuyé*), et lui, disait « je ne veux pas ça, je
 28 veux... (*Elle chante en voix très légère et jazzie*) ; à ce moment-là, j'ai besoin d'adapter ma
 29 voix dans une posture interprétative qui va m'amener à chanter différemment. Voilà, c'est cette
 30 curiosité vocale, de par ...tout le répertoire qu'il entend et qu'il pratique, qui va l'amener
 31 effectivement à cette posture de curiosité.

32 *Les enseignants du chœur de l'Education Nationale sont-ils chanteurs ?*

33 **IPR B** Non pas du tout, au contraire ; il y avait même une candidature pour laquelle on a
 34 longuement discuté, parce que cette personne-là avait une expérience vocale qui était
 35 extraordinaire, et tellement importante qu'à la limite, on s'est posé la question de « qu'est-ce
 36 que ça va lui apporter ? » Le principe du chœur de l'Education Nationale, c'est que c'est un
 37 espace de formation, et qu'à travers ça, les professeurs des académies d'Ile-de-France vont
 38 pouvoir avoir une expérience riche qui va nourrir leurs collègues et les élèves.

39 **IPR A** C'est une formation de formateurs, de professeurs qui sont reconnus pour leurs qualités
 40 pédagogiques **IPR B** Mais pas des chanteurs **IPR A** des professeurs qui ont une chorale, qui
 41 participent à des festivals, mais ce ne sont pas spécialement des chanteurs. Et pour rebondir sur
 42 ce que disait V, ce n'est pas tellement la formation vocale à la limite du professeur qui nous
 43 importe, c'est finalement ses oreilles, dans cette affaire, c'est-à-dire sa culture ; à partir du
 44 moment où il est ouvert du point de vue culturel, le reste a plus de sens. **IPR B** Il y a des
 45 rencontres musicales **IPR A** Il y a des choses rédhibitoires que j'ai déjà rencontrées il n'y a
 46 encore pas très longtemps lors de recrutements de contractuels, - on en recrute beaucoup dans
 47 notre académie parce qu'on est en manque en ce moment-, et c'est vrai qu'une dame m'a
 48 interprété un lied de Schubert, **IPR B** trop bâillé, trop lyrique, **IPR A** Voilà, mais c'était
 49 magnifique ! Vraiment je l'ai félicitée ! Mais je lui ai dit, si vous chantez comme ça, je ne vais
 50 pas vous prendre comme professeur d'éducation musicale ; alors elle me dit « mais je peux
 51 aussi chanter du Goldmann », du coup j'étais rassuré, elle pouvait faire à la fois du lied, comme
 52 faire une chanson française ; et elle a très bien chanté avec beaucoup d'expressivité, avec une
 53 voix tout à fait (*hésitations tout à coup*)...type variété, enfin...

54 **IPR B** Une voix...une voix naturelle

55 **IPR A** Une voix naturelle quoi !

56 **IPR B** Oui, une voix naturelle, parce qu'une voix variété, on le voit au Capes, une voix trop
 57 variété qui ne pourrait être qu'*R & B*, ce serait le même problème qu'une voix trop lyrique et
 58 trop bâillée.

59 *Que serait une voix « naturelle » en termes de compétences techniques ?*

60 **IPR B** C'est un minimum de projection, un minimum de volume, une justesse, une voix souple,
 61 légère, pas une voix trop appuyée, et surtout une connaissance des tessitures des enfants,

62 **IPR A** Oui, on va y revenir

63 **IPR B** C'est sûrement l'aspect pédagogique qui est pour nous plus important que l'aspect
 64 ...c'est pour cela que j'ai dit tout-à-l'heure, c'est un professeur qui rencontre des répertoires
 65 vocaux extrêmement diversifiés, et qui les vit. C'est-à-dire qu'à un moment ou à un autre, il les
 66 travaille, en formation initiale, c'est-à-dire à l'Université, -on verra que ça manque -, à un
 67 moment où lui, dans son propre cheminement avec quelques outils qui lui auront été donné en
 68 formation initiale complétée par une formation continue que nous mettons en place, mais qui
 69 continue à vivre lui aussi, à beaucoup manger de répertoire ; il faut qu'il en écoute beaucoup,
 70 qu'il aille au concert, qu'il se balade sur toutes les radios, mais il faut qu'à un moment, il
 71 s'amuse j'ai envie de dire, à chanter tous ces répertoires pour se les approprier. Voilà. On
 72 pourrait dire qu'on a des caricatures : on a la prof...- ou le prof- qui va s'arrêter à son répertoire
 73 parce que, lui, c'est Trénet jusqu'à Goldmann ; et puis on a le jeune qui ne va faire qu'Adèle et
 74 toutes les chanteuses actuelles.

75 **IPR A** C'est vrai qu'encore une fois, la voix n'est pas pour nous le fond du problème sauf quand
 76 elle est caricaturale, enfermée dans le lyrique, ou enfermée dans, oui je me rappelle de
 77 quelqu'un où il y avait 95% d'air et 5% de voix, c'était insupportable parce que même en étant à
 78 un 5 mètres de la personne, je ne l'entendais pas chanter ; je l'ai refusée deux fois de suite, au

- 79 capes on ne laisse pas passer ce genre de chose. A part tous ces extrêmes-là, tout le reste des
 80 professeurs est capable d'une certaine latitude... voilà.
- 81 **IPR B** On a quand-même des contre-exemples ; on m'a chargé d'inspecter une professeur, et
 82 ma chargée de mission a d'ailleurs confirmé ce que j'avais vu, qui n'a jamais réussi le capes,
 83 qui est dans un établissement privé, et qui en fait a été opérée des cordes vocales, elle n'a plus
 84 parlé pendant deux ans, et ses élèves chantent du deux voix et c'est magnifique. Elle a une voix
 85 de crapaud, et pourtant ça chante super bien !
- 86 **IPR A** Comme quoi il n'y a pas que la voix du professeur...
- 87 **IPR B** Il y a le modèle effectivement, vocal, il faut un minimum de projection et de volume,
 88 mais après il y a tout le travail intervallique qu'on peut relier avec la mélodie au piano,
 89 développer l'autonomie harmonique avec le piano seul, il y a des tas de méthodes
 90 pédagogiques qui permettent de palier certaines carences vocales d'une femme qui commence à
 91 vieillir et qui perd en tessiture...il y a des petits « trucs » pédagogiques qui font qu'on peut
 92 compenser. Mais pour nous, quelqu'un qui irait dans une technique vocale unique, fermée, et
 93 qui essaierait de la transposer, ce qui serait des anachronismes...moi souvent quand la prof
 94 lyrique arrive et (*elle chante en voix dite lyrique, c'est-à-dire très couverte*), alors les gamins se
 95 marrent, et je lui dis que si moi, j'interprétais *Don Juan* (*et elle chante « Là ci darem' la mano »*
 96 *en voix rauque et très écrasée, fortissimo*), vous vous marreriez, c'est un anachronisme ! Voilà,
 97 donc respectez l'identité vocale de la chanson, de la pièce vocale !
- 98 *Est-ce que ce serait ça une voix « crédible » ? Est-ce lié à ce qu'on pourrait appeler une*
 99 *intelligence de style ?*
- 100 OUI !
- 101 Y'a-t-il un minimum de technique pour avoir cette souplesse ?
- 102 **IPR A** Je vois l'expérience qu'on a, j'ai fait le capes pendant quelques années, toi aussi, c'est
 103 plutôt en tant que recruteurs qu'on voit ça, c'est-à-dire qu'on trace des bornes. Et les bornes,
 104 c'est simplement que la personne chante juste, comme tu disais, qu'elle place sa voix, que sa
 105 voix ne soit pas trop abîmée, à la limite on se poserait la question : « Est-ce qu'Armstrong, on
 106 l'engagerait actuellement ? » En tant que chanteur, on pourrait se poser la question, parce qu'il a
 107 une voix limite pour la reproduction par les élèves, d'une intonation, on pourrait se poser la
 108 question. C'est monstrueux de dire ça, mais c'est une question d'hygiène vocale en quelque
 109 sorte. Mais à part ces extrêmes-là, on n'est pas extrêmement exigeant en technique vocale ;
 110 déjà, trouver des professeurs qui chantent juste, qui soutiennent bien, qui respirent correctement,
 111 c'est déjà pas mal.
- 112 *On rencontre beaucoup d'inhibitions de la part des enseignants par rapport à la voix, ou à leur*
 113 *voix...*
- 114 **IPR B** Alors ça, on va y revenir, c'est parce qu'il y a un déficit en formation vocale, qu'il y a
 115 une peur à chanter et à faire chanter les élèves. C'est pour cela qu'on parlait de posture. Il n'est
 116 pas obligé d'avoir une super voix, mais en tout cas, il y a une appétence pour la voix, lui en tant
 117 que mélomane, passionné par la voix, même s'il n'a pas des moyens exceptionnels, mais il a
 118 cette envie de faire chanter bien les élèves. Voilà. Et effectivement, quand on a des carences en
 119 formation vocale, on peut effectivement avoir un professeur qui a peur de la voix ; il va se
 120 débrouiller pour monter un atelier MAO⁹⁹⁵, un atelier de percussions, il n'y aura pas de
 121 chorale.... Dans le cours, nous chronométrons le temps passé à la pratique musicale, et bien il y
 122 a très peu de musique dans les 50 minutes. Voilà ! Parce qu'il a peur, il a quelque chose qu'il
 123 ne maîtrise pas. Donc là il a besoin de repasser par les fondamentaux, par du travail vocal.
- 124 **IPR A** Les insuffisances se traduisent comme ça.
- 125 *Mais cette formation vocale, même minimale, demande un certain temps ?*
- 126 **IPR A** Là je dirais qu'il y a deux choses, la formation continue d'une part (*il s'agit d'un lapsus*
 127 *que l'IPR B relève discrètement en reformulant le terme « initiale »*), la préparation au concours
 128 etc., et ensuite la formation continue. Dans le cadre de la formation continue, que nous on peut

⁹⁹⁵ MAO : Musique assistée par ordinateur

129 mettre en place avec des professeurs qui font des stages de deux ou trois jours **IPR B** deux ou
 130 trois jours, **IPR A** oui voilà, on sait bien qu'on ne va pas apprendre au professeur à chanter
 131 juste, on sait bien qu'on ne va pas lui apprendre à placer sa voix, on n'a jamais mis en place des
 132 stages de travail sur la voix. Si ce n'est pas là au Capes, si ce n'est pas là à l'Agrégation, ce
 133 n'est pas la peine, il faut qu'il change de métier, ou alors que de lui-même, il... **IPR B** Alors
 134 voilà, nous engageons les professeurs... **IPR A** Nous, on met en place de la formation continue
 135 et non initiale, la formation continue c'est les techniques d'apprentissage, comment maîtriser un
 136 chœur à 3 voix égales, enfin vous voyez, des sujets comme ça, découverte de répertoire aussi,
 137 tous ces éléments-là, et non pas le travail sur la voix, on n'aura pas le temps.

138 **IPR B** On a des réponses (*sous-entendu* : « *aux difficultés vocales de certains enseignants*)
 139 particulièrement dans notre académie car on a des secteurs difficiles ; on a plusieurs échelons :
 140 on les met en observation de cours chez des collègues, que ce soit pour un problème didactique,
 141 pour un problème vocal, etc. ; il va, sur ses heures de libre, une demi-journée par semaine, sur
 142 un temps donné, chez un professeur ; et là, il va observer, donc on lui passe commande entre
 143 guillemets... plutôt la voix, plutôt la construction didactique, plutôt la gestion de classe, etc. ça
 144 c'est la première chose. Deuxième chose, après, on les envoie sur les stages ARIAM⁹⁹⁶. Ce sont
 145 des formations pour les professeurs en Ile de France, pour les professeurs de Conservatoire, les
 146 dumistes⁹⁹⁷, les musiciens intervenants, et les professeurs du second degré. Cette formation est
 147 payante et nous remboursons la moitié. Certains ont fait des formations vocales qui sont
 148 extrêmement poussées. Par exemple un à deux ans de formation.

149 *Avec quels professeurs de chant ?*

150 Nous ne les choisissons pas. Ce sont des formateurs de l'ARIAM, association régionale pour les
 151 musiciens, que ce soit en milieu spécialisé, intervenants, musiciens professionnels, et
 152 particulièrement nous avons pas mal de professeurs du premier et du second degré qui suivent
 153 les stages. Le plan de formation nous associe des fois, pour voir ce qu'on en pense. Il y a
 154 beaucoup de travail sur la voix, de création, etc.

155 *Savez-vous d'où viennent les formateurs en chant de cette association ?*

156 **IPR B** On les connaît, oui ce sont des peintures

157 *Des peintures dans quel domaine musical ?*

158 **IPR B** Grojsman a pu en faire, il y a de tout, il y a Laurence Saltiel, ...voilà. Donc ceux-là, ils
 159 s'engagent à une formation lourde, à courir sur plusieurs années, et on leur paye la moitié de
 160 leur formation par nos services de formation. Cas 2, notre recteur essaye de développer la
 161 formation individuelle et il croit beaucoup à la demande spécifique comme du travail de
 162 dentelier : si un stagiaire, un professeur a besoin d'une formation particulière, il nous en fait la
 163 demande, qu'on doit valider avec le service inspection de la formation, et à ce moment-là le
 164 service formation leur rembourse la moitié.

165 *Vous en avez beaucoup ?*

166 **IPR B** Moi j'en ai 5, 6 par an, ce qui n'est pas mal, sur des formations lourdes

167 **IPR A** Oui, et sur la voix

168 *Sur un ensemble de combien de profs ?*

169 **IPR B** Nous on a mille profs.

170 **IPR A** Oui, si on rajoute les contractuels, on frôle les mille.

171 **IPR B** Mais là si je parle de formation, ce sont des gens qui après, (à son collègue) tu as vu T.
 172 B. il a eu son D.E. en direction de chœur, c'est-à-dire que là, ils vont pousser loin.

173 **IPR A** Ce qu'on va lancer c'est une formation de 2 jours, avant c'était 3 mais on est obligé de
 174 réduire à 2 fois 6 heures, qui sont faits par des personnes...on peut dire des noms **IPR B** oui !
 175 Des profs ! **IPR A** Oui comme H. R. qui a un C.A en direction de chœur, ou avec M. G, **IPR B**
 176 Il a fait la formation lourde chez D. Grojsman **IPR A** et nous, on leur donne un nombre de

⁹⁹⁶ ARIAM : Association Régionale d'Information et d'Action Musicale.

⁹⁹⁷ Ce terme désigne les détenteurs du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (*DUMI*), créé en 1984.

177 points qu'on estime importants à travailler, pas sur la voix spécifiquement, mais comment
 178 repérer les octavations chez les élèves, comment mettre en place un travail qui avance mais pas
 179 trop vite, enfin...toutes des questions de pédagogie et ce n'est pas l'instrument du chant qui
 180 nous intéresse, c'est un peu de remédiation vocale, **IPR B** Connaître la voix, **IPR A** mais
 181 surtout comment mettre en place un chant à 2 ou 3 voix, dans un chœur de collégiens, et non pas
 182 un chœur *a cappella*, un chœur mixte à 4 voix ...

183 **IPR B** Par exemple j'ai eu deux ou trois profs, là, milieu de carrière à 45 ans, qui n'ont jamais
 184 travaillé la voix en formation initiale, des hommes, donc le problème d'octavation des élèves,
 185 particulièrement des filles, des profs qui ont peur de la voix ; donc là je les ai mis en observation
 186 de cours : ils vont chez des profs qui eux, ont travaillé dans ces formations-là, et là ils vont
 187 devoir observer, glaner des techniques d'apprentissage en voix. A 50 ans, on ne va pas changer
 188 grand-chose. Mais au moins de le familiariser, de rompre cette peur de la voix, parce qu'en fait
 189 il n'a pas de stratégie ; on va parler après du projet musical qui est un projet interprétatif ; et moi
 190 je mets souvent (*sous-entendu* : « *j'écris souvent sur un rapport d'inspection* ») : le professeur a
 191 parfaitement compris les enjeux du projet musical ; c'est-à-dire comment il en fait quelque
 192 chose d'unique avec une classe de 4^{ème} 1, qui va être différent en 4^{ème} 2 etc. Comment avec les
 193 élèves, je vais développer chez eux la stratégie d'interprétation, mais de manière collégiale :
 194 comment les élèves commencent à avoir petit à petit cette intelligence ... je peux l'interpréter de
 195 cette manière cette phrase, mais si je laisse un silence avant ce mot, il aura plus de poids, et si
 196 celui-là je le mets sur l'air, il sera beaucoup plus doux, donc je fais du rapport texte/musique, je
 197 fais de l'interprétation.

198 **IPR A** Si vous voulez, nous, ce sur quoi on travaille, au niveau de la formation continue et de
 199 l'inspection, c'est à la fois sur la pédagogie - comment faire pour faire chanter les élèves -, et à
 200 la fois la didactique, c'est-à-dire dans quel cadre on chante et pourquoi on chante. Voilà les
 201 questions que l'on se pose avec les professeurs ; il y a tout l'aspect formation initiale, avant le
 202 concours ; c'est trop tard après, c'est vraiment la voix, le travail sur la voix ; encore une fois
 203 c'est du rattrapage quand un professeur à 30 ans, 40 ans, et qu'on doit lui apprendre à chanter,
 204 bon on le fait, on le fait...

205 **IPR B** Et encore, tiens, je t'en parlais il n'y a pas très longtemps : une agrégée géniale ! Je la
 206 vois en 2005, je lui dis : « non là ce n'est pas possible, vous ne pouvez pas continuer » : une
 207 toute petite voix ! Sur l'air, aucune technique vocale ! Elle avait des problèmes de gestion de
 208 classe comme par hasard - un coin très dur à Nanterre - ...je lui ai dit : « vous ne pourrez pas
 209 vous en sortir comme ça, il va falloir repasser par une formation de chanteur, il va falloir que
 210 vous retravailliez la voix ! », comme si j'avais eu le capes sans savoir planter des accords ! La
 211 fille, je ne savais pas, je suis venue 5 ans après, elle s'est de suite inscrite au Conservatoire de
 212 C., je la revois 5 ans après et je me dis : « Han !!! Qu'est-ce qui s'est passé ? » Elle me dit : « eh
 213 bien j'ai pris la mouche ! Je me suis dit eh bien c'est terminé, maintenant je m'inscris au
 214 Conservatoire, depuis 5 ans je travaille la voix ! ». Voilà ! Et pourtant c'est une dame qui avait
 215 40 ans. Même ça c'est possible, et j'en connais d'autres...

216 **IPR A** Il y a des gens en échec aussi, c'est-à-dire que, une fois passé le concours, les gens
 217 installés dans leurs difficultés, ils ont essayé d'évacuer le chant et c'est vrai qu'on n'obtient pas
 218 toujours ce genre de choses...

219 **IPR B** C'est pour cela que tout à l'heure j'ai dit : « cette posture de curiosité », je le disais à L.
 220 tout à l'heure, je pense que cela fait partie de la posture de professeur d'éducation musicale ;
 221 comme un prof de lettres, qui est obligé de lire la littérature, tous les Goncourt⁹⁹⁸ etc., tous les
 222 prix littéraires, il me semble qu'il est obligé de les lire, parce qu'il ne peut pas rester sur Sartre
 223 et le patrimoine ; sinon il lui manque une dimension. Eh bien, le prof (*sous-entendu d'éducation*
 224 *musicale*) plus que d'être un super chanteur et de vivre sur sa posture « je suis bon en

⁹⁹⁸ Rappelons que le prix Goncourt, officiellement fondé en 1902, est le plus prestigieux des prix littéraires français : M. Proust en 1919 avec *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*, ou encore Pascal Quignard en 2002 avec *Les ombres errantes* (Grasset) pour ne citer qu'eux. Ces œuvres font bien aussi partie des œuvres dites ici « patrimoniales ».

- 225 chant parce que j'ai été soliste dans des chœurs au Capitole⁹⁹⁹ », plus que ça, il aura besoin toute
 226 sa vie de nourrir cette curiosité qui lui permettra de bien avancer, de bien vieillir.
- 227 *Est-ce que vous avez vu des enseignants se tourner vers d'autres structures que le*
 228 *Conservatoire, pour remédier à leurs difficultés ?*
- 229 **IPR B** Oui, on en a beaucoup qui sont dans les musiques actuelles, du jazz, des cours
 230 particuliers, oui, ça marche très bien. Les Conservatoires, il faut faire très attention, parce que si
 231 on a une voix lyrique très fortement bâillée, pas assez articulée, va se poser le problème avec
 232 certains répertoires, le jazz, la chanson, etc...donc oui, ils ont d'autres formations, pas assez,
 233 parce qu'on manque d'écoles de chant quand-même, on en manque beaucoup.
- 234 *Mais en termes de remédiation, les enseignants se tournent-ils vers d'autres établissements que*
 235 *le Conservatoire ?*
- 236 **IPR B** Oui, ARIAM, le SIM¹⁰⁰⁰, ...certains font de la chorale, ils s'inscrivent dans des chœurs,
 237 beaucoup de chœur, on n'a pas que des chœurs sur le patrimoine.
- 238 **IPR A** là il ne s'agit pas de problème de voix
- 239 **IPR B** Tout à l'heure on regardait nos formateurs en voix, il me disait à propos d'une personne,
 240 cette personne a-t-elle des diplômes en voix, j'ai dit non, mais je regardais son parcours, cette
 241 personne a beaucoup chanté en, chœur, ça suffit...
- 242 **IPR A** et si en plus elle est efficace avec les élèves...
- 243 **IPR B** Elle a beaucoup travaillé la pédagogie de la voix avec des chefs de chœurs, elle-même
 244 fédère des établissements, des projets inter-établissements, elle n'a jamais travaillé la voix elle,
 245 comme chanteuse, mais elle s'est toujours intéressée à la pédagogie de la voix.
- 246 *Il s'agirait plus d'un savoir-faire en somme ?*
- 247 **IPR A** C'est plus un savoir-faire qu'un savoir-être entre guillemets, ce n'est pas tellement la
 248 voix qui nous importe, à partir du moment où elle est dans certaines limites...
- 249 **IPR B** Ceux qui ne sont pas mal, ce sont les pays de l'Est, ils chantent énormément, on a des
 250 professeurs qui n'ont pas une super voix, mais alors la pédagogie de la voix, c'est génial. Et
 251 puis, ceux dont je t'avais parlé : une année j'inspecte 4 professeurs avec des compétences
 252 techniques pas exceptionnelles, ni en chant, ni en direction, ni en accompagnement clavier ;
 253 après je m'intéresse d'abord au prof, et on a un entretien préalable sur la formation initiale,
 254 continue, le parcours musical universitaire, parce que des fois...j'en ai eu un qui avait un CAP
 255 de soudeur-câbleur, qui aujourd'hui est un magnifique professeur d'éducation musicale ...
 256 (sourire rayonnant) et donc ces 4 professeurs sortaient du Québec. En fait le Québec, c'est
 257 intéressant, ils voient des élèves dès la première année d'université, c'est très intéressant ça, et
 258 surtout, ils ont scène ouverte tous les jours ; c'est-à-dire que, avec ma voix, avec mon
 259 instrument, avec quoi que ce soit, je montre aux autres, peu importe comme disait Miles Davis,
 260 avec une note, je peux faire un morceau entier, faire de la musique avec une note. Parce qu'ils
 261 sont déjà dans un projet interprétatif. Et à la limite, nos élèves, c'est ce que je dis aux profs, sont
 262 baignés de cela ! Parce que toutes les nouvelles stars, les machins, ce ne sont pas des super
 263 chanteurs ! Mais qu'est-ce qui fait la différence entre un candidat et un autre, c'est qu'il a une
 264 intelligence interprétative, quelque chose de particulièrement original, qui fait que le public
 265 adhère ! Il n'a pas une super voix !
- 266 **IPR A** D'ailleurs il assume sa voix, c'est plutôt dans la psychologie à la limite...
- 267 *Est-ce que cela rejoint ce que vous disiez concernant les problèmes techniques ?*

⁹⁹⁹ Le Théâtre du Capitole possède un chœur depuis sa fondation à la fin du XVII^e siècle.

Le Chœur du Capitole est placé sous la direction de Alfonso Caiani à partir de septembre 2009, après avoir été dirigé par Pierre Iodice de 1991 à 2003 et par Patrick Marie Aubert de 2003 à 2009. Le chœur est formé de 45 artistes permanents auxquels se joignent des choristes supplémentaires selon les besoins des productions (www.theatre-du-capitole.fr)

¹⁰⁰⁰ SIM : Service d'Informations Musicales de la Cité de la Musique. Le SIM propose chaque année 3 cycles de formation pour le musicien, 2 formations pour l'encadrant et des rencontres professionnelles. Les personnes peuvent être reçues individuellement sur rendez-vous pour expliciter leurs besoins en formations (www.citedelamusique.fr)

268 **IPR A** (*débit très rapide*) Au-delà des problèmes rédhibitoires de voix mal placée, fausse, etc.,
 269 une respiration qui ne tiendrait pas, toutes ces choses-là, à part ça, le problème pour nous ce
 270 n'est pas la voix, ce n'est pas la formation vocale de la personne ; on peut prendre en effet
 271 quelqu'un qui a été soudeur auparavant, et qui chante dans sa salle-de-bain, à partir du moment
 272 où il a dans l'oreille un répertoire différent, il peut s'adapter à des styles différents, à partir du
 273 moment où il a de bonnes techniques, c'est surtout ça, d'apprentissage aux élèves, c'est-à-dire
 274 qu'il va savoir comment faire avec une classe de 25 élèves, il ne donne pas des cours de chant
 275 particuliers aux élèves, il donne des cours à 25 élèves en même temps, à partir du moment aussi
 276 où il réussit à faire comprendre aux élèves ce qu'on disait sur la didactique, on avait commencé
 277 sur ce sujet-là, mais pourquoi est-ce qu'on chante ? Pourquoi est-ce qu'on chante cette
 278 chanson ? Et pourquoi on la chante comme ça ? Et qu'est-ce qu'on va faire avec notre chant ?
 279 Donc toutes ces questions-là, à partir du moment où il sait pourquoi il est là, qu'est-ce qu'il fait
 280 avec les élèves en chant, (petit silence) ...c'est parti ! et on peut aller très loin avec ça sans
 281 problème, et pour moi, cela peut faire un excellent professeur dans beaucoup de cas, et qui n'ont
 282 pourtant pas une voix exceptionnelle encore une fois pour nous, ce n'est pas le fond du
 283 problème, souvent on a des professeurs qui peuvent avoir une belle voix, mais qui sont
 284 incapables d'en faire quoi que ce soit. *A contrario* aussi, on a une belle voix, bien soutenue, pas
 285 forcément la caricature de la Castafiore non plus, mais simplement, quand ils arrivent devant les
 286 élèves, ils ne savent pas trop comment les faire progresser, comment les faire travailler parce
 287 que ça chahute tout de suite, ils n'ont pas de méthodes pédagogiques...
 288 **IPR B** C'est la différence entre le musicien professionnel et le pédagogue ! **IPR A** Voilà ! **IPR**
 289 **B** Un musicien professionnel, même si on fait rentrer des chanteurs dans un établissement, il
 290 n'est pas sûr qu'ils arrivent à bien faire chanter la classe ! **IPR A** Ce sont 2 métiers différents
 291 **IPR B** On parlait de D. Grojsman... On a des gens qui sont des pédagogues de la voix, et on a
 292 des gens qui sont des chanteurs.
 293 *Parmi les pédagogues de la voix, on rencontre aussi beaucoup d'« écoles » différentes ;*
 294 *comment l'enseignant d'éducation musicale peut-il s'y retrouver ?*
 295 **IPR B** C'est bien qu'il aille faire son marché un peu partout !
 296 *Pour faire sa cuisine après ?*
 297 **IPR B** Oui ! Grojsman hier nous a dit, c'était intéressant, voilà, je vous le dis, cette vocalise elle
 298 n'est pas de moi elle est de Marco ; bon ; ah ! Celle-là, elle est de...il nous a dit à chaque fois
 299 (*de qui était la vocalise*). C'est par le fait que je ne vais pas m'enfermer dans une pédagogie
 300 particulière, mais que je vais développer une connaissance large des possibles en voix que je
 301 vais me forger moi-même, par rapport à ma personnalité ; c'est ce qu'on fait quand on est prof,
 302 on voit des tas de profs, des tas de formateurs, et après on se fait sa propre cuisine. Voilà !
 303 Surtout ne pas rester enfermé dans une école
 304 **IPR A** Je renchéris là-dessus, parce qu'il y a deux variables qui sont à ajustées : il y a sa
 305 propre voix, c'est-à-dire ses capacités vocales ; si on veut absolument reproduire les
 306 échauffements vocaux d'un tel et d'un tel, ça n'ira pas, on ne sera pas capable de rebondir avec
 307 les élèves, **IPR B** On n'aimera pas, **IPR A** on n'aimera pas, avec notre voix ça n'ira pas, et puis
 308 surtout, quels élèves on a en face ? Il y a des élèves, quand ils arrivent en 6^{ème}, cela fait déjà
 309 trois ans qu'ils chantent, et d'autres qui n'ont vraiment pas envie de chanter, ils n'ont pas
 310 chanter avant, dans leur milieu social cela ne se fait pas non plus, etc., etc., euh, donc, d'un
 311 professeur à l'autre, d'un collègue à l'autre, le problème n'est pas le même, leurs classes ne vont
 312 pas être les mêmes ; donc s'ils appliquaient tous la même recette, avec V. on s'est dit, on est
 313 d'accord, il n'y a pas de recette miracle ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas de méthode d'apprentissage
 314 où on donne l'exemple *a cappella* pendant 5 minutes, ensuite les 5 minutes suivantes, on donne
 315 l'exemple et etc., ensuite on met les accords, ensuite on passe le cd d'accompagnement, enfin
 316 je ne sais pas, on fait l'échauffement exactement de 6 minutes 35 secondes, etc., telle vocalise
 317 plutôt que telle autre...non ! **IPR B** Par exemple, **IPR A** Parfois pas d'échauffement, parfois
 318 beaucoup d'échauffement, cela dépend de l'heure dans la journée aussi,

319 **IPR B** Avec la DAAC¹⁰⁰¹, on est même allé jusqu'à un stage mené avec l'action culturelle sur
 320 les musiques actuelles. Bon on a envoyé quand-même ma chargée de mission la première année
 321 pour aller en repérage avec les stagiaires, pour vérifier la qualité du stage qu'on avait construit
 322 avec eux, mais dans ce stage par exemple, c'est 2, 3 jours de formation, ils vont même jusqu'à
 323 travailler l'onomatopée vocale et surtout le beat-box (arrêt) Mais c'est très bien ! C'est aussi un
 324 parcours par lequel les enseignants doivent passer. Parce que le beat box c'est une des
 325 techniques vocales qui est intéressante, comme travailler des techniques non occidentales. C'est
 326 super intéressant, voilà ! Et je pense que tout cela les enrichit en fait, voilà, surtout ne pas rester
 327 sur une école, mais aller se balader, faire des rencontres,...

328 *C'est plus une affaire de posture personnelle face à la voix ?*

329 **IPR B** Aimer la voix, aimer la voix

330 *Il y aurait une dimension très individualisée dans la compétence vocale que vous décrivez ?*

331 **IPR A** Moi je pense aussi ; c'est vraiment individuel, parce qu'il faut réagir avec sa propre voix,
 332 qui influe sur les répertoires qu'on va privilégier, c'est sûr, et aussi, encore une fois, tenir
 333 compte des élèves. On discute là en ce moment, on fait des rencontres pédagogiques avec les
 334 professeurs en petits groupes par 20, 25, on fait le tour de l'académie, et c'est vrai, on en discute
 335 en ce moment, on constate que telle méthode a marché avec mes 5^{ème} 1, mais avec mes 5^{ème} 2,
 336 ça n'a pas fonctionné de la même manière, je n'ai pas fait du coup le même échauffement, je
 337 n'ai pas répété autant de fois ni de la même manière, là j'ai dû transposé mon chant en plein
 338 milieu, etc. etc., là j'ai pu leur proposer un projet interprétatif où ils ont réfléchi un petit peu sur
 339 une interprétation individuelle qui ne soit pas uniquement dans l'imitation de mon
 340 exemple...bon, le même professeur dans le même établissement ne fait pas toujours la même
 341 chose ; à la limite cette souplesse, pour nous, on ne l'obtient pas par une formation vocale, c'est
 342 la formation du professeur d'éducation musicale, hein...

343 **IPR B** l'erreur de casting sur un professeur, il y en a, je pense à certains comme le petit T. qu'on
 344 avait comme contractuel, qui est un saxophoniste, qui n'a jamais chanté de sa vie, et qui arrive
 345 en master 2, oui, mais professionnel, pas pédagogique, il n'a jamais chanté de sa vie ; la
 346 question à lui poser : aimez-vous la voix ? Un professeur aujourd'hui, même avec une agreg de
 347 musique, il va se retrouver en collègue ; donc l'erreur de casting, ce serait un professeur qui aime
 348 la musicologie, qui aime jouer de son instrument, et pas la voix, « aimez-vous la voix ? Aimez-
 349 vous en écouter, aimez-vous chanter ? » Parce que la voix est au cœur de la discipline, sinon, il
 350 s'est planté, il s'est planté.

351 *Ce qu'on constate parmi les professeurs d'éducation musicale, c'est qu'ils sont majoritairement*
 352 *instrumentistes, et que la voix ne fait pas partie de leur cursus*

353 **IPR B** Voilà, du Wikipedia, sans langue de bois, beaucoup d'histoire de la musique, beaucoup
 354 d'analyse ; bon, on est en train de travailler en ce moment avec des universitaires et on les
 355 remercie, pour essayer de créer des liens entre le second degré et les L2/Master, parce qu'ils
 356 n'entendent jamais parler du second degré ; si on regarde tout le panel de formations qui leur est
 357 donné, il y a beaucoup de technique ! On n'est pas beaucoup sur la pratique vocale, il faut le
 358 dire, et puis la seule pratique vocale qu'il y a, c'est de la pratique du chœur en fait, **IPR A** Et
 359 c'est surtout une direction de chœur qui n'est pas appropriée, **IPR B** oui, oui, et on n'est
 360 vraiment pas sur un travail de la pédagogie de la voix, on est sur de la direction de chœur. Donc
 361 là, avec les universitaires, on rebosse là-dessus. Quand je parlais de l'exemple du Québec, on se
 362 rend compte qu'on n'est vraiment pas là-dedans. Bon, on l'a vu avec tous les émois des
 363 universitaires quand la dissertation a été supprimée... mais nous, nous sommes les employeurs.
 364 Les employeurs, ils n'ont pas besoin de valider des compétences techniques qui normalement,
 365 ont été validées en master. Donc la dissertation, l'histoire de la musique etc., tout ça, ça a été
 366 validé avant, avant. Nous, on emploie. Donc on doit essayer de valider des compétences qui
 367 seront le plus en phase avec le métier. Voilà. Et c'est pour ça qu'eux, ils interprètent une
 368 chanson, etc.

¹⁰⁰¹ DAAC : Délégation Académique à l'éducation Artistique et Culturelle

369 *Où les étudiants, futurs enseignants peuvent-ils apprendre cette souplesse-là ?*
 370 **IPR B** A la fac ! Il faut revoir la formation initiale. **IPR A** pour l'instant ils n'apprennent rien ; à
 371 la limite, parfois ils ont quelques cours, 2heures par semaine, ou tous les 15 jours, de direction
 372 de chœur, et puis c'est tout. Et puis le reste, ils font leur solfège, c'est encore ce nom-là parfois,
 373 ils font leur instrument, mais ils ne sont pas du tout préparé A la limite pour nous, c'est peut-
 374 être une chance, parce que plutôt que d'être préparé dans une optique, une seule optique, et bien
 375 finalement, ils ont une voix naturelle (en se reprenant avec un sourire) naturelle, comment la
 376 définir, non travaillée on va dire, et s'ils chantent juste naturellement, au fur et à mesure du
 377 métier qui va venir, ils vont s'adapter à plusieurs répertoires et c comme on disait tout à l'heure.
 378 Mais c'est aussi à nous de le mettre en formation, découvrir des répertoires différents, des
 379 méthodes pédagogiques. Donc à la limite, moi je ne suis pas trop chagriné par le fait qu'ils
 380 n'aient pas trop de formation à la fac. Si on mettait une formation à la fac, car ce serait quand-
 381 même nécessaire, il faudrait faire attention qu'elle ne soit pas enfermée dans une méthode, et
 382 qu'elle ne forme pas soit des chanteurs lyriques, soit des *R & Bistes*, soit une méthode x ou y.
 383 **IPR B** Moi je pense que ça viendra ; parce que les problèmes de collègue ont beaucoup fait
 384 évoluer les méthodes pédagogiques des profs, et forcément les universitaires le sentent, ils le
 385 voient bien, il y a des retours quand-même, **IPR A** le problème c'est que quand ils arrivent sur
 386 le terrain en effet ils se cassent le nez quand-même parce que s'ils n'ont fait que du hautbois
 387 toute leur vie...**IPR B** Oui,oui,...nous, nos contractuels (*sous-entendu* « *qui préparent en même*
 388 *temps leur master* ») ils le font remonter à l'université en disant « Attendez, ho (elle siffle 2
 389 petites fois), notre boulot c'est ça, il y a un décalage, qu'est-ce qu'on appris, c'est pas du tout
 390 adapté à...mais bon, en même temps ils sont sur un master ; jusqu'en licence en tout cas, ils ne
 391 préparent pas au master professionnel ; ce n'est qu'à partir de la licence qu'ils s'orientent. Mais
 392 comme on a vu se développer l'accompagnement clavier, adapté à un accompagnement collège,
 393 **IPR A** qui n'a rien à voir avec un accompagnement...**IPR B** Voilà, on l'a vu dans les
 394 formations universitaires, il y a un moment où ils se sont préoccupés de la question : il va falloir
 395 avoir un accompagnement sommaire pour des gens qui ne sont pas des pianistes ni des
 396 guitaristes, et donc ils ont inventé ce module qui quand-même n'est pas mal fait dans certaines
 397 universités. Je pense que comme celui-là, là les universitaires vont être obligés de bouger, et de
 398 travailler vraiment sur comment est-ce qu'on interprète le chant,, on fait placer la voix aux
 399 élèves, quelle tessiture pour les chants, comment est-ce qu'on travaille l'interprétation, etc...ce
 400 que font les pédagogues de la voix. Il y a un moment où ils ne vont plus pouvoir tenir, enfin à
 401 mon avis,, au risque de vraiment, cela a encore été le cas l'année dernière, de vider leurs
 402 amphis.
 403 **IPR A** oui, parce que leur seule formation, pour revenir dessus, moi je vois une énorme
 404 différence, quand j'étais inspecteur à R. j'avais déjà fait la différence, entre ce que faisait D. B
 405 qui était formateur là-bas ; bon c'est très bien ce que vous faites, mais vous faites de la direction
 406 de chœur à 4 voix. Ensuite, les professeurs arrivent devant une classe, ils ne vont pas dire bon
 407 voilà, les sopranos ici, les altos là, les ténors là, les basses ici, parce qu'il n'y en a pas, **IPR B**
 408 « Prenez votre partition ! » (*Rires*), **IPR A** et puis prenez votre partition, et puis je vous dirige,
 409 parce qu'il y a une métrique, donc c'est une formation qui ne servait à rien ; c'est très bien pour
 410 la culture du professeur, mais moi, d'un point de vue professionnel, c'est insuffisant ; vous avez
 411 fait cette formation de direction de chœur à la fac, mais moi maintenant, je fais une formation de
 412 direction de « chorale », ce qui n'est pas la même chose qu'une direction de chœur. Voilà **IPR**
 413 **B** Moi je dis une direction de classe **IPR A** voilà une direction de classe **IPR B** parce qu'on
 414 même diriger sur l'écoute : on donne à entendre des choses par une direction de l'audio **IPR A**
 415 oui, le professeur d'éducation musicale, quand il dirige, quand il fait un apprentissage, il dirige
 416 avec le menton, il ne dirige pas avec les doigts, les doigts sont occupés sur le piano souvent,
 417 donc voilà, c'est une méthode totalement différente. Pour l'instant la fac ne répond pas ou très
 418 peu à cette question-là, à la fois à la formation vocale, et à la fois à la direction de...de
 419 « chorale » qui n'existe pas pour l'instant à la fac. C'est vrai que maintenant, nous, du coup, on

420 se contente des professeurs qui débutent quand ils ont 25 ans, voilà. S'ils pouvaient commencer
421 avant ce serait mieux quand-même.

422 **IPR B** Mais plutôt que de direction de chorale, il y a vraiment peu d'écoles en chant qui se
423 préoccupent de cela, c'est vraiment une posture interprétative. Et la télé, je pense qu'elle donne
424 des modèles aux jeunes quand-même, c'est comment je chante une chanson, du patrimoine
425 ancien ou moderne, et qu'est-ce que j'en fais de cette chanson. Nous on est vraiment sur
426 l'interprétation, elle est partout l'interprétation dans notre cours. C'est peut-être là-dessus qu'il
427 va falloir qu'ils bossent...

428 *Cette posture interprétative est très liée à l'écoute ; or l'écoute est bien travaillée en*
429 *musicologie ?*

430 **IPR B** Sur certains répertoires, à l'université ils sont surtout sur le répertoire patrimonial ; pour
431 avoir enseigné en Licence le module sur le jazz et arriver aux musiques actuelles, funk, jazz
432 rock, etc., ça n'arrivait qu'une demi-année en licence, et encore dans toutes les universités ce
433 n'est pas fait. C'est-à-dire qu'on est quand même sur, j'exagère à moitié, du grégorien à Bach,
434 2^{ème} année Bach à Wagner, 3^{ème} année le XX^e, XXI^e siècles, sur du répertoire patrimonial. Je n'ai
435 jamais entendu parler de musique traditionnelle, **IPR A** c'est de la musique savante surtout, **IPR**
436 **B** de la musique savante, la musique occidentale etc. ils en parlent assez peu ; et au capes, ils
437 ont des écoutes en commentaires qui vont dans tous ces répertoires-là.

438 *Vous pensez que les musiques actuelles nécessitent un travail spécifique d'analyse ?*

439 **IPR B** non, mais il y a quand-même du vocabulaire ; par exemple, on voit bien dans les
440 recrutements que...une section rythmique, un chorus...voilà il y a des mots, *after beat*, ternaire
441 jazz, mais ça peut être la *beat box*...il y a tout un vocabulaire aussi.

442 *Mais en termes d'analyse, on est bien dans les mêmes compétences ?*

443 **IPR B** Oui ! **IPR A** Oui, mais il faut déjà se pencher avec les outils de l'analyse savante sur la
444 musique populaire, et c'est vrai qu'on voit dans les facs maintenant apparaître des postes de
445 maître de conf étiquetés musiques actuelles, où on peut aussi bien travaillé sur de la chanson
446 française actuelle, à Bordeaux, Paris IV, il y en a aussi, c'est le genre de choses qui commencent
447 à arriver, et pour nous c'est important parce que c'est l'audition, l'analyse de l'audition, et ne
448 pas arriver devant les élèves en ayant un refus de leur répertoire. On n'est pas obligé de faire
449 que ce que font les élèves, évidemment que non,, mais si on y va sans connaître ce qu'ils font en
450 se disant, bon, après Bach, point de salut,...

451 **IPR B** Mais dans un monde idéal, on pourrait imaginer qu'un professeur d'histoire de la
452 musique fait entendre une œuvre, instrumentale ou vocale, et que – (tout doucement) moi je me
453 souviens, je faisais ça et ça les surprenait (avec un claquement de langue admiratif !) et qu'on en
454 chante le thème parce qu'on vient de l'entendre...on pourrait imaginer ça, ce serait sympa ça,

455 **IPR A** Comme on fait en collège, **IPR B** Hé !! (*En riant dans le grave*) comme on fait en
456 collège. Avec un amphi de 100, c'est pas grave, hein ! On peut très bien chanter un thème (et
457 elle se met à chanter le début du presto de l'ouverture de la Flûte Enchantée, en mettant en
458 valeur le phrasé après avoir ralenti le tempo) on peut le travailler, et on n'aura pas perdu de
459 temps ; et ils partent en se disant tiens je l'ai en mémoire, c'est plus un opus et un compositeur,
460 cela devient une réalité musicale.

461 *Est-ce un rapport à la voix chantée qui serait typiquement « universitaire » que vous interrogez-*
462 *là ?*

463 **IPR A** C'est une bonne question...

464 (*Un long vide suivi de quelques rires*)

465 **IPR B** Mais oui, c'est franco-français ! C'est Wikipédia ! Je n'ai pas dit que Wikipédia c'était
466 réservé à la musicologie, parce que Wikipédia, réciter son machin, Michel Serre le raconte
467 brillamment, il (le professeur) donne des références, et un étudiant lui dit « Ah non ! Parce que
468 là je suis sur internet, j'ai vérifié, c'est telle édition de telle année ! et Michel Serre dit
469 qu'aujourd'hui c'est fini, le cours magistral Wikipédia, c'est terminé, parce que s'ils le
470 souhaitent, ils ont toute l'information sur le net. On dit la même chose aux professeurs de
471 collège et de lycée, on dit c'est terminé de leur rabâcher du cours, non ; alors comment on va

472 faire, on va faire appel à un questionnement verbal et sensible avec la classe, qui participe au
 473 cheminement intellectuel et sensible pour arriver à nommer les éléments principaux d'une
 474 audition

475 **IPR A** Pour l'instant la faculté marche sur le principe du maître de conférence, c'est-à-dire le
 476 maître donne une conférence, c'est ça, sans aucun questionnement sur la pédagogie ; encore une
 477 fois ce n'est pas une critique, c'est l'université française qui fonctionne comme cela ; mais
 478 heureusement, j'ai écouté des conversations de professeurs de faculté, qui ont eu eux-mêmes
 479 des expériences de collège, et qui se posent la question à la fois de la pédagogie, et vis-à-vis de
 480 leurs étudiants, même s'ils ne font pas des cours de pédagogie, ils essayent de se montrer plus
 481 pédagogues, et en effet, pourquoi ne pas leur faire faire de musique etc., rendre leur cours plus
 482 vivant, un petit peu moins magistral, etc. La division même de la faculté en cours magistral, TD,
 483 etc., ça en dit long. Le cours d'amphi, c'est un cours magistral. C'est pas parce qu'on a 200
 484 étudiants en face de soi qu'on ne peut pas chanter un thème ; cela ferait que les étudiants, dès la
 485 L1, dès le DEUG on aurait dit autrefois, seraient mis en posture de chanter, de ne pas avoir peur
 486 de la voix **IPR B** pas de passivité, qu'ils soient actifs ! **IPR A** de chanter un extrait de Schubert,
 487 ou Alicia Keys, etc.

488 *Dans ce que j'entends il y a donc le rapport à la voix chantée en général, le rapport à sa propre*
 489 *voix qui peut être encore différent. Et puis il y a le rapport aux autres qui se joue dans la voix*
 490 *chantée ?*

491 **IPR B** oui, le professeur de musique est beaucoup plus exposé que les autres disciplines. Un
 492 professeur d'EPS, il explique le geste pour lancer un javelot, il ne lance pas le javelot. Alors
 493 qu'un prof de musique doit avoir des compétences techniques, et on dit souvent « il en
 494 interprète un extrait global », c'est-à-dire que le professeur interprète un couplet et un refrain, il
 495 est vraiment dans la représentation, voilà. Je pense que c'est tout-à-fait particulier à la
 496 dimension musicale, le professeur est exposé lui-même dans son corps et dans sa voix. Donc il
 497 faut qu'il ait à un moment travaillé, on en parlait avec Grojsman hier, avant de les faire chanter
 498 ils ont travaillé beaucoup sur de l'expression corporelle, etc. ; il faut vraiment, outre la voix, la
 499 voix statique, la voix passive, il faut avoir travaillé sur le corps dans l'espace, ça c'est clair. Un
 500 enseignant c'est un acteur, et particulièrement un enseignant de musique – (*tout doucement*)
 501 d'ailleurs il y a un petit jeu dans l'académie, quand le prof a fini de chanter et qu'il n'a pas bien
 502 chanté, les élèves lui lance un centime d'euro !!! (*Rires*) ils sont magnifiques !- donc oui, le
 503 professeur de musique est exposé parce qu'il est obligé, pour expliquer... **IPR A** Maintenant
 504 vocalement, il ne peut plus être nul, sinon il est mort. **IPR B** et oui ! Parce que maintenant on
 505 peut faire des vocalises, depuis l'histoire de star ac et machin, faire des vocalises cela pose
 506 moins de problèmes, **IPR A** on peut faire les vocalises les plus ringardes on peut les faire !
 507 *Donc il n'y a pas que la voix, il y a aussi l'aisance corporelle ?*

508 **IPR B** Tout à fait ; c'est lié ; c'est pour cela qu'on disait « des » pédagogies de la voix, parce
 509 que si on va travailler une certaine technique,- il y a certaines techniques de chant n'ont pas
 510 besoin d'utiliser le corps, qui d'ailleurs ne s'en préoccupent pas...on peut comparer la danse
 511 patrimoniale, et les danses contemporaines avec des croisements populaires/savants-, si le prof
 512 ne va pas vers des pédagogies de la voix qui impliquent le corps, là-encore il va avoir des
 513 difficultés.

514 **IPR A** Mais cela commence à se répandre, **IPR B** Ça va mieux oui, **IPR A** moi, je vois en plus
 515 de plus de professeurs qui commencent à faire, pas forcément dans les gospels et autres, mais
 516 dans d'autres répertoires, qui mettent les élèves debout **IPR B** Ah ben ça, ça y est, ça ça y
 517 est...**IPR A** Ça c'est la base, mais en même temps, qui fait bouger un petit peu, qui les fait
 518 danser une pavane **IPR B** oui, un *gig* avec des maghrébins, moi j'ai vu, c'est super **IPR A** Ça
 519 commence à se faire

520 **IPR B** Les textes complémentaires ont incité les enseignants de manière massive à supprimer
 521 les tables, les textes complémentaires avec les 2 pavés, le chapitre sur l'espace de la salle de
 522 musique et le chapitre sur la voix, les dispositions circulaires autour du prof, ça ça a beaucoup
 523 contribué ça faire évoluer les espaces des salles de musique, et après la formation : on les oblige

524 même dans les inspections [lors des inspections] on leur dit oui là vous pouviez faire un
 525 balancé, sur *l'after-beat*...

526 **IPR A** C'est vrai qu'il y a un autre aspect important qui va dans ce sens de prise de conscience
 527 du corps, c'est les mouvements chorale, on a 200 élèves peut-être, mais on fait une mise en
 528 espace, **IPRB** des chœurs statiques il y en a de moins en moins, **IPR A** c'est des petits
 529 mouvements du corps, des bras, de petites mises en scène, ça peut aller assez loin, c'est
 530 coordonné ou pas entre les 200 élèves, donc il y a une prise de conscience, **IPR B** D'ailleurs
 531 toutes les coordinations chorales prennent de plus en plus de metteurs en scène. Là pour nous,
 532 les festivals académiques sont des moments de formation : il y a des coordonnateurs qui sont là
 533 pour coordonner les journées de formation, et chaque fois qu'il y a un spectacle, en fait il y a eu
 534 2 ou 3 journées de formation qui sont reconnus par la DAFPA¹⁰⁰², l'organisme de formation du
 535 rectorat, les professeurs reçoivent une convocation de stage ; et le stage consiste à rencontrer le
 536 compositeur par exemple la première journée, la 2^{ème} journée ça va être évidemment de
 537 travailler avec lui, se mettre d'accord sur l'interprétation et la 3^{ème} journée ça va être de mettre
 538 les chorales avec les différents élèves, et ensuite on se met tous ensemble. Dans tous ces
 539 moments-là, les professeurs travaillent beaucoup de choses : la direction de chœur, la technique
 540 vocale, sur le répertoire, et aussi le corps, avec un metteur en scène ils font travailler leurs
 541 élèves. Le but ce n'est pas seulement de faire un festival avec 200 personnes, **IPR B** C'est de
 542 faire de la formation déguisée, **IPR A** voilà, c'est une formation déguisée avec un but à la fin,
 543 **IPRB** de toute façon, ce n'est pas eux qui dirigent, **IPR A** ce sont des directions tournantes, **IPR**
 544 **B** chez moi c'est riche, j'ai deux départements où il y a beaucoup d'argent, donc ce sont des
 545 pointures (qui dirigent), il y a eu ...Peter de Grote, ...Thierry Lalo, Laurence Saltiel, Isabelle
 546 Aboulker etc. qui viennent avec leur metteur en scène et leur chef de chant ; ce sont des chefs
 547 d'orchestre professionnels qui dirigent, voilà. Donc c'est un peu plus confort pour eux, parce
 548 qu'ils ont des accompagnements audio acoustiques qui sont réalisés par des musiciens
 549 professionnels, ils ont les partitions etc. il se pose en fait tout une organisation, ion essaye de les
 550 solliciter sur les échauffements vocaux devant les 200, mais sinon, ils ne sont pas très exposés.
 551 Ils sont comme les élèves dans ces espaces de formation où il y a 3 journées de formation, et là
 552 ils travaillent vraiment la technique comme stagiaires. Après quand il y a les regroupements ils
 553 en ont 3 dans l'année, là ils se retrouvent avec leurs élèves, mais à côté de leurs élèves. Ils ne
 554 sont pas très exposés. Un prof qui vient avec 10 élèves, ce n'est pas grave, parce qu'il est noyé
 555 dans toute une organisation, il est là pour qu'on le forme en fait, c'est déguisé.

556 **IPR A** En général, cela fonctionne de mieux en mieux, les élèves adhèrent mieux parce que lui-
 557 même est plus professionnalisé **IPRB** ils sont noyés avec les autres, ils sont dans des salles de
 558 prestige

559 *On ne rencontre pas partout en France ce type de formation !*

560 **IPR B** Oui ! On est dans un territoire riche **IPR A** oui moi je me souviens à R. où j'étais avant,
 561 les professeurs se débrouillaient entre eux, on n'avait pas les moyens d'inviter le compositeur
 562 comme on a ici ; une année on a fait venir de Londres Voices Eight, **IPR A** nous on a fait venir
 563 T. Lalo, la direction c'était l'ONDIF, l'orchestre National d'Ile de France.

564 *Donc c'est le contact avec différentes personnalités qui drainent et diffusent une grande*
 565 *énergie*

566 **IPR B** On a énormément de structures culturelles, énormément. C'est aussi la décentralisation,
 567 on a des collectivités territoriales qui abondent énormément, ce sont des budgets de 50 000
 568 euros par an ; pour un département, ce n'est pas rien ! Sans compter les projets autonomes, mais
 569 là je ne parle que de la coordination des chorales. Après on a des projets inter établissements
 570 avec les Conservatoires par exemple qui sont largement financés. On vit dans des répertoires qui
 571 sont quand même assez riches et riches au niveau des structures, on est proche de P., **IPR A** La
 572 qualité de l'ARIAM, toutes les académies n'ont pas ça.

¹⁰⁰² DAFPA : Direction d'Appui à la Formation des Personnels de l'Académie

- 573 *En somme, il faut un rapport à la voix nourri de passion, de réflexion personnelle et de*
 574 *rencontres de personnalités ?*
- 575 **IPR B** Sans langue de bois, il faut réussir à faire évoluer les postures de enseignants ; il ne faut
 576 pas qu'ils pensent qu'avec la formation initiale, ça c'est français, ils sont préparés ; on l'a vu
 577 avec l'histoire des arts « ah mais moi je ne l'ai pas fait en formation initiale alors je ne peux pas
 578 le faire ; Hendrix je ne l'ai pas vu à l'Université alors je ne peux pas le faire ; une fois qu'on
 579 aura fait bouger, bon mais ça bouge, une fois qu'un prof aura compris qu'il ne peut pas vivre 45
 580 ans de sa situation professionnelle, il va avoir 45 ans à enseigner, s'il s'en tient uniquement aux
 581 plans de formation de l'Education Nationale, s'il en fait...c'est une question systématique que
 582 l'on pose qu'avez-vous fait comme stage depuis que je ne vous ai pas vu ? Il y a des profs qui
 583 depuis 5 ans, ils n'ont rien fait !ils ne peuvent pas vivre 45 ans sans faire de la formation
 584 personnelle ; cela veut dire aller au concert, faire de petites formations, de petits week-end,
 585 sinon ils vont mourir, ce n'est pas possible.
- 586 *Certains IPR se plaignent d'avoir beaucoup de mal à mobiliser leurs profs ...*
- 587 **IPR B** Oui, il y a des académies qui sont faites de « fins de carrière » ; nous nos profs sur les
 588 mille, il y en a de 50% qui ont moins de 30 ans. Evidemment avec des agrégés échelon 7, des
 589 vieux, on peut avoir du mal à faire bouger les pédagogies ; certains se retrouvent avec une
 590 académie de vieux, **IPR A** soit ce sont des professeurs excellents qui ont bougé, soit ce sont des
 591 professeurs pour qui il n'y a plus rien à faire, **IPR B** Parce qu'ils n'ont pas assez bougé. Quand
 592 on voit le Chœur de l'Education Nationale, c'est assez mignon parce qu'on voit que c'est
 593 intergénérationnel.
- 594 *Les deux IPR débattent de la question des divers profils d'enseignants (début ou fin de carrière)*
 595 *selon les académies.*
- 596 **IPR A** Nous maintenant cela fait 7 ans qu'on est sur cette académie, donc nous ne sommes plus
 597 tellement à la page pour dire ce qu'on peut faire sur la voix quand on est à Toulouse, en Vendée
 598 ou ailleurs.
- 599 **IPR B** Nous, nous sommes une académie de passage ; il y en a à peu près 25% qui pensent
 600 rester ici ; ceux-là décident de rester pour des choix vraiment musicaux ; ils ont tout un tissu
 601 musical qu'ils ont investi parce qu'ils sont eux-mêmes musiciens, ils font de la musique, ils ont
 602 besoin d'aller au concert etc., donc ils font le choix d'un petit logement. Après ils s'en vont
 603 quand ils ont des enfants, ou alors ils reculent parce qu'ils n'ont plus les moyens de se loger.
 604 Voilà. Donc on a ici une problématique différente, essentiellement des jeunes de passage. Voilà.
- 605 **IPR A** En plus, il y a aussi les différences de publics, nous on a très favorisés et favorisés, et
 606 d'autres académies proches ont plutôt défavorisés et moyens. On est une académie très
 607 contrastée, et donc des professeurs aussi très contrastés.
- 608 *Ces contextes sociaux-là ont-ils des incidences sur les pratiques vocales ?*
- 609 **IPR A** Moi je dirai oui tout de suite, mais dans le sens de la diversité ; un professeur qui serait
 610 enfermé dans un style de musique trop...savante, dans sa voix, dans l'interprétation de
 611 musiques savantes et anciennes, il ne pourrait pas survivre dans certains endroits pendant un an.
 612 Il ne va pas survivre ; surtout, il commencerait comme ça, [on pourrait dire que] il serait mal
 613 parti, alors qu'en fait, dans une académie comme la nôtre, il faut absolument avoir cette
 614 diversité de réponses vocales ; on est mort ! On n'est pas crédible face aux élèves !
- 615 **IPR B** Un professeur qui aurait des fragilités pédagogiques, il saute très vite chez nous,
 616 d'ailleurs on les tutore, on en a qui nous arrive de province...quand ils sont nommés en tissu
 617 défavorisé...même à Dreux qui est très difficile, quand ils viennent de chez nous, ils trouvent ça
 618 facile ; parce que nous on a des coins très très très très durs. Ce n'est pas qu'ils vont plus vite,
 619 mais en tout cas, ils sont obligés en étant très jeunes, régler ces problèmes pédagogiques très
 620 vite, sinon, ils ne peuvent plus enseigner. Alors que dans un tissu plus... rural, plus tranquille,
 621 cela ne le mettra pas en difficulté personnelle.
- 622 **IPR A** Si quelqu'un qui personnellement n'est pas très performant du point de vue vocal, qui a
 623 une voix un peu étriquée etc., il pourra survivre dans un collège au fin fond de la campagne du
 624 côté d'O., il pourra survivre. Tandis qu'en effet, vous l'envoyez à Sarcelles, les élèves vont

625 hurler de rire la première fois qu'il va chanter, et ils ne vont pas du tout chercher à attendre de
626 voir s'il peut faire autre chose. **IPR B** D'ailleurs ... **IPR A** C'est une question de survie pour
627 nous d'avoir des qualités vocales.

628 **IPR B** D'ailleurs, il y a un point que je vais évoquer parce que je l'ai évoqué avec Violaine qui
629 dirige l'Université d'Evry, c'est fou parce que à Evry, bon Evry, Manuel Vals etc., on a
630 beaucoup d'étudiants issus de la communauté africaine centrale, africaine du nord. Et je
631 m'aperçois qu'il leur manque à ces élèves, à ces étudiants, il leur manque le patrimoine, mais
632 par contre ce sont des super musiciens [*la voix diminue d'intensité, puis tout bas répète* : des
633 super musiciens] c'est-à-dire qu'ils sont dans les musiques trad, les musiques actuelles, dans le
634 jazz, dans le rock etc. Donc ce sont des jeunes, quand on les met contractuels, bon ce sont nos
635 *black*, voilà, ils arrivent à l'entretien en disant « bon, on peut faire du reggae ? » Ah oui, bien
636 sûr ! « On peut faire du *Ragga Murphy* ? » Oui, mais enfin, il y a un monsieur qui s'appelle
637 Haydn, il y en a un qui s'appelle Mozart, etc. Donc il faut qu'on les recale sur le patrimoine ;
638 par contre eux, en pratiques collectives, c'est nickel. Par contre, je me doute que si on les
639 inspectait, bon on les inspecte mais comme ils sont contractuels, on ne sait pas s'ils vont rester
640 ou pas, on va sûrement les titiller sur l'équilibre des répertoires. Mais en tout cas, au niveau des
641 pratiques collectives, et c'est là qu'on voit l'opportunité d'avoir suivi un parcours musical
642 personnel, ils tiennent nickel chrome ! On le voit à [*elle cite des lieux*]
643 *Qu'est-ce qui fait qu'ils tiennent ?*

644 **IPR B** (*très fort*) Mais parce que ils font de la musique en permanence !

645 **IPR A** Ils ne sont pas étrangers aux musiques des élèves ! **IPR B** Mais oui ! **IPR A** même s'ils
646 ont 10 ou 20 ans d'écart avec les élèves **IPR B** C'est des super musiciens ! **IPR A** Ils peuvent
647 très bien s'adapter au répertoire des élèves , il ne s'agit pas ensuite de ne faire que ça **IPR B**
648 C'est là où on doit **IPR A** bon c'est bien, mais il faut aussi **IPR B** mais il faut aller vers le
649 patrimoine **IPR A** aller vers le patrimoine, mais aussi aller vers des musiques extra-européennes
650 et des choses comme ça, à la fois à l'audition mais aussi en production vocale ; il faut pouvoir
651 chanter un petit chant d'Afrique Noire ou, voilà...ça c'est vrai que souvent ça manque à ces
652 professeurs-là ; et donc pour nous, il doit pouvoir enseigner à Sarcelles et à Saint-Germain.

653 **IPR B** Oui ! Mais ils sont plus dans la musique vivante, ils jouent eux-mêmes

654 **IPR A** Ils ont moins de difficulté. C'est vrai que pour nous, encore une fois, la difficulté c'est le
655 professeur qui a une formation à la fois intellectuelle et vocale classique **IPR B** C'est celui qui
656 nous fait : « je fais un *DEA* d'ethnomusicologie et qui n'a jamais chanté ! **IPR A** Mais ce n'est
657 pas sa formation classique qui est gênante, c'est qu'elle ne soit que classique

658 *Pour autant, il apparaît que les étudiants de musicologie n'aient pas beaucoup de*
659 *connaissances historiques et techniques dans le domaine de la musique vocale classique*

660 **IPR A** : Ceux que je reçois pour des emplois de contractuels, ce sont parfois des *Master 1*,
661 *Master 2*, parfois des gens qui ont une thèse en cours ; moi je leur demande pour les embaucher
662 comme contractuels, je leur demande simplement d'avoir au minimum une licence et de savoir
663 chanter. Je leur dis, amenez- moi quelque chose, avec V., on fait l'entretien dans une salle de
664 musique, chantez-moi quelque chose. En 5 minutes même pas, je vois si ils savent chanter ou
665 pas. C'est vrai que quand je vois qu'ils amènent un chant de la Renaissance, [*rires de IPR B*] un
666 chant à 4 voix en chantant juste le ténor, je me dis là, bon... ça va être difficile. Si la personne
667 chante juste, je me dis on va lui donner une chance, mais je sais qu'elle a peu de chance d'y
668 arriver, parce que le seul chant qu'elle a envisagé, c'est du répertoire de solfège, du répertoire
669 de chant à 4 voix **IPR B** Ils n'ont pas de connaissance de la voix ! **IPR A** chant de la
670 Renaissance et...**IPR B** Mais à l'inverse, ceux qui marchent super bien en classe, parmi nos
671 contractuels, ce sont ceux qui quand on commence à leur demander de chanter un chant...HA !
672 Quel bonheur !voilà, ce sont des musiciens ! Il chante *Ho Happy Day* et de suite, ça sonne,
673 voilà ! Ce sont des gens qui ont chanté, ce sont des gens qui chantent. Nous on leur dit, voilà, ce
674 n'est pas compliqué, vous prenez les petits bouquins années 80, 90, et tous les jours vous en
675 déchiffrez un ! Ce n'est pas compliqué ! Mangez du répertoire populaire ! Au début c'est ça
676 quand-même !

677 **IPR A** Ils sont dans des voix très étriquées **IPRB** (*sur un ton indigné*) Il y en a qui ne peuvent
 678 même pas chanter Adèle ! Et voilà, ils sont « musico », voilà... (*Un petit blanc*) il faudrait
 679 qu'ils écoutent toutes les radios et qu'ils chantent ce qu'ils entendent !
 680 *Peut-on dire que ce modèle vocal que vous esquissez...* **IPR A** C'est plutôt l'absence de modèle
 681 en définitive (*rires*) *Oui, nous sommes bien d'accord !* **IPR B** Moi je dis : cette curiosité vocale,
 682 cette posture...*Oui, alors disons ce profil vocal...aura évolué par nécessité de s'adapter à des*
 683 *contextes culturels très diversifiés ; y'a-t-il une incidence de ce contexte sur ce qu'on attend*
 684 *vocalement du professeur ?*
 685 **IPR A** Je dirai les deux : à la fois du contexte parce que en effet le professeur ne va faire toute
 686 sa vie dans un seul collège, donc il va avoir différents contextes, mais de par aussi la simple
 687 demande des programmes qui parlent de la diversité des styles, mais aussi de la diversité des
 688 répertoires abordés. Les élèves demandent au professeur de ne pas faire tout le temps la même
 689 chose, et puis les textes demandent aussi au professeur de ne pas s'enfermer dans la chanson
 690 contemporaine de ces dernières années, enfin populaire de ces dernières années, pas uniquement
 691 dans du Brahms, pas uniquement...
 692 **IPR B** Et nous, on regarde les équilibres ; moi j'ai retoqué des enseignants pour qui après
 693 Stravinsky, il n'y avait plus rien. Ça c'est un problème, c'est un problème parce que là il est en
 694 difficulté professionnelle, il n'applique pas les programmes. Voilà, il y a aussi tout le répertoire
 695 après 1913, il est obligé, cela fait partie de ses missions. Et dans le chant c'est précisé aussi !
 696 S'il ne fait que du *Adèle*, il n'est pas dans sa mission professionnelle, il n'est pas en réussite
 697 parce qu'il ne fait que du répertoire récent.
 698 **IPR A** Il fait de la démagogie dans ce cas-là. Ce que nous disons-là est valable pour l'audition,
 699 la culture, comme dans la pratique vocale, dans ce qu'on appelle le projet musical. Le projet
 700 musical doit être varié.
 701 **IPR B** D'ailleurs, nous-même avons travaillé pendant les vacances et puis à la rentrée, et on a
 702 fait avec notre chargée de mission, on a repris des progressions de professeurs, et on a fait 2
 703 progressions collège, 6^{ème}/3^{ème}, virtuelles ; on s'est obligé à ce que toutes les cases, *grosso*
 704 *modo*, bon, pas depuis l'antiquité évidemment, mais à avoir une progression annuelle où on
 705 rencontrait soit dans la perception, - mais dans le travail de commentaire auditif on part du
 706 principe qu'ils chantent quand-même, on chante tout ce qu'on entend -, on a fait de manière
 707 abstraite, fictive, un programme de collège où il y avait un équilibre stylistique **IPR B** ou
 708 historique.
 709 *La tendance générale actuelle a l'air d'aller vers le répertoire savant pour ce qui est de*
 710 *l'audition, et le répertoire populaire pour ce qui est des pratiques vocales.*
 711 **IPR A** C'est peut-être une tendance, **IPR B** Ce n'est pas général, chez le prof qui a 40 ans, oui !
 712 (*rires*) **IPR A** mais cela ne doit pas être excessif **IPR B** C'est le prof en milieu de carrière, qui a
 713 vécu les programmes de 96¹⁰⁰³.
 714 **IPR A** C'est vrai que l'équilibre entre les deux, pour faire de tout, a tendance à se faire de cette
 715 façon-là quand-même, il faut l'avouer ; c'est-à-dire que c'est plus facile d'écouter un Mozart
 716 que de le chanter, cela passe plus facilement auprès des élèves. Quoique, et c'est là qu'on
 717 intervient nous en disant : « Attendez, on peut faire chanter en allemand un extrait d'un opéra de
 718 Mozart à des élèves de Sarcelles ou de Mentés-la Jolie. Quand c'est bien fait les élèves vont le
 719 faire, voilà. On combat un peu... **IPR B** Les programmes tendent à casser ce modèle-là : il y a
 720 une petite phrase [*dans les programmes*] qui dit, dans l'audition : « bien que menée de manière

¹⁰⁰³ Dans le domaine du chant, pour ce qui concerne la fin du cycle d'orientation (3^{ème} de collège), les programmes de 1995 spécifient : *Apprentissage d'un répertoire vocal diversifié de huit chants environ : une voix, plusieurs voix, a cappella, accompagnés (chansons contemporaines, traditionnelles, mélodies, lieder, extraits d'œuvres lyriques, sacrées ou profanes)*. Dans le domaine de l'écoute : *Six œuvres (ou extraits significatifs) de formation, d'époques et de styles différents, sans donner d'exemples de styles différents. Enseignements artistiques, Arts plastiques et Education musicale, Programmes et Accompagnement, CNDP, programmes de 1995-98, réédition de 1999, p. 96, 97.*

721 traditionnelle, c'est-à-dire selon un questionnement verbal, frontal entre un prof et trente
 722 élèves ». Ça c'est traditionnel. Nous incitons le professeur à engager des pratiques d'écoute : il
 723 doit obligatoirement travailler vocalement, car c'est son premier vecteur, à produire ce qu'il
 724 entend. Mais s'il produit (*elle chante palapapalapapa sur do fa fa fa mi ré do ré sol*), ça ce n'est
 725 pas une pratique d'écoute ; il faut de suite qu'il soit dans une qualité vocale, une qualité
 726 interprétative, donc il ne peut pas faire cela en une demi-minute. Ce n'est pas possible. Il y a
 727 donc un moment, de 4 ou 5 minutes au moins, de travail vocal approfondi où je vais restituer le
 728 thème mais pas sur (*en parlé/rythmé*) : *lalalalala*. Ça ce n'est pas de la musique. Voilà. Jean-Luc
 729 Idray¹⁰⁰⁴ disait cela : si la première semaine ils mettent les notes, la deuxième le rythme etc. et la
 730 dernière l'interprétation, en gros en 5 semaines, ils auront fait une semaine de musique. Voilà.
 731 Musique d'abord ; comme disait Miles Davis, une note il la pense jusqu'au bout du son, jusqu'à
 732 la dernière seconde. On insiste là-dessus, il ne s'agit pas du projet musical, mais (*elle chante les*
 733 *2 premières phrases du dialogue entre Don Juan et Zerline « Là ci darem la mano » selon une*
 734 *voix lyrique*), je peux prendre une voix lyrique pourquoi pas ! Mais je vais le travailler vraiment
 735 comme une pièce vocale. Et pourtant ce n'est pas mon projet musical. Le projet musical sera
 736 peut-être autre-chose. Mais on a une part de chant, et ça, ça commence à bouger pas mal, qui
 737 sera importante où j'étais sur du patrimoine. Ce n'est pas parce que le projet musical [ne repose
 738 pas sur du] Mozart, que je n'ai pas à chanter du Mozart.

739 **IPR A** Tout à fait, j'ai un exemple d'un professeur, il n'y a pas très longtemps, qui travaillait sur
 740 *Erlkönig*, évidemment, inévitable **IPR B** (*nonchalamment*) Oui...Oui...**IPR A** Bon, mais
 741 finalement, **IPR B** Mais pourquoi pas ! **IPR A** oui et puis en plus, l'époque lui va très bien ; il a
 742 fait toute une analyse : quels personnages pourraient être représentés à tel moment, ensuite il a
 743 fait chanter aux élèves un des personnages à chaque fois qu'il arrivait. Cela force à se poser la
 744 question comment on met en musique, parce qu'il y a un cadre, un cadre didactique, quel est le
 745 lien entre musique et texte, lien entre la description d'un personnage et la musique, quelles sont
 746 les caractéristiques de ce personnage,...on sait pourquoi on est là. Bon, c'était une audition,
 747 mais les élèves ont chanté quelques passages de Schubert, et en fait, son projet musical n'avait
 748 rien à voir avec Schubert ; il faisait chanter un Goldman, puisque Goldman revient à la mode en
 749 ce moment. Mais ce n'est pas gênant ! Cela revient à ce qu'on disait tout à l'heure, son chant
 750 était plutôt de la musique rock/variété certes, mais son projet d'audition était plutôt dans la
 751 période de musique savante romantique ; il y avait un équilibre entre les deux ce qui était pour
 752 moi satisfaisant.

753 **IPR B** Mais on peut avoir des professeurs novateurs !

754 **IPR A** Je voudrais rajouter que dans son projet musical, il faisait chanter Goldman, mais il
 755 faisait chanter pourquoi ? Non pas pour chanter des notes comme ça, mais ce chant comportait
 756 une tessiture très importante, de l'ordre de la sixte redoublée, ce qui est difficile pour les élèves,
 757 parce que sa principale compétence travaillée, c'était « l'élargissement de la tessiture des
 758 élèves ». Dans les compétences qu'il avait choisies pour sa séquence, lui savait que les élèves
 759 n'allaient pas y arriver, qu'il allait falloir les faire travailler, insister dessus pour étendre leur
 760 voix ; et donc, aussi, ce travail se retrouvait dans le questionnement sur l'audition. Fischer-
 761 Diskau quand il chante cela, il chante tous les personnages à lui tout seul, il étend sa voix au
 762 maximum aussi. Cette cohérence-là fait que finalement, bon c'est vrai il a pris un Schubert, il
 763 aurait pu en prendre un autre, il a pris un Goldman, il aurait pu en prendre un autre...nous on
 764 regarde qu'il a fait du classique, enfin du répertoire classique **IPR B** patrimonial **IPR A**
 765 patrimonial, il a fait du répertoire de variété, mais l'un dans l'autre, les élèves ont eu quelque
 766 chose de diversifié...**IPR B** mais on a, bon je m'en étais amusée, on a des professeurs qui,
 767 comme on avait fait en stage, font chanter des projets musicaux qui sont des formes hybrides.
 768 Par exemple une fois, j'avais pris, parce que j'avais beaucoup vu cette année-là, Né quelque
 769 part, et je l'avais complètement détourné ; c'est-à-dire que la forme initiale de Né quelque part

¹⁰⁰⁴ Jean-Luc Idray, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional de l'académie de Grenoble, décédé en février 2010, à l'âge de 52 ans.

770 était complètement explosée. Un professeur m'a dit « mais vous n'avez pas le droit ! » C'est-à-
 771 dire que s'est posée la légitimité de l'œuvre. J'avais expliqué qu'on pouvait le faire avec des
 772 œuvres patrimoniales, on a des profs qui vont mélanger un extrait de lied ou de Mozart, dans le
 773 projet ça va s'insérer, mais ce chant va être coupé par un petit interlude de percussions, ou bien
 774 un texte lu par un élève qui va permettre de faire la transition pour arriver à, et donc il mélange,
 775 mais tranquille ! (*en aparté*) avec Frédéric Garcia¹⁰⁰⁵, je m'étais amusée, c'était magnifique, on
 776 va mélanger, dans cet espèce de projet musical complètement déstructuré dans sa forme
 777 couplet/refrain, une œuvre où on va prendre des éléments, et pourquoi pas, je transpose à ce
 778 moment-là mon passage de Mozart, qui va s'insérer dans *Né quelque part*, etc.. etc... C'est-à-
 779 dire que là, vraiment, on travaille sur la recréation...
 780 *Est-ce qu'on peut parler d'audace ?*
 781 **IPR A** Ils ont de l'audace oui (*rires*) **IPR B** On avait mis par provocation... Mahler, le *Frère*
 782 *Jacques*, on avait mis Uri Caine¹⁰⁰⁶!
 783 *Cela nécessite une posture particulière de la part de l'enseignant*
 784 **IPR B** Oui ! **IPR A** Nous on travaille sur la didactique : pourquoi est-ce que je fais cela ? je ne
 785 le fais pas tout le temps, mais si je travaille l'arrangement, ou la recréation, ou l'adaptation, il y
 786 a une séquence sur ce sujet qui va durer plusieurs semaines et dans ce cadre-là **IPR B** Ou alors
 787 le métissage, « passé/présent », ou « ancien/moderne » (ce sont là des thématiques de projet
 788 proposées par les programmes de 2008), ou alors, savoir populaire, occidental/non occidental.
 789 Bon mais ce n'est pas si audacieux, je pense que les baroqueux faisaient la même chose, ils ne
 790 faisaient que ça les baroqueux ! On voit aujourd'hui cet intérêt à faire revivre du baroque [des
 791 œuvres baroques], (*elle fait référence à l'Orlando Furioso de Vivaldi par Spinosi au Théâtre*
 792 *des Champs-Élysées dans lequel elle voit Darbador se battant avec son fils*) Et pourquoi pas ?
 793 (*avec un peu d'ironie dans la voix*) Comme c'est Spinosi, tout est permis ! Cela revient à cette
 794 posture de curiosité qui va être induite par un objectif de formation. Ce n'est pas seulement dans
 795 le chant que cette posture va se manifester, mais dans les écoutes, les écoutes comparées ; par
 796 un exemple, un prof travaille sur l'enluminure, l'ornementation ; et il travaille *Mozart*
 797 *l'Égyptien* avec *Couleur Café*, la version orientale de Jane Birkin. Pour lui c'est ça, c'est
 798 l'ornementation à la fois dans l'écoute, le chant, la création, parce qu'il a un objectif de
 799 formation qui nourrit ça. Ce n'est pas une posture innovante particulièrement dans le projet
 800 musical ou dans le travail auditif ; c'est parce que il nourrit tout un travail, il va poser des
 801 questions avec les élèves : pourquoi le musicien ou l'artiste va-t-il détourner ? Quel est
 802 l'intérêt ? Il n'y a pas de réponse mais en tout cas, on va le vivre, par l'échange verbal, par la
 803 musique, mais on va se poser une question, dont certains disent qu'elle est philosophique, mais
 804 pourquoi pas, on fait de la philosophie même en maternelle, une question qui va amener les
 805 élèves à réfléchir sur ce qu'est l'œuvre d'art.

¹⁰⁰⁵ Voici comment se présente, sur son site internet, le chanteur Frédéric Garcia : *Je suis chanteur et musicien avant tout. Je ne suis pas chef de chœur. Pourtant, on me considère souvent comme tel... Je suis souvent embauché par des associations comme musicien pour intervenir sur leur répertoire. Suivant les groupes auprès desquels j'interviens, je suis musicien, chanteur, auteur, compositeur, arrangeur, répétiteur...*

J'écris des chansons et des arrangements musicaux que je propose à des chorales, je les adapte pour chœurs et orchestre et j'accompagne les répétitions avec mes instruments ou mes ordinateurs.

Bref, je suis un musicien polyvalent.

Fred Garcia

Voici ce qu'il décrit concernant son répertoire :

J'ai écrit quelques paroles sur des standards jazz ou blues (Charles Mingus, Charlie Parker, Peggy Lee, Thelonious Monk...) que j'ai réarrangés. Je propose ces chansons aux ateliers dans lesquels j'interviens...

J'ai aussi écrit beaucoup de chansons plus classiques et ce sont celles-ci qui aujourd'hui composent la majorité des titres qu'interprètent les chorales avec lesquelles je répète.

<http://fredgarcia.choralia.fr/historique/>, consulté le 18/03/201

¹⁰⁰⁶ Gustav Mahler, *Dark Flame* (2003)

806 **IPR A** Il n'y a pas de scission entre l'écoute et le chant, ce qui les relie c'est le projet musical
807 **IPR B** En tout cas on a moins de chant maintenant qui sont à part ; à notre époque, il y avait un
808 répertoire de flute à bec parallèle, morceau n° 1, 2, 3, 5 ; et on pouvait dire qu'on avait un
809 répertoire de chants parallèles. Maintenant le chant déconnecté de l'objectif de formation de la
810 séquence, ce n'est plus possible. On en retrouve encore, oui, mais on les retoque...
811 **IPR A** Il y a des élèves qui n'ont pas lu non plus les 20 pages du programme, on les retoque
812 aussi **IPR B** Oui ! « Ça n'a rien à voir Monsieur ! » « Mais pourquoi on fait ça Monsieur ? »
813 **IPR A** Et même s'il prenait Adèle pour être populaire parce que cela passe dans toutes les
814 radios, mais pourquoi Adèle ? Cela provoque une scission dans la classe entre ceux qui aiment
815 et ceux qui n'aiment pas, mais on ne fait pas Adèle pour ça, on le fait parce que cela illustrerait
816 quelque chose ou serait en rapport avec un projet.
817 **IPR B** On l'entend cette question-là en effet ! C'est-à-dire qu'un prof fait chanter un chant qui
818 n'a rien à voir et les élèves : « Mais pourquoi on fait ça ? » Parce que je pense aussi, que par les
819 programmes de collège dans les autres disciplines, petit à petit on évolue doucement comme des
820 fourmis, mais bon... ils fonctionnent par séquence au collège. On s'amuse, on est maman alors
821 on pose des questions « qu'est-ce que tu as fait en histoire aujourd'hui ? » même si l'histoire est
822 chronologique, ils sont quand-même un peu plus sur des problématiques. Mais les élèves posent
823 la question « pourquoi on fait ça ? »
824 *Autrement dit, la voix serait pour un professeur d'éducation musicale outil parmi d'autres ?*
825 **IPR B** C'est le cœur de la discipline, c'est notre stylo la voix. Vous avez vu à chaque fois qu'on
826 a parlé, je me suis amusée à chanter des petits bouts, et bien voilà, un prof doit, et on leur dit au
827 CAPES, il doit parler en chantant.
828 *Mais au sein du projet musical, elle n'a pas spécialement une place de choix alors ?*
829 **IPR B** C'est un projet interprétatif ; moi je m'amusais à titiller les membres de la commission
830 des programmes « mais pourquoi vous n'appellez pas ça un chant plutôt qu'un « projet
831 musical » ? Nommez les choses quand-même ! » oui parce qu'il a une posture qui est
832 particulière qui pour moi me semble évidente, en tant que prof, il s'agit d'un projet
833 interprétatif ; par exemple, la feuille que vous nous avez donnée [la grille d'entretien], ce serait
834 les paroles d'un chant, pour l'instant ce n'est pas de la musique. Pour que cela le devienne, il
835 faut que je commence à mettre *tutti*, S1 pour Soliste 1, et puis je commence à le chanter « dictée
836 de nuances les élèves ! » je vais essayer de faire 2 fois la même chose...et donc le prof leur
837 chante les 2 premières lignes *piano, crescendo*, piqué, *decrescendo* et un point d'orgue. Bon.
838 Les élèves notent les nuances du prof sur les deux premières phrases, s'il les a bien chantées
839 (sinon on va pouvoir s'amuser hein ?!) et petit à petit je vais avoir une stratégie d'interprétation
840 qui fait que – je leur dis aux profs : jamais le personnage principal au théâtre ou à l'opéra
841 n'arrive en premier ; d'abord on prend la température, on explique le contexte et après, hop, le
842 personnage arrive et on se dit « ah lui il est plus important parce que...- donc on va créer une
843 stratégie qui fait qu'entre les couplets, je vais avoir une interprétation différente, idem pour les
844 refrains, je peux insérer des break, des moments a cappella, non pulsé, etc... Un exemple que
845 l'on rencontre en inspection : le prof pour nous faire plaisir, interprète le 2^{ème} couplet, le 2^{ème}
846 refrain « Hey M'dame ... ! – Chut ! Tais-toi ! « Mais pourquoi on peut pas chanter, c'est la
847 même chose ! » et bien l'élève a raison, à partir du moment où le prof chante le 2^{ème} couplet
848 mezzo forte et legato, sans autre nuance, pour lui c'est la même chose, c'est du *Kara Okay*. Moi
849 je leur dis, vous prenez un prof de techno brillant en informatique, il vous met un *KaraOkay*,
850 y'en a partout sur les sites, sur le net ...quelle valeur ajoutée vous apportez ? Là où les
851 programmes ont changé, c'est que le prof ne peut plus en rester là, à un chant interprété en *tutti*,
852 *mezzo forte, legato*...il va être obligé d'avoir une stratégie avec les élèves ; et les profs ont bien
853 compris cela, certains utilisent des enregistreurs et font comparer les productions d'une classe à
854 l'autre ; ils engagent alors une critique positive avec les élèves. C'est là qu'on voit que la
855 posture est différente. Comme un professeur de lettres ferait du théâtre (*elle déclame* « Oh rage !
856 Oh désespoir ! » *dans un crescendo rapide*) mais cela pourrait être (*elle adopte un style rapé*) ; je
857 le rape pourquoi pas. C'est Corneille, mais c'est la manière dont moi je me suis accaparé ce

858 texte musical. Ça, ça a vraiment changé. Et il est clair que ce sont les programmes de 2009. S'il
 859 n'y a pas ce travail, en 2 cours le chant est plié, et on leur dit « mais qu'est-ce que vous leur
 860 apportez ? » Ah bon, je peux faire chanter la même phrase... ? Mais oui, vous pouvez faire
 861 chanter une même phrase de mille façons, forte, legato, etc...

862 **IPR A** Normalement dans les programmes, on demande de faire un choix ; en référence au
 863 tableau intitulé « Voix et Geste », le professeur choisit les capacités des élèves qu'il va travailler
 864 plus particulièrement : un travail sur les nuances, l'articulation **IPR B** bien que nuance et
 865 articulation soient **IPR A** soient tout le temps présents, mais il va mettre l'accent sur certaines
 866 choses **IPR B** la respiration par exemple, Goldman c'est très dur, sur la chanson *Ensemble*, elle
 867 est très dure la respiration **IPR A** cela peut-être aussi la coordination avec un groupe, selon le
 868 projet global de la séquence, le choix ne va pas être interprété de la même façon. Pour revenir à
 869 ce que vous disiez concernant la voix comme support parmi d'autres finalement, moi je dirai
 870 que oui, c'est un support parmi d'autres, mais il est capital car formateur en soi, cela occupe en
 871 temps une bonne partie du cours, donc il est capital, mais c'est vrai que c'est un support pour
 872 faire de la musique. Et on préfère ce support-là à la flute ou à d'autres. Et si on va plus loin, on
 873 peut dire aussi que la musique n'est qu'un support, un prétexte pour l'éducation du citoyen ; on
 874 éduque des citoyens, on essaye de faire que les élèves s'écoutent entre eux ; le but c'est qu'ils
 875 chantent évidemment, qu'ils travaillent la voix, mais c'est qu'ils écoutent leur voisin et qu'ils
 876 sachent participer à quelque chose, tout en écoutant les autres. Et donc, ce sont des fonctions
 877 sociales qu'on travaille, la socialisation, et à la limite, pour nous ce qui est encore plus
 878 important, au-delà du chant, c'est que l'on est dans une communauté éducative, on concoure à
 879 ça aussi.

880 **IPR B** Eduquer au sensible ; évidemment on peut ressentir des émotions uniquement par la
 881 perception en écoutant de la musique, mais on se rend bien compte qu'il faut bien vivre une
 882 expérience humaine. Pour vivre une expérience artistique, même si elle est modeste, il faut
 883 passer par une pratique artistique de geste ; et pour nous c'est la voix.

884 **IPR A** si on dit « écoutons-nous les uns les autres », ça ne va pas leur faire grand-chose. **IPR B**
 885 mais par contre, si on chante, on va se rendre compte qu'on a besoin de s'écouter. Il suffit qu'il
 886 y ait à la fin *pa la pa da pam....PA* (elle chante une petite cadence conclusive, avec le repos sur
 887 la tonique retardé) et on se rend compte qu'il y en a toujours un de décalé ; c'est mignon, parce
 888 que tout le monde fait « hihihhi », en le montrant du doigt, ils ont la grosse tête !

889 **IPR A** ça c'est très intéressant, quand on fait chanter les élèves par quatre, non pas un élève et
 890 trois qui marmonnent derrière, mais bien quatre élève ENSEMBLE, ça c'est une capacité qui se
 891 travaille ; on y accorde une très grande d'importance parce que c'est l'éducation musicale par
 892 rapport à d'autres disciplines, on travaille tous dans le même sens dans le collège, y compris
 893 l'ouverture culturelle ; on parlait tout à l'heure des répertoires qui doivent être abordés,
 894 musiques actuelles, anciennes, patrimoniales ou savantes etc..., cela fait partie de l'ouverture
 895 culturelle que doit apporter le cours d'arts plastiques, mais aussi de lettres, donc on a une
 896 fonction d'ouverture culturelle pour qu'ils écoutent autre chose que ce qu'ils écoutent sur
 897 Skyrock ou Energie. Il ne faut pas non plus jeter la pierre en disant que Skyrock ou Energie ça
 898 ne vaut rien. On a une fonction qui dépasse la musique.

899 **IPR B** Voilà, et pour compléter ce que tu dis, on les évalue sur les 10 compétences des maîtres :
 900 agir en fonctionnaire de manière éthique et responsable, maîtrise de la langue ; par exemple un
 901 prof qui ne travaillerait pas le sens d'un texte fort, ne donnerait pas la traduction d'un texte en
 902 langue étrangère en français, je pense à cette chanson de Goldman, 1913, une où il évoque la
 903 guerre **IPR A** 1917, **IPR B** oui, 1917, si le prof n'explique pas ce que cela veut dire, pour nous
 904 c'est une carence en formation. Il véhicule un texte, d'ailleurs on a eu un prof qui a été retoqué,
 905 il a eu un blâme de la part du Recteur, au sujet d'un chant serbo-croate qui en fait était
 906 belliqueux ouvertement ; le prof naïf avait dit « oui mais la mélodie était jolie », oui, mais
 907 bon...ça aussi cela fait partie de nos objectifs de formation, quand j'étais à l'IUFM, on le disait
 908 aux stagiaires, cela fait partie de nos objectifs de formation. La maîtrise de la langue, cela
 909 irrigue le cours aussi, toutes les compétences, d'ailleurs, il n'y a pas que ça. Et j'étais avec ma

910 stagiaire espagnole qui a été surprise : il a fait de l'histoire, il a fait de l'allemand, il a fait du
 911 français ! » Et bien oui, on est dans la transversalité. Ça c'est aussi fondamental. Mais la voix,
 912 c'est notre stylo, voilà !

913 *Oui, et c'est aussi un instrument direct, notre premier instrument en somme*

914 **IPR B** Oui, tout à fait !

915 *Concernant les enseignants qui rechignent, qui ont peur...*

916 **IPR A** Il y en a, mais pas tant que ça **IPR B** Si ! Les plus vieux !

917 *Quel que soit leur âge, de quoi ont besoin ces enseignants qui ont peur ?*

918 **IPR B** Qu'on les rassure, on leur dit « on va vous accompagner » ; comme vous l'avez vu, on
 919 leur propose beaucoup de choses ; ma stagiaire IPR a été surprise : « Mais qu'est-ce que vous
 920 leur proposez comme remédiations ! », les observations de cours, les réunions de bassins, avec
 921 des petits groupes de 30, on fait de l'échange de pratiques, on fait du travail de territoire **IPR A**
 922 Moi je pose la question « qu'est-ce qui marche avec vous en classe, qu'est-ce qui ne marche pas
 923 en chant ? **IPR B** Voilà ! **IPR A** « pourquoi ça fonctionne, pourquoi ça ne fonctionne pas », les
 924 enseignants se mettent au piano et on travaille sur ça.

925 *Au-delà de la formation, est-ce qu'il peut selon vous, leur manquer autre chose ?*

926 On n'est pas sur des territoires ruraux ici, parfois on a 2 collèges à 200 mètres l'un de l'autre,
 927 mais ce n'est pas pour ça qu'ils échangent. C'est pour cela qu'on met des réunions territoriales
 928 pour les inciter à, en observations de cours en fonction de l'endroit où ils habitent, on les met
 929 en réseau. Par exemple on a un petit prof, juste ce matin chez le principal, vraiment décalé,
 930 pourtant il a 35 ans, les programmes de 2009, il n'a rien pigé, il est allé chez une prof (mais pas
 931 en courant), en observation, il a fait un stage de formation didactique ; le principal me dit « bon
 932 je ne vous ai pas alertée parce qu'il y a moins d'exclusions », donc apparemment c'est un peu
 933 plus calme, donc cela veut dire que cela doit être plus en phase avec les attentes des élèves.
 934 Parfois, ça marche d'autre fois cela ne marche pas, mais en tout cas, on leur propose des choses.
 935 Cela prend du temps. Et après, quand on les met en observation de cours chez quelqu'un qu'on
 936 va étiqueter entre guillemets tuteur, c'est-à-dire quelqu'un qui ouvre ses classes, et qui peut
 937 prolonger une relation amicale sans nous, il lui passe ses séquences, etc. Voilà, un prof qui
 938 aurait des problèmes avec le répertoire moderne, on va l'envoyer chez quelqu'un dont on sait
 939 que le répertoire est diversifié. C'est vraiment parce que on a du compagnonnage, ils sont
 940 sympas nos profs. Ils ne sont pas payés ni rien

941 **IPR A** Il n'y a pas de réponse simple à votre question. Chez chaque professeur, les besoins sont
 942 différents. Certains qui ont une voix tout à fait euh, convenable, sont bloqués parce qu'ils en
 943 ont peur ; on les envoie observer un professeur qui a une voix tout à fait ordinaire et qui fait des
 944 choses formidables avec les élèves, cela va le décomplexer énormément. Parce que, encore une
 945 fois, il n'y a pas besoin d'une voix extraordinaire pour faire des choses extraordinaires avec les
 946 élèves.

947 **IPR B** Il va travailler en observation chez un prof où il travaille le chant, il est neutre car
 948 personne ne le connaît. On essaye de lui proposer des stages, etc, pour faire tomber les ... les
 949 clichés, les représentations

950 **IPR A** Moi j'ai un professeur, lui c'est dans sa posture, il fait classe la plupart du temps comme
 951 ça (il montre un dos très vouté) ; j'ai travaillé avec lui **IPR B** On les imite **IPR A** on a réfléchi
 952 ensemble à la façon dont on pourrait changer cela. Cela s'est conclu par le fait d'aller prendre
 953 des cours de chant dans un Conservatoire avec un professeur qui accorde une grande importance
 954 à la tenue corporelle. C'était son cas à lui, par contre il chantait bien ! Mais cela ne suffit pas, on
 955 ne peut pas chanter de cette façon devant les élèves, les élèves ne peuvent pas, simplement la
 956 posture du corps, vous imaginez...

957 **IPR B** Pour un professeur qui, comme par hasard, n'a pas beaucoup d'élèves à la chorale, par le
 958 biais du chef d'établissement, on fait pression sur lui pour qu'il s'inscrive dans ces
 959 coordinations parce qu'on sait qu'il va recevoir une formation continue entre pairs. L'objectif,
 960 c'est de ne surtout pas le stigmatiser parce que de toute façon on va le perdre. Ce que l'on veut,
 961 c'est ne pas perdre nos enseignants, parce qu'on a besoin de nos profs, en réussite. C'est du

962 compagnonnage ! (*elle raconte une anecdote concernant une prof qui en dépit de ses*
963 *nombreuses charges, avait accepté, à l'époque de la réforme de la masterisation, de prendre*
964 *« in extremis » un stagiaire*) le compagnonnage, c'est plus important que tout ! On est une
965 discipline, bon on est 8 ou 9000 profs en France, on est une petite discipline, nous, ils sont un,
966 un et demi par établissement, ils ont à cœur de maintenir une relation de confiance, on n'a
967 jamais de profs qui nous refusent d'ouvrir les classes. Par contre, on le contractualise c'est-à-
968 dire qu'on aide le professeur, mais pour être sûr que le professeur va jouer le jeu, on fait une
969 lettre de contractualisation entre les deux établissements, avec à la fin de la lettre « pour la
970 réussite des élèves » ; on demande au professeur qui ouvre ses classes de nous restituer ce qui a
971 été fait, il peut décider de l'arrêt de l'observation ou bien signale que le professeur observateur
972 dit qu'il n' a plus besoin. On se rend compte que les profs qui ont des difficultés avec les
973 pratiques vocales ont aussi des difficultés de gestion de classe. Un prof d'histoire qui récite un
974 cours pendant une heure, les élèves vont faire des maths ou du français, ça va bouger. En
975 musique, cela se voit de suite ; particulièrement dans les tissus défavorisés, où il faut être très
976 convaincant parce que les élèves sont moins scolaires, il va falloir qu'il passe par la pratique
977 collective. Donc certains biaisent en faisant du travail rythmique, corporel, parce qu'ils ne sont
978 pas bien avec la voix, mais en tout cas, ils sont sur la pratique collective, sinon, ils sont vite
979 débordés. On y arrive, petit à petit, je trouve que cela bouge.

980 **IPR A** C'est vrai que les nouveaux programmes ont fait un travail important en faisant
981 disparaître la flûte à bec qui pouvait occuper un tiers de certains cours (*IPR B soupire*) et qui est
982 maintenant vraiment en voie de disparition. Même si certains ont crié mais quoi, comment,
983 etc..., ils évitent maintenant. Donc la voix a pris une dimension beaucoup plus importante ; on
984 reprend le temps maintenant de faire un échauffement vocal, on reprend le temps de chanter
985 pendant l'audition, on reprend le temps de travailler à fond quelque chose, et cela demande, de
986 notre côté, et c'est vrai qu'on en parle beaucoup en petites réunions en ce moment, de vaincre
987 de nouvelles difficultés ; approfondir les choses, cela demande aussi d'accentuer la formation
988 des professeurs sur le plan vocal.

989 **IPR B** Nous, c'est fondamental. On a un stage didactique qui, en fait, est détourné. Notre
990 chargée de mission fait de la didactique, elle aborde les objectifs de formation, la place du
991 projet musical dans la séquence mais elle passe par la pratique ; donc en fait, on est quand
992 même dans la pédagogie de la voix. Et après, le stage vocal pour nous c'est fondamental ; Bon,
993 là, on n'avait pas assez d'inscrits ; mais comme on a beaucoup d'inscrits à public désignés que
994 NOUS désignons, car on part du principe que là, ils se forment, là on va les mettre sur ce stage.
995 On l'ouvrira celui-là. Parce que le prof dont on parle qui a un peu peur, il ne va s'y inscrire au
996 stage vocal. Mais nous nous allons l'y inscrire, il a intérêt à y aller, sinon ce sera une pièce à
997 charge, il le sait ; on contractualise avec lui. Ça c'est nouveau, on met en place des contrats
998 d'objectifs, et on lui dit qu'on reviendra dans un an pour voir les progrès. Mais si on voit qu'il
999 n'y a pas de progrès et qu'il n'est pas allé dans les formations qu'on lui a proposées, c'est
1000 l'ouverture d'un dossier académique aux ressources humaines. Et ce sont des pièces à charge.
1001 Le prof ne répond pas à sa mission d'enseignement, il a aussi des obligations
1002 *Cela limite une sorte d'inertie*

1003 **IPR B** Ah oui, il a des droits mais aussi des devoirs, être en conformité avec les textes.

1004 **IPR A** Parce que, être coincé au niveau de la voix, cela a des répercussions sur la gestion de
1005 classe, sur la vie avec les élèves.

1006 **IPR B** Parce que un élève, qu'est-ce qu'il va faire ? ils ne font plus de flûte à bec, ils font des
1007 commentaires [d'écoute] : « caractère ? Tempo ? Machin ... » il n'y a pas d'objectif !

1008 **IPR A** Ils ne savent pas pourquoi ils écoutent ! Ils ne vont pas chanter ou alors des choses
1009 totalement décalées, et mal, et bien les élèves vont discuter entre eux, ils vont s'amuser, etc...
1010 Mais il y a un autre aspect aussi, c'est que quand on n'a pas les bonnes méthodes
1011 d'apprentissage en chant, c'est pour cela que c'est très important pour nous, faire chanter 25
1012 élèves, qui a priori sont là parce qu'ils y sont obligés, on n'est pas dans un Conservatoire, si on
1013 n'a pas la bonne méthode, non, pas LA bonne méthodes, LES bonnes méthodes de pratiques

1014 vocales pour leur apprendre à chanter, pour leur apprendre à faire le chant, vite on peut avoir le
 1015 bazar dans le cours. Cela s'apprend, on conseille sans arrêt les professeurs là-dessus ; en
 1016 général, ils ont. Mais pour certains, il y a des méthodes qui ne fonctionnent pas : par exemple on
 1017 a pendant 5 minutes une première rangée d'élèves qui chantent, pour qu'on les entende bien,
 1018 puis 5 minutes avec la 2^{ème} rangée, puis 3^{ème} rangée **IPR B** Là il a le bazar en moins de deux !
 1019 La question fondamentale à se poser, c'est celle du sens. **IPR A** Oui, le sens c'est très important,
 1020 mais si tu veux, ce qui est très important aussi, mais alors il faudrait qu'on y passe deux heures
 1021 et là il va falloir qu'on y aille bientôt, c'est toutes les pratiques pédagogiques qui font que
 1022 l'apprentissage est réussi : le fait de ne pas faire en groupe inutilement, un professeur qui sans
 1023 arrêt s'interrompt pour dire « oui mais là, en musique vous savez, il faut articuler... » Non ! il
 1024 n'a pas à dire un seul mot là-dessus ! Il faut qu'à ce moment-là il faut qu'il le rechante et qu'il
 1025 donne un exemple qui soit adapté, voilà ! Il remplace l'explication par l'exemple ! Toutes ces
 1026 méthodes sont à **IPR B** non mais, écoute, plus fondamental que cela, j'y reviens, et c'est la
 1027 différence fondamentale entre les programmes de 96 et ceux de 2009, c'est la question du sens.
 1028 Autrefois, le cours était divisé, il y avait l'activité : l'activité, c'est le faire, mais je n'ai toujours
 1029 pas dit pourquoi je fais. « Le plaisir musical partagé » comme première phrase dans les
 1030 programmes de 96, ce n'est pas un objectif de formation. Je peux m'éclater en physique,
 1031 d'accord ; pourquoi je fais de la physique ? Pourquoi je travaille sur les circuits intégrés ou ...
 1032 donc la question du sens ! L'élève chante, mais pourquoi il chante ? Dans ce chant, comme tu
 1033 disais tout à l'heure, je vais travailler plutôt ...l'esprit concertant, le dialogue, pulsé/non pulsé,
 1034 je vais travailler des objectifs de formation, mais...c'est parce que j'ai des objectifs de
 1035 formation que je sais où je vais que je vais pouvoir travailler plus spécifiquement et approfondir
 1036 avec les gamins ; et je vais leur expliquer que ça, je le travaille à la fois dans le chant, je le
 1037 travaille dans l'écoute...si je travaille sur le dialogue : - il y a un cours, tout à l'heure je vais
 1038 vous le montrer -, un cours où la prof prend le fauteuil de conversation, elle prend un extrait des
 1039 *Temps Modernes* de Chaplin, l'extrait où ils partent tous les deux etc...elle va transposer la
 1040 notion de dialogue dans les autres arts. Là, le gamin, c'est du pain béni, il sait pourquoi il fait !
 1041 Moi je pense que les élèves de manière plus générale... pourquoi certains élèves décrochent du
 1042 système scolaire ? C'est parce qu'ils ne trouvent pas la question du sens, ils ne savent pas
 1043 pourquoi ils sont là ; et quand je parlais tout à l'heure du détournement dans l'art, pourquoi je
 1044 mets une moustache à la Joconde qui est l'emblème de l'art français, pourquoi à un moment
 1045 donné, un peintre ou plusieurs peintres vont la...détourner cette Joconde, je n'ai pas la réponse,
 1046 mais à ce moment-là je touche au symbole de la France patrimoniale, je m'en amuse, l'humour,
 1047 le détournement, la provocation, etc.... Ce sont des questions esthétiques, et des questions de
 1048 vie. Par exemple, quand ils prennent Don Juan : oui, je peux transposer, oui c'est l'homme qui
 1049 accumule des conquêtes, avec un sentiment de pouvoir, oui, on peut comparer avec *Secret*
 1050 *Story*¹⁰⁰⁷, où il y en a toujours un qui a un secret pourri, qui a 500 conquêtes, donc je compare
 1051 avec le *Catalogue*. Mais plus globalement, Don Juan, je peux le transposer dans la vie moderne,
 1052 et là ils comprennent bien, ce sont les élèves de V-L qui prennent une mobylette qu'ils avaient
 1053 volée, sans casque, ils étaient 3 sur une mobylette, la police a mis le gyrophare et les a
 1054 poursuivis, ils ont tourné la rue, ils se sont pris le trottoir, ils sont morts sur l'instant. Et bien ça,
 1055 c'est Don Juan qui invite le Commandeur et qui lui serre la pince : on ne sert pas la main d'un
 1056 mort. Je peux donner des questions de sens, pourquoi il fait ça Mozart ? Cette unité de temps,
 1057 unité de lieu, Mozart, Don Juan est dans l'instant, il est dans le présent, il ne peut pas imaginer
 1058 construire sa vie parce qu'il est dans le narcissisme. Quand j'ai transposé ça avec les élèves,
 1059 outre le fait que j'ai chanté (*elle chante sur un ton martial dans une voix appuyée et grave,*
 1060 *l'incipit de La ci darem la mano*), quand on se pose des questions de sens, et qu'on compare,
 1061 qu'on fait des liens, et par exemple dans l'histoire, on va comparer un air de grégorien avec ...

¹⁰⁰⁷ *Secret Story* est une émission de télé réalité diffusée depuis 2007. Les candidats sont réunis dans une maison, coupés du monde extérieur ; chaque pièce sauf 2 est munie de camera. Les candidats doivent garder un secret tout en devinant celui des autres.

1062 Queen, pulsé/non pulsé, parce qu'on est capable de donner du sens à l'école. Je pense que c'est
 1063 l'enjeu de demain, plus que ... le chant, plus que tout ça.

1064 **IPR A** On essaye d'avoir une position équilibrée sur l'académie : dans les rapports figurent des
 1065 « chapitres », et ce que tu appelles le sens, on l'appelle la didactique c'est-à-dire, la façon, le
 1066 pourquoi, le comment, **IPR B** la didactique, la pédagogie **IPR A** et en plus ce qui est le savoir-
 1067 faire pur et dur, la pédagogie, c'est-à-dire comment je fais pour faire chanter mes élèves
 1068 relativement juste, au mieux, et dans ce cas-là, on entre dans des gestes pédagogiques très
 1069 précis ; on est dans la didactique d'une part, la pédagogie de l'autre, d'un côté le sens, de l'autre
 1070 la matière, le sonore, comment faire passer le message aux élèves, ce sont là des aspects
 1071 extrêmement importants. Et là-dedans, la voix, **IPR B** c'est notre stylo, comme l'ordinateur,
 1072 c'est notre outil, on n'a que cela, alors il ne faut pas nous poser la question du matériel « je n'ai
 1073 pas de matériel... » et bien si, j'ai un corps, je peux faire avec de la percussion, du chant et très
 1074 rapidement de la polyphonie.

1075 **IPR A** Et donc, la solution pour nous, elle passe par un travail sur les actes pédagogiques, le
 1076 pourquoi du comment, sur la didactique, et beaucoup moins sur le travail vocal approfondi,
 1077 qu'on renvoie à des spécialistes : le Conservatoire, des observations de cours chez un bon
 1078 chanteur, des formations à l'ARIAM, etc....

