

**Cyrille LAÏK**

**Discours métaphorique et  
discours technique dans  
l'enseignement du chant:  
quelle autonomie pour l'élève ?**

**ESM BOURGOGNE-FRANCHE-COMTÉ**

**Année 2019**



**Cyrille LAÏK**

**Discours métaphorique et  
discours technique dans  
l'enseignement du chant:  
quelle autonomie pour l'élève ?**

**Directeur de mémoire : Jean Tabouret**

**ESM BOURGOGNE-FRANCHE-COMTÉ**

**Année 2019**

## **Remerciements.**

Tout d'abord j'adresse mes premiers remerciements à Jean Tabouret, directeur de mémoire, pour sa bienveillance et sa patience tout au long du processus d'élaboration de ce mémoire qui fût loin d'être de tout repos.

Puis je tiens à remercier les personnes avec lesquelles j'ai pu réaliser les entretiens, qui m'ont accordé un peu de leur temps pour parler avec générosité et passion de pédagogie :

- Sophie Hervé, chanteuse lyrique et professeur de chant à Paris 18ème, dont la rencontre dans mon parcours de chanteur a été déterminante.
- Agnès Mellon, chanteuse au parcours artistiquement riche et professeur de chant à l'ESM , avec qui je continue à apprendre encore.
- Stefano Ferrari, artiste du Choeur de l'Opéra de Dijon.

Pour finir, je remercie Frédérique Clerval, professeur de chant au Conservatoire de Lons-le-Saunier, qui a été ma tutrice pédagogique, et qui a naturellement accepté que je revienne dans sa classe pour faire mes expérimentations avec quelques uns de ses élèves (Chloé, Laure, Camille, Bettina et Renaud) que je remercie également pour s'être prêté au jeu.

# SOMMAIRE

<b><u>Introduction</u></b> .....	5
<b><u>I. Panorama des attitudes pédagogiques</u></b> .....	7
<b>1. Les générations antérieures</b> .....	7
1.1. L'école du « faire ».....	7
1.2. L'enseignement très imagé.....	8
1.3. L'émergence du professeur technicien.....	8
<b>2. Des attitudes très, voire trop, typées</b> .....	9
2.1. le professeur intensément technique.....	9
2.2. le professeur orienté vers l'interprétation.....	10
2.3. le professeur technique à tendance mystique.....	11
2.4. le professeur mono-maniaque.....	11
<b>3. L'équilibre pédagogique</b> .....	12
<b><u>II. Des bases et des outils pour une pédagogie du chant</u></b> .....	13
<b>1. Les connaissances actuelles en physiologie accessibles au professeur de chant éclairé</b> .....	13
1.1. La physiologie du système phonatoire.....	13
1.2. Rôle du système nerveux.....	16
1.3. Les neurones miroirs.....	18
<b>2. Rôle du professeur et les divers outils à sa portée</b> .....	18
2.1. Le professeur de chant construit une voix.....	19
2.2. La valeur de l'exemple.....	19
2.3. Modélisation et visualisation.....	20
2.4. Le langage.....	21
2.5. La métaphore scientifique.....	22
2.6. Critiques de la métaphore usuelle.....	24

<b><u>III. Rapport à l'élève et la question de l'autonomie</u></b> .....	25
<b>1. Bilan des expérimentations</b> .....	25
<b>2. L'autonomie de l'élève, un but communément recherché</b> .....	28
<b>3. La métacognition</b> .....	30
3.1. Définition.....	30
3.2. Le processus d'intériorisation.....	31
3.3. Le rôle du langage.....	32
3.4. Le rôle de l'imitation.....	33
<b><u>Conclusion</u></b> .....	34
<b><u>Bibliographie</u></b> .....	36

## **Introduction**

Le professeur de chant, si on peut le dire, est le champion de la métaphore. Il emploie tant d'expressions imagées, de vocabulaire fleuri et coloré, que l'on peut se poser la question de comment peut-on arriver à chanter avec toutes ces fresques imagées ?

Dès mes premiers cours de chant en conservatoire et durant mes premières années de formation, j'ai constaté que le vocabulaire des professeurs de chant que j'avais eus était très imagé, avec plus ou moins des indications d'ordre physiologique selon leur conception de la pédagogie du chant.

Face à cette multitude d'images, certaines étaient pour moi évocatrices car elles renvoyaient à quelque chose que je pouvais identifier, d'autres demeuraient des énigmes car elles entretenaient une distance avec les connaissances que j'étais en train d'acquérir, et avec mon ressenti. Parfois je m'éprouvais comme dans une impasse, lorsque les images ne me parlaient plus, n'étaient plus suffisantes pour m'apporter ce qu'il me manquait.

Un autre besoin se faisait sentir, celui de vouloir savoir comment «ça marche » vraiment. À ce moment là j'avais eu la chance de rencontrer un professeur de chant qui m'avait enfin parlé du corps simplement et des gestes à accomplir pour bien gérer son souffle par exemple, ou encore comment bien timbrer et optimiser l'émission etc...

Ce fût pour moi une révolution, si bien que, lorsque de nouveaux professeurs employaient leurs images, j'arrivais à les traduire en informations concrètes, et je sentais que j'avais accès à « mon instrument ». La limite est que les images qui me paraissaient trop mystérieuses, le restaient, mais avec le recul ce n'est pas si grave que cela, ce qui devait être intégré à ce moment là l'avait été.

C'est pourquoi j'ai souhaité traiter de ce sujet pour mon mémoire de pédagogie car j'ai d'abord éprouvé cette problématique du langage durant ma propre formation, et ces interrogations ont toujours été présentes, et au moment où je devais moi-même donner des cours cela a pris une nouvelle dimension.

Grâce aux entretiens réalisés, à la documentation lue ainsi qu'aux expérimentations, j'ai pu recueillir suffisamment d'informations pour développer ma réflexion qui se poursuivra au delà de ce mémoire.

Pour commencer, j'ai envisagé de faire une sorte d'état des lieux, dans les grandes lignes, des postures pédagogiques identifiées par les professeurs actuels et par des générations antérieures, jusqu'à évoquer des attitudes typées pour lesquelles une tendance est privilégiée, pour tenter de définir ce qui serait une sorte d'équilibre pédagogique.

Dans un deuxième temps, j'ai voulu dresser un aperçu des connaissances physiologiques nécessaires pour connaître son instrument et fonder un enseignement du chant éclairé. Puis en rappelant le rôle du professeur, il m'a paru à propos d'aborder quelques outils utilisés en chant avant d'examiner la question du langage.

En dernière partie, la notion d'autonomie m'a paru incontournable par rapport à la question du langage, de part mon expérience personnelle et des pistes de réflexions envisagées.



# **I. Panorama des attitudes pédagogiques**

## **1. Des générations antérieures**

Au fil de mes entretiens avec Agnès Mellon et Sophie Hervé, toutes deux professeurs de chant, il est apparu que les types d'enseignements de quelques générations en arrière jusqu'à aujourd'hui pouvaient se catégoriser selon trois grandes façons d'enseigner typiques de chaque génération, mais que l'on peut encore retrouver ici ou là, de façon isolée, au sein de certaines pratiques pédagogiques.

### **1.1. L'école du « faire »**

Il y avait l'école où l'élève exécutait tout un panel de vocalises, de la plus abordable à la plus exigeantes dans la lignée du développement du *Bel Canto*. Toutes ces vocalises pouvaient être proposées à l'élève sans aucune explication quant à l'intérêt de les faire ni quels points techniques elles pouvaient cibler. Certes, certains maîtres de chant savaient sans doute pour quoi faire telles vocalises plutôt que d'autres, mais était-ce le cas pour tout les professeurs de chant ? Et quand bien même les maîtres avaient leur idée sur les intérêts de telle ou telle vocalise, est-ce qu'ils expliquaient à leurs élèves les objectifs visés par les vocalises choisies ?

Toujours est-il qu'il y avait toute une période où le « faire » était au centre de l'enseignement du chant sans inclure la compréhension de l'élève. Seul le résultat comptait, et si le résultat est manifeste cela signifiait que l'élève avait compris. Cependant, il y a des cas où des élèves qui chantaient très bien un jour en concert, n'arrivaient pas le lendemain à retrouver une qualité comparable, à cause de la fatigue ou d'autres aléas, ils se trouvaient dans l'embarras de ne pas savoir techniquement comment ils avaient fait la veille pour chanter bien afin de pouvoir a minima garder la qualité voulue le jour suivant.

Les vocalises et exercices vocaux utilisés étaient pris dans certains traités de maîtres de chant, comme Manuel Garcia<sup>1</sup> par exemple, qui répertorie un grand nombre de vocalises à faire et indique, même de façon très sommaire, pour chaque groupe de vocalises un aspect technique sur lequel elles travaillent comme l'agilité et la souplesse du larynx.

