

CEFEDM Rhône-Alpes

Année 1999 - 2000

LA PRATIQUE COLLECTIVE

COMME LIEU D'ECHANGES

ENTRE CHANTEURS

ET INSTRUMENTISTES

Fabienne Marguerie

Discipline : Chant

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p. 2
PREMIERE PARTIE :	
I- Une histoire du rapport voix/instrument :	p. 4
I-1- Histoire occidentale	p. 4
I-2- Musiques traditionnelles	p. 6
II- Les difficultés que le chanteur ne peut résoudre seul, ou plus difficilement qu'en groupe.	p. 8
III- La pratique collective comme lieu d'apprentissages spécifiques.	p. 12
DEUXIEME PARTIE :	
I- A quelle(s) esthétique(s) sont liées les difficultés identifiées en première partie ?	p. 16
II- Les pratiques sociales de référence de l'école de chant.	p. 17
TROISIEME PARTIE :	
I- Peut-on apprendre à l'école de musique un langage polyculturel (<i>esperanto</i>), créer de toute pièce une langue fondée sur les radicaux ?	p. 21
II- Une pratique collective basée sur le « métissage ».	p. 23
CONCLUSION	p. 26
BIBLIOGRAPHIE	p. 27
ANNEXES	p. 29

INTRODUCTION

Nous parlons communément de musique instrumentale et de musique vocale, même si cette dernière rassemble très souvent des instrumentistes et des chanteurs. Faut-il en conclure qu'il s'agit de deux mondes indépendants ? Assurément non. Pourtant, la plupart des écoles de musique cloisonnent les cours de musique d'ensemble en «musique de chambre » pour les instrumentistes et «ensembles vocaux » pour les chanteurs. Peu nombreuses sont celles qui proposent un travail de musique d'ensemble associant chanteurs et instrumentistes (j'exclus les ensembles vocaux accompagnés par le professeur ou par un autre professionnel). Hors école de musique, cette séparation demeure. Dans le domaine « classique », musique instrumentale et vocale ont leurs propres structures : les Centres de Pratique Instrumentale Amateur et les Centres d'Art Polyphonique par exemple.

Nous pourrions encore aller plus loin et dire que musique instrumentale et musique vocale s'opposent, que l'une se développe toujours aux dépens de l'autre. Ne dit-on pas que l'époque baroque est la période durant laquelle la musique vocale est passée du statut de dominant à celui de dominé ? Dans la musique traditionnelle bretonne aussi, le développement de la musique instrumentale a été vécu comme une dévalorisation de la musique vocale :

« La vogue pour la musique instrumentale en Bretagne, qui saisit le mouvement régionaliste breton au milieu des années 1930 et prend une ampleur considérable dans les années 1960, accélère le mouvement de dévalorisation de la musique vocale. »¹

Pourtant, ne pourrait-on pas voir l'art vocal et l'art instrumental comme complémentaires, imaginer davantage d'échanges entre chanteurs et instrumentistes durant

¹ AUBERT, « Cahiers de musique traditionnelle n°4 » « voix », p. 134.

leur formation ? Quels apprentissages seraient alors favorisés ? C'est ce que nous étudierons après avoir retracé un bref historique du rapport voix/instrument dans la musique savante occidentale et établi quelques comparaisons avec la musique traditionnelle. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur les finalités de l'enseignement du chant en école de musique et sur la ou les esthétiques auxquelles elles se rattachent. Enfin, nous nous demanderons si la pratique collective associant chanteurs et instrumentistes peut être un moyen d'élargir le champ esthétique de l'enseignement de la musique, en particulier celui de l'enseignement du chant.

I- Une histoire du rapport voix/instrument :

I-1- Histoire occidentale :

Comme l'écrivent Brigitte et Jean Massin, « *l'histoire de la musique instrumentale se dégage mal, à ses origines, de la musique vocale* »². Jusqu'au 16^{ème} siècle, les manuscrits de musique instrumentale sont extrêmement rares. Les instrumentistes s'approprient le répertoire de musique vocale :

« Si l'on commence à concevoir une musique instrumentale d'ensemble que vers la fin du 16^{ème} siècle, les instruments participent dès avant cette date à l'exécution de la musique vocale ; les titres de recueils publiés de *frottole, villanelle, madrigaux*, etc...portent souvent la mention : « *per cantare et sonare* » (...). La musique instrumentale emprunta ainsi à la musique vocale ses lignes chantantes, son jeu mélodieux, son phrasé fondé sur la respiration, son expression. »³

On peut dire que la musique vocale précéda la musique instrumentale et que, jusqu'à la renaissance, la pratique instrumentale était dépendante de la pratique vocale, autant au niveau du répertoire que du jeu instrumental :

« Il n'y a pas de musique spécifique pour les instruments avant le 17^{ème} siècle. L'écriture des «voix» instrumentales est semblable à celle des «voix» tout court ; aucune adaptation n'est faite en raison du timbre particulier, voire de la technique qui sont toujours interchangeables. »⁴

C'est au début de l'époque baroque que l'instrument, prenant davantage d'autonomie, en partie grâce au développement de la facture instrumentale, commença à exercer une certaine influence sur l'art vocal.

² MASSIN, « Histoire de la musique occidentale », p. 385.

³ MICHELS, « Guide illustré de la musique », p. 265.

⁴ MASSIN, « Histoire de la musique occidentale », p. 385.

Dans l'opéra par exemple, se développe l'air avec instrument concertant. On trouve les premiers exemples dans les dernières œuvres de Cavalli, mais c'est Legrenzi et Sartorio qui développent ce genre :

« La «vocalité» de Legrenzi et Sartorio recherche de manière plus directe que celle de leurs prédécesseurs la confrontation voix-instrument. C'est ainsi que se développe l'air avec instrument concertant qui en l'occurrence –avec l'opéra guerrier-, semble privilégier la trompette. »⁵

Ces airs ont une grande importance dans le développement de la virtuosité vocale. La voix est alors priée d'imiter les schèmes instrumentaux, en particulier ceux de la trompette :

« L'air « *Caderà, caderà che mi fa guerra* » dans lequel l'énergique Ariane (« *Guistino* » de Legrenzi) imite des tournures rapides propres à la trompette, présente une colorature qui par son rythme et par la longueur de certains traits vocalisés est parmi les plus complexes de l'opéra du 17^{ème} siècle. »⁶

Durant la première moitié du 18^{ème} siècle, la virtuosité vocale continue à se développer au travers des airs avec trompette. Dans « *Rinaldo* » de Haendel par exemple, c'est l'air avec trompette (« *Or la tromba* ») qui est le plus complexe vocalement. Les passages vocalisés des autres airs de cet opéra sont généralement très brefs.

Dans le même temps, la musique vocale ne cesse d'exercer son influence sur la musique instrumentale. C'est en particulier par son intermédiaire que la rhétorique est si présente en musique :

« A toute époque de l'histoire, la musique vocale rejoint l'art oratoire, au niveau de la syntaxe du style et des finalités. Le répertoire instrumental suit la même voie, son destin étant lié jusqu'à la renaissance à la composition vocale. Lorsque l'instrument veut vivre sa propre vie, il est déjà trop tard pour envisager une autre approche de la création. La « *musica poetica* » règne en maître dès la fin du 16^{ème} siècle et jusqu'au début de la période romantique ; la domination de la pensée humaniste est totale, toute manifestation artistique étant soumise à la parole et à ses règles, aristotéliennes ou autres. »⁷

⁵ CELLETTI, « Histoire du bel canto », p. 69.

⁶ Ibid., p. 70.

⁷ TRACHIER, Marsyas n°28, « *Rhétorique, musique et pédagogie* » p. 19.

Au début du 19^{ème} siècle, la musique instrumentale qui domine le monde musical depuis la fin de l'époque baroque influence l'écriture vocale :

« La conception rossinienne d'une mélodie qui ne laisse aux paroles qu'une valeur indicative semble transférer au chant proprement dit certaines caractéristiques de la musique instrumentale. »⁸

Dans le même temps, se développe en Allemagne la production de *lieder*. L'instrument, en général le piano, est subordonné au chant et à ses affects. C'est alors le texte qui prime. L'accompagnement instrumental a pour rôle de soutenir le discours, de créer une ambiance, de rendre compte de l'état psychologique du personnage. Dans les « *Frauenliebe und Leben* » de Schumann par exemple, le piano met en lumière la complexité des sentiments de la jeune fille. Dans « *Er, der Herrliche von allen* », alors qu'elle se dit prête à bénir celle que l'homme qu'elle aime choisira, l'importance des septièmes, des *appoggiature* et la présence ininterrompue des croches piquées de la partie instrumentale illustrent le déchirement intérieur qui l'habite.

La musique contemporaine utilise très souvent la voix de manière instrumentale. Elle privilégie les effets, les grands intervalles, plutôt que la ligne vocale. Dans « *O king* » de Berio par exemple, la partie vocale emprunte certains éléments de l'écriture instrumentale, en particulier les *flatt*. Dans le même temps, la voix influence les instrumentistes car, s'il est demandé à la chanteuse de chanter « *come gli instrumenti : non più f* », il est aussi indiqué aux instrumentistes de jouer « *come la voce* ».

I-2- Musiques traditionnelles :

Nous venons de voir combien le monde vocal et le monde instrumental s'influencent l'un l'autre, tant au niveau de l'écriture (virtuosité, schèmes instrumentaux...) que de l'interprétation (recherche d'homogénéité, de couleurs, de sens...) dans la musique savante occidentale. Il en va de même dans les musiques traditionnelles. Dans la musique savante

⁸ CELLETTI, « Histoire du bel canto », p. 182.

persane, par exemple, l'instrument est subordonné à la voix, accompagner le chant est sa raison d'être. C'est Al-Farabi (m 950), musicien et théoricien célèbre, qui écrit :

« Les notes engendrées par tous les instruments sont de qualité inférieure, si on les compare à celles de la voix. Elles ne peuvent donc servir qu'à enrichir la sonorité du chant, à l'amplifier, à l'embellir, à l'accompagner... »⁹

Nous allons maintenant évoquer d'autres exemples du rapport voix/instrument dans les musiques traditionnelles européennes et extra-européennes afin de découvrir d'autres niveaux d'influences.

Musique vocale et facture instrumentale :

La musique vocale et la facture instrumentale peuvent parfois s'influencer l'une l'autre. Ce fut le cas dans les polyphonies corses. Ces chants, d'abord exécutés « a capella » sur leurs propres échelles modales, ont peu à peu été accompagnés par l'orgue. L'introduction du tempérament égal qui en découla fit perdre au genre vocal sa spécificité modale. Mais depuis peu, par souci d'authenticité, « *un orgue corse a été construit avec deux claviers modaux dont les échelles respectent les intervalles particuliers des 3 voix des polyphonies.* »¹⁰ C'est le genre vocal qui influence aujourd'hui la facture de l'orgue pour l'exécution des polyphonies corses.

Accompagnement instrumental et technique vocale :

Selon leurs cultures, les chanteurs développent des techniques vocales différentes. Ils recherchent des timbres particuliers, utilisent différentes tessitures... La différence entre la technique lyrique à la technique vocale du « Nô » (théâtre traditionnel japonais) est due en partie à l'accompagnement instrumental :

« Nous avons pu constater que la technique vocale du « Nô » est absolument opposée à celle qu'a développée l'opéra occidental. Les chanteurs d'opéra ont surtout cherché à obtenir une

⁹ AUBERT, « Cahiers de musiques traditionnelles » « voix », p. 86.

