

# ***Les pratiques vocales des 8-13 ans :***

***Quels objectifs, quelles démarches, quels répertoires ?***

## ***Synthèses des rencontres pédagogiques,***

***IUFM de Metz les 21, 22 et 23 mars 2003***

Ces rencontres pédagogiques ont été organisées par l'Institut Français d'Art Choral (IFAC), association bénéficiant du soutien du ministère de la culture et de la communication, du conseil régional de Poitou-Charentes, et de la Ville de Saintes.

Elles ont été mises en œuvre en collaboration avec l'Institut Européen de Chant Choral (INECC), association bénéficiant du soutien du ministère de la culture, du ministère de l'éducation nationale, du conseil régional de Lorraine, des conseils généraux de Meurthe et Moselle, Meuse, Moselle et Vosges.

Elles ont bénéficié du partenariat de la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC) ) au Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz et du Conservatoire National de Région (CNR) de Metz.

Cet ouvrage a été réalisé en collaboration et avec le soutien spécifique du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Lorraine.

Daniel Vosgien,  
*Directeur du CRDP de Lorraine*

Au centre des missions d'éducation, les pratiques artistiques se développent, procurant à ceux qui s'y adonnent les plus grandes satisfactions. Elles apportent en effet l'épanouissement, mais également, pour le meilleur profit de tous, elles aident les enfants à mieux apprendre, rendent les enseignants plus heureux. Dans ce cadre, les artistes sont complètement reconnus et les institutions, tant nationales que locales, s'harmonisent davantage quand l'art est à sa place et prend toute sa place.

Le développement de l'éducation artistique et culturelle se poursuit dans le système éducatif, traversant heureusement les changements de politiques parce qu'il répond à un besoin profond et à un désir constant de tous les responsables, tant de l'Education Nationale et de la Jeunesse que de la Culture et de la Communication.

Dans ce contexte, une **charte de développement des pratiques vocales** concernant l'Inspection Académique de la Moselle, le CRDP de Lorraine, la DRAC et le Conseil Général, a vu le jour au cours de l'année scolaire 2002/03 dans le département de la Moselle. Grâce au concours de l'ensemble des partenaires concernés par l'enseignement, la culture et les collectivités locales, elle maintient unies dans une même démarche création, diffusion et formation. Cette démarche s'accompagne d'une évaluation et d'une réflexion critique.

Ainsi, autour de chaque enseignant désireux de développer cette activité dans son établissement, l'Inspection Académique et ses conseillers pédagogiques, la Délégation Académique à l'Education Artistique et à l'Action Culturelle du Rectorat, le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lorraine et le CDDP de Moselle, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, la Direction Régionale des Affaires Culturelles, l'Institut Européen de Chant Choral (INECC) et le Conseil Général de Moselle ont mis en commun leurs réflexions et uni leurs efforts.

C'est tout naturellement que le CRDP de Lorraine a répondu positivement, dans le cadre de cette charte, à la proposition de l'INECC et de la DAAC de coordonner avec l'Institut Français d'Art Choral la publication de ces actes, puisqu'il joue là pleinement son rôle d'éditeur de ressources pédagogiques.

Cette brochure constitue un apport précieux, aussi bien pour les pédagogues et les praticiens de l'art, artistes eux-mêmes, que pour les formateurs et chercheurs, psychologues ou sociologues qui trouveront ici le rendu des échanges très riches nés de ces rencontres et confrontations que permet un tel colloque.

Guillaume Deslandres,  
Président de l'IFAC

La question des pratiques vocales des 8-13 ans a d'emblée figuré, en 2001, parmi les sujets d'étude dans lesquels l'Institut Français d'Art Choral se devait de s'investir. La première raison réside dans un constat : si l'on évoque fréquemment les questions de pédagogie et surtout de répertoire, il est finalement assez peu fréquent de commencer par un éclairage sur cette tranche d'âge : les 8-13 ans.

C'est pourquoi, dès les premiers échanges entre membres du comité de pilotage (dont je salue ici le travail), ont été évoqués des points de vue différents. Je dis ici « point de vue » dans un sens bien précis : non pas dans le sens d'une "opinion", mais bien dans le sens des regards différents que l'on peut poser sur un même paysage selon le "point de vue" d'où on le regarde. Paris vu de la Tour Eiffel ou vu du Sacré-Cœur, ce n'est pas du tout pareil, même s'il s'agit bien de la même ville.

Nous avons pensé qu'il serait particulièrement utile de croiser les « points de vue », afin de tenter de dégager une image tout à la fois aussi *kaléidoscopique* et aussi *synthétique* que possible. Pour cela, nous avons pris soin :

- ✓ d'établir des partenariats avec d'autres structures ou institutions (le CRDP de Lorraine, la délégation académique à l'action culturelle de Lorraine, le Conservatoire National de Région de Metz, l'IUFM de Metz, l'Institut européen de chant choral, musique danse Bourgogne -ASSECARM),
- ✓ de demander à des personnes non-expertes de participer à l'animation ou à la synthèse des travaux (Yvan Sytnik, directeur-adjoint du CNR de Montpellier, ou Dominique Boutel, journaliste à France-Culture).

L'IFAC est avant toute chose un lieu de recherche. Mais c'est aussi un lieu d'échange, de débat, voire de confrontation constructive. Comme la plupart des participants, j'ai été frappé de voir que ces "principes fondateurs" de l'Institut étaient profondément respectés et partagés. Au moment où l'IFAC sort de terre, nous voulons y voir le signe de la justesse de ses principes fondateurs, et aussi un signe d'encouragement à l'assumer... ensemble.

## SOMMAIRE

Présentation des rencontres par le comité de pilotage p.8

1 - LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS SES DIFFERENTS CADRES DE VIE ET DE FORMATION (continuité / rupture) p.9

Modératrice : *Géraldine Toutain, directrice artistique du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne).*

EVOLUTION DE L'ORGANISATION SCOLAIRE : D'UN MAITRE UNIQUE A L'ENSEIGNEMENT DU COLLEGE (éclairages sociologiques et institutionnels). p.9

Intervenant : *Pierre Kahn, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles.*

Est-il bien raisonnable d'espérer réussir, au sein de l'école publique française notamment depuis les années 1960, la radicale conversion de l'ancien " maître " unique en une pluralité d'enseignants ? Quelles conséquences sur les 8-13 ans ? Quelles conséquences sur la pédagogie de la musique et du chant ?

Retraçant l'histoire de l'organisation de l'école, Pierre Kahn épingle au passage bien des problématiques qui restent très actuelles, par exemple : la séparation des classes sociales - sinon des sexes ; la multiplicité des disciplines dans les écoles de musique ; la différence entre cours et répétition ; les diplômes des enseignants, et ceux délivrés aux élèves...

Et sans doute aussi le rôle " d'outil social " que peut représenter la voix, l'art choral, dans une institution scolaire fondée sur la démocratie et l'égalité.

LE DEVELOPPEMENT PSYCHOAFFECTIF ET PSYCHOMOTEUR p.12

Description du public choisi : les 8-13 ans, quels phénomènes psychiques constatés dans un corps de cette tranche d'âge ?

Intervenante : *Rina Lin, psychologue clinicienne et psychothérapeute.*

Chaque enfant est unique : au-delà du schéma maître-élève, quelle relation instaurons-nous pour mieux le comprendre ? pour l'aider à conduire son projet de vie et de croissance ? pour être vraiment à son écoute ? Encore faut-il déjà bien savoir qui est cet enfant, et ce qu'il aimerait être.

Rina Lin rappelle dans le détail quelques-unes des mutations que connaissent les 8-13 ans, à chaque étape à l'intérieur de cette tranche d'âge : tout enfant a besoin d'être reconnu, dans le groupe, la chorale, comme un individu riche de son histoire et différent des autres. Pour le pédagogue, la tâche est ardue.

Mais notre relation à l'enfant dépend aussi de la dynamique propre du groupe : groupe de production ? de relation ? d'apprentissage ? ou tout en même temps ? C'est dans notre pratique que nous pouvons apprendre à gérer cette complexité.

## 2 - TABLE RONDE : LES ENJEUX ARTISTIQUES, CULTURELS ET EDUCATIFS DES PRATIQUES VOCALES DES 8-13 ANS (cadres, contraintes et ressources)

p.19

**Modératrice :** *Caroline Rosoor, directrice du conservatoire de musique de Palaiseau.*

Les échanges autour de cette table ronde ont fait émerger de grandes problématiques mentionnées dans la synthèse de Caroline Rosoor. Ces problématiques ont par ailleurs été abordées dans le cadre des ateliers proposés aux participants le samedi 22 mars après-midi.

Récits d'expériences et illustrations visuelles et/ou sonores autour de quatre intervenants :

- **Daniel Beaume**, *professeur d'éducation musicale, formateur à l'IUFM de Marseille et auteur-compositeur*
- **Paul Terral**, *responsable du groupe d'enfants « Les pirates » (chants de marins)*
- **Anne-Marie Ferreira**, *membre du groupe « Evasion »*
- **Gérard Blanchet**, *professeur d'éducation musicale, conseiller musique à la Délégation Académique à l'Action Culturelle de Poitiers.*

## 3 - « HISTOIRE ET GEOGRAPHIE »

p.32

### HISTOIRE DE LA NOTION MEME DE « REPERTOIRE POUR ENFANTS »

p.32

Intervenante : **Françoise Passaquet**, *responsable du centre de documentation chorale au Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne).*

L'intervention contient un rapide historique de ce qu'ont chanté les enfants des siècles passés, reflets d'un temps donné, en relation étroite avec les phénomènes de société et la morale de chaque époque, et s'attache à définir le concept de « répertoire pour les enfants ».

Quelques questions sont ensuite posées sur le répertoire des jeunes d'aujourd'hui et sur les pistes à explorer pour ceux de demain.

### VISION GEO-SONORE DES PRATIQUES VOCALES DES 8-13 ANS DANS LE MONDE

p.43

Approche des répertoires dans les pays non occidentaux. Place de l'enfant dans ces musiques. Transmission de ces musiques.

Intervenante : **Marlène Belly**, *ethnomusicologue.*

Sous forme de panorama aussi large que possible, cette communication aborde trois aspects des pratiques vocales dans les musiques de tradition orale : Elle situe la place du chant dans les sociétés traditionnelles, elle dégage les particularités du traitement de la voix dans ces contextes culturels et les principes de transmission oraux. Enfin, cette réflexion esquisse la mise en évidence d'universaux propres aux musiques de tradition orale.

#### 4 - ATELIERS

p.54

Les communications et échanges avec le public du vendredi 21 mars ont permis de faire émerger deux problématiques qui ont été proposées aux participants dans le cadre de travaux d'ateliers. Trois groupes ont été constitués et ont choisi l'une des deux problématiques proposées. Un rapporteur et un modérateur a été nommé dans chacun des groupes constitués en vue de faciliter et de fluidifier les échanges et de pouvoir restituer de façon synthétique l'ensemble de leur réflexion.

#### 5 - ILLUSTRATION DE DIFFERENTES PRATIQUES DE CHŒURS D'ENFANTS

p.57

Trois intervenants dans trois styles artistiques différents ont fait chanter une vingtaine d'enfants du CNR de Metz.

Invités :

- **Lætitia Casabianca**, professeur de chant choral au CNR de Bayonne
- **Anne-Marie Ferreira**, chanteuse au sein du groupe *Evasion*
- **Christophe Lepelletier**, chef de chœur à la maîtrise de garçons de Colmar.

#### 6 - LA VOIX CHANTÉE : CHOIX ESTHÉTIQUES ET CONTRAINTES PHYSIOLOGIQUES

p.57

Conférence de **Bernard Roubeau**, chercheur associé au LAM (Laboratoire d'Acoustique Musicale) et orthophoniste.

La voix chantée présente un grand nombre de qualités qui doivent répondre aux exigences esthétiques propres à chaque contexte culturel. Toutes les qualités vocales ne peuvent être développées avec le même bonheur, et ce sont les choix esthétiques qui vont favoriser le développement d'une qualité parfois au détriment d'une autre. L'étendue de la voix qui est une des qualités parmi les plus surprenantes répond bien à cette règle. Pour couvrir une étendue qui est considérable, le vibrateur laryngé subit des adaptations mécaniques et physiologiques importantes qui définissent les registres. Le passage d'un registre à l'autre peut s'effectuer avec une recherche d'homogénéité mais il peut aussi s'effectuer avec une recherche de contraste maximum. Ce sont les exigences esthétiques d'une culture donnée qui vont procéder à ce choix et fournir un éventail impressionnant de type de productions.

#### 7 - LES REPERTOIRES ET LES PRATIQUES DE DEMAIN

p.68

Quatre interviews menées par **Dominique Boutel**, journaliste à *France-Musique* et à *France Culture*.

Intervenants :

- **Isabelle Aboulker**, compositrice
- **Gérard Authelain**, président de l'association *Môméludies éditions* et ancien directeur du CFMI de Lyon

- **Cécile Fournier**, *pédagogue*
- **Agnès Simonet**, *professeur de chant choral à l'ENM de Narbonne*

Les pratiques de la musique, de l'art vocal : elles sont à la fois la racine et l'aboutissement de nos actes pédagogiques. Depuis le premier jour, elles sont au cœur de ce colloque ; elles en sont même la raison d'être. Comment donc se profilent, pour les 8-13 ans d'aujourd'hui, les pratiques de demain ? De quels répertoires disposeront-ils ?

Dominique Boutel, journaliste à France-Musique et à France-Culture, amorce ici des réponses à ces questions vitales, entourée de quatre intervenants. Elle souligne que, par les pratiques vocales, les enfants ont un accès privilégié à l'art, dont ils sont trop souvent coupés : l'art les imprègne, les façonne, et imprime en eux jusqu'à des marques métaphysiques et spirituelles, qui perdureront. L'enjeu dépasse de bien loin un simple débat sur la pratique du chant choral.

<b>8 - CONCLUSION DES RENCONTRES PAR YVAN SYTNIK</b>	<b>p.78</b>
<b>9 - ANNEXES</b>	<b>p.88</b>

## Présentation des rencontres par le comité de pilotage

Le comité de pilotage constitué à l'automne 2001 réunissait les personnalités suivantes :

- Gérard Blanchet, *conseiller musique à la DAAC Poitou-Charentes,*
- Cécile Fournier, *professeur de chant à l'ENM de Romans,*
- Françoise Passaquet, *responsable de la documentation chorale au Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne),*
- Toni Ramon, *directeur musical de la maîtrise de Radio France,*
- Florent Stroesser, *directeur de l'Institut Européen du Chant Choral,*
- Géraldine Toutain, *directrice artistique du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne).*

Pourquoi le choix de la thématique et des intervenants ?

Le but du colloque était de faire se rencontrer des personnes concernées par les publics de 8 à 13 ans pour réfléchir et aborder ensemble (via des médiateurs) les points suivants :

- ✓ Les choix de répertoire au regard du développement psychique de l'enfant : en effet, la population des 8-13 ans est un peu hétéroclite. Cette tranche d'âge couvre une période de l'enfance qui fait se succéder des ruptures (passage de l'école au collège, puberté...). Il sera intéressant de vérifier si ces ruptures sont les mêmes pour les filles et les garçons et comment elles sont vécues par l'enfant dans ses différents contextes de vie (école, famille, conservatoire...).
- ✓ Les pré-requis et les objectifs : choisir du répertoire se fait en fonction des potentialités des enfants, de leurs acquis réels et des objectifs à définir. La prestation qui accompagne généralement le projet peut procurer un plaisir ponctuel : elle ne peut en être la seule finalité et doit s'inscrire dans une démarche globale.
- ✓ L'objet musical envisagé : afin d'éviter le piège de l'épineux débat sur les « niveaux », il convient de bien définir l'objet musical dont on s'occupe (à savoir le chant choral polyphonique) et de préciser qu'on l'envisage dans sa dimension artistique. Il est nécessaire de bien distinguer les objectifs de l'éducation musicale et du chant choral en particulier, en tant que pratique artistique, prenant en compte les retombées générales concernant le développement de l'enfant, et les objectifs d'un projet artistique dans le cadre de l'éducation générale.
- ✓ L'enfant, le chant polyphonique et la création ; le rapport au texte, les styles et les pratiques : on constate que peuvent coexister chez l'enfant plusieurs pratiques musicales de natures différentes, dans des styles divers, avec un goût égal. Il convient de réfléchir sur la facture de l'œuvre (sa qualité musicale, littéraire et philosophique), sur ses perspectives potentielles en terme d'éducation artistique et, bien sûr, sur le degré d'exigence qu'elle offre.

Les compétences du médiateur et les critères d'ordre technique : ce qui compte en termes de répertoire, c'est aussi la méthode de travail. Avec des compétences, on peut tirer parti d'une pièce mineure et, à l'inverse, par manque de compétences, on peut aboutir à un résultat artistique et éducatif faible sur une œuvre majeure. De plus, il est nécessaire de prendre en compte les spécificités de la voix de l'enfant et donc, la faisabilité technique des répertoires. Quelles techniques vocales pour quels styles ?

## 1 - LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS SES DIFFERENTS CADRES DE VIE ET DE FORMATION (continuité / rupture)

Modératrice : **Géraldine Toutain**, directrice artistique du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne).

**EVOLUTION DE L'ORGANISATION SCOLAIRE** : d'un maître unique à l'enseignement du collège : éclairages sociologiques et institutionnels

Intervenant : **Pierre Kahn**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles.