---

1 GARCIA Manuel (1805-1906), *Traité complet de l'art du chant*, Eroïca Music Publications, Chapitre IX pp[17-47]

## 1.2 L'enseignement très imagé

À la suite de cela, une génération de professeurs qui voulaient expliquer ou faire comprendre par l'usage intensif des images et des métaphores. D'après ce que me rapporte Agnès Mellon, elle a connu dans ses années de formation plusieurs professeurs qui employaient beaucoup d'images pour parler du *legato* par exemple ou d'autres aspects du chant, et, pour la plupart, ils ne se contentaient que de l'image, sans autres explications. Certaines images semblaient être parlantes, mais d'autres pouvaient laisser dans le flou et l'incompréhension, car parfois il arrive d'être confronté à des images qui peuvent paraître farfelues ou du moins qui ne permettent pas à l'élève de comprendre ou de visualiser quoique ce soit qui lui permette d'avancer dans son cheminement.

Un des problèmes qui s'ajoute à cela, c'est qu'il ne suffisait pas de repenser chez soi à la métaphore employée en cours et qui sur le moment a pu être évocatrice pour arriver à retrouver le résultat obtenu à ce moment là, faute de moyens différents pour surmonter la difficulté.

Toutefois, selon Sophie Hervé, on peut arriver, et cela a été le cas de certains professeurs dans le temps, à très bien enseigner avec de très bonnes images qui sont parlantes pour l'élève.

## 1.3 L'émergence du professeur technicien

Puis arrive la génération de Richard Miller<sup>2</sup>, qui s'appuie sur les apports de la science et des évolutions technologiques pour analyser la voix ainsi que des données fournies par la phoniatrie et l'oto-rhino-laryngologie pour expliquer le phénomène vocal. Émerge alors la notion de professeur de chant technicien physiologiste qui enseigne avec la connaissance précise de l'anatomie de l'appareil vocal. En effet, la voix est le fruit de tout un système organique complexe de par le nombre de muscles, de tendons, de cartilages qui rentrent en jeu dans ce phénomène. Ainsi des explications concrètes peuvent être données aux élèves pour décrire la gestion du souffle ou pour améliorer la qualité de l'émission par exemple, se référant au corps et à son fonctionnement.

---

2 Richard Miller (1926-2009) fut chanteur, professeur au conservatoire de l'Oberlin College (U.S.A.), et est devenu un pionnier en matière de pédagogie vocale. Son livre, *La Structure du chant*, se présente comme une somme fondamentale consacrée à l'art vocal et à la pédagogie du chant.

## **2. Des attitudes très, voire trop, typées.**

Que retenir de ces trois grandes tendances à travers les générations précédentes ? Il y a des éléments dans chaque types de pédagogie qui sont incontournables comme la nécessité d'établir des exercices à pratiquer pour développement la voix, l'utilisation de bonnes images et l'apport de précisions et d'explications techniques.

Aujourd'hui avec toutes les évolutions des connaissances sur le domaine vocal et les méthodes d'enseignement, il est moins question de types de générations comme mentionné précédemment, mais davantage d'attitudes pédagogiques disparates, car différentes approches se sont développées selon plusieurs paramètres. L'enseignement (parfois pluriel) reçu par le professeur durant sa formation constitue une base à partir de laquelle celui-ci s'appuie pour en reprendre des éléments ou bien pour emprunter une direction différente, cette base constitue un premier paramètre évident. L'expérience après sa formation ainsi que sa sensibilité constituent également des paramètres qui contribuent à construire l'enseignement d'un professeur.

En observant la diversité des approches pédagogiques, il y a cependant certaines tendances qui émergent et qu'il est possible d'identifier.

Richard Miller<sup>3</sup> décrit quelques-unes de ces attitudes pédagogiques qui développent davantage certains aspects plutôt que d'autres. Il indique aussi les répercussions sur la qualité de ce que l'élève sera en mesure de restituer. On les trouvera dans les paragraphes 2.1. à 2.4.

### **2.1 Le professeur intensément technique.**

Un bon technicien du domaine vocal doit être capable de diagnostiquer les causes des problèmes vocaux, et d'en proposer des solutions exploitables. Cependant le professeur de chant doit être beaucoup plus qu'un simple technicien de la voix. Selon un axe de dichotomie de la pédagogie du chant, on distingue deux grandes tendances : le professeur de chant à tendance subjective, qui adoptera un point de vue empirique, et le professeur de chant à tendance scientifique,

---

<sup>3</sup> MILLER Richard, *La Structure du chant*, trad° J.M. Gouëlou, Paris, Éditions IPMC, 1990, chapitre XVI pp[228-233]

qui aura une vision plus mécaniste. Dans cette dernière catégorie, il y a un type de professeurs qui ont une approche « intensément technique » au point de faire de l'élève une machine à produire des sons qui ne communique pas d'intention musicale ni expressive. La construction technique est bien là mais sans le flot de l'imagination et de la créativité.

Agnès Mellon précise qu'il est difficile de parler par exemple de la bascule du cricoïde ou du système laryngé dans ses moindres détails pendant une phrase chantée, c'est un point physiologique faisant partie du mécanisme vocal mais c'est une information qui ne sera pas en mesure d'aider l'élève. La connaissance physiologique est importante mais certains détails complexes ne peuvent être ressentis, et cela pose une difficulté supplémentaire pour la compréhension de l'élève et peut provoquer un blocage.

D'autre part, dans la volonté de dispenser un enseignement très technique et très précis sur le plan physiologique, il n'est pas rare de constater que certains professeurs peuvent se tromper en demandant à l'élève d'exécuter un geste qui en réalité est la conséquence d'un autre geste qui le précède. Par exemple, on entend souvent dire par des professeurs « ouvre les côtes et baisse le larynx », or l'ouverture des côtes est une conséquence d'une respiration profonde et ample, il est dangereux de vouloir agir directement au niveau des côtes sans tenir compte de la chaîne musculaire et des gestes qui produisent cette ouverture en amont.

Il y a là un excès de zèle à vouloir être précis et très physiologiste au point de n'avoir qu'une vision partielle de l'anatomie et de son fonctionnement.

Sophie Hervé précise qu'aborder la technique, la physiologie et l'anatomie sans support visuel est relativement difficile pour la compréhension de l'élève.

## **2.2 Le professeur orienté vers l'interprétation.**

Certains professeurs ont tendance à éviter toute spécificité technique, persuadés que les idées générales vont s'infiltrer dans la conscience du chanteur, et se donnent pour objectifs principaux la musicalité et l'interprétation. Une telle méthode peut être relativement bénéfique si elle permet d'aborder la coordination naturelle avec une grande liberté, car l'attention se détourne alors des composantes physiques de l'acte vocal. Cette pédagogie essentiellement basée sur

l'interprétation obtient de bons résultats auprès de chanteurs instinctivement coordonnés qui possèdent une certaine maîtrise des exigences de la technique vocale. Autrement les effets de l'interprétation procéderont davantage du trucage que d'un réel contrôle technique.

### **2.3 Le professeur de technique à tendance mystique.**

Il existe un type de professeur qui aborde l'enseignement de la technique avec un certain dévouement et zèle au point d'avoir tendance à revêtir la technique des atours d'un culte mystérieux. Les professeurs de technique à tendance mystique considèrent que personne d'autre qu'eux ne pénètre suffisamment les mystères de la « Technique », qu'eux seuls possèdent les vraies réponses et créent une dépendance auprès des étudiants. Au contraire les étudiants doivent savoir qu'il n'existe aucun secret dans les aspects techniques du chant. De tels professeurs avouent implicitement leur ignorance de la nature physique et acoustique de l'instrument vocal en ne donnant pas d'informations détaillées sur les aspects fonctionnels du chant. Ils frisent par là l'imposture.

### **2.4 Le professeur mono-maniaque.**

Il arrive parfois d'être confronté à un professeur qui met l'accent de manière exclusive sur une facette isolée de l'ensemble de la technique. L'orientation technique du professeur sur tel ou tel paramètre technique peut avoir des répercussions sur le choix du répertoire et ainsi donner une certaine tendance à une classe en particulier, et par conséquent certains aspects du répertoire et/ou de la technique peuvent être érigés en principe central du travail. Il est donc nécessaire pour un professeur de posséder une technique propre à couvrir méthodiquement tous les aspects du chant et offrir ainsi une technique de chant complète aux étudiants.

Ces réflexions se rapportent à des attitudes pédagogiques typiques pour certaines tendances, mais elles montrent combien il est important de ne pas privilégier un type d'approche au détriment de certains aspects importants qui seraient mis de côté, cela impliquerait un manque dans l'enseignement.

### 3. L'équilibre pédagogique.

On voit bien que pour éviter de dériver vers une des tendances décrites précédemment, il convient de réfléchir sur une attitude ouverte à l'ensemble des paramètres propres du chant (techniques, musicaux etc) afin de délivrer un enseignement complet.