¹⁰ GOFFRE, « L'orgue et la voix », p. 33.

puissance égale à celle de l'orchestre, beaucoup plus importante que celui du « Nô », en faisant résonner tous les sinus (frontal, ethmoïdal). »¹¹

Il est aussi écrit :

« « D'où vient la particularité vocale du « Nô » ? » (...) il est certain que la voix pharyngienne réduit considérablement la puissance vocale. Mais comme l'accompagnement ne comprend que trois ou quatre instruments (une flûte et deux ou trois tambours), les chanteurs n'ont pas à craindre que leur voix soit couverte par les instruments et ils peuvent tirer profit de l'émission vocale pharyngée qui, en assombrissant les timbres, provoque un sentiment de grandeur et de calme. »¹²

L'accompagnement instrumental influence les choix esthétiques du chanteur. Il détermine aussi le mode d'émission vocale : place vocale, utilisation des résonateurs...

L'interaction entre la voix et l'instrument ne se limite donc pas à l'écriture et à l'interprétation. Elle est aussi présente au niveau de la facture instrumentale et de l'émission vocale. Voyant à quel point voix et instruments sont liés, comment peut-on encore imaginer un enseignement sans échanges entre instrumentistes et chanteurs ?

II- Les difficultés que le chanteur ne peut résoudre seul, ou plus difficilement qu'en groupe :

Comme tout musicien, le chanteur a besoin de temps d'apprentissages en solo et en groupe. L'introduction de C.H. Joubert au *Marsyas* n°8 l'illustre bien :

« Il est vrai que la leçon et le travail individuel deviennent indispensables pour développer en toute liberté les progrès et la personnalité de chacun. Et justement, ce sont des qualités différentes, complémentaires, dont nous constatons régulièrement l'absence, que nous souhaitons voir développer dans la formation du musicien. La justesse, le rythme, le style, le

¹¹ AUBERT, « Cahiers de musique traditionnelle » « Voix », p. 15.

¹² Ibid., p. 10.

phrasé, le rubato, l'expression, l'interprétation sont des rapports, des données relatives, et c'est cette relation qu'il convient d'étudier nécessairement en groupe. »¹³

Même si le travail en groupe est essentiel pour tout instrumentiste, il me paraît incontournable pour le chanteur, et ce dès le début de son apprentissage. Pour mettre en évidence l'intérêt pour les chanteurs de la pratique collective, en particulier avec des instrumentistes, je m'appuierai sur l'entretien, retranscrit en annexe, que j'ai eu avec M. X, qui est à la fois professeur de musique d'ensemble en ENM et chef de chant.

La justesse :

La difficulté la plus immédiate pour un chanteur est la justesse. Aucun repère visuel n'est possible, seuls des repères auditifs et kinesthésiques permettent au chanteur de se repérer. Il faut donc permettre à l'élève-chanteur de créer ces repères.

Le répertoire « a capella » à plusieurs voix ne permet pas au débutant d'acquérir une meilleure justesse, car il doit alors, non seulement gérer ses difficultés, mais aussi le faire en fonction de la justesse relative des autres chanteurs :

« On a essayé de faire du Monteverdi, en l'occurrence le *Lamento d'Arianna*, mais c'est très difficile (...) Cette chose sans référence instrumentale est très compliquée car, comme pour un quatuor à cordes ou un quintette à vent sans piano, il faut construire une intonation. Donc le premier violon va se dire « je suis trop haut », mais il est trop haut par rapport à quoi ? Par rapport à l'altiste qui dans le même temps va se dire « je suis trop bas par rapport au violoncelle ». Tout le monde peut se courir après »¹⁴

Une référence instrumentale est donc indispensable, en particulier pendant les premières années d'apprentissage :

« Travailler avec un instrument, en l'occurrence le piano, permet d'avoir une référence qui a pour énorme qualité de déblayer le terrain par rapport à certaines choses comme l'intonation. »¹⁵

¹³ « Marsyas » n°8, décembre 1988, p. 7.

¹⁴ Cf. « Annexes », entretien p. 30.

¹⁵ Ibid., p. 30.

Il me semble tout de même restrictif de ne parler que du piano. Utiliser comme instrument de référence le clavecin, l'orgue, la guitare, l'accordéon permettrait d'aborder une palette esthétique beaucoup plus large. En effet, n'existant pas de justesse absolue, ces instruments ne peuvent servir de référence que pour un répertoire déterminé. Les cordes frottées et les vents ne peuvent être utilisés dans ce but car ils connaissent des difficultés de justesse équivalentes à celle des chanteurs.

La définition des voyelles et la place vocale :

L'utilisation d'une référence instrumentale permet aussi de travailler la place vocale et la définition des voyelles. En effet, la justesse vocale ne dépend pas seulement de la hauteur mais aussi du mode d'émission et de la prononciation des voyelles. Le passage d'une voyelle fermée à une voyelle ouverte risque de faire baisser la note si un travail sur le formant des voyelles n'a pas été effectué. De même, un son légèrement engorgé, donc manquant d'harmoniques aiguës, sera perçu comme trop bas. Le travail avec un instrument référent permet donc en travaillant la justesse d'aborder ces problèmes techniques spécifiques.

Le phrasé :

C'est le travail sur le texte qui permet avant tout de construire un phrasé :

« 60% de mon travail, c'est de travailler sur le texte avec eux. (...) « Quel est son sens ? Quel est le rythme de la phrase ? Où sont les accents toniques ? Sur quoi rebondir ? Comment mettre le texte en forme pour donner un phrasé et non subir une métrique qui va tuer ce phrasé ? » »¹⁶

Mais seul, un chanteur a tendance à porter plus d'attention au résultat sonore, à la place vocale qu'au phrasé et au texte. S'écouter lui fait bien souvent perdre le legato et le sens de la phrase. Un « moteur » extérieur, tel le piano, l'obligeant à avancer, à garder un tempo, lui permet d'obtenir une meilleure conduite de la ligne vocale.

¹⁶ Cf. « Annexes », entretien p. 35.

Le rythme :

Commençant généralement plus tard que les instrumentistes, les chanteurs ont souvent des lacunes solfégiques, en particulier rythmique. Le travail avec un instrumentiste plus avancé sur ce plan permet d'avoir « *un centre rythmique, métrique ou de conduite de phrasé qui rend (...) la chose plus simple, plus rapide* »¹⁷.

La perception harmonique :

Comme beaucoup d'instruments, la voix est un instrument monodique. Le travail en groupe permet au chanteur d'acquérir une oreille polyphonique, de se construire une perception harmonique. C'est un apprentissage primordial pour l'interprétation. En effet, on ne chantera pas de la même façon une note réelle et une *appogiature*, une note placée sur un accord parfait et sur une neuvième de dominante. C'est par l'intermédiaire d'un travail polyphonique qu'un chanteur pourra percevoir l'alternance entre les moments de tension et de détente caractéristiques de la musique tonale. La fréquence harmonique est aussi « *une mine de renseignements extraordinaire car, en s'étirant ou se comprimant, elle induit une direction, un phrasé* »¹⁸. Pour construire ces connaissances polyphoniques, il existe deux alternatives : les ensembles vocaux ou le travail avec instrumentistes. Cette dernière est beaucoup plus abordable. En effet, il est très difficile pour un débutant, pour peu qu'il chante une partie intermédiaire, de tenir sa voix dans une polyphonie vocale. De plus par recherche d'homogénéité, l'élève risque de « trafiquer » sa voix, de prendre les défauts des autres chanteurs :

« Il est vrai qu'il est plus difficile d'avoir un bon contrôle vocal au milieu d'un groupe que seul, et qu'il est difficile de ne pas se laisser influencer par les défauts vocaux des personnes qui vous entourent. Il est vrai que si l'on a une voix naturellement timbrée, il faudra la « réduire » (en quelque sorte « l'avalier ») pour se fondre dans la masse. »¹⁹

¹⁷ Cf. « Annexes », entretien p. 30.

¹⁸ Ibid., p. 36.

¹⁹ ARBARETAZ, « Chanteur et musicien ? », p. 50.

La pratique musicale collective permet donc au chanteur de construire plus facilement les notions de justesse, de définition des voyelles, de place vocale, de rythme, de phrasé, d'harmonie. Mais, comme nous l'avons vu, travailler sans référence instrumentale soulève de nouvelles difficultés. L'élève-chanteur doit alors avoir des bases suffisamment solides au niveau technique pour obtenir une homogénéité de groupe sans se laisser influencer par les défauts vocaux des autres chanteurs, au niveau harmonique pour construire une justesse « relative ». M. X soulève aussi ce problème comparant un ensemble « a capella » à un quintette à vent :

« Je ne refuse pas de faire du madrigal ou de la chanson renaissance française mais dans les faits, c'est difficile. C'est long et ça demande un investissement important de la part des élèves. (...) S'il y a un noyau de chanteurs que je sens prêt à passer le temps nécessaire pour aller plus loin en quintette, alors on franchit le cap. Mais c'est compliqué, c'est l'équivalent du quintette à vent. C'est très long de faire sonner un quintette à vent. Il faut créer des références de sonorités. En plus, les timbres sont extrêmement divers, beaucoup plus que dans un quatuor à cordes. Il y a donc des référents de timbres à créer, des référents d'intonation qui prennent énormément de temps. »²⁰

Le travail avec instrumentistes permet de construire les notions énumérées ci-dessus de façon plus immédiate. Il permet aussi de créer les pré-requis nécessaires pour aborder le répertoire « a capella ».

III- La pratique collective comme lieu d'apprentissages spécifiques :

Après avoir abordé l'intérêt du travail avec les instrumentistes pour les chanteurs, nous allons étudier l'inverse. Nous verrons ensuite que si chacun, par la spécificité de sa pratique musicale, peut faciliter le travail de l'autre, cela n'exclut pas que chanteurs et instrumentistes puissent aussi faire des apprentissages communs au sein d'une pratique d'ensemble.

²⁰ Cf. « Annexes », entretien pp. 30-31.