Les indications suivantes m'avaient été données pour préparer l'intervention qui va suivre : donner un éclairage historique et sociologique sur l'école, de façon à expliquer (ou à comprendre) pour quelles raisons les enfants passent, entre 10 et 11 ans, d'une organisation scolaire, celle du primaire, à une autre, celle du collège ; du maître unique et polyvalent à une multiplicité d'enseignants spécialistes chacun d'une seule discipline. C'est donc ce dont je vais parler. Il est intéressant de revenir un instant sur les termes mêmes du questionnement : qu'est-ce qui a conduit l'Education nationale à faire correspondre à ce niveau d'âge (10-11 ans) le passage d'une organisation à l'autre ? Cette façon de poser la question est intéressante parce qu'elle suppose que l'administration scolaire aurait été mue, dans cette affaire, par des considérations psychopédagogiques (du type : jusqu'à 10 ans, le maître unique est plus approprié ; à partir de 11 ans, le cloisonnement disciplinaire se justifie...). Or, de telles raisons psychopédagogiques n'existent pas ; en tout cas, elles ne sont pas du tout à l'origine du passage du maître unique à la multiplicité des professeurs, ni de la décision de faire correspondre ce passage à un niveau d'âge déterminé.

Pour parler le plus nettement possible : l'Education nationale ne s'est absolument pas préoccupée ici de l'âge des enfants. Le passage d'un régime pédagogique à l'autre, du primaire au secondaire, s'explique entièrement par l'organisation institutionnelle de l'école et par les transformations que cette organisation a connues à partir des années 1960. Ce sont cette organisation, ces transformations et les raisons de ces transformations que je me propose de décrire.

Dans l'histoire de l'école, deux grandes périodes doivent être distinguées :

- ✓ de 1800 à 1950 : longue période durant laquelle l'organisation de l'école va rester étonnamment stable (ce qui ne veut pas dire complètement identique) ;
- ✓ depuis 1960 : date où l'on peut situer la mise en chantier de réformes qui vont complètement bouleverser le paysage scolaire.

### **L'organisation de l'école en France : 1800-1950**

Il faut d'abord noter la remarquable longueur de cette période, qui voit se constituer un enseignement public (c'est-à-dire organisé et pris en charge par l'Etat). Il se constitue progressivement, du début du 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux années 1880, avec Jules Ferry, et va présenter un certain nombre de caractères structuraux, relativement stables et permanents, qui vont durer à peu près (même s'ils se sont incontestablement modifiés au cours du temps) jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

Je voudrais ici souligner deux des plus importants de ces caractères :

- ✓ La séparation des sexes : les filles et les garçons étaient physiquement séparés, et, surtout dans le secondaire, leurs *curricula* étaient différents.
- ✓ La séparation des classes sociales : le primaire et le secondaire n'étaient pas deux degrés d'une même école, mais deux ordres scolaires sans communication, séparés sociologiquement. Le primaire était, pour reprendre une expression de l'historien Antoine Prost, « l'école du peuple », le secondaire « l'école des notables ». Le résultat était que les enfants des écoles primaires n'allaient pas dans le secondaire. Ils continuaient leur scolarité jusqu'à 13 ans (âge de l'instruction obligatoire à partir de Ferry - loi de 1882 ; élevé à 14 ans par le Front populaire), puis, pour la plupart, entraient dans la vie active. Quant aux enfants des lycées, ils ne venaient pas du primaire et étaient d'emblée scolarisés dans le secondaire, dans ce qu'on appelait les petites classes des lycées ou « petit lycée » (8<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>...). Ils y recevaient non un enseignement primaire mais ce qu'on peut appeler un enseignement secondaire élémentaire, adapté aux futures études auxquelles ces enfants étaient destinés (par exemple, jusqu'en 1880, les élèves du petit lycée apprenaient le latin).

Ce double cloisonnement, celui des sexes et celui des classes sociales a bien entendu connu, du début du 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux années 1950, des variations sensibles : par exemple les réformes Ferry sur la gratuité, la laïcité et l'obligation d'instruction, au début des années 1880 (réformes qui n'ont concerné, il faut toutefois le noter, que l'enseignement primaire) ; ou encore l'instauration de la gratuité dans les lycées, au début des années 30 ; l'alignement progressif du petit lycée sur l'enseignement primaire ; l'alignement, à partir de 1923, du secondaire féminin sur son homologue masculin, etc. Mais ces variations, réelles et, pour certaines, importantes, n'ont pas empêché que, globalement, dans ses grandes lignes, l'organisation de l'enseignement est restée la même jusqu'à la fin Deuxième Guerre mondiale.

### **Les grands bouleversements d'après-guerre**

Après la guerre, et surtout avec l'avènement de la Vème République, en 1958, tout va changer. Trois facteurs principaux expliquent ce changement :

- ✓ Un facteur démographique, le baby-boom, qui crée les conditions d'une véritable « explosion scolaire » (selon le titre d'un livre de Louis Cros, paru en 1961).
- ✓ Un facteur économique : les Trente glorieuses, qui entraîne un développement considérable de l'offre de formation, compte tenu de l'élévation des niveaux de qualifications.
- ✓ Un facteur culturel, enfin : la démocratisation de la société et des valeurs de la société impose de plus en plus l'idée que tous les enfants doivent pouvoir suivre leurs études dans des conditions aussi égales que possibles, et que tous doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement secondaire. Ce que bien entendu l'ancienne organisation, fondée sur la séparation sociale du primaire et du secondaire, ne permettait pas (au début des années 1950 à peine 10% de la jeunesse poursuivait des études secondaires). Cette démocratisation n'a pas entraîné une diminution des inégalités scolaires, encore criantes aujourd'hui, mais une égalisation des aspirations des familles concernant l'école : les milieux populaires trouvent de plus en plus normal que leurs enfants aussi fassent des études longues.

La conséquence de ces trois facteurs sera l'ouverture massive des 6<sup>e</sup> des lycées à tous les enfants, processus qui aboutira, en 1975, au collège unique de René Haby, ministre de l'Education nationale de Giscard d'Estaing.

D'un point de vue sociologique, le collège unique est un collège de masse : en principe, il prévoit pour tous les enfants de France une scolarité identique du CP jusqu'à la 3<sup>e</sup> (correspondant si tout est normal à l'âge de la scolarité obligatoire, celle-ci ayant été portée à 16 ans dès 1959). Mais du point de vue culturel et pédagogique, le collège est resté largement tributaire de l'ancien secondaire. Sous le poids des associations disciplinaires de professeurs, de la Société des agrégés, de certains syndicats aussi, comme le SNES, il continue d'être organisé pédagogiquement comme l'ancien secondaire, et les types de savoirs qui s'y transmettent, et qui continuent d'être enseignés par des professeurs sélectionnés sur des critères purement académiques (CAPES et Agrégation), demeurent, dans leur abstraction et leur caractère essentiellement intellectuels, plus adaptés aux enfants des classes d'un niveau socioculturel élevé, alors même que le collège s'ouvre désormais à tous. Cela explique en grande partie le fait que les inégalités sociales devant l'école persisteront, alors même que la massification du Second degré semblait correspondre à une démocratisation de l'école.

Pour dire la même chose autrement : la contradiction actuelle du collège unique, c'est qu'il accueille tous les enfants mais qu'il ne semble pas fait pour tous les enfants. On y enseigne comme si tous les élèves devaient faire des

études générales, comme s'il était la préparation du lycée général, alors que plus d'un tiers d'entre eux iront en lycée professionnel, où ils seront orientés par défaut.

Voilà pourquoi, pour répondre à la question posée dans mon introduction, « votre fille est muette ». Je veux dire : voilà pourquoi les enfants de l'école primaire sous la tutelle d'un maître unique vont tous dans un collège dominé par la culture classique des agrégés et des certifiés, et qui eût pu, s'il avait été mieux pensé, et de façon plus soucieuse de la réussite de tous les élèves, être organisé autrement.

### **LE DEVELOPPEMENT PSYCHOAFFECTIF ET PSYCHOMOTEUR**

Description du public choisi : les 8-13 ans, quels phénomènes psychiques constatés dans un corps de cette tranche d'âge ?

Intervenante : *Rina Lin, psychologue clinicienne et psychothérapeute.*

Afin de faire une petite transition avec la conférence de Monsieur Pierre Kahn, j'aimerais souligner qu'il y a quelques dizaines d'années encore, la période de l'enfance était une longue période peu rentable aux yeux de la société. On commence à s'intéresser à la psychologie de l'enfant tardivement, vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. L'ambivalence de l'adulte envers l'enfant et ses droits est encore d'actualité. Elle est influencée par les valeurs familiales et culturelles et s'inscrit le plus souvent dans le cadre d'un régime politique, social et juridique donné.

Nous sommes réunis ici pour parler du chant qui permet l'expression de nos sentiments et de nos talents les plus sublimes. Dans un contexte mondial difficile, celui de la guerre en Irak, je me permets de préciser que ce que je dirai aujourd'hui se réfèrera à la condition de l'enfant dans un pays démocratique en occident.

Avant de passer en revue la psychologie des enfants entre 8 et 13 ans, j'aimerais préciser qu'aucun enfant ne ressemble à un autre, il est unique et il a une histoire qui lui est propre. Sa voix aussi est unique. Chacun de nous a une signature vocale singulière depuis l'âge de 7 mois environ. Celle-ci reste personnelle et unique même après la mue. Certains adolescents seraient rassurés de l'apprendre.

### **Sur la difficulté d'être à l'écoute d'un enfant**

Etre à l'écoute de l'enfant c'est être à l'écoute du vivant et de l'humain.

Ceci nécessite une accessibilité à notre propre enfant intérieur. Celui-ci reste à jamais fragile, très sensible à l'expression des émotions et à la recherche des liens affectifs avec autrui.

Cet enfant intérieur, comme l'enfant qui est notre élève, n'est ni ange ni diable : il est simplement ce qu'il est.

Selon Alice Miller, dans les conflits entre générations, ce que nous n'acceptons pas chez nos enfants c'est justement ce qui risque d'éveiller en nous les souvenirs de nos propres traumatismes et de nous renvoyer à l'enfant que nous étions.

Alice Miller a développé ces thèmes dans ses livres : "C'est pour ton bien" (Aubier 1984), "L'enfant sous terreur" (Aubier 1986), "L'avenir du drame de l'enfant doué" (PUF 1996) et "Libre de savoir" (Flammarion 2001). Alice Miller développe également dans ses écrits la notion de la pédagogie "noire" ; je cite :

"J'entends par pédagogie noire, une éducation qui vise à briser la volonté de l'enfant et par un exercice ouvert ou caché du pouvoir, de la manipulation et du chantage, à en faire un docile sujet".

Selon l'auteur et d'autres psychanalystes, celui qui pratique cette pédagogie a été lui-même durablement victime d'une telle éducation.

Alice Miller ne fait que reprendre une idée partagée par de nombreuses théories psychanalytiques : nous avons tous tendance à reproduire les expériences vécues avec des figures d'autorité. Ceci ne s'arrête que quand nous en prenons conscience.

A la lecture de l'excellent document de Monsieur Guillaume Deslandres « Chœurs d'enfants, chœurs de jeunes (mars 2000) » j'étais, entre autres, touchée par le chapitre « Importante question du rapport à l'enfance ». Dans ce rapport complet et riche d'idées, l'auteur confirme qu'à côté des chœurs d'enfants exemplaires, « ..., il existe en France un nombre non négligeable de chœurs d'enfants sur lesquels pèse le poids de cette gestion immature du rapport à l'enfance. C'est très certainement dans cette question qu'il faut chercher l'origine des dysfonctionnements affectifs dont sont victimes certains chœurs d'enfants. Il n'y a pas de fatalité à ce constat, et le remède, on le sait, ne peut passer que par l'accroissement du nombre de chefs de chœurs dont le bagage artistique, culturel et humain leur permet plus naturellement un positionnement clarifié sur ces questions. »

Ce « positionnement clarifié », pour reprendre le terme de Monsieur Deslandres, implique selon moi, une remise en question quotidienne, une assez bonne connaissance de soi et une réflexion sur sa pratique avec d'autres praticiens.

Nous procédons à cette réflexion, en petits groupes, dans le cadre de l'A.G.S.A.S (Association de groupes de soutien au soutien). Cette association, présidée par le psychanalyste Jacques Lévine, regroupe des psychanalystes et des enseignants. Nous réfléchissons ensemble, selon des méthodes de travail bien précises, sur des situations pédagogiques qui posent problème. Cette co-réflexion permet aux professeurs de sortir de leur isolement et de gagner plus d'intelligibilité sur leur pratique .

Une conférence comme celle-ci ne peut pas avoir un effet magique. Elle peut

néanmoins nous inspirer, nous donner un nouveau regard qui s'ajouterait à celui que nous avons déjà. Si vous posez sur l'enfant un regard qui l'élève, qui montre que vous croyez à ses potentialités, qui reflète son propre désir de grandir, il pourra alors se révéler à lui-même et saura se surpasser.

### **L'écoute tripolaire du transfert ; un concept de Jacques Lévine**

Pour les professeurs qui s'intéressent à la psychanalyse de l'enfant et qui désirent appliquer une pédagogie humaine et mature adaptée à l'enfant, je donnerai une piste à suivre dans ce que le psychanalyste Jacques Lévine appelle l'écoute tripolaire du transfert ; celle-ci consiste à considérer l'enfant comme ayant trois dimensions : P1, P2, P3. Le P signifie un projet de vie, de croissance et de puissance et les trois composantes P1, P2, P3 correspondent à trois directions possibles de ce projet identitaire. Tout enfant au début de sa vie a un Projet Identitaire (P1<sup>+</sup>) qui consiste à vouloir prendre une place dans ce monde.

Il peut le faire tantôt sur un mode tyrannique d'emprise symbiotique, mégalomane, oedipienne tantôt sur un mode tendre et complaisant. Mais comme l'indique Jacques Lévine, l'entourage se refuse d'être ainsi annexé par l'enfant. Des conflits en résultent qui induisent l'expérience P1<sup>-</sup>, des défaites qui s'ajoutent aux P1<sup>+</sup> au point, parfois, de l'annuler. Suite à un échec et le sentiment de perte de valeur qui s'y rattache, l'individu met en place un projet P2 ; c'est l'organisation réactionnelle à la défaite.

P2 peut être positif ou négatif. Le P2<sup>-</sup> consiste à s'installer dans une réaction défensive - ne plus rien faire par peur d'agir mal ou de se tromper et se décourager, ou encore dans une rancœur offensive, l'arrogance ou le défi.

Comment faire en sorte que P1<sup>-</sup> et P2<sup>-</sup>, qui pour l'instant empêchent l'action du P3, soient neutralisés pour permettre la mise en place de celui-ci ?

Cette question peut se traduire par l'équation suivante : (P1<sup>-</sup>) + (P2<sup>-</sup>) < P3.

P3 serait une dimension intacte ouverte sur l'avenir avec un certain nombre de virtualités à utiliser<sup>1</sup>.

Comprendre la psychologie de l'enfant n'est pas une tâche facile. Je voudrais, pour illustrer mon propos, vous citer un exemple tiré du livre de Jacques Lévine et Jeanne Molle, « Je est un autre », éd. ESF, 2001 (page 93) :

« Johnny, âgé de 9 ans, est un enfant qui a ressenti depuis son plus jeune âge quelque chose de l'ordre du rejet : « Je ne plais pas » ce qui, dans son cas, semble correspondre à « je ne plais pas à maman parce que je ressemble à mon papa dont elle s'est séparée et qui est en prison, ce dont j'ai honte ».

---

<sup>1</sup> Une description détaillée de cette équation est proposée dans l'ouvrage de Jacques Lévine et Jeanne Molle « Je est un autre », éd. ESF, 2001, p. 121 à 124.

Johnny refuse d'apprendre la lecture et ses accès de colère en alternance avec la recherche de tendresse exaspèrent le maître. Johnny veut parler de ses problèmes familiaux et en même temps il s'interdit d'en dire plus. Quelqu'un lui a posé des questions sur son père. Johnny lui a répondu : « Vous me faites mal aux oreilles, vous êtes un tueur d'oreilles ». Il dit, en outre, que lorsqu'il doit lire, sa pensée s'arrête. Cet enfant est donc rongé par des éléments psychiques difficilement intégrables qui sont de nature affective et/ou cognitive. Il s'organise selon une démarche réactionnelle en développant la haine du besoin d'amour ; il a un besoin de connaissance de ce qui lui est arrivé et aussi un besoin de non connaissance ».

D'après Lévine, il refuse de grandir selon les voies habituelles et se marginalise progressivement. En bref, le rôle d'un pédagogue serait, dans ce cas, de ne pas se focaliser sur son comportement dérangeant. La souffrance ou la blessure qui le sous-tendent devraient d'abord être très discrètement reconnues et l'enseignant pourrait alors déterminer avec l'enfant ce qu'ils peuvent créer et inventer ensemble. Le but est de donner à l'enfant l'espoir dans un avenir et un avenir autres et positifs - malgré et peut-être grâce à ses difficultés passées et présentes.

### **Éléments sur le développement cognitif et affectif**

Entre 8 et 10 ans, l'enfant est encore dans la période dite de latence. Il est doté d'une pensée opératoire, c'est-à-dire qu'il est capable d'abandonner la pensée magique qui consiste à croire que ce qu'on imagine peut se réaliser. Néanmoins il peut utiliser cette dernière dans des activités de jeux. Il est absolument indispensable de lui laisser du temps libre et l'espace approprié pour jouer !

Il se soumet volontiers aux exigences scolaires, il devient temporairement un peu obsessionnel et cherche l'admiration et l'approbation de ses maîtres.