1079 **IPR B** Il faut que, pour les accompagner au mieux, on ait une réponse individualisée, en
 1080 indiquant quelques points, pas trop, sur lesquels on voudra voir –on s'est mis d'accord là-dessus
 1081 entre nous IPR- dans 5 ans, une progression réalisée ; c'est pourquoi on vous propose ça, ça, ça
 1082 et ça. On contractualise cela dans le rapport d'inspection qui nous permet de l'aider à
 1083 progresser. Il a du temps. Mais il faut qu'on lui donne les moyens de progresser. Parce qu'on ne
 1084 peut pas dire « je n'aime pas la voix ». Même dans les programmes de 96, les anciens
 1085 programmes, la voix y était quand-même. La voix c'est universel, d'ailleurs on le voit, il y a des
 1086 pays qui chantent mieux que d'autres. Les pays de l'Est ... ; quand ils viennent de l'Europe de
 1087 l'Est, on voit bien que ça chante énormément.

1088 *Il faut dire qu'ils chantent depuis la crèche, et dans les familles !*

1089 **IPR A** Oui, nous on a des progrès à faire !

1090 **IPR B** Pour revenir sur la question « les attentes de l'institution ont-elles évolué dans le
 1091 domaine du chant depuis la création du CAPES ? » et bien on en a parlé, on est plus sur la
 1092 professionnalisation ; on n'est pas là pour valider des compétences scientifiques, ça c'est
 1093 l'université, nous on emploie. « Les pratiques chorales ont-elles une influence sur la voix
 1094 chantée ? » et bien évidemment, c'est un espace de formation déguisée. En ce qui concerne les
 1095 stratégies d'évitement de pratiques vocales, oui, on en a parlé ; nous nous devons avoir des
 1096 stratégies d'accompagnement, c'est notre responsabilité.

1097 **IPR A** Cela se voit comme le nez au milieu de la figure ! **IPR B** On est dans une relation de
 1098 confiance ; dans les réunions de bassin, chacun apporte, on fait un *brain storming* et on
 1099 demande à certains profs de présenter des choses ; il ne faut pas qu'on présente tout, sinon on
 1100 est modélisant et ce n'est pas l'objet, il faut que ce soit leurs paires, on est dans des espaces
 1101 d'échange, de réseau. Et puis, il y a des moments plus intimes, dans la relation duale qu'on a
 1102 lors de l'inspection ; là il faut que l'on crée un espace de confiance pour le professeur, lors de
 1103 l'entretien, réussisse à exprimer lui-même ses besoins en formation, par exemple « le chant c e
 1104 n'é&tait pas terrible, je ne suis pas très bon en chant », « bon, ce n'est pas grave qu'st-ce que je
 1105 peux vous proposer, si vous voulez... » et là on lui apporte... c'est là où cela se passe bien, le
 1106 prof accepte et dit « bon OK, il faut que j'aille travailler ». Idem, on pourrait transposer ce
 1107 problème sur les nouvelles technologies. Aujourd'hui, comme j'ai dit « la voix est un crayon »,
 1108 l'ordinateur est un crayon ; il faut que le prof s'y mette, cela fait partie des 10 compétences des
 1109 maîtres. Là aussi on les aide, en les envoyant chez des collègues qui ont l'habitude, on a même
 1110 envoyé une prof faire une formation à *Word* et à *Excell* ! Ce n'est pas grave ! **IPR A** Mieux vaut
 1111 tard que jamais ! **IPR B** (*en riant*) On l'a mise avec les agents du rectorat qui sont les secrétaires
 1112 et tout ça ! Il ne faut pas les casser, il faut qu'on arrive à ce qu'ils aient confiance en nous. Bon,
 1113 il y a des super profs à qui on ne n'envoie pas de profs : parce qu'on sait qu'au niveau de la

1114 personnalité, ils ne vont pas avoir cette empathie ; ce mot est fondamental : empathie. Cette
 1115 empathie vis-à-vis des élèves, vis-à-vis de son collègue...l'empathie c'est ce qui fait que le prof,
 1116 il aime tellement ses gamins, il aime tellement enseigner que, même quand les gamins sont
 1117 pénibles, qu'il en voit 500 par semaine, il trouve toujours la ressource pour pouvoir être...
 1118 empathique...aimer,...aimer les gamins au sens noble, c'est-à-dire j'aime Kevin comme futur
 1119 citoyen que je pourrais éduquer. Parfois il faudra aller le chercher

1120 **IPR A** Quand on sent les difficultés, ce n'est pas de taper dessus, c'est de voir comment les faire
 1121 évoluer. C'est la même chose quand un collègue s'occupe d'un autre collègue, **IPR B** on fait
 1122 attention aux personnalités ! un prof qui a un peu de bouteille, si pn l'envoie chez un jeune, il
 1123 faudra qu'il soit posé...bon un monsieur qui est célibataire, pas à l'aise avec les femmes, on ne
 1124 va pas lui envoyer une...voilà, il ne faut pas le mettre en difficulté. C'est quitte ou double ! on
 1125 est aussi sur de la matière sensible, la matière humaine. Mais je pense que plus globalement, la
 1126 voix, bon elle a posé problème parce que les programmes de 2009 ont forcé les profs à bouger,
 1127 mais les TICE¹⁰⁰⁸, cela a été pareil !

1128 *La voix serait le symbole de cette empathie dans la relation aux élèves ?*

1129 **IPR B** La voix, ... c'est le vecteur pour être dans la pratique artistique, enfin pour moi, c'est
 1130 beaucoup plus fort d'éduquer au sensible dans la pratique musicale, l'expérience qu'on vit dans
 1131 la pratique – je l'ai vu hier avec le chœur : si Didier leur avait fait écouter [avant de leur faire
 1132 chanter] une œuvre formidable, par exemple Rutabaga, qu'ils vont créer, il n'y aurait pas eu le
 1133 choc sensible émotionnel qu'ils ont découvert par la pratique. La voix, pour moi, c'est vraiment
 1134 le moment où on vit, de manière modeste l'expérience artistique. Et chez les élèves, même chez
 1135 les gros lourdaud, c'est encore plus fort. Bon il y a un élève qui ne peut pas chanter, le prof lui
 1136 dit « tu ne peux pas le chanter, et bien tu vas le raper, le parler, le slamer ». Il sait qu'au 3^e
 1137 couplet, tout seul, il a 3 vers pour dire ... « *je vis et je vois, holà holà...* » Tout d'un coup il est
 1138 soliste, il a quelque chose à dire ! Moi je transpose, et je dis que le chœur, la classe, c'est
 1139 comme un orchestre symphonique ; il y en a un qui à un moment donné, va dire 2, 3 mots ou un
 1140 vers ; et bien c'est comme le clave, qui attend à un moment de faire faire son petit machin,
 1141 d'avoir une minute de musique, il n'a rien fait d'autre, mais bon sang, le moment où il va faire
 1142 sonner sa clave, il a intérêt à être là et ne pas se tromper, il sait qu'il est dans une expérience
 1143 artistique forte, et il sait que sinon, il s=déstabilise complètement la cohésion du groupe. C'est
 1144 cette émotion qu'il faut créer avec eux, c'est là où on les éduque au sensible. Et pour nous, cela
 1145 ne peut passer que par la voix. On pourrait le vivre avec de la danse ou du théâtre ! Pour nous,
 1146 faire de la musique, cela passe par la voix, on ne peut pas acheter des instruments, il y a une
 1147 technique instrumentale, il peut y avoir quelques percussions, ça enrichit. La flûte à bec, cela
 1148 peut être en atelier ; mais nous on est sur la masse, on éduque la France à 100%. Le
 1149 Conservatoire 5% (rire).

1150 **IPR A** Bon nous sommes d'accord que tout ce que l'on vient de dire, ce n'est pas ce que veut
 1151 Mme Untel, cela vient d'une harmonisation entre nous

1152 **IPR A** On n'a pas d'exigence du type « moi je veux qu'on fasse de la musique baroque parce
 1153 que cela me plaît bien ; il faut vraiment qu'on se retire, et derrière l'inspecteur, il y a des textes,
 1154 des objectifs

1155 **IPR B** Mais les textes, ce n'est pas rigide, c'est partager des objectifs communs, pour des
 1156 valeurs républicaines qu'on veut développer chez les élèves ; la voix chantée permet de créer
 1157 du lien social, on l'a dit, mais tout individu est amené à passer par l'expression de sa voix :
 1158 parlée, chantée...mais sa voix parlée, elle est aussi à travailler dans le projet musical. Quand je
 1159 parlais de ce gamin qui va avoir 3 phrases à chanter tout seul, et bien c'est la même expérience
 1160 que quand il va rencontrer un employeur : il va utiliser le silence, le débit, fort pas fort,

1161 **IPR A** Tout ce qu'on dit représente la pensée qu'on a développée ensemble, mais au-delà, avec
 1162 les IPR proches de notre académie. On a des positions harmonisées, car on a beaucoup de
 1163 professeurs qui passent d'une académie à l'autre ; ici, on sait très bien que si je dis quelque

¹⁰⁰⁸ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

1164 chose, ma collègue pourra repasser après, elle verra peut-être une évolution mais pas de
 1165 contradiction. C'est notre position, mais on espère, on vous a beaucoup parlé des programmes,
 1166 on est un reflet d'une recherche, d'une compréhension de ce qu'attendent les programmes,
 1167 attend l'institution, **IPR B** Pour les citoyens de demain **IPR A** Il ne s'agit pas de fantaisie
 1168 personnelle, c'est ce que demandent les programmes, la nation. On n'est pas des
 1169 machines...**IPR B** Pour l'éducation au sensible, ils ont deux vecteurs que sont les arts visuels à
 1170 travers les arts plastiques, puis la musique, l'oreille et l'œil. Dans un monde parfait, on pourrait
 1171 avoir de la danse, du cirque et du machin, après bon, il y a le minimum de l'éducation de la
 1172 masse. C'est pour cela qu'on essaie d'opérer des croisements danse pour avoir un rapport au
 1173 corps, on ne les fait pas chanter de manière statique, le corps c'est fondamental, moi souvent je
 1174 le dis on parle de la voix éducation musicale, mais il faut toujours mettre la voix **et** le corps.
 1175 Une voix sans tronc, c'est inepte. Dans les IUFM autrefois, il y avait « le corps et la voix » cela
 1176 a été supprimé et c'est bien dommage.

1177 *Et en ce qui concerne vos propres parcours, avez-vous eu une formation vocale ?*

1178 **IPR B** moi oui, voilà, moi oui, oui...**IPR A** Oui toi tu as une formation vocale **IPR B** oui moi
 1179 j'ai appris à la fois du lyrique, du jazz, du contemporain, j'ai beaucoup travaillé avec des
 1180 compagnies de théâtre, des danseurs de danse contemporaine, j'ai travaillé avec l'alliance
 1181 française, ce qui m'a permis de travailler avec des musiciens que je ne connaissais pas, je ne
 1182 pouvais pas parler avec eux, quand le gars arrive du Laos, ou d'Afrique Centrale, il n'y a
 1183 plus...moi je suis chanteuse, il n'y a plus aucun autre moyen de communication que la musique,
 1184 avec des techniques, parce que lui il chante avec plusieurs techniques ; chanter pygmée, essayer
 1185 de reproduire les techniques vocales d'autres musiciens, improviser, voilà... Mais mon collègue
 1186 est capable de tenir le même discours que moi-même s'il n'est pas chanteur

1187 **IPR A** Même à la fac, on était obligé de chanter, je n'étais pas que l'instrumentiste, ou flutiste
 1188 ou claveciniste de l'époque, j'ai chanté la voix. Ensuite comme tout professeur, j'ai chanté dans
 1189 quantité de chœurs semi professionnels, j'ai dirigé des chœurs d'adultes, des chœurs d'enfants,
 1190 évidemment j'ai une expérience dans ce domaine, mais par rapport à la question que vous
 1191 posez, je n'ai pas suivi un seul (*en s'interrompant*) - Si ! Un ou deux !- cours de chant avec un
 1192 professeur de Conservatoire, je dois pouvoir les compter sur les doigts d'une main, les cours que
 1193 j'ai suivis avec un **vrai** professeur en tant que cours de chant. Donc pour nous, et même pour
 1194 ma collègue malgré sa formation vocale beaucoup plus poussée que moi, c'est pourquoi je
 1195 voulais qu'elle soit là aussi pour cet entretien au cas où vous m'auriez posé des questions piège
 1196 (rires), finalement, la question fondamentale n'est pas celle de la **formation** vocale

1197 **IPR B** On peut transposer avec les TICE **IPR A** On voit des réalisations géniales avec des
 1198 professeurs qui savent à peine se servir de l'informatique, mais ils s'en servent au bon moment
 1199 de la bonne façon, c'est pertinent pour les élèves, on préfère ça à quelqu'un qui ferait des choses
 1200 dans tous les sens, dont les élèves ne retireront rien.

1201 *L'aspect performant n'est pas recherché*

1202 **IPR A** il est important mais **IPR B** Il ya des moments où on leur demande à quoi tous ces
 1203 montages servent « ah, c'est rigolo ! » bon, d'accord, mais quelle est la valeur ajoutée ?

1204 **IPR A** On revient à ce que l'on disait, s'il n'est pas au minimum dans « savoir chanter juste » ou
 1205 de manière confortable, ou s'il est dans la caricature, là ça ne marchera pas. Mais dans toutes les
 1206 autres situations, à partir où il a le minimum requis **IPR B** et encore... **IPR A** et qu'il a envie,
 1207 qu'il a la culture pour ça, qu'il a envie de sortir, de faire des choses, il va y arriver **IPR B** On a
 1208 eu une stagiaire, et cela a été notre meilleure stagiaire, qui était handicapée, avec des problèmes
 1209 respiratoires très contraignants ; on lui a installé un micro, elle s'est achetée son ordinateur
 1210 portable, elle ne bougeait pas, elle se relayait quand elle était fatiguée par le micro, et ça a été
 1211 notre meilleure stagiaire ; aujourd'hui elle est en réussite et c'est génial. Et pourtant on pourrait
 1212 dire qu'elle manquait de volume, au niveau de la respiration, elle a des difficultés parce qu'elle
 1213 est malade, mais elle est géniale. Mais elle a une curiosité intellectuelle, une curiosité musicale !
 1214 je discutais avec une prof de l'université qui me disait « toi tu aimes la musique, tu vas au
 1215 concert, moi je me rends compte que je n'aime pas la musique, je ne vais jamais au concert »

- 1216 Hey... je pense que cela fait partie de nos missions. On va au concert, et on voit très peu de
 1217 profs de musique dans les salles, il y a un budget bien sur, mais quand-même, il y a un
 1218 minimum ! Internet a fait beaucoup de bien car il permet d'échanger des répertoires quand
 1219 certains profs n'ont pas beaucoup de répertoires vocaux ; on leur donne des sites, on échange
 1220 **IPR A** Ils ont quand-même souvent une vie musicale en dehors de leur travail, ils ont une
 1221 chorale...pas assez souvent peut-être
 1222 *Est-ce qu'on pourrait cette demande des enseignants en chant à l'instrument ?*
 1223 **IPR B** On n'a pas besoin de super pianiste ! On pourrait transposer : on a des super pianistes qui
 1224 accompagnent très mal les classes, ils ne savent pas accompagner les chansons. On en a qui
 1225 jouent du Chopin, mais qui sont incapables d'accompagner des chansons populaires. Si les profs
 1226 de piano font travailler du Al Jarro, du Chopin,...du Nougaro, c'est bien, on aura des vrais
 1227 pianistes.
 1228 **IPR A** Vous pourrez voir dans les Rapports de Jurys de capes les attendus, les déceptions et les
 1229 exigences au niveau de la voix. On ne leur demande pas en général des techniques
 1230 invraisemblables au niveau du chant ; idem pour les accompagnements pianistiques : on leur
 1231 demande d'être dans le style, de trouver les accords qui tombent bien, on est obligé d'être
 1232 réaliste
 1233 **IPR B** par rapport à un universitaire, un professeur de musicologie et un professeur de
 1234 conservatoire, nous nous sommes des généralistes, on n'est pas des super pianistes, on n'est pas
 1235 des super chanteurs, on n'est pas des super chefs de chœur, on n'est pas des super
 1236 musicologues, on est vraiment...voilà, il faut toucher à tout, et avoir une intelligence surtout, la
 1237 question du sens, savoir pourquoi on fait travailler les élèves sur l'objet musical, qu'est-ce qui
 1238 peut apporter dans la construction future du citoyen, c'est un prétexte.
 1239 *OK... très bien !(petit arrêt et rire)*
 1240 **IPR A** Les exigences au niveau du capes ne sont pas tout à fait les mêmes qu'à l'Agrégation, où
 1241 on voit aussi des choses... quand la voix n'a pas ce minimum dont on parlait, ou même si elle a
 1242 un maximum : je me souviens en 2000 au capes interne, où j'avais été scotché par une
 1243 Walkyrie qui derrière son piano faisait tout trembler dans la salle ; ce n'était pas du tout
 1244 approprié, elle n'a pu le capes. Tout simplement parce qu'elle chantait avec trop de volume,
 1245 elle chantait en Castafiore.
 1246 **IPR B** au capes, on essaye de les faire chanter dans d'autres techniques vocales, et quand on
 1247 voit que c'est rédhitoire,...
 1248 **IPR A** Une fois qu'on n'est pas dans ces extrêmes-là, le reste on peut toujours se débrouiller
 1249 **IPR B** Moi j'ai une agrégée, bon, tant qu'elle fait des vocalises cela tient à peu près, mais quand
 1250 elle part dans sa voix très appuyée (*elle imite la voix en question*) c'est un véritable cataclysme !
 1251 Là c'est fini, c'est fini, elle est morte, elle ne peut plus rien faire, c'est terminé ; alors elle me
 1252 parle de Barbara Hendrix...oui mais des anachronismes vous en avez toujours ; comme je vous
 1253 dis Louis Armstrong, il peut chanter *Don Juan*, mais là c'est rédhitoire, cela ne passe plus.
 1254 Plus qu'une voix pas travaillée, c'est l'intelligence, c'est une technique qui est appropriée à un
 1255 style. C'est comme si un petit jeune allait à la Comédie Française en proférant des vulgarités !
 1256 Bon pourquoi pas, mais enfin, cela ne passerait pas ; ou alors, il faut le faire à (*elle cite un*
 1257 *quartier défavorisé*) comme récréation, mais là, il faut arrêter les dégâts.
 1258 *OK ! bon, eh bien écoutez, si vous ne souhaitez rien ajouter ...*
 1259 *! je vous remercie beaucoup.*

1260

Analyse structurelle

ENTRETIEN E7 « ON A UNE FONCTION QUI DÉPASSE LA MUSIQUE » (1H48 MINUTES ; 1257 LIGNES)			
SÉQUENCES (n° lignes)	ÉPISODES	Nbre de lignes	Faits atypiques
1- Description de la voix recherchée (1-111)	a-Association caractéristique stylistique de la voix / répertoire (1- 31) b-Les enseignants du chœur de l'éducation nationale comme prototype de l'enseignant : non chanteur (33-41) c-La voix lyrique rédhibitoire (45-50) Une voix type variété = un minimum de... (60) d-La voix de l'e. = un minimum + des répertoires e-La voix problématique = la voix caricaturale (ou lyrique, ou sans voix (75- 81) f-On peut faire bien chanter sans avoir de voix (81-91) g-La « prof lyrique » est ridicule (92-97) h-Armstrong ne serait pas engagé (111)	110	SILENCE
2- La formation vocale (114-248)	a-Des carences en voix entraînent la peur de la voix (114-123) b-Si la voix n'est pas « déjà là » au concours, il faut changer de métier (130-137) c-Le compagnonnage et/ou l'appel à l'ARIAM pour remédier (138-148) d-Des pointures comme formateurs en chant (150-158) e-Ce sont les P d'e.m. expérimentés qui peuvent former : des pédagogues de la direction de chorale (159-176) f-Observer des cours pour rompre la peur de la voix (183-189) g-Savoir faire apprendre un chant (189-204) h-Le conservatoire comme remédiation (205-215) i-Des stratégies de fuite vis-à-vis du chant (216-226) j-L'expérience professionnelle comme formation (229-248)	134	RÉSISTANCE PRÉCIPITATION PRÉCIPITATION
3- Dichotomie entre chanteur et pédagogue du chant en classe (249- 292)	a-Des modèles vocaux non professionnels comme exemples à suivre (pays de l'Est – Nouvelle Star) (262) b-Ce sont les techniques d'apprentissage qui priment : il y a des belles voix qui ne savent pas faire chanter c-Dichotomie entre chanteur et pédagogue (prototype : D. Grojsman) (291)	44	PRÉCIPITATION PRÉCIPITATION
4- Des formes atypiques de techniques vocales en classe pour une formation d'autodidacte (295- 342)	a-Surtout ne pas rester enfermé dans une école (297-303) b-Nécessité d'adapter son répertoire d'échauffements à sa propre voix (305) c-Du <i>beat box</i> aux techniques non occidentales (319-327)	47	

	d-La nécessaire plasticité vocale du P d'e.m. (331-342) e-Aimer la voix = le moteur de la formation du P (343- 350)		
5- La scission entre formation musicologique et formation professionnelle (352-402)	a-Critique du savoir « Wikipedia » b-Le travail de la voix se résume à la direction de chœur (359) c-Les compétences musicologiques c'est avant l'emploi (362-368) d-Les compétences professionnelles (= en phase avec le métier) c'est dans la formation initiale (370) e-Les étudiants ne sont pas du tout préparés (370-372) f-Cela leur permet d'avoir une voix naturelle pour s'adapter au répertoire (373-382) g-Les contractuels signalent l'inadéquation des contenus du master aux universitaires ((387) h-Mais c'est quand-même un master (390) i-Parallèle entre accompagnement au clavier et chant (391-397) j-Si les amphis se vident c'est parce que les universitaires n'adaptent pas leur enseignement aux exigences du métier (400-401)	60	
6- La spécificité de l'e.m. (le chant en classe) ne se prépare pas à l'université (402-486)	a-La direction de chœur apprise à l'université n'est pas adaptée à celle de la classe (402-411) b-La direction de chorale = la direction de classe (412-420) c-Les modèles que donne la télévision = un ex. d'interprétation comme l'e.m. le prône (421-426) d-Le vocabulaire des musiques actuelles n'est pas enseigné à l'université qui enseigne les répertoires savants (429-441) e-Il y a des postes de maître de conférences en musiques actuelles (442-447) f-Il faut connaître les répertoires des élèves (449) g-L'éducation musicale a des leçons à donner à l'enseignement universitaire de la musicologie (442-486)	84	PRÉCIPITATION Contre-exemple
7- Faire évoluer les postures des e. d'e.m. (490-607)	a-Le corps de l'e. exposé dans le chant : les élèves = les grands juges de l'e.(490- 503) b-La Star Ac comme référent profitable pour le chant dans l'e.m. (504) c-Les pédagogies qui impliquent le corps sont incontournables (507-518) d-La nouvelle configuration spatiale de la classe (518-524) e-Les concerts chorals évoluent vers des mises en espace, avec metteurs en scène (525-530) f-Dans ces grands dispositifs, les P sont noyés avec les élèves (531-557) g-Les P, jeunes ou vieux, doivent éviter les routines h-Les fins de carrière peu mobilisés pour le chant, « pour qui il n'y a plus rien à faire » (591) i-Le chœur de l'Education Nationale intergénérationnel (591)	117	Contre-exemple

11- Par le chant se redéfinit l'e.m. (824-860)	a-Le projet interprétatif met le chant au cœur de l'e.m. b-La dictée de nuances comme ex. de redéfinition de l'e.m. c-Le chant du P à l'épreuve du jugement des élèves d-Raper du Corneille comme ex. de changement de posture des e. (854)	36	MONOLOGUE (IPR B) STYLE CONFUS, TRÈS VOLUBILE
12- La musique n'est qu'un support pour éduquer le citoyen (866- 912)	a-La voix outil capital et support parmi d'autre (866-871) b-A travers le chant et l'écoute, c'est l'écoute de l'autre qui est visée c-Faire partie de la communauté éducative d-Eduquer à l'écoute de l'autre se fait par le chant par l'ouverture des répertoires, par la transversalité intrinsèque à la musique et au chant (888-912)	45	
13- Décomplexer les P par rapport à la voix (913-1008)	a-Ce sont les plus vieux qui ont peur (916) b-Des remédiations + interrogations sur ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, des mises en réseau (922-930) c-Comprendre les programmes de 2009 = répondre aux attentes des élèves (931) Ex du P en difficulté avec le répertoire moderne qu'on envoie chez un p. dont le répertoire est diversifié (=en réussite) (937) d-Les P sont complexés car ils s'imaginent qu'il faut une voix extraordinaire (940-948) e-La voix c'est tout le corps (949-955) f-Un P en difficulté n'a pas beaucoup d'élèves à sa chorale (956) g-Ne pas stigmatiser le P en difficulté h-Le P en difficulté est contractualisé i-Difficulté avec les pratiques vocales = difficulté avec la gestion de la classe (971) j-Les pratiques collectives sont le moyen de gérer la classe (974) k-Travailler la voix de façon plus approfondie nécessite d'accentuer la formation (979-994) l-Obligation de se former vocalement pour le P qui a peur de la voix (994-1002) m-La gestion de la classe dépend de l'aisance vocale du P (1003) n-Ex de l'analyse d'œuvre sans objectif (1005) Ex du répertoire de chant décalé (1008)	106	MONOLOGUE (IPR B) STYLE CONFUS, TRÈS VOLUBILE
14- Faire le chant en classe (1008-1025)	a-Une multiplicité de méthodes pour faire chanter des élèves qui n'ont pas choisi d'être là (1009-1017) b-Exigence de technicité de la part du P (1018-1025)	26	Légère concurrence d'idée entre IPR A et B

<p>15- Produire du sens : entre légitimer l'art par son transfert dans le quotidien et l'expression d'un savoir faire didactique et pédagogique (1026-1077)</p>	<p>a- Le sens = non pas le plaisir partagé comme dans les anciens progr mais les objectifs : ex du transfert du dialogue des Temps Modernes vers le dialogue en musique (1025-1041) b-Le décrochage scolaire est lié à cette absence de sens (1041) c-Le détournement et renversement de la hiérarchisation des œuvres présenté comme un but en soi qui fait sens (ex de la moustache à la Joconde) d-Les leçons de vie données par les œuvres (ex de Don Juan// Secret Story) (1047-1059) e-Faire des liens dans l'histoire (grégorien//Queen) le sens c'est la didactique (1063) et des gestes pédagogiques très précis f-Evocation du triangle didactique/pédagogie/matière sonore + savoir-faire de l'élève (1066-1070) g-La voix au centre de ce triangle, sans être approfondie</p>	52	<p>MONOLOGUE (IPR B) STYLE CONFUS, TRÈS VOLUBILE</p> <p>RECADRAGE PAR IPR B TON CALME ET POSÉ</p>
<p>16- Donner confiance aux e. (1083-1127)</p>	<p>a-La voix c'est universel, il faut l'aimer (1083) b-La preuve : d'autres pays chantent mieux que d'autres c-Les pratiques chorales sont une formation déguisée (1093) d-Créer un espace de confiance et d'intimité avec l'e. pour qu'il reconnaisse et exprime ses faiblesses en chant (1101) e-La voix est un crayon comme l'ordinateur (1106) f-L'empathie comme maître-mot de la formation, et de l'enseignement (1111-1115) g-Aimer les élèves, même 500 par semaine (1116) h-Respecter les susceptibilités et les inhibitions personnelles tout en encourageant la formation par compagnonnage (119-1124) i-Les progr 2009 ont forcé les P à bouger au sujet de la voix (1125) // TICE</p>	133	<p>Contre exemple</p> <p>MONOLOGUE (IPR B) VOLUBILITÉ</p>
<p>17- La voix comme outil d'intégration (1128-1186)</p>	<p>a-Vivre modestement l'expérience artistique b-L'expérience artistique repose sur la cohésion du groupe, quelque soit le niveau des élèves (1133-1147) c-On éduque la France à 100%, le Conservatoire à 5% (1148) d-Il y a une obligation de se tourner vers d'autres répertoires que ceux qui intéressent le p. (1151) e-L'éducation de la voix de l'élève lui permettra de contrôler des situations de la vie quotidienne (face à un employeur) (1159) f-Ces considérations sont harmonisées entre les IPR (IPR A), ils sont l'expression de la demande de la nation et non une fantaisie (1168) g-Le chant comme moyen de communiquer entre gens d'origine étrangère (1177-1185)</p>	58	

<p>18- Ne pas être spécialiste = l'identité du P. d'e.m (1186-1232)</p>	<p>a-Une formation diversifiée de non spécialiste de chant = c'est ce qu'il faut (1186-1190)</p> <p>b-Le « vrai » professeur de chant est un professeur de conservatoire (1190)</p> <p>c-La peur des questions piège pour un non spécialiste de la voix (1192)</p> <p>d-Comparaison avec les TICE (non spécialistes qui font des choses remarquables) (1196)</p> <p>d-Il faut un minimum « savoir chanter juste » ne pas être dans la caricature</p> <p>e-C'est l'envie de chanter qui est le moteur de la réussite même : ex du P handicapé (1207-1212)</p> <p>f-Envie de chanter = curiosité=aller au concert= aimer la musique</p> <p>g-On ne voit pas beaucoup de P au concert (1215-1218)</p> <p>h-On n'a pas besoin de super pianiste</p> <p>i-Savoir jouer AL Jarreau, Chopin, Nougaro = des vrais pianistes</p> <p>j-On ne demande pas de techniques invraisemblables au CAPES (1127) on est obligé d'être réaliste</p> <p>k-Il faut toucher à tout, le but c'est l'éducation du citoyen, la musique est un prétexte (1235-1237)</p>	<p>35</p>	
<p>19- Ne pas mélanger les genres (1240-1257)</p>	<p>a-Chanter en Castafiore au CAPES c'est rédhibitoire</p> <p>b-En dehors de ces extrêmes, on peut toujours se débrouiller (1247)</p> <p>c-Ex. d'une agrégée //Barabra Hendrix</p> <p>d-La technique doit être appropriée au style</p> <p>e-On ne peut pas préférer des vulgarités à la Comédie Française</p>	<p>17</p>	

25. Entretien E8 : Relevé, analyse structurelle

Mardi 19 mars 2013

L'entretien a lieu dans un café. L'IPR a eu la gentillesse de proposer ce lieu de rencontre plus facile à trouver que le Rectorat. L'endroit est très bruyant.

- 1 *A quoi correspondrait pour vous l'aisance vocale d'un enseignant ?*
 2 Moi je suis assez sensible à la voix de l'enseignant quand il parle. Parce que souvent on se
 3 positionne au fond quand on vient les voir, alors tout dépend de l'acoustique du lieu, de la
 4 configuration de la classe, mais on est souvent dans le fond, j'aime bien me mettre parmi les
 5 élèves, et quand le professeur commence à parler, cela donne une couleur à ce qui va suivre. Il y
 6 a des professeurs très gênés, très complexés selon les âges des élèves ; la génération des 45/55
 7 ans commence à être gênée avec les élèves de 4^e/3^e ; pas tant d'un point de vue gestion de la
 8 classe, mais d'un point de vue vocal, chanter une chanson devant la classe. Ça je commence à le
 9 remarquer, c'est ma première constatation. Moi je suis sensible quand j'entre dans la classe à ce
 10 que la voix soit audible, bien articulée, pour que tout le monde l'entende, à ce que le professeur
 11 se déplace et prenne conscience aussi de l'espace, je crois que c'est important aussi que la voix
 12 porte dans l'espace et qu'elle soit juste, et *a minima* travaillée si j'ose dire. Travaillée pendant
 13 les études de musicologie, ou de façon personnelle...je ne peux pas dire aujourd'hui que j'ai
 14 déjà rencontré quelqu'un qui ne sache pas bien chanter. Globalement, l'appréciation reste
 15 positive, après c'est une question de posture, une posture de toute la classe. Alors une posture,
 16 comment expliquer cela...je pense que la personnalité du professeur, sa manière de se
 17 positionner face à sa classe, dans le respect évidemment des échanges, la voix vient
 18 naturellement se positionner là-dessus. Si le professeur est gêné, pas bien, complexé ou autre, il
 19 se ferme, et du coup la voix ne sort pas. C'est un rôle qu'on a à jouer dans une classe ; et je
 20 pense que les professeurs qui ont passé ce cap d'avoir ce rôle évidemment d'enseignant, qui ont
 21 passé cette posture devant les élèves, fait que la voix n'est pas la même.
 22 *Qu'est-ce qui peut favoriser à la fois cette posture et cet échange ?*
 23 La première des choses pour moi c'est la configuration de la classe ; la configuration très
 24 frontale avec les élèves à des tables et le professeur à son bureau ou à son piano, légèrement
 25 décalé, avec toute sa classe devant lui, fait qu'il n'est pas avec ses élèves. Je constate que ceux
 26 qui m'ont fait confiance et qui ont décidé d'enlever les tables, mettre une configuration en
 27 cercle ou en un rang unique, voire en retirant toutes les chaises, sont dans une proximité avec
 28 l'élève ; cela change la relation et du coup la voix n'est plus la même ; la personne, enfin le
 29 rapport avec la classe n'est plus le même et du coup, la manière d'enseigner non plus, il y a des
 30 inhibitions qui partent, et la voix est changée.
 31 *Le chant induit cette proximité ?*
 32 Je pense, oui. Pour ceux qui n'ont pas été,- sauf pour ceux qui ont fait des études de
 33 conservatoire ou en école de musique sur la voix, parce que eux n'ont peut-être pas besoin de
 34 cette proximité... mais quand-même je pense que les deux, pour moi, sont liés. Je pense qu'il
 35 faut avoir déjà une voix travaillée *a minima*, et puis avoir cette proximité avec sa classe qui fait
 36 que la personne va s'installer différemment, et que tout le monde va pouvoir se libérer.
 37 *Une voix travaillée a minima, qu'est-ce que ce serait en termes techniques ?*
 38 Connaître déjà comment ça fonctionne anatomiquement, avoir pris quelques cours de chant
 39 pour placer déjà sa voix, il y a quand-même un parcours avant de faire chanter des classes, - on
 40 abordera peut-être cette question après...-, il y a des professeurs qui ne chantent que pour eux ;
 41 parfois je leur dis indépendamment des élèves, ils arrivent dans une classe et demandent aux
 42 élèves de chanter la chanson comme ça, sans avoir pris le temps de se poser, de faire une mise
 43 en voix, un échauffement corporel, de prendre le temps ! Et pour revenir à la configuration de
 44 classe avec toutes ces tables au milieu, les instruments et batterie(s) au milieu font encore
 45 barrière, ils ne sont pas dans un bon rapport ; et les élèves le ressentent sans l'exprimer ainsi.
 46 Bon, pour revenir [à la question de la voix travaillée], il ne s'agit pas de prendre *ad vitam*

47 *aeternam* des cours de chant, mais je pense qu'il faut quand-même un bagage au moins
 48 avancé...alors je ne sais pas si l'Université suffit, je m'interpelle un peu...ou une expérience
 49 personnelle. Moi je sais que, avoir pris des cours en plus sur la voix, alors à l'époque, quand j'ai
 50 passé le CAPES en 2007, il y avait une épreuve de chant, à l'Agrégation c'était pareil, et d'avoir
 51 aussi approfondi cet élément-là parce que moi je suis pianiste à l'origine, cela m'a permis de
 52 découvrir autre chose et cela m'a servi aussi pour mon métier. Et je pense que ces professeurs
 53 qui ne prennent pas le temps de poser tous ces jalons, comme en sport si on se met à courir sans
 54 être échauffé ou si on se met à faire un match de foot sans avoir pris le temps, et bien ça ne va
 55 pas. Et le professeur a parfois des grosses journées de 6 à 7 heures, s'il n'a pas le temps de se
 56 ménager... Et bien, il y a aussi cette facette-là dans la voix : il y a la voix avec ses élèves et ce
 57 qu'on demande à ses élèves, mais il y a aussi ce que moi, en tant que professeur, je parle, je
 58 parle avec une classe plus ou moins bruyante, j'élève la voix, je vais peut-être crier, parce oui,
 59 voilà, cela peut arriver ! Et après je vais chanter ! Alors je pense que là-dessus, ...parfois
 60 j'entends des professeurs qui reprennent leur voix, qui grattent, qui me disent « oh la la ! Je suis
 61 obligé de baisser au fur et à mesure de la journée ! », je dis mais oui, c'est un peu normal parce
 62 que vous ne prenez pas le temps, ne serait-ce que pour vous ! Et je crois qu'aujourd'hui, je
 63 conduirais la même démarche dans une autre discipline, parce que la voix elle doit s'entretenir ;
 64 et on a mis en place dans l'académie, peut-être que cela se fait ailleurs aussi, un formateur¹⁰⁰⁹,
 65 qui commence à tourner dans des équipes d'établissement pour accompagner les enseignants,
 66 quelque soit leur discipline, sur la voix, la voix parlée, parce que c'est important, au-delà de la
 67 mise en voix chantée.

68 *C'est-à-dire qu'il n'y aurait pas tant de différences entre la voix parlée et la voix chantée pour*
 69 *un enseignant en éducation musicale ?*

70 Alors là je prends partie qu'il y a une formation a minima en musicologie ou personnelle en
 71 chant.

72 *Mais en termes de technique, le travail de la voix chantée serait dans la continuité de la voix*
 73 *parlée ?*

74 Oui, oui, quand je vois des enseignants qui sont très très calmes, qui parlent avec une petite
 75 voix, quand ils se mettent à chanter, ça suit ! Je n'ai pas encore vu tout le monde¹⁰¹⁰, mais je n'ai
 76 pas vu de frontière encore. Pour moi cela commence déjà dans la manière de se positionner,
 77 alors je ne suis pas une spécialiste du chant, mais, je pense qu'il y a une continuité.

78 *Je voudrais revenir sur cette idée de proximité favorisée par une configuration particulière de*
 79 *la classe. Est-ce un dispositif spécifique au travail de la voix ?*

80 Non, non ! À tout moment on utilise sa voix, soit pour chanter un rythme, soit pour parler !
 81 C'est uniquement pour que le professeur aille à la rencontre de ses élèves, et que les derniers
 82 soient récepteurs aussi et inversement ; et je pense qu'une configuration frontale, carrée, on y
 83 arrive pas, c'est trop scolaire, ce n'est pas dans l'esprit de l'enseignement qu'on a à délivrer.

84 *Est-ce qu'il y aurait d'autres éléments dans le chant qui favorisent cette réception de la part des*
 85 *élèves ?*

86 *(Petit silence...)* Longtemps j'ai pensé...bon, quand on est jeune enseignant, on croit que choisir
 87 un répertoire proche des élèves, cela fonctionne mieux, au-delà des aspects techniques,...
 88 évidemment, j'en suis revenue *(rires)* ! Encore une fois, je reviens sur la personnalité du
 89 professeur : si le professeur arrive judicieusement à faire des ponts entre aujourd'hui, son
 90 répertoire à lui et le répertoire actuel et s'adapter, encore une fois dans cette idée de confiance
 91 avec ses élèves et de proximité, je pense qu'il n'y a pas de problème, cela passe très bien. Le
 92 peu de professeurs que j'ai vus engager la démarche de prendre partie, de prendre des chants
 93 actuels à outrance, - on peut le comprendre hein ! C'est aussi leur âge qui fait qu'ils ont une
 94 proximité avec cette génération-là – et bien finalement, ils ont tendance à se suffire d'un

¹⁰⁰⁹ La personne citée est accordéoniste de formation, chef de chœur et chanteur (lyrique et traditionnel), diplômé du CAPES d'éducation musicale, et actuellement en charge de la formation en éducation musicale des professeurs d'école et de collège dans une école interne d'université.

¹⁰¹⁰ L'IPR interrogée est en poste depuis peu de temps

- 95 minima : comme les élèves connaissent la chanson, ils fredonnent, et il n'y a pas à les pousser
 96 dans l'exigence vocale.
- 97 *Pouvez-vous définir ce qu'est l'exigence vocale ?*
- 98 L'exigence vocale, encore une fois, c'est ce que je traduis depuis tout à l'heure, c'est une
 99 posture, quand on a une classe, on ne les laisse pas 20 minutes assis. Souvent je constate des
 100 incohérences, telles que par exemple, ils se lèvent pour la mise en voix, enfin déjà rares sont les
 101 échauffements, on y reviendra, et au moment où le professeur leur demande de chanter, ils font
 102 rassoir la classe. Ils demandent aux élèves à la fin de l'activité, de la pratique, maintenant vous
 103 pouvez vous lever. Alors cela n'a duré que 20 minutes, et finalement, l'engagement vocal, le
 104 retour des élèves n'y est pas, et finalement, le professeur qui est resté assis à son clavier, et bien,
 105 là aussi c'est encore une barrière...alors je leur dis : « mais mettez-moi le piano au milieu du
 106 cercle, si vous voulez jouer vraiment, parce qu'on peut parler aussi avec ses mains, [si vous
 107 tenez vraiment à jouer, car les mains ont un rôle actif dans la relation pédagogique] mais soyez
 108 avec eux, et pas loin...voilà pour moi, on chante debout, du début à la fin, pour se ...pour se
 109 détendre, on tamise pourquoi pas la lumière aussi, parfois cela permet d'apaiser le groupe, de le
 110 fédérer autour d'un même objectif ; mise en voix pas trop trop longue, car on est aussi limité par
 111 le temps hein...échauffement vocal ciblé sur la chanson, ça combien de fois je vois des
 112 échauffements vocaux qui n'ont aucun lien avec la chanson et qui du coup sont une perte de
 113 temps, compte tenu du temps qui nous est imparti pour notre enseignement et ensuite travail
 114 vocal. Alors les exigences, c'est...savoir proposer des exercices de remédiation, rendre ces
 115 exercices ludiques, et pas « je fais pour faire » parce que la classe s'éteint aussi...voilà, c'est de
 116 rendre ce moment dynamique, de jouer sur la voix du professeur, la voix des élèves associée à
 117 celle du professeur, judicieusement dans des jeux vocaux ; et cela, bien souvent le professeur ne
 118 le fait pas ...certains me disent « on n'y pense pas », d'autres sont gênés je pense, ils ont peur
 119 d'aller vers les élèves ...et c'est vrai qu'une longue carrière de professeur d'éducation musicale
 120 sur la voix, cela interpelle, en termes de formation continue. Je reviens encore sur la voix parlée,
 121 la voix chantée, je pense que les deux ne sont pas...sont complémentaires à mon sens, et c'est
 122 vrai qu'une longue carrière sans à un moment donner s'arrêter, ne serait-ce que pour aller voir
 123 un phoniatre, pour moi, il faut le faire. Je ne sais pas si c'est tous les huit ans, mais je pense
 124 qu'il faut engager ce travail-là.
- 125 *En termes de résultat sonore, qu'est-ce que serait l'exigence vocale ?*
- 126 Moi je conseille très souvent d'utiliser beaucoup, d'enregistrer les élèves ; bon encore une fois,
 127 moi j'ai un regard d'inspection, donc ils n'ont pas le temps de tout faire, ou bien veulent me
 128 montrer plusieurs choses, mais les professeurs qui utilisent beaucoup les enregistreurs ou des
 129 logiciels qui permettent d'enregistrer la classe, retravaillent avec les classes, obtiennent des
 130 résultats plus probants. Parce que eux aussi finalement réécotent d'une autre façon la classe,
 131 les élèves s'écoutent aussi, et du coup ce que dit le professeur n'est pas vécu de la même façon
 132 par les élèves parce qu'il y a une auto évaluation qui se met en place. Voilà, moi je trouve que
 133 l'utilisation de ces outils, l'enregistrement, pour le chant, c'est formateur. On obtient de bons
 134 résultats en termes d'exigence.
- 135 *Et musicalement, si on avait à détailler les paramètres de quelque chose de réussi vocalement ?*
- 136 Pour les élèves ou pour le professeur ?
- 137 *Et bien...pour les deux !*
- 138 Bon, pour les élèves, c'est un ensemble, hein...c'est une voix...il faut qu'ils chantent debout je
 139 reviens là-dessus, pour que la voix sorte quand-même, sinon ce serait très intime ;
- 140 *Donc une voix projetée ?*
- 141 Oui (*le débit s'accélère, comme si un agacement était provoqué*) pour moi en tout cas ; enfin
 142 cela dépend du répertoire, de ce qu'on fait de sa voix, si c'est la voix qui est utilisée pour un
 143 chant, ou comme un instrument dans le cas d'une pratique rythmique...
- 144 *Du point de vue du chant ?*
- 145 C'est, déjà, que le professeur interprète la chanson avec...comment dire, avec déjà un caractère
 146 sensible pour les élèves, utiliser différentes émissions de voix

147 *Différents timbres ?*

148 Oui, voilà ! Différents timbres, chantés, parlés, mettre les émotions dans l'interprétation, être
 149 attentif au départ, à la hauteur, la justesse, les nuances. Parce que voilà, on a tendance à dire aux
 150 élèves « attention aux départs, attention à la hauteur » et finalement ceux qui pratiquent les
 151 chorales, ils n'ont peut-être pas tout ce protocole d'approche, mais ils obtiennent des résultats
 152 assez probants parfois. Je pense qu'il y a aussi la symbiose du groupe qui fait qu'il va se passer
 153 quelque chose ...ils vont peut-être aussi travailler personnellement la chanson en dehors de la
 154 classe, il y a tous ces facteurs qui rentrent en ligne de compte.

155 *Est-ce qu'on pourrait évaluer globalement la dose de confiance avec les élèves et la dose
 156 d'exigence technique nécessaires pour obtenir un résultat vocal satisfaisant ?*

157 C'est difficile parce que... (*Long silence*) ; moi je rajouterais la personnalité du professeur,
 158 parce qu'il y a des professeurs généreux et chaleureux qui, de par leur contact, leur relation avec
 159 la classe, donne une couleur à la classe naturellement...

160 *Ce serait là la dose « confiance » ?*

161 Oui...c'est difficile (*je signale qu'on peut passer à une autre question mais l'interrogée
 162 poursuit*), moi je dirais 70/30 ; je dirais 70 pour la relation, et 30 pour la technique, mais...pour
 163 certains professeurs...pour d'autres, 50/50. Mais je pense que quand-même, si on considère
 164 qu'ils ont eu un bagage, le reste devrait aller...on n'attend pas non plus un cours de chant tel
 165 qu'on peut l'avoir en... [*Conservatoire ou cours particulier*] ; parce que, il y a une question là-
 166 dessus, il y a des professeurs qui...cela m'a interpellée parce que...il y a des professeurs qui ont
 167 une superbe voix, travaillée ; certains investissent un gros travail vocal, peut-être même trop
 168 pointu parfois et d'autres qui ont une voix travaillée, qui prennent même des cours, mais cela ne
 169 transparait pas dans la relation qu'ils ont avec les élèves, alors pour plusieurs raisons ; alors je
 170 leur dis « mais vous prenez des cours, cela s'entend, vous avez une voix magnifique ! Pourquoi
 171 vous ne vous mettez pas en avant ? » Je reviens encore une fois sur la configuration de classe,
 172 sur le fait qu'ils considèrent qu'ils sont pris par la montre, qu'ils n'ont pas le temps de se poser,
 173 et finalement ils prennent des cours de chant pour eux, mais ils ne pensent pas que les
 174 techniques de décontraction, de posture, ... ils ne les réinvestissent pas avec les élèves.

175 *Ils ne transposent pas leur savoir vocal en somme ?*

176 Voilà, c'est ça, ils ne pensent pas à le faire ; c'est curieux ...alors que certains appartiennent à
 177 des grandes chorales connues ! Parfois je leur dis « mais vous faites bien un échauffement
 178 vous ! Vous ne chantez pas comme ça ! - Oui mais avec les élèves, on n'a pas envie de les
 179 fatiguer ..., on préfère les laisser assis parce qu'ils ont eu une grosse journée... » Voilà, ils se
 180 buttent à des choses qui à mon sens ne sont pas essentielles ; alors je dis à certains « mais
 181 enlevez directement les chaises, vous verrez bien ce qu'il se passe, faites vos tests ! »

182 *Cet état de fait peut-il venir de la peur d'imposer un style vocal qui ne plairait pas aux élèves ?*

183 Ce n'est pas forcément des cours classiques ! Cela peut être des cours de variété de jazz, de tout
 184 ce qu'on veut, mais ils ne transposent pas. Alors, j'ai du mal à l'expliquer ; les seuls arguments
 185 qu'ils m'ont donnés, c'est « j'ai pas le temps...je ne suis pas à l'aise avec la classe...je n'ai pas
 186 envie de les fatiguer... »...voilà. « Il y a l'écoute aussi à gérer... » Par exemple, dans la
 187 question sur les programmes, on a mis l'accent sur la voix, et bien moi, je n'ai pas constaté
 188 [pour autant] d'évolution sur la voix. Je ne trouve pas que les enseignants, pendant les pratiques
 189 auditives ou visuelles, utilisent leur voix pour chanter un thème, même dans les projets
 190 musicaux...aujourd'hui on est trop au stade de « je fais/vous faites », je fais chanter la chanson,
 191 ou alors je passe un temps considérable à évaluer élève par élève. Je trouve qu'aujourd'hui on
 192 pourrait faire des choses remarquables, et privilégier l'évaluation collective qui n'est pas assez
 193 usitée à mon sens ; parce que ce n'est pas la finalité, sur 50 minutes de cours, on n'a pas que du
 194 chant à faire, alors que l'évaluation collective fédérerait plus le groupe et pourrait permettre à
 195 tout le monde de se placer au sein d'un groupe, et que chaque élève comprenne pourquoi ce
 196 groupe, quel est son rôle ; il peut y avoir des petites interros par-ci par-là, mais ne pas
 197 stigmatiser deux par deux à la fin de l'heure ; je ne vois pas trop l'intérêt, je trouve que la classe
 198 s'ennuie pendant ce temps-là si elle n'est pas mise aussi en activité.

199 *Le chant en classe a vraiment vocation d'être collectif ?*
 200 Oui, on peut faire beaucoup de choses avec sa voix. Je vois des jeunes professeurs ou des plus
 201 âgés qui buttent sur des pratiques rythmiques, ils ne pensent pas utiliser le corps et la voix ; c'est
 202 dommage parce que je constate que dès qu'un élève utilise sa voix, il comprend plus facilement
 203 le rythme ; ça les aide, ils le parlent...
 204 *Alors, et je reviens sur une question de la grille, les enseignants chanteurs sont-ils mieux armés*
 205 *que les enseignants instrumentistes ?*
 206 Ils sont mieux armés pour eux, pour se ménager eux-mêmes ; tous les professeurs qui ont un
 207 gros bagage vocal modèrent leur voix : ils ne parlent trop trop fort dans la classe, ils jaugent ;
 208 par contre ils ne transposent pas suffisamment à mon sens, ... ce qui fait qu'une classe va bien
 209 chanter, en ménageant la phase d'échauffement indispensable, « on a déjà vu ce chant alors
 210 allez-y, interprétez-le ! » Bien sûr, ils sont pris par le temps, surtout dans le cas d'inspections ;
 211 mais j'ai été aussi professeur, et parfois j'ai conduit aussi cette facilité ; pour moi c'est une
 212 facilité de dire « bon allez ! On passe au chant, on y va ! » Alors que finalement, prendre son
 213 temps, poser les choses...et c'est l'avantage des nouveaux programmes, ils ne nous incitent pas
 214 à faire comme les autres avec leurs trois fameuses parties, mais à penser le programme dans
 215 une continuité, à répondre à une problématique ; je crois qu'aujourd'hui on a vraiment engagé
 216 cette voie-là, prendre son temps, et si on passe 40 minutes à faire du chant, et bien ce n'est pas
 217 grave ! Si c'est abouti, si c'est construit, si c'est cohérent, si ça s'enchaîne à une activité...moi
 218 ça ne me gêne pas.
 219 *Cette façon de faire du chant sans préparation comme tu l'as décrit, est-elle plus remarquée*
 220 *chez les enseignants instrumentistes que chez les chanteurs ?*
 221 Chez les deux. Ceux qui sont issus de la voix...enfin...d'un cursus vocal, peut-être vont être
 222 plus [dans le] théâtral, vont donner plus de leur voix, mais il n'y a pas les exercices que, moi,
 223 j'estime *a minima*, ils ne transposent pas ce qui devrait se faire. Après, les autres [les non-
 224 chanteurs], ils chantent juste ; mais je crois qu'il leur manque un bagage. On est mal à l'aise
 225 avec sa voix, parce que ça touche au corps, ça touche au regard, c'est une mise à nu de chanter
 226 devant une classe, même pour ceux qui savent chanter...il y a quand-même 30 élèves en face de
 227 soi, ça va rigoler, ça va peut-être un peu parler, il y a ce paramètre-là qui n'est pas
 228 évident...celui qui a un cursus vocal sera peut-être moins gêné, mais celui qui prend des cours
 229 de chant ou qui chante dans une chorale a quand-même cette gêne. Ça ne lui enlève pas cette
 230 gêne face à la classe. D'où l'idée encore une fois de casser ces barrières dans la classe, on peut
 231 être gêné à tous les niveaux, que ce soit vocal ou autre. Ce qui peu être intéressant c'est
 232 d'interroger les professeurs d'EPS : eux utilisent leur voix dans l'espace, c'est pas fermé...
 233 *J'ai eu souvent la réflexion selon laquelle des professeurs chanteurs ne savent pas toujours*
 234 *adapter leur technique et leur style vocal au répertoire qu'ils abordent. As-tu rencontré cette*
 235 *situation, quel est ton avis à ce sujet ?*
 236 Je crois qu'aujourd'hui, avec tout ce qu'on voit à la télé, je crois qu'il faut le dire avant de
 237 répondre à ta question, toutes ces émissions de télé-réalité sur le chant, aident les enseignants.
 238 Pas d'un point de vue de leur enseignement, mais du retour des élèves. Toutes ces émissions
 239 comme *Nouvelle Star*¹⁰¹¹, etc... font que les élèves abordent plus facilement tous les répertoires,
 240 du moins les acceptent plus facilement ; j'entends moins ce qu'on entendait souvent avant : « oh
 241 c'est nul, j'aime pas ça... » ça reste encore, mais il y a une acceptation différente ; et du fait que
 242 dans ces émissions, on commence à avoir des voix d'opéra, chanteurs de jazz, de variété ou
 243 autre, le regard de l'élève a changé. Moi, c'est ce que je constate. Et pour ma part aussi [moi
 244 aussi, j'ai eu ce genre de réaction] : certains collègues que j'ai entendu chanter avec une voix
 245 d'opéra, cela a pu me choquer, mais c'était plus parce que je n'avais pas eu l'habitude de
 246 l'entendre comme ça, et parfois j'avais envie de dire « on ne peut pas faire plus simple ? »

¹⁰¹¹ *Nouvelle Star* est une émission française de télé-crochet diffusée depuis 2003. Pour être vainqueurs, les candidats pré-sélectionnés doivent franchir plusieurs étapes en convaincant en quelques minutes un jury composé de 4 personnalités du monde du spectacle, avec une chanson de leur choix, *a cappella*, et en français.

247 (*rires*), bon, aujourd’hui, je suis habituée, cela ne me choque plus comme avant ; on n’en voit
 248 pas trop non plus sur le terrain ; moi, je n’ai pas beaucoup rencontré de chanteurs comme par
 249 exemple ... (*elle cite un enseignant d’éducation musicale, qui est aussi formateur à l’Université*
 250 *du coin, et artiste lyrique*), peut-être que tu le connais, cela se passe très très bien , il a une voix
 251 remarquable et cela ne me choque pas ; mais il y en a d’autres...au contraire sans être chanteurs,
 252 ils se mettent en difficulté en prenant des tonalités trop aigües ; ils ne pensent pas à l’adapter à
 253 la classe. Aujourd’hui, les chansons actuelles ont des tonalités très basses ; le peu que j’ai
 254 enseigné, j’ai vu cette évolution : il y a eu la période des chanteurs à voix, on chantait plus aigu,
 255 enfin on allait plus facilement vers l’aigu, les élèves y arrivaient ; aujourd’hui ils écoutent
 256 beaucoup de rap, de chanteurs de slam ou autre, même des chanteuses qui chantent très bas, du
 257 coup ils ont très peur quand ils entendent un professeur qui a une voix aigüe. Ça aussi ça fait
 258 partie de la posture : il faut s’adapter, même s’il ne s’agit pas en termes d’exigences de
 259 diminuer, de ne chanter que du grave, mais parfois, je le dis à certains collègues « vous voyez,
 260 si vous aviez présenté la chanson 3 tons plus bas pour commencer, cela aurait déjà mis une
 261 confiance autre à la classe, parce que forcément si vous leur faites une démonstration, ils vont se
 262 fermer, c’est trop complexe pour eux ». Je pense qu’après, une fois qu’on a fait tout ce travail
 263 progressif, on peut se permettre, sans que la classe s’en rende compte, augmenter, au fur et à
 264 mesure, discrètement, et cela se passe très très bien.

265 *Alors pour les voix de sopranes, légères, cela pose une difficulté ?*

266 Moins...moi je trouve, moins. Parce que c’est standard, je ne sais pas comment il faudrait les
 267 classer...parfois il y en a qui chantent dans un registre aigu, parfois cela gêne, mais j’ai vu aussi
 268 une enseignante chanter très grave avec des 6èmes ; parce qu’elle a un timbre très grave elle ne
 269 peut pas aller dans l’aigu. Par contre, c’est une difficulté que rencontrent les professeurs
 270 hommes ; ils ont du mal à positionner les jeunes filles. Alors qu’une femme, curieusement,
 271 quand elle chante, les garçons se positionnent naturellement, voilà. Ça je l’ai constaté dans les
 272 classes. C’est quelque chose qui n’est pas évident pour les hommes : s’ils chantent en voix de
 273 tête, la classe rigole parfois, si ils jouent, il n’est pas évident que l’élève arrive à se positionner ;
 274 ça c’est une réelle difficulté. Et c’est vrai que quand je vais voir un homme et quand je vais voir
 275 une femme, le rendu selon la chanson évidemment n’est pas le même.

276 *Ces difficultés seraient liées au fait que la voix est « genrée » ?*

277 Pas forcément. C’est au professeur homme d’arriver à trouver comment positionner les filles,
 278 travailler par groupe, faire rayonner autrement, parce que là, ce sont les garçons qui prennent le
 279 dessus bien souvent ; les filles chantent très grave alors qu’elles pourraient chanter aigu ; du
 280 coup, le rendu général n’est pas...probant. Je constate aussi que tous ceux qui ont une pratique
 281 chorale, qui s’investissent dans ces pratiques-là, c’est-à-dire qui font des rassemblements inter-
 282 établissements, qui sont porteurs de gros projets même s’ils sont tout seul, vocalement, il se
 283 passe des choses, ils obtiennent...je reviens encore à ma posture, le contact avec les élèves n’est
 284 pas le même, du coup ils sont plus libérés eux-mêmes, parce que encore une fois, je prends
 285 partie qu’ils ont un bagage *a minima* quand ils sont professeurs, ils savent chanter juste,
 286 voilà...mais le contact va être différent et...ce qui est important c’est la personnalité aussi ; ça
 287 c’est important.

288 *La personnalité, cela pourrait revenir à dire la présence, l’aisance face aux élèves ?*

289 Oui, oui, le rapport au corps et à l’espace.

290 *De quelle formation ont-ils besoin pour acquérir cette aisance ?*

291 Alors moi j’associe plusieurs choses : faire du théâtre, parce que je pense que faire du
 292 théâtre cela enlève des gênes, je parle de la formation en amont, quelques cours ; je sais qu’à
 293 l’Université on a eu des cours comme ça, on nous faisait exprimer des choses avec notre corps
 294 et utiliser l’espace ; je pense que cela contribuait à... à avancer, car ce n’est pas évident, là je
 295 parle pour le chant, mais je parle aussi face à une classe. Il y a cet aspect-là. Après, il doit y
 296 avoir un suivi médical, ...alors la fréquence, je ne sais pas, peut-être tous les cinq ans, et il faut
 297 entretenir sa voix. Cela me paraît difficilement évitable.

298 *Alors si je pousse ce raisonnement jusqu'au bout, quelque soit ce que l'on enseigne, on aurait*
 299 *besoin de cette formation vocale ?*

300 Oui ; alors après pour les professeurs d'éducation musicale, il ya tout un travail autre dans le
 301 domaine musical bien sur ; d'une part il y a une culture que les professeurs n'ont pas, culture de
 302 la voix contemporaine qui commence à être plus abordée en classe, comme quoi la voix, cela
 303 peut être un bruitage, des émotions...il n'y a pas que du chant avec la voix et je pense que cette
 304 culture elle n'y est pas ; alors je ne sais pas si vient forcément de ceux qui ont une culture
 305 classique et qui restent classique, c'est la même problématique à mon sens que l'on trouve dans
 306 l'accompagnement de chansons. Ceux qui ont une formation classique, face à une chansons de
 307 variété, s'ils n'ont pas la partition, ils sont perdus, ils ont du mal à transposer ; et puis il y a celui
 308 qui sait lire une grille, le guitariste qui va peut-être lui être plus à l'aise, inventer, alors qu'il est
 309 très complexé et qu'il se dit souvent « je ne suis pas musicien de formation ». Et je pense qu'en
 310 chant c'est pareil, c'est un peu comme la peinture, tout le monde peut chanter, après il y a chant
 311 et chant. Mais je pense qu'il y a une culture, au-delà de la technique, il y a une culture vocale,
 312 une vraie culture vocale. Quand je vois les programmes qui demandent d'interpréter des chants
 313 de différents styles, alors c'est sûr, le style savant c'est difficile d'y aller : certains disent qu'ils
 314 n'ont pas la technique pour l'interpréter, certains autres disent « ça ne va pas plaire à ma
 315 classe ». Encore une fois c'est un manque de confiance en soi. Parce que si l'élève sent que le
 316 professeur est gêné, il n'avance pas. Au contraire si le professeur est à l'aise, se déplace dans sa
 317 classe, « ben oui je me suis trompé, ça arrive à tout le monde », je pense qu'il y a une confiance
 318 qui se crée et cela change les paramètres. Donc d'un côté il y a la technique vocale, mais il y a
 319 aussi tout ce qu'il y a autour. Moi je ne suis pas non plus pour les classes très larges, vocalement
 320 parlant, je trouve que cela enlève de l'intimité. Il ne faut pas non plus que ce soit trop petit, mais
 321 si j'avais à choisir entre une très grande classe et une toute petite, je choisirais la plus petite ;
 322 encore une fois pour être proche des élèves, m'obliger à ne pas avoir de tables pour justement
 323 être au cœur de l'action... C'est un laboratoire hein... quand les programmes ont changé,
 324 beaucoup m'ont dit « oh la la, c'est dur ; mais ce n'est pas grave qu'on se trompe ; si on évolue
 325 toute sa vie, on sait faire et à un moment donné on ne sait plus faire ! parce que ça change, on
 326 prend de l'âge, on conçoit la vie autrement, personnellement il peut se passer des choses...c'est
 327 peut-être aussi le rôle de l'IA-IPR¹⁰¹². Moi je sais que j'essaye d'enlever ce stress, c'est très dur
 328 d'aller voir quelqu'un et de le rendre dans cet état-là ! moi je lui dis je viens vous voir, mais je
 329 viens aussi pour vous accompagner, vous dire ça c'est bien, merci ! ou bien moi je vous invite à
 330 creuser cette dimension-là, non pas pour stigmatiser ou pour vous enfoncer, mais parce que ça
 331 va vous apporter ; pour moi c'est plus facile d'être au fond, j'ai pu observer cela, je suis là
 332 vraiment comme une aide ! c'est comme ça que je conçois le métier. Et je pense aussi que la
 333 relation « hiérarchique » si j'ose dire entre même les chefs d'établissement, l'Inspection et le
 334 professeur, impacte non pas sur la voix, mais je veux dire que cette relation elle est importante à
 335 tout point de vue.

336 *Cette, disons, bienveillante sollicitude, dans le domaine du chant, enlève-t-elle de la pression*
 337 *chez le professeur ?*

338 Oui, oui ! Dans certains projets inter-établissements, je vais avec les enseignants, être avec eux
 339 pour positionner les élèves sur scène, de travailler, réfléchir avec eux, de les voir répéter, se
 340 tromper, le fait que je sois là casse un peu cette image IPR= Inspection...

341 *C'est quand-même en dehors de la classe*

342 Oui, mais je les retrouve dans les classes !

343 *Et vous constatez plus d'aisance ?*

344 Oui ! Quand je viens dans la classe après, je ne suis plus vue du même œil ; et même en
 345 formation, j'incite beaucoup à utiliser la voix ; quand on fait les rassemblements chorals, je
 346 reviens sur la chorale, je leur dis « comment vous voulez passer une journée à parler de projet,
 347 sans chanter au moins les projets que vous faites entre vous, ne serait-ce que pour les écouter !

¹⁰¹² IA-IPR : Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional

348 Cela leur fait du bien aussi parce que entre eux ils sont gênés de s'écouter ! Parce que parfois,
 349 on finit par être très à l'aise avec sa classe, mais plus du tout à l'aise avec ses collègues...c'est
 350 curieux, on voit ce côté-là aussi : l'intimité qu'on a avec ses élèves, et si on les met dans un
 351 groupe tous ensemble, [on voit] une grande gêne.

352 *Ce serait la peur du regard des pairs ?*

353 Oui, et cela indépendamment du fait de prendre des cours, c'est le caractère de la personne, cela
 354 se retrouve peut-être à d'autres niveaux, mais le regard de l'autre, c'est quelque chose qui gêne.

355 *Et pourtant la voix est un « outil » majeur du prof de musique ?*

356 Oui, mais c'est plus notre propre regard sur notre voix qui gêne que les jugements extérieurs.
 357 Chanter devant tout le monde c'est une mise à nue, ce n'est pas donné à tout le monde, ça se
 358 travaille, c'est comme le théâtre, ce n'est pas donné à tout le monde de se mettre en scène ;
 359 parler en public, c'est la même chose...

360 *Il faudrait à la fois une personnalité et une formation en somme ?*

361 Oui ! Il faut un peu de tout (*rires*). Non mais, cela fait 3 ans que je suis au CAPES, et (le ton
 362 s'aggrave) il y a une faiblesse vocale ; autant il y a une très bonne réflexion sur la conception de
 363 séquences, même avec les stagiaires, mais autant sur la voix... bon, alors je vais voir cette
 364 année, parce qu'on a rajouté 3 chants comme il y avait à l'époque, en fait, au CAPES, pendant
 365 l'épreuve de leçon, on leur impose 2 chants, qu'ils doivent interpréter à des moments
 366 particuliers, ils ne les connaissent pas mais ont un temps de préparation, ils ont un piano que
 367 nous on n'avait pas à l'époque, ils ont même la version enregistrée et ils doivent l'interpréter au
 368 jury les moments importants de ce chant, voire l'interpréter s'ils le veulent, en entier. C'est une
 369 catastrophe. Alors, problèmes d'accompagnement lié à la voix [indépendance
 370 voix/accompagnement], même quand il y a une très belle voix, ils n'arrivent pas à déchiffrer un
 371 chant qu'ils ne connaissent pas, je ne sais pas si c'est une question de temps...c'est pour cela
 372 que cette année, je vais pouvoir mesurer si sur des chants que eux amènent et qu'ils ont
 373 travaillés, comment ils se positionnent. Parce que je pense qu'en amont, dans le cursus
 374 musicologique, on a perdu cet aspect-là, déchiffrement vocal ...on préfère chanter des notes que de
 375 mettre des paroles sur une mélodie, c'est très difficile. Et alors s'accompagner en même temps,
 376 alors-là...

377 *Ce chant sera donc interprété pendant la leçon, même s'il n'a pas de rapport avec le sujet
 378 traité ?*

379 Non, mais c'est pour entendre au moins *a minima* nous rassurer un peu sur le bagage vocal, qui
 380 moi me posait problème personnellement. C'est une dimension importante, car moi je sors
 381 décomposée de ces jurys parce que ils buttent sur une chanson, mais je ne suis pas persuadée
 382 que c'est parce qu'ils ne peuvent pas l'interpréter, c'est parce que techniquement, en temps
 383 limité avec le stress, le rendu n'est pas celui qu'il devrait être. Moi j'ai besoin, et je l'avais
 384 signalé à l'Inspecteur Général, de les entendre sur autre chose, ils vont être devant une classe
 385 quand-même...c'est une problématique qu'on a quand on engage des contractuels, on a
 386 tellement de demandes et tellement de missions, moi je ne peux pas tous les écouter, mais la
 387 première chose que je demanderai c'est qu'ils m'interprètent un chant. J'ai été surprise de voir
 388 des contractuels qui avaient une License, un bagage important dans un cursus instrumental, mais
 389 alors vocalement...on n'entendait rien, c'était avec beaucoup de souffle, aucun travail mis en
 390 place avec la classe, la classe murmurait, fredonnait, et ça pour moi...je n'attends pas des
 391 techniciens purs non plus mais ...*a minima*, voilà...Et curieusement, il y en a qui sont chefs de
 392 chœur, ils n'ont pas forcément une voix travaillée, mais il y a des choses remarquables, parmi
 393 les professeurs, et bien ils ne transposent pas les protocoles avant de commencer à chanter.

394 *Cela voudrait dire que le chant au sein du cours d'éducation musicale est quelque chose à part
 395 et de très singulier par rapport à toutes les pratiques vocales qu'il peut y avoir autour ?*

396 Alors en même temps, les professeurs qui ont un bagage vocal arrivent plus facilement, et
 397 peuvent être même parfois trop exigeants sur des corrections de hauteur, de justesse, et du coup
 398 cela casse un peu la spontanéité du cours. L'épreuve de direction de chœur au CAPES, c'est très
 399 formateur aussi, car on voit ceux qui ont réfléchi, à savoir s'ils les mettent debout, c'est pareil,

400 les élèves parfois chantent, que ce soit en classe ou que ce soit au capes, je vois des
 401 classes...sans tenue, on se tient droit, on se met debout...au capes c'est pareil, je le dis au chœur
 402 « non non, ne vous mettez pas debout systématiquement, attendez que le candidat vous
 403 l'indique », bon certains utilisent des gestes, d'autres non, chacun sa méthode...

404 *En ce qui concerne la réinsertion de 3 chants à présenter, elle émane d'une demande générale*
 405 *des jurys ?*

406 Ah oui, moi j'avais remonté la demande auprès de l'IG, en lui disant que cela faisait trois ans
 407 que je subissais cette épreuve, je suis mal à l'aise parce que je suis en stress pour le candidat,
 408 comme je ne peux que les noter sévère...enfin, c'est difficile. Alors on impose qu'ils nous
 409 proposent 3 chants du répertoire qu'ils veulent, mais qui serait adapté pour une classe ; cela
 410 permettra vraiment de juger si c'est un problème vocal initial, de formation, ou si c'est un
 411 problème de déchiffrage.

412 *Pourriez-vous parler des répertoires vocaux dans les classes ?*

413 Certains conservent leur époque (*rires*), ça se voit dans les chants, d'autres ne sont pas fermés
 414 au répertoire, mais il y a une routine qui s'installe quand on est professeur et on tourne un peu
 415 avec les mêmes écoutes, les mêmes chants ; et quand on a envie de dépoussiérer, on va en ligne
 416 regarder ce que les collègues mettent sur leur site pour prendre des idées, parce qu'on est tout
 417 seul aussi dans l'établissement et on n'a pas trop l'occasion d'échanger ; et puis aussi, certains
 418 sont restés sur les thématiques ; alors il dit par exemple je vais faire le fantastique, il faut que je
 419 trouve un chant qui parle de fantastique ; alors ce chant il ne leur plaît pas forcément, il n'est
 420 pas forcément adapté à leur voix, mais ils vont s'engouffrer, parce qu'ils ont l'impression d'être
 421 en cohérence avec l'écoute ; alors je leur dis quelque fois « mais prenez quelque chose qui vous
 422 plaît ! Et c'est ce que vous allez faire de ce chant qui le mettra en relation avec le projet. Il y a
 423 un peu un manque, aller à la découverte d'autre chose, innover ;

424 *Et dans le répertoire savant ?*

425 On y vient, on commence à y venir, un petit peu plus. On a ouvert une porte, je commence à en
 426 voir un peu plus sur le terrain. Ça reste pour l'instant sur des choses comme Carmen ...il y a
 427 aussi le Hall de la chanson, je ne sais pas si tu les connais, c'est peut-être un bon partenaire, une
 428 bonne ressource pour les enseignants

429 *Et concernant le répertoire savant, tu as parlé de Carmen, est-ce qu'il y a d'autres œuvres qui*
 430 *apparaissent ?*

431 Plutôt des airs d'opéras, moins des mélodies ;mais c'est peut-être encore une fois par manque de
 432 connaissances ; parce qu'ils se disent que d'une part c'est peut-être trop compliqué, je reviens
 433 sur ce regard, on s'auto-critique ; mais pour ceux qui ont ouvert la porte, ils se sont rendus
 434 compte que même sans avoir soi-même une voix lyrique, les élèves peuvent prendre plaisir à
 435 interpréter ce répertoire et à comprendre pourquoi on chante, et qu'est-ce qu'il traduit, dans quel
 436 contexte...Si le professeur est convaincu de son engagement sur ce chant, ça passe. Les jeunes
 437 sont assez ouverts aujourd'hui, enfin un peu plus quoi, grâce aux émissions dont j'ai parlé. On
 438 voit des jeunes de 17 ans chanter des airs d'opéras, j'entends les filles parler de cela aussi ; ça
 439 dépend des lieux.

440 *Vous voyez des différences sociologiques fortes ?*

441 Oui, parce que l'académie est très vaste et très contrastée avec des pôles urbains et des zones
 442 très rurales. Les professeurs éloignés, il faut les accompagner, sinon ils s'isolent très vite. Moi je
 443 suis très surprise, d'un point de vue personnel et non d'IPR, que certains élèves arrivent à
 444 investir du répertoire choral, et moi il ya des choses qui ne me plaisent pas du tout, et je vois les
 445 élèves qui s'éclatent en chantant cela, alors pourquoi pas ; dans ces conditions, je ne vois pas
 446 pourquoi ils ne chanteraient pas du répertoire savant ; tout dépend de la confiance avec le
 447 professeur. Quand on a une chorale qui démarre à 30/40 et qu'à la fin de l'année ils sont encore
 448 30/40, c'est que ça va ! Quand on finit à 5, c'est que...il doit manquer quelque chose, peut-être
 449 pour plein de raisons, mais je pense que le professeur y est quand-même pour beaucoup. Il faut
 450 varier.

451 *C'est donner une grosse responsabilité à l'enseignant, à son dynamisme, son « allant »*

452 Oui, oui, moi je crois que si on veut être aujourd’hui enseignant, c’est pas juste je rentre dans
 453 une classe, je fais ce qu’il y a à faire et je m’en vais. I faut en prendre conscience dès le début, je
 454 le dis aux stagiaires : vous n’êtes pas seulement professeur d’éducation musicale, il va falloir
 455 porter votre discipline dans la classe, hors de la classe, hors de l’établissement, il va falloir
 456 s’investir dans des projets qui n’ont rien à voir avec le cours, il faut aimer travailler en équipe,
 457 donner de sa personne même s’il n’y a pas assez d’heures. Sinon, moi j’assiste à des cours où
 458 les élèves s’ennuient, et pourtant ils sont gentils, ils font le cours, ça ne parle pas mais...Je crois
 459 qu’il faut qu’une classe ce soit une deuxième maison, il faut qu’on soit bien dans sa classe ; bon
 460 pour les *TZR*¹⁰¹³ qui sont sur 3 établissements...mais au-delà de tout ça quand on a un poste
 461 fixe, la classe doit devenir sa deuxième maison, et quand on revient dans la classe de musique,
 462 qu’on y soit bien, qu’il n’y ait pas ces tables qu’il y ait une harmonie, qu’elle soit décorée, il
 463 faut que les élèves aient la parole aussi, moi je le vois comme ça... Il faut savoir donner et
 464 recevoir, c’est...toute la vie ! Pour moi c’est la plus belle discipline parce que c’est la seule qui
 465 humainement s’ouvre à toutes les autres ; on vit des choses remarquables dans la relation
 466 humaine, parce qu’on rit ? Parce qu’on pleure, parce qu’on fait découvrir, parce qu’on fait
 467 travailler la langue française, on peut faire des projets en lien avec les sciences, on est capable
 468 d’utiliser les TICE. C’est vrai que c’est une souffrance encore aujourd’hui d’entendre la,
 469 population, les familles, les cadres supérieurs ou autres, avoir encore ce regard négatif sur notre
 470 métier. Quand on voit comment on travaille, on n’a pas beaucoup d’heures, on est toujours sur
 471 l’idée du prof de musique avec sa flûte, les médias qui ne nous aident pas. Moi je suis en train
 472 de réaliser des vidéos avec les enseignants, pour ouvrir les portes, pour qu’on montre vraiment ce
 473 que c’est ; alors c’est sur que le spectacle de fin d’année Ah, c’est super ! Mais le cours de
 474 musique en lui-même...Avec des partenaires, ce n’est pas évident de se justifier ; et il faut se
 475 justifier toujours ...on est peut-être une des seules disciplines à se justifier autant, face à ses
 476 élèves, dans les chants qu’on fait, ils ne comprennent pas.

477 *Quelle valeur aurait le chant dans le métier ?*

478 On s’ennuierait sans le chant, c’est un besoin naturel, on a besoin de s’exprimer c’est un bien-
 479 être, cela conditionne le groupe, le fédère autour d’un même objectif, c’est un partage, et sans ça
 480 pfouh... Il y en a qui prennent trop le partie de l’histoire des arts dans les classes, e il n’y a plus
 481 de chant ; 45 minutes d’histoire des arts, des tableaux, des machins, et à la fin il y a 10 minutes
 482 de chant, alors c’est là qu’il se passe vraiment quelque chose. Je n’ai pas dit qu’il ne se passait
 483 rien en écoute hein ! Mais une classe, elle vit ensemble, le fait de chanter ensemble, et bien
 484 voilà, on apprend à se connaître, on peut les mettre en situation avec différents rôles, cela
 485 change les relations humaines entre élèves, entre élèves et professeur et entre le professeur et ses
 486 élèves. Cela fédère échange, solidarité, et du bien-être aussi bien pour les élèves que pour le
 487 professeur. Combien de fois j’entends des personnes dire « ah j’ai été chanté, et je me sens
 488 bien ! »

489 *C’est un bon mot pour finir ! Je vous remercie*

¹⁰¹³ *TZR* : Titulaire en Zone de Remplacement

Analyse structurale

ENTRETIEN E8 «LE CHANT...C'EST LÀ QU'IL SE PASSE QUELQUE CHOSE» (1H15 MINUTES ; 501 LIGNES)			
SÉQUENCE (n° lignes)	EPISODES	Nbre de lignes	Eléments atypiques
1- A travers la voix la posture de l'enseignant (1-21)	a-La voix parlée anticipe sur la voix chantée b-La génération des 45 /55 ans : l'âge comme facteur de gêne d'un point de vue vocal c-L'espace habité par la voix du p. d-Dans la voix se joue la posture de l'e. face à sa classe e-Passer un cap est nécessaire pour être à l'aise avec les élèves	20	PAS DE FRONTIÈRE DANS LA SYNTAXE ENTRE VOIX ET CHANT
2- Rechercher la proximité avec les élèves (23- 36)	a-Configuration spatiale de la classe favorise la proximité b-Configuration non frontale change le rapport aux élèves, à la voix, à l'enseignement c-La technique vocale du P peut remplacer cette proximité d-Une voix travaillée a minima + proximité induite par la disposition permet à tout le monde de se libérer	13	
3- Construire le bon rapport avec la classe (38- 49)	a-Connaitre la physiologie de la voix b-Certains ne chantent que pour eux c-La nécessaire mise en voix pour se poser, prendre le temps d-L'organisation frontale de la classe est une barrière au bon rapport avec la classe e-Un bagage vocal au moins avancé	11	
4-La voix doit s'entretenir (49- 79)	a-Moi je suis pianiste et j'ai pris des cours sur la voix b-Le parallèle avec le sport c-La voix parlée des P. malmenée d-Je prends le parti qu'il faut une formation a minima en musicologie ou personnelle en chant e-Il y a une continuité entre la voix parlée et le chant du P.	30	UTILISATION DU JE À LA PLACE DE LE P.
5- Les conditions pour aller à la rencontre des élèves (80- 124)	a-Une configuration trop scolaire, ce n'est pas dans l'esprit de l'enseignement qu'on a à délivrer b-Croire que les répertoires proches des élèves facilitent la relation pédagogique c-Savoir s'adapter judicieusement aux répertoires des élèves d-Pratiquer des chants actuels à outrance mène à se suffire d'un minimum e-L'exigence vocale c'est une posture f-Etre avec les élèves favorisé par la place du piano g-Tamiser la lumière pour apaiser le groupe h-Mise en voix pas trop longue et ludique i- les p. ne pensent pas aux échauffements j-Les p. ont peur d'aller vers les élèves k-Sur une longue carrière, moments réguliers de bilan vocal nécessaires	44	SILENCE

6- Détailler les paramètres de ce qui serait réussi vocalement (126-154)	a-L'enregistrement des élèves pour obtenir des résultats plus probants b-L'enregistrement des élèves pour une auto-évaluation qui rapproche de ce que dit le P c-Il faut qu'ils chantent debout d-Tout dépend du répertoire e-Les différents modes d'émission de la voix du P. doivent toucher les élèves f-Emotion dans l'interprétation, justesse, nuances	28	DIGRESSION AGACEMENT APPARENT ET TENTATIVE DE DIGRESSION
7- Les conditions de réussite du chant en classe (154-170)	a-Un protocole d'approche pour diriger le chant b-La symbiose du groupe et l'investissement des élèves c-Dose de confiance/ dose d'exigence technique ? d-Il y a des P. généreux et chaleureux qui donnent une couleur à la classe e-la balance entre qualités de relation et technique vocale : 70/30, plutôt que 50/50	26	LONG SILENCE TERMES ÉVINCÉS, HÉSITATIONS,
8- Les P ne pensent pas à transposer leur technique vocale en classe quand ils en ont (170- 198)	a-Le bagage vocal de certains P ne transparaît pas dans leur relation avec les élèves b-Ils ne transposent pas leur savoir vocal c-Ils ne pensent pas à le faire, malgré leur appartenance à de grandes chorales très connues d-Ils avancent des raisons de confort des élèves, de manque de temps e-La disposition spatiale de la classe permet de tester la réceptivité des élèves f-Quelque soit le type de technique vocale, ils ne transposent pas g-L'accent sur la voix dans les programmes ne change pas cette posture de repli h-L'évaluation mal conçue et chronophage i-L'évaluation collective = un puissant moyen de fédérer le groupe	28	
9- Le chant en classe a-t-il vocation d'être collectif ? (199- 203)	a-La voix pas seulement pour le chant b-La voix comme aide à la compréhension d'un rythme	4	DIGRESSION
10- Prendre son temps sans être pris par le temps (206-218)	a-Les P chanteurs savent modérer leur propre voix b-Faire chanter sans passer par les échauffements est une facilité c-Les nouveaux programmes sollicitent la continuité entre les activités du cours d-Prendre son temps pour un travail abouti	12	
11- La voix est une mise à nue (221- 232)	a-Ceux qui sont issus de la voix plus à l'aise avec l'aspect théâtral du métier b-On est mal à l'aise avec sa voix parce que ça touche au corps, même pour ceux qui savent chanter c-Analogie avec les P de sport	11	
12- La hauteur de la voix comme point central à travailler (236-282)	a-La <i>Nouvelle Star</i> facilite la réception de tous les répertoires par les élèves b-La voix d'opéra c'est une question d'habitude (249- 257) c-La hauteur comme principal élément de rejet (257-265)	46	

	<p>d-La hauteur comme principal élément d'adhésion, de mise en confiance</p> <p>e-La hauteur de la voix du P peut être un frein pour les élèves (pour les filles quand le P est un homme) ou pas (pour les garçons quand le P est une femme)</p> <p>f-Le rendu sonore n'est pas le même selon que le P est un homme ou une femme (269)</p> <p>g-Les voix de filles trop graves compromettent le résultat sonore de l'ensemble (279)</p> <p>h-Les P impliqués dans le chant choral ont une posture favorisante et libérée (280)</p> <p>i-La personnalité du P aussi importante que le bagage vocal</p>		
13- La vraie culture vocale (291- 312)	<p>a-Quelques cours de théâtre pour apprendre à être face à la classe, ce qui n'est pas évident</p> <p>b-Un suivi médical et un entretien de la voix</p> <p>c-Il y a une culture de la voix que les P n'ont pas</p> <p>d-La voix contemporaine ce n'est pas que le chant</p> <p>e-La formation classique d'un P peut être un frein à cette culture</p> <p>f-Au-delà de la technique il y a la vraie culture vocale (312)</p>	21	VOLUBILITÉ
14- Une vision non descendante de la hiérarchie (313- 345)	<p>a-Le répertoire savant c'est difficile d'y aller</p> <p>b-La confiance et la proximité avec les élèves permet de changer la vision descendante de l'enseignement</p> <p>c-Il faut créer un espace d'intimité dans la classe pour être proche des élèves</p> <p>d-La classe c'est un laboratoire</p> <p>e-On a le droit de se tromper et avec l'âge, de changer</p> <p>f-Les P sont stressés par cet aspect non maîtrisable</p> <p>g-L'IA-IPR proche des P</p> <p>h-Les relations hiérarchiques sont importantes pour l'aisance vocale du P</p>	32	UTILISATION DU JE À LA PLACE DE LE P.
15- Un rapport au chant conflictuel chez le P (345- 421)	<p>a-Etre proche en tant qu'IPR des P</p> <p>b-Le travail vocal, autour des projets de rencontres chorales, facilite cette proximité IPR/P., ainsi que le rapport au chant des p.</p> <p>c-Les p. ne chantent pas entre eux car ils sont gênés de s'écouter</p> <p>d-On peut être très à l'aise avec sa classe mais plus du tout avec ses collègues</p> <p>e-Le regard de l'autre c'est quelque chose qui gêne, indépendamment du fait de prendre des cours</p> <p>f-Ce n'est pas donner à tout le monde de chanter, de se mettre en scène</p> <p>g-Il y a une faiblesse vocale au CAPES</p> <p>h-Une nouvelle épreuve de chant préparé, comme avant, mais dans des conditions plus faciles</p> <p>i-Chanter en s'accompagnant est très difficile</p> <p>Nous rassurer sur le bagage a minima des candidats</p> <p>j-Interpréter un chant c'est la première chose que je demande</p> <p>k-Des contractuels avec un gros bagage instrumental mais vocalement en difficulté</p> <p>l-Des chefs de chœurs qui font des choses</p>	76	

	<p>remarquables, mais qui ne transposent pas les protocoles avant de chanter</p> <p>m-Des p. qui ont un bagage vocal arrivent plus facilement à monter des chants, mais trop exigeants et cassent la spontanéité</p> <p>n-Le manque d'exigence sur la tenue pour chanter</p> <p>o-Chercher à identifier le vrai problème dans la nouvelle épreuve du CAPES (déchiffrage ou problème de formation vocale ?)</p>		
16- Les routines dans le choix des répertoires (413-428)	<p>a-Installation des routines dans les chants proposés</p> <p>b-Des choix de chants en fonction de la partie écoute dans le cours, et non en fonction de ce qui plaît</p> <p>c-Manque d'innovation</p> <p>d-Le répertoire savant commence à venir</p> <p>e-Le Hall de la chanson comme ressource</p>	15	UTILISATION DU « ON » GÉNÉRALISÉE
17-C'est sur le professeur que repose la motivation à chanter des élèves. (431-468)	<p>a- Faire passer le répertoire lyrique dépend de la conviction du P et non de sa formation vocale</p> <p>b-Les jeunes un peu plus ouverts à ce répertoire grâce aux émissions de télé, mais cela dépend des lieux</p> <p>c- Les P éloignés des zones urbaines, il faut les accompagner dans leurs choix</p> <p>d-Les répertoires de chorales peu attrayants que les élèves aiment pourtant chanter</p> <p>e-Le maintien du nombre d'élèves à la chorale repose sur le P (la confiance, les répertoires variés)</p> <p>f- Le P doit porter sa discipline dans et hors de la classe</p>	37	VOLUBILITÉ
18- L'éducation musicale est la plus belle des disciplines (459- 476)	<p>a-La classe doit être la deuxième maison du P</p> <p>b-La classe c'est toute la vie du P</p> <p>c-L'éducation musicale est la plus ouverte des disciplines</p> <p>d-L'éducation musicale est le lieu de toutes e-</p> <p>e-Elle permet de vivre des choses remarquables humainement</p> <p>f-C'est une souffrance d'entendre les critiques de notre métier de la part d'une partie de la société, des médias</p> <p>g-Le cours de musique plus encore représentatif que le spectacle</p> <p>h-La seule discipline à devoir se justifier</p>	17	LYRISME
19 - Le chant fédère la solidarité et le bien-être (478- 488)	<p>a-On s'ennuierait sans le chant</p> <p>b-Le chant change les relations humaines entre les élèves, entre le p. et les élèves</p> <p>c-Il fédère solidarité et aussi bien-être pour les élèves et pour le P</p>	10	

26. Entretien E9 : Relevé, analyse structurelle

Jeudi 30 mai 2013

L'entretien a lieu durant un stage de formation de formateurs étalé sur 3 jours, intitulé « Le chœur comme lieu d'intégration », auquel l'IPR, ayant connaissance du sujet de ma recherche, m'a cordialement invitée. L'entretien a lieu à l'heure du repas, seule plage possible dans ces moments d'intense activité !

- 1 *Peut-on parler de l'aisance vocale d'un enseignant d'éducation musicale ? Quelles sont les*
 2 *qualités vocales que vous attendez en tant qu'IPR ?*
 3 *L'aisance vocale de l'enseignant ? C'est très vaste comme question... (rires)*
 4 *En termes techniques, de communication, en termes de posture personnelle...*
 5 *C'est difficile d'y répondre vraiment comme ça, parce que cela recouvre des tas d'autres*
 6 *questions...Ce qu'on a vu ce matin avec Alain Goudard¹⁰¹⁴ est assez représentatif de la*
 7 *problématique ; il n'y a pas une aisance vocale ; moi qui vois de très nombreux professeurs, j'ai*
 8 *dû en voir plusieurs centaines depuis que je fais ce métier, ce que je peux constater, c'est que*
 9 *cette aisance est relative : les personnes peuvent aussi faire avec leurs difficultés. Donc on peut*
 10 *effectivement avoir un idéal d'une aisance vocale à l'attention des élèves parce que les*
 11 *professeurs sont pédagogues et ils ont quelque chose à transmettre, mais de la même façon que*
 12 *chacun individuellement on a une façon de gérer nos micros handicaps, on va dire dans notre*
 13 *vie quotidienne – on fait avec, on s'organise, on a des contournements de nos difficultés -, de la*
 14 *même façon on constate que les professeurs font avec la voix qu'ils ont, à un moment donné*
 15 *dans leur vie, parce que ce n'est pas toujours la même, parce que cela évolue aussi...voilà,*
 16 *spontanément je répondrais cela...on peut souhaiter que les professeurs aient une expertise*
 17 *vocale, une voix la plus souple, la plus aisée, la plus...comment dirais-je... la plus intéressante*
 18 *possible parce que c'est ce qu'ils vont transmettre aux élèves, ça on le voit bien, parce qu'il y a*
 19 *un mimétisme : les élèves vont avoir une belle voix, les classes vont construire une belle voix*
 20 *..., une belle voix...collective on va dire, si leurs enseignants ont ça déjà. Je nuance en disant*
 21 *que les difficultés qu'ont certains peuvent être compensées par la façon dont ils les gèrent.*
 22 *Qu'est-ce que serait une belle voix ?*
 23 *(Petit rire)...ça va être difficile parce que je vais chaque fois relativiser les questions que vous*
 24 *me posez : c'est-à-dire que, pour moi il n'y a pas UNE belle voix...c'est-à-dire que, dans les*
 25 *parcours que je croise, je ne pense pas que certains enseignants ont une belle voix, au sens d'une*
 26 *voix lyrique, une voix travaillée, une voix très bien timbrée, mais c'est ça qu'ils vont*
 27 *transmettre à leurs élèves, une voix bien posée, une voix puissante, enfin peut-être pas*
 28 *puissante, mais très solide, avec une certaine...une certaine dynamique hein ! Et d'autres*
 29 *professeurs qui ont une culture beaucoup plus marquée par la musique de variété par exemple,*
 30 *vont avoir une voix très typée variété mais avec une belle qualité dans ce registre-là ; alors c'est*
 31 *effectivement, plutôt cela qu'ils vont transmettre. Mais est-ce qu'on peut dire qu'il est*
 32 *préférable d'avoir une voix de type variété, ou une voix de type chanteur lyrique, ou une*
 33 *voix...simple...travaillée ? Voilà, bon. Encore une fois, c'est une notion qui est à relativiser,*
 34 *tout va dépendre, là encore, de ce qu'en fait le professeur.*
 35 *Au-delà de ces variables que constituent ces considérations esthétiques, y-a-t-il des constantes*
 36 *qu'on est en mesure d'attendre dans la voix de l'enseignant ?*
 37 *Encore une fois, je vais jouer la carte de la déstabilisation, c'est-à-dire que je vais chaque fois*
 38 *déconstruire ce que vous me demandez, mais après on y reviendra. Du coup dans votre*

¹⁰¹⁴ Depuis 1987, à la tête de deux formations professionnelles et permanentes que sont l'Ensemble de Six Voix Solistes et Les Percussions de Treffort, Alain Goudard travaille avec des amateurs, enfants et adultes, personnes incarcérées ou en situation de handicap. C'est l'expérience avec ces dernières qu'il a abordée lors de ce stage de formation.

39 question, ce à quoi je répondrais volontiers, c'est pour tout enseignant, pas seulement
40 enseignant d'éducation musicale.

41 *Nous sommes dans un contexte de voix chantée...*

42 D'accord. Bon d'accord. (*Le ton change, est plus posé, et plus grave*). Sur la voix chantée, si
43 évidemment, sur la voix chantée j'attends de l'enseignant qu'il ait une voix bien timbrée,
44 surtout pas une voix **détimbrée**, hein, c'est-à-dire qu'il sache quand-même, mais a priori, c'est
45 dans sa formation, ... encore que beaucoup de professeurs le construisent
46 individuellement puisque la formation de ce point de vue-là n'apporte pas à tous une culture
47 vocale, c'est assez divers. Bon, alors il y a deux choses : ce que j'attends, et ce que je constate,
48 peut-être que vous êtes intéressée par les deux volets.... Ce que j'attends, c'est que le professeur
49 ait une voix timbrée, qui soit juste évidemment, enfin bon, qu'il ait... la technique vocale
50 suffisante pour proposer un modèle aux élèves qui soit... esthétiquement intéressant on va dire.
51 Cela rejoint ce que je disais tout à l'heure, c'est-à-dire peu importe à quelle esthétique cela se
52 rattache, mais que dans un registre esthétique donné, cette voix elle a une qualité, et puis d'un
53 point de vue technique quand-même, qu'elle ait une qualité minimum, à savoir, savoir poser sa
54 voix, savoir la timbrer, et avoir une voix qui soit... agréable...qui ait une certaine couleur, enfin
55 qu'il y ait un intérêt ; ce sont des notions relativement subjectives, mais bon...les professeurs
56 sont quand-même un modèle ; alors, et c'est le deuxième volet, ce que je constate, quand
57 j'inspecte des professeurs, la façon de chanter de la classe est révélatrice de la façon de chanter
58 du professeur. C'est-à-dire que systématiquement, quand j'entends une classe qui chante bien,
59 une belle couleur sonore, qui **est** sonore dans son expression vocale, qui est nuancée, c'est
60 toujours...c'est toujours une projection de ce que propose le professeur. Donc, le modèle,
61 comme dans notre discipline l'apprentissage se fait toujours par mimétisme, le modèle
62 esthétique, le modèle..., la qualité du modèle est déterminante pour la réalisation par les élèves.
63 Donc c'est évident que la qualité vocale du professeur est primordiale. Voilà, je ne sais pas si je
64 réponds ou si je dois approfondir.

65 *Vous pouvez approfondir si vous voulez*

66 Je ne vois pas ce que je peux approfondir...

67 *Est-ce que ces qualités vocales que vous nommez correspondent à un profil de*
68 *chanteur particulier?*

69 Qu'est-ce que vous entendez par un profil ?

70 *Une posture particulière, une « catégorie »...*

71 Et bien non justement pas ! Toujours dans la même idée, les professeurs ont...je vais repartir
72 d'un petit peu loin, mais ils ont un programme qui cadre ce qu'ils ont à faire ; mais dans ce
73 programme et plus particulièrement en éducation musicale, ils ont une grande liberté de
74 réalisation du programme. Donc, ce que je promeus, mais là, je suis en train de parler de moi,
75 c'est que les professeurs **pensent** ce qu'ils font. Donc ils ont ce programme, et ce que je
76 souhaite, c'est qu'ils **pensent** ce qu'ils font dans le cadre de ce programme. Donc cela leur
77 laisse une grande liberté, y compris pour euh.. la façon...pour les choix, ... qu'ils font dans leur
78 façon de faire passer la vocalité. A partir du moment où c'est pensé, enfin pensé...peut-être pas
79 consciemment, mais où il y a quelque chose avec une intention.

80 *Les trouvez-vous d'une façon générale à l'aise avec cette liberté ?*

81 On ne peut pas répondre généralement, il n'y a pas de cas général, tous les cas sont individuels.

82 *Alors, par rapport au cadre ?*

83 Bon, c'est difficile, on ne peut pas faire une statistique pour exprimer cela, je n'ai pas
84 d'éléments chiffrés pour dire cela, mais il y a une frange de professeurs que cette liberté gêne. Il
85 y en a une autre qui, au contraire, est très stimulée par ça, et du coup donne libre cours à une
86 imaginivité pédagogique qui est très riche et très... et que je souhaite, moi, encourager.
87 Seulement, toutes les personnes n'ont pas les mêmes qualités, mais en tant qu'inspecteur, je dois
88 tenir compte des deux, de ces deux pôles on va dire. C'est-à-dire, valider ou encourager ceux
89 qui sont dans l'imagination, peut-être à recadrer parfois, si ça risque d'aller à un endroit qui
90 n'est pas approprié ; et puis ceux qui ne l'ont pas, eh bien justement, essayer de les stimuler

91 justement pour qu'ils recherchent et qu'ils sortent des stéréotypes ou des sentiers battus... Cela
 92 répond de façon un peu lointaine et un peu détournée, mais je pense que c'est une réponse
 93 quand-même de vous dire que pour moi, l'imaginativité du musicien, chez un professeur
 94 d'éducation musicale, doit rejaillir dans son imaginativité pédagogique. C'est-à-dire que je
 95 pense que, il y a une créativité dans la pédagogie qu'un professeur d'éducation musicale peut
 96 investir peut-être beaucoup plus facilement, parce que déjà, en tant qu'artiste, enfin je souhaite
 97 qu'il le soit, parce qu'en tant qu'artiste, il l'a cette imaginativité. J'ai assez ce parallèle entre les
 98 deux si vous voulez.

99 *Y'a-t-il selon vous une corrélation entre l'aisance vocale d'un enseignant, telle que vous l'avez*
 100 *définie au début de l'entretien, et cette créativité dans la pédagogie ?*

101 Je pense que, ... une personne qui est artiste on va dire pour faire un raccourci, qui est artiste,
 102 ... elle est euh...elle a une certaine aisance, et que cette aisance rejaillit dans sa démarche
 103 pédagogique. Et une personne qui a peu d'aisance pédagogique, ou qui a une pédagogie très
 104 stéréotypée, cela correspondra quand-même assez souvent à des personnes qui d'un point de
 105 vue artistique sont peut-être un peu moins ouvertes, ce n'est pas une critique hein !, mais peut-
 106 être un petit peu moins...voilà, ...oui, voilà, moins ouvertes,...moins curieuses ; ce sont des
 107 éléments que l'on peut quand-même mettre en parallèle oui.

108 *Il me semble que vous parlez là de l'aisance générale ; moi je parlais plutôt de l'aisance avec le*
 109 *chant...*

110 Oui, oui ! mais cela répond à cette question-là effectivement ; parce que l'aisance artistique va
 111 forcément impliquer une aisance vocale puisque ...c'est une partie énorme du cours d'éducation
 112 musicale que la vocalité ; enfin c'est...c'est la moitié en théorie, mais c'est en gros c'est 50%
 113 s'il faut absolument le chiffrer, mais..., la vocalité étant tellement importante dans la pédagogie
 114 de l'éducation musicale, c'est bien évident que quelqu'un qui a, comme je le disais, une aisance
 115 pédagogique et artistique, va se donner les moyens vocaux, va se donner cette aisance vocale,
 116 donc va spontanément développer une certaine culture de sa voix. Enfin...la plupart du temps
 117 on va dire, car il peut y avoir des exceptions, mais la plupart du temps, oui.

118 *Je voudrais revenir sur un constat qu'on peut faire en lisant les Rapports de Jurys du CAPES,*
 119 *à savoir que l'épreuve de chant dans le concours est toujours la plus décriée. Les critiques sont*
 120 *vraiment très fortes dans ces rapports depuis la création du concours, à tel point qu'on a rétabli*
 121 *cette année une épreuve de chant qui consiste pour le candidat à présenter 3 œuvres de son*
 122 *choix, qu'il aura préparées dans l'année, en plus des moments de chant propres à la leçon et au*
 123 *dossier. Que fait-on de ce constat face à l'idée que vous venez de développer qui met en*
 124 *parallèle aisance vocale et aisance artistique ?*

125 Alors c'est un problème un petit peu différent ; il faut distinguer les concours externes des
 126 concours internes. Parce que, au concours externe, on va évaluer des candidats qui ont une
 127 formation initiale, - université, Conservatoire, etc....- Au concours interne, on va évaluer des
 128 candidats qui sont déjà professeurs. Et moi je distingue l'un de l'autre, c'est-à-dire que, la
 129 question qui se pose de ce qu'on peut déplorer au concours externe, c'est la question de la
 130 formation initiale. Est-ce que dans la formation initiale des professeurs d'éducation musicale, -
 131 je pose la question, ce n'est pas une critique-, est-ce qu'on se donne les moyens de leur donner
 132 la technique vocale nécessaire pour faire ce métier ? La question est posée, je n'y réponds pas.
 133 Et ce qu'on peut constater ensuite quand on est inspecteur et qu'on voit des personnes à toute
 134 sorte de stade de leur carrière, c'est que les professeurs qui sont investis de leur métier, s'ils
 135 n'ont pas eu cela en début de carrière ou dans leur formation initiale, ils le développent par leurs
 136 propres moyens ; c'est-à-dire qu'ils vont prendre des cours de chant alors qu'ils enseignent déjà,
 137 ils vont chanter dans un chœur, ...enfin ils vont se donner les moyens de progresser. Moi,
 138 évidemment, dans les entretiens d'inspection, je les encourage à le faire. Mais, si on constate
 139 cela, c'est quand-même une façon de dire que la formation initiale ne le propose pas de façon
 140 suffisante on va dire.

141 *Cet état de fait est-il en lien avec le type de cursus, le plus souvent instrumental des professeurs*
 142 *?*

143 Non, il ne faut pas généraliser, parce que je fréquente quand-même beaucoup les conservatoires
 144 qui sont des partenaires, et moi je constate quand-même que, la formation dans les
 145 conservatoires, il ne faut pas la caricaturer, il ne faut pas rester sur les représentations de ce
 146 qu'on a pu connaître à une certaine époque ; les choses changent, elles changent dans
 147 l'Éducation Nationale, mais aussi dans l'enseignement spécialisé, et, il ne faut pas généraliser
 148 cela non plus, mais je pense quand-même qu'il y a une évolution des pratiques dans les
 149 conservatoires, une prise en compte de la vocalité et de la nécessité de maîtriser sa voix,
 150 sûrement beaucoup plus importante qu'on a pu l'avoir autrefois. Y compris chez les
 151 instrumentistes, et peut-être parce que... bon, non, je n'en dis pas plus, parce que... il ne faut pas
 152 non plus prendre ce que je dis pour argent comptant, ce sont mes observations, ce n'est pas du
 153 tout statistique, ce n'est pas du tout fondé sur des chiffres ; mais j'ai quand-même l'impression
 154 que les choses évoluent.

155 *Bon alors comment expliquer ce « déficit » vocal constaté ?*

156 Bon, je n'aurais pas tendance à ne pas répondre à cette question comme ça ; je ne peux pas
 157 l'expliquer, je suis inspecteur dans une académie, je n'ai pas un regard sur tout ce qui se fait en
 158 France, donc je me peux pas vous dire quelque chose de général. Ce que je pourrais formuler, ce
 159 sont plutôt des espoirs : on s'oriente vers les *ESPe*¹⁰¹⁵ maintenant avec une formation initiale qui
 160 est construite de façon tout-à-fait différente, et ce qu'on peut espérer, c'est que ce qui se dessine
 161 dans la formation des jeunes professeurs maintenant intègre davantage ...et bien cette carence
 162 qu'on peut constater sur la formation vocale des jeunes professeurs.

163 *Est-ce que cela signifie qu'un chanteur de formation serait mieux armé pour enseigner en*
 164 *éducation musicale ?*

165 Ah ! Je comprends votre question ! Il y a les qualités techniques, enfin scientifiques on va dire,
 166 du professeur, et il y a aussi ses qualités pédagogiques. Il ne suffit pas d'avoir une belle voix... ;
 167 alors évidemment, tout-à-l'heure, j'ai dit qu'il y avait le modèle, et que le mimétisme était un
 168 facteur déterminant. C'est vrai qu'il faut nuancer en disant que l'acte pédagogique va permettre
 169 de valoriser cette qualité initiale vocale, et qu'elle ne le sera pas forcément...s'il y a une
 170 pédagogie déficiente effectivement, le professeur doit avoir la voix la plus belle qui soit, ou la
 171 plus travaillée, ou la plus intéressante qui soit ! Il est certain que si ce n'est pas transformé par
 172 l'acte pédagogique, cela ne portera pas de fruit. Pour détailler un peu plus cette réponse, je
 173 dirais que... qu'il est évidemment nécessaire que le professeur ait une voix...consciemment
 174 travaillée, consciemment intéressante et, techniquement... fiable on va dire, mais qu'il faut
 175 également, c'est important, qu'il y ait une écoute de ses élèves. Parce que...la voix, c'est
 176 quelque chose d'extrêmement délicat, et que le modèle qu'il va fournir, il faut ensuite qu'il
 177 puisse constater ce qu'il produit chez l'élève comme réponse, et qu'il puisse éventuellement
 178 ajuster ce qu'il fait. C'est-à-dire que...je reprends l'exemple du professeur qui a une voix
 179 lyrique, assez développée, etc....Il peut avoir une très belle voix, mais cela peut comporter un
 180 risque aussi ; c'est-à-dire que l'élève qui entend ce modèle peut vouloir, ce serait se tromper
 181 d'objectif, peut vouloir reproduire une voix puissante et forcer sur sa voix, vous voyez ? Cela
 182 veut dire que..., l'enseignant, quelque soit la qualité de sa voix, va devoir aussi avoir une
 183 grande qualité d'écoute de ce que cela produit chez l'élève, d'écoute de la voix de l'élève et être
 184 en mesure d'agir là-dessus ; c'est-à-dire, suivant la réponse que donne l'élève, d'infléchir son
 185 modèle ou de donner les conseils nécessaires pour que l'élève ait une réponse appropriée.