Se pose alors la question de l'équilibre pédagogique pour aborder les aspects primordiaux du chant et de la musique sans en mettre à l'écart aux profits d'autres, et éviter une approche partielle. À titre de remarque, il convient de rappeler que tout les aspects peuvent difficilement être abordés simultanément, mais qu'il s'agit de soutenir l'idée qu'il est important de passer par toutes les dimensions du chant progressivement jusqu'à une bonne coordination des gestes.

Dans cette réflexion sur l'équilibre pédagogique, Richard Miller apporte quelques pistes pour permettre à un professeur de trouver une bonne adéquation des divers composantes de sa pédagogie.

En effet, pour un professeur de chant, selon Richard Miller, on peut citer trois principes importants relatifs à un équilibre pédagogique qui permettrait d'avoir une action positive envers une activité de chanteur : 1- la *stabilité*, qui résulte de la maîtrise d'une information objective invariable. 2- le *développement*, la capacité à intégrer de nouvelles idées et informations cohérentes, et consentir à une évolution. 3- l'*imagination artistique* et la *musicalité*.

Si le professeur veut être à même de proposer à l'étudiant des fondements durables de technique vocale, ce ne peut être que sur la base d'une solide configuration de faits concrets, de la volonté de rechercher l'information là où elle se présente, et d'une ferme conception du sens artistique ainsi que d'une compétence musicale précise. Il faut parvenir à trouver un équilibre entre la stabilité et le désir de répondre à des idées nouvelles ; pour cela il faut connaître l'héritage de l'art vocal, savoir ce qui se passe aujourd'hui dans le chant et être informé sur les écrits de pédagogie vocale.

## **II. Des bases et des outils pour une pédagogie du chant.**

### **1. Les connaissances actuelles en physiologie accessibles au professeur de chant éclairé**

#### **1.1. La physiologie du système phonatoire.**

Afin d'éclairer la réflexion sur les approches pédagogiques et les outils possibles à exploiter, il m'a paru incontournable de poser les bases de la connaissance physiologique de la voix telle qu'elle peut être actuellement connue de l'enseignant, comme de l'élève au cours de son apprentissage.

De nos jours, la plupart des livres sur le chant et la voix ne font pas l'impasse sur les explications physiologiques et techniques, grâce aux apports des recherches médicales et scientifiques sur le corps humain. Loin de moi l'idée de reproduire ici toutes les données très précises et pointues d'un manuel scientifique sur la structure et le fonctionnement de l'appareil phonatoire, cela dépasserait le cadre de ce mémoire, mais il me paraît tout de même intéressant d'exposer a minima l'essentiel des informations sur ce sujet de façon schématique, afin d'examiner par la suite le rapport entre ces connaissances fondamentales et les possibilités pédagogiques dans l'enseignement du chant lyrique.

Pour ce faire je prends appui sur les écrits de Guy Cornut<sup>4</sup>, médecin phoniatre, et Gilles Léothaud<sup>5</sup>, acousticien, ethnomusicologue et ingénieur de recherche.

Guy Cornut précise d'emblée que les notions anatomiques et physiologiques constituent la base à laquelle il convient de se reporter sans cesse, d'où l'importance pour lui d'être précis.

Aujourd'hui il est communément admis d'un point de vue scientifique que la voix représente une fonction neuro-musculaire complexe qui met en jeu le corps dans sa totalité.

Le système phonatoire comprend quatre éléments fondamentaux fonctionnant en étroite synergie pour produire des signaux acoustiques :

#### A) La soufflerie

---

4 CORNUT Guy, *La Voix*, Paris, PUF, Que sais-je, 2009, chapitre I pp[3-42]

5 LÉOHAUD Gilles, *Théorie de la Phonation*, Chapitres I, II et VII, Cours année 2004-2005 à l'Université Paris IV La Sorbonne

- B) Le vibreur (le larynx)
- C) Les résonateurs
- D) Le système articulateur

La soufflerie est constituée d'un réservoir d'air, les poumons, actionnées par les muscles du thorax et de l'abdomen, et d'un tube, la trachée artère, qui conduit l'air aux deux cordes vocales ; le vibreur est le larynx, qui engendre les ondes aériennes ; le corps sonore est constitué d'un ensemble complexe de résonateurs, dont le pharynx et la bouche sont les principaux ; le système articulateur, enfin, se compose d'éléments fixes et mobiles permettant de modifier largement la forme de l'onde laryngée. Tous ces éléments sont placés sous la dépendance étroite du système nerveux central, qui en assure le synchronisme et la coordination.

- A) Ainsi, dans l'ordre où ses éléments fondamentaux s'élaborent, il y a l'appareil respiratoire qui par la soufflerie pulmonaire fournit l'énergie nécessaire à la production sonore. L'acte respiratoire comporte deux temps, l'inspiration et l'expiration. Ces deux processus sont la résultante d'une lutte entre des forces musculaires actives et des résistances élastiques qui s'opposent à ses forces.

Le mouvement inspiratoire se caractérise par un agrandissement de la cage thoracique dans toutes ses dimensions, d'où une dilatation des poumons. Le muscle diaphragme représente la principale force inspiratoire, lorsqu'il se contracte, il abaisse ses deux coupes refoulant le contenu abdominal et tirant vers le bas le plancher de la cage thoracique, simultanément, il dilate les six dernières côtes, agrandissant le diamètre transversal et antéro-postérieur du thorax. Le mouvement des côtes est complété par la contraction des muscles intercostaux externes.

Le mouvement expiratoire se produit de manière purement passive. Les structures élastiques de la cage thoracique (tissu pulmonaire, cartilages costaux) peuvent être assimilés à des ressorts qui ont été étirés hors de leur position d'équilibre pendant l'inspiration. Lorsque les forces inspiratoires cessent, ces structures tendent à reprendre leur position de repos, ce qui entraîne une fermeture des côtes et une remontée du diaphragme. Toutefois, lorsque le mouvement expiratoire doit être plus rapide, ou plus prolongé, ou lorsqu'il faut obtenir une pression expiratoire plus élevée, les muscles expirateurs entrent en jeu : les muscles abdominaux qui, en se contractant, abaissent les côtes et élèvent la pression intra-abdominale, provoquant ainsi une remontée diaphragmatique ; les muscles intercostaux qui aident la fermeture costale.



Pendant la phonation, le mouvement respiratoire doit s'adapter d'une manière très particulière. Le rythme respiratoire est modifié : l'inspiration se raccourcit alors que la phase expiratoire, qui correspond à la phonation, est considérablement allongée ; les volumes d'air mobilisés, variables selon le type d'activité vocale, sont nettement supérieurs au volume courant de la respiration calme ; les pressions pulmonaires expiratoires sont supérieures à celles observées dans la respiration normale, car pendant la phonation, l'affrontement des cordes vocales crée un obstacle entraînant une élévation de pression en amont de la glotte, ce qui induit une adaptation des muscles respiratoires pour maintenir cette pression pendant toute la durée de l'émission sonore et aussi pour la moduler en fonction des variations d'intensité de tonalité et de timbre.

B) Il est difficile de résumer l'anatomie d'un organe aussi complexe que le larynx, cela demanderait beaucoup d'explications et comme ce n'est pas le propos ici d'être autant exhaustif sur ce point je vais tâcher de rester dans les grandes lignes pour servir notre thème de réflexion.

Il faut savoir que le larynx comporte en premier lieu une armature fibro-cartilagineuse composée de trois cartilages : le cartilage cricoïde, le cartilage thyroïde et l'épiglotte.

À l'intérieur de cette armature solide se trouvent des organes mobiles qui vont permettre au larynx d'assumer ses diverses fonctions, basées sur la possibilité de mouvements d'ouverture et de fermeture. Ces organes mobiles sont représentés par deux petits cartilages, les aryténoïdes, qui présentent la particularité de pouvoir s'écarter et se rapprocher, ouvrant et fermant alternativement le conduit laryngé. Ces mouvements sont produits par des muscles laryngés que je ne détaillerai pas ici.

L'intérieur du tube laryngé est divisé en trois étages par deux replis superposés antéro-postérieurs, les cordes vocales et les bandes ventriculaires.

Les cordes vocales se présentent sous la forme de deux rubans insérés en avant dans l'angle rentrant du cartilage thyroïde et en arrière sur l'« apophyse vocale » de l'aryténoïde.

Le larynx est un organe mobile qui effectue d'importants mouvements verticaux grâce à un système musculaire suspenseur qui le relie en haut au crâne et au maxillaire inférieur, en bas à la partie supérieure du thorax. L'ensemble de ces muscles permet des mouvements laryngés non seulement de haut en bas mais aussi d'avant en arrière.

La vibration des cordes vocales se produit passivement sous l'influence de l'air expiré.

Les paramètres acoustiques de son émis (hauteur, intensité, timbre) dépendent de la pression sous-glottiques et de la tension des cordes vocales.

C) On donne le nom de résonateurs aux cavités que le son laryngé traverse avant d'arriver à l'air libre. Les résonateurs du système phonatoire sont, pour l'essentiel, responsables du timbre de la voix. Ils sont au nombre de cinq : le pharynx, la cavité buccale divisée en deux (cavité buccale antérieure et cavité buccale postérieure), la cavité labiale et la cavité nasale. Tous communiquent entre eux par des ouvertures de tailles réglables. Tapissés de muqueuses, ils sont peu amortis.

Les sinus du crâne, contrairement à une croyance largement répandue, sont trop petits pour se comporter comme résonateurs, et n'ont d'ailleurs aucune fonction reconnue dans la phonation. Ne peuvent non plus être considérés comme résonateurs la cage thoracique ni la trachée, bien que les chanteurs puissent ressentir une impression de « résonance » à ces divers niveaux. Cette sensation subjective peut être un guide pour la technique vocale mais n'est pas un phénomène de résonance au sens acoustique strict du terme.

D) Le système articulateur intègre un ensemble d'organes mobiles : le voile du palais, la mâchoire inférieure, la langue et les lèvres.

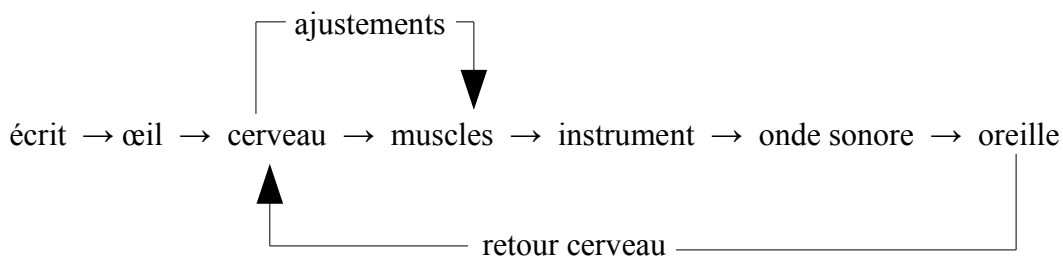
Les mouvements de la mâchoire inférieure contribuent largement aux variations de volume de la bouche. La langue, reliée par sa base à l'os hyoïde, est extrêmement mobile, car commandée par 17 muscles, elle prend appui sur différents points du conduit pharyngo-buccal pour articuler les phonèmes. Ces points d'articulations sont : les lèvres, les dents, les alvéoles (gencives internes des incisives supérieures), le palais dur, le voile du palais, la luette, le pharynx, la glotte.

## **1.2 Rôle du système nerveux.**

Comme il a été mentionné plus haut, la mise en jeu des diverses parties de l'appareil phonatoire pour la production vocale se fait par le système nerveux qui en assure la coordination. Celui-ci fonctionne également comme une boucle cybernétique<sup>6</sup> complexe.

---

<sup>6</sup> Du grec κυβερνεῖν, conduire ; s'applique à tout système qui produit une action, est informé de cette action, et peut ainsi a contrôler en retour, l'adapter continuellement en temps réel.



Comme l'indique le schéma ci-dessus, le son n'est plus le simple effet de causes antérieures, mais devient à son tour une cause qui, agissant sur le comportement du cerveau, agit finalement sur lui-même : la présence de l'oreille introduit une boucle de rétroaction, un rétrocontrôle. Il s'agit donc d'un système cybernétique.

On peut distinguer trois niveaux de rétroaction :

- auditive (rétrocontrôle de la hauteur, de l'intensité, du timbre par exemple)
- purement somatique (le corps du chanteur)
- psychophysiologique (réactions d'un public sur la prestation de l'interprète)

Nous allons ici particulièrement nous intéresser à la rétroaction somatique.

Le chant présente le cas de figure unique où le corps est lui-même l'instrument de musique. L'appareil vocal en fonctionnement crée des sensations à différents niveaux du corps du chanteur ; ces sensations ne sont pas sonores mais d'ordre sensitif en sens large. Il s'agit alors du circuit intime. Ces sensations sont perçues par le chanteur et associées aux gestes vocaux qui les produisent, permettant un véritable contrôle cybernétique, une régulation efficace en marge du circuit auditif. Dans ces conditions, ce circuit intime constitue un maillon essentiel de la boucle de rétroaction phonatoire.

Les différentes sensations émergent au niveau de certaines zones corporelles qu'il est nécessaire de situer. Il en existe neuf :

- zone palatale antérieure
- zone palatale postérieure
- zone vélopharyngée
- zone laryngée
- zone naso-faciale et crânienne
- zone trachéale

- zone thoracique
- zone abdominale
- zone pelvienne

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur chacune de ces parties, mais pour résumer, les sensations les plus ressenties par les chanteurs, celles qui permettent un véritable contrôle cybernétique de l'émission vocale sont celles au niveau des zones palatales et celles au niveau des zones abdominale et pelvienne. Les premières permettent le placement du son, les secondes l'appui de la voix et le soutien du souffle.

### **1.3. Les neurones miroirs.**

Dernier élément que je souhaite aborder concernant le thème du système nerveux : il s'agit d'un apport non négligeable des neurosciences dans le domaine de la cognition. En effet les neurosciences ont fait la découverte de ce qu'elles nomment les « neurones miroirs ». Ces derniers sont une catégorie de neurones du cerveau qui présente une activité aussi bien lorsqu'un individu exécute une action que lorsqu'il observe un autre individu exécuter la même action. Le fait d'observer une action met en action les mêmes neurones moteurs chez la personne qui observe que chez la personne qui effectue l'action<sup>7</sup>.

Cela permet de renouveler le regard sur les outils pédagogiques et cette question apparaît déjà dans des écrits et des réflexions autour de la pédagogie de la voix comme nous le verrons plus loin.

## **2. Rôle du professeur et les divers outils à sa portée.**

Après avoir parcouru les principes physiologiques de base sur lesquels bon nombre de pédagogues éclairés sont d'accord, nous allons revenir à un point de vue pédagogique pour examiner les divers outils à la portée de l'enseignant dans un cours de chant.

---

<sup>7</sup> PARIS-DURIEUX Annie et CARDINALE Marie-Jo, *La Psychophonie, Une approche vivante de la voix*, Paris, Le Courrier du Livre, 2018, chapitre I p.47

## 2.1. Le professeur de chant construit une voix

Tout d'abord il est intéressant de rappeler, comme l'exprime Jacqueline Bonnardot, qu'un « professeur de chant fabrique un instrument vocal comme un luthier construit un violon »<sup>8</sup>. On voit bien alors que le rôle du professeur est d'une grande importance et est déterminant dans l'évolution de l'élève. Le « luthier de la voix », doit non seulement construire l'instrument, mais aussi, et de façon concomitante, former « l'instrumentiste chanteur », comme l'indique Jacqueline Bonnardot.

Outre le fait qu'un professeur conscient et réaliste doive se tenir régulièrement au courant des travaux les plus récents comme les plus anciens, comme nous l'avons vu plus haut, il doit également, selon Guy Cornut<sup>9</sup>, être en mesure d'expliquer les exercices vocaux à pratiquer et la manière de les réaliser. À cela nous pouvons ajouter les remarques de Sirvart Kazandjian Pearson<sup>10</sup> pour qui le professeur doit être à même de donner des exemples (émettre des sons) techniquement et vocalement corrects avec des images simples et précises. Ces images permettront à l'élève de visualiser l'instrument phonatoire, afin de le (res)entir physiquement. Il est un autre aspect requis chez le professeur : avoir une certaine qualité de diagnostic. À ce propos, Sophie Hervé me confiait que sa capacité de diagnostic s'est beaucoup affinée avec le temps et s'effectue plus rapidement aujourd'hui par rapport à ses débuts dans l'enseignement.

Pour ce qui est des outils à la portée du professeur, Sophie Hervé et Agnès Mellon déclarent utiliser le langage métaphorique, les gestes extérieurs avec les bras par exemple, des dessins, des explications techniques et physiologiques, et des exemples qu'elles peuvent donner elles-mêmes.

## 2.2. La valeur de l'exemple.

Concernant les exemples donnés par le professeur, il est intéressant d'examiner cet outil au regard de la théorie des neurones miroirs. En effet, le fait de donner des exemples peut susciter chez l'élève des facilités à reproduire ce qu'on lui montre, en éveillant des dispositions à pouvoir reproduire afin qu'il puisse lui-même en faire l'expérience et acquérir un nouveau geste avec plus d'aisance que si le professeur se contentait de donner des explications.