La respiration :

La grande différence entre les instrumentistes à cordes et à clavier, et les chanteurs, c'est la respiration. Pour les uns, elle ne peut avoir qu'un rôle « vital », alors que pour les autres, elle sera aussi porteuse de sens. Pour jouer ensemble, chanteurs et instrumentistes doivent se mettre d'accord sur les respirations induites par le texte littéraire et musical (ambiance, sens du texte, sentiments du personnage). Les instrumentistes (et même les instrumentistes à vent) peuvent alors apprendre à respirer, non plus seulement selon la musique, mais aussi selon son signifiant (on ne respire pas de la même façon si l'on chante une berceuse ou un air de fureur !) :

« La prise en compte de la voix amène à développer le sens de la respiration dont on parle souvent d'une manière désincarnée ; en intégrant la pulsation, le rythme, l'expression extériorisée par l'exigence de la phrase musicale dans ce phénomène fondamental pour le musicien qu'est la respiration, on apporterait à l'élève la pleine sensation de vivre tout de suite la musique. »²¹

Le travail sur le texte :

Pour les instrumentistes, la première des richesses du travail avec chanteurs est l'apport d'un texte. Accompagner un chanteur impose de comprendre le texte, de se l'approprier. Mais ce texte est aussi un support à l'imagination, un moyen de créer un phrasé (un texte, par sa prosodie, induit un phrasé), de travailler sur le timbre afin de dégager une ambiance qui le serve :

« Ce qui est passionnant pour les instrumentistes, c'est le texte. On n'accompagne pas un chanteur comme un violoniste et la préparation d'un récital avec un chanteur n'a rien à voir avec celle d'un récital avec un violoniste. Ne serait-ce que parce que le travail d'un pianiste, c'est la compréhension du texte, c'est la capacité qu'il aura d'articuler ce qui se passe au niveau du texte avec éventuellement un non-dit et surtout une théâtralisation, un décor, une ambiance («C'est quand ? C'est l'été ? C'est le printemps ? C'est la nuit ? C'est le jour ? Dans quel état on est ? ... ») qui est un ferment magnifique d'une imagination et d'images musicales. C'est une chose sur laquelle il faut vraiment faire un gros travail de conscience. Mais quand on ouvre cette porte, les gens s'y engouffrent car c'est passionnant. Accompagner un lied de Schubert pour un instrumentiste, c'est un travail magnifique

²¹ ARBARETAZ, « Chanteur et musicien ? », p. 58.

d'imagination, de création d'une scène : c'est une scène d'opéra, une scénographie, une situation, un éclairage, un état... »²²

Mais le travail sur le texte ne permet pas seulement à l'instrumentiste d'accompagner un chanteur, il lui permet aussi d'enrichir son jeu dans son propre répertoire, de développer ses capacités expressives :

« Le fait d'accompagner, d'aborder très rapidement ce répertoire, apporte énormément au pianiste. La recherche des couleurs par rapport aux mots, des subtilités dans les nuances *piano* et *forte*, des différentes attaques pour interpréter les *staccati* chez Schubert, Brahms, Debussy, etc....développe la technique, enrichit la palette sonore. Je m'arrête volontairement sur l'aspect technique du clavier pour montrer que le travail de l'accompagnement n'est pas une occupation qui serait sans rapport avec la pratique du répertoire soliste. »²³

Nous avons vu que travailler avec des chanteurs permettait aux instrumentistes de mieux respirer mais aussi d'élargir leur palette sonore, d'améliorer leur phrasé. Voyons maintenant quels apprentissages communs les instrumentistes et les chanteurs peuvent faire au contact les uns des autres.

L'auto-évaluation :

La pratique collective peut permettre, autant aux instrumentistes qu'aux chanteurs, de prendre conscience de ce qui vient de soi et de ce qui vient des autres. Pour cela, elle doit être conçue sous la forme d'un projet, qui, s'il est bien construit favorisera l'investissement des élèves. Bien souvent, en cours individuel, l'élève est devant « celui qui sait », ce qui induit un comportement passif ou tout du moins attentiste. Là, si l'on refuse l'optique d'une pratique musicale collective dirigée, chacun peut être partie prenante dans la réalisation du projet, ce qui nécessite une prise de paroles mais développe le sens critique. L'élève est alors amené à écouter ce que font les autres, à les évaluer, et par là même à s'auto-évaluer. Mais « *avant de faire la part des choses entre ce qui peut venir d'une introduction de piano qui n'a pas été stable ou pas bien timbrée, qui a mal lancé le discours, le tempo, et puis ce qui vient de soi,*

²² Cf. « Annexes », entretien p. 35.

²³ ARBARETAZ, « Chanteur et musicien ? », p. 58.

ça prend énormément de temps »²⁴. C'est pourquoi, il faut penser la musique d'ensemble dans la durée car il est important dans la pratique musicale (autant amateur que professionnelle) de pouvoir s'auto-évaluer et évaluer le rôle de chacun au sein du groupe. Cette prise de conscience est un préalable nécessaire au développement de la capacité d'adaptation à un groupe.

Construire une interprétation :

Le travail de musique d'ensemble peut aussi permettre de développer ses capacités d'analyse et de construction d'une interprétation s'il est conçu comme « *un travail à long terme, dans lequel on a le temps de disséquer les choses, de les mettre en perspective, de les déconstruire pour mieux les reconstruire, de s'interroger sur la forme, la construction de la phrase, la prosodie, l'harmonie (...). C'est à partir du moment où l'on a la capacité de mettre ces éléments en perspective, (...) de les faire exister en toute conscience (...) qu'on a atteint un niveau supérieur qui nous fait exister en ayant une conscience de ce qu'on fait. (...) Alors, après on est d'accord ou pas, on se heurte à ce qu'on ne sait pas non plus ; mais au moins on a les capacités d'être là, d'argumenter et d'avoir construit quelque chose* »²⁵. C'est dans l'affrontement des représentations de chacun que se construit une interprétation.

Nous avons vu que, de tout temps et dans de nombreuses cultures, instrumentistes et chanteurs se sont enrichis l'un l'autre. Nous avons aussi noté que le travail d'ensemble pouvait servir de « catalyseur » pour certains apprentissages musicaux à condition qu'il soit construit autour des élèves, c'est-à-dire qu'il leur permette d'être acteurs. Car c'est par la confrontation de leurs représentations musicales qu'ils pourront s'apporter mutuellement. C'est par l'intermédiaire de conflits socio-cognitifs qu'ils pourront réellement apprendre. La pratique musicale collective alliant chanteurs et instrumentistes est un outil d'apprentissage qui, au regard de ces réflexions, se révèle incontournable.

²⁴ Cf. « Annexes », entretien p. 34.

²⁵ Ibid., p. 34.

I- A quelle(s) esthétique(s) sont liées les difficultés identifiées en première partie ? :

Nous avons évoqué le problème de la justesse, de la place vocale, de la définition des voyelles, du *legato*, du phrasé, les problèmes rythmiques et polyphoniques. Nous devons cependant reconnaître que sous ces termes, se cachent des réalités très différentes selon l'univers musical appréhendé. Un phrasé « jazz » est très différent d'un phrasé « classique », la justesse d'une pièce de Machaut et d'un lied de Mozart n'est pas la même. La notion de *legato*, essentielle dans l'art lyrique, s'oppose à certaines techniques vocales comme celle du *yodel* :

« « La voix qui est le plus parfait des instruments, ne doit avoir qu'une corde sur laquelle se produisent d'une manière homogène toutes les notes attirées l'une vers l'autre, chacune ayant la même qualité que l'inférieure et la supérieure, ses deux voisines » (Masset 1886). Cette phrase extraite d'un traité de chant de 1886, résume bien la nouvelle esthétique, apparue au début du 19^{ème} et toujours à l'honneur aujourd'hui dans l'école de chant classique européen. Egalisation des sonorités et des intensités, *legato* des hauteurs sont la base d'un travail technique exigent (...). Dans un grand nombre de cultures, les chanteurs ont développés, à l'opposé de l'esthétique précédente, des techniques vocales souvent très virtuoses du contrôle du saut et d'opposition des deux modes vibratoires, que nous désignerons par le terme général de *yodel*. Le chant yodelé consiste à passer rapidement et nettement d'un mode vibratoire à un autre en ajustant précisément l'intervalle (...). »²⁶

La règle d'unification des registres décrite dans la citation de Masset va également à l'encontre de la musique de variétés. En effet, un chanteur de variétés « *travaille le passage brusque de la voix de poitrine à la voix de tête et utilise surtout le changement de timbre pour obtenir des effets personnalisés* »²⁷. S'il développait la technique du *legato*, il perdrait sa spécificité, son identité musicale.

En jouant avec le timbre particulier des différents registres de sa voix, une chanteuse de jazz enfreint elle aussi les règles du *legato* et d'unification des registres. D'autre part, un chanteur lyrique qui aborderait le répertoire « jazz » avec sa technique classique ne serait pas

²⁶ AUBERT, « Cahiers de musiques traditionnelles n°4 » « Voix », p. 160.

²⁷ DUTOIT-MARCO, « Tout savoir sur la voix », p. 107.

convaincant :

« Par rapport au chant classique, le chanteur lyrique va avoir la sensation d'utiliser en chant jazz 10% de ses possibilités vocales. La largeur du son, la pose de voix dans le masque, le vibrato large, un son très plein et *legato* ne sont pas dans le « style ». »²⁸

Nous voyons au travers de ces quelques exemples que certaines difficultés énoncées précédemment, comme par exemple le *legato*, sont liées à une esthétique unique, l'esthétique classique. D'autres peuvent être liées à plusieurs esthétiques (musique classique, jazz, traditionnelle...) mais recouvrent alors des réalités différentes. Pour recentrer notre étude sur l'enseignement du chant en école de musique, nous allons nous interroger sur les pratiques sociales de référence de l'école de chant afin de définir les esthétiques auxquelles elles se rattachent. Pour ce faire, nous nous pencherons sur « *L'enseignement du chant aux élèves débutants : éléments de réflexion et suggestions à l'usage des professeurs* », brochure éditée par « l'Association Française des Professeurs de Chant pour l'étude et le recherche » en 1995.

II- Les pratiques sociales de référence de l'école de chant :

L'AFPC définit ses objectifs comme suit : « *Créée en 1987, l'AFPC vise à réunir et à représenter les professeurs de chant en activité dans l'ensemble des structures d'état ou en privé, ainsi que les professionnels dont l'activité est liée à la pédagogie du chant* ». Cette association a donc pour volonté de s'adresser à l'ensemble des enseignants du chant en France. Nous allons voir qui sont d'après eux ces enseignants, et surtout qui sont leurs élèves.

Le rapport « *L'enseignement du chant aux élèves débutants : éléments de réflexion et suggestions à l'usage des professeurs* » est le résultat de travaux d'un groupe de travail (1993-1995) constitué de professeurs de CNR, ENM, EMMA, et EMM. Il regroupe aussi les textes des interventions aux journées de l'AFPC « *Enseigner aux débutants* ».

Dans cette brochure, les professeurs proposent un type d'épreuve d'admission pour entrer en école de musique. Nous voyons déjà que, contrairement aux classes instrumentales,

²⁸ SALTIEL, « *L'enseignement du chant aux élèves débutants* », p. 83.

l'entrée en classe de chant est toujours subordonnée à un concours. Ils préconisent une épreuve chantée comprenant un morceau classique soliste, une partie chœur, une chanson/rock... mais aussi un test d'oreille, des exercices à réaliser avec le professeur, un déchiffrage, un entretien général. L'apprentissage du chant en école de musique n'est donc pas ouvert à tous. Sans un minimum de connaissances musicales et quelques prédispositions vocales, il n'y a pas d'accès possible. Le débutant n'est en fait jamais un débutant « musicien » et rarement un débutant « chanteur ».

La technique vocale enseignée :

Dans ce texte collectif, un chapitre est consacré au vocabulaire à utiliser avec les élèves à propos de la posture, du geste vocal, du souffle, de la résonance et de l'articulation. Il est alors précisé qu'il faudra avoir *recours à la « loi des contraires »*. La première raison énoncée est la suivante : « *L'idéal « belcantiste » combine des objectifs apparemment contradictoires que rend bien le vocabulaire traditionnel de l'école italienne lorsqu'il demande, par exemple, que le son soit « aperto coperto » (ouvert-couvert), ou « chiaroscuro » (clair obscur), lorsqu'il suggère à la fois de « bere la voce » (boire la voix) et de « cantare a fior di labbra » (chanter à fleur de lèvres).* »²⁹ L'esthétique de référence est alors clairement énoncée : le *Bel canto*. Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, la technique classique issue du *Bel canto* n'est pas la réponse appropriée pour des esthétiques telle que celle du jazz ou de la chanson. Que penser alors de l'introduction d'une chanson dans le programme du concours d'entrée évoqué dans le paragraphe précédent ? Quelle est sa raison d'être si, une fois entré en classe de chant, on ne tient compte que de la technique issue du *Bel canto* ? Il semble bien que la présence d'une chanson dans ce programme ait un caractère démagogique. Elle est à l'évidence sans lien avec l'enseignement proposé ultérieurement. L'enseignement du chant en école de musique est celui du chant classique issu du *Bel canto*, et ce, même si une chanson issue d'un répertoire populaire est envisagée pour le concours d'entrée.

²⁹ Cf. « Annexes », extrait de « L'Enseignement du chant aux élèves débutants », pp. 38-41.

Le répertoire abordé :

Le répertoire à aborder avec des élèves « débutants » est classé selon cinq genres différents (mélodies-chansons-lied, opéra-comique, opérette, oratorio et opéra), tous issus de l'univers « classique ». Il recouvre la période allant du 17^{ème} siècle (avec quelques exceptions plus anciennes) au 20^{ème}, musique contemporaine exclue. Il faut tout de même noter que l'AFPC est sur le point de publier un recueil de pièces contemporaines écrites spécialement pour les chanteurs débutants. L'intérêt porté au répertoire semble donc se limiter au répertoire de la musique savante occidentale du 17^{ème} à nos jours.

Cependant, trois pages de cette brochure, issues des interventions aux journées de l'AFPC «*Enseigner aux débutants* », portent sur le jazz vocal. Il s'agit d'un article de Laurence Saltiel, professeur de jazz vocal au Centre d'Art Polyphonique de Paris. Elle constate que de plus en plus de chorales, de conservatoires et de Centres d'Art Polyphonique s'intéressent au jazz vocal. Mais pourquoi est-elle alors la seule dans cet ouvrage à tenter d'établir des parallèles entre sa propre esthétique et d'autres dont elle n'est pas spécialiste ? On peut penser que, même si les structures s'ouvrent à un répertoire non « classique », les professeurs de chant des écoles de musique et des conservatoires restent « frileux » face à ces esthétiques. Et quand ils s'y intéressent, il semble que ce soit davantage par souci de mieux comprendre l'évolution de la musique savante occidentale que par volonté d'élargir leur enseignement à d'autres répertoires. Dans son livre « *Métier : Musique !* », C.H. Joubert relate les propos de Lise Arseguet à ce sujet :

« Lise Arseguet, chanteuse, pédagogue, souhaite, toujours avec le même souci de « décloisonner », de comparer, de fortifier, de ré-alimenter, « que l'on s'intéresse à différentes manières de chanter, de traditions populaires ou savantes, non classique ou extra-européennes, ce qui nous permettrait de mieux comprendre comment on chantait avant le « bel canto » ». »³⁰

Pourtant la demande faite aux écoles de musique n'est pas seulement « classique ». Beaucoup se présentent avec l'envie d'apprendre à utiliser leur voix de manière plus variée. Certains souhaitent, par exemple, acquérir un minimum de technique, afin de ne pas fatiguer leur voix quand ils chantent dans leur groupe de rock. Chaque demande doit pouvoir trouver

³⁰ JOUBERT, « Métier : musique ! » « Quel enseignement musical pour demain ? », tome 2.

des réponses. Or, en école de musique aujourd'hui, l'offre se limite presque exclusivement au chant « lyrique », ce qui ne peut satisfaire le plus grand nombre. Pourtant un professeur de chant de sensibilité « classique », sans bien sûr connaître toutes les musiques, peut guider les chanteurs dans l'apprentissage d'un répertoire beaucoup plus large que le répertoire classique. Il s'agit d'un choix pédagogique qui est sans doute, en partie, freiné par la visée professionnalisante de l'enseignement du chant. Dans son livre « *La Voie du chant* », M. Blivet évoque avec nostalgie le temps où les professeurs étaient payés en fonction des cachets de leurs élèves, ce qui revient à évaluer la valeur d'un professeur à la réussite professionnelle de ses élèves ! Je pense, pour ma part, que le but de notre enseignement est de permettre à chaque élève de se construire un projet, professionnel ou amateur, et de le mener à bien, tout en reconnaissant nos limites : on ne peut pas être spécialiste de tout. Il me paraît aussi important de permettre à chacun de se confronter à diverses esthétiques afin de garder un esprit d'ouverture face à la Musique en général. La pratique collective est un moyen d'y parvenir. Tout en associant des chanteurs et des instrumentistes, elle peut réunir des musiciens d'univers esthétiques différents et permettre à chacun de s'enrichir au contact de l'autre.

Nous avons recensé, dans la première partie, les difficultés plus facilement résolues par la pratique collective associant chanteur(s) et instrumentiste(s) que par la pratique individuelle ou même la musique d'ensemble purement instrumentale ou vocale. Nous nous sommes rendus compte, dans la deuxième partie, que l'enseignement du chant en école de musique, tel qu'il est encore envisagé aujourd'hui, vise une esthétique unique : l'esthétique « classique ». Nous allons maintenant voir comment la pratique collective permet d'aborder différentes esthétiques.

I- Peut-on apprendre à l'école de musique un langage polyculturel (esperanto), créer de toute pièce une langue fondée sur les radicaux ?

Nous avons jusqu'ici envisagé la pratique collective comme un moyen de créer un discours cohérent entre musiciens ayant des pratiques instrumentales différentes mais une esthétique commune. La musique d'ensemble peut aussi tenter de réunir des musiciens d'horizons esthétiques différents afin de créer un langage commun, une sorte d'« *Esperanto* » musical. Il faut maintenant s'interroger sur la viabilité d'une telle démarche et sur ses finalités.

Le principal intérêt est le « décloisonnement » des pratiques. Nous savons bien que, même dans les écoles ouvertes à de nombreuses musiques, les échanges restent rares. Cette recherche d'un langage commun permettrait aux élèves issus de différentes esthétiques de pouvoir communiquer musicalement. C'est ce souhait qu'exprime Francis Pinguet dans son livre « *Un monde musical métissé* » :

« Est-il possible de concevoir pour l'Occident un langage musical que l'ensemble des occidentaux maîtriserait aisément ? On se doute que la réponse n'apparaîtra pas demain matin...mais constatons toutefois qu'un académicien et un analphabète peuvent entretenir une longue conversation en français, et sur bien des sujets. Actuellement un tel dialogue musical est impossible non seulement entre un musicien et un non-musicien, mais même entre des musiciens de milieux musicaux différents. »³¹

³¹ PINGUET, « *Un monde musical métissé* », p. 24.

Mais il est vrai que la diversité des cultures peut rendre un tel projet irréalisable. Peut-on réellement trouver des radicaux communs à la musique bretonne, la musique cino-japonaise et la musique « techno » par exemple ? C'est cette aspect qui est évoqué dans « *Les cahiers de musiques traditionnelles* » :

« Lorsque nous avons fait écouter un enregistrement sur bande magnétique de l'*aria* de Cho-Cho-San de « *Madame Butterfly* » de Puccini à un groupe de jeunes filles d'un village de la région de Visolisa (près de Sarajevo), celles-ci ont tourné en ridicule l'interprétation vocale. D'après elles, la mélodie n'était même pas belle, et l'interprète la « beuglait » (c'est pourtant le *piano* qui domine l'*aria* en question). Il est intéressant de noter que ces mêmes jeunes filles pratiquent une forme de chant à intensité dynamique exagérée, qu'elles considèrent pourtant comme une manière de chanter fort cultivée. En fait, le registre aigu de l'*aria* en question, inconnu dans leur pratique vocale, leur répugne, parce qu'elles le jugent « braillard ». »³²

Nous voyons donc que certaines esthétiques trop éloignées les unes des autres peuvent difficilement trouver un langage musical commun. La viabilité d'un tel projet dépend donc des esthétiques que l'on confronte.

Hormis le fait de *créer du lien* entre des musiciens d'univers différents, on peut se demander si, créer un *Esperanto* musical des pratiques musicales dominantes en France, par exemple, est vraiment digne d'intérêt. En effet, en ne retenant que les points communs des diverses pratiques, on risque de perdre le sens du langage musical.

Cependant, cet *Esperanto* pourrait être le point de départ de l'apprentissage musical. Si, pendant les premières années, on enseignait un langage musical basé sur des radicaux communs à différentes esthétiques (langage à déterminer), tout en sensibilisant les élèves à différents styles, ils pourraient ensuite se spécialiser, de manière beaucoup plus consciente, tout en restant ouverts aux autres genres musicaux.

Nous voyons que la pratique collective fondée sur un langage polyculturel a ses limites face à des élèves ayant une identité musicale déjà clairement affirmée. Mais nous pouvons aussi imaginer une pratique basée sur le « métissage », pratique qui réunirait des

³² AUBERT, « Cahiers de musiques traditionnelles n°4 » « Voix », p. 107.

élèves ayant des esthétiques différentes dans le but de construire une musique enrichie des spécificités de chacun.

II- Une pratique collective basée sur le « métissage » :

Au contraire d'un *Esperanto* musical, le « métissage » permet un enrichissement du langage musical car il se construit à partir de la diversité et non sur les radicaux. Dans l'histoire de la musique, c'est bien souvent la confrontation de différents styles qui a permis d'enrichir le discours musical :

« Les entre-lignes de l'histoire confirment l'idée que les différents langages musicaux se transforment lorsque des cultures se côtoient. Si l'on retrouve certains éléments de la musique arabe dans celle des trouvères par exemple, c'est bien principalement à cause des croisades. Malheureusement, les livres traditionnels d'histoire négligent trop souvent l'apport de « l'autre ». Et pourtant, les emprunts aux musiques dites étrangères sont très fréquents chez plusieurs compositeurs européens. Aujourd'hui, les métissages entre les différentes musiques se multiplient en raison de la modernisation des systèmes de communication de sorte que nous sommes témoins de l'émergence d'une profusion de nouveaux paradigmes musicaux de constitution hybride. Le métissage évoque donc un aspect incontournable du concept de création et il n'a pas pour moi un affect d'exclusion, mais au contraire d'inclusion. »³³

Nous avons vu à quel point le « métissage » permet l'émergence de nouveaux modes d'expression musicale. C'est une richesse supplémentaire qui est offerte à la pratique d'ensemble associant chanteurs et musiciens. Mais il est intéressant maintenant de voir quelles sont les conditions nécessaires à la mise en place d'une telle pratique. Il me paraît important que les élèves soient spécialistes d'une esthétique musicale de façon à pouvoir enrichir le discours du groupe, donner un éclairage différent au projet musical :

« Je crois qu'on respecte l'identité de l'autre et qu'on la comprend en en ayant une forte. Si soi-même, on a une identité forte et des bases dans sa propre spécialisation extrêmement solides sur lesquelles on sait pouvoir se reposer sans trop de craintes et de doutes, on va vers l'autre de manière beaucoup plus ouverte et avec des « biscuits » . »³⁴

³³ COTE, « Processus de création et musiques populaire », p. 15.

³⁴ Cf. « Annexes », entretien p. 37.

Il faut aussi développer l'autonomie des élèves car, si le travail est très dirigé, ils n'auront aucune occasion de confronter leurs connaissances et leurs esthétiques. Ils ne seront alors que des exécutants d'une musique qu'ils n'auront pas pu s'approprier.

Baser son enseignement sur le « métissage » revient à enseigner une musique qui n'existe pas encore puisqu'elle est la résultante des diverses pratiques des étudiants. Est-il possible d'enseigner une telle musique ? Il semble que oui. En effet au CEFEDM, j'ai participé à une session de musique d'ensemble sur la chanson, thème qui avait été choisi par l'ensemble du groupe d'étudiants. Le groupe était constitué d'un batteur et d'un saxophoniste de jazz, de deux accordéonistes « classiques » ayant chacune une expérience du bal, d'une chanteuse d'influence « jazz » et moi-même, chanteuse « classique ». Notre enseignant avait le rôle d'un « professeur ressource » : il a suivi notre travail en apportant une oreille extérieure, en donnant son avis, en recadrant le travail quand nous étions un peu perdus. Je pense que ces séances ont été très formatrices pour chacun ; déjà par le répertoire qui était très divers (de Satie à Aznavour en passant par une chanson italienne de la première guerre mondiale, une chanson espagnole, une brésilienne, une américaine, une chanson de Prévert), mais aussi par la manière de travailler de chacun. J'ai pu m'essayer à l'improvisation. Je n'ai bien sûr pas appris en quelques jours à improviser comme un « jazzman », mais j'ai appris à suivre une grille et à choisir les notes les plus « riches ». J'ai aussi découvert comment faire un arrangement, comment créer une progression. Le résultat musical de ce travail n'était ni « jazz », ni « classique », ni « musette » mais bien un mélange de ces diverses influences, où chacun a pu s'affirmer et apporter une richesse supplémentaire à l'ensemble.

L'intérêt d'un tel travail, et du « métissage » musical en général, n'est pas seulement de découvrir d'autres esthétiques mais aussi d'enrichir sa propre pratique au contact des autres :

« Entretien avec Sœur Marie Kerouz : « La connaissance de la technique vocale occidentale vous apporte-t-elle quelque chose dans votre interprétation du chant oriental ? », « C'est certain, elle lui apporte plus de générosité, plus d'éclat, plus de force. C'est vrai qu'il n'est pas facile de passer d'une technique à une autre, mais c'est pour moi très important d'essayer. » »³⁵

³⁵ AUBERT, « Cahiers de musiques traditionnelles n°4 » « Voix », p. 244.

La connaissance d'esthétiques différentes est source d'apprentissages dans son propre répertoire. La pratique collective basée sur le « métissage » est un des moyens mis à notre disposition pour perfectionner notre discours musical.

Musique « métissée » et *esperanto* musical sont deux facettes possibles d'une pratique collective polyculturelle. Ce sont deux approches complémentaires qui permettent d'atteindre des objectifs différents correspondants à différents stades d'apprentissage.

CONCLUSION

A travers ce mémoire, j'ai mis en évidence les richesses d'une pratique collective basée sur les échanges entre chanteurs et instrumentistes. J'ai montré que la diversité des pratiques, tant au niveau du jeu instrumental ou vocal qu'au niveau de l'esthétique musicale, permettait de créer de nouvelles situations d'apprentissage, facilitant ainsi de nombreuses acquisitions.

Mais la mise en place d'une telle pratique dans nos écoles de musique est, je pense, freinée par la logique des « départements » ainsi que par l'hyperspécialisation des professeurs. Le développement de la musique d'ensemble comme moyen d'apprentissage nécessite davantage de concertation au sein de l'équipe pédagogique.

C'est ma situation au CEFEDM (seule chanteuse parmi 24 instrumentistes) qui m'a amenée à m'interroger sur l'intérêt des échanges entre chanteurs et instrumentistes. C'est maintenant avec mes futurs collègues que j'espère pouvoir approfondir cette réflexion. Développer cette pratique musicale dans mon enseignement est pour moi une priorité.

BIBLIOGRAPHIE

ARBARETAZ (MC), « *Chanteur et musicien ?* », « *Eléments de réflexion pour une formation musicale adaptée* », éd. IPMC, 63 p., 1989.

AUBERT (L), « *Cahiers de musiques traditionnelles n°4* » « *Voix* », éd. Ateliers d'ethnomusicologie, Archives internationales de musique populaire, 318 p., 1991.

BERGHMANS (M), « *L'Enseignement du chant aux élèves débutants* », AFPC, 91 p., 1995.

CELLETTI (R), « *Histoire du bel canto* », éd. Fayard, 280 p., 1987.

COTE (G), « *Processus de création et musique populaire* » « *un exemple de métissage à la québécoise* », éd. L'harmattan, 189 p., 1998.

DUTOIT-MARCO (M.L), « *Tout savoir sur la voix* », éd. Favre, 208p., 1996.

GOFFRE (A), « *L'orgue et la voix* », coll. « *Anthropologie du monde occidental* », éd. L'harmattan, 189 p., 1996.

JOUBERT (CH), « *Métier : musique !* » « *Quel enseignement musical pour demain ?* », tome 2, éd. IPMC, 213 p., 1989.

MASSIN (B et J), « *Histoire de la musique occidentale* », coll. « *Les indispensables de la musique* », éd. Fayard, 1312 p., 1983.

MICHELS (U), « *Guide illustré de la musique* », tome 1, coll. « *Les indispensables de la musique* », éd. Fayard, 283 p., 1988.

PINGUET (F), « *Un monde musical métissé* », La revue musicale, ed. Richard-Masse, 287 p., 1984.

Revue *MARSYAS*, IPMC :

N° 8, décembre 1988

N°28, décembre 1993, « *La formation de l'interprète* »

Entretien avec M. X

Professeur de musique d'ensemble en ENM.

Chef de chant.

- *Quelle est ta fonction ?*

L'intitulé de ma classe, c'est «musique de chambre », c'est-à-dire que mon cahier des charges me donne obligation de m'occuper en priorité des gens qui sont en DEM pour préparer l'UV de musique de chambre.

- *Pas les CFEM ?*

Je dois me débrouiller pour caser les gens qui sont en DEM. Pour les certificats, selon les places, la masse de travail de préparation avec les étudiants en UV de DEM, je vois la possibilité que j'ai de les prendre ou pas.

- *C'est facultatif pour tout le monde et obligatoire pour les DEM ?*

Absolument. En tout cas, c'est obligatoire en vue de l'obtention du DEM, mais il m'est arrivé d'avoir des gens qui sont venus en me disant «vous savez, ça ne m'intéresse pas du tout le DEM, je veux travailler avec ce prof là mon instrument pendant un an, j'ai trop de choses, je ne viendrai pas vous voir ». Mon attitude dans ce cas, c'est pas toujours facile, parce que je me dis «qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je monte quand même au créneau pour obliger, parce que c'est une activité qui fait partie de leur cursus et qu'ils doivent la faire ? ». Et finalement, je prends généralement la décision de ne pas insister car l'expérience m'a montré que c'était des gens peu fiables et qui, quelquefois, en février/mars arrêtaient de manière rédhitoire. Je me retrouvais avec des groupes à réorganiser, donc j'ai arrêté de prendre ce risque. C'est de toute façon extrêmement marginal. En 7 ans d'enseignement, j'ai dû connaître cela 2 ou 3 fois. Il y a des équivalences. Certains font jouer des équivalences, assez peu, style médaille d'or du CNR en musique de chambre. Certains se présentent en candidat libre parce qu'ils n'ont pas tellement de temps, qu'ils ont un groupe constitué à l'extérieur.

- *Candidat libre, c'est à dire ?*

Ils peuvent présenter l'U.V. sans passer par une préparation qui serait assurée, en l'occurrence, par moi ou par un autre prof de l'école.

- *Donc, ta classe est constituée...*

Ma classe est constituée des cordes classiques/romantiques car le département de musique ancienne a sa musique d'ensemble, même si on a énormément de collaboration, surtout d'ailleurs pour les chanteurs parce que c'est le domaine par excellence où il y a d'énormes possibilités, avec instruments j'entends, et il y a un répertoire, toutes les cantates italiennes ne serait-ce que ça, c'est absolument gigantesque. Donc, j'ai les cordes classiques, les pianistes, les bois, les cornistes pour faire du quintette à vent en sachant que les autres cuivres ont aussi leur logique de département de musique d'ensemble, les chanteurs, les accordéonistes, les

percussionnistes et les guitaristes. Donc j'ai quasiment tout le monde si ce n'est la logique du département de musique ancienne et les cuivres. C'est certain que par rapport à un enseignement qui est peut-être un peu casanier au niveau du chant, il s'est développé depuis maintenant 3, 4 ans, mais ça s'est fortement accentué cette année, une forte demande des chanteurs pour suivre de la musique de chambre.

- *Tu en as combien ?*

Je ne sais pas. Je dis souvent que j'ai un temps et demi complet de chant. J'ai un quatuor qui fait un quatuor de Brahms piano/quatuor vocal ; à l'intérieur de ce quatuor, ils font tous du lied ou de la mélodie parce qu'ils voulaient coupler les deux (un grand groupe et un groupe de lied, de mélodie), j'en ai deux autres qui font des duos, de Mendelssohn, en l'occurrence deux voix de femmes / piano...

- *Et à chaque fois, les pianistes sont des élèves ?*

Oui, bien sûr. J'en ai d'autres qui font des duos français de la fin 19^{ème} /début 20^{ème}, également avec une pianiste étudiante, ça fait huit...Je dois arriver à 11 / 12 chanteurs, c'est beaucoup.

- *Et au niveau DEM ?*

J'en ai certains qui ont déjà eu leur UV, qui font un perfectionnement de musique de chambre, qui n'ont pas encore leur UV de chant puisque l'UV de chant est sur 2 ans. En musique de chambre, ça peut être 1 an, 2 ans, plus rarement 3. Mais il y a de plus en plus de gens qui veulent faire du perfectionnement, ce qui est d'ailleurs assez intéressant car ça m'assure un vivier qui me permet une plus grande souplesse, une plus grande ouverture de constitution de groupes. Ça devient un problème car j'ai l'impression d'être une succursale des classes de chant, ce qui n'est pas pour me déplaire mais peut provoquer des déséquilibres avec les autres départements. Donc je suis un peu obligé de veiller à ça, d'où le fait que j'ai limité les groupes de lied ou de mélodie qui mobilisent beaucoup de pianistes et j'ai plutôt insisté sur des grands groupes (des quatuors, des quintettes). On a essayé de faire du Monteverdi, en l'occurrence le *Lamento d'Ariana*, mais c'est très difficile : ils arrivent avec une idée stylistique pour le moins floue, et cette chose sans référence instrumentale est très compliquée car, comme pour un quatuor à cordes ou un quintette à vent sans piano, il faut construire une intonation. Donc le premier violon va se dire «je suis trop haut », mais il est trop haut par rapport à quoi ? Par rapport à l'altiste qui dans le même temps va se dire «je suis trop bas par rapport au violoncelle ». Tout le monde peut se courir après. Travailler avec un instrument, en l'occurrence le piano, permet d'avoir une référence qui a pour énorme qualité de débayer le terrain par rapport à certaines choses comme l'intonation. C'est aussi généralement un centre rythmique, métrique ou de conduite de phrasé qui rend quand même la chose plus simple, plus rapide. Je ne refuse pas de faire du madrigal ou de la chanson renaissance française (là il y a aussi un répertoire à 4 ou à 5 voix qui est somptueux) mais dans les faits c'est difficile. C'est long et ça demande un investissement important de la part des élèves. Soit ils sont prêts à le faire, soit ils ne le sont pas, soit certains ne cherchent pas ça, ils veulent quelque chose de plus rapide, soit certains me demandent une obligation de résultat, autant que je me sente d'ailleurs obligé d'un résultat vis à vis d'eux. Le problème ne

se pose pas en ces termes. Mais du coup, c'est vrai que quelquefois, on passe ce répertoire par manque de temps.

- *Le travail avec instrument permet peut-être de combler ces lacunes et de pouvoir ensuite aborder ce répertoire ?*

Absolument. C'est souvent dans ce sens là qu'on fait. S'il y a un noyau de chanteurs que je sens prêt à passer le temps nécessaire pour aller plus loin en quintette, alors on franchit le cap. Mais, c'est compliqué. C'est l'équivalent du quintette à vent. C'est très long de faire sonner un quintette à vent. Il faut créer des références de sonorités. En plus, les timbres sont extrêmement divers, beaucoup plus que dans un quatuor à cordes. Il y a donc des référents de timbres à créer, des référents d'intonation qui prennent énormément de temps.

- *Tu retrouves la même chose chez les chanteurs ?*

Absolument. Disons que le gros de l'activité pour les chanteurs tourne autour d'un travail avec des pianistes. Que ce soit cet immense répertoire qui va du lied à la mélodie, du duo avec piano, du trio avec piano jusqu'au quatuor avec piano dans l'époque romantique ; Il y a là une littérature qui est énorme et qui est intéressante. J'essaie le plus possible de faire des formations plus rares et c'est là que le fait de ne pas être en musique ancienne me ferme beaucoup de portes malgré tout. Il y a des choses fin 19^{ème} /début 20^{ème} entre plusieurs instruments et voix, mais on arrive très vite à des formations plus lourdes et surtout des écritures beaucoup plus complexes, par exemple les trois mélodies sur des poèmes de Stéphane Mallarmé de Ravel qui sont des choses somptueuses mais très difficiles à monter, et l'archétype parfait de ce genre de formation étant bien sûr le *Pierrot lunaire*, chose inabordable avec des gens en DEM, sauf exception, mais même pour le chanteur... En plus, on entre dans des logiques de choses dirigées, ce qui n'est pas du tout la logique de ma classe. Il n'y a pas de direction, c'est un travail de chambre.

- *Tu arrives à créer un échange entre eux ?*

Alors, juste pour finir par rapport au répertoire, il est certain que j'ai eu des expériences de cantates avec un continuo et un instrument soliste voir deux, et c'est le rêve absolu parce que le répertoire est d'abord d'une qualité exceptionnelle, ensuite... c'est infini. J'ai vraiment découvert l'importance de cette littérature, c'est une mine. Elle se trouve là je trouve pour les chanteurs, la mine. Parce que c'est moins rédhibitoire au niveau du niveau instrumental des gens. C'est une littérature qui peut s'aborder beaucoup plus tôt, qui est énorme, et on est au cœur d'un travail sur la rhétorique, sur le texte : pour les instrumentistes, c'est énorme...

- *Ça apporte autant aux instrumentistes ?*

Voilà. Je trouve très difficile de parler de ce que peut apporter un travail avec des instrumentistes aux chanteurs sans aborder l'inverse. Ça apporte aussi énormément dans l'autre sens même si quelquefois c'est long pour différentes raisons. En tout cas, pour le répertoire, c'est vrai qu'il y a ce domaine là qui n'est quand même pas ma priorité. Je ne peux pas constituer des groupes alors qu'il y a le département de musique ancienne. Il m'est arrivé de le faire parce que certains chanteurs avaient une

demande, venant me voir aussi comme un chef de chant qui va pouvoir superviser un peu de choses au niveau de la langue, de ce qui se passe vocalement, de la technique, du travail, de choses spécifiques. Pouvoir peut-être aussi réaliser un pont entre justement les logiques instrumentales pures et les logiques vocales avec ce qu'elles ont quelquefois de déconnecté de rationalité solfégique pour certains. Ça reste un regret de ne pas pouvoir le faire plus. Mais le travail avec les pianistes est un travail de fond qui n'empêche pas des ponts plus originaux dans des formations plus rares. Mais d'une part le répertoire est très limité et on tombe tout de suite dans des trucs de répertoire énormes et inabordables.

- Tu disais que les élèves venaient te voir parfois comme chef de chant. Qu'est-ce que ça leur apporte en plus de travailler avec un pianiste élève ?

Plein de choses. D'abord un travail sur la durée : le binôme, le trinôme est pensé sur une année complète ce qui n'empêche pas qu'ils feront peut-être d'autres groupes à côté. En tout cas le groupe est constitué, et sauf accident de parcours ou volonté commune de passer à autre chose et d'arrêter ça, ça va jusqu'au bout. C'est la première chose, c'est un travail sur le long terme. Pour moi, c'est essentiel, parce qu'avec un chef de chant, ça va être une chose un peu au coup par coup, souvent en tout cas dans une logique semi-professionnelle et encore plus professionnelle, qui est en pointillé, très intéressante mais qui n'est pas une construction sur le long terme. La deuxième chose, c'est qu'ils sont à niveau à peu près équivalent.

- Tu équilibres toujours les niveaux ?

C'est compliqué. J'ai beaucoup tourné pour voir. J'en suis quand même arrivé au fait d'essayer de privilégier une certaine homogénéité de niveau, sauf exception.

- L'exception dépend de l'œuvre ?

Ça peut dépendre de l'œuvre, de l'opportunité de pouvoir la faire, ça dépend aussi des pupitres : comme j'ai beaucoup moins d'altistes, de bassonistes, de cornistes, c'est vrai que je vais peut-être les pousser un peu plus et les mettre dans des groupes qui sont plus forts mais qui nous permettrons quand même de faire une œuvre du répertoire. Je vois les quatuors à cordes, il m'arrive de pouvoir mettre des violoncellistes un peu moins forts parce que si l'on prend un quatuor de Mozart, c'est pas pour autant que quelqu'un de très fort va faire exister mieux que lui ces basses, mais c'est quand même une chose qui sera moins compliquée sur un plan instrumental et qui permet ce décalage de niveau. Mais globalement, je fais attention car je me suis rendu compte que c'était source de beaucoup de tensions ; mêmes si ces tensions, ils sont là pour les gérer, c'est bien qu'ils en aient et puis c'est aussi mon boulot d'être médiateur dans ces histoires là pour remettre un petit peu d'ordre et quelquefois, pourquoi pas, jouer le rôle d'arbitre. Ce que je ne fais pas à longueur de journée évidemment mais il y a des moments où il faut savoir le faire. Ils sont aussi soucieux de leurs résultats.

- S'ils en sentent un, un peu plus faible...

Ça peut provoquer des problèmes. Les examens arrivant, ça peut être aussi facteur de tensions qui n'aide finalement personne. Donc c'est rare que je mette des gens en certificat avec des gens en DEM ; aussi parce que sur le papier, et pas que sur le

papier, dans la réalité, il y a un sacré différentiel de niveau. C'est très net le différentiel entre un DEM et un certificat, très souvent, en tout cas de la réalité que je peux connaître. Donc c'est des rythmes d'évolution différents, c'est compliqué... Quelqu'un qui se sent un peu faible se met dans une situation de pression qui n'est pas forcément facile parce qu'il sent qu'on attend de lui «que », en même temps, il freine aussi le travail de l'autre ou des autres plus avancés qui pourraient déjà en être à leur deuxième quatuor alors qu'on est finalement obligé de «replâtrer » le premier parce que c'est quand même toujours pas ça. C'est peut-être en chant que les différentiels de niveau me gênent le moins.

- Pourquoi ?

Parce qu'il y a des gens en second cycle qui, par la grâce d'une voix assez naturellement placée... J'ai quand même des «troisième cycle » et des DEM, je ne sais toujours pas pourquoi ils sont en troisième cycle ou en DEM, si ce n'est que ça fait un certain nombre d'années qu'ils sont là et qu'il faut bien les faire avancer coûte que coûte. Il m'arrive d'avoir des chanteurs moins avancés, d'avoir des chanteurs en second cycle, c'est le seul domaine où j'ai des «second cycle » et ça peut fonctionner très bien. Parce qu'au détour d'un timbre qui est naturel, qui est un beau timbre, avec certes des fragilités techniques que la personne plus avancée n'aura pas mais qui aura peut-être un timbre plus ingrat qui reste encore à travailler, à arrondir, à ouvrir plus, on peut arriver à des groupes très homogènes beaucoup plus facilement. Simplement ça nécessite de connaître les gens, peut-être de les dispatcher ce qui n'est pas simple parce qu'il y en a beaucoup, évidemment, en début d'année que je n'ai jamais entendu. J'ai quelquefois de mauvaises surprises ou au contraire dans l'autre sens de très bonnes surprises.

- Mais ce n'est qu'une question de voix ou une question de culture musicale ?

C'est d'abord pour moi un problème de voix. Bien sûr la culture musicale intervient aussi, après on a des différents niveaux de maturité, de compréhension, d'idées stylistiques, d'idées d'univers (enfin tout ce qui gravite autour d'un travail d'élaboration musicale) mais je trouve ça moins gênant. C'est la voix, c'est la couleur de la voix, c'est la capacité de mariage que vont avoir les voix ; et paradoxalement à ce que je viens de dire, les différentiels de niveaux sont beaucoup moins gênants. C'est plutôt bien. Il y a aussi que souvent ce sont des gens plus âgés qui ont un passé musical (ou pas d'ailleurs) plus important ; Il y a tout de suite un niveau de maturité qui fait que les passerelles sont plus faciles. Alors que, pour peu que j'ai un certificat qui est encore en seconde et un DEM qui est à la fac et qui va bientôt passer son DEUG, j'ai des choses à gérer qui parfois provoquent des choses heureuses, ça m'est arrivé, mais assez rarement ; Au-delà de l'idée sympathique que tout le monde fait avec tout le monde, c'est quelquefois pas simple dans une logique diplômante.

- Dans les groupes, les chanteurs sont souvent plus âgés que les instrumentistes ?

Oui, ça arrive assez souvent.

- Est-ce que c'est difficile à gérer ?

Çà se gère. C'est pas toujours simple. C'est sensible pour un groupe, pour l'instant. Je dois avoir une dizaine de groupes avec chanteurs cette année ce qui est énorme : ça fait un tiers. Ça se gère et finalement il n'y a pas tant de différentiel que ça. Il y a des pianistes qui ont été «débauchés» par des chanteurs, ils ont donc souvent fait connaissance en dehors.

- Revenons à l'intérêt par rapport au travail avec un chef de chant...

Je trouve que la première chose, ce sont des gens qui cherchent ensemble, et ça pour moi c'est sans prix. Plutôt que d'avoir un chef de chant qui va te dire «il faut faire ci, il faut faire ça», bien que tout soit discutable évidemment, mais quand même dans une logique assez perceptive et de préceptes («il faut faire ci, il faut faire ça»), là au contraire ce sont des gens qui cherchent ensemble. C'est tout un processus d'apprentissage qui est important. Ils vont certes moins vite, c'est à dire que si on veut une efficacité de résultats, si on veut, pour la vitrine, «replâtrer», c'est pas comme ça qu'il faut s'y prendre, certainement. Mais même s'il y a des chemins de traverse, des moments buissonniers parce qu'on est obligé de s'écarter ou qu'ils m'amènent un truc dont je ne vois pas du tout la viabilité musicale, ils ont cherché un tempo, ils sont passés par... Après, on peut mettre sur table parce qu'ils sont les premiers à se rendre compte qu'ils ne sont peut-être pas très satisfaits sans arriver toujours à le formuler, en tout cas à dire pourquoi ; ça c'est formidable. On est dans une vraie logique d'apprentissage où les gens sont collégialement concernés par ça. Et c'est ça qui prend beaucoup de temps : arriver à mettre les gens ensemble et qu'ils se mettent au travail. Qu'un chanteur comprenne ce qui se passe au piano et qu'il ose dire «je ne comprends pas ce que tu fais» par exemple. Le chanteur, s'il a peu de culture, peu d'habitude, ne comprendra pas et il va se dire «ça vient de moi». Donc avant de faire la part entre ce qui peut venir d'une introduction de piano qui n'a pas été stable ou pas bien timbrée, qui a mal lancé le discours, qui a mal lancé un tempo, et puis ce qui vient de soi, ça prend énormément de temps. Et ça, ils l'apprennent entre eux en restant dans leur jus. Ça c'est sans prix, on est dans une autre logique d'apprentissage, ça n'enlève rien à la logique d'un chef de chant et à sa validité mais c'est tout à fait autre chose. C'est aussi un moment de prise de paroles parce qu'il faut qu'ils prennent la parole, qu'ils tentent des choses, qu'ils osent des choses, de développement du sens critique, même si au début c'est fait de peu de choses, de beaucoup de vide, de vide qui va se remplir petit à petit ; mais ça doit passer par ça. Encore une fois, c'est la logique même d'apprentissage qui est en cause. Quant à ce que ça apporte à des chanteurs et ce que ça apporte aux instrumentistes, ça me paraît énorme. C'est aussi un travail à long terme, dans lequel on a le temps de disséquer les choses, de les mettre en perspective, de les déconstruire pour mieux les reconstruire, de s'interroger sur la forme, la construction de la phrase, la prosodie, l'harmonie ; en sachant que je fais des tranches mais que toutes ces tranches s'interpénètrent et que c'est ce réseau là qu'il faut arriver à faire exister. C'est à partir du moment où l'on a la capacité de mettre ces éléments en perspective, en recul, et de les faire exister en toute conscience et en toute connaissance qu'on a atteint un niveau supérieur qui nous fait exister en ayant une conscience de ce qu'on fait. Ça, c'est quand même sans prix. Alors, après on est d'accord ou pas, on se heurte à ce qu'on ne sait pas non plus ; mais au moins on a les capacités d'être là, d'argumenter et d'avoir construit quelque chose.

- Mais ne peut-on pas construire tout cela en cours individuel ?

Certainement. Disons que la finalité du cours de chant, comme il est souvent pensé me semble-t-il (même si les choses bougent beaucoup, et à mon avis heureusement), reste un axe technique, un axe de vocalises, de travail sur le formant de la voix. Je ne me permettrai pas de le remettre en question parce qu'il est là, qu'il faut qu'il existe, mais il oblitère quand même énormément le temps et la finalité. Alors que dans la musique de chambre, c'est l'inverse. Ce n'est pas pour autant que quand j'entends un son détimbré, un son poussé, un son tassé, je ne le dis pas. Mais c'est d'abord « comment on va pouvoir faire pour jouer ensemble ? Pour être ensemble ? ». C'est donc s'interroger sur le discours : « Qu'est-ce que c'est que ce discours ? Comment il est fait ? Qu'est-ce qu'on veut en faire ? ». Décrypter comment il est fait ça ne veut rien dire, mais c'est bien la manière de décrypter comment il est fait qui va faire qu'on aura une interprétation. C'est dans le décryptage que se trouve l'interprétation, et les gens n'auront pas la même manière de décrypter une cadence et de la relier avec ce qui est avant et après. C'est ça qui est formidable. C'est pour ça qu'on continue à faire de la musique classique autrement, ça n'aurait plus aucun intérêt. Donc, il y a vraiment cet aspect d'une déconstruction qui joue sur tous les paramètres, évidemment entre autre métrique, mais la métrique est une chose qui se réarticule dans des ensembles beaucoup plus larges. Et ce qui est passionnant pour les instrumentistes, c'est le texte. On n'accompagne pas un chanteur comme un violoniste et la préparation d'un récital avec un chanteur n'a rien à voir avec celle d'un récital avec violoniste. Ne serait-ce que parce que le travail d'un pianiste, c'est la compréhension du texte, c'est la capacité qu'il aura d'articuler ce qui se passe au niveau du texte avec éventuellement un non-dit et surtout une théâtralisation, un décor, une ambiance («c'est quand ? C'est l'été ? C'est le printemps ? C'est la nuit ? C'est le jour ? Dans quel état on est ? ... ») qui est un ferment magnifique d'une imagination et d'images musicales. C'est une chose sur laquelle il faut vraiment faire un gros travail de conscience. Mais quand on ouvre cette porte, les gens s'y engouffrent car c'est passionnant. Accompagner un lied de Schubert pour un instrumentiste, c'est un travail magnifique d'imagination, de création d'une scène : c'est une scène d'opéra, une scénographie, une situation, un éclairage, un état...

- C'est un plus pour les instrumentistes.

C'est énorme. Et surtout parce qu'en cours d'instrument, on ne cesse, quand on est sans chanteur, de parler «images». Evidemment, chacun trouve l'image qu'il veut, peu importe, mais c'est une chose qu'on évoque beaucoup. Là, c'est au cœur même, il y a un texte. Je suis aussi très frappé de voir à quel point les chanteurs passent souvent à côté de cette chance (parce que c'est une vraie chance que d'avoir un texte). 60% de mon travail, c'est de travailler sur le texte avec eux. Alors de le travailler dans la résonance peut-être, avec cet aspect technique, mais aussi «Quel est son sens ? Quel est le rythme de la phrase ? Où sont les accents toniques ? Sur quoi rebondir ? Comment mettre le texte en forme pour donner un phrasé et non subir une métrique qui va tuer ce phrasé ? ». Ce qui est extraordinaire, c'est qu'il y a ce texte qui est un support. Le nombre de fois, quand je joue des choses pour piano seul, où je me dis «mais c'est quoi le texte ? »... Alors, je m'en invente un. Mais quelle chance ! Et cette chance, le chanteur la vit quelquefois comme un boulet, c'est une chose qui n'est pas suffisamment mise en avant.

Un travail que je fais régulièrement, c'est que je demande au pianistes de ne jouer que leur main gauche avec le chanteur qui chante dans l'idée de déconstruire les choses. Les chanteurs entendent la basse et, la nature et la fréquence harmonique. La

fréquence harmonique est généralement une mine de renseignements extraordinaire car, en s'étirant ou se comprimant, elle induit une direction, d'un phrasé... C'est un travail tout simple mais qu'un chef de chant ne ferait pas parce qu'il faut avancer. La musique d'ensemble, c'est aussi la possibilité de monter des cycles, si ce n'est des intégrales au moins des choses complètes. Ça me semble important parce qu'on a souvent tendance à fragmenter les sonates, les cycles. Même si on fait 5 ou 6 lieder de Schubert séparés, qui ne font pas partie d'un cycle, même si exceptionnellement on en prend un d'un cycle, c'est essayer de travailler sur une logique : « pourquoi est-ce qu'il y a un thème ? Est-ce qu'il y a un fil rouge ? Est-ce qu'on peut imaginer une évolution ? ». C'est intéressant pour les instrumentistes, c'est très intéressant pour les chanteurs parce que ça ouvre aussi une problématique. La fin du 1^{er} mouvement, pour beaucoup, c'est la fin de tout. Or une interprétation se construit, un tempo prend une validité dans un ensemble. On sait bien qu'en concert, pour peu que par rapport à l'habitude on a pris ce 1^{er} mouvement un peu plus vite, on aura peut-être tendance à se dire « celui-là je vais le prendre un peu moins vite pour rééquilibrer ». On joue la dessus aussi, on gère ça en temps réel. Je suis assez attaché à ça. J'ai un groupe qui fait *Les Enfants* de Moussorvsky par exemple, donc la totalité du cycle, j'espère qu'ils vont réussir à clore, c'est un assez gros travail quand même. Ils ont fait les cinq premiers, mais déjà à la limite (il y en a sept), ils ont une idée, je trouve assez forte, du cycle. Il y a évidemment des cycles inabordables : les grands cycles schubertiens... Un des enjeux de la formation des futurs profs de chant est là justement. Il est dans ce mélange avec un « bain d'instrumentistes ». Ça me paraît extrêmement important parce qu'on ouvre les oreilles à plein de choses, on se crée la possibilité de créer des passerelles, non pas que je définirai le prof de chant ou d'instrument du 21^{ème} siècle capable de faire du jazz, du rock... c'est pas ça (moi, j'ai fait du classique parce que c'est ça qui m'intéresse, je vais continuer parce que ça m'intéresse, je ne vais pas faire du rock parce que ce n'est pas une musique qui m'intéresse et j'ai le droit de revendiquer ça, même si le jazz est une musique qui me passionne et que j'en écoute relativement souvent et que j'ai une certaine culture). On ne demande pas aux gens d'être spécialistes de tout (j'en sais quelque chose en musique de chambre) mais de créer du lien (du lien social aussi pourquoi pas ?), de créer des passerelles et de s'inscrire valablement, pas dans une démagogie « oui c'est bien, on va tout mélanger », de pouvoir faire travailler les gens en gardant son optique, son éclairage qui sera en effet différent. J'ai par exemple un groupe qui fait du Piazzola et surtout une pièce de jazz, j'y vais avec ce que je connais sans complexe, sans « rouler les mécaniques » non plus parce que j'ai une humilité comme on en a tous une devant une grande œuvre du répertoire classique (pas plus, pas moins) mais qui me permet de créer ce lien. Ça me paraît important. C'est un des vrais enjeux entre chanteurs et instrumentistes car le public des classes de chant est extrêmement multiple : ça va de l'acteur qui voudrait travailler sa voix parce qu'il fume trois paquets par jour et qu'il se rend bien compte que ça ne va pas, au gamin qui sort de la chorale et qui a envie de continuer sans savoir trop pourquoi, à celui qui veut devenir professionnel... Il y a donc une demande extrêmement éclatée. Ça doit pouvoir correspondre à des réponses.

- Mais l'offre n'est pas pour tout le monde...

C'est clair que c'est quand même très orienté chant lyrique « point à la ligne ». Un prof de chant, je ne lui en demande pas plus qu'à mes collègues, doit avoir cette capacité malgré tout. Et un des enjeux, moi je le déplacerai, bien sûr qu'il y a les étudiants, ça me paraît très important, mais ce qui me paraît encore plus important, c'est l'enjeu de

la formation des futurs formateurs ; ça c'est très important. Que le CEFEDM fasse le choix d'intégrer «musique traditionnelle » et «musiques actuelles », je trouve ça extrêmement important pour qu'il n'y ait pas de ghettoisation d'une musique sur une autre. Ça peut aussi donner un foutoir pas possible ou en tout cas une certaine démagogie. Je crois qu'on respecte l'identité de l'autre et qu'on la comprend en ayant une forte, j'en suis convaincu. Si soi-même, on a une identité forte et qu'on a des bases dans sa propre spécialisation extrêmement solides sur lesquelles on sait pouvoir se reposer sans trop de craintes et de doutes, on va vers l'autre de manière beaucoup plus ouverte et avec des «biscuits » : « Ah! tu fais comme ça, c'est bizarre parce que chez X c'est comme ça... » ; Ça, c'est un des vrais enjeux et il est dans la formation des futurs profs en école de musique.

- As-tu dans ta classe des groupes constitués de personnes venant d'univers différents (baroque, jazz, contemporain...) ?

Oui, il y en a certains quand même. J'ai un très fort clarinettiste qui maintenant fait du chant. C'est un autre monde quand même. C'est découvrir ce que c'est qu'une logique lyrique, une logique vocale, ce que c'est que ce répertoire ; c'est très différent. J'ai pas mal de gens en musique ancienne, enfin des gens qui ont à priori une voix qui leur permettra (et qui leur permet déjà) de s'inscrire plus dans ce répertoire que dans un répertoire d'opéra par exemple (je ne les vois pas tellement...à priori même avoir envie de le faire). Autrement non. C'est clair que j'hérite quand même des gens des classes de chant.

- Et dans le groupe « Piazzola » ?

Par contre au niveau instrumental, il y a beaucoup plus de passerelles : des violonistes qui font aussi du jazz, des contrebassistes qui vont voir du côté du jazz...

- Est-ce que ça apporte une richesse supplémentaire dans le travail ?

Je ne peux pas tellement juger. Là où je juge, c'est au CEFEDM. La richesse des univers musicaux permet d'avoir cette capacité à créer du lien. J'y reviens, mais c'est essentiel. Mon boulot, c'est créer du lien, que les gens créent du lien entre eux. Mais créer du lien, c'est compliqué, il faut créer du lien en se coltinant des objets, des objets sonores, des objets musicaux.

Vocabulaire pédagogique initial

En dépit de l'adjectif "initial" employé ci-dessus, le débutant n'est pas pour nous un être à part auquel il faudrait tenir un langage spécifique. Nous construisons dès le départ le futur chanteur, dont nous ne pouvons prévoir l'avenir et dont la formation devra se faire de manière progressive et avec le moins de ruptures possibles. Par "initial", nous visons simplement le plus simple et le plus immédiatement efficace.

Quelle a été notre méthode de travail ? Nous avons d'abord procédé à un inventaire "à la Prévert" en notant pêle-mêle tous les termes que nous avons entendu utiliser autour de nous. Nous les avons ensuite classés en cinq chapitres indiqués ci-dessous, dont la combinaison nous semblait décrire le geste vocal. Nous avons enfin, pour chaque chapitre, patiemment sélectionné les termes et images qui nous semblaient à tous les six, d'une part les plus "justes" au regard de l'acoustique et de la physiologie, d'autre part les plus simples et les plus évocateurs pour des élèves débutants.

Nous avons donc traité séparément :

1. Posture
2. Geste vocal
3. Souffle
4. Résonance
5. Articulation

Il ne s'agit dans notre esprit que de suggestions à adapter à chaque cas. Nous pensons en effet que chaque couple professeur-élève est unique.

Le travail vocal vise à installer des automatismes. L'apprentissage technique doit cependant préserver la souplesse, ainsi que la morphologie et la personnalité de l'élève, sans hésiter, en revanche, à agir sur l'attitude et à modifier les habitudes lorsqu'elles sont contre-productives.

L'adaptation à la morphologie et à la psychologie de chacun se fera souvent par recours à la "loi des contraires". Trois raisons à cela :

1. l'idéal vocal "belcantiste" combine des objectifs apparemment contradictoires que rend bien le vocabulaire traditionnel de l'école italienne lorsqu'il demande, par exemple, que le son soit *aperto coperto* (ouvert-couvert) ou *chiaroscuro* (clair obscur), lorsqu'il suggère à la fois de *bere la voce* (boire la voix) et de *cantare a fior di labbra* (chanter à fleur de lèvres).
2. les mécanismes physiologiques qui permettent d'atteindre ces objectifs exigent la coordination de groupes musculaires antagonistes, par exemple, la *lotta vocale* entre les muscles inspiratoires et expiratoires pour réaliser l'*appoggio*.
3. la gestion de la voix nécessite un travail très fin de recherche d'équilibre entre des extrêmes.

Aussi le professeur de chant trouvera-t-il dans cette "loi des contraires" un moyen de faire progresser l'élève : il lui demandera, par exemple, d'imaginer qu'il descend quand sa voix monte et vice-versa...

Il s'agit d'employer une énergie pondérée et de l'employer aux bons endroits : le "trop" peut être aussi nuisible que le "pas assez".

Certaines images que nous proposons pourront sembler contradictoires entre elles : le chant est en effet un art de dissociation qui vise à coordonner des musculatures antagonistes. Par ailleurs, certains termes et images se retrouvent intentionnellement à l'identique dans plusieurs chapitres.

Nous avons distingué dans chacun des cinq chapitres qui suivent :

- le but poursuivi
- les expressions spécifiques au chant
- les images mentales traditionnelles de l'école italienne
- les autres images mentales

1. Posture

But poursuivi

prise de conscience de la verticalité et de l'ouverture du corps

Expressions spécifiques (de bas en haut)

- horizontalité des pieds
du bassin
des épaules
- débloquer les genoux
- relaxer les muscles fessiers et le périnée
- ouverture sternale
- laisser tomber les épaules
- relaxer et allonger la nuque
- le regard tourné vers l'extérieur

Images traditionnelles de l'école italienne

- *come una statua* (comme une statue)

Autres images (de bas en haut)

- repousser le sol avec les pieds / les pieds enracinés dans le sol
- image de l'arbre comparable au corps du chanteur
- relâcher le sacrum
- relâcher le bassin
- attitude souveraine et reine / la tête sous la toise / la cariatide / l'homme ou la femme portant un fardeau en équilibre sur la tête
- imaginer que la tête est directement posée sur les épaules

2. Geste vocal

But poursuivi

le geste vocal commence à l'inspiration et doit se poursuivre dans le chant tout en conservant la posture initiale

Expressions spécifiques

- détente et ouverture de la gorge dans l'élasticité
- être conscient de la stabilité souhaitable du larynx
- soulever le voile du palais: réaliser et maintenir l'élévation des pommettes, dilater les ailes du nez
- garder la langue calme et ressentir le contact entre le pourtour de la langue et l'arrière des dents inférieures
- garder la mâchoire inférieure indépendante et souple
- garder le front lisse

Images traditionnelles de l'école italienne

- *bere la voce* (boire la voix)
- *vomitare la voce* (vomir la voix)
- *commediante e tragediante* (comédien et tragédien)
- *aperto coperto* (ouvert-couvert)

Autres images

- faire le berceau de chaque son
- début du baillement (langue calme)

L'enseignement du chant aux élèves débutants

Groupe de travail sur l'enseignement aux débutants

- envie d'éternuer
- se moucher en lâchant la mâchoire
- étonnement ou surprise heureuse
- aérer le fond de la bouche

3. Souffle

But poursuivi

- apprendre à contrôler le débit de l'expiration : "soutien"
- apprendre à renouveler l'inspiration dans l'automatisme et la détente

Expressions spécifiques

- respiration costo-diaphragmatique
- développer la conscience de l'ouverture dorsale dans l'inspiration
- la fin de l'expiration chantée doit être la nouvelle inspiration
- conserver sans crispation pendant le chant la position de l'inspiration
- "soutien" = ajustement permanent de l'énergie corporelle
- chanter avec de l'air comprimé (mais pas bloqué) et non avec de l'air lâché

Images traditionnelles de l'école italienne

- *cantare sul fiato* (chanter sur le souffle)
- *appoggiarsi in petto ed in testa* (s'appuyer dans la poitrine et dans la tête)

Autres images

- inspirer au niveau des os iliaques
- inspirer le parfum d'une fleur odorante
- s'imaginer porteur d'un plateau chargé et fragile ("soutien")
- souffler la flamme d'une bougie sans l'éteindre ("soutien")
- repasser une grande pièce de linge avec un fer lourd ("soutien")

4. Résonance

But poursuivi

prise de conscience par l'élève de la sonorité et des sensations physiques correspondantes, afin de créer chez lui des repères sensoriels solides et fiables

Expressions spécifiques

- reconnaître et rechercher la présence du "formant du chanteur"
- reconnaître et rechercher la présence d'un *vibrato* régulier et constant
- favoriser la bonne nasalité
- rechercher dans la sonorité l'équilibre des résonances
- développer la tessiture initiale à partir de la voix parlée et chantée afin de rendre la voix homogène sur toute son étendue

Images traditionnelles de l'école italienne

- *aperto coperto*
- *chiaroscuro*
- *copertura della voce* (couverture de la voix)
- *appoggiarsi in petto ed in testa*

Autres images

- chanter dans le masque

- soulever la mâchoire supérieure au fur et à mesure que l'on monte
- le nez dans la voix et pas la voix dans le nez
- surprise heureuse
- début du baillement
- envie d'éternuer

5. Articulation

But poursuivi

la précision de l'articulation des voyelles et des consonnes doit favoriser la compréhension du texte tout en préservant la qualité du son

Expressions spécifiques

- différenciation des voyelles mais égalisation du timbre sur toutes les voyelles
- netteté des consonnes sans surarticuler
- voyelles longues et consonnes courtes
- articuler les consonnes le plus près possible de la voyelle qui suit et inversement
- pas de grimaces articulatoires, ni pour les voyelles, ni pour les consonnes
- coordination souple des trois éléments articulatoires: pointe de la langue, lèvres, mâchoire

Images traditionnelles de l'école italienne

- *a fior di labbra*
- *si canta come si parla* (on chante comme on parle)

Autres images

- seule la pointe de la langue a le téléphone
- les voyelles sont le fil du téléphone et les consonnes les oiseaux posés dessus
- envol de la voyelle grâce à la consonne

Abstract

La pratique musicale collective en écoles de musique est extrêmement cloisonnée : chanteurs et instrumentistes ont peu souvent l'occasion de travailler ensemble. Quels seraient les apprentissages favorisés par une telle pratique ? Quelles formes peut prendre cette pratique d'ensemble ? Quelles sont les finalités sous-jacentes ?

Mots clé

Pratique musicale collective, apprentissages, échanges, diversité, « métissage ».