CEFEDEM Rhône-Alpes/ formation continue/ Session 2003-2005, Ain, Savoie, Haute-Savoie
JOEL DURANDET

MEMOIRE

L'enseignement du chant ou le paradoxe d'une liberté obligée

SOMMAIRE

Remerciements p 2

INTRODUCTION p 3

I. Historique d'un enseignement spécialisé et fonctionnel p 4

A) La voix au service de l'Eglise p 4
B) La chapelle royale : des voix pour « SAR » ! p 6
C) 1795 : La voix au service de la République ! p 8

II. Analyse de la situation actuelle p 11

A. Les objectifs du Ministère de la Culture p 11

1. **vers une reconnaissance des pratiques amateurs** p 11
2. **de la démocratisation dans l'air !** p 12
3. **la liberté à travers la création** p 12

B. Etat des lieux critique p 13

1.Organisation des enseignements p 13
2.liberté esthétique et des esthétiques p 14
3.Recrutement des élèves : un nouveau public d'adultes. p 15
4.Formation des enseignants p 16

III. LE PARADOXE, ENTRE LIBERTE ET CONTRAINTES p 17

1. La voix : support naturel de la parole et du chant p 17
2. La posture, ou les bases d'un équilibre corporel p 18
3. L'oreille, le cerveau p 19
4. de l'instrument vocal p 20
5. la pratique individuelle et la liberté de l'interprétation p 20
6. le guidage culturel p 21
7. de la pratique collective p 22

CONCLUSION p 24

ANNEXES p 25

BIBLIOGRAPHIE p 40

Remerciements :

Je remercie avant tout mes parents desquels je tiens en grande partie ma passion pour l'enseignement, en effet ils ont été et sont encore pour moi de formidables « pédagogues » ! (Je n'oublie pas bien sûr la plupart des professeurs que j'ai été amené à rencontrer), mais c'est grâce à eux que je peux vivre pleinement ma vie de musicien/enseignant aujourd'hui, car ils ont su me guider, m'accompagner (affectivement et financièrement) et me soutenir tout au long de mon parcours et ce malgré la distance géographique.

Merci aux coordinateurs et formateurs du Cefedem, pour les questionnements riches d'enseignements qu'ils ont fait surgir au cours de ces trois ans.

Merci à Jean-Charles François pour la lecture qu'il m'a conseillée

Merci à Frédérique pour le Macvin ! Anti-stress très efficace !

Et enfin mille mercis à Domi…

Introduction

Ce travail qui clôt trois années de réflexion, représente une étape importante dans mon parcours, il me permet à la fois d'opérer un retour sur mon passé « d'apprenti musicien » et sur mes premiers pas dans l'enseignement, tout en regardant vers l'avenir.

Avec le recul je me sens privilégié, car depuis le jour où j'ai débuté le chant en intégrant un chœur d'hommes, à l'âge de seize ans (au sein de ce groupe, cela devint très vite une passion source de plaisir et de motivation), ce fut un cheminement où je suis passé par différentes structures, mais dans lequel j'ai pu me construire, à travers des approches variées de la voix, ainsi que différentes esthétiques musicales, et me diriger progressivement vers les objectifs que je me fixais, gardant ainsi une certaine ***liberté***, et une ouverture d'esprit.

Mais pour d'autres élèves amateurs, ou futurs professionnels que j'ai côtoyés au cours de ces années, le parcours s'avère parfois parsemé d'échecs, de douleurs, de refus, de voies (et voix) mal choisies, tracées par obligation …

Ce mémoire est donc l'occasion pour moi de porter un regard sur le domaine spécialisé de la musique et plus particulièrement du **chant** depuis ses débuts en observant son évolution, et en mettant en lumière la situation actuelle.

Après des siècles d'un enseignement, certes partie intégrante de l'éducation et du plein épanouissement de l'individu, mais soumis à des fonctionnalités religieuses, socio politiques, esthétiques, et à l'heure où les directives ministérielles visent à une démocratisation de l'accès aux disciplines artistiques, qu'en est il sur le terrain, l'école de musique est-elle un lieu de « loisir » comme le stipule l'étymologie du terme ? Quels types de chanteurs forme-t-on ? Et dans quel but ? Y a t-il un chant (dit classique) ou des chants ? L'élève a-t-il la possibilité de faire des choix ? Autant de questions qui naissent de cette réflexion … Tout ceci ne peut se concevoir sans la prise en compte de la notion de **liberté** que je pose comme incontournable.

Il est paradoxal de présenter la liberté comme une obligation, puisque liberté signifie au sens large «*état de ce qui ne subit pas de contrainte, absence de contraintes* »[1]. La contrainte étant définie comme « *entrave à la liberté d'action, règle obligatoire* »[2], il y a dès le départ une contradiction dans le fait d'énoncer la liberté comme règle obligatoire. La question qui se pose est de déterminer comment cette « ***paradoxale obligation de liberté*** » va se concrétiser dans la pratique de l'enseignement du chant.

Je propose dans un premier temps de revenir sur le passé, en décrivant l'évolution des lieux et des structures d'enseignement à travers les siècles, après quoi nous tenterons de faire un état des lieux de la situation actuelle avec pour témoin les propositions et les objectifs définis par le Ministère de la culture, et enfin d'évoquer les pistes de réflexion pour l'avenir de l'enseignement du chant, en évoquant le rôle du pédagogue d'aujourd'hui.

Cette recherche sera étoffée de différentes sources, extraits de traités, questionnaires, récits d'expériences personnelles et de travaux réalisés pendant le temps de la formation et dans le cadre de mon enseignement.

ηγηγηγηγηγηγηγηγ

[1] Dictionnaire Le Petit Robert, définition du mot *liberté*, S.N.L, Paris 1972
[2] Idem, définition du mot *contrainte*

I HISTORIQUE D'UN ENSEIGNEMENT SPECIALISE ET FONCTIONNEL

Instrument dont tout un chacun dispose, élément premier du langage si l'on pense au babillage du nouveau-né, expression la plus directe, la plus spontanée du sentiment musical et des sentiments en général, la voix chantée n'en est pas moins un instrument, dont la maîtrise résulte d'un long travail, lui même issu d'une évolution historique. Les premiers exemples en matière d'enseignement de la voix dont on dispose s'intègrent déjà dans un cadre structurel et se rattachent à des fonctions clairement établies. On y dispense certes, un enseignement de qualité, mais l'on peut d'ores et déjà poser la question de la liberté de l'élève…

A) La voix au service de l'Eglise

Au Moyen-âge et au haut Moyen-âge, la foi chrétienne représente le pôle autour duquel gravitent les institutions et les activités, aussi l'enseignement en général s'articule-t-il sur la base des dogmes religieux, de l'Ecriture, des célébrations rituelles. *« Le principal devoir de l'être humain réside en la louange divine »* [3], récitée ou chantée lors des offices ; ainsi durant les premiers siècles de cette période « *les monastères sont les principaux lieux de culture »*[4]. A noter que la liturgie évolue sous diverses influences, et donne lieu aux prémices de notre notation musicale moderne.

On attribue à un pape, Saint Grégoire le Grand (590-604), la mise en forme d'un chant spécifique à la liturgie dans deux ouvrages : le Sacramentaire (contient les oraisons), et l'Antiphonaire (recueil des mélodies), il s'agit du chant liturgique monodique, en latin, encore en usage actuellement dans l'église catholique, appelé « chant grégorien ». « *Pour l'enseignement de ce chant, Grégoire le Grand institua la création d'une école de chantres »*[5], afin de former les chanteurs. Nous voici donc face à une première étape décisive vers une structuration de l'enseignement du Chant. Celle-ci se répand d'ailleurs très rapidement dans les monastères d'Europe. En Italie, est créée dans la ville de Rome, la « Schola Cantorum » : « *cette école comprenait 7 chanteurs dont les trois premiers étaient aussi solistes, tandis que le 4 ème était appelé archiparaphonista et les trois autres paraphonista, il ne chantaient qu'en chœur, des voix d'enfants renforçaient l'ensemble… »* [6] ; On le constate, la formation des chanteurs devient une réelle préoccupation, avec différents rôles, différentes fonctions attribués aux différents chantres. C'est la naissance progressive des Maîtrises qui ont perduré jusqu'à nos jours malgré leur suppression durant la Révolution.

Les enfants qui intégraient ces écoles étaient de jeunes garçons recrutés pour leurs dispositions pour la musique et la qualité de leurs voix parmi les enfants abandonnés de leurs parents lorsque ces derniers ne pouvaient subvenir à leurs besoins. Ils trouvaient là certes des conditions de vie meilleures, mais lorsque l'on se rappelle que l'imprimerie n'existe pas encore et que le système de notation est alors celui des neumes, on peut imaginer le difficile apprentissage des nombreux chants de la liturgie, qui se faisait alors « viva voce » (de vive

---

[3] Jacques Viret, L'enseignement musical au Moyen Age, dans « *Chant Floral* » n° 45, Strasbourg, 1945, p1.
[4] Idem p1
[5] Ulrich Michels, *Le Guide illustré de la Musique*, vol. 1, Ed. Fayard, Paris 1988, p184
[6] Idem, p184

voix), par répétition, il suffit d'ouvrir le graduel[7] pour avoir une idée du travail que cela pouvait représenter ! Cet aspect qui renvoie à la notion de la méthode est important à relever, en effet, le point de départ de cette transmission se situe dans l'oralité, dans un face à face maître-élève dont nous reparlerons ultérieurement.

Notons également que seuls quelques uns de ces enfants avaient accès à cette formation. Bien que nombreuses et réparties sur tout le territoire, ces écoles ne pouvaient accueillir tous les enfants… Ce système perdura pendant environ cinq siècles, représentant l'âge d'or du chant grégorien, et on le retrouve dans les « conservatori » (hospices, orphelinats) à la Renaissance.

En France, sous l'influence de Charlemagne, les maîtrises vont se multiplier, Le capitulaire «admonitio generalis »ordonne que dans chaque évêché et chaque abbaye "*on enseigne les psaumes, le chant, les notes, le comput, la grammaire* " (le comput est un ensemble d'opérations permettant de calculer chaque année les dates des fêtes religieuses mobiles et particulièrement celle de Pâques)[8]. Il situe ainsi le chant au premier rang des matières à enseigner dans les écoles. Mais, son approche reste fortement au service de la liturgie, à travers « les psaumes » figurant en tête dans cette phrase de Charlemagne.

En ce qui concerne le plan de la technique vocale, et de la théorie musicale telles que nous les entendons aujourd'hui, même si elles ne sont pas évoquées sous ces termes, quelques traités et manuscrits nous donnent cependant de précieuses indications. Et l'on trouve dès la fin du Moyen Age, dans un Manuscrit conservé à la Bibliothèque de Münschen des pages d'exercices vocaux[9], très adaptés aux mélopées grégoriennes. A la lecture des chants grégorien (comme les versets Alléluia[10], et des premières pièces polyphoniques du XIIIème siècle, on remarque rapidement la virtuosité et on ne doute pas des qualités des chantres.

Mais parallèlement à ces écoles vouées au culte et la musique sacrée, la musique vocale à connu un essor très marqué dans le domaine de la musique profane, au Moyen Age dans des formes et des manifestations plus ou moins populaires, à travers les « trouvères » et les « troubadours » et leur poésie lyrique, et à la Renaissance avec le développement de la polyphonie, dans des « *contextes d'intimité, aristocratiques ou bourgeoises* » comme le souligne Jean-Pierre Ouvrard[11] , citant également H. Brown qui décrit la musique des quinzième et seizième siècles « *comme un art de participation pour les membres de la haute société* »[12]. La musique est ici moins sous l'influence du clergé, mais s'inscrit dans les cours des personnages qui règnent sur le pays.

C'est dans ce contexte que sont créées des institutions musicales, qu'on appellera bientôt « chambre de l'écurie ». Ainsi, en 1570, « *Charles IX accorda au poète Antoine de Baïf et au musicien Thibault de Courville, l'autorisation d'ouvrir une Académie de Poésie et de Musique pour l'avancement du langage français et pour remettre la musique selon sa perfection, qui est de représenter la parole en chant accompli de son harmonie et mélodie* [13]» projet esthétique doublé d'un projet éthique pour « *répandre le goût de l'art et perfectionner*

---

[7]Dictionnaire Le Petit Robert : *Versets, partie de la messe entre l'épître et l'évangile, qui se disait autrefois sur les degrés du jubé et de l'ambon.*
[8] Jacques Viret, opus cité, p3
[9] Annexe n°1et 2, Münschen, Universitätsbibliothek, 8° Cod. Ms.375, f,8r, XII-XIIIe siècle
[10] Annexe n°3, Alléluia , extrait du Graduel
[11] Jean Pierre Ouvrard, *Josquin Desprez et ses contemporains,* Paris, Actes Sud, 1986, p 58
[12] Idem
[13] Georges Dottin, *La Chanson française de la Renaissance*, Que sais-je n°2125,PUF, Paris 1984, p64

le chant et l'instrumentation »[14]. Cette volonté marque une étape importante dans le désir de réunir différentes disciplines, car l'on voit apparaître à travers « le Ballet comique de la Reine »[15] par exemple, ce que nous appellerions aujourd'hui un divertissement, un spectacle, et qui va se développer notamment sous le règne de Louis XIV, qui s 'adresse en priorité à l'aristocratie.

B) La chapelle royale : des voix pour « SAR »[16] !