186 *Par quoi peuvent être alimentées ces qualités d'écoute ? Un travail personnel, une formation ?*

187 Dans cette académie, on est quand-même ... dans cette académie, il y a une importance donnée
 188 à la voix, qui est portée, qui est entendue par les professeurs ; cela veut dire que la communauté
 189 des professeurs de cette académie s'identifie à une volonté de travailler sur la vocalité. Déjà, ça,
 190 c'est important, parce que cela veut dire qu'ils vont être vigilants dans ce domaine-là. Cela veut
 191 dire aussi que dans la formation continue, les professeurs qui sont dans... (*l'inspecteur est*
 192 *interrompu par une question de la part d'une stagiaire*), qui sont ici, sont en formation de

¹⁰¹⁵ *ESPe* : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (anciennement *IUFM*)

193 formateurs, et donc sur lesquels je compte pour ensuite faire passer un certain nombre de
 194 messages, si vous voulez..., dans la formation continue ; ils sont ici au contact d'artistes, au
 195 contact de personnes spécialistes de la voix, Nathalie Henrich¹⁰¹⁶ ou Ezra¹⁰¹⁷, pour se nourrir de
 196 cette expertise vocale, et ensuite transformer cette expertise qu'ils ont acquise en expertise
 197 pédagogique, enfin, transmutée si on peut dire ; vous voyez ce que je veux dire ? Les mettre à la
 198 portée de leurs collègues dans les stages de formation continue. (*L'IPR ici a perdu le fil de son*
 199 *propos et me demande de le recentrer sur la question originale : celle de la qualité de l'écoute*
 200 *des voix des élèves par les professeurs*). Oui, l'expertise que prennent les professeurs ici qui
 201 sont d'ores et déjà des formateurs, qui sont donc déjà dans cette idée-là, qu'ils en feront quelque
 202 chose ; cette expertise va servir en formation continue, à ma demande, à aider les professeurs
 203 qui viennent en formation à avoir cette écoute.
 204 *On sent et on a pu entendre comment ces « professeurs ressource » sont à l'aise dans leur voix.*
 205 *Ont-ils d'autres qualités qui vous conduisent à en faire des professeurs « passeurs » ?*
 206 Là encore, cela va répondre un peu à côté de votre question, mais ça répondra quand-même.
 207 Dans la formation continue, je ne souhaite pas qu'on ait une formation à l'outil. Je ne souhaite
 208 pas qu'il y ait une formation à l'informatique ; je ne souhaite pas non plus qu'il y ait une
 209 formation à la voix, c'est-à-dire des cours de chant pour faire simple. Tout sera abordé, dans la
 210 formation continue, ici en tout cas, dans la logique de la mise en œuvre des séquences
 211 pédagogiques. C'est-à-dire que, nous, ce qu'on cherche à faire passer, c'est une façon
 212 d'enseigner l'éducation musicale, dans le cadre des programmes avec des séquences, et des
 213 propositions de travail sur les séquences, sur l'évaluation, sur tout ce qui fait l'enseignement de
 214 l'éducation musicale, [ces propositions de travail] intégreront un certain nombre de paramètres
 215 qui sont ce qu'on transmet au niveau vocal, comment on l'évalue, comment est-ce qu'on écoute
 216 les élèves etc. ; ce sera intégré à cette dimension du stage. Je peux vous donner un exemple si
 217 vous voulez : une problématique qui a été envisagée en début d'année, - par rapport à des
 218 paramètres qu'on a réfléchis auparavant hein, par rapport à des constats de corps d'inspection et
 219 des messages en quelque sorte qu'on veut faire passer -, l'idée c'était d'avoir des professeurs
 220 formateurs, comment construire des séquences qui intègrent le geste à la pratique vocale, avec
 221 une finalité évidemment qui pouvait être multiple – cela pouvait être aussi bien le geste
 222 déclencheur, le geste de direction, que le geste qui accompagne la voix, ou un geste vocal- et
 223 donc, ils se sont emparés de cette problématique et ils l'ont déclinée dans leur façon de proposer
 224 les stages qu'ils ont mis en œuvre cette année. Alors cela veut dire qu'ils procèdent avec les
 225 professeurs, - il faudrait peut-être les interroger eux-mêmes, cela vous donnerait un complément
 226 dans les questions que vous posez -, ils procédaient en faisant des propositions en stage
 227 d'ateliers de construction d'une séquence avec une problématique, qui amènera les professeurs
 228 stagiaires à se poser des questions sur notamment cette problématique de la voix et du geste, et
 229 eux seront là en tant que professeurs qui ont réfléchi, qui ont l'expertise pour les guider et leur
 230 apporter des éléments de solution. Pas faire le travail à leur place pour que les professeurs soient
 231 toujours dans une réflexion, dans penser ce qu'ils font, mais les aider à penser.
 232 *Est-ce que vous voyez des retombées dans votre quotidien d'inspecteur, de ces démarches ?*
 233 Heureusement, sinon, j'arrêtera ce que je fais !! (*Rires et petit flottement*). Mais il ne faut pas
 234 penser que cela ne vient que de ça,...alors cela m'amène encore à parler du métier d'inspecteur,
 235 mais bon...la formation continue, c'est un volet, l'inspection en est un autre, et il y en a d'autres
 236 encore, il y a toute sorte de niveau d'impulsion si vous voulez qui peuvent être des
 237 journées...bon il y a une journée de la voix dans notre académie par exemple, il y a le site
 238 éducation musicale, il y a une voix de radio, il y a tout un contexte de différents dispositifs
 239 qu'on ne peut pas dissocier les uns des autres ; c'est-à-dire que cette politique académique de la
 240 voix on va dire, de promotion de la voix, de la vocalité, elle va se décliner dans tous les

¹⁰¹⁶ Nathalie Henrich est chargée de recherche au CNRS (GIPSA-lab de Grenoble) Département : parole et cognition.

¹⁰¹⁷ Ezra est un *beat boxer* (joueur de boîte à rythmes humaine)

dispositifs que j’essaie de mettre en place dans l’académie ? Et du coup, c’est ce qui fait sa force, elle est cohérente. Il ne s’agit pas juste de faire de la formation, juste de faire une journée la voix dans l’académie, ni de déposer sur les sites des petites séquences vocales pour qu’on puisse les écouter, c’est un ensemble qui fait que cela va orienter l’attention des professeurs, attirer leur attention sur quelque chose et donc montrer son importance, et puis leur donner envie ; parce il est évident que si les professeurs n’ont pas envie de faire quelque chose, ils continueront de faire comme ils ont toujours fait ; donc la formation n’aura pas de sens. Donc cette formation, il faut la mettre en perspective dans un ensemble. On ne peut pas la détacher d’un ensemble, d’une politique académique.

Autrement dit, il y a dans l’académie une façon d’infléchir les formations vers la question de la voix chantée, des répertoires. Pouvez-vous dire pourquoi ce choix ?

C’est un choix auquel j’adhère personnellement par mon parcours, par ce que je suis, mais c’est aussi un choix loyal vis-à-vis de la politique nationale de l’éducation musicale. Parce qu’on constate bien que, les programmes de 2008 l’ont vraiment porté, il y a eu quand-même un changement dans les programmes d’éducation musicale en 2008, un changement assez radical : par rapport à ce qui précède, on est sorti de la logique de chanter/écouter/jouer qui était celle des programmes de 95, pour aller sur percevoir/produire, et produire très explicitement, produire vocalement. Donc, partant de ces programmes qui ne sont pas nés de rien, mais d’une volonté - pilotée par l’Inspecteur Général -, une volonté d’impulser quelque chose au niveau national dans ces programmes, la loyauté de mes convictions font que c’est quelque chose que je porte, voilà ! Tout simplement !

Vous pouvez détailler ces convictions personnelles ?

Le mot de conviction n’est pas très approprié, c’est plutôt,... comment dire, ce n’est pas seulement des convictions, c’est aussi...une réflexion...qui...qui m’amène à penser que, de façon aussi très pragmatique – je pense que d’une certaine manière je traduis cette volonté de l’Inspection Générale hein !- mais je pense que de façon assez pragmatique on peut penser que les élèves, dans leur scolarité, ont un temps d’éducation musicale ... enseigné par des spécialistes qui est relativement bref,... il ne se cantonne pas au collège, mais au collège on a des professeurs spécialisés, voilà. Je ne veux pas dire que dans le premier degré il ne se fait rien mais, dans le premier degré c’est une problématique différente parce qu’elle est variable : la sensibilité du maître, le fait qu’il y ait ou pas un dumiste¹⁰¹⁸, etc., etc., fait que l’on aura des situations très diverses. Alors que dans le second degré, on peut dire que pratiquement partout, partout théoriquement, partout il y a un enseignement puisqu’il est obligatoire, d’éducation musicale d’une heure hebdomadaire. Ces 4 années obligatoires, puisque la fin de la scolarité est à 16 ans, ces quatre années sont déterminantes parce que ce sont des années où il faut qu’on fasse germer chez l’élève l’envie de découvrir la culture, de découvrir ce que c’est que le monde artistique, et...le constat qui a été fait – enfin pas seulement le constat, on s’appuie sur un passé pédagogique qui fait qu’on sait que, dans notre discipline, le fait d’aller vers la culture passe par la pratique. S’imprégner de la musique, c’est ce qui fait qu’on a envie d’en écouter. Je suis un peu confus parce qu’il y a beaucoup de choses qui se précipitent pour répondre à votre question ! C’est tous ces éléments, c’est-à-dire le fait qu’on sait, en éducation musicale, on sait faire passer l’envie d’écouter par l’envie de faire aussi et de manipuler, surtout chez les adolescents. Donc quand on écoute, on chante aussi. Cette interaction entre percevoir et produire fait que les enfants, d’un point de vue pédagogique, cela les met en situation d’action, mais pas une action pour agir, mais une action pédagogique qui les amène à percevoir des choses et à s’enrichir par la perception, accumuler par la perception une connaissance qui leur sert ensuite d’appui pour développer d’autres compétences et progresser. C’est un petit peu un raccourci rapide.

Il s’agirait d’éduquer les élèves à l’art musical par l’art vocal, par le chant ?

¹⁰¹⁸ Dumiste : détenteur du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant.

290 Comprendre un compositeur, en éducation musicale, cela passe d'une certaine manière par
 291 s'approprier les éléments de son langage. Quand on se les approprie, quand on les manipule, on
 292 perçoit la volonté du compositeur. Quand je dis compositeur, c'est au sens très large parce que
 293 cela peut être un pygmée dans un chant traditionnel. Donc toute personne qui produit de la
 294 musique d'une manière artistique, l'élève va être amené à l'apprécier et à enrichir sa culture de
 295 cette écoute si on la lui fait pratiquer. C'est ça l'idée. Et en même temps, il s'enrichit
 296 vocalement, parce que cette pratique est aussi exploitée pour développer sa voix. Ce n'est pas
 297 juste on les fait chanter pour qu'ils s'approprient ou pour qu'ils écoutent mieux, autrement ! Il y
 298 a les deux axes, le fait que cela lui permet d'écouter, et aussi le fait que cela enrichit son
 299 expression vocale ; cela enrichit aussi vocabulaire vocal, sa grammaire vocale, je ne sais pas
 300 comment on pourrait le dire, mais du coup cela lui donne une aisance vocale qui est appréciable
 301 du point de vue artistique et disciplinaire, mais aussi au-delà : c'est-à-dire que cela va lui donner
 302 une aisance pour s'exprimer, et c'est aussi là que l'éducation musicale a sa place dans le socle
 303 commun par exemple.

304 *Pensez-vous que le cadre institutionnel de l'école favorise cet objectif ?*

305 Ah, c'est difficile de répondre à cette question par une seule phrase ; dans la mesure où les
 306 horaires sont respectés, dire qu'il y a le strict minimum pour, oui (*rire*). Après, on voit bien que
 307 la réponse est tout à fait variable suivant la qualité du professeur, son investissement qui
 308 dépasse le cadre horaire – là c'est aussi la qualité pédagogique, musicale et artistique du
 309 professeur, et puis ensuite son engagement parce que , la façon dont il va être enraciné dans son
 310 établissement, dont il va être reconnu dans son établissement, dont il va s'investir dans son
 311 établissement, et puis porter l'éducation musicale non pas en tant qu' « une heure d'éducation
 312 musicale », mais en tant que pièce du dispositif éducatif qui est développé dans l'établissement
 313 et qui a toute sa place dans ce dispositif, ce n'est pas la même chose, vous voyez. Et puis
 314 ensuite, bien entendu, il y a l'enseignement complémentaire de chorale ; et si le professeur a
 315 envie de s'investir dans cet enseignement complémentaire, et s'il rayonne dans le fait de porter
 316 cet enseignement, on va aller beaucoup plus loin. On ne peut répondre par oui ou par non parce
 317 qu'on va dire que toute sorte de situations coexistent. Et cela m'amène quand-même à dire que,
 318 depuis le début de l'entretien, cela m'amène quand-même à dire que, si vous voulez, vous voyez
 319 bien que vos questions, - ce n'est pas du tout une critique de vos questions-, mais, vos questions
 320 ont une limite qui est que en fait, chaque situation est très très individuelle finalement. Parce
 321 que il y a énormément de paramètres qui jouent.

322 *Vos réponses contribuent précisément à faire un éclairage sur la complexité des situations !*

323 Cela n'empêche pas qu'il y a un certain nombre de paramètres qui sont bien identifiés !

324 *Pouvez-vous parler du rayonnement du professeur dans son collège ? Le chant y participe-t-il ?*

325 Encore une fois, je vais plutôt montrer les éléments qui les favorisent et ceux qui les
 326 défavorisent. Ils sont très nombreux en fait. Le professeur dans un établissement peut être à
 327 temps plein dans son établissement, il peut être aussi TZR, et faire un remplacement d'une durée
 328 plus ou moins longue¹⁰¹⁹, ce qui est un frein, il peut aussi avoir un temps partagé, ce qui est un
 329 frein aussi parce qu'il n'est pas identifié dans l'établissement, il n'est pas connu donc il ne peut
 330 pas impulser quelque chose ; ensuite, admettons qu'il soit identifié dans l'établissement et à

¹⁰¹⁹ TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement. « Le TZR peut être affecté à l'année pour assurer le service d'un titulaire absent pendant toute l'année scolaire ou occuper un poste resté vacant à l'issue du mouvement. Il peut aussi reprendre le service d'un enseignant pour une période pouvant aller de quelques semaines à plusieurs mois. Dans ce cas, il enchaîne, en général, plusieurs remplacements au cours de l'année scolaire dans des établissements appartenant à sa zone de remplacement ou à proximité de celle-ci », *Site du ministère de l'éducation nationale, Évaluations et Statistiques, Note d'information - N° 12.26 - décembre 2012, www.education.gouv.fr, consulté le 12/06/13.*

331 temps plein, tous les paramètres extérieurs vont jouer sur sa pratique ; c'est-à-dire, quelle est la
 332 nature de l'impulsion ? De l'équipe de direction de l'établissement ? Est-ce une impulsion
 333 bienveillante à son égard ? Indifférente ? Est-ce que c'est une impulsion qui prend en compte la
 334 discipline pour l'intégrer dans la vie, les objectifs généraux de l'établissement ? Voilà, cela joue
 335 énormément. Il y a l'équipe de direction qui est assez importante dans ce domaine ; ensuite il y
 336 a des facteurs plus personnels : comment le professeur s'intègre-t-il à l'équipe des autres
 337 professeurs ? Comment il est perçu par ses collègues, comment il s'adresse à eux, tout cela c'est
 338 des facteurs très très singuliers encore une fois ; s'il y a une bonne ambiance dans
 339 l'établissement, si le professeur est considéré par ses collègues, s'il y a dans ce collège un
 340 appétit pour travailler ensemble, pour partager des choses, il est bien évident que cela marchera
 341 bien ! Et puis, si ces éléments là sont dans le négatif, c'est exactement le contraire qui va se
 342 passer. Moi ce que je constate, c'est que, quand je vais voir des concerts de chorales scolaires,
 343 c'est représentatif de cela, de l'esprit qu'il y a dans l'établissement ; parce que quand je vais à
 344 un concert de chorale scolaire, parfois je constate qu'il y a des collègues, qui chantent avec les
 345 élèves ; donc l'équipe éducative est associée, certains professeurs chantent avec la chorale
 346 scolaire ; parfois, simplement ils accompagnent le professeur, ils l'aident matériellement, en
 347 faisant les entrées, voilà... ça c'est un élément qui montre un enracinement de la discipline une
 348 reconnaissance de la discipline. Quand je vais au concert scolaire, si je vois que le principal
 349 assiste au concert, c'est un signe de considération qu'a l'équipe de direction pour le travail du
 350 professeur. Ensuite et bien évidemment, on voit bien le contenu du concert ! Est-ce que c'est un
 351 concert frontal ? Quelle est la nature du répertoire ? Etc. ...le concert est révélateur d'une
 352 certaine imaginativité, de la qualité vocale de ce que réalisent les élèves, du niveau de
 353 réalisation. Dans les concerts chorals, on perçoit beaucoup de choses sur la qualité de
 354 l'enseignement qui est dispensé, et la façon dont l'enseignement est considéré dans
 355 l'établissement. On va voir aussi s'il y a des implications avec d'autres professeurs, s'il y a
 356 d'autres facteurs, par exemple, j'ai vu récemment un concert où les chants étaient anglais, avec
 357 une prononciation remarquable comme si c'était des élèves bilingues si vous voulez. Il n'y avait
 358 pas seulement la bonne prononciation, il y avait aussi l'intonation typiquement anglaise. Ça
 359 c'est un travail qui ne peut être conduit que s'il y a une complicité entre les enseignants ! Et
 360 avec pas seulement l'idée de se forcer à travailler ensemble, mais peut-être que les professeurs
 361 sont réunis autour de cet objectif d'écouter la langue, de ce qui relie les professeurs d'éducation
 362 musicale et les professeurs de langue ; dans le fait que les langues cela se produit et cela se
 363 perçoit, vous voyez ! On perçoit aussi des liens avec les disciplines artistiques, l'art plastique ;
 364 est-ce que c'est une illustration, une coopération. Voilà ! C'est tout un ensemble que les
 365 concerts chorals vont facilement révéler pour quelqu'un qui a un peu l'œil et l'oreille.

366 *Vous citez les concerts chorals comme des éléments importants de la représentativité du*
 367 *rayonnement du professeur et de la discipline dans un établissement. Et si c'était des concerts*
 368 *de musique instrumentale ? Est-ce le chant qui donne cette force ?*

369 Oui, c'est une réponse assez personnelle, mais moi je dirais que oui, parce que, et puis cela
 370 renvoie aussi à ma pratique personnelle, parce que quand on a chanté, quand on a eu des
 371 expériences vocales, on connaît très bien ce que le chant produit sur soi, sur la perception qu'on
 372 a de soi-même, sur tout ce que cela engage de soi-même de chanter, tout ce que cela peut faire
 373 grandir en soi de chanter et d'avoir une pratique vocale collective. Donc je pense effectivement
 374 que le chant est quelque chose de très particulier, parce que l'instrument c'est le corps ; ça a du
 375 sens de chanter. Pas le même sens que de jouer d'un instrument. Il y a peut-être une prise de
 376 risque, parce que la personnalité individuelle est peut-être plus exposée quand on est dans le
 377 chant, et donc dans l'utilisation de son corps pour produire un son, que quand on peut un petit
 378 peu se cacher derrière un instrument, - je ne sais pas si l'image est pertinente ; l'idée n'est pas
 379 de dévaloriser la pratique instrumentale hein ! Mais de dire que, chanter, c'est travailler sur soi-
 380 même, il n'y a pas de médiateur.

381 *Ce serait une façon de toucher plus directement l'élève alors ?*

382 Oui je pense.

383 *Si le professeur n'est pas à l'aise vocalement, est-ce que sa relation pédagogique avec l'élève*
 384 *peut être mise en péril ?*

385 Oui, et bien disons qu'elle va se décaler sur autre chose, il y aura des compensations. Mais
 386 forcément, au regard de ce qu'on attend en éducation musicale, on aura un manque : la pratique
 387 vocale ne sera pas là, ou sera insuffisante, mais ce sera quand-même regrettable, car c'est un
 388 pan de l'éducation musicale de nos élèves qui va manquer. Pour moi, c'est important, enfin...,
 389 c'est grave. Parce que je pense que l'éducation vocale a aussi une force par rapport à une autre
 390 mission de l'éducation musicale qui est de développer de l'appétit culturel, de développer aussi
 391 l'esprit critique des enfants. Cet esprit critique passe par la perception de sa propre vocalité,
 392 avec un regard critique ; c'est-à-dire que, en grandissant moi-même en tant que chanteur on va
 393 dire, je suis en mesure d'apprécier ce que font les chanteurs qui sont des artistes, et d'avoir un
 394 regard critique sur la production artistique de nos jours. Donc d'une certaine manière, penser, et
 395 c'est une des problématiques du cycle terminal L Musique, penser la musique dans le monde
 396 d'aujourd'hui.

397 *Ça c'est une vraie difficulté compte tenu du fait que les adolescents sont particulièrement*
 398 *attirés par une forme donnée de chant, une mode vocale particulière*

399 Oui, mais justement, l'enjeu est là : c'est-à-dire, faire grandir l'adolescent, en le faisant sortir du
 400 communautarisme, ou de...de l'identité de tribu, enfin voilà, de ces schémas-là hein, qui
 401 sont..., qu'il ne faut pas non plus rejeter, car ce sont des schémas naturels à l'adolescence on va
 402 dire, le besoin de s'identifier...bon, et la mission «éducative du professeur va être justement de
 403 l'aider à prendre du recul par rapport à cela, et d'avoir un esprit critique et pas un esprit mouton,
 404 hein ! L'enjeu est du coup très important, par ce que c'est aussi permettre à nos jeunes
 405 adolescents quand ils sortent de l'enseignement obligatoire...- moi, j'aime bien parler de graine,
 406 parce que en 4 ans, on ne peut pas tout faire, mais on peut semer des graines-, et donc semer
 407 cette graine qui est d'aider l'enfant plus tard à construire quand-même son regard sur les choses,
 408 son appréciation des choses, et puis une appréciation qui sera distanciée et du coup se dégager,
 409 on va dire des pièges du commercial ; c'est-à-dire être capable d'apprécier ce qui relève d'une
 410 démarche commerciale et d'une démarche artistique, pour simplifier un petit peu.

411 *On sait le rôle que peuvent jouer les médias dans les « goûts » musicaux des enfants, des*
 412 *médias qui ne véhiculent pas une image très valorisante du chant et de l'éducation musicale au*
 413 *collège...*

414 Oui, je ne vais pas jeter la pierre uniquement sur les médias ; si voulez, c'est comme je le disais
 415 tout-à-l'heure, l'évolution de l'éducation musicale, cette évolution forte – 2008 ce n'est pas si
 416 loin, cela fait 4 ans, 5 ans, bon, – et on peut voir que dans notre société, pas seulement pour
 417 l'éducation musicale, mais pour l'éducation d'une manière générale, on se heurte très souvent à
 418 des trous qui sont des représentations qu'ont les parents de ce que c'est que l'enseignement ; ce
 419 n'est pas une critique, mais les adultes voient l'enseignement, ils apprécient l'enseignement à
 420 l'aulne de ce qu'ils ont vécu ; ils ont des représentations de ce qu'est l'enseignement sans être
 421 conscient du fait que l'enseignement a changé ; et quand il y a un changement récent comme
 422 celui du programme, il faut le temps aussi que les gens se rendent compte, et donc les médias
 423 également, se rendent compte de ce changement, et l'apprécient, et finissent par constater que
 424 cela produit quelque chose. Donc, à mon avis, on sera toujours dans cette situation dans cette
 425 appréciation qu'a la société de l'enseignement parce qu'on reste dans des représentations ; alors
 426 il ne faut être trop pessimiste non plus parce que nous nous avons cette force que les concerts
 427 des chorales peuvent donner aux parents d'élève une image très positive de ce qu'on fait. Et
 428 donc cela peut faire bouger les choses et je pense que cela le fait un petit peu bouger ; dans les
 429 retours qu'on a des concerts de chorales, on a des retours positifs qui...et des personnes qui
 430 nous disent « ah ben si on avait connu ça ! » avec une nuance de regret vous voyez ? Ça fait son
 431 chemin, mais doucement.

432 *Pouvez-vous parler des répertoires abordés à la fois dans le cours et dans la chorale ?*

433 Oui... Là encore c'est une question qui demande beaucoup de nuances, c'est-à-dire que... c'est
 434 une question qui est importante et sur laquelle il se trouve qu'on va travailler l'an prochain ;

435 c'est-à-dire que dans la formation de l'an prochain ici, on a prévu de travailler sur les
 436 répertoires. Avec l'idée que, même si ce n'est pas très grave, il y a quand-même une ouverture à
 437 promouvoir, voilà...

438 *Vous parlez des répertoires de chant ?*

439 Enfin on ne va le dire comme ça ; parce que dans le cours, il y a le projet musical ; c'est-à-dire
 440 qu'il ne s'agit pas simplement de chants, mais de réaliser un projet, donc, s'il part d'un chant
 441 qui préexiste, d'un chant de répertoire, ..., et bien la notion de projet veut dire que, de ce chant,
 442 on va en faire quelque chose. Cela peut être un projet d'interprétation, cela peut être un projet de
 443 pastiche, de variation, de recreation, de..., d'interprétations différentes, de détournements ; le
 444 matériau original ne sera pas conduit forcément, enfin...un même matériau musical va donner
 445 des tas de résultats différentes suivant le type de séquence qui est envisagée, vous voyez ? Les
 446 projets musicaux sont très divers ; quand ils partent d'un répertoire, mais ils intègrent aussi de la
 447 création musicale, donc on ne part pas forcément d'un répertoire prédéterminé d'une chanson,
 448 d'un chanteur, voilà, pour faire simple. Il y a une grande diversité des productions de ce fait,
 449 voilà. Mais quand-même, ...on constate, si vous voulez, que..., par rapport à la diversité qui est
 450 préconisée par les programmes, tout n'est pas abordé ; il y a des domaines qui sont beaucoup
 451 moins... beaucoup moins abordés que d'autres ; par exemple c'est relativement rare, même très
 452 rare, qu'on entende des élèves chanter en classe un extrait d'opéra par exemple, ou d'opérette,
 453 ou de chanson de la Renaissance ; voilà, il y a des répertoires qui sont comme ça pas
 454 suffisamment exploités alors qu'ils peuvent l'être. Donc, dans la formation continue de l'an
 455 prochain, on proposera, parce qu' l'incitation est très importante et elle porte ses fruits
 456 généralement, donc on proposera des solutions et des idées, pas pour imposer des répertoires
 457 bien définis, enfin des..., des morceaux bien définis, mais pour montrer que d'autres chants
 458 sont à explorer. Pour inciter.

459 *Ne s'agit-il pas d'activité vocale autour d'un répertoire plutôt qu'à proprement parler du*
 460 *chant ?*

461 Non, ce n'est pas seulement cela, on est dans une activité vocale dans la mesure où chaque
 462 projet musical ayant des objectifs particuliers développe des compétences particulières. Qui
 463 touchent à la vocalité, mais aussi au style, ou toute sorte de paramètres, hein... ; donc le projet
 464 musical a une finalité de développement de compétences vocales, mais les programmes
 465 spécifient bien aussi... ça c'est le volet pratiques vocales, le volet...percevoir, euh non,
 466 produire de la musique vocale, produire de la vocalité, mais il y a aussi le volet enrichir sa
 467 culture, donc, il faut aussi que les professeurs veillent à ce que les élèves fassent l'acquisition
 468 d'un répertoire vocal ; toutes les chansons qu'ils auront chantées au collège, quelque part, elles
 469 seront gravées dans leur mémoire, ça c'est quelque chose qu'on peut constater très fortement,
 470 quand on voit des adultes qui se souviennent très souvent des chansons qu'ils ont chantées au
 471 collège. Même quand c'est déjà très loin. Donc, cette constitution d'un répertoire pour les élèves
 472 elle est déterminante, pour leur ouverture culturelle ; donc c'est pour ça qu'il est important que
 473 ce répertoire ne soit pas focalisé sur une partie du répertoire, mais qui aborde ; qui aborde tous
 474 les répertoires, le programme le spécifie, c'est-à-dire qu'on doit aborder des musiques euh...de
 475 cultures différentes..., enfin de culture, je veux dire de cultures géographiquement
 476 différentes,... des musiques de styles différents, des musiques d'époques différentes ; l'idée
 477 c'est l'éclectisme et la construction de savoirs sur ces identités-là, hein !

478 *Vous disiez que les chants de répertoire savant ne s'entendent pas beaucoup dans les classes et*
 479 *qu'il fallait revenir sur cet état de fait ; pouvez-vous dire pourquoi ce répertoire ne se*
 480 *rencontre-t-il pas souvent ? Les raisons qui font qu'on rencontre plutôt un répertoire qu'un*
 481 *autre ?*

482 Oui, et bien prenons l'opéra parce que c'est assez intéressant ! L'opéra c'est très amusant parce
 483 que, il n'y a pas de raison en fait, parce que quand on...quand on a essayé, on se rend compte
 484 que c'est faisable ; on peut chanter l'air de Leporello dans le début de *Don Juan*, ce n'est pas
 485 très difficile, ça peut même être ludique, enfin voilà, bon, et puis il y a toute sorte de ... dans
 486 tous les opéras il y a des airs qui sont chantés par les enfants. Ou des extraits hein, qui peuvent

487 être adaptés, enfin je ne sais pas... [en tout cas] c'est faisable. Alors pourquoi est-ce que ce
 488 n'est pas fait, et bien parce que...c'est un répertoire qui fait peur je pense, parce que on a une
 489 représentation, même les professeurs d'éducation musicale ont une représentation de ce qu'est
 490 un chanteur d'opéra qui fait qu'ils ne se risquent pas à ça ! En se disant, euh... je ne sais pas...
 491 en se disant – enfin en se disant...je ne sais pas si c'est conscient mais, parce qu'ils n'ont pas la
 492 voix qui correspond ou ...voilà ! Or, quand on fait chanter un air d'opéra à un élève, on ne lui
 493 fait pas chanter avec une voix lyrique ! On transpose ! Mais euh, ... et cette transposition elle ne
 494 pose pas de problème si on y réfléchit ! De la même façon que quand on fait chanter une
 495 chanson du répertoire de variété, on transpose également ! Chanter une chanson de Brassens, de
 496 Johnny Hallyday, ou, je ne sais pas, de Ridan par exemple, ça ne nécessite pas...ça n'est pas
 497 possible, quand on est une classe entière, de chanter à plusieurs comme chante un [seul]
 498 chanteur ! Donc forcément il y a une transposition ! Et puis quand on chante une chanson de ce
 499 répertoire-là, on ne cherche pas forcément à reproduire le style du chanteur ! On s'approprie la
 500 chanson, on en fait sa version ! De la même façon qu'un interprète de musique euh...classique
 501 on va dire, a sa version personnelle, qui est pensée, qu'il a choisie !
 502 *Pourtant c'est plus Ridan qu'on entend chanter dans les classes que Mozart...*
 503 Voilà, et bien parce que peut-être que le répertoire de l'opéra est un petit peu sacralisé, que les
 504 professeurs n'osent pas, ou ne pensent pas qu'ils peuvent aussi s'approprier ce répertoire et
 505 l'exploiter.
 506 Ensuite, on constate que beaucoup de professeurs emmènent leurs élèves à l'opéra, ils les
 507 emmènent voir des spectacles. Donc raison de plus pour que dans une séquence on va les
 508 préparer à..., à aller à un spectacle où va... voir et entendre un opéra ! Raison de plus pour
 509 s'approprier les airs, les..., la vocalité, enfin...la...comment dire, le...le lyrisme de certains
 510 airs, enfin voilà ! Et de s'approprier des éléments de l'opéra qu'on va aller écouter ! Et je pense
 511 qu'il y aurait toute sorte de prétextes pour... pour chanter ce répertoire. Donc ça c'est... c'est
 512 pas que ce n'est pas faisable, c'est quelque chose qu'il faut qu'on encourage, qu'on
 513 accompagne... c'est pour ça qu'on le met dans la formation.
 514 *Ce serait lié à une peur des enseignants ?*
 515 Oui ! Encore une fois, les programmes de 2008 sont assez récents, donc on est encore en train
 516 d'essayer d'en tirer tout le bénéfice, tout n'a pas été exploré dans le bénéfice qu'on pourrait en
 517 tirer je dirais. Et..., les anciens programmes qui ne fonctionnaient pas de la même façon, mais
 518 qui portaient de l'œuvre plutôt que de partir d'une problématique pédagogique, enfin d'une
 519 problématique, pas pédagogique, d'une problématique, et ... d'objectifs qu'on... qu'on
 520 construit, comme avant on parlait d'œuvres, cela veut dire que les professeurs avaient tendance
 521 à construire leurs séquences à partir d'une thématique et du répertoire qu'ils aimaient, duquel ils
 522 étaient familiers – on est tous, on a tous des répertoires de prédilection, certains sont passionnés
 523 de jazz, de musique contemporaine, d'autres professeurs vont être familiers de la musique
 524 traditionnelle, voilà...- et du coup cela colore leurs pratiques, enfin cela colorait leurs pratiques,
 525 parce que ils aimaient bien ce répertoire, donc ils le portaient souvent on va dire. Et ce la ne
 526 posait pas de problème parce que effectivement, on pourrait très bien imaginer que pendant les
 527 4 ans du collège, la musique de jazz est suffisamment riche pour qu'on puisse utiliser le jazz
 528 dans toutes les séquences ! Pratiquement, hein ? Bon ! Mais dans ce cas-là, on ne répond pas à
 529 cette volonté du programme d'ouverture culturelle. Et donc le nouveau programme de 2008
 530 attire l'attention là-dessus. Il demande que les séquences ne partent pas des œuvres, mais d'une
 531 ... d'objectifs de séquences, d'objectifs musicaux hein...de style de rythme... enfin les 7
 532 domaines dans lesquels vont puiser les professeurs, pour ça je vous renvoie aux programmes, et
 533 qu'on parte de cela pour construire sa séquence. Et ensuite, de ce que 'on veut construire
 534 comme séquence, c'est-à-dire des objectifs de la séquence, va venir le choix de l'œuvre. Et
 535 puisqu'on peut choisir aussi bien l'œuvre de référence que le projet musical, sachant qu'il faut
 536 une grande diversité, qu'il faut ouvrir, le professeur peut être en mesure d'équilibrer, et faire
 537 qu'il y ait un éclectisme, plus facilement avec ces nouveaux programmes que ce n'était le cas
 538 auparavant. Je ne sais pas si j'ai été très clair.

539 *Est-ce que vous avez remarqué qu'un professeur passionné par un répertoire va utiliser*
540 *facilement ce répertoire ?*
541 Ben bien sûr...bon je ne peux rien dire de plus, oui c'est vrai !
542 *Dans ce cas, un chanteur lyrique devrait pratiquer davantage son répertoire en classe ?*
543 C'est un petit peu le cas, il ne faut pas généraliser ce que je répons, mais effectivement,
544 certains professeurs passionnés de jazz vont très souvent utiliser cette matière-là, ce matériau-là,
545 et puis de la même façon, les professeurs qui ont une grande technique vocale et qui chantent du
546 répertoire lyrique aborderont euh...peut-être plus facilement, oui...Il ne faut pas en tirer une
547 généralité parce que les gens très pointus dans tel domaine ne sont pas toujours non plus, enfin
548 je veux dire...ce n'est pas le cas de tous les professeurs d'avoir une spécialité aussi affirmée
549 hein ! On a aussi beaucoup de professeurs qui sont très éclectiques dans leurs goûts et dans leurs
550 pratiques ; il n'y a pas une typologie des professeurs, il ne faut pas imaginer cela.
551 *On sait que dans le premier degré, les enseignants qui font de la musique en classe, souvent, ne*
552 *sont pas ceux qui sont musiciens par ailleurs, ou qui ont pratiqué la musique...*
553 Ce que vous dites c'est vrai, parce que l'enseignant qui a une pratique musicale personnellement
554 ne voit pas forcément le rapport entre sa pratique musicale et ce qu'il peut faire en classe ; c'est-
555 à-dire que être musicien, ce n'est pas forcément être pédagogue de la musique ; et ça on le voit
556 bien quand on met les enfants au contact d'un artiste : un artiste, il peut être un très grand
557 artiste, il ne sait pas forcément faire passer en classe ses compétences de ... de musicien, et
558 puis il ne sait pas forcément transformer par la pédagogie ... ce qu'il vit, ce qu'il sait faire en
559 tant que musicien, comme un enseignement à l'attention des élèves. Donc euh...les professeurs
560 d'éducation musicale, leur spécialité, c'est justement cela, c'est-à-dire d'être les médiateurs
561 entre le monde artistique, le monde de la musique, et, euh...et la pédagogie, à l'attention des
562 élèves. Donc, les enseignants du premier degré ne sont pas spécialisés dans l'éducation
563 musicale, enfin c'est une tentative d'explication de ce que vous disiez tout-à-l'heure hein,
564 l'enseignant du premier degré qui est musicien ne pense pas forcément comment il peut
565 transformer ça en éducation musicale ; et un enseignant qui n'a pas de pratique musicale va
566 peut-être très bien s'en tirer parce que lui, il a envie de faire de l'»éducation musicale, donc il
567 va se donner les moyens de le faire ! Même s'il n'a pas une grande culture musicale au départ ;
568 et d'ailleurs bien souvent, moi je serais tenté d'encourager les enseignants du premier degré à
569 faire chanter leurs élèves même s'ils ne sont pas spécialistes ! Parce que c'est important de
570 transmettre cela aux enfants, les parents – c'est très personnel ce que je vais dire-, moi quand
571 j'étais gosse, à la maison on chantait, ou quand on faisait de la voiture on chantait dans la
572 voiture, et...c'est quelque chose qui se transmet aux enfants ça...donc si les parents peuvent le
573 transmettre de façon très empirique sans technique vocale, et bien il y a quand-même ce goût
574 pour la chanson qu'on transmet ; et je pense que les professeurs du premier degré peuvent le
575 transmettre, même s'ils ne sont pas spécialistes ; tout cela renvoie aussi à un sujet qui m'est
576 assez cher, que la chanson, la chanson cette fois-ci, la chanson ça dit des choses sur euh...sur
577 beaucoup de choses, sur notre société, sur nous, sur...voilà ! La chanson ça éveille des
578 sentiments, ça éveille des émotions, les chansons elles nous rappellent des choses, de notre
579 histoire ; une chanson ça peut nous faire pleurer parce que cela nous rappelle soit un souvenir
580 très émouvant, soit un souvenir très douloureux etc., la chanson c'est quelque chose qui euh...
581 qui est très ancrée, enfin comment dire, qui dans notre vie, a une importance évidente. Donc,
582 euh...c'est important de transmettre ce..., ce médiateur de nos émotions..., ce, ...cet objet qui
583 nous permet de...de...de mieux les vivre ou de les transformer ou de...d'en faire quelque chose,
584 ou de... d'accéder à une certaine culture enfin, ça permet des tas de choses ! (*je veux enchaîner*
585 *sur une question mais l'IPR coupe*) J'en parle assez mal, mais il y a un écrivain haïtien qui
586 s'appelle ... Daniel¹⁰²⁰ ..., je cherche son nom... qui a écrit un bouquin là-dessus, que j'avais
587 entendu à la radio, qui décrivait bien tout ce que véhicule la chanson, qui en quelques mots et

¹⁰²⁰ Daniel Larivière, chanteur de l'orchestre *Tropicana*, depuis 1963, représentant très populaire de la musique haïtienne.

588 quelques notes nous évoque tout un, ... toute une palette de sentiments. Même si le texte est
589 relativement pauvre, pas forcément intéressant mais, voilà... il renvoie des choses, et c'est...
590 c'est assez profond. Donc c'est pour dire qu'il faudrait rassurer les enseignants du premier degré
591 et leur dire « faites chanter vos élèves ! »

592 *Vous diriez qu'au collège cette dimension émotive du chant est retrouvée ?*
593 De toute façon elle est omniprésente, c'est comme ça on n'y peut rien !
594 *Ok ! Est-ce que vous pouvez dire deux mots sur votre parcours de musicien ?*
595 Mon parcours personnel ? Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise alors ?
596 *Le type de formation que vous avez reçue par exemple...*
597 J'ai peur que ce ne soit pas très... je n'ai pas de réticence à le dire, mais cela ne me paraît pas
598 très représentatif du tout ! parce que j'ai un parcours assez atypique pas mal en zigzag, alors je
599 ne suis pas certain que cela soit... enfin on ne peut pas en tirer de conclusions...

600 *D'accord !*
601 Enfin ce que je peux dire quand-même c'est que j'ai découvert le chant par la pratique
602 collective, dans un chœur, et que... dans un chœur assez particulier parce que c'était un chœur
603 qui réunissait des personnes de tous milieux sociaux, qui n'étaient pas du tout musicien d'une
604 culture traditionnel, donc qui ne lisaient pas la musique, et qui avaient des ambitions assez
605 particulières, c'est-à-dire euh... un grand éclectisme de répertoire, du monde entier, et une façon
606 de concevoir un spectacle musical non pas comme un spectacle frontal, mais comme
607 véritablement un spectacle où la musique est mise en scène. Donc avec toutes sortes de
608 configurations de groupes, c'est-à-dire pas un chœur qui chante tout le temps face au public et
609 tout le temps entier, mais parfois un chœur de femmes, parfois un chœur d'hommes, parfois des
610 petits groupes, parfois un chœur mixte, euh... toutes sortes de configurations et, suivant le
611 répertoire, qui pouvaient se déplacer dans la salle, avoir une certaine mise en scène pour
612 certaines chansons etc., etc., voilà.

613 *Un répertoire de chansons ?*
614 De chansons, de musique savante, Ligeti, voilà... de musique contemporaine, de musique
615 classique entre guillemets hein, de répertoire euh... ; et bien ce qu'on de mande en éducation
616 musicale d'une certaine manière voyez ? Dans toute cette diversité, de chansons traditionnelles,
617 voilà. Mais toujours polyphoniques, enfin polyphoniques à 4 voix. Et... a cappella. Et j'étais la
618 seule personne, à part la chef de chœur, la seule personne qui savait lire la musique. Et ce qui...
619 ce chœur a chanté des répertoires savants assez complexes à mémoriser, dans des langues assez
620 complexes à mémoriser. Comme il y avait une mise en espace, avec des déplacements etc., tout
621 était chanté par cœur, dans toutes les langues, du japonais jusqu'au hongrois, voilà. L'italien,
622 l'anglais,..., l'Amérique du Sud, enfin l'espagnol, le brésilien, etc., etc.

623 *Un chef de chœur hors pair alors ?*
624 Un chef de chœur avec un parcours atypique aussi (*rires*) : (*le volume de la voix est ici très*
625 *diminué*) une personne qui s'est construite toute seule, complètement autodidacte, qui est
626 capable maintenant de lire la musique, mais qui n'a pas commencé comme ça ; mais avec une
627 culture de l'apprentissage par mimétisme, très proche de ce que font les professeurs d'éducation
628 musicale. Mais aussi avec euh... un grand charisme, et ..., comment dire, ..., une personnalité
629 artistique très forte, quelqu'un... d'assez remarquable, sinon cela ne pourrait pas passer. Donc
630 ça c'est une expérience qui m'a convaincu qu'on pouvait mémoriser... enfin qui m'a convaincu
631 de choses très matérielles hein ! (*ici la voix augmente de volume*) : qu'on pouvait mémoriser
632 énormément de musiques, énormément de textes y compris dans des langues très diverses ; et si
633 on est capable à mon âge (*rires*), on est encore plus capable quand on est enfant ! Voilà. Ou
634 quand on est enseignant, c'est possible ! Donc c'est un point important, qui m'a convaincu aussi
635 que la musique, ce n'est pas..., c'est quelque chose qui peut gagner à être représentée avec tout
636 son corps, avec une certaine... mise en scène, pas forcément dans le sens de mise en scène
637 théâtrale, mais...mettre en scène la musique, c'est-à-dire la représenter aussi dans l'espace
638 aussi, voilà. Elle peut y gagner, en expressivité, en..., lorsqu'on fait passer un public, etc.

639 *Les professeurs adhèrent à cette nouvelle dimension ;*

Bien sur ! Et cela peut être un élément de conclusion, enfin je ne sais pas si vous voulez conclure tout de suite, mais tout ce discours, je n'ai pas de mal à le faire passer aux professeurs. Il faut..., il faut attirer leur attention, ça c'est important, il faut un petit peu... les coacher on va dire (*rires*), enfin animer pour utiliser un mot français plus pertinent, il faut animer ces choses-là, il faut les impulser, mais c'est un discours qui passe bien. Et moi cela me rend très optimiste sur les professeurs d'éducation musicale d'une manière générale, alors vous avez vu que j'ai pris la précaution de ne pas trop généraliser hein, au contraire, jusqu'à présent, mais cette considération, je l'ai quand-même assez ancrée en moi, c'est que une grande majorité des professeurs d'éducation musicale porte ça en eux. Qui ne demandent qu'à le faire passer et l'exprimer. Je pense que la plupart sont vraiment investis de cette mission de transmettre quelque chose à travers la vocalité.

Bon ! c'est un optimisme qui ne colore pas tous les discours sur la question, cela fait du bien de l'entendre !

Moi je me fonde sur une expérience de, en tant qu'inspecteur hein, sur deux académies, où j'ai constaté la même chose, deux académies radicalement différentes, Nancy-Metz, avec un profil radicalement différent de celui d'ici, sur le pla classement entre guillemets de académies, c'est aux antipodes ; sur le plan de la richesse des deux régions, la Lorraine et ici, c'est aussi aux antipodes. Donc dans des contextes très différents, au niveau des professeurs, moi j'ai fait le même constat, je ne vois pas de différence, sur cet engagement. Avec un passé, en ce qui concerne les inspecteurs aussi très différent. Ici, il y a eu un inspecteur qui a été inspecteur pendant de très longues années, qui a enraciné un certain nombre de choses, alors qu'à Nancy-Metz, il y a eu une succession d'inspecteurs, parce que les inspecteurs de France sont tous passés par Nancy-Metz ; il y a eu un *turn over* extrêmement important ; donc cela montre qu'il y a quelque chose qui est porté par les professeurs, pas seulement par les inspecteurs ; enfin cela montre, non ça ne montre pas ! Moi j'ai vu 2 académies, il y en a beaucoup plus en France.

Est-ce que ce renouveau de la vocalité telle que le préconise les programmes a une incidence sur les spectacles de chant choral auxquels vous assistez ?

Je ne suis pas toujours en mesure de faire le lien, je suis là depuis 3 ans, donc quand je vais à un spectacle choral, je n'ai pas forcément un regard sur les cours des professeurs qui proposent le spectacle. Mais un spectacle c'est un assez bon indicateur quand-même du niveau de performance on va dire, du professeur, parce que, on mesure bien l'adhésion des élèves, on mesure la qualité artistique, on mesure l'ambition du projet, on mesure beaucoup de choses ! Le rayonnement du professeur encore une fois, suivant la présence ou non d'autres personnels de l'établissement...voilà ! Un spectacle c'est assez révélateur.


J'ai discuté avec Farid Daoud¹⁰²¹ qui semble assez révolté contre la qualité médiocre des répertoires proposés par les chorales scolaires. Quelle est votre position par rapport au constat qu'il fait ?

Moi je dirais qu'il faut relativiser les choses, parce que le répertoire n'est pas forcément le bon critère pour faire la critique, critique au sens général, pas critique négative, pour faire la critique d'un spectacle de chant choral. Parce qu'il y a toutes sortes de paramètres, et ce n'est pas forcément le plus important pour moi. Bien entendu on aimerait comme en classe, que les répertoires de chant choral soient variés, ambitieux, etc. mais il n'empêche que, emmener des élèves à faire une représentation ou un spectacle de chant choral, ce n'est pas seulement les amener à une certaine qualité de répertoire. C'est aussi les amener dans une posture artistique, où ils sont sur une scène, et où ils sont dans la peau d'un artiste. Ça c'est un critère aussi important, c'est-à-dire comment se comportent les élèves sur scène, comment est-ce qu'ils s'investissent dans le spectacle, et qu'est-ce que cela dit de l'enseignement, parce que la chorale est un enseignement complémentaire, de l'enseignement qu'ils ont reçu de leur professeur. On a souvent des spectacles qui regroupent plusieurs établissements, donc ça aussi c'est un indicateur, est-ce que les élèves sont capables, parce qu'on les y a amenés « évidemment, de

¹⁰²¹ Farid Daoud est représentant de l'Établissement Public Culture et Communication- Diapason 73

690 tolérer, de fraterniser, d'avoir une action commune avec d'autres élèves qu'ils ne connaissaient
 691 pas au départ, pour produire quelque chose, voyez ? Donc cela dit des choses sur la musique sur
 692 l'enseignement, mais aussi sur la capacité qu'ont les professeurs à conduire les élèves dans cette
 693 démarche ; de déférer avec l'autre pour avoir un résultat, d'être dans une démarche artistique et
 694 d'avoir une démarche artistique ambitieuse. Même avec un répertoire qui n'est pas un répertoire
 695 qu'on souhaiterait promouvoir, voilà. Donc cela nuance un petit peu ce que vous me disiez ;
 696 c'est-à-dire que les angles de regard qu'on porte sur un spectacle de chant choral sont quand-
 697 même multiples, et je pense qu'il faut se garder d'avoir un seul angle d'appréciation. C'est
 698 comme cela qu'il faudrait le dire.
 699 OK !
 700 Alors si tous les indicateurs sont rouges, évidemment, c'est dommage ! (*rires*) Mais c'est quand-
 701 même rare, c'est quand-même rare...et mon idée, c'est que les professeurs s'investissent
 702 beaucoup pour faire ces concerts, cela demande aussi d'avoir un certain talent pour exercer du
 703 partenariat avec des collectivités, se faire prêter ou louer une salle, euh... dialoguer avec des
 704 techniciens, etc. etc., cela demande de beaucoup s'investir, je ne sais plus par quoi j'ai
 705 commencé... (*je lui rappelle la question*) oui voilà, il faut voir un ensemble, un ensemble de
 706 paramètres. Et puis compte tenu de l'effort, ah oui, ça je voulais le dire, que cela représente pour
 707 les professeurs de monter ces concerts, ma politique à moi, mon choix, c'est d'être toujours
 708 bienveillant et de m'appuyer sur cette dynamique, sur ce courage, cette volonté, pour les
 709 emmener à aller plus loin, leur donner envie d'aller explorer autre chose, voilà ! leur donner
 710 envie de grandir ! Mais je pense qu'il vaut mieux, c'est plus important d'essayer de faire cela
 711 que de dire « non, ça ne va pas ».
 712 *Bon ! Je vous remercie !*
 713 J'espère que l'enregistrement sera suffisamment clair...
 714 *Ah oui, cela va être bien !*

Analyse structurale

ENTRETIEN E 9 « UN SPECTACLE C'EST ASSEZ RÉVÉLATEUR... » (1H40 ; 718 LIGNES)			
SÉQUENCE (lignes)	EPISODES	Nbre	Faits atypiques
1- Il n'y a pas une belle voix (1- 40)	a-Chaque personne peut faire avec ses difficultés b-C'est l'expertise vocale du pr. qui est transmise aux élèves c- Les p. transmettent non pas leur voix mais les qualités d'une stylistique vocale d-Voix lyrique ou de variété ? tout va dépendre de ce qu'en fait le P e-La voix concerne tous les P pas seulement d'e.p (40)	39	RÉSISTANCE 
2- Les qualités vocales de l'enseignant (42- 70)	a-qualités techniques quelque soit l'esthétique b-une voix agréable avec un intérêt c-le chant de la classe est le reflet du travail du pr. d-il n'y a pas de profil catégorisé	28	HÉSITATIONS fluidité
3- Une grande liberté donnée par les programmes pour faire passer la vocalité (71- 80)	a-les programmes sont un cadre permettant une liberté de choix b-les P doivent penser plus ou moins consciemment leur choix c-cette liberté effraie ou inspire	9	RÉSISTANCE

4 - La voix comme reflet du degré d'aisance musicale et pédagogique (84-117)	a-L'imaginativité du p. au cœur de sa pédagogie b-Si le P est à l'aise pédagogiquement, il est à l'aise vocalement c-L'aisance artistique entraîne l'aisance vocale	35	HESITATION
5- La formation initiale n'est pas suffisante (127-162)	a-Différencier les concours externes et internes b-La technique vocale nécessaire pour faire ce métier c-Les pratiques vocales au conservatoire ont évolué mais ne veut pas en dire plus (153) d-Les ESPE comme espoir pour palier à cette carence vocale des étudiants	37	RÉSISTANCE
6- Le chant du P doit déclencher l'écoute des élèves (165- 187)	a-Il ne suffit pas d'avoir une belle voix pour la transmettre b-La beauté seule de la voix ne suffit pas il vaut une pédagogie de qualité c-Inflechir son modèle pour que l'élève puisse s'en saisir	20	STYLE CONFUS
7- Des P formateurs eux-mêmes P d'éducation musicale (187- 261)	a-Des P eux-mêmes formateurs b-Pas de formation à l'outil (208) c-Des P qui aident les P à penser d-D'autres dispositifs pour la promotion de la voix e-Donner envie de changer les pratiques vocales f-Répondre à la demande des programmes	74	RÉSISTANCE
8- Le second degré comme lieu de formation musicale principale des élèves (263- 303)	a-Le P d'e.m. comme seul professionnel dans la scolarité de l'enfant b-Faire germer chez l'élève l'envie de découvrir la culture c-Passer par la pratique pour s'imprégner de la musique = le savoir-faire de l'e.m. d-Produire / percevoir : quand on écoute on chante aussi e-Pratiquer la musique pour mieux comprendre les intentions de celui qui la fait f-l'expression vocale de l'élève donne à l'élève une aisance vocale pour s'exprimer	40	PRÉCIPITATION
9- L'engagement du pr. à l'origine de la réussite de l'enseignement de l'e.m. (305-326)	a-Par son investissement qui dépasse le cadre horaire b-Sa qualité pédagogique musicale et artistique c-L'e.m. comme pièce du dispositif pédagogique de l'établissement d-Le rayonnement du P et la chorale e-Les questions de l'entretien peu adaptées aux situations individualisées	19	CRITIQUE OUVERTE DES QUESTIONS
10- L'engagement du P déterminé par le contexte (323-342)	a-Il y a des freins d'ordre administratif b-Bienveillance, indifférence, considération c-La relation du P avec ses collègues	17	
11- Le concert choral comme révélateur de la reconnaissance de l'e.m. (342-365)	a-Le P d'e.m. intégré dans l'équipe b-Le concert de chorale comme thermomètre de l'entente de l'équipe éducative c-Le concert choral représentatif de la reconnaissance et de la considération de la discipline d-Complicité des enseignants e-L'e.m. comme élément fédérateur entre les disciplines	23	
12- Le chant comme médiateur de l'individu (369- 410)	a-la pratique vocale collective fait grandir dans le chant, l'instrument c'est le corps, il n'y a pas de médiateur b-le chant au collège à l'origine de l'appétit culturel et le regard critique c-semer des graines	41	UTILISATION DU JE

	d-développer chez les élèves le regard critique sur les industries musicales		
13- Les concerts chorals comme transmetteurs de l'évolution de l'e.m.(414-431)	a-représentations de la société difficiles à faire évoluer b-l'évolution de l'e.m. est récente c-il faut du temps pour que l'évolution soit intégrée d-es concerts chorals donnent une image de cette évolution aux parents e-l'e.m. valorisée par les parents grâce aux concerts chorals	17	
14- La formation pour répondre à la diversité des répertoires (433-513)	a-Il faut promouvoir l'ouverture des répertoires auprès des pr. b-il y a une grande diversité de projets musicaux la musique vocale savante occidentale rare en classe c-la formation pour inciter d-le répertoire vocal diversifié déterminant pour l'ouverture culturelle (463-478) e-définition des répertoires vocaux diversifiés f-l'opéra en classe est faisable les représentations des p. à l'origine de cette absence de chant savant en classe g-le style savant comme le style populaire nécessitent une transposition pour les élèves (492-495) h-les p. n'osent pas s'appropriier un répertoire sacralisé i-il y a toute sorte de prétextes pour chanter ce répertoire j-la formation pour encourager	80	RÉSISTANCE HÉSITATIONS HÉSITATIONS HÉSITATIONS
15- Les P ont des goûts qui influencent leurs choix pédagogiques (515-550)	a-les anciens programmes b-on a tous des répertoires de prédilection (524) aujourd'hui il faut partir des compétences et non des œuvres c-beaucoup de P sont très éclectiques	35	HÉSITATIONS
16- Faire de l'éducation musicale (553- 593)	a-être musicien ≠ être pédagogue b-pédagogue = médiateur entre le monde artistique, le monde de la musique, et...la pédagogie à l'attention des élèves c-un P peut faire de l'éducation musicale sans avoir de pratique musicale, de grande culture musicale au départ (566) d-la transmission du chant par les parents comme modèle e-la chanson comme modèle de médiation incontournable de nos émotions	40	FLUIDITÉ
17- Le chant choral en spectacle comme moyen de formation (595- 713)	a-un spectacle original. un répertoire éclectique b-le charisme de la chef de chœur au parcours atypique. c-des non spécialistes capables de performances d-le spectacle choral révélateur de la performance du P e-Le répertoire chanté lors du spectacle n'est pas le plus important à considérer f-Dimension fraternelle du spectacle g-Révélateur de la capacité des P à conduire les élèves dans cette démarche	118	FLUIDITÉ

27. Entretien E 10 : Relevé, analyse structurelle

Mardi 18 juin 2013

Pouvez-vous décrire les qualités que vous recherchez en tant qu'IPR dans la voix chantée d'un enseignant ?

1 Simultanément, hein...l'expressivité,... la justesse,...ce serait les deux premières les plus
2 importantes, euh...oui ce sont les deux essentielles, sur la voix en général, sur la voix chantée.
3 Bon ce sont les deux qui sont importantes, l'expressivité et la justesse, bon, on peut ajouter la
4 souplesse, mais cela revient un petit peu à l'expressivité,...ou...enfin une souplesse avec ceci de
5 particulier mais qu'on ne trouve pas toujours c'est la capacité à s'adapter à la voix des enfants,
6 par exemple à donner des exemples dans le registre de celui des élèves qu'on a en face de soi. Je
7 pense en particulier aux hommes évidemment, la capacité par exemple à passer en voix de tête,
8 pour se placer à la hauteur d'enfants de 6^{ème}, qu'il ne faut pas désorienter ; alors bien écouter le
9 message sonore qu'ils auront à imiter. C'est dans ce sens-là que je parle de la souplesse.

10 *C'est une difficulté pour les hommes d'utiliser ce registre-là ?*

11 Oui. Très variable. Extrêmement variable. Le... beaucoup, enfin...disons la moitié peuvent y
12 arriver, mais sur cette moitié-là, il y en a qui y arrivent avec naturel, avec une certaine facilité, et
13 il y en a d'autres qui y arrivent difficilement avec une sorte de pénibilité, mais à ce moment-là
14 je dirais que...l'effet produit est... n'est pas bon ;c'est-à-dire que ce qu'ils retransmettent dans
15 leur exemple vocal c'est en fait la peine qu'ils prennent à le prendre, à le produire pardon...et là
16 on se trouve en face d'une,...d'une réelle difficulté puisque transmettre le chant, c'est
17 fondamentalement à mon avis, transmettre le plaisir de chanter et donc...et donc si on transmet
18 une impression de difficulté, de peine, de, de...voilà, bon on ne donne pas envie de chanter.

19 *Deux questions sont suggérées ici : Est-ce lié à un problème de technique vocale, de
20 formation ? Pourrez-vous revenir sur la question du plaisir dans le chant*

21 Je pense que sur le plan technique vocale, ce serait une bonne chose effectivement que techn...
22 que la technique vocale soit davantage,...soit davantage mise en place dans le cadre de la
23 formation d'enseignants, d'éducation musicale, mais probablement dans les autres aussi. Bien
24 sûr ! chez les hommes en particulier, oui, sans aucun doute avec un apport technique digne de ce
25 nom, ils [parviendraient] probablement mieux à remplir leur [missives ?]. Alors pour la
26 question du plaisir, il est tout à fait évident que le ...le chant et le plaisir sont deux éléments
27 extrêmement liés, intimement liés et, et que bien entendu,...s'il n'y a pas de plaisir dans le
28 chant,...je dirais que le chant est...incompréhensible ; s'il s'agit de chanter quelque chose de
29 triste, s'il s'agit de chanter sa peine, s'il s'agit de chanter,... sa, sa douleur, (*en soupirant*)
30 quelque part le chant intervient un petit peu comme une catharsis, comme un dépassement
31 d' »une éventuelle souffrance.

32 *Le chant remplirait ce rôle ...plus que l'instrument par exemple ?*

33 Il me semble que oui, il me semble que oui, ...en raison...d'une universalité totale de l'acte
34 vocal...alors que la pratique instrumentale c'est une pratique avec un médium, avec, ...avec un
35 instrument extérieur, et puis qui, bon, qui...le chant cela vient vraiment de l'intérieur de
36 l'être..Et tout le monde a à sa disposition, je dirais dès la naissance cette possibilité-là.

37 *Dans les cas où l'enseignant est peu ou moyennement à l'aise avec sa voix chantée, ce plaisir
38 du chant que vous décrivez est-il possible ? y'a-t-il une corrélation entre les deux aspects ?*

39 ...Oui, euh...sans aucun doute. Si l'enseignant n'est pas à l'aise avec sa voix chantée, le plaisir
40 musical est plus difficilement partageable. Enfin il me semble que c'est ce que j'ai, bon,
41 je ...suis inspecteur de puis...et bien depuis 15 ans finalement, et c'est quand-même toujours ce
42 que j'ai vu. C'est-à-dire que des enseignants à l'aise avec leur voix chantée ne parviennent
43 toujours à, à, à faire partager le plaisir musical dans son ensemble. Des enseignants qui ne sont
44 pas à l'aise avec leur voix chantée pour des raisons x ou y, hein...il y a des raisons multiples,
45 c'est toujours plus difficile. Le plaisir musical,...alors je sais on va me parler de la percussion,

46 on va me parler des mouvements, de la danse etc. bien sur. Mais ...mais il me semble
47 que...non, le plaisir ne sera pas de même nature et peut-être même de la même intensité. ...

48 *Les enseignants à l'aise avec leur voix seraient-ils des enseignants plutôt chanteurs de*
49 *formation ?*

50 *Ah... (coupure de la connexion)*

51 *Nous avons été coupés, je n'ai pas pu entendre votre réponse !*

52 Oui je disais, votre question est intéressante, c'est la question de la formation, cursus de
53 chanteur ou pas. Il y a des enseignants qui n'ont pas de cursus de chanteurs avérés, ou qui ont
54 une formation qui est probablement uniquement celle de l'université, et... selon les universités
55 c'est très variable, c'est très souvent en grand groupe et sans, sans une attention particulière à
56 chacun, et qui, parce qu'ils sont ...je ne vais pas dire « doués », mais dotés d'une voix
57 naturellement libre, d'une, d'une respiration...évidente et fonctionnant bien, de résonateurs qui
58 sont bien placés, ...bon, voilà, qui sont dotés de toutes ces qualités-là... chantent spontanément,
59 naturellement bien. Euh.... Il y en a d'autres qui ont besoin d'une formation, pour acquérir
60 cette...cette liberté apparente, et il y en a d'autres qui n'ont pas de facilité, d'aisance vocale, ni
61 de formation, et qui sont malgré tout professeur d'éducation musicale. Et dans ce cas-là, on en
62 revient à un cas évoqué plus haut, c'est-à-dire que, le plaisir à chanter...ils auront beaucoup plus
63 de difficulté à le transmettre. Cela ne veut pas dire qu'ils ne transmettront pas le plaisir musical,
64 bien sur, mais ils auront, ils s'orienteront vers d'autres possibilités que celles-là.

65 *Autrement dit, le cursus de chanteur disons professionnel, dont l'instrument principal est le*
66 *chant, n'est pas une condition à cette compétence de faire partager le plaisir de chanter ? Alors*
67 *je reviens à une question que vous avez pu lire dans la grille d'entretien, quel serait le profil*
68 *alors de ce type d'enseignant ?*

69 Oui, alors il faudrait s'entendre sur le terme de professionnel. Vous savez que même dans les
70 Conservatoires il y a des cursus de musiques actuelles, de chanteurs de variété, et que ce n'est
71 pas la même chose que d'être chanteur de mélodies ou de lied, ou chanteur d'opéra. ...bon,
72 je...euh...je crois, enfin...bon...il me semble...euh comment dire, l'idéal c'est d'être capable
73 de tout faire, évidemment ; mais dans les faits, je crois qu'il y a des... des différences
74 importantes entre les uns et les autres. Je précise une petite chose, j'ai fait une petite erreur
75 pratique, parce que je n'ai pas lu le questionnaire que vous m'avez envoyé, je ne le retrouve
76 plus.

77 *Ce n'est pas grave ! Je vais revenir sur ces questions quoiqu'il en soit !*

78 D'accord !

79 *Quand vous parlez de formation « musiques actuelles », opposez-vous cette catégorie à*
80 *« musique savante » ?*

81 Alors, on peut partir des programmes d'éducation musicale au collège, qui demandent à ce que
82 l'enseignant mette en œuvre avec ses élèves des apprentissages concernant différents types de
83 pratiques vocales et en particulier, des chansons d'un répertoire très actuel, des chansons un
84 petit peu plus anciennes, et puis, jusqu'à ce qui est appelé répertoire savant je crois, patrimonial.
85 Donc il faudrait que l'enseignant soit capable, soit extrêmement polyvalent et capable de
86 satisfaire à toutes ces demandes-là, je...ne pense pas que cela soit très facile. Et on peut dire,
87 bon, dans les inspections, on voit beaucoup plus souvent d'enfants qui chantent des chansons
88 d'un répertoire...pas forcément actuel, mais disons du répertoire qui est familier à la jeunesse
89 des enseignants eux-mêmes. Ça c'est quelques chose qui les concerne, plutôt que du répertoire
90 savant, bon, de temps en temps, je n'ai jamais vu que l'on se risque à chanter une mélodie de
91 Mozart, ou de ce genre, ça arrive... quand je dis que je ne l'ai jamais vu, je l'ai vu d'une
92 manière rarissime.

93 *Y'aurait-il un lien entre les répertoires abordés et la formation vocale des enseignants ?*

94 *(Petit blanc...)* Je n'en suis pas sur...j'ai très très peu vu les enseignants utiliser les répertoires
95 savants dans les classes.

96 *Est-ce que vous, vous avanceriez- des raisons pour lesquelles ce répertoire n'est pas tellement*
97 *utilisé en classe ?*

98 AH...ou alors, ça c'est faisable, je crois que fondamentalement... d'abord une chose toute
 99 simple, je m'interroge là-dessus depuis longtemps...je crois de plus en plus que le chant (petit
 100 rire), ça va paraître en contradiction avec ce que j'ai dit au tout début, le chant, le chant collectif
 101 en particulier, n'est pas une activité naturelle. C'est une activité étroitement culturelle, c'est-à-
 102 dire conditionnée par...par exemple tout ce qui relève de...d'éléments sociologiques, enfin,
 103 psychosociologiques, et donc, que les élèves eux-mêmes ne sont pas prêts à chanter, ou sont prêts
 104 à chanter,...en imitant des stéréotypes, stéréotypes qui leur sont donnés par ce que l'on appelle
 105 la culture « jeune » avec trois tonnes de guillemets, c'est-à-dire ce qui est balancé par les medias
 106 et les médias qui sont spécialisés dans la clientèle jeune si j'ose dire. Euh... donc,...quand
 107 l'enseignant, lorsqu'il est face à 25 élèves, qui sont imprégnés de cette culture-là, euh...il y a
 108 évidemment une difficulté importante et ...la plupart du temps l'enseignant choisit dans un
 109 premier temps et il a raison de le faire, choisit de...composer avec cette culture-là. ...La
 110 question est de passer du premier temps au second temps (rire) si j'ose dire. On a un certain
 111 nombre d'enseignants qui finalement...peut-être par, par une formation qui dans le fonds est
 112 insuffisante, peut-être par une réflexion qui est elle-même un petit peu lacunaire, ne vont pas au-
 113 delà de ...finalement d'une...d'une fréquentation de ce répertoire de la chanson non pas actuelle
 114 encore une fois, mais de la chanson populaire depuis les années 70, 80-90, et puis qui en restent
 115 là. Quand on regarde par exemple le répertoire du chant choral, c'est assez intéressant, le
 116 répertoire des productions chorales...vous savez, les chorales de collèges qui se réunissent, qui
 117 se regroupent, annuellement pour monter des grands projets de concert, on, on est frappés
 118 par...les « seventies' », ...les « sixties' » pas trop, ...les « eighties' » les années 80, bon les
 119 musiques à la mode, oui j'y reviens, du temps de la jeunesse des enseignants eux-mêmes...
 120 qu'ils ont probablement aimées beaucoup, et qui les ont beaucoup influencés eux-mêmes, et
 121 qu'ils diffusent et qu'ils font chanter à leurs propres élèves.

122 Ce serait une façon de revivre leur adolescence à travers le chant alors ?

123 (*Rires*) Presque ! Presque ! Ce qui ... ce qui... ce qui est à interrogé sur le plan de la posture de
 124 l'enseignant ; je caricature probablement un peu là...

125 *Est-ce que cette posture même caricaturale, serait liée aux représentations des enseignants*
 126 *concernant le répertoire savant ? Est-ce que si ce pas dont vous parliez au début de l'entretien -*
 127 *de la chanson (qui leur correspond comme vous venez de le dire) à un autre répertoire- ne se*
 128 *fait pas à cause des représentations qu'ils auraient du chant savant ?*

129 Il y a probablement quelque part un sujet important là...une interrogation, effectivement,
 130 comment les enseignants eux-mêmes se représentent ...euh, se représentent eux-mêmes ce que
 131 c'est que de chanter. Euh...il me semble que...il y a un inaccessible qui est... le chant si j'ose
 132 dire le chant patrimonial, le chant class enfin, le chant au sens classique du terme, soit le chant
 133 d'opéra, soit le chant de la mélodie, qui ... sont des pratiques artistiques qui exigent vraiment,
 134 un travail absolument...bon, qui est au-delà de ce que peuvent faire la plupart des gens, et qui
 135 exige peut-être aussi une configuration physiologique particulière, hein, soit une configuration
 136 vocale, soit une configuration auditive quand-même ; des gens comme Tomatis¹⁰²² ont travaillé
 137 là-dessus, et ont montré que les chanteurs avaient une manière d'écouter particulière et qui les
 138 conduisait à renforcer certains harmoniques, enfin vous avez probablement travaillé sur ce genre
 139 de sujet. Donc, le chanteur au sens classique du terme,... le chanteur lyrique, ou de mélodie, a
 140 une configuration vocale qui...n'est pas de l'ordre pour le coup du spontané et du naturel, ou
 141 que nos professeurs n'ont pas la plupart du temps ; ne serait-ce que pour...enfin, on pourrait
 142 dire que s'ils avaient eu les qualités vocales nécessaires pour faire du lyrique ou des choses
 143 comme ça, ils ne seraient pas devenus professeurs (*rires*) c'est un petit peu à l'emporte pièce ce
 144 que je dis, mais, c'est quelque part un petit peu vrai. Alors, par rapport à ça, donc l'autre aspect,
 145 chansons...chansons de variété, musiques actuelles etc.etc....ça leur est plus naturel, plus
 146 spontané, et je pense que ça c'est à peu près une évidence, ...nombreux sont les professeurs

¹⁰²² Alfred, Angelo Tomatis, né le 1er janvier 1920 à Nice et mort le 25 décembre 2001 à Carcassonne, est un oto-rhino-laryngologiste, initiateur d'une méthode de rééducation vocale par l'écoute.

147 d'éducation musicale qui seraient également capables d'être interprètes de ... de chansons, au
 148 sens musique populaire d'aujourd'hui. Ça j'en suis à peu près persuadé, parce que évidemment
 149 je les entends, et...je les entends chanter eux-mêmes, ...je les entends chanter en concert, dans
 150 le cas justement des prestations de chant choral où de temps en temps ils se permettent de
 151 prendre le micro pour faire des petits ensembles vocaux, et...ça tient la route, ils seraient
 152 capables de le faire. Ça suppose s'engager sur une toute autre carrière, et on sait très bien que la
 153 carrière entre guillemets du *show biz*...exige d'autres accointances, dont eux ne bénéficient pas.
 154 Soit cela, soit le risque d'intermittence du spectacle, qui est quand-même quelque chose de
 155 difficile à avaler, quand on est jeune père de famille ou jeune mère de famille etc. etc.

156 *Si je reformule, en tant que professeur d'éducation musicale, il faudrait savoir interpréter un*
 157 *répertoire quel qu'il soit ?*

158 Oui, fondamentalement oui. Et effectivement avoir un répertoire quel qu'il soit, c'est-à-dire
 159 avoir un minimum, être capable de chanter une mélodie de Fauré, une chanson de Michel
 160 Fugain,, un air de Bach, simple bien entendu, il y a différents degrés...enfin quel qu'il soit, je
 161 vais tempéré sur le quel qu'il soit, ...le répertoire vocal, par exemple l'opéra du XIXe siècle
 162 n'est pas à la portée de tout le monde et fort heureusement, ça ce n'est peut-être pas
 163 indispensable.

164 *Pourquoi fort heureusement ?*

165 Bon, le répertoire du XIX^e siècle en particulier dans le domaine du lyrique se caractérise par la
 166 fréquentation de registres extrêmes, et d'intensités extrêmes ; registres extrêmes dans l'aigu
 167 dans le grave, intensités en particulier dans le forte pour surmonter un orchestre symphonique
 168 placé dans une fosse, mais tout ça bon...ça ce n'est pas la peine.

169 Mais une capacité à interpréter par exemple une mélodie, je parle de Fauré, je pourrais parler de
 170 Poulenc ou Ravel, bon, tous les auteurs de mélodies, ...dans un genre un petit peu intimiste,
 171 alors oui, moi je pense que ce serait très très important ; ne serait-ce que en particulier un
 172 élément,...on en parlera peut-être après, mais il y la question de la langue, et, ...en particulier la
 173 question de la prosodie française ; c'est assez étonnant de voir, lorsque par exemple les
 174 professeurs se lancent dans des adaptations de répertoires, quand ils mettent à plusieurs voix par
 175 exemple une chanson ou quelque chose comme cela, et qu'ils ont à placer les paroles...je le vois
 176 à un autre niveau par exemple lorsqu'il s'agit de rédiger des textes pour les concours, des textes
 177 de pratiques vocales et instrumentales, par exemple des mélodies de trente mesures que l'on
 178 demande pour l'Agrégation, ce sont les membres du jury qui rédigent ce genre de texte, ...il y a
 179 disons une limite de compétences dans le domaine du respect de la prosodie française qui sont à
 180 mon avis un petit peu inquiétantes. C'est-à-dire que si nos professeurs chantaient davantage en
 181 langue française des pièces musicales bien tournées, il y a des erreurs dans le domaine du
 182 respect de la prosodie qu'ils ne feraient pas.

183 *Cela viendrait d'une méconnaissance du répertoire vocal français ?*

184 Je pense qu'une bonne connaissance du répertoire vocal effectivement de la mélodie française
 185 serait une bonne chose, serait sans aucun doute une bonne chose, je veux dire, enfin, tous ceux
 186 que je viens de citer, et puis Debussy en plus, ou... ou Reynaldo Hahn, enfin, des gens qui ont
 187 su véritablement manipuler...manier la langue française de telle sorte que cela paraisse couler
 188 de source alors que c'est un artifice suprême.

189 *Cette méconnaissance peut-elle venir d'un rapport au chant qui serait « français » ? on dit que*
 190 *les italiens par exemple n'ont pas le même rapport au chant italien*

191 ...Oh oui, bien sur, fort probablement, il y a d'abord la sonorité de la langue en elle-même, la
 192 sonorité de la langue italienne, je dirais quand on entend l'italien parlé, on l'entend chanter,
 193 parce que il y a des accents toniques, parce qu'il y a des intonations différentes, parce que,
 194 enfin...il y a un rythme extraordinaire dans la langue italienne ! Bon, tout ça, parce qu'il y a des
 195 voyelles et des consonnes qui sont extrêmement typées ! Euh...la langue française...est une
 196 construction...qui a pris plusieurs siècles d'édification, mais qui s'est fixée un petit peu au
 197 XVI^e, XVII^e siècles, la langue *françoise* pour le coup, versaillaise, est une langue
 198 extraordinairement artificielle ! Alors l'art c'est de l'artifice ! ce n'est absolument pas une

199 critique mais c'est une langue qui est construite d'une manière incroyablement subtile, et le
 200 rapport entre la sonorité de la langue française et...la musique, au sens de la métrique, du jeu
 201 sur les hauteurs, du jeu sur les timbres etc.etc., tout cela, et du jeu sur le rythme aussi, tout cela
 202 nécessite une...accoutumance, une culture, une appropriation me semble-t-il extrêmement
 203 subtile encore une fois, extrêmement approfondie, et...donc, donc, donc, un travail, un travail
 204 réel ! et je dirais, fréquentation des bons exemples, c'est-à-dire la fréquentation de textes
 205 musicaux élaborés par des gens qui ont vraiment la sensibilité, la sensibilité, la sensibilité
 206 auditive et une sensibilité à la langue très très développée. Je vais vous citer un contre exemple
 207 ...tout à fait drôle...la mélodie la plus célèbre de l'opéra français,...l'amour est enfant de
 208 bohème... et bien si vous analysez un petit peu, pour vous dire à quel point la question de la
 209 prosodie est étonnante, si vous analysez (*il chante la première phrase du refrain*), sur le plan
 210 prosodique, c'est une monstruosité (rires) on y a jamais pensé, on a le mot « enfant », donc
 211 l'accentuation ...réglementaire si j'ose dire de la langue française, c'est sur la 2^{ème} syllabe, la
 212 2^{ème} syllabe sonore – je ne compte pas les muettes- et bien vous avez « enfant de bohème » vous
 213 avez ce « fan » qui passe sur une croche terminale de mesure, c'est une aberration sur le plan
 214 prosodique ! Alors on peut s'étonner de cela ! Et pourtant c'est une des mélodies les plus
 215 célèbres que tout le monde peut chanter ! et si vous prenez la suite du texte, vous la savez
 216 comme moi, « qui n'a jamais jamais connu de loi »... (*Petit blanc*) alors là, c'est un degré de
 217 subtilité absolument extraordinaire, moi je suis persuadé que Bizet y a pensé à ça, et qui a placé,
 218 volontairement, placé...une ...aberration réglementaire (*rire*) par rapport au respect de la
 219 prosodie, et ensuite il en a profité du texte qui a suivi : et bien justement, je ne respecte pas les
 220 lois et ça c'est vital. C'est un exemple subtil, je ne sais pas si dans une autre langue on pourrait
 221 avoir cette subtilité-là, sans doute, mais...c'est absolument fabuleux, mais bon, que par erreur,
 222 on « prosodise » n'importe comment des textes chantés en français, sans avoir cette intention-là,
 223 évidemment ça c'est un petit peu regrettable, et quand on prend de très nombreuses chansons,
 224 même des chansons pour le coup...on tombe assez souvent sur ce genre de plaisanterie, mais
 225 involontairement malheureusement.

226 *Cette configuration de la langue française conditionne une mise en musique complexe, c'est*
 227 *bien cela ?*

228 Ça j'en suis persuadé. Il suffit d'écouter des chanteurs étrangers essayer de se coltiner au
 229 français, par exemple deux écueils qui sont épouvantables pour les étrangers, ce sont les nasales
 230 (les an un on) qui se produisent par une sorte d'affaissement du voile du palais, alors que dans le
 231 chant, d'une manière générale, on sait que, l'une des caractéristiques d'un chant bien timbré,
 232 l'une des nécessités d'un chant bine timbré, c'est de d'agrandir l' espace laryngé donc de
 233 soulever le voile du palet, il y a une histoire de résonance aussi qui rentre là-dedans, donc nos
 234 nasales, c'est une catastrophe, mais vous savez, le « r », le « r » non roulé, qui consiste là aussi à
 235 repousser la langue et le voile du palais l'un contre l'autre, ce qui consiste précisément à faire
 236 le contraire de ce qui est nécessaire pour une émission pleine, une émission timbrée... bon, le
 237 « r » c'est une catastrophe, c'est pour ça qu'on l'a roulé pendant très très longtemps et que
 238 pratiquement dans toutes les langues, on le roule, et qu'en français, dans un français un peu
 239 traditionnel, le français des campagnes, ou le français de la mélodie française du XIXe siècle, et
 240 bien, on demandait à ce qu'on roule les r, ce qu'on demandait dans l'opéra. Ça ce sont des
 241 particularités, je ne vais pas dire des obstacles, il faut apprendre à les contourner, mais ce sont
 242 les particularités de la langue française en elle-même, la sonorité du français, qui sont des, des
 243 éléments de difficultés pour une « musicalisation » si j'ose dire aisée.

244 *Comment l'enseignant peut-il s'y prendre compte tenu de cette difficulté, s'il envisage un projet*
 245 *musical autour du chant opératique ?*

246 Ce que je conseillerais ce serait de partir de l'expression, c'est-à-dire...bon je réponds un peu à
 247 brûle pourpoint, mais quand vous...un enseignant qui a un projet d'opéra, un projet de style...,
 248 le projet de faire utiliser par les élèves un répertoire de style savant, par exemple sur l'opéra, il
 249 ne faut pas partir de la technique ; il faut partir de...comment dire, il faut motiver les élèves par
 250 ce qui est autour de la technique, c'est-à-dire...leur donner envie d'exprimer quelque

251 chose...exprimer...alors je ne sais pas, ce peut être un sentiment, peut-être une colère, ou un
 252 bonheur profond, ou, ou, de traduire une situation, et cette situation il se trouve, alors ça c'est
 253 l'habilité de l'enseignant, savoir glisser dans son projet le fait que, bien finalement pour
 254 traduire ou exprimer ce que l'on veut exprimer, et bien il existe justement un répertoire, une
 255 pièce de répertoire qui va tout à fait dans le sens de cette expression-là. Et...c'est de ce
 256 mouvement expressif que peut naître, toute la, tout le développement des capacités de l'élève à
 257 satisfaire à cette nécessité d'expression justement. Ce n'est pas par la technique que cela passera
 258 de toute façon. Alors ça c'est le point de vue de l'élève, mais du point de vue de l'enseignant il
 259 est évident que lui-même doit maîtriser, alors là tout à fait tout à fait ce qui, maîtriser
 260 évidemment son contenu, ...s'il veut faire chanter, je ne sais pas, un air... qu' 'est-ce qu'on peut
 261 prendre comme exemple...celui-là ce vénérable air de Carmen ! bon bien il doit être en mesure
 262 lui-même, ou elle-même, mais lui-même peut-être aussi de la chanter, avec ...encore une fois,
 263 c'est pas du naturel, c'est une construction mais une construction où il se montre parfaitement à
 264 son aise, et parfaitement heureux de chanter quelque chose comme cela.

265 *Le cas de l'opéra est pour le coup un exemple très isolé dans les pratiques musicales des à*
 266 *l'école, mais comment ce type de chant peut-il être reçu par les élèves ?*

267 J'ai vu des choses à ce sujet, j'en ai fait moi-même quand j'étais enseignant, cela m'est arrivé
 268 pratiquement tous les ans de faire chanter tous mes élèves, bon, disons quelque chose qui n'est
 269 pas de la chanson de la chanson populaire, de la chanson d'aujourd'hui. Bon alors là il y a une
 270 chose très très importante je crois : pour les adultes que nous sommes, c'est de laisser tomber
 271 les préjugés concernant ce que les élèves sont capables de faire d'une part et d'apprécier d'autre
 272 part. Les élèves sont capables de faire beaucoup plus de ce qu' l'on pense généralement, que
 273 l'horizon dans lequel on les enferme, et on les enferme en étant soi-même imprégné de ces
 274 préjugés, de l'industrie culturelle, qui veut que, bon ,on va segmenter les publics, segmenter les
 275 publics d'acheteurs, quand on va à la FNAC¹⁰²³ ou ailleurs on voit très bien cela, on le dit « ça
 276 c'est pour les jeunes » et puis « ça c'est pas pour les jeunes ». C'est une, c'est bêtise, c'est une
 277 bêtise absolue, hein, c'est-à-dire que les gamins sont capables et sont capables d'apprécier ! ils
 278 sont capables d'apprécier quand on leur présente d'une certaine manière quand on leur présente
 279 dans le cadre d'un projet expressif d'une part, et d'autre part, peut-être quand on, pour le coup
 280 pour parler de l'opéra, c'est un sujet sur lequel je travaille beaucoup, quand on dépouille...
 281 l'opéra de... de son, là aussi des stéréotypes qui sont les siens, du style Castafiore ou autre ; et
 282 là pour ça on a une aide tout à fait extraordinaire depuis quelques années qui est le fait que l'on
 283 puisse avoir accès à des mises en scène sur l'opéra, sur internet hein ! vous tapez n'importe
 284 quel titre d'opéra, vous tapez la Habanera de Carmen, et vous en avez d'un seul coup 50
 285 exemples possibles, et vous avez les exemples les plus variés, c'est-à-dire que vous avez des
 286 Carmen guindées, vous avez des Carmen complètement... complètement « dégentée », vous
 287 avez, vous avez une multiplicité de possibilités ! et cela redonne pour le coup, à ...notre vision
 288 de l'opéra, une vision qu'on aurait jamais du perdre, qui est celle du théâtre, c'est-à-dire d'un
 289 rapport à la vie, d'un rapport à l'existence, d'un rapport à la réalité humaine, qui peut revenir de
 290 multiples formes et qui n'est pas du tout dans le stéréotype, qui n'est pas du tout dans l'espèce
 291 d'univocité un petit peu culture bourgeoise. On comprend la connotation, mais l'un des objectifs
 292 de l'éducation, c'est justement de débusquer tout ce qui est connotation artificielle ! il n'est pas
 293 un seul auteur, enfin je pense aux grands auteurs, je pense à quelqu'un comme Verdi en
 294 particulier, Verdi aspirait à être compris de, ...de, de tous, du moindre...il n'aspirait pas du tout

¹⁰²³ La Fnac (appelée à l'origine « Fédération nationale d'achats », puis « Fédération nationale d'achats des cadres ») est une chaîne de magasins française spécialisée dans la distribution de produits culturels (musique, littérature, cinéma, jeu vidéo) et électroniques (Hi-Fi, informatique, télévision), dont la gamme s'est élargie en 2012 au petit électroménager, déjà présent à la création de l'enseigne (1954) et abandonné dans les années 1970' et aux jeux et jouets pour enfants.. Son objet était la création de carnets d'achats pour tout public qui voulait acheter moins cher.

295 à n'être compris que par l'aristocratie, il aspirait à être compris de tous ! Tous les grands artistes
 296 ont ça, ils veulent toucher le cœur dans quelqu'enveloppe que ce cœur doit battre !
 297 *L'aspect très populaire et à la fois connoté sociologiquement est un paradoxe peut-être*
 298 *compliqué à gérer pour l'enseignant*
 299 C'était compliqué, à l'époque où il fallait d'abord aller à l'opéra parce que les <DVD
 300 n'existaient pas, ou les vidéos ça n' existaient pas ou il y en avait très peu, et aller à l'opéra cela
 301 voulait dire payer des sommes assez importantes ou alors être dans les places sans visibilité ce
 302 qui n'est pas fabuleux...de nos jours, le paysage a complètement changé, mais vraiment !
 303 radicalement changé, tout est disponible ! alors vous allez me dire ce n'est pas du vrai opéra,
 304 c'est une représentation d'opéra, c'est une représentation captée ou filmée enfin selon les cas, il
 305 n'empêche, quand-même, on change fondamentalement les perspectives quand on met à
 306 disposition de toutes les classes d'éducation musicale ou autres, par le biais d'un vidéo
 307 projecteur et d'un bon système de diffusion, le fait d'aller à la Scala de Milan ou l'opéra de
 308 New-York et d'avoir ça sous nos yeux ! c'est incroyable, comment dire...la différence
 309 d'approche que les technologies pourraient induire, mais...mais ! ce qui est assez étonnant c'est
 310 qu'on n'a pas encore réfléchi à ce genre de sujet...
 311 *Malgré ces moyens de diffusion, vous ne remarquez pas que ce genre de répertoire est*
 312 *davantage abordé en classe ?*
 313 Alors, ce que je remarque, c'est que par exemple dans le cadre de l'histoire des arts, puis que cet
 314 enseignement nouveau qu'on met en place maintenant depuis 5 ans et qui doit être généralisé
 315 dans les collèges, les ..., quelque chose comme... les exemples d'opéras sont plus utilisés qu'ils
 316 ne l'étaient auparavant, et utilisés dans leur configuration complète, c'est-à-dire en visuel et en
 317 auditif, en audio visuel, ce qui n'était quand même pas facile dans les années qui précèdent.
 318 C'est plus utilisé comme, autour de la perception, et pour des repères culturels. Sur le plan de la
 319 production même, là, non...on n'a pas véritablement, je veux dire que les gamins ne chantent
 320 pas d'opéra dans les classes davantage qu'ils n'en chantaient autrefois. Mais, mais, à mon avis,
 321 encore une fois par le fait qu'il y ait cette disponibilité du répertoire qui existe dans une forme
 322 plus facile à manier qu'autrefois, peut-être qu'on assistera à des évolutions. En tout cas je le
 323 souhaite ! je le souhaite parce que ce serait une manière de répondre à l'exigence d'ouverture
 324 culturelle dont on nous rebat les oreilles à juste titre bien sur, mais qu'on a quand même un petit
 325 peu de peine à mettre en œuvre, il faut bien le dire.
 326 Vous avez parlé tout à l'heure de l'accroche à partir de laquelle on peut faire entrer les élèves
 327 dans un répertoire inhabituel pour eux. Est-ce là la seule entrée possible ?
 328 Alors, il y aurait une autre possibilité, qui serait de rencontrer véritablement des artistes, des
 329 artistes lyriques par exemple pour parler d'eux, des artistes lyriques il y en a beaucoup dans nos
 330 contrées, ou des grands élèves de classe de chant, ça ce serait un élément très intéressant qui
 331 pourrait favoriser...Dans l'académie il n'existe pas de maison d'opéra, mais il existe un festival
 332 très connu qui .. consiste à représenter un opéra en plein air au mois d'août, dans un site classé
 333 gallo romain, mais...l'un des responsables de cette opération là qui est une des artistes lyriques
 334 qui se produit à cette occasion, qui réside dans ce département, va dans les écoles autour du
 335 secteur, et fait chanter les enfants, leur montre ce que c'est qu'une voix lyrique, et leur donne
 336 des exemples, dans les écoles et dans les collèges également, ça c'est une approche semble-t-il
 337 tout à fait intéressante. C'est-à-dire le partenariat avec des artistes lyriques ou avec des maisons
 338 d'opéra si cela existe. Mais il existe en fait, il y a aussi des opéras qui sont assez nombreux
 339 maintenant, qui accueillent les élèves, soit pour des répétitions générales soit même pour des
 340 représentations, avec des financements qui permettent à toute une classe ou tout un ensemble de
 341 classes de collège de pouvoir venir, de prendre le bus et tout cela, sans que cela représente un
 342 coût excessif.
 343 *Que pensez-vous de l'idée, que j'ai pu entendre formulée ici et là, selon laquelle un chant*
 344 *devient moins intéressant pour un élève dès lors qu'il est appris dans l'enceinte de l'école. Que*
 345 *pensez-vous de cela ?*

346 Oui ...alors, c'est quelque chose qui a trait au contenu scolaire en lui-même...qui... dépasse la
 347 musique en elle-même ; c'est très intéressant parce que quand on l'exprime comme ça, on met
 348 l'accent sur les différentes sources d'informations au sens très vague et très large du terme, de
 349 l'élève quant à des contenus culturels, et...on ne pourrait pas le faire de la même façon pour
 350 d'autres domaines, pour le domaine scientifique par exemple. Beaucoup d'informations sont
 351 données par le système scolaire en lui-même, il ne faut pas trop compter sur les médias, encore
 352 que...il y a des émissions là-dessus mais qui sont beaucoup moins retenues, dans le domaine
 353 artistique et en particulier dans le domaine de la musique, évidemment, évidemment, il faut
 354 bien remarquer que les contenus véhiculés par les médias, par les émissions culturelles ont une
 355 place très importantes, et que les contenus véhiculés par l'enseignement du professeur en ont eu
 356 d'autres ; alors...moi je vois dans cette dichotomie là, je vois d'abord ...un élément d'espoir
 357 profond ! cela veut dire que les élèves sont fondamentalement concernés, très fortement par la
 358 musique ! on a des enquêtes à peu près tous les dix ans, des enquêtes faites par le ministère de la
 359 culture sur les pratiques culturelles des français, culturelles des jeunes en particulier, et...la
 360 musique par rapport à la lecture, par exemple, depuis des années, je crois, on remarque, la
 361 musique est.... je crois mentionnée comme première pratique culturelle des jeunes, et on se
 362 désole à juste titre que la lecture par exemple ne cesse de décroître, avec en plus des remarques
 363 assez intéressantes sur le plan du genre : les filles lisent davantage que les garçons etc.etc ;...on
 364 connaît bien tout ça. Donc, l'apport scolaire, l'apport du professeur d'éducation musicale en
 365 quelque sorte, effectivement, il est très relativisé par l'élève : et il n'aura, enfin il peut ne pas
 366 avoir la même importance, le même poids, la même influence à l'intérieur de la personnalité de
 367 l'élève que ce qui est apporté à l'élève par les médias, les industries culturelles. Mais, mais,... il
 368 faut prendre ce genre de considération, il faut la relativiser beaucoup...je connais des
 369 professeurs qui ont l'habileté nécessaire pour influencer énormément, et j'allais presque dire
 370 contrebalancer, par leurs apports, par l'apport de leur enseignement, contrebalancer ce que les
 371 élèves, qui sont des jeunes, reçoivent par ailleurs, par les industries culturelles.
 372 J'ai assisté il y a une quinzaine de jours à un concert d'élèves qui ne comportait absolument
 373 aucun ...élément du show business, aucun élément de musique populaire actuelle, et qui était au
 374 contraire complètement centré sur des choses absolument étonnantes, c'était en fait un opéra de
 375 Julien Joubert¹⁰²⁴ qui est un de nos jeunes compositeurs d'opéra qui savent ce que sont les voix
 376 des enfants, les voix des élèves, les voix des adolescents, et qui vraiment travaille très très
 377 finement ; à voir la façon dont les gamins interprétaient cet opéra, je me dis, mais ce n'est pas
 378 possible ! cela va les marquer profondément ! et je suis à peu près sûr que l'expérience qu'ils
 379 ont eue, l'expérience de chant choral pendant un an, ça les amènera fatalement, enfin ce n'est
 380 pas une fatalité c'est au contraire très heureux, à relativiser tout ce qui leur est servi comme
 381 produit musical pour jeunes encore une fois par les industries culturelles. J'en suis persuadé,
 382 parce que enfin, je ne sais pas, oui, cela a été filmé comme représentation, on a tous comme ça
 383 des exemples de concerts de chant choral où l'investissement, l'engagement des gamins est tel
 384 que cela les aura marqué de toute façon, de manière profonde.
 385 *Vous avez parlé d'habileté du professeur, de quelle habileté s'agit-il en l'occurrence ? Une*
 386 *deuxième question concerne le spectacle : vous dites qu'il marquera « fatalement » les élèves,*
 387 *est-ce qu'il les marquerait de la même manière selon vous, s'il s'agissait d'un concert*
 388 *instrumental et non vocal ?*
 389 Je pense à sa capacité à mettre l'acte vocal au service de l'expression. Quand je parlais de cet
 390 opéra de Julien Joubert, les choristes étaient à la fois chanteurs, acteurs enfin il y avait une
 391 expression extrêmement globale, et la voix était un de ces canaux d'expression, mais il y avait
 392 aussi tout le reste. Chaque choriste jouait un personnage. Donc la dimension théâtrale, la
 393 dimension expressive était très très importante. Quand à l'habileté particulière du professeur
 394 c'est justement cette, je dirais à la fois, ... d'abord un ...cette mise à l'écart de tout préjugé, de

¹⁰²⁴ Julien Joubert a composé une soixantaine d'opéras pour enfants dont plusieurs créés et enregistrés par la Maîtrise de Radio France

395 tout stéréotype sur ce que l'on dit des goûts des jeunes, sur leurs capacités à faire ceci ou à ne
 396 pas faire cela, et à aimer ceci ou à ne pas aimer cela. Alors ça, un professeur compétent, hyper
 397 compétent, c'est quelqu'un qui met complètement cela de côté. C'est-à-dire, je dirais qu'il y a
 398 une idée de la transmission culturelle qui est une idée qui se... désincarcère de ce que... peut-être
 399 les sociologues ou peut être simplement le commun des mortels a peut-être dans l'idée quand il
 400 pense aux jeunes et quand il pense aux soi-disant goûts de la jeunesse. Un professeur qui est très
 401 très compétent, c'est quelqu'un qui j'allais dire est poussé au-dessus de ce genre de stéréotype,
 402 bon. Il y a cette dimension-là. Il y a aussi... j'essaye de renouer un petit peu tout cela, il se
 403 donne les moyens de, il se donne les moyens d'emmener ces jeunes sur ces pistes qu'ils ne
 404 fréquentent pas volontiers ou qu'ils ne fréquentent pas habituellement, pour cela il met de son
 405 côté, il prend avec lui toutes les capacités d'expression possibles, parmi lesquelles le chant.
 406 Mais le chant... comment dire, inséré dans tout un ensemble de capacités expressives ; cela peut
 407 être le théâtre, la danse, le mime, cela peut être aussi... enfin un projet d'expression beaucoup
 408 plus global, dans lequel la musique intervient. Et alors, je crois que cela faisait partie de vos
 409 questions, la musique vocale, la musique instrumentale... les pratiques instrumentales peuvent
 410 être tout à fait convoquées dans ce genre de projet expressif, c'est-à-dire que on peut très
 411 bien... on voit très très très souvent des gamins qui sont plus à l'aise en particulier vers 15 ans,
 412 16 ans, qui sont plus à l'aise avec des pratiques de percussions, qui peuvent tout à fait entrer
 413 dans la construction d'un projet musical dans lequel la voix est également mise en œuvre. Je
 414 dirais même les pratiques de percussion vont se colorer de quelque chose qui est très très
 415 important à mon avis, qui est la capacité de la musique à utiliser tous les paramètres du son et je
 416 pense en, particulier au paramètre de variation d'intensité. La musique vocale entre autre
 417 qualité, a cette qualité de souplesse et d'être capable d'être forte douce crescendo decrescendo
 418 etc, et c'est une qualité fondamentale de la musique, et que, quand on prend un instrument, on
 419 est plus souvent en difficulté d'utiliser. Et en particulier les instruments à percussion. Je suis
 420 frappé, hum... alors pour le coup, pour rentrer dans un stéréotype que je ne devrais peut-être pas
 421 manifester ici, de la différence entre un percussionniste et un batteur. Si vous pensez aux
 422 musique actuelles, quand vous avez, encore une fois c'est un stéréotype et il faudrait s'en
 423 dégager, quand vous avez des batteurs qui sont plus ou moins capables d'être percussionnistes,
 424 vous avez ceux qui, comme le disent eux-mêmes, qui font un boulot de bucheron, c'est-à-dire
 425 cogner le plus fort possible pendant le plus de temps possible, et, c'est eux-mêmes qui le disent
 426 hein, et puis vous avez celui qui est un petit peu plus fin, c'est-à-dire qui est capable de nuancer
 427 son jeu, alors dieu merci ils sont nombreux dans ce cas-là ; mais le fait pour un percussionniste
 428 de travailler avec des chanteurs, et bien cela le conduit lui-même à nuancer son jeu, du moins
 429 quand il a un petit peu d'oreille, parce que il sait très bien qu'il ne va pas taper tous ces rythmes
 430 exactement de la même façon, il va être au contraire obligé d'introduire une grande souplesse,
 431 parce que les chanteurs eux-mêmes auront envie, selon la nature des phrases, le contenu
 432 expressif, selon le contenu des mots, d'être eux-mêmes par moment plus intimiste, par moments
 433 plus engagés, plus révoltés, enfin on est engagé aussi dans l'intimité bien entendu ! encore une
 434 fois ce sont des qualités expressives de ce qu'il y a à interpréter musicalement qui vont conduire
 435 à transformer le jeu instrumental comme ils transforment si j'ose dire le jeu vocal.

436 *Le point commun entre le chant et les percussions, dans cette qualité de nuancer son jeu, serait-*
 437 *il le rapport au corps ?*

438 Oui bien sur, bien sur, avec une extériorité plus évidente dans le cas des percussionnistes, parce
 439 que, bon, ...son geste est un geste forcément plus, comment dire, j'allais dire plus visible, plus
 440 sensoriel ; la sensorialité vocale est une sensorialité beaucoup plus intime, ...on va dire, non, on
 441 ne peut pas...si, elle a un degré d'utilité supplémentaire en que il faut aussi jouer sur la question
 442 des hauteurs, des registres. C'est plus... complexe à coup sur.

443 *Le rapport au corps dans le chant sur scène tel que vous l'avez décrit dans cette expérience*
 444 *d'opéra pour enfants de Julien Joubert, peut-il être un point fort aussi de l'éducation*
 445 *musicale ?*

446 Ah complètement. Complètement et en particulier dans les nouveaux programmes où justement
 447 il ne s'agit plus d'interpréter un répertoire de 6 à 8 chants comme c'était dans les programmes
 448 précédents, mais il s'agit de mettre en œuvre des programmes musicaux, et mise en œuvre d'un
 449 projet musical dit dans le fond, convocation de divers registres d'expression dont le chant,
 450 mais aussi des pratiques instrumentales, mais aussi des pratiques théâtrales, mais aussi des
 451 pratiques dansées, mais aussi pourquoi pas, pourquoi pas des pratiques de l'ordre des arts
 452 plastiques, des installations, des performances, euh convocation du visuel, ou pourquoi pas du
 453 costume, enfin bref, une, une éducation musicale d'aujourd'hui une éducation musicale qui
 454 s'ouvre beaucoup plus sur la globalité de la dimension expressive, et pas seulement
 455 spécifiquement la dimension vocale et tout ça.

456 *Ce serait là la direction générale qu'a pris l'éducation musicale ?*

457 Il me semble, il me semble, oui, avec même une dimension supplémentaire qui est le fait de
 458 garder la trace des projets musicaux que l'on met en œuvre ; c'est-à-dire de les enregistrer en
 459 audio ou en vidéo, et donc.... Et et et j'oublie une chose, intégration des logiques
 460 d'aujourd'hui, intégration de l'électro acoustique par exemple ; ça fait partie de toutes les
 461 possibilités des projets musicaux qui sont décrits dans les, enfin très sommairement dans les
 462 programmes d'éducation musicale ; et je dirais que le professeur est appelé à ouvrir son
 463 imagination réellement, ne pas ...se sentir limité par telle ou telle technique, je crois que
 464 c'est...il y a si on met en œuvre ces projets, je veux dire ces programmes, en les comprenant en
 465 profondeur, il y a vraiment un appel à l'invention, au développement de l'esprit créatif chez les
 466 professeurs comme chez les élèves, les deux choses vont ensemble.

467 *Il y cette vision de la voix comme faisant d'une multiplicité de formes d'expression que*
 468 *l'enseignant doit s'approprier, et en même temps, le constat d'un déficit important en chant de*
 469 *la part des candidats au CAPES à tel point qu'a été réinstaurée une épreuve de chant préparé*
 470 *afin de pouvoir évaluer le niveau en chant du candidat dans un autre contexte que celui du*
 471 *déchiffrage.*

472 Je confirme, il se trouve que j'ai été pendant quatre ans au jury d'Agrégation, et là je suis
 473 actuellement vice-président, et j'ai beaucoup d'échos à ce sujet puisqu'à l'Agrégation externe,
 474 on a deux épreuves qui mettent en jeu la voix d'une manière très engagée, une épreuve de
 475 direction de chœur dans la quelle le candidat fait ce qu'il peut avec sa voix... on en voit qui
 476 essaie de camoufler leur absence de voix derrière un jeu pianistique plus ou moins habile, enfin
 477 bon ... il faut communiquer vocalement avec des choristes, d'une part, et d'autre part l'épreuve
 478 de pratique instrumentale et vocale effectivement dans laquelle il doit chanter une mélodie et
 479 ensuite improviser sur cette mélodie ; improviser un accompagnement et improviser un
 480 développement ; sur les 42 candidats de cette année, il y en a un seul qui a improvisé
 481 vocalement. Tous les autres ont improvisé instrumentalement, il y en a un seul qui a osé
 482 improviser vocalement. Donc le constat, on ne peut qu'insister sur la nécessité impérieuse
 483 véritablement d'une formation vocale très très approfondie chez tous les candidats au
 484 professorat d'éducation musicale, que ce soit au capes ou à l'agreg, bien entendu aussi ; cela
 485 paraît, enfin...oui, s'il y avait une chose qui devait rester, je dirais presque (*en riant*) que cela
 486 devrait être celle-là ! Parce que pour moi c'est une clef, c'est une clef vers tout le reste en
 487 quelque sorte. C'est-à-dire que quand vous travaillez votre voix, quelque soit encore une fois
 488 votre donnée physiologique de base, quand vous travaillez votre voix, vous allez vers toutes les
 489 dimensions expressives possibles, vous mettez en jeu, de toute façon, vous mettez en jeu
 490 l'ensemble de votre corps, de votre capacité à entrer en interaction avec autrui, à entrer en
 491 communication, la communication non verbale, c'est un élément très très important, la manière
 492 de respirer aussi, la manière de faire entrer autrui dans sa propre respiration, dans sa pensée,
 493 cela passe par des signes comme ça, des signes sonores, pour lesquels une préparation est
 494 absolument fondamentale. Bon, mais pour tout enseignant, combien d'heures d'enseignement
 495 sont perdues pour cause d'aphonie du professeur ? je crois que le calcul n'a jamais été fait, mais
 496 parmi les indispositions du professeur il y a le fait d'être aphone, d'avoir une extinction de voix,
 497 pas seulement les professeurs d'éducation musicale, bien entendu, toute discipline, en fait c'est

498 extrêmement fréquent, ça ; je ne sais pas si des études ont été faites sur ce sujet mais si on en
 499 faisant on serait étonné de voir les milliers d'heures d'enseignement perdues parce qu'un
 500 enseignement ne maîtrise pas sa voix. Tout simplement parce qu'il la force etc etc... La voix
 501 parlée, la voix chantée, on n'a pas parlé de la voix parlée mais c'est un élément très important
 502 dans la communication, on sait très bien qu'il y a des voix qui sont énervantes ; quand ion
 503 entend certains enseignants parler, on se dit que leurs élèves doivent être fatigués au bout d'un
 504 quart d'heure ! Parce que voix mal placée, mal timbrée, mal posée, trop serrée etc...

505 *Le parallèle peut-il être fait avec la voix chantée ?*

506 Ah, ça c'est une sacrée question ; je crois que les spécialistes eux-mêmes achoppent sur cette
 507 question-là, le chant, je pense parce que je le sens comme ça mais je ne sais pas si c'est
 508 démontrable, je suis persuadé que les compétences acquises dans le domaine de la voix chantée
 509 sont transposables dans le domaine de la voix parlée. C'est-à-dire que quand on chante on est
 510 obligé de prendre une certaine posture, une posture corporelle, avoir un rapport à sa respiration
 511 qui soit très très bien étudié, et puis peut-être aussi une certaine posture laryngée, en gros de
 512 souplesse du larynx, de liberté du larynx, mais aussi de travail sur les résonances qui permette
 513 de faire des efforts, de donner davantage d'ampleur à sa voix. Celui qui n'a pas travaillé sa voix
 514 pour chanter n'est pas forcément conscient de cela, et par exemple (en mimant vocalement ce
 515 serrage de la) voix) pour serrer sa voix et avoir l'impression d'être efficace qui va être en fait
 516 extrêmement désagréable, tout en ayant lui-même l'impression d'être efficace. Bon, tout cela se
 517 travaille, le travail de la voix chantée est évidemment une manière, comment dire, qui ne peut
 518 être que plus efficace pour avoir une voix parlée plus sonore moins problématique.

519 *Si je reviens à la description des candidats à l'Agrégation dans l'épreuve de direction de*
 520 *chœur, qu'est-ce que veut dire communiquer vocalement ?*

521 C'est à la fois compliqué et très simple : ils communiquent leur état au sens le plus général du
 522 terme, ils communiquent leur ressenti, ils ne communiquent pas seulement état d'esprit, c'est à
 523 la fois leur état d'esprit, leur état physique, leur état corporel, leur état sensuel, ils
 524 communiquent leur être si j'ose dire par le canal de leur voix, c'est extrêmement global.

525 *Cela rejoint ce que vous disiez sur la voix parlée.*

526 Absolument. Dans ces-cas là, tout entre en jeu, on n'en a pas parlé mais il y a quelque chose de
 527 très important c'est la question de la respiration, et la question du temps, du rythme vocal, du
 528 rythme d'expression ; on sait très bien que, un conférencier peut avoir un débit fatigant ou au
 529 contraire un débit qui incite à l'écouter ; un des trucs que tout le monde connaît c'est par
 530 exemple de varier le rythme de son élocution ; tantôt lentement tantôt rapidement, Montaigne
 531 disait « écrire par sauts et par gambades », c'est un petit peu ça ce que l'on fait sur le plan oral,
 532 et si on veut capter l'attention de son auditoire, il faut varier le rythme de son élocution, il faut
 533 faire des blancs, faire attendre certains éléments importants, il faut mettre du temps après un
 534 élément important que l'on a prononcé, etc etc...qui sont pour le coup des qualités rythmiques.
 535 Il y a également l'utilisation des registres, aigu, grave tout cela confère à une communication
 536 orale toute sa qualité. Dans le chœur, il y a en plus la gestuelle

537 *Bon c'est un art que d'être professeur d'éducation musicale finalement !*

538 Absolument, je vous remercie du terme ! d'une manière générale, je crois que c'est un art que
 539 d'être professeur et non pas une science. Je suis toujours un petit peu étonné quand on utilise le
 540 terme de sciences de l'éducation, je comprends bien entendu, mais je me dis quelque part que si
 541 on parlait d'art de l'éducation, on ne serait pas très loin de la question non plus. Parce que les
 542 subtilités sont extrêmement importantes, extrêmement nombreuses, et on en finirait pas de tisser
 543 le réseau de tout ce qui est nécessaire pour réussir un enseignement.

544 *Si je comprends bien, cet art de la communication s'ajoute à l'habileté du professeur*
 545 *d'éducation musicale ; est-ce que cela s'apprend ?*

546 Tout à fait ! Vous avez cent fois raisons, les aptitudes pédagogiques, là encore il ne faut pas
 547 croire que c'est un donné biologique, être enseignant cela s'apprend bien entendu. Ne revenons
 548 pas sur cette période où l'on avait décidé que la formation de tout enseignant était inutile, enfin
 549 bon, bref, ne cherchons pas à coller de mots là-dessus.

550 Alors (*moment de réflexion*) dans ce qui était en place du temps des IUFM, avant les années de
551 leur suppression, il y avait d'une part des formations sur les contenus universitaires, on pourrait
552 dire contenus musicologiques, des formations sur des repères culturels, analyse, connaissance
553 de différents horizons musicaux etc, et une formation pratique, pratique personnelle de
554 l'étudiant ; l'équilibre est toujours très difficile à trouver et en particulier pour ce qui est d'une
555 pratique vocale de l'étudiant cela exige à mon avis qu'un étudiant, pendant toute la durée de sa
556 formation passe au moins une heure avec par exemple un professeur de technique vocale et en
557 cours individuel, ce qui n'exclut pas le fait d'avoir des prestations collectives, du chant choral,
558 ou autre ensemble vocal de type un par voix, mais à mon sens, une heure de technique vocale
559 individuelle avec un vrai professeur de technique vocale, parce qu'il y a aussi dans ce domaine
560 comment dire, des configurations très diverses, avec quelqu'un qui vraiment connaisse bien les
561 techniques vocales et qui soit capable d'écouter, et non pas de plaquer une technique x ou y sur
562 la voix qu'il a en face de lui, mais de révéler chez chacun des étudiants ses potentialités, de lui
563 ouvrir réellement ses possibilités personnelles qui ne se ressemblent pas d'un étudiant à l'autre,
564 ça ça me paraîtrait être très important, pendant le temps nécessaire. Il faudrait aussi développer
565 chez les futurs professeurs à écouter les prestations vocales d'autrui et en particulier d'élèves, et
566 donc sa capacité à développer les compétences vocales de l'ensemble d'un groupe d'élèves, une
567 dimension globale collective et une dimension individuelle à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire
568 la capacité à écouter tel ou tel timbre, éventuellement tel...imaginer les remédiations que l'on
569 peut apporter à tel ou tel élève qu'on lui permette d'être plus à l'aise avec sa voix. Ce sont des
570 éléments un peu techniques...il me semble que ces dimensions doivent s'intégrer dans quelque
571 chose de beaucoup plus global qui est une dimension d'expression corporelle, générale, la voix
572 comme l'un des outils d'expression et de communication, il y a quelque chose à faire dans cette
573 direction-là, qui pourrait peut-être inclure à la fois une dimension d'expression théâtrale,
574 chorégraphique, cela ferait beaucoup de bien aussi. Et puis, en liaison avec ces éléments là,
575 éléments de repères culturels dans le domaine de l'expression vocale et scénique d'une manière
576 plus large. Il faudrait que notre étudiant connaisse les différentes, enfin, comment dire, ait une
577 culture artistique très large en particulier dans le domaine du spectacle vivant, et de divers
578 aspects du spectacle vivant ; on a l'impression, on l'a vu là sur les candidats à l'Agrégation, on
579 a l'impression qu'il y a certains pans entiers de l'expression culturelle enfin artistique qui sont
580 ignorés par els candidats. Il y en a qui n'ont jamais mis les pieds dans un spectacle d'opéra, cela
581 paraît incroyable à dire et pourtant c'est vrai. C'est...c'est étrange hein, on l'a constaté.

582 *C'est par rapport au répertoire vocal ?*

583 Oui ! alors quant à la transmission des habiletés pédagogiques dont on a parlé, il me semble
584 qu'on peut avoir confiance dans le compagnonnage : assister à des cours de professeurs
585 chevronnés, à l'aise avec ces contenus-là, qui sont dieu merci assez nombreux, cela se faisait
586 déjà, mais je crois qu'il faut vraiment insister sur cette dimension ; On ne comprend pas tout à
587 fait tout quand est débutant, dans ce que fait un professeur chevronné, on ne comprend pas tous
588 les enjeux, tout ce qui se joue. Mais si on n'assiste à ce genre de chose, on comprendra jamais
589 (rires) ou alors il faudra qu'on trouve tout soi-même ; dans la formation pédagogique, il y a
590 quelque chose qui est assez étonnant, c'est le fait de sans arrêt réinventer l'eau tiède ; mais
591 attendez, cela fait quand même des années qu'un certain nombre de personnes savent ce qu'il
592 faut faire pour enseigner. Et c'est sur qu'ils le font, les praticiens du métier, il y en a un certain
593 nombre qui s'en sortent dieu merci, c'est-à-dire qu'ils ont construit leur propre manière
594 d'envisager en fonction de leur personnalité, mais quand même, ils sont capables de le faire ; un
595 étudiant, si on lui montre un certain nombre d'exemples de ce genre, non pas pour les copier,
596 mais pour lui donner une petite idée, on peut penser que lui-même aura des pistes pour
597 construire sa propre manière d'appréhender le métier et d'avoir sa propre efficacité.

598 *Bon très bien, nous arrivons au terme de l'entretien, est-ce que vous souhaitez rajouter quelque*
599 *chose au sujet du chant que vous défendez particulièrement vous en tant qu'IPR ?*

600 En tant qu'IPR, je vais vous dire. Il existe un et unique projet de chœur de l'éducation nationale.
601 Evidemment dans la région la région parisienne, au CREA d'Aulnay sous bois, un ensemble

602 remarquable avec Didier Grojsman, mais il n'y a qu'à Paris qu'on peut faire cela, c'est-à-dire
 603 qu'il s'agit de réunir une cinquantaine de choristes qui sont des professeurs d'éducation
 604 musicale, professionnels qui savent lire la musique sans difficulté donc ils peuvent tout de suite
 605 monter des pièces en s'intéressant à la dimension expressive et sans s'arrêter à des obstacles
 606 solfégiques ; moi je trouve qu'il devrait y avoir dans toutes les régions et peut-être même dans
 607 tous les départements, il devrait y avoir des chœurs de l'éducation nationale ; parce que on a
 608 beaucoup parlé des pratiques instrumentales et des pratiques vocales, il me semble que les
 609 pratiques instrumentales par les spécificités qu'elles recouvrent ressortissent davantage de la
 610 fonction et des compétences des écoles de musique et conservatoire. Je ne pense pas que le
 611 développement des orchestres à l'école, il me semble que cela ne peut concerner que peu
 612 d'élèves parce qu'il y aura toujours des difficultés pour mettre en œuvre des pratiques
 613 collectives à grande échelle réunissant une grande majorité de la population. Alors que, les
 614 pratiques vocales et en particulier les pratiques chorales, c'est techniquement d'une simplicité
 615 enfantine, il n'y a pas besoin d'instrument il n'y a pas besoin de financement, il n'y a besoin de
 616 rien. Il suffit de venir avec sa voix, et puis pour peu que l'on soit dirigé par quelqu'un de
 617 véritablement compétent, et je crois qu'un grand nombre de professeurs d'éducation musicale
 618 déjà le sont, et si en plus ils se réunissent entre eux, et bien là évidemment on a là une hyper
 619 compétence à dynamiser et à synthétiser, ces pratiques de chant choral pourraient être beaucoup
 620 plus développées qu'elles ne le sont dans nos régions, dans nos pays, dans nos secteurs,
 621 localement ; il y faudrait pas grand-chose, alors sans doute accompagné en termes de répétition,
 622 donner la possibilité aux professeurs très éloignés la possibilité de se réunir, en week-end ;
 623 quand je réunis les professeurs d'un département, je les fais chanter, et ce qui est extraordinaire,
 624 je veux dire, en dix minutes, on arrive à un résultat qui est sans commune mesure avec ce qu'on
 625 obtient d'une chorale d'adultes amateurs traditionnels pour lesquels il faut trente répétitions
 626 annuelles pour mettre au point cinq ou six chansons ; les professeurs d'éducation musicale, ce
 627 sont des musiciens, et en particulier des musiciens par les pratiques vocales qui sont d'un
 628 niveau, je ne vais pas dire professionnel, mais semi professionnel, enfin je veux dire qu'ils sont
 629 choristes quelque part ; j'ai dit tout à l'heure qu'on pourrait presque tous faire du *show biz*, c'est
 630 un petit peu ça : comment se fait-il que l'on ne pense pas à mobiliser toutes ces compétences-
 631 là pour faire des chœurs départementaux, qui pourraient répandre l'idée de la pratique vocale et
 632 de la pratique chorale beaucoup plus qu'elle n'est répandue actuellement. Nous avons tout pour
 633 mettre en place ça, il y a environ 7000 professeurs d'éducation musicale et chant choral dans la
 634 France entière, 200 ou 300 dans chaque région, on n'a pas, sauf encore une fois et il y a
 635 seulement un ou deux ans, on n'a pas eu l'idée de constituer des chœurs de l'« éducation
 636 nationale comme ça il y a un ou deux ans sur Paris, alors que la France c'est autre chose que
 637 Paris.

638 *C'est parce que ce n'est pas dans la culture française ?*

639 (*Passionnement*) Attendez, la culture, si on est enseignant et si on pense que la culture c'est un
 640 donné auquel il faut se plier, on n'est pas tout à fait dans son métier. Le métier d'enseignant
 641 c'est aussi quelque part quelqu'un qui va informer la culture, qui va la transmettre et qui va la
 642 forger, et qui va être persuadé que son action va y être pour quelque chose dans la constitution
 643 ou dans le déclin de cette culture. Effectivement c'est pas un donné, le chant choral, bon, il y a
 644 20 ans 30 ans, il y avait une émission hebdomadaire sur la première ou la deuxième chaîne qui
 645 était destinée au chant choral, aux harmonies, aux fanfares, ça ça été passé à la trappe dans
 646 l'indifférence générale, bon, il y a certaine région où le chant choral s'est extrêmement
 647 développé ; j'ai passé cinq ans comme inspecteur en Aquitaine à Bordeaux, je peux vous dire
 648 qu'au Pays Basque, c'est extraordinaire, la culture du chant choral ! à quoi est-ce que cela tient ?
 649 cela tient à des traditions basques ou corses, je ne sais pas, mais le métier d'enseignant, le
 650 métier de pédagogue c'est peut-être si ces traditions n'existent pas et si on les estime positive
 651 pour le développement de l'être humain, et bien c'est précisément de les soutenir ces traditions
 652 et pourquoi pas de les inventer ; parce qu'il y a une chose qu'on n'a pas dite, bon certes il y a
 653 une dimension esthétique dans la pratique de musique vocale, dans la partie chorale, mais il y a

654 aussi une partie éthique ; un enseignant dans le fonds, (*coupure de la communication*) à vivre
655 ensemble, une capacité à vivre ensemble à donner le meilleur de soi-même, et à attirer le
656 meilleur des autres ; le chœur, le chant choral la pratique vocale collective c'est cela dans le
657 fonds, c'est on donne ce qu'on a de mieux et ce que l'on a de mieux se mêle avec ce que les
658 autres ont de mieux. Il y a une sorte de, ah...(*avec effusion*) je ne sais pas comment dire, une
659 sorte d'entremêlement de ces qualités qui évidemment ne peuvent provoquer que dans le fonds
660 une exaltation de ce que tout le monde peut donner de meilleur encore. Enfin, c'est de la magie
661 dans le fonds tout ça, (*le ton se calme*). Pouvoir mettre en œuvre de la magie simplement en
662 ouvrant la bouche et en chantant, (*de nombreux bégaiements à partir de là*) c'est c'est c'est
663 fabuleux cette histoire ! être , être émetteur et récepteur à la fois, et tous ensemble et en même
664 temps en gardant son individualité, car chacun a sa propre voix, et là, on a, la dimension éthique
665 c'est une dimension éthique démocratique, égalitaire, sans être uniformisante. (*Plus calme*) Ca
666 c'est vrai, à mon avis c'est peut-être ce que l'on peut faire de mieux dans le domaine éducatif.
667 Voilà, vous m'avez demandé de rajouter quelque chose !
668 *Oui, c'est parfait ! Est-ce que je peux vous demander quel est votre parcours de musicien ?*
669 Et bien, (*le ton est plus appuyé, droit*) cela ne vous surprendra pas, je n'ai pas de formation,
670 c'est-à-dire que, je n'ai en particulier pas de formation instrumentale ; j'ai mis les doigts sur un
671 clavier de piano quand j'avais 17 ans, avec un morceau pas trop difficile pour passer l'épreuve
672 facultative de musique du bac. En revanche sur le plan de la pratique vocale, j'ai toujours
673 chanté. A l'école, à l'école, la radio scolaire, il faut être un peu vieux pour se souvenir de cela,
674 dans les années 60 dans les écoles primaires en France, tous les samedis à 14h05 il y avait la
675 radio scolaire, et la radio scolaire c'était une demi-heure de chant, les maîtres étaient libres de la
676 faire ou pas, moi j'ai eu la chance d'avoir des instituteurs qui n'étaient pas musiciens du tout,
677 mais qui vraiment se tenaient à l'application des programmes et il y avait de la musique à faire
678 en classe, ils ne savaient pas comment faire, et bon ils tournaient le bouton de la radio. On avait
679 une demi heure de chant, et je me souviens encore d'avoir chanté des choses dont je n'avais pas
680 la moindre idée des auteurs, qui m'ont plu, je me souviens d'un type qui avait un nom à
681 coucher dehors, on ne savait pas s'il fallait le prononcer *Bitoven*, *Betterave*, c'était tout
682 simplement le premier lied « A la bien aimée lointaine », on a fait ça en CM2 ! Alors on le
683 chantait probablement comme des casseroles, mais notre maître...mais on chantait ça ! on
684 chantait l'air de Papageno, « le Tilleul » de Schubert, c'était dans les programmes de la radio
685 scolaire, c'était dans le recueil de 1964/65, on chantait ça, c'était un petit recueil tout simple qui
686 s'appelait chant et récitation, on avait une dizaine de chants qui étaient donnés
687 hebdomadairement par la radio, alors il y avait une chorale que l'on entendait à travers la radio,
688 il y avait quelqu'un qui donnait un cours de chant et tous on était censé de notre côté d'imiter
689 au mieux les exemples qui étaient donnés par la chorale qui était probablement un chœur soit du
690 lycée Lafontaine, ou des institutions parisiennes. Ma formation musicale, ça été ça pendant
691 toute l'école primaire, et au niveau du collège ça a continué ; je n'avais pas de professeur de
692 musique, c'était des professeurs de français qui nous faisait faire du théâtre et de l'opérette.
693 Etonnant ! Dans un petit bled perdu de la Charente ! On a fait... (*il cherche*) des extraits de
694 Gounod, Mireille, on a chanté Mireille (rires) à la salle communale du cinéma de Montmorot
695 Saint Zibar, c'est aberrant !ça ne devait ressembler à rien ! à l'école normale d'instituteur,
696 c'était pareil, on chantait, on chantait ; et je me souviens d'une époque qui aurait pu être très
697 favorable, pour l'école primaire en particulier, moi je suis très attaché à l'école primaire, qui
698 était les années 93/96, où il y a eu parmi toutes les circulaires que notre institution s'amuse à
699 écrire de temps en temps, c'était dans le cadre du nouveau contrat pour l'école, il était dit qu'il
700 fallait que toutes les journées d'école primaire commence par un quart d'heure de chant. Ca a
701 été bien oublié (rires) mais pendant un temps il y a eu ça ; il n'y a jamais eu la formation qui
702 allait avec c'est-à-dire les maîtres bon...mais il me semble que c'est une formation qui pourrait
703 être simple si on en avait la volonté, qui ne coûterait pas si cher que ça, qui coûterait beaucoup
704 moins cher que les pratiques instrumentales qui sont aussi importantes aussi ! mais, quand je
705 vois qu'on met de l'argent dans les orchestres à l'école et qu'on ne tient aucun compte par

706 exemple du mouvement choral, je suis aussi membre du bureau de la Fédération des Chorales
 707 Scolaires, qui recense 500 concerts, non, beaucoup plus que cela, de chant choral du second
 708 degré en particulier dans les collèges qui sont !mis en place dans toutes les académies, dans mon
 709 académie il y a 35 concerts de chant choral qui sont mis en place de manière extrêmement
 710 sérieuse par 150 professeurs, il n'est jamais question de cela dans la réglementation de
 711 l'éducation nationale par exemple. Cela revient à ce que je vous disais tout à l'heure ! on a tous
 712 les éléments pour faire du bon boulot, mais on passe à côté, on valorise autre chose ce qui est
 713 bien, mais les pratiques chorales ça devrait faire partie des éléments que l'on valorise
 714 beaucoup ; il y a quelque chose qui s'oppose à cela – vous me faites bavarder là hein-
 715 c'est...l'idéologie de l'innovation à tout prix. On a tous remarqué depuis fort longtemps on
 716 insiste tellement sur la nécessité d'avoir des pratiques innovantes, innovantes, sur les
 717 technologies innovantes, la technologie de la voix ça n'a rien d'innovant depuis que l'être
 718 humain est un être humain. La technologie du chant choral, ça a au moins 2500 ans depuis les
 719 grecs encore que je suis à peu près sur qu'avant Eschyle on faisait du chant choral aussi ; ce
 720 n'est pas innovant, mais qu'importe !
 721 *C'est peut-être aussi du au fait que quand on dit « orchestre », cela veut dire musique beaucoup*
 722 *plus que « chant choral »*
 723 Absolument, vous avez tout à fait raison ; quand on est professeur en 6^{ème} et qu'on demande à
 724 un enfant « est-ce que tu as fait de la musique ? » il dira non ! ou alors oui j'ai fait de la
 725 musique, j'ai fait du piano...et est-ce que tu as chanté ? ah oui... bon, ça n'a pas l'air de
 726 ressembler à « avoir fait de la musique », alors que, un bon instrumentiste c'est quelqu'un qui
 727 chante avec son instrument, tous les artistes le savent, que ce soient des artistes modernes,
 728 classiques, traditionnels, on chante avec son instrument, si on chante pas on fait de la
 729 « dactylophonie », bouger son doigt pour produire des sons, sans rapport entre le doigt et le
 730 son ; si on veut ce rapport entre le doigt et le son, il faut que tout cela chante en vous, on en
 731 conclut que le chant est la pratique musicale numéro 1.
 732 *Très bien ! C'est une belle conclusion ! Je vous remercie beaucoup.*

Analyse structurelle

ENTRETIEN E 10 (1H15 ; 734LIGNES)			
SÉQUENCE (lignes)	EPISODES	Nbre	style
1- Essai de définition des qualités de la voix attendue (1-50)	a-S'adapter b-Communiquer c-Transmettre pour donner envie d-Le plaisir à la clef de la compréhension e-Le chant comme expression de l'être f-La réussite repose sur la voix du p.	49	
2 -Chanteur ou pas chanteur (50- 80)	a-chanter spontanément avec une voix naturellement libre b-chanter des mus. actuelles≠ mus. savante	30	
3- Les répertoires que privilégient les professeurs (81-126)	a-l'infaisable des programmes b-la chanson comme répertoire c-la culture jeune= un stéréotype d-la nécessaire congruence personnalité/choix de répertoires	43	
4- L'inaccessible du beau chant (129-163)	a-le chant classique n'est pas possible pour tous avoir « un minimum » b-être capable de chanter des airs savants et des chansons c-L'opéra n'est pas à la portée de tout le monde	34	

5- La musique vocale savante comme modèle d'inspiration (165-243)	a-les registres extrêmes impossibles mais le genre intimiste, oui b-la prosodie française et l'art de sa mise en musique c-le français langue difficile à chanter, à timbrer	78	
6- Faire chanter l'opéra en classe (246- 342)	a-repose sur l'habileté de l'enseignant b-faire tomber les stéréotypes c-l'opéra est un rapport à l'existence d-les préjugés des p. fabriquent ceux des élèves entrer dans le répertoire par la porte de l'expression e-l'opéra en classe=l'occasion de faire tomber les stéréotypes f-el répertoire savant en histoire des arts g-le contact avec les artistes	96	
7- Combattre l'industrie musicale et les stéréotypes (346-406)	a-la force des industries musicales b-l'habileté du P pour la contrebalancer c-la force du chant choral d-le chant c'est aussi d'autres formes d'expression e-le P compétent fait tomber les stéréotypes	59	
8- Le chant comme modèle d'expressivité (406-466)	a-batteur, percussion, chant b-le chant relève de l'intime c-convoquer toutes les pratiques	60	
9- L'essentialité du chant (472-543)	a-osser le chant b-le chant est une clef c-le chant englobe tout le corps d-dans le chant il y a la voix parlée e-dans le chant il y a la qualité de la communication	71	
10 -L'art d'enseigner (546-597)	a-savoir enseigner n'est pas un donné biologique du P de chant au P de collègue b-c'est l'expression qu'il faut développer c-l'expérience professionnelle comme modèle de formation	51	
11- Les professeurs d'e.m. sont tous des musiciens (600-637)	a-les orchestres à l'école plus du côté des Conservatoires b-pour les pratiques chorales il n'y a besoin de rien c-considération des P. qui sont des musiciens par le chant	37	
12- La dimension éthique du chant collectif (639-667)	soutenir les traditions vocales voire les réinventer	28	
13 -L'école pour formation ¹⁰²⁵ (672-731)	a-on chantait, on chantait b-la formation est simple c-l'idéologie de l'innovation d-l'expression musicale c'est ce qui chante en nous	62	

Hésitations **Volubilité,** **Silence**

¹⁰²⁵ « Un soir, j'ai dit à ma mère que je voulais jouer du violon comme mon maître [d'école, M. Dubreuil qui venait en classe avec son violon]. Ce fut oui : la musique commençait. Le bout du chemin ne pouvait être que l'Ecole Normale, rêve suprême des familles des cités ouvrières ». Tels sont les mots de M. Corneloup, recueillis dans un texte repris de «Polyphonies », *Revue de Chant Choral A cœur Joie international*, n°16, Mai 2008 auxquels les propos de l'IPR interrogé font écho : l'Ecole Normale comme moyen d'accès à la musique

28. Entretien E 11 : Relevé, analyse structurelle

0

FORMATEUR EN CHANT novembre 2012

La personne interrogée est professeur de chant dans différentes structures d'enseignement. C'est selon son activité de formateur en chant à l'université qu'elle est questionnée.

- 1 Si vous voulez qu'on parle de ce qui cloche dans leur voix, euh, pour les garçons c'est un petit
2 peu particulier, ils ont 19, 20 ans, ils ont mué y'a pas si longtemps que ça en fait, et pour la
3 plupart, les étudiants de musicologie, c'est pas les plus, comment dire, c'est pas les plus viveurs
4 des étudiants, c'est plutôt des gens sages ; y' a des garçons, des garçons qui sont encore petits
5 garçons, et de se dire qu'ils peuvent avoir du grave dans la voix, qu'ils peuvent développer ce
6 timbre... la plupart parle encore comme ça (*il se met à parler en voix de tête*) ils parlent encore
7 très haut, encore un p'tit peu avec la voix cassée ; j'en ai même eu qui n'avaient pas encore mué
8 du tout, c'est arrivé, voilà¹⁰²⁶.
- 9 Et cette année, bon c'est particulier, y'a plein de garçons qui ont des bonnes voix, des voix
10 graves timbrées, c'est un hasard. Bon mais posez moi des questions...
- 11 *En quoi est-ce important pour vous de donner des cours de chant à des étudiants en*
12 *musicologie ?*
- 13 Ah alors 2 raisons, 1, pour qu'ils trouvent leur voix justement, pour qu'ils se disent c'est bien
14 d'avoir une voix qui permette et de parler, et de chanter, de parler sans se fatiguer, et 2) parce
15 que ça leur fait découvrir la littérature vocale, qu'ils ne connaissent pas en général ; y' a donc
16 ces deux aspects, l'un personnel, et l'autre de culture.
- 17 *Donc ce serait pour leur faire découvrir un répertoire....*
- 18 Ah oui, qui est vraiment le parent pauvre, enfinqui a été jusqu'au début du XXe reconnu
19 comme le répertoire principal, et qui maintenant est vraiment le parent pauvre pour les
20 étudiants, qu'ils méprisent un peu.
- 21 *Vous parlez du répertoire vocal ?*
- 22 Ah oui !
- 23 *Ils le méprisent ?*
- 24 Ils trouvent ça un peu ridicule, ils trouvent les chanteuses ridicules, ils trouvent le vibrato
25 ridicule, ils trouvent euh...ils ne disent pas la même chose des chanteurs d'opéra, mais en
26 général les chanteuses d'opéra, beaucoup d'entre eux ça les fait un peu rire.
- 27 *Quand vous parlez des chanteurs d'opéra, c'est en référence à la technique du bel canto ?*
- 28 Voilà, la technique avec du vibrato, ce qu'ils appellent... « y'a du vibrato » ; je leur fais
29 remarquer que les chanteuses de jazz peuvent avoir aussi du vibrato, quelque fois bien pire.
30 Mais pour eux, ce qui les dérange, c'est pas les voix d'hommes, parce que les voix d'hommes,
31 de variété ou de jazz utilisent à peu près la même technique, on pousse la voix de poitrine ;
32 alors que ce qu'ils appellent le lyrique chez les femmes, y'a l'utilisation de la voix de tête et
33 visiblement ça en déroute pas mal...le fait que les chanteuses d'opéra utilisent cette voix de tête
34 qui pour eux est un peu du cri, j'ai déjà entendu ça plusieurs fois, ouais, elles crient, ou il y a
35 trop de vibrato
- 36 *De la part des filles comme des garçons ?*
- 37 Oui
- 38 *Cette technique vous la définissez comment, vous l'appellez comment quand vous la faites*
39 *travailler aux étudiants ?*

¹⁰²⁶ Il existe en effet des « mues faussées » chez certains jeunes hommes, dont la voix, malgré une mue physiologique déjà produite sans présenter d'anomalie, reste aigüe, non muée. On peut consulter à ce sujet BEAUSSANT, C., « Quand l'homme ne trouve pas sa voix », mémoire de master psychologie clinique et psychopathologie VTP, Université de Rouen, 2012.

40 Justement, j'essaye de ne pas la définir, j'essaye de leur dire qu'il n'y a pas de différence que
 41 c'est leur voix, et que...que leur voix peut faire ça aussi, et cette voix-là pour les filles qui
 42 utilise la voix de tête, et qui en général pour tout le monde qui utilise plus enfin qui favorise
 43 plus le timbre, au détriment d'effets vocaux aaaaah (*voix fry*) comme dans la variété ou dans le
 44 rock, cette voix-là, il est bon qu'ils la connaissent, pour l'utiliser ou pas, et que même s'ils
 45 chantent du rock, ça peut leur être utile. Notamment pour développer et mieux connaître leur
 46 timbre et leur possibilité d'harmoniques, et pour ne pas se fatiguer, s'ils chantent de la musique.
 47 *Pouvez-vous déterminer ce qui est important pour vous au niveau de l'échauffement, de la*
 48 *technique ?*
 49 Alors, ce ne sont pas des cours individuels, cela peut varier, quelque fois ça a été 5, quelque fois
 50 plus de 30, cette année c'est assez bien équilibré, c'est une vingtaine. Dans une séance, je peux
 51 faire travailler, 5, 6, 7 étudiants, donc les autres écoutent, ça veut dire que chaque travail
 52 individuel est court, j'ai pas le temps de donner un cours de chant, c'est simplement, alors ceux
 53 qui ont déjà leur voix ou qui sont déjà chanteurs qui prennent déjà des cours, j'essaie de dire le
 54 minimum, enfin je ne vais pas contre, je ne mets pas mes pieds là-dedans, enfin sauf si
 55 quelqu'un fait vraiment fausse route, si quelqu'un chante plus mal à la fin de l'année qu'au
 56 début, là je dis quand-même...voilà.
 57 Sinon les autres, j'essaye simplement par des petits exercices, des petites choses de leur faire
 58 entendre leur timbre ; ça peut passer par des exercices bouche fermée avec l'arrière de la langue
 59 conte l'arrière du palais (*il montre*) ou par des sons qu'on fait en abaissant l'arrière du palais (*il*
 60 *fait une sirène ascendante*), trouver des sons comme ça, parce que certains n'arrivent pas à le
 61 faire, certains ne comprennent pas ce que c'est l'arrière de la langue, et comme on n'a pas
 62 beaucoup de temps, certains remontent la langue, d'autres font aaah... (*il fait un son nasillard*),
 63 mais ne collent pas vraiment la langue. Quand on fait cette pratique-là, (*il remontre l'exercice*
 64 *en alternant voile du palais descendu/relevé*), et qu'on détache la langue de l'arrière du palais,
 65 on a vraiment la voix placée timbrée, avec la résonance dans le masque ; et puis sinon, j'essaye
 66 en bouchant une narine, 2, mais comme on n'a pas trop de temps, toutes ces choses là si on les
 67 fait en forçant, ça ne se fait pas bien, il faut que ce soit très léger, comme on n'a pas beaucoup
 68 de temps, en fait, on essaye, quelque fois ça marche, quelque fois ça ne marche pas...souvent ça
 69 les intéresse quand-même ; souvent il y en a qui se disent tiens, ce serait peut-être pas mal si
 70 j'avais plus de timbre pour parler, ou si j'avais plus de timbre pour euh, c'est un p'tit peu
 71 du...j'essaye de toucher à différents...c'est très pragmatique, c'est pas une méthode euh,
 72 voilà...
 73 *Est-ce que vous vous avez une technique de référence quand vous construisez votre travail avec*
 74 *eux, est-ce que vous vous référez à une technique particulière ?*
 75 Non, je suis très euh, très pragmatique, si quelque chose marche c'est bon, si quelque chose ne
 76 marche pas c'est pas bon. Voilà, donc par rapport au souffle, par exemple, je fais pas de grands
 77 exercices, je les fais pas coucher par terre, j'essaye de trouver un truc qui va leur donner l'idée
 78 que...j'parle de la ^paille aussi vous savez, je les fais souffler dans une paille, mais on n'a pas le
 79 temps de faire ça, et si je leur disais d'apporter une paille, y'en a qui l'apporteraient et d'autres
 80 qui l'oublieraient, et voilà, donc on n'a pas trop de temps.
 81 *Quel volume horaire avez-vous avec eux ?*
 82 Chaque groupe a une heure, le cours ne s'appelle pas « technique vocale » il s'appelle
 83 « expression vocale »
 84 *C'est vous qui avez-vous nommé ça comme ça ?*
 85 Non.
 86 *Expression vocale, qu'est-ce que ça vous dit ?*
 87 Faire de la musique avec sa voix. On fait de la musique, on exprime, enfin on exprime... on est
 88 interprète, on exprime ce que la musique veut dire avec sa voix, pas avec un instrument, mais
 89 avec sa voix.
 90 *Quelle différence avec le terme chant ?*
 91 J'essaye de faire, comme je vous dis c'est vraiment du bouche-trou...ceux qui n'ont pas de
 92 technique du tout, enfin pas de technique, ceux qui n'ont pas de voix du tout, je leur fais faire un

93 peu de technique, et puis les autres j'essaye de leur dire simplement, voilà euh...qu'est-ce que le
 94 texte raconte, euh...qu'est-ce que je vais chercher à exprimer dans ce morceau-là, quel est le
 95 caractère du morceau, pourquoi est-ce que là ça passe en mineur, pourquoi y'a telle modulation,
 96 etc., par rapport au texte. Parce que ça aussi c'est une grande inconnue pour eux, le texte, que
 97 y'a la musique écrite sur un texte, que c'est le texte qui prime, enfin, qui prime historiquement,
 98 y'a d'abord eu le texte puis ensuite la musique. Et que la musique est là pour servir le texte ; ça
 99 c'est un grand mystère, car ils ne sont pas du tout, c'est un problème culturel, ils ne sont pas du
 100 tout habitués à lire un texte. Du tout. C'est-à-dire que je leur donne un texte en français, si c'est
 101 un texte en langue étrangère alors là, ils ne cherchent pas du tout à savoir ce que ça veut dire.
 102 Combien de fois des étudiants chantaient, ils savent même pas ce que le titre veut dire ; quand-
 103 même ça influe assez sur la compréhension du morceau. Et, même en français, y'a un mot qui
 104 comprennent pas, pff ils s'en foutent quoi, ; j'ai beaucoup donné les premières années *Le*
 105 *Charme* de Chausson, c'est le charme dans le sens envoûtement, charmeur de serpent, jamais
 106 personne, « ouais ben c'est le charme quoi, quand une personne a du charme » ; ou alors *Sur la*
 107 *grève*, de Fauré, c'est quoi la grève ah ben c'est quand les gens travaillent pas... donc l'habitude
 108 de lire un texte, et de se dire tiens y'a un compositeur qu'a écrit ça comme ça, parce que le
 109 texte dit ça, je trouve que c'est très important à leur donner ; et puis je pense que ça va avec le
 110 chant, c'est-à-dire que quand on sait ce qu'on exprime, (*en aparté* ah c'est vrai, en fait j'ai plein
 111 de choses à dire) la voix l'exprime, puisque c'est ça qu'elle fait toute la journée la voix parlée.

112 *C'est donc un enjeu de communication qu'il y a dans la voix chantée ?*

113 Ah oui, communication, expression quoi ; j'essaye de me référer le plus possible à la situation
 114 quotidienne qui est celle de la voix parlée, j'essaye de leur faire remarquer que quand ils disent
 115 passe-moi le sel, je leur fais remarquer qu'ils ne le disent pas de la même façon la première fois
 116 que la dixième fois « passe-moi le sel » (*en articulant et plus fort*), on n'a pas la même couleur
 117 vocale et la même articulation, on ne fait pas les consonnes de la même façon, et donc quand on
 118 chante, si on comprend ce qu'on dit, ça marche pareil. Je ne sais pas si ça intéresse tous les
 119 étudiants, pour moi c'est vraiment passionnant, ce sont des choses que j'ai découvertes en
 120 enseignant, de se dire que la voix...sert dans la vie depuis toujours, depuis le premier cri, sert à
 121 exprimer les émotions les sentiments les affects, et c'est pareil quand on chante

122 *Qu'est-ce que serait pour être à l'aise avec sa voix ?*

123 C'est un outil, c'est un outil pour se faire entendre, dans les deux sens, au point de vue sonore,
 124 et au point de vue compréhension et donc puisque c'est un outil dont on dispose tous, c'est bien
 125 de le maîtriser le mieux possible.

126 (*enregistrement coupé. L'enquêté parle de la différence de formation en voix d'un pays à*
 127 *l'autre*)

128 J'ai des étudiants Erasmus tous les ans, qui sont assez surpris qu'il y ait du chant comme ça
 129 collectif. C'est important le collectif, car ça fait que les étudiants sont occupés à écouter les
 130 autres, écouter les autres, c'est pas rien. L'autre jour, y' a une jeune fille qui est arrivée, à qui
 131 j'avais donné *J'ai deux amants*, un air d'opérette un peu rigolo, elle a chanté ça très bien avec
 132 beaucoup de fraîcheur... c'est pas une chanteuse hein, elle s'en est très bien sortie.

133 Cette petite jeune fille qui chantait avec esprit, ça a beaucoup intéressé les autres qui se sont dits
 134 tiens, elle, elle n'est pas chanteuse, et elle arrive à faire le truc comme il faut, et on n'a pas
 135 besoin d'être une grande chanteuse pour chanter un air d'opérette et que les gens comprennent
 136 le texte, et que les gens s'en amusent si c'est rigolo, et qu'ils s'en émeuvent si c'est triste, voilà.
 137 Ca c'est vraiment... c'est pas moi qui lui ai appris à le faire, elle l'a fait spontanément, mais
 138 c'est vraiment ma récompense, de me dire y'a quelqu'un qui ne sera pas chanteuse, mais qui
 139 peut prendre plaisir à faire ça et transmettre ce plaisir.

140 *Vous pensez- donc que les représentations des étudiants dont vous parliez tout à l'heure dans*
 141 *ces moments-là, peuvent changer ?*

142 Oui, parce que l'opérette est un genre qui n'est plus... ; comme ils sont étudiants en
 143 musicologie, ils méprisent la musique un peu légère ; moi à leur âge, je fuyais l'opérette aussi,
 144 hein, et de voir qu'ils peuvent marcher dans ça, et s'en amuser, ça me fait très très plaisir

145 *Alors qu'est-ce qui fait qu'ils changent d'avis d'après vous ?*

- 146 Parce qu'ils s'aiment bien les uns les autres ; une année j'ai eu une fille qu'était très bien, une
 147 très bonne chanteuse qui choisissait ses morceaux, parce que ces morceaux lui plaisaient, enfin
 148 la mettaient en valeur, enfin qui la touchaient, et là il y'avait vraiment des rencontres entre les
 149 étudiants autour de la musique.
- 150 *Donc à nouveau, c'est la dimension communicationnelle qui joue et qui peut transformer le*
 151 *regard et l'écoute des étudiants ?*
- 152 Oui,oui
- 153 *Ce serait dans la vérité de l'interprétation ?*
- 154 La sincérité oui,
- 155 *Cette sincérité est-elle accessible à tous les étudiants d'après vous ?*
- 156 Non... ; Mais ce que je ne sais pas, si ceux qui n'arrivent pas à cette sincérité, cet engagement,
 157 etc... y arrivent dans leur instrument, je ne le sais pas, ou s'ils sont aussi bloqués du point de
 158 vue de l'expression dans leur instrument. Je ne sais pas si c'est la présence d'un texte qui les
 159 bloque, ou la présence des autres ; parce qu'on est vraiment tout nu quand on chante, on est face
 160 aux autres...
- 161 *Donc ce serait le regard des autres qui bloque ?*
- 162 Ça je le comprends bien, oui...
- 163 *Cette inhibition due au regard des autres, peut-on la contourner, avec quel moyen ?*
- 164 Ben, c'est le serpent qui se mord la queue, le moyen c'est d'être sincère justement ; ce que
 165 j'essaye de leur dire c'est que c'est pas vous qu'on écoute c'est la musique ; si vous êtes sincère
 166 et que vous faites de la musique pour ce qu'elle est, ça c'est vrai pour les autres instruments,
 167 c'est plus vous qu'on écoute c'est la musique et c'est ça le but...
- 168 *Cela dit, quand on chante, on livre toujours quelque chose d'intime de soi de par la relation de*
 169 *la voix au corps ; est-ce que vous travaillez cet aspect là avec eux ?*
- 170 Oui c'est vrai, mais je ne les connais pas.
- 171 *Dans les situations que vous décrivez où chacun chante devant le groupe, est-ce que vous*
 172 *abordez cette question de la présence corporelle ?*
- 173 Oui bien sur, la plupart sont avec les mains derrière le dos, ou les deux pieds croisés,
 174 complètement ramollos, j'essaye de leur dire, alors évidemment on est obligé de parler de la
 175 posture pour parler du chant... ce que je leur dis en général c'est que je comprends très bien que
 176 c'est difficile de chanter devant des gens, c'est très stressant, c'est euh, c'est très impudique, on
 177 s'aperçoit de ces difficultés de certains étudiants que je connais qui sont d'excellents pianistes,
 178 déchiffreurs, et quand ils chantent, font des fautes rythmiques invraisemblables, des croches à la
 179 place de noires, et là c'est vraiment le fait d'être tout nu, c'est évident, ils n'ont pas quelque
 180 chose de concret sur quoi s'appuyer quoi...
- 181 *Donc une sorte de perte de contrôle ?*
- 182 Ah oui, ceux qui ne sont pas habitués à chanter sont bien moins bons musiciens que les
 183 chanteurs, ça je l'ai vu dans des gens qui faisaient carrière, comme chanteur que comme
 184 pianiste par exemple, ça c'est clair.
- 185 *Et donc ce serait lié à cette gêne personnelle ?*
- 186 Je pense, et au fait qu'ils sont habitués à avoir quelque chose de concret, un instrument dans les
 187 mains, alors que là l'instrument, on ne sait pas où il est. Ben, vous chantez aussi ? on plane on
 188 est dans le vide ; et puis on est obligé de croiser le regard des gens, on est plus obligé de croiser
 189 le regard des gens que quand on joue du violon ou du piano ; et donc ça les déstabilise, oui,
 190 oui... j'ai un étudiant cette année qui est excellent pianiste, vraiment très bon ...maintenant y'a
 191 une classe de lied et mélodie un peu spécialisée, où les étudiants sont là à la fois comme
 192 chanteurs et comme accompagnateurs ; et lui il fait les deux, il a une très jolie voix et il joue très
 193 bien du piano ; et là il avait un Poulenc et il prenait des croches pour des noires ; jamais il aurait
 194 fait ça au piano. Y'a une espèce d'apesanteur dans le chant quand-même...
- 195 *Comment vit-il ça ?*
- 196 Il le vit bien car je n'en fais pas un plat, ça me fait rigoler. Par contre ce qui ne fait pas rigoler,
 197 c'est que euh...y'a vraiment des étudiants ou étudiantes qui sont complexés par leur voix, et là
 198 quelque fois, on s'aperçoit que ça peut être très profond. Y'a cette année une étudiante,

199 justement cela vient de m'arriver, alors je peux en parler, une étudiante, une grande fille, qui a
 200 une voix très grave, très grave, Claudia Cardinal, voilà ; Et euh...quand j'ai entendu sa voix
 201 pour la première fois, j'ai dit oh la belle voix ! Oh la belle voix grave ! Parce que c'est
 202 frappant ! et c'est une voix qui lui va bien parce qu'elle est grande ; sa voix va bien avec sa
 203 taille ; si c'était une toute petite minette d'1m50, bon, mais là c'est pas choquant du tout, mais
 204 elle le vit très mal. La première fois qu'elle a chanté, j'ai du imité un son qu'elle a fait, et elle a
 205 fondu en larmes. Elle m'a dit vous savez pas ce que c'est euh ; quand à 11 ans on vous dit
 206 bonjour monsieur au téléphone, voilà. Alors justement je l'ai rencontrée ensuite dans le métro,
 207 je lui ai parlé de Claudia Cardinal qui au début était doublée, dans les films italiens on mettait
 208 une autre voix à sa place car on ne pouvait pas avoir une jolie jeune fille avec une grosse voix
 209 quoi, et puis qu'après, sa voix est devenu un argument vendeur, c'était considéré comme sexy,
 210 mais... on sent ... qu'elle a du mal à s'accepter. C'est arrivé avec des garçons qui avaient au
 211 contraire des voix qui n'avaient pas mué. On s'aperçoit que la voix est quelque chose de très
 212 personnel, mais on n'a pas le temps ni la compétence pour rentrer dans la psychologie. C'est
 213 clair

214 *Vous n'entrez pas dans cette dimension de la personne ?*

215 Si (*avec véhémence*) ! si j'ai l'occasion de discuter par hasard avec l'étudiant ou l'étudiante, on
 216 y va...mais devant tout le monde non...je ne peux pas dire devant tout le monde « oui ben je
 217 sens que vous êtes gênée parce que votre voix est trop grave, vous êtes pas habituée.. ; c'est
 218 compliqué

219 *La progression des étudiants est-elle corrélée à ce travail sur eux-mêmes ?*

220 Je ne peux pas dire. Mon opinion, mais elle n'est pas du tout scientifique en l'occurrence c'est
 221 que ils prennent goût...ils trouvent que finalement chanter, qui était pour eux une activité
 222 ridicule, honteuse, devient une activité agréable. Et donc tous les ans il y en a plusieurs qui me
 223 demandent des adresses de profs de chant, c'est ma récompense. Voilà. Et en particulier,
 224 souvent des filles qui au début avaient des petites voix de rien du tout et qui veulent prendre des
 225 cours de chant. Je pense que statistiquement il y'a une part personnelle, vocale et une part
 226 musicale, ou les deux.

227 Alors là, je voudrais dire qu'il y a un problème français par rapport à la voix, par rapport au
 228 chant, vraiment un problème français. Je m'occupe aussi dans des lycées des internats, d'ateliers
 229 voix/chanson, je joue de la guitare. Les jeunes arrivent, presque toutes, c'est surtout des filles,
 230 en disant je chante faux, je viens parce que tout le monde me dit que je chante faux...Han,
 231 j'sais pas si j'vais arriver à chanter devant les autres, les ¾ du temps, c'est pas vrai du tout. Il y
 232 a vraiment en France l'idée que chanter c'est ridicule

233 *Vous l'expliquez comment ?*

234 Je l'explique, c'est absolument pas scientifique, mais c'est mon explication : j'étais prof
 235 d'anglais avant et j'ai travaillé en Angleterre. en Angleterre Tous les matins, il y a *Morning*
 236 *assembly* des prières et des chants. Je pense que peut-être, depuis la séparation de l'Église et de
 237 l'État, la religion est interdite à l'école, et donc on ne chante plus. Je pense que c'est une des
 238 raisons...Quand en 1905, il y a eu la grande lutte état/religion, et puis la fin de la lutte, je pense
 239 que les instituteurs ont du euh...je ne sais pas s'ils ont chanté les chants patriotiques, mais en
 240 tout cas, tout ce qui était chanté en rapport avec la religion a du être éliminé de l'école, et y'a
 241 qu'à voir l'état de ce qu'il se chante à l'église...c'est pitoyable ; alors que quand vous allez en
 242 Angleterre dans un temple, ça chante. C'est peut-être une explication ; mais euh...y'en a
 243 d'autres...dans les autres pays d'Europe on respecte le folklore, en France, non ; euh...vous
 244 venez de Clermont-Ferrand, je leur dis, voilà, parce qu'ils arrivent avec du Britten, des
 245 arrangements de De Falla, des choses comme ça, j leur dis voilà y'a un compositeur en France
 246 qui a fait des arrangements, c'est magnifique, de la musique auvergnate, Canteloube,...c'est
 247 quoi, c'est qui...c'est un auvergnat. Si on regarde la discographie, c'est plus enregistré par des
 248 chanteuses américaines que par des chanteuses françaises.

249 *C'est considéré comme ringard ?*

250 Le folklore est ringard en France. Par contre le folklore irlandais c'est très bien, le folklore
 251 espagnol c'est très bien, le folklore euh yiddish c'est très bien, mais le folklore français c'est
 252 ringard...oui oui...

253 *Dans la mesure où l'on dit que l'identité nationale d'un pays d'une région s'affirme dans son*
 254 *chant, sa musique, la France s'identifierait dans quel type de chant ?*

255 La chanson ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous avez une opinion ?

256 *Moi je pense que certaines régions comme la Bretagne qui ont su garder leur musique ont*
 257 *comme par hasard gardé aussi leur identité*

258 Moi j'suis d'origine corse, alors en Corse ils ont retrouvé, mais c'est complètement nouveau,
 259 c'était fini, c'est du néo folklore, c'est pas du vrai folklore la polyphonie c'est complètement
 260 associé au mouvement politique, c'est une musique qui n'existait plus. Quand j'étais enfant en
 261 vacances en Corse, personne ne chantait, la polyphonie n'existait pas, voilà. Comme c'est
 262 ressorti, ça a eu pignon sur rue ailleurs, alors ça les a flatté et maintenant ils disent, mais c'est
 263 un folklore réinventé ;

264 *Les relations de Canteloube avec le gouvernement de Vichy ont peut-être influencé l'opinion*
 265 *publique sur le folklore ?*

266 Oui, oui, c'est possible, mais il ya le même phénomène avec la mélodie française. On leur
 267 donne un lied allemand, auquel ils ne comprennent pas un mot, ils trouvent ça très bien...on
 268 leur donne un Fauré, ils trouvent ça ringard, sucré, doux, mièvre, beuh... y'a aussi une
 269 tradition musicale française qui est responsable de ça je pense. Tous les chanteurs français des
 270 années 50, tout ce côté précieux qui a complètement rabaissé la musique vocale française...c'est
 271 marrant quand Fauré écrit *forte*, c'est pas compris de la même façon que quand Schubert écrit
 272 *forte* ou Schumann ; puisque c'est français, il faut pas chanter fort quoi...il ya quand même de
 273 ça dans la tête des gens, voyez ce que je veux dire ; **ça peut pas être charnel si c'est français**
 274 ...et donc il y a une liste de malentendus dont j'ai été victime moi-même hein,...c'est pas
 275 scientifique mais ça a été vécu...

276 *Dont vous avez été victime ?*

277 Moi je suis arrivé très tard à la musique, j'ai fait des études d'anglais, et puis après, y'avait pas
 278 ça dans ma famille, mais ça m'a complètement fracassé et je suis rentré là-dedans, par la bande,
 279 par l'extérieur. Mais au début, tout de suite Schumann m'a ébloui, et Fauré, Hahn, tout ça c'est
 280 beaucoup plus récent, ça m'a demandé beaucoup de maturité, c'est ça qui est paradoxal ; je
 281 trouve que y'a des mélodies de Rainaldo Hahn, il faut y aller autant que dans des mélodies de
 282 Strauss ; bon...y'a un faisceau de raisons qui font que la voix et la France sont pas... sont
 283 fâchées.

284 *Revenons au répertoire que vous abordez avec les étudiants*

285 Alors les critères : simple musicalement, d'un ambitus restreint, et il faut que ça soit court,
 286 peut-être même, je peux pas donner des morceaux de 10 pages parce qu'on aura pas le temps de
 287 les travailler. Donc on début on donne beaucoup d'*Arie Antiche*, puis on se dit, j'en ai parlé
 288 avec ma collègue, ça les sensibilise à l'italien, c'est pas perdu ; et puis après de plus en plus tôt
 289 au fil des années, je donne ce que j'ai l'impression qui va plaire à l'étudiant à l'étudiante ; donc
 290 je donne pas mal de jazz, avec des partitions, pas de trucs bidouillés avec des tablatures, bon,
 291 des comédies musicales, mélodies, euh...ça va quelque fois jusqu'à la chanson, « chanson à
 292 voix » type *L'hymne à l'amour*. En fait là aussi **je suis très pragmatique**, quand je m'aperçois
 293 qu'un morceau qui me plaît beaucoup ne marche pas, je laisse tomber, et un truc qui me plaît
 294 moins marche bien, je le redonne ;

295 *Qui vous plaît moins pour des raisons musicales ?*

296 Oui où y'a moins de choses à dire. Je réfléchis aux morceaux qui marchent... le début de *Notte*
 297 *giorno faticare* le début de Don Juan, ça marche très bien ; parce que le caractère est très
 298 évident, très marqué, c'est court, ça marche très bien. Euh...par contre y'a des choses qui ne
 299 marchent pas, qui ne prennent pas...ça va me revenir... Et quelque fois on se trompe tiens ça
 300 c'est sympa c'est rigolo, ça va leur plaire...je donne depuis l'an dernier 2, 3 Chabrier, la
 301 *Ballade des gros Dindons, les p'tits canards*, parce que le texte est vraiment sympa ; ça se
 302 chante facilement...et puis là y'a un étudiant qui m'a dit oui mais vous comprenez, euh... c'est

303 vieux. Il m'a dit ça en me regardant en ayant l'air de dire excusez-moi...j'ai failli lui dire que
 304 j'avais pas connu Chabrier (*rires*) ; voilà : c'est vieux. Alors là j'ai essayé d'entamer une
 305 discussion pour savoir ce que c'était que vieux quoi. Pour moi c'est moins vieux, car ça peut se
 306 rattacher à une tradition de chanson française comme Brassens, tout ça ; dans l'humour, la façon
 307 de se moquer des gros bourgeois...mais comme ils lisent pas le texte, je ne sais même pas si ils
 308 se posent la question ! Voilà...ils manquent aussi de références, alors, ce qui nous nous fait rire
 309 à notre âge, au mien, au vôtre, euh...par exemple dans la *Ballade des gros Dindons* y'a une
 310 citation de *Don Juan*, ils ne savent pas ce que c'est... ; donc ça les fait pas rire. Et par contre,
 311 justement ça c'est très étonnant : *J'ai deux amants*, qui est terriblement sexiste, c'est une
 312 cocotte, c'est une poule, elle a deux amants pour le fric, mais ça, ça ne les choque pas, ça fait
 313 pas vieux, ça les fait rire ! (*rires*). *Le charme* de Chausson, ça dit euh...quand je t'ai vue, ton
 314 regard tout ça ça m'a plu, mais je n'ai compris que je t'aimais qu'en voyant ta première larme.
 315 Bon j'essaye de leur dire si c'est une femme qui chante ça et qu'elle a vu l'homme pleurer, ça
 316 montre sa sensibilité à ce garçon ; si c'est un homme et qu'il a fallu qu'elle pleure pour qu'il
 317 tombe amoureux d'elle...c'est horrible. Mais ça les dérange pas parce que le texte ils s'en
 318 foutent quoi, ils s'en foutent complètement, ils ne lisent pas le texte, le texte ne leur dit rien. Je
 319 leur demande souvent, quand je m'aperçois qu'ils comprennent rien à ce qu'ils chantent, de lire
 320 le texte devant la classe, voilà, lire le texte à haute voix, ce qui permet à la classe de l'entendre,
 321 et ce qui permet aussi éventuellement à l'étudiant de ...de le comprendre.

322 *C'est peut-être parce que dans le chant ils sont aussi absorbés par d'autres choses que le sens*
 323 *de ce qu'ils lisent ?*

324 Oui oui, c'est possible... ; mais pour revenir à votre sujet la voix, moi je pense que tout ça c'est
 325 pas séparable, et que ce qui donne véritablement aux gens l'envie de chanter, qui leur donne le
 326 chemin de leur voix, c'est l'expression.

327 *L'expression personnelle ?*

328 L'expression musicale et personnelle, si on fait de la musique, c'est quand-même pour exprimer
 329 quelque chose, c'est pas juste pour jouer des notes, voilà. Je pense que, et ça a été ça pour moi,
 330 je pense que c'est en général vrai, sauf quelqu'un qui va se lever le matin et s'apercevoir qu'il a
 331 une voix du tonnerre, ça arrive aussi mais c'est rare ; ce qui peut donner le gout de chanter, c'est
 332 l'expression c'est la musique, s'apercevoir qu'on a plaisir à chanter ces mots là, sur ces notes là,
 333 à faire ces sons-là, je crois.

334 *Il y a aussi l'intention du compositeur... Est-ce plus valorisant pour un étudiant de*
 335 *communiquer son goût de la musique, ou bien ses propres capacités à chanter, à*
 336 *communiquer ?*

337 C'est un mélange ...quand on pleure, on ne peut pas chanter, mais de savoir que c'qu'on est en
 338 train de chanter est quelque chose qui est capable de nous faire pleurer, donne une raison
 339 d'avoir envie de le chanter.

340 *C'est pour toucher l'autre ? Pour émouvoir ?*

341 Oui. L'autre jour, une étudiante est arrivée, je crois qu'il y avait eu une séparation sentimentale
 342 avec un garçon de la classe, elle est arrivée avec, une fille qui est chanteuse, une très bonne
 343 chanteuse, elle est arrivée avec un air de comédie musicale qui disait « *you're never alone* » ou
 344 *we're always alone* ; elle s'est mise à pleurer. J'en ai profité pour faire un petit laïus sur le
 345 paradoxe du comédien : ça nous touche beaucoup mais pour être à la fois émouvant et ému, il ne
 346 faut pas se laisser bouffer par l'émotion.

347 *Dans le chant, c'est plus prégnant ?*

348 Ah oui, là c'était les mots qui l'émouvaient, ah oui, on ne peut pas séparer le chant des mots, on
 349 ne peut pas séparer la voix de ce qu'on dit et des émotions qu'on exprime, et on ne peut pas
 350 séparer le chant du fait qu'on chante des mots ;

351 *Donc finalement, les étudiants dont vous disiez tout à l'heure qu'ils ne lisaient pas le texte, se*
 352 *saisissent ici plus facilement de l'émotion que des paroles ?*

353 Oui ! après s'ils arrivent à réaliser que cette musique a été inspirée à un compositeur par ce
 354 texte, alors c'est intéressant. Un très bon exemple, *Offrande* de R. Hahn, et le même de
 355 FauréGreen, chez Fauré c'est (*il chante légèrement*) et chez Hahn c'est presque douloureux, très

356 intérieur. Je donne pas le Fauré parce qu'il est difficile, mais le Hahn est très facile à chanter. A
 357 la fin il dit « que je dorme un peu puisque vous reposez ». Je demande aux étudiants ce que ça
 358 veut dire, ouais ben elle est morte, vous reposez parce que elle elle est morte, donc lui il veut
 359 dormir parce qu'elle est morte...mais ça veut dire quoi ... j'leur dis non ! c'est un couple, il
 360 arrive le matin, il veut se coucher à côté d'elle et ils ont passé la nuit ensemble, la bonne
 361 tempête etc.. ah oui ? oui, ah oui ah oui ; et là ça leur donne une autre idée sur la façon de
 362 chanter ce truc qui ne demande vocalement, rien. Voilà, pas de difficulté ni dans les notes, dans
 363 la longueur des phrases, ni dans l'intonation, ni dans le volume nécessaire. Quand même y a un
 364 rapport entre ce qu'on doit exprimer et ce que notre nature nous donne comme moyens de
 365 l'exprimer. C'est vrai tous les jours dans la voix parlée. Cela me frappe beaucoup que
 366 l'expression vocale parlée soit réflexe, spontanée, pour la plupart d'entre nous, quand on se met
 367 en colère, on se met en colère, ça passe par la voix ; quand on est très ému on n'arrive plus à
 368 parler ; et que, tout le travail qu'il faut pour retrouver ça en chantant, ça c'est passionnant.
 369 Voilà, moi, tout ce que je vous dis là, je n'aurais pas été capable de le dire y'a 10 ans avant de
 370 faire ce travail là ; c'est ce que j'ai appris dans ce travail-là. C'est ce qui me passionne ; jeudi,
 371 avant-hier, y'a un gars qui est arrivé, je ne l'avais pas vu depuis le début de l'année, un africain,
 372 qui m'avait écrit sur sa fiche qu'il était ténor, bon, et il n'était pas venu, bon, tiens il a disparu,
 373 là, je lui ai demandé de chanter ; le gars n'a jamais pris de cours de chant de sa vie, il a une voix
 374 de ténor...euh...c'est formidable aussi il bouge pas, il est complètement...il a aucune tension,
 375 aucune inhibition, il est totalement immobile et ça sort. C'est pas génial hein, mais c'est quand
 376 même très très... C'est bon aussi que tous entendent ça, cet échange que chacun a sa voix et
 377 chacun a une conscience différente de sa voix qu'on n'avait pas avant de prendre ces cours, ça
 378 je trouve ça vraiment passionnant. C'est quand-même des études de musicologie, des études un
 379 peu sèches, un peu académiques, alors que là y'a une pratique, qui en ennue certains, mais qui
 380 en touchent d'autres. De savoir s'ils vont chanter un contre-ut, on s'en fout un peu en fait ; moi
 381 le résultat, c'est que si à la fin de l'année au bout des 2 ans, on les entend, on les comprend, ils
 382 chantent juste, ils se fatiguent pas, c'est déjà très très bien.
 383 *Cela m'amène à une question un peu académique, au sujet de l'évaluation*
 384 C'est très difficile, j'évalue le boulot ; celle qui est chanteuse et qui a travaillé avec sa prof, elle
 385 va pas avoir une mauvaise note, sauf si elle vient jamais. Mais celui qui a appris son morceau
 386 par cœur...là aussi c'est quelque chose de très important, le par cœur. Celui qui a fait l'effort
 387 d'apprendre son morceau par cœur et qui a fait l'effort de le chanter par cœur devant les gens,
 388 en réussissant à être dedans, à essayer d'exprimer ce que le morceau raconte, il a forcément une
 389 note satisfaisante. Ça aussi c'est important, quelque chose qui est complètement perdu dans
 390 l'enseignement c'est le par cœur ; j'ai un gamin qui a 18 ans, qu'est en musico d'ailleurs (*rire*)
 391 il a jamais rien appris par cœur ; c'est vraiment terrible. J'ai pas encore commencé à oublier ce
 392 que je sais, mais je m'aperçois que je connais plein de choses par cœur, des centaines de choses
 393 par cœur des choses que j'ai jamais chantées, mais que je sais par cœur parce que j'ai été dans
 394 les opéras ou les gens les chantaient autour de moi, et que c'est génial, y'a des tas de lieder que
 395 j'ai jamais chantés, mais je sais que c'est là j'ai pas besoin de la partition ; et eux n'ont pas
 396 ce...les pianistes un peu, mais la plupart des autres instrumentistes ne savent rien par cœur, ne
 397 savent aucun poème par cœur et euh c'est terrible, parce que comme ils n'ont jamais appris par
 398 cœur c'est pas maintenant qu'ils vont prendre le pli, et je trouve que c'est vraiment une
 399 richesse...et encore ma génération c'est rien je connais des bonshommes de 80 ans qui savent
 400 *Phèdre* par cœur, moi j'ai jamais appris ça, je sais *Don Juan* par cœur, de Mozart, mais j'ai pas
 401 appris à l'école *Phèdre* ou *Attali*, ou tous ces machins là. C'est un entraînement de la mémoire
 402 *Chanter par cœur permet plus d'aisance vocale ?*
 403 Oui, oui, et musicale aussi, quand on chante par cœur on est en avance sur ce qu'on chante, on
 404 sait ce qu'on va dire après, alors que là, ils sont tous très instrumentistes, très conservatoire, très
 405 machin, très déchiffrage, ça ça marche relativement pour l'instrument. Mais quand on dit un
 406 texte et qu'on est uniquement sur la syllabe qu'on est en train de chanter, qu'on sait pas ce
 407 qu'on va dire après, on peut pas ! Voilà. Le par cœur vous donnez une vision d'ensemble quand

408 même de ce que vous dites ; je pense que, pou ceux qui font l'effort, le par cœur est un grand
409 bienfait de l'expression vocale.

410 *Cela veut dire que la posture du chanteur est très intériorisée ?*

411 C'est vrai aussi pour les autres, mais c'est très important ; l'exemple d'une fille qui chante
412 *Romance* de Debussy, (*il chante l'intro au piano*) elle était comme tous (*imite son inspir trop*
413 *tard*) Non ! c'qu'il joue c'est déjà vous ! eh ben, elle ne le fait pas de la même façon elle respire
414 pas de la même façon et elle dit pas de la même façon 'l'âme évaporée » c'est évident

415 *Dans le chant il y a donc une projection de soi très particulière, qui commence dans l'inspir ?*

416 Mais bien sur, et à la limite, même si elle comprend pas de quoi elle parle, elle dit quand même
417 l'âme évaporée et souffrante, donc c'est des mots qu'elle comprend, même si ensemble elle les
418 comprend pas, même s'ils sont pas faits pour être compris, forcément, ils disent quelque chose.
419 Si elle est déjà dans la musique avant de commencer à chanter, ça lui renvoie forcément quelque
420 chose. Voilà moi je crois à ça ; enfin là il y a eu un résultat, quelque fois il n'y en a pas, là
421 c'était évident, tout le monde a pu remarquer que son début n'était pas pareil ; mais je suis
422 persuadé que c'est ce que dit tout le monde, c'est ce que moi mes profs essayaient de me dire,
423 surtout les répétiteurs, les pianistes avec qui j'ai travaillé ; surtout les pianistes, plus que les
424 profs, les profs de chant ils s'occupent de la voix et puis le reste...

425 *Est-ce qu'on pourrait revenir sur la « voix naturelle », vous pourriez la définir ?*

426 Oui, euh...c'est une voix qui est timbrée naturellement, c'est-à-dire que c'est quelqu'un qui
427 naturellement va se servir quand il chante d'une voix riche en harmoniques et va savoir
428 naturellement, spontanément, corriger ou passer à travers les difficultés physiologiques des
429 changements de registres ; y'a des gens qui ont ça naturellement.

430 *La différence entre une voix et pas de voix, ce serait la qualité du timbre ?*

431 Oui, enfin la qualité du timbre ... certains diront que c'est le souffle, moi je pense que le souffle
432 et le timbre ça va ensemble : quand on utilise bien son souffle on a du timbre, c'est quand on
433 est sur le timbre qu'on est sur le souffle, sinon (*il fait un son fry, avec de l'air dans la voix*)

434 *Cette association subtile entre souffle et timbre est-elle compliquée ?*

435 Ça dépend des gens..

436 *Est-ce que c'est une difficulté supplémentaire par rapport à l'instrument ?*

437 Oui mais, chez les instrumentistes il y a aussi des capacités naturelles qui sont variables, des
438 gens qui ont des problèmes rythmiques, d'autres qui ont des petites mains, évidemment c'est
439 plus marqué dans le chant puisqu'on chante avec son corps ; mais les difficultés de chacun, ça
440 dépend de plein de choses : ça dépend de comment on est fait, la forme de son visage, la forme
441 de son corps, dans quel environnement on a vécu, la voix de nos parents, je crois hein, ce qu'on
442 a entendu, l'environnement vocal, musical culturel qu'on a eu, ça dépend de plein de choses, on
443 est tous très inégaux, ça c'est une évidence. Mais par contre en appliquant quelques généralités
444 on peut progresser ; je pense que Fischer-Diskau quand il a débarqué chez son premier prof il
445 chantait mieux que son premier prof, qui n'avait jamais entendu ça ; et que personne n'a
446 vraiment rien appris à Fischer-Diskau. La voix il l'avait, la technique il l'avait, je ne vois pas
447 qui lui aurait appris à faire comme ça vu que les autres ne faisaient pas comme ça. Donc lui était
448 très doué, y'a des tas de gens qui sont très doués, et puis d'autres qui ne le sont pas du tout ; y'a
449 beaucoup de gens qui disent comme moi, les grands chanteurs étaient très doués au départ.
450 Dessay était très douée au départ, je ne vois pas comment ça pouvait être autrement, après la
451 voix se développe s'affine, on précise les choses, mais par contre savoir que chacun peut euh...
452 ben je vois à la fac même les prof ils ont tous un micro, même quand ils sont dans une petite
453 salle de rien du tout, ils prennent tous un micro, c'est terrible, on peut parler pendant une heure
454 sans micro, on devrait pouvoir ; sauf problème vocal avéré, dans un amphi oui, mais dans une
455 salle de classe ; salle 326 là-haut, y'a des tas de profs qui se servent d'un micro ; je trouve que si
456 on peut apprendre à se servir de sa voix sans trop se fatiguer, pendant une deux heures trois
457 heures et sortir de là on peut encore parler, c'est bien ! C'est la même chose que la voix chantée
458 quand-même !

459 *Vous pensez que les étudiants font ce transfert entre la voix parlée et chantée ?*

460 Quand je leur dis ; je pense qu'ils le font. Ya la sensibilisation à la voix, et la sensibilisation au
461 répertoire vocal, y'en qui vont être à la fin de l'année sensibilisé au répertoire vocal, d'autres à
462 la voix parlée, d'autres aux deux et d'autres ni à l'un ni à l'autre, y'a tous les cas.

463 *Vous suivez les étudiants d'une année sur l'autre ?*
464 C'est variable

465 *Vous avez une idée du cursus qu'ils suivent après la licence ?*
466 Ceux qui sont chanteurs, celles, c'est presque que des filles, celles qui sont chanteuses quand
467 elles arrivent, en général, veulent continuer à être chanteuses, je les y encourage, elles sont
468 jeunes, il faut essayer. Ceux, ceux ou celles qui ne sont pas chanteuses, ils font un master
469 enseignement, y'en a pas mal qui font un master gestion de la musique, d'autres poursuivent
470 leurs études instrumentales, d'autres laissent tomber ; parmi les chanteurs ou chanteuses,
471 certains rentrent dans des structures, le chœur de l'Opéra de Paris, ou l'étranger, Londres est
472 très...j'vais essayer Londres... l'Autriche, Genève ; au bout de la 3^{ème} année, c'est là qu'ils
473 commencent à devenir un tout petit peu réalistes, ils se disent qu'est-ce que je peux faire avec
474 cette licence... mais déjà ceux qui arrivent à la 3^{ème} année, c'est déjà pas la majorité quand-
475 même, y'a un gros gros déchet avant...1ere 2eme année, y'a beaucoup beaucoup de déchets,
476 beaucoup.

477 *Est-ce que vous avez déjà travaillé avec des prof d'éducation musicale, travaillé avec eux ?*
478 Pas beaucoup

479 *Pouvez-vous parler de la représentation que vous avez de ce métier-là ?*
480 Les gens que je connais, d'anciens étudiants, ou que j'ai connus comme chanteurs chanteuses,
481 c'est des gens très bien (*rires*) mais ceux que j'ai eu moi ils faisaient ce qu'ils pouvaient. Le
482 type qu'était prof de musique de mon fils au collège c'était vraiment une honte. Y'a tous les cas
483 de figure. Ce type qui restait au fond de la salle avec son ordi, et quand il les amène au
484 spectacle, c'est le roi Lion, autocar, 45 euros pour aller voir le roi Lion...il a quand-même une
485 mission qui n'est pas ça quoi. Sinon je connais des gens qui sont profs de musique et qui sont
486 formidables, qui adorent leur métier.

487 *Quel est votre avis sur le rôle du chant choral dans la formation du chanteur ?*
488 C'est super le chant choral, c'est génial ; l'exemple que je peux vous donner c'est celui de mon
489 fils, son père et sa mère sont chanteurs et il déteste le lyrique, il déteste l'opéra, il aime bien la
490 musique, mais alors l'opéra ça va pas du tout il chante du rock ; enfin il accompagne sa copine
491 qui chante du rock, il chante un peu. Et là, il est à Paris 4 il est bien obligé d'être dans le chœur,
492 et ils font le requiem de Brahms ; il est bluffé quoi... ; et encore il a pas entendu l'orchestre
493 (*rires*) forcément, d'être dans le son comme ça, baigner dans le truc avec les gens autour, d'être
494 dans cette musique c'est ...moi c'est ça qui m'a donné envie de chanter

495 *Le chant choral ?*
496 Oui, j'étais dans une très bonne école à Paris où il y avait une chorale et un orchestre, et comme
497 je commençais à aimer la musique classique à cette époque-là, je suis rentré dans la chorale et
498 on chantait des bouts du *Requiem* de Fauré et *Cantique à Jean Racine* ; j'étais bluffé, le son, le
499 pouvoir du son, physique ; ça aussi c'est un truc dont on n'a pas parlé : le pouvoir du son la
500 puissance des ondes, la puissance physique émotionnelle, des ondes créées par un instrument tel
501 que la voix. Ça c'est pas intéressant pour votre truc, mais moi je ne suis pas du tout d'une
502 famille de musicien, y'avait pas de musique du tout, je me souviens très bien la première fois,
503 adolescent, jque j'ai entendu un piano, c'était un copain qui jouait le début du *Clavier bien*
504 *Tempéré*, Ooooh (*un son qui sort du ventre*) et la première fois que j'ai entendu un violoncelle,
505 les orchestres d'harmonie au Luxembourg quand j'étais étudiant, c'est un truc qui vous prend je
506 crois vraiment que la chorale pour ça c'est irremplaçable, d'être dans le son au milieu de ce
507 son ; le son amplifié d'un orchestre de rock ça n'a rien à voir...c'est pas les mêmes
508 harmoniques, c'est pauvre ; mais à la fois il faut laisser les choses se faire on ne peut pas dire à
509 quelqu'un dans le concerto quand le piano est rentré, t'as rien sent . il faut que les choses
510 viennent. Les gens sensibles à la voix trouvent que la voix a une nature différente des autres
511 instruments quand-même, du point de vue de la possibilité d'émouvoir, c'est ce que les gens
512 disent, pas moi forcément. J'ai une copine qui est chanteuse, et dont un ami dit quand t'as

513 chanté ça tu m'a fait pleurer ; je pense que la voix contient ça et y'a pas beaucoup d'instrument
 514 qui ...peut-être le violon, le violoncelle, la clarinette, ça dépend des gens. Et y'a une chose
 515 aussi, je suis très bavard, je ne savais pas de quoi il fallait parler, mais je suis très bavard en
 516 fait !, y'a une chose à laquelle je crois beaucoup par rapport à notre sujet, c'est le fait d'entendre
 517 sa voix : pour chanter, il faut savoir quel son on veut faire. C'est le serpent qui se mord la
 518 queue : pour faire un son il faut déjà l'avoir fait ; tant qu'on n'a pas chanté on ne sait pas ce
 519 qu'on peut émettre, mais une fois qu'on, l'a fait, évidemment on a envie de le refaire ; ou alors,
 520 si vous vous mettez à aimer ça, vous entendez tel son chez un autre, vous avez envie de faire le
 521 même ; c'est quelque chose qui vous apprend beaucoup sur vous parce que vous vous apercevez
 522 que vous êtes capable de faire une mousse au chocolat et on est capable de faire des sons qui
 523 sortent de vous et qu'on savait pas qu'on pouvait faire. Vous êtes d'accord ? je trouve que c'est
 524 primordial dans le peu d'enseignement du chant que l'on peut faire.

525 *Il y aurait un jeu de miroir sonore à travers la voix ?*

526 Oui, oui, et qui n'est pas à mon avis dissociable de ce que la voix exprime, c'est aussi en
 527 chantant des mots qu'on trouve ces sons là ; c'est le mot la phrase l'émotion qu'ils sont censés
 528 contenir qui vous donnent les moyens de produire ce son ; et ça c'est un sujet sans fond c'est
 529 fascinant. La musique existe pour être entendue, particulièrement la musique vocale. Une autre
 530 chose qui me paraît importante, c'est la valeur relative de l'écrit dans la musique vocale : quand
 531 une note est sous un mot, la valeur rythmique n'est pas aussi précise que quand on joue d'un
 532 instrument : une syllabe accentuée, non accentuée, la croche qui sera sous la syllabe accentuée
 533 ne sera pas la même que celle sous une syllabe non accentuée. Les très bons instrumentistes
 534 vont chanter d'une façon très métronomique, ils ne voient que les notes ; qu'ils apprennent que
 535 c'est indicatif, c'est relatif ;

536 *Il faut accepter que ça ne soit qu'indicatif ?*

537 Oui, c'est un code, un langage, le plus précis possible mais qui n'est pas d'une totale précision

538 *Et ça pour vous, c'est une complexité propre au chant ?*

539 Non, ce qui est complexe, c'est la musique ; au contraire, c'est la nature qui prend le dessus sur
 540 un langage établi, de voir qu'un langage établi il s'approche au maximum de la vérité, mais que
 541 la vérité c'est quand même, de mon point de vue ce pourquoi le gars a écrit ces notes là sur ce
 542 texte-là

543 *Le chant comme instrument naturel ?*

544 C'est le premier instrument, et ça été le principal jusqu'au XXe, la musique vocale primait, dans
 545 la musique savante et aussi populaire, et dans toutes les cultures ; ça c'est une chose qui a été
 546 perdue au XXe pour la musique savante en France.

547 *Une question pragmatique : comment préparez-vous les voix ?*

548 Alors, y'a quelques années j'ai eu un problème vocal, j'ai été opéré, disons qu'après j'ai eu une
 549 rééducation ; ça m'a appris pas mal de chose sur l'échauffement. Je ne fais pas faire de
 550 vocalises, ou les gens quand ils ne sont pas chanteurs, se fatiguent. Ils veulent chanter des notes
 551 sans savoir les faire, le plus haut possible. Et donc je fais faire de petits exercices courts, je ne
 552 sais pas si c'est bien, mais pour moi c'est devenu bien depuis cette rééducation. C'est pendant
 553 cette rééducation que j'ai appris la technique de la paille, vous vous rendez compte que, la voix
 554 est tout enchiffonnée, et 5 minutes de paille avec des tout petits sons, vous arrêtez, votre voix
 555 est différente ; cette orthophoniste avec qui j'ai travaillé me faisait faire beaucoup d'exercices à
 556 la paille et aussi des petits trucs ah, ah, ah, ah juste faire joindre les cordes, et puis des petits
 557 sons (il chante une sirène en voix de tête) et vraiment, un échauffement. Je ne pense pas du tout
 558 qu'il faille chanter pendant ¼ d'heure des grandes vocalises jusqu'au maximum de votre voix
 559 pour être euh chaud. Je ne sais pas si j'ai raison, pour moi, et pour les gens qui sont un peu
 560 chanteurs et à qui je donne des conseils, s'échauffer sur des phrases de morceaux qu'on connaît
 561 bien, sur lesquels on a des repères physiques, des phrases de plus en plus difficiles, commencer
 562 sur des phrases très faciles sur lesquelles on peut pas se tromper, si on se trompe c'est qu'on fait
 563 mal, donc des morceaux qu'on fait depuis longtemps... voilà, une phrase 2 fois 3 fois, sur
 564 lesquelles on a vraiment une mémoire, j'ai un prof qui disait une mémoire proprioceptive. On a

565 vraiment une mémoire du corps sur cette phrase là, donc si on la fait mal, c'est ou bien qu'on est
566 malade, ou fatigué ; pour moi c'est devenu plus enrichissant que de faire des vocalises.

567 *Les étudiants se prêtent au jeu ?*

568 Ils sont dociles, je ne sais pas ce qu'ils pensent, mais ils sont dociles, c'est même une
569 caractéristique de leur génération, trop quelque fois. Ils ont tendance à croire la personne
570 qui...sont dociles ceux qui sont pas chanteurs, ceux qui sont chanteurs évidemment ont
571 tendance à penser que leur prof c'est mieux ; on a besoin de croire à ce que votre prof vous dit.
572 Quand je leur demande de boucher une narine, ils trouvent ça un peu bizarre. Tous les exercices
573 que je leur donne n'ont de valeur que s'ils les font un tout petit peu chez eux, sinon, s'ils n'en
574 font pas 2 minutes par jour, ça sert à rien. L'échauffement c'est réveiller le corps, des petits cris
575 des petits bâillements avec des sons dans votre bâillement, réveil du corps ; quelque fois quand
576 le groupe est nombreux et qu'il y a trop de gens que je n'ai pas entendus depuis plusieurs
577 semaines, y'a pas d'échauffement du tout. Je dis à chaque étudiant quand il arrive devant le
578 piano, si vous voulez faire quelques vocalises avant de commencer... chacun fait ce qu'il veut.
579 A Clignancourt, c'est bien parce qu'ils ont des studios, c'est vraiment un gros progrès pour mon
580 cours ; quand quelqu'un a quelque chose de difficile à chanter, en général il passe au studio
581 avant, il se fait la voix. La fille qui va chanter *Morgen*, elle passe au studio, elle ne prend pas le
582 risque.

583 *Ce sont des chanteurs qui ont une autonomie*

584 Oui et puis une exigence par rapport à ce qu'ils veulent que les autres entendent

585 *Vous donnez des cours de chant particuliers ?*

586 J'ai une élève, quelques heures dans un conservatoire.

587 *A partir de quel âge c'est intéressant efficace de travailler sa voix ?*

588 Après la puberté quand-même, ou avant, pour chanter en voix d'enfant, mais dans le cas qui
589 nous intéresse, il faut quand même que les modifications installées par la puberté soient bien
590 ...installées.

591 *Comment peut-on selon vous mener l'enseignement du chant chez les adolescents ?*

592 Dans la perspective des gens qui sont en collège ? Il y'a une grosse différence entre les filles et
593 les garçons quand même. Chez les garçons en collège Vers 13, 14, 15 ans, je vois pas trop, je
594 sais pas quoi vous dire. Parce que s'ils sont pas en train de muer ils vont le faire ou ils viennent
595 de le faire, ils n'entendent pas leur voix, ils n'entendent pas leur voix. Les garçons ne savent
596 plus où ils sont vocalement, à aucun point de vue d'ailleurs (*rires*), ils ne savent plus qui ils sont
597 ils n'ont plus d'identité vocale (il produit des sons nasillards) avec des voix comme ça...moi j'ai
598 un souvenir précis de ça, on avait un assistant d'anglais en classe, j'étais en 3^{ème} ou 2de, il nous
599 enregistrait et je me suis entendu, j'ai trouvé ça horrible, j'avais une voix de canard, je ne me
600 rendais pas compte de ça, une voix de canard, je pense que c'est vrai pour la plupart des ados ;
601 pour les filles non, la modification est moins grande, à 14, 15 ans, une fille peut être stable plus
602 vite.

603 *Les recherches dans ce domaine en langue anglaise montrent que plus on fait chanter les ados*
604 *en voix de tête, plus on donne de chance à la mue de se passer vite*

605 Ah oui ? C'est vrai que parmi les excellents chanteurs anglais, y'en a une flopée qui viennent
606 des chœurs de Cambridge, ou ils chantaient en voix de petit garçons, y'en a beaucoup qui ont
607 commencé comme ça, ça ça n'existe pas du tout en France, à part la maîtrise de radio France.
608 Bon, mais donner des cours, je saurais pas quoi faire avec un garçon qui n'a pas mué, je saurais
609 pas quoi lui dire.

610 *Si on vous donne une charge de cours comme ça ?*

611 J'aurais tellement peur de foirer, je ne sais pas si je ne refuserais pas, hein... je ne sais pas.

612 Vous avez déjà fait vous ? Vous dirigez un chœur ?

613 *Oui, et j'ai enseigné en collège longtemps*

614 Et alors ?

615 *A partir du moment où ils acceptent de chanter en voix de tête, oui, j'ai remarqué que cela leur*
616 *permettait de chanter juste*

617 Ceux qui n'avaient pas encore mué.

618 *Non, ceux qui étaient dans la mue, entre la 6^{ème} et la 3^{ème}*
619 Je fais faire beaucoup de Ouh OUh (*en voix de tête*), y'a beaucoup d'étudiants qui me disent
620 mais on sait pas faire ça, ils n'entendent plus, ils savent pas qu'ils ont gardé cette voix de
621 fausset, et que c'est leur voix aussi. On peut revenir à la langue française, La langue française
622 n'utilise pas ça, les anglais beaucoup, beaucoup de fins de phrases qui passent en voix de tête
623 pour les hommes.
624 *C'est pour ça qu'on ne parle pas anglais en France !*
625 Je sais pas, les suisses et les belges sont meilleurs que nous et ils parlent la même langue que
626 nous.
627 *Ah mais les belges ont un autre positionnement géographique, ils sont en contact avec..*
628 Oui mais les Suisses ?
629 *Ah mais les suisses....c'est pas pareil !(rires)*
630 C'est pas pareil c'est vrai. Une chose à laquelle je pense beaucoup aussi, c'est en rapport avec la
631 langue française : quelle que soit la classe sociale, l'ouverture de la bouche (*il montre*) au
632 conservatoire de saint Cloud, ces demoiselles parlent beaucoup comme ça (*sans articuler*), et
633 vraiment on sent que ouvrir sa bouche, c'est obscène quoi, ça ne se fait pas. On sent qu'on leur
634 a dit ferme ta bouche quand tu bailles, ferme ta bouche quand tu manges, ferme ta bouche quand
635 tu parles, et y' a un truc vraiment culturel. On peut chanter sans ouvrir grand la bouche, on ne
636 peut pas chanter sans ouvrir grand sa mâchoire. Souvent ça va ensemble.
637 *Dans le chant en général ?*
638 Mais oui, regardez les chanteuses black américaines, elles ouvrent des fous pas possible, et ...
639 dans la variété hein ! si on fait des statistiques, les gens à grande bouche sont mieux représentés
640 chez les chanteurs que les gens à petite bouche. Donc y'a quand-même un rapport hein, ça c'est
641 vraiment culturel, je pense que dans les classes bourgeoises y'a beaucoup plus de retenue par
642 rapport à ça que...la langue parlée n'est pas la même et les petits mouvements de l'ouverture de
643 la bouche...en France. Tout ça c'est intéressant
644 *C'est compliqué de gérer ça dans les situations d'apprentissage*
645 C'est terrible ! j'ai une étudiante à Saint Cloud, qui est très douée, elle a 18 ans, elle a vraiment
646 une bonne voix. Elle est à St Nicolas du Chardonnet, catholique intégriste. Elle prend des cours
647 de chant pour mieux chanter dans sa chorale. Elle a une bouche immense, gigantesque,
648 impossible de lui faire ouvrir. On sent vraiment le milieu familial... ; c'est même pas la bouche,
649 c'est les lèvres parce que les dents sont serrées. Une fille super, très gentille, peut pas ouvrir sa
650 bouche.
651 *Ces contraintes de nature différentes rendent l'enseignement de la voix difficile,*
652 Le chant attire quand même beaucoup de gens à problèmes. Beaucoup de gens qui ont des
653 problèmes personnels se dirigent vers le chant. Alors est-ce que c'est ce qui est exprimé dans le
654 chant qui les... penser que en exprimant ça, ça va les aider, ou est-ce qu'ils pensent que l'action
655 de ce qu'on chante va les faire sortir de ces névroses, de ces problèmes personnels, de ces
656 complications à l'intérieur de leur tête, je ne sais pas mais y'a quand même une forte proportion
657 dans les chorales, dans les gens qui prennent des cours de chant des gens qui sont volontaires
658 pour ça, des gens qui sont compliqués dans leur tête
659 *Il n'y a qu'à voir les titres d'ouvrages de vulgarisation du chant, renvoyant à un aspect*
660 *mystique du chant, une maïeutique de l'individu, ça devrait plutôt faire fuir les gens ?*
661 Le problème c'est que ça en attire beaucoup ! Il ya tous ces bouquins, et puis à l'autre bout de la
662 chaîne il ya des divas, la folie des gens qui vont suivre un chanteur dans le monde entier, y'a
663 une fascination pour ce que les chanteurs produisent et expriment qui n'existe que pour le
664 chant : le côté mystique, je connais des gens qui parcourent le monde pour aller écouter
665 Allagna, ça n'existe que pour le chant !
666 *Est-ce qu'il y a un point commun entre cette fascination dont vous parlez et le chant collectif ?*
667 Oui peut-être, oui oui oui, y'a un truc dans la voix, mystérieux dans la voix, le mystère des voix
668 bulgares et toutes ces conneries là ...mais je suis bien obligé de reconnaître que la voix entendre
669 sa voix, est quelque chose de mystérieux. Moi mon père avait eu un cancer du larynx, et donc
670 petit garçon, j'ai jamais entendu la voix de mon père, il avait plus de timbre. Et les 2 métiers

671 que j'ai fait successivement c'est prof et chanteur, 2 métiers de voix, est-ce que j'ai couru après
672 la voix de mon père, c'est effectivement une question que je me suis posée.

673 *On règle à sa façon*

674 <on ne peut pas faire abstraction du fait que la première chose dont se sert quand on naît, c'est
675 la voix, c'est le cri, et la première chose qu'on connaît de ses parents in utero, c'est la voix. Mon
676 fils, quand on écoutait des chanteurs ou des chanteuses, il réagissait dans le ventre de sa mère.
677 Est-ce que c'était l'émotion de sa mère ou ses oreilles lui, effectivement les gamins avant de
678 nous voir ils nous entendent. Donc tout ça c'est fascinant oui ! c'est pas que la voix chantée,
679 c'est aussi pour les voix parlées.

680 *Vous pensez aux voix radiophoniques*

681 Oui, je pense à ce livre où c'est l'histoire d'un présentateur de radio qui a une voix fascinante, et
682 en fait c'est un petit bonhomme de rien du tout (*rires*).

683 *Vous souvenez-vous de voix d'enseignants que vous avez eues ? de voix particulières ?*

684 Non. Peut-être en cherchant. J'ai gardé la voix de ma mère, de mon père. J'ai le souvenir, je m
685 méfie des grands mots, mais vraiment ébloui, interloqué de la fois où j'ai entendu Fischer-
686 Diskau. Je croyais pas qu'on pouvait faire tout ça avec une voix. Je suppose que vous êtes plus
687 touchée par les voix de femmes, moi je suis plus touché par les voix d'hommes, parce que j'y
688 entends d'une certaine façon la mienne.

689 *Une dernière chose concernant le travail de Guy Reibel, concernant les jeux vocaux : une*
690 *approche de la voix qui a du sens auprès des enfants*

691 Je ne connais pas dans le détail, mais je pense que les jeux vocaux c'est intéressant. Je pense
692 que tout est bon si c'est bien utilisé et que chaque chose peut être utile pour quelqu'un.
693 (*je lui donne des indications sur le contenu de ces jeux vocaux*)

694 Bon mais c'est intéressant ; moi je leur fais faire des bâillements sonores ou bien des rires
695 sardoniques, bon ils n'y arrivent pas mais...y'a un lâcher pour faire des jeux vocaux, qu'est
696 long à obtenir mais qui va avec le lâcher qu'il faut pour chanter. J'ai mis du temps à comprendre
697 ça, chanter c'est quand même lâcher des choses ; c'est de l'énergie, mais c'est pas de l'énergie
698 de tension, c'est l'énergie d'abandon

699 *C'est plus dans le lâcher que dans le contrôler ?*

700 C'est un lâcher contrôlé (*rires*) !

701 Pour quelqu'un qui arrive en fin de carrière, pour quelqu'un qui réussit bien et pour ceux qui
702 sont doués, c'est ceux qui ont la décontraction et le lâcher, et qui savent contrôler leur
703 décontraction. Plutôt que ceux qui partent de l'idée de contrôler. Il faut retrouver comment ça
704 marche naturellement. L'approche par l'explication du diaphragme et des cotes flottantes, on
705 peut rien faire, on s'occupe d'ouvrir ses cotes flottantes...; on peut pas faire ça et chanter en
706 même temps, c'est parce qu'on chante qu'elles s'ouvrent, c'est parce qu'on respire quelles
707 s'ouvrent, c'est pas en respirant qu'on peut volontairement...y'a tout un tas de choses qui se
708 produisent, et qui sont enseignées comme des conditions nécessaires, mais qui sont pas dans le
709 domaine du volontaire mais du réflexe, la voix c'est beaucoup réflexe quand-même ;

710 *Donc si je résume pour vous dans le chant le principal c'est l'expression de l'émotion*

711 Dans le cadre de la fac oui

712 *C'est l'intention qui commande la technique ?*

713 Ça n'arrête pas de se croiser. C'est pas de la gonflette le chant si on veut avoir des gros muscles
714 on fait de la gonflette, mais ça sera juste des gros muscles. Mais le chant c'est une activité
715 artistique l'art l'émotion donne le sens et donne le chemin aussi, on fait pas faire de la gonflette
716 à ses cordes vocales, même si physiologiquement y'a des choses qui se développent. Moi je
717 crois ça je sais pas si j'ai raison. Moi je chante pas aussi bien que je voudrais, je ne sais pas
718 vous, donc ça veut dire que je n'ai pas la réponse. Mais plus les gens chantent bien ,plus ils sont
719 proches de leur naturel corporel et vocal, les gens qui sont très doués ont une bonne nature
720 vocale, une configuration.. et aussi qui ont le moins d'inhibitions, le moins de stress, ils savent
721 bien utiliser leur énergie je pense que c'est vrai pour la plupart des domaines ; mais comme on
722 est encore un fois très inégaux par rapport à ça, mais là c'est moi qui vous pose la question.

723 *Quel conseil donner à un enseignant au collègue qui serait en difficulté vocale ?*

724 Avec sa voix parlée ? Pour lui ou pour enseigner ?
 725 Aller voir une orthophoniste. Quelqu'un qui vous explique comment ça marche concrètement
 726 c'est pas mal non ? C'est comme ça que vous vous fatiguerez moins, c'es comme ça que votre
 727 voix sera la plus sonore et la plus efficace, dans un premier temps, sans qu'il ya ait d'aspect
 728 esthétique, s'il est prof de musique l'aspect esthétique il le comprend. Les orthophonistes, c'est
 729 comme les autres y'en a des bons et des pas bons.
 730 Avant de me faire opérer, j'avais une orthophoniste qui comprenait rien ; après c'en était une
 731 qui comprenait concrètement comment ça fonctionne un chanteur et une voix, là j'ai appris
 732 plein de chose, sur le plus petit effort, le problème des profs de chant c'est qu'ils jugent ce
 733 qu'ils entendent, si ce qu'ils entendent leur plaît ils sont contents. Quelle est leur compétence ?
 734 Quelqu'un dont c'est le métier qu'a étudié la voix de façon physiologique concrète, peut quand
 735 même vous apprendre des choses sur le souffle sur la voix le fonctionnement. Il y a de
 736 nombreux profs qui ont des voix très abîmées, par contre je ne sais pas si vous connaissez B.,
 737 c'est une célébrité, il a une voix parlée magnifique, timbrée, il peut parler pendant des
 738 heures...mais des profs qui font 18 h par semaine qui ont la voix bouzillée, c'est l'angoisse, ça
 739 doit être terrible.
 740 *Bon, nous voilà à la fin de l'entretien, merci beaucoup !*

Analyse structurale

ENTRETIEN E11			
<i>«JE NE SAURAI PAS QUOI FAIRE AVEC UN ÉLÈVE QUI N'A PAS MUÉ, J'AURAI TELLEMENT PEUR D'ÉCHOUER »</i>			
(1H58 MINUTES; 740 LIGNES)			
SÉQUENCE (n° lignes)	ÉPISODES	Nombre de lignes	Eléments atypiques
1- Les bonnes voix (de garçons) (1-10)	a-Manque de maturité des étudiants//manque de timbre et de grave dans la voix b-Les bonnes voix=voix graves bien timbrées	10	
2- Le rapport des étudiants à la technique vocale savante : méconnaissance et mépris (13-46)	a-Trouver sa voix = une voix qui permette de parler et chanter sans se fatiguer b-la littérature vocale, devenue le parent pauvre de leur culture est méprisée c-Le vibrato et le registre aigu des chanteuses ? principal objet de dérision, mal reçu d-La recherche du timbre et l'utilisation de la voix de tête comme universel	33	
3- Conception de « cours individuel en groupe » (48-71)	a-Temps court pour faire travailler réservé à ceux qui ne sont pas chanteurs b-Les exercices délicats pour timbrer la voix c-Le manque de temps ne permet pas de viser un résultat	23	
4- La technique de référence (74-89)	a-Pas de méthode mais du pragmatisme b-Le manque de temps ne permet pas d'essayer les exercices (respiration) c-Ce n'est pas de la technique vocale mais de l'expression vocale	15	HÉSITATION
5- L'expression vocale (90-98)	a-Pas de technique = pas de voix b-Basculer vers le sens du texte et l'expressivité	8	
6- Le rapport chaotique à la langue (98-111)	Fort manque de culture et de compréhension du texte	12	INDIGNATION

7- Le travail de la voix chantée ancré dans le quotidien (113-125)	a-Le timbre comme élément prédominant de la voix b-L'expression personnelle comme nécessité	12	
8- Le chant est à la portée de tous (128-152)	a-C'est l'esprit de la pièce chantée qui intéresse b-Les qualités d'interprétation peuvent être spontanées c-La musique légère est méprisée d-C'est par l'émotion que les étudiants peuvent entrer dans le chant	24	
9 -L'acte de chanter vécu comme inhibant (154-184)	a-La sincérité d'expression plus difficile en chant qu'en instrument b-Le texte bloque c-Le corps regardé bloque d-Le corps comme médiateur de la musique e-D'excellents instrumentistes et/ou déchiffreurs peuvent perdre leurs moyens en chant	20	
10- Le manque de corporéité de la voix (186-194)	a-La voix un instrument invisible, qui oblige à regarder l'autre b-Il y a une apesanteur dans le chant qui est déstabilisante	12	
11- Voix et problèmes d'identités (196-226)	a-La voix qui va avec le corps b-Une étudiante complexée par sa voix c-La voix genrée d-Délicat d'entrer dans l'individuel quand on est en groupe	30	
12- Il existe en France un rapport au chant conflictuel (227- 284)	a-Etre persuadé de chanter faux et d'être ridicule b-Des raisons culturelles à ce clivage : séparation église/état c-Le folklore français dénigré par les français d-La musique vocale française dénigrée par les français e-Des idées reçues au sujet de la musique vocale française savante f-La musique vocale française savante demande de la maturité	57	VÉHÉMENTE VÉHÉMENTE Retour au calme
13- Les répertoires pour former : la musique savante (285-299)	Critères techniques : <i>Arie Antiche</i> Ce qui peut plaire aux étudiants Des chants de caractère très marqué	14	
14 -Le rapport chaotique des étudiants au répertoire = leur surdité au texte (302- 326)	a-Le répertoire qualifié de vieux b-L'incompréhension du texte c-L'inculture des étudiants d-La surdité au texte	24	TON DE LA RÉVOLTE
15- Le but du chant c'est l'expression sans tension (326-383)	a-Le plaisir de chanter est intrinsèque au plaisir d'exprimer des émotions b-Ce sont les mots qui portent l'émotion transmise par le chant c-Le travail du chant = retrouver l'émotion qui passe naturellement dans les mots d-Chanter en se faisant comprendre, juste et sans se fatiguer, sans inhibition = opération réussie	57	

16- Le chant : l'effort au bénéfice de la liberté (384-425)	a-La culture se construit par le par cœur b-Le par cœur permet de donner le sens du texte c-C'est ce que m'ont appris mes profs	41	
17- Le déterminisme du corps dans le chant (426- 463)	a-La voix naturelle = qui se place quel que soit le registre b-Déterminisme du corps plus marqué pour le chant que pour l'instrument c-Les inégalités : des doués, des pas doués d-Tous devraient pouvoir parler en public sans besoin de sonorisation	37	
18- Misère et grandeur des jeunes chanteurs (466- 486)	a-Les non chanteurs choisissent le master enseignement b-Désillusion des jeunes chanteurs c-Image contrastée des P d'e.m.	20	DISCOURS ÉQUIVOQUE
19- Le pouvoir physique du son dans le chant (488-546)	a-Donner envie de chanter : le chœur b-Le pouvoir de la voix chantée c-Le pouvoir de sa propre voix d-L'indicible de l'écriture vocale	58	LYRISME
20- Conception des échauffements (548-584)	a-C'est ma propre rééducation vocale qui m'a appris b-Mixte de la technique de la paille avec des jeux vocaux brefs plutôt que des vocalises c-Développer la mémoire proprioceptive d-Réveiller le corps e-Les chanteurs sont autonomes pour s'échauffer	36	
21- Pas de solution pour faire chanter durant la mue (588-623)	a-Travailler le chant avant ou après la mue b-Pendant la mue, ils n'entendent pas leur voix : identité vocale perturbée c-La tradition anglaise du chant en « voix de petit garçon » d-Impossible de donner des cours à un garçon qui mue, trop difficile e-La voix de tête inconnue des étudiants f-La prosodie française étrangère à ce registre aigu	35	RETOURNE LA QUESTION A L'ENQUÊTEUR
22- L'enjeu psychologique du chant/de la voix (631-688)	a-conditionnements éducatifs et culturels : l'ouverture de la bouche b-le chant attire des gens à problèmes c-le chant déclenche des comportements mystiques d-la voix expression de l'identité	57	GLISSEMENT DU « RAPPORT AU CORPS » AUX « GENS A PROBLÈMES »
23- La vérité du chant = la vérité de soi (691-722)	a-Chanter c'est lâcher quelque chose b-Ce n'est pas la connaissance de la mécanique vocale qui permet de chanter c-Le chant est du domaine du réflexe	31	
24- La connaissance physiologique pour la rééducation (725-739)	a-Les problèmes vocaux se traitent chez un orthophoniste : j'y ai appris beaucoup sur le chant b-Le problème des filtres esthétiques de l'écoute chez les profs de chant c-Le problème des 18h de cours par semaine du prof. d'éducation musicale	14	

29. Entretien E 12 : Relevé, Analyse structurelle

FORMATEUR EN CHANT

L'entretien a lieu au Conservatoire dans lequel travaille la personne interrogée : celle-ci est professeure de chant dans un Conservatoire d'arrondissement. En 2008, elle a eu en charge des étudiants se destinant au CAPES d'éducation musicale, à l'université. C'est sur cette expérience que porte l'entretien.

Le rythme du débit est particulier: il fait alterner des moments d'hésitation très ralentis (indiqués par ...) et quand l'image ou l'idée apparaît, il est très brusquement rapide

- 1 *Vous avez enseigné le chant à des étudiants qui se préparaient au CAPES d'éducation musicale.*
- 2 *Pouvez-vous parler de cette expérience et du cadre dans lequel vous les avez fait travailler ?*
- 3 *J'ai eu tous les cadres. J'ai dans ma classe des élèves qui s'orientent vers le CAPES ; avant la*
- 4 *nouvelle mouture, j'ai eu aussi des gens qui se dirigeaient vers le métier d'instituteur. J'ai eu*
- 5 *avant la charge, à l'Université de Reims, de la préparation des futurs capétiens. Moi j'ai eu une*
- 6 *dizaine d'élèves qui étaient là, des gens plus ou moins... musiciens tous, pas forcément*
- 7 *chanteurs*
- 8 *Instrumentistes ?*
- 9 *Instrumentistes, pas forcément...au clavier, pas forcément clavier, il y en avait très peu qui avait*
- 10 *le clavier en mains, donc c'était une difficulté supplémentaire, et... loin d'avoir un vécu ... du*
- 11 *chant, et ça, c'était une très grosse difficulté. Parce qu'ils avaient déjà la difficulté du piano, du*
- 12 *clavier, puisqu'on leur demande de pouvoir se servir d'un clavier, et en même temps de chanter.*
- 13 *Donc ça c'est deux grosses difficultés à mettre ensemble.*
- 14 *De votre point de vue de professeur de chant, que pensez-vous de cette compétence à*
- 15 *s'accompagner en chantant qu'on demande au CAPES ? Est-ce réalisable ?*
- 16 *C'est réalisable si...s'ils ont vraiment...celui qui n'est pas pianiste, s'il a de vrais cours de*
- 17 *piano pour avoir au moins une base pianistique, j'ai l'impression... qu'il n'y avait pas, il y a*
- 18 *quelques années,- alors maintenant est-ce qu'il y a, je ne sais pas - ; ça pour moi c'est ...quand*
- 19 *même très important qu'ils puissent au moins ...être un tout petit peu plus à l'aise avec le*
- 20 *clavier ; alors ceux qui étaient guitaristes, c'était facile puisqu'ils pouvaient utiliser la guitare,*
- 21 *mais celui qui est violoniste et qui ne peut pas se servir de son violon, ...celui qui est instrument*
- 22 *à vent, il ne peut pas se servir de son instrument, donc c'est aussi, c'est... un apprentissage*
- 23 *compliqué quand-même, et mettre la voix là-dessus... Alors, parlons de la voix parce que c'est*
- 24 *quand-même ce qui vous amène ici.*
- 25 *Le souci c'est qu'on a réellement des jeunes gens qui ..., pour la plupart n'ont jamais chanté.*
- 26 *C'est quand même difficile de chanter. Devant quelqu'un. Ils vont se retrouver devant un public*
- 27 *d'adolescents, c'est déjà difficile d'être devant un public d'adolescents, si en plus ils n'ont pas*
- 28 *une sensation...comment dire ça, ...une maîtrise de leur instrument...ils vont se mettre en*
- 29 *difficulté devant ce public qui peut être au demeurant gentil, mais il... ne va rien laisser passer.*
- 30 *La moindre petite faille...*
- 31 *Dans quelles conditions exerciez-vous cet enseignement ?*
- 32 *Je les avais en groupe et à la fac. Mais c'est vrai que je l'avais dit à cette réunion, je m'étais un*
- 33 *peu énervée quand je l'avais dit... C'est vrai qu'on ne m'avait donné aucune, ...aucune*
- 34 *instruction. Rien. On m'avait dit, vous venez, vous êtes spécialiste du chant, de la voix, donc*
- 35 *vous venez.*
- 36 *Le cours avait-il un intitulé particulier ?*
- 37 *(Soupir) c'était Chant, ouais, c'était chant...donc moi j'ai fini par leur demander ce qu'on leur*
- 38 *demandait de faire ! ce qu'on leur demandait de chanter, de préparer, et donc on travaillait là-*
- 39 *dessus. Donc au départ, j'ai commencé par les faire chanter tous ensemble, parce que il y avait*
- 40 *des gens qui prenaient des cours de chant, qui étaient en chant avec moi, qui étaient aussi à la*
- 41 *fac, et qui avaient déjà une maîtrise de leur instrument, même si c'était débutant, il y avait déjà*
- 42 *une maîtrise de l'instrument - donc pour essayer d'uniformiser un peu les choses, et ne*

43 pas...mettre en retrait les élèves qui étaient un peu déficients...vocalement, on a fait une sorte
 44 d'improvisation... vocale, c'est-à-dire qu'on s'est mis en rond et on a avec les pieds instaurer
 45 un rythme à 4 temps, et on lançait n'importe quelle phrase, une phrase parlée, une phrase
 46 chantée, une interjection, et tout le monde la répétait, dans le rythme, avec les mêmes notes ;
 47 donc il y avait un jeu de mémorisation, d'élan physique, moi cela me permettait de voir un peu
 48 les gens à l'aise avec l'improvisation, donc les gens qui vont peut-être avoir plus de faciliter
 49 pour affronter euh...une situation qu'ils ne connaissent pas. Ça c'est important quand on ne
 50 connaît pas, euh, les élèves, et pour leur montrer aussi que cette situation, ils vont l'avoir tous
 51 les matins quand ils vont arriver au collège.

52 *Donc ce serait l'aspect communication, exposition de soi que vous avez privilégié dans votre*
 53 *cours ?*

54 Oui, oui, ah oui. Parce qu'il me semble que c'est ce qu'éprouve un professeur lorsqu'il se
 55 retrouve dans sa classe, avant d'aller à la classe, avant d'entrer dans une classe, il doit se dire
 56 comment je dois être moi, pour être...bien, moi – c'est quelque chose d'égoïste, c'est ce que je
 57 disais à mon élève en chant tout à l'heure- c'est : comment je dois arriver dans cette classe et
 58 être bien, et en sortir avec le même bonheur. Ça c'est compliqué ! Personne ne leur en parle ! le
 59 public que j'ai rencontré, on ne leur en parle pas, on les, on les remplit de savoir...mais on
 60 oublie de travailler la chose la plus importante, selon moi hein, pour un professeur, c'est d'être
 61 là, et d'être à l'écoute, et de pouvoir aspirer son public, et ne pas se faire aspirer. Et là-dessus, la
 62 voix ne sera le reflet que de ça. Qu'on ait une voix ... ou qu'on en ait pas, ce n'est pas le souci,
 63 la voix sera le reflet de, de cette position-là à l'intérieur de soi.

64 *C'est une donnée du chant ?*

65 C'est une donnée, oui, principale, c'est un travail sur soi intense ; alors nous on le pousse à
 66 l'extrême, mais je pense qu'un professeur doit faire cette recherche.

67 *Pouvez-vous préciser en quelle année vous avez travaillé avec ces étudiants ?*

68 Alors, ... ça devait être en, ... bon, j'essaye de me souvenir, cela fait deux ans que je suis ici...
 69 cela devait être en ... en 2008, autour de ces années.

70 *Selon vous, qu'est-ce qu'il était nécessaire d'acquérir dans ce cours que vous assuriez, pour ces*
 71 *étudiants ? Quels étaient leurs besoins ? Comment avez-vous catégorisé ces besoins ?*

72 La difficulté, c'était une des difficultés que j'avais, parce que j'avais très peu de temps, j'avais
 73 deux heures, j'avais 12, 13 élèves, donc...j'avais besoin que chacun d'eux puissent passer au
 74 moins une fois, donc je, je, ...mon travail à moi, je le mettais un peu à part, c'est-à-dire mon
 75 observation sur... comment l'élève se comporte, comment il se sent devant une partition, devant
 76 le piano, comment physiquement...parce que tout ça, ça fait partie de mon observation, donc je
 77 profitais que les élèves soient là tous ensemble, pour leur demander de... de s'autocritiquer,
 78 donc ils jouaient devant moi évidemment, et devant les autres élèves, ils se mettaient en ... eh
 79 bien dans un jeu de rôle devant les autres élèves. Et je demandais aux autres élèves de
 80 décortiquer un peu le petit moment au piano à chanter, le choix de la chanson, donc je les
 81 mettais dans cette situation, et je les mettais à devoir sentir, à devoir sentir chez l'autre, les
 82 difficultés de l'autre. Alors c'est compliqué parce que, ...parce que quelque fois on touche à des
 83 choses...on touche à des cordes un peu sensibles, mais je... alors...j'ai l'impression que tous les
 84 jours, tous les matins, c'est ce qui nous arrive, quand on se retrouve devant les élèves. On est
 85 comme ça. On est observé, les élèves nous attendent, ils attendent, tout le temps. Donc, alors,
 86 avec le recul, les élèves sur lesquels,... j'avais de petites hésitations sur le choix du métier, s'est
 87 avéré plutôt juste...c'est-à-dire que les gens qui me semblaient ne pas pouvoir faire ça, ...

88 *Alors c'était pour quelles raisons ? Des raisons de positionnement ou des raisons de technique*
 89 *par rapport à leur propre voix ?*

90 Non ! Techniquement, je pense que tout le monde... ce n'est pas le problème d'avoir un bel
 91 instrument ! ce n'est pas ça ! c'est vraiment, comment on va ...réussir...physiquement, à être
 92 ...très bien ancré, et ...sûr de soi, à l'intérieur, pour pouvoir, pour pouvoir donner ; ce n'est pas
 93 une question de qualité de voix, parce que de toute façon, on ne va pas leur demander de faire
 94 des effets de voix là où ils vont enseigner ; mais c'est surtout être là physiquement ! parce que la
 95 grande difficulté des...des, - et après on parlera des gens que j'ai où je récupère des voix

96 malades-, c'est parce qu'ils ne sont pas là physiquement, parce que le souffle n'est là, parce que
 97 l'assise du souffle n'est pas là, donc ça, c'est, pour moi, c'est la chose la plus importante,
 98 c'est...s'assumer ! être heureux pendant 5, 10 minutes, de faire, de chanter, de jouer du piano,
 99 même si on joue plus ou moins bien, ce n'est pas un souci, même si on chante plus ou moins
 100 bien, ce n'est pas le problème, c'est surtout être là.
 101 *Si on avait à dire « bien chanter », pour un enseignant d'éducation musicale, dans le cadre de*
 102 *la classe, dans l'enseignement général de la musique, qu'est-ce que cela signifierait ?*
 103 Bien chanter, déjà pour moi, c'est...c'est...cela donne déjà une... pas une critique mais...cela
 104 pointe déjà quelque chose ; donc moi je ne dirais pas « bien chanter » ; je dirais « être en phase
 105 avec son instrument ». Parce qu'on ne peut pas demander à chaque professeur de musique, ou
 106 alors à ce moment là on base...l'enseignement sur le chant, mais ...il ne peut pas y avoir que
 107 des chanteurs, c'est surtout être en phase avec son instrument, avec sa voix, et que le travail...
 108 d'une voix c'est...savoir, alors maintenant, on va parler technique, mais euh...savoir comment
 109 ça se fabrique.
 110 *Etre en phase avec sa voix, qu'est-ce que cela signifie ?*
 111 C'est déjà comprendre que la voix n'est pas là s'il n'y a pas... le souffle.
 112 *Donc là, on entre dans des considérations techniques ?*
 113 C'est pour moi le plus important. Voilà. Donc...il faut absolument que ces élèves aient une
 114 vision de l'instrument, euh...simple, très simple ; c'est-à-dire qu'on va passer par des images,
 115 des vraies images, des schémas, c'est-à-dire que, même là je le fais, j'ai fait des dessins, en
 116 expliquant que ... pour chanter ou pour parler, et pour parler, parce que quand ils se fatiguent,
 117 ce n'est pas quand ils chantent ! Quand ils ont des problèmes ou des soucis vocaux, ce n'est pas
 118 au moment où ils chantent qu'ils ont des soucis vocaux, c'est au moment où ils parlent. C'est
 119 quand ils parlent qu'ils ont des soucis vocaux. Et donc je... pars du principe qu'on a trois
 120 étages c'est-à-dire : le souffle, au-dessus de ça il y a cette partie qui est la bouche où il y a
 121 l'articulation, et au-dessus de ça, au-dessus du palais on a les cavités nasales¹⁰²⁷ qui sont un...
 122 un espace qui part vers l'arrière, et pas vers l'avant, qui sont...la partie résonateurs, qui part
 123 vers l'arrière de la tête et qui va vers l'oropharynx... qui est... cette partie de notre gorge... qui
 124 descend...jusqu'à notre larynx. Donc ça, j'ai pour habitude de faire un petit croquis et qu'ils
 125 aient cette image en tête, mais que ces trois étages doivent être là, tous les trois, ils doivent être
 126 là ensemble, mais il ne doit pas y avoir de volonté à faire travailler l'un pour aller rejoindre
 127 l'autre, et ça c'est la grande difficulté du chant. Voilà.
 128 *Du chant, de tous les types de chants ?*
 129 C'est aussi un problème qu'on va rencontrer dans l'enseignement général, parce qu'on va leur
 130 demander de chanter beaucoup de variété. Et, si on chante la variété euh...on utilise
 131 énormément la voix de poitrine, ...le souci c'est qu'on ne peut pas parler toute la journée en
 132 voix de poitrine. Donc moi, j'aurais tendance à expliquer ce qu'est la voix de poitrine, quand on
 133 est, en appui...et qu'on est que sur ce...que sur ce... ce formant-là¹⁰²⁸, mais j'aurais tendance à
 134 leur dire « faites attention, vous ne pouvez pas être toute la journée être là-dessus ». Parce qu'on
 135 se fatigue, on écrase un peu et...et on a une poussée d'air, ça c'est bien quand on est avec un
 136 micro, mais en fin de compte, quand on est à l'éco... au collège, ils ne chantent jamais avec un
 137 micro. Donc on est obligé d'avoir, de retrouver une, ...la façon classique de chanter, et pas, pas
 138 ... la, la façon... variété de, de...musiques actuelles, d'appuyer, d'être en voix de poitrine tout
 139 le temps. Comme ils ne chantent pas avec micro, il faut absolument qu'ils essaient de chanter
 140 avec une voix...classique, une technique classique. Parce que, il faudra qu'ils passent du chant à
 141 la, la, la voix parlée, et que, leur voix parlée, et moi je travaillais beaucoup là-dessus aussi ;
 142 quand il y avait le *débriefing* sur chaque élève, j'observais celui qui donnait ses remarques,

¹⁰²⁷ Le professeur décrit ici ce que les acousticiens nomment *le conduit vocal* (larynx, pharynx, bouche et fosses nasales) dont les propriétés acoustiques sont modifiées par les articulateurs (langue, lèvres, maxillaires, dents, palais, voile du palais, larynx).

¹⁰²⁸ Les formants vocaliques désignent, dans le spectre de la voix parlée et chantée, des bandes de fréquences renforcées par rapport à d'autres.

143 comment il arrivait à s'exprimer devant tout le monde. Parce qu'on est en représentation, quand
 144 on est devant une classe, on est en représentation, et c'est là où la fatigue arrive, c'est quand on
 145 parle, pas particulièrement quand on chante. Je travaillais beaucoup là-dessus aussi. Pour avoir
 146 une façon de parler pour attirer le, le, l'autre, et pas « donner ma voix à l'autre ». Ne pas donner
 147 les informations en, en expectorant les mots, mais plutôt en essayant de les faire résonner à
 148 l'intérieur de, de l'élève, de, de lui dire « Ecoute-toi parler ! Écoute-toi parler. Que cela te fasse
 149 du bien quand tu parles ».

150 *Donc le conseil que vous donnez aux futurs enseignants c'est de chercher à attirer les élèves*
 151 *avec leur voix ?*

152 C'est primordial. C'est primordial. Et on voit, on voit, je leur disais, mais quand vous allez... ils
 153 avaient... pour la plupart des stages, je leur disais « Faites l'essai ! Faites vraiment l'essai ! »
 154 Parlez comme ça, en attirant, en ayant l'impression d'aspirer l'espace qui est devant vous, et
 155 quand vous reprenez des cours essayez de parler comme ça, en poussant un peu l'espace qui est
 156 devant, et vous allez voir, je leur disais, vous verrez la différence de réaction du public que vous
 157 avez en face. Je parle de public, parce que ça pour moi, c'est vraiment un public.

158 *Est-ce que cette façon de faire est proche d'une posture qu'on pourrait dire lyrique ?*

159 Je ne dirais pas une posture lyrique mais, une posture... euh... (*soupir*), je dirais plutôt une
 160 posture de représentation, oui. Une posture de comédien, de comédie.

161 *Est-ce qu'il y aurait un modèle vocal associé à cette posture de représentation ?*

162 Je ne sais pas ce que vous voulez dire par modèle vocal

163 *Est-ce qu'il y a une référence à un type de chant particulier ?*

164 Non, moi, je partirais plutôt des, du, du théâtre, mais vous savez, ces vieux disques que moi je
 165 fais souvent écouter à mes élèves, des vieux comédiens de la Comédie Française, qui parlaient
 166 (*elle déclame en alourdissant la voix et en tenant les dernières syllabes des mots*) avec de
 167 l'emphase dans le texte, alors évidemment, on ne va pas faire comme ça devant les élèves, mais
 168 la base, c'est ça. Pour moi la base, c'est plutôt, cette, cette... façon de, de... déclamer. Voilà,
 169 c'est la déclamation. Plutôt.

170 *Cette technique de la déclamation est-elle parallèle à la technique du « Beau Chant », si cette*
 171 *expression vous paraît recevable ?*

172 Elle explique, elle peut qualifier un chant précisément...

173 *Un chant savant occidental d'adulte dans une période donnée de l'histoire ?*

174 Voilà, on est d'accord.

175 *Est-ce qu'il y a un parallèle entre ces deux techniques ?*

176 Oui bien sur. Mais ce qui est à la base de ces deux choses, voilà... qui marchent parallèlement
 177 c'est la respiration, c'est le souffle. C'est comment on se situe avec ce souffle. Puisque s'il n'y a
 178 pas souffle, il n'y a pas son. Ça il faut vraiment... le souffle ce n'est pas quelque chose qui sort.
 179 L'air rentre, il faut vraiment avoir cette vision-là, c'est que... ça rentre. Et le but, c'est que cet
 180 air qui est rentré, il faut qu'on essaye de le garder, et pour moi, la difficulté que rencontrent ces
 181 ... ces... ce public-là, c'est vraiment « comment je respire ? » il faudrait qu'ils se posent tout le
 182 temps la question : « est-ce que, quand je respire je me détends ? » « est-ce que quand je prends
 183 de l'air ça me détend ? » Parce que la plupart du temps cette prise d'air n'est jamais dans la
 184 détente. Ça va se résumer à ça les soucis vocaux. A la prise d'air, comment ils envisagent la
 185 prise d'air.

186 *Que dire des enjeux identitaires qui se nouent dans l'utilisation de la voix ?*

187 C'est la problématique de l'enseignement de la musique. C'est-à-dire qu'on demande à des gens,
 188 à des élèves, qui ne sont pas particulièrement près à chanter devant quelqu'un ! c'est difficile de
 189 chanter devant quelqu'un, c'est très difficile ! de se parce que on est... je ne sais pas si vous
 190 garderez cela, mais je dis souvent à mes élèves, vous êtes comme une stripteaseuse dans un
 191 *peepshow*, vous avez un public qui vous regarde, et on vous regarde prendre du plaisir ! C'est
 192 quand-même pas simple ! si on a un vécu, la problématique aussi est là, si on a un vécu, on a
 193 tous un passé un vécu, on se le trimballe, et... chanter, c'est travailler là-dessus.

194 *Donc la limite entre la voix, histoire de la personne, et la voix, outil professionnel est difficile à*
 195 *poser ?*

196 Je ne pense pas qu'on puisse faire abstraction de ce qu'on est. Moi, c'est... c'est se couper ;
 197 alors c'est peut-être un peu... c'est couper l'être. Je ne pense pas qu'on puisse enseigner en
 198 étant là à moitié. Et malheureusement, alors là je vais faire une critique de cet enseignement-là,
 199 j'observe hein, à la fac maintenant puisque je suis des élèves qui y sont et qui sont en train de
 200 préparer ça, l'enseignement n'est pas fait par des gens qui connaissent cela.

201 *De quel enseignement parlez-vous, l'éducation musicale ?*

202 Ben l'éducation vocale, quand on les prépare aux épreuves, elle n'est pas faite par des gens qui
 203 savent faire.

204 *C'est-à-dire qu'elle n'est pas faite par des profs de chant ?*

205 Pas vraiment, non, pas des vrais en tout cas (*rires*) pas des vrais ! des gens qui n'ont aucun
 206 diplôme, qui n'ont fait aucune, ça pour moi, alors elle est faite peut-être par des gens qui ont des
 207 diplômes universitaires !

208 *Où de la direction de chœur ?*

209 Ouais, mais les chefs de chœur ils n'ont pas ces instruments-là !

210 Et voilà, ça, et moi ça me...

211 *Les chefs de chœurs ne seraient pas des chanteurs ?*

212 Ben pas tous ! pas tous...pas tous, il y a des chefs de chœur intelligents qui se font aider par
 213 quelqu'un qui est là pour s'occuper que de ça ; mais il y en a d'autres qui sont sûrs de leur
 214 savoir et, malheureusement... Le savoir est une chose, la pratique en est une autre ! C'était un
 215 peu la dispute, enfin la dispute...

216 *Le sujet de réflexion à la journée d'étude ?*

217 Voilà ! je suis... d'ailleurs (*elle cite un des chercheurs communiquant*) que j'ai trouvé
 218 extraordinaire ; pour moi c'est la personne que j'aurais eu envie de retrouver devant moi ...pour
 219 travailler, voilà. Les autres non, je ne pourrais pas travailler avec eux, c'est pas possible.

220 *Vous pouvez en quelques mots dire pour quelles raisons ?*

221 Parce que, parce que, ...le savoir est au-dessus du faire, de la pratique, ce que je n'ai pas
 222 ressenti chez (*elle nomme la personne qu'elle a beaucoup appréciée*) pas du tout du tout. Il sait
 223 très bien que sans la pratique, il n'existe pas, ...et moi quand j'entends cette personne, je me dis
 224 que je n'existerais pas ; heureusement qu'il y a eu cette personnalité-là dans cette réunion, parce
 225 que, j'aurais été un peu frustrée, je l'ai été un peu mais, je...moi je ne peux pas, j'essaierai de
 226 m'entendre avec A. ou, ...mais je pense qu'ils sont à côté de ce qu'on recherche. Ils ne peuvent
 227 pas, certains me disent : « vous ne pouvez pas comprendre parce que vous ne savez pas », mais
 228 je pense que vous ne pouvez pas savoir, parce que vous ne comprenez pas ; c'est grave c'est
 229 grave... sans nous, je vais peut-être paraître un peu présomptueuse, mais sans nous, ils
 230 n'existent pas !

Un quart d'heure avant la fin de l'entretien, l'enregistreur dysfonctionne ; nous retraçons ci-dessous, à partir des notes prises de mémoire aussitôt après la fin de l'entretien, les grandes lignes et compositeurs cités concernant les répertoires privilégiés.

231 *Revenons sur ce qui peut apprendre au futur enseignant cette façon d'être là dont vous avez*
 232 *parlé : quel répertoire peut y répondre ?*

233 Ce n'est pas la chanson française qui va permettre aux élèves d'entrer dans le chant. La voix
 234 lyrique ne fait pas peur aux élèves, Mozart, ils s'y retrouvent. (*L'enquêtrice évoque un exemple*
 235 *de travail en éducation musicale autour de Stravinsky*). La musique déstructurée la musique
 236 hors genre, comme Stravinsky, c'est peut-être bien vu, mais cela ne leur convient pas. Ils ont
 237 besoin de structure, l'abstrait, c'est déstructuré.

1 La professeure fait référence à la 1re Journée d'étude en Didactique de l'enseignement instrumental et vocal, à laquelle elle avait assisté le 28 septembre 2013, au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), organisé par Pascal Terrien, professeur de sciences de l'éducation au CNSMDP, chercheur permanent à l'Observatoire musical français (EA 206) groupe "MUSique Société Enseignement et Cognition" (MUSECO) Paris-Sorbonne.

Analyse structurelle

ENTRETIEN E12 «LE CHANT POUR LES ENSEIGNANTS, CE N'EST PAS UNE QUESTION DE QUALITÉ DE VOIX...C'EST SURTOUT ÊTRE LÀ PHYSIQUEMENT »			
SÉQUENCE (E lignes)	ÉPISODES	Nombre de lignes	Eléments atypiques
1- Ni chanteur, ni pianiste : une double difficulté pour les étudiants (1-24)	a-Ni le clavier, ni le chant : une très grosse difficulté b-Deux grosses difficultés à mettre ensemble : le chant + le clavier c-Dans le cas des instruments monodiques, ou à vent, compliqué de rajouter le chant	23	TON HÉSITANT
2- Chanter devant des adolescents sans maîtriser la voix : une double difficulté pour le p (25-30)	a-Des jeunes gens qui n'ont jamais chanté b-Chanter devant des adolescents : c'est difficile, sans maîtrise: c'est un danger	5	
3- Des stratégies didactiques et pédagogiques pour préparer les étudiants au concours (31-51)	a-Pas de consigne concernant les contenus de formation en chant b-Des contenus en fonction des épreuves : travail des répertoires c-Le travail collectif pour ne pas exacerber les différences de niveau en chant d-L'improvisation vocale comme élément de travail adapté au métier de p. d'e.m.	10	TON HÉSITANT
4 -Voix ou pas, être bien devant les élèves (32-69)	a-Aspirer son public d'élèves et non se faire aspirer b-Une dimension de l'enseignement dont on ne leur parle pas c-La voix reflet de la position à l'intérieur de soi d-Un travail poussé à l'extrême par les p. de chant, qui doit être fait personnellement par les enseignants.	37	
5- La formation initiale des étudiants vue à travers le filtre de la classe de chant (70-85)	a-Le travail de prof de chant mis de côté dans ces cours b-Proposer un travail d'autocritique, de jeux de rôle, sentir les difficultés de l'autre c-On est observé dans le chant	15	CONFUSION DANS LA DISTRIBUTION LEXICALE
6- Etre là : attitude clé de l'enseignant (86-110)	a-Tout le monde peut s'en sortir techniquement b-La technique vocale = des effets de voix, ce n'est pas là que les ens. sont attendus c-Etre là physiquement est le plus important d-La technique du souffle c'est la base pour être heureux de faire chanter e-Chanter plus ou moins bien, peu importe, il faut être là f-Bien chanter : expression qui renvoie aux chanteurs, non adaptée aux enseignants. g-Etre en phase avec son instrument, sa voix, c'est le plus important pour le p. h-Travailler une voix = savoir comment cela se fabrique	24	VOLUBILITÉ puis TON HÉSITANT VOLUBILITÉ TON HÉSITANT
7- Chanter avec une technique	a-La technique c'est le plus important	32	HÉSITATIONS

classique = une priorité pour les ens. qui chantent tout le temps de la variété (111-143)	<p>b-Schématization simple du mécanisme de la phonation : une connaissance nécessaire pour les élèves</p> <p>c-L'acte de chanter ne relève pas de gestes volontaires, c'est là la difficulté du chant</p> <p>d-La voix de poitrine propre à la variété, peu recommandée car fatigante</p> <p>e-Donc, obligation absolue pour les ens. d'une technique classique</p> <p>f-Ce n'est pas chanter qui les fatigue, c'est parler</p>		<p>DISTINCTION ÉLÈVES/PROF.</p> <p>HÉSITATIONS</p>
8- Parler, c'est être en représentation (143-174)	<p>a-La fatigue vocale arrive quand on parle, pas quand on chante</p> <p>b-Faire résonner la voix à l'intérieur de l'élève</p> <p>c-Se faire du bien en s'écouter</p> <p>d-Les élèves sont un public, il faut les « aspirer » avec sa voix parlée</p> <p>e-La base c'est la déclamation plutôt que la posture lyrique</p>	31	<p>UTILISATION DE « ON »</p> <p>TON HÉSITANT</p>
9 -Les étudiants n'ont pas de technique de respiration (176-185)	<p>a-Pas de souffle, pas de son</p> <p>b-Ce public-là (les étudiants) n'inspirent jamais dans la détente</p>	9	
10- Chanter c'est montrer son plaisir (187-197)	<p>a-Chanter devant quelqu'un nécessite une préparation</p> <p>b-Chanter devant un public revient à prendre du plaisir</p> <p>c-Le chant permet de travailler sur ses problèmes personnels</p> <p>d-En faire abstraction c'est être coupé de soi</p> <p>e-On ne peut enseigner en étant coupé de soi</p>	10	<p>TON HÉSITANT</p>
11- Opposition hiérarchique entre savoir et pratique (198-230)	<p>a-L'éducation vocale à la fac n'est pas faite par des gens qui savent faire</p> <p>b-Les chefs de chœur ne savent pas tous faire</p> <p>c-Ceux qui ont des diplômes universitaires ne savent pas faire</p> <p>d-Pour ceux-là le savoir est au-dessus de la pratique</p> <p>e-Sans la pratique, le savoir n'existe pas</p>	32	<p>VOLUBILITÉ</p>

30. Entretien E 13 : Relevé, analyse structurelle

FORMATEUR EN CHANT (Licence 2 et 3)

7 janvier 2013

1 *Pouvez-vous décrire votre parcours de formation ?* J'ai commencé mes études au conservatoire
2 à SE par la guitare classique que j'ai vite abandonnée ; donc j'ai fait du chant, et le chant va
3 devenir mon outil principal dans tout mon cursus, à la fois au conservatoire et à la fac ; le chant
4 se développe, je fais partie des chœurs de l'opéra de SE pendant 6 ans, et puis je passe
5 l'Agrégation, je deviens prof, donc je ne mets pas franchement le chant de côté, enfin si quand-
6 même ; je vois mon IPR, et je lui dis que je veux monter une CHAM vocale, ce qui se fait assez
7 rapidement au collège, enfin c'est plutôt une option musique, option voix. Donc les gamins ont
8 des cours de chant ici. Voilà, mon parcours c'est donc cours de chant au conservatoire, cours
9 particuliers, chœurs de l'opéra de SE.

10 *Et votre activité à la fac ?*

11 En effet, en même temps que j'attaque dans l'éducation musicale, ça va faire 9 ans, on me
12 propose un poste de chargé de cours en tant que prof de chant choral, qui est ouvert aux 3^e
13 années, en L1 et L2, ils ont simplement du chant choral, et donc en 3^e année, c'est ce qu'on
14 appelle le cours de pratique vocale individuelle. Sachant qu'ils sont nombreux, (*rires*) par heure,
15 alors comme il y a de moins en moins d'étudiants à la fac, cela m'arrange d'une certaine manière
16 comme ils sont moins nombreux, par cours ; au début, il y a 9 ans, ils étaient 15 par heure, ce
17 qui n'était pas négligeable, et aujourd'hui, ils sont 5, 6, tellement les effectifs ont diminué...

18 *C'est une option obligatoire ?*

19 Voilà, c'est un cours obligatoire, une heure en L3 où ils sont 5, 6, où je fais de la pratique
20 vocale.

21 *Que recouvre cette expression « pratique vocale » et quels sont vos objectifs ?*

22 Il faut que je rajoute qu'on a réussi à avoir ces 3 dernières années une heure aussi en L2, mais
23 seulement pour les volontaires, de pratique vocale aussi.

24 *De pratique individuelle ?*

25 Individuelle en groupe (*rires*), donc ce n'est pas du chant choral. On aimerait bien en avoir aussi
26 en première année, très franchement, parce qu'ils arrivent, oui, on peut parler de comment les
27 étudiants arrivent à la fac ; certains chantent faux, vraiment faux, et quasiment tous n'ont pas
28 travaillé leur voix ; très peu d'élèves qui viennent de la Maîtrise de la Loire, très peu, ils
29 préfèrent tous aller à Lyon, parce qu'à Lyon, il y a beaucoup d'offres de prof de chant ; donc ici
30 on perd pas mal d'élèves à cause de cela, à cause du manque de prof de chant ; disons que la
31 plupart des étudiants nous arrive complètement vierges d'un point de vue vocal, et le constat
32 qu'on fait ces dernières années, c'est que, quand j'ai commencé il y a 9 ans, les filles étaient
33 vraiment meilleures que les garçons, et maintenant, c'est exactement l'inverse. Les filles ont des
34 voix blanches, des ambitus très courts, alors que les garçons sont très assurés, ils sont vraiment
35 meilleurs que les filles depuis deux, trois ans.

36 *Ils sont meilleurs en quels termes ?*

37 En termes de justesse, de liberté, d'aisance. C'est assez surprenant...

38 *Pouvez-vous parler de leur rapport au chant quand vous les recevez ?*

39 Alors ce serait intéressant de les avoir en première année, c'est mon frère qui les a en chorale,
40 donc le chant pour eux, c'est étranger ; mais très vite, grâce à mon frère sans doute (*rires*) ils
41 adorent chanter ; et quand je les récupère en 2^e et 3^e année, c'est vraiment quelque chose qui les
42 passionne ; à part un ou deux et encore, qui sont totalement inhibés, et donc pour qui le chant
43 c'est extrêmement difficile, les autres adorent chanter. Ils le prennent très très au sérieux. Ils
44 vont se mettre à prendre des cours de chant justement, en dehors de la fac, et puis il y a un
45 chœur de volontaires à la fac, un petit chœur, enfin ce n'est plus un petit chœur d'ailleurs
46 maintenant, ils sont vraiment partants pour chanter.

47 *Pouvez-vous parler de la façon dont vous travaillez ?*

48 Le cours dure une heure, je sépare les garçons et les filles, pour plusieurs raisons : je ne fais pas
49 les mêmes exercices avec les garçons et les filles, et en plus, j'ai remarqué que les filles se

50 lâchent plus s'il n'y a pas de garçons et vice versa ; les garçons se lâchent plus s'il n'y a pas les
 51 filles. Il n'y a pas le regard de l'autre sexe en fait. Même encore à la fac, ça marche mieux ;
 52 donc de temps en temps, je dis aux filles de venir voir les garçons, et les garçons de venir voir
 53 les filles, mais les cours sont quand-même séparés. La première grosse demi-heure de cours est
 54 consacrée à, bon je n'aime pas bien le terme d'échauffements, plutôt de technique vocale, de
 55 placement vocal. Pour moi, un échauffement, cela peut se faire en 2 minutes si on arrive à bien
 56 placer la voix du chanteur. Faire des kilomètres de vocalises ça n'a pas d'importance, si on les
 57 chante sans penser à rien d'autre, pour moi c'est le placement vocal et la mise en route de la
 58 respiration, du souffle et la connexion soutien/vibrateur (larynx).

59 *Et dans ce domaine de la technique vocale, y'a-t-il un modèle qui vous guide, une ou plusieurs*
 60 *références que vous pourriez identifier ?*

61 Ce sont mes profs quand-même, profs à la fois les bons et les mauvais, enfin ceux que j'ai perçu
 62 moi comme bons et mauvais ; il y a plein de choses que je ne veux pas refaire et qu'on m'a
 63 enseignées ; et j'ai des profs, bon, c'est génial, je les récupère, je m'approprie les exercices en
 64 les transformant un petit peu. J'ai fait la formation *Crea*, j'ai appris plein de choses géniales,
 65 mais j'adapte ce que j'ai appris au Créa à ma façon de faire tout simplement.

66 *Pouvez-vous donner un exemple ?*

67 Bon, la première demi-heure commence toujours par la détente corporelle, la mise en place de la
 68 respiration abdominale, après des exercices qui font uniquement appel aux consonnes, des *Z*,
 69 des *J*, sur une tierce, pas plus, on sent, on cherche la connexion avec le soutien et la vibration.
 70 Ensuite, placement du son avec des sons (*il chante sol fa mi ré do bouche fermée avec voile du*
 71 *palais relevé*) qui est très difficile à faire pour les filles, moins pour les garçons, c'est plus
 72 naturel chez eux ; un son indispensable pour le placement vocal. Ensuite je mets de voyelles,
 73 *OU* pour les filles, *A* pour les garçons, sur une quinte. Ensuite j'ajoute du texte, ce texte-là, le
 74 mettre en situation, le jouer, jouer ce qu'ils sont en train de chanter, avec des émotions
 75 différentes. Ensuite je passe à des exercices plus difficiles techniquement sur une octave. Pour
 76 les filles sur *I* et *OU*, toujours, pour les garçons, *A* et *O*, et je termine par un exercice de diction,
 77 c'est plus rigolo. Mes exercices changent, une fois sur l'autre il y en a qui reviennent, mais le
 78 cours de cette première demi-heure est un peu toujours le même.

79 *Comment amenez-vous ces exercices aux étudiants, qu'est-ce qu'il est important pour vous de*
 80 *développer chez eux ?*

81 Je leur dis, le premier jour, que mon objectif est de les rendre à l'aise avec leur voix. C'est-à-
 82 dire que dans n'importe quelle situation, bon, plus tard, qu'ils soient profs de musique en
 83 collège, prof de solfège, prof d'instrument, chef de chœur...peu importe, le boulot qu'ils auront
 84 dans la musique, ils auront à chanter. S'ils ne chantent pas, c'est qu'il y a un problème (*rires*).
 85 Donc ils auront à chanter, et l'exemple qu'ils donneront doit être très convaincant. Soit que cet
 86 exemple donne envie de chanter à la ou les personnes qui sont en face d'eux, en tout cas que
 87 l'exemple soit très musical, très expressif. Pour être membre du jury à l'Agrégation, tellement
 88 souvent les exemples sont soit faux, ou quand ils sont justes, totalement désincarnés, totalement
 89 désincarnés. Et cela je trouve, très triste ; souvent, ils disent au chœur « faites-le comme ça ou
 90 comme ci », mais très souvent, eux ne sont pas capables de le faire, de le vivre de cette façon-là.
 91 Et on ne peut pas donner envie de chanter comme ça. Donc, c'est mon premier objectif, à l'aise
 92 avec leur voix, avec des choses qu'ils connaissent bien ou qu'ils ne connaissent pas bien ; qu'ils
 93 soient vraiment à l'aise avec leur voix. Ce qui vient ensuite, c'est plus de la technique vocale,
 94 pour leur voix, donc plus de maîtrise du soutien, et plus de maîtrise du placement.

95 *Deux objectifs donc : être à l'aise avec sa voix, et donner envie de chanter ; dans quel contexte*
 96 *présentez-vous ces deux objectifs ?*

97 Je parle beaucoup de mon travail : je suis prof de musique hein ! il faut le dire (*rires*) ; et c'est
 98 génial, et qu'on peut faire des trucs très bien et que les gamins aiment chanter mais que
 99 justement il faut leur donner envie de chanter. Bon, je ne sais pas si je suis très clair, c'est-à-dire
 100 que physiquement, corporellement, ils doivent être investis, incarnés ; et donc, on fait des
 101 exercices de théâtre entre guillemets, je ne suis pas un grand spécialiste de cela mais, un peu
 102 quand-même, de confiance en l'autre, de regard,, de posture, où la voix doit sortir. Il ne faut pas

103 qu'il y ait de complexe, parce que me semble-t-il, le public qu'on peut avoir voit tout de suite si
 104 le prof es complexé de sa voix et qu'il n'ose pas ; alors là, pour bloquer les gamins, pour ne pas
 105 avoir d'autorité et ne pas donner envie de chanter, je pense qu'il n'y a rien de tel. Même s'ils
 106 ont envie de chanter, je le disais tout à l'heure, quand il y a un auditoire, ce n'est pas si facile.

107 *Ce n'est pas facile pour quelles raisons ?*

108 Je pense qu'ils sont complexés, le chant met en jeu la personne, l'individu, on se met à nu. Je
 109 leur parle beaucoup du regard, parce que regarder quelqu'un dans les yeux ce n'est pas facile
 110 (*rires, en me regardant droit dans les yeux*). Moi le premier, je ne suis pas forcément à l'aise !
 111 En classe, de moins en moins (*sous-entendu cela m'arrive de moins en moins de n'être pas à*
 112 *l'aise*), mais il y a quand-même des moments où je vais avoir une petite gêne, moi qui ai une
 113 maîtrise, qui utilise la voix en permanence (*rires*) ; donc, moi, si j'ai ce ressenti-là, je ne peux
 114 même pas imaginer des personnes qui ont du mal avec leur voix. Par tous ces exercices
 115 corporels, face à face, de regards, et puis le chant qu'on fait pendant le cours, doit les aider à ça.
 116 J'espère y arriver un petit peu ! (*rires*)

117 *En termes de vocalises, pouvez-vous préciser ce que vous faites ?*

118 Oui, sur une tierce, do, ré, mi, ré, do, je ne suis pas fan des kilomètres de vocalises, pour moi ça
 119 n'a aucun sens, mais c'est mon avis ; la vocalise doit être facile pour que la voix n'aie pas à
 120 batailler sur tel ou tel intervalle, on fait de la technique, on n'est pas en train de faire du solfège
 121 et de la maîtrise d'intervalle de quarte augmentée ou autre ; la vocalise doit être simple, au
 122 début, sur une tierce puis une quinte, puis sur une octave, soit conjointe, soit disjointe.

123 *C'est là un travail de placement de voix et de justesse...*

124 Oui, encore qu'ils chantent plutôt juste, en 3^e année, mais vraiment, sentir ce placement, cette
 125 connexion avec le soutien ; qu'ils sentent qu'on ne chante pas qu'avec deux cordes vocales,
 126 qu'on chante avec tout son corps. Tous mes exercices sont accompagnés d'un geste, d'une
 127 position ou d'une posture, avec quelqu'un ou seul, conter le mur, en poussant quelque
 128 chose, ...enfin, il y a toujours un geste qui accompagne la vocalise, pour prendre conscience
 129 qu'on ne peut pas chanter qu'avec les cordes vocales.

130 *Comment abordez-vous la question du timbre ?*

131 Du timbre propre à chacun ou avoir une voix timbrée ? Parce que le timbre de chacun, je ne
 132 l'aborde pas franchement...non, par contre le but de mon cours, c'est d'avoir une voix timbrée,
 133 parce qu'en ayant une voix timbrée, on y revient toujours, la voix sera plus belle, plus riche en
 134 harmoniques, plus, puissante, on forcera moins, en voulant donner, en voulant se faire entendre
 135 parce que le son sera là. Je parle de timbre, mais sous cet aspect-là. J'ai oublié de dire que mon
 136 premier cours est consacré uniquement à la physiologie vocale. Un cours où je leur parle de
 137 l'appareil vocal, de l'appareil respiratoire, des résonateurs. Il y a beaucoup beaucoup de choses
 138 fausses qui circulent, donc j'ai travaillé avec un phoniatre, aussi pour moi-même être au point
 139 avec ce que je raconte ; ils ont même un partiel écrit de physiologie vocale ; je leur montre des
 140 images, je leur fais sentir les choses, je leur dis où va le son, la différence entre résonance et
 141 amplification, qu'ils sachent toutes ces différences, voilà.

142 *Avez-vous un ouvrage de référence pour la physiologie vocale ?*

143 Non, j'ai préféré travailler avec des phoniatres pour vraiment être au point avec ce que je
 144 montrais. J'ai lu du Guy Cornut, mais peut-être comme plein de gens ; ceci dit, c'est vieux, donc
 145 ce n'est pas une référence pour moi.

146 *Comment se passe l'autre partie du cours ?*

147 Après cette grosse demi-heure, je prends 10 minutes à peu près, une strophe d'un chant, genre
 148 mélodie de Fauré, qu'on travaille tous ensemble, justement pour travailler du legato, le soutien,
 149 l'expression, et tous ensemble, et ensuite les 20 dernières minutes, c'est eux qui me présentent
 150 un chant. Ils ont quelques règles à respecter : au premier semestre, c'est forcément un chant de
 151 culture classique, du XVII^e au XX^e siècle, simple, dans la langue de leur choix, une langue qui
 152 leur convient, une ou deux pages, strophique dans un ambitus restreint, pour mettre en place
 153 tout ce que je leur apprend en technique vocale ; ça c'est ce que je leur demande au premier
 154 semestre. Au 2^e semestre, ils ont toujours à choisir un chant de culture classique, et également
 155 un chant de toute autre culture : du rock, de la variété, de la chanson, de la musique du monde,

- 156 jazz, peu importe...et là, ce type de morceau doit être chanté en duo, ou trio. Parce que ce n'est
 157 pas aussi facile que ça de chanter en duo ou en trio. Et souvent, même ceux qui arrivent à
 158 chanter seuls juste, n'arrivent plus à chanter en duo ; ce n'est pas comme chanter en chœur.
 159 Donc un chant en duo, et un chant en ensemble.
- 160 *Dans le cas du répertoire des XVII^e et XX^e siècles, quels sont vos objectifs précis ?*
 161 Cela dépend du niveau des étudiants. Il y en a qui ont pris des cours de chant, ils sont déjà bien,
 162 donc, eux, on va pousser plus loin l'endroit où ils en sont, donc on va travailler le placement
 163 plus le soutien et...bon, oui, cela se limite à ça en fait ; et pour ceux qui ont un niveau moins
 164 avancé, je vais mettre en place le *legato*, donc le soutien : vraiment, avant le placement, mettre
 165 en place le soutien, c'est conduire une phrase sur quelques mesures.
- 166 *Selon vous, ce serait le chant de culture savante occidentale écrite qui sollicite ce travail, plus*
 167 *que la chanson ?*
 168 Ah oui, beaucoup plus que la chanson, ou la variété ! L'idéal, c'est un morceau en ternaire, à
 169 6/8, genre folksong, mélodie populaire, ça c'est génial, vu par les classiques, c'est parfait pour
 170 apprendre à chanter, pour mettre en place le phrasé. Le phrasé, c'est le soutien, mettre en place
 171 la conduite d'une phrase.
- 172 *Comment se comportent les étudiants par rapport à ce répertoire ?*
 173 En 9 ans, cela a évolué - (*en aparté*) c'est drôle quand-même, il n'y a que 9 ans après tout-, il y
 174 a 9 ans, le répertoire classique, ils savaient ce que c'était, pas de souci, ils savaient où chercher,
 175 et le choix n'était pas trop difficile. Par contre, quand il s'agissait d'aborder la musique
 176 d'aujourd'hui, la musique actuelle, ils étaient largués. Maintenant, en musique actuelle (*en*
 177 *riant*), ils n'ont pas du tout de souci, mais en musique classique, ils ont du mal à trouver... à
 178 trouver ce qui leur convient, ils n'ont AU-CUNE notion de qui a écrit quoi, de la différence
 179 entre une mélodie, un air d'opéra, tout ça, ça leur est étranger.
- 180 *Ils ne sont pas allés à l'Opéra ?*
 181 Si, ils vont à des spectacles, je les rencontre quelque fois... L'année passée, j'avais donné un
 182 cours à des 2^e années de commentaire d'écoute ; j'ai essentiellement axé mon cours sur la voix,
 183 enfin sur le répertoire vocal. Han !... Ils ont une méconnaissance... ! Ils ne font pas la différence
 184 entre un ténor et une basse hein ! Vraiment...les différences entre une soprano wagnérienne et
 185 une soprano mozartienne...ils n'entendent pas ! Bon, après, c'est la culture, cela s'apprend.
 186 Mais en tout cas, ils en sont là. Donc, quand il s'agit de choisir un morceau adapté à leur voix,
 187 c'est très difficile. Cela dit, je leur laisse ce boulot-là, parce qu'ils doivent mettre les mains dans
 188 le cambouis, aller voir où est-ce qu'on trouve des morceaux, qui a écrit quoi, ils doivent faire ce
 189 travail-là.
- 190 *Et qu'avez-vous comme propositions de chants ?*
 191 J'ai souvent, bon, malgré tout je donne quelques pistes, j'ai Schubert et Fauré, un petit peu
 192 Mozart, un peu de musique anglaise genre Purcell, euh... Fauré, Saint-Saëns, la fin du XIX^e
 193 français, c'est pas mal ça aussi pour apprendre à chanter, du Schumann. On tourne quand-
 194 même autour du lied et de la mélodie malgré tout, oui...Mais ils ont besoin, certains quand-
 195 même m'amènent des choses... ça ne leur fait pas peur d'amener un grand air d'opéra, parce
 196 qu'ils n'ont pas compris...ils n'ont pas cette culture-là.
- 197 *Comment se comportent-ils face aux textes, notamment dans la mélodie française ?*
 198 Ils n'y prêtent pas beaucoup d'attention, pour ne pas dire (*rire*) pas du tout ! Moi, j'ai qu'une
 199 heure, donc j'en parle un petit peu, on parle du sens général... mais ça reste anecdotique.
- 200 *Dans votre façon de travailler le phrasé, ce rapport au texte, vous le mettez de côté ?*
 201 Non, j'essaie de l'inclure, parce que justement, pour le phrasé, surtout en allemand... là, j'en ai
 202 plein cette année qui m'ont tous sorti du Brahms ou du Schumann. Et puis, (*en riant*) ils parlent
 203 allemand...horriblement ! Donc, tant qu'ils n'ont pas maîtrisé leur texte, leur prononciation,
 204 c'est peine perdue pour maîtriser le *legato* et la conduite ; donc on a du beaucoup travailler la
 205 prononciation.
- 206 *Est-ce qu'ils s'attachent à ce travail du texte ?*
 207 Pas assez, pas assez... c'est laborieux hein, personne n'aime le faire ce travail, (*rires*) même
 208 moi, je ne peux pas dire, dans mes études, que j'ai vraiment travaillé en parlant mon texte. De

209 plus en plus, cela prend moins avec la maturité (*rires*). Ils n’y pensent quasiment jamais, c’est
210 moi qui dois les solliciter pour ça.

211 *Dans ce domaine du chant classique, est-ce qu’il y a une évaluation ?*

212 Oui, je les évalue à la fin du semestre, ... c’est un peu..., un peu formel..., c’est un peu...le
213 dernier cours, ils me le font tous une fois, en entier, et c’est là que je mets la note. Je prends en
214 compte dans les douze semaines, comment ils ont évolué, comment ils ont été motivés pour
215 faire des progrès, c’est plus ça que le moment décisif du dernier jour, c’est un prétexte. Voilà, il
216 faut bien un jour, et il faut qu’il me le fasse comme si c’était un vrai examen, un vrai concours,
217 un vrai concert, qu’ils me le fassent pour de vrai, sans qu’on s’arrête, qu’on travaille.

218 *Ils chantent a cappella ?*

219 Non, je joue au piano, je les accompagne. Au deuxième semestre, pareil, cette fois-ci, je les
220 évalue en deux fois, une fois pour leur chant euh... de musiques...autres, et une fois pour le
221 chant savant.

222 *Musiques « autres » ?*

223 Musique du monde, Gospel, variété, chanson, rock, tout ce qu’ils veulent...

224 *Quel est leur comportement dans ce cas ?*

225 C’est suivant leurs préférences, j’ai même des compositions parfois. Voilà. Et voir comment ils
226 chantent cette musique-là. Il y a 9 ans, mais heureusement que j’avais inclus cela, ils ne savaient
227 pas chanter la chanson. Et j’ai remarqué cela au jury d’Agrégation, où des étudiants qui avaient
228 à chanter une petite chansonnette, faisaient semblant de prendre une voix lyrique.
229 C’était...mais... pathétique ! Je l’ai vu durant ces 4 ans. Je le vois de moins en moins à la fac,
230 en tout cas, à l’Agrégation, je le vois encore. Ils ont peur finalement de chanter simplement,
231 alors que devant une classe, quelle idée de prendre une grosse voix pour chanter une
232 chanson... ! Il y a 9 ans, ils ne savaient pas faire. Maintenant, ils sont à l’aise avec le répertoire
233 de la musique actuelle.

234 *Qu’est-ce qu’ils vous proposent dans ce répertoire ?*

235 Alors je vais le voir au 2d semestre qui va commencer.

236 *Parce que vous avez instauré ces pratiques de différents répertoires cette année ?*

237 Ah non ! Tout le temps ! Alors les autres années...oh la la !... ça peut être de tout, de la pop
238 anglaise, du Walt Disney, des chansons à texte genre Thomas Fersen, de la variété genre Céline
239 Dion, de moins en moins de rock, il y a eu une année où j’avais pas mal de jazzman, alors j’ai
240 eu pas mal de standards, c’était pas mal ce qu’ils m’avaient fait cette année-là.

241 *Des jazzmen, c’est-à-dire des instrumentistes de jazz ?*

242 Oui, du coup, ils avaient choisi en chant des standards de jazz

243 *En tant que chanteur de cursus classique, comment abordez-vous ce répertoire ?*

244 J’ai toujours chanté beaucoup de chansons aussi ! J’adore la chanson française. Voilà. J’aime
245 bien ce domaine.

246 *Je pensais à la technique vocale de jazz*

247 Ah, là, je n’y connais rien (*rires*) indéniablement ! Donc là, je vais plus voir s’il y a des
248 moments où ils forcent, si d’un point de vue de l’hygiène vocale (*rires*), ça ne va pas, donc là,
249 je leur en parle, mais on va aborder d’autres choses qu’on ne peut pas aborder sur le répertoire
250 classique.

251 *« D’autres choses », c’est-à-dire ?*

252 Justement, on ne va pas parler du phrasé comme on va en parler sur du Mozart par exemple, on
253 va trouver une liberté par rapport à la partition. Oui, j’aurais pu parler de cela aussi : ils
254 m’amènent tous une partition, parce que moi, j’ai besoin d’une partition pour les accompagner ;
255 parfois, je n’ai qu’une grille, mais parfois j’ai une partition avec une vraie mélodie ; ils ne
256 prennent pas conscience que cette partition, c’est un support ; ils la suivent comme on suivrait
257 une partition de Mozart. Donc, souvent, les rythmes sont souvent approximatifs, il ne faut pas
258 les suivre, sinon, ce n’est plus de la musique, et beaucoup suivent la partition comme un objet
259 sacré. Donc on apprend aussi à se défaire de la partition, à interpréter en fait.

260 *Ils arrivent à se détacher de la partition ?*

261 Difficilement, ceux qui ont fait du jazz, plus.

- 262 *Ce serait une question de formation antérieure ?*
 263 Oui.
 264 *Et alors, en termes d'improvisation ?*
 265 Je n'aborde pas (rires) J'ai déjà tellement de choses à aborder !
 266 *D'un semestre à l'autre, est-ce que les comportements vocaux changent ?*
 267 Les progrès sont énormes ! Mais vraiment ! Ils en auraient sur 3 ans, ce serait génial ! Là, on
 268 pourrait faire des vrais profs de musique vraiment chanteurs.
 269 *On peut évaluer des progrès en comparant deux types de répertoires différents, l'un populaire,*
 270 *l'autre savant ?*
 271 Mais souvent, ils sont bons dans les deux, quand ils sont bons quelque part. Ils arrivent
 272 justement à adapter, s'ils sont bons en musique savante, à adapter ça en musique populaire, sauf
 273 certains, ceux qui chantent une chanson comme ils chanteraient du Mozart. Ils sont rares quand-
 274 même... la plupart sont assez intelligents pour faire la passerelle entre les deux.
 275 *De quelle intelligence cela peut-il relever ?*
 276 Esthétiquement, ils se rendent compte qu'on ne peut pas faire (en riant) des ports de voix
 277 chez...Céline Dion, comme on les fait chez Mozart ! Il y en a qui le font ! Mais tout de suite, je
 278 leur apprends à entendre, et une fois entendus, ils s'en moquent, ils vont les faire disparaître. Et
 279 inversement, ce soin du Beau Chant en musique savante, du phrasé, du legato, si on le fait trop
 280 en musique actuelle, ça ne convient pas. Et là aussi, ils s'en rendent compte. C'est un travail
 281 d'esthétisme.
 282 *Ce serait une question d'intelligence de style et de culture ?*
 283 Oui, c'est ça, mais ils s'en rendent compte assez vite quand on leur fait remarquer. C'est pour ça
 284 qu'à l'Agrégation, je n'arrive pas à comprendre qu'il y en ait encore qui fassent cela...les
 285 miens, ils comprennent cela assez vite.
 286 *Ils n'ont peut-être pas tous des cours de chant...*
 287 Mais je sais !... (rires)
 288 *Je vais maintenant m'adresser au chanteur que vous êtes, qui faites le lien entre la technique*
 289 *classique et la façon de l'adapter à la chanson : est-ce qu'il y aurait un terreau qui serait*
 290 *préparé par la technique vocale classique ?*
 291 Le soutien. Le soutien vocal ; qu'il y ait une connexion entre la soufflerie et la vibration. La
 292 musique classique c'est génial pour aborder cela.
 293 *Donc il serait difficile de bien chanter la chanson française si on n'a pas cette technique*
 294 *exportée en quelque sorte du répertoire classique ?*
 295 Non, parce qu'il y en a qui y arrivent très bien quand-même. Mais on peut le faire avec les
 296 vocalises.
 297 *Mais dans votre cas ?*
 298 Moi, ça m'a aidé, ça m'a aidé. Ma culture classique m'a aidé pour la chanson. Mais vous voyez,
 299 de commencer ces douze semaines par la culture classique, ça les aide pour après. Vraiment.
 300 C'est pour ça que je maintiens cet ordre-là, je ne le les fais pas commencer par de la chanson.
 301 En plus, en chanson, on peut faire des effets, on peut faire des choses pas toujours hygiéniques
 302 (rires longs) ! qui peuvent porter la voix, je en sais pas comment on peut le dire... Je préfère
 303 avec des morceaux simples, à 6/8, comme ça, assainir, on enlève tous les petits défauts, les
 304 petites aspérités qu'il peut y avoir, on assainit le terrain et après, on pourra chanter autre chose.
 305 Voilà ! ça sert à ça ce terreau classique.
 306 *On assainit le terrain ?*
 307 Beaucoup ont forcé, ont fait des ports de voix, des choses comme ça, avec plein d'air sur la
 308 voix ; donc, j'assainis, je balaye tout ce qui ne va pas, les ports de voix, j'essaye de placer le son
 309 le son là-dessus, rendre le chant le plus simple possible ; on chante le plus simplement possible
 310 en fait, on donne une direction du son, legato, on ne force pas, on chante le plus simplement
 311 possible. Et là-dessus après, on va pouvoir développer des choses. Ils ont 20, 21 ans, la plupart
 312 n'a pas chanté avant, c'est vrai, ou alors en faisant des bêtises. Malgré tout, ils ont deux ans de
 313 chœur ; bon, en chœur, on fait des bêtises aussi...
 314 *Quel est le rôle du chœur dans cette formation vocale des étudiants ?*

315 IN-DIS-PEN-SABLE ! (*rires*) Je les récupère en 2^e année pour les volontaires et en 3^e année,
 316 donc, mon frère, il a déjà pas mal passé le balai ! Je vais peaufiner tout ça mais mon frère l'a
 317 déjà pas mal fait. Mais quand ils arrivent sans avoir ouvert la bouche, pendant des années,
 318 depuis leur mue, où les filles chantaient en voix de poitrine, enfin toutes ces choses-là, le chant
 319 choral leur permet de se lâcher, quand c'est bien fait me semble-t-il, parce qu'on peut aussi
 320 brider des gens...il fait sortir leur voix, il les fait chanter...bon, il faut un peu poncer tout ça,
 321 mais il les fait chanter. Donc, ça c'est très important, et ils sont plus à l'aise parce qu'ils sont un
 322 groupe.

323 *C'est le collectif qui aide à sortir les voix ?*

324 C'est le collectif, voilà ! Donc c'est indispensable. Et pour moi, il faut qu'ils continuent, je
 325 prêche pour cela en permanence. Le collectif fait du bien à ceux qui sont inhibés, comme aussi
 326 d'ailleurs à ceux qui sont des pétoires, et à qui il faut apprendre à entrer dans le collectif.

327 *Comment les étudiants se comportent-ils par rapport à la technique du vibrato ?*

328 J'ai certains qui essayent de mettre du vibrato dans leur chant. Alors là, je les arrête tout de suite
 329 (*rires*) parce que c'est un vibrato forcé. Donc c'est moche d'une part, et en plus, c'est pas bon
 330 pour leur voix. Et je leur dis bien, et je ne pense pas me tromper, le vibrato arrive tout seul, sur
 331 une voix bien placée. Parce que le son va résonner où il faut, va être amplifié au bon endroit ;
 332 c'est un phénomène acoustique. Donc on en parle très peu, sauf pour ceux qui essaient d'en
 333 mettre, lorsqu'il est fabriqué.

334 *Quelles seraient leurs représentations de l'art lyrique ?*

335 Je ne sais pas du tout. Ceux qui mettent du vibrato ont une vision un peu stéréotypée du chant,
 336 genre la bonne femme qui va vibrer quand elle va chanter quoi (*rires*) ! Je ne sais pas quelles
 337 représentations ils ont, je ne sais pas s'ils en ont une ! Bon j'ai abordé ce répertoire pendant
 338 douze semaines, de Haendel à Verdi. Pour Verdi, il y en a plein qui m'ont dit que c'était du
 339 Mozart.

340 *Leur chantez-vous vous-même les pièces ?*

341 Non, là, il s'agissait du cours sur le commentaire d'écoute.

342 *Et dans le cours de chant ?*

343 Oui, je chante beaucoup, ils répètent ; dans le chant qu'ils ont choisi, je vais faire une phrase,
 344 parfois tout le monde va reprendre cette phrase, voir comment le groupe peut gérer une
 345 difficulté, et puis après, celui qui a choisi le chant le fait tout seul.

346 *Vous faites chanter individuellement devant le groupe entier ?*

347 Oui, c'est pour ça que je sépare les filles des garçons, car ils sont plus à l'aise, et ce qui fait
 348 partie du jeu, c'est de les rendre plus à l'aise avec leur voix. Donc ils passent devant les autres.
 349 Je leur demande si ça les gêne... au début oui, et après non. Je me souviens d'une étudiante qui
 350 m'a dit au début d'une session de cours de chant : « Cédric, il faut que je te dise que jamais je
 351 ne chanterai devant les autres ». Bon, j'ai dit (*en riant*) ça va être un petit problème pour ce
 352 cours-là !! Cette fille avait des problèmes aux cordes vocales, elle avait des nodules, ce qui
 353 expliquait beaucoup de choses. Au bout de 3 semaines, elle chantait devant tout le monde ! Et
 354 tous ! Je suis content ! Je ne sais pas s'ils réussiront à être décomplexés devant une classe, mais
 355 en tout cas, devant le groupe, ou quand d'autres viennent les voir, ils savent être... sereins. Ce
 356 n'est pas si mal ! Je suis content !

357 *Ils continuent après la licence ?*

358 Non en Master, il n'y a plus de pratique.

359 *De quel Master s'agit-il ?*

360 Ce n'est pas le Master enseignement, nous on ne le fait pas ; il y a un master...

361 *Recherche ?*

362 Oui, Recherche, et aussi, Gestion de la musique

363 *Avez-vous une idée du pourcentage d'étudiants qui se dirigent vers le métier de professeur de
 364 musique ?*

365 Très peu, vraiment très peu

366 *Avez-vous des étudiants qui, pour préparer le CAPES, sont revenus vers vous pour préparer
 367 l'épreuve ?*

368 Non, mais on en a très peu. Sur 11 étudiants cette année, il y en a deux qui vont s'orienter vers
 369 ce métier, ce qui est beaucoup finalement (*rires*) parce que certaines années où on en avait 25,
 370 30, personne ne souhaitait préparer le CAPES. Il faut se poser des questions...
 371 *Pour quelles raisons selon vous ?*
 372 Ils ont une vision CA-TAS-TRO-PHIQUE de l'enseignement de la musique au collège. Ils ont
 373 peur d'arriver dans des endroits où ce sera horrible d'être prof, l'autorité sans arrêt remise en
 374 cause, enfin... ils n'ont pas envie de devenir profs. Ils ont en plus une vision assez négative de
 375 ce qu'ils ont fait eux-mêmes au collège en musique.
 376 *Vous en parlez avec eux ?*
 377 Oui, je leur demande d'où ils viennent... certains me disent que c'était génial, mais cela ne leur
 378 donne pas envie d'être prof pour autant ! (*rires*) On va dire que pour un quart des étudiants
 379 c'était génial, et pour les autres,...pas super.
 380 *Vous avez mentionné la formation au Créa d'Aulnay-sous-Bois, pouvez-vous définir cette façon*
 381 *de travailler en quelques mots si c'est possible ? Est-ce qu'il y a une identité vocale particulière*
 382 *chez D. Grojsman ?*
 383 Plus qu'une identité vocale, enfin... leur objectif, c'est la voix en scène ; c'est-à-dire qu'il n'y a
 384 pas une note qui ne soit pas chantée avec un geste ou une expression. Moi je disais que dans
 385 mes vocalises, je le fais tout le temps, mais c'était surtout sous l'angle un peu sportif : le corps
 386 au service des cordes vocales. La voix incarnée dans le corps, mais pas tellement dans
 387 l'expression. Et justement avec Didier Grojsman, j'ai vraiment intégré cette dimension dans
 388 mes cours, au collège aussi, à la fac, où le son, chaque son, est associé physiquement, comme je
 389 le faisais déjà, mais avec également une intention, une expression, ce qui change le son. J'ai été
 390 impressionné de voir à quel niveau ils arrivent au Créa. Ils n'ont pas énormément d'heures dans
 391 la semaine, la justesse est impeccable, le placement, pareil ; et à aucun moment ils n'ont un
 392 cours de technique vocale, un cours de formation musicale, un cours de chœur, un cours de
 393 théâtre, non ! Tout est mélangé en permanence pendant deux heures, voilà.
 394 *C'est D. Grojsman qui les fait travailler ?*
 395 Oui, ou même ses ... disciples (*rires*) !
 396 *Il y a des « chanteurs parmi ses disciples ?*
 397 Ils sont tous plus ou moins chanteurs, les deux autres chefs de chœurs féminines...ils font de
 398 tout en fait, ils sont capables de tout faire : capables de faire de la mise en scène, capables de
 399 faire de l'expression corporelle, de la technique vocale, pas très poussée, mais de la technique
 400 vocale, de faire du chœur, ils savent tout faire en fait. Pour certains élèves qui sont en difficulté,
 401 il peut y avoir des cours de technique vocale. Mais cela reste anecdotique, fait par une
 402 professionnelle de la technique vocale. Mais c'est anecdotique chez eux, je suis impressionné de
 403 constater leur niveau.
 404 *Est-ce que cette façon de faire prendrait ses racines dans la comédie anglo-saxonne ? Est-ce*
 405 *qu'on reconnaît une école ?*
 406 Un petit peu quand-même ; je ne sais pas s'il s'en réclame de cela, mais les gamins doivent
 407 savoir tout faire comme les américains qui savent tout faire quand ils sont sur scène. J'ai
 408 travaillé trois ans à la Maîtrise de la Loire, où les gamins ont énormément de musique par
 409 semaine. Ils sont très loin d'arriver au niveau du Créa.
 410 *De quels points de vue ?*
 411 De tous les points de vue. Tout est compartimenté bien sûr à la Maîtrise de la Loire, ce ne sont
 412 pas les seuls, mais je les prends en exemple parce que je connais cet exemple, d'un point de vue
 413 vocal, c'est moins bien, de l'expression, de l'intention, de mise en scène quand il y en a. Sur
 414 tous les plans c'est moins bien. On pourrait dire que, malgré tout, pour chanter la Messe de
 415 Delibes pour voix égales, et bien la Maîtrise de la Loire, ce sera mieux, on pourrait se dire cela
 416 parce que c'est essentiellement cela leur travail. Ben même pas : en rendant les gamins
 417 hyperactifs quand ils chantent, hyper incarnés, on les sollicite sur plein de points, et bien cela
 418 transforme tout, cela fait des gamins hyper à l'aise.
 419 *Ils ont un répertoire plutôt ciblé comédie musicale ?*
 420 Oui

421 *Les avez-vous entendus chanter du répertoire savant ?*

422 Non.

423 *Cette façon d'incorporer la voix dans la dynamique de communication sur scène est très*
424 *marquée dans cet exemple du Créa. Cette façon de travailler serait-elle efficace pour travailler*
425 *un autre répertoire que celui qu'ils abordent ?*

426 Sûrement, mais oui, c'est oui, ça c'est sûr. Je le fais au collège, avec ceux de l'option vocale et
427 la chorale. On fait des extraits de la messe de Delibes, et puis de la chanson, et puis de la
428 musique sacrée, enfin on a fait plein de choses. Et ce que je fais en vocalises, c'est ce que je fais
429 avec mes étudiants, travailler sur le corps, sur les expressions et les intentions, cela développe
430 leur voix. Cela développe la tessiture, la puissance, ça les fait placer, on ne sait pas trop
431 comment, mais ça les fait placer leur voix (*rires*). Cela marche pour la musique savante, il n'y a
432 pas cette rigidité ; c'est triste à mourir. C'est triste.

433 *Ce serait une voie dont l'éducation musicale pourrait se saisir ?*

434 Mais oui, vraiment. Cela nous a changés. C'est difficile après, à tout s'approprier, à être aussi
435 bons qu'eux (*rires*)

436 *Par rapport à quoi ?*

437 Par rapport aux tuyaux, aux exercices, par rapport à la réactivité du prof sur ce qui vient d'être
438 fait. Bon, en cours, il y a la contrainte du temps, mais surtout notre formation propre, c'est là
439 qu'il faudrait réfléchir. Moi, malgré tout, ce que je fais dans mes classes, ma formation
440 d'étudiant, et au conservatoire, m'a servi, je ne peux pas dire le contraire... mon bagage, quoi.
441 Mais après, la manière d'être devant les élèves, les exercices que je fais, le répertoire que je fais
442 travailler... je me suis débrouillé hein, comme tout le monde ; c'est un problème.

443 *C'est une « donnée » du professeur d'éducation musicale ça ?*

444 De se débrouiller ! Oui !! (*Rires*) c'est ça qui est triste.

445 *Mais par rapport à la voix ?*

446 Mais oui, je le fais un peu à SE. On l'a dit tout à l'heure, dans toutes les facs, ils n'ont pas ça ;
447 et je le fais un petit peu malgré tout, je ne le fais pas tant que cela...

448 *Et vous le faites à votre idée ?*

449 Et à mon idée. Bien sûr, je n'ai pas de programmes, je fais ce que je veux, je suis libre ; je me
450 sers de mon expérience de prof, je fais ce qui je pense leur servira. Déjà, eux, ils vont avoir à
451 chanter et à parler pendant 40 ans, donc autant qu'ils aient une technique vocale bien assurée,
452 pour eux. Et, dans la transmission qu'ils ont à faire au quotidien, donner envie de chanter aux
453 gamins, leur donner envie de faire de la musique ; s'ils chantent derrière leur piano, hyper
454 coincés, pas à l'aise, ça ne peut pas marcher, et ça sera faux ! Concernant la voix de tête et la
455 voix de poitrine, on n'en a pas bien parlé, mais le nombre de profs qui n'est pas capable
456 d'amener les gamins qui n'ont pas mué en voix de tête pour que ce soit juste, rien que ça (*il tape*
457 *sur la table*), ils ne peuvent pas y arriver. Il y a plein d'étudiants, plein de profs qui ne savent
458 pas la différence, qui n'entendent pas la différence. C'est une culture, cela s'apprend.



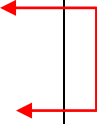





459 *Certains professeurs de chant avouent que, s'ils avaient à prendre en charge une classe de*
460 *collège en musique, ils ne feraient pas de chant, parce que la mue, c'est trop délicat et*
461 *compliqué à gérer pour le professeur.*






462 Mais surtout pas ! (*rires*) Déjà, si je disais à certains de la chorale, vous ne chantez plus parce
463 que vous muez, cela les rendrait terriblement malheureux, y compris en classe. Et puis, c'est à
464 nous de nous adapter à leur tessiture ! Leur voix ne fait même plus une octave ! C'est vrai, c'est
465 difficile pour eux et pour nous, mais c'est à nous de les aider ! Il faut qu'ils continuent !

466 *C'est votre travail de chanteur qui vous pousse à dire « on doit les aider » ?*

467 Oui, de toute façon dans les programmes on doit les faire chanter, donc on n'a pas le choix
468 (*rires*) ! Il faut continuer, même si c'est difficile ; on ne peut pas s'en occuper individuellement,
469 même si, vous avez vu, avant que vous n'arriviez, j'ai pris deux élèves dont l'une a des
470 difficultés en voix de tête. En 30 secondes, c'était mieux ; c'est dans la tête quand-même. Pour
471 les garçons, il faudrait plus de temps, c'est plus compliqué, mais il y en a qui muent très vite,
472 qui chantaient très juste avant, et qui chantent très juste après ; ceux pour qui c'était pas génial

77)	c-Finir avec des exercices de diction, c'est plus rigolo		
5- Etre à l'aise avec sa voix puis gagner de la technique (80-93)	a-Tout métier de musique a besoin du chant b-Eviter de chanter cache des problèmes c-Leur exemple vocal doit être convaincant=ex très musical et expressif, capable de donner envie de chanter d-L'exemple négatif des candidats à l'Agrégation e-D'abord être à l'aise avec sa voix, même dans cas de musiques inconnues, puis donner de la technique	13	<input type="checkbox"/>
6 - Donner envie de chanter=être corporellement investi, sans complexe (96-105)	a-Mon travail de prof de musique est un exemple de « donner envie de chanter » b-Etre corporellement investi sans peur du regard de l'autre, où la voix doit sortir c-Un prof complexé de sa voix=manquer d'autorité, bloquer les gamins d-Même quand les élèves ont envie de chanter, ce n'est pas facile de chanter devant eux	9	<input type="checkbox"/>
7- Chanter met en jeu la personne (107-128)	a-Les étudiants sont complexés b-Même moi qui suis professionnel, cela m'arrive encore c-On chante avec tout le corps d-Les vocalises ne doivent pas entraver par leur difficulté cette recherche	21	<input type="checkbox"/>
8- Les connaissances physiologiques nécessaires pour avoir une voix timbrée (130-140)	a-Avoir la voix timbrée, c'est le but de mon cours b-C'est le moyen d'avoir une voix plus belle, en forçant moins c-La connaissance anatomique de la voix est importante	10	
9- La pratique plus valorisée que la théorie (142-144)	a-La pratique plus efficace que la théorie // faire mes propres expériences pour être au point avec ce que je dis b-Lutter contre les choses fausses dans ce domaine Cornut c'est vieux donc pas une référence	2	<input type="checkbox"/>
10- Planification du travail des répertoires (146-164)	a-Du Fauré pour le legato/soutien/ expression b-Un chant de culture classique obligatoire de leur choix pour mettre en place la technique apprise en cours c-Un chant de toute autre culture d-Chanter en duo car ce n'est pas si facile e-Mettre en place le legato (= le soutien), avant le placement, pour les avancés comme les débutants (160-164)	18	
11- Le répertoire classique comme répertoire à privilégier (167-170)	a- Le répertoire classique beaucoup plus que la chanson ou la variété pour ce travail b- Le modèle : mélodie populaire vue par les classiques	3	

12- La méconnaissance du répertoire classique des étudiants (172-195)	a-L'axe « connaissance répertoire classique/méconnaissance musique actuelle » s'est inversé b-Trouver ce qui leur convient dans le répertoire classique est difficile pour eux maintenant c-AUCUNE connaissance du répertoire vocal savant : compositeurs, genres, typologie des voix d-La culture, cela s'apprend, mais quand-même (193) e-C'est à eux de trouver le répertoire qui leur convient f-Je leur donne des pistes quand-même g-Ils ne peuvent pas comprendre la difficulté de certaines pièces du répertoire savant car ils n'ont pas cette culture-là	23	 INDIGNATION
13- Chant et texte, un travail laborieux (197-209)	a-Ils ne prêtent aucune attention au texte b-Je n'ai qu'une heure alors le travail du texte reste anecdotique c-Ils parlent allemand horriblement d-On a du beaucoup travaillé la prononciation e-Personne n'aime faire ce travail de prononciation	12	 
14- L'évaluation du chant : faire « comme si » (211-244)	a-Le dernier cours, un prétexte pour évaluer b-Faire comme si c'était un vrai examen, un vrai concert ; je les accompagne au piano c-Les « musiques...autres » sont évaluées aussi musiques autres ? tout ce qu'ils veulent (222) d-Des voix lyriques inappropriées pour chanter des chansonnettes à l'Agrégation	33	HÉSITATION RETARDE LA RÉPONSE 
15- En cas de répertoire non connu : le jazz (246-264)	a-Je n'y connais rien b-Rabattement sur « l'hygiène vocale » c-Aborder d'autres choses en technique d-Rabattement sur la liberté par rapport à la partition e-J'ai besoin d'une partition avec une vraie mélodie pour les accompagner f-La partition comme objet sacré g-Se libérer de la partition = interpréter h-L'improvisation, je n'aborde pas	18	  GLISSEMENT DU JAZZ À LA MUSIQUE EN GÉNÉRAL 
16- Les bons sont ceux qui arrivent à adapter la technique savante à la musique populaire (266-286)	a-Les progrès sont énormes en 3 ans ! b-Les bons sont ceux qui arrivent à adapter ça en musique populaire c-Il faut leur apprendre à écouter pour qu'ils adaptent leur style : c'est un travail d'esthétisme d-Ils se rendent vite compte quand ça ne convient pas : pourquoi alors cela continue-t-il à l'Agrégation ?	20	
17- La technique vocale classique permet d'assainir le chant = le rendre le plus simple possible (290-312)	a-Le soutien vocal comme élément incontournable de la technique à apprendre b-La musique classique est géniale pour cela c-Certains peuvent chanter le répertoire de la chanson sans cette technique d-Ce travail de la technique classique est pérenne e-La chanson peut entraîner des défauts vocaux f-Le travail de la technique classique = des morceaux simples, à 6/8, permet d'assainir le terrain pour chanter un autre répertoire après g-Rendre le chant le plus simple possible	22	

18- Le chœur indispensable pour faire sortir les voix (314-325)	a-Le premier nettoyage = le travail en chœur b-Les étudiant(e)s n'ont pas chanté depuis leur mue c-Le chant choral leur permet de se lâcher d-Le collectif fait du bien à tous	11	
19- Leur manque de connaissance du répertoire vocal à l'origine de leur absence de représentation (327-338)	a-Faire un vibrato forcé = vision stéréotypée de l'art lyrique b-Le vibrato arrive tout seul quand la voix est bien placée c-Manque voire absence de représentation de l'art lyrique d-Confondent Verdi et Mozart	11	 
20- Les rendre plus à l'aise avec leur voix (340-355)	a-Je chante beaucoup et ils répètent b-Ils doivent chanter seul devant le groupe c-Favoriser cela en séparant les filles des garçons d-Ils réussissent à être sereins devant le groupe	15	
21- Des représentations catastrophiques du métier de professeur d'éducation musicale (364-378)	a-Très peu d'étudiants pour se diriger vers ce métier, il faut se poser des questions b-Vision catastrophique du métier + vision négative de leur vécu en tant qu'élève c-Ce n'est pas parce que certains ont apprécié leurs cours de musique au collège (1/4 des étudiants) qu'ils ont envie d'être prof	14	
22 Chanter = faire de tout sur scène : l'ex. de D. Grojsman et ses disciples comme modèle de réussite (382-431)	a-La voix en scène : la voix et le geste incarnés dans l'intention b-Je le faisais déjà, mais je l'ai adapté selon la formation de D. Grojsman et intégré dans mes cours c-leur niveau impressionnant ne se fait pas au prix de longues heures de travail d-D. Grojsman et ses « disciples » sont tous plus ou moins chanteurs, ils sont capables de tout faire e-La comédie musicale américaine comme modèle de D. Grojsman ? f-Le niveau de la Maîtrise de la Loire n'atteint pas celui du Créa malgré le nombre d'heures g-C'est moins bien à tous les niveaux : vocal, expression, intention, mise en scène h-La Maîtrise de la Loire n'est plus la formation de prédilection pour chanter la messe de Delibes i-Solliciter les élèves sur plein de points à la fois les rend hyper à l'aise j-Je travaille ainsi dans mes cours, avec les vocalises, sur plein de choses : la messe de Delibes, la chanson, la musique sacrée k-On ne sait pas trop comment, mais ça leur fait placer la voix	109	<div data-bbox="1128 934 1302 1003" style="background-color: red; color: white; padding: 2px; text-align: center;">VOLUBILITÉ</div>  <div data-bbox="1128 1240 1286 1330" style="text-align: center;">MINIMISE ET DÉTOURNE LA RÉPONSE</div>

<p>23 - Savoir se débrouiller quand on est professeur d'éducation musicale, c'est indispensable (433-490)</p>	<p>a-S'approprier cette nouvelle façon de faire = être aussi bons qu'eux, c'est difficile b-Il y a le bagage personnel et la manière d'être devant les élèves c-Le prof d'éducation musicale doit se débrouiller, c'est un problème d-Toutes les universités ne proposent pas cette formation avec un prof [comme moi] qui se débrouille e-Je me débrouille à mon idée, sans programme f-Les étudiants doivent apprendre l'aisance pour être un bon exemple vocal pour leurs élèves g-Reconnaître les mécanismes vocaux, cela s'apprend, c'est une culture ; combien de profs ne l'ont pas ! h-C'est à nous les profs, d'aider les élèves pendant la mue, même si on ne peut pas s'en occuper individuellement i-Mais les difficultés pour les filles, c'est dans la tête quand-même ! j-Pour les garçons, c'est plus difficile parfois k-J'ai élaboré mon travail en chant à partir de la connaissance de la voix des collégiens l-On n'aborde pas le chant dans une initiation ; le travail à l'université devrait être plus long, surtout quand on mesure la progression rapide dont les étudiants sont capables</p>	<p>57</p>	<p>DISCOURS IMPLICITE</p> <p>CONFUSION</p> <p>↓</p> <p>VOLUBILITÉ</p> <p>CONFUSION</p>
---	--	-----------	--

31. Entretien E 14 : Relevé, analyse structurelle

CONSEILLER PEDAGOGIQUE (10 décembre 2012)

- 1 A quel moment avez-vous eu des stagiaires ?
- 2 J'ai commencé à avoir des stagiaires vers 62, 63, après une inspection, on m'a dit que je serai
- 3 conseillère pédagogique et puis voilà !
- 4 *C'était des étudiants qui avaient passé le CAEM ?*
- 5 Est-ce que c'était après le CAEM, je ne sais plus... Ils n'avaient pas de classe en responsabilité à
- 6 cette époque-là, ils venaient travailler dans une classe où j'intervenais ; après le cours on parlait
- 7 de ce que j'avais fait, et puis au bout de 3 ou 4 semaines, je leur disais, voilà comment va-t-on
- 8 faire évoluer ce que vous avez vu. Et eux après, ils prenaient la classe, on bâtissait le cours
- 9 ensemble. Qu'est-ce qu'on mettait dans le cours ? De l'audition, des études rythmiques pour
- 10 entrer un peu dans le solfège, des choses inspirées de la méthode Orff, enfin, on avait des trucs à
- 11 nous pour arriver à faire des choses rythmiques avec les gamins.
- 12 *Vous aviez ces stagiaires dans vos classes, et vous vous aviez des classes en collège ?*
- 13 Oui j'avais des classes en collège, j'ai du avoir 3 ou 4 stagiaires avant d'aller à l'Ecole Normale.
- 14 *Qu'est-ce que vous encouragiez comme qualités vocales ?*
- 15 On n'y pensait même pas, ça ne se posait pas comme question. Moi je faisais faire de la
- 16 technique vocale à mes élèves, des petites vocalises, des choses comme ça, avec ce que j'avais
- 17 appris moi au cours de mes études et en réfléchissant avec Jean mon mari sur les façons de faire.
- 18 Je faisais toujours une mise en voix en début de cours qui durait 5, 6 minutes sur la base des
- 19 phonèmes...et après on chantait, quelque fois quand j'apprenais une chanson, je prenais une
- 20 phrase de chanson à partir de laquelle je faisais faire moi toute seule de la technique vocale, on
- 21 vocalisait, chantait plus haut, chantait plus bas, et ça n'allait pas lus loin.
- 22 *Est-ce que les stagiaires se saisissaient de ce moment d'échauffement, est-ce qu'ils le faisaient ?*
- 23 *Car c'était personnel comme pratique ?*
- 24 Bon on savait bien qu'il fallait faire de la technique vocale, mais dans notre formation, le
- 25 problème n'avait pas été abordé de manière très pointue. En cours d'étude, moi je suis passée

26 par La Fontaine, on avait un prof de chant, on chantait des airs suivant la voix qu'on avait, mais
 27 on n'a jamais eu de profs qui nous disait...bon qu'il faut faire attention, qu'il ne faut pas crier,
 28 ça n'allait pas plus loin. Comme on avait fait du chant et des choses intéressantes dans ce
 29 domaine, on savait qu'il fallait apprendre à respirer, des choses comme ça, mais on n'a jamais
 30 eu de cours de chant qui nous ont amenés après à faire faire du chant à des enfants. On s'est
 31 formé sur le tas. Pareil pour le chant choral, la direction chorale. On n'a jamais eu de prof de
 32 chant choral.

33 *Autrement dit, il y a votre pratique d'enseignante, votre conception de la voix, et puis, votre*
 34 *formation. Pouvez-vous parler de l'un puis l'autre ? De vos cours de chant par exemple ?*

35 Oui, on avait Jean Planel comme professeur de chant, c'est un nom maintenant, il y a eu
 36 Camille Mauranne après je crois. Jean Planel, il voyait en nous les futurs chanteurs presque ;
 37 donc il s'intéressait plus aux gens qui avaient une très très belle voix, qu'aux gens qui avaient
 38 une voix disons normale, une jolie voix sans que ce soit ... il nous faisait faire des vocalises, des
 39 choses comme ça, nous faisait aborder des mélodies de Fauré, des airs d'opéra, il donnait des
 40 conseils, tu n'articules pas assez,...mais il n'y a pas eu de choses vraiment pointues, pas
 41 vraiment. Pas du tout.

42 *Quelle perception aviez-vous du chant à ce moment-là ?*

43 Moi j'aimais le chant c'est tout, alors après j'ai eu un gros problème vocal moi-même, je suis
 44 restée une année sans chanter du tout ; j'ai fait tous mes cours de musique sans chanter
 45 tellement j'étais enrouée. J'arrivais en classe, j'écrivais au tableau je suis enrouée, j'avais le
 46 calme dans la classe, mais je ne chantais pas. Je leur disais ce qu'il fallait faire, articulez bien le
 47 chant...

48 *Et eux chantaient ?*

49 Ah oui, oui, et eux chantaient ; et je faisais quand-même la chorale, j'en avais 100 ! je pense que
 50 si on avait eu des cours, parce qu'on était plusieurs à avoir des problèmes vocaux, je pense
 51 qu'il y a eu à mon avis, à part des gens qui avaient la voix solide au départ, je pense qu'on ne
 52 savait pas maîtriser notre voix ; ça vient peut-être aussi du fait de fragilités vocales
 53 « naturelles » qui se développent au fur et à mesure qu'on enseigne ; ma mère qui avait une très
 54 belle voix, mais qui n'a jamais enseigné, a eu à 45 ans des problèmes vocaux aussi. J'ai pu
 55 hériter de cela. La voix tenait une grande place dans mon enseignement, je faisais chanter les
 56 gamins ...je n'ai jamais eu un moment de chorale sans faire chanter les enfants avant, sans
 57 échauffer leur voix, sans tout ça, mais...moi je prenais bien conscience que ce n'était pas
 58 suffisant. Moi j'ai toujours senti qu'il y avait un manque ; ce qu'on a eu ce n'était pas assez
 59 réfléchi, ah oui, pas assez réfléchi ; je pense qu'on aurait connu un prof de chant qui s'intéresse
 60 à la pédagogie, car je pense que Jean Planel, Camille Mauranne, tous ces gens là qui sont de
 61 grandes pointures, je pense que le problème scolaire, ce n'était pas vraiment leur truc ; ils
 62 avaient les élèves devant eux, ils voulaient sortir leur voix, mais après, l'implication vocale sur
 63 le terrain... ce qu'ils nous disaient c'est il faut placer votre voix. Placer votre voix, d'accord.
 64 Bon, ce n'est pas facile.

65 *Comment abordait-il avec vous cette question, s'il l'abordait ?*

66 Il nous faisait faire des vocalises, chanter sur des phonèmes, sur des voyelles, tous ces trucs-là,
 67 d'accord, mais je n'ai pas souvenir qu'on ait fait des choses en profondeur. Et pourtant j'avais
 68 l'impression de bien placer ma voix, parce qu'on nous avait dit de parler plus en hauteur, mais
 69 c'était plus des images qu'autre chose, chanter en hauteur...bon et puis ma voix s'est démolie.
 70 Alors pour la petite histoire, j'ai fait des cures, après j'ai fait de la rééducation vocale au CHU,
 71 et après je suis allée voir un prof de chant, Mme Bassani qui est morte il n'y a pas près
 72 longtemps, qui m'a dit que j'avais une très jolie voix, et puis l'oto-rhino qui m'a dit Oh vous
 73 feriez mieux d'arrêter d'enseigner, vous avez la voix fragile, arrêtez d'enseigner, ah bon je lui ai
 74 dit mais...oui recyclez-vous dans l'administration ! Bon j'ai répondu je ne suis déjà pas capable
 75 de m'occuper de mes propres papiers... ! La prof de chant, quant à elle, m'a dit vous avez une
 76 jolie voix, continuez de chanter ! L'enseignement elle s'en fichait comme d'une guigne, elle
 77 trouvait que...bon j'avais une jolie, enfin une voix normale, comme tous les profs de musique

78 qui chantent bien juste, une voix agréable mais sans plus, j'avais pas de qualités
 79 exceptionnelles.

80 *Ce que j'entends, c'est que le chant n'avait pas une place fondamentale dans votre formation de*
 81 *musicienne, alors que vous saviez qu'en classe on devait faire chanter les enfants*

82 Ah oui, et puis au CAPES, on avait au CAPES pratique une épreuve de chant : on avait une
 83 classe qu'on ne connaissait pas, un chant à préparer pendant une vingtaine de minutes, et après
 84 on allait le faire faire à la classe, un chant à 2 voix, ou un canon.

85 *C'était dans le CAEM ça ?*

86 Oui ! bon, je ne me souviens plus de ce que j'ai fait chanté pour le CAEM, ça ne m'a pas
 87 marqué pour la vie heureusement ! Mais je me rappelle très bien que j'avais un chant à 2 voix à
 88 faire chanter, et que j'avais commencé par quelques vocalises, mais un peu dans la même mine
 89 que ce que nous faisaient faire nos professeurs de chant.

90 *Les besoins de terrain n'étaient pas du tout pris en compte ?*

91 Non, l'éducation musicale, c'était global, et dans le cours, il fallait faire de l'audition, quelques
 92 incursions dans le solfège, du chant bien entendu, et puis de la chorale, la chorale comptait.

93 *L'audition avait-elle une place plus valorisée ?*

94 Non, c'était un tout, c'était un tout ;

95 *Mais dans votre formation, est-ce qu'une discipline était particulièrement valorisée ?*

96 On avait beaucoup d'harmonie, de dictées musicales. Bon mais qu'est-ce qu'on avait comme
 97 cours ? On avait chant, avec un prof de chant, écriture musicale, avec des mises en loge qui
 98 duraient 5 heures, on avait très souvent des dictées musicales, 2 voix, 3 voix, dictées d'accords,
 99 on avait des cours de pédagogie avec une dame qui avait du être enseignante, Mme Blanche
 100 Forest, elle avait écrit des livres de chant¹⁰³⁰.

101 *Comment travailliez-vous avec cette dame ?*

102 Comment on peut aborder telle notion avec les enfants, le demi-ton, le dièse, etc.. ; il y avait des
 103 classes au lycée La Fontaine avec lesquelles on travaillait de temps en temps ; on avait cours
 104 aussi avec un certain M. Rollin, mais je n'ai aucun souvenir de la mise en évidence de la voix en
 105 particulier. Je crois que si on nous faisait faire du chant à La Fontaine, c'était pour nos propres
 106 voix, parce qu'on savait que de faire travailler notre voix ce n'était pas plus mal.

107 *Le cours de chant avait-il une autre fonction alors ? Celle d'entrer dans des répertoires par*
 108 *exemple ?*

109 Pas vraiment, le prof de chant nous faisait faire des airs de Haendel, des choses comme ça, du
 110 Fauré, des lieder de Schubert, mais par contre Mme Blanche Forest avait, elle, recensé des
 111 chants qu'on pouvait faire chanter à des gosses, des chants folkloriques ; Jean Rollin aussi nous
 112 parlait beaucoup de chants populaires, ces choses de ce genre ; des chants folkloriques de tous
 113 les pays, oui, beaucoup...

114 *Du chant savant aussi ?*

115 Oh...oui, pourquoi pas faire chanter *Le Tilleul*, mais on n'a pas eu quelque chose de vraiment
 116 structuré, voilà il faut faire ci il faut faire ça, mais après, on réfléchit avec du recul qu'on m'a
 117 bazardé conseillère pédagogique, alors que moi j'aurais eu besoin d'un conseiller, il y a des
 118 choses qu'on faisait au feeling...

119 *Vous pouvez donner un exemple ?*

120 J'avais une très bonne classe de 3^{ème}, je pense à ça brusquement, 18 ou 20 filles qui avaient une
 121 jolie voix et qui en voulaient. Donc je leur avais fait chanter des mélodies de Fauré, de
 122 Schubert ; et puis dans d'autres classes c'était moins bon, donc on ne faisait pas faire de chose
 123 aussi difficile, mais au feeling...

124 *En fonction des élèves que vous aviez,*

125 Oui, c'est ça. A la chorale, pareil. J'avais tout le lycée, ça faisait une centaine ; donc en fonction
 126 de leur niveau, je faisais une chose, j'harmonisais les chansons ; quand j'avais un groupe qui
 127 marchait bien je faisais du trois voix ; à partir du moment où je me rendais compte qu'ils

¹⁰³⁰ FOREST, B., *Pour chanter, livre de l'élève, Enseignement du chant à l'école primaire*, Salabert, 1941,45 p.

128 aimaient bien tel ou tel truc, j'harmonisais la chanson ; je me souviens d'avoir harmoniser *Les*
 129 *Cathédrales* d'Anne Sylvestre ; quand on reste dans un établissement longtemps, on fait
 130 progresser les gosses quand-même ; moi je suis quand-même restée de 62 à 72, donc on pouvait
 131 faire progresser les gamins, au point de vue de l'écoute... et même au point de vue des voix, à
 132 force de les faire chanter, on arrivait à les faire progresser. Je leur faisais faire de la technique
 133 vocale, respirer, chanter 2, 3 vocalises, mais... je n'ai jamais vraiment approfondi la question ;
 134 Je le faisais, mais... je n'allais pas au bout d'une réflexion.

135 *Est-ce que vous avez perçu ce qu'il pouvait vous manquer vocalement ? Justement pour mener*
 136 *cette chorale de 100 élèves ?*

137 Comme j'avais moi-même des problèmes vocaux, je cherchais égoïstement à travailler sans
 138 voix !

139 *Comment justement ?*

140 J'ai fait des cures, de la rééducation vocale

141 *D'accord, mais sur le terrain, vous compensiez comment, avec quoi ? Qu'est-ce qui prenait le*
 142 *relai de la voix dans la communication musicale avec les élèves ?*

143 Je jouais sur le piano, je jouais euh... j'arrivais quand-même à chanter un peu... 110 gosses à la
 144 chorale, c'est quand-même beaucoup, mais moi, la chorale m'intéressait énormément, je ne
 145 connaissais pas encore Maneveau, mais j'avais l'intuition que le chant choral c'était
 146 fondamental pour l'éducation musicale.

147 *Pour quelles raisons ? Pouvez-vous essayer de détailler cela ?*

148 Et bien moi je n'ai pas eu la chance de faire de la musique jeune, j'ai commencé la musique
 149 j'avais 14 ans, le piano ; et ma première découverte avec la musique ça été le chant choral ;
 150 j'habitais à Vierzon quand j'étais petite, il n'y avait pas de musique à Vierzon,, j'appartenais à
 151 un milieu où la musique avait compté, mais sur un plan populaire, parce que mon père était prof
 152 il était passé par l'Ecole Normale, mais il appartenait à un milieu modeste. Mais tout le monde
 153 chantait dans la famille, ils chantaient spontanément, ils avaient une jolie voix, ils chantaient. Je
 154 me souviens qu'aux repas de famille c'était des chansons plutôt en vogue, ou des choses plus
 155 pointues parce qu'ils avaient été à des cours du soir au Conservatoire, ils s'étaient formés
 156 comme ça, la musique comptait beaucoup. Et je me rappelle que mon père, qui était prof de
 157 maths, était trop étonné quand on est arrivé à Vierzon qu'à l'école primaire on ne chantait pas. Il
 158 n'y avait pas de chant à l'école primaire quand j'étais petite, rien.

159 *Votre famille est originaire d'où ?*

160 De l'Est. Après quand on est arrivé à Paris, une des premières choses que mon père a demandée,
 161 c'est s'il y avait de la musique dans l'établissement ; il m'avait dit il y a une chorale il faut y
 162 aller. Pour moi c'était la découverte. Alors quel était le niveau de cette chorale, je suis incapable
 163 de le dire, parce qu'on nous réunissait dans une grande salle, on avait chanté du Mozart, l'air
 164 des clochettes, on chantait des choses de Moussorgski, ça été une découverte

165 *Qu'est-ce qui vous plaisait particulièrement dans le chant choral ?*

166 Ah la polyphonie, la polyphonie, c'était une découverte ... pour moi la chorale cela a quelque
 167 chose de sentimental, pour moi c'était indispensable, parce que je trouvais qu'on apprenait tout
 168 aux enfants avec une chorale, il y'avait l'écoute, il y'avait la voix, la polyphonie, les habituer à
 169 s'entendre mutuellement, et j'avais demandé exprès, et cela m'avait été accordé, parce que 110
 170 gosses à la fois c'était trop, je prenais entre midi et deux les sopranos et les alti, parce qu'il y
 171 avait trois voix, et puis la fois suivante je prenais les alti et les mezzos, une autre fois je les
 172 mélangeais. Les enfants étaient gentils dans l'ensemble, mais évidemment à 110, ils
 173 bougeaient ! Pour moi la chorale c'était important, très très important. Et puis quand j'ai connu
 174 Maneveau, alors là c'est à un autre niveau, je me suis dit il a drôlement raison, je trouvais que
 175 c'était vraiment incroyable.

176 *A quel moment l'avez-vous connu ?*

177 Quand ma fille qui avait son prix de flûte a été admise à Pau où il y avait Guy Maneveau ;
 178 c'était en 78/79 ; on avait suivi de près ce qu'elle faisait, et on avait été vraiment aah ...
 179 (*émerveillement*) ; ensuite avec les universités d'été, on a tout suivi... Ce qui m'avait frappée,
 180 c'est que Maneveau chantait très mal ! Il n'avait pas une belle voix. Il avait été à La Fontaine

181 Maneveau, comme nous la voix n'avait pas été travaillée ; il avait l'intelligence de s'entourer de
 182 chanteurs comme Van Den Brink. Il y a un lien entre ce que j'ai fait toute petite, la chorale et
 183 puis après les cours de Maneveau qui apportait beaucoup de choses. Alors après quand j'ai été à
 184 l'École Normale, j'ai voulu monter une chorale. La directrice de l'école annexe m'avait dit oh
 185 oui une chorale, on va trier les enfants. Ah non ! On ne trie pas les enfants, mais comment ?
 186 Elle voyait la chorale comme un point de mire de l'établissement. La chorale avec un prof de
 187 musique, ça va être... alors que moi ce n'était pas mon but ; c'était montrer qu'à partir de la
 188 chorale, on donne une éducation musicale aux enfants ; c'est ce que j'avais expliqué aux
 189 parents, le but, ce n'était pas les *Petits Chanteurs à la Croix de Bois*, le but c'est d'arriver, à
 190 partir d'un certain niveau, à les amener à un niveau plus haut, d'écoute... Je leur faisait faire de
 191 la technique vocale, travailler la respiration...
 192 *Comment construisiez-vous cette technique ? Par quoi était-elle inspirée ?*
 193 Bon j'avais fait des stages Orff, Martenot, Willems, alors vous piquez des trucs, et vous faites
 194 une synthèse de tout ça. Pour moi le chant choral c'était la base de l'éducation musicale. Pour
 195 moi il y a tout là-dedans, il y a l'écoute ; pour moi on fait peut-être plus progresser à partir du
 196 chant choral qu'à partir de l'écoute ; parce que là, ils vivent les choses.
 197 *En termes de répertoire, vous avez parlé des chansons que vous harmonisiez vous-même, vous*
 198 *pouvez- donner des exemples ?*
 199 Au collègue, ça pouvait être des chansons populaires, du répertoire folklorique, des berceuses,
 200 des chansons contemporaines, j'étais beaucoup inspirée de Jean Naty Boyer, de Jacques Douai,
 201 j'avais harmonisé *File la laine*, c'est loin, vous me demandez de ces choses !... pas mal de
 202 canons aussi
 203 *Dans quelles conditions leur faisiez-vous découvrir un autre répertoire ?*
 204 A l'école primaire, c'était autour du thème musique et mouvement, les danses de la Renaissance
 205 par exemple. Au collègue, ça dépendait des classes ; dans certaines j'arrivais à faire chanter des
 206 choses plus difficiles, du Schubert, du Fauré, mais je faisais chanter pas mal de choses, ah !
 207 C'était après 68, comme Bob Dylan, tous ces trucs-là, tout ce qui était à la mode à l'époque, ou
 208 des chansons en vogue à cette époque-là, comme l'Aigle Noir.
 209 *Avec vos stagiaires, quelles œuvres étaient visées ? Quelles consignes étaient données au sujet*
 210 *du répertoire à aborder ?*
 211 Rien de particulier. Bon, il y avait toujours un chant, une chanson qu'ils devaient choisir eux-
 212 mêmes, moi je m'attachais surtout à la manière dont ils s'y prenaient pour faire apprendre. Je
 213 leur disais bien faites attention qu'ils ne chantent pas trop fort, qu'ils ne crient pas, à la chorale
 214 c'était pareil, je leur disais ne criez pas, vous n'avez pas de grandes voix, mais de jolies petites
 215 voix, il ne faut chercher à crier. C'était ...intuitif un peu. Et je me dis qu'à cet âge-là, 30 ans 35
 216 ans, j'aurais connu un bon prof de chant, cela m'aurait sûrement aidée.
 217 *Mais alors qu'est-ce qui motivait votre travail, où vouliez-vous amener les élèves ? Qu'est-ce*
 218 *qui vous tenait à cœur à ce moment-là, à la fois par rapport aux élèves, ou par rapport aux*
 219 *stagiaires ?*
 220 L'ensemble était fondamental : le chant, l'approche solfégique qu'on faisait par le chant, la mise
 221 en place de la pulsation, et l'audition, l'approche des instruments, les thèmes dans une œuvre,
 222 enfin tout ce qu'on veut
 223 *Il y a ce Tout, cette cohérence en Éducation Musicale qui sert quelle idée en arrière-plan ?*
 224 C'était leur donner une éducation musicale qui soit globale, leur donner une approche, la
 225 musique qu'est-ce c'est pour vous, vous pouvez être acteur puisque vous chantez, donc vous
 226 êtes quand-même musicien, alors là j'ouvre une parenthèse : quand j'ai débuté à Moulins,
 227 j'avais des classes qui préparaient le bac ; et la plupart des gosses, surtout à Moulins qui était un
 228 milieu très bourgeois, ça faisait du piano, de la flute, etc., il y en avait qui étaient très intéressés
 229 et qui ne faisait pas d'instrument, je leur avais dit, vous pouvez venir quand-même et je leur
 230 apprenais une mélodie de Schubert, pour qu'elles chantent ça au bac ; je ne méprisais pas les
 231 enfants qui faisaient de la musique en dehors, loin de là, mais après tout, on est ici pour autre
 232 chose, c'est très bien que vous fassiez du piano, mais ici on est là pour autre chose, vous
 233 apprenez à mieux comprendre une oeuvre musicale, ils avaient ça au baccalauréat, donc des

234 jeunes qui s'intéressent, même si elles n'ont pas fait de piano, elles ont chanté depuis la classe
 235 de 6^{ème}, et bien j'en ai eu plusieurs qui ont présenté peut-être une mélodie, peut-être une
 236 chanson, je ne me rappelle pas, mais qui avaient des points au bac comme ça. Je trouve que
 237 c'était important.

238 *De quel point de vue c'est important ?*

239 Du point de vue de la culture d'une manière générale ; je trouvais anormal que les enfants de
 240 milieux privilégiés aillent au conservatoire, et que des gamins pour des raisons *x* ou *y*, ne
 241 puissent pas avoir d'éducation musicale, je trouvais vraiment formidable qu'ils aient ça. Ce qui
 242 me fait plaisir maintenant, c'est que je rencontre parfois des gens qui sont mariés maintenant, et
 243 qui me disent : « une chance pour nous qu'on aie du des cours de musique à Beaumont, parce
 244 que j'appartenais à un milieu où la musique n'existait pas et vous voyez maintenant, je suis
 245 adulte et je vais à une chorale, ça a été un tremplin pour moi » ; les instrumentistes, ils peuvent
 246 vivre la musique, ce qui ne jouent pas d'instrument, ils peuvent vivre la musique par le chant,
 247 apprendre à l'écouter plus précisément.

248 *Entre la pratique du chant et l'instrument, qu'est-ce qui d'après vous est différent ?*

249 L'étude d'un instrument demande des qualités très particulières, le chant est à la portée de tout
 250 le monde, on a tous une voix, quelque soit son niveau, on arrive à être musicien à partir de sa
 251 voix. Ce qu'ils font avec leur voix, le travail des hauteurs, des nuances, etc., s'ils le retrouvent
 252 dans une œuvre qu'ils écoutent, et bien, ils font de la musique (*répété 3 fois*) ; même à l'école
 253 maternelle, ils font de la musique ;

254 *Ils sont dans l'expression musicale*

255 C'est ça. Bon c'est très bien aussi de pouvoir aller au Conservatoire, en plus il y a le solfège, ils
 256 ont plus de choses que l'on ne peut pas donner quand a 30 gosses en cours au collège.

257 *La formation des enseignants était alors très « classique » issue du Conservatoire, et la*
 258 *conception de l'enseignement était autre ...*

259 On essayait que ce soit autre

260 *Est-ce que le chant a eu un rôle dans cette façon de dégager l'Éducation Musicale de ce*
 261 *modèle classique, de lui donner son identité ?*

262 Ah oui, beaucoup, le chant pour moi c'était vivre quelque chose, être acteur au même titre qu'un
 263 instrumentiste, pour moi c'était très important, que les gosses soient musiciens ; quand on leur
 264 donne une éducation musicale à partir d'un chant, à partir d'un tout, on leur donne une
 265 expression musicale globale, mais il ne faut pas rêver, parce que vous avez une heure avec des
 266 enfants qui sont trente dans une classe...bon, on fait ce qu'on peut, je ne dis pas qu'on va
 267 toucher tout le monde non plus.

268 *Peut-on parler de la réceptivité des enfants ?*

269 Ça dépend des classes...je trouve qu'en général, les gosses réagissaient bien ; cela me rappelle
 270 quelque chose, une fois j'ai rencontré un ancien élève qui est devenu pompe funèbre, d'ailleurs
 271 il avait rencontré mon fils en lui disant : « ta mère elle était pas prof de musique ? – Si ! « Elle
 272 est toujours en vie ? » (*Rires*), « tu la rassureras, quand ça arrivera, je m'occuperai bien
 273 d'elle » !!! (*Rires*), et je l'ai rencontré à un spectacle de mon fils : « ah je me rappelle, je me
 274 rappelle d'une *Nuit sur le Mont Chauve*, je me rappelle du *Bolero* de Ravel », j'étais très
 275 surprise ! Bon il y avait de tout quand-même, je me rappelle d'une petite élève qui en 4^{ème} ne
 276 venait plus à la chorale alors qu'elle était passionnée de chant depuis la 6^{ème} ; je me rappelle de
 277 sa mère à une réunion de parents : « Marion ne vient plus à la chorale ? » « En 4^{ème}, les choses
 278 deviennent sérieuses... » Je suis restée souriante mais j'avais envie de la mordre ! Il y a aussi
 279 d'autres personnes, je me rappelle ce couple d'ouvriers qui m'avaient dit : « On suit beaucoup
 280 ce que fait notre fils, tout ce que vous leur faites entendre, on achète, et on écoute en famille ».
 281 Il fallait quand-même avoir une bonne santé, il fallait s'imposer ; Jacques Chailley à La
 282 Fontaine nous avait dit : « Il ne faut pas oublier que vous allez dans un pays de sauvages ! » et
 283 mon père me l'avait dit : « pourquoi tu fais ça ? » Mes parents étaient passionnés de musique,
 284 mon père m'avait dit : « tu verras, prof de musique tu n'auras aucune envie de faire ça », et puis
 285 il m'a laissé faire.

286 *Quel pouvait-être le rôle du chant dans cette dynamique portée par le cours ?*

287 Je ne sais pas. En tout cas, les élèves qui venaient à la chorale, c'était parce qu'ils aimaient
 288 chanter ; or sur 400 élèves dans le collège, j'en avais quand-même une centaine ; c'était après
 289 les cours, de 4 à 5 le soir, ou entre midi et deux comme je le disais tout à l'heure. A l'école
 290 primaire je les avais le matin une fois par semaine ; j'ai eu la même remarque d'une jeune
 291 femme maintenant qui m'a avoué que la chorale pour elle à l'école primaire, elle avait adoré.
 292 *Qu'est-ce qui selon vous, et au-delà de la polyphonie, a pu porter ainsi les élèves ? Qu'est-ce*
 293 *que vous avez transmis selon vous ?*
 294 Je suis incapable de le dire. Je ne sais pas. Vous faites les choses comme ça, vous récoltez des
 295 années après, quand on rencontre des gens qui vous disent ça, on est très content, sur le coup,
 296 vous ne vous rendez pas bien compte ; les gamins étaient contents « chouette y'a chorale ! »
 297 mais de là à dire que cela a eu un impact sur leur vie après, oui pour certains puisque certains
 298 ont continué d'aller dans des chorales, j'en connais deux aujourd'hui qui continuent de chanter
 299 depuis 20 ans dans la même chorale, et qui me disent : « si on n'avait pas eu la chorale à
 300 Beaumont, on' aurait jamais eu l'idée d'en faire ».
 301 *Au moment où vous faisiez chorale avec eux, qu'est-ce qui pouvait les transporter ?*
 302 C'est la musique, on leur apporte de la musique, il y'a des gosses à qui on n'apporte jamais de
 303 musique et ils ne peuvent pas savoir, mais vous leur apporter la musique, dans un certain
 304 contexte, je pense que c'est ça.
 305 *(L'entretien est interrompu par la sonnerie de la porte.)*
 306 *C'est très passionnant tout ce que vous avez raconté*
 307 C'est toute une tranche de vie.
 308 *On était dans l'idée qu'on transmet par le chant choral ; que serait pour vous un bon chef de*
 309 *chœur ?*
 310 Bon, alors là... bon, il faut des gens qui sont quand-même musiciens, qui entendent bien, c'est
 311 la condition *sine qua non* ; c'est quelqu'un qui doit avoir suffisamment de passion, d'aimer ce
 312 qu'il fait pour pouvoir le transmettre, comme tout enseignant, il faut qu'il sache transmettre ;
 313 pour comprendre que c'est beau, il faut vivre avec eux. Il ne faut pas prendre une chorale en
 314 disant « oui la fête de fin d'année » et puis c'est tout, il faut que ce soit une éducation, un
 315 plaisir, un progrès consenti par tout le monde, « on va faire des progrès sur cette œuvre, on
 316 arrivera à bien la chanter », « c'est beau ». Oui, un bon chef de chœur c'est quelqu'un qui doit
 317 savoir transmettre, qui doit savoir transmettre, faire partager une passion ;
 318 *Qu'est-ce qui peut contribuer à cette transmission de la passion ?*
 319 L'attitude, et puis, les qualités personnelles, chacun a les siennes, il y a peut-être des gens plus
 320 froids qui transmettront d'une certaine manière, mais enfin chacun a sa façon d'être. En tout
 321 cas, un bon chef de chœur, c'est quelqu'un qui ne décourage pas ; il ne faut pas dire « c'est
 322 moche, c'est faux », non, non ! « Ce n'est pas bien aujourd'hui ? Et bien on va travailler, on va
 323 y arriver ! ». C'est quelqu'un qui reste positif ; parce que ce n'est pas facile le chant choral ; il
 324 faut quand-même que les gens éprouvent du plaisir, et en même temps, il y a un travail, y'a rien
 325 à faire, mettre au point une œuvre, c'est un petit peu comme un travail d'orchestre, il faut
 326 pouvoir mettre les choses en place, il faut pouvoir s'entendre ; un bon chef de chœur c'est celui
 327 qui sait faire écouter aussi. Voilà, il y a le côté technique, et puis... il y a...une espèce de
 328 volonté de transmettre quelque chose, c'est le travail de tous les enseignants, du prof de
 329 français, du prof de maths, enfin, si vous vous ennuyez, ils s'ennuieront aussi.
 330 Et puis...il y a l'éveil de la sensibilité, ça c'est certain
 331 *Un chef de chœur qui soit positif et encourageant, ce n'est pas toujours ce qu'on rencontre ;*
 332 *qu'est-ce qui fait qu'un chef puisse être capable de porter toujours vers l'avant un chœur ?*
 333 C'est quelque chose de personnel
 334 *Oui, mais qu'est-ce que c'est, même si c'est personnel ?*
 335 Vous avez envie de le faire, envie d'arriver à un but, vous transmettez ça, vous emmenez le
 336 groupe, et voilà, on vous suit ou on ne vous suit pas ; en principe on vous suit, si vous pouvez
 337 être convaincant, et pour ça il faut être positif, surtout ne pas décourager, que ce soit des adultes
 338 ou des enfants, des enfants a fortiori. Il y a le fait musical, et le fait musical, il faut le faire
 339 partager, voilà. Chacun a sa manière de faire ça ; vous avez les yeux bleus, moi j'ai les yeux

340 verts, on est tous différents. Quand je pense à Guy Maneveau, il n'était pas spécialement
 341 aimable, mais il était là, il transmettait ; il n'était pas particulièrement sympa, mais il faut voir
 342 ce qu'il a apporté ! Est-ce qu'on peut parler de charisme, je n'aime pas bien ce mot-là, le
 343 charisme est différent d'un individu à l'autre ; on n'a pas la même façon d'aborder les choses.
 344 Et puis, on n'est pas exactement pareil, d'un chœur à un autre, quand vous avez plusieurs
 345 groupes ; on ne se présentait pas de la même façon avec tel groupe et avec tel autre. Il y a une
 346 relation réciproque entre le groupe que vous allez faire chanter et vous, il peut y avoir une
 347 empathie, une sympathie, voire plus, mais il ne faut pas jouer au gourou quand on est chef de
 348 chœur. Moi j'ai vu ça aussi dans mes chorales des personnes qui chaviraient, je leur disais,
 349 « non mais attendez ! je ne suis ni Beethoven, ni Mozart ! C'est mon métier, je fais mon travail
 350 c'est tout ! ». Ils s'imaginaient qu'on avait des dons exceptionnels, il faut revenir sur terre.
 351 Quand je suis devant vous, d'accord, j'ai une sorte de pouvoir car je sais faire des choses que
 352 vous ne savez pas faire, mais vous aussi vous avez un savoir-faire qui pourrait peut-être
 353 m'éblouir aussi ; donc il ne faut pas qu'on soit la personne qu'on admire. Je ne sais pas
 354 comment expliquer. On est celle avec laquelle on est content d'être car sur le plan musical elle
 355 apporte quelque chose, on n'est pas un génie parce qu'on a une chorale. Ça c'est très clair.

356 *Le chef de chœur est un médiateur ?*

357 Oui, et puis après, il ya les rapports humains et s'ils sont agréables tant mieux, on préfère. On
 358 est un médiateur pour transmettre quelque chose qui est beau. La musique c'est tellement
 359 extraordinaire ! On est humble, on est tout petit devant Mozart ou Beethoven, ou Fauré... Voilà
 360 Nathalie !

361 *Est-ce que vous pouvez parler de la formation continue à l'époque où vous enseigniez ?*

362 J'ai fait des stages Orff, Martenot, Willems, partout on nous disait « il faut faire chanter »,
 363 c'était le maître-mot, mais voilà... à aucun moment il n'était question de technique vocale. Cela
 364 me fait penser à une chose importante : quand j'étais à l'E.N., on envoyait des stagiaires en
 365 classes dont nous étions les tuteurs ; à la fin du trimestre, vers Noël, les normaliens revenaient et
 366 étaient tous très enrôlés, se plaignaient ; le Directeur de l'Ecole Normale me dit alors « Mme
 367 Lenoble, c'est de votre fait la voix, pourquoi ils sont comme ça ? » - Mais Monsieur, moi je ne
 368 suis pas phoniatre, s'ils ne placent pas leur voix quand ils parlent... moi quand je fais de la
 369 technique vocale, c'est global, c'est collectif. Là, le problème qu'ils ont, il est individuel ; pour
 370 bien faire, il faudrait qu'il y ait un phoniatre à l'Ecole Normale. Parce que moi je ne peux pas
 371 faire de l'éducation musicale et en même temps m'occuper de chacun d'entre eux. » Et j'avais
 372 raison. On a fait un stage une fois avec une phoniatre, c'était très intéressant. Il faudrait
 373 quelqu'un qui entende bien la voix des gens, qui sache bien entendre les difficultés des voix,
 374 tourner les choses pour que ces difficultés s'atténuent, il y en a qui sont forts pour ça, mais c'est
 375 individuel ; et quand on a un groupe de 30, on ne peut faire que du collectif. Il y en a qui ont des
 376 difficultés personnelles ; j'ai eu des stagiaires que j'ai envoyés chez l'oto-rhino et envoyé faire
 377 de la rééducation, certains l'ont fait car ils avaient vraiment de gros problèmes. Alors quand
 378 vous débutez à 20 ans avec des problèmes... c'est un outil de travail la voix.

379 *Alors vous pensez qu'il n'y a pas de transfert entre un travail vocal chanté et la voix parlée ?*

380 Ah si !

381 *Mais il faut des conditions de travail individuel, c'est cela que vous signifiez ?*

382 Oui, il faudrait qu'on puisse les écouter et retravailler avec chacun d'entre eux, et c'est à ce
 383 moment-là qu'on peut les envoyer chez le phoniatre. La rééducation vocale c'est tout un travail,
 384 et ça on ne le connaît pas ce travail ; on peut leur dire vous respirez mal, vous vous crispez,
 385 mais c'est tout. Un travail de phoniatre, c'est un travail individuel, et sur le long terme. Au
 386 début on ne peut pas savoir si on a la voix fragile ou pas.

387 *On ne peut pas savoir non plus comment la voix évolue...*

388 Exactement. D'où l'importance dans la formation des professeurs de musique, de travailler avec
 389 quelqu'un qui connaît bien les problèmes de voix, de placement de voix.

390 *Alors aujourd'hui, avec la connaissance que vous avez du terrain, des enseignants, que
 391 préconiseriez-vous comme type de formation ?*

392 Déjà je verrai un phoniatre, ou orthophoniste.

- 393 *Et quel autre type de cours ?*
- 394 Et bien, peut-être du théâtre, avec un prof de français justement, on a fait des stages comme ça,
- 395 dits d'expression, on a travaillé sur la voix, lancer sa voix, dans l'espace, à quelqu'un qui est
- 396 plus proche, ça c'était quand j'étais en fin de carrière déjà, les 10 dernières années, il y a eu une
- 397 évolution pour ça. C'était les années 80-90, des stages d'expression avec des professeurs de
- 398 lettres...
- 399 *Il s'agissait de travailler la présence vocale ?*
- 400 Oui, certains timides, ne savent pas lancer leur voix ; j'ai utilisé ces techniques en classe, à
- 401 partir de poèmes, de phrases dites en crescendo, en lançant sa voix, travailler sa voix aussi bien
- 402 sur le plan de l'émission que sur le plan de l'expression. On le faisait aussi avec la voix chantée,
- 403 mais on pouvait prendre un poème de Guillevic par exemple, et travailler la couleur des
- 404 voyelles, ou bien le grave de la voix parlée ; et puis après, je demandais à ce qu'il soit chanté,
- 405 « vous le chantez où vous voulez, dans l'aigu, le grave », pour explorer toute leur voix.
- 406 *Donc il faudrait un orthophoniste qui soit à disposition, des cours d'expression théâtrale, des*
- 407 *cours de chant ? Bon imaginons la formation idéale en voix !*
- 408 On en est loin !
- 409 *Donc un phoniatre qui apprend comment fonctionne la voix physiologiquement, c'est utile*
- 410 *aussi, des cours d'expression théâtrale, des cours de chant individuels et collectifs*
- 411 Oui, bien axée sur la voix car la voix, c'est l'outil de l'enseignant ; alors si au départ la voix
- 412 n'est pas bien formée... il faut donner aux enseignants les moyens de palier à leurs difficultés
- 413 *C'est vrai qu'une voix ne ressemble pas une autre, et chaque problème est différent*
- 414 Il faut aider les gens à se servir de leur voix ; certains n'arrivent pas à articuler, d'autres ont des
- 415 voix sourdes.
- 416 *Quels autres cours pourraient être absolument indispensables ? En termes de répertoire par*
- 417 *exemple ?*
- 418 Non, je peux rajouter qu'on connaît certains exercices qui font sortir la voix, mais après pour
- 419 faire chanter, c'est autre chose. Une voix qui n'est pas renfermée sur elle-même, à qui on donne
- 420 le droit de sortir, même si c'est pas beau, peu importe, on l'affine après, je pense que c'est
- 421 indispensable, à la fois pour leur travail et pour le chant.
- 422 *Pensez-vous qu'un professeur chanteur est mieux armé qu'un professeur instrumentiste je pense*
- 423 *à un instrument polyphonique*
- 424 Non je ne pense pas. Bon c'est vrai qu'un chanteur a ...une expérience de sa voix qu'un
- 425 instrumentiste n'a pas ; (*silence*) il sait s'en servir mieux qu'un instrumentiste ; il est peut-être
- 426 mieux armé, c'est possible
- 427 *Ce n'est pas un lien évident pour vous ?*
- 428 Non. Je n'ai pas réfléchi à cette question. Enfin, un chanteur qui sait bien manipuler sa voix, il a
- 429 peut-être forcément un plus, c'est normal. (*Silence*) Bon, mais dans ce cas, quelqu'un qui est
- 430 pianiste aura beaucoup plus de facilité pour accompagner un chant qu'un flutiste. Bon mais ma
- 431 comparaison n'est peut-être pas bien choisie.
- 432 J'avais une stagiaire, brillante, mais avec un tout petit filet de voix. Mais enfin, la voix, ce
- 433 n'était pas prioritaire, il y'avait une éducation musicale globale, mais la voix en tant que telle on
- 434 ne s'en occupait pas comme maintenant.
- 435 *OK ! Je vous remercie*

Analyse structurelle

ENTRETIEN N° 14 « <i>En chant, il fallait se débrouiller tout seul</i> »			
SÉQUENCE (n° lignes)	ÉPISODES	Nbre lignes	Éléments atypiques
1 Manque d'une formation vocale adaptée à la classe (1-147)	a-devenue conseillère dès l'entrée dans le métier b-se débrouiller avec la technique c-les cours avec Jean Planel peu approfondis et technique d-la voix démolie sans solution de rééducation proposée e-la valorisation de la pratique chorale, au concours, dans la pratique	147	DIALOGUE INTÉGRÉ DANS LE DISCOURS
2 Le chant choral comme base de l'éducation musicale (148-221)	a-un lien « affectif » avec la polyphonie du chant choral b-le chant, une pratique familiale c-le chant choral comme outil fondamental d'apprentissage de la musique, y compris les éléments d'écriture d-le travail avec Guy Maneveau e-faire progresser tous les élèves	73	DIALOGUE INTÉGRÉ DANS LE DISCOURS
3 Défendre la démocratisation de l'accès à la musique (222-311)	a-lutter contre les tendances élitistes b-le chant est à la portée de tous c-le lien affectif que construit la musique d-lutter contre la vision brouillée du statut de professeur d'éducation musicale e-Avec le chant, on ne sait pas ce que l'on transmet f-nécessité d'une ambition partagée	89	RIRES
4 Entre qualités techniques et qualités personnelles : des aspects non stabilisables (312-363)	a-nécessités techniques, de mise en place b-savoir transmettre sa passion c-le fait musical motive si on sait le rendre motivant d-il y a un imprévisible du chant, du chœur, de sa propre pratique e-l'humilité face aux grands compositeurs	51	
5 Les limites du travail vocal collectif (360- 436)	a-pratiquer le chant collectif ne remédie pas aux problèmes physiologiques individuels b-des stages d'expression théâtrale c-le lien entre pratique vocale experte et non experte difficile à faire	78	SILENCES

32. Entretien E 15 : Relevé, analyse structurale

0

ENTRETIEN CONSEILLER PEDAGOGIQUE (20 mars 2013)

L'entretien débute, dans le bureau de la personne interrogée, actuellement en poste dans cet établissement où elle est responsable du master MEEF second degré. Il va devoir être arrêté deux fois et sera finalement repris à son domicile.

Le débit est lent et très posé.

1 *L'enquêtée lit à haute voix la première question de la grille qu'elle a sous les yeux : Pouvez-*
 2 *vous préciser à quelle période vous avez eu des professeurs stagiaires et dans quel contexte ?*
 3 *Alors, d'abord il faut préciser que je n'ai plus de professeurs stagiaires depuis quand-même une*
 4 *douzaine d'années ; j'ai été conseillère pédagogique une dizaine d'années, avant de rentrer dans*
 5 *l'IUFM. Environ, oui...puisque c'était lorsque j'étais en ZEP¹⁰³¹, au collège, et que j'y suis*
 6 *restée 9 ans. Auparavant, j'étais dans l'académie de Bordeaux, je n'avais pas de professeurs*
 7 *stagiaires, je n'étais pas considérée comme conseillère pédagogique. Du coup, le contexte*
 8 *durant lequel j'ai été conseillère pédagogique, le collège dans lequel je travaillais était placé en*
 9 *ZEP. Les programmes en vigueur à l'époque étaient les programmes de 1995...95 pour les 6è,*
 10 *97 pour les 4è et pour les 3è c'étaient ceux de 98, je précise ! L'épreuve vocale au concours...*
 11 *(Elle lit la grille d'entretien) : que j'ai passée moi au concours ?*

12 *L'épreuve que vos stagiaires passaient*

13 *Ah, que mes stagiaires passaient ! Alors à l'époque, c'était l'épreuve d'interprétation vocale, ils*
 14 *préparaient 3 chants dans 3 styles différents, et ils les interprétaient a cappella ou accompagnés.*
 15 *C'étaient encore ces épreuves-là, c'était avant 2000, et en 2000 il y a une modification des*
 16 *épreuves qui fait que le chant vient dans tous les oraux, ...ils doivent chanter dans tous les*
 17 *oraux, mais, ils ne préparent pas à l'avance, le répertoire qu'ils vont interpréter, ils le déchiffrent*
 18 *sur place. Ça c'est après 2000. Donc jusqu'à 2000, ils avaient un véritable petit programme à*
 19 *présenter qui était tiré au sort, voilà c'est ça.*

20 *Le statut du chant à cette époque-là dans l'éducation musicale, c'est dans les programmes c'est*
 21 *ça ? Il faut que je m'exprime sur le statut du chant dans les programmes, c'est ça ?*

22 *Tout à fait !*

23 *A l'époque, c'était une des deux activités, non, des trois activités, puisqu'il y avait les pratiques*
 24 *vocales, les pratiques instrumentales – il y avait un véritable chapitre en 95 dessus, sur les flûtes*
 25 *à bec et les instruments à percussion...il y avait un paragraphe pour la flûte à bec, un*
 26 *paragraphe pour les percussions– On commence pour les 3è à parler de « compétences » à*
 27 *interpréter vocalement, ou à interpréter instrumentalement. Et il y a avait une troisième grande*
 28 *partie, c'était les pratiques d'écoute. Donc le statut, c'était environ un tiers des activités, si on*
 29 *doit diviser...et si je me souviens bien, les programmes démarrent par « les pratiques vocales ».*
 30 *Cela confère un statut peut-être un peu, enfin pas supérieur mais essentiel parce que c'est en*
 31 *premier. A vérifier quand-même... Mais de toute façon, les pratiques vocales étaient clairement*
 32 *importantes, d'après les programmes.*

33 *Alors...le répertoire qui était abordé...par les stagiaires ou par moi dans mes cours, ou bien*
 34 *dans les programmes ?*

35 *Par vous avec vos stagiaires.*

36 *D'accord ! Lorsqu'ils venaient dans mes classes ? Parce que je ne les voyais pas en formation,*
 37 *je ne les voyais que quand ils venaient dans mes classes. Donc le répertoire que j'abordais avec*
 38 *eux, c'était le répertoire que je faisais chanter dans mes classes, ou que eux faisaient chanter. Le*
 39 *répertoire, ça allait de chants extra européens au chants traditionnels européens et puis un tout*
 40 *petit peu à l'époque, mais vraiment peu par rapport au reste, de répertoire dit savant.*
 41 *Proportionnellement, j'étais plus sur la chanson française, la chanson traditionnelle, des*
 42 *standards de jazz, voilà. Et par chanson traditionnelle, un mélange entre un répertoire qui était*
 43 *français, européen, ou sinon extra européen. Et puis de temps en temps, un extrait du répertoire*

¹⁰³¹ ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

44 savant qui me semblait chantable du style *Belle qui tiens ma vie*, que j'ai plusieurs fois fait
 45 chanter, pour ne pas la citer cette pavane célèbre...et puis on a fait des choses, comment dire,
 46 entre répertoire savant et comment dire, répertoire populaire, comme *Ay Linda mig*, je ne sais
 47 pas trop où on peut le placer, *File la laine*, on est entre...ce sont des choses un peu inclassables,
 48 de la Renaissance, enfin *File la laine*, ce n'est pas de la Renaissance, c'est une réécriture
 49 contemporaine ;

50 *Pouvez-vous parler du rapport au chant qu'avaient vos stagiaires dans les différents répertoires*
 51 *abordés ?*

52 Cela dépendait des stagiaires que j'avais. Je me souviens d'une chanteuse, d'une vraie
 53 chanteuse, qui elle, chantait du Whitney Houston¹⁰³², que moi je ne pouvais pas faire chanter
 54 parce que ça ne correspondait pas du tout à mon type de voix ; elle avait une tessiture très large,
 55 un ambitus très large en tout cas ; elle était à l'aise dans tout ce répertoire américain, ou noir
 56 américain, je ne sais pas comment on peut le qualifier, ou R&B, mâtiné de soul, un truc funk-
 57 soul, je ne saurais pas trop le qualifier...Et bien elle, elle était très à l'aise dans les pratiques
 58 vocales.

59 *Quand vous dites une « vraie chanteuse », qu'est-ce que cela veut dire ?*

60 Elle considérait que c'était, moi je ne suis pas d'accord avec son appellation, mais elle
 61 considérait que c'était son vrai instrument. Moi j'étais plus pour dire que la voix n'est pas un
 62 instrument, la voix est un organe, il faut l'assumer en tant que tel, il y a les instruments qu'on
 63 fabrique pour faire de la musique, et puis il y a la voix, qui est déjà préfabriquée en quelque
 64 sorte (*rires*). Une vraie chanteuse, cela veut dire que le premier moyen qu'elle a cultivé pour
 65 faire de la musique cela a été la voix. Et c'est après, plus tard qu'elle a fait du piano. Elle avait
 66 toujours fait du chant cette fille. Et après elle avait cultivé, elle avait fait de la technique vocale,
 67 elle avait continué quoi...

68 *Quelle formation avait-elle ?*

69 Une formation classique, mais elle chantait beaucoup de variété, mais de la variété qui nécessite
 70 une technique solide parce que les ambitus sont larges. Elle choisissait toujours par exemple
 71 elle, des chants qui avaient un ambitus large. Du coup les élèves étaient très motivés, au départ,
 72 mais après, c'était un peu difficile pour atteindre son niveau forcément. Alors elle avait un
 73 rapport...c'était ça la question : quels rapports entretenaient les profs avec le chant... Après il y
 74 avait les instrumentistes...alors des stagiaires chanteuses, qui se disent plus chanteuses
 75 qu'instrumentistes, j'en ai eu très peu. J'ai plus eu des instrumentistes qui ont fait du chant par
 76 la force des choses, que des chanteuses ou des chanteurs...euh...j'en ai eu un peu quand-même
 77 quelques autres, après plus tard. Donc, alors...un autre exemple, un chanteur cette fois, un
 78 homme que j'ai eu comme stagiaire. Alors lui, pareil, très à l'aise dans sa voix, avec sa voix et
 79 qui installe l'activité, vraiment, extraordinairement : c'est-à-dire que, je ne sais pas comment
 80 vous le dire, il menait cette activité naturellement quoi, avec une technique d'échauffement en
 81 début de séance, très maîtrisée, enfin...il savait où il allait. Il savait véritablement où il allait.

82 *Pouvez-vous expliciter ces deux expressions « très à l'aise dans sa voix et... (je veux poursuivre*
 83 *avec l'expression utilisée plus haut : mener cette activité extraordinairement, mais l'enquêtée*
 84 *coupe) :*

85 Il faisait tout ce qu'il voulait, n'importe quel répertoire, savant, populaire, traditionnel, il parlait
 86 plusieurs langues, donc en plus il avait une facilité pour prononcer les textes, même s'il ne
 87 connaissait pas la langue, il se familiarisait vite avec le répertoire dans une autre langue même
 88 s'il ne la connaissait pas ; après il parlait italien il était d'origine italienne d'ailleurs, il parlait le
 89 français, il parlait bien l'anglais, un peu d'allemand, donc déjà dans un répertoire européen...et
 90 il chantait beaucoup de lyrique ; il s'accompagnait, c'était un organiste, alors lui c'est l'exemple
 91 à la fois d'un très bon instrumentiste et d'un très bon chanteur, très équilibré, un profil
 92 d'enseignant très équilibré (*rires*)

93 *Très à l'aise, cela voudrait dire capable de chanter tous les styles ?*

94 Oui, à la fois sans complexe et avec une facilité déconcertante

¹⁰³² Whitney Houston est une chanteuse américaine (1963-2012)

- 95 *Sans complexe ?*
 96 C'est-à-dire que parfois, on peut avoir un chanteur qui vient du lyrique et qui a un peu de mal à
 97 aller vers...ou qui se dit « je n'ai pas une voix adaptée à la variété, ou je n'ai pas une voix
 98 adaptée au rock and roll pour chanter autre chose que du répertoire lyrique. Alors que lui pas du
 99 tout ; c'était vraiment pas du tout un problème.
- 100 *Est-ce que techniquement, vous pourriez dire à quoi correspond cette aisance dans différents*
 101 *styles ?*
 102 Déjà, c'était quelqu'un qui était très à l'aise avec l'improvisation. Il était à la fois très bon
 103 lecteur, donc la partition ne lui faisait pas peur, mais en même temps, en tant qu'organiste, il
 104 improvisait en permanence au piano.
- 105 *Et vocalement ?*
 106 De fait, vocalement il allait vers tous les répertoires, comme il le faisait à l'orgue, il faisait du
 107 jazz, mais il faisait du jazz à l'oreille parce qu'il avait une très très bonne oreille. Donc ses
 108 facilités vocales étaient liées au fait que 1. Il avait une excellente oreille harmonique, au clavier
 109 et en chantant ; donc à la fois il a l'outil vocal suffisamment développé pour imiter, donc facilité
 110 à imiter les choses, vocalement ou instrumentalement, et à improviser. Il y avait ces deux
 111 aspects ; et du fait qu'il avait travaillé la voix, la technique vocale ne lui posait aucun problème,
 112 donc c'était quelque chose qui lui était relégué, donc il utilisait sa voix comme il voulait.
- 113 *Et son timbre ?*
 114 Ah oui, il était ténor, avec une tessiture assez élargie, plutôt côté voix aigüe d'homme mais, bon
 115 il allait de baryton à ténor. Oui, alors qu'est-ce que c'était la question ?
- 116 *Il s'agissait d'explicitier le terme « à l'aise » avec sa voix*
 117 Ah oui, au niveau du timbre, c'est vrai que c'était mon dernier stagiaire alors je m'en souviens
 118 un petit peu, et bien justement, c'était un caméléon ; du coup il pouvait imiter un timbre dans le
 119 rock, en passant par le jazz, en imitant les voix noires américaines, tout en revenant au lyrique et
 120 chanter un *aria da capo* mozartien ; ah oui, il était étonnant ! étonnant !
- 121 Après il y avait les instrumentistes. Alors eux..., ils faisaient ce qu'ils pouvaient quoi, ils
 122 faisaient ce qu'ils pouvaient, dans le détail, je ne pourrai pas dire parce que c'est trop loin. J'ai
 123 eu tous les cas de figures...Moi je ne cherchais pas spécialement à développer leurs qualités
 124 vocales, parce que je considérais que ce n'était pas à moi de le faire ; en revanche c'était plutôt
 125 leur rapport au répertoire que j'essayais de travailler ; après les qualités vocales, je n'avais pas
 126 le temps de...d'abord 1, je n'en avais pas les compétences, parce que n'étant pas
 127 chanteuse...j'ai pris des cours moi-même, mais, je veux dire qu'il y avait des stagiaires qui
 128 chantaient bien mieux que moi. Mais personnellement, je chante très juste, donc je vérifiais
 129 quand-même un certain nombre de points en termes de qualités vocales pour que dans la classe
 130 cela fonctionne. De ce point de vue-là, je cherchais à développer le regard critique qu'ils
 131 pouvaient avoir sur leur propre voix, sur l'exemple qu'ils donnaient aux élèves, et après sur le
 132 rendu...enfin ce que faisaient les élèves en termes de retour. Ca j'essayais de le développer,
 133 rester critique, vigilant par rapport à l'exigence vocale qu'on va avoir, par rapport au fait qu'il
 134 fallait être prudent en faisant chanter les élèves, les questions de physiologie, même si je n'étais
 135 pas une grande chanteuse, j'avais des connaissances sur la voix, pour installer cette vigilance
 136 sur une manière de faire travailler la voix. Mais je ne cherchais pas à proprement parler à
 137 développer la voix des stagiaires, mais plutôt le rapport que eux pouvaient installer entre leur
 138 exemple et ce que pouvaient faire les élèves.
- 139 *Dans le contexte de la classe, quelles qualités estimez-vous nécessaires ? Qu'est-ce qui vous*
 140 *paraissait essentiel à acquérir comme compétences vocales ?*
 141 L'exemple vocal : la justesse, la précision rythmique, l'expressivité, en termes de dynamique
 142 d'articulation, de prononciation, d'attaque, évidemment de justesse donc du coup de hauteur,
 143 évidemment de feed-back, la capacité qu'on a à s'entendre, à entendre l'exemple qu'on vient de
 144 donner et la capacité à rester toujours critique, ça pour moi c'était une qualité qu'il fallait qu'ils
 145 aient ; s'ils ne s'écoutaient pas eux-mêmes, il y avait peu de chance pour qu'ils écoutent ce
 146 qu'allaient faire les élèves. Donc déjà, qu'ils soient capables d'autoévaluation de ce qu'ils ont
 147 fait...qu'ils soient capables aussi de se rendre compte qu'ils ont fait une erreur un moment

148 donné, et la corriger le plus vite possible avant qu'elle ne s'installe dans la reproduction des
 149 élèves, ça aussi c'était une qualité qui me semblait essentielle. L'énergie aussi, dans un chant
 150 qui rythmiquement bouge, mais aussi pour un chant qui était lent, legato, il y aurait aussi de la
 151 tension plutôt que de l'énergie, la tension qu'on va mettre, on revoie encore les questions
 152 d'expressivité.

153 *Avez-vous été amenée à travailler avec eux la présence corporelle pour travailler cette tension*
 154 *ou cette énergie ?*

155 Oui, j'ai pas mal travaillé sur la théâtralisation du geste vocal, et du coup sur la posture, la
 156 tenue, et parfois oublier un peu la posture du chanteur dont pourrait dire qu'elle serait
 157 facilitatrice, c'est-à-dire la rétroversion du bassin, la respiration, oublier un peu tout ça et
 158 privilégier le geste que le stagiaire a envie de faire pour produire le son qu'il attend : s'aider du
 159 corps de tout le reste du corps pour produire ce qu'on a envie, l'image du son qu'on veut
 160 produire

161 *Et pour quelles raisons ce travail sur le geste vocal ?*

162 Je l'ai plus réfléchi pour le geste instrumental... à l'époque je ne mettais pas forcément des mots
 163 là-dessus, bien que, j'en sais rien, je ne sais pas si c'était conscient ou inconscient... j'ai fait
 164 travailler des professeurs d'EPS et des profs d'éducation musicale en même temps, sur des
 165 choses improvisées côté instrumental, et je me suis rendu compte que, les uns, en mettant des
 166 gestes qu'on pourrait dire parasite pour un chanteur lyrique ou qui semblerait parasite ou en tout
 167 cas qui semblerait ne pas avoir de lien avec le geste vocal à proprement parler, ou la mise en
 168 tension vibration des cordes vocales ; finalement, le rendu sonore des professeurs d'EPS était
 169 dans bien des cas meilleur que celui des professeurs d'éducation musicale qui étaient confrontés
 170 à un nouvel instrument parce que il y avait ce geste, il y avait tout le corps qui participait à la
 171 production du son, et pas seulement la main qui doit frapper sur un xylophone ou un bout du
 172 bras... un geste entier qui participe à une respiration, une anticipation plus grande parce que
 173 tout le corps est mis en mouvement et pas seulement le diaphragme, le résonateurs et l'émetteur.
 174 Mais de cela j'en ai plus pris conscience après... enfin, non, pas tout à fait, parce que j'ai fait
 175 beaucoup de stages Dalcroze¹⁰³³. Au démarrage de ma carrière, en 85, j'ai fait 2 stages Dalcroze
 176 qui m'ont vraiment... ah oui, qui m'ont vraiment ouvert des portes en termes de pratiques
 177 pédagogiques ; sans forcément l'analyser d'un point de vue scientifique, mais pédagogiquement
 178 moi ça m'a aidée, ça m'a aidée à entrer dans l'improvisation, à laisser faire le corps qui cherche
 179 lui-même sa route, son, chemin, sa manière de rentrer en vibration pour produire du son. On
 180 pourrait le dire comme ça. Donc la technique Dalcroze, passe par tout un jeu de gestes de balles
 181 de tennis, ballon... ballon ce n'était pas Dalcroze, mais j'ai continué à développer cela avec des
 182 ballons, pour les pratiques instrumentales. Mais pour les pratiques vocales j'ai un peu développé
 183 cette chose-là. Dans ces stages on pouvait faire ce qu'on voulait corporellement en chantant la
 184 mélodie qu'on avait apprise et qui était accompagnée par la pianiste, qui induisait des nuances
 185 que l'on devait suivre avec le corps et la voix.

186 Ou alors de chanter et jouer avec notre corps l'opposé de ce qu'elle jouait au piano. Avec les
 187 gestes qu'on voulait, il n'y avait pas de diktat sur les gestes. La rythmique Dalcroze laissait
 188 cette liberté qui me semblait intéressante.

189 *Ce travail du geste était fait par rapport à un attendu esthétique, une expressivité de la voix ?*

190 La visée c'était la production du son, la qualité sonore. Mais cette histoire de Dalcroze m'a
 191 influencée dès le départ. Cela a été récurrent dans ma pédagogie ; j'ai eu la chance, enfin, entre
 192 guillemets, d'avoir eu une conseillère pédagogique qui travaillait sans table, qui elle travaillait
 193 même pieds nus dans la classe, elle avait fait mettre une moquette rase pour que les élèves
 194 puissent marcher pieds nus sans avoir froid ; alors moi je ne faisais pas forcément travailler
 195 pieds-nus, mais sans table, dès le début de ma carrière. Du coup la mise en mouvement du corps
 196 était simple, il suffisait juste de se lever quand je leur demandais, pas tout le temps, mais

¹⁰³³ Emile-Jacques DALCROZE (1865-1950), compositeur né à Vienne et mort à Genève, compositeur et pédagogue, il est le créateur de la méthode rythmique qui porte son nom.

197 souvent ; la table n'était pas une espèce de barrière qui empêche [il n'y avait pas cette barrière
198 de la table dans ma classe].

199 *Comment ce travail était-il reçu par les stagiaires ?*

200 Tous n'appréciaient pas forcément ces choses-là ; je ne faisais pas tout le temps ça non plus.
201 Moi j'avais des formes d'enseignement plus traditionnelles entre guillemets ; on pouvait rester
202 statique, on ne bougeait pas nécessairement à chaque fois, tout dépendait de l'objectif. Alors
203 c'est vrai qu'on est un peu dans l'idéologie des pratiques actives, où laisser le corps s'exprimer,
204 tous ces mouvements, très emprunts de l'idéologie des années 70. Moi je disais aux stagiaires
205 que cela me correspondait, c'était à eux après, de trouver leur propre façon de...je n'ai jamais
206 imposé de faire comme ça. J'ai essayé de leur montrer que cela existait. Et d'ailleurs, je ne me
207 souviens pas en avoir vu qui l'aie fait, au moment où ils étaient avec moi ; ils faisaient leurs
208 propres trucs à eux. Il n'y avait pas de diktat en la matière.

209 *Comment cette approche par le geste était-elle reçue par les enfants ?*

210 Au début, cela les faisait beaucoup rire ; il y avait beaucoup de peur de faire cela devant tout le
211 monde, les 6è moins qu'avec les 3è c'est évident ; c'était déjà plus adapté à un public jeune
212 entre guillemets ; après une fois que je les avais eus 4 années consécutives, il n'y avait plus
213 aucun problème, il fallait installer, mettre en confiance, par rapport au regard des autres. Je n'ai
214 jamais fait faire cela individuellement bien sûr, on était toujours dans le collectif, ou la moitié
215 d'une classe.

216 *Mais qu'est-ce que selon vous cela apportait aux élèves ?*

217 Moi cela me convenait, parce que j'avais l'impression que cela les sortait de leur coquille ;
218 quand ils avaient parfois des difficultés à oser chanter, cela pouvait les aider, parce qu'il y avait
219 le geste, il n'y avait pas que la voix, il n'y avait pas une mise à nue aussi grande que si on
220 chantait de manière statique debout cote à cote.

221 *Le mouvement pouvait faire diversion en quelque sorte ?*

222 Oui, et du coup ça chantait ! je me souviens d'une ronde à deux voix, dans l'esprit de Dalcroze,
223 pour installer une polyphonie, c'est un drôle de construction à la fois vocale et chorégraphique :
224 il n'y a plus seulement la voix ; et du coup cela me donnait la sensation que ça chantait plus
225 facilement, parce qu'il y avait le corporel. Maintenant, je ne peux pas prouver que si j'avais
226 enlevé ces rondes, ces jeux de nuances dans lesquels on peut faire ce que l'on veut avec le corps
227 tout en chantant, je ne suis pas sûre que ça aurait aussi bien marché, je n'en ai pas la preuve.

228 *Cela reste un pressentiment ?*

229 Oui ! C'est un pressentiment, je n'ai jamais mesuré, cherché à prouver l'efficacité. C'est plus un
230 ressenti, mais moi je me sentais bien à enseigner comme ça. Peut-être parce que j'en avais moi-
231 même besoin. Cela dit, j'ai chanté en chœur pendant 15 ans sans bouger, de ma part il n'y a pas
232 forcément de peur à cela. Après à la chorale, ça m'est arrivé aussi d'avoir des moments
233 statiques et des moments où on se déplace. Il y a un autre enjeu qui rebondit sur l'esthétique et
234 sur la reproduction, ça j'en suis sûre, c'est qu'il y a une mise espace du son. Il y a un travail sur
235 l'espace sonore qui lorsqu'on se déplace, est drôlement intéressant. Donc ce travail-là il n'est
236 possible qu'en se déplaçant, en changeant de place.

237 *Particulièrement avec la voix du coup ?*

238 Oui, avec la voix ou avec un instrument, mais la voix c'est tellement rapide à mettre en œuvre,
239 et c'est tout de suite, ça marche assez vite. Il y a peut-être une autre incidence [du geste et du
240 déplacement] sur la polyphonie. Un exemple, j'ai beaucoup fait chanter avec une grande ronde
241 qui va être par exemple sur la fondamentale, pour un premier exercice, ce n'est pas forcément
242 un chant, pour rentrer petit à petit dans la polyphonie ; mais c'est un exercice qui tout de suite
243 va avoir un tel rendu musical qu'il va faire aimer la polyphonie. Donc la ronde extérieure fait la
244 fondamentale, et la ronde de l'intérieur va faire la quinte ; puis on va échanger ; ceux du milieu
245 vont descendre [de la dominante à la tonique] et ceux du grand cercle vont monter (*elle chante*
246 *sur « no no no »*) On s'écoute bien sur tonique/quinte, le temps d'installer la quinte ; une fois
247 qu'elle est installée, un petit signe du chef, et ceux qui sont au milieu vont venir faire la
248 fondamentale petit à petit en descendant l'échelle et ceux de l'extérieur vont monter. C'est
249 assez banal, mais cela a marché à tous les coups. Le fait de mettre dans l'espace facilite.

250 Pourquoi ? Je n'en sais rien. (*Elle refait la démonstration chantée*). En fait on fait un
 251 mouvement contraire chorégraphique, et un mouvement contraire mélodique. On comprend
 252 qu'on doit être à l'unisson sur le mi ; à la fois cela a une incidence sur la justesse, sur la
 253 compréhension du fait musical, c'est le mouvement qui crée cette compréhension et après on
 254 peut le faire à l'écrit et le faire comprendre. Bon voilà, c'est un exercice parmi d'autres, mais
 255 des trucs comme ça j'en ai créés des tas. Celui –là je l'ai inventé à partir d'un travail que j'avais
 256 fait avec le chef de chœur de la Maîtrise de Radio France¹⁰³⁴. C'est un stage que j'avais fait,
 257 extraordinaire, où il nous avait fait recréer un motet de Bruckner si je me souviens bien, on était
 258 divisé en quatre voix, il connaissait la partition parfaitement, les changements d'accords, et il
 259 nous faisant monter d'un demi-ton ou reculer ; et il créait la succession d'accords, c'est une
 260 musique très verticale, il recréait les harmonies en nous faisant reculer/avancer ; c'était possible
 261 car l'écriture était très conjointe ; mais du coup j'ai inventé des tas d'exercices comme ça où il y
 262 a à la fois le mouvement du corps qui avance qui recule, qui monte, qui descend, en lien avec le
 263 geste vocal.

264 *Et vous diriez qu'il y a eu plusieurs rencontres ainsi qui ont laissé leur empreinte dans ta*
 265 *pédagogie ?*

266 Ah oui ! Il y a eu Laurence Saltiel en jazz, et puis il y a eu ma tutrice, ma conseillère
 267 pédagogique, extraordinaire...à tous les niveaux, et particulièrement au niveau des pratiques
 268 vocales, mais pas seulement.

269 *De quelle génération était-elle ?*

270 Elle avait 6 ans de plus que moi, donc pas très âgée, j'avais 22 ans, elle devait avoir la trentaine.
 271 Mais d'une maturité étonnante !

272 *Une maturité ?*

273 Une réflexion et une pratique, c'était impressionnant...

274 *En termes de résultats avec les élèves ?*

275 Oui, la qualité d'écoute qu'elle installait dans la classe...

276 *Vous pouvez parler du chant dans sa classe, de la relation en chant qu'elle installait avec les*
 277 *élèves ?*

278 La relation c'est qu'il n'y avait pas de heurt, très doux, il n'y avait pas de ...tension, ni vocale,
 279 ni dans la relation qu'elle installait avec les élèves. Elle faisait venir les élèves à la pratique
 280 vocale sans tension, c'était assez extraordinaire.

281 *L'entretien est interrompu pour des raisons personnelles pratiques et repris une heure plus*
 282 *tard.*

283 On en était sur la façon dont ma conseillère pédagogique faisait faire du chant. Je t'avais dis que
 284 c'était en douceur, et pas du tout en force. C'était presque de la ...de la maïeutique vocale. On
 285 pourrait faire une comparaison avec la maïeutique socratique ! pas du tout en force, quelqu'un
 286 de très calme, de nature très calme, c'est sa personnalité quoi, et du coup cela rejaillit sur le
 287 chant, c'est-à-dire tout à l'opposé de moi...moi je suis quelqu'un de physique, enfin, elle aussi,
 288 ce n'est pas la question, mais j'ai toujours fait beaucoup de sport qui demande de l'énergie, de
 289 l'impact, ...et du coup, j'ai toujours eu tendance à appliquer les exercices qu'on me donnait à
 290 faire en technique vocale un peu en force quoi...alors qu'elle, c'était tout le contraire.

291 *Vous pourriez donner un exemple de cette façon de faire tout en douceur ?*

292 Oh ! C'est vieux, il y a 25 ans !! un exemple ?...c'est difficile car je n'ai pas sa voix... rien que
 293 son exemple vocal était dans la non-force, dans la douceur.

294 *Vous pouvez peut-être parler de sa voix ?*

295 Très douce, naturelle oui, mais travaillée, une voix droite, sans vibrato, et qui avait l'air de sortir
 296 de nulle part, tout en douceur, sans forcer, timbrée, pas très puissante mais suffisamment.

297 *Elle installait une communication particulière avec les élèves ?*

298 Elle parlait très peu, donc beaucoup dans l'exemple, dans l'imitation, et beaucoup d'invitation à,
 299 voilà, elle invitait les élèves à ; à chanter sans y réfléchir, sans qu'ils aient à trop réfléchir, pour

¹⁰³⁴ Denis Dupays, toulousain d'origine, dirigea la Maîtrise de 1989 à 1998, et, avant lui, Michel Lasserre de Rozel, de 1984 à 1989.

300 justement ne pas reculer, voilà...elle invitait à se laisser faire, à venir avec elle dans la pratique
 301 vocale ; il n'y avait pas de heurt, à la fois dans la relation et dans l'exemple vocal qu'elle
 302 donnait. Et d'ailleurs, elle a fait chanter des chœurs, et encore maintenant, je l'ai entendue dans
 303 des vidéos, c'est superbe, c'est d'une qualité le travail choral qu'elle fait...et.. ; avec tous les
 304 élèves qui ont envie de chanter, on pourrait se dire « est-ce qu'elle ne choisit pas ses élèves pour
 305 avoir un rendu aussi bon ? » et bien non...

306 *Vous souvenez-vous d'avoir échangé avec elle de ces séquences de chant ?*

307 Non, pas vraiment, elle est vite partie en congé de maternité, et j'ai eu un second conseiller
 308 pédagogique, on avait à cette époque 2 conseillers, le 2^{ème} on le voyait en janvier. Quand elle est
 309 revenue, j'allais moins la voir puisque j'allais voir les deux. Et l'autre ce n'était pas du tout la
 310 même chose ; il était très branché nouvelles technologies, ce qui était rare à l'époque, et j'ai
 311 découvert autre chose. Mais il faisait chanter quand-même ! C'était une autre façon de faire,
 312 intéressante aussi, mais il ne donnait pas spécialement une place prééminente au chant. Avec ma
 313 première conseillère, il y avait une place conséquente pour le chant mais elle ne faisait pas non
 314 plus que ça.

315 *Si on revient à ta propre pratique de conseillère, avez-vous fait une corrélation entre l'aisance
 316 vocale de tes stagiaires et le fait qu'ils soient chanteurs ?*

317 Le problème c'est que je n'en ai pas eu beaucoup qui étaient chanteurs. Alors je ne peux pas
 318 généraliser.

319 *Alors concernant le rapport au chant des instrumentistes ?*

320 Cela paraissait plus compliqué...mais en même temps, les instrumentistes étaient des gens qui
 321 cherchaient des idées, pour amener à la fois les élèves vers le chant, et eux-mêmes vers ces
 322 pratiques vocales. Là où il y avait plus de facilité pour chanter, tout simplement, chez les
 323 chanteurs, les instrumentistes cherchaient comme des médias, des médiateurs... Comme moi en
 324 fait avec mon histoire du corporel. Il me semblait qu'il fallait trouver d'autres choses que la
 325 simple pratique vocale pour que les élèves aient envie de rentrer dans le chant. Alors je ne sais
 326 si c'était moi qui avais besoin de cela, ou si réellement c'était les élèves, que cela facilitait
 327 l'entrée dans le chant des élèves. En même temps je me dis que ma conseillère pédagogique a
 328 aussi pratiqué ce genre de chose, et elle était elle-même chanteuse. Bouger tout en chantant, moi
 329 c'est un moyen que j'ai trouvé pour faciliter l'émission vocale. Du coup, j'avais des stagiaires
 330 instrumentistes très forts en technologies nouvelles, et qui avaient beaucoup développé des
 331 outils informatiques, des enregistrements, des séquences [sonores], qui permettaient à l'élève de
 332 se sentir environné de son, avec des séquences qui pouvaient être sophistiquées avec une ligne
 333 de contrechant, eux-mêmes étaient au piano, et avaient enregistré une batterie, ou plusieurs
 334 instruments à cordes qui faisaient des nappes, histoire que l'élève se sente environné de musique
 335 pour faciliter...il y avait peut-être un peu plus de recherche de moyens autres que la voix , pour
 336 amener les élèves à chanter.

337 *Le but était le même : créer un climat qui les sécurise pour les faire chanter ?*

338 Oui c'est ça. Après, il y avait aussi les instrumentistes qui reculaient le moment de faire
 339 chanter, cela existait, cela existe encore. Ce à quoi je m'attelais et que j'ai remarqué dans ma
 340 propre pratique ...bon moi je ne suis pas quelqu'un qui monte très haut, au niveau de ma
 341 tessiture, cela a toujours été assez réduit ; du coup je m'arrangeais toujours pour transposer les
 342 chants à une hauteur qui m'allait bien à moi, pour que je sois à l'aise pour les faire chanter. Du
 343 coup cela fonctionnait bien, et même plutôt très bien. J'ai toujours eu des chorales et toujours eu
 344 un orchestre dans les collèges où j'étais. Et, au niveau des concerts, j'ai toujours remarqué que
 345 la chorale, c'était LE truc qui, dans la relation que j'installais en tant que chef, qui explosait
 346 quoi, comment dire, par rapport aux pratiques instrumentales ; je me régalaient dans les deux au
 347 moment de l'apprentissage, mais au moment du concert, rien à voir...les élèves, ils te suivent au
 348 bout du monde quand tu chantes. D'abord parce qu'ils chantent par cœur, du coup ils te
 349 regardent, du coup tu peux faire toutes les nuances que tu a apprises jusque là, mais ils étaient
 350 plus ou moins inventifs, surtout en ZEP ; au moment du concert, tac, ça y est. Tout prend forme,
 351 tout se coagule et on a...on a l'énergie qu'on voulait. Ce qu'on n'a pas avec les instruments. Ce
 352 n'est pas le même rapport, le même renvoi vers les publics. A quoi c'est lié, je ne le sais pas, en

353 tout cas avec les voix c'est extraordinaire. Et cela, je n'ai jamais pu l'avoir avec les instruments.
 354 Mais je faisais jouer les instrumentistes avec les chanteurs, du coup ça participait quand-même à
 355 un ensemble. J'essayais d'amener les stagiaires à ça, c'est-à-dire à sentir ce qu'on arrivait à faire
 356 avec la voix, par rapport à ce à quoi on arrivait avec les instruments. Quand on va jusqu'au bout
 357 du processus, c'est-à-dire quand on est passé par l'apprentissage et qu'on va jusqu'au moment
 358 du concert. Ce chemin-là, y arriver, aller jusqu'au bout pour que tout cela ait du sens, qu'on en
 359 reste pas juste à la pratique vocale de la classe. Donc je reviens à question qui était posée :
 360 « quelles qualités vocales recherchez-vous à développer chez les stagiaires ? », ce n'est pas en
 361 tant que telles des qualités vocales, mais un continuum dans la démarche qui fait que la
 362 démarche a du sens que du coup la qualité vocale en ressort grandie. En tout cas, la production.
 363 Si ce n'est la qualité, la production.

364 *Cela voudrait dire que l'activité chorale a son autonomie par rapport au chant dans la classe,*
 365 *ou bien ces deux pratiques sont-elles complémentaires ?*

366 Pour moi, elles sont tout à fait complémentaires, même si ce n'était pas les mêmes répertoires,
 367 j'installais une continuité, dans le sens où l'un servait à l'autre et réciproquement ; c'est-à-dire
 368 ceux qui étaient à la chorale qui revenaient dans la classe, parfois je leur demandais un peu plus,
 369 et inversement, ceux qui n'étaient pas dans la chorale mais que j'avais dans la classe,
 370 régulièrement je leur disais « n'oubliez pas que la chorale vous pouvez l'intégrer en cours
 371 d'année ». J'essayais de faire en termes de vase communicant, des références, et l'énergie des
 372 uns servait à l'énergie des autres. Ceux qui étaient à la chorale forcément tirait la classe qui
 373 chantait un petit peu moins, puisqu'ils chantaient une heure par semaine alors que les autres
 374 chantaient 2 heures, l'air de rien, cela fait une petite différence quand-même ; je savais aussi que
 375 les élèves en causaient entre eux, de temps en temps il y avait des échanges. Et puis, il y avait
 376 un autre lien que j'ai essayé de cultiver dans tous les collèges où je suis passée : quelque soit le
 377 temps que je passais dans un collège, je faisais systématiquement, la première année, un
 378 concert de tous les chants appris avec tous les élèves du collège ; je réunissais tous les élèves de
 379 6è avec le répertoire qu'ils avaient appris et qui se produisaient devant les autres niveaux. Puis
 380 ensuite c'était les 5èmes devant le reste de tous les élèves, etc. ; alors cela faisait un gros bazar
 381 pendant toute une après-midi, mais c'était très sympa ; cela renforçait l'activité chorale pour les
 382 années à venir. Cela faisait un gros défilé, j'invitais tous les profs parce que tous les élèves se
 383 produisaient dans l'après-midi, on bloquait l'après-midi, et on faisait cet espèce de grand
 384 concert avec les 600 élèves s'il y en avait 600 !! Cela donnait aussi l'idée aux profs qu'ils
 385 pouvaient venir chanter à la chorale, qu'on pouvait monter des projets ensemble notamment
 386 avec les profs de langue, un programme entier en espagnol par exemple. Bon mais là, je ne parle
 387 pas des stagiaires, mais de mes pratiques en tant que prof. Cela dit, quand il y avait des
 388 stagiaires à ce moment-là, ils étaient invités à participer au concert, ou à revenir pour le concert.
 389 Plusieurs fois, j'ai eu des stagiaires qui sont revenus pour accompagner le concert, qui un
 390 contrechant à la flute traversière, qui au piano, un peu de tout...

391 *Si tu avais à faire le point sur ce qu'apprend aux stagiaires ce genre de projets chorals ? En*
 392 *somme, qu'est-ce que la chorale apprend aux stagiaires, que ce soit dans le domaine de la*
 393 *musique ou de la gestion du groupe, ou de leur rapport à la voix, qu'est-ce que cela apprend en*
 394 *termes de formation professionnelle ?*

395 Je pense que c'est la chose qui donne du sens au processus d'apprentissage encore une fois, et
 396 qui fait que, le lendemain du concert, quand on revient dans le collège, qu'on est le prof qui a
 397 porté cela, les autres collègues sont venus écouter, le principal est venu écouter, éventuellement
 398 d'autres élèves sont venus écouter, et bien le lendemain du concert quand on revient, on n'est
 399 pas le même. On n'est pas reconnu de la même manière, on a fait bouger les représentations, on
 400 est un artiste aux yeux des autres, et donc vis-vis de soi-même aussi, on a été jusqu'au bout : on
 401 s'est mis en situation de chef de chœur, éventuellement d'accompagnateur, enfin peu importe,
 402 en fonction de ce qu'on a fait au niveau de ce concert, on n'est plus le même quand on revient.
 403 On est plus du tout regardé de la même manière.

404 *Ce serait de l'ordre de l'accomplissement, dans le sens médiéval du terme ?*

405 Oui c'est de l'ordre de l'accomplissement, on existe, en tant qu'artiste, en tant que chef de
 406 projet, parce que le projet il vient de loin, il a été porté pendant un an ; on existe vis-à-vis des
 407 élèves, et les élèves aussi sont transformés. Il n'y a pas que le prof dans l'histoire, parce que
 408 forcément tout le monde est transformé, il s'est passé un truc : à un moment on est dans
 409 l'apprentissage, on n'est pas toujours dans l'émotion qu'il faudrait pour interpréter quelque
 410 chose, on a tous connu cela dans quand on chante dans un chœur même semi professionnel, au
 411 moment du concert, on n'a plus le choix. Là il faut qu'il y ait tout : il faut qu'il y ait la
 412 technique, il faut qu'il y ait la passion, il faut faire passer quelque chose au public, et donc c'est
 413 le moment où tout se coagule. Du coup, tout prend sens. C'est cela qu'on peut apporter aux
 414 stagiaires.

415 *Ce serait une forme de légitimité aussi ?*

416 Oui et puis d'accomplissement, à tous les niveaux, en tant que prof, en tant qu'artiste, en tant
 417 que collègue. Moi j'ai vu des collègues transformés qui venaient chanter après à la chorale, ou
 418 bien accompagnaient le projet, je pense aux profs d'arts plastiques, le prof de techno... ; on était
 419 en équipe, et en même temps ils venaient chanter à la chorale. Donc ils n'avaient pas le même
 420 rapport avec leurs élèves, étant eux-mêmes chanteurs comme les élèves. Et donc, il se passe des
 421 trucs ! on ne peut pas tout savoir d'ailleurs tout ce qui se passe, mais tant mieux, cela échappe et
 422 tant mieux ; alors après, il faut se méfier, parce qu'on transporte les gens loin, donc il faut se
 423 méfier, il ne faut pas devenir un gourou, cela peut aller très loin ; on reste le chef dans l'histoire,
 424 et il se passe tellement de trucs énormes, qui sont de l'ordre de l'indicible Qui ont fait bouger
 425 tout le monde ! Il s'agit de rester modeste et sobre par rapport à tout ce qu'il se passe. Il faut
 426 pouvoir recommencer aussi, faire un nouveau projet, un nouveau programme, et faire le travail
 427 de tâcheron, semaine après semaine, qui reste quand-même un travail de tâcheron ; de temps en
 428 temps se réserver ces moments d'étincelle, -mais on ne peut pas les avoir...-, de magie, mais on
 429 ne peut pas l'avoir à chaque fois, ce n'est pas possible ; humainement ce n'est pas possible, ce
 430 serait épuisant...être tout le temps dans la passion...donc il y a un côté tâcheron, un côté
 431 artisanat, répétitif. Et ce n'est pas parce qu'on a réussi à se dépasser, tous ensemble, qu'il faut
 432 avoir la grosse tête ; mais il y a des moments où c'est... pfouhouh !

433 *Cela donne du pouvoir ?*

434 Ah oui, je pense que cela peut donner énormément de pouvoir ; mais c'est là qu'il faut garder sa
 435 casquette de prof, j'ai fait un bout du truc et on laisse le reste se faire naturellement.

436 *Et en termes de répertoire ?*

437 J'ai monté un peu de tout, des arrangements que j'ai faits moi, des choses que j'ai écrites. Alors
 438 je t'explique ; une année on a fait un échange avec ma tutrice qui était en poste dans le Poitou.
 439 Et on a fait un projet autour du marais poitevin ; cela s'appelait « des grenouilles dans le
 440 marais », un peu comme ça un truc un peu délire ! Avec tout un tas de chansons comme (*elle*
 441 *chante*) *Dans une ferme du Poitou, un coq aimait une pendule*, de Nougaro, et quand les
 442 chansons n'avaient pas de rapport avec le marais (comme c'est le cas pour Nougaro) on écrivait
 443 des textes pour faire le lien, on reconstruisait une histoire avec des choses qui n'avaient rien à
 444 voir au départ ; il y avait un travail de réécriture, d'arrangements et de mise en scène dans ce
 445 type de projet. Moi j'ai toujours eu de la mise en scène. Après j'ai monté des choses qui
 446 existaient déjà *Les Tam-Tam de mon cœur* par exemple, *Jazz à l'âme, Pacha Mama, le Chat*
 447 *des Iles* édités par Van de Velde, mais que je récrivais toujours à la sauce de mes élèves, et
 448 qu'on mettait en scène avec le prof de lettres ; il y avait donc une réécriture scénique et
 449 chorégraphique. Pour *Pacha Mama*, on était plutôt dans la musique traditionnelle d'Amérique
 450 Latine, *le Chat Créole*, c'était plutôt du côté créole, *Tam-Tam de mon cœur* et *Jazz à l'âme*
 451 c'était plutôt dans le style jazz ; après Un jour à Cuba que j'ai monté aussi, là on est plutôt côté
 452 Caraïbes ; et puis il y a des choses qu'on a écrites : l'autre autrement, un projet proposé par le
 453 Rectorat de Toulouse, des projets nommés Art et Culture je crois, il y avait un thème, et avec
 454 cela tu en faisais ce que tu voulais. De la même façon, on a fait avec une collègue un amalgame
 455 de plein de choses qu'on avait choisies et mises en lien avec ce thème qui servait de prétexte ; et
 456 on a écrit un truc, enfin réécrit, réorganiser quelque chose qui existait. Et puis d'autres projets
 457 où le répertoire de chant était assez éclectique (un projet autour du soleil, qui allait de la

458 musique du Roi-soleil à celle du Brésil !!) ; on avait mélangé des élèves de lycée que j'avais en
 459 cours, l'orchestre du lycée que j'avais, l'orchestre de jazz que j'avais aussi, et ma collègue un
 460 orchestre baroque. On avait fait des appareils incroyables commandés à l'atelier fer du collège,
 461 des objets parfaitement improbables mais qui devenaient des instruments à percussion dans le
 462 spectacle ; sinon j'ai fait un spectacle aussi la prof de techno « quand le costume devient
 463 instrument ».

464 *L'élément moteur dans ce genre de projets résiderait surtout dans la rencontre, autour des*
 465 *élèves, de plusieurs profs, avec leurs compétences et leur désir commun de monter un*
 466 *spectacle ?*

467 Oui ! J'ai aussi fait un projet cirque par exemple, un gros projet cirque où il y avait tous les
 468 profs impliqués : de la prof de maths qui gérait le budget jusqu'à la documentaliste qui a fait
 469 acheter la bibliographie sur la thématique du cirque.

470 *Ce serait l'aspect fédérateur du chant qui produit ces situations, auxquelles peut s'accrocher*
 471 *toute une communauté finalement ?*

472 Ah oui, complètement ! À Rochefort, on a fait des projets délire avec la prof d'arts plastiques !
 473 À chaque fois, c'est en fonction du contexte : il y a un projet de base, c'est la chorale, et qu'est-
 474 ce qu'on en fait ? On peut aller vers d'autres collègues pour construire autre chose que le projet
 475 de la chorale toute seule. À Rochefort on a... je te raconte tout ce que j'ai fait, c'est un peu
 476 long, mais... à Rochefort, la rencontre a eu lieu avec le prof d'arts plastiques, c'était la salle
 477 d'en face, un prof qui n'arrêtait pas de faire des choses aussi, et une année, on a monté ensemble
 478 une dizaine de concerts ensemble ! j'avais la chorale, l'orchestre de jazz et un orchestre de hard
 479 rock ; donc deux orchestres plus cette chorale, + les classes, une année à Noël avec la prof
 480 d'espagnol on a fait 6 chants en espagnol des Quilapayun¹⁰³⁵, mais ça été...les gens
 481 pleuraient...d'émotion. C'était lors de ces fameux projets que je montais la ^première année que
 482 j'étais dans un collège, on a chanté ça dans le réfectoire, les profs étaient scotchés quand ils ont
 483 entendu cela ; bon il ne s'agit pas d'en faire 36 000, on en a fait 4, 5, à deux voix ; ce sont des
 484 chants qui sont lourds de sens, musicalement, on est dans une polyphonie très « incarnée » ; je
 485 ne sais pas si tu connais (*elle chante en s'accompagnant de contretemps claqués dans les*
 486 *mains*) ; après il y a un canon qui part avec cette première mélodie, puis se superpose un chant
 487 en répons à deux voix, cela devient du trois voix...bon, il se passe des trucs, on est dans une
 488 polyphonie qui est très tonale, mais qui fonctionne ! + quelques percu, des mains, des choses
 489 assez sobres, guitare, mains, 2, 3 voix ; voilà ! Pour la venue du *Belém*¹⁰³⁶, le fameux trois-mâts
 490 qui arrive dans la corderie royale, avec 600 élèves on a déboulé, avec des perruques faites en
 491 arts plastiques, des perruques en nouilles bombées à la Louis XIV, des bas de chaussettes, des
 492 costumes très simples, et les élèves chantaient des chants de la Révolution française, bon cela
 493 n'avait rien à voir avec le *Belém*, mais c'était à l'occasion du bicentenaire de la Révolution,
 494 c'était un peu anachronique sur le choix du répertoire bien sûr...on a fait 2 chants, en boucle
 495 (rires), mais avec le lieux les costumes l'évènement, il se passe quelque chose, cela fonctionne,
 496 ce n'est pas forcément très bien chanté, parce que ce n'est pas dirigé : on déboule, on défile, on
 497 accueille le *Belém*.

498 *Quelle est la place réelle du chant dans ce genre de projets ?*

499 C'est le moteur. Même s'il n'en a pas l'air, parce qu'il va y avoir les costumes, il va y avoir la
 500 mise en scène...si tu enlèves le chant cela ne fonctionne plus. Pourquoi parce que le projet est
 501 construit à partir du chant, l'histoire à partir des chants choisis, l'idée initiale part du chant. Je
 502 dirais qu'il est au centre parce que en général, je portais les projets, même si après les profs me
 503 rejoignaient ; du coup cela partait de ce noyau.. Le projet n'est pas toujours parti du chant, par
 504 exemple l'accueil du *Belém*, c'était une idée du prof d'arts plastiques ; mais 600 gamins qui
 505 déboulent en chantant la Carmagnole, c'est tellement... la masse, la masse,...et puis dessous il y

¹⁰³⁵ Les *Quilapayún* sont un groupe de musique chilien créé à Santiago en 1965, dont l'écriture est ment rattachée à la musique traditionnelle chilienne, sur des textes engagés politiquement.

¹⁰³⁶ *Le Belém* (1896) est le dernier des trois-mâts français, le plus ancien gréement en état de navigation d'Europe. Il fait l'objet d'un classement au titre des Monuments Historiques depuis 1984.

506 avait une petite batterie que je leur avais faite faire avec des caisses de lessive, cela avait un côté
507 champs de bataille, avec la troupe qui arrive ! il y a un phénomène...c'est le rôle de la musique,
508 il y a un phénomène social qui se passe, de cohésion, quelque chose qui fonctionne. On avait
509 fait (*elle cite le titre du deuxième chant*) ça n'avait rien à voir, mais ce n'est pas grave, comme
510 ce sont des chants qui ont mené des foules entières, sous le fascisme, bon c'était un chant de
511 travail avant d'être un chant de résistance ; on fait chanter cela à des élèves dans la rue, en plein
512 air, il y a toute la joie, l'histoire sous-jacente qui ressortent ; et je pense que le chant est au
513 milieu. Il est au milieu et je pense qu'il est au centre aussi, comme dans une manif. Quand les
514 gens se mettent à chanter il se passe un truc. Il y a un phénomène collectif tellement fédérateur,
515 que j'ai utilisé dans des manif ; bon ce n'était pas avec des élèves, mais, il y a quelques années,
516 on a bloqué un rond point à Toulouse ; si on n'avait pas eu le chant, on ne tenait pas, le chant et
517 les instruments ; on tenait le rond point parce qu'il y avait ça. Si on n'avait pas chanté, si on
518 n'avait pas joué, on ne tenait pas le rond point. Il se produit quelque chose avec le chant.
519 *Une adhésion au groupe qui permet de résister ?*
520 Oui. On fait partie du groupe, c'est la fonction sociale de la musique ; identitaire, parce qu'on
521 est un par un à chanter, et après sociale parce que qu'on est 20, 30, 60, 600. Cela ne fonctionne
522 pas toujours, il faut faire attention à la prise de pouvoir, parce qu'on peut faire n'importe quoi
523 aux gens avec le chant.
524 *Et le chant dans l'éducation musicale endosse-t-il ce rôle que tu décris ?*
525 Oui, mais cela ne fonctionne pas à tous les cours. C'est normal, c'est plutôt sain même, car ce
526 pourrait être dangereux qu'à chaque cours, d'ailleurs ce n'est pas possible 20 heures par
527 semaine, à chaque cours créer la magie, créer la cohésion. Il faut essayer qu'il y ait un petit
528 moment d'étincelle, y compris sans que le prof nécessairement s'implique trop. Ce serait
529 épuisant pour le prof d'une part, et qu'à un moment donné c'est aux gens de prendre en charge
530 eux-mêmes cette chose-là. Le prof est là pour déclencher, et ensuite, aux élèves de l'attraper ou
531 pas. S'il crée ce moment-là particulier de cohésion, tant mieux, s'il ne le crée pas, ce n'est pas
532 grave non plus. On aura travaillé la voix, appris un texte par cœur, on aura fait d'autres choses
533 quoi !
534 *Est-ce que pour vous, cette façon de savoir déclencher cela fait partie des compétences du*
535 *professeur de musique ?*
536 Ce serait bien ! (*rires*) Ce n'est pas toujours facile, mais ce serait bien que cela en fasse partie !
537 *Est-ce que cela nécessite des compétences vocales particulières ?*
538 Non. Cela n'a rien à voir avec la technique...un petit peu : il ne faut pas chanter faux par
539 exemple (*rires*) !!!! Il faut être capable de donner cette fameuse énergie dont je parlais ; mais à
540 la limite, avec n'importe quelle voix on peut y arriver. Je dis cela de manière un peu
541 provocatrice, je veux dire qu'il n'y a pas besoin d'avoir une grande voix pour le créer. La
542 justesse c'est la condition minimale que moi je poserais, mais c'est discutable aussi je pense.
543 Pour créer cette chose, si on n'a pas la grande voix, il faut peut-être avoir quelque chose qui
544 vient en secours. Par exemple, je n'ai jamais eu une grande voix, en revanche je pense que
545 j'accompagnais, à la guitare ou au piano ou au percus, en ajoutant ce que je ne pouvais pas
546 donner à la voix : ce que je n'avais pas à la voix, je le faisais passer par mon accompagnement.
547 Ça, je suis sûre que je l'avais par contre.
548 *Est-ce que cela nécessite un rapport particulier au chant, une représentation particulière du*
549 *chant ?*
550 L'instrument est pour le coup au service du chant, c'est vraiment l'accompagnement au sens
551 étymologique, l'instrument n'est pas devant la voix ; même si parfois il va la concurrencer mais
552 pour l'emmener plus loin !
553 *Pour fédérer des projets, s'il n'y a pas besoin d'une grande voix, est-ce qu'il y a besoin*
554 *d'un rapport particulier à la voix ? Est-ce qu'il est nécessaire par exemple d'aimer la voix ?*
555 Ah oui ! En ce qui me concerne, j'aime toutes les voix, les voix traditionnelles en voix de gorge
556 qui va pousser le son, style les voix italiennes, aimer toutes les voix, autant la voix lyrique que
557 la voix traditionnelle, aimer la voix dans son identité, dans son essence, aimer entendre la voix

558 non travaillée, brute, des individus. Je pense que si on aime cela, on est capable de faire devenir
559 soliste n'importe quel élève

560 *Est-ce qu'il faut une connaissance particulière des répertoires vocaux ?*

561 En avoir écouté beaucoup, oui. Je me souviens d'avoir fait chanter en un dialecte indien des
562 rives de l'Indus, je n'y comprenais rien, il y avait les paroles dans la jaquette, mais j'adorais ce
563 chant. Il faut rentrer soit dans un enregistrement qu'on possède, soit dans une vidéo, dans
564 quelque chose qui existe, qu'on a entendu, qu'on lit...il y a une connaissance à avoir oui.

565 *Et les stagiaires, et même les étudiants que tu as en master enseignement ici, ont-ils cette*
566 *connaissance ?*

567 Elle est en devenir. Au moment où on les a, elle est balbutiante, mais c'est tout l'intérêt ; il y a
568 déjà des choses, ils ont déjà leur répertoire à eux, ils aiment toujours quelque chose, ils
569 connaissent toujours quelque chose. Maintenant, voilà, ils sont en début de carrière, la plupart
570 du temps ils sont instrumentistes ; il y a des choses qui sont là, ils n'en ont d'ailleurs pas
571 toujours conscience ; les pratiques vocales elles sont de l'ordre des pratiques sociales de
572 référence, c'est-à-dire ils ont entendu chanter chez eux, ils ont plus ou moins fait du chant en
573 chœur, des pratiques collectives, la majorité en a fait ; mais après, ils n'ont pas travailler
574 forcément leur voix individuellement auprès d'un professeur. Ils ont moins une connaissance
575 des œuvres chorales qu'ils ont écoutées en musicologie ; ils ont un minimum, mais ce n'est pas
576 forcément ce répertoire-là qu'ils vont faire chanter parce trop complexe, ou pour x raison.

577 *Est-ce que le répertoire classique peut préparer à transmettre ce goût pour la voix ?*

578 Ah oui ! Enfin a priori, n'importe quel type de répertoire doit pouvoir préparer. Après à charge
579 à l'enseignant de continuer à découvrir de nouvelles choses, à poursuivre la connaissance qu'il
580 a ; la technique lyrique, moi j'ai travaillé avec des phoniâtres, avec des prof de chant, mais je
581 n'ai jamais trouvé le professeur qui me correspondait ... (*il y a un petit monologue suivi d'un*
582 *blanc*) j'ai oublié la question !

583 *Vous disiez que ce n'était pas forcément la technique lyrique qui permettait cette préparation*

584 Ah voilà ! Ce n'est pas forcément cette technique lyrique, mais c'est bien de la connaître parce
585 que c'est celle-ci qui fatigue le moins la voix, a priori selon les phoniâtres avec lesquels j'ai
586 travaillé, selon les conférences que j'ai pu entendre. Ce qui n'empêche pas d'utiliser des
587 techniques plus traditionnelles utilisant le mécanisme de gorge, mais avec de la prudence car
588 d'après les phoniâtres, une voix travaillée de manière lyrique dure plus longtemps qu'une voix
589 traditionnelle. Cela dit, je connais des personnes très âgées qui continuent à chanter avec une
590 voix de gorge, avec une puissance, mais qui ne vont pas monter très haut, tout dépend de ce
591 qu'on veut faire de sa voix.

592 *Justement, quel serait l'objectif suprême à atteindre avec des élèves ?*

593 Il me semble qu'il ne faut pas casser les voix, d'un point de vue technique, donc en savoir
594 suffisamment pour ne pas abîmer les voix, ce serait par défaut, ce qu'il faudrait ne pas faire ;
595 mais il y aussi tout ce que j'ai développé tout à l'heure : faire travailler des répertoires
596 différents, donc des esthétiques différentes, donc des chants qu'i s'inscrivent dans des histoires
597 et des contextes différents, tout l'aspect culturel me semble important. Et puis aussi, l'aspect
598 humain : reconnaître la voix de l'autre ; leur faire aimer une voix qui est différente au départ,
599 surprend, et même, qu'on peut ne pas aimer ; apprendre à ne pas refuser la voix de l'autre dans
600 sa différence, parce qu'on est surpris, agressé ; essayer de repousser certains a priori qu'on va
601 avoir par rapport à une voix qu'on entend différente de la sienne. Ça, ça fait partie, à mon avis,
602 des missions. Au-delà de la technique pure vocale, qui me semble importante, il y a tous ces
603 aspects, c'est complexe.

604 *C'est difficile pour un jeune stagiaire de s'emparer de ces différents aspects ?*

605 Je ne pense pas que ce soit le plus difficile, intellectuellement parlant ; tu vas vite être assez
606 d'accord sur l'importance de reconnaître la voix de l'autre. Après il faut y arriver, dans la réalité
607 (*rires*) : une voix nasillarde, qui bourdonne, on admet facilement qu'il faut la reconnaître, mais
608 dans la classe il y a 30 élèves, une heure de cours par semaine ...il y a un tas de contraintes qui
609 rendent la chose complexe. Ça met du temps. Donc, même si on le touche du doigt avec les
610 stagiaires, on le touche du doigt. Il peut y avoir des stagiaires qui viennent de répertoires qui

611 font que justement, les individualités sont acceptées en tant que telles : dans le répertoire
 612 traditionnel, on chante avec son, individualité ; il y a moins cette idée de rendre lisses toutes les
 613 techniques vocales, pour que les timbres soient homogènes, comme on peut avoir dans la
 614 technique classique avec beaucoup de guillemets, ou lyrique plutôt. Dans le chant en chœur on
 615 va chercher l'homogénéité du timbre. Tu as moins cet aspect, cette exigence côté
 616 traditionnel...encore que...encore que...il y a des couleurs qui sont recherchées dans les
 617 polyphonies corses, bigourdanes, béarnaises, mais quand-même, il me semble qu'on cherche
 618 moins cette homogénéité. Du coup un stagiaire qui viendrait de cette culture-là aurait peut-être
 619 plus de facilité pour accepter cela, par rapport à quelqu'un qui ne viendrait que du lyrique. Sans
 620 parler des stagiaires, j'ai entendu dire certains chanteurs lyriques qu'ils ne pouvaient pas
 621 supporter certaines techniques vocales. C'était trop éloigné du son qu'ils recherchent eux-
 622 mêmes.

623 *L'entretien doit être interrompu pour des raisons personnelles, il est repris quelques minutes*
 624 *plus tard.*

625 *De quoi disposent les stagiaires et de quoi auraient-ils besoin pour transmettre l'énergie du*
 626 *« chanter ensemble » que tu as décrit ?*

627 Ils auraient besoin d'avoir chanté, quelque soit le répertoire, d'avoir écouté, d'avoir baigné dans
 628 le chant et ce dont ils disposent au moment où ils le font, c'est de leur parcours x avec peu de
 629 pratique vocale ou beaucoup ; ensuite ils disposent, à la différence de quand j'ai débuté en 85,
 630 d'outils sur internet qui permettent de comprendre l'appareil phonatoire. C'est pour l'aspect
 631 physiologique ; la connaissance que nous pouvions en avoir nous à notre époque, était beaucoup
 632 plus empirique que scientifique. Le lien entre les connaissances en médecine sur l'appareil
 633 vocal et ce qu'on faisait en musicologie n'existait pas vraiment. Moi je n'ai rien appris de tout
 634 ça à mes débuts ? Aujourd'hui sur internet, il y a des vidéos qui permettent de mettre de l'image
 635 sur des choses qu'on ne peut pas visualiser. On peut se faire faire un examen chez un
 636 phoniatre/ORL et voir comment notre voix fonctionne. Aujourd'hui il y a tous ces outils qui
 637 permettent de comprendre l'acte d'un point de vue physique, physiologique, anatomique. Il y a
 638 aussi la question de l'instrument polyphonique qui accompagne les voix ; s'ils n'en ont pas fait,
 639 et bien il faut qu'ils le travaillent, parce que je pense que c'est un outil très important pour aider
 640 la pratique vocale. La notion d'accompagnement est essentielle dans le travail de la voix,
 641 accompagnement qui peut se faire aussi sur un séquenceur, l'instrument qui accompagne doit
 642 porter la voix, l'étayer en quelque sorte.

643 *Cela peut être difficile pour les jeunes de mettre sa voix en avant sans support instrumental ?*

644 Chanter *a cappella* et chanter avec accompagnement, cela ne donne pas le même résultat, ce
 645 sont deux esthétiques différentes ; il faut avoir cet accompagnement à disposition. Donc il y a
 646 des connaissances sur le fonctionnement de l'appareil vocal, et aussi, je n'en ai pas parlé, la
 647 perception auditive et son lien avec l'appareil vocal. Donc ces questions de feed-back, on ne
 648 connaît pas grand-chose, mais le peu qu'on sait, il faut qu'un stagiaire le connaisse.

649 *Est-ce qu'il arrive qu'au-delà de cette connaissance, la « mayonnaise » ne prenne pas avec les*
 650 *élèves dans le domaine du chant ?*

651 Après il y a le facteur motivation. Est-ce que j'ai envie de le faire ou pas quoi...

652 *Motivation de l'enseignant ?*

653 Oui, motivation à le faire faire, quelles que soient les pratiques ; c'est plutôt la motivation à
 654 enseigner. S'il n'y a que le rapport au chant qui fonctionne, sans le rapport à enseigner, c'est-à-
 655 dire que si je n'ai pas envie d'enseigner le chant, si je n'ai pas envie de transmettre et que
 656 l'élève apprend, pfouhhh, cela ne suffit pas !

657 *Le rapport à leur propre voix a-t-il une incidence sur leur motivation à enseigner le chant ?*

658 Ah oui...cela a une importance ; est-ce qu'on aime sa propre voix ? et si on ne l'aime pas,
 659 comment on se débrouille avec cela ? ... ça c'est un vrai problème...j'en parle d'autant plus
 660 facilement que pour moi, ce n'était pas évident mon rapport à ma propre voix...pffff...à part le
 661 fait que je chante juste, ça j'en ai bien conscience, donc là-dessus je me sens solide, j'ai
 662 confiance en moi mais après euh...pffff...je sais où sont mes difficultés, je les vois venir, je les
 663 vois arriver (*rires*) euh...pour enseigner après on a tout un tas de stratégies « connexes » qui se

664 mettent en place pour compenser ce déficit. Pour arriver à l'enseigner. Alors, les stratégies
 665 connexes, cela peut être « je ne prête plus attention à ce que je suis en train de chanter », c'est-à-
 666 dire j'oublie complètement ma voix et je transmets le répertoire ; et là pour le coup, il faut que
 667 je l'aime bien ce répertoire sinon...si je n'aime pas ma voix + je n'aime pas le répertoire que je
 668 suis en train de faire chanter, pfouh... c'est difficile !

669 *Ce qui permet de dépasser ces inhibitions vocales, c'est peut-être le plaisir qu'ont les enfants à*
 670 *chanter ?*

671 Tout à fait, le retour qu'on en a, ah oui complètement, tout à fait, du coup on installe l'écoute du
 672 résultat produit ; moi cela m'est souvent arrivé de me dire « elle, elle chante bien plus aigu que
 673 moi et tant mieux, j'ai réussi à trouver la stratégie pour la faire chanter, monter bien plus haut
 674 que je suis moi-même capable de faire, un peu comme un prof d'EPS qui fait faire un « appui
 675 tendu renversé », alors qu'il a 60 ans, qu'il n'y arrive plus, et qu'il n'est plus capable de le
 676 montrer ; il y a tout un tas de stratégies à construire dans le comment j'enseigne le chant :
 677 j'arrive à faire faire à des gens ce que moi-même je n'ai jamais été capable de faire ou je ne sais
 678 plus faire, parce que j'ai vieilli, parce qu'il y a une fatigue physique ; j'ai pu le faire à un
 679 moment donné mais je ne peux plus parce que j'ai la voix fatiguée, mais on sait comment s'y
 680 prendre pour faire accoucher l'autre de sa propre voix.

681 *Mis à part les profs d'EPS et de musique, est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui sont amenés*
 682 *à travailler comme cela ?*

683 Oh oui je pense ; à mon avis cette histoire-là elle existe partout ; en mathématiques par
 684 exemple : je ne donne pas à voir comment je fais la démonstration de l'application du théorème
 685 de Thalès par exemple, dans l'ex

686 Oh oui je pense ; à mon avis cette histoire-là elle existe partout ; en mathématiques par
 687 exemple : je ne donne pas à voir comment je fais la démonstration de l'application du théorème
 688 de Thalès par exemple, dans l'exercice que j'ai proposé aux élèves ; je les laisse se dépatouiller,
 689 trouver les moyens de bricoler quelque chose ; on va construire la réponse au problème avec les
 690 réponses qu'auront donné les élèves. Enfin certains élèves...alors que dans le chant, on est sur
 691 tous les élèves. Certains refusent de chanter aussi. Ou alors il arrive qu'il y en ait qui arrivent à
 692 chanter tant bien que mal à la fin, alors que dans le cours ils n'ont pas participé ; on pourrait
 693 avoir l'analogie avec « j'arrive au même résultat que mes camarades, mais sans avoir suivi la
 694 manière de raisonner qu'aurait voulu le professeur, ou en suivant telle ou telle étape. Cela arrive
 695 souvent en mathématiques. On a le produit fini qui est égal à ce qu'on attendait, mais la
 696 démonstration n'est pas du tout la même. Donc, oui, moi je pense que cela n'est pas propre à
 697 l'éducation musicale ou à l'EPS. En fait c'est la question de donner à voir, de l'ostension ; je
 698 donne à voir ou à entendre ce que j'entends ; pour donner à voir je dois montrer ; c'est la
 699 question de faut-il montrer l'exemple ou pas ? c'est une question énorme pour l'éducation
 700 musicale. On a toujours tendance à penser qu'il faut donner à voir, donc montrer comment
 701 chanter pour arriver à faire faire. C'est pour cela je pense qu'il y a plein d'enseignants qui ne
 702 font pas improviser : ils pensent qu'il faut savoir faire tout un tas de choses, il faut montrer
 703 comment on improvise, alors que pas forcément. Le travail dont je parlais tout à l'heure avec les
 704 différentes rondes pour construire la polyphonie et la justesse, on peut l'utiliser pour
 705 l'improvisation ; après avoir travaillé une certaine échelle, en donnant une consigne : je
 706 m'avance d'un pas et je monte la voix (*elle chante pour donner l'exemple*) On peut aussi
 707 descendre (*elle chante*). Avec ce système-là, on va donner un système qui va permettre à l'élève
 708 de découvrir tout seul que finalement d'inventer lui aussi des mélodies sans que le prof le fasse.
 709 On n'est pas obligé de montrer pour que l'élève arrive à faire une chose. Mais ce n'est pas
 710 évident. Après la question est « est-ce qu'on cherche à transmettre un répertoire ou pas ? à un
 711 moment donné, il va falloir une, ce n'est pas très joli comme mot, une monstration : cela peut
 712 être le prof qui va chanter, ou on va écouter un morceau déjà enregistré par un chanteur, un
 713 chœur, etc. Là c'est la question du référent : faut-il qu'il y ait un référent pour qu'il y ait une
 714 pratique vocale. Pas forcément tout le temps, de temps en temps c'est bien d'en avoir un sinon
 715 on n'acquiert jamais des répertoires qui existent déjà, ce serait dommage. On est plus dans la

716 transmission, mais dans une reconstruction. On peut difficilement imaginer qu'on soit tout le
 717 temps dans cette démarche.

718 *Vous avez décrit tout à l'heure les connaissances personnelles qu'il était nécessaire d'avoir*
 719 *pour enseigner le chant dans le cadre de l'éducation musicale ; en termes de formation*
 720 *qu'est-ce qu'il est nécessaire de leur apporter ?*

721 A ces connaissances que j'ai nommées, il faudrait rajouter des connaissances en psychologie du
 722 développement de l'enfant et de l'adolescent ; quand on est dans le secondaire, c'est bien de
 723 connaître ce qu'il y a avant aussi. Donc comment l'individu se développe, comment il se
 724 construit, et comment on l'amène à construire un minimum de confiance en soi et d'estime de
 725 soi. Cela me semble étroitement lié aux pratiques vocales.

726 *Le chant peut cristalliser cette estime de soi ?*

727 Oui ! ou la détériorer je vois comment ma fille est quand elle sort de son cours de chant, c'est
 728 impressionnant ! C'est quelqu'un de très timide. Or quand elle est en concert, au final elle arrive
 729 à maîtriser tout ça. Grâce à la technique ! en fait je ne hiérarchise pas quand je parle des
 730 connaissances physiologiques, psychologiques, et puis chanter quoi, apprendre à chanter ! Peut-
 731 être avec plusieurs personnes, par qu'un seul prof. Et là on touche à un point très délicat me
 732 semble-t-il en termes de formation...ah oui, je rajoute autre chose dans les formations, je pense
 733 qu'il faut aller vers des médecins, des phoniâtres, des *ORL* ; une année on avait organisé à
 734 l'*APEMU*¹⁰³⁷ régulièrement des rencontres avec des médecins phoniâtres ; on a travaillé
 735 plusieurs fois sur certaines pathologies de la voix, parler chanter, mieux connaître, mieux
 736 comprendre quels sont les moyens pour y remédier, quand il y a présence de nodules par
 737 exemple, que faire ? Faut-il faire chanter ces personnes ou pas ; pour certains phoniâtres, et
 738 dans certains cas de nodules, faire chanter va permettre de les résorber ; c'est comme ça qu'on
 739 avait fait venir Benoît Amy de la Bretèque¹⁰³⁸. Voilà, je pense qu'en termes de formation, il faut
 740 cohabiter avec plusieurs types de disciplines et donc les gens qui en sont spécialistes, et
 741 plusieurs types de chanteurs. Je ne sais pas si c'est raisonnable d'un point de vue de la technique
 742 vocale, mais apprendre par exemple à chanter le chant diphonique, la technique lyrique et
 743 parfois aller chanter dans un groupe de musique traditionnelle du coin dans lequel on habite, son
 744 terroir d'origine ou d'ailleurs, mais côtoyer plusieurs techniques. Par exemple moi je n'aimais
 745 pas les musiques de la région dans laquelle je suis née, et là j'y reviens ! C'est curieux parce que
 746 j'ai fait un stage avec un spécialiste des polyphonies béarnaises qui s'appelle Pascal Comont¹⁰³⁹,
 747 très pointu sur toutes les polyphonies d'Europe du Sud, pas uniquement sur le Béarn et la
 748 Bigorre, mais il a fait beaucoup de collectage dans ces régions. C'est extraordinaire parce qu'il
 749 m'a fait redécouvrir que j'étais capable de chanter en voix de gorge, alors que je ne le faisais
 750 plus du tout, puisqu'à la fac je n'avais pas appris cela, et en chœur je ne chante pas avec cette
 751 technique-là ; et là, tout d'un coup, j'ai découvert une puissance que je n'avais pas en technique
 752 lyrique ; et curieusement, cela m'a fait reconstruire de l'estime de soi sur la voix. Alors je n'ai
 753 pas approfondi, mais durant ce stage je me suis « éclatée » vraiment ! Je me suis régallée !

754 *Il t'a fait tendre une autre oreille sur ce répertoire ?*

755 Oui ! En ce qui concerne le Béarn, car par ailleurs j'ai toujours écouté beaucoup de musique
 756 traditionnelle ; ce qui a changé mon regard, c'est que maintenant il y a des groupes qui ont
 757 approfondi cette technique-là, de très haut niveau, qu'il n'y avait pas à mon époque
 758 nécessairement ; je réécoute des voix naturelles non travaillées avec beaucoup plus d'appétence
 759 que je n'avais à l'adolescence !

760 *C'est donc par la pratique que l'écoute a changé ?*

¹⁰³⁷ APEMU : Association des Professeurs d'Éducation Musicale

¹⁰³⁸ Benoît Amy de la Bretèque est un médecin phoniâtre spécialisé dans le bilan et la rééducation des troubles de la voix, de la parole et de la déglutition, au CHRU de Montpellier, département ORL.

¹⁰³⁹ Pascal Comont est professeur de musiques traditionnelles au Conservatoire de Tarbes et dirige entre autres, le groupe Vox Bigerri, chœur d'hommes spécialisé dans les polyphonies de Bigorre et de Béarn.

761 J'ai appris à reconnaître la voix de l'autre que j'avais perdue ! Cette histoire d'entendre la voix
 762 de l'autre, de l'apprécier, de ne pas être dérangée par le timbre au premier abord, de dépasser cet
 763 espèce de truc...

764 *C'est parce que vous-même réussissez à utiliser ce timbre ?*

765 Oui, et à me régaler en le faisant !

766 *Ce régal serait lié à la puissance ?*

767 A la puissance et à une chose très technique finalement, les harmoniques : ce type de technique
 768 vocale ne met pas en valeur les mêmes harmoniques que la technique lyrique et du coup chanter
 769 en groupe avec cette technique-là, génère, notamment les quintes, vont sonner pas du tout de la
 770 même manière qu'avec une technique lyrique. Et c'est puissant ! Il y a des fréquences qui
 771 résonnent à l'intérieur de toi, je ne saurais pas dire pourquoi ! Après, quand j'écoute des
 772 chansons de l'Italie du Sud, j'ai un disque qui s'appelle Bella Ciao, des chants traditionnels
 773 italiens, chants de travail et politiques. Bon, il y a des timbres extraordinaires de voix
 774 nasillardes ! On retrouve ces techniques dans le monde arabe, mais pas avec les mêmes échelles.
 775 Ce timbre, je le qualifie de « traditionnel » mais c'est pour simplifier, il est propre à chaque
 776 région ; adolescente, je détestais cela !

777 *Il y aurait une sorte de reconnaissance de soi dans le chant ?*

778 Je pense qu'en vieillissant, on apprend à ouvrir, ouvrir nos oreilles aussi ; on est assez normalisé
 779 finalement, on manque de culture peut-être, tout simplement. Du coup dans la formation, ce
 780 serait un enjeu. Ne pas négliger la culture d'origine, mais ne pas forcer les gens à aller vers elle.
 781 Le curseur est difficile à placer ! Mais c'est bien d'être capable de faire l'effort, parce qu' en le
 782 faisant, on apprend à l'aimer, ça c'est terrible ! Mais c'est pour tout : par exemple moi j'ai mis
 783 du temps à entrer dans la musique de Debussy quand j'étais à la fac. Mais on était obligé de le
 784 faire parce que c'était au programme de l'Agrégation ; le fait de faire l'effort d'analyse de cette
 785 musique, à la fin j'ai adoré ; c'est toujours la question du rapport entre l'effort qu'on produit
 786 pour aller vers quelque chose qu'on n'aime pas au départ ; cette chose-là c'est un apprentissage
 787 aussi !! (*rires*).

788 *Après des adolescents, ce chemin est difficile à creuser...*

789 Je pense que cela fait partie du prof qui doit faire aussi ce chemin-là ;

790 *D'après ce que tu dis, la voix est un vecteur privilégié pour apprendre à écouter d'une autre*
 791 *oreille ;*

792 Ah oui ! C'est moins flagrant sur les instruments : à la voix ça l'est plus, car déjà les voix
 793 parlées sont toutes uniques, donc la voix chantée aussi ! moi je privilégie la pratique de
 794 différentes techniques, peut-être parce que personnellement, je ne suis pas spécialiste d'une
 795 technique vocale en particulier.

796 *C'est ce que préconisent les derniers programmes. La question qui se pose est celle de la*
 797 *faisabilité, quel est ton point de vue à ce sujet ?*

798 De toute façon l'heure est trop étriquée ; il serait plus raisonnable de choisir une technique et la
 799 travailler du mieux qu'on peut ; ou deux...il il serait plus raisonnable d'aller vers un type de
 800 répertoire sérié, délimité, que d'aller vers une ouverture totale...c'est sûr...ce serait plus
 801 raisonnable. Ce serait le rapport entre un degré d'acquisition vers lequel on pourrait tendre
 802 ramené à l'heure de cours dans laquelle on ne fait pas que du chant. On tendrait vers une
 803 acquisition plus approfondie a priori, mais on en est pas sûr... ! il n'y a pas de travaux là-dessus
 804 à ma connaissance. Du coup, c'est plus une question de valeur et de choix du législateur et après
 805 de l'enseignant dans sa classe qui, une fois que la porte est fermée, fait ce qu'il veut ; c'est plus
 806 une question de choix personnel de l'enseignant parce que pour l'instant il n'y a pas de travaux
 807 qui permettent de dire il faut mieux faire cela que cela ; si ce n'est une tradition historique qui
 808 permet de dire on travaille d'abord cela et après on verra plus tard.

809 *Qu'est-ce qui fait qu'on accorde tant d'importance aujourd'hui à cette pluralité de*
 810 *répertoires ?*

811 La société, la culture est tellement mondialisée, c'est lié au contexte qui presque
 812 imposerait...après il y a la question de l'âge auquel on enseigne : l'adolescence c'est l'âge le
 813 plus compliqué pour enseigner ; cela peut être une contrainte qui s'exerce sur les choix de

814 l'enseignant ; celui qui serait sur un seul répertoire pourrait être taxé de ringard, de conservateur
 815 par les élèves. C'est une véritable pression sociale, exercée par les parents aussi qui sont en
 816 attente très forte vis-à-vis de l'enseignant.

817 *Pourtant il est reconnu que les goûts des adolescents sont finalement très uniformisés...*
 818 Oui, mais dans une société qui est un melting-pot. Il y a cette attente sociale ; pour moi c'est la
 819 même question que la flûte à bec, en soi, ce n'est pas un problème la flûte à bec. On supprime la
 820 flûte à bec à mon avis plus pour des raisons de pression, d'attentes sociales que par un véritable
 821 non-sens pédagogique ou didactique. L'outil pour moi n'est pas un problème, c'est ce qu'on en
 822 fait, pourquoi comment, c'est un faux problème. La question de la technique vocale est peut-être
 823 aussi un faux problème. A la limite, travaillons une seule technique vocale mais bien ; dans ce
 824 cas, en termes de formation il faut commencer dès le départ, dès le début de la fac, et même
 825 avant, il ne faudrait pas s'arrêter de chanter d'un bout à l'autre de la chaîne de l'école ; bon c'est
 826 un autre débat... (*rires*). Quand on entre en musicologie, quel que soit ce vers quoi on se dirige,
 827 qu'on fasse du chant quoi ! de la technique vocale, et pas que des pratiques collectives ! Il y a
 828 aussi le choix de la musicologie fait en France, qui est de reléguer les pratiques vocales
 829 individuelles, le travail individuel qui est sous-traité par le Conservatoire, ou qui ne l'est pas du
 830 tout ! Il y a des gens qui ne font JAMAIS de technique vocale individuelle ! Je le vois ici en
 831 Master 1, certains n'en ont jamais fait ; c'est obligatoire en Master1 et Master 2, mais c'est trop
 832 tard ! Même si c'est mieux que jamais, même si c'est un minimum...je pense que c'est trop
 833 facile de reporter la responsabilité d'un échec (ce qui est à démontrer) des pratiques vocales à
 834 l'école, au collège, au lycée n'en parlons, sur les enseignants, sur le législateur qui finalement
 835 ne tranche pas la question dans les programmes. La question n'est pas tranchée : c'est un
 836 répertoire le plus ouvert possible. Le législateur ne tranche pas ! du coup l'enseignant qu'est-ce
 837 qu'il peut faire ? il a le choix : il ne tranche pas ou il tranche ! En termes d'analyse, on ne peut
 838 pas reporter ce sentiment d'échec, quand on regarde les travaux de Leroy de la dernière
 839 enquête¹⁰⁴⁰ –même si ce n'est pas représentatif, il fait état d'un échec- sur les seuls enseignants
 840 et sur le législateur. Derrière il y a un système de formation. Quel est-il ? C'est la musicologie
 841 pour la France, c'est aussi l'enseignement spécialisé parce que, que fait-on dans les écoles de
 842 musique, on pratique un instrument ! Donc il y a une responsabilité qui vient de là ; mais il y a
 843 aussi une responsabilité du corps social : la place des pratiques vocales dans la société et puis, il
 844 y a aussi cette histoire de qu'est-ce qu'un musicien ? Dans la société civile, un musicien, ce
 845 n'est pas un chanteur ! C'est un instrumentiste ! Et d'ailleurs la plupart des chanteurs disent :
 846 « Ah non, moi je ne suis pas musicien, je suis chanteur ! » Le chant porte tout un tas de
 847 problèmes qui sont connexes, et du coup l'école a à se positionner par rapport à tout ça, c'est
 848 énorme ! Finalement l'enseignant a à trancher tout ce qui n'a pas été tranché par ailleurs, le
 849 débat qui n'a pas été tranché par ailleurs. Je ne cherche pas à défendre les enseignants, mais à
 850 regarder ce qu'il se passe, au-delà de « c'est nul ce qu'ils font » ou « c'est bien » ou « ce n'est
 851 pas bien ». Les choses sont beaucoup plus complexes à analyser.

852 *D'autant que les pratiques vocales au collège ont aujourd'hui une bonne visibilité à travers de*
 853 *belles réalisations*

854 Oui, mais dans un contexte collectif. Mais après, il ne faut pas penser que les pratiques vocales
 855 au collège vont développer des grandes voix ! Je ne pense pas que ce soit l'objectif non plus.
 856 *C'est plus un rapport à la voix que ces pratiques développent ?*

857 Oui, et ce n'est pas facile ; c'est une chose très complexe qui tient peut-être à l'essence du
 858 chant, à sa nature.

859 *Ce serait plus compliqué d'enseigner la musique qu'une autre discipline ?*

¹⁰⁴⁰ Il s'agit de l'enquête « L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les « usages » de la voix chantée dans le système éducatif et les représentations des enseignants » J. L. Leroy, Actes du colloque international *Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants*, GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) Toulouse, octobre 2010.

860 On ne fait pas l'histoire mais de l'histoire. Alors que nous, on fait de la musique et on fait la
 861 musique : on essaie de comprendre ce que c'est, on essaie d'en faire, on la fabrique ; l'élève ne
 862 fabrique pas l'histoire jusqu'à nouvel ordre, sauf s'il fait l'histoire de son village, mais il le fait
 863 à partir d'annales, de documents existants et vérifiés. La musique, il faut la faire ; en plus on
 864 fabrique une immatérialité : on ne la voit pas, on ne peut pas la toucher.

865 *OK ! Merci*

La personne interrogée a une formation de guitariste classique ; elle a chanté dans plusieurs chœurs de musiques savantes et traditionnelles, et n'a jamais cessé de jouer dans différents ensembles.

Analyse structurée

ENTRETIEN E 15			
« <i>Il me semblait qu'il fallait trouver d'autres choses que la simple pratique vocale pour que les élèves aient envie de rentrer dans le chant</i> »			
2 HEURES ; 863 LIGNES			
SÉQUENCES (n° lignes)	ÉPISODES	Nbr e lignes	Eléments atypiques
1- Les pratiques vocales importantes avant 2000 (1-32)	a-Contexte d'exercice : collège placé en ZEP, programmes de 1995 b-Epreuve vocale des stagiaires : un « véritable petit programme a cappella » (avant 2000) c-Des pratiques vocales clairement importantes : 1/3 des activités	31	
2- Les répertoires chantés : un « melting pot » difficile à définir (33-49)	a-Le répertoire chanté : chants extra européens, traditionnels européens, un tout petit peu de répertoire dit savant b-Chanson française, chanson traditionnelle, standards de jazz c-Un mélange entre un répertoire français européen ou extra européen d-Répertoire savant chantable, des choses un peu inclassables de la Renaissance	16	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">Souci de bien répondre</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Souci de bien répondre</div>
3- Le choix de répertoire chanté en classe correspond aux possibilités vocales de l'enseignant (52-73)	a-Une stagiaire chanteuse très à l'aise dans un répertoire indéfinissable (R&B mâtiné de soul, funk-soul ?) b-La voix est un instrument « préfabriqué », un organe à assumer comme tel c-Une vraie chanteuse : le chant comme premier moyen de faire de la musique, entretenu par la technique. d-Un répertoire difficile motivant pour les élèves mais pas adapté à leurs possibilités vocales	21	
4- Du « chanteur sans complexe » au très bon accompagnateur : exemple d'un modèle d'enseignant « très équilibré » (76-94)	a-Les stagiaires instrumentistes plus nombreux font du chant par la force des choses b-Ex. d'un chanteur dont la voix installe l'activité extraordinairement c-Mener l'activité naturellement avec une technique d'échauffement très maîtrisée (« il savait où il allait » l. 81, « il faisait tout ce qu'il voulait », l. 85) d-Faire tous les répertoires européens quelque soit la langue e-Un très bon instrumentiste : il s'accompagnait, il était organiste	18	<div style="background-color: red; color: white; padding: 5px; text-align: center;">TON ADMIRATIF</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-top: 10px;">RIRE</div>

	f-Un profil de P très équilibré, sans complexe (l. 92) g-Les chanteurs issus du lyrique peuvent être complexés		
5- Des compétences musicales et instrumentales à l'œuvre dans l'aisance vocale (100- 120)	a-Très à l'aise avec l'improvisation (//pratique d'organiste), la lecture b-Aisance dans différents styles à l'instrument // au chant c-Excellente oreille harmonique d-Une voix caméléon (le timbre originel est accessoire), large dans la tessiture	20	
6- Développer l'écoute de sa propre voix = indice des qualités musicales et pédagogiques (120-152)	a-Les instrumentistes eux faisaient ce qu'ils pouvaient b-Mon but n'était pas de travailler avec eux les qualités vocales, n'étant pas chanteuse c-Je vérifiais la justesse (qualité vocale) d-Développer le regard critique qu'ils avaient sur leur propre voix e-Vigilance sur la manière de faire travailler les élèves f-Enoncé des qualités vocales : justesse précision rythmique, prononciation, attaque, hauteur, feed-back évidemment g-Savoir s'écouter soi-même = savoir écouter et corriger les élèves	32	
7 - Le corps = un nouvel instrument pour les P. d'e.m (155-198)	a-Oublier la posture du chanteur au profit d'une implication de tout le corps b-Les P de sport plus à l'aise dans le geste instrumental c-Les stages Dalcroze m'ont appris cette aisance corporelle (improvisation) d-Le chant, la voix font partie des moyens de faire de la musique e-Trouver la liberté nécessaire à la qualité du son émis (instrumental ou vocal) f-Cette liberté est permise par la configuration de l'espace dans la classe	43	
8- Nécessité de s'approprier les pratiques enseignées en formation (200-208)	a-Pas de diktat dans la façon de faire b-Chacun doit faire « ses propres trucs »	8	
9- Mettre la voix derrière le corps mis en mouvement : éviter la mise à nu que provoque le chant (210-232)	a-Sortir les élèves de leurs coquilles : mettre le corps en mouvement pendant le chant : une façon de ne pas mettre à nu la voix b-Efficace stratégie : « ça chantait ! » (ex. d'une ronde de Dalcroze chantée et dansée) c-Une pratique dans laquelle je me sentais bien (230)	22	
10- La mise en espace du son contribue à la qualité du résultat sonore (232-264)	a-Le travail sur l'espace sonore provoqué par le déplacement rebondit sur l'esthétique (l.235) b-Incidence du geste et du déplacement sur la polyphonie c-Le rendu musical provoqué par le déplacement fait aimer la polyphonie (ex. sur I/V, (l. 244-250) d-Un exercice que j'ai inventé à partir d'un ex. en formation e-Le déplacement permet de comprendre l'écriture musicale	32	

11- Faire chanter les élèves : inviter à laisser faire la voix tout en l'accompagnant (267-306)	a-Un personnage phare : ma conseillère pédagogique (ses qualités sont celles évoquées dans la séquence 6) b-Une manière très douce, une relation avec les élèves sans tension (l. 280), une invitation à c-Une façon de faire indicible : tout se passait dans l'exemple de sa voix qui invitait à laisser faire en accompagnant d-Un travail vocal remarquable en chœur	39	
12- Il n'y a pas que le chant du P pour faire chanter (308-344)	a-Un second conseiller très différent mais qui faisait chanter quand même ! b-Trouver autre chose que la pratique vocale pour faire chanter (324) c-L'informatique pour créer un environnement musical facilitant le chant d-Etre à l'aise soi-même dans le chant pour faire chanter : adapter la tessiture à sa propre voix	36	
13- Le concert de la chorale : moment et lieu d'accomplissement (344-364)	a-C'est dans la chorale, non avec les instruments, que la relation chef/E explose b-Le concert comme chaînon indispensable à l'accomplissement du travail c-Le concert choral comme aboutissement d'un processus de travail d-C'est dans ce continuum que la qualité vocale prend forme	20	
14- Le concert de chant comme élément moteur du surinvestissement du P (367-408)	a-La chorale comme moteur pour faire chanter en classe b-Une énergie communicatrice entre les élèves c-Le gigantisme des concerts de chant de fin d'année d-L'espace de reconnaissance du P créé par le concert (396-408)	41	
15- Le chant en représentation : élément magique de l'éducation musicale (408-436)	a-Le concert de chorale transforme tout le monde b-Le moment du concert = le moment où tout le travail en amont se coagule, prend sens c-Le concert comme accomplissement professionnel, artistique : un ex pour les stagiaires d-Le concert de chorale comme élément fédérateur entre les différents groupes (P/E/) e-Danger de se transformer en gourou, rester à sa place de chef f-Ephémères moments d'étincelle issus du travail répétitif de tâcheron	28	
16- Les « projets » sont à inventer = lieux d'invention et de liberté créatrice, d'émotion partagée (436-470)	a-Adapter les répertoires au projet (réécriture, arrangements, mise en scène) b-Des projets « made un education musicale » (ed. Van de Velde) réécrits quand-même « à la sauce de mes élèves » c-Travail de création en équipe et fédérateur, réunion lycée/coll_g_e, orchestre/chorale, orchestre jazz/orchestre baroque d-Un projet où tous les profs sont impliqués e-Un projet source d'émotion « les gens pleuraient » l.482	34	Pfouh d'admiration
17- L'émotion du spectacle en dehors de la scène (473-498)	a-L'émotion d'un concert dans le réfectoire b-L'émotion d'un concert en plein air c-La chorale au départ du projet, la polyphonie, les costumes, les lieux, l'évènement font le reste	25	

18- Le chant comme nécessité, comme force sociale (500-534)	a-Tout le projet part du chant b-Le chant c'est la masse, la cohésion c-Le chant c'est une force de résistance (ex de la manifestation 1.515) d-Le chant génère du pouvoir e-Créer la magie, la cohésion, ce n'est pas possible à chaque cours (20h)	34	
19- Fédérer l'énergie du chant ne relève pas de compétences vocales (537-563)	a-La justesse = condition minimale b-D'autres compétences viennent au secours de la voix si nécessaire : l'accompagnement (546) c-Penser l'accompagnement au service de la voix d-Aimer la voix brute des individus = faire chanter en soliste n'importe quel élève (559) e-Chanter en dialecte indien incompréhensible	26	RIRE
20- S'approprier le chant pour faire chanter (563-576)	a-Il faut « rentrer » dans ce qu'on va faire chanter b-La connaissance des répertoires à faire chanter se construit c-Complexité de la réalité de ces connaissances (567-576)	13	
21- La technique classique comme préparation au goût pour la voix ? (576-592)	a-Le P doit continuer à découvrir de nouveaux répertoires b-La technique savante est efficace si le professeur de chant correspond à la personne c-La technique lyrique est la plus pérenne selon les phoniâtres d-Les techniques traditionnelles sont tout aussi efficaces	16	OSCILLATION ENTRE LE OUI ET LE NON OUBLI DE LA QUESTION
22- Ce qu'il faut faire avec les voix d'élèves = ce qu'il ne faut pas faire (594-611)	a-Le savoir technique permet de ne pas abîmer les voix b-Faire travailler des répertoires « différents » (variés ?) permet de ne pas abîmer les voix c-Accepter la voix différente de la sienne d-Les voix différentes des élèves en classe : une vraie complexité	17	
23- L'origine de la formation vocale des stagiaires influence le jugement esthétique des voix (611-623)	a-Dans le répertoire traditionnel, on chante avec son individualité b-Dans le répertoire classique, on cherche à homogénéiser le timbre : on gomme ainsi l'individualité c-Cette façon de lisser le timbre est moindre dans le chant traditionnel d-Certains chanteurs lyriques avouent ne pas supporter telle ou telle technique, trop éloignée de ce qu'ils recherchent	12	DOUTE
24- Outils pour faire chanter : alterner connaissance scientifique et empirique (628-649)	a-Des parcours très différenciés parmi les étudiants b-La connaissance de la physiologie de la voix aujourd'hui possible (par une pratique personnelle chez un phoniatre ou par internet Instrument polyphonique pour étayer la voix essentiel c-Les questions de feed-back, de perception auditive essentielles	21	

25- La qualité du rapport à sa propre voix déterminant pour le rapport à l'enseignement du chant (652-669)	a-Le rapport au chant seul ne suffit pas b-Il faut avoir envie de transmettre, avoir la motivation à faire faire, sinon... c-Comment se débrouiller quand on n'aime pas sa propre voix ? c'est un vrai problème que je connais d-Se sentir solide sur certains aspects, avoir conscience de ses difficultés, les voir venir e-On peut compenser ce déficit avec des stratégies (oublier sa voix au profit du répertoire) f-Il faut aimer le répertoire sinon...	17	<div data-bbox="1123 282 1302 331">Pfouh</div> <div data-bbox="1123 371 1302 421">Pfouh</div> <div data-bbox="1123 427 1302 477">Pfouh</div> <div data-bbox="1094 472 1174 521">RIRE</div>
26- On peut faire chanter sans montrer comment faire (669-715)	a-Mettre en valeur des compétences qu'on n'a pas soi-même (comme les P d'EPS) b-La voix est fatigable et vieillit c-Cela n'empêche pas de faire accoucher l'autre de sa propre voix d-Le résultat peut être atteint sans que le chemin pour y parvenir soit le même : montrer comment chanter pour faire chanter n'est pas obligatoire (idem en mathématiques) e-Les P pensent qu'il faut savoir faire pour faire faire : ex de l'improvisation (700) f-On peut faire improviser grâce au déplacement (ronde de Dalcroze) g-Donner les outils aux E pour qu'ils trouvent eux-mêmes sans que le P ait à montrer comment faire (cf l'improvisation) h-Ecouter ce que l'on va chanter est aussi nécessaire pour la reconstruction de l'oeuvre	46	<div data-bbox="1094 589 1273 638">Pfouh</div>
27- Faire chanter nécessite une approche théorique et pratique des techniques vocales existantes (719-751)	a-Connaître ce qu'il y a avant l'adolescence, le développement de l'enfant b-La technique est garante de la maîtrise de ses propres difficultés (timidité) c-Organiser dans les formations des séances avec les médecins ORL d-Côtoyer plusieurs techniques vocales e-Redécouvrir des techniques vocales pour se découvrir des capacités personnelles (743) f-Les habitudes vocales (liées à la formation reçue) ont pu étouffer des capacités insoupçonnées g-Découvrir ces capacités insoupçonnées permet de regagner de l'estime de soi dans le chant, se dépasser et se faire plaisir (751)	32	LA QUESTION DE L'ESTIME DE SOI DANS LE CHANT EST DÉVIÉE VERS LA CONNAISSANCE DE LA PHYSIOLOGIE
28- Le plaisir de la musique vocale traditionnelle collective comme moyen de dépasser ses représentations du chant (753-791)	a-La technique vocale en musique traditionnelle peut être de très haut niveau : cela change le regard qu'on porte à cette musique b-Le plaisir de faire change les représentations (763) c-Le chant traditionnel de l'Europe du sud fait sonner les harmoniques d'une autre façon que le chant lyrique d-Des timbres nasillards (rejetés en lyrique) extraordinaires e-C'est la culture finalement qui donne cette ouverture d'esprit f-On apprend à aimer en faisant, c'est « terrible » (= c'est très puissant) g-Apprendre à dépasser ses propres goûts par l'analyse h-Si le P fait ce chemin, les élèves peuvent le faire	38	<div data-bbox="1094 1912 1174 1962">RIRE</div>

	i-La voix facilite cette découverte plus que l'instrument		
29- Une ou plusieurs techniques vocales ? un choix pédagogique difficile (791-806)	a-Ne pas être spécialiste d'une technique permet de s'intéresser à d'autres techniques b-L'heure de cours est trop étreinte pour aborder différentes techniques c-Il serait plus raisonnable de tendre vers une technique...ou deux d-Il n'existe pas de travaux de recherche sur l'efficacité de ces choix e-Les choix pédagogiques ne peuvent que reposer sur les choix du P f-On confond tradition historique et efficacité pédagogique	15	IDÉES CONFLICTUELLES
30- Les goûts et attentes des élèves = une pression sociale forte pour les P (809-821)	a-La complexité de l'adolescence = une contrainte pour le P b-Ne pratiquer qu'un seul répertoire = être ringard aux yeux des élèves c-Le jugement et les attentes des élèves et des parents = une véritable pression sociale d-Idem pour la flûte à bec qui n'est pas un problème en soi : on la supprime pour des raisons de pression sociale e-Le chant peut être un faux problème aussi	12	
31- Nécessité de chanter, quelque soit le style, en passant par la technique vocale (821-834)	a-Ne pas s'arrêter de chanter dans toute la scolarité : travailler une seule technique vocale, mais bien ! b-Urgence de faire du chant, de la technique vocale individuelle et pas seulement collective c-La pratique vocale individuelle, quand il y en a, est sous-traitée, en France par les conservatoires d-La prescription de répertoires les plus ouverts possibles est une façon de ne pas trancher entre une ou plusieurs techniques vocales	13	TON DE L'INDIGNATION PHRASES EXCLAMATIVES, IMPÉRATIVES, INTERROGATIVES EN RAFALE
32- Derrière l'absence de choix de l'école, un « système » de formation et de pratiques sociales de référence (834-849)	a-Le constat d'échec que fait JL. Leroy n'est pas le fait des P ou du législateur b-Derrière les choix du P, il y a un système de formation c-Dans la société civile, un « musicien » est un instrumentiste, pas un chanteur d-Le chant est ainsi qqch de très complexe e-Le P a à trancher ce qui ne l'a pas été ailleurs	15	
33- La complexité de la musique à l'école : la découvrir et l'inventer (852-862)	a-L'éducation musicale ne doit pas se tromper d'objectif (en répondant à la pression sociale comme fabriquer de « grandes voix » par ex) b-On fait de la musique, et on fait la musique, on la fabrique, contrairement à l'Histoire par ex.	10	

33. Qualités de la voix chantée attendue chez l'enseignant : entre voix « naturelle » et voix « travaillée », relevé des items de signification dans l'échantillon des 15 entretiens de l'enquête.

UNE VOIX...			
Entretien	<i>Sans contraintes</i>	<i>Autour d'un minimum ...</i>	<i>Qui relève d'un savoir-faire acquis</i>
N° 1	Une voix simple		Celui qui sait chanter (2 occ) Une voix formée, placée, travaillée mais pas forcément lyrique
N° 2		Un minimum de technique vocale, un P qui chante juste et a une voix posée	
N° 3	De très jolies voix naturelles ; dans laquelle l'enseignant se sent à l'aise, sans réticence	Une voix qui sonne, qui n'a pas peur, qui a minima soit propre dans les modèles vocaux qu'elle donne, On peut avoir une voix moyenne il ne s'agit pas d'un type de voix normée	
N° 4			Maîtrise... en premier lieu d'un répertoire, qu'on arrive à dominer à la fois sur le plan de la justesse, de... l'expression, de l'articulation, de la puissance vocale, de la netteté du phrasé, enfin tout ce qui est lié à... une pratique vocale de communication Si on chante correctement un lied ou une mélodie on est capable de faire beaucoup de choses. Mais ce n'est pas rien, c'est très difficile (3 fois) de chanter un lied
N° 5	juste, timbrée, musicale, tout simplement	Une voix pas extraordinaire qui fait des choses « formidables »	Des voix orientées plutôt on va dire musiques actuelles, rock ou variété, qui sont des voix très intéressantes, Il est évident qu'une voix qui a pris des cours de technique vocale sera a priori plus performante qu'une voix plus intuitive Une bonne technique de voix chantée rend la voix parlée plus expressive et mieux timbrée, mieux placée pour communiquer.
N° 6		Des jolies voix, bien placées, expressives Des voix bien placées avec une jolie couleur Ce n'était pas quelqu'un qui avait une voix très travaillée, mais, bon, une jolie voix , juste, bien placée	La justesse et la couleur, une bonne maîtrise , une souplesse vocale, une capacité à aborder des répertoires un peu variés, à changer de style Correctement maîtrisée par le P
N° 7	Une voix tout à fait...type variété enfin...une voix...une voix naturelle, naturelle	Une voix un peu caméléon , c'est un p'tit peu l'idéal une voix où sont placées des bornes : chanter juste, placer,	Avoir au minimum une licence et savoir chanter

	(3 fois en rafale) Une voix naturelle non travaillée, pour s'adapter à plusieurs répertoires	soutenir respirer Une voix dans certaines limites pas une voix exceptionnelle Au moins relativement neutre	
N° 8	On peut avoir une petite voix	Un bagage a minima , ils savent chanter juste, voilà... Pas forcément une voix travaillée Je n'attends pas des techniciens purs non plus mais ...a minima , Déjà une voix travaillée a minima Que la voix soit audible, bien articulée, qu'elle porte dans l'espace et qu'elle soit juste, et a minima travaillée si j'ose dire	La voix doit s' entretenir
N° 9	Une voix simple	Une technique vocale suffisante Que cette voix ait une qualité, une qualité minimum d'un point de vue technique	Une voix de type variété, ou de type chanteur lyrique, ou ...travaillée . Une voix consciemment travaillée , consciemment intéressante et techniquement... fiable on va dire
N° 10	Avec naturel, avec une certaine facilité A l'aise avec leur voix chantée Dotés d'une voix naturellement libre, d'une respiration... évidente et fonctionnant bien, de résonateurs qui sont bien placés, dotés de toutes ces qualités-là		Liberté apparente Si [le P.] veut faire chanter [Carmen] il doit être en mesure [...] de la chanter, avec ...encore une fois, ce n'est pas du naturel, c'est une construction mais une construction où il se montre parfaitement à son aise Le chant oblige une certaine posture, avoir un rapport à sa respiration qui soit très bien étudiée , une posture laryngée, en gros, une souplesse du larynx, de liberté du larynx, mais aussi de travail sur les résonances qui permette de faire des efforts , donner davantage d'ampleur à sa voix
N° 11	une voix timbrée naturellement, riche en harmoniques	Des bonnes voix bien timbrées	une voix qui va savoir passer à travers les difficultés des changements de registres physiologiques
N° 12			maîtrise de l'instrument « voix »
N° 13			
N° 14			
N° 15	se laisser faire, [pour venir] dans la pratique vocale Une voix tout en douceur, sans forcer	Une voix caméléon timbrée, pas très puissante mais suffisamment [une voix] très douce, naturelle oui, mais travaillée , une voix droite, sans vibrato	qu'on fasse du chant quoi ! de la technique vocale, et pas que des pratiques collectives !
Total	27	50	51

34. Structures de formation, salles de spectacle et médias nommés dans les 15 entretiens de l'enquête

Entretien	Structure(s) nommée(s)							
	Université/ Musicologie	Lycée La Fontaine	Conservatoire Ecole de musique agrée	Chœurs professionnels	Ecole de chant	Autres	Salles de spectacle	Télé réalité radio
N° 1	1		5					
N° 2	1	1	2	1 (ParisSorbonne)				
N° 3	9		5		Ecole de chant populaire			
N° 4	16	6	26					
N° 5	1		3	2 (Opéra de Paris)	Le Créa (Aulnay sous Bois)	Institutions culturelles de très haut niveau à proximité de Paris	Zénith	
N° 6	8		6	1 (chœur de la Sorbonne)				1
N° 7	23		13	Chœur du Capitole	Le Crea 7	ARIAM ¹⁰⁴¹ ;(6) SIM ¹⁰⁴² ; DAC ¹⁰⁴³ ; DAFPA ¹⁰⁴⁴ ; Comédie Française	Salles prestigieuses	7
N° 8	3		2		1			2
N° 9			4					
N° 10		1	1					
N° 11	3 (Paris 4, Clignancourt, la fac)		1	Chœur de l'Opéra de Paris				
N° 12	4							
N° 13	10		3	2	4 (Maîtrise) 3 (Le Crea)			
N° 14	1	5						
N° 15	3		4					
TOTAL	57	9	85	9	17	11	2	7

- Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR)
- Professeurs de chant chargés de la formation vocale d'étudiants (L2, L3 et préparation au CAPES)
- Conseillers pédagogiques en Éducation musicale.

¹⁰⁴¹ ARIAM : Association Régionale d'Information et d'Action Musicale

¹⁰⁴² Service d'Informations Musicales de la Cité de la Musique. Le SIM propose chaque année 3 cycles de formation pour le musicien, 2 formations pour l'encadrant et des rencontres professionnelles. Les personnes peuvent être reçues individuellement sur rendez-vous pour expliciter leurs besoins en formations (www.citedelamusique.fr)

¹⁰⁴³ DAC : Délégation Académique à l'éducation Artistique et Culturelle

¹⁰⁴⁴ DAFPA : Direction d'Appui à la Formation des Personnels de l'Académie

35. Document d'accompagnement des programmes (2008) : « Pédagogie du projet musical »

education.gouv.fr/pub/educnet/musique/neo/04infos/textes/programmes/college/standard/np/complements04.htm

- 1 Durant chaque séquence, la réalisation d'un *projet musical* organise la mise en œuvre du
 2 chapitre *Produire de la musique* du programme. Il est alors précisé que, « *au centre des projets*
 3 *musicaux menés durant l'année scolaire, la voix est un moyen majeur de l'éducation musicale*
 4 *des élèves. Par une pratique adaptée, elle leur permet de s'appropriier les connaissances,*
 5 *capacités et attitudes visées par le programme.* »
- 6 Dans la plupart des cas, un *projet musical* va se construire au départ d'un répertoire vocal, qu'il
 7 soit populaire ou savant, ce dont témoigne le tableau sur la *diversité des projets musicaux* du
 8 programme :
- 9 Une fois le répertoire choisi en regard des compétences visées par la séquence, « *le projet*
 10 *consiste en son interprétation, son arrangement ou toute autre démarche combinant ces*
 11 *différentes approches. Il peut également mobiliser la créativité des élèves en partant d'un*
 12 *ensemble cohérent de contraintes.* » Cette réalisation « *s'appuie sur l'exigence artistique portée*
 13 *par le professeur dont chacun devient progressivement responsable* ».
- 14 La première séance consacrée à un nouveau projet est déterminante pour installer une
 15 dynamique de réalisation et de formation. Le programme y insiste en ces termes : la
 16 présentation initiale du projet, « *interprété et accompagné par le professeur permet de souligner*
 17 *les enjeux du travail à conduire : style d'ensemble, type d'accompagnement, alternance*
 18 *soliste/groupe, sens du texte poétique et rapport à la musique, dynamique, forme générale,*
 19 *etc.* ». Ce premier moment d'interprétation, qui s'adresse à la sensibilité et à l'émotion de
 20 l'élève, enclenche à lui seul une dynamique artistique et suscite le désir d'apprendre, de prendre
 21 le texte musical initial pour se l'approprier et s'engager dans la réalisation d'un projet original.
- 22 Sur cette base peut s'engager un premier travail d'apprentissage. Sa maîtrise pédagogique est
 23 déterminante. Elle doit associer fluidité musicale, qualité et précision du modèle et exigence
 24 technique et artistique appropriée. Elle doit permettre l'interprétation d'un extrait significatif et
 25 cohérent (par exemple, un couplet et un refrain, une strophe, etc.) du texte musical permettant
 26 aux élèves une première appropriation du projet.
- 27 La réalisation d'un projet musical alterne différents moments qui, tous, influent sur la qualité du
 28 résultat artistique et la solidité des compétences construites chez les élèves.
- 29 a- La disponibilité de la voix et du corps reste la condition d'une expression musicale maîtrisée.
 30 Le professeur doit sans cesse s'en préoccuper, avant même de commencer un travail vocal,
 31 puis tout au long de son déroulement. Posture, ancrage, souffle, pose de voix, résonance,
 32 extension de la tessiture, articulation, difficultés d'intonation, etc. sont autant de points
 33 d'attention qui peuvent fonder un moment de mise (ou remise) en voix.
- 34 b- Pour se concrétiser efficacement, cette préoccupation tient compte de nombreux paramètres :
 35 place du cours dans la journée scolaire, âge des élèves, spécificités de la mélodie à apprendre
 36 ou interpréter, difficultés particulières à travailler, esthétique générale du projet, etc. S'y
 37 ajoute une indispensable attention portée aux caractéristiques du groupe classe à qui s'adresse
 38 le projet.
- 39 c- L'apprentissage d'une ligne mélodique se fait oralement et par imitation. Chaque modèle est
 40 donné par la voix du professeur et gagne à s'appuyer, par moment, sur un instrument qui
 41 renforce la justesse d'intonation et apporte des éléments de contexte harmonique. Ce jeu
 42 d'échange entre le professeur et ses élèves doit être fluide, inscrit dans une carrure régulière
 43 et rarement interrompu. Lorsqu'une répétition n'est pas satisfaisante, il est souvent plus
 44 efficace de redonner le modèle immédiatement, en soulignant par le geste ou le regard le
 45 point délicat. Dans l'idéal, l'apprentissage par imitation doit être un moment de musique en

- 46 continu permettant aux élèves de reproduire correctement et sans attendre, une partie
 47 significative du chant. La qualité – et la rapidité – de l'apprentissage mené dépend également
 48 étroitement de la proximité entre le professeur et tous ses élèves. A ce titre, les dispositions
 49 circulaires doivent être très largement privilégiées.
- 50 d- Pour mener le travail d'apprentissage, le professeur dispose dans tous les cas de sa propre
 51 voix, de sa direction qui engage tout son corps, et d'un clavier. Ce dernier doit être mobilisé
 52 avec toute la souplesse possible. Souvent absent lorsque le travail a cappella est privilégié, il
 53 peut aider à dépasser certaines difficultés ou encore consolider des acquis. Il peut beaucoup
 54 de choses dès lors qu'il reste discret et que son usage aide la voix à prendre des risques et à se
 55 dépasser. Jouer une doublure mélodique sur un bref passage, l'ossature harmonique sur un
 56 autre, assurer la ligne vocale en l'accompagnant de la seule ligne de basse sont ainsi quelques
 57 usages possibles du clavier en phase d'apprentissage.
- 58 e- Si la voix porte du son, elle porte aussi du sens, toujours renforcé par la nature du texte.
 59 L'élève doit progressivement en prendre la mesure et il appartient au professeur de lui
 60 apporter opportunément toutes les clefs nécessaires pour l'interpréter. D'une présentation
 61 liminaire et globale à des explications sur un mot particulier ou des figures de style, tout
 62 concourt alors à la qualité de l'engagement vocal de chacun.
- 63 f- La dimension artistique d'un *projet musical* dépend de l'exigence avec laquelle tous les
 64 paramètres constitutifs de la musique sont pris en compte et maîtrisés. Si la justesse des sons
 65 produits est bien entendu essentielle, les questions relatives au timbre, au rythme, au phrasé, à
 66 la dynamique et aux nuances sont également déterminantes. Il sera alors très important
 67 d'entretenir tout au long du travail la mobilisation des élèves sur chacun de ces aspects et
 68 notamment en les soulignant spécifiquement au sein des modèles donnés.
- 69 g- Dans la plupart des cas la réalisation du *projet musical* inclut un accompagnement. La part
 70 qui incombe au professeur s'appuie généralement sur le clavier de la classe ou un instrument
 71 polyphonique. Il peut aussi profiter des ressources des technologies en utilisant une séquence
 72 MIDI réalisée dans cette perspective. Il dispose ainsi d'un accompagnement toujours éditable
 73 lui permettant de l'adapter aux besoins de ses élèves (couper des pistes, mettre en boucle,
 74 modifier le tempo, le mixage des pistes, changer un timbre, transposer, etc.). Ce qui n'est
 75 absolument pas le cas pour les accompagnements audionumériques quel qu'en soit le format
 76 (CD audio, wave ou MP3) : ils restent désespérément fermés à toute adaptation et n'ont alors
 77 que des vertus très limitées.
- 78 h- Dans tous les cas, l'accompagnement devra toujours respecter, non seulement la voix des
 79 élèves, mais également l'objectif de formation qui est poursuivi par le travail en cours. Le
 80 risque serait en effet de masquer la réalité de la musique produite par les élèves par un
 81 accompagnement trop fort. Les élèves resteraient alors dans une illusion de réussite.
- 82 i- La partition support du projet, transcrite et adaptée par le professeur, est distribuée aux
 83 élèves. Si elle peut parfois servir de support visuel à l'apprentissage, elle est surtout, plus loin
 84 dans le travail, un aide-mémoire indispensable. Elle est un des éléments qui constituent le
 85 document général sur le *projet musical* en cours, les autres portant des informations
 86 nécessaires à la caractérisation et l'interprétation du projet dans son ensemble.
- 87 j- Ces documents sont réunis au sein du dossier personnel de l'élève et constituent déjà un
 88 réservoir de connaissances. Ils témoignent non seulement des *projets musicaux* réalisés mais
 89 aussi des séquences dans lesquelles ils s'inscrivent. Systématiquement utilisée, la partition se banalise ainsi au cœur de la pratique musicale de
 90 l'élève. Sans en connaître tous les codes, il en mesure tout autant l'intérêt que les limites.
 91

36. « Pédagogie du projet musical » (2008) : Tâche et sous-tâches, actions perçues, actions perceptibles et ressources internes correspondantes

Légende des abréviations et couleurs : P : professeur ; E : élève ; Caractères en gras : action prescrite qui sous-tend une tâche implicite ; Surlignage en rose : sous-tâches relevant du chant; Surlignage en bleu : tâches relevant de la gestique de direction ; Surlignage en vert : tâches relevant de l'accompagnement

FAIRE CHANTER LES ÉLÈVES EN CLASSE (TÂCHE PRINCIPALE)				
Sous-tâche	Actions perçues (observables) décrites dans le texte	Ressources internes du p correspondantes	Actions perceptibles (pas nécessairement observable) décrites dans le texte	Ressources internes du p correspondantes
CHANTER	La présentation initiale du projet interprété et accompagné par le P.	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale (placement -justesse musicalité) • Mettre sa voix en valeur • Ajuster sa technique à l'expression recherchée • Exposer à la classe sa sensibilité musicale 	<p>[La présentation initiale du projet par le P s'adresse à la sensibilité et à l'émotion de l'E ;</p> <p>suscite le désir d'apprendre, de prendre le texte musical pour se l'approprier et s'engager dans la réalisation d'un projet original</p> <p>Enclencher par ce seul moment de présentation du chant une dynamique artistique ;</p> <p>[Le projet musical doit] être adapté aux caractéristiques du groupe classe à qui il s'adresse ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale (justesse placement, musicalité) • Mettre sa voix en valeur • Mettre le texte musical en valeur par sa voix • Exposer à la classe sa sensibilité musicale • Chanter et motiver les élèves • dès le début de la présentation • Maintenir par le chant la motivation • Chanter en respectant le style vocal • Rendre son chant vivant et attractif • Connaitre les goûts des élèves dans une classe • Chanter selon un style adapté au groupe classe
	Chaque modèle est donné par la voix du P	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique (justesse placement musicalité) 		
Total items « P qui chante »	2	5	6	11

Sous-tâche	Actions perçues (observables) décrites dans le texte	Ressources internes du P correspondantes	Actions perceptibles (décrites dans le texte)	Ressources internes du P correspondantes
CONDUIRE LE CHANT (APPRENDRE/DIRIGER)	<p>La maîtrise pédagogique [du P] doit associer fluidité musicale, qualité et précision du modèle et exigence technique et artistique appropriée</p> <p>Elle doit permettre une première appropriation du projet (Les E doivent apprendre dès ce premier travail, un couplet+refrain, une strophe entière...)</p> <p>Le P doit sans cesse se préoccuper de la disponibilité de la voix et du corps des E [...] : posture, ancrage, souffle, pose de voix, résonance, extension de la tessiture, articulation, difficultés d'intonation, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser la voix aisément ; Adapter sa propre voix à la stylistique vocale abordée • Contrôler sa technique vocale au service de chacun des paramètres de la mélodie à apprendre • Faire apprendre vite • Connaître et pratiquer des procédures de mise en voix : technique vocale collective, adaptée aux adolescents • Connaître la voix des adolescents, • Faire des hypothèses sur les possibilités d'extension de la tessiture des E ; • Écouter les voix et observer les corps des E • Rectifier par l'exemple vocal • Rectifier par l'exemple corporel 	<p>Souligner l'enjeu du travail à conduire : style d'ensemble, type d'accompagnement, alternance soliste/groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginer des dispositifs de groupes pour faire interpréter le chant ; contrôler le jeu instrumental selon la stylistique vocale abordée
	<p>L'apprentissage d'une ligne mélodique se fait oralement et par imitation</p> <p>Chaque modèle est donné par la voix du professeur</p> <p>Lorsqu'une répétition n'est pas satisfaisante, redonner le modèle immédiatement, en soulignant par le geste [...] le point délicat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chanter, écouter et coordonner les gestes de direction (contrôler les départs et la prise d'air qui les sollicite, arrêter le groupe); Analyser un thème pour le segmenter • Se passer de l'explicitation verbale au profit du chant : rectifier par l'exemple vocal • Repérer dans l'immédiateté la difficulté Coordonner les gestes de direction (Associer geste et intention) 	<p>[Lorsqu'une répétition n'est pas satisfaisante, redonner le modèle immédiatement], en soulignant par [...] le regard le point délicat</p> <p>[La qualité et la rapidité de l'apprentissage par imitation dépendent étroitement de la] proximité entre le professeur et tous ses E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordonner les gestes de direction (Associer regard et intention) • Établir une relation de confiance avec les E et de familiarité avec l'apprentissage vocal
	<p>L'apprentissage par imitation doit être un moment de musique en continu, permettant aux E de reproduire correctement et sans attendre une partie significative du chant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale au service de chacun des paramètres de la mélodie à apprendre • Écouter et rectifier rapidement 	<p>Le P [doit entretenir tout au long du travail la mobilisation des élèves sur chacun des paramètres de la voix chantée] en les soulignant spécifiquement au sein des modèles donnés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale au service de chacun des paramètres de la mélodie à apprendre • Contrôler ses gestes de direction
	<p>La qualité et la rapidité de l'apprentissage par imitation [dépendent étroitement de la proximité entre le professeur et tous ses E] : les dispositions circulaires doivent être très largement privilégiées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale au service de chacun des paramètres de la mélodie à apprendre Ecouter et rectifier rapidement • Imaginer une disposition spatiale de la classe 	<p>Le P [doit entretenir tout au long du travail la mobilisation des élèves sur chacun des paramètres de la voix chantée] en les soulignant spécifiquement au sein des modèles donnés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler sa technique vocale • Contrôler ses gestes de direction
	<p>Pour mener cet apprentissage, le P dispose dans tous les cas de sa propre voix</p>	<p>Etre aisé dans sa voix chantée dans toute situation d'enseignement/apprentissage</p>		
	<p>[Le P doit entretenir tout au long du travail] la mobilisation des élèves sur chacun des paramètres constitutifs de la musique : justesse, timbre, rythme, phrasé, dynamique,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les techniques d'apprentissage collectif • Focaliser son attention sur tous les paramètres de la voix chantée des E • Contrôler ses gestes de direction 		
Items « P qui chante »	7	11	3	3

Sous-tâche	Actions perçues (observables) décrites dans le texte	Ressources internes du P correspondantes	Actions perceptibles (décrites dans le texte)	Ressources internes du P correspondantes
S'ACCOMPAGNER AU CLAVIER	Accompagner au clavier le chant seul devant les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler le jeu au clavier <i>Contrôler sa voix, son accompagnement, et l'écoute des élèves</i> 	Le clavier doit être mobilisé avec toute la souplesse possible ; souvent absent lorsque le travail a cappella est privilégié, il doit aider la voix à prendre des risques et se dépasser	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Savoir à quel moment de l'apprentissage le clavier est nécessaire</i> • <i>Composer son jeu instr selon les besoins vocaux des E</i>
	<p>Renforcer, par moment, la justesse d'intonation et apporter des éléments de contexte harmonique ; ce jeu d'échange entre le P et les E doit être fluide, dans une carrure régulière et rarement interrompu</p> <p>Le clavier peut beaucoup de choses dès lors qu'il reste discret</p> <p>Jouer une doublure mélodique sur un bref passage, l'ossature harmonique sur un autre, assurer la ligne vocale en l'accompagnant de la seule ligne de basse. Dans la plupart des cas, la réalisation du projet musical inclut un accompagnement. La part qui incombe au P s'appuie généralement sur le clavier de la classe ou un inst polyphonique ; Il peut aussi profiter des ressources MIDI, [pour un accompagnement] adapté aux besoins des élèves</p> <p>Dans tous les cas, l'accompagnement devra toujours respecter non seulement les voix des élèves mais également l'objectif de formation qui est poursuivi par le travail en cours</p> <p>Ne pas masquer la réalité de la musique produite par un accompagnement trop fort.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contrôler le jeu au clavier (Avoir sous les doigts les enchaînements d'accords)</i> • <i>Se passer de l'explicitation verbale au profit du chant et des accords</i> • <i>Contrôler le jeu au clavier (volume sonore, écriture de l'accompagnement adaptée)</i> • <i>Contrôler la structure harmonique et mélodique du chant</i> • <i>Savoir jouer d'un instrument polyphonique</i> • <i>Composer un accompagnement numérique</i> • <i>Connaitre les procédés informatiques d'accompagnement numérisé</i> • <i>Contrôler le jeu au clavier (volume sonore et écriture de l'accompagnement)</i> 	[Ne pas] laisser les élèves dans une illusion de réussite	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter et rectifier</i> • <i>Faire preuve d'honnêteté artistique</i>
Items « P qui chante »	0	2	0	0

ANNEXES LIVRE 3

37. CAPES (2) 1992 - 2000 : RÉPERTOIRES

COMPOSANTES		A EVITER				A VALORISER					
		EXEMPLES	Fréquence		EXEMPLES	Fréquence		Résultantes			
			Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾		Nombre d'items présents	% ⁽¹⁾	Nombre d'items présents	% ⁽²⁾		
ORIGINE ET NATURE	Savante occidentale	Moyen-âge Renaissance	Une chanson du XVe avec un accompagnement « maison » parfaitement tonal	1	0,5	Chants médiévaux (troubadour, grégorien) ; musique ancienne ; chanson de la Renaissance	3	1,5	4	2,5	
		Baroque/ Classicisme	Musique du Grand Siècle sans ornement ; Caccini métronomique ; Air trop élémentaire (O Cessate di piagarmi) ;	3	2	Caldara ; Pergolese (<i>La Servante Maîtresse</i>) : Scarlatti ; Mozart ; musique classique	5	3	8	5	
		Romantisme				Offenbach ; musique romantique, Schubert, Schumann	4	2,5	4	2,5	
		1 ^e moitié XX ^e	Se méfier des mélodies lentes (<i>Priez pour Paix, der Leiermann</i>)	1	0,5	Poulenc, Ravel (<i>Don Quichotte à Dulcinée, Les Histoires Naturelles</i>)	2	1	3	2	
		2 ^e moitié XX		0	0	Musique contemporaine ; pièces contemporaines ; Le jury n'a pas d'a priori sur l'avant-garde	3	1,5	3	2	
		Genres vocaux	Airs d'opéra transposés ; chanter une partie d'une pièce polyphonique	2	1	Airs d'opéra, airs d'opérette (2) ; lied ; airs d'opéra accessibles	6	3,5	8	5	
Jazz	Se méfier des œuvres de jazz difficiles	1	0,5	Le jury n'a pas d'a priori sur le jazz ; œuvres de jazz	3	2	4	2,5			
Variété	La variété de qualité médiocre ; la variété comme choix cache-misère ; une chanson légère (Trénet) comme cache-misère ; éviter certaines chansons de variété qui tombent à plat dans le contexte du concours	4	2,5	Pas d'a priori sur la chanson de variété ; la variété de plus en plus importante (1996) ; répertoire « léger » ; chanson ; comédie musicale ; chanson actuelle (Brel)	7	4	11	6,5			
CRITÈRES DE CHOIX	Diversité	Que de <i>Sebben crudele</i> ! mélodies qui nous lassent ; 3 morceaux de même époque, de même style ; Schumann et Schubert n'ont pas l'exclusivité de la langue allemande ; Scarlatti et Pergolese de même pour l'italien ; des œuvres toutes antérieures au XVIII ^e	8	5	Choix originaux ; présenter des œuvres intéressantes et moins connues ; programmes très éclectiques ; présenter des pièces d'époques différentes ;	4	2,5	12	7		
	Capacités techniques	La variété pour cacher une absence de technique, pour échapper à une formation vocale ; défigurer les répertoires de la chanson ou du jazz, comédie musicale ou opérette ;	9	5,5	En fonction de son type de voix ; modestie du choix ; adéquation au niveau réel du candidat ;	3	1,5	12	7		
	Personnalité			0	Qui permette de s'exprimer musicalement à son avantage ; œuvre que j'aime particulièrement ;	4	2,5	4	2,5		
	Langue originale/ Texte	Comédie américaine mal prononcée ; mauvaise chanson car pauvreté du texte ; chanter Schumann en français ; il faut chanter en langue originale	19	11,5	Préférez le français à une langue non maîtrisée ; situer les œuvres dans leur contexte ; la langue originale indispensable ;	16	9,5	35	21		
TOTAL				48	30			60	36	104	62

(1) Par rapport au nombre total de phrases : 166 (2) Résultats globaux par addition des attitudes rejetées et valorisées

38. Relevé des sujets imposés aux épreuves vocales du CAPES (2) 2001-2010

(Les titres suivis d'un * sont des sujets imposés en Direction, session de 2002, seule année où figurent dans les Rapports de Jurys des exemples pour cette épreuve)

Chansons populaires phonographiques (48)

- Barbara : « Gottingen* », 1964, (harmonisation : C. Balandras)
« Au bois de saint Amand », 1967
- Serge Gainsbourg : « Couleur Café », 1964
- Georges Brassens : « Le vent », 1953,
« Don Juan », 1976
« Le fantôme », 1966
« L'orage », 1960
- Jacques Brel : « Les Bergers », 1966
« Les pieds dans le ruisseau », 1954
- Michel Legrand : « Où vont les ballons* », 1969, Eddy Marnay/Michel Legrand,
Harmonisation : Jeno Rehack
- Claude Nougaro : « La pluie fait des claquettes », 1968
« Le cinéma », 1960, Nougaro/Legrand
« Brésilien », 1975, Nougaro/José-Carlos Capinam, Gilberto Gil
« Il y avait une ville », 1959, Nougaro/JimmyWalter
- Jean-Michel Caradec : « La colline aux corallines* », 1974, (Harmonisation : F. Ziberlin)
- Gilbert Bécaud : « L'orange », 1970, Delanoë/Bécaud ;
« Et maintenant », 1961, Delanoë/Bécaud
- Isabelle Aubret : « Liberté », 1966, Lucignani/Morricone, adaptation fr : J. Ferrat
- Jacques Higelin : « Tombé du ciel », 1989 ;
« La croisade des enfants », 1985
- Yves Duteil : « Fais-moi des ailes* », 1980, harmonisation : F. Ziberlin
« La maman d'Amandine », 1979
« John », 1980
- Indochine : « L'aventurier », 1982
- Marie-Paule Belle : « Mais où est-ce qu'on les enterre ? » 1979
- Bernard Lavilliers : « La musique », 1976
- Marc Lavoine : « J'aurais voulu », 1985
- Alain Souchon : « Je suis venu pour elle », 2001
« Y'a d'la rumba dans l'air », 1977, Souchon/Voulzy
« Chanter c'est lancer des balles », 1993, Souchon/Voulzy
- Henri Salvador : « Mais non mais non », 1969, Salvador/ Piero Umiliami
- Eddy Mitchell : « La dernière séance », 1977, Moine/Papadiamandis
- Joe Dassin : « Le château de sable », 1977, Claude Lemesle/VivienVallay et Y.Ouazana
- J. Hallyday : « Quelque chose de Tennessee », 1985, Michel Berger
- Maurane : « L'Autruche » 1979, 1998, de *Emilie Jolie*, Philippe Chatel
- Jean-Jacques Goldman : « Ensemble », 2001 ;
« Né en 17 à Leidenstadt », 1990
- Thomas Fersen : « Le moucheron », 1999 ;

- « L'escalier », 1995 ;
- « La chauve-souris », 1999
- Mecano : « Hijo della Luna », 1986
- Zazie : « J'envoie valser », 1995
- Groupe TSF : « J'ai trois sous », 1992
- Juliette Nourredine : « Aller sans retour », 2008
- Pauline Croze : Mal assis, 2005
- Clarika : « Les patineurs », 2005, Claire Keszei/Jean-Jacques Nyssen
- Julien Clerc : « Double enfance », 2005, Le Forestier/Clerc
- Pow Wow : « Le lion est mort ce soir », 1939, 1962, 1992, Henri Salvador/Solomon Linda

Chansons populaires traditionnelles (6)

- « Mettons notre habit le plus beau* », Noël solognot
- « La jambe me fait mal* », Micoulau Sabòli (1614-1675) (*occitan (après 1500); provençal*)
- « Elle partait », adaptation en français de « Scarborough Fair », ballade traditionnelle anglaise
- « Spancing Hill », chant traditionnel irlandais
- « Les deux amoureux », chant traditionnel breton
- « Where you there ? » Gospel

Chansons du répertoire scolaire (7)

- « La télévision* », Jean-Louis Moreau/E. Cosma
- « Par enchantement* », A. Dubois
- « La machine à piston* », E. Dufay
- « Berceuse chinoise* », Claude Roy/Jo Akepsimas
- « J'ai dit à la nuit* », A. Plassard/T. Cerisier
- « Fais-voir le son », Steve Waring
- « Oiseaux de mer* », J. Richepin/Y. Markovitch
- « Laissez-nous passer », 1986 (canon à vois égales) Michel Matthias

Chants savants occidentaux (10)

- DE FEVIN, A. (1473-1511) « Il fait bon aimer l'oiselet* »
- TELEMANN, G. Ph., Chant de louange*
- SCHUBERT, F., «Le livre de Nature*
- FRANCK C., *La vierge à la crèche**, poésie d'A. Daudet, FWV 89, no 3, 1888
- BARTOK, B., « Séparation* », *Vingt-sept chœurs pour enfants et voix de femmes*, BB 111, 1935
- VUATAZ, Roger, «La chanson du vent* », d'après *Chansons d'enfants et mélodies populaires*, op. 27, 12, 1937
- ABSIL, J., « Petites polyphonies* », op. 128
- BERNSTEIN, L., « America », *West Side Story* (1957)
- BRAHMS, J., « Liebe Schwalbe », *Zigeunerlieder*, op. 112, N° 6, 1887
- MOZART, W. A., « O, du, eselhafter Martin », *Le Nozze di Figaro*, KV 560 (version française)

39. Relevé des sujets imposés aux épreuves vocales du CAPES (3) 2011-2015

Chansons populaires phonographiques (52)

- « Métisse(s) » (2005), Yannick Noah/Disiz La Peste
- « Couleur café » (1964), Serge Gainsbourg
- « La puce et le pianiste » (1977) Yves Duteil
- « Ensemble » (2001), Jean-Jacques Goldman
- « Tombé du ciel » (1988), Jacques Higelin
- « Les vieux » (1963), Jacques Brel
- « Un jour tu verras » (1954), Marcel Mouloudji/Georges van Parys
- « Le Rouge et le Noir », (1962) Claude Nougaro/Michel Legrand
- « L'irlandaise (à Maria Belmonte) » (1993) Claude Nougaro/Didier Lockwood
- « Champagne », (1979), Jacques Higelin
- « Le Chat Botté » (2003), Thomas Fersen
- « Le chemin des forains » (1955), Jean Dréjac/H. Sauguet, chanté par Edith Piaf
- « Sa raison d'être » (2010), Pascal Obispo, chanté par Grégoire
- « A voix basse » (2008), Juliette
- « Faire des ronds dans l'eau » (2000), de K. A. Zeidel/Benjamin Biolay, chanté par Henri Salvador
- « La Chanson d'Hélène » (1970), Jean Loup Dabadie/Philippe Sarde, du film *Les choses de la vie* de Claude Sautet, chanté par Romy Schneider
- « Africain à Paris » (2007), d'après Sting, chanté par Tiken Jah Fakoly
- « Tombés des nues » (1998), Zebda
- « La mauvaise réputation », (1964), Georges Brassens, (harmonisation de Jean-Paul Holstein)
- « Mon oncle » (1958), H. Contet et J.C. Carriere/Franck Barcellini d'après le leitmotiv du film *Mon oncle* de Jacques Tati
- « Trois petites notes de musique » (1960), H. Colpi/Georges Delerue, du film *Une aussi longue absence* de H. Colpi, chanté par Yves Montand
- « Le petit bal perdu » (1961), Robert Nyel/Gaby Verlor, chanté par Bourvil
- « Au café des délices » (1999), Patrick Bruel
- « Boum » (1938), Charles Trenet
- « Et maintenant » (1961), Pierre Delanoë/Gilbert Bécaud
- « La mort » (1959), Jacques Brel
- « Le tourbillon de la vie » (1962), Serge Rezvani, du film *Jules et Jim* de F. Truffaut, chanté par Jeanne Moreau
- « Oh j'cours tout seul » (1979), William Sheller
- « Le gardien de musée » (2007), Les Blaireaux
- « Maigrir » (2002), Sanseverino
- « Une lettre oubliée » (2005), Juliette Noureddine
- « Les miroirs dans la boue » (1987), William Sheller
- « Morts les enfants » (1985), Franck Langolff/Renaud Séchan
- « Dans les abris de Paris » (1939), Jacques Bataille-Henri et Jean Loysel / Georges Van Parys

- « Je suis jalouse » (2006), Emily Loizeau
- « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano
- « Le vieux château » (1953), Mireille et Jean Nohain
- « On éteint » (2001), Zazie
- « Tombé du ciel » (1989) Jacques Higelin
- « Les feuilles mortes » (1946), Joseph Kosma, du film *Les portes de la nuit* de Marcel Carné, chanté par Yves Montand
- « Le piano de mauvaise vie » (1958), Claude Nougaro/Gerry Mulligan, arr. Michel Legrand
- « Baby alone in Babylone » (1983), Serge Gainsbourg
- « Carmen » (2015), Stromae et Oreisan/d'après Georges Bizet
- « Elaeudanla Tétitía » (1963), Serge Gainsbourg
- « Dites moi » (1974), Franck Thomas/Michel Jonasz
- « Pomme C » (2007), Zazie/Joseph Calogero
- « Je rêve », (2012), Stéphanie Cimbault/Guillaume Blin, de la comédie musicale *Si j'étais un héros*
- « Sous le ciel de Paris » (1951), Jean Dréjac/Hubert Giraud, du film *Sous le ciel de Paris* de Julien Duvivier

Chansons populaires traditionnelles (2)

- « Une jeune fillette » anonyme
- « La blanche biche », Anonyme (XVI^e siècle)

Chants savants occidentaux (15)

- BERLIOZ, Hector, « Villanelle », *Les Nuits d'été*, op. 7, 1838
- RAVEL, Maurice, « Chanson Romanesque », *Don Quichotte à Dulcinée*, n°1, 1932
- POULENC, Francis, « La reine de cœur », *La courte paille*, n° 1, textes de Maurice Carême 1960
- WEILL, Kurt, « Le grand Lustucru », *Marie Galante*, pièce de Jacques Deval, 1934
- TIERSOT, Julien, « Mignonne, allons voir si la rose », 1904
- LASSUS, Roland, « Comment vouloir qu'une personne chante », texte attribué à Ronsard
- POULENC, Francis, « Le chien perdu », *Petites voix*, n° 2, textes de Madeleine Leyy, 1936
- MEHUL, Nicolas-Etienne, « Le chant du départ », texte de M. J. Chénier, 1794
- POULENC, Francis, *Toréador*, texte de Jean Cocteau, 1918
- POULENC, Francis, « Les anges musiciens », *La courte Paille*, n° 5, textes de Maurice Carême, 1960
- LULLY, Jean-Baptiste, « Au temps heureux », *Armide*, Act. II Sc. 4
- WEILL Kurt, « Youkali », texte de Roger Fernay, 1935
- LALO Edouard, « Vainement, ma bien-aimée », *Le Roi d'Ys*, 1875-78
- FAURÉ, Gabriel « Les Berceaux », 1879
- « Nous ne sommes pas ce que l'on pense », (1943, 2007) Germaine Tillion, Christophe Maudot, opérette-revue *Le Verfügbar aux enfers*, N° 12, d'après « Je ne suis pas ce que l'on pense » tiré de *Trois Valses* d'Oscar Straus.

40. Relevé des sujets des épreuves vocales de l'Agrégation(2) 2001 - 2010

(16 sujets identifiés, dont 5 chansons et 11 pièces vocales savantes)

12 sujets non identifiés musicalement, dont 9 pièces d'écriture plutôt savante, et 3 relevant de la chanson populaire)

La nouvelle mouture de l'agrégation prend effet à la session de 2002 : poids de l'oral accru, disparition de l'exécution vocale au profit de l'épreuve de pratique instrumentale (Arrêté Ministériel de 10 juillet 2000, publié au JO 29 juillet 2000, BO du 30 août 2000).

2002 (partitions manuscrites)

- « De soi-même » texte de Clément Marot (écriture musicale de type choral, probablement composée pour l'épreuve)
- « D'après Iphigénie de Jean Racine » : écriture de type récitatif et air (le titre indiqué semble être une erreur : le texte mis en musique est celui de *Phèdre* de Racine, acte I, sc 3.
- « Cancan », d'après Marceline Desbordes Valmore (1786- 1829) « la danse de nuit »
- « Pauvre type », texte de R. Queneau
- « Le béliet piqué par une abeille », fable de Mancini-Nivernois, (1716-1798)
- « Le merlan et la sardine », texte de P. Béarn (1902-2004)

2003 (partitions manuscrites)

- « Un cerf prisonnier », texte de M. Szulstein (1911-1980)
- « Mon père », texte de Philéas Lebesgue (1869-1958)
- « Chanteuse de Flamenco », texte de Jacqueline Grange (partition imprimée)

2006

- « Le hasard nous a fait connaître »,
- « Elle s'est endormie », poème de Charles Cros *Le coffret de Santal, Automne*, 1873

2008

- Michel Legrand, « chanson de Maxence », *Les demoiselles de Rochefort*, 1967
- FAURÉ, G., « Voyageur », op. 18, n° 2, poésie d'A. Sylvestre (ca 1878. - 1re éd. : Paris, Hamelle, 1880 *Tonalité : la mineur No 2 in "2e recueil de mélodies" : Paris, Hamelle, 1897*)
- OFFENBACH, J., « Couplets », *Les contes d'Hoffmann*, acte III, sc. 5 (Opéra fantastique en 5 actes. - Achevé par Ernest Guiraud. - 1re représentation : Paris, salle Favart, 10 février 1881)

2009

- JOUBERT Julien (1973) « Sur la grand route »
- FRANCK, C., « Lied », 1873 ?, poème de L. Paté (1845-1939) (*lied CFF 154*)
- BERNARD Michèle. « C'est un rital », rythme de java (2000)
- CHABRIER, E., *Nez au vent*, poème de Catulle Mendès 1886,
- BERLIOZ, *Le dépit de la bergère* (1819)
- CHABRIER, E., *L'île heureuse*, poème d'Ephraïm Mikhaël, 1892
- HAHN, R. *Le rossignol des lilas*, poème de L. Dauphin, 1922
- LEMAY Linda, « J'aime la pêche », *Les lettres rouges* (2002)
- KOSMA, J., « Le désespoir est assis sur un banc », poème de J. Prévert
- MASSENET, « Elégie », 1866, poème de L. Gallet (N° 1 in "20 mélodies", vol. I : Paris, Hartmann, 1875)

2010

- BERNARD Michèle, « Cheval », *Quand vous me rendrez visite* (1997)
- GOUNOD, C., « Aubade » poème de V. Hugo, cycle de 6 mélodies (1849-50, data.bnf.fr)
- LAMBERT, M., « Allez, suivez ses pas », (1656), poème attribué à Royer

41. Relevé de sujets des épreuves vocales de l'Agrégation (3) 2011-2015

28 sujets identifiés, dont 20 chansons, 8 pièces vocales savantes.

Variété francophone : 13 Traditionnelle rurale : 3 Répertoire scolaire : 4

2011

- Michèle Bernard, « Les chanteuses populaires », *Michèle Bernard en public* (1988)
- « Anomalies » (non identifié)
- Michèle Bernard, « Cadou s'est endormi » *Voler* (1999)
- Michèle Bernard, « Toc, toc, toc » *Chanson pour les petits et grands* (1997)
- « Pas d'inquiétude », tango (non identifié)
- « Chanson d'automne » Verlaine, Poèmes saturniens, 1866 (musique non identifiée)

2012

- ATTAINGNANT, P., « Dolent départ », (1529)
- Gilles Chabenat (né en 1963), « La grand' bête » scottish, poème de Sylvain Guillaumet
- Julien Garde, « Moi j'irai dans la lune », poème de R. de Obaldia
- Danielle Gray, « Carnaval Samba » (chanson du répertoire scolaire)
- MILLIEN A¹⁰⁴⁵, DELARUE, G., « Le rossignol qui invite à changer d'ami », chanson populaire du Morvan et du Nivernais, tome 2, musique notée par J. G. Penavaire (identifiant catalogue SUDOC : 096187638)

2013

- Michèle Bernard, « Je guette dans la nuit », *Quand vous me rendrez visite* (1997)
- Michèle Bernard, « les vieux enfants » *Quand vous me rendrez visite* (1997)
- BIZET, G., « Absence », poème de T. Gautier, *20 mélodies op. 21*, 1871
- Julien Garde, « L'attaque du château »
- Julien Garde, « Première descente »
- Julien Garde, « Je n'ai pas oublié », poème de Baudelaire
- Julien Garde, « Elle était déchaussée », texte de V. Hugo
- Jacques Higelin, « Quand j'improvise sur mon piano », *Jacques Canetti présente Higelin* (1973)
- LEGAY, M., (1851-1915) « Ecoute, ô mon cœur », (1904), hymne national du pays d'Artois
- Gilles Maugenest, (né en 1963) « Chanson recyclée »

2014

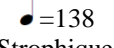
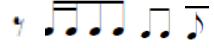
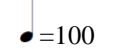
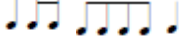
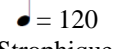
- GOUNOD, C., « Que fais-tu blanche tourterelle », chanson, *Romeo et Juliette* Acte III, sc. 2 1867
- DELIBES, L. « Avril » 1866, poème de Rémy Belleau (1528-1577)



2015








¹⁰⁴⁵ de 1877 à 1895, Achille Millien, chercheur infatigable, a parcouru en tous sens la province du Nivernais, à la recherche de son répertoire traditionnel. Aucune collecte de cette ampleur n'avait jamais été réalisée dans le cadre d'une province... Achille Millien réalisait ainsi une oeuvre de dimension nationale, véritable cadre de référence encyclopédique pour toute recherche à venir sur la tradition orale. Cent ans après cette collecte, Georges Delarue entreprend, à partir des notes d'enquête de l'auteur, la publication exhaustive de tous les inédits musicaux. Par-delà la province du Nivernais, c'est tout un patrimoine commun à l'ensemble des provinces françaises qui est ainsi mis en valeur.


- AURIC, G., « Variation sur Fantaisie de Gérard de Nerval », *Cinq poèmes de Gérard de Nerval*, n° 1, 1925
- BIZET, G., « Vieille Chanson », *Vingt mélodies*, (Choudens, ca 1873) (intitulée ici « Une chanson des bois »)
- Romain Didier, « Des roses et des ronces », (2000) texte de Kent Cokenstock
- GODARD, B., « Le rat de ville et le rat des champs », *Six fables de La Fontaine*, op. 17, 1880
- « Le Plaisir », (1807), texte correspondant au poème de M. Désaugiers intitulé « Chanson morale », du *Caveau moderne ou le rocher de Cancale, chansonnier de table, composé des meilleures Chansons de l'ancien Caveau, des Dîners du Vaudeville, de la Société Epicurienne du Caveau moderne, etc.*, par les auteurs de l'Épicurien Français, Deuxième volume, Capelle et Renand, 1808. Cette chanson est indiquée 'sur l'air de « Fournissez un canal au ruisseau », signé M. Désaugiers. Le texte musical est différent ici.
- Manhattan Transfer, « Scotch and soda », 1977
- RAMEAU, J.P., « Toi par qui l'univers », *Castor et Pollux*, prologue, récitatif et air de l'Amour, 1737
- James Ollivier, « Deux petits éléphants », 1997, poème de M. Carême Dominique Rey, « La sauterelle », poème de P. Coran.

42. Présentation des seize chansons extraites de l'ensemble de l'échantillon de chansons phonographiques imposées aux épreuves vocales du CAPES entre 2001 et 2015


Titre et caractéristique principale	Mesure Tempo Forme	Éléments spécifiques de technique vocale	Intonation, rythme	Traitement de la prosodie, phrasé	Difficultés harmoniques	Rôle de l'accompagnement dans la prestation
1 « Les Bergers » (1966) Jacques Brel <i>Indépendance de la prosodie : absence de métricité stricte du texte en lien avec la liberté, l'indépendance et le mystère qui auréolent les personnages des bergers.</i>	3 temps rapide  Strophique (A/B)	Soutien vocal sur toute la durée des longues phrases Ambitus large (10 ^e) nécessitant une bonne gestion des registres <i>Legato</i> , Insertion du semi parlé à la mélodicité	Rythmique répétitive Mélodie conjointe (couleur mineure sans sensible) Déploiement mélodique par élans ascendants Phrases longues (6 mesures)	Déploiement verbal par élan (départ en levée, fluctuation de chaque longue phrase et aboutissement sur le mot pivot « les bergers », qui sonne comme une ritournelle Prosodie indépendante, dicte ses lois à la rythmique du chant	balancement sur 2 accords, échelle mineure sans sensible (La min, Mi m) modulations : La m-DO M- LA M (effet d'éclairage à la fin de chaque strophe)	Très important : maintient la dynamique du texte auquel il doit répondre (contrechant) pendant les silences entre chaque phrase. L'agogique discursive de la chanson repose sur le maintien du rythme d'accompagnement :  Il prolonge la voix en maintenant présent le défilé des images
2 « Le Fantôme » (1966) G. Brassens <i>Le texte est le fil conducteur, toute l'énergie de la chanson repose sur sa malice Mécanique bien contrôlée de l'articulation du texte : exemple de métricité stricte du texte // sa malice</i>	4 temps rapide  Strophique (A, antécédent B conséquent)	Souplesse vocale dans les phrases descendantes et disjointes Ambitus large (12 ^e) Placement de la voix dans les attaques (sauts d'un registre à l'autre) Phrasé <i>staccato</i>	Ligne mélodique fluctuante (nombreux arpèges et sauts) dont la mémorisation est facilitée par l'aspect répétitif : la mécanique de l'imagination du jeune homme est en marche, marquée par la cellule rythmique répétitive : 	Importance du texte, (références historiques et clins d'œil littéraires) et de sa diction, en dépit des mouvements disjointes. Effet de surprise sémantique par la découpe rythmique et syntaxique sur les cadences (à la dominante de A, parfaite de B)	Pas de difficulté harmonique mais des enchaînements et changements d'accords rapides (un accord tous les deux temps en ♯)	De second plan rythmiquement, mais les rapides changements de couleurs sont les complices de la mobilité de la mélodie : une fluctuation qui brouille les frontières du rêve (accords fluides) et de la réalité (retour au ton du premier accord dans la cadence finale de chaque strophe)
3 « Et maintenant » (1961) Gilbert Bécaud, (Delanoë/Bécaud) <i>Mécanique agogique qui s'amplifie et tend</i>	4 temps  Strophique (A/B)	Phrases brèves <i>Staccato</i> dans A, <i>Legato</i> dans B. Ambitus court (6 ^{te}) Attaques nettes <i>Crescendo</i> lent et soutenu	mélodie conjointe répétitive, carrure rythmique identique dans A et B	Indépendance de la prosodie, la mélodie doit s'appuyer sur le texte pour prendre vie Phrasé uniforme Texte qui évolue par incises brèves très mordantes.	Pédale de dominante dans A, modulations (tons voisins et accords de passage dans B)	Très important : rythmique obstinée à la basse qui s'amplifie progressivement ; la présence de silences entre les segments chantés permet à l'accompagnement de renforcer l'idée de puissance, sans

<p><i>toute la chanson vers sa fin, à l'image de la transformation de l'état du chanteur (de l'inhibition à la révolte)</i></p>		<p>jusqu'à la fin, Changement de timbres (voix lisse et éteinte au début, voix plus rauque, ton de la révolte qui s'impose progressivement jusqu'à la fin)</p>		<p>Chaque mot est pesé jusqu'à saturation au ¾ de la chanson jusqu'à la fin (répétition de « je n'ai vraiment plus rien » de la dernière strophe)</p>		<p>entrer en concurrence avec la voix.</p>
<p>4 « Couleur Café », (1964) Serge Gainsbourg <i>Simplicité piégeuse d'une chanson qui suggère plus qu'elle ne dit</i></p>	<p> • = 105 Couplet/refrain</p>	<p>Ambitus court (une 8^{ve}) Confort vocal : intensité faible, voix peu timbrée proche du registre de la voix parlée</p>	<p>Notes répétées syncopées (piège : ne pas transformer les syncopes enchaînées en notes sur le temps)</p>	<p>Très proche de la voix parlée, mais caractère dansant à insuffler dans la diction du texte syncopé. La précision rythmique ne doit pas se substituer à l'impression de facilité de la diction. Rythme calqué sur celui de la parole. Effet de susurrations. Prononciation des consonnes atténuée.</p>	<p>Pas de difficulté 2 accords V-I en Do M</p>	<p>Doit être très discret, sans lourdeur avec une rythmique qui rappelle les rythmes afro-cubains</p>
<p>5 « Le piano de mauvaise vie » (1958) Claude Nougaro (Nougaro/Gerry Mulligan, arr. Michel Legrand) <i>La voix est le porte-flambeau de la chanson : elle conduit le texte et les harmonies la suivent</i> <i>Accompagnement très subtil, légèrement en retard par rapport à la voix, évoquant ainsi la palette d'expressions possibles et</i></p>	<p> swing (ternaire jazz) • = 116 A/A/B/A/ B/A</p>	<p>Grand ambitus (11^è) Souplesse vocale, gestion des registres (lignes descendantes disjointes dans A, ascendantes dans B) précision des attaques, phrases longues à anticiper (placement de la voix, respiration) Phrasé <i>staccato</i>, voix très projetée dans les longues phrases ascendantes qui s'enchaînent</p>	<p>difficulté de l'intonation et variété des rythmes, modulations rapides et nombreuses, notes altérées, chromatismes, enchaînement d'intervalles</p>	<p>Texte difficile par son traitement syllabique varié (élision de certains « e », sauf dans les finales) : la gestion de la rythmique dépend de la maîtrise du traitement prosodique (écriture rythmique dominante) : la rythmique est le costume de la langue dans laquelle celle-ci prend toute sa force (couleur, attaque, sens des mots) nombreuses allitérations, phrases longues, phrasé martelé</p>	<p>Le squelette harmonique est repérable mais la couleur jazz doit être respectée (nombreuses 9^e et accords altérés)</p>	<p>La richesse des enchaînements d'accord, même réduite, entre en concurrence avec la gestion du souffle et l'anticipation des phrases chantées longues qui sont comme en avance sur l'harmonie et la rythmique (ce qui donne un équilibre fragile). L'accompagnement n'est pas pensé comme un matelas sur lequel la voix se pose, c'est elle qui paraît avoir le premier rôle harmoniquement (elle anticipe sur les accords) et rythmiquement (elle enchaîne sans repos les phrases à l'intérieur de A et de B, et entre A et B).</p>

<i>changeantes de ce mastodonte qu'est le piano</i>						
6 « Rimes » (1981), Nougaro/Romano <i>La conduite mélodique repose sur l'anticipation et le contrôle de la rythmique à 5/8 de l'accompagnement</i>	5/16 rapide  = 130 Strophique (A/A/B/B)	Gestion des registres, ambitus large (10 ^è), souplesse vocale ; prise d'air	Rythmique répétitive mais délicate ; schéma mélodique qui se répète, mais subtil (délicatesse du balancement initial sur demi-ton, rompu par l'enchaînement de ligne arpégée ascendante)	Prononciation piègeuse : le « e » final de « j'aime » est prononcé dans la première phrase, élidé dans celle qui suit	Pas de difficulté (A : rém / solm – B : RÉ / mobilité et douceur des accords de II ^e , III ^e et VI ^e degrés avec 7 ^e)	Rôle très important : la voix se cale sur cette rythmique à 5/16 qui est le repère principal et doit être très contrôlée (très légère aussi). Il faut chanter en écoutant avec attention son propre accompagnement et en l'anticipant d'une mesure à l'autre. La solidité rythmique de l'accompagnement prend part à la réussite de l'interprétation
7 « L'Irlandaise (à Maria Belmonte) » (1993) Nougaro/ Lockwood <i>Phrasé très ambigu et texte énigmatique que l'accompagnement doit aider à placer</i>	6/8 à la  pour la voix  = 235 A/A/B/A/ C/A inst ^{al} /A/Coda	Large ambitus (13 ^è) ; couleur des « i » dans l'aigu de la voix (A), tenues sur « è »	Intervalles de 4 ^{te} descendante à attraper, 6 ^{te} et 5 ^{te} ascendantes ; nombreuses ambiguïtés rythmiques	Traitement contre prosodique, premier temps sur syllabe inhabituellement accentuée, syntaxe et mots coupés (B), finales parfois brèves, parfois longues sur « e » muet	Pas d'ambiguïté harmonique, couleur « archaïsante » d'une échelle mineure sans sensible	Accords sur les temps pour permettre à la prosodie de se « caler » ; si la voix est à la  l'accompagnement est à la 
8 « La puce et le pianiste » (1977) Yves Duteil <i>Prosodie libre sur une rythmique à trois temps légère,</i>	3/4 rapide  = 180 Strophique	Souplesse vocale, ambitus large (11 ^è)	Mélodie très mouvante (chromatismes, sauts de 6 ^{te} , de 4 ^{te})	Prononciation peu aisée par la vitesse et l'arrangement rythmique nécessaire, à chaque nouvelle strophe, pour soumettre le nombre de mots et de syllabes à la mesure	Enchaînement d'accords rapide selon un schéma harmonique classique (I - V, IV - V - I ou II - V - I)	Au second plan, il soutient la voix
9 « Trompette d'occasion » (1958) Vian/Salvador <i>Mélodie tendue dans l'aigu pour un texte très détendu,</i>	C swing ternaire  = 130 (A/A B/A)	Soutien et souplesse vocale, Ambitus court (8 ^{ve}) Mélodie concentrée dans le haut de la tessiture, attaque sur notes aiguës demandant beaucoup de tonicité vocale	Sauts d'intervalle ascendant larges, tension sur demi-ton dans l'aigu, contour mélodique mouvant (pentatonique/modulations), balancement sur	Proche du parlé réaliste, élision des « e » en milieu de mot, passages bruités à imaginer ; indépendance du rythme de la prosodie	Schéma simple, avec de nombreux accords de tension	Accompagnement qui doit maintenir le <i>swing</i> et improviser quelques réponses mélodiques

<i>insouciant</i>			chromatismes (dans B)			
10 « Tombé du ciel », (1989) Jacques Higelin <i>Texte très développé énigmatique, sans répit Grande énergie vocale nécessaire</i>	4/4 modéré ♩ = 96 <i>Chorus/bridge (A1/A2/A3 /Pont modulant/ Retour à A)</i>	Souplesse vocale, gestion de la respiration (ligne ascendante)	Mélodie développée, modulante, rythme  envahissant,	Mélodie syllabique dont la rythmique est indépendante de la prosodie : c'est l'écriture qui conduit et non le rythme naturel de la langue	Harmonie mobile dans A 1; basse descendant conjointement dans A2 ; modulation sans préparation dans A3 (au 1/2 ton inférieur)	Enchaînement traditionnel d'accords mouvants qui éclairent et soutiennent la voix notamment dans les lignes ascendantes et modulantes (A3)
11 « Champagne », (1979) Jacques Higelin <i>Une mécanique très puissante donnée par l'accompagnement, une rythmique désarticulée qui donne à la chanson son côté démoniaque</i>	4/4 modéré ♩ = 110 <i>Chorus Bridge (A/B/ Break/ pont avec passage en voix parlée/ Retour à A)</i>	Grande présence dans la voix, aucune faiblesse de timbre, ne peut être tolérée, ni dans la voix chantée, ni dans le parlé libre. Mélodie simple Ambitus peu étendu (9 ^e)	Mélodie et rythmique structurellement simples, mais désarticulées et comme en porte à faux avec les appuis de la rythmique d'accompagnement (phrase <i>a</i> de 12 temps à cheval sur 4 mesures) ; <i>break</i> à la fin de B	Texte syllabique, présence du parlé, caractère surréaliste et macabre à jouer	Schéma harmonique simple (Ex : A : lam – mi m / B : lam – DO – RE – SI – mi m)	Rôle fondamental pour le sens de la chanson : c'est dans le contrôle de la rythmique détachée et mécanique, l'indépendance voix/acc que se joue la réussite de l'interprétation, la conduite de la basse est à contrôler rythmiquement
12 « Ensemble » (2001) Jean-Jacques Goldman <i>Chant tout en syncope et traitement contre-prosodique pour mieux mettre en valeur le mot « ensemble »</i>	4/4 modéré ♩ = 90 Strophique (un seul thème)	Pas de difficulté vocale Ambitus restreint (5 ^{te})	Mélodie instable par sa rythmique syncopée, peu développée mélodiquement	Difficulté de placement des syllabes dans les syncopes, rythme contre-prosodique	Schéma harmonique simple ; pas d'accords de tension (SI♭ - FA – ré – DO)	La rythmique des accords doit être très stable compte tenu du traitement syncopé contre-prosodique
13 « Le Chat Botté » (2003)	4/4	Confort vocal, ambitus très réduit (½ ton + une 4 ^{te} , ½	Texte facile mélodiquement	Texte parfaitement syllabique, pas d'ambiguïté prosodique, un	Harmonie sans surprise (Ex, pour le refrain : mi	Accompagnement à théâtraliser ; l'écriture pianistique suggérée par

<p>Thomas Fersen <i>Economie de moyens musicaux et vocaux pour un texte très développé (du type conte) ; Danger de lassitude si la voix ni l'accompagnement ne mettent en valeur par leurs moyens propres le texte, son humour, son décalage</i></p>	<p>♩ = 128 léger bien allant Couplet/ refrain</p>	<p>ton + une 6te si on chante une 2^e voix à la tierce au-dessus du thème dans la reprise du refrain)</p>		<p>passage plus déclamatoire après couplet 5 et avant la reprise du refrain</p>	<p>m – la m – RÉ)</p>	<p>la partition fournie mérite une certaine attention (sur le refrain) ; jouer sur les ruptures d'atmosphère, une façon de surjouer la musique et le texte pour en exprimer le décalage et l'humour</p>
<p>14 « A voix basse » (2008) Juliette <i>Grande indépendance de la voix qui conduit toute la chanson et transforme la vision initiale en hallucinations; la voix hésite sans cesse entre le chanté et le parlé, à l'image de la frontière poreuse entre réalité et délire</i></p>	<p>4/4 très rapide ♩ = 160 (Intro et dernière strophe lente) Couplet/refrain</p>	<p>Volubilité de la voix Ambitus large (10^e), Nombreux modes de jeu vocaux : chanté, parlé/chanté, parlé.</p>	<p>Mélodie conjointe sans surprise intonative Evolue par « roulis » avec aboutissement sur dernière syllabe du vers (1^{er} temps)</p>	<p>Débit très rapide Prosodie respectée mais phrases longues dont certains segments sont proches du récitatif, d'autres sont parlés, voire susurrés. Porosité entre le texte et la musique. Virtuosité du semi parlé</p>	<p>Schéma harmonique simple qui sert de repère pour la conduite mélodique de la voix (Fa# m : I - V ; Refrain : V- I – IV – V – I)</p>	<p>Accompagnement soutien. Le fil conducteur est la voix</p>
<p>15 « On éteint » (2005) Zazie <i>Une chanson toute en demi-teinte qui repose sur une unique couleur harmonique</i></p>	<p>4/4 modéré ♩ = 92 Strophique e (A/A' à l'octave)</p>	<p>Ambitus large (12^e) Placement de la voix dans deux registres distincts Nécessité de soutenir la voix dans A chantée à l'octave supérieure</p>	<p>Mélodie conjointe répétitive (mode de ré) Rythmique simple répétitive</p>	<p>Traitement prosodique uniforme Syllabisme isochrone parfois piégeux</p>	<p>Couleur travaillée Accord pédale de ré mineur sans tierce sur lequel se balance la basse (degré mobile Si b/ Si ♯) Arrêt systématique sur II^e degré donnant à la</p>	<p>Accompagnement très uniforme qui doit être varié rythmiquement au risque de devenir monotone</p>

					phrase ritournelle « on éteint » un éclairage étrange	
<p>16 « La Samba » (1976) Bernard Lavilliers</p> <p><i>Un texte fort, engagé, qui doit être habité ; l'accompagnement, par son emprunt au samba, évoque symboliquement le « populaire », prend part à la dénonciation des inégalités entre couches sociales, tout en désignant la musique comme un langage partagé</i></p>	<p>4/4 rapide  = 148</p> <p>Strophique A/B1 à la Dominante -interlude/phrase chantée conclusive A/B2 à la Dominante -interlude sans phrase chantée conclusive</p>	<p>Ambitus confortable (8^{ve}) Insertion d'onomatopées (<i>oup'là</i>) Arrivée sur la dominante (B1) rendue floue par l'insertion sur la finale du semi-parlé</p>	<p>Justesse de la sixte et quarte ascendante (A) et de l'arpège descendant (B)</p>	<p>Pas de traitement prosodique contrarié, mais un texte fort qui se distingue par ses sonorités piquantes</p>	<p>Pas de difficulté harmonique</p>	<p>Rythmique d'accompagnement syncopée propre au rythme de samba, nécessaire à la symbolique du texte ; son rôle d'habillage de la chanson est essentiel : il est le fil rouge de la continuité mélodique et harmonique sur lequel se posent les segments de la voix avec laquelle il entre dans une complémentarité forte.</p>

43. Évaluation des degrés de difficulté dans sept catégories retenues pour chacune des seize chansons de l'échantillon sélectionné

	DIFFICULTÉS						Rôle de l'accompagnement dans la réussite de l'interprétation et dans la gestion des difficultés vocales de la chanson
	Liées à la conduite vocale			Liées à la conduite de l'accompagnement		Liées à la conduite de l'interprétation	
	Technique vocale	Justesse rythmique et/ou mélodique	Traitement de la prosodie	Mobilité harmonique	Technique d'accompagnement	Voix « vive » (la façon de faire sonner, d'interpréter pour le candidat)	
Titres	I	II	III	IV	V	VI	VII
« Les Bergers » (1964), Brel	+++ (soutien, respiration, ambitus large)	-	+++	-	++ (obligations de contrechant)	+++	Donne un appui à la voix, maintient la présence des images dans chaque intervalle sans voix
« Le fantôme » (1966), Brassens	-	++	++	-	-	++	Renforce le détaché de la mélodie
« Et maintenant » (1961) Bécud	+++ (puissance et timbre)	-	-	-	+++ (présence dans chaque césure de la voix)	++	Soutien le crescendo long et progressif
« Couleur Café » (1964), Gainsbourg	-	+	-	-	+ (trouver une rythmique dansante)	++	Doit être très léger malgré le seul enchaînement répété de V/I
« Le piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro	+++ (respiration, souplesse, timbre, articulation)	+++	+++	+++	-	+	Suit la voix pas à pas, son style jazz est le décor du texte
« Rimes » (1981), Nougaro	++ (souplesse, articulation du texte, timbre)	+++	+++	-	+++	+	Doit maintenir la structure 3+2 ♪ très légère et très fluide
« L'irlandaise » (1993) Nougaro	++ (ambitus large, tenues)	++	+++ Phrasé ambigu	-	-	+++ (texte énigmatique)	Sa régularité rythmique permet de « caler » la contre prosodie
« La puce et le pianiste » (1977), Duteil	+ (souplesse)	+ (mélodie très mobile)	+ (attaque des couplets)	-	-	+ (légèreté)	
« Trompette »	++	++	+	-	-	++	Donne des appuis à la voix tendue

d'occasion » (1960) Salvador	(soutien dans l'aigu de la voix, souplesse)					(inventer des réponses, jouer avec la voix, maintenir le swing)	dans l'aigu
« Tombé du ciel », (1989), Higelin	+++ (ambitus large, gestion des registres)	+++	++	++ (accords mouvants)	++ (présence d'un solo instrumental)	+++ (faire vivre le texte)	Permet d'éclairer la voix dans les mvts ascendants et modulants
« Champagne », (1979), Higelin	-	-	+++ (texte développé, présence du parlé/chanté)	-	+++ (basse très présente, accords détachés)	+++ (très grande présence vocale nécessaire)	Donne toute l'énergie à la chanson
« La Samba » (1975), Lavilliers	+ (alterner phrasé détaché/lié sur la vocalise)	-	-	-	++ (Fluidité et contrôle de la rythmique de l'accompagnement)	+ (Texte engagé à s'approprier)	Doit être très présent entre chaque césure
« Ensemble » (2001), Goldman	-	++	++	-	-	++ (Contourner la monotonie, placer le canon à l'instrument)	Doit palier à la pauvreté du matériau mélodique et harmonique en étant inventif, apportant de la diversité
« Le Chat Botté » (2003), Fersen	-	-	-	-	-	++ (Varier les intentions en théâtralisant pour donner de la vie)	Commentaire du texte
« A voix basse » (2008), Juliette	+++ (énergie, souplesse, couleur)	-	+++ (grande fluidité de la déclamation)	-	-	+++ (Habiter le texte)	Un tapis sur lequel se déploie la voix chantée et parlée
« On éteint » (2005), Zazie	+ Homogénéité de la couleur en demi teinte dans le grave et dans l'aigu de la voix (thème à l'octave supérieure)	-	+ Traitement prosodique uniforme	-	-	++ texte euphémique, fragilité à exprimer	Très important par la couleur harmonique qu'il impose en lien avec le texte euphémique

+++ : **Très difficile** (au moins 3 difficultés pointées dans une même catégorie)

++ : **Difficile** (entre 2 et 3 difficultés) ; + : **Moyennement difficile** (entre 1 et 2 difficultés) ; - : **Pas de difficulté**

44. Répartition des différents items par catégorie de critères des dix voix chantées d'enseignants, selon les cinq auditeurs interrogés

Numéros de voix enregistrées et titres des extraits	Critères de validité ou d'invalidité de la voix chantée écoutée (total de l'échantillon)																						
	Critères culturels									Critères acoustiques						Critères pédagogiques				Critères esthétiques			
	Aspect « naturel »		Voix « travaillée »							Justesse		Qualité du timbre		Articulation		Modèle d'apprentissage pour les élèves		Modèle qui incite à chanter		Répertoire valorisé			
	Oui	Non	Oui	Non	Un peu	Un peu trop	Trop	Pas assez	Très	Oui	Non	+	-	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Voix V1 <i>Une île, Serge Lama</i>	I		II			I		I	I			I	III I			II	III	III I	I		II		
Voix V2 <i>Carmen, Stromae</i>	II	I	I	I			III		I	III	II	II	II	I	II	III	III I		III	I			
Voix V3 <i>Sous le vent des plaines</i>	I	I	I				III		I	II	I	III I	I	I	II	II		III	I		III		III
Voix V4 <i>Azizo,</i>	III		I	I	I			I	II			II II I		I		IIII		III II		III	I		
Voix V5 <i>Hallelujah, L. Cohen</i>	I			I	I		III			III		III		III I		III		III I		III I		I	
Voix V6 <i>Nane Coxa, kalderasch</i>	II		I	I				I	II I		II I	I	III		IIII		III II		III II		III II		
Voix V7 <i>Cantate pour un cœur</i>			I		I		II		I	III I	II	I	I		II	II	I	III	I	I			
Voix V8 <i>Douce Dame</i>	II		II			III		I			II	I			I	III	III II	II	II	II	II	II	
Voix V9 <i>Perfect day, Loo Reed</i>	III		II	I		I			II	II	II I	I	I		I	II	III II	I	III		III		
Voix V10 <i>How high the moon</i>	I		II			I		III	I		II I	I	II		II	III	III II		III I		III I		
TOTAL	16	2	13	5	3	3	3	14	7	12	14	22	18	11	6	21	24	30	14	23	8	3	

I : auditeur 1 ; II : auditeur 2 ; III : auditeur 3 ; IV : auditeur 4 ; V : auditeur 5

45. Liste des entretiens

Entretien E1, 23/02/2012	Entretien E8, 9/03/2013
Entretien E2, 1 ^{er} /03/2012	Entretien E9, 30/05/2013
Entretien E3, 31/03/2012	Entretien E10, 18/06/2013
Entretien E4, 7/04/2012	Entretien E11, 24/11/2012
Entretien E5, 11/05/2012	Entretien E12, 23/11/2013
Entretien E6, 4/12/2012	Entretien E13, 7/01/2013
Entretien E7, 11/01/ 2013	Entretien E14, 10/12/2012
	Entretien E15, 20/03/2013

46. Liste des chansons enregistrées

- N° 1 « Les Bergers » (1964), Jacques Brel
 N° 2 « Le Fantôme » (1966), Georges Brassens
 N° 3 « Et maintenant » (1961), Gilbert Bécaud
 N° 4 « Couleur café » (1964), Serge Gainsbourg
 N° 5 « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Claude Nougaro/Gerry Mulligan, arr. M. Legrand, chantée par Nougaro
 N° 6 « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano chanté par Nougaro
 N° 7 « L'Irlandaise » (1993), Claude Nougaro/Didier Lockwood, chantée par Nougaro
 N° 8 « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil
 N° 9 « Trompette d'occasion » (1958), Boris Vian chanté par Henri Salvador
 N° 10 « La Samba » (1976), Bernard Lavilliers
 N° 11 « Tombé du ciel » (1989), Jacques Higelin
 N° 12 « Champagne » (1979), Jacques Higelin
 N° 13 « Ensemble » (2001), Jean-Jacques Goldman
 N° 14 « Le Chat botté » (2003), Thomas Fersen
 N° 15 « À voix basse » (2008), Juliette
 N° 16 « On éteint » (2001), Zazie

47. Liste des voix enregistrées

- Voix V1 (baryton) « Une Île » (1969), Serge Lama/Yves Guilbert
- Voix V2 (baryton) « Carmen » (2013), Stromae (d'après Bizet)
- Voix V3 (soprano) « Le Sorbier de l'Oural », chant traditionnel russe, adaptation française de Pierre Chevalier
- Voix V4 (soprano) « Azido » chant traditionnel de Côte d'Ivoire (chant *bété*)
- Voix V5 (soprano) « Hallelujah » (1984) Léonard Cohen
- Voix V6 (alto) « Nane Coxa » chant *romani* d'origine traditionnelle, Eugène Doga, du film *Les tziganes montent au ciel* d'Émile Loteau (1976)
- Voix V7 (baryton) « Salam Haleikoum », *Cantate pour un cœur bleu*, (2006) Allain Leprest/Romain Didier
- Voix V8 (soprano) « Douce Dame jolie », Guillaume de Machaut
- Voix V9 (baryton) « Perfect Day » (1972), Lou Reed
- Voix V10 (soprano) « How High The Moon (1940), Nancy Hamilton /Morgan Lewis

48. Liste des séquences vidéos

- Vidéo Gabriel (Suisse-allemande) « *Pop song as learning object* », *How can singing belong to everyone International Symposium on Singing in Music Education*, Budapest, 2014.
 - Gabriel, seq. 1, Le haut du corps comme cadre structurant des hauteurs
 - Gabriel, seq. 2, Exposition du chant “She will be loved”
 - Gabriel, seq. 3, Complicité par le sourire

- Vidéo Markus (Allemagne), Séances d’éducation musicale dans un établissement scolaire secondaire, Shrobenhausen, Bavière, 2016.
 - Markus, seq. 1, Chant bavarois
 - Markus, seq. 2, Chant à 2 voix (chorale de collège)
 - Markus, séq. 3, « Duerme Negrito » (chorale de lycée)
 - Markus, seq. 4, Solmisation du chant bavarois
 - Markus, seq. 5, Échauffement chorale (posture)
 - Markus, seq. 6, Rires (Mécanismes M1, M2)

- Vidéo Peter (Hongrie) « *Music Education in a Hungarian Secondary School* », *How can singing belong to everyone International Symposium on Singing in Music Education*, Budapest, 2014.
 - Peter, seq. 1, Solmisation du chant (ternaire, mode de la) et écoute intérieure
 - Peter, seq. 2, “Hungalawe”, modulations par paliers et acceleration
 - Peter, seq. 3, Chant hongrois (caractère déclamé)
 - Peter, seq. 4, Ayasehn (canon)
 - Peter, seq. 5, Frappés du chant et écoute intérieure
 - Peter, seq. 6, “Ayazehn”, *legato* de la voix et geste
 - Peter, seq. 7, “Ayazehn”, prénom de l’élève inséré dans le chant
 - Peter, seq. 8, “Ayazehn”, parole parlée intégrée dans la respiration du chant

BIBLIOGRAPHIE

ENCYCLOPÉDIES, DICTIONNAIRES

- Encyclopædia Universalis* en ligne <http://www.encyclopaedia-universalis.fr/> (consulté le 3 décembre 2012). Articles : LACAS, Pierre-Paul, « PHRASÉ, *musique* » ; MANCINI, Roland, « CHANT » ; GERGLELY, Jean, « KODALY, Zoltan (1882-1967) » ; CALVET, Louis-Jean, « CHANSON » ; HAZERA, Hélène, « CHANSON FRANÇAISE ».
- Encyclopédia of Popular Music of the world*, Bloomsbury Academic, vol. 8, 2012, 584 p.
- Grove Music Online*. Oxford Music Online, 2010. En ligne : <http://www.oxfordmusiconline.com> (consulté le 18 novembre 2012). Articles : BUELOW, George J., « Rhetoric and Music » ; LONDON, Justin, « Rhythm » ; MOORE, Brian C.J., « Hearing and psychoacoustics ».
- BALLY, Charles, *Traité de stylistique française*, Vol. 1, 2^{de} édition, Heidelberg, 1921, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k166222>
- BUISSON, Ferdinand, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 2^{de} édition, Paris, Librairie Hachette & Cie, 1911, édition électronique de l'Institut français de l'Éducation, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- DE BROSSARD, Sébastien, *Dictionnaire de musique, contenant une explication des termes Grecs, Latins, Italiens et Français les plus usités dans la Musique*, Paris, Ballard, 1703, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8623304q/f7.image>
- HONEGGER, Marc, *Dictionnaire de la Musique*, Sciences de la musique, vol. 2, *Techniques-formes-instrument*, Paris, Bordas, 1976, 1107 p.
- HONEGGER, Marc, PRÉVOST, Paul (dir.), *Dictionnaire des œuvres de l'art vocal*, P-Z, Paris, Bordas, 1992, 2367 p.
- LAVIGNAC, Albert & de la LAURENCIE, Lionel, *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, Deuxième partie, *Technique – Esthétique – Pédagogie*, Paris, Delagrave, 1931, 3924 p. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k123729r/f143.image>
- NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 1. *Musiques du XX^e siècle*, Turin, 2001, Paris, Actes Sud, 2003, 1492 p.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 2. *Les savoirs musicaux*, Turin, 2001, Paris, Actes Sud, 2003, 1421 p.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 4. *Histoire des musiques européennes*, Turin, 2004, Paris, Actes Sud, 2006, 1514 p.

- PISETTA, Jean-Pierre (dir.), *Histoire de l'opéra italien, Théories et techniques, images et fantasmes*, Volume 6, Turin, EDT 1987, Paris, Mardaga, 1995, 566 p.
- REY, Alain, (dir.), *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1992.
- VIGNAL, Marc (dir.), *Larousse de la Musique*, Tomes 1 et 2, Paris, Librairie Larousse, 1982.

OUVRAGES HISTORIQUES

Ouvrages

- ALTEN, Michèle, *La musique à l'école de Jules Ferry à nos jours*, collection Psychologie et pédagogie de la musique, animée par J.P Mialaret, Issy-les-Molineaux, 1995, 228 p.
- FIJALKOW Claire, *Deux siècles de musique à l'école, Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002*, Paris, L'Harmattan, 2003, 174 p.
- MAYEUR, Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, III, 1789-1930*, Tempus, 2004, 800 p.
- PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, IV : l'École et la Famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Tempus, 2004, 832 p.
- MARROU, Henri-Irénée *Le livre des chansons ou Introduction à la chanson populaire française*, Lyon, Éditions de La Baconnière, 1944, 588 p.
- ROBINE, Marc, *Il était une fois la chanson française, des origines à nos jours*, Fayard, Chorus, 2004, 239 p.

Articles

- ALTEN, Michèle, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n° 55, juillet, septembre 1997, p. 3-15 <http://www.persee.fr/> (consulté le 05 /05/2016).
- ALTEN, Michèle, « Musique scolaire et société dans la France de la Troisième République », *Trema* [En ligne], 25 | 2005, mis en ligne le 06 janvier 2010, <http://trema.revues.org> (consulté le 29 /07/2016).

MUSIQUE, MUSICOLOGIE, SCIENCES DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Travaux universitaires

- ARBÉY, Dominique, *Francis Poulenc et la musique populaire*, Thèse de Doctorat dirigée par Danièle PISTONE, Université de Paris Sorbonne, 2011, 330 p.
- CHABOT-CANET, Céline, *Interprétation, phrasé et rhétorique vocale dans la chanson française depuis 1950 : expliciter l'indicible de la voix*, Thèse de Doctorat en Musicologie dirigée par Pierre SABY, Université Louis Lumière - Lyon II, 2013, 895 p.

- GUILLOT, Gérard, *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du svingue brasileiros en France*, Thèse de doctorat dirigée par J.M. CHOUVEL, Université de Paris Sorbonne, 2011, 832 p.
- JACCARD, Sylvain, *Les enseignants généralistes de l' cole primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*, Thèse de doctorat dirigée par L. MATHIEU, Université Laval, Québec, tome 1, 2009, 215 p.
- RUDENT, Catherine, *Le discours sur la musique dans la presse française. L'exemple des périodiques spécialisés en 1993*, Thèse de doctorat en Musicologie, dirigée par D. PISTONE, Université Paris-Sorbonne, 2000, 468 p.
- RUDENT, Catherine, *L'analyse musicale des chansons populaires phonographiques*, Mémoire de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation   Diriger des Recherches, Dossier présenté sous la direction de Mme le Professeur Danièle PISTONE, OMF, UFR de Musique et Musicologie, Université Paris-Sorbonne, ED 0433, « Concepts et langages », printemps 2010, 101 p.
- TRIPPIER-MONDANCIN, Odile, *L' ducation musicale au collège depuis 1985, valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*, Thèse de doctorat en Musicologie et Sciences de l'éducation, dirigée par J. AGUILA et M. BRU, Université de Toulouse II, le Mirail, tome 1, 2008, 612 p.

Ouvrages

- BELTRANDO-PATIER, Marie-Claire, *Mélodiquement vôtre, Recueil d'études sur la mélodie française*, Publication du Groupe de Recherche sur les Rapports Musique-Texte, Université Paris IV, 1999, 174 p.
- BISARO, Xavier, *Chanter toujours. Plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVI^e-XIX^e siècle)*, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 246 p.
- CHION, Michel, *La voix au cinéma*. Paris, Cahiers du Cinéma, coll. « Essais », 1984, 141 p.
- CHION, Michel, *Le son, Traité d'acoulogie*, Paris, Nathan, 1998, Paris, Armand Colin, 2^e édition revue et corrigée, 2010, 272 p.
- CLODON, Francis, MONGRÉDIEN, Jean, DE NYS, Carl, ROSCHITZ, Karlheinz, *Histoire de l'opéra en France*, Paris, Nathan, 1984, 182 p.
- COHEN-LEVINAS, Danièle, *La voix au-delà du chant, une fenêtre aux ombres*. Paris, Vrin, 2006, 284 p.
- CORBOZ, Michel, *L'alchimie des voix, entretiens avec Antoine Bosshard*, Lausanne : La Bibliothèque des Arts, 2001, 136 p.
- DURING, Jean (dir.), *La musique à l'esprit, enjeux du phénomène musical*, Paris, L'Harmattan, 2008, 144 p.
- FISCHER-DIESKAU, Dietrich, *La légende du chant*, Paris, Flammarion, 1998, 272 p.
- GANVERT, Gérard, *L'enseignement de la musique en France*, Paris, L'Harmattan, 1999, 216 p.

- GUILLOT, Mathieu, *Dialogues avec l'audible, La neige, la voix, présences sonores*, Étude de Michel Guiomar, Paris, L'Harmattan, 2006, 184 p.
- HAHN, Reynaldo, *Du chant*, Paris, Hachette, 1920, 217 p.
- HERR, Sophie, *Geste de la voix et théâtre du corps*, L'Harmattan, 2009, 141 p.
- LEROY, Jean-Luc, *Le vivant et le musical*, Paris, L'Harmattan, 2005, 309 p.
- LESCAT, Philippe, *L'enseignement musical en France, de 529 à 1972*, Fuzeau, 2001, 241 p.
- MANCINI, Roland, *L'art du chant*, Que sais-je ? N° 1366, PUF, 1969, 126 p.
- MANEVEAU, Guy, *Musique et Éducation*, Aix-en-Provence, Edisud, 1977, 228 p.
- MARCHAND, Chrystel, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009, 312 p.
- MIALARET, Gaston, *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*, Document de recherche de l'OMF, Série Didactique de la musique, Université de Paris-Sorbonne, n° 19, Juin 2001, 47 p.
- MIALARET, Jean-Pierre, *Recherches francophones en Sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique, Repères bibliographiques*, Document de recherche de l'OMF, Série Didactique de la musique, Université Sorbonne Paris IV, n° 1, février 1996, 31 p.
- MIALARET, Jean-Pierre, *Recherches en éducation musicale à l'UFR de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1993-1999*, Série Didactique de la musique n° 14, 2000, 32 p.
- NETTL, Bruno, *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine issues and Concepts*. Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 1983, 424 p.
- POURADIER, Maud, *Esthétique du répertoire musical, une archéologie du concept d'oeuvre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, 173 p.
- RUDENT, Catherine, *L'album de chansons, entre processus social et œuvre musicale*, Honoré Champion, 2011, 278 p.
- SABY, Pierre, *Vocabulaire de l'opéra*, Minerve, 1999, 240 p.
- TRUPIER-MONDANCIN, Odile, *L'Éducation musicale dans le secondaire, attributs, formation des enseignants et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan, 2010, 322 p.
- TIERSOT, Jean, *Histoire de la chanson populaire en France*, Paris, Librairie Plon, 1889, édition électronique <http://www.archive.org/details/histoiredelachanson>

Ouvrages collectifs

- BARONI, Mario, NANNI, Franco, *Crescere con il rock, l'educazione musicale nella società dei mass-media*, Bologna, 1989, 313 p.
- BONNARDOT, Jacqueline, JARSKY Irène, MANCINI, Roland, NIROUËT Jean, *Répertoires pour le chant*, Cité de la musique, 1997.
- BOUDINET, Gilles, FIJALKOW, Claire (éd.), *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret, de la fondation des Sciences de l'éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, 2005, 205 p.

- BOURG, Adrien (dir.), *Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, Éduquer/Former, n°43, 2012, 199 p.
- CASSIN, Barbara, COHEN-LEVINAS, Danièle (dir.), *Vocabulaires de la voix*, Paris, L'Harmattan, 2008, 170 p.
- COEN, Pierre-François, ZULAUF, Madeleine (dir.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'Éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan, 2006, 267 p.
- FIJALKOW Claire, (dir.), *Maurice Chevais (1880-1943), un grand pédagogue de la musique*, actes de la journée d'étude du 3 mars 2004, Observatoire Musical Français, Paris-Sorbonne Paris IV, Paris, L'Harmattan, 2004, 127 p.
- LEROY, Jean-Luc (dir.), *Actualité des univers musicaux, Topicality of musical universals*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2013, 326 p.
- LEROY, Jean-Luc, TERRIEN Pascal, *Perspectives actuelles de la recherche en Éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, 2011, 288 p.
- LEROY, Jean -Luc, TERRIEN Pascal, *La voix et d'Éducation musicale, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2012, 223 p.
- MADURELL, François (dir.), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*, Laval Aedam Musicae, 2012, 367 p.
- NAUGRETTE, Catherine, PISTONE, Danièle (dir.), *Paroles et musiques*, L'Harmattan, 2012, 172 p.
- PISTONE, Danièle, « L'enseignement de la musique en France », en collaboration avec Michel Girault, *Universalialia, Encyclopedia Universalis*, 1982, p. 307-315.
- PISTONE, Danièle (dir.), *L'éducation musicale en France, histoire et méthodes*, colloque de l'institut de recherche sur les civilisations de l'occident moderne, 13 mars 1983, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
- PISTONE, Danièle (dir.), *La voix parlée et chantée (1890-1903). Étude et indexation d'un périodique français*, Paris-Sorbonne, Observatoire musical français, série « Conférences, Séminaires », n° 47, 2011.
- QUENIART, Jean (dir.), *Le chant acteur de l'histoire*, Actes du colloque tenu à Rennes, 9-11 septembre 1998, Rennes, 1999, Presses Universitaires de Rennes, 364 p.
- ROY, Joseph (dir.), *La formation des professeurs des écoles en éducation musicale*, document de l'OMF, série Didactique de la musique, n° 21, 2002, 138 p.
- THONON, Marie (dir.), *Le son et la voix*, entretiens avec Michel CHION, L'Harmattan, 1998, 146 p.

Contributions dans un ouvrage

- BARONI, Mario, « Groupes sociaux et goûts musicaux », in NATTIEZ, J. J., (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, 1. *Musiques du XX^e siècle*, Turin, 2001, Paris, Actes Sud, 2003, p. 1147-1168.
- BARONI, Mario, « Style et mutations stylistiques dans la tradition musicale européenne », Nattiez J. J., (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 4, Histoires des musiques européennes*, Turin, 2004, Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2006, p. p.53-70.

- BOURG, Adrien, « Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste. Étude de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano » *Éducation et didactique*, 2 (1), 2008, p. 69-88.
- BOURG, Adrien, « Les pratiques musicales instrumentales collectives en milieu scolaire : un nouveau terrain de recherche ? » *Éduquer/Former, Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, n°43, 2012, p. 63-84.
- COEN, Pierre-François, « Les savoirs en question », dans P. F. COEN et M. ZULAUF (dir.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'Éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 17-30.
- COOK, Nicholas, « Forme et syntaxe », dans NATTIEZ Jean-Jacques (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2. Les savoirs musicaux*, Turin, Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 162-184
- DALMONTE, Rosana, « Voix », dans NATTIEZ Jean-Jacques (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, 1. Musiques du XX^e siècle*, Turin, 2001, Paris, Actes Sud, 2003, p. 441-467.
- DAUPHIN, Claude, « Les grandes méthodes pédagogiques du XX^e siècle » dans NATTIEZ J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2. Les savoirs musicaux*, Turin, Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 833-853.
- DE VECCHI, Gérard, « Les conceptions des apprenants : aides ou obstacles aux apprentissages », dans CRAMER, E., REGNARD, F. (dir.), *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 19-26.
- DERIU, Rosalba, « Pédagogie de l'Éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle », NATTIEZ J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2. Les savoirs musicaux*, Turin, Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 854-872.
- FABBRI, Franco, « La chanson », in NATTIEZ J. J. (dir.) *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle, 1. Musiques du XX^e siècle*, Turin, 2001, Paris, Actes Sud, p. 674-702.
- FACCI, Serena, « Éducation et multiculturalisme », in NATTIEZ J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2. Les savoirs musicaux*, Turin, Paris, Actes Sud, Cité de la musique, 2004, p. 854-872.
- FERRARI, Franca, « Éducation musicale et médias », in NATTIEZ J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. 2. Les savoirs musicaux*, Turin, Paris, Actes Sud, Cité de la musique, 2004, p. 899-915.
- LE VOT, Gérard, « *Lo so* (la mélodie) et *los motz* (le texte) dans la *canço* des troubadours, un état des lieux », dans RICHER, L. (éd.), *Littérature et Musique. Actes du colloque international du 13 au 14 mai 2004*, Lyon, Université Jean-Moulin Lyon 3 – CEDIC, n° 25, 2005, p. 129-160.
- LEROY, Jean-Luc, « Voix et Éducation musicale : quelques principes de base », in TERRIEN P. et LEROY J. L. (dir.), *La voix et l'Éducation musicale, contribution à la réflexion pédagogique* (II), Paris, L'Harmattan, 2012, p. 17-32.

- LEROY, Jean-Luc, « Un paradigme pour les universaux musicaux », in LEROY, J. L. (dir.), *Actualité des univers musicaux, Topicality of musical universals*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2013, p. 253-272.
- MAIZIERES Frédéric, « Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés? » A. BOURG (coord.), *Éduquer/Former, Musiques et pratiques actuelles en milieu scolaire*, n°43, 2012, p. 13-34.
- MALT, Mickaël, JOURDAN, Emmanuel, « la “BStD” – Une représentation graphique de la brillance et de l'écart-type spectral, comme possible représentation de l'évolution du timbre sonore », in HASCHER, X., AYARI, M., BARDEZ, J. M. (dir.) *L'analyse musicale aujourd'hui*, Delatour, 2015, p. 111-125.
- MIALARET, Jean-Pierre, « Analyse des pratiques d'éducation musicale et formation professionnelle des enseignants », in ROY Joseph, *La formation des Professeurs des écoles en Éducation musicale*, DM, n° 21, 2002, p. 9-18.
- MIALARET, Jean-Pierre, « Maurice Chevais et la didactique de la musique à l'école », in FIJALKOW, Claire (dir.), *Maurice Chevais, un grand pédagogue de la musique*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 93-105.
- MIDDLETON, Richard, « L'étude des musiques populaires », in NATTIEZ, J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Vol. 2 : Les savoirs musicaux*. Paris, Actes Sud/Cité de la musique, 2004, p. 766-784.
- PISTONE, Danièle, « L'éducation musicale dans la France du XX^e siècle », in *L'Éducation musicale en France, histoire et méthodes*, colloque de l'institut de recherche sur les civilisations de l'occident moderne, 13 mars 1983, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), n° 8, p. 47-55.
- PISTONE, Danièle, « Musique et sciences sociales, 25 ans de vie universitaire française », in *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, vol 2, L'Harmattan, 1997, p. 192-207.
- PISTONE, Danièle, « Observation des pratiques musicales dans la France contemporaine, état de la question et perspectives de recherche », in *L'Observation des pratiques musicales, méthodes et enjeux*, actes de la journée d'étude du 28 avril 2001, H. Ravet (ed.), Université de Paris Sorbonne (Paris IV), OMF, *Série Conférences et Séminaires*, n° 11, 2001, p. 7-22.
- RICE, Timothy, « Est-il possible d'écrire l'histoire des musiques de tradition orale ? » In NATTIEZ, J. J. (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 3. Musiques et cultures* vol. 3, Paris, Actes Sud, Cité de la Musique, 2005, p. 137-162.
- RUDENT, Catherine, « Les chansons à succès s'introduisent dans le cours de musique », in G. SNYDERS, *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 54-72.
- TAGG, Philippe, « Melody and Accompaniment », article for *EPMOW (Encyclopédia of Popular Music of the World)*, 24 p., disponible sur <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.627.291>

- VITALE, Alessandra, « Gestes et mémoire dans l'apprentissage du chant », *Temps, geste et musicalité*, IMBERTY M., GRATIER M. (dir.), Paris, L'Harmattan, 2007, p. 101-122.
- VAILLANCOURT, Josée, « Le développement de la voix chantée chez l'enfant et la formation des enseignants de musique : un lien manifeste », F. JOLIAT, (dir.), *La formation des enseignants en musique, état de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 97-110.
- ZULAUF, Madeleine, « Quels paradigmes pour l'Éducation musicale de demain ? », in COEN, P. F., et ZULAUF M. (dir.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'Éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 233-258.

Articles

- AUTHELAIN Gérard, « L'analyse de chansons », *Musurgia*, 1998, vol. V, n° 2, p. 29-46.
- BISARO, Xavier *Anthologie du chant scolaire et post-scolaire (1925-1937)* Cantus Scholarum, <<https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr/publications/essais-et-notes-de-travail/anthologie/>>, (consulté le 30 décembre 2016).
- BISARO, Xavier, « Beauté du chant, laideur du chantré : esthétique du plain-chant et dressage vocal au XVIIIe siècle », *Revue de l'histoire des religions* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2013, <http://rhr.revues.org> (consulté le 05 janvier 2014).
- BOURG, Adrien, « Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence. Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? » *JREM*, Université de Paris Sorbonne (Paris IV), OMF, vol 5, 1/2006, p. 79-116.
- CASTÉRET, Jean-Jacques, « Le chant de table en Béarn et Bas-Adour : ethnomusicologie d'une pratique polyphonique », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 18 | 2005, mis en ligne le 16 février 2012, <http://ethnomusicologie.revues.org/447> (consulté le 25/08/2016).
- CHARLES-DOMINIQUE, Luc, « Patrice Coirault : Répertoire des chansons de tradition orale. III. Religion, crimes, divertissements », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 20 | 2007, mis en ligne le 16 janvier 2012, <http://ethnomusicologie.revues.org/315> (consulté le 12/08/ 2016).
- CHARLES-DOMINIQUE, Luc, « Les musiques traditionnelles en France, histoire et réalité d'un objet scientifique complexe », <https://charlesdominique.files.wordpress.com/2009/01/cambridg1.pdf> (consulté le 12/08/2016).
- CHABOT-CANET, Céline, « Les Feuilles Mortes ou les avatars d'une chanson culte », *L'Éducation Musicale*, n° 557/558, Novembre-décembre 2008, p. 28-33.
- CHABOT-CANET, Céline « La chanson française : microsillons et macromutations », *L'Éducation Musicale*, n° 569, Janvier-février 2011, p. 31-39.

- COMEAU, Gilles, *Comparaison de trois approches d'éducation musicale : Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly ?* Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, Ontario, 1995, 97 p.
- CUGNY, Laurent, RAVET, Hyacinthe, et RUDENT, Catherine, « 'Aimez-vous les uns les autres ou bien disparaissez...' : Sur une expérience d'aujourd'hui dans la chanson française », *Sociétés*. Vol. 3, n° 85, 2004, p. 83-100.
- DAHLHAUS, C., « Analyse et jugement de valeur (1^{re} partie) », dans : *Analyse Musicale*, n° 19, Avril 1990, p. 31-41.
- DEFRANCE, Yves, « Exotisme et esthétique musicale en France », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 7 | 1994, mis en ligne le 03 janvier 2012, <http://ethnomusicologie.revues.org/1409> (consulté le 30 septembre 2016).
- HARRISON Scott D., « Creating a Culture for Teenagers to Sing in High School », *Journal of Research in Music Education*, January 2009, p. 95-107.
- HERMELIN, Christian, « L'interprète-modèle et Salut les Copains », *Communications*, 6, 1965, Chansons et disques, p. 43-53.
- HONDRE, Emmanuel, « Le Conservatoire de Paris et le renouveau du chant français ». *Romantisme*, 1996, n° 93, p. 83-94. Doi : 10.3406/roman. 1996. 3128. <http://www.persee.fr> (consulté le 12/10/2012)
- JACCARD, Sylvain, « Le blocage en chant des enseignants généralistes : quelles sont les pistes de compréhension du phénomène ? », *L'Éducation Musicale* n° 568, Novembre-décembre 2010, p. 18-26.
- JOUBREL, Bruno, « Approche des principaux procédés prosodiques dans la chanson francophone », *Musurgia*, Vol. 9, No. 2, *Musiques populaires modernes*, 2002, p. 59-70.
- LACASSE, Serge, « La musique populaire comme discours phonographique : fondement d'une approche analytique », *Musicologies*, n° 2, printemps 2005, p. 23-39.
- LAMONT, Alexandra, HARGREAVES, David, NIGEL A. Marshall, TARRANT, Mark, « Young people's music in and out of school », *British Journal of Music Education* 20, 2003, p. 229-241
- LE VOT, Gérard, « Apprentissage coutumier, processus de création et technique vocale au Moyen-Âge », *Analyse musicale*, n° 19, Avril 1990, p. 62-71.
- LE VOT, Gérard, « La chanson entre oral et écrit. Les types d'oralité et le chant de tradition », *L'Éducation musicale, Supplément Baccalauréat 2009*, n° 555/556, Septembre-octobre 2008, p. 89-103.
- LEROY, Jean-Luc, « L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations d'enseignants », *Laboratoire d'Etudes en Sciences de Arts (LESA)*, EA 3274, Université de Provence, 2010, 10 p.
- LORTAT-JACOB, Bernard, « Ce que chanter veut dire » Étude de pragmatique (Castelsardo, Sardaigne), *L'Homme*, 2004/3 n° 171-172, p. 83-101.
- MOYSAN, Bruno, « Musicologie française : analyse vs sociologie ? » In *Espaces Temps*, 8486, 2004. L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales, p. 132-148.

- NATTIEZ, Jean-Jacques, « Peut-on parler de narrativité en musique ? » *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, Volume 10, numéro 2, 1990, p. 68-91.
- NATTIEZ, Jean-Jacques, « Ethnomusicologie et significations musicales », *L'Homme* 2004/3 (n° 171-172), p. 53-81.
- PISTONE, Danièle, « Opéra et société : bilans et perspectives », *Communications*, 2005, p. 85-93.
- REIBEL, Emmanuel, « Art lyrique et transferts culturels : réflexions méthodologiques », *Les Colloques de l'Opéra Comique*, avril 2011, 13 p.
- RUDENT, Catherine, « Analyse musicale des musiques populaires modernes : un état des lieux », *Musurgia*, 1998, vol. V, n° 2, p. 21-28.
- RUDENT, Catherine, « L'étude de la voix dans les chansons françaises : de la description à l'interprétation analytique », *Séminaire interdisciplinaire chanson*, dir. Christian Marcadet, Paris, O.M.F., 2000, p. 85-97.
- RUDENT, Catherine, « Avant-Propos », *Musiques populaires modernes*, *Musurgia* vol. 9, n° 2, 2002, p. 3-5.
- RUDENT, Catherine, « La voix chantée en *popular music studies* », *Musicologies* (OMF), n° 10, 2013, p. 47-70. http://omf.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/voix_chantée_pms.pdf
- SOLOMOS, Makis, MEEÛS, Nicolas, « Le "Savant" et le "Populaire" », *Musurgia*, vol 9, n° 1, p. 3-4.
- TERRIEN, Pascal, « De la musique à l'enseignement : la transposition didactique », *La revue du Conservatoire*, n° 4, Décembre 2015. SC DE L EDUC MUS <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?>(consulté le 14/04/2016).
- TILLMAN, Barbara, MADURELL, François, LALITTE, Philippe, BIGAND, Emmanuel, « Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques », *Revue française de pédagogie*, n° 152, juillet-août-septembre, 2005, p. 63-77.
- TRAPIER-MONDANCIN, Odile, « Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale ». *JREM*, vol. 5 n° 1, OMF, Université de Paris-Sorbonne, (Paris IV), 2006, p. 41-77.
- TRAPIER-MONDANCIN, Odile, « Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts (Académie de Toulouse) », *JREM* vol. 5 n°2, 2006, OMF, Université de Paris-Sorbonne, (Paris IV), p. 43-80.
- TRAPIER-MONDANCIN, Odile, « Outils, espace-classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998 », *L'Éducation musicale*, n° 553-554, mai-juin 2008, p. 42-47.
- TRAPIER-MONDANCIN, Odile, « Structuration des programmes d'enseignement musical, en France, de 1925 à 1997 », 2011, <http://www.lÉducation-musicale.com/>, (consulté le 25/07/2012), 27 p.

- TRUPIER-MONDANCIN, Odile, « Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur », A. Bourg (coord.), *Éduquer/Former, Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, n°43, 2012, p. 35-62.
- TRUPIER-MONDANCIN, Odile, « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège », 25/07/2013, LLA Créatis (EA 4152) Université de Toulouse II Le Mirail, ESPE, Académie de Toulouse, France, 25 p.
- TRUPIER-MONDANCIN, Odile, « Genres et compositeurs déclarés être écoutés en Éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques », *Éducation et Didactique*, mai 2015, p. 81-106. (Mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 16 septembre 2015).
- TRUPIER-MONDANCIN, Odile, MAIZIERES, Frédéric, « Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège en « éducation musicale » en France, *Les cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 2014, 15 (1), p.19-32. <https://www.erudit.org/revue/sqrm/2014/v15/n1/index.html>

PHILOSOPHIE, LINGUISTIQUE, LITTÉRATURE

Ouvrages

- ANDREOSSY, Victor, *L'esprit du chant, essai sur la philosophie de l'art du chant*, Genève, Perret-Gentil, 1942, 1979, 199 p.
- BACHELARD, Gaston, *L'eau et les rêves, Essai sur l'imagination de la matière*, Le Livre de Poche, 1993, 222 p.
- BARTHES, Roland, *Le grain de la voix, Entretiens 1962-1980*, Paris, Seuil, 1981, 385 p.
- BARTHES, Roland, *L'obvie et l'obtus, Essais critiques III*, Seuil, 1982, 282 p.
- BEAUMONT-JAMES, Colette, *Le français chanté, ou la langue enchantée des chansons*, Paris, L'Harmattan, 1999, 275 p.
- BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale, Tome 1*, Paris, Gallimard, 1966, 1976, 356 p.
- BERGSON, Henri, *La pensée et le mouvant*, Paris, Flammarion, 1934, 2014, 403 p. (pour l'édition présente revue et augmentée d'une analyse critique).
- CALVET, Louis-Jean, *Chanson et société*, Paris, Payot, 1981, 153 p.
- CALVET, Louis-Jean, *Cent ans de chanson française (1907-2007)*, Paris, Archipoche 2008, 603 p.
- CHARLES, Daniel, *Le temps de la voix*, Paris, Hermann, 1978, 2011, 304 p.
- COQ, Guy, *Éloge de la culture scolaire*, Paris, Félin, 2003, 194 p.
- COURT, Raymond, *Le voir et la voix, essai sur les voies esthétiques*, Paris, Éditions du Cerf, 1997, 189 p.
- DELECROIX, Vincent, *Chanter, Reprendre la parole*, Paris, Flammarion, 2012, 347 p.
- DELECROIX, Vincent, *Petite bibliothèque du chanteur*, Paris, Flammarion, 2012, 340 p.

- DELIÈGE, Célestin, *Cinquante ans de modernité musicale : de Darmstadt à l'IRCAM, contribution historiographique à une musicologie critique*, Mardaga, 2003, 1024 p.
- DE MUSSET, Alfred, *Poésies nouvelles, 1836-1852*, Nouvelle édition, Paris, Charpentier, 1852, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5848743p/texteBrut>, (consulté le 09/10/2017).
- DEBRAY, Régis, *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*, Paris, CNRS Editions, 2007, 57 p.
- DESSON, Gérard, *Introduction à la poétique, Approche des théories de la littérature*, Paris, Dunod, 1995, 262 p.
- DUMOULIÉ, Camille, *Fascinations musicales, Musique, Littérature et Philosophie*, Paris, Desjonquières, 2006, 282 p.
- FOCILLON, Henri, *Vie des formes* suivi de *Éloge de la main*, Paris, PUF, 1934, 1943, 7^e édition, 1981, 131 p.
- HJELMSLEV, Louis, *Le langage*, Gallimard, 1963, 1966, pour la traduction française, 201 p.
- JANKELEVITCH, Vladimir, *Fauré et l'inexprimable*, Paris, Plon, 1974, 377 p.
- JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, 1990, 2010, 325 p.
- JULY, Joël, *Esthétique de la chanson française contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, 178 p.
- KRISTEVA, Julia, *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1974, 1985, 633 p.
- KUHN, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, The University of Chicago, 1962, 1970, Flammarion, 1983, 2008, pour la traduction française, 284 p.
- LE BRETON, David, *Éclats de voix, une anthropologie des voix*, Métailié, 2011, 268 p.
- MESCHONNIC, Henri, *Pour la poétique I, essai*, Gallimard, 1970, 178 p.
- MESCHONNIC, Henri, *Pour la poétique II, Épistémologie de l'écriture, Poétique de la traduction*, Gallimard, 1973, 454 p.
- MESCHONNIC, Henri, *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*, Verdier, 1982, 713 p.
- MESCHONNIC, Henri, *Modernité, modernité*, Verdier, 1988, 305 p.
- MESCHONNIC, Henri, *La rime et la vie*, Verdier, 1989, 2006, 465 p.
- MESCHONNIC, Henri, *La poésie contre le maintien de l'ordre*, Paris, Maisonneuve, Larose, 2002, 249 p.
- MOLINIÉ, Georges, *La stylistique*, Paris, PUF, 1993, 211 p.
- MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005, 158 p.
- NOËL, Bernard, *Le journal du regard*, Paris, P.O.L., 1988, 125 p.
- PICARD, Timothée, *La civilisation de l'opéra*, Paris, Fayard, 708 p.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française*, Nathan, 1977, 177 p.
- SALAZAR, Philippe-Joseph, *Idéologies de l'opéra*, PUF, 1980, 208 p.
- SNYDERS, Georges, *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999, 207 p.
- STANISLAVSKI, Constantin, *La construction du personnage*, Hapgood, 1949, Pygmalion, 1989, 332 p.

Ouvrages collectifs

- ARGOD-DUTARD, Françoise (dir.), *Le français en chantant*, Presses Universitaires de Rennes, 2015, 388 p.
- DESSON, Gérard, MARTIN, Serge, MICON, Pierre, *Henri Meschonnic, la pensée, le poème*, In Press, 2005, 270 p.
- LEBRUN, Barbara (dir.), *Chanson et performance, Mise en scène du corps dans la chanson française et francophone*, Paris, L'Harmattan 2012, 216 p.
- MARTIN, Serge (dir.), *Penser le langage, penser l'enseignement avec Henri Meschonnic*, Mont-de-Laval, L'Atelier du Grand Tétrás, 2010, 125 p.
- MAZALEYRAT, Jean, MOLINIÉ, Georges, *Vocabulaire de la stylistique*, Paris, PUF, 1989, 380 p.
- TELLIER, Marion, CADET, Lucile (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Maison des Langues, 2014, 310 p.

Contributions dans un ouvrage

- MESCHONNIC, Henri, « L'oralité, poétique de la voix », REVEL, N., REY-HULMAN, D. (dir.), *Pour une anthropologie de la voix*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 83-107.

Articles

- BARTHES, Roland, « Le message photographique », *Communications*, 1, 1961, p. 127-138, <http://www.persee.fr/doc/comm>, (document généré le 21/03/2017)
- BARTHES, Roland, « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4, 1964, *Recherches sémiologiques*, p. 40-51 ; <http://www.persee.fr/doc/comm>, (document généré le 03/06/2016)
- CALVET, Louis-Jean, « La voix dans la chanson : quelques questions en marge de quelques rencontres », *Moebius* 60, 1994, p. 17-23.
- ECO, Umberto, « La chanson de consommation », *Communications*, 6, 1965 : Chansons et disques, p. 20-33, <http://www.persee.fr>, (consulté le 03/06/2016).
- ECO, Umberto, « La musique et la machine », *Communications*, 6, 1965 : Chansons et disques, p. 10-19, <http://www.persee.fr>, (consulté le 03/06/2016).
- GALISSON, Robert, « Analyse sémique, actualisation et approche du sens en méthodologie », in *Langue française* N° 8, 1970, p. 107-116 <http://www.persee.fr> (consulté le 18/10/2013).
- LE COLLETER, Thomas, « 'Je lui dépêcherais Pança', Don Quichotte dans la mélodie française : quelques réflexions sur une adaptation (Ravel/Morand/Cervantes) » dans POULIN, I., PARTENSKY, V., et DE DAMPIERRE, E., (dir.), *Traduction et partages : que pensons-nous devoir transmettre ? Actes du XXXVII^e Congrès de la SFLGC*, 2014, p. 199-209.
- MESCHONNIC, Henri, « Qu'entendez-vous par oralité ? » *Langue française*, n° 56, 1982, p. 6-23.

- MESCHONNIC, Henri, « Le théâtre comme voyage de la voix », *Académie expérimentale des théâtres, 1990-2001, Traversées, Mémoire*, Monum, Édition du patrimoine, Paris, 2001, p. 14-23.
- ZUMTHOR, Paul, « Chansons “médiatisées” », *Études françaises*, vol.22, n° 3, 1986, p.13-19, <http://id.erudit.org/iderudit/036897ar> (consulté le 10/12/2014).

SOCIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE

Travaux universitaires

- ÉLOY, Florence, *Apprendre à écouter la musique : culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse en sociologie, dirigée par Dominique Pasquier, EHESS, Paris, 2012, 452 f.

Ouvrages

- ADORNO, Théodore W., *Introduction à la sociologie de la musique, Douze conférences théoriques*, Contrechamps pour la traduction française, Genève, 1994, 213 p.
- BEAUD, Stéphane, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, 340 p.
- BEAUD, Stéphane, *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte, 1995, 2003, 190 p.
- BECKER, Howard S., *Les mondes de l'art*, The University of California Press, 1982, Paris, Flammarion, pour la traduction française, 1988, 2010, 366 p.
- BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, 1972, Paris, Seuil, 2000, 417 p.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 640 p.
- COULANGEON, Philippe, *Les métamorphoses de la distinction, inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011, 163 p.
- COULANGEON, Philippe, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La découverte, 2005, 2010, 109 p.
- DE SINGLY, François, *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 1992, 2005, 2011, 122 p.
- ÉLOY, Florence, *Enseigner la musique au collège*, Paris, PUF, 2015, 197 p.
- FENNETEAU, Hervé, *Enquête : entretien et questionnaire*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 2007, 124 p.
- GREEN, Anne-Marie, *De la musique en sociologie*, Paris, L'Harmattan, 2006, 245 p.
- HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants, une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos, 1988, 231 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition, 2011, 124 p.
- LAHIRE, Bernard, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, 736 p.
- LAHIRE, Bernard, *Ceci n'est pas qu'un tableau, essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, La Découverte, 2015, 559 p.
- MAUSS, Marcel, *Sociologie et anthropologie*, 1^{ère} édition, 1950, 8^e édition, 1999, 475 p.

Ouvrages collectifs

- BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, 340 p.
- BERT, Jean-François, *Les « techniques du corps » de Marcel Mauss*, Dossier critique, Paris, Publications de la Sorbonne, 2012, 148 p.
- BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne, *L'entretien*, Armand Colin, Paris, 1992, 2007, 2012, 123 p.
- BRANDI, Emmanuel, PRÉVOST-THOMAS, Cécile, RAVET, Hyacinthe (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 2012, 182 p.
- CALAME, Claude, DUPONT, Florence, LORTAT-JACOB, Bernard, MANCA, Maria (dir.), *La voix actée : pour une nouvelle ethnopoétique*, Paris, Kimé, 2010, 316 p.
- COX, Gordon, STEVENS, Robin, *The Origins and Foundations of Music Education*, Continuum International Publishing Group, 2010, 235 p.
- DENIOT Joëlle, DUTHEIL Catherine, VRAIT, François-Xavier, *Dire la voix, approche transversale des phénomènes vocaux*, Paris, L'Harmattan, 2000, 326 p.
- ESCAL Françoise, IMBERTY, Michel (dir.), *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales, vol. 1*, Paris, L'Harmattan, 1997, 202 p.
- ESCAL Françoise, IMBERTY, Michel (dir.), *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales, vol.2*, Paris, L'Harmattan, 1997, 208 p.
- FRANÇOIS, Pierre, *La musique, une industrie, des pratiques*, Paris, La Documentation française, 2008, 141 p.
- GRIGNON, Claude, PASSERON, Jean-Claude, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil/Gallimard, 1989, 344 p.
- QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995, 287 p.
- REVEL, Nicole, REY-HULMAN, Diana, (dir.), *Pour une anthropologie des voix*, Paris, L'Harmattan, 1993, 354 p.
- ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie, *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p.

Contributions dans un ouvrage

- COULANGEON, Philippe, « L'enseignement musical à l'épreuve de la sociologie de l'art et des pratiques culturelles », *La formation initiale et continue des enseignants en Éducation musicale*, Actes du congrès national de l'APEMU, Troyes, 28-31 octobre 2000, p.72-86.
- HENNION, Antoine, « Prendre au sérieux les mondes de la musique », in BRANDL E., PRÉVOST-THOMAS C., RAVET H. (dir.) *25 ans de sociologie de la musique en France, tome 1, Réflexivité, écoute, goûts*, L'harmattan, 2012, pp. 33- 45.
- VINCENT Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. VINCENT (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

Articles

- BOURDIEU, Pierre, « Vous avez dit “populaire” ? », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, Vol. 6, mars 1983, L’usage de la parole, p. 98-105. http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179 (consulté le 15/12/2013).
- COULANGEON, Philippe, « Le rôle de l’école dans la démocratisation de l’accès aux arts », *Revue de l’OFCE*, 2003/3 n° 86, p. 155-169.
- COULANGEON, Philippe, « Les métamorphoses de la légitimité », *Classes sociales et goût musical en France, 1973-2008*, Actes de la recherche en sciences sociales, 2010/1 n°181-182.
- DENIOT, Joëlle, « En bordure de voix, corps et imaginaire dans la chanson réaliste », *Volume ! La revue des musiques populaires*, n° 2 (2), 2004, p. 41-53, <http://volume.revues.org/2228> (consulté le 30/09/2015).
- EHRENBERG, Alain., « Le cerveau “social”. Chimère épistémologique et vérité sociologique », *Esprit* 2008/1, (Janvier), p. 79-103.
- ELOY Florence, « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire : l’éducation musicale, de formalisme en formalisme », *Revue Française de Pédagogie*, « Musique et enseignement », n° 185, 2014.
- GONZALEZ MARTINEZ, Ester, « Postures lyriques. L’ajustement voix-rôle dans le travail interprétatif du chanteur soliste, in *Revue française de sociologie* », 2000, 41-2, p. 227-305, <http://www.persee.fr> (consulté le 20/10/2013).
- HENNION, Antoine, « D’une distribution fâcheuse : analyse sociale pour les musiques populaires, analyse musicale pour les musiques savantes », *Musurgia*, 1998, vol V, n° 2, p. 9-19.
- HENNION, Antoine, « Une sociologie des attachements, d’une sociologie de la culture à une pragmatique de l’amateur », *Sociétés*, 2004/3 N° 85, p. 9-24.
- HENNION, Antoine, « La production du succès : une anti-musicologie de la chanson de variété », *Volume !* 10 : 1 2013, p. 47-71.
- HENNION, Antoine, RIBAC François., « Le silence sur la musique », *La Découverte*, 2003/4- n°29, p. 114-121, <http://www.cairn.info/revue-mouvements-2003-4-page-114.htm> (consulté le 20/04/2014).
- LURTON, Guillaume, *Le monde des pratiques chorales : esquisse d’une topographie*, Plateforme interrégionale d’échange et de coopération pour le développement culturel / Missions voix en région, Institut Français d’Art Choral, Ministère de la culture et de la communication, septembre 2007, 83 p.
- MORIN, Edgar, « On ne connaît pas la chanson », *Communications*, 6, 1965, Chansons et disques, p. 1-9.
- PALHETA, Ugo, ÉLOY, Florence, « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue Française de Pédagogie*, avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, <http://rfp.revues.org/957> (consulté le 11 janvier 2013).
- POULET, Charlotte, « Le chant des mots. Ethnographie d’une pratique musicale irlandaise (Donegal) », *Cahiers d’ethnomusicologie* [En ligne], 24 | 2011, mis en

ligne le 21 mars 2012, <http://ethnomusicologie.revues.org/1812> (consulté le 27 juin 2012).

VENDRAMINI, Cécile, « L'épreuve de chant au certificat d'études en Bretagne sous l'Occupation », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest* [En ligne], 121-4 | 2014, mis en ligne le 15 décembre, 2016, 21 p. <http://abpo.revues.org/2876> (consulté le 02 février 2015).

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Travaux universitaires

JAHIER, Sylvie, *L'Éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation dirigée par Nicole MOSCONI, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2006, 509 p.

LERNER-SEI, Sophie, *Le professeur d'éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, dirigée par C. BLANCHARD-LAVILLE, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009, 320 p.

MAIZIERES, Frédéric, *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, dirigée par Pierre-André DUPUIS et Jean-Christophe VIALATTE, Université Nancy 2, 2009, 445 p.

RUPPIN, Virginie, *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, dirigée par Alain KERLAN, Université Lumière, Lyon 2, 2010, 146 p.

Ouvrages

BRU, Marc, *Les méthodes en pédagogie*, Que sais-je ? Paris, PUF, 2006, 2012, 124 p.

BRU, Marc, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud, 1991, 158 p.

CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, 2^e édition, 1991, 126 p.

DEVELAY, Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, 1995, 355 p.

HATCHUEL, Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005, 159 p.

MARTINAND, Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Édition Peter Lang SA, 1986, 315 p.

POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001, 336 p.

TOCHON, François-Victor, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993, 251 p.

Ouvrages collectifs

- BARBIER, Jean- Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, 305 p.
- BRU, Marc, MAURICE, Jean-Jacques, *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, Revue Internationale des Sciences de l'Éducation, n° 5, 2001, Presses Universitaires du Mirail, 134 p.
- CHEVALLARD, Yves, « Esquisse d'une théorie formelle du didactique », in C. LABORDE (éd.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1988, p. 97-118.
- LANTHEAUME, Françoise, HÉLOU, Christophe, *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008, 192 p.

Contributions dans un ouvrage

- ALTET, Marguerite, LESSARD, Claude, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD Philippe (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 2004, 280 p.
- BRU, Marc, « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », in HOUSSAYE, J. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, 3^e édition, Paris, ESF, 1996, p. 103-117.
- DE TERSSAC, Gilbert, « Savoirs, compétences et travail », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.M. BARBIER (dir.), PUF, 1996, p. 223-249.
- JOHSUA, Samuel, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », in RAISKY, Claude, CAILLOT, Michel (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 62-73.
- LANTHEAUME, Françoise, « Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation ». in REMOUSSENARD, P., *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octares, 2014, p. 53- 66.

Articles

- BARRERE, Anne, JACQUET-FRANCILLON, François, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, Avril-juin 2008, <http://rfp.revues.org/920> (consulté le 12 juin 2013).
- DROUIN, Anne-Marie, « L'utopie créative ou la pensée modèle », *Aster* n° 16, 1993, *Modèles pédagogiques 1*, INRP, p. 201-219.
- DROUIN, Anne-Marie, *La pédagogie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993, 119 p.
- DROUIN, Anne-Marie, « Identité », *Le Télémaque*, 2006/1 n° 29, p. 17-26
- DROUIN, Anne-Marie, « Mythes et utopies », *Le Télémaque*, 2011/2 n° 40, p. 43-54.
- JORRO, Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », Séminaire de Recherche sur la formation, - CNAM, 2006, Paris, France, disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>

- MARTINAND, Jean-Louis, « Pratiques de références, Transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », in *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, CERCE, 2/1989, p. 23-29.
- PERRENOUD, Philippe, « Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : des oppositions discutables », *Éducation et Recherche*, n° 2, 1996, p. 234-250.
- TOCHON, François-Victor, « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue française de pédagogie*, Volume 86, 1989, p. 23-33.

ACOUSTIQUE, PHYSIOLOGIE DE LA VOIX

Travaux universitaires

- BELLER, Grégory, *La musicalité de la voix parlée*, IRCAM, Équipe Analyse de synthèse, Groupe de recherche : la voix, Janvier 2005, 78 p.
- GARNIER, Maëva, *Communiquer en environnement bruyant : de l'adaptation jusqu'au forçage vocal*. Thèse de doctorat en acoustique-phonétique dirigée par Danièle DUBOIS, Université Paris VI, 2007, 445 p.
- LAMESCH, Sylvain, *Mécanismes laryngés et voyelles en voix chantée*, Thèse de Doctorat, spécialité : Acoustique musicale, dirigée par Michèle CASTELLENGO et Boris DOVAL, Université Pierre et Marie Curie, 2010, 228 p.
- LARROUY-MAESTRI, Pauline, MORSOMME, Dominique, « La voix juste : la science au service du chant », *Logopédie de la voix*, Département de Psychologie : cognition et comportement, Université de Liège, Belgique, 12/12/2012, 71 p.
- LARROUY-MAESTRI, Pauline, *Le chant comme support à l'acquisition du langage : Effets de l'expertise musicale ou linguistique*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master en Logopédie, Université libre de Bruxelles, Université Catholique de Louvain La Neuve, 2009, 67 p.
- LE BAGOUSSE, Sarah, *Étude perceptive et acoustique du timbre de la voix chantée dans le contexte des répertoires de tradition orale*, mémoire de Master, Université Pierre et Marie Curie Paris 6, 2007-2008, 38 p.
- MOTA, Myriam, SILVA, Virginie, *La voix des vendeurs de programmes à l'Opéra de Paris, Risque vocal, stratégies, prévention*, mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, dirigé par Gérard CHEVAILLIER, ORL, phoniatre, Hôpital Lariboisière, Université Pierre et Marie Curie, 2012, 116 p.
- PARMENTIER, Florence, *Apprécier sa voix en rééducation vocale : apports du spectrogramme, Étude de cas*, Mémoire pour le Certificat de capacité d'orthophoniste, dirigé par Isabelle MARY-BAILLY et Claire PILLOT-LOISEAU, Université Pierre et Marie Curie, 2012/2013, 138 p.

Ouvrages

- ABITBOL, Jean, *L'Odyssée de la voix*, Paris, Robert Laffont, 2005, 502 p.
- CASTELLENGO, Michèle, *Écoute musicale et acoustique*, Paris, Eyrolles, 2015, 541 p.

- CORNUT, Guy, *La voix* (8^e édition), Que sais-je ? N° 627, Paris, PUF, 1983, 2011, 127 p.
- LE HUCHE, François ALLALI, André, *La voix*, tome 1 : *Anatomie et physiologie des organes de la voix et de la parole* (4^e édition), Paris, Masson, 2001, 203 p.
- LÉOTHAUD, Gilles, *Théorie de la phonation*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, UFR de musicologie, 1 vol, 120 p., n. d., Clignancourt, magasin E23, Cote Zb20.

Ouvrages collectifs

- CORNUT, Guy (dir.), *Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée*, Actes du colloque tenu les 8, 9 et 10 février 2001, Lyon, Symétrie, 2002, 148 p.
- CROSS, Richard (ed.), *La Voix dévoilée, Actualités scientifiques sur la voix chantée*, Paris, Éditions Romillat, 1991, 180 p.
- HENRICH-BERNARDONI, Nathalie (dir.), *La voix chantée entre sciences et pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 219 p.
- PAPERMAN, Michel, VINCENT, Élisabeth, DUMAS, Marie-Ève, « Chanter juste, chanter faux », in LECHEVALIER, B., PLATEL, H., EUSTACHE, F. (Ed.), *Le cerveau musicien: Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 305-316. psycho

Contributions dans un ouvrage

- PILOT-LOISEAU, Claire, « Place de l'acoustique dans la revue *La voix parlée et Chantée* », in PISTONE, D. (dir.), *La voix parlée et chantée (1890-1903). Étude et indexation d'un périodique français*, Paris-Sorbonne, Observatoire musical français, série « Conférences, Séminaires », n° 47, 2011, ISSN 1258-3561 – ISBN 978-2- 84591-188-2, 33-44.
- ROUBEAU, Bernard, « Les dérives fonctionnelles de la voix chantée et leur approche thérapeutique », in HENRICH-BERNADONI, N. (dir.), *La voix chantée entre sciences et pratiques*, Bruxelles, De Boeck p. 85-94.

Articles

- CASTELLENGO, Michèle, « Perception(s) de la voix chantée », *École d'été Sciences et voix chantée*, Giens, 2009 www.gipsa-lab.grenoble-inp.fr/summerschool/voixchantee/cours.php (consulté le 25 mars 2012).
- GARNIER, Maëva, HENRICH, Nathalie, DUBOIS, Danièle, CASTELLENGO, Michèle, POITEVINEAU, Jacques, SOTIROPOULOS, David, « Étude de la qualité vocale dans le chant lyrique », *Scolia* 20, p. 151-169.
- HENRICH, Nathalie, « Mirroring the voice from Garcia to the present day : Some insights into singing voice registers », *Logopedics Phoniatics Vocology*. 2006, 31, p. 3-14.
- HENRICH, Nathalie, « Physiologie de la voix chantée : vibrations laryngées et adaptations phono-résonantielles », *40^{èmes} Entretiens de Médecine physique et de réadaptation*, Mars 2012, Montpellier, France. p. 17-32 ; document disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00680692>

- PILLOT, Claire, VAISSIERE, Jacqueline, « L'efficacité vocale dans la parole et le chant lyrique : aspects acoustique, physiologique et perceptif. Applications orthophoniques », *revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, Bordeaux, vol. 127, n°5, 2006, p. 293-298.
- PILLOT-LOISEAU, Claire, QUATTROCCHI, Sophie, AMY DE LA BRETÈQUE, Benoît, « Travail de la voix sur le souffle : rééducation à la paille, aspects scientifiques et rééducatifs, méthode du Dr Benoît Amy de la Breteque ». Unadreo. *La voix dans tous ses maux*, Ortho Edition, 2009, p. 243-249, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00517573>, (consulté le 23/05/2016).
- RIZZOLATTI, Giacomo, « Les systèmes de neurones miroirs » Département des Neurosciences, Section de Physiologie, Université de Parme (Italie), décembre 2006, www.academie-sciences.fr/pdf/membre/s121206_rizzolatti.pdf (consulté le 05 juillet 2017). psycho
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « Le classement vocal des chanteurs débutants », *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, 1980, 7, p. 277-291.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « Pourquoi ne comprend-on pas les chanteurs d'opéra? » *La Recherche*, 1978, IX, 89, p. 495-497.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « Étude acoustique et auditive des facteurs d'intelligibilité de la voix chantée », *Proceedings of the VIIth International Congress of Phonetic Sciences*, Mouton, La Haye, 1972, p. 1017-1023.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « Étude acoustique et statistique de l'influence des consonnes sur la justesse des voyelles subséquentes en voix chantée ». Communication, *II^e Symposium International de Recherches sur le Chant*, I.R.C.A.M., Paris, *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, 1977, 4, p. 237-260.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « La voix d'or des divas : Les chanteurs d'opéra : l'art et la technique » *Science et Avenir*, Hors Série n° 79, Octobre-novembre 1990, p. 96.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole, « L'enseignement du geste aux futurs chanteurs d'opéra », *Le Guide Musical Opéra*. Numéro spécial, Supplément au n° 647, avril 1974, p. 86-89.

PSYCHOLOGIE, PSYCHOLOGIE SOCIALE, PSYCHOPÉDAGOGIE, PSYCHANALYSE

Travaux universitaires

- VAILLANCOURT, Josée, *Les critères de sélection d'un répertoire de chansons utilisées en contexte pédagogique d'Éducation musicale à l'école primaire, contribution à l'élaboration d'un cadre de référence*, Thèse de doctorat en Psychopédagogie, dirigée par D. SIMARD, G. COMEAU, Université Laval, Québec, 2010, 379 p.

Ouvrages

- ABRIC, Jean-Claude, *Représentations sociales*, Observatoire européen des représentations sociales, n°1, 1^{er} semestre 1999, Paris, L'Harmattan, 103 p.
- ANZIEU, Didier, *Le Penser, du moi-peau au moi-pensant*, Dunod, 1994, 174 p.

- ANZIEU, Didier, *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 3^e édition, 1999, 252 p.
- BARDIN, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, 2007, 2011, 288 p.
- CASTARÈDE, Marie-France, *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres, 1987, 258 p.
- CASTARÈDE, Marie-France, *Chantons en chœur, Essai sur la fraternité des chœurs*, Paris, Les Belles Lettres, 2012, 244 p.
- DELBE, Alain, *Le stade vocal*, Paris, L'Harmattan, 1995, 186 p.
- FRANCÈS, Robert, *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1984, 2002, 417 p.
- GARDNER, Howard, *Les intelligences multiples*, Basic Book, 1993, Retz, 1996, 2001 pour la traduction française, 2008 en collection « Petit Forum », 185 p. psycho
- GUIRARD, Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, Paris, L'Harmattan, 1998, 240 p.
- IMBERTY, Michel, *Les écritures du temps : Sémantique psychologique de la musique*. Vol. 1. Paris, Dunod. 1981, 274 p.
- IMBERTY, Michel, *La Musique creuse le temps, de Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 2005, 478 p.
- JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 7^e édition : 2003, 447 p.
- JOLIAT, François, *La formation des enseignants en musique, état de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, 2011, 245 p. sc de l'educ ou psycho
- POIZAT, Michel, *Variations sur la voix*, Économica-Anthropos, 1998, 244 p.
- ROSOLATO, Guy, *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard, 1969, 361 p.
- STERN, Daniel, *The Interpersonal Word of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, New-York, Basic Books, 1985 ; traduction française : *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, Presses universitaires de France, 1989. 349 p.

Ouvrages collectifs

- BLANC, Nathalie (dir.), *Le concept de représentation en psychologie*, Paris, IN Press édition, 2006, 193 p.
- CASTARÈDE, Marie-France., KONOPCSYNSKI Gabrielle, *Au commencement était la voix*, Toulouse, Ères, 2005, 2010, 235 p.
- IMBERTY, Michel (dir.), *De l'écoute à l'œuvre, Études interdisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 2001, 153 p.
- IMBERTY, Michel, GRATIER, Maya (dir.), *Temps, geste, musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007, 282 p.
- LEROY, Jean-Luc (dir.), *Actualité des universaux musicaux*, Éditions des archives contemporaines, 2013, 272 p. musico
- NADEL, Jacqueline, DECETY, Jean (dir.), *Imiter pour découvrir l'humain, psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit*, Paris, PUF, 216 p.

Contributions dans un ouvrage

- GILLIE, Claire, « La voix de l'enseignant au risque de la perte », in ROY, J. (ed.), *La formation des Professeurs des écoles en Éducation musicale*, Document de recherche de l'OMF, série Didactique de la musique, Université de Paris-Sorbonne, n° 21, 2002, 15 p.
- GILLIE, Claire, « Variations sur la voix des enseignants », *Au commencement était la voix*, M.F. CASTARÈDE et G. KONOPCZYNSKI, (dir.), Paris, Ères, 2005, p. 89-105.
- GILLIE, Claire, « La Voix Unisexe », in C. RUDENT, H. RAVET, C. PRÉVOST-THOMAS, *Le féminin, le masculin et la musique populaire d'aujourd'hui*, Actes de la journée du 4 mars 2003. Document de recherche OMF, série Jazz, chanson, musiques populaires actuelles, vol. 1, Université de Paris-Sorbonne, 2005, 35 p.

Articles

- BIGAND, Emmanuel, Mc ADAMS Stephen, MADURELL, François, « Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute », *Musurgia*, vol. 5, n° 1, 1998, p. 71-81.
- BIGAND, Emmanuel, DELBÉ, Charles., « Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles », *Intellectica*, 2008/, 48, p. 13-26.
- GEORGIEFF, Nicolas, « L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse », *La psychiatrie de l'enfant* 2008/2 (Vol.51), *Scolia*, 20, 2005, p. 151-169.
- GILLIE, Claire, « La voix à fleur de peau », *Revue Française de Musicothérapie*, 2007, 2008, vol. XXVIII/1, n°1, p. 60-77.
- GILLIE, Claire, « Voix crues, voix dévoyées ; les voix de la dissidence », *Insistance n°4*, Paris, Ères, 2009, p.121-135, <http://www.persee.fr> (consulté le 23/10/2011)
- GUIRARD, Laurent, « Les pratiques musicales et les IUFM, enjeux et méthodes d'analyse », Actes du colloque *L'analyse de pratiques musicales françaises*, Université Sorbonne Paris IV, 28 mai 2001, 9 p.
- GUIRARD, Laurent, *Le temps d'apprendre... et la musique*. Document de recherche de l'OMF, Série Didactique de la musique, Université Paris-Sorbonne, 2001, n°16, 57 p.
- LEPLAT, Jacques, HOC, Jean-Michel, « Tâche et activités dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1983, 3, 1, 49-63. psycho
- MOSCOVICI, Serge, « Des représentations collectives aux représentations sociales, éléments pour une histoire », JODELET, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 79-103.
- VERMESCH, Philippe, « Langage de la tâche et langage de l'activité », *Technologies, Idéologies et Pratiques*, V/4, VI/1, 1986, 125-134.

PÉDAGOGIE DU CHANT

Ouvrages

- BARTHELEMY, Yva, *La Voix libérée une nouvelle technique de préparation musculaire pour l'art lyrique et la rééducation vocale*, Paris, Robert Laffont, 1984, 2003, 2011, 338 p.
- BOEPPLE, Paul, *Préparations pour l'enseignement du chant à l'école primaire, d'après les principes de Jacques Dalcroze*, traduites par Georges Humbert, directeur du Conservatoire de Lausanne, et précédées d'un avant-propos de J. Dalcroze, Londres, Paris, Lausanne, Jobin, 1910.
- BLIVET, Jean-Pierre, *Les voies du chant*. Paris, Fayard, 1999, 184 p.
- COOKSEY, John M., *Working with the Adolescent Voices*, St. Louis, Concordia, 1992, 100 p.
- MILLER, Richard, *The Structure of Singing*, Schimmer Books, 1986, traduction française : *Structure du chant, pédagogie systématique du chant*, Paris, IPMC, 1990, La Rue musicale, 2010, 285 p.
- ORMEZZANO, Yves, *Le guide de la voix*, Paris, Odile Jacob, 2000, 423 p.
- OTT, Jacqueline et Bertrand, *La pédagogie du chant classique et les techniques européennes de la voix*, Paris, L'Harmattan, 2006, 361 p.
- PHILLIPS, Kenneth H., *Teaching Kids to Sing*. Belmont, USA, Thomson/Schirmer, 1996, 384 p.
- PLANEL, Jean, *L'école du chant*, Paris, Édition de l'École du chant, 1948, 147 p.
- PLANEL, Jean, *Le chant pratique*, Paris, Édition de l'École du chant 1948, 23 p.

Ouvrages collectifs

- COOKSEY John M., WELCH, Graham. F., "Adolescence, Singing Development and National Curricula Design", [British Journal of Music Education](#) / Volume 15 / Issue 01 / March 1998, p. 99-119.
- CROSS, Richard, *Abécédé du chant*, Boulogne-Billancourt, Pictorus, 2007, 156 p.

Contributions dans un ouvrage

- EXPERT, Robert, « Science et pédagogie du chant lyrique : un couple inséparable ? », in HENRICH-BERNARDONI (dir.), *La voix chantée entre sciences et pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 163-176.
- ZEDDA, Paolo, « Chant et diction : une approche phonétique solidaire », in HENRICH-BERNARDONI, N., (dir.) *La voix chantée entre sciences et pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 177-209.

Articles

- ABRAHAMS, f., "Changing Voice-Voices of Change. Young men in Middle School Choir", *Visions of Research in Music Éducation*, 6, 2011, retrieved August 13, from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision>
- HEDDEN, Debra, "An Overview of existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching children to Sing", *Applications of Research in Music Éducation*, May 2012, 30, p. 52-62, first published on February 28, 2012.
- MILLER, Richard, FRANCO, Jaun Carlos, « Analyse Spectrographique de la Voix Chantée » Avis officiel de l'Association des Professeurs de Chant de Suisse, *APCS*, n° 27, juin 1995, p. 1- 4.
- RUTKOWSKI, Joane, « The measurement and evaluation of children's singing voice development ». *The Quarterly*, 1 (1---2), Spring, 1990, p. 81-95 (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16 (1), Summer, 2010) <http://www--usr.rider.edu/~vrme/> (consulté le 12/12/2012).
- SALVADOR, Karen, "How Can Elementary Teachers Measure Singing Voice Achievement? A Critical Review of Assessments, 1994-2009", *Applications of Research in Music Education*, November 2010, 29, p. 40-47 first published on August 16, 2010.
- SCHWARTZ, Sandra, "Voice Range Profiles of Middle School and High School Choral Directors", *Journal of Research in Music Education*, January 2009, 56, p. 293-309.
- WELCH, Graham F., "Research and Singing Development. Physical, Psychological, Social Development and Pedagogical Aspects", From www.imerc.org/news/gfw_trinity.pdf (consulté le 12/12/2012).
- WELCH, Graham F., HIMONIDES, E., SAUNDERS, J., PAPAGEORGI, I., PRETI, C., RINTA, T., VRAKA, M., STEWART, C., LANIPEKUN, J., HILL, J., "Researching the Impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England: Main findings from the first three years (2007-2010)". *Children's Singing Development, Self-Concept and Sense of Social Inclusion*, Institute of Education, University of London 41 p.
- WURGLER, Pamela Sewel, *A Perceptual Study of Vocal Registers in the Singing Voices of Children*, Ohio State University, 1990, 197 p.
- ZEDDA, Paolo, « Chant classique et chant "moderne" : points communs et divergences » *Journal de l'AFPC*, N° 14, 2007, 9 p.
- ZEDDA, Paolo, « L'oreille du chant » - *Journal de l'AFPC* N° 15, 2008, 5 p.

DOCUMENTS ET SOURCES

ENSEIGNEMENT MUSICAL

Ouvrages

- BILLIET, Frédéric, *Rock à la clé, la variété rock au collège*, Paris, Magnard, 1991, 90 p.
- BUSTARRET, Anne, *La mémoire enchantée : la pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*, Paris, Editions ouvrières, 1986, 297 p.
- CHEVAIS, Maurice, *Éducation musicale de l'enfance, Tome I, L'enfant et la musique*, Paris, Alphonse Leduc, 1937, 349 p.
- CHEVAIS, Maurice, *Éducation musicale de l'enfance, Tome II, L'art d'enseigner*, Paris, Alphonse Leduc, 1943, 175 p.
- CHEVAIS, Maurice, *Éducation musicale de l'enfance, Tome III, Méthode active et directe*, Paris, Alphonse Leduc, 1943, 199 p.
- CHEVAIS, Maurice, *Éducation musicale de l'enfance, Tome IV. Les épreuves de pédagogie musicale aux examens du professorat*, Paris, Alphonse Leduc, 1948, 158 p.
- DUPIN, Marc-Olivier, *Écoutez, c'est très simple... Pour une autre éducation musicale*, Paris, Tsipka dripka, 2007, 157 p.
- EMMANUEL, Maurice, HAHN, Reynaldo, LANDORMY, Paul, CHEPPER, Georges, PANASSIÉ, Hugues, VUILLERMOZ, Émile, SORDET, Dominique, YVAIN, Maurice, *L'initiation à la musique, à l'usage des amateurs de Musique et de Radio, comportant un précis d'Histoire de la Musique, suivi d'un Dictionnaire des Œuvres, d'un Lexique des Termes et de Chapitres variés*, Paris, Editions du Tambourinaire, 1935, 395 p.
- ENGUEHARD, Olivier, *Les maîtrises, forme d'avenir d'enseignement musical ? Mission d'étude nationale*, Institut Français d'Art Choral, 2005, 232 p.
- FAVRE, Georges, *Écrits sur la musique et l'Éducation musicale*, Paris, Durand, 1966, 182 p.
- L'enseignement du chant et l'éducation musicale, cahier présenté par Raymond Loucheur, Inspecteur général de l'Éducation musicale, Cahiers de pédagogie moderne*, Paris, Bourrelier et Cie, 1947, 156 p.
- RIBIÈRE-RAVERLAT, Jacqueline, *L'Éducation musicale en Hongrie*, Paris, Alphonse Leduc, 1967, 118 p.

Contributions dans un ouvrage

- GILLIE, Claire, FRITSCH, Lucienne, *Se former à l'enseignement musical*, Paris, Armand Colin, 1997, 256 p.

CHEVAIS, Maurice, « L'enseignement musical à l'école », in LAVIGNAC, Albert., DE LA LAURENCIE, Lionel. (dir.), *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, IIe partie, vol. 6, Paris, Delagrave, 1931, p. 3631-3683.

TIERSOT, Jean, article « CHANT », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, BUISSON Ferdinand (dir.), Paris, Librairie Hachette, 1911, édition électronique de l'Institut français de l'Éducation, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>

FLORILÈGES ET CATALOGUES

Anthologie du chant scolaire et post-scolaire, publié sous la direction de la Société Française « L'Art à l'école », 1^{ère} série, Chansons populaires des Provinces de France, (dix fascicules), Paris, Heugel, 1926.

- (1) Région de l'Ouest. Aunis, Angoumois, Poitou, Saintonge.
- (2) Bretagne.
- (3) Région de la Loire. Touraine, Maine, Anjou, Orléanais, Nivernais, Berry.
- (4) Île-de-France et Normandie.
- (5) Région du Nord et du Nord-Est. Flandre, Artois, Picardie, Lorraine, Champagne.
- (6) Alsace.
- (7) Région de l'Est. Bourgogne, Lyonnais, Franche-Comté.
- (8) Alpes et Méditerranée. Dauphiné, Provence, Languedoc, Corse.
- (9) Région du Sud. Béarn, Guyenne, Gascogne, Pays basque, Roussillon.
- (10) Région du centre. Auvergne, Limousin, Marche.

Anthologie du chant scolaire et post-scolaire, publié sous la direction de la Société Française « L'Art à l'école », 2^e série, Mélodies populaires du folklore étranger (cinq fascicules)

- (1) Pays de langue française. Belgique, Canada, Suisse.
- (2) Pays slaves. Bulgarie, Pologne, Russie, Serbie, Tchéko-Slovaquie, Ukraine.
- (3) Pays germaniques et scandinaves. Allemagne, Danemark, Suède, Norvège.
- (4) Pays latins. Italie, Espagne, Portugal.
- (5) Pays de langue anglaise. Angleterre, États-Unis, Amérique.

Chants populaires pour les écoles, poésies de Maurice BOUCHOR, mélodies recueillies et notées par Julien TIERSOT, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1897.

GOULET, Anne-Madeleine, *Paroles de musique (1658-1694)*, *Catalogue des « Livres d'airs de différents auteurs » publiés chez Ballard*, Mardaga, 2007, 1049 p.

Le Caveau Moderne ou le Rocher de Cancale, Chansonnier de Table, composé des meilleures Chansons de l'ancien Caveau, des Dîners du Vaudeville et de l'Épicurien français, par les convives du Caveau Moderne, Sixième volume, orné de musique, Paris, Capelle & Renard, 1812.

TEXTES OFFICIELS

- ARRÊTÉ (5 juillet 1972, JO du 17 août). Création du Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du second degré d'une section d'Éducation musicale et chant choral.
- ARRÊTÉ (JO du 4 septembre 1974). Création d'une agrégation d'Éducation musicale et chant choral.
- ARRÊTÉ (18 mars, JO du 4 avril 1976), modifiant l'arrêté du 5/07/ 1972 dans ses dispositions concernant la section Éducation musicale et chant choral (p. 1704).
- ARRÊTÉ (30 avril, JO du 5 mai 1991). Certificat d'aptitude au professorat du 2d degré, section Éducation musicale et chant choral (p. 6024).
- ARRÊTÉ (10 juillet, JO du 29 juillet 2000) modifiant l'arrêté du 12 septembre 1988 modifié fixant les modalités des concours de l'agrégation. Les termes « section Éducation musicale » sont remplacés par les termes « Section musique ».
- ARRÊTÉ (JO du 5 août 2000), CAPES, section Éducation musicale et chant choral.
- ARRÊTÉ (28 décembre 2009, JO du 06 janvier 2010) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du Certificat d'aptitude au professorat du 2d degré, section Éducation musicale et chant choral.
- ARRÊTÉ (28 décembre 2009, JO du 6 janvier 2010) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation (agir en fonctionnaire dans la leçon)
- ARRÊTÉ (26 avril, JO du 21 mai 2010) modifiant certaines modalités d'organisation des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degré.
- ARRÊTÉ (19 avril, JO du 27 avril 2013) fixant les modalités d'organisation des concours du Certificat d'aptitude au professorat du 2d degré, section Éducation musicale et chant choral.
- DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES *Pédagogie du projet musical*, consultable sur <http://eduscol.Éducation.fr/musique/index.htm>
- DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES, *La voix au cœur du projet musical* consultable sur <http://eduscol.Éducation.fr/musique/index.htm>
- DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES, *Vers une véritable formation vocale des élèves*, consultable sur <http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/musique/enseigner/programmes-et-accompagnement/eclairages-sur-les-programmes/vers-une-veritable-formation-vocale-des-eleves.html>
- PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION MUSICALE, Programme du collège, *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, cache.media.education.gouv.fr/file/special.../programme_musique_general
- RAPPORTS DE JURYS de l'AGRÉGATION, section Éducation musicale et chant choral, Collection historique 1975-2005, périodiques, Paris, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ISSN 0150-5868, Canopé de l'académie de Lille, salle d'archivage n° 108, 1^{er} étage.

- RAPPORTS DE JURYS de l'AGRÉGATION, section Éducation musicale et chant choral, 1976-1981, périodiques, Paris, institut national de recherche et de documentation, Bibliothèque Nationale de France, cote : 8-VM PIECE-1238.
- RAPPORTS DE JURYS de l'AGRÉGATION, section musique, 2001-2013, consultables en ligne sur le site de l'Éducation musicale Educnet à l'adresse <http://eduscol.Éducation.fr/musique/index.htm>, rubrique « examens et concours ».
- RAPPORTS DE JURYS du CAPES, section Éducation musicale et chant choral, 1974-1984, périodiques, Paris, institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ISSN 0150-5858, Bibliothèque Nationale de France, cote : 8-FW-1666.
- RAPPORTS DE JURYS du CAPES, section Éducation musicale et chant choral, collection historique 1975-2007, périodiques, Paris, institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ISSN 0150-5858, Canopé de l'académie de Lille, salle d'archivage n° 108, 1^{er} étage.
- RAPPORTS DE JURYS du CAPES, section Éducation musicale et chant choral, 1986-1995, périodiques, Paris, institut national de recherche et de documentation, Bibliothèque Nationale de France, cote: 4-FW-64.
- RAPPORTS DE JURYS du CAPES, section Éducation musicale et chant choral, 2003-2015, consultables en ligne sur le site de l'Éducation musicale Educnet à l'adresse <http://eduscol.Éducation.fr/musique/index.htm>, rubrique « examens et concours ».

INDEX DES NOMS

- ABOULKER, 186, 607, 650
 ABRAHAMS, 35, 251
 ADELE, 656
 ADORNO, 437
 ALTEN, 245, 248, 323
 AMY de la BRETEQUE, 130, 138,
 216, 837
 AMY DE LA BRETEQUE, 779
 ANDREOSSY, 138
 ANZIEU, 20
 ARBEY, 421
 ATTAINGNANT, 804
 AUDARD, 125, 128
 AURIC, 805
 AUTHELAIN, 32, 313, 334, 338
 AYARI, 472, 508
 AZEN, 87, 88, 89, 179, 181, 567, 568,
 605
 BACH, 622
 BARBARA, 332, 354, 362, 365, 369,
 664, 799, 811
 BARBIER, 126, 568
 BARDEZ, 472, 508
 BARDIN, 40, 56, 61, 78, 79, 112, 164,
 165
 BARONI, 321, 438
 BARTHES, 17, 21, 22, 23, 267, 449,
 458, 459, 520
 BARTOK, 800
 BATAILLE-HENRI, 348, 354, 358,
 801
 BAUDELAIRE, 310
 BEAUSSANT, 718
 BECAUD, 346, 348, 353, 354, 362,
 365, 368, 369, 370, 371, 372, 376,
 382, 391, 799, 801, 806, 812
 BECKER, 16
 BEETHOVEN, 762
 BELLE, 355, 365
 BELTRANDO-PATIER, 243
 BENVENISTE, 410
 BERBERIAN, 129
 BERLIOZ, 419, 421, 429, 802, 803
 BERNARD, 304, 308, 803, 804
 BERNSTEIN, 419, 800
 BIGAND, 292, 293, 316
 BISARO, 147, 321, 323
 BIZET, 804, 805
 BLANCHET, 164
 BOREL-MAISONNY, 467
 BOUDINET, 199
 BOURDIEU, 30, 31, 40, 271, 273, 274,
 276
 BOURG, 34, 43, 278, 279
 BOURGAULT-DUCOUDRAY, 243
 BOURVIL, 358, 362, 365, 801
 BRAHMS, 419, 727, 745, 800
 BRANDUARDI, 355, 365
 BRASSENS, 346, 351, 353, 365, 369,
 370, 371, 372, 374, 376, 391, 407,
 606, 695, 724, 799, 801, 806, 812
 BREL, 312, 335, 346, 351, 352, 353,
 354, 361, 362, 365, 369, 370, 371,
 372, 374, 376, 382, 391, 392, 393,
 394, 395, 798, 799, 801, 806, 811,
 812
 BRUANT, 328
 BRUCKNER, 770
 BRUEL, 353, 355, 362, 363, 365, 801
 BUISSON, 245, 247
 CALDARA, 798
 CALLEJA, 250
 CALOGERO, 174, 337, 355, 362, 365,
 592, 802
 CALVET, 21, 23, 30, 313
 CAMPION, 257

- CASANOVA, 134, 142
 CASTAREDE, 19, 20
 CASTELLENGO, 25, 40, 57, 63, 139,
 463, 477, 478, 482, 505, 512
 CHABENAT, 804
 CHABOT-CANET, 29, 32, 40, 257,
 310, 313, 325, 330, 332, 336, 361,
 362, 364, 365, 372, 390, 395, 490
 CHABRIER, 723, 724, 803
 CHAILLEY, 86, 182, 606, 760
 CHARLES, 330
 CHARLES-DOMINIQUE, 248, 312,
 320
 CHAUSSON, 720, 724
 CHEVAIS, 129, 134, 245, 264, 304,
 321, 322, 324
 CHEVALLARD, 36, 40, 42, 43, 278
 CHION, 315
 CHOKSY, 444
 CHOPIN, 664
 CLARIKA, 355, 365
 CLERC, 354, 362, 365
 COCTEAU, 419, 422, 423, 425, 427,
 802
 COHEN, 475
 COHEN-LEVINAS, 54, 87
 COIRAULT, 312
 COMEAU, 35
 COMONT, 779
 COOK, 316, 318
 COOKSEY, 35, 148
 CORNUT, 75, 90, 142, 466, 467, 478,
 481, 744
 COULANGEON, 31, 89, 253, 310, 542
 COURT, 252
 CUGNY, 333
 DABADIE, 352, 355, 801
 DAHLHAUS, 432, 438
 DALCROZE, 768
 DASSIN, 346, 355, 365, 799
 DAVENSON, 30, 244, 312, 319, 321,
 323
 DE BERANGER, 328
 DE BROSSARD, 18
 DE LA LAURENCIE, 129, 245
 DE MACHAUT, 492, 493
 DE MUSSET, 269
 DE TERSSAC, 126, 151
 DEBUSSY, 705, 726, 780
 DECOUSTE, 180, 184
 DEFRANCE, 312, 423, 427
 DELECROIX, 20, 87, 88, 249, 267, 315
 DELIBES, 750, 804
 DELIEGE, 431
 DENIOT, 19, 312
 DESAUGIERS, 805
 DESSAY, 726
 DEVELAY, 279
 DIDIER, 454, 501, 502, 503, 504, 507,
 801, 805
 DION, 746, 747
 DONNAT, 497
 DOUAI, 759
 DREJAC, 354, 355, 357, 369, 801, 802
 DROUIN, 167, 520
 DURING, 23, 300, 429
 DUTEIL, 355, 365, 369, 370, 371, 372,
 376, 377, 378, 384, 799, 801, 808,
 812
 DUTHEIL, 19, 312
 DUTRONC, 333
 DYLAN, 759
 ECO, 30, 313, 336, 341
 EHRENBURG, 522
 ELOY, 30, 34, 138, 342
 ENGUEHARD, 129
 EXPERT, 27, 139, 226
 FAURÉ, 86, 210, 347, 419, 429, 433,
 435, 556, 602, 705, 720, 723, 724,
 727, 744, 745, 752, 756, 757, 759,
 762, 802, 803
 FAVRE, 144, 246
 FERRARI, 251, 342
 FERRÉ, 336, 346, 353, 354, 362, 365
 FERSEN, 353, 355, 365, 369, 370, 371,
 372, 382, 401, 746, 799, 801, 810,
 813
 FIJALKOW, 134, 135, 144, 244
 FISCHER-DISKAU, 726
 FISHER-DISKAU, 654
 FOCILLON, 18
 FRANCES, 316
 FRANCK, 800, 803
 FRANZ, 614

- FRITH, 330
 FÜRNISS, 147
 GABRIEL, 458, 464
 GAGNARD, 247
 GAINSBURG, 147, 331, 347, 351,
 353, 354, 355, 361, 365, 368, 369,
 371, 372, 382, 391, 401, 405, 407,
 586, 799, 801, 802, 807, 812
 GALISSON, 40, 99, 107
 GARDNER, 167
 GARNIER, 57, 63, 64
 GEORGIEFF, 521
 GILLIE, 20
 GIRAUD, 354, 355, 357, 369, 802
 GIRODEAU, 86, 87
 GODARD, 805
 GOLDMAN, 144, 346, 355, 365, 368,
 369, 370, 371, 372, 382, 402, 403,
 575, 654, 657, 667, 799, 801, 810,
 813
 GONZALEZ-MARTINEZ, 29, 87
 GOTMAN, 164
 GOUNOD, 803, 804
 GRATIER, 136, 268
 GRIGNON, 415
 GROJSMAN, 622, 649, 714, 749
 GUIRARD, 342
 GUT, 182
 HABELLION, 34
 HAENDEL, 748, 757
 HAHN, 243, 244, 329, 705, 724, 803
 HALLYDAY, 355
 HAMILTON, 454, 494, 495, 496, 497,
 815
 HARRISSON, 137, 251, 825
 HASCHER, 472, 508
 HEDDEN, 35, 148
 HEINICH, 77, 142
 HENNION, 435
 HENRICH, 26, 40, 57, 63, 137, 465,
 466, 481, 494, 512
 HENRICH-BERNARDONI, 25, 26, 27,
 136, 139, 226, 463, 499, 512
 HERMELIN, 346
 HEUGEL, 245
 HIGELIN, 347, 351, 352, 353, 355,
 359, 362, 365, 368, 369, 370, 371,
 372, 374, 382, 383, 391, 403, 799,
 801, 802, 804, 809, 813
 HIRSCHI, 312
 HJELMSLEV, 99
 HOC, 285
 HOUSTON, 766
 IDRAY, 654
 IMBERTY, 136, 268, 397, 409, 410,
 414
 JOHSUA, 279
 JONASZ, 354, 359, 362, 364, 365, 802
 JOUBERT, 305, 308, 803
 JOURDAN, 472, 508
 JULIEN, 334
 JULIETTE, 337, 346, 353, 355, 362,
 365, 369, 370, 371, 372, 374, 382,
 391, 397, 408, 800, 801, 811, 813
 JULY, 312, 315
 KANT, 237
 KAUFMANN, 164
 KODALY, 615
 KOSMA, 354, 357, 369, 802, 803
 KRISTEVA, 22
 KÜHN, 91, 92
 LACAS, 375
 LACASSE, 32, 331, 373
 LALITTE, 292, 293
 LALO, 419, 650, 802
 LAMA, 365, 454, 488, 489, 490, 493,
 497, 505
 LAMBERT, 803
 LANDOWSKI, 180
 LAPOINTE, 365
 LARROUY-MAESTRI, 258, 463
 LASSUS, 419, 802
 LAVIGNAC, 134, 245
 LAVILLIERS, 355, 365, 368, 369, 370,
 371, 372, 384, 391, 392, 401, 799,
 809, 813
 LAVOINE, 365
 LE COLLETER, 422
 LE VOT, 33, 310, 311, 312, 313, 328,
 330, 332, 350, 353, 354, 357, 358,
 361, 398, 412
 LEBRUN, 30, 313
 LEGRAND, 353, 354, 359, 365, 369,
 371, 384, 799, 801, 802, 803, 807

- LEMAY, 803
 LEMESLE, 346, 352, 799
 LEOTHAUD, 25, 467, 477, 481
 LEPLAT, 285
 LEPREST, 337, 454, 501, 502, 503,
 504, 505, 507, 514
 LEROY, 34, 317, 344, 521
 LESCAT, 129
 LIGETI, 697
 LOCKWOOD, 384, 615
 LOIZEAU, 365
 LORTAT-JACOB, 276
 LOU REED, 483
 LOUCHEUR, 246
 LULLY, 419, 802
 MADURELL, 261, 292, 293, 316
 MAHLER, 655
 MAIZIERES, 31, 216, 279, 280
 MALT, 472, 508
 MANCINI, 28, 136
 MANEVEAU, 237, 260, 758, 759
 MANSION-VAQUIÉ, 329
 MARINI, 177, 601
 MARON FIVE, 442
 MARTENOT, 759
 MARTINAND, 40, 279
 MASSENET, 803
 MASSON, 85
 MATTHEWS, 341
 MAURANE, 365
 MAURANNE, 756
 MAUSS, 18
 MAZALEYRAT, 128
 MECANO, 355, 365
 MEEÛS, 17, 18, 41
 MEHUL, 419, 802
 MESCHONNIC, 24, 329, 330, 449, 540
 MIALARET, 33, 245
 MIDDLETON, 243
 MILLER, 27, 34, 137, 139
 MILLIEN, 804
 MIREILLE, 354, 365
 MITCHELL, 355
 MOINDROT, 87
 MOLINIÉ, 39, 49, 57, 70, 73, 128
 MONGREDIEN, 182
 MONTAND, 331, 347, 353, 354, 355,
 357, 365, 369, 801, 802
 MORIN, 30, 325, 535
 MORSOMME, 81, 82, 136, 258, 463
 MOULOU DJI, 346, 354, 357, 362, 365,
 801
 MOYSAN, 86, 87
 MOZART, 144, 185, 257, 337, 419,
 556, 609, 625, 652, 653, 654, 655,
 660, 667, 695, 703, 725, 739, 745,
 746, 747, 748, 754, 758, 762, 798,
 800
 MULLIGAN, 354, 369, 371, 376, 384,
 385, 386, 399, 408, 802, 807, 815
 NATTIEZ, 232, 251, 270, 314, 316,
 342, 409, 410, 438
 NATY BOYER, 759
 NOEL, 448
 NOUGARO, 346, 347, 351, 353, 354,
 359, 360, 362, 364, 365, 369, 370,
 371, 372, 374, 376, 378, 381, 384,
 385, 386, 391, 399, 407, 408, 575,
 664, 670, 773, 799, 801, 802, 807,
 808, 812, 815
 NOYER, 186, 607
 OFFENBACH, 798, 803
 ORFF, 609, 759
 ORMEZZANO, 130, 134
 PALHETA, 138, 342
 PARADIS, 276
 PARMENTIER, 490
 PASCALIS, 251
 PASSERON, 415
 PEIRCE, 519
 PERGOLESE, 798
 PERRENOUD, 216
 PETIT, 251
 PHILLIPS, 147
 PIAF, 315, 331, 346, 353, 357, 362,
 365, 801
 PICARD, 244
 PICO CHE, 39, 99, 100, 104, 105
 PILOT-LOISEAU, 26, 130, 467
 PIRENNE, 335
 PISTONE, 25, 29, 33, 133, 135, 182,
 244, 246, 254, 334, 421
 PLANEL, 86, 129, 246, 756

- POINCARÉ, 142
 POIZAT, 19
 POULENC, 69, 419, 421, 422, 423,
 425, 427, 428, 556, 557, 705, 721,
 802
 POULET, 276
 PREVERT, 354, 357
 PREVOST-THOMAS, 30
 PURCELL, 745
 QUENIART, 312
 QUILAPAYUN, 774
 RAMEAU, 805
 RAVEL, 419, 422, 760, 802
 RAVET, 30, 333
 REMACLE, 81
 RENAUD, 332, 336, 346, 360, 362,
 365, 606, 801
 REVEL, 330, 449
 REY, 73, 105, 469
 REY-HULMAN, 330, 449
 RIBIERE-RAVERLAT, 35, 444
 RICE, 232
 RIZZOLATTI, 521
 ROBINE, 304
 ROMANO, 360, 369, 371, 376, 378,
 381, 384, 802, 808
 ROSOLATO, 448
 ROUBEAU, 26, 81, 136
 RUDENT, 16, 18, 32, 40, 112, 133,
 250, 254, 313, 315, 325, 328, 329,
 330, 331, 332, 333, 334, 362, 387,
 447
 RUTKOWSKI, 35, 148
 RUWET, 28, 75
 SALAZAR, 29, 87
 SALTIEL, 650, 770
 SALVADOR, 347, 348, 354, 358, 359,
 362, 365, 369, 370, 371, 372, 387,
 388, 389, 391, 799, 800, 801, 809,
 812
 SANSEVERINO, 355, 362, 365
 SCHÖN, 314
 SCHUBERT, 654, 798, 800
 SCHUMANN, 745, 798
 SCOTTO DI CARLO, 139, 477
 SERRE, 648
 SIGNORELLO, 200
 SOUCHON, 355, 365, 369, 799
 SPINOSI, 655
 STANDLEY, 257
 STRAUS, 420
 STROMAE, 336, 355, 362, 365, 454,
 802
 SUZUKI, 622
 SYLVESTRE, 304
 TAFFURI, 270
 TAGG, 313, 442
 TARNEAUD, 467
 TELLIER, 27
 TERRIEN, 34
 THIROT, 596
 TIERSOT, 245, 247, 320, 321, 322,
 323, 419, 802
 TILLMAN, 292, 293
 TOCHON, 126
 TODEA, 244
 TRÉNET, 365
 TRIPIER-MONDANCIN, 31, 34, 50,
 51, 70, 85, 106, 124, 135, 152, 248,
 279, 281, 436, 455
 VAISSIERE, 26, 467
 VAN DE VELDE, 773
 VAN PARYS, 348, 357
 VENNARD, 467
 VERDI, 707, 748
 VERRET, 278
 VIAN, 369, 387, 388, 389
 VIGNAL, 105, 243
 VILLANUEVA, 354
 VITALE, 136, 268
 VOICES EIGHT, 650
 VON OTTER, 250
 WARING, 304
 WEDDLE, 260, 612
 WEILL, 419, 802
 WELCH, 35, 148
 WILLEMS, 759
 YUPANKI, 443
 ZAZIE, 337, 353, 355, 362, 365, 369,
 370, 371, 372, 382, 391, 407, 800,
 802, 811, 813
 ZEBDA, 355
 ZEDDA, 137, 139, 226
 ZUMTHOR, 152, 326, 327

TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1973 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).	51
Figure 2 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1976 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).	51
Figure 3 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 1991 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).	51
Figure 4 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans l'Agrégation, maquette de 1975 (d'après Tripier-Mondancin, 2008).	52
Figure 5 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans l'Agrégation, maquette de 2000.....	52
Figure 6 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 2000.....	53
Figure 7 - Proportions imparties aux épreuves comprenant le chant dans le CAPES, maquette de 2010.....	54
Figure 8 - Composantes et sous-composantes de la thématique « Qualités vocales » dans le corpus de Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).	58
Figure 9 - Composantes de la thématique « Rapport au chant » dans les Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).....	59
Figure 10 - Composantes et sous-composantes de la thématique « Répertoires » dans les Rapports de Jurys (CAPES et Agrégation).	60
Figure 11 - Pourcentages du discours total impartis aux éléments techniques dans les RJC de l'Agrégation externe (1), 1975-1988.	65
Figure 12 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys de l'Agrégation externe (1) 1975-1988 : Musicalité – Attitude – Technique.	65
Figure 13 - Répartition en pourcentages des Qualités vocales dans les Rapports de Jurys de l'Agrégation externe (2), 1989-2000 : Musicalité – Attitude – Technique.	66
Figure 14 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys du CAPES (1), 1976-1990 (143 phrases).	66
Figure 15 - Répartition en pourcentages des qualités vocales dans les Rapports de Jurys du CAPES (2), 1991- 2000 (166 phrases).	66
Figure 16 – Pourcentages impartis aux différents types de répertoires dans la série des Rapports de Jurys du CAPES (1976-1991) et de l'Agrégation (1975-1988).....	67
Figure 17 – Évolution de la composition des jurys d'Agrégation pour l'épreuve de chant, de 1975 à 2013 : professeurs de conservatoire, universitaires, professeurs du second degré et IPR (les valeurs sont en pourcentages).	82
Figure 18 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC du CAPES externe 1976-1991.	93

Figure 19 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC du CAPES externe 1992-2000.	93
Figure 20 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Direction de chœur, RJC du CAPES externe 2001-2010.	94
Figure 21 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Arrangement, RJC du CAPES externe 2001-2010.	94
Figure 22 – Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Dossier, RJC du CAPES externe 2001-2010. ...	94
Figure 23- Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve d'Exécution vocale, RJC de l'Agrégation externe 1975-1988.	95
Figure 24 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve Exécution vocale, RJC de l'Agrégation externe 1989-2000.	95
Figure 25 - Fréquence en pourcentages des éléments techniques de la thématique « Qualités vocales » dans l'épreuve de Pratique instrumentale, RJC de l'Agrégation externe 2001-2009.	95
Figure 26 - Occurrences en pourcentages du terme « technique » (selon l'acception « technique vocale ») dans les trois séries de RJC du CAPES, 1976-2010.	96
Figure 27 - Occurrences en pourcentages des termes utilisés pour désigner l'action de chanter dans chaque série de RJC du CAPES de 1976 à 2009.	100
Figure 28 - Evolution en pourcentages de la constitution des Jurys du CAPES et leur président, entre 1977 et 2010, selon les catégories d'appartenance des jurés.	106
Figure 29 - Synthèse des pourcentages du discours total impartis aux attitudes rejetées et valorisées dans la thématique « Rapport au chant » dans chacune des séries des RJC du CAPES de 1975 à 2013.	112
Figure 30- Pourcentages du discours total impartis aux composantes « Placement de la voix » et « Justesse » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des quatre séries de RJC du CAPES, de 1976 à 2013.	116
Figure 31- Pourcentages du discours total impartis aux composantes « Placement de la voix » et « Justesse » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des trois séries de RJC de l'Agrégation (1975-2009).	116
Figure 32 – Pourcentages du discours total impartis à la composante « Musicalité » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des quatre séries de Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.	117
Figure 33 - Pourcentages du discours total impartis à la composante « Musicalité » dans la catégorie « Qualités vocales » dans chacune des trois séries de Rapports de Jurys de l'Agrégation de 1975 à 2009.	118
Figure 34 - Évolution en pourcentages des différentes composantes de la thématique « Rapport au chant » dans les Rapports de Jurys de l'Agrégation 1975- 2009.	119
Figure 35 - Évolution en pourcentages de la thématique Voix/Métier dans les RJC du CAPES, 1976-2013.	120
Figure 36 - Analyse comparative des documents d'accompagnement des programmes (1995 et 2008) : Objectifs d'enseignement du chant - Relevé des syntagmes renvoyant à la technique vocale (en rouge : les items non communs aux deux textes).	141

Figure 37 - Entretien E5 – Analyse des oppositions.	189
Figure 38 – Entretien E7, relevé des 3 premiers évènements atypiques de précipitation et émergence des formulations qui les closent (I).	196
Figure 39 – Entretien E7, relevés des moments de précipitation et/ou de monologues et des formulations qui les closent (II).	197
Figure 40 – Entretien E7, relevés des moments de précipitation et/ou de monologues et des formulations qui les closent (III).	198
Figure 41 – Fréquence en nombre d’occurrences des structures de formation nommées dans les 15 entretiens de l’enquête.	262
Figure 42- Fréquence des items de signification « compétences techniques » et « compétences de savoir-être » dans les entretiens avec les formateurs en chant.	269
Figure 43 – Compétences psychosociales déclarées en chant : répartition en nombre d’items présents selon les trois entretiens avec les formateurs en chant de l’enquête (E 11, 12, 13).	270
Figure 44 - « Pédagogie du projet musical » <i>Document d’accompagnement des programmes (2008)</i> Représentation en arbre de la tâche « Faire chanter les élèves en classe ».	287
Figure 45 - Fréquence en nombre d’occurrences des items « Chanter », « Diriger » et « S’accompagner » dans le document d’accompagnement des programmes « Pédagogie du projet musical » (2008).	289
Figure 46 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux nommées dans les <i>RJC</i> du CAPES, de 1976 à 1991.	305
Figure 47- Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux nommées dans les <i>RJC</i> du CAPES, de 1992 à 2000.	306
Figure 48 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux imposés dans les sujets des épreuves de Direction-Arrangement-Dossier du CAPES, de 2001 à 2010 (72 sujets au total).	306
Figure 49- Répartition en pourcentages des catégories de répertoires vocaux imposés dans les sujets des épreuves de Mise en Situation Professionnelle et Conception d’un Projet Musical du CAPES, de 2011 à 2015 (69 sujets au total).	306
Figure 50 - Évolution en pourcentages de la constitution des Jurys du CAPES entre 1997 et 2015.	307
Figure 51 - Répartition en pourcentages des catégories de répertoires nommés dans l’épreuve d’exécution vocale de l’Agrégation externe entre 1975 et 1988.	308
Figure 52 - Répartition en pourcentages des répertoires vocaux imposés dans l’épreuve de Pratique instrumentale de l’Agrégation, de 2001 à 2010 (16 sujets).	309
Figure 53 - Répartition en pourcentages des répertoires vocaux imposés dans l’épreuve de Pratique instrumentale et vocale de l’Agrégation, de 2011 à 2015 (28 sujets).	309
Figure 54 – Transfert d’un chant en classe : schématisation des relations entre les différentes sphères impliquées.	340
Figure 55 - Répartition en nombre d’occurrences des chansons imposées dans les épreuves vocales des séries de CAPES 2001-2010 et 2011-2015, selon le courant esthétique d’appartenance de leur chanteur.	356
Figure 56 – Organisation des différentes conduites musicales lors de l’interprétation d’une chanson de variété dans le contexte de l’épreuve vocale du CAPES.	374
Figure 57 – Répartition des niveaux de difficulté par domaine dans les seize chansons de l’échantillon : entre « Très difficile » et « Non difficile ».	399

Figure 58 – Répartition des niveaux de difficulté par domaine dans les seize chansons de l'échantillon : entre « Difficile » et « Moyennement difficile ».....	400
Figure 59 – Répartition des domaines selon leurs niveaux de difficulté dans les seize chansons de l'échantillon : de « Non difficile » à « Très difficile ».....	401
Figure 60 – Répartition en nombre d'occurrences des chants savants selon leurs compositeurs ou le type d'écriture auquel ils réfèrent, dans les répertoires imposés aux épreuves orales du CAPES (sauf Direction de chœur) de 2001 à 2015 (18 sujets).....	420
Figure 61 - Modalités de jugements en occurrences des dix voix chantées de l'échantillon, selon les cinq auditeurs sollicités.	457
Figure 62 - L'appareil phonatoire humain schématisé (d'après Gabriel, C.)	464
Figure 63 - Schéma de l'espace vocalique pour les voyelles orales du français. Les fréquences des deux premières résonances R1 et R2 ne sont qu'indicatives. De haut en bas, émission des voyelles / i / u/ ou/ ; /é /eu /o / ; /è / œ / o (ouvert) ; / a /. D'après HENRICH, N.	465
Figure 64 – Enveloppe temporelle de la Voix V6. Mise en évidence de la netteté des transitoires d'attaque : verticalité des crêtes d'amplitude (temps en secondes en abscisse, valeur en dB en ordonnée) ♪ = 56 environ.....	470
Figure 65 – Enveloppe temporelle de la Voix V5. Mise en évidence de l'indécision des transitoires d'attaque : cintrage des crêtes d'amplitude (temps en secondes en abscisses, valeurs en dB en ordonnées) ♪ = 56 environ.....	470
Figure 66 – Enveloppe d'amplitude de la voix V2. Mise en évidence de la verticalité des transitoires d'attaque.....	471
Figure 67 - Modalités en occurrences du jugement de la voix V2, du point de vue du timbre, de la justesse, selon chaque auditeur de l'enquête.	471
Figure 68 – Spectrogramme avec extraction de la courbe mélodique (<i>melody extraction</i>) de la voix V2. Mise en évidence du degré de fausseté de la ligne et du rapport d'intervalle.....	472
Figure 69 - Spectrogramme de la voix V4. Mise en évidence des zones de renfort de l'énergie dans les harmoniques, « Azido », chant en langue <i>bété</i> , phrase 1.....	473
Figure 70 - Spectrogramme de la voix V6. Mise en évidence des zones de renfort d'énergie dans les harmoniques, « Nane Coxa », chant en langue <i>romani</i> , phrase 2..	474
Figure 71 – Comparaison des voix V6 (« Nane Coxa » en haut de la figure, phrase 1) et V4 (« Azido », en bas de la figure, phrase 1). Mise en évidence de la différence de répartition de l'énergie.....	474
Figure 72- Spectrogramme de la voix V5. Mise en évidence de la répartition de l'énergie et des transitoires, de fin et d'attaque (« Halleluya » de Léonard Cohen, phrase 1).....	475
Figure 73 – Juxtaposition des images spectrales de la voix V 4 selon les voyelles émises et la progression de la hauteur de la fréquence fondamentale perçue : mise en évidence des formants.....	478
Figure 74 – Spectrogramme de la voix V4. Mise en évidence de l'ajustement des formants F1, F2 et F3 sur la voyelle « o » selon trois hauteurs de notes du grave à l'aigu.	479
Figure 75 – Spectrogramme et enveloppe d'amplitude de la voix V4. Comparaison des composantes fréquentielles d'une même note ($La_{\#3}$) sur une même voyelle « o », selon deux intensités différentes, <i>f</i> (forte) et <i>p</i> (piano).....	480

Figure 76 – Spectrogramme de la voix V9. Mise en évidence d’une répartition de l’énergie non sélective dans les trois zones formantiques F1, F2, F3, « Perfect Day », phrase 3 (20.5 s – 22. 5 s).....	484
Figure 77 - Courbe de la fréquence fondamentale f_0 et du second harmonique H2 de la voix V 9 : mise en évidence du degré de fausseté de l’attaque, « Perfect Day », début de la phrase 3 (temps : 20.5 s. à 23 s).	485
Figure 78 – Courbe de la fréquence fondamentale f_0 de la voix V9. Mise en évidence de l’altération de l’échantillonnage des harmoniques H2 et H3 (temps : 22 s).....	485
Figure 79 – Spectrogramme de la voix V1. Mise en évidence de la richesse du spectre et de la répartition de l’énergie selon les différents formants, y compris celui du chanteur (« Une Île », Serge Lama/Yves Guilbert, 1969), phrase 4 (17.5 s à20.5 s).....	488
Figure 80 – Spectrogramme et courbe de fréquence de la voix V1. Mise en valeur de la justesse de l’attaque, soutien et extinction du son, « Une Île », S. Lama/Y. Guilbert, phrase 4 (18.6 s. à 20.1 s).	489
Figure 81 – Spectrogramme de la voix V1. Mise en évidence du formant du chanteur et de la régularité en fréquence et amplitude du <i>vibrato</i>	491
Figure 82 – Spectrogramme et enveloppe d’amplitude de la voix V8, « Douce Dame jolie », G. De Machaut, phrase 3. Mise en évidence des effets contrôlés d’intensité. ...	492
Figure 83 – Extraction de la courbe mélodique et notation approximative de la ligne correspondante de la voix V8, « Douce Dame jolie », G. de Machaut. Mise en évidence de l’ornementation, phrase 1.	493
Figure 84 – Spectrogramme et enveloppe d’amplitude de la voix V10. Mise en évidence de la puissance et du renfort d’énergie dans les harmoniques de rangs élevés, et de la franchise des transitoires, « How High the Moon », N. Hamilton/M. Lewis, (18.6 s à 21 s).	495
Figure 85 – Spectrogramme de la voix V10. Mise en évidence du vibrato généralisé quelque soit la durée des notes chantées (« How High The Moon », N. Hamilton, M. Lewis (31.5 s à 38.5 s).....	496
Figure 86 – Spectrogramme et enveloppe d’amplitude de la voix V3, mise en évidence de la distribution non différenciée de l’énergie et des effets de gonflage/dégonflage de l’intensité, « Le Sorbier de l’Oural », phrase 3 (16 s à 20 s).....	499
Figure 87 – Spectrogramme et courbe de la fréquence fondamentale de la voix V3 : mesures de la hauteur tonale, « Le Sorbier de l’Oural », début de la phrase 3 (16 s à 19.5 s).	500
Figure 88 – Extraction de la courbe mélodique de la voix V3 : mise en évidence du degré de fausseté (16 s. à 19.5 s.).....	500
Figure 89 – Spectrogramme et enveloppe d’amplitude de la voix V7, « Salam Haleikoum », <i>Cantate pour un cœur bleu</i> , A. Leprest / R. Didier, phrase 4, (9 s à 13 s).	502
Figure 90 – Spectrogramme de la voix V7. Visualisation des zones formantiques renforcées, notamment le formant du chanteur	503
Figure 91- Courbe de la fréquence fondamentale de la voix V7, mise en évidence de l’évolution des hauteurs tonales au cours de la phrase 2 (3 s. à 5.5 s.)	505
Figure 92 – Extraction de la ligne mélodique (ligne de couleur verte) des voix V1 (en haut) et V7 (en bas): comparaison de la conduite du <i>vibrato</i> sur deux notes de fréquence et de durée équivalentes	506

Figure 93 – Courbe de fréquence de la voix V7. Mise en valeur de la justesse dans la dernière phrase du chant, « Salam Haleikoum » A. Leprest/R. Didier (27.5 s à 30.5 s).	507
Figure 94 – Enveloppe d’amplitude, spectrogramme et extraction du contour mélodique de la voix V5 : mise en évidence d’un spectre court, sans énergie dans les hautes fréquences, des transitoires bruiteux et un degré de justesse relative.....	515
Figure 95 – Représentation d’un système de pensée possible sous-jacent à l’écoute de dix voix chantées d’enseignants par cinq IPR d’éducation musicale.	524
Figure 96 – Classification de quatre comportements vocaux éducatifs selon les comportements pédagogiques détectés, et leurs traits acoustiques et esthétiques dominants.....	529
Figure 97 – Relevé des traits acoustiques et esthétiques des voix V5 et V7 de l’échantillon de dix voix chantées d’enseignants d’éducation musicale.	531
Figure 98 - Schéma de corrélation entre les principaux traits des sphères acoustique et esthétique des quatre comportements vocaux relevés à partir des commentaires et de l’analyse par spectrogrammes d’un échantillon de 10 voix chantées d’enseignants, sauf les voix V5 et V7. (Les traits les plus récurrents sont entourés en bleu).....	532
Figure 99 – Synthèse des comportements 1, 2, 3, 4 : mise en évidence des traits acoustiques (en rose) et stylistiques (en bleu) récurrents.	533
Tableau 1 - Modification de la grille catégorielle de la thématique « Rapport au chant », CAPES 1976-2013.....	59
Tableau 2 - Catégorisation du lexique issu de la verbalisation libre des professeurs de chant, d’après GARNIER M. et <i>al</i> (2005): relevés des items communs à l’étude en présence.	63
Tableau 3 - Catégorisation des qualités vocales dans le Rapport e Jury de l’Agrégation externe (1) 1975-1988.....	64
Tableau 4 - Répartition en pourcentages des composantes et sous-composantes de la thématique Répertoires dans l’Agrégation externe (1) 1975-1988.....	68
Tableau 5 - Répartition en pourcentages des composantes et sous-composantes des la thématique Répertoires dans le CAPES externe (1), 1976-1990.....	68
Tableau 6 - Analyse de la typographie dans le Rapport e Jury de l’Agrégation session de 1984 : Tirets et parenthèses.	76
Tableau 7 - Catégorisation et fréquence d’apparition des traits du chant dans les relations chant/métier, Agrégation externe (1) 1975-1988.....	79
Tableau 8 - Catégorisation et fréquence d’apparition des traits du métier dans les relations chant/métier, Agrégation externe (1) 1975-1988.....	80
Tableau 9 - Fréquence des cooccurrences des différents traits du chant et du métier, Agrégation externe (1) 1975-1988.....	80
Tableau 10 - Analyse croisée des cooccurrences chant/métier et de l’origine d’appartenance des auteurs des rapports sur le chant dans les RJC de l’Agrégation externe 1975-1988.	84
Tableau 11 – Occurrences du syntagme « Éducation musicale » dans les RJC du CAPES (1976-2010).....	97
Tableau 12 – Relevé des occurrences de termes pour désigner « le chant » dans les Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.....	103

Tableau 13 - Occurrences des termes « INTERPRETATION » et « PRATIQUES VOCALES », dans les RJC du CAPES (3) 2001- 2010 et (4) 2011-2013.....	104
Tableau 14 - Analyse sémique du sémème CHANT, selon le lexique utilisé dans les quatre séries de Rapports de Jurys du CAPES, de 1976 à 2013.	108
Tableau 15 – Document d’accompagnement des programmes (1995) : titres et développement des séquences selon leur nombre de phrases, présence d’exemples de chants ou d’exercices vocaux (*).	126
Tableau 16 – Document d’accompagnement des programmes (2008) : titres et développement des séquences selon leur nombre de phrases, présence d’exemples de chants ou d’exercices vocaux (*).	128
Tableau 17 - Juxtaposition des titres des quinze entretiens de l’enquête.....	166
Tableau 18 - Thématiques évoquées par les titres des entretiens.....	166
Tableau 19 - Entretien E11 – Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.....	217
Tableau 20 : Entretien E12 – Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.....	221
Tableau 21 - Entretien E13, Qualités vocales liées aux compétences psychosociales : relevé des occurrences.....	225
Tableau 22 - Qualités de la voix chantée attendue chez l’enseignant : entre « voix naturelle » et « voix travaillée » - Relevé des items de signification dans l’échantillon des 15 entretiens de l’enquête.	256
Tableau 23 – « Pédagogie du projet musical », Document d’accompagnement des programmes (2008), exemple de ressources internes nécessaires à une tâche énoncée.	288
Tableau 24 – Nombre d’items « enseignant qui chante » dans les trois sous-tâches de la tâche « Faire chanter » relevé dans le document « Pédagogie du projet musical » (2008).	289
Tableau 25 : Déclinaison des connaissances, techniques et modes de communication relevés dans le document d’accompagnement des programmes « Pédagogie du projet musical » (2008).	290
Tableau 26 – Relevé en nombre d’occurrences des chants imposés dans les sujets des épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015, selon leur catégorie.	345
Tableau 27 – Relevé des chanteurs selon leur qualité dans l’échantillon des répertoires imposés aux épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.....	351
Tableau 28 – Classement des chanteurs selon les courants esthétiques qui les caractérisent, d’après G. Le Vot.....	353
Tableau 29 – Classement des chanteurs et leurs titres imposés dans les épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015, selon leur courant esthétique d’appartenance de leur chanteur.	355
Tableau 30 – Relevé des chants les moins caractéristiques de l’influence esthétique de leur chanteur parmi les chansons imposées aux épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.	359
Tableau 31 – Relevé des paramètres interprétatifs spécifiques de l’échantillon de chansons phonographiques imposées dans les épreuves vocales du CAPES de 2001 à 2015.....	362
Tableau 32 – Répartition des chanteurs de l’échantillon selon le tableau de typologie par réseaux tendanciels (modèle de Chabot-Canet, 2013, p. 781 et 782).	365
Tableau 33 – Relevé des chansons récurrentes d’une série de CAPES à l’autre.	368

Tableau 34 – Relevé des chanteurs récurrents d’une série de CAPES à l’autre et leurs titres.	369
Tableau 35 – Liste des 16 pièces les plus représentatives de l’échantillon de chansons phonographiques imposées aux épreuves orales du CAPES entre 2001 et 2015.	371
Tableau 36 – Répartition des chanteurs de l’échantillon représentatif des chansons imposées aux épreuves du CAPES (2001-2015) selon le tableau de typologie par réseaux tendanciels (modèle de Chabot-Canet, 2013).	372
Tableau 37 – Eléments d’analyse des 16 chansons constituant l’échantillon représentatif des chansons imposées au CAPES entre 2001 et 2015.	372
Tableau 38 – Distribution des difficultés et rôle de l’accompagnement dans trois chansons de l’échantillon sélectionné.	402
Tableau 39 – Relevé des 18 pièces vocales savantes imposées dans les sujets des épreuves orales du CAPES (sauf Direction de chœur), données à titre d’exemples dans les Rapports de Jurys, de 2001 à 2015.	419
Tableau 40 - Profils des dix enseignants ayant participé à l’enquête par enregistrements de voix chantées (juin 2016).	453
Tableau 41 - Liste des extraits de chants proposés par les dix enseignants enregistrés.	454
Tableau 42 – Grille de catégorisation des critères culturels, acoustiques, pédagogiques et esthétiques, auxquels réfèrent les commentaires des cinq IPR sollicités pour évaluer un échantillon de dix voix chantées d’enseignants d’éducation musicale.	456
Tableau 43 – Exemples de propositions dissymétriques relevées dans l’intégralité des cinq commentaires de voix chantées recueillis.	461
Tableau 44 - Mise en évidence de la coïncidence entre les harmoniques dominants H1 et H2, les formants F1, F2, et de la résonance R1, sur la voyelle « o » selon les notes <i>Do#₃</i> , <i>Sol#₃</i> et <i>La#₃</i> , dans la voix chantée V4 (« Azido », chant en langue <i>bété</i>).	481
Tableau 45 – Mesures de la hauteur de la fréquence fondamentale (F0) et du second harmonique H2 de la voix V1 : mise en valeur de la justesse.	490
Tableau 46 – Moyenne, Écart-type et Coefficient de variation de la brillance du timbre (<i>Spectral Rolloff</i>) de dix voix chantées d’enseignants d’éducation musicale : mise en évidence du taux de dispersion de la brillance par rapport à sa moyenne sur une durée équivalente de chant pour toutes les voix.	510
Tableau 47 – Classification des traits acoustiques dominants et du phrasé caractéristique des voix V1 à V10 (sauf V5 et V7) selon deux modalités de comportement pédagogique.	527

TABLE DES EXEMPLES MUSICAUX

Exemple musical 1- M. Jonasz, « Dites-moi » (1974) Franck Thomas/Michel Jonasz, (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).	359
Exemple musical 2 - C. Nougaro « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).	360
Exemple musical 3 - Renaud, « Mort les enfants » (1985), Renaud Séchan / Franck Langolff (RJC CAPES, Épreuve de MSP, session de 2015, partition fournie au candidat).	360
Exemple musical 4 – « Au Café des délices », Félix Gray/Patrick Bruel, début du refrain (RJC CAPES, Epreuve de MSP, session 2014, partition fournie au candidat).	363
Exemple musical 5 – « L'Irlandaise » (1993), Nougaro/Lockwood. Traitement contreprosodique de A, mes. 1-8.	376
Exemple musical 6 – « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil. Aménagement rythmique de la ligne de chant selon la variabilité du nombre de syllabes des mots (début de chaque nouvelle strophe).	378
Exemple musical 7 - « La Puce et le pianiste » (1977), Yves Duteil. Aménagement rythmique de la ligne de chant selon la variabilité du nombre de syllabes des mots (fin de chaque strophe).	378
Exemple musical 8 - « Rimes » (1981), Nougaro/Mulligan. Écriture du thème A en 5/8, mes. 1-8, extrait de la partition fournie au candidat (voir Exemple musical 2 p. 360).	379
Exemple musical 9 - « Rimes » (1981), Nougaro/Romano. Réécriture du thème A en 5/16 selon relevé à partir de l'écoute de l'enregistrement fourni au candidat.	379
Exemple musical 10 – « Rimes » (1981) Nougaro/Romano. Thème B, influence de la rythmique sur le traitement prosodique : élision ou prononciation des finales en « e », mes. 17-24 (réécriture en 5/16, selon relevé).	380
Exemple musical 11 - « Rimes » (1981), Nougaro/Romano. Anticipation de la 9 ^e dans l'énoncé mélodique de A, mes. 8-10 (réécriture selon relevé).	380
Exemple musical 12 - « Rimes » (1981), Claude Nougaro/Aldo Romano. Proposition d'une réécriture mettant en valeur l'indépendance de la conduite rythmique de l'accompagnement et du traitement prosodique uniforme de la ligne de chant.	381
Exemple musical 14 - « Tombé du ciel » (1989), Jacques Higelin. Fluidité mélodique, mes. 9-13 (partition réécrite par nous).	382
Exemple musical 15 - « Tombé du ciel » (1989), Jacques Higelin. Pont modulant et appel, mes. 30-33 (partition réécrite par nous).	383
Exemple musical 16 - « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan, Thème A. Mobilité de la ligne mélodique, mes. 14-18 (partition fournie au candidat).	384
Exemple musical 17 - « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan. Thème B, Mobilité de la ligne mélodique, mes. 28-35 (partition fournie au candidat).	385

Exemple musical 18 – « Le Piano de mauvaise vie » (1958), Nougaro/ Mulligan. Réécriture du thème B chanté, avec ligne mélodique descendante entendue intérieurement, et simplification du chemin harmonique, mes. 28-35.	386
Exemple musical 19 – « Trompette d’occasion » (1958), Boris Vian / H. Salvador - Thème A. Concentration de la ligne mélodique dans le haut de l’ambitus, mes. 1-4 (partition fournie au candidat).	388
Exemple musical 20 – « Trompette d’occasion » (1958), Boris Vian / H. Salvador. Thème B, Concentration de Secondes mineures et Majeures dans le haut de l’ambitus, mes. 16-24 (partition fournie au candidat).	389
Exemple musical 21 - « La Samba » (1976), Bernard Lavilliers. Exemple d’accompagnement rythmique possible au clavier, mes. 1-8 (réécriture).	392
Exemple musical 22 – « Les Bergers » (1964), Jacques Brel. Juxtaposition des cinq modifications mélodiques de la phrase A, insertion du semi-parlé.	394
Exemple musical 23 – « Les Bergers » (1966) Jacques Brel. Transcription rythmique approximative du semi-parlé du début de la première phrase de la 4 ^e strophe.	395
Exemple musical 24 – « À voix basse » (2008) Juliette. Insertion du semi-parlé dans la conduite mélodique, Couplet 1, mes. 1-14 (partition fournie au candidat).	397
Exemple musical 25 – « Ensemble » (2001), Jean-Jacques Goldman (partition fournie au candidat).	403
Exemple musical 26 – « Champagne » (1979) Jacques Higelin. Puissance des accords martelés et des basses en octave dans l’accompagnement, phrase a, mes. 8-11 (partition fournie au candidat).	404
Exemple musical 27 – « On éteint » (2005), Zazie. Finales tenues en [r], mes. 13-19 (partition fournie au candidat).	407
Exemple musical 28 – « L’Irlandaise » (1993), Nougaro/Lockwood. Présence de la glissante [ui] dans les finales, mes. 20-27.	407
Exemple musical 29 – « Le Piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro/Mulligan. Prononciation du [e] final sur une note d’aboutissement mélodique dans les trois premiers couplets de la chanson.	408
Exemple musical 30 - « Le Piano de mauvaise vie » (1958) Nougaro/Mulligan. Enchaînement du son [o] selon ses différentes prononciations.	408
Exemple musical 31 – <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, (1932). Introduction, mes. 1-8 (partition fournie au candidat).	423
Exemple musical 32 - <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, (1932). Modification de la cellule rythmique d’accompagnement, mes. 9-15 (partition fournie au candidat).	423
Exemple musical 33 - <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Nouvelle modification de la cellule rythmique d’accompagnement, phrase b, mes. 28-39 (partition fournie au candidat).	424
Exemple musical 34 - <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Réécriture possible de l’accompagnement, mes. 9-16.	425
Exemple musical 35 – <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932, mes. 40-47 (partition fournie au candidat).	425
Exemple musical 36 - <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Mode de <i>Mi</i> sur <i>Ré</i> avec accord de Tonique (mes. 34), Sous-tonique avec 7 ^e mineure, (mes. 35) et III ^e degré abaissé (mes. 36), partition fournie au candidat.	426
Exemple musical 37 – <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Extraction des accords et de la ligne mélodique sans leur agencement rythmique.	427

Exemple musical 38 - <i>Toréador</i> , Francis Poulenc, sur un texte de Jean Cocteau, 1932. Énoncé du mode de Mi sur Ré, selon un aménagement possible de l'accompagnement, mes. 34-37.	427
Exemple musical 39 – « Les Berceaux », G. Fauré, texte de Sully Prudhomme, op. 23, n° 1, 1878, mes. 16-20 (partition fournie au candidat).....	433
Exemple musical 40 – « Les Berceaux », G. Fauré, texte de Sully Prudhomme, op. 23, n° 1, 1878. Aménagement possible de la ligne mélodique selon les ruptures successives dans le cheminement harmonique, mes. 16-20.	435
Exemple musical 41 – Chant en langue <i>bété</i> « Azido », <i>diminuendo</i> progressif sur la <i>coda</i>	479
Exemple musical 42 – « Salam Haleikoum », A. Leprest/R. Didier, couplet 2, enchaînement des segments mélodiques du couplet	504

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
LIVRE 1. LE CHANT DANS LES ÉCRITS : DU MODÈLE UNIQUE À L'ABSENCE DE MODÈLE	47
1 Le modèle vocal dans les Rapports de Jurys de Concours : tension et évolutivité.....	49
1.1 Un « modèle » qui existe.....	50
1.1.1 Les maquettes de concours : un état des lieux.....	50
1.1.2 Les Rapports de Jurys de Concours : grille de catégorisation.....	56
1.1.2.1 <i>Les qualités vocales</i>	<i>57</i>
1.1.2.2 <i>Le rapport au chant</i>	<i>58</i>
1.1.2.3 <i>Les répertoires</i>	<i>60</i>
1.1.2.4 <i>Le chant dans le métier</i>	<i>61</i>
1.1.3 Un modèle vite déstabilisé	62
1.1.3.1 <i>La technique du chant savant occidental fortement représentée</i>	<i>62</i>
1.1.3.2 <i>Premiers éléments de tension : les répertoires</i>	<i>69</i>
1.2 Un modèle qui résiste	70
1.2.1 Une conception hiérarchisée du chant.....	70
1.2.2 La dimension « hors du commun » du chant.....	75
1.2.3 Le chant entre idéal vocal et outil d'apprentissage	78
1.2.3.1 <i>Un point névralgique dans les Rapports de Jurys : la relation chant/métier</i>	<i>78</i>
1.2.3.2 <i>La technique vocale au centre des préoccupations.....</i>	<i>79</i>
1.2.3.3 <i>L'attachement au modèle vocal « légitime » d'une génération de musiciens.....</i>	<i>85</i>
1.2.3.4 <i>Une vision brouillée de l'enseignement général du chant</i>	<i>89</i>
1.2.4 Un modèle en tension et pressenti comme peu adéquat.....	91
1.3 Expression d'un état de crise.....	92
1.3.1 L'abandon des caractéristiques techniques du modèle vocal savant.....	93
1.3.2 Les silences.....	96

1.4	Conclusion	97
2	Le basculement des années deux mille	99
2.1	L'évolution des termes pour désigner le chant	100
2.1.1	De « l'épreuve vocale » à « l'interprétation vocale »	100
2.1.2	Derrière les mots, l'univers de référence des auteurs	105
2.1.3	Des termes peu caractérisés	106
2.1.4	L'opposition forte : « exécution vocale » et « pratiques vocales »	109
2.2	L'évitement des mots	110
2.2.1	« La » pratique vocale comme formation vocale	110
2.2.2	L'évitement du syntagme « travail vocal »	111
2.2.3	« La voix » plutôt que « le chant »	113
2.3	Nouveau paradigme ou nouveau référent ?	115
2.3.1	Une technique vocale « nécessaire et suffisante »	115
2.3.2	Le paradigme de la voix « naturelle »	118
2.3.3	Le poids d'un référent : « Le » programme d'Éducation musicale	119
2.4	Conclusion	121
3	Le chant dans les documents d'application des programmes : une vocalité définie par son contexte	123
3.1	Le rôle du « décor » donné à la voix chantée	125
3.1.1	Premier aperçu des deux textes	125
3.1.2	La technique vocale de l'enseignant : entre jeu d'hypotypose et description informative	128
	3.1.2.1 <i>Prégnance de la tradition occidentale savante</i>	128
	3.1.2.2 <i>Un contexte scientifique pour déterminer une technique</i>	130
	3.1.2.3 <i>A travers celle des élèves, la vocalité de l'enseignant</i>	132
3.1.3	Des figures symboliques pour désigner le référent	133
	3.1.3.1 <i>Du professeur de chant au phoniatre</i>	133
	3.1.3.2 <i>Une vocalité « construite »</i>	135
	3.1.3.3 <i>Des questions qui restent en suspens</i>	136
3.2	A la recherche de termes consensuels	138
3.2.1	Un nouveau courant dans le milieu des chanteurs	138
3.2.2	Permanence des objectifs d'apprentissage	140
3.2.3	« Neutraliser » le discours	142
3.3	Les répertoires : du dit et du non-dit	144
3.3.1	Entre attitude directive et posture concessionnelle	144

3.3.1.1	<i>Les critères d'un « bon » choix</i>	144
3.3.1.2	<i>Le répertoire de chants : un ensemble de « possibles »</i>	146
3.3.1.3	<i>Une posture décomplexée ?</i>	147
3.3.2	Les deux facettes d'un « régime de modestie ».....	149
3.3.3	De la planification à la « performance »	151
3.4	Conclusion	153
LIVRE 2. LE CHANT DANS LES DISCOURS : CONTRAINTES ET LIBERTÉS .		157
4	Les entretiens	158
4.1	L'échantillon constitué	159
4.1.1	Les entretiens avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux : apports et limites 160	
4.1.1.1	<i>Présentation des profils</i>	160
4.1.1.2	<i>Limites de l'échantillon</i>	161
4.1.2	Les entretiens avec les conseillers pédagogiques et les formateurs en chant 161	
4.1.3	Les conditions et moyens matériels de relevé des entretiens	162
4.1.4	Les grilles d'entretiens	163
4.2	Protocole d'analyse	164
4.2.1	La grille d'analyse	164
4.2.1.1	<i>L'analyse thématique</i>	164
4.2.1.2	<i>L'analyse structurelle</i>	164
4.2.1.3	<i>Les faits atypiques de langage</i>	165
4.2.2	Les titres des entretiens	165
4.2.3	Précautions déontologiques, précautions méthodologiques	168
5	Analyse des entretiens : les grandes tendances	171
5.1	Les entretiens avec les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux : le chant au centre de l'éducation musicale	172
5.1.1	L'influence de la génération d'appartenance du locuteur sur la conception du chant : les trois premiers entretiens de l'échantillon	172
5.1.2	Une approche socio-historique du chant dans l'Éducation musicale : l'entretien avec Gérard Azen.....	179
5.1.3	Aux sources de l'efficacité pédagogique, la personnalité de la voix, la personnalité de l'enseignant : les entretiens E5 et E6	187
5.1.4	Des attendus en chant modelés par les pratiques sociales de référence : l'entretien E7	193
5.1.5	Entretiens E8, E9, E10 : le chant comme lieu de surinvestissement des enseignants d'éducation musicale	202
5.1.6	Les raisons d'une définition peu aisée	211

5.2	Le chant comme un ensemble de forces contraires : les entretiens avec les formateurs en chant	213
5.2.1	Déterminisme et insaisissabilité : les entretiens E11 et E12.....	214
5.2.2	Le chant comme lieu de conflit entre compétences techniques et savoir-être : l'entretien E13	222
5.2.3	La dualité technique/savoir-être	228
5.3	La liberté intrinsèque du chant : les entretiens avec les conseillers pédagogiques en éducation musicale.....	228
5.4	Le chant : une expérience sensible	236
5.5	Conclusion	238
6	Une vocalité à construire.....	241
6.1	Émergence d'un anti-modèle : le Beau Chant au banc des accusés.	242
6.1.1	Aspects sociohistoriques du chant	242
6.1.1.1	<i>Le manque de filiation en France entre traditions savante et populaires</i>	<i>243</i>
6.1.1.2	<i>L'implantation du Beau Chant comme modèle vocal de référence dans les fondements de la pédagogie de l'éducation musicale</i>	<i>244</i>
6.1.1.3	<i>L'effacement des traditions vocales populaires et l'épisode de Vichy</i>	<i>247</i>
6.1.1.4	<i>L'assimilation de la voix lyrique à l'artificiel du Beau Chant</i>	<i>248</i>
6.1.1.5	<i>Discussion : un bon exemple vocal est-il nécessairement imitable ?</i>	<i>250</i>
6.1.2	L'éclectisme vocal : une réponse à « l'attitude cultivée » ?	253
6.2	Chanter sans être « chanteur » : défi et réalité	255
6.2.1	La philosophie du « ni...ni... », ou la recherche d'un minimum vocal	255
6.2.2	L'expression d'une vocalité atypique	258
6.2.2.1	<i>« Chanteur » : une référence toujours problématique.....</i>	<i>258</i>
6.2.2.2	<i>Discussion : Chanteur, non-chanteur, quelle formation possible ? ...</i>	<i>259</i>
6.2.3	Un « profil » vocal plutôt qu'un « modèle »	263
6.2.3.1	<i>« Placement, justesse, musicalité » : un équilibre trouvé ?.....</i>	<i>263</i>
6.2.3.2	<i>Un profil vocal déterminé par le contexte artistique</i>	<i>264</i>
6.2.3.3	<i>Discussion : technique vocale et style d'exécution, quelle complémentarité possible en éducation musicale ?.....</i>	<i>266</i>
6.2.4	Manière d'être et art de faire	267
6.2.4.1	<i>La peur du chant.....</i>	<i>267</i>
6.2.4.2	<i>Chant et habitus.....</i>	<i>271</i>
6.3	Chanter et faire chanter : des pratiques à la croisée de champs disciplinaires.....	277
6.3.1	Les grands concepts éducatifs : transposition didactique et pratiques sociales de référence	278

6.3.1.1	<i>La transposition didactique en chant : une marge de manœuvre limitée .</i>	278
6.3.1.2	<i>Les pratiques sociales de référence en chant : un outil à double tranchant</i>	280
6.3.2	D'autres compétences pour faire chanter	285
6.3.2.1	<i>La part du chant de l'enseignant dans la tâche « faire chanter »</i>	285
6.3.2.2	<i>Faire chanter sans chanter soi-même</i>	291
6.3.2.3	<i>Faire chanter avec autre chose que la voix</i>	291
6.4	Conclusion	294
LIVRE 3. À LA RECHERCHE D'UNE VOCALITÉ ADAPTÉE		299
7	Les répertoires vocaux	300
7.1	Contexte de l'étude des répertoires	302
7.1.1	Les Rapports de Jurys de concours	302
7.1.2	Recueil des données	302
7.1.3	Modalités des épreuves	303
7.1.4	Fonction d'exemplarité des sujets paraissant dans les Rapports de Jurys de Concours	304
7.2	Premiers balayages	304
7.2.1	Progression de la chanson populaire dans le concours du CAPES	305
7.2.1.1	<i>L'évolution des répertoires entre 1975 et 2015</i>	305
7.2.1.2	<i>La fusion des contextes d'enseignement et d'évaluation</i>	306
7.2.2	Présence plus pondérée des chansons dans le concours de l'Agrégation	308
7.3	La chanson populaire, genre vocal privilégié en éducation musicale	310
7.3.1	Les multiples approches de la chanson	311
7.3.2	Dans le contexte éducatif : éloge de la petite forme	314
7.3.2.1	<i>Intégration des structures</i>	315
7.3.2.2	<i>Immédiateté de l'accès au plaisir musical</i>	317
7.3.2.3	<i>Une forme vocale issue des pratiques musicales de référence d'une société</i>	317
7.3.3	Le caractère « populaire » de la chanson: une notion complexe et évolutive en éducation musicale	318
7.3.3.1	<i>La chanson populaire et la notion de chant scolaire aux fondements de l'éducation musicale dans l'entre-deux-guerres</i>	319
7.3.3.2	<i>Mutation du genre mais permanence des vertus</i>	325
7.4	Le « chant de chanson » : une vocalité à adapter en éducation musicale	327

7.4.1	Spécificités musicales et contraintes stylistiques de la chanson phonographique	328
7.4.1.1	<i>La notion d'interprétation et l'émergence de la « typicité vocale »</i> ...	328
7.4.1.2	<i>Le rôle de l'arrangement</i>	333
7.4.1.3	<i>L'enregistrement support et fin en soi</i>	334
7.4.2	Approche didactique et pédagogique du « chant de chanson »	335
7.4.2.1	<i>De la scène à la classe : premières implications</i>	335
7.4.2.2	<i>Un enseignant sans micro</i>	338
7.4.3	Pratiques sociales de référence et transposition didactique : un équilibre à trouver	339
7.4.3.1	<i>Du « chant de chanson » au chant scolaire : les raisons d'une transposition faisable mais peu aisée</i>	339
7.4.3.2	<i>L'emprise du concept de pratiques sociales de référence</i>	340
7.4.3.3	<i>Des impensés dans le champ didactique</i>	343
7.5	Les chansons imposées dans les épreuves orales du CAPES	345
7.5.1	Un ensemble disparate	345
7.5.1.1	<i>Présentation des séries 2001-2010 et 2011-2015</i>	345
7.5.1.2	<i>Entre chansons standardisées et chansons originales</i>	346
7.5.1.3	<i>Premières implications et nouvelles hypothèses</i>	349
7.5.2	Critères de catégorisation de l'échantillon de chansons phonographiques ..	350
7.5.2.1	<i>Difficultés de catégorisation de l'échantillon constitué</i>	351
7.5.2.2	<i>Classement des chansons par courants esthétiques</i>	353
7.5.2.3	<i>Premiers éléments d'analyse</i>	356
7.5.3	Prégnance des profils interprétatifs dans l'échantillon	358
7.5.3.1	<i>Un choix apparent de pièces édulcorées stylistiquement</i>	358
7.5.3.2	<i>Les modes de jeux vocaux spécifiques de l'échantillon</i>	361
7.5.3.3	<i>Taxinomie des profils interprétatifs de l'échantillon</i>	364
7.6	La chanson de variété dans le contexte de l'épreuve : un nouvel objet.	367
7.6.1	Une fraction représentative de l'échantillon.....	368
7.6.1.1	<i>Méthode</i>	368
7.6.1.2	<i>Exécution et interprétation : un ensemble de conduites</i>	372
7.6.2	Spécificité des conduites musicales.....	374
7.6.2.1	<i>Tempi, mesure et phrasé : des interactions subtiles</i>	375
7.6.2.2	<i>L'intonation en prise avec de multiples contraintes</i>	382
7.6.2.3	<i>Insertion du bruit, insertion du semi-parlé</i>	390
7.6.3	Distributivité des contraintes	398
7.6.3.1	<i>Catégorisation et répartition des difficultés</i>	398

7.6.3.2	<i>Complémentarité des conduites musicales</i>	401
7.6.4	Eléments attendus d'une vocalité « nécessaire »	405
7.6.4.1	<i>Une vocalité inscrite dans la mélodicité</i>	405
7.6.4.2	<i>Percevoir la « temporalité » musicale</i>	409
7.6.4.3	<i>La complicité voix/piano</i>	412
7.7	Conclusion	413
8	Vers l'élaboration de profils vocaux éducatifs	417
8.1	Crédibilité musicale et présence	418
8.1.1	Une expérience musicologique large	418
8.1.1.1	<i>Les pièces vocales savantes dans le concours du CAPES</i>	418
8.1.1.2	<i>Extraire des traits stylistiques pertinents</i>	422
8.1.1.3	<i>Synthétiser l'architecture harmonique</i>	426
8.1.2	La « présence » dans la vocalité d'un enseignant	429
8.1.2.1	<i>Des normes esthétiques agissantes</i>	430
8.1.2.2	<i>Les prises de risques de la transposition didactique du Beau Chant</i>	432
8.1.2.3	<i>Le caractère hybride du chant savant soumis à la transposition didactique</i>	437
8.1.3	Les signes extérieurs d'une vocalité aisée : le « chanté »	439
8.1.3.1	<i>Ailleurs en Europe : des exemples de situations d'enseignement-apprentissage en chant</i>	440
8.1.3.2	<i>Le continuum corps/voix</i>	443
8.1.3.3	<i>Le plaisir de chanter, le plaisir du « chanté »</i>	448
8.2	Des voix entendues aux voix montrées	451
8.2.1	Des commentaires sur les voix chantées	452
8.2.1.1	<i>Présentation de l'échantillon et démarche d'analyse</i>	452
8.2.1.2	<i>De la voix émise à la voix « imaginée »</i>	458
8.2.1.3	<i>Une attitude hédoniste</i>	460
8.2.2	« Audio-scopie » de voix chantées d'enseignants : quelques caractéristiques émergentes	462
8.2.2.1	<i>Cadre de l'analyse</i>	462
8.2.2.2	<i>Quelques données élémentaires de l'instrument vocal : résonateurs, résonance et formants</i>	463
8.2.2.3	<i>La voix chantée timbrée : une question d'équilibre</i>	466
8.2.3	À la source du ressenti d'efficacité pédagogique, la distribution de l'énergie	468
8.2.3.1	<i>La qualité des transitoires d'attaque</i>	468
8.2.3.2	<i>Le timbre : une question de dosage</i>	473

8.2.3.3	<i>Premières conclusions : éléments de définition d'une technique vocale adaptée à l'éducation musicale</i>	481
8.2.4	Les répertoires : la variable d'ajustement ?	487
8.2.4.1	<i>Entre rabotage et soulignage stylistique : le rôle du répertoire choisi</i>	487
8.2.4.2	<i>Du « style d'exécution » à l'expression de la « personnalité » dans la voix</i>	497
8.2.4.3	<i>Ambitus, mécanismes vocaux, et dimension parlante de la voix chantée</i>	511
8.2.4.4	<i>Éloge de la singularité vocale</i>	514
8.3	Vers une taxinomie de comportements vocaux éducatifs	518
8.3.1	Émergence de « comportements pédagogiques »	519
8.3.1.1	<i>Les différents filtres à l'œuvre dans la perception des auditeurs choisis</i>	519
8.3.1.2	<i>A l'intersection des projections, la sincérité de la voix</i>	521
8.3.1.3	<i>Deux modalités d'un ethos pédagogique : expression de l'engagement et plaisir de chanter</i>	523
8.3.2	Esquisse d'une classification de profils vocaux éducatifs	525
8.3.2.1	<i>Limites et pertinence d'une classification</i>	525
8.3.2.2	<i>Élaboration des « profils »</i>	526
8.3.2.3	<i>La caractérisation au cœur de la vocalité</i>	530
8.4	Conclusion	534
	CONCLUSION GÉNÉRALE	537
	ANNEXES LIVRE 1	551
	ANNEXES LIVRE 2	587
	ANNEXES LIVRE 3	797
	BIBLIOGRAPHIE	817
	DOCUMENTS ET SOURCES	843
	INDEX DES NOMS	847
	TABLES DES FIGURES ET TABLEAUX	853
	TABLE DES EXEMPLES MUSICAUX	861
	TABLE DES MATIÈRES	865

LA VOIX CHANTÉE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE : ENTRE MODÈLES ESTHÉTIQUES ET PROFILS ÉDUCATIFS.

Résumé

L'étude a pour objet le chant de l'enseignant en Éducation musicale en France. Elle s'appuie sur la question suivante : Comment l'enseignant doit-il chanter ? Trois grandes parties structurent la démarche. Le premier Livre explore les écrits concernant la voix chantée de l'enseignant, qui, d'un « modèle » vocal légitime problématique dans le contexte de l'enseignement de masse, évolue vers une vocalité se voulant plus adaptée au contexte, mais toujours incertaine. Il conclut à la prégnance des choix esthétiques dans tout ce qui touche à la vocalité en éducation musicale. Le Livre II cherche à expliquer les raisons des paradoxes qui collent au chant de l'enseignant : il dégage les facteurs socio-historiques et didactiques qui font du chanter en éducation musicale une activité spécifique par son ancrage partiel dans les représentations traditionnelles du chant, et dans les grands concepts éducatifs. Le Livre III démontre la réalité des choix esthétiques et ses incidences sur la transposition didactique du chant. Par l'examen des traits stylistiques des répertoires valorisés, et par l'analyse acoustique de voix chantées d'enseignant, il met en évidence le rôle capital de la manière de chanter d'un enseignant dans la notion de vocalité. La démarche de recherche se finalise à travers la proposition d'une élaboration conceptuelle de « profils vocaux éducatifs ».

Mots clés : éducation musicale ; chant de l'enseignant ; style vocal ; choix esthétiques.

AESTHETIC MODELS AND EDUCATIONAL PROFILES : THE MUSIC TEACHER'S SINGING VOICE IN SECONDARY EDUCATION IN France

Summary

The subject of the study is the singing activity of teachers in French music education. The study poses the following question: how should the teacher sing? Three important subjects inform the answer. The first Book considers literature on the teacher's singing voice. This voice is in the first place a legitimate vocal model ; but this in itself is problematic in the context of mass education. So the voice strives to take on a vocality better suited to the teaching environment. The conclusion of the first book is that it is aesthetic choices that prevail in everything relating to vocality in music teaching. Book II tries to explain the reasons for the paradoxes which are inherent in the teacher's singing. It analyses the socio-historical and didactic factors which make music education such a particular activity as it is grounded both in traditional representations of singing and in educational concepts. Book Three shows just how present aesthetic choices are, and how they affect the way teachers adapt them to their teaching purposes. The stylistic features of various repertoires used are studied and the sound of music teachers' voices is analysed. This enables us to show that the way a teacher sings plays a vital role in their teaching. As a result of this research we have drawn up a conceptual proposal for 'educational vocal profiles'.

Keywords : music education ; teacher's singing ; vocal style, aesthetic choices

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE :

ED 5 – Concepts et langages

Maison de la Recherche, 28 rue Serpente, 75006 Paris, FRANCE

DISCIPLINE : Musicologie