8 BONNARDOT Jacqueline, *Le professeur de chant : un luthier qui construit une voix*, Paris, Éditions Lemoine Vandeveld, 2004, Chapitre I, p. 5

9 CORNUT Guy, *La Voix*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2009, chapitre V §IV p.115

10 KAZANDJIAN PEARSON Sirvart, *L'instrument du chanteur : son corps*, Marseille, Solal Éditeurs, 2004, chapitre III pp[37-39]

Déjà depuis l'Antiquité, Aristote avait émis l'idée que c'est en imitant que l'on apprend ; il suffit d'observer des enfants pour s'en rendre compte.

L'imitation est une modalité d'apprentissage. Elle joue un rôle moteur dans le progrès du sujet dans une procédure interactive qui permet une adaptation réciproque de celui qui donne l'exemple et de l'imitateur, le premier cherchant à rendre son modèle imitable par le second au fur et à mesure de ses imitations.

Le deuxième moment de ce processus est la répétition du geste imité qui agit au niveau du subconscient qui forme nos habitudes grâce à sa programmation. Un geste, une parole répétés assez souvent et assez longtemps de soi-même à soi-même, se transforme en réflexe, en geste non volontaire<sup>11</sup>.

### **2.3. Modélisation et visualisation.**

Selon l'expérience des professeurs avec lesquels je me suis entretenu, l'usage du support visuel fait également partie des outils possibles. Photos de livres spécialisés, planches anatomiques, ou même dessins réalisés par l'enseignant lui-même, il n'est pas rare, d'après les personnes interrogées, d'avoir recours à ces outils pour éclairer, appuyer une explication, que ce soit pour expliquer la soufflerie, schématiser les chaînes musculaires etc...

La modélisation a une valeur informative et permet de faire voir ce qui n'est pas visible, car, rappelons-le, le système phonatoire se situe à l'intérieur du corps, et se trouve donc inaccessible à l'œil de l'extérieur.

Je me souviens de cours de posturologie dans un conservatoire où j'étais à Paris, et l'enseignante amenait systématiquement des objets en rapport avec le thème du cours pour donner une visualisation claire de notre anatomie. Parmi ces objets, il y avait un modèle de squelette humain, comme il est d'usage dans certains cours de danse par exemple. Il y avait également quelques planches d'anatomie, des schémas afin de nous sensibiliser à la structure musculo-squelettique du corps et les interactions entre les différentes parties par l'intermédiaire des chaînes musculaires. Les

---

<sup>11</sup> KAZANDJIAN PEARSON Sirvart, *L'instrument du chanteur : son corps*, Marseille, Solal Éditeurs, 2004, chapitre IV p.42

explications étaient accompagnées d'indications concrètes sur le squelette ou sur les images apportées, puis on pouvait passer à la mise en pratique d'exercices corporelles qui mettent en jeu les parties du corps en question lors de la séance.

Cette façon de procéder propre au cours de posturologie que j'ai suivi, peut se retrouver dans une certaine mesure dans un cours de chant pour affiner la connaissance du fonctionnement du corps dans le processus phonatoire, même s'il ne s'agit pas de se substituer à un cours de posturologie.

## **2.4. Langage.**

Parmi les outils employés par le professeur de chant, il y a bien entendu en première place le discours. En effet c'est par la médiation du langage que les premiers contacts se réalisent entre l'élève et le professeur et que les éléments de bases sont transmis.

Dans la première partie de ce mémoire, au sujet des attitudes pédagogiques, j'ai eu l'occasion de parler du discours axé sur la technique et des possibles excès dans cette tendance. Or le discours du professeur de chant peut aussi revêtir des atours beaucoup plus imagés. Sophie Hervé admet que « le langage et le vocabulaire du professeur de chant peuvent être si colorés qu'il serait possible de croire que ce dernier n'est pas sérieux »<sup>12</sup>. Et pourtant dans sa propre pratique d'enseignante elle utilise aujourd'hui beaucoup de métaphores, bien plus qu'à ses débuts dans l'enseignement où elle faisait part d'un certain scepticisme à l'égard de l'usage des métaphores et leur préférait les explications techniques et physiologiques. Agnès Mellon également utilise le discours métaphorique en complément d'éléments techniques transmis à l'élève. C'est pour elle une combinaison qui permet à l'élève de mieux appréhender les informations qu'il doit saisir par différents canaux.

La terminologie imagée se base essentiellement sur des représentations mentales. L'image mentale représente un intérêt pour la voix car elle se construit peu à peu en nous afin qu'un système réflexe s'élabore<sup>13</sup>. Toutes nos perceptions sensorielles vont contribuer à structurer cette imagerie. Pour qu'il y ait structuration, il faut qu'il y ait répétition, c'est la condition pour installer des réflexes. Prenons l'exemple d'une vocalise qu'on chante différemment selon que l'on visualise dans son

---

12 HERVÉ Sophie, *Le vocabulaire de l'enseignant et le langage du corps (des mots et des maux)*, Leçon n°9, FOREMI

13 PARIS-DURIEUX Annie et CARDINALE Marie-Jo, *La Psychophonie, Une approche vivante de la voix*, Paris, Le Courrier du Livre, 2018, chapitre I pp[48-49]

imaginaire un large fleuve tranquille, une mer déchaînée ou une fontaine qui coule.

L'image mentale peut être un élément moteur dans la création vocale sans aucune indication musicale.

Les images données par le professeur permettent à l'élève de visiter, de voyager à travers ses sensations corporelles. Puis les images peuvent guider son interprétation.

Une image sensorielle adaptée aidera également la personne à vivre son chant dans un geste global, naturel et synchronisé.

## **2.5. La métaphore scientifique.**

En terme de métaphore, il y a le plus souvent l'aspect poétique qui ressort en faisant une analogie directe avec quelque chose qui n'a, a priori, pas de rapport avec le chant, comme par exemple l'image du tir à l'arc pour figurer l'intention de viser une cible, et de doser l'énergie à employer pour que le son se projette comme pour une flèche qui doit atteindre sa cible.

Mais il y a aussi ce que Bernard Roubeau<sup>14</sup> appelle la « métaphore scientifique ».

Il rappelle que notre langage est en grande partie métaphorique et véhicule notre « implicite culturel » communément partagé. Ainsi nous sommes, par exemple, parfois amenés à dire qu'il fait un temps « radieux », ou bien qu'une personne a le moral « au plus bas », ou bien on peut dire qu'on a les idées « claires ».

L'essence de la métaphore, selon George Lakoff<sup>15</sup>, est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre. Il va plus loin en émettant l'hypothèse que les processus de pensée humains sont en grande partie métaphoriques, et que le système conceptuel humain est structuré et défini métaphoriquement.

Dans le domaine du chant, nous voyons bien, que ce soit à travers les entretiens réalisés avec des enseignants ou des expériences personnelles vécues comme élève, que la métaphore est incontournable.

---

14 ROUBEAU Bernard, « *La Métaphore Scientifique* », Conférence d'ouverture du Congrès de l'AFPC, PARIS, Octobre 2011

15 LAKOFF George et JOHNSON Mark, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1985, chapitre I, II et III pp[13-23]



Bernard Roubeau compare la voix à un iceberg, car concernant son fonctionnement, peu de choses sont objectivables, du fait que la voix procède d'une action dont la plupart des mouvements sont automatisés et très peu rentrent dans le schéma de conscience. La partie non-visible de l'iceberg est donc liée à tout ce qui se rapporte à l'appareil phonatoire, qui se trouve comme il a déjà été mentionné, caché à l'intérieur du corps.

Les métaphores relatives à la voix peuvent être de natures variées, que l'on parle d'une voix « claire ou « sombre », d'une « voix cassée », d'une voix « terne » ou « brillante », d'un « son en arrière » ou « dans le nez » etc...

Ces métaphores mettent en évidence un glissement entre le perceptif et le moteur. Le perceptif, dans sa traduction métaphorique, permet de matérialiser, de représenter l'action motrice qui est complexe.

Par ailleurs, nous avons pu constater que les aspects physiologiques, anatomiques et acoustiques occupent de plus en plus une place centrale dans les questionnements des enseignants et des chanteurs.

La science fait référence à des notions objectives tandis que la métaphore est purement subjective, il y a donc une contradiction flagrante entre science et métaphore. Cependant la terminologie scientifique peut agir dans certains cas comme une métaphore, ou devenir une métaphore quand il y a défaut de représentation ou d'exécution possible d'un geste phonatoire. Prenons l'exemple de la directive de « soulever le voile du palais », cette proposition demande pour celui qui l'exécute l'intervention de beaucoup d'autres consciences.

Quand les mots ne peuvent être suivis de l'acte correspondant, ils se comportent alors comme des métaphores.

L'utilisation du langage scientifique s'installe sur un terrain où l'expérience est difficile à mettre en mots, et l'intersubjectivité devient alors un élément important.

Ces métaphores, parties de données scientifiques, si elles ne rendent pas directement compte de l'objectif », peuvent néanmoins permettre de faire le lien entre le subjectif et l'objectif.

La métaphore scientifique s'installe au milieu de la complexité de l'acte de chanter.

## 2.6. Critiques de la métaphore usuelle.

L'usage de la métaphore dans la pédagogie ne trouve pas que des adeptes. En effet il y a certains professeurs qui portent un regard critique sur cet outil de langage. Le point de vue de Stefano Ferrari, artiste de chœur à l'Opéra de Dijon que j'ai rencontré, fort de son expérience, ainsi que les arguments développés par Jacqueline et Bertrand Ott<sup>16</sup>, vont permettre de mieux comprendre les limites de la métaphore dans la pédagogie.

Il est aisé de remarquer que chaque professeur possède un faisceau de procédés exprimant l'image qu'il se fait de la technique qu'il applique en toute liberté. Chaque professeur crée ainsi sa pédagogie personnelle. Parfois aucune confrontation n'est possible, et une confusion générale dicte l'activité de certains professeurs.

Les images des pédagogues ne correspondent pas forcément aux représentations subjectives des élèves : les imaginations ne se rejoignent pas ! Surtout si l'image employée s'éloigne de la vérité physiologique pour être encore plus suggestive. Il convient donc de trouver des images proches de la réalité physiologique.

Par ailleurs, certains professeurs trouvent que l'explication physiologique bloque l'élève. Cela ne peut être vrai que si les informations anatomiques sont révélées globalement, sans analyse progressive et sans conviction.

Dans l'ensemble, la pédagogie vocale se raccroche à des impressions trop personnelles qui diffèrent avec chaque enseignant, et cela peut conduire à un éparpillement. Il advient qu'à l'égard des données impersonnelles que chaque professeur les revêt de formules si spéciales, les habille de mots si particuliers qu'on ne sait plus départager l'impersonnel du personnel, le permanent de l'éphémère, l'objectif du subjectif.

L'impersonnel représente l'essentiel: le grand fonctionnement de l'appareil phonatoire intimement lié à la respiration. Chacun a des représentations mentales des impressions éprouvées dans le mécanisme vocal, mais il importe que ces représentations naissent de sensations justes, vérifiées organiquement et auditivement.

---

16 OTT Jacqueline et Bertrand, *La pédagogie du chant classique et les techniques européennes de la voix*, Paris, L'Harmattan, 2006, chapitre 45 pp[313-316]

Exemple d'une image employée souvent en chant : « on ne descend jamais dans le chant. Quand on arrive dans le grave, il faut penser que la voix monte. » Une pareille phrase ne veut rien dire si on ne sait pas expliquer physiologiquement ce qui se passe.

Selon J. et B. Ott, il serait judicieux de redonner à la pédagogie vocale un aspect plus global et hiérarchisé. La science permet de mettre de l'ordre dans toutes ces images ; mais attention à l'avis très ou trop scientifique d'un spécialiste qui oublie parfois dans son diagnostic que l'être humain est un tout.

### **III. Rapport à l'élève, la question de l'autonomie.**

De nos jours, la question de l'autonomie en pédagogie est prépondérante. Pour cette raison, et aussi en rapport avec mon parcours personnel, je souhaite considérer les attitudes et les outils pédagogiques du point de vue de l'autonomie possible pour l'élève.

#### **1. Bilan des expérimentations.**

J'ai pu mener des expérimentations avec cinq élèves de la classe de chant de Frédérique Clerval au Conservatoire de Lons-le-Saunier où j'ai fait mon stage de pratique pédagogique.

Pour l'organisation des cours, je me suis aligné sur le planning des cours de ma tutrice, par conséquent chaque élève dispose d'un créneau horaire défini et vient à l'heure pour son cours puis repart dès la fin de celui-ci. De ce fait les cours se déroulent en face à face avec le professeur, et en présence de la pianiste accompagnatrice, mais en l'absence des autres élèves.

Je me suis rendu à Lons-le-Saunier deux lundis de suite durant toute la matinée à chaque fois. Parmi les cinq élèves rencontrés, j'ai pu travailler avec deux d'entre eux sur les deux séances hebdomadaires consécutives, et je n'ai pu voir les trois autres qu'une seule fois sur les deux semaines en raisons d'absences ponctuelles sur l'un des deux jours où je suis intervenu.

Les expérimentations ont été réalisées sous la forme d'un cours de chant habituel comprenant une première partie de préparation respiratoire et vocale puis dans un deuxième temps

le travail sur un morceau. À l'intérieur du cours, j'ai pris le parti de doser différemment la part de discours métaphorique et de discours technique selon l'élève en étant soit un peu plus directif soit en étant au contraire dans un rapport d'échange en posant des questions tout au long du cours. Puis en fin de cours j'ai souhaité faire un bilan avec chaque élève sur ce qu'il a compris ou non dans les moments de discours technique et dans les images employées, ce qu'il a pu éventuellement ressentir et ce qu'il a pu retenir pour son travail personnel.

Je vais exposer ici le cas de Camille, une jeune fille d'une vingtaine d'année, soprano colorature, qui est en 3ème cycle.

Dans un premier temps, j'ai souhaité essayer d'adopter la posture du professeur directif, qui demande à l'élève de faire les exercices qu'il lui propose. Puis, en fonction de ce que je voyais et entendais, je demandais certains réajustements soit posturaux, soit en rapport avec le souffle. Camille s'est montrée très disponible et intégrait les remarques sans manifester de commentaires ni de questions. Mais j'ai très vite senti les limites de cette position car j'avais besoin d'avoir davantage d'informations de sa part et je voyais bien que lorsque j'employais des images métaphoriques, elle les recevait et semblait les comprendre mais elle avait une attitude « trop polie ». Alors j'ai aussitôt changé de façon de faire et je suis entré avec davantage de naturel dans un rapport d'échange avec elle où je lui demandais souvent si elle comprenait, ou ce qu'elle ressentait à la fin de chaque exercice ; je lui ai laissé également la possibilité de me poser des questions quand elle le jugeait nécessaire.

Au cours du travail de la respiration et des vocalises, j'avais remarqué qu'elle était beaucoup plus réceptive à mes remarques techniques qu'aux métaphores que je lui proposais à d'autres moments, j'en ai pris note pour la suite. Dans la deuxième partie de la séance, nous avons travaillé le morceau que ma tutrice lui avait donné à travailler à l'époque, il s'agissait d'un air extrait de l'opéra-comique *Galathée* (1852), de Victor Massé. Elle l'a chanté une première fois en entier sans interruption, puis je lui ai demandé de faire une sorte d'auto-diagnostic de ce qui, à ses yeux, avait bien et moins bien fonctionné. Elle avait relevé qu'elle avait oublié de respirer à certains endroits, qu'à d'autres endroits du morceau le timbre était moins présent, et parfois il y avait un manque d'homogénéité entre certaines parties de sa tessiture. J'ai pu constater alors qu'elle avait un certain niveau d'avancement pour pouvoir émettre ces remarques. Pour ma part j'étais d'accord avec elle, et j'avais repéré d'autres points techniques, notamment au sujet de sa façon de respirer et de la conduite du souffle tout au long des phrases musicales. Donc j'ai commencé par reprendre les passages du morceau en rapport avec ses remarques, puis dans le travail j'ai inclus les points que

j'avais relevés et cela a permis de résoudre les « problèmes ». Parfois malgré moi, en complément de mes remarques techniques, j'usais aussitôt d'images comme si je n'avais pas assez confiance en ce que je venais de lui dire et qu'il fallait que je rajoute une reformulation dans un autre style pour signifier la même chose. Et je sentais bien que cela n'était pas nécessaire pour cette élève en particulier.

La fin du cours arrivant, je lui demande en guise de bilan si les informations transmises ont bien été comprises, si les images employées étaient claires et renvoyaient bien à quelque chose de concret pour permettre une rectification, et enfin si durant le cours elle a pu retenir quelques outils pour son travail personnel jusqu'au prochain cours.

Son retour a été le suivant, à savoir qu'elle a pu retenir une méthode pour retravailler chez elle certains passages, et que des outils peuvent donc être repris pour son travail personnel. Elle a bien compris les informations délivrées durant le cours, quant aux quelques images, métaphores utilisées, elle les a trouvées claires parce qu'elle pratique le chant depuis un certain temps maintenant, en revanche elle avoue ne pas apprécier les métaphores. J'ai trouvé sa remarque intéressante et j'ai voulu en savoir davantage car cela pouvait faire écho avec les réactions que j'avais remarqué à certains moments du cours. Elle indique que les métaphores ne lui « parlent pas », que cela reste un flou et nébuleux pour elle. Elle reconnaît qu'avec ses anciens professeurs, elle entendait beaucoup de métaphores mais cela ne l'aidait pas à comprendre. Maintenant avec le bagage qu'elle commence à acquérir, elle réalise qu'elle comprend mieux les images mais elle a une nette préférence pour les termes techniques. Elle exprime avoir besoin qu'on lui parle du corps et qu'on lui explique ce qui se passe plutôt que de lui proposer d'imaginer ce qui pourrait se passer. Camille reconnaît qu'elle ne faisait pas les gestes qu'il fallait, et que la métaphore lui laissait une marge d'erreur car elle n'avait pas l'impression d'être dans sa propre perception mais dans celle du professeur, alors qu'avec un discours précis et technique sur ce qui se passe dans le corps, elle pense avoir moins de chance de se tromper.

Cette discussion à « bâton rompu » en fin de cours m'a paru extrêmement salutaire dans le rapport professeur/élève et d'une grande richesse par rapport au sujet traité, c'est pourquoi j'ai souhaité relaté ce cas là. Quant aux autres élèves, les séances réalisées avec eux m'ont aussi beaucoup apporté, et voici les conclusions que j'ai pu tirer à l'issue de toutes ces séances :

- certaines métaphores ne peuvent être comprises qu'avec un certain bagage acquis, et non dès le tout début de l'apprentissage.

- les métaphores très ou trop imagées sont susceptibles de paraître floues, voire nébuleuses.
- les métaphores utilisées en cours et qui ont été comprises renvoyaient bien à des choses repérables techniquement et physiologiquement.
- pour certains élèves, il y a un rejet de la métaphore et ils expriment un besoin de discours concret axé sur le corps ; ils préfèrent qu'on leur explique ce qu'il se passe techniquement plutôt que de leur proposer d'imaginer ce qu'il pourrait se passer, ce qui dans ce cas laisserait planer une marge d'erreur.
- les métaphores doivent pouvoir être accompagnées d'explications concrètes et de liens faits avec la technique de chant, et non être employées isolément.
- le rapport professeur/élève devient beaucoup plus riche et constructif dans l'échange et le dialogue.

En travaillant à partir de cas concrets dans des mises en situation, je constate que les réflexions qui en ressortent rejoignent et confirment plusieurs points déjà évoqués en amont.

## **2. L'autonomie de l'élève, un but communément recherché.**

Selon Richard Miller<sup>17</sup>, apprendre à chanter implique l'unification d'une oreille musicale avec le contrôle du corps et de l'intelligence créatrice, en un acte d'intégration artistique qui ne peut se plaquer sur le chanteur depuis l'extérieur. Le chanteur doit avoir confiance en l'oreille du professeur et en l'école technique concernée, mais aucune de ces deux données positives n'est en soi suffisante. Seul le chanteur peut assembler l'information physique et artistique d'une telle manière qu'il puisse en faire et refaire l'expérience. Le travail du professeur consiste en lui préparer le terrain. Un bon enseignement produit des chanteurs indépendants, capables de faire confiance à leurs propres oreilles ainsi qu'à leur corps, mais cela ne doit pas dispenser de recourir à une écoute extérieure à l'occasion.

Agnès Mellon, dans sa pratique pédagogique, insiste sur le fait qu'à chaque directive donnée, qu'elle soit poétique ou physiologique, il faut de toute façon relier le geste, le son et la sensation, quel que soit le niveau de l'élève. Il faut s'assurer que l'élève a bien compris, donc contrôler auprès

---

<sup>17</sup> MILLER Richard, *La structure du chant*, trad° J.M. Gouëlou, Paris, Éditions IPMC, 1990 chapitre XVI pp[234-237]

de lui ce qui est bien compris, bien ressenti et bien entendu, pour qu'il puisse continuer son chemin tout seul.

Pour Stefano Ferrari, dans cette même idée de faire le lien entre geste, son et sensation, le chanteur doit faire l'expérience du chant et après il doit comprendre ce qu'il a appris, il aura une compréhension qui viendra de la lecture de ses propres sensations.

Agnès Mellon ajoute avoir recours aussi bien au langage métaphorique que technique, mais qu'avant tout il est important d'instaurer un langage commun qui sera associé à des sensations éprouvées dans le chant, et associé également au résultat sur le son émis. Pour construire un langage commun, avoir un échange avec l'élève est primordial et progressivement le travail de la technique permettra d'offrir une autonomie à l'élève.

Que ce soit Agnès Mellon ou Sophie Hervé, elles reconnaissent toutes les deux, que le professeur doit adapter son discours en fonction de l'élève. Face à deux élèves différents, elles ne s'y prendront peut être pas de la même manière pour atteindre leur objectif.

Lors d'un bref entretien avec Bernard Roubeau, sur cette question du langage du point de vue de l'autonomie, il a mis en évidence le fait que lorsqu'un enseignant se sert de son panel de métaphores avec presque tous ses élèves, il y a un manque d'intersubjectivité par l'absence d'adaptation par rapport à chaque élève. C'est donc, dans ce cas de figure, à l'élève de faire le chemin vers la compréhension de ce que veut dire le professeur à travers ses images, sans être sûr d'y parvenir ! Cette situation entraîne donc une forme de dépendance vis à vis des informations données par le professeur.

Alors que dans un rapport interpersonnel, comme l'évoque Agnès Mellon qui rejoint Bernard Roubeau sur ce point, le langage se construit à deux, et de nouvelles métaphores, qui ont du sens pour l'élève, peuvent alors émerger en lien direct avec sa propre expérience et son ressenti.

### **3. La métacognition.**

Pour approfondir cette question de l'autonomie de l'élève et de la méthode d'enseignement, je me suis intéressé aux recherches de Philippe Meirieu<sup>18</sup>, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. En effet, à travers la notion de métacognition s'élabore toute une méthodologie afin de permettre l'élève de s'éveiller et de prendre conscience de son savoir et de ses propres moyens d'apprendre.

#### **3.1 Définition.**

L'utilisation de la métacognition pour apprendre situe l'élève dans un rapport épistémologique aux savoirs, qui en fait un sujet constructeur et non consommateur de savoirs, ce qui lui confère une autonomie dans son propre progrès et donc dans ses apprentissages.

La notion de métacognition comporte des idées de prise de conscience, de réflexivité, de dédoublement, qui font du sujet une sorte de spectateur attentif de ses propres modes de pensées et procédures utilisés pour résoudre des problèmes et connaissances pour mieux les contrôler et les maîtriser.

Le contrôle interne, ou autorégulation du sujet sur sa propre activité, est l'un des deux aspects qui définissent la métacognition.

L'autre aspect de la métacognition se définit par la conscience de ce qu'on sait et de ce qu'on ne sait pas.

Pour apprendre, nous dit Philippe Meirieu, il faut apprendre comment faire pour apprendre, il ne suffit pas de faire et de savoir, mais il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire, et que cela s'apprend avec l'aide systématique d'un médiateur expert, le professeur.

Pour résumer, il y a trois principes liés à la métacognition :

- avoir conscience de ce que l'on sait ou ne sait pas
- avoir conscience de ses propres processus/stratégies de mémorisation, d'apprentissage, de compréhension...

---

<sup>18</sup> MEIRIEU Philippe [sous la direction de], *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF Éditeur, collection pédagogies, 1997, chapitre I par Anne-Marie Dolly pp[17-34]



- renvoie au concept de soi, essentiel à la motivation dans la gestion de ses tâches et dans ses apprentissages.

Le « médiateur » (le professeur) apporte une aide systématique pour aider le sujet à faire ce qu'il ne sait pas faire seul et qui est nécessaire pour guider son activité jusqu'au bout.

Cette aide commence par la mise en œuvre par l'enseignant lui-même de l'activité de résolution : il fait en disant, commentant son faire, en se questionnant lui-même sur ce qu'il fait pour l'évaluer et le réguler par rapport au but défini en premier et en faisant les réponses, en répétant lui-même les erreurs et régulant, toujours en parlant de ce qu'il fait.

Cette aide se poursuit en intégrant de plus en plus le sujet dans la situation, sous forme d'une interaction langagière, qui questionne le sujet sous tous les éléments pertinents de l'activité qui permettent de le comprendre, qui reformule, qui invite à repérer les erreurs, à expliciter les procédures, à auto-évaluer l'activité, qui encourage à poursuivre et qui propose des modèles ou début de modèles à imiter.

À quoi sert la métacognition en quelques points :

- à construire des connaissances et des compétences avec plus de chance de réussite
- à apprendre des stratégies de résolution de problèmes qui favorisent la réussite et l'autorégulation
- à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans l'apprentissage (être autorégulé et savoir se faire aider)
- à développer une motivation à apprendre et à construire un concept de soi positif comme apprenant.

### **3.2. Le processus d'intériorisation.**

Le professeur régule l'activité de l'élève de l'extérieur, puis l'élève intériorisera peu à peu les compétences utilisées par le professeur pour les mettre lui-même en œuvre et gérer ses tâches de façon autonome.

Le processus d'intériorisation passe par quatre étapes :

- le tuteur/expert fait, en disant, en commentant, en questionnant ce qu'il fait, de telle sorte qu'il offre à l'élève un modèle qu'il rend imitable.
- ces mêmes compétences passent dans l'interaction créée par la communication langagière entre l'expert et le novice. L'expert invite le novice à faire, à prendre sa place dans la tâche, tout en continuant à « parler son faire ».
- ces compétences sont de plus en plus utilisées par le novice, vivement sollicité et encouragé à prendre des initiatives par l'expert qui questionne, invite à reformuler, à commenter, à expliciter et attend de plus en plus les réponses qu'il ne les fournit lui-même au début.
- le novice gère seul son activité en l'absence de l'expert, il est devenu autorégulé.

L'interaction a appris les compétences métacognitives en même temps que les savoirs et l'outil de cet apprentissage, qui a permis cet accès à la conscience, c'est **le langage**.

### **3.3. Le rôle du langage.**

Le langage est l'outil privilégié du transfert des compétences métacognitives, parce qu'il remplit deux fonctions à la fois :

- une fonction de représentation, c'est à dire de signification et en particulier, de signification de ce qui est abstrait, de ce qui, dans l'activité, est relation et explique
- une fonction de communication (et relations sociales)

Le langage est seul à pouvoir signifier, représenter et communiquer les opérations métacognitives nécessaires à l'autorégulation que l'adulte pointe dans l'interaction et que l'enfant intériorise et se répète à lui-même.

C'est parce que l'adulte « parle » d'abord son « faire » à l'enfant, c'est parce qu'ensuite il fait entrer ce « faire » dans une communication langagière où l'enfant prend peu à peu son rôle et est invité à son tour à parler son faire, que ce dernier pourra intérioriser ce qui permet de guider seul son activité, ce qui permet l'autonomie à savoir, le processus lui-même de guidage et de contrôle de l'activité et non son seul résultat.

### **3.4. Le rôle de l'imitation.**

Ce thème a déjà été abordé plus haut, mais il est important d'évoquer à nouveau l'imitation dans ce processus de métacognition, pour mieux faire le lien et apporter un autre regard sur ce thème au sein de l'apprentissage.

Pour conclure sur ce point, il est évident que ce qui est décrit par rapport à la métacognition, peut se retrouver dans l'enseignement du chant. Cette façon de faire à un tel degré de minutie n'est peut être pas assez répandu dans l'enseignement du chant, cela reste à vérifier.

Mais toujours est-il que cette perspective offre des possibilités d'approche pédagogique très concrètes et à la portée de l'élève.

## Conclusion

A l'issue de cette réflexion sur l'attitude pédagogique en fonction du type de discours employé, nous pouvons faire le constat que c'est le rapport à l'élève qui s'en retrouve complètement modifié. Selon le profil de l'élève, l'attitude adoptée et le langage utilisé pourront lui offrir une autonomie dans son travail dont il pourra mesurer lui même les progrès, ou bien le rendre tributaire, voire dépendant de son professeur, dont il devra souvent décrypter ce qu'il cherche à transmettre pour pouvoir l'expérimenter sans réelle certitude sur ce qu'il voulait transmettre.

On voit bien qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'enseigner, et quels que soient les points de vue du professeur, la question de l'apprentissage de l'élève et de son évolution permet de considérer si une méthode est adaptée ou non au profil de l'élève.

Grâce à ce mémoire, les recherches faites à travers la documentation, les entretiens avec des personnalités connaisseuses et les expérimentations avec quelques élèves m'ont permis de pouvoir situer l'évolution de la pédagogie depuis quelques générations, puis de voir aujourd'hui, avec l'état actuel des connaissances dans notre domaine, les nouvelles possibilités de transmission envers des élèves auxquels il convient de s'adapter pour favoriser leur apprentissage.

L'adaptation du professeur se situe à l'endroit de son attitude pédagogique et des outils qu'il met en œuvre pour répondre aux besoins de l'élève.

Nous avons pu examiner plusieurs outils comme le type de langage, mais aussi l'imitation en donnant l'exemple, qu'il convient de commenter et d'expliquer.

L'échange est très important dans le rapport professeur/élève pour communiquer et pour transmettre des informations techniques et physiologiques ou suggérer des métaphores significatives.

L'élève doit pouvoir comprendre ce qu'il fait et pas seulement reproduire sans conscience. Sa propre expérience reste la matière première des connaissances qu'il va progressivement structurer et affiner.

À ce propos je cite Manuel Garcia pour qui « Les dispositions les plus heureuses ont besoin d'être cultivées et dirigées dans leur application par un travail soutenu et rationnel. Le chanteur qui ignore les sources des effets et le secret de l'art n'est qu'un esclave de la routine, et n'aura qu'un talent incomplet. »<sup>19</sup>

---

19 Manuel Garcia, *Traité complet de l'art du chant*, Eroïca Music Publications, chapitre IV p.7

Cela résume bien le fait qu'il est nécessaire de bien maîtriser son instrument vocal dans sa pratique mais qu'il est tout aussi important de comprendre et de savoir comment nous faisons pour produire la voix lyrique.

À titre personnel, le travail sur ce mémoire m'a permis de renouveler ma pratique pédagogique en la questionnant sur les différents aspects abordés. Cela ouvre d'autres perspectives de réflexions sur la « boîte à outils » du professeur de chant, avec l'apport par exemple des méthodes psychosomatiques du type Feldenkrais ou Alexander, pour être au plus près de la physiologie avec des exercices concrets.

Par rapport au langage, j'ai découvert récemment des pistes possibles de réflexions futures autour de la méthode de suggestion hypnotique. Sans tomber dans le charlatanisme, il y a certaines idées intéressantes dans ce domaine pour atteindre le subconscient et pouvoir « programmer » des gestes ou bien « déprogrammer » des mauvais gestes très ancrés. Reste à trouver le moyen subtil de pouvoir utiliser cette technique de manière simple et efficace, sans basculer dans une forme de dérive ni heurter l'intimité de l'élève.

La physiologie et la métaphore continueront de cohabiter en cours de chant pour longtemps encore, elles n'en demeurent pas moins complémentaires. Le chant procède d'un geste global, et à ce titre le langage doit pouvoir s'adresser à chaque partie de l'être, ce qui justifie l'emploi combiné de la métaphore et de la technique.

Afin de parachever la formation de l'élève, la méthode de travail du chant doit, en outre, conduire à une certaine autonomie de l'élève, mais elle doit, évidemment, inclure le sens artistique, car à quoi sert l'apprentissage technique si ce n'est pour plonger dans la musique et permettre à la voix lyrique de s'épanouir dans l'étendu du répertoire.

J'ajouterai que tout le travail mené pour ce mémoire montre que dans notre parcours de pédagogue, nous ne cesserons jamais d'apprendre. Nous pouvons aller consulter d'autres collègues, d'anciens professeurs ou des spécialistes variés pour partager nos réflexions et avoir quelques éclairages sur certaines questions. L'apport de la documentation est indéniable et montre combien il est important de consulter les travaux existants et de connaître les travaux récents. Les retours des élèves sur la pédagogie sont également une source d'informations enrichissantes pour l'évolution de l'enseignement du professeur.

## **Bibliographie**

### **Livres et Traités**

- BONNARDOT Jacqueline, *Le professeur de chant: un luthier qui construit une voix*, Paris, Éditions Lemoine Vandavelde, 2004
- CORNUT Guy, *La Voix*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2009
- GARCIA Manuel, *Traité complet de l'art du chant*, Eroïca Music Publications
- KAZANDJIAN PEARSON Sirvart, *L'instrument du chanteur : son corps*, Marseille, Solal Éditeurs, 2004
- LAKOFF George et JOHNSON Mark, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1985
- MEIRIEU Philippe [sous la direction de], *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF Éditeur, collection pédagogies, 1997
- MILLER Richard, *La Structure du chant*, traduction J.M. Gouëlou, Paris, Éditions IPMC, 1990
- OTT Jacqueline et Bertrand, *La pédagogie de la voix et les techniques européennes du chant*, Paris, L'Harmattan, 2006
- PARIS-DURIEUX Annie et CARDINALE Marie-Jo, *La Psychophonie, Une approche vivante de la voix*, Paris, Le Courrier du Livre, 2018

### **Compte rendu de conférences**

- ROUBEAU Bernard, « *La Métaphore Scientifique* », Conférence d'ouverture du Congrès de l'AFPC, PARIS, Octobre 2011, avec l'autorisation de l'auteur.

### **Cours**

- HERVÉ Sophie, "Méthodologie de l'enseignement du chant", "Leçon 9 : *Le vocabulaire de l'enseignant et le langage du corps (des mots et des maux)*", FOREMI
- LÉOTHAUD Gilles, *Théorie de la Phonation*, cours à l'Université Paris IV La Sorbonne, année 2004-2005