Ce rapport au texte dont la voix se fait le prolongement, m'amène à évoquer les deux tendances qui se retrouvent dès les premiers temps et qui font encore de nos jours l'objet de débats à savoir :

- le chant est une codification ou amplification de la parole (la litanie, le récitatif, la chanson de geste…, la chanson « à texte » d'un Renaud…)

- ou le chant a une valeur en lui-même, et le plaisir de chanter est indépendant de la parole et du vers (les pièces mélismatiques du grégorien, la virtuosité des pièces ornées d'un Giulio Caccini, Sigismondo d'India en Italie, un aria de Rossini.)

Selon les époques, ces deux tendances s'opposent, ou se retrouvent unies dans une synthèse, c'est le cas en Italie, chez Claudio Monteverdi par exemple, (auquel l'on attribue la création de l'opéra italien), qui maîtrise les deux tendances donnant ainsi naissance à un genre nouveau : le style « rappresentativo » où la mélodie est l'expression modulée de la parole avec toute sa charge d'émotion dans la représentation des passions humaines. Ce nouveau style marque une étape importante et Giulio Caccini nous offre à la lecture de la préface des « Nuove Musiche » les orientations liées à cette évolution voire les premières traces sur l'art du chant: « *Mi vienne pensiero introdurre una sorte di musica, per cui altri potesse quasi che in armonia favellar, usando in essa (come latre volte ho detto) una certa nobile sprezzatura di canto […].* « *J'ai eu l'idée d'introduire une sorte de musique, de manière que l'on puisse parler presque en harmonie, en utilisant — ainsi que je l'ai déjà dit plusieurs fois — une certaine et noble sprezzatura dans le chant.* ». Il s'agit donc de tenir compte de l'intelligibilité non seulement des paroles, mais aussi de la portée affective et de la théâtralité imaginative du texte : la musique devient porteuse des *affetti*[17].

Cela me paraît très important, car c'est à cette époque (1600) que le chant se développe particulièrement en Italie, des écoles se créant sur toute la péninsule, souvent attachées aux cours des personnages influents du pays, et de bonne heure, les Italiens vont prétendre à une supériorité absolue dans l'exécution vocale. De telles prétentions passaient pour les chanteurs par un travail précis de perfectionnement technique qu'attestent les premiers traités dans lesquels sont répertoriés notamment les ornements[18], qui comme l'écrit Caccini dans sa préface, sont « *pour le chant ce que sont les figures rhétoriques dans l'éloquence* ». C'est dans ce contexte que se développe l'idée du « *buon canto »* : beau chant,

---

[14] Idem

[15] Ballet de cour organisé par Balthasar de Beaujoyeulx en 1581, à l'occasion du mariage d'un favori du roi Henri III, le duc de Joyeuse Le Ballet Comique, en trois intermèdes, est basé sur le combat des dieux (le Roi) contre Circé (le désordre), qui symbolise le retour d'un Âge d'or sous le règne de Henri III.

[16]« Son Altesse Royale »

[17] Affetti= affections

[18] Annexe n°3

qui conduit au perfectionnement de l'ornementation vocale, affirme ainsi le goût de la virtuosité, et qui a orienté la transmission du chant pendant des décennies.

En France, d'autres accorderont plus de place à la « déclamation », la compréhension des paroles, c'est le cas de Jean-Baptiste Lully, qui avec Molière créa la « comédie-ballet », et sera à l'origine du « récitatif français ». Mais ces nouvelles formes musicales nécessitent des moyens, et se développent au sein de la grande capitale, et dans le cercle de la cour Royale… Ainsi, à la mort de Molière en 1673, Lully récupéra le théâtre du Palais Royal, pour y fonder son Opéra, pour lequel il crée une école de chant et de déclamation. Très proche de Louis XIV (Colbert disait de Lully : « *cet homme dont le roi ne peut se passer pour ses divertissements* » ![19]) auquel il réserve des rôles dans nombre de ses ouvrages scéniques, il sera très vite nommé aux postes les plus prestigieux. Le roi fut très jeune sensibilisé (par l'intermédiaire de Mazarin) aux domaines de l'art, il pratiquera ainsi la musique (guitare), la danse, le chant et la déclamation. Mais, si la musique et le chant sont moins sous l'influence de l'église, ils n'en demeurent pas moins réservée à un cercle restreint, et soumis à une sélection plus grande… . Cela devient même l'affaire d'un homme, qui dirige, compose, recrute chanteurs, danseurs et musiciens pour son Académie Royale de Musique, la fonction de surintendant supposant également la gestion des budgets.

Parallèlement, la musique se joue également à la Chapelle Royale, donc dans un cadre réservé au roi et à la cour : *la Chapelle* qui comprend différents départements (la Musique de la Chambre, la Grande Ecurie), où sont réunis musiciens et chanteurs chargés d'assurer les offices religieux royaux.

Les effectifs de la Chapelle de Musique[20]

Ainsi, au début du règne de Louis XIV, ils sont à peu près une vingtaine.
Le détail de l'année 1702 nous donne :
Dessus (dont six castrats) : 9
Hautes-Contres : 18
Hautes-Tailles : 24
Basses-Tailles : 27
Basses chantantes : 13
Basses jouant du serpent : 3

Malgré le rôle influent de Lully, la musique française des XIIème et XVIIIème siècle, permet à de grands noms de s'illustrer, certains ayant fait leurs armes à l'Académie Royale de Musique. Parmi ces musiciens importants pour nous, interprètes d'aujourd'hui, figure Michel Pignolet de Montéclair (1667-1737), dont on peut consulter le traité « Nouvelle méthode pour apprendre la musique »[21], il nous met en effet en contact avec la pédagogie de cette époque, et la manière dont la théorie s'inscrit dans la pratique.

Par ailleurs, au cours du XVIIIème siècle, différents lieux d'enseignement de la musique vont apparaître, (les structures rattachées à la cour ne suffisant pas pour fournir un effectif permettant d'assurer la vie musicale parisienne), parfois sous l'impulsion du Roi lui-même, ou de musiciens de la Chapelle. C'est le cas de l'École de Jean Baptiste Dupuits des Bricettes, (auteur d'un ouvrage à but pédagogique : « des principes pour toucher la vièle »), où la musique étudiée est surtout religieuse - plain-chant, motet, etc... Mais au cours du XVIIIème siècle, avec l'évolution des goûts du public, la musique italienne et l'opéra comique

[19] Charles Perrault, *Mémoires de ma vie*, éd. Macula , 1993
[20] Patrick Barbier, *La maison des Italiens*, éd. Grasset, Paris, 1998, p113
[21] Annexe n° 4

entrent dans les programmes d'enseignement. Si dans la plupart des écoles, il n'y a qu'un professeur - celui qui a ouvert l'école -, il arrive qu'il soit aidé dans sa tâche par un maître de musique, ou des professeurs.

- **L'École de Chant du Magasin**

C'est en 1713 que, sur demande expresse du Roi, une École de Chant du Magasin est ouverte. Elle s'installera dans les dépendances de l'Opéra : le Magasin où s'est installée l'administration et où se créent les décors - d'où son nom d'École de Chant du Magasin. Cette école est dirigée par deux maîtres de musique et un maître pour les rôles. Le nombre d'élèves est réduit à trois. Malheureusement, l'enseignement sera de mauvaise qualité, au point que les élèves chantent faux, ne sont pas en mesure où ne savent pas se tenir en scène. Ce n'est qu'à la création de L'École Royale de Chant - le 1er Avril 1784 - que celle-ci disparaîtra.

L'un des moment clés de l'histoire, la création du Conservatoire de Paris, affichant une volonté de centralisation et une fonctionnalité non dissimulée, va être à l'origine des structures que nous connaissons actuellement : en effet, à la Révolution, l'enseignement musical doit servir les intérêts du peuple et de la République.

C) 1795 : La voix au service de la République !

En 1792, on assiste à la fermeture de tous les établissements religieux (maîtrises, abbayes, collèges, oratoires..), avant la création du Conservatoire de Paris en 1795, institution nationale que les Républicains ont fondée en réunissant l'Ecole Royale de Chant (1784), l'Ecole Royale d'Art Dramatique (1786) et l'Institut National de Musique (1793).

- L'École Royale de Chant

C'est l'arrêté royal du 3 Janvier 1784 qui créa L'École Royale de Chant. Elle fut ouverte à Paris le 1er Avril 1784, en l'Hôtel des Menus Plaisirs, Rue Bergère. Devant les pitoyables résultats de L'École de Chant du Magasin, Papillon de La Ferté, Intendant des Menus Plaisirs, demanda et obtint du Baron de Breteuil (Ministre de la Maison du Roi) et de Charles Alexandre de Calonne (Contrôleur des Finances) la création d'une nouvelle école de chant. Le modèle retenu sera celui des conservatoires de Naples. Mais dès l'ouverture - par faute de moyens, le projet ne peut être complètement mené à terme. Ainsi, seuls trente garçons et filles ne seront retenus. Pour être reçus, ils doivent passer une audition. Les cours sont journaliers (sauf les dimanches et jours chômés) et se déroulent de 8 heures à 13 heures, puis de 15 heures à 17 heures.

Son enseignement était essentiellement centré sur le chant, ce qui explique la pauvreté des autres disciplines instrumentales : le clavecin, le violon, le violoncelle, la composition, le solfège (très inspiré des Italiens), le français, l'histoire, la déclamation, la danse et.... l'escrime. Le directeur est F.J. Gossec et N. Piccinni en est le Premier Maître de Chant[22]. Ils sont aidés par des professeurs. Tous les trois mois sont prévus des examens. En 1790, Framery dénonça les failles du système : trop de professeurs et pas assez d'élèves, et surtout le déficit d'enseignement des vents (instruments essentiels pour l'exécution des fêtes

[22] Myléne Pardoen, *La musique française au XVIIIéme siècle*, DEA de musicologie, Lyon, 2002, p 54

nationales et décadaires qui se déroulent en plein air). Des concerts étaient offerts au public. Le premier d'une longue série fut exécuté le 5 Avril 1786.
L'École Royale de Chant fut supprimée - devenue entre temps L'École Publique de chant - par décret du 16 Thermidor An III (3 Août 1795). Tous les professeurs rattachés à cette école furent versés dans les effectifs du Conservatoire National de Musique, créé par le même décret.

- Institut National de Musique

L'Institut National de Musique est issu de l'École Gratuite de Musique de la Garde Nationale. Il est fondé par décret de la Convention du 18 Brumaire An II (8 Novembre 1793). Bernard Sarrette était épaulé, pour la défense de son dossier, par Marie Joseph Chénier. L'Institut devait former les artistes et musiciens destinés à assurer le service public de toutes les fêtes, qu'elles soient nationales ou décadaires. Il offrait un enseignement gratuit à quelques quatre-vingts élèves. Il y avait cours tous les jours, sauf les cinquième et dixième de chaque décade.

Les disciplines étaient nombreuses et l'on dénombrait pas moins de onze classes de clarinette, six de cor, cinq de basson, trois de violon, une de timbales, vingt-deux de solfège, etc..., les musiciens les plus célèbres de l'époque furent recrutés afin de dispenser le meilleur enseignement qui soit : M. Grétry, N. Méhul, L. Cherubini, C.J. Le Sueur, F.J. Gossec, F. Devienne, etc. L'enseignement était particulièrement axé vers une formation militaire - ce qui est normal si l'on se replonge dans le contexte sociopolitique de cette période tourmentée. Ce qui amena le Directoire à créer une nouvelle institution, dont l'enseignement couvrirait un éventail plus vaste de domaines musicaux : le Conservatoire National de Musique. Il fut installé dans les bâtiments des Menus Plaisirs - Rue Bergère.

Ces deux **institutions** sont les premiers signes d'une volonté de structurer et de formaliser l'enseignement des arts dramatiques et musicaux. Mais cela passe par une « *centralisation répercutée à l'extrême puisque le Conservatoire national devient la seule école contrôlée par l'Etat pour assurer l'enseignement de la musique pour tout le territoire* »[23], comme le souligne Emmanuel Hondré. C'est ainsi qu'est adopté le 3 Aout 1795 le décret organisant le Conservatoire National de Musique, qui a pour objectifs « *d'une part de fournir des voix et des musiciens pour la scène de l'Opéra, et d'autre part d'alimenter les musiques de l'armée*[24] ».

Bernard Sarrette, l'un des principaux acteurs de cette réforme, justifie ainsi sa position par un constat de la situation avant la Révolution : « *le chant, cette partie si essentielle de la musique a toujours été mal enseigné en France [..], les maîtrises dont le besoin principal était de remplir par des sons volumineux un immense vaisseau, faisaient aux maîtres qui les dirigeaient un devoir de ne montrer à chanter qu'en pleine voix* [25]*»…* Il fait allusion aux nombreuses maîtrises attachées aux cathédrales, collèges, dont on a relevé la fonctionnalité de l'enseignement qui est d'assurer la musique religieuse des célébrations, en s'appuyant sur l'étude du chant, du contrepoint et de l'orgue.

[23] Emmanuel Hondré, les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat :perspectives historiques*, dans l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,* CEFEDEM Rhône-Alpes Editeur, Lyon, juin 2002, p135
[24] Sebastien Chetail, « l'enseignement de la musique à l'école du service public » mémoire DE, CEFEDEM Rhône-Alpes promotion 2002/2004
[25] Emmanuel Hondré, opus cité, p132

Mais, si l'on s'en réfère au décret cité ci-dessus, cette **fonctionnalité** va seulement être déplacée selon les voeux de l'Etat : «*sous le rapport d'exécution le Conservatoire est employé à célébrer les fêtes nationales* »[26], on peut en déduire comme Noémie Duchemin que « *la musique aura pour vocation d'exprimer la gloire de la nation* »[27]. On touche un des axes essentiels de la problématique de ce mémoire : le chant est-il assujetti à une fonction ? Alors que, comme il a été évoqué précédemment, la musique baroque cherchait à imiter l'expression, « *parlait le langage des passions »*, et que pour Jacques Lacombe « *le musicien devrait s'employer à sans cesse étudier les inflexions de la voix* »[28], que peut-il en être pour une musique qui s'inscrit dans un Conservatoire désigné clairement comme le seul modèle d'enseignement ?
« *L'unité dans les principes d'enseignement dans l'école spéciale de musique était requise* ». J.B Leclerc, 1798[29]

Le règlement du Conservatoire de 1808, ne laisse pas le moindre doute : « *le mode d'enseignement est uniforme* »[30]. Une phrase de Jean Yves Haymoz peut apporter quelques éléments de réponse sur l'effet attendu de ce projet : « *souvent c'est la musique-culture, la « grande musique » que l'on justifie socialement : elle apporte la paix »* [31]. Le chant est inhérent à la nature humaine, et revêt souvent une fonction sociale. Mais, faut-il pour autant limiter l'ouverture du répertoire ?

Notons également que c'est à cette époque que naissent les méthodes d'apprentissage, (nos livres de formation musicale, ou les méthodes instrumentales actuelles), qui contribuent à la volonté d'unifier l'enseignement de la musique. Comme le souligne Sébastien Chetail : « *ces méthodes et autres recueils d'exercices, conçus selon un principe d'élémentarisation […] vont très rapidement être imposés par J.B Leclerc comme méthodes officielles* »[32]. Si l'on se réfère à l'œuvre du philosophe Michel Foucault, on est bien en présence d'une transposition du triptyque qui émaille l'ensemble de sa réflexion : savoirs/ pouvoir/ subjectivité.

En effet, dans « Surveiller et punir », en s'intéressant aux problèmes de la pénalité, Foucault a paru transporter ses recherches sur un tout nouveau terrain: celui du «pouvoir», qui contrôle les corps et les esprits des individus, de manière à les faire entrer dans un cadre commun. La question est alors de comprendre comment opère ce pouvoir, d'où il tire sa légitimité et son autorité. Foucault répond, dans la ligne de ses travaux antérieurs: non pas en vertu d'un droit immémorial, dont les principes vaudraient à priori, mais en instituant des dispositifs qui font reconnaître et fonctionner cette légitimité et cette autorité en rapport avec une véritable «technologie» du pouvoir. Par ce biais, Foucault a retrouvé la question du savoir, en tant que celui-ci est directement articulé au pouvoir, dans des conditions telles qu'il n'en constitue ni le fondement ni l'instrument. De ce point de vue, une forme sociale s'explique à partir du système de pouvoir / savoir qui dispose des existences individuelles en fonction de ses propres normes.

---

[26] idem, p135
[27] Noémie Duchemin, le modèle français de l'enseignement musical, *dans l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,* CEFEDEM Rhône-Alpes Editeur, Lyon, juin 2002, p 47
[28] Noémie Duchemin, opus cité, p45
[29] idem, p48
[30] idem, p49
[31] opus cité, « réaction de Jean Yves Haymoz, p57
[32] Sebastien Chetail, mémoire, p6

Pour conclure cette première partie, notons que le système à évolué car très rapidement le Conservatoire central s'est retrouvé isolé ; pour pallier à cela, différentes étapes ont mené à une décentralisation - (relative) les instructions et la répartition des budgets demeurant à l'initiative de l'Etat-, à travers la création de succursales (1848), et d'écoles nationales (1900) mais en réalité l'augmentation du nombre de structures va de pair avec un contrôle renforcé de l'Etat.

ηγηγηγηγηγηγηγ

II ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE

A la charnière entre le XXème et le XXIème siècle, le nombre d'écoles municipales s'étend, puisque l'on compte en 2000 pas moins de 364 établissements contrôlés par l'Etat, répartis sur l'ensemble du territoire, et qui tendent à assurer une mission de « **service public** », puisque financés en grande partie par les municipalités. Cette diversité contribue à une démocratisation de l'accès à la musique et s'insère dans les orientations des politiques culturelles de ces dernières décennies. De plus, fort des progrès techniques et technologiques réalisés au cours du XXème siècle, nous vivons dans une société où les échanges se font à grande vitesse pour ne pas dire à « haut débit », les écoles de musique et de danse dispensent un enseignement varié et qui inclut l'ensemble des expressions artistiques : musique et danse classique et contemporaine, traditionnelle, ancienne, le jazz…. .

Face à ces nouvelles tendances, le Ministère de la Culture propose un « *cadre clair pour les établissements d'enseignement spécialisé et leurs partenaires publics* »[33], défini par le biais de deux textes : la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, et le Schéma directeur d'orientation pédagogique qui précise l'organisation des contenus pédagogiques.

A) Les objectifs du Ministère de la Culture

Les objectifs définis dans la Charte témoignent d'une volonté affichée de distanciation par rapport aux limitations normatives que nous avons constatées dans l'historique de l'enseignement musical.

1. Vers une reconnaissance des pratiques amateurs ?

Comme le stipule la Charte, « *les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre, ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation pré professionnelle* ». La formation s'adresse désormais à des amateurs et non plus exclusivement

[33] Ministère de la culture et de la communication, *Lettre d'information*, Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, Paris, mars 2001

à des professionnels. L'ouverture des EMD aux amateurs a pour but l'animation de la vie culturelle, et représente un des enjeux majeurs pour le Ministère pour lequel « *l'éducation artistique est le premier vecteur de* ***démocratisation culturelle*** »[34]. Cela répond également à une demande effective dans notre société où les loisirs se développent (travail à temps partiel, RTT…), et où l'on peut penser comme le souligne Michel Foucault que la liberté de l'homme de notre époque passe par le « souci de soi », ce n'est pas tant la mise en avant de l'ego, que la recherche d'une marge d'autonomie qui lui permette de se reconnaître soi-même comme sujet, à l'intérieur d'un système.

Ainsi, on le constate dans nos écoles de musique, l'engouement du public pour le chant est bien réel, et provient du fait que les élèves potentiels affichent plus facilement leur plaisir et leur envie de chanter et passent plus facilement le cap de venir se présenter pour intégrer une classe de chant. Les contenus sont-ils toujours en réponse à leurs attentes ?

2. « de la démocratisation dans l'air ? »

La base du système pyramidal décrit en première partie s'est élargie, davantage de structures existent, une diversité des procédures musicales et artistiques apparaît, l'accès aux EMD s'ouvre au plus grand nombre. Le principe égalitaire sur lequel s'est fondé l'enseignement artistique en France que décrit Noémie Duchemin, où « *l'égalité, requiert l'unité, et l'unité la centralisation* » est aujourd'hui clairement remis en cause : « Ils (les établissement) contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics. C'est une notion relativement récente que l'on doit aux idées inhérentes aux politiques culturelles prônées par certains ministres de la Culture. Ainsi c'est à André Malraux que l'on doit la création des « Maisons de la Culture », par lesquelles il veut mettre l'art et la culture à la portée de tous. Il défend ces idées lors d'un discours en faveur des maisons de la culture à la chambre des députés le 27 octobre 1965: « *pour le prix de 25 kilomètres d'autoroute, la France peut, dans les dix années qui viennent, redevenir, grâce aux maisons de la culture, le premier pays culturel du monde.* »

Mais la formation artistique «*de qualité*» est-elle réellement accessible au plus grand nombre ? Et comment définit-on cette exigence de qualité ? Sophie Kipfer[35] à réalisé une enquête intéressante dont elle à donné lecture lors d'un colloque en 2003 : elle s'est appuyée pour ce travail sur les livrets d'accueil des établissements. Est-ce que « *qualité=haut niveau »* ? auquel cas on se situerait sur des stratégies de sélection, avec le danger de voir réapparaître un présupposé du don artistique.

3. la liberté à travers la création

« *L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle . Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'oeuvres de référence.* » Mais le texte de la Charte va au-delà de ce constat en souhaitant une cohérence dans l'organisation des apprentissages visant à éviter les écueils de l'uniformisation décrits en première partie. En effet, les établissements spécialisés d'enseignement artistique *« sont aussi des lieux d'innovation*

[34] idem

[35] Sophie Kipfer, les livrets d'accueil des établissements : de l'explicite à l'implicite, dans *Enseigner la musique n°6et7*, Cefedem Rhône alpes –CNSMD de Lyon, Cahier de recherches, 2004

pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus. » L'école de musique peut donc bénéficier d'une prise de liberté souhaitable et encouragée par l'institution par rapport à une norme en vigueur.

Conclusion :

Le texte de la charte d'enseignement artistique, ou celui du schéma d'orientation, comme leurs noms l'indiquent, sont des documents qui soumettent à l'ensemble des acteurs des propositions pour faire évoluer l'enseignement spécialisé artistique. Ils laissent toutefois une liberté aux différents partenaires pour l'organisation interne des décisions. Cependant sur le terrain, l'adaptation à ces nouvelles exigences ne s'avère pas toujours facile à réaliser.

.

B) Etat des lieux critique

Malgré les avancées de ces dernières années des problèmes se posent encore, certains avatars des décennies passées subsistent, des inégalités demeurent dans la répartition des budgets et la répartition géographique des structures d'enseignement artistique. Les nouvelles données exigent des différents partenaires une adaptation sur le plan des procédures, des contenus, de l'évaluation.

1. Organisation des enseignements

La formation des musiciens est globale : « elle comprend nécessairement une discipline dominante, le plus souvent instrumentale ou vocale, une discipline de culture musicale générale et une pratique soutenue et diversifiée de la musique d'ensemble ». Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le bien-fondé de cette orientation, puisqu'elle vise à proposer un enseignement complet, dans l'optique de former des musiciens autonomes, et faire en sorte que l'élève ne soit pas là pour « *subir un destin mais pour construire sa propre histoire* »[36]. Mais ce schéma issu du système né lors de la Révolution, et cette complémentarité des disciplines, vécus tant par l'apprenant que par l'enseignant comme une segmentation, sont parfois source de contraintes sur le terrain.

Cette segmentation s'opère à différents niveaux :

> les élèves ont parfois du mal à gérer l'emploi du temps, quand ils doivent venir à trois ou quatre reprise dans la semaine. Par ailleurs, cela entraîne une charge financière pour les familles aux revenus modestes, même si certaines municipalités proposent des tarifs pensés en fonction du quotient familial, ainsi que des réductions dans certaines conditions.

> Il faut aussi évoquer ici la segmentation inhérente à certaines disciplines, par exemple la formation musicale, discipline dont le programme s'appuie sur l'addition de plusieurs domaines théoriques, ainsi que de la lecture de notes, et lecture chantée à raison de 1 H 00 de cours hebdomadaire en moyenne en 1er Cycle.

[36] Gérard Guillot, l'enseignant est-il un professionnel comme un autre ?, dans *l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,* CEFEDEM Rhône-Alpes Editeur, Lyon, juin 2002, p103

> segmentation entre les disciplines, car sous couvert de « qualité », on se base sur un système d'apprentissage «*fondé essentiellement sur le modèle « classique », qui laisse peu ou pas de place aux autres types de musiques. La formation des musiciens s'articule autour de disciplines séparées sans faire de lien entre elles : la formation musicale ; la pratique instrumentale ; une pratique collective, en petite formation (musique de chambre, musique d'ensemble…), en grande formation (orchestre)»* [37].

2. Liberté esthétique et des esthétiques

Esthétique[38] :

n.f : science qui détermine le caractère du beau dans les productions de la nature et de l'art […] que l'on divise en différentes catégories , la poésie, l'éloquence, la peinture, la sculpture, la musique.

adj. : se dit de ce qui se rapporte au sentiment du beau. Jugement esthétique, se dit dans le système de Kant, du jugement lorsqu'il considère les formes des choses de manière à en tirer un sentiment de plaisir.

La notion d'esthétique apparaît surtout au XVIIIème siècle avec Diderot et Kant, et s'amplifie dans l'esthétique allemande du XIXème sous l'influence des philosophes. Parmi eux, Michaelis, un disciple de Kant écrit en 1795 que « *le beau exclut toute contrainte, [...] Que la liberté dans le jeu de l'imagination, dans un rapport harmonieux à l'esprit qui lui correspond, est son caractère essentiel* »[39]. A cette époque, la question de la liberté musicale ne se pose en aucune façon en France, « *la surveillance de l'Etat est, avant tout, envisagée comme une heureuse disposition : grâce à l'institution d'un Conservatoire National, la musique n'aura d'autre vocation que d'exprimer partout la gloire de la Nation* »[40].

Ainsi, l'absence, à l'époque, de l'idée d'une utilité sociale autre que de servir la République, n'a pas facilité les choses, cela explique en partie que nous ayons hérité d'un système où l'enseignement musical a été pendant de longues années séparé de l'éducation nationale. Aujourd'hui, les mentalités changent, le XXème siècle a permis une ouverture d'esprit aux différentes esthétiques. Ainsi dans le domaine musical, de nouvelles pratiques telles que le jazz, l'improvisation, les musiques électroacoustiques, les musiques traditionnelles ou bien encore les musiques actuelles intègrent les structures d'enseignement artistique. C'est l'objectif premier annoncé par le Ministère de la Culture dans la Charte: « *la diversification des disciplines, […] les esthétiques nouvelles, et musiques actuelles sont à prendre en compte* ». On assiste à une accélération et une généralisation des échanges, de la diffusion puisqu'il suffit parfois d'un seul « clic de souris » pour entrer en contact avec des musiques d'ici ou d'ailleurs. Il semble essentiel de tenir compte de l'époque dans laquelle nous vivons, qui est marquée par une diversité culturelle importante qui s'accompagne du brassage et du métissage des sociétés entres elles. Faut-il céder pour autant à la mode du « zapping » ?

---

[37] Marie Emmanuelle Flores, *Quelles perspectives d'accueil de formation dans les écoles de musique et de danse pour l'adulte amateur ?*, Mémoire DE, Cefedem Rhône Alpes, promotion 2002/2004

[38] Dictionnaire de la langue française Paul Emile Littré, éd. Encyclopedea Britannica, Chicago, 1978, p2237

[39] Noémie Duchemin, opus cité, p46

[40] idem p49

3. Recrutement des élèves : un nouveau public d'adultes.

Cette multiplicité des esthétiques s'accompagne logiquement de l'arrivée de nouveaux élèves dans les écoles de musique. Parmi ceux là, les adultes, (public que la Charte ne mentionne pas expressément), public pourtant pour lequel le plaisir et la liberté d'apprendre est une condition *sine qua non.*

C'est un des points qu'a observés Sophie Kipfer dans l'étude des livrets d'accueil de différentes écoles. « S*ans m'attarder sur l'analyse des formes retenues pour ces documents, ni sur celle de leur présentation, j'ai choisi de traiter deux thèmes qu'ils évoquent de manière récurrente, thèmes du reste forts « louables » : l'ouverture à tous et celui de la qualité* »[41].

La plupart des documents de ce type revendiquent « *une ouverture à tous* », annoncée avec plus ou moins de prudence, par les élus eux-mêmes. Lorsque la question de l'âge se pose, « *ouvert à tous (enfants, jeunes et adultes)* » ou encore « *Musique pour tous, sans limite d'âge* », l'ouverture affichée dans le texte se traduit parfois différemment dans les faits. Comme le souligne S. Kipfer, « *les adultes sont généreusement accueillis dans les cours de culture musicale, dans les ensembles, mais dans les classes d'instrument, ce sera en fonction du nombre de places, et parfois pour une durée limitée* »[42]. En ce qui concerne les classes de chant, une limite d'âge ôte souvent tout espoir aux plus de 24 ans pour les femmes et 26 ans pour les hommes…. !

Paradoxe, puisque si l'on parle de pratiques amateurs, les adultes sont concernés, et ce pour plusieurs raisons liées à la société actuelle : le vieillissement de la population, l'accroissement du temps libre, temps partiels, 35 heures, RTT… Il semble que ce public soit encore trop négligé dans les établissements, notamment au niveau des tarifs (adultes considérés comme pouvant payer plus cher, ce qui n'est pas évident, eu égard à leurs charges familiales ou autres) et au niveau des cursus : il faut tenir compte des acquis des adultes tant positifs que négatifs lors de l'élaboration d'un projet pédagogique. Ainsi, les objectifs des cycles tels qu'ils sont définis dans le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse ne peuvent s'appliquer qu'à des enfants et adolescents, et ne s'adaptent pas aisément à ce nouveau public d'adultes amateurs. C'est une question qui me touche particulièrement, ayant parmi mes élèves de nombreux adultes, et jeunes adultes, et que j'ai traitée avec deux collègues de la formation lors de la réalisation d'un séminaire dont on trouvera le bilan en annexe.

Cependant, certaines structures ont fait un réel effort et accueillent les adultes en nombre et cela dans des stratégies de projets adaptées à ce public, par exemple le chant choral, des ateliers thématiques, ensemble vocaux, accompagnement de projets…
Malgré cela on se heurte encore au problème de l'évaluation telle que la définit le Schéma d'orientation pédagogique, à savoir un contrôle continu et l'examen qui valide le changement de cycle. Compte tenu de la rigueur d'organisation du cursus, les adultes amateurs qui ne parviennent pas à s'intégrer ou à se maintenir, abandonnent ou sont de fait éliminés à court ou moyen terme. Il y a bien là des orientations à redéfinir dans l'accompagnement des pratiques amateurs.

[41] Sophie Kipfer, opus cité, p 112
[42] idem.

4. Formation des enseignants.

La Charte précise les différentes responsabilités en matière de formation des enseignants, elles concernent :

- les collectivités territoriales, qui « *sont responsables de la formation continue des personnels […] et qui définissent un plan de formation pluriannuel précisé chaque année avec le Centre National de la Fonction Public Territoriale* ».
- Le directeur d'établissement, qui « *propose un programme de formation continue des enseignants en lien avec le projet* »
- Les enseignants, qui « *veillent à leur formation permanente, notamment dans le cadre de stages de formation continue* »

Concernant ces derniers, le texte du Ministère n'oublie pas de mentionner l'importance de « *l'activité personnelle des enseignants, artistes, interprètes, créateurs, ou théoriciens de l'art* ». Mais, la qualité de l'offre est-elle uniquement soumise aux compétences du praticien dans sa discipline ?

γηγηγηγηγηγηγηγ

III <u>LE PARADOXE : ENTRE LIBERTE ET CONTRAINTES</u>

Ainsi, un enseignant compétant, disposant d'une relative liberté par rapport aux institutions dites « de tutelle », a pour mission d'éduquer, de guider. Son expérience personnelle de musicien et son cheminement professionnel en évolution permanente (formation continue) représentent un terreau dans lequel sa pédagogie va pouvoir prendre racine, mais celle-ci se nourrit aussi de connaissances plus théoriques (sciences de l'éducation, physiologie, neurosciences,…)qui permettront au pédagogue d'avoir le recul nécessaire pour faire profiter l'élève de son expérience, dans le respect de sa spécificité, et non pas en la lui imposant, telle une recette miracle, au risque d'induire des contraintes contraires aux objectifs de libération des attitudes physiologiques de défense propres à l'histoire de chaque individu. L'enseignant sera alors un guide révélateur des possibilités de l'élève, et non plus un maître « transmetteur » d'un art vocal voué à une esthétique imposée.

Une pédagogie tenant compte de l'élève passe par différents niveaux de guidage : guidage corporel, guidage dans la pratique individuelle et collective et guidage culturel.

1. La voix, « support naturel de la parole »

« *On s'accorde à reconnaître que la voix est, certes, le support naturel de la parole, mais qu'elle est aussi le reflet conscient ou inconscient de notre disposition mentale ou émotionnelle […] alors on part très souvent du principe que la voix est reçue comme un don et passant pour ainsi dire d'un extrême à l'autre, on préfère flatter l'artiste qui est en nous au détriment de l'artisan* »[43].

D'aucuns se rassurent quant à ces croyances en confondant don et art, or, les progrès scientifiques permettent actuellement d'en savoir un peu plus sur le phénomène sonore du chant, qui s'avère complexe mais à présent perméable à notre connaissance. Alors, loin d'une époque se satisfaisant d'un idéal issu d'une mode vocale, (et d'un répertoire dit « lyrique »), qui avec le recul passe certes pour séduisante mais temporaire, il convient à présent de permettre à tout un chacun de découvrir son « **instrument voix** » et je dirais même son « **instrument corps**», (chanteurs, mais aussi professionnels de la voix : enseignants, comédiens, chefs de chœur…). En effet, la particularité du chant (sous toutes ses formes) réside dans le fait que le chanteur est à la fois l'instrument et l'exécutant, il doit parvenir à percevoir son « **instrument corps** », telle une entité hors de lui-même.

Il est donc important de retrouver pleinement la conscience corporelle. Pour l'enseignant, il s'agit dans un premier temps « *de mettre en évidence le déséquilibre, les erreurs de perception afin de mieux chercher ensuite ' l'équilibre ', cet état de repos d'un corps soumis à des forces égales et contraintes, c'est à dire pour l'élève d'avoir une sensation vécue de l'intérieur* »[44] (diagnostic).

Car, concernant la voix, le phénomène sonore découle d'un agencement d'une partie de l'appareil digestif (lèvres, bouche, voile du palais, langue, dents) et d'éléments se rattachant à l'appareil respiratoire (larynx, fosses nasales, poumons, cage thoracique, diaphragme), ainsi que les muscles qui interviennent dans la mise en mouvement du corps.

Mais l'individu, au cours de son existence, et ce, dès les premiers instants, est soumis à des chocs, des blessures, au stress de la vie moderne, à des postures assises contraignantes,

[43] Cécile Fournier, *la voix* : *un art, et un métier*, éd. Comp'Act, Chambéry, 1999, p 7
[44] Dominique Hoppenot, *le violon intérieur*, éd. Van de Velde, Paris 1981, p29

qui s'expriment dans des attitudes corporelles (relâchement, lordose) et dans une respiration étriquée. Comme le rappelle Serge Wilfart, «*chaque choc émotif que reçoit l'enfant au gré du développement de son intellect est enregistré par le principal muscle respirateur : le diaphragme* »[45].

Nous découvrons donc là une condition préalable à une respiration normale et complète : le volume abdominal doit être libre et détendu. A l'inverse, toute tension abdominale chronique empêche ou réduit la respiration physiologique normale. Cette « bonne » respiration est au départ instinctive et automatique, il suffit d'observer un bébé respirer pour s'en rendre compte.

Par ailleurs, les phénomènes de blocages liés au stress, aux troubles émotionnels, peuvent également affecter les éléments articulatoires (lèvres, langue, mâchoires) ainsi que la ceinture scapulaire (épaules, cou, trapèzes). Il faut parfois amener l'élève à procéder à des déblocages vocaux et respiratoires. Le professeur doit alors « *guider l'élève dans des expériences qui lui permettront de réaliser dans son corps et par ses muscles les solutions à construire*»[46].

Cela est important dans le parcours de l'élève chanteur car la phonation implique l'expiration, et il n'y aura pas d'expiration « généreuse » sans un inspir complet, « *la respiration ne s'apprend pas, elle se libère* »[47].

Le professeur est aidé en cela par différentes sciences et disciplines liées à la physiologie qui font que l'on en sait un peu plus sur les mécanismes de la respiration, et « *quels gestes élémentaires il est possible de développer* » pour retrouver la véritable fonctionnalité du corps et ainsi « *libérer notre corps de toutes ces petites crispations* ».

2. La posture, ou les bases d'un équilibre corporel.

Les tensions dont le corps s'accommode sont un frein à l'épanouissement du son (dont on évoquera dans le paragraphe suivant l'importance quant à la musicalité), son qui, chez le chanteur et l'instrumentiste, pourra être modulé en fonction des répertoires, du style, du contexte ; je citerai ici Marie-Christine Mathieu qui rappelle dans son ouvrage Gestes et postures du musicien, que « *instrument vocal et instrument corporel font partie d'une même enveloppe physique* »[48] et qui souligne l'importance de trouver un équilibre dans le travail de ces deux éléments.

Le rôle du professeur n'est pas de se limiter à des injonctions telles que « Redresse-toi ! Tiens-toi droit ! De l'énergie ! », mais de guider l'élève ou les élèves (pour les chefs de chœur, responsables d'ateliers) vers une éducation physique de base qui « *permet de donner à l'instrumentiste les moyens pédagogiques nécessaires pour intégrer un comportement fonctionnel physiologique* »[49]. Chamagne décline les différents acteurs (les pieds, les membres

---

[45] Divisant le tronc en deux à la hauteur des côtes inférieures, c'est un muscle puissant, qui sépare les poumons des viscères. Le mouvement du diaphragme est comparable à celui d'une coupole qui élève et abaisse le sommet de son dôme en s'appuyant sur trois piliers : la colonne vertébrale, les côtes et le sternum.

[46] Serge Wilfart, *le chant de l'être*, éd. Albin Michel, Paris 1994, p53

[47] Marie Christine Mathieu, *Gestes et postures du musicien,* éd. Format, Gières 2004, p70

[48] idem, citant Mézière ,p121

[49] Philippe Chamagne, *éducation physique préventive pour les musiciens*, éd. aleXitère, Dijon-Quetigny 1998, p39

inférieurs, le bassin, la colonne vertébrale, le thorax, la ceinture scapulaire, le cou et la tête, les membres supérieurs), ainsi que les moteurs de tout mouvement : les muscles.

Un équilibre corporel passe par

- Retrouver une position physiologique du bassin afin de construire un équilibre du corps en station assise, ou debout.
- Acquérir une bonne détente et verticalité de la zone dorsale.

Le mouvement se construit en effet à partir de points fixes (muscles posturaux) qui servent d'appuis à un déplacement (muscles dynamiques). « *Gestes et postures sont intimement liés ; c'est en construisant les bonnes postures (qui respectent la physiologie) que nous préparons les bons gestes, efficaces et économes en énergie.* »

Cette dernière notion évoquée par Marie-Christine Mathieu est importante à souligner car la finalité de tout enseignement est bien de procurer à l'élève les outils dans le but d'une autonomie future, à travers la construction d'un geste, d'une intention qu'il pourra renouveler.

Dans sa démarche, le professeur, conscient des outils évoqués ci-dessus, devra veiller à s'adapter à l'individu auquel il s'adresse, chaque être étant différent dans son parcours, dans la préhension des mécanismes, et permettre à chacun d'atteindre la maîtrise de son propre instrument corporel.

3. L'oreille, le cerveau.

Qui dit musique, ou chant, dit son (ou silence), ce qui renvoie à la notion d'écoute et au rôle important de l'oreille et du cerveau. Cela fait partie des domaines dans lesquels beaucoup de progrès ont été réalisés, bien que, concernant le cerveau, les neurosciences n'aient découvert qu'une infime partie de ses possibilités.

Personnellement, c'est après avoir visionné « Un violon dans la tête[50] », une vidéo qui explore le cerveau d'un violoniste élève d'Ivry Giltis pendant l'exécution d'un morceau, que j'ai pris conscience de l'importance des recherches sur les circuits neurologiques, notamment pour les pédagogues que nous sommes.

Par exemple, Claude Edelman y décrit les zones impliquées dans le cas d'un mouvement de main droite : « *La main droite est mise en mouvement par l'hémisphère gauche , celui du langage, du concept, de la logique , l'hémisphère droit étant celui de la perception de la musique et de l'imaginaire.* »Et l'on peut apercevoir le grossissement d'un circuit en cours de construction que commente l'auteur *« Des milliards de circuits se créent sans arrêt, l'apprentissage permet de sélectionner et de renforcer les connexions chimiques. Ainsi, le cerveau construit un schéma mental pour le phrasé* . »

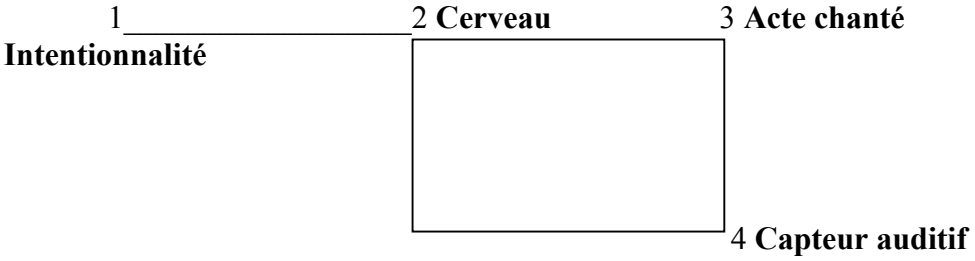
Revenant sur le cours, le jeune violoniste bloque sur un trait ascendant très rapide. Alors Ivry Giltis lui demande de reproduire le trait sans l'instrument, mentalement, en mimant le geste instrumental. L'élève reprenant ensuite l'instrument rejoue le passage, cette fois avec succès.

L'oreille dont Alfred Tomatis souligne le rôle prépondérant dans son ouvrage[51] intervient en tant que capteur de contrôle. Il faut cependant qu'il y ait une « *volonté d'attention vers* », une écoute active propre à initier la perception du geste à réaliser.

---

[50] Vidéo, *un violon dans la tête* , Claude Edelman, La cité des sciences, Paris 1992

[51] Alfred Tomatis, *L'oreille et la voix*, collect. « réponses », éd. Robert Laffont, Paris,1987, p73



« *Tendre l'oreille, c'est l'ouvrir, mais c'est aussi ouvrir le corps, en agissant sur tous les extenseurs* »[52], mais pour cela le cerveau doit recevoir des stimulations ; chanter ou jouer d'un instrument stimule le cerveau, chaque son perçu et chaque son émis est un stimulus. (Il en va de même pour les activités sportives). C'est ce qui explique que l'on retrouve (de façon plus ou moins importante en fonction des pays), au sein de l'enseignement général, l'éducation musicale, pour le rôle important qu'elle joue dans la construction des individus.

4. « De l'instrument vocal »

Un futur élève pourrait prendre peur à l'énoncé de tous ces principes, mais je me veux rassurant pour terminer ce chapitre, en citant Tomatis : « *Il n'est pas nécessaire de connaître à fond la neurophysiologie des organes de la phonation pour avoir une bonne voix (mais pour enseigner oui), on peut jouer du piano, du violon, savoir comment l'instrument est fabriqué, mais s'il est donné à l'artiste de pénétrer plus en profondeur dans la structure même de l'instrument, il ne s'en trouvera que plus à l'aise . Il y a un minimum de notions que l'élève doit connaître, bien que l'enseignement repose sur un apprentissage portant sur des sensations à transmettre, qui deviennent ensuite les perceptions appelées à accéder à la conscience* »[53]. Parmi ces notions, je rappellerai ces quelques fondamentaux concernant l'émission du son vocal, à savoir la qualité de la respiration (inspiration diaphragmatique), une expiration maîtrisée pour un accolement sain des cordes vocales, l'acquisition des sensations pour un réglage équilibré du résonateur bucco- pharyngé.

5. La pratique individuelle ou la liberté de l'interprétation

Cette première partie a montré qu'à travers le chant, on va contribuer à libérer ce qui empêche l'élève d'être soi, lui permettre de s'accomplir. Cet ensemble de notions d'ordre technique participe à la construction de l'élève comme individu maîtrisant son instrument ; elles visent à l'autonomie, l'émancipation et au plaisir de la musique que pourra ressentir l'élève en dehors de tout contrôle.

Ainsi, les fondamentaux sont certes un passage obligé, mais un **praticien** doit chercher les moyens pour susciter la curiosité de l'élève, le mobiliser, le motiver en le respectant dans ses pratiques.

Pour cela c'est « *avec l'élève que l'enseignant élabore un programme en fonction des difficultés rencontrées* »[54]. Mais, lorsque l'on parle d'adaptation à l'élève, c'est moins dans le sens d'un catalogue psychologique ou sociologique que dans le fait d'instaurer une variété des situations d'apprentissage, et ce, dès les « vocalises ». Certes l'acquisition des bases

[52] idem, p 138
[53] idem, p193
[54]David Kumer, cite Célestin Freinet, dans *Enseigner, d'un choix de contenus à une réflexion sur les Valeurs,* mémoire CA, CNSMD Lyon, 1997/98, p14

techniques évoquées au paragraphe précédent se fait progressivement, de manière empirique. Pour les chanteurs, instrument et exécutant ne faisant qu'un, il semble d'autant plus important de se situer très vite sur un plan pratique et d'utiliser ces exercices pour mettre en place le(s) geste(s) permettant au chanteur de fonctionner en tant qu'interprète, et ainsi d' « *entrer dans toutes les idées du compositeur, sentir et rendre le feu de l'expression* ***»(Jean-Jacques Rousseau, Dictionnaire de la Musique)*** . Pour cela, on peut puiser directement dans le répertoire (quel qu'il soit).

Le code est mieux perçu dans son contexte musical -code/son/sensation-, c'est ainsi que les premiers traités destinés aux chanteurs (, Rognoni[55], Montéclair, Bégnine de Bacilly) s'appuient sur des extraits musicaux.

Mais le fait d'utiliser le répertoire ne permet pas uniquement de travailler l'aspect technique, il permet aussi d'aborder la notion de formes musicales. Prenons l'exemple d'une chanson célèbre : « La complainte de la butte » , qui comprend trois parties distinctes. Elle permet d'évoquer la notion de récitatif (partie A), d'arioso (partie B) et d'air (refrain C). C'est une façon de présenter qui va donner à l'élève la notion de progression, lui permettre de mieux construire son interprétation, cela peut être aussi un moyen de faire découvrir par la suite des genres plus classiques comme l'oratorio ou l'opéra à un élève venu au départ pour « faire de la variété », et d'élargir son univers musical en partant d'un répertoire qui lui est plus proche.

Le travail de l'interprétation comprend également la notion de « phrasé », que l'on peut là aussi clarifier par des exemples simples et concrets en puisant dans un répertoire connu de tous : ainsi « Ah ! Vous dirais-je Maman », thème traditionnel dont Mozart par exemple s'est inspiré pour un thème et variation.

La diversité des esthétiques devient alors une richesse qui permet au « **praticien réfléchi** » de construire son enseignement dans le respect de l'élève, de « **sa personnalité, son milieu de vie, son style cognitif, son ressenti original** »[56]**.** Il y a alors une clarification des objectifs que l'on se donne pour l'apprenant, qui deviennent autres que la simple « *question de performances, de virtuosité, de difficultés à surmonter »* pour se replacer dans un contexte où le musicien peut *« cultiver une liberté d'être soi-même, une envie de jouer, de créer en respect du texte* »[57].

6. Le guidage culturel

La question du **répertoire** occupe une place centrale dans toute réflexion relative à l'enseignement, mais elle s'inscrit aujourd'hui dans la réalité de la société multiculturelle dans laquelle nous vivons, où se sont développés les moyens et les supports (audio, vidéo, informatique, Internet) d'échange (satellite, câble). Cela s'accompagne d'une augmentation de l'offre dans la programmation artistique, et de la demande dans les structures d'apprentissage. Comment guider l'élève dans ce vaste champ culturel qui nous entoure ? Faut-il faire des choix ? Je répondrai qu'il s'agit pour le pédagogue de trouver un équilibre entre ses propres représentations et celles de l'élève, garder les bases d'un enseignement de qualité, en ayant la volonté de s'adapter à l'élargissement de l'horizon culturel sans perdre le souci de la liberté de l'élève. Les paragraphes précédents ont mis en lumière des passerelles possibles entre les répertoires.

---

[55] Francesco Rognoni (1584-ca 1624) Annexes n° 5 et 6
[56] Gérard Guillot, opus cité p 102
[57] Dominique Hoppenot, opus cité, p10

Il y a une prise de risque, des initiatives que l'on peut oser prendre en variant les outils : improvisation, ornementation, écriture, qui, si elles s'accompagnent de consignes, de jalons, resteront centrées sur la progression de l'élève et lui permettront de découvrir de nouvelles procédures en lui donnant les moyens de créer, d'inventer.

Le guidage culturel passe aussi par de la documentation, des données historiques, un éclairage sur le répertoire. Par exemple, une élève de IIème cycle qui souhaitait travailler « Mon cœur s'ouvre à ta voix » de Camille Saint-Saëns (Sanson et Dalila) après avoir entendu une version qu'elle s'était procurée, (compilation des « plus beaux duos d'amour de l'opéra »), mit en place l'air, puis me demanda le livret de l'opéra, après la lecture duquel elle me proposa une toute autre interprétation, ayant pris conscience du caractère manipulateur du personnage.

Quelque soit le répertoire, classique ou musique actuelle, il faut faire prendre conscience du niveau d'interprétation dans lequel se situe la pièce concernée :

Chant a capella	Chant amplifié
mélodie, chant intimiste oratorio, opéra classique, bel canto opéra italien du XIXe , opéra allemand	chanson à texte chanson à voix comédie musicale, opéra rock

En effet, il existe une multitude de façons de chanter, comprenant certes les différentes techniques liées à l'art lyrique, mais aussi le chant de variétés ou le chant intimiste, ou encore les modes d'expression dits chants traditionnels. Mais comme le rappelle Tomatis , « *celui qui maîtrise son instrument pourra s'adapter quelque soit la pièce musicale »* [58], en adoptant un genre et un style différents.

7. De la pratique collective

Cette richesse du répertoire s'exprime également sinon essentiellement dans un travail d'ensemble, en effet du chant accompagné, duos, aux œuvres chorales, en passant par la musique de chambre ou les groupes de musiques actuelles, la voix s'exprime au sein d'un collectif. Certes, comme l'indique le schéma d'orientation pédagogique, l'élève doit intégrer une pratique collective, mais qui se limite souvent à une pratique de type chant choral. Il incombe alors à l'enseignant d'inclure dans les situations d'apprentissage qu'il propose d'autres possibilités, pour éviter l'isolement dans lequel s'enferment trop souvent les classes instrumentales, et guider l'élève vers de nouveaux horizons musicaux.

C'est aussi l'occasion de créer un lien social à travers des projets transversaux en collaboration avec la médiathèque, une école primaire, un collège, une association de danse… et de donner du sens à la pratique collective. Tout en renforçant l'acquisition des automatismes, le travail de groupe va contribuer à libérer l'élève de certains blocages, comme la crainte du jugement, de la comparaison, souvent infondée. Il faut pour cela créer des situations où l' « apprenant » aura à se fondre dans la synergie du groupe et en assumer les règles sans perdre sa spécificité. Cela exige de l'enseignant une démarche réfléchie où sont pensés des objectifs, des buts à atteindre, et anticipées des procédures d'apprentissage. C'est un « guidage à distance » que je me suis imposé dans la réalisation d'un projet pédagogique

[58] opus cité, p112

où élèves chanteurs ont collaboré avec élèves percussionnistes, et dont le lecteur trouvera un descriptif en annexe n°8.

Pour conclure, on peut dire que sur une connaissance de son « **instrument voix** », l'élève pourra construire son histoire et donner du sens à sa pratique, guidé en cela par un enseignant qui le fait profiter de son expérience, de ses connaissances à la fois spécifiques à l'instrument, mais aussi périphériques, axées sur une véritable ouverture culturelle. Par ailleurs, il n'y a pas une interprétation valable d'une œuvre, et la liberté d'interprétation peut être considérée comme l'aboutissement du travail de guidage, le professeur ayant donné à l'apprenant les moyens techniques de réaliser ce qu'il veut, et ainsi d'accéder au plaisir de la musique à travers la construction de son autonomie, condition *sine qua non* de sa liberté. Comme l'évoque Dominique Hoppenot dans son ouvrage, «*il s 'agit avant tout de développer chez le musicien une qualité de présence effective en face de l'œuvre qu'il joue, aussi bien seul que collectivement, qu'il se sente concerné* ».

γηγηγηγηγηγηγηγ

CONCLUSION

Pour conclure, j'ai exploré à travers ce mémoire la notion de liberté. Le choix de cette problématique m'a été inspiré par le recul que j'ai pu avoir sur la situation actuelle de l'enseignement artistique, au cours de ces trois années de réflexions. Il découle de ce travail que la « **paradoxale obligation de liberté** » trouve son expression dans les directives que l'institution doit donner aux établissements spécialisés d'enseignement artistique et aux enseignants pour préserver la qualité d'un enseignement culturel libérateur de talents.

A une époque où la musique classique ouvre ses « chants », et ses champs d'activité au plus grand nombre, où les rencontres esthétiques se multiplient, il est peut-être temps de donner du sens à ces échanges, de dépasser les « chapelles » (qui ne sont plus l'apanage des musiques classiques). Cela implique une réflexion de la part de tous les acteurs : institutions, collectivités territoriales, établissements spécialisé de l'enseignement artistique, enseignants, associations, centres privés. Cela passe par la mise en place sur le terrain de partenariats, et mises en réseaux ; l'enseignant doit pour cela travailler en collaboration avec ces différents partenaires, en accord avec le projet global de l'établissement.

De même, au niveau de l'apprenant, la nécessaire liberté du « corps instrument » ne peut être recouvrée qu'en passant par des contrôles qui peuvent être passagèrement vécus comme des contraintes.

L'Etat, et les enseignants, doivent se comporter en « guides » soucieux de préserver la liberté des établissements d'enseignement, et des « apprenants », pour la sauvegarde de la créativité dans le domaine culturel. Cette idée ne doit- elle pas être présente à l'esprit de toute personne impliquée dans la promotion de notre richesse artistique et culturelle ? Comme le stipule Gérard Guillot, « la *structuration est nécessaire, le plaisir indispensable* »[59].

γηγηγηγηγηγηγηγ

ANNEXES

[59] opus cité, p107

Sommaire

- **Annexe 1** : Exercices vocaux (Manuscrit de Münschen) p 25
- **Annexe 2** : Exercices vocaux (idem) p 26
- **Annexe 3** : Alléluia (graduel) p 27
- **Annexe 4** : Extrait du Traité de Montéclair p 28
- **Annexe 5** : Exercices de Rognoni (Selva di varii passagi, 1620) p 30
- **Annexe 6** : Exercices de Rognoni p 31
- **Annexe 7** : Séminaire p 32
- **Annexe 8** : Projet pédagogique p 35

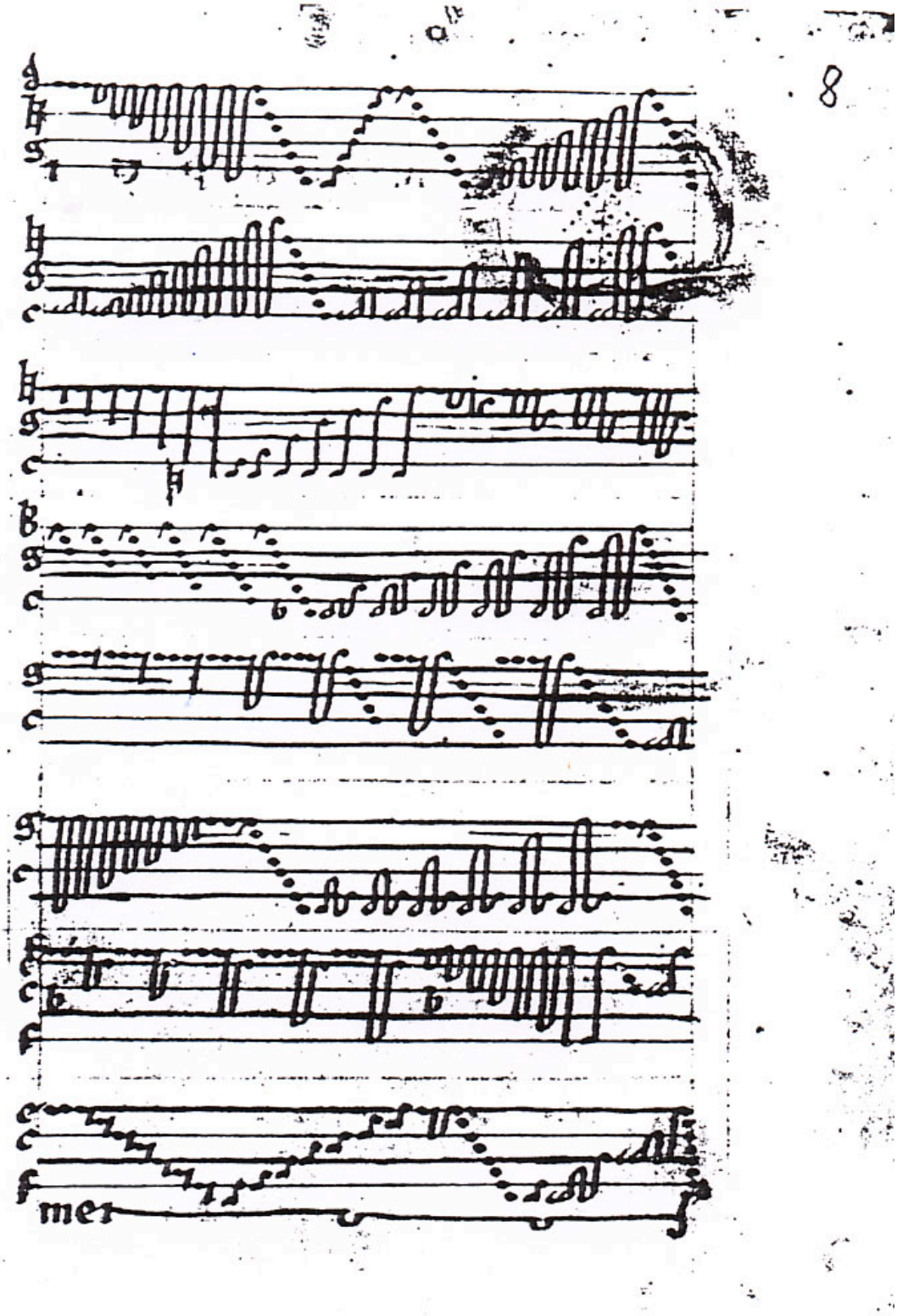


Fig. 3: München, Universitätsbibl., 8° Cod. ms. 375 (Cim 13), f. 8r.
St. Georg im Schwarzwald, XII-XIIIe siècle.
Acquis par Heinrich Loriti (Glareanus).

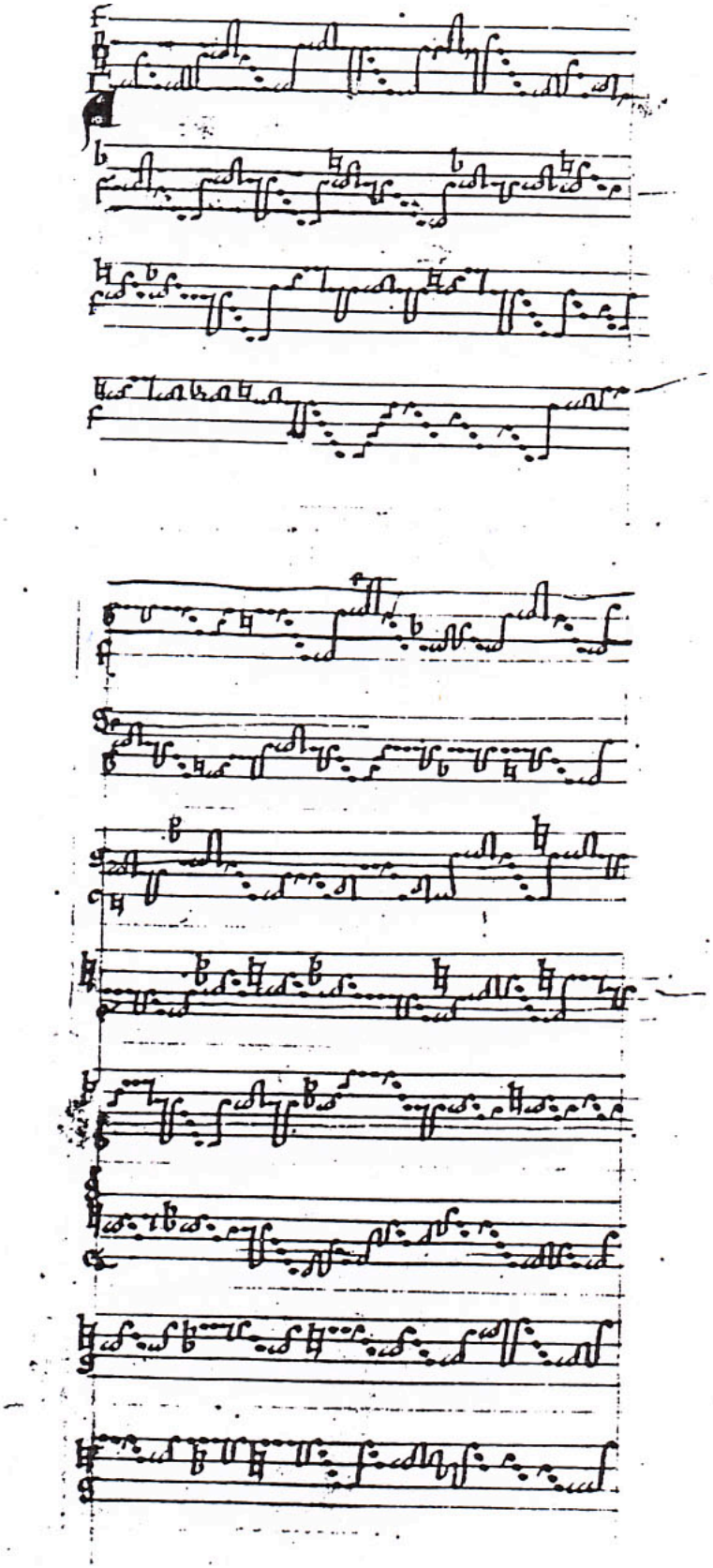


Fig. 2: München, Universitätsbibl., 8° Cod. ms. 375 (Cim 13), ff. 7r-7v.
St. Georg im Schwarzwald, XII-XIIIe siècle.
Acquis par Heinrich Loriti (Glareanus).

de ter- ra Ægýpti : di- lá- ta os tu- um, et implé- bo

il- lud. *Ant.*

GR. Oculi ómnium, 343.

cf. 479 VII *Io. 6, 56. 57*

A L-le- lú- ia.

℣. Ca-ro me- a ve-re est ci- bus, et

san- guis me- us ve-re est po- tus : qui

mandú- cat me- am carnem, et bi- bit

me- um sán- gui- nem, in me ma- net,

et e- go in e- o.

Post Allelúia, *hæc sequentia ad libitum dicitur vel integra vel forma breviore, inde a verbis :* ℣ Ecce panis.

VII

L Auda Si- on Salva-tó-rem, Lauda du-cem et pastó-

rem, In hymnis et cánti-cis. Quantum pot-es, tantum aude :

Qui- a ma-ior omni laude, Nec laudá-re súf-fi-cis. Laudis the-

ma spe-ci- á- lis, Panis vi-vus et vi-tá-lis Hó-di- e pro-

pó-ni-tur. Quem in sacrae mensa ce- nae, Turbae fratrum

du- odénae Da-tum non ambí-gi-tur. Sit laus plena, sit so-

nó-ra, Sit iucúnda, sit de-có-ra Mentis iu-bi-lá-ti- o. Di- es

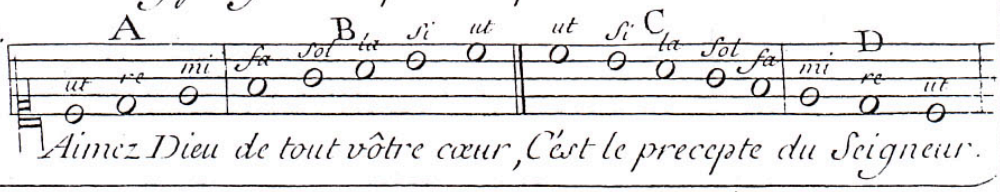
e- nim sol-émnis á-gi-tur, In qua mensae prima recó- li-tur

TROISIEME PARTIE.

Sur la maniere de joindre la parole à la notte, et sur les agrémens du Chant.

Pour apprendre à bien appliquer les parolles aux nottes, il faut dans les commencements, choisir une Musique Simple et facille.

Lorsqu'on a Solfié quelques nottes, il faut Se Souvenir de leur nom et de leur intonation en y joingnant les parolles qui sont écrites au dessous. Par exemple.



Pour appliquer aux nottes les deux vers precedents, Solfiez d'abord en montant les trois premieres nottes ut, re, mi. A, appliquez à leur intonation les trois premieres Sillabes Ai-mez Dieu.

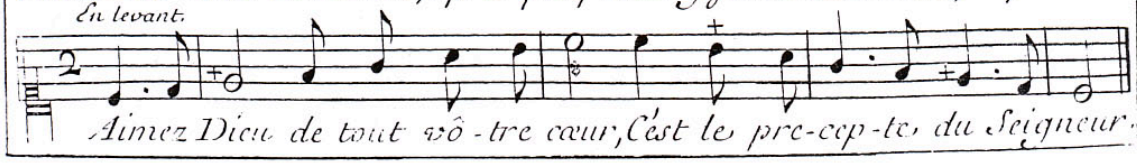
Entonnez ensuite les cinq autres nottes en montant, fa, Sol, la, Si, ut, B, ausquelles vous joindrez les cinq autres Sillabes, de tout votre cœur.

Chantez ensuitte et en descendant les cinq nottes, ut, Si, la, Sol, fa, C, appliquez à leur intonation les cinq premieres Sillabes du Second vers, C'est le pre-cep-te, achevez les trois nottes qui restent, mi, re, ut, D, et Sur le même chant prononcez les trois dernieres Sillabes, du Seigneur.

A mesure qu'on devient plus Sçavant, on Solfie un plus grand nombre de nottes, ausquelles on joint un plus grand nombre de Sillabes.

Solfiez en montant, touttes les nottes de Suitte de l'Exemple precedent, A, B, et joignez le premier vers à leur intonation; faittes en de même en descendant, C, D, et appliquez y le deuxieme vers.

Chantez les nottes en mesure, apres quoy vous y joindrez de même, les parolles.



I veri principij per cantar pollito, e bene.

DOVE SI CONTIENE IL MODO DI PORTAR LA VOCE, del dar la gratia nel principiar delle note, de tremoli, de gruppi, del trillo, con alcune esclamationi non poco vtile à chi desidera cantar con gratia, e maniera.

Modo di portar la voce.

Ascendendo

Descendendo

ACCENTI.

Del Tremolo in duoi modi.

Del Gruppo.

Semplice.

Doppio.

Del Tremolo alle Note di Semibreue.

Del Trillo sopra la Minima.

Del Trillo sopra la Semibreue.

Prim. Modo.

Sec. Modo.

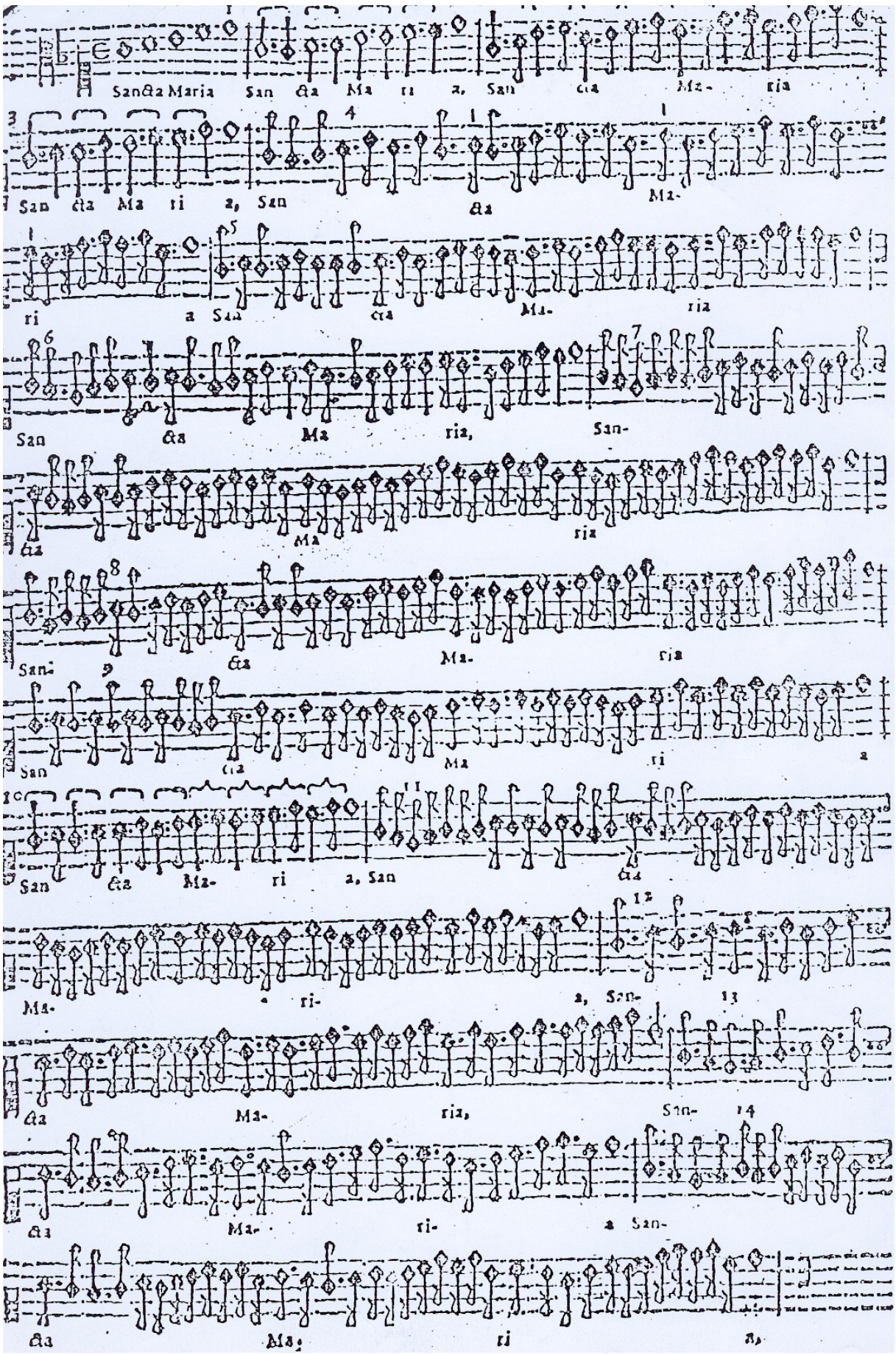
Esclamationi.

Quia anima mea afflitta

nero afflitta,

Del principiar sotto la nota.

Selua di varij Passaggi. Di Francesco Rognone. A 3


Sanda Maria San da Ma ri a, San da Ma- ria
San da Ma ri a, San da Ma-
ri a San da Ma- ria
San da Ma ria, San-
da Ma ria
San- da Ma- ria
San da Ma ri a
San da Ma- ri a, San da
Ma- ri- a, San-
da Ma- ria, San-
da Ma- ri- a San-
da Ma ri a,

Séminaire de recherches

<u>Les amateurs, les adultes :</u> termes et concepts, historique, problématique actuelle, rôles de l'école de musique

BILAN

A l'issue du séminaire, notre groupe de travail a défini une nouvelle problématique. En effet, après avoir débattu sur le fait que l'on relie toujours les amateurs aux adultes, et les enfants aux futurs professionnels, que l'on met encore une frontière entre pratique amateur et pratique professionnelle, il nous semble important de continuer à réfléchir à d'autres manières de faire ; par exemple quels dispositifs l'école de musique peut-elle mettre en œuvre pour offrir un enseignement en réponse aux attentes de tous les élèves en tenant compte des objectifs et de la motivation de chacun.

Aussi, que propose-t-on aux élèves qui ont suivi un cursus jusqu'au second cycle, ou CFEM, et qui n'intègre pas un CNR, un CNSM ? leur pratique musicale s'arrête-t-elle là ? nous pouvons retenir un récit d'expérience cité lors du débat :

- un participant :

  « la structure où je travaille (250 inscrits dont 10 pourcent d'adultes) essaye de développer une pratique amateur, avec un tarif identique pour les adultes et pour les enfants ; outre le temps horaire habituel, les professeurs qui le souhaitent disposent de cinq heures dans l'année pour encadrer des groupes amateurs constitués. Ces personnes sont en demande d'un lieu de répétition, et surtout d'un soutien d'accompagnement dans leurs projets »

Voici un exemple concret d'accompagnement des pratiques amateurs. Ajoutons que non seulement l'école peut accueillir des groupes déjà constitués, mais ne pourrait-elle pas être le lieu privilégié des rencontres même, et favoriser ainsi la constitution de groupes ? Car tout comme le stipule la charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre , les écoles de musique ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs. Il est de la responsabilité des enseignants de tenir, auprès des praticiens amateurs, un rôle de conseil et d'aide à la formulation de projets.

. Les hypothèses :

Au départ de notre travail, nous avions convenu que la demande adulte était croissante au sein des écoles de musique, et qu'un certain nombre de questions en découlait : problèmes horaires, emploi du temps en général, différences de tarifs d'inscription..

Aujourd'hui, si nous devions poursuivre ces réflexions, nous prendrions davantage en compte l'enfant. En effet, aujourd'hui encore on considère celui-ci comme un futur

professionnel possible. Les horaires correspondent au modèle scolaire (mercredi et soirées), de même que le cursus proposé, jalonné d'examens, diplômes à la clef. Nous oublions peut-être la notion de plaisir… Comme nous en avons débattu lors du séminaire, le fait seul de percevoir un salaire, n'est pas ce qui différencie l'amateur du professionnel.

Ainsi, pourquoi penser les enfants d'un côté, les adultes de l'autre ?

Si l'on veut accueillir le plus grand nombre, il faut peut-être prendre le temps de réfléchir aux enjeux pour chacun.

Cela nous amène à suggérer de nouvelles pistes à explorer concernant par exemple le cursus, les répertoires, l'évaluation, les pratiques collectives. Dès que l'on évoque l'enfant, on pense cursus. Lorsque l'on accueille un enfant de 10 ans, pour trois, quatre ans , il serait peut judicieux de se demander quel type de musicien l'on veut former.

Il ne faut pas négliger la question de « l'après école » ; nous constatons qu'il n'y a pas d'idée d'un suivi , d'un accompagnement des pratiques amateurs….

Par ailleurs, lorsqu'un enfant s'inscrit , il dit : « je veux faire tel instrument ». Il est rare , qu'il formule une demande par rapport à un répertoire précis. Alors, comment expliquer que généralement il se voit proposer d'emblée un cursus classique ?... Néanmoins cela ne se passe pas ainsi dans toute les structures, mais dans une grande partie. Les répertoires sont cloisonnés.

Quant à la pratique collective qui s'adresse tant aux enfants qu'aux adultes, pourquoi faut-il parfois attendre un troisième cycle pour l'aborder ? Pourtant, ne permet-elle pas d'enclencher des dynamiques intéressantes , en phase avec l'accompagnement des pratiques amateurs ?

D'autre part, puisque le modèle d'enseignement est basé sur le modèle scolaire, les enseignants que nous sommes ont-ils suffisamment reçu une formation visant à diversifier leurs compétences , afin d'enseigner aux adultes par exemple?

En conclusion, le débat « les adultes, les amateurs » est à poursuivre. Plus que jamais, nous sommes confrontés à ces questions. Si l'objectif sur un territoire est que chacun puisse avoir accès à une pratique musicale, il nous semble important que l'école toute entière réfléchisse à ses objectifs , à de nouvelles perspectives et aux enjeux , en fonction des utilisateurs, enfants comme adultes.

Comment adapter nos cursus pour qu'ils soient moins figés, et comment faire le lien avec les pratiques extérieures ?

Pour cela, il apparaît essentiel que l'enseignant s'adapte à la demande de chaque élève. Cela ne l'empêcherait pas de proposer à l'élève une ouverture vers d'autres horizons, afin d'enrichir son propre projet de musicien .

γηγηγηγηγηγηγ

PROJET PEDAGOGIQUE

Présentation du Projet

Le projet se déroulera dans le cadre du Conservatoire Municipal Agrée de Musique de B. ,avec les classes de chant et percussions. Le groupe de travail sera constitué de 5 chanteurs et 4 percussionnistes.

- Ils auront pour tâche la préparation d'un programme (env.20/25 mn) en vue de la Fête de la Musique à laquelle les classes du Conservatoire participent chaque année, avec un répertoire consacré aux musiques Latino-américaines. Outre cette tâche principale, chacun aura un rôle lui permettant d'utiliser ses compétences particulières parallèle à sa propre pratique instrumentale:

pour les chanteurs :

- arrangement d'une mélodie
- édition de partition via un logiciel d'écriture
- mise en place
- accompagnement/direction
- travail du texte (prononciation, traduction)

pour les percus. :

- apprentissage et mise en place des « tournes » rythmiques accompagnant les morceaux choisis
- dans le travail avec les chanteurs, ils devront aider ces derniers à mieux intégrer les caractéristiques rythmiques de ces musiques
-

- objectifs d'apprentissages

  - rythmes de danse, travail sensoriel visant à aborder les bases des musiques latino-américaines
  - écriture/ arrangement
  - rapport au public / prestation publique conditions particulières
  - autogestion du groupe/ autonomie

- Critères d'évaluation :

  - cohérence de la prestation finale qui permettra de vérifier que les élèves ont intégrer les apprentissages visés.
  - « auto/ gestion du groupe »

- Présentation finale :

  - Fin d'après midi, début de soirée dans les rues de B.+ Podium
  - Public : les B. qui sont présents en nombre pour assister aux différentes animations.

- Calendrier : 10 séances réparties entre fin mars et juin

- ***RESSOURCES :***

. Deux CD, musique du film « Buena Vista Social Club » :

Chan Chan, Dos Gardenias, Silencio, Candela, Y Tu Que Has Hecho ? Veinte Anos
Buena Vista Social Club, El Cuarto, El Carretero

et l'album « Calle Salud » de Compay Segundo :

Saludo a Chango, Amor Gigante, Una Rosa de Francia, Maria en la Playa, Versos para ti, La Engañadora, Viejos sones de Santiago, El dia que me quieras, Se perdio la flauta, Morir de Amor, Lagrimas negras, Balcon de Santiago, Chan Chan, Sanluisera, Al Toro, Orgullecida, Guantanamera

. **Partitions :**

- « Samba » (p*)
- « Guantanamera » (p)
- The Girl from Ipanema (p)
- Manha de Carnaval
- The Banana Boat Song
- Oye Como Va
- Besame Mucho

⇨ **après première rencontre du groupe pilote**

. mélodie + basse avec accords/grille sur Besame Mucho, mélodie choisie pour faire l'arrangement.
. repiquage manuscrits de deux morceaux de Compay S. choisis par le groupe*
. des percussions demandées par les élèves (Guiro, Cloches, Shakers, triangle, congas…)

BILAN du PROJET PEDAGOGIQUE

La réalisation a bien eu lieu le mardi 21 juin 2005 à B., place des Terreaux à 19H00, devant un public constitué de passants, promeneurs ou occupants les terrasses des cafés qui entourent la place, et d'élèves du Conservatoire venus encourager leurs camarades.
Dans l'ensemble les objectifs (bien qu'ambitieux) ont été atteints : les élèves ont été confrontés à ce répertoire et ont pu en explorer les grandes caractéristiques et ce par la pratique et dans le cadre d'un travail collectif. Le programme de la prestation a été le suivant :

- Samba
- La Engañadora
- Mañha de Carnaval
- Besame Mucho
- Maria en la playa

γηγγηγηγη

Malgré tout, suite à la prestation, je constate que certains détails n'ont pas été suffisamment anticipés, et que certains points ont évolué par rapport aux hypothèses de départ, notamment face au choix du répertoire. (Cf. programme ci dessus). Par exemple, j'ai été ravi du choix des textes de Compay Segundo, je pensais que le groupe de travail serait allé vers des titres plus connus comme « Oye como va », ou « Chan Chan ». Mais cela à nécessité quelques transpositions pour le confort des chanteurs et l'équilibre, mais qui ne favorisaient pas forcément les instruments.

Le groupe de travail a en effet fait appel aux clarinettes, tout comme le proposait la version originale, mais ces dernières du fait de la transposition ont du faire preuve de courage et explorer des doigtés périlleux ! pour s'adapter aux nouvelles tonalités !!…

Autre point, et non des moindre, pas suffisamment anticipé de ma part, ce sont les instruments de percussions : j'étais loin d'imaginer qu'un « Conservatoire » Municipal ne puisse disposer pour sa classe de percussion que d' « un » Giro, une paire de claves digne de ce nom, 2 paires de Shakers, un jeu de congas….., cela a rendu l'organisation des répétitions générales délicate, et soumise à des horaires pour le moins rigides. Les élèves avaient notamment souhaité une première prestation sur le podium du Conservatoire avant de se produire place des Terreaux.

En ce qui concerne le déroulement de la préparation et la répartition des tâches, les élèves du groupe de travail ont dans un premier temps été surpris, pour certains un peu effrayés de devoir se prendre en charge de la sorte, et d'assumer les différentes tâches que je leur proposais, mais au fur et à mesure des séances, ils se sont pris au « jeu », et ont finalement tous pris cela très au sérieux, s'investissant et échangeant leurs connaissances, leurs propositions ou idées. Par exemple, lors de la visite d'observation, suite à la répétition d'un morceau, un des chanteurs a demandé plus de tonicité dans le jeu instrumental au groupe de percussionnistes, afin d'obtenir plus de stabilité. Cela a été très utile pour la réalisation finale.

Les chanteurs quant à eux, ont reçu des conseils rythmiques qui ont été très utiles dans l'apprentissage des morceaux, la plupart se sont essayés aux « tournes » de bases, ce qui a contribué a mieux ressentir l'aspect rythmique et dansant de ces musiques.

D'autres éléments concrets permettent de déterminer la pertinence des acquisitions , à savoir «l'après» prestation, à travers le questionnaire proposé (cf. annexes) aux élèves suite à la prestation, ainsi que l'évolution de chacun à la rentrée suivante. En effet, je n'avais pas interrogé Leslie C. en juin (jeune adolescente de 14 ans, un peu réservée), mais je dois avouer qu'elle contribue grandement à la prise de conscience de la portée que peut avoir ce type de projet… en effet, j'ai eu l'heureuse surprise de la voir intégrer la section rythmique de l'atelier rock du Conservatoire.

Je lui ai demandé ce qu'elle avait retiré de sa participation au projet « musique latino-américaine », à cette question elle répondit alors : « *j'ai appris à tenir un rythme sur une longue période* », et me dit également « *j'ai bien aimé l'ambiance* » ; je la quittai le cœur empli de joie, n'ayant pas soupçonné ces retombées….

De même, le jeune Alphonse, qui coordonnait le travail rythmique, à décidé de « monter » un groupe, selon la formule consacrée, avec des camarades élèves du Conservatoire. Les chanteurs quant à eux abordent la pratique collective de manière plus sereine et plus motivés ; en effet, les adultes ne sont pas toujours enclins à se lancer dans le travail de groupe, affichant alors craintes, pudeurs, peur du jugement, de la comparaison …, ayant des préjugés….; ce projet était pour certains la première expérience de travail collectif. Ils sont les premiers lors de cette nouvelle rentrée à demander quels projets sont prévus, quel répertoire…, cela crée une dynamique favorable au sein de la classe de chant.

Je prends à présent la mesure des enjeux en terme d'apprentissages et des progrès qui peuvent se révéler au travers de tels dispositifs. Ils semblent en effet fortement contribuer à la motivation, et à l'« auto-évaluation » chez les élèves, pour chacun d'entre eux mais aussi au sein du collectif, évaluation constructive et positive et non plus basé sur la comparaison, ou autre jugement de valeur.

Mais je suis également conscient des améliorations à apporter dans la mise en place de cette forme de situation pédagogique, notamment dans la construction de ce type de situation d'apprentissage et par rapport aux objectifs d'apprentissages lorsque l'on s'adresse à un groupe.

γηγγηγηγη

Questionnaire soumis à quelques élèves du groupe pilote :

Evelyne D. (chant),

- ***Comment avez-vous procédé pour travailler les accompagnements?***

E.D : « *j'ai travaillé les grilles d'accords séparément, puis ensuite chaque voix. Après cette étape, je me suis entraîné en chantant la mélodie sur les accords plaqués dans un premier temps, avant de chercher ensuite la rythmique qui puissent accompagner au mieux le morceaux, pour cela j'ai écouté des disques, et demandé conseil à mon professeur de guitare.* »

- ***Quelles ressources avez-vous utilisées ?***

E.D : « *Les partitions, des disques, et grilles d'accords* »

- ***Quelle a été votre démarche pour réaliser l'arrangement de « Besame Mucho » ?***

E.D : « *nous nous sommes réunis avec Jean-Claude, Karine et Lydie, les chanteurs du groupe pilote, et avons dans un premier temps écouter les disques dont nous disposions afin de tenter d'observer le fonctionnement des voix. Puis nous avons chanté ensemble la mélodie sur les accords, avant de faire ensuite des essais, chacun proposant des idées.*

- ***Comment se sont déroulées les séances de travail ?***

E.D : *« Nous avons travaillé séparément pendant deux séances, pour faire apprendre les morceaux aux autres chanteurs. J' ai fonctionné par répétition, en accompagnant à la guitare, voix par voix, puis tout le monde ensemble . Ensuite il y a eu une séance avec les élèves percussionnistes où ceux ci nous ont fait manipuler les divers instruments ainsi que les rythmes de bases qui pouvaient être utilisés pour les morceaux choisis. Après quoi nous avons entamé le travail de mise en place du programme.* »

- ***Que vous a apporté ce projet ?***

E.D : *« personnellement, je connaissais un peu le répertoire, par le biais de différents CD que je possède, mais je ne l'avais jamais pratiqué ; et puis ce que j'ai particulièrement apprécié, c'est le fait de travailler en groupe, dans une ambiance très agréable (voire festive !), chacun ayant tout mis en jeu pour être au point pour la prestation finale malgré le laps de temps limité pour la préparation »*

γηγγηγηγη

Jean-Claude D.(Chant),

- **Quel(s) logiciel avez vous utilisé(s), pour éditer les partitions ?**

J.C.D : « *Je dispose de plusieurs logiciels d'écriture, mais j'ai utilisé Finale pour ce projet ».*

- **Quels sont les problèmes que vous avez rencontrés ?**

J.C.D : « *Il m'a fallu parfois du temps pour le repérage de certains codes et actions sur la barre d'outils, mais lorsque je ne trouvais pas je me suis reporté au lexique* ».

- **Comment avez-vous procédé pour expliquer le maniement de ce(s) logiciel(s) ?**

J.C.D : « *J'ai dans un premier temps utiliser une partition simple (chant, piano), en expliquant l'emplacement des différentes fonctions principales à savoir : clé, armure, mesure, saisies des notes, nuances, articulations. J'ai proposé à mes camarades de faire des essais chacun leur tout .Lors d'une autre séance, nous avons continué sur les morceaux du programme. J'ai à cette occasion évoquer d'autres fonction, comme la sauvegarde, les parties séparées, la sortie en format MP3 et Midi, en leur montrant également un autre logiciel.*

- **Quels apprentissages retirez-vous de cette tâche ?**

J.C.D : « *le fait de devoir expliquer à mes collègues m'a demander de structurer et de formuler les procédures que j'utilise de façon un peu automatique , leurs questions m'on parfois permis de découvrir de nouvelles fonctions pour le placement du texte par exemple »*

- **Que vous a apporté ce projet ?**

J.C.D : « *la découverte d'un répertoire jusqu'alors peux connu, dont les rythmes particuliers m'ont donné l'occasion de progresser rythmiquement ; j'ai également fait des progrès sur le plan de la justesse à travers le travail à deux voix propre à ces musiques . J'ai eu beaucoup de plaisir à manipuler les instruments lors des ateliers avec les percussionnistes* »

Alphonse B., Percussion :

- **Comment avez-vous procédez pour abordez les morceaux choisis ?**

A.B : « *en premier, j'ai écouter les CD, en repérant les différentes formules rythmiques, et en sélectionnant celles que nous pourrions utiliser, d'après le parc instrumental et le niveau des élèves ; puis nous avons fait des essais une première fois sans les chanteurs. Cela a demandé un peu de temps car pour les morceaux cubains on ne pouvait pas avoir les mêmes instruments».*

- **Quel travail avez vous effectué auprès des chanteurs ?**

A.B : « *Lors de la première séance en tutti, j'avais préparé un petit exposé pour aborder avec eux l'aspect rythmique, et je leur ai proposé de manipuler les différents instruments sur les cellules de bases. Ensuite, nous avons fait des essais sur les morceaux, en proposant différentes possibilités d'instrumentation ».*

- **Qu'est ce que vous a apporté ce projet ?**

A.B : « *j'ai bien aimé le fait de devoir gérer la préparation du projet avec d'autres élèves, et de pouvoir choisir le répertoire. Ce projet m'a permis de travaillé avec des chanteurs pour la première fois sur ce type de musique, et j'ai pris conscience de l'importance de bien caler les tournes rythmiques pour qu'il puisse se placer. L'ambiance était sympa ! lors des dernières répétitions nous avons fait des séances d'improvisation sur les morceaux cubains.*

γηγγηγηγη

BIBLIOGRAPHIE

. Ouvrages :

- **Michel Barlow**, *Le travail en groupe des élèves* , éd. Bordas, Paris 2000
- **Michel Develay**, *Donner du sens à l'école* , ESF, 2ème édition, Paris 1998
- **Françoise Dolto**, *Tout est langage,* éd. Gallimard, Paris 1994
- **Michel Foucault,** *Surveiller et punir*, éd. Gallimard, Paris 1975
- **Michel Foucault,** *l'usage des plaisirs et le souci de soi* , éd. Gallimard, Paris 1984
- **Cécile Fournier**, *la voix : un art,et un métier* , éd. Comp'Act, Chambéry, 1999
- **Daniel Hameline**, *Les objectifs pédagogiques*, éd. ESF, Paris 1992
- **Dominique Hoppenot,** *le violon intérieur,* éd. Van de Velde, Paris, 1981
- **Robert Mager**, *Comment définir les objectifs pédagogiques,* Dunot, 2ème édition, Paris 2001
- **Marie Christine Mathieu**, *Gestes et postures du musicien,* éd. Format, Gières 2004
- **Philippe Meirieu** , *Itinéraires pour pédagogies de groupes* , Chronique Sociale, 3éme Edition, Lyon, 1989
- **Philippe Meirieu**, *L'erreur, un outil pour enseigner,* éd. ESF, Paris 1997
- **Philippe Meirieu**, *Apprendre…oui mais comment*, éd. ESF, Paris 1987
- **Olivier Reboul** , *Les valeurs de l'éducation,* PUF, 2ème édition, Paris 1999
- **Serge Wilfart**, *Le chant de l'Etre* , éd. Albin Michel, Paris 1994
- **Jean François Solnon,** *Versailles* éd. Le Rocher, Paris, 1997
- **Jean-François Solnon,** *La Cour de France, éd.* Fayard, Paris, 1987

. Mémoires :

- **David Kumer**, *Enseigner, d'un choix de contenus à une réflexion sur les Valeurs,* FDCA Rhône alpes, 1997/98
- **Olivier Barraud**, « *L'éthique éducative* » Mémoire FDCA Rhône-alpes
- **Olivia Paloyan**, « *comprendre le corps et l'esprit au piano* » mémoire DE, cefedem Rhône Alpes, promotion 2000
- **Sébastien Chetail**, « *L'enseignement spécialisé de la musique à l'école du service public* » mémoire DE, cefedem Rhône Alpes 2002/2004

. Articles :

- **Jacques Viret**, l'enseignement musical au Moyen Age, in « *chant floral* »n°45, Strasbourg 1985
- **Adeline Solon,** l'historique de ces chœurs particuliers*, dans « @l'écoute »*, journal de l'ensemble orchestral de Paris n°47, Paris, 2002

CEFEDEM Rhône Alpes/Formation continue/ Session Ain, Deux Savoie, 2003-2005
JOEL DURANDET

L'enseignement du chant
ou
le paradoxe d'une liberté obligée

ABSTRACT

Historiquement, l'art a toujours été au service d'une autorité de tutelle, d'abord religieuse, puis laïque. On conçoit mal une créativité bridée, privée de liberté. Y a- t- il une liberté pour l'Art et pour l'Artiste ? Comment la préserver, voire la cultiver ? Cette question fondamentale de la liberté apparaît comme essentielle pour guider le choix des instances qui orientent, régissent et financent la vie culturelle de notre époque, ainsi que pour les établissements spécialisés d'enseignement artistique, et jusqu'aux enseignants eux-mêmes, qui mettent leur savoir et leur savoir-faire au service de la musique en général et du chant en particulier, activité qui place tout un chacun devant une paradoxale nécessité de liberté.

Mots Clés : **chant, institution, apprenant, amateur, liberté, altérité, pouvoir, praticien- réfléchi, Service public, fonctionnalité, instrument-voix, instrument corps, paradoxe.**