A titre anecdotique selon Paul Robertson, la mémoire des chansons et mélodies écoutées et effectuées entre 8 et 10 ans est localisée dans une aire spécifique de notre cerveau et perdure à très long terme.

### **Le rapport au temps**

L'enfant ne donne pas la même valeur au temps que l'adulte. Tant qu'il est dominé par le principe du plaisir, il veut tout et tout de suite. A 8 ans, en revanche, l'enfant peut attendre et différer le plaisir .

Jusqu'à 10 ans, malgré l'omniprésence de l'image télévisée, la notion d'espace est restreinte à son monde proche. L'image d'un film violent peut être traumatique.

Entre 8 et 10 ans, l'enfant se dispute avec sa fratrie mais les disputes s'atténuent à l'adolescence, dès qu'il trouve des liens d'amour et d'amitié en dehors de la famille.

A partir de 10 ou 11 ans, l'enfant parvient à se libérer du concret. Il est capable de penser le possible et de faire des raisonnements abstraits. C'est l'âge où, selon Jean Piaget, il développe la capacité de procéder par hypothèses et par déductions, sans avoir besoin de s'appuyer sur des manipulations concrètes.

L'adulte qui, dans son rapport à l'enfant, met la vie et les vivants au centre de ses préoccupations, devrait - paradoxalement - se préoccuper de la façon dont l'enfant se représente la mort.

Jusqu'à l'âge de 4 ou 5 ans, l'enfant garde l'espoir du retour de ceux qui sont morts et se croit lui-même immortel (pensée magique). Entre 8 et 10 ans, l'enfant comprend bien que la mort fait partie de la vie et qu'elle est irréversible. Il se sent terriblement agressé par la mort de quelqu'un de proche (membre de la famille, camarade de classe). Il ne faut pas négliger l'impact sur l'enfant de la mort d'un animal domestique. A cet âge, l'enfant a besoin de faire quelque chose, un rite, une cérémonie, pour élaborer son deuil.

Entre 11 et 13 ans, quand l'enfant est atteint d'une dépression sous l'effet d'une souffrance ou simplement à cause de difficultés à s'affirmer dans un groupe, il y a parfois une sorte de retour de la pensée magique concernant la mort - prise de risque, jeux ordaliques. A cet âge, les préadolescents défient les adultes, les poussent à leur imposer des lois qu'ils ne doivent pas transgresser. Le suicide est la première cause de mortalité chez les jeunes de moins de 25 ans et fait plus de victimes que les accidents de la route.

### **Les enfants de 10 à 13 ans**

C'est l'âge des premières transformations corporelles. Vers 10 ou 11 ans, on voit chez les filles le début de la croissance des seins et chez les garçons l'apparition du duvet. Les mères expliquent aux filles ce qu'elles doivent savoir concernant les règles.

Selon F. Dolto dans "La cause des adolescents", les mères ou les pères négligent un peu l'éducation sexuelle des garçons, les premières érections, les pollutions nocturnes. Les attirances soi-disant homosexuelles sont naturelles et passagères à cet âge.

Entre 11 et 13 ans, les filles et surtout les garçons se sentent parfois désemparés devant leur corps qui se transforme indépendamment de leur volonté. Les adultes disent "tu deviens femme, tu deviens homme" respectivement, mais, dans leur tête, les adolescents sont encore des enfants (même s'ils affirment vouloir déjà être des adultes). Profitons donc du fait que l'adolescence est maintenant une période reconnue et disons plutôt « tu deviens un jeune adolescent, une jeune adolescente », cela est mieux reçu.

Il est courant de constater à cet âge, chez les filles comme chez les garçons,

la remise en question de leurs capacités et de leur intelligence. Cette auto-critique sévère peut mener à la dépression, à l'anorexie, à la boulimie ou à la prise de substances comme le cannabis (1 enfant sur 5 à Genève). Le corps commence à se sexuer, le désir envers l'autre sexe débute et l'avis des copains ou des copines devient prédominant.

### **Liens groupaux**

A 8-9 ans, garçons et filles évoluent souvent dans des groupes distincts. Dans ces groupes, il y a un meneur et des suiveurs (ainsi que des « faiseurs-semblant de suivre ») ; on y fait l'expérience de sa propre valeur et de la valeur de son emprise sur les autres.

Vers 10-11 ans, la bande des copains devient mixte, on s'y rend en tandem, on ose véhiculer des valeurs qui ne correspondent pas forcément à la morale familiale.

Entre 11 et 13 ans, l'enfant développe des stratégies pour réussir parmi ses pairs et il donne à ces stratégies la priorité sur tout ce que les parents essayent de lui imposer. Les meneurs de bandes sont souvent les premiers à avoir des petites amies. Il est courant à cet âge de s'affirmer dans le groupe en effectuant des rites de passage qui impliquent des comportements à risque et des transgressions de la loi.

«Un enfant tout seul ça n'existe pas», disait Winnicott, «il dévoile une facette ou une autre de lui-même dans une relation avec autrui». Dans ce qui nous préoccupe concernant tel ou tel enfant, nous devrions prendre en compte la nature du lien entre deux subjectivités : celle de l'enfant et la nôtre.

### **Le responsable face à un groupe d'enfants chantants**

Un groupe a sa dynamique propre. Il ne ressemble pas à la somme des individus qui le composent. Pour qu'un enfant puisse s'intégrer dans une chorale qui n'est pas, entendons-nous, une bande de copains, il doit avoir le sentiment d'y avoir une place en tant qu'individu et d'être reconnu comme ayant une vie intérieure différenciée de celle des autres. L'enfant - s'il est bien portant - désire, bien sûr, être apprécié par l'adulte en face de lui mais, à défaut de signes excessifs d'admiration à son endroit, il se contentera d'un regard, d'un sourire, d'un bonjour accueillant.

Le psychanalyste Jacques Lévine a l'habitude de dire que chaque enfant a besoin d'un M.R.M (Minimum de Reconnaissance de Moi). Un enfant qui dérange a toujours ses raisons. Si on est attentif à la blessure ou à l'angoisse qui sous-tend son comportement, si on sait lui communiquer cette attention, s'excuser parfois, l'enfant devient très généreux.

Diriger une chorale qui respecte les besoins psychologiques des enfants est une affaire complexe. Elisabeth Flusser, enseignante-formatrice à Strasbourg, nous rappelle, dans un article publié dans le bulletin "Je est un autre" (avril 2001), les trois catégories de groupes (définies par Philippe Mérieux et bien d'autres avant lui) :

- ✓ *Le groupe de production*, qui privilégie le résultat à la démarche.
- ✓ *Le groupe de relation*, qui ne s'intéresse qu'au vécu et au fonctionnement interne du groupe.
- ✓ *Le groupe d'apprentissage*, qui est le seul réellement adapté aux objectifs pédagogiques dans la mesure où son but est essentiellement centré sur l'apprentissage de chacun de ses membres.

« Prenons l'exemple d'une chorale », dit Elisabeth Flusser. « Si c'est un groupe de production, l'important est le résultat, la tendance étant alors de demander aux chanteurs maladroits, au moment de la présentation, de chanter doucement ou de ne pas chanter du tout. Si c'est un groupe d'apprentissage, on va évaluer les progrès individuels en se désintéressant de la qualité du résultat final. Il est clair qu'aucune de ces deux positions n'est tenable, ni efficace car l'apprentissage individuel passe par la réussite du groupe. C'est en faisant de la musique et en la faisant bien qu'on apprend. Pour tout compliquer, la qualité de la musique est totalement dépendante de la qualité des relations qui lient ceux qui la pratiquent. On se trouve par conséquent devant l'impérative nécessité musicale de construire le groupe à la fois comme un groupe d'apprentissage - en étant attentif aux progrès des compétences techniques de chacun ; comme un groupe de production - dans lequel la qualité du résultat final fait partie du processus pédagogique ; et comme un groupe de relation - dans lequel la qualité des liens influe sur la qualité de la production. » Nous voyons donc qu'il est impossible de répondre avec perfection à ces trois critères à la fois et constamment.

Face à un tel cas de figure, que pouvons nous faire ? Rester vivants, créatifs, accepter l'imperfection et vivre le bonheur de chanter. Je dirais :

- 1) Être conscient et assumer nos préférences individuelles à un moment donné, quant à la nature de la chorale que nous dirigeons.
- 2) Ne pas poser un regard statique (figé dans le temps) sur l'enfance, nous-mêmes, notre chorale. Le vivant est toujours fluctuant, évolutif et teinté d'imperfection.
- 3) Rester créatifs et inventifs dans l'art de transmettre nos connaissances aux enfants.

Nous devons communiquer non pas avec un ou des enfants rêvés, imaginaires, mais avec un ou plusieurs enfants, qui sont par nature différents de nous et en processus d'évolution. Substituons comme le dirait Jacques Lévine, le « regard photo » que nous posons sur eux par le « regard cinéma ».

## 2 - TABLE RONDE : LES ENJEUX ARTISTIQUES, CULTURELS ET EDUCATIFS DES PRATIQUES VOCALES DES 8-13 ANS (cadres, contraintes et ressources)

**Modératrice :** *Caroline Rosoor, directrice du conservatoire de musique de Palaiseau.*

Les échanges autour de cette table ronde ont permis de faire émerger de grandes problématiques qui seront abordées dans le cadre des ateliers du samedi après-midi.

Récits d'expériences et illustrations visuelles et / ou sonores autour de quatre intervenants :

- **Daniel Beaume**, *professeur d'éducation musicale, formateur à l'IUFM de Marseille et auteur-compositeur*
- **Paul Terral**, *responsable du groupe d'enfants « Les pirates » (chants de marins)*
- **Anne-Marie Ferreira**, *membre du groupe « Évasion »*
- **Gérard Blanchet**, *professeur d'éducation musicale, conseiller musique à la Délégation Académique à l'Action Culturelle de Poitiers.*

### **Intervention de Daniel Beaume**

Ma pratique personnelle se situe dans le cadre de mes activités d'enseignant, de formateur, et d'auteur-compositeur-interprète. Il en découle un profil atypique :

- ✓ Auteur et interprète de chansons, je n'ai pas suivi la carrière d'un « Auteur Compositeur Interprète » puisque je suis un professionnel de l'enseignement musical.
- ✓ Le chant collectif, mais aussi soliste, l'apprentissage du chant en direction d'enfants, d'adolescents et d'adultes, constituent bien une partie essentielle de ma pratique quotidienne.

Je me situerais donc plutôt comme acteur et « diffuseur » de pratiques vocales individuelles et collectives liées à un genre musical bien précis : la chanson.

Concernant les enjeux artistiques et culturels du répertoire des 8-13 ans et des activités de création je souhaiterais témoigner de mon expérience et affirmer quelques convictions :

- ✓ L'importance et l'impact de la chanson comme moyen d'expression et de communication : en ce sens, j'attache plus d'importance à « la chanson » - comme objet susceptible de circuler et qu'on peut s'approprier, qu'au « chanteur » - en tant que personnalité plus ou moins narcissique, médiatisée ou non.
- ✓ Le pouvoir d'une chanson de circuler, hors des circuits médiatiques, par toutes sortes de réseaux peut être illustré par de nombreux exemples.
- ✓ Les bienfaits et l'enjeu éducatif de l'acte de chanter ne sont pas à démontrer, mais j'ai le souci de ne jamais séparer le chant de ce qui est dit dans le chant. La pédagogie, avec tous ses objectifs d'apprentissage, ne nous dispense ni d'exigences artistiques sur le plan formel (d'où l'importance de puiser ses références chez les meilleurs auteurs de chansons) ni de la question primordiale du sens.
- ✓ Aussi, dans le choix du répertoire qu'on leur propose, ou dans la création d'un nouveau répertoire, les enfants ont-ils besoin de se sentir acteurs dans un monde qui ne les déboussole pas moins que les adultes. Ils sont dans la nécessité de suivre quelques bonnes étoiles plutôt que les « stars » de la télé-consommation...
- ✓ Concernant la pédagogie interculturelle et la création de chansons, je préciserai que c'est la prise en compte des spécificités culturelles des enfants et des adolescents (les cultures d'origine mais aussi les cultures populaires d'aujourd'hui) qui m'a amené, avec une équipe d'enseignants, à écrire des chansons avec les adolescents. Cette expérience, pionnière dans le genre, fait toujours référence, et les chansons inventées sont devenues à leur tour répertoire... Cet aller-retour entre création et répertoire est à souligner. La chanson, avec ses références culturelles propres, n'implique-t-elle pas aussi une approche spécifique des pratiques vocales ?
- ✓ La demande de formation pour la création de chanson est en plein essor : je pourrais évoquer quelques axes de formation que je propose en stage.

### **Intervention de Paul Terral**

Au cours de cette intervention, je souhaite avant tout apporter un témoignage sur un projet local autour du patrimoine maritime à Cancale dont le chant est le principal vecteur. Ce projet s'appuie sur cinq ateliers de chant traditionnel de marin pour enfants.

Après ma formation de musicien intervenant à l'école, j'ai développé un travail sur la voix, avec les enfants des écoles, dans deux directions : la musique contemporaine et le chant traditionnel. Que ce soit lors de ma formation au CFMI (Centre de Formation des Musiciens Intervenants) ou en milieu scolaire,

je sentais que les projets les plus reconnus étaient souvent ceux dont les critères esthétiques essentiels concernaient la justesse, l'homogénéité des voix et leur pureté angélique, tout en reproduisant des modèles préexistants.

J'étais aussi particulièrement gêné par le lissage des chants traditionnels totalement dépourvus de leur fonction d'origine : danse, travail (pour les chants de marins), marche, veillée, rituels etc. Par exemple, le chant à danser « *A Saint-Malo beau port de mer* » est souvent interprété comme une mélodie sans aucune nuance. Je pensais alors très fort aux anciens qui, lorsque leurs petits enfants racontaient ce qu'ils avaient chanté en classe devaient se dire qu'ils ne chantaient pas comme il fallait.

Parallèlement, je constatais la diversification du répertoire et l'absence de chants communs connus par tous les enfants ou tous les habitants d'une même région. Une des conséquences était la perte progressive de la pratique vocale spontanée. Le chant était devenu une activité : une activité scolaire, une activité du mercredi qui nécessitait un professeur mais qui perdait sa spécificité de pratique sociale naturelle.

Très vite, j'ai souhaité valoriser, à travers le chant, des objectifs complémentaires qui me semblaient aller beaucoup plus loin dans la formation de l'individu et le développement de liens entre les personnes. Ces objectifs sont les suivants :

- ✓ Exprimer sa personnalité, sa différence par rapport au groupe, ses sentiments quels qu'ils soient (joie, colère, amour, souffrance, peurs, importance des textes),
- ✓ Intégrer la fonction symbolique pour le développement de la vie affective,
- ✓ Tisser des liens entre les générations, entre les personnes d'une même communauté.

1) Le chant favorise l'expression de soi :

L'alternance soliste et chœur, fréquente en chant traditionnel, permet à chacun de donner sa propre interprétation d'un chant (exemple : Le chant à hisser « *Le capitaine de Saint-Malo* »). La partie soliste permet ainsi d'exprimer sa différence, d'apporter son grain de sel, sa sentimentalité, son humour, sa colère. Elle assume notamment sa fonction de décharge émotionnelle (lieu d'expression des interdits : exemple du shantyman qui tout en menant un chant de bord improvisait toutes les paroles et pouvait exprimer ainsi tous ses fantasmes ou tout le mal qu'il pensait de son capitaine). A l'opposé, le chœur permet de se réunifier et de s'impliquer dans les valeurs du groupe (solidarité, cohésion).

Le chant est un support de l'expression physique et théâtrale : l'association du geste au chant dans la danse, la marche ou les manœuvres permet de s'exprimer vocalement sans avoir le sentiment de dévoiler son intimité (c'est le geste qui chante, ce n'est pas moi).

Dans les ateliers pour enfants, je développe en particulier l'expression par un travail sur le sens du texte (« qu'est-ce que ça me raconte à moi, comment vais-je (me) le raconter pour le faire ressentir à ceux qui m'écoutent ? »). Ce travail débouche sur l'expression du corps, du visage, le sentiment que j'ai au moment où je chante, et ce n'est pas le chef de chœur qui décide de ce que je dois ressentir sur tel ou tel texte.

## 2) La fonction symbolique

Les chants traditionnels ou les chansons populaires sont, comme les contes, chargés d'un perpétuel double sens assez souvent lié à la vie affective et à la sexualité. Il me semble que la pratique de ces chants participe à la construction inconsciente de la vie affective des enfants (identification sexuelle à travers plantes et animaux). Il y a un questionnement progressif sur les textes de ces chants et le décodage se fait lorsque les jeunes sont mûrs pour en percevoir le sens, c'est-à-dire le plus souvent à l'âge adulte. (Exemple de « *Jean-François de Nantes* », « *Aux marches du palais* », « *J'ai perdu la rose blanche* », « *Mon avantage* »).

A ce sujet, le décodage ne doit jamais venir de l'animateur. Les chants contiennent également de très nombreux modèles de vie affective avec notamment des mises en garde (écoute des conseils de la mère, attente trop longue, etc...) : autant de modèles et de valeurs parmi lesquels on est amené à faire un choix à l'âge adulte. Ces chants abordent de la même manière le thème du temps qui passe et de la mort mais sans mots angoissants, sans dire les choses brutalement, par cette merveilleuse fonction symbolique. Je suis convaincu qu'en séparant la pratique du chant aujourd'hui de sa fonction symbolique, nous avons perdu un important facteur d'éducation et de construction des valeurs sociales (je pense aux chants « marrants », chants « sympas »).

## 3) Le chant comme facteur de lien entre générations et entre les personnes d'une même communauté :

- ✓ Le partage d'un même répertoire touchant toutes les générations (chanson enfantine, chanson française, chant traditionnel) est très important. Le lien n'est pas coupé entre les jeunes et leurs aînés (écoute de « *La plus bath des javas* »). Ce partage lors de fêtes, veillées, rencontres, par tous les membres de la communauté favorise les liens et fait du chant un facteur de cohésion sociale.

- ✓ Les résonances sociales d'un travail sur le chant traditionnel mené avec les enfants sont remarquables : les enfants en parlent autour d'eux, à leurs parents et grands-parents ; ceux-ci se souviennent avoir entendu telle version, tel jour, à tel endroit ; on ressort les cahiers de chant, on évoque des souvenirs de famille, on recrée un véritable lien entre les individus.
- ✓ L'exemple de la musique irlandaise illustre ce propos. En effet, en Irlande, que l'on soit musicien de rock, de jazz, de musique baroque ou de techno, tout le monde peut se réunir sans difficulté autour d'une jig, d'un reel ou d'une mélodie traditionnelle. Les festivals de Workum et des Bordées de Cancale privilégient tous deux ce lien entre générations autour du répertoire traditionnel.
- ✓ Le collectage de chants auprès des anciens participe à la survie de ces répertoires.

#### 4) L'aventure des « Pirates »

Cette aventure offre la possibilité de s'épanouir dans son expression propre, d'être accompagné dans son désir d'expression. Les témoignages qui nous viennent du public font souvent état d'un groupe constitué d'individus bien différents les uns des autres. Chacun, à travers son caractère et ses désirs, développe son style et cultive sa différence qui se reflétera sur la voix de l'enfant.

Nous avons la volonté de responsabiliser les enfants, d'une part, sur la partie artistique (prise en charge du concert du début à la fin, pas de chef de chœur, présentation du groupe, des chants, du C.D par les enfants eux-mêmes), et d'autre part sur tous les aspects de la vie de groupe (respect des autres, vie pratique, solidarité, recherche du contact avec ceux qui nous accueillent).

Le projet des enfants s'intègre dans le monde des adultes sans statut particulier, imposant une grande exigence tout en gardant un esprit amateur. Les « Pirates » participent aux festivals de chant de marins en France, en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas où ils sont le plus souvent le seul groupe d'enfants. Le fait de voir le travail des autres groupes éveille leur esprit critique (« c'est bien, mais pourquoi est-ce bien ? »).

La réalisation de CD est conduite avec les mêmes exigences que s'il s'agissait d'adultes (ce n'est pas parce qu'il s'agit d'enfants que le résultat doit être moins ambitieux). On accepte l'idée de maturité, la nécessité d'être prêt, de consacrer du temps, l'idée que tous ne seront pas solistes dans le CD.

Par ailleurs, les « Pirates » font des rencontres très riches. Ils ont rencontré des anciens comme Jean Gauçon, José Quintin ou Marcel Guillou (chanteurs traditionnels des Côtes d'Armor) mais aussi Jacques Lacarière, le chœur d'enfants « Rouge Malice » dans le Jura, le groupe de chants traditionnels « Lierliet » aux Pays-Bas ou encore la troupe de théâtre « Loré Dana » de Lyon.

### **Intervention d'Anne-Marie Ferreira**

En 1986, des jeunes filles passionnées de chant se rencontrent dans un des quartiers de la ville de Romans : le groupe Évasion est né. Très vite, tirant parti de la diversité de leurs origines (Algérie, Italie, Portugal, Bretagne), elles décident de monter leur premier spectacle autour des chants de révolte et de contestation du bassin méditerranéen.

De concert en concert à travers la France, Évasion élargit son audience avec la sortie de CD, la participation à de nombreuses émissions de télévision (dont le Cercle de Minuit animé par Michel Field sur France 2), de nombreuses premières parties (dont Jacques Higelin à plusieurs reprises), et une participation remarquable comme « découverte Rhône-Alpes » au Printemps de Bourges 95.

Leur répertoire nous transporte de continent en continent puisque les jeunes filles interprètent les mélopées des travailleurs géorgiens ou lituaniens, la ritournelle des Olahs de Hongrie, la prière shintoïste, en passant par les chants de révolte des haïtiens ou des bulgares, tout ceci en pas moins de dix-huit langues différentes !

"Faire transpirer les élans et les mouvements des peuples au travers des chants traditionnels" : tel pourrait être le propos d'Évasion. Tous ces morceaux, patrimoine de différents peuples, débordent d'Histoire et de tradition. Évasion les distille avec l'émotion, la sensibilité qui caractérisent leurs voix, mais aussi avec la sincérité, le plaisir et la fougue qui les habitent.

Les premiers travaux du groupe ont été réalisés alors que les chanteuses étaient encore adolescentes. Le rapport qu'elles ont eu avec les adultes les encadrant - enseignants, acteurs socio-éducatifs et culturels, leur a donné la possibilité d'être valorisées et responsabilisées. Ils ont su leur faire confiance et ainsi les conforter dans leurs espoirs de réussite.

Anne-Marie Ferreira représente le groupe lors du colloque. Elle nous livre l'expérience du groupe, et son rapport au chant. Ainsi, elle conseille aux enseignants de faire écrire des textes, chansons, livrets, etc... aux enfants. Le processus de conception met en valeur l'individu, et il prendra plaisir à redécouvrir ces souvenirs plus tard. Les écrits restent, et l'enfant restera artiste (et pas seulement pendant les cours de musique).

Par son expérience, elle reconnaît l'importance évidente de la musique classique, mais regrette la manière dont elle est abordée lors de l'enseignement aux enfants.

La musique populaire n'est pas non plus transmise de la meilleure façon. Ce sont les mass média audio-visuels qui s'en chargent, qui lissent les particularités et les originalités de chaque style musical pour n'en former qu'un seul, standardisé.

Un thème revient régulièrement dès que l'on parle d'enseignement et de transmission : celui de la citoyenneté. Évasion a une notion particulière de ce thème, liée à son expérience cosmopolite. Pendant les interventions auprès des enfants, chaque culture leur est expliquée, développant ainsi leur conscience citoyenne (du monde).

Du point de vue de la méthode, les filles du groupe Évasion intègrent les enfants au groupe en les faisant chanter pieds nus (comme elles-mêmes), et pour transmettre le chant aux plus petits (ainsi qu'aux enfants souffrant de dyslexie), elles peuvent avoir recours aux phonèmes.

Dans le cadre de son intervention Anne-Marie Ferreira s'est appuyée sur une émission (« J'ai pas sommeil ») diffusée le 14 mars 2003 par France 3 Rhône-Alpes-Auvergne pour présenter le parcours du groupe Evasion et en particulier le travail qu'il effectue dans des projets artistiques en milieu scolaire.

source: CMTRA



Photo: Jean

### **Intervention de Gérard Blanchet**

Je suis professeur certifié d'éducation musicale et de chant choral en collège depuis vingt-six ans, et chef du « Chœur d'enfants de Poitiers » depuis quatorze ans.

J'ai suivi la classe de chant d'Odile Pietti et celle de direction d'orchestre de Jean-Philippe Koehl au CNR de Poitiers de 1978 à 1982, année où j'ai obtenu mon diplôme de fin d'études dans les deux disciplines.

J'ai suivi de nombreuses formations en pédagogie musicale et en direction de chœur depuis 1980 jusqu'à maintenant.

Voilà pourquoi, dès le début de ma carrière, j'ai fait de la pratique vocale l'un des éléments principaux sur lesquels je m'appuie, dans la formation musicale de mes élèves et de mes choristes.

Au collège : Les élèves sont âgés de 10-11ans (6<sup>e</sup>) à 15-16 ans (3<sup>e</sup>).

### **Les groupes (classes) sont formés d'éléments hétérogènes**

En effet, certains n'ont pratiquement jamais chanté depuis leur plus tendre enfance et d'autres sont très sensibilisés à la matière musicale car ils pratiquent un instrument dans un conservatoire ou une école de musique, suivent des cours de formation musicale, voire même chantent dans un chœur d'enfants ou une maîtrise et ont déjà une pratique avancée.

Cela ne simplifie pas la tâche de l'enseignant en éducation musicale qui va devoir gérer simultanément :

- ✓ des disparités de pratiques musicales et chantées,
- ✓ des disparités socio-culturelles,
- ✓ des problèmes comportementaux et disciplinaires liés à la condition de pré-ados et d'ados des élèves, qui entrent en ligne de compte de façon très forte dans leurs pratiques vocales (problèmes de mue pour les garçons parfois dès la 6<sup>e</sup>, "je ne veux pas chanter devant les autres, et puis d'abord, j'ai une voix de casserole", "chanter, c'est pour les nuls", etc...).

On devine aisément lesquels, des initiés et des non-initiés vont prendre le dessus au sein du groupe... Les non-initiés bien sûr, car ils sont en général bien plus nombreux et vont chercher à faire « pencher la balance » en leur faveur, en décrédibilisant les autres par une attitude de mauvaise volonté voire de refus de chanter.

A partir de cet état de fait, le professeur d'éducation musicale va devoir développer des savoir-faire très spécifiques en terme de pratiques vocales, afin de réunir l'ensemble du groupe sous la « même bannière ».

Avant de faire œuvre de pédagogie, il va devoir penser stratégie. Comment motiver un groupe, disparate sur autant de points, à s'investir dans une pratique que la plupart de ses membres juge, premièrement inutile, deuxièmement exigeante car elle demande un investissement personnel trop important à leur goût, et troisièmement dégradante ? Ne maîtrisant pas la technique, les élèves risquent de ternir leur image aux yeux des autres.

## Les répertoires

Après s'être fait reconnaître comme musicien à part entière (c'est parfois aussi nécessaire !...), l'enseignant devra donc jouer de finesse.

Les adolescents, comme chacun sait, sont sensibles à certaines images et valeurs véhiculées par les médias, et aiment à trouver des artistes, des sportifs, des acteurs ou autres vedettes à qui s'identifier (en accord avec leur statut d'adolescents).

Le professeur va donc choisir dans cette "frange culturelle" des chansons qui vont susciter l'attention des élèves et leur donner l'impression ou leur faire sentir qu'ils vont rester dans leur univers de prédilection (ce n'est pas une chanson « de vieux », puisqu'elle est passée à la télé l'autre jour ou parce que je connais le chanteur...).

Pédagogie ou démagogie ? La frontière est floue... Toujours est-il que les élèves réfractaires vont accepter de faire un effort et participer à l'activité vocale.

C'est ce moment-là qui est important à côté duquel l'enseignant ne doit pas passer. Comment ?

- 1) En choisissant dans le répertoire des chansons ayant un réel intérêt (musical, technique, thématique), et il en existe, ce qui lui permettra de rebondir sur d'autres styles, d'autres époques, d'autres artistes ou compositeurs, et ainsi d'élargir sans problèmes les champs d'intérêts des adolescents.
- 2) En étant suffisamment respectueux du style original des chansons choisies afin de ne pas les dénaturer (surtout au départ) aux yeux (ou aux oreilles) des élèves. En effet, un port de voix ou un effet particulier voulu par un interprète identifiera la chanson. Libre à lui, ensuite, en accord avec le groupe d'apporter un touche d'interprétation personnelle, ou en entraînant les élèves vers une activité de création.
- 3) En ayant une vraie exigence sur la qualité vocale et musicale de l'interprétation. Cela implique :
  - ✓ une bonne connaissance de la "vocalité" des adolescents, ainsi que des moyens pour obtenir un résultat souhaité,
  - ✓ une écoute attentive de leur production vocale,
  - ✓ une connaissance sûre, donc une pratique personnelle du style musical étudié (un bon reggae doit bien "balancer" par exemple),

- ✓ en fait, un sens musical qui permette à l'enseignant d'être reconnu avant tout - j'en parlais au début de ce paragraphe, comme un vrai musicien, chanteur et accompagnateur,
- ✓ en étant en permanence dans une logique de « plaisir musical partagé », source de communion humaine et de bien-être de l'individu dans le groupe. La notion d'appartenance à un groupe est très chère aux adolescents et il est possible de la retrouver dans l'activité vocale.

En conclusion, si le professeur d'éducation musicale, par les moyens cités précédemment, atteint ses objectifs musicaux et parvient à instaurer dans ses classes l'habitude d'une bonne pratique vocale - monodique ou polyphonique - (l'importance du type de répertoire s'amointrira pour les élèves), l'enseignant pourra proposer un éventail de plus en plus large, les élèves assouvir leur curiosité naissante et poursuivre leur éveil culturel.

### **En école primaire et à la chorale**

Les démarches sont très proches, tant dans les deux dernières années du primaire où les enfants, de plus en plus jeunes, ont des exigences en termes de répertoires, qu'à la chorale. Bien qu'ils y viennent avec une motivation différente quant aux pratiques vocales, mais souvent sans expérience préalable, l'éventail des répertoires proposés manque souvent d'originalité.

### **Avec le Chœur d'Enfants de Poitiers**

Le Chœur d'Enfants de Poitiers est un chœur amateur qui existe depuis 1987. Créé au départ pour être une sorte d'équivalent laïc de la « Maîtrise de la Cathédrale de Poitiers » (qui n'acceptait alors pas les filles), ainsi qu'une structure de pratique chorale extérieure au CNR de Poitiers (choix de son créateur : Daniel de Coudenhove), ce chœur d'enfants à voix égales (blanches) a puisé ses premiers choristes dans les Classes à Horaires Aménagés (CHAM) de l'école primaire Paul Bert et du collège du Jardin des Plantes de Poitiers.

Le chœur, cette année, compte trente-huit membres âgés de 8 à 19 ans pour les plus anciennes (les garçons quittent le chœur au moment de leur mue). Les nouveaux choristes étaient et sont toujours sélectionnés par audition en début d'année.

Une dizaine de choristes filles parmi les plus anciennes et les plus chevronnées forment un petit chœur de jeunes filles. Tout en constituant l'ossature du grand chœur, elles travaillent en plus un répertoire spécifique.

Chaque nouveau choriste adhère à l'association « Chœur d'Enfants de Poitiers ». Il (ou elle) n'a pas forcément ni une superbe voix, ni une grande pratique vocale, ni forcément une pratique instrumentale, mais parfois simplement une très grande envie de chanter ou « un petit quelque chose qui... ».

Il (ou elle) doit répondre à des impératifs de présence à toutes les répétitions et concerts (ou presque, sous réserve de motif valable), et les parents forment le bureau de l'association, qui le CA, qui la commission « relations publiques », la commission « tenues de scène » ou la commission « voyages en France et à l'étranger ».

### **Quels répertoires ?**

Les répertoires abordés au Chœur d'Enfants de Poitiers, choisis en fonction de thématiques sur une ou deux années, sont très éclectiques :

- ✓ musique savante de toutes époques et pays, adaptés ou écrits pour chœur d'enfants,
- ✓ répertoire sacré,
- ✓ répertoires traditionnels du monde entier,
- ✓ opéras pour chœurs d'enfants du 20<sup>ème</sup> siècle (Julien Joubert, Coralie Fayolle, etc...),
- ✓ œuvres contemporaines.

Le Chœur d'Enfants de Poitiers a enregistré 3 CD dont le dernier est sorti en décembre 2002.

### **Quelles pratiques vocales?**

En m'inspirant de toutes les formations que j'ai suivies depuis vingt-trois ans à intervalles réguliers afin de me renouveler, je cherche simplement à faire une synthèse qui me ressemble. Toujours dans le souci du respect des voix des enfants, je leur propose tout le panel des exercices de culture vocale propres à créer chez eux des automatismes qui leur permettent des interprétations de qualité, des polyphonies justes et bien en place.

Conscient qu'il y a encore et toujours de nombreux progrès à faire, je suis en recherche continue d'amélioration dans mes techniques d'apprentissages, dans les types d'exercices de préparation vocale, corporelle, théâtrale, ainsi qu'au niveau des couleurs des voix en fonction des répertoires abordés.

A cet effet, mes contacts dans le cadre de l'IFAC me sont d'une très grande utilité. Mes convictions de l'existence d'une telle structure n'en sont que renforcées, bien sûr.

Les choristes du Chœur d'Enfants sont motivés ; ils ont choisi de venir et ne posent pas de questions sur les répertoires. Les disparités socio-culturelles, exacerbées au collège, sont plutôt estompées ici par la motivation commune à pratiquer du « vrai » chant choral.

Sur ces plans-là, la différence avec le public du collège est flagrante. Il est donc évident que le résultat sonore finira par s'en trouver différent, c'est-à-dire meilleur.

Un autre fait remarquable est à noter : une bonne partie des choristes du Chœur d'Enfants de Poitiers participe aux activités de la chorale de leur école ou de leur collège. Dans ce chœur qui fait régulièrement des concerts, enregistre des CD, joue avec des formations professionnelles, je n'ai donc pas une sorte de « gratin » qui ne se mélangerait pas au « menu fretin » de l'école ou du collège. Mais, au contraire, j'ai des enfants qui, sensibilisés par une pratique vocale plus basique, commencent à sentir ce qu'ils peuvent retirer d'un approfondissement possible, dans une structure comme le Chœur d'Enfants de Poitiers, la « Maîtrise de la Cathédrale » ou les chœurs d'enfants du CNR de Poitiers (ce sont les principales structures de chant choral pour enfants sur Poitiers) ou d'autres chœurs encore.

### **En conclusion**

La leçon que je tire de mon vécu personnel est qu'il n'est peut-être pas pertinent de vouloir comparer des pratiques vocales dont les objectifs sont peut-être les mêmes, mais dont le « matériau », tout en étant constitué en partie des mêmes enfants, diffère fondamentalement sur le plan du contexte dans lequel ceux-ci pratiquent.

Le CPEM et le professeur des écoles dans le primaire, le professeur d'éducation musicale et de chant choral (c'est le vrai nom du diplôme) dans le collège, ont d'abord à prendre la mesure d'un nombre certain de problèmes liés au fait même qu'ils ont devant eux un public "tout-venant", et à développer, en tenant compte de ces problèmes, des pratiques vocales dans un réel esprit musical et avec des exigences qui respectent au maximum les principes fondamentaux susceptibles de garantir un réel développement physique, psychique et sensible de l'enfant.

Ils déclenchent ainsi l'envie d'un nombre grandissant d'enfants d'approfondir leur pratique vocale dans des structures dont les formateurs ont une spécificité affichée et qui, grâce à la volonté de tous, sont aptes à repousser de plus en plus loin les capacités de leurs choristes.

Il est évident que chaque enseignant de pratiques vocales, de l'éducation nationale ou non, doit s'assurer de posséder correctement les techniques d'exercices vocaux et de direction de chœur, sans oublier la dimension pédagogique, pour pouvoir s'acquitter au mieux de sa tâche.

## **Synthèse de la table ronde par Caroline Rosoor**

Nous avons eu l'occasion d'entendre le récit de quatre expériences menées auprès des enfants par quatre personnes très différentes de par leurs parcours, leurs choix artistiques et leurs rôles aujourd'hui auprès des enfants et adolescents.

Nous avons lors de ces quatre récits pu confirmer le fait que la tranche d'âge des 8-13 ans était en réalité l'assemblage de deux tranches de vie : 8-10 ans et 11-13 ans.

La rupture entre ces deux temps est en partie culturelle puisque favorisée par le changement de lieu de vie scolaire (passage de l'école élémentaire au collège). En revanche l'école de musique reste, sur toute la tranche 8-13 ans, un lieu unique, avec un mode d'emploi similaire ; ce qui peut sans doute être une des explications de la difficulté des enseignements lors du second cycle dans ces établissements.

Si les enjeux artistiques ont été abordés par les intervenants par le biais des répertoires choisis (chansons, musiques traditionnelles régionales ou du monde...), l'ensemble des propos a en fait cerné les enjeux sociaux des pratiques vocales.

Il est ici important de souligner que l'enfant entre 8 et 13 ans commence à avoir le désir de participer aux débats sur les questions de société et ainsi de forger ses opinions et ses choix personnels.

Il s'agit donc pour l'enfant de commencer à s'appuyer sur les expériences artistiques et humaines pour rassembler avec plus de conscience les éléments de sa personnalité. Les pratiques vocales participent donc de cette éducation citoyenne alliant à la fois le développement psychologique et émotionnel.

Ceci signifie d'une part que le choix du répertoire travaillé est particulièrement important et ne doit donc en aucun cas être enclin à la démagogie. D'autre part, le travail vocal permet de prendre conscience de la discipline de travail nécessaire pour une réalisation artistique et de l'importance de la responsabilité individuelle dans la construction d'une pratique musicale collective.

D'autre part, les activités vocales ne sont plus des moyens d'expression spontanés ayant une place dans la vie sociale quotidienne. Elles sont devenues des activités pédagogiques spécialisées. Il ne faut pas oublier alors que l'enfant chanteur doit pouvoir avoir les moyens de faire ce lien entre le temps d'apprentissage et le temps de production artistique.

Enfin, les pratiques musicales et notamment les pratiques vocales dans leurs liens avec l'expression littéraire permettent sans doute aux enfants de 8-13 ans de mieux appréhender les difficultés émotionnelles et de communication qui les habitent.

### 3 - « HISTOIRE ET GEOGRAPHIE »

#### Histoire de la notion même de « répertoire pour enfants »

Intervenante : **Françoise Passaquet**, responsable du centre de documentation chorale au Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne).

L'histoire du concept de répertoire pour les enfants est étroitement liée à l'histoire de la pédagogie et de l'éducation, mais aussi à l'idée que l'on se faisait de la psychologie de l'enfant, de sa personnalité propre, et enfin à l'état même de la société à tel ou tel moment de son évolution, à ses habitudes, à ses moeurs. Car le répertoire d'une façon générale - et le répertoire pour les enfants en particulier - ne fait que refléter la manière de vivre et de penser d'une époque.

En effet on a toujours considéré que le chant pouvait constituer le véhicule idéal d'une morale, d'une idéologie, voire d'une politique.

Au préalable, il est sans doute nécessaire de se poser la question suivante :

Qu'appelle-t-on répertoire pour les enfants ? Est-ce un répertoire qui exprime leurs pensées, leurs sentiments, ou bien les pensées et les sentiments des adultes appliqués aux enfants ?

Car en fait, le concept recouvre trois réalités :

- 1) le répertoire pour enfants auditeurs,
- 2) le répertoire créé par des adultes pour des enfants exécutants,
- 3) le répertoire créé/inventé par les enfants eux-mêmes.

Dans les deux premiers cas, il est évident que les compositeurs pensent à la place des enfants, essaient de se reporter à leurs souvenirs de jeunesse pour transcrire dans leur musique ce qu'ils imaginent être leurs sensations d'antan. Et cela marche souvent bien !... Dans les deux premiers cas également (ceux du répertoire écrit par des adultes pour des enfants, qu'ils soient simples auditeurs ou acteurs de la musique), il est opportun de se demander quel est l'objectif poursuivi :

- ✓ Est-ce un objectif pédagogique ? (faire vivre la musique aux enfants à partir de leur niveau technique et de leur sensibilité - exemple : « Ah! qu'il fait bel effet, l'accord parfait ! »)
- ✓ Est-ce un objectif idéologique ?
- ✓ Est-ce les deux à la fois ?

Le troisième cas, qui concerne le répertoire créé par les enfants eux-mêmes, n'a jamais trouvé vraiment une expression artistique susceptible de traverser les lieux géographiques ou les années. Je pense pourtant que les enfants sont tout à fait capables de créer une musique et un texte à leur ressemblance.

Mais les enfants ne « composent » ni pour l'éternité, ni pour la postérité, mais pour les besoins de leurs jeux ou de leurs rêveries, et personne n'est là, en général, pour noter ce qu'ils chantent et le publier. Il n'en reste donc pas de trace. Sauf peut-être à travers les comptines... mais je pense quant à moi qu'il s'agit là plutôt d'un répertoire pensé par des adultes pour les enfants, pour leur apprendre à compter, et que l'aspect un peu original des textes pourrait venir des déformations apportées par les enfants... sans qu'il me soit possible d'en apporter une preuve !

On peut remarquer que, quel que soit l'objectif poursuivi, les enfants seuls feront le succès ou la mauvaise fortune d'une œuvre, car le folklore enfantin ne part pas d'un concept, mais d'une réalité. Et ce sera toujours la transmission entre copains qui décidera de ce qui « marchera » ou pas. Il y a en effet ce que nous, adultes, estimons devoir faire, et d'un autre côté, il y a ce qui se passe entre les enfants... et qui peut intervenir valablement (s'il y avait à intervenir...) dans le phénomène « Graine de star » par exemple ?

Avant le 18<sup>ème</sup> siècle, il n'existe pratiquement pas de répertoire explicitement écrit pour les enfants.

Plusieurs raisons à cela :

- 1) La différence entre l'enfant et l'adulte ne se faisait pas de la même manière que maintenant. L'enfant était appelé à intégrer la société des adultes beaucoup plus tôt qu'à notre époque. C'est en cela sans doute que le concept de répertoire pour enfants est un concept récent. Il s'est développé à partir du moment où les enfants ont été isolés du milieu social et familial pour de longues heures, dans la nursery des classes aisées à partir du 18<sup>ème</sup> siècle, à l'école ou dans les institutions charitables, dans les loisirs du jeudi, de la colonie de vacances, etc... nous allons le voir tout à l'heure.

Le tout-petit était pourtant bien considéré comme un bébé qu'il était, pris en charge par les femmes de la maison, que ce soit la grand-mère, la mère ou la bonne, la nourrice parfois. Ces femmes chantaient un répertoire à lui destiné, mais les traces écrites de ce répertoire manquent avant le 18<sup>ème</sup>. Il s'agissait sans doute de berceuses, de chansons à jouer, des calinettes, des consolettes, etc... que l'on peut retrouver dans les livres de chansons plus tardifs.

Plus grand, dès qu'il pouvait être utile, qu'il soit un enfant des villes ou un enfant des champs, il intégrait le monde des hommes, devenait un petit adulte, et on ne connaît pas de répertoire qui lui ait été réservé.

Apprenti des villes, il apprenait les chants en même temps que les gestes de son patron, paysan des champs, il écoutait et reproduisait les chansons de labour, de semailles, de moisson, de vendange, etc...

L'un comme l'autre avaient la possibilité de connaître également un répertoire plus festif, à l'occasion des banquets, des bals ou des veillées. Enfin, la religion était la seule possibilité pour lui d'avoir accès à la « grande » musique et à des émotions grandioses accentuées par le faste qui entourait les cérémonies religieuses avant le Concile Vatican II.

Le seul répertoire dont on soit sûr qu'il était chanté par des jeunes, voire par des enfants, c'est celui des chansons de quête. Que ce soit lors de la Saint Jean d'été (Saint Jean-Baptiste, le 24 juin), ou lors de ce que l'on appelait la Saint Jean d'hiver (Saint Jean l'Evangéliste, 27 décembre, ce qui correspond au solstice d'hiver), lors de la Chandeleur, du mardi-gras ou de la mi-Carême, les jeunes des villes et des villages allaient en chantant de maison en maison, et un certain nombre d'oeuvres pour ces circonstances nous a été conservé.

On peut noter, à propos des chansons de quête, qu'Adam de la Halle dès le 13<sup>ème</sup> siècle a donné au genre ses lettres de noblesse en écrivant « Dieu soit en cette maison » , tout comme Guillaume Dufay au 15<sup>ème</sup> siècle avec son « Bon jour, bon mois, bon an et bonne estraine ».

- 2) La deuxième raison au fait que le répertoire pour les enfants ne nous soit pas parvenu, c'est tout simplement que le répertoire écrit nécessitait de savoir lire et déchiffrer pour y avoir accès. On verra tout à l'heure qu'à partir du moment où les enfants dans leur majorité pourront bénéficier d'une instruction, la diffusion des recueils de rondes et chansonnettes enfantines connaîtra un grand succès.
- 3) La troisième raison enfin, tient au fait que l'on ne considérait pas l'enfant comme un être à l'imaginaire propre, aux capacités respiratoires réduites, à la compréhension moins affinée que l'adulte d'un texte, à la sensibilité particulière.

C'est tout à fait ce qui s'est produit dans les Maîtrises, seul endroit de formation musicale jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle.

### **Maîtrises**

Si on ne sait dire avec précision la date exacte de la création des premières maîtrises, on pense qu'elles existaient déjà quand Saint Grégoire (c540-604) réforme complètement le répertoire liturgique. C'est lui qui a créé à Rome la première Schola, c'est sous son pontificat que ces scholae se sont multipliées,

structurées, et Grégoire contribua à en faire des conservatoires du chant liturgique romain.

Ailleurs, et en France notamment, on ne sait pas avec précision à quel moment fut créée la première de ces écoles.

A la fin du 8<sup>ème</sup> siècle, Charlemagne, qui va souhaiter une véritable renaissance culturelle, en même temps qu'il pense nécessaire de favoriser l'évangélisation, va s'appuyer sur les forces existantes structurées de l'époque ; autrement dit, sur l'Eglise.

Si les structures mises en place dès le 9<sup>ème</sup> siècle restent pérennes jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle, l'esprit de la société change. A la Renaissance, tout bascule. L'Humanisme apparaît, et avec lui les références à l'Antiquité, en matière d'art notamment, mais aussi dans ce que l'Antiquité véhiculait comme valeurs et comme pensées.

De grands intellectuels vont s'intéresser à l'enfant : Erasme (1469-1536), François Rabelais (1483-1553) ou, à la génération suivante, Michel de Montaigne (1533-1592), qui déclare préférer « une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine », puis le penseur tchèque Jan Amos Comenius (1592-1670), dont certains traités pédagogiques seront utilisés jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle.

Parmi ces pédagogues, Rabelais seul semble s'être vraiment intéressé à la musique au point de raconter avec sa truculence comment était instruit Gargantua, qui « entra en affection [...] des sciences mathématiques comme géométrie, astronomie et musique », et que, après le repas, ils « se esbaudissaient à chanter musicalement à 4 ou 5 parties, ou sur un thème à plaisir de gorge ». Auparavant, Gargantua et son précepteur avaient devisé « ...des leçons reçues au matin, ...s'étaient lavé les mains et les yeux de belle eau fraîche et avaient rendu grâces à Dieu par quelques beaux cantiques faits à la louange de la munificence et bénignité divine ».

Le bouillonnement d'idées de la Renaissance va donner naissance à la Réforme et l'on sait que les protestants, comme les catholiques, se sont rendus compte, à travers leurs éducateurs, de la force de la musique, capable de marquer les enfants (notamment à cause - ou grâce - au plaisir qu'elle procure), permettant ainsi un apprentissage plus facile, d'où l'idée de l'utilisation de ce support comme véhicule d'une idéologie.

On en trouve un exemple particulièrement intéressant dans le Cantional de Johann Hermann Schein (1586-1630). Il s'agit du titre « Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort », que Schein a écrit (ou tout au moins harmonisé) sur un texte de Martin Luther qui le précise bien comme « ein Kinder-Lied » (un chant pour les enfants) « wider Papst und Türken » (contre le Pape et les Turcs).

Dans les maîtrises catholiques comme dans les Kantorei protestantes, les enfants chantaient les parties aiguës de l'harmonie, toujours soutenus par les voix d'hommes des chœurs qui en assuraient les parties graves. Toutefois, quelques musiciens ont écrit des œuvres à voix égales pour les enfants de leur maîtrise. Ainsi Michel Haydn à Salzbourg, qui a composé pour eux plusieurs messes et des « Vêpres en Fa » pour la fête des Saints Innocents.

Dès le 17<sup>ème</sup> siècle, les maîtrises devinrent peu à peu un élément moins essentiel de la liturgie, remplacées par les instruments qui y prenaient une place de plus en plus importante. D'autre part, les revenus ecclésiastiques qui servaient à entretenir ces institutions baissaient et, quand arriva la période révolutionnaire et les idées qu'elle véhiculait, on comprend mieux pourquoi ces structures ont pu être supprimées par la constitution de 1791 pour être remplacées par les Conservatoires. Cette même constitution abolit par ailleurs le monopole scolaire de l'Eglise en proclamant « qu'il sera créé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ».

### **Orphelinats**

Des maisons d'asile, autrement dit des orphelinats, ont été créés à l'initiative de généreux bienfaiteurs au cours du 19<sup>ème</sup> siècle. Il existe un répertoire particulier que vont écrire les compositeurs pour ces enfants, dans lequel l'image du protecteur va se trouver survalorisée. La musique est intéressante ; elle utilise souvent des timbres existants. Les paroles sont un peu « kitch » et nécessitent souvent une interprétation au second degré.

### **Renouveau des maîtrises**

A l'issue de la difficile période de la révolution, deux grands axes vont coexister, l'axe religieux et l'axe laïque.

Sur le plan religieux, Alexandre Choron, compositeur et pédagogue, fut chargé en 1812 de réorganiser les maîtrises et les chœurs d'église, de redonner vie et souffle à ces structures, mais on sent que le temps est passé et la situation de la plupart de ces néo-maîtrises restera très précaire.

Cependant, au début du 20<sup>ème</sup> siècle fut créée l'institution des Petits Chanteurs à la Croix de Bois. Maîtrise d'un genre un peu particulier, elle connaîtra après guerre une grande renommée, véhiculant à travers ses tournées internationales un répertoire fait sur mesure qui contribuera toutefois à renouveler l'image des chœurs d'enfants en France.

### **Orphéons**

Après cette incursion au début du 20<sup>ème</sup> siècle, revenons à la fin du 18<sup>ème</sup>. Sur le plan laïque, à l'issue de la Révolution, dans la perspective d'éduquer les populations en leur donnant accès à l'art et la musique en particulier, conformément aux idées de la révolution - et également à celles du roman-

tisme - mais aussi pour remplacer le vide laissé par la suppression des Maîtrises sous la Convention, furent créés les Orphéons, chœurs d'hommes.

Les fondateurs de l'Orphéon ont été très spécialement attentifs à l'enseignement de la musique. Le plus impliqué d'entre eux, Wilhem (Guillaume Louis Bocquillon, dit 1781-1842) est l'auteur d'une série de recueils comportant du répertoire de musique vocale pour les « Orphéon des enfants ». Il indique qu'il les offre « aux chefs des établissements de l'instruction publique et particulière ... comme un livre classique de musique vocale... sorte de musique dont le charme puissant et l'effet tout particulier ne sont pas encore assez connus parmi nous ». Pour ces orphéons d'enfants se constituera petit à petit un répertoire vraiment écrit à leur intention par des musiciens comme Gossec (1734-1829), Cherubini (1760-1842), Charles Gounod (1818-1893) ou d'autres. Les sujets littéraires abordés concernaient les enfants eux-mêmes : ils pouvaient chanter leur vie quotidienne, à travers l'école, la nature, l'amitié, la solidarité, le respect et la reconnaissance.

### **L'école**

Condorcet (1743-1794) avait écrit dans son quatrième mémoire sur l'instruction publique : que « [la musique] est donc au nombre des arts sur lesquels la puissance publique doit étendre l'instruction, et il ne faut pas négliger ce moyen d'adoucir les mœurs, de tempérer les passions sombres et haineuses, de rapprocher les hommes en les réunissant dans des plaisirs communs » On va donc constituer pour les enfants de ces écoles publiques un répertoire qui vantera les bienfaits de l'instruction qui rend libre, de la solidarité qui rend plus fort, et du respect inconditionnel des parents et des maîtres. On remarque que les répertoires, qu'ils soient écrits pour l'école publique, pour l'école religieuse ou pour une autre institution, véhiculent une idéologie similaire (ce qui prouve une fois de plus que le répertoire reflète bien l'image et l'état d'une société...).

Après la défaite de 1870, la France se réveille meurtrie et n'a plus qu'un désir de revanche (« Vous n'aurez pas l'Alsace et la Lorraine... »), ce qui donnera lieu à un répertoire dans lequel ce désir va s'exprimer à travers des couplets d'un patriotisme exacerbé.

D'autre part se lève un fort vent d'anti-cléricalisme et une volonté d'affirmer la présence de la République. Cela va donner naissance, entre 1881 et 1886, aux lois laïques sur l'éducation publique promulguées par Jules Ferry. Ces lois instituaient la présence d'une école dans chaque commune française, et d'un enseignement obligatoire, laïque et gratuit.

Là encore le répertoire reflètera l'esprit de l'époque et célèbrera l'instruction qui rend libre, la solidarité qui rend fort et l'amour de la Patrie. Car les enfants des écoles chantaient à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, ainsi qu'on peut le lire dans un arrêté de 1882 : « Les leçons de chant (choral) occuperont de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant (choral) qui

auront lieu tous les jours, soit dans les intervalles qui sépareront les exercices scolaires, soit à la rentrée et à la sortie des classes. »

### **Et à la maison ?**

Depuis le 18<sup>ème</sup> siècle, des recueils ou albums de « Rondes et Chansonnettes enfantines » proposèrent un répertoire en général moins engagé sur le plan idéologique. Avec des chansons comme « Maman les p'tits bateaux qui vont sur l'eau ont-ils des jambes ? », ces albums ont rencontré un vif succès, relayés par les colporteurs qui en ont assuré la diffusion en un temps où les librairies musicales n'existaient pas (?!). Ils faisaient souvent référence à la tradition populaire, les auteurs n'hésitant pas à modifier les paroles pour en réaliser des versions expurgées. Encore que... certains albums proposaient des chansons comme « *La boulangère a des écus* », « *La Pêche des moules* », « *En revenant d'Auvergne* », « *Savez-vous planter les choux* », « *La tour, prends garde* », « *Mon beau château* », « *J'ai du bon tabac* », « *Trempe ton pain* », « *La Mère Michel* », « *Malbrough s'en va-t-en guerre* », etc... revisités au goût du jour, qui parfois véhiculaient une violence étonnante.

Bien sûr, les nouvelles technologies : le train, l'auto, la radio et l'avion qui font irruption dans la société vont influencer le répertoire et inspirer les compositeurs. Paul Pierné (1874-1952) a composé beaucoup de répertoire de ce type pour les enfants, comme aussi Amédée Reuchsel (1875-1931). Ils se sont amusés à mettre en refrains « *La T.S.F.* », « *L'avion* » ou « *Le mécanicien du train* ».

Dans les années 30, la société a notablement changé en ce qui concerne ses rapports avec les enfants, et les chansons qu'on leur propose font état d'une dérision bienveillante et d'une certaine complicité entre l'adulte et l'enfant. On peut trouver cela dans les « *Chansons de Bob et Bobette* » (1930) qui ont rencontré un très vif succès auprès de plusieurs générations d'enfants.

De cette époque, on peut citer des compositeurs comme Simone Plé (1897-1985), Madeleine Périssas (1906-1977) ou Paul Arma (1905-1987) qui ont été de grands pourvoyeurs de répertoire pour les enfants.

### **Les mouvements de jeunesse / La vie en plein air**

A partir du 19<sup>ème</sup> siècle et de l'industrialisation, les enfants de la ville, notamment ceux dont les parents travaillent, seront livrés à eux-mêmes lors des jeudis et des vacances. Pour remédier à cet état de choses, les prêtres d'une part et les instituteurs d'autre part vont créer, chacun sous leur responsabilité, les patronages. Loin de l'arithmétique et de la grammaire... mais sous le regard attentif de leurs enseignants, les enfants pourront y découvrir autrement la collectivité et y apprendre les jeux éducatifs, sportifs et les chants qui vanteront l'esprit de camaraderie et glorifieront une morale assez équivalente à celle des années antérieures.

A la suite de Baden Powell, le Scoutisme fut introduit en France dès 1911. Ce mouvement scout prônait une vie fraternelle, au service et dans le respect de l'autre, associé à la redécouverte de la nature et de la vie en plein air, et dans le désir de faire des enfants des êtres autonomes et responsabilisés. Le scoutisme va provoquer la création d'un répertoire très abondant, souvent écrit sur des rythmes de marche et des paroles viriles. Chez les scouts, on ne s'attendrit pas, sauf au moment des veillées, où à la chaleur du feu on n'hésite pas à chanter l'amitié et la fraternité sur des mélodies proches du choral. En 1936, le front populaire et les mesures sociales qu'il a initiées, dont les congés payés - pour ce qui nous concerne - permettra à un nombre croissant de citoyens de partir à la découverte de la campagne, de la montagne, de la mer. Cette nouvelle donne sociale d'une part, les mouvements de jeunesse et les idéaux qu'ils véhiculaient de l'autre ont suscité un répertoire considérable en quantité et souvent en qualité. Particulièrement bien adapté aux publics à qui ils s'adressaient, ces chants ont souvent pris l'allure de chansons folkloriques, et certains compositeurs ont été si doués pour ce genre d'exercice, leurs mélodies et leurs textes étaient si bien venus qu'il est parfois difficile de discerner le vrai du faux. Il en va ainsi, notamment, de William Lemit (1908-1966) ou de Francine Cockenpot (1918-2001), dont le chant « Automne », plus célèbre par son incipit : « Colchiques dans les prés » est devenu si populaire qu'il s'est inscrit tout naturellement dans ce qui constitue notre patrimoine folklorique.

### **Opéra pour enfants / Conte musical**

J'assimilerai ici les deux genres sensiblement différents.

Depuis « Der Schulmeister », de Georg Philipp Telemann (1681-1767), qui a été un des premiers opéras pour les enfants, le genre n'a pas semblé vraiment rencontrer la faveur des compositeurs, jusqu'au 20<sup>ème</sup> siècle où les musiciens vont trouver là un moyen d'expression qui semble mieux correspondre à la sensibilité de notre époque, très tournée vers l'image et la représentation.

Darius Milhaud s'y est essayé avec « A propos de bottes », qui s'apparente plutôt à une série de tableaux sans véritable argument, puis Kurt Weill (1900-1950) (« Der Jasager »), ou Gian Carlo Menotti (1911-) qui s'est inspiré dans « Chips and his dog » de l'Angleterre victorienne et de la misère si bien racontée par Charles Dickens (1812-1870). Avec le même type de sujet, il convient de ne pas oublier Benjamin Britten (1913-1976) et son « Let's make an opera ». Britten aimera écrire pour les enfants. Il renouvelle l'expérience avec « Noye's Fludde », sur un sujet biblique. Ce type de sujet va d'ailleurs inspirer plusieurs compositeurs dont l'américain Malcolm Williamson (né en 1931). De nos jours, quelques musiciens se sont intéressés à l'opéra pour enfants et proposent des œuvres très intéressantes qui s'appuient parfois sur des valeurs sûres (contes de Perrault, de Grimm, fables de La Fontaine, etc...) en les mettant au goût du jour, avec les mots de notre époque (Coralie Fayolle, Isabelle Aboulker, etc...). Quelques autres ont choisi d'embarquer les enfants vers des contrées étranges, où la notion de temps s'étire, où le rêve et

l'imaginaire sont les ressorts essentiels ; d'autres encore utilisent les univers et les cultures extra-européennes (Hugues Leclair : « Rêves nordiques ») ; d'autres enfin tentent de renouveler le thème d'inspiration en traitant des sujets un peu policiers dans lesquels une énigme doit être résolue (François Vercken : « Le colonel a disparu », Camille Germser : « L'affaire Broadway »).

On peut noter que la plupart du temps ce sont les compositeurs eux-mêmes qui écrivent leurs livrets. C'est parfois regrettable... Les œuvres comportent souvent une conclusion qui tire la morale de l'histoire, mais la longueur de l'œuvre permet de nuancer le propos, ce qui correspond sûrement mieux à l'esprit de notre temps. Musicalement, il existe d'énormes disparités d'une œuvre à l'autre. Certaines n'utilisent le chœur que pour jouer la foule, comme dans les « turbae » des Passions de Bach ; ailleurs, le chœur interviendra pour jouer le rôle du récitant, faisant lui-même avancer l'action ; ailleurs encore, et ce sera son rôle le plus fréquent, le chœur expliquera, accentuera une action ou se lamentera sur les aventures d'un personnage, etc..., comme dans les opéras pour les grands !

En ce qui concerne ces opéras, ils sont souvent le résultat de commandes, et les problèmes qui en résultent sont les mêmes que pour les œuvres qui concernent les adultes. Passées à l'occasion d'une célébration quelconque, en tout cas dans des circonstances qui ne prennent pas en compte les nécessités et les contraintes (financières notamment) d'un chœur d'enfants « ordinaire », elles rendent les reprises très difficiles.

### **Les méthodes**

Les musiciens romantiques, très curieux à l'égard du passé, vont chercher à retrouver leur culture littéraire populaire et leurs racines musicales. Cela a donné lieu à de nombreux collectages qui ont permis - en France tout au moins - de sauver un certain nombre d'œuvres de l'oubli.

Les musiciens concepteurs de méthodes musicales vont beaucoup s'appuyer sur ce type de répertoire pour constituer la base de leur enseignement. Car quand on est musicien, pédagogue de surcroît, que les résultats probants obtenus se basent sur une expérience acquise au cours de nombreuses années, comment ne pas avoir la tentation de bâtir une méthode pour en faire bénéficier d'autres enseignants ?

C'est ce qu'une personnalité aussi marquante que Zoltan Kodaly (1882-1967) va réaliser en Hongrie, mettant au point la solmisation relative, qui renouvelle et adapte à la réalité musicale d'aujourd'hui la méthode médiévale d'apprentissage du solfège. Carl Orff (1895-1982) en Allemagne va s'attacher à exploiter le besoin d'extériorisation motrice des enfants.

En Suisse, Rudolf Steiner va proposer la sienne basée sur la prise en compte globale de l'enfant et Jacques Dalcroze (1865-1950) va associer le chant et la danse, ou l'expression du corps pour construire sa pédagogie. Et Maurice

Martenot, en France, va insister sur le développement de l'audition intérieure et l'interactivité entre écouter, reproduire, créer.

Bien sûr, tous ces pédagogues ont eu besoin de répertoire pour leurs exercices. Certains en ont écrit, la plupart se sont appuyés sur la tradition populaire. J'ajoute que si les modalités techniques de ces méthodes changent de l'une à l'autre, elles ont toutes pour objectif l'épanouissement de l'enfant.

### **Et maintenant ?**

Jamais le répertoire pour les enfants, de quelque genre qu'il soit, n'a été aussi abondant et varié. Et pourtant... Il est toujours plus difficile de satisfaire les chefs de chœurs d'enfants dans leur recherche de répertoire, qu'ils travaillent en école de musique, en conservatoire, qu'ils aient la charge d'une classe de l'Education Nationale ou qu'ils exercent dans le domaine associatif ou des loisirs.

Examinons de quels répertoires peuvent disposer les chefs :

- 1) En ce qui concerne la musique religieuse de notre temps, elle est encore à écrire ; me semble-t-il, en tout cas pour ce qui concerne les groupes d'enfants...
- 2) La musique contemporaine écrite de manière traditionnelle paraît assez délaissée, peut-être même quelque peu méprisée par les groupes d'aujourd'hui. Elle comporte pourtant des œuvres fort intéressantes. Reconnaissons toutefois qu'il est assez délicat de trouver une adéquation entre une musique et un texte. Soit les paroles sont intéressantes et la musique est trop difficile, soit la musique est abordable et le texte est sot... Cependant, le répertoire pour les enfants fait l'objet chez certains éditeurs de publications intéressantes, adaptées aux différents publics, avec des textes sensiblement renouvelés à la fois dans les thèmes d'inspiration et dans la manière de les dire, et des musiques contemporaines sans difficultés excessives qui correspondent bien aux besoins des chœurs. Ce répertoire est hélas beaucoup trop peu nombreux et loin de satisfaire les besoins.
- 3) La musique contemporaine écrite de manière non traditionnelle, au moyen de pictogrammes ou de clusters, pourrait permettre de mettre dans l'oreille des enfants des sonorités nouvelles qui pourraient donner l'occasion de laisser s'exprimer leur créativité, dans une autre approche de la musique, que ce soit dans son écoute ou dans sa pratique. Mais les chefs manquent souvent d'informations sur ce genre de musique et de savoir-faire pour aborder ce type de répertoire. Cependant, de nombreuses actions sont menées ici ou là qui laissent espérer une nouvelle familiarité avec ces répertoires récents et de nouvelles manières de les faire pratiquer. Quelques chœurs, français et étrangers parviennent à tirer leur épingle du jeu et leurs chefs réussissent à éveiller la curiosité des enfants et à leur

donner de quoi la satisfaire. Ceux-là ne font pas d'exclusive, restant ouverts à tous les styles, à tous les genres de la musique vocale pour les enfants à condition qu'elle soit de qualité. Ces groupes-là, outre la grande maîtrise dont ils font preuve, travaillent dans l'exigence d'une pratique qui ne se base pas sur l'attendrissement des parents ou du public mais sur le partage de sensations musicales d'une grande qualité artistique.

Pour la tranche d'âge qui nous intéresse plus particulièrement, les chefs utilisent fréquemment de la chanson de variété, en référence avec ce qu'entendent les enfants dans les programmes que leur propose la télévision : « Graines de stars », « Pop stars » ou « Star Academy », sans penser aux difficultés nombreuses qui les attendent, et aux fréquentes déceptions qui accompagnent les réalisations... Et sans états d'âme quant à la pauvreté de ce répertoire. Car si on sait que la plupart des enfants sont capables de faire la distinction entre ce qui leur est proposé à la télévision, ce qu'ils apprennent en classe ou ce qu'ils chantent éventuellement à l'école de musique, je me demande parfois quelle réelle possibilité de choix auront les enfants qui n'ont pas la chance d'accéder à un enseignement musical spécialisé.

D'autre part enfin, il existe, attaché à ce type de répertoire, des notions commerciales qui risquent de fausser le vrai rapport entre l'enfant et son enseignant, tout comme elles faussent le rapport à l'art.

### **Conclusion**

Au fil de l'histoire on a vu qu'on a souvent cherché à orienter la pensée de l'enfant, à appliquer une morale, ce qui s'est justifié : l'Eglise s'est servie du répertoire pour la louange de Dieu, la Révolution pour le service de l'Être suprême, l'école publique pour le service de la laïcité. Bien que les enfants de notre 21<sup>e</sup> siècle semblent tout à fait détachés des influences laïques ou religieuses, il serait sans doute intéressant de se demander si dans les répertoires actuels, apparemment plus neutres que ceux du passé il n'y aurait pas une ou des idéologies sous-jacentes, et lesquelles ?

L'enfant moderne, qui a le droit de rêver, de jouer, de ne rien faire, puisqu'on sait que ce sont là des choses essentielles à sa construction, n'a jamais été aussi sollicité, guidé, encadré sur le plan de ses activités scolaires ou personnelles. Et quand se glisse un blanc malencontreux dans son emploi du temps, au lieu de laisser la douceur du farniente s'installer il est sollicité par la télévision. Ce qu'il peut y voir, qui lui plaît beaucoup, peut poser à l'éducateur et au musicien maintes questions ; je vous en livre deux :

- ✓ Que penser d'un créateur qui utilise la connaissance de la psychologie infantine la plus poussée pour composer un répertoire le plus commercial d'où l'intérêt musical ou littéraire est tout à fait absent ?

- ✓ Et si, à notre époque, il ne nous arrivait pas de substituer à la morale du 19<sup>ème</sup> siècle une volonté de conditionnement à la consommation très éloignée de la vraie pédagogie ?

Gardons présent en mémoire la complémentarité des mots éducation et pédagogie. Eduquer, c'est « faire sortir de », pédagogie, c'est « conduire quelque part ». Pour conduire valablement, il faut savoir d'où l'enfant est issu.

Du même coup, je reviendrai à la question que je posais au début de mon intervention : le répertoire pour les enfants, qu'est-ce que cela veut dire ?

Pour quels enfants ? De quel âge ? De quel milieu socio-culturel ? De quelle culture implicite ? Et dans quel cadre sera-t-il pratiqué ?

Il n'existe pas un enfant mais une multiplicité d'enfants, de la même manière qu'il n'existe pas un éducateur (ou un enseignant), mais une multiplicité d'éducateurs. Chacun d'entre eux est plus ou moins réceptif à tel ou tel type de répertoire, qu'il saura faire passer parce qu'il l'aimera. Certains vont savoir travailler à partir du répertoire de « Star Academy » et en faire un levier vers une pratique intéressante et exigeante, d'autres penseront que leur rôle ne consiste pas à utiliser ce que l'enfant entend déjà tous les jours, et ils orienteront leur enseignement vers d'autres domaines.

Peut-être serait-ce le rôle de diverses structures - dont notre institut - de réfléchir (c'est ce qu'il fait déjà), de donner des orientations, des repères, d'encourager des initiatives exemplaires pour que les pratiques et les répertoires, qu'ils soient ceux de l'enseignement spécialisé, de l'Education Nationale ou du domaine associatif permettent aux enfants d'aborder les différents genres de la musique vocale, sans exclusive et sans parti pris, leur offrant un maximum de potentialités musicales et littéraires, pour un nécessaire épanouissement de leur sensibilité, une souhaitable installation de leur discernement artistique et l'importante prise de conscience de la place de chacun à l'intérieur d'un groupe et de la société.

### **Vision géo-sonore des pratiques vocales des 8-13 ans dans le monde**

La voix et l'enfant dans les musiques extra européennes : Panorama géo-sonore

Intervenante : **Marlène Belly**, *ethnomusicologue*.

Face à la problématique de ces rencontres, les pratiques vocales des 8-13 ans, l'approche des musiques de tradition orale ne peut que s'inscrire en marge. A cet âge, l'enfant est, bien souvent, considéré comme adulte et, par conséquent, associé à lui tant au niveau des répertoires que des contextes d'énonciation voire de certaines techniques vocales. Certes, nous aurions pu centrer cette présentation sur la notion d'enfant et axer notre propos sur la voix chez les tout-petits, privilégier les critères d'âge choisis et nous polariser sur les répertoires d'initiation. Nous avons préféré orienter cette communication sur

les pratiques vocales dans les musiques de tradition orale. Notre souhait étant de donner des pistes de réflexion ou de nouveaux angles d'approche aux praticiens de notre culture, nous avons fait le choix d'une présentation sous forme de panorama aussi large que possible. Trois aspects sont successivement abordés : la place du chant dans les sociétés traditionnelles, le traitement de la voix dans ces sociétés et les principes de transmission dans l'oralité.

Pour les raisons évoquées, cette présentation dépasse le seul cadre des voix d'enfants. Nous nous sommes, également, permis quelques incursions dans le domaine des musiques instrumentales lorsque les exemples abordés nous paraissent plus parlants par ce biais et dans la mesure où ils n'entravent en rien le raisonnement propre au vocal.

### **Voix et sociétés**

S'il est, dans le domaine des musiques traditionnelles, une façon de s'exprimer qui prime sur les autres, c'est bien celle qui fait appel à la voix. En effet, dans toutes les sociétés considérées comme traditionnelles, le vocal tient une place de premier ordre et il n'existe pas, à notre connaissance, de culture sans répertoires chantés. Plus que toute autre forme d'expression musicale, le vocal définit la place de chacun dans son groupe d'appartenance : répertoires distincts selon les sexes, les âges, les classes sociales. Par ailleurs, le vocal, à l'inverse de l'instrumental, offre à chacun un espace d'expression et traduit l'image du collectif. Aussi, c'est bien souvent par ce biais que le groupe se donne à lire de l'extérieur. Bien des raisons concourent à cet état de fait. Certaines sont dues aux façons d'être, de penser et de vivre des groupes, d'autres sont inhérentes aux possibilités du vocal par rapport à l'instrumental. La voix est, bien évidemment, la forme première de toute manifestation musicale, voire la seule forme d'expression musicale, dans les cultures où il n'est pas possible de développer un instrumentarium. Il en est ainsi des peuples nomades. Si cette façon de vivre tend, aujourd'hui, à disparaître, les musiques de ces groupes traduisent encore les exigences des déplacements permanents. Peuvent être cités, à simple titre d'exemple, les répertoires pastoraux des peuples mongols où seuls quelques légers cordophones soutiennent l'extraordinaire richesse et diversité des répertoires vocaux<sup>1</sup>. Le vocal prime, également, dans les ethnies présentes sous des latitudes bien peu propices à la fabrication d'instruments. Ainsi, seul le tambour du chaman se rencontre dans les répertoires musicaux des Inuit, par ailleurs uniquement constitués de chants.

Au-delà d'une primauté du vocal, lorsque l'instrumental ne peut exister, la voix tient, dans toutes les cultures, une place de premier ordre dans la mesure où il est possible de chanter en s'occupant. Se rangent dans cette catégorie des pans entiers de répertoires dits « fonctionnels », c'est-à-dire les chants qui

---

<sup>1</sup> Nous pensons, ici, plus particulièrement aux techniques de chants harmoniques.

soutiennent les actions du quotidien : chants de travail, de marche, de chasse, de guerre ... On peut trouver un exemple significatif dans l'ancien répertoire de foulage du tweed aux îles Hébrides<sup>2</sup>. Le chant est entonné par une meneuse à laquelle répond le groupe des femmes présentes autour du banc de travail. La courte séquence mélodico-rythmique est inlassablement répétée. Le jeu de la répétition alternative, l'infinie richesse des variations dans les redites, l'accélération progressive du tempo, les cris d'encouragement, les forts appuis rythmiques et les intonations de voix très cadencées organisent, cadrent, coordonnent les mouvements collectifs et permettent une participation presque extatique à l'effort commun.

### Exemple

Association d'un texte et d'une ligne mélodique, le chant tient également un rôle de premier ordre car il facilite la transmission d'un message. "Au commencement était le Verbe" [Evangile selon St Jean, 1-1]. Plus que toute autre forme d'expression musicale, il est le moyen, pour le groupe, de se transmettre, de s'auto-reproduire. C'est bien souvent par la musique vocale que l'histoire, que la mémoire du groupe se perpétue. En ce sens, c'est un ancrage ; s'il disparaît, le groupe peut être absorbé par une culture dominante. Le chant énonce, également, les valeurs, les règles de vie, les codes, les interdits.

En Indonésie, le Dalang<sup>3</sup>, par exemple, redonne, des heures durant, les versets du Mahabharata ou du Ramayana : épopées de l'ère védique, les textes transmettent les rites, les croyances, l'organisation de la société hindoue. Eternelle lutte du bien contre le mal, les poèmes chantés<sup>4</sup> permettent à chacun de se repérer et de se construire à partir du code de vie de son groupe d'appartenance. La valeur pédagogique du vocal se retrouve aussi dans les répertoires plus particulièrement destinés aux enfants tels les berceuses.

Très au-delà de la seule fonction d'endormir, le texte situe, d'emblée, le jeune enfant dans les réalités quotidiennes de sa communauté ; il assure la filiation par rapport aux géniteurs et projette, bien souvent de manière directe et sans ambages, l'enfant vers son devenir :

Oh ! Ne pleure pas !<sup>5</sup>  
Va, endors-toi !  
Dors profondément !  
Va, endors-toi !  
Dors en dodelinant de la tête !

---

<sup>2</sup> "Musiques celtiques, Iles Hébrides", International folk music council, *Anthologie de la musique populaire*, support vinyle 33 tours, face A, n°1, chant enregistré en 1966 à Earsary dans l'île de Barra.

<sup>3</sup> Manipulateur de marionnettes des théâtres d'ombres.

<sup>4</sup> Ces épopées sont également transmises sous diverses autres formes d'expression : théâtre, peinture, sculpture...

<sup>5</sup> Extrait de la berceuse de Rokeha'a, *Iles Salomon musiques intimes et rituelles 'Aré 'Aré*, 1995, CNRS, Musée de l'Homme, Hugo Zemp, C.D., page 11b. Outre la filiation par rapport aux géniteurs, cette chanson traduit la nécessaire absence de la mère pour subvenir aux besoins de la famille.

Va, endors-toi !  
Rêve du sein !  
Le sein n'est pas encore de retour.  
Le sein n'est pas encore de retour.

Deux brasses de monnaie à offrir ;  
Deux feuilles de bambou,  
Oui ! deux feuilles par dessus.  
Qui est ta grand-mère ?  
Ta grand-mère est Rokeha'a.

Qui est ta mère ?  
Ta mère est Rupuri.  
L'image de Rokeha'a apparaît  
En sortant comme une liane  
L'image de Rokeha'a apparaît  
En sortant d'une maison vide.

Nombreuses, également, sont les cultures où, à chaque individu, est accolé un chant : l'histoire de la famille est transmise par la mère à son fils dans le cadre de l'initiation qui permet au jeune d'entrer dans le monde adulte chez les Diola au Sénégal. Chez les Inuit, le chant a un rôle identitaire. Chaque homme a son propre chant qu'il compose, qu'il invente dans le secret et qu'il soumet à la collectivité. Si le chant est approuvé, le jeune est admis dans le monde des adultes et prend alors sa place comme tel ; sinon, il est rejeté. Ainsi la communauté assure un rôle de censure qui oblige l'initié à la fois à se dépasser par le chant dans ses recherches, son invention, ses innovations et à respecter les limites au-delà desquelles le groupe ne peut le reconnaître. La voix est également présente et prime sur l'instrumental dès l'instant que l'on touche le domaine des croyances, du religieux, de la prière, de la guérison et de la communication avec les autres mondes. Que ce soit avec les esprits malins du bas ou ceux bénéfiques du haut, on lui confère un pouvoir magique, un pouvoir surnaturel. Aussi, quelle que soit la culture, c'est bien souvent par le chant que s'opère le dialogue entre immanent et transcendant.

La place accordée aux répertoires vocaux dans l'ensemble des traditions de musiques orales, les différentes fonctions de la voix dans ces cadres culturels sont à l'origine d'un traitement spécifique.

### **Les déclinaisons du verbe chanter**

Là où, dans notre culture occidentale savante, nous entendons par beau son, un son qui présente certains critères esthétiques, un beau son peut, dans d'autres cultures, être un cri de joie tels les youyous du monde arabe, un cri de détresse ou un déchirement vocal comme ceux rencontrés dans les répertoires

de lamentations. L'interprète laisse alors jaillir sa voix, il la laisse se libérer sans contrôle, ni retenue. Plus il ira loin dans cette explosion du son, plus le son sera considéré comme positif.

Si l'on développe ici ce que l'on appelle la voix « *bel canto* » - un timbre lyrique, une voix pleine, lisse, on recherche, ailleurs, des timbres rauques, des voix gutturales, remplies d'aspérités. La voix flamenco est un exemple manifeste de ces choix. Dans l'aire asiatique, « le *bel canto* » de référence est avant tout une voix mince, sous forme de filet avec un timbre très nasillard. Ces timbres de voix peuvent être voulus au point d'être cultivés, si l'on peut dire, et entretenus par l'absorption de décoctions particulières pour favoriser leur émission.

Dans notre tradition, le travail du chanteur consiste à développer les possibilités de l'organe vocal tout en gommant les paliers, à construire à partir du timbre de la voix. A l'inverse, de nombreuses cultures entretiennent les différentes ruptures naturelles des registres. Pour s'en convaincre, il suffit de constater la prégnance des voix yodlées tant dans les traditions d'Europe orientale que celles d'Océanie ou d'Afrique. De nombreuses cultures privilégient, également, la déformation des possibilités initiales de l'organe vocal et utilisent le principe de la voix masquée, travestie. C'est, par exemple, le cas des voix de fausset dans les théâtres asiatiques. La voix peut, encore, être modifiée pour traduire la parole des dieux ou des esprits. La modification se fait fréquemment par l'absorption de substances qui influent sur le fonctionnement des cordes vocales<sup>6</sup>. Le timbre est déformé, également, par placement devant la bouche d'objets ou de membranes. Enfin, il est fréquent de rajouter un résonateur extérieur à la cavité buccale. Tel est le rôle des poteries devant lesquelles on chante dans la péninsule arabe. Si le résonateur est un instrument, la voix peut se confondre avec le son de l'instrument. C'est le principe du fonctionnement du didjeridu des aborigènes d'Australie ou de la *kaval*<sup>7</sup> en Roumanie.

Si on préfère une voix sans passage de souffle dans la couche savante de notre patrimoine, cette présence de l'air, de la vie<sup>8</sup> est au contraire recherchée dans les répertoires de tradition orale. Il arrive que la présence de l'air prenne le pas sur celle de l'adhésion des cordes vocales. Le *katajak* inuit, par exemple, se caractérise par une alternance d'inspirations et d'expirations audibles. Joutes vocales entre deux chanteuses face à face, presque bouche à bouche, dont l'objectif est de fatiguer la partenaire, il se présente sous forme

---

<sup>6</sup> Cf. *Les voix du monde, une anthologie des expressions vocales*, CNRS / Musée de l'homme, 1996, C.D. II, page 10, Gabon, Mitsogho, "voix rauque émise par un personnage invisible dont l'inflammation du larynx a été obtenue par l'ingestion d'une décoction de feuilles irritantes". Enregistrement de Pierre Sallé (1968).

<sup>7</sup> Longue flûte à usage essentiellement pastoral, caractéristique de l'Europe du Sud-Est et de la Turquie. L'insufflation, par une embouche à tête chanfreinée, laisse échapper l'air. Les musiciens exploitent, fréquemment, cette particularité de l'instrument en fredonnant simultanément un bourdon.

<sup>8</sup> Vocabulaire utilisé par un informateur balinais alors que, lors d'une discussion, je lui demandais son point de vue à l'écoute d'un quatuor de Mozart. L'usage des accords parfaits, des espaces cadentiels, le manque de vibrations dans les quintes et les octaves l'avaient conduit à parler d'une musique vide, sans vie.

d'halètements, d'émissions de sons sans hauteur déterminée, d'inflexions de voix, de coups de langue et de glotte qui ont longtemps dérangé l'Eglise tant les efforts physiques nécessaires et les sons obtenus semblaient bestiaux.

Si ici on cultive un son pur, filé, sans voile, dépourvu de toute émission annexe ou oscillations considérées comme parasites, on recherche, ailleurs, un son rempli de « vie », un son habité c'est-à-dire un son où non seulement le souffle est très présent mais, aussi, chargé de vibrations. La note est alors atteinte par ports de voix, par glissements ; le timbre est enrichi de quantité de sons annexes, de nombreux coups de langue et de glotte.

C'est dire si la façon d'approcher, de concevoir, de travailler le vocal semble, dès que l'on se situe dans le domaine des musiques de tradition orale, diamétralement opposé à la conception développée dans les répertoires savants de l'occident. Cette opposition est si marquée que les aspects considérés comme défauts chez les uns sont ceux recherchés chez les autres.

Il existe, néanmoins, un point commun entre notre culture musicale vocale savante et les musiques traditionnelles : ici comme ailleurs, la voix est traitée en collectif, sous forme de « chœurs ». Mais les similitudes s'arrêtent ici. En effet, les polyphonies mixtes ne se rencontrent que très exceptionnellement dans les répertoires traditionnels. Une des caractéristiques essentielles des musiques traditionnelles est qu'elles sont sexuées. Aussi, les répertoires sont, généralement, réservés aux hommes, aux femmes, aux jeunes filles à marier ou encore aux religieux : le groupe en présence est généralement représentatif d'une entité sociale.

Une autre particularité des polyphonies se trouve dans le choix des intervalles. Une nette prépondérance est donnée aux intervalles de seconde, de septième, de neuvième là où notre culture occidentale savante privilégie les intervalles de quinte et d'octave. La recherche de ce que l'on appelle chez nous la dissonance, de ce que je préfère appeler, dans ces contextes, la vibration, est prononcée au point de voir les accords des instruments ou des voix se faire selon le principe de l'octave ou de « l'unisson » vibrant.

Enfin, la recherche de départs et d'arrivées nettes, la présence d'un chef de chœur pour gérer une respiration commune n'est jamais requise dans les domaines traditionnels. Les polyphonies se particularisent par une respiration collective qui n'est pas canalisée, c'est-à-dire des respirations fréquemment décalées de façon à éviter toute coupure, toute rupture du son. Le chant des moines tibétains est un exemple de ce principe de flux sonore continu.

S'il y a bien une caractéristique qui se dégage de toutes ces autres musiques, qu'elles se présentent sous forme monodique ou polyphonique, c'est ce principe de non rupture. Elles sont ce que j'appelle des musiques de la continuité : continuité dans la technique de souffle (chœurs des moines tibétains), continuité dans l'enchevêtrement des voix (tuilage, chevauche-ment : kan ha diskhan), continuité dans une volonté de couvrir l'ensemble du spectre sonore de l'extrême grave à l'extrême aigu (chant harmonique mongol, chant des moines tibétains), continuité, également, dans l'organisation des plans sonores

(superposition de couches sonores, pyramides de sons du kecak balinaï), continuité encore par le principe de fusion des sons en vue d'émission de voix supplémentaires (polyphonies corses, sardes)...

Ce parcours, au travers des musiques de tradition orale, dégage les particularités du traitement de la voix dans ces contextes culturels mais il soulève, également, de nombreuses interrogations : pourquoi, dès lors que l'on quitte notre culture occidentale savante, retrouve-t-on systématiquement, dans toutes les autres cultures, que ce soit dans les répertoires populaires ou les musiques savantes, ce principe de son continu, ce manque de silence, ce souffle très présent, cette vibration dans les timbres, dans les intervalles ... ?

### **Enfants : apprentissage, transmission, fonctionnement de la mémoire**

Sauf dans le cadre de répertoires spécifiques tels les jeux chantés, l'enfant occupe rarement une place à part entière, que ce soit au niveau du chant ou au niveau du jeu de l'instrument. De plus, s'il est présent, c'est dans un cadre collectif et non individuel. En effet, ces domaines sont, en général, réservés au monde de l'adulte<sup>9</sup>, c'est-à-dire à l'enfant après qu'il ait subi le rite de passage qui lui permet d'être considéré comme « grand »<sup>10</sup>. Il est, toutefois, à noter que ce rite intervient, fréquemment, durant la tranche d'âge retenue comme axe central de ces rencontres : les 8-13 ans. C'est dire que, dès cet âge, l'enfant est bien souvent considéré comme un adulte dans les cultures de tradition orale. Ne pas occuper une place à part entière ne veut, cependant, pas dire être absent et ne veut surtout pas dire ne pas savoir. En effet, de la petite enfance à la reconnaissance de la prise de fonctions dans le groupe, la phase d'apprentissage est mise en place et la transmission du répertoire est assurée.

La transmission se fait par la mémorisation puisque la musique se transmet de générations en générations sans le soutien de l'écrit. Elle relève d'un apprentissage que l'on a coutume d'appeler d'oreille. Le principe de transmission de ces musiques se distingue, là encore, de celui employé pour les répertoires savants d'occident qui font appel à la partition<sup>11</sup> alors que l'ensemble des musiques dites traditionnelles, qu'elles soient savantes ou populaires, ne fait pas usage d'une écriture prescriptive. Les seuls systèmes d'écriture utilisés sont mnémotechniques : ils permettent de retrouver l'élément musical lorsqu'il est déjà intégré ; en aucun cas celui qui ne connaît pas la pièce ne peut la restituer.

Qui dit transmission d'oreille dit répertoires mémorisés, intégrés, dit informations engrangées, stockées dans la mémoire. Aussi, étudier la

---

<sup>9</sup> Le domaine où l'on rencontre beaucoup plus les enfants est celui de la danse.

<sup>10</sup> Le vocable est fréquemment utilisé pour distinguer les initiés des autres.

<sup>11</sup> La transmission par écrit donne droit à l'oubli : la lecture de la partition permet la reconstitution de l'œuvre. La partition est, alors, un code qui donne accès aux répertoires.

transmission des répertoires revient à étudier le fonctionnement de la mémoire. Il va de soi que le fonctionnement de la mémoire n'a rien de culturel mais, il y a, en matière de musique, une focalisation sur certains paramètres de la mémoire en fonction des cultures. Or, selon les façons d'apprendre et de gérer les informations engrangées on observera des aptitudes à retenir plus facilement ou en plus grande quantité. Il n'est, en effet, pas rare de rencontrer, encore aujourd'hui, dans le domaine traditionnel français, des chanteurs capables de restituer textes et airs de centaines de chants. Comment est-ce possible ?

L'enfant est positionné, dès sa naissance, dans une mémoire collective, une mémoire culturelle, celle de son groupe d'appartenance. On ne peut pas confondre le timbre de voix asiatique de l'émission vocale inuit ou des conduites mélodiques arabes par exemple. L'existence de cette mémoire se vérifie par la difficulté, pour tout membre extérieur au groupe, à l'imitation. Comment cette mémoire est-elle développée et entretenue ? Par le travail, par la persévérance, par l'entraînement. Mais la transmission se fait, également, en dehors de toute intention d'apprendre, par les multiples occasions d'énonciation dans le cadre des musiques fonctionnelles. Aussi, l'habitude et la répétitivité dues non pas à une intention d'apprendre mais au support culturel développent et entretiennent la mémoire. Qui dit mémoire culturelle ne dit pas, pour autant, répertoire figé. Nombreuses sont les cultures où il est facile de constater la variabilité des musiques, où l'acte de création et d'innovation est valorisé, où une place importante est laissée à l'improvisation ; mais toutes ces mouvances se font à partir du capital engrangé et dans un cadre défini par le groupe. Aucune de ces cultures n'évolue selon un principe de rejet des valeurs du passé ou de table rase tel que nous avons tenté de le faire fin 19<sup>ème</sup> début 20<sup>ème</sup> siècles.

L'enfant est également imprégné des répertoires musicaux de son groupe d'appartenance grâce à ce que l'on pourrait appeler une mémoire de la présence. En effet, dans les cadres traditionnels, il n'est pas isolé, dissocié du monde de l'adulte. Si cette caractéristique ne permet pas de parler réellement d'apprentissage au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire selon une relation enseignant-enseigné, l'enfant voit, entend, écoute et, par conséquent, emmagasine, stocke des données glanées sur les lieux d'énonciation. Tel est le cas des petits portés sur le dos des mères africaines, présents au moment des chants, des jeux rythmiques autour du pilon et non seulement présents mais qui sont, on ne peut mieux placés pour vivre les mouvements et les schèmes moteurs de la danse. De nombreux témoignages montrent, également, les petits balinais assis, dans l'orchestre, sur les genoux de leur père. Ils se constituent ainsi, presque à leur insu, un fonds qui sera rappelé au moment opportun. Cette mémoire, qui se développe par la seule présence, n'est que peu utilisée dans notre culture. En effet elle ne peut se vérifier dans un contexte où les musiques ne sont plus fonctionnelles. Par ailleurs, la mise en place, en occident, de cadres éducatifs spécifiques et dissociés du milieu familial ne favorise pas son épanouissement.

Au delà d'une seule présence passive, de nombreuses cultures permettent à l'enfant de s'associer au rite. Aux Iles Salomon, par exemple, les formations de tambours à fente des 'Aré 'Aré sont conduites par l'ancien, celui qui a la connaissance, le savoir, la mémoire... Les tambours étant sacrés, ils sont réservés aux initiés, donc à un groupe particulier de cette communauté. Pour l'apprentissage, cette réserve est déjouée par la constitution d'une formation parallèle. Des instruments spécifiques<sup>12</sup> sont fabriqués pour les enfants : installés à l'écart du lieu sacré, ces tambours, plus petits, posés à même le sol donc moins sonores, permettent aux enfants de s'entraîner sans perturber la réalisation des adultes. Au Tibet, les moinillons assurent des rôles spécifiques dans l'orchestre tibétain : port des dungchen<sup>13</sup>, jeu des conques...

Si bien des caractéristiques des musiques traditionnelles favorisent la mémorisation des répertoires, l'apprentissage est également dépendant d'une importante présence du Maître. En effet, la relation Maître-élève est, en général, forte et très particulière. Il est fréquent que l'apprentissage relève d'une relation tissée plus d'après la naissance que par vocation ou compétence du jeune. Ainsi, l'art du griot d'Afrique noire, du Dalang en Indonésie ou du guérisseur dans les nombreuses cultures chamaniques se transmet selon les liens du sang. Dans la mesure où le devenir du jeune est dessiné dès sa naissance, il consacre son enfance à cet apprentissage. Lorsque la relation Maître-élève se dégage d'une filiation due aux liens du sang, elle reste, néanmoins, pour nous, très étonnante. Les élèves vouent un véritable culte à leur Maître qui, dans leur formation, reste souvent unique. Ils vivent totalement dans l'ombre du Maître, quand ils ne vivent pas carrément chez lui ; ils boivent ses paroles, participent totalement à sa vie musicale et sont dans un état de dévouement sans limite : cette fusion est, bien évidemment, propice à une progression rapide. L'observation des liens Maître-élève en Inde, par exemple, ou dans les pays de l'Est est particulièrement révélatrice de l'intensité de la relation.

Bien d'autres particularités dans les principes de transmission des musiques orales favorisent la mémorisation. Dans ces cadres, le musicien<sup>14</sup> ou le chanteur reste apte à gérer sa relation avec le domaine musical de manière entière. J'entends par là qu'il n'y a pas de dissociation des étapes. Le musicien fabrique fréquemment ou participe à la fabrication de son instrument. Il acquiert, ainsi, un senti, un vécu, une mémoire tactile, une compréhension du fonctionnement de son instrument qui opère, également, lors de l'interprétation. On est, également, dans les cadres traditionnels, rarement spécialiste de telle ou telle forme de chant sans être aussi musicien ou danseur ; on ne rencontre que rarement le degré de spécialisation atteint dans notre culture.

---

<sup>12</sup> Les "Rikiriki".

<sup>13</sup> Les grandes trompes.

<sup>14</sup> Cette notion reste plus facile à approcher par le biais du musicien que celui du chanteur.

Par ailleurs, dès l'instant où l'on se place dans l'apprentissage des répertoires musicaux, on se focalise, dans notre culture, sur l'oreille : la mémoire auditive extérieure. Dans notre langage, les expressions employées ramènent fréquemment à l'organe auditif. Ne dit-on pas que, pour être un bon musicien, il faut avoir une bonne oreille ? Ne distingue-t-on pas les élèves en fonction d'oreilles dites absolues ou relatives ? Quel enseignant d'écriture ou de formation musicale ne se désespère pas devant tant d'élèves ou d'étudiants qui « n'entendent rien » (ou si peu) ? Ne parle-t-on pas de formation, d'éducation ou de culture de l'oreille ? Et pourtant, n'y a-t-il pas d'autres facteurs qui entrent en jeu dans les processus de fixation, de stockage et de répétition des paramètres musicaux ? En d'autres termes n'y a-t-il pas d'autres mémoires qui interviennent dans ces différents processus ?

S'il est bien évident que l'oreille participe à nos possibilités de mémorisation, elle n'est ni seule, ni jugée indispensable dans certaines cultures. Autrement dit, on peut apprendre la musique, devenir musicien sans le soutien de l'oreille externe. Cas extrêmes, certes, des répertoires entiers sont transmis sans émission sonore d'aucune sorte. Dans les cadres où les instruments sont sacrés et ne peuvent être manipulés pour des séances d'apprentissage, dans les cadres, également, où le musicien est reconnu apte à jouer après un rite initiatique, l'apprentissage se fait par simple manipulation d'un objet. Le moine tibétain, par exemple, apprend les doigtés du répertoire du rgya gling<sup>15</sup> de son monastère sur tige de bambou. Il mémorise des enchaînements de doigtés ; il encode, sous forme de doigtés, une prière ; il traduit, par la gestique, une formulation spirituelle. Dans ce cas extrême, ce n'est pas la mémoire des sons qui intervient mais celle du sens de l'enchaînement musical ; c'est la portée symbolique du son, le code qui permet le passage entre la pensée spirituelle et le son. C'est alors donner à l'événement musical un contenu narratif et, par conséquent, sémantique. C'est, également, compter sur les aptitudes de la mémoire visuelle dans la transmission des répertoires musicaux.

L'impact de la mémoire visuelle dans la mémorisation des données sonores est bien évidemment loin d'être négligeable. J'ai côtoyé une chanteuse<sup>16</sup> des alentours de Challans, détentrice d'un répertoire de plus de 300 chants. Ces chansons étaient, en quelque sorte, son trésor personnel, son jardin secret ; elle entretenait avec son répertoire une relation très chaude. Sur un plan technique, elle avait une connaissance des lignes mélodiques et des poésies impressionnante. Dès qu'elle avait le moindre doute sur sa prestation, elle s'arrêtait et opérait une réflexion intérieure. De la modification d'une inflexion de voix, d'une hauteur quelque peu différente, de la formulation d'un vers pouvait ou non dépendre l'énonciation du chant. Un jour où je lui demandais comment elle faisait pour, de mémoire, retrouver ses chansons, elle m'a répondu : « *Je les cache. Je les cache derrière les poutres de ma*

---

<sup>15</sup> Sorte de hautbois joué, comme l'ensemble des instruments du monastère tibétain, par paire. Le rgya gling est le seul instrument de l'orchestre à pouvoir traduire une mélodie.

<sup>16</sup> Mme Eva Burgaud, Bois de Cené en Vendée.

*chambre* ». Elle avait classé, en se servant de la répartition visuelle des poutres du plafond de sa chambre, l'ensemble de son répertoire selon le genre des chansons : chants à mener, plaintes, chants grivois... Ces chants étaient répartis selon un double critère : affectif, plus ou moins proche du lit, et/ou un critère de pénétration de la lumière dans la pièce. Ainsi elle rangeait par un jeu d'images les chants gais, à mener la danse près de la fenêtre ; ceux qu'elle affectionnait moins (grivois) dans un coin obscur, plus éloigné du lit ; ceux qu'elle aimait plus particulièrement, les plaintes, au-dessus du lit. Le soir, allongée sur le dos, elle visitait l'une de ses poutres. Cette confiance m'a surpris et je n'ai eu, sur le moment, aucune réaction et n'ai pas poussé plus loin mon questionnement. Ce n'est que plus tard que j'ai fait un rapprochement entre ce moyen de mémoriser et celui de Simonide<sup>17</sup> qui, dès l'antiquité grecque, proposait de mémoriser des objets sous forme d'images et de les ranger mentalement dans des lieux.

Se substituent ou, beaucoup plus fréquemment, se rajoutent à l'oreille externe, outre une mémoire sémantique et une mémoire visuelle, une mémoire sensorielle mais aussi une mémoire émotionnelle, voire une mémoire olfactive. Un des exemples les plus probants du cumul de tous ces moyens d'apprendre et de retenir est peut-être celui développé en Inde. En effet la mémorisation des modes rythmiques, par exemple, se fait par mise sur onomatopées ou monosyllabes des séquences. Les phrases onomatopéiques sont énoncées au cours du jeu dans l'apprentissage. Le musicien peut, également, s'exercer mentalement. A cette mise en parole des modes rythmiques, se rajoute une gestique très présente, également, dans le vocal : mémoire visuelle, tactile et auditive se superposent. Nous savons tous, par ailleurs, que ces musiques sont totalement indissociables du système de croyances qu'elles véhiculent ; elles sont totalement dépendantes d'un contenu sémantique. Chaque mode est, également, associé à un moment de la journée c'est-à-dire à des couleurs, des odeurs qui interviennent en tant qu'indices de récupération. Le mode traduit enfin un certain état d'esprit, un climat émotionnel. C'est dire que toutes les mémoires du corps participent à l'apprentissage et à la restitution des données musicales. Nous connaissons tous l'extraordinaire richesse et complexité des musiques savantes d'Inde : la façon de les apprendre et de les transmettre n'est, peut-être, pas totalement étrangère au degré de richesse atteint.

Quoiqu'il en soit et à ce stade très embryonnaire de cette réflexion, il me semble important d'avoir conscience du fonctionnement de notre mémoire pour les données musicales. La conscience de l'existence de ces diverses mémoires qui interagissent, se complètent, fusionnent, s'imbriquent les unes dans les autres ne peut que favoriser de nouvelles réflexions sur l'approche de nos répertoires.

Cette communication a, par ailleurs, permis de poser quelques généralités sur le traitement de la voix dans les musiques traditionnelles et sur la transmission des savoirs dans les cultures orales. Il a, également, été l'occasion de dégager

---

<sup>17</sup> Cf. Yates France A., *L'art de la mémoire*, Paris, Gallimard, 1975, traduction de l'édition de 1966.

ce que nous pourrions appeler des universaux dans ces cadres musicaux. Cette approche sera probablement, pour nous, la première d'une série d'approfondissements autour de ces universaux. Puisse-t-elle, au delà des apports dans ce contexte d'énonciation, faciliter d'autres réflexions dans le domaine de l'ethnomusicologie.

#### **4- PRESENTATION DES SUJETS D'ATELIERS ET RESTITUTION DES TRAVAUX D'ATELIERS**

Rapporteurs : Cécile Fournier, Françoise Passaquet et Géraldine Toutain.

Des ateliers ont été constitués, scindant les participants en trois groupes, chacun travaillant, en regard aux conférences ou débats qui ont été présentés, sur les thèmes suivants :

- ✓ Quels sont les points sur lesquels il paraît possible de converger, et pourquoi ? quels sont ceux qui créent des divergences et pourquoi ?
- ✓ Quels sont les points qui sont de nature à conforter, voire à influencer ou à modifier votre pratique ?

L'ordre chronologique des interventions n'a pas ici été respecté, mais leur contenu a été synthétisé de manière à privilégier le fond sur la forme.

- 1) Chacun des ateliers a abordé les choses sur le plan positif. Ce sont donc les convergences qui seront d'abord traitées.

Le premier point sur lequel elles ont pu s'établir, c'est la remarque qu'il n'y a aujourd'hui pas de normes dans l'action pédagogique ou artistique, malgré certaines pressions institutionnelles. Ce qui est de bon augure, c'est que la diversité des expériences menées par tel ou tel dans des structures différentes, touchant des jeunes de milieux divers, au moyen de techniques variées et faisant appel à des styles différents, loin de provoquer de la part des participants un jugement de valeur a priori, a semblé enrichir leur propre expérience et les a conduit à essayer de comprendre pourquoi ça marche et comment.

Le second point de convergences qui est apparu porte sur la notion de patrimoine. Chacun est porteur de son propre patrimoine. Constaté sa diversité et la faire partager est une expérience enrichissante. Pour mener à bien ces expériences, il est nécessaire d'avoir une attitude différente de celle qui consiste à faire son marché de partitions. Il faut en effet aller chercher ces répertoires, réfléchir sur la façon de les transmettre et savoir pourquoi on le fait.

Troisième élément de convergence : il concerne la fonction symbolique contenue dans les répertoires, et notamment dans les chansons. Cet élément n'est pas nouveau pour la plupart des participants, mais sa redécouverte a permis des discussions sur la nécessité d'approfondir cet aspect dans la transmission.

Quatrième élément de convergence : il porte sur la notion de citoyenneté à l'intérieur des questions artistiques. Les discussions qui ont eu lieu à ce sujet ont parfois été un peu mouvementées, montrant que cette notion est intéressante et qu'elle mérite d'être débattue. Certains - parmi les participants - prennent en compte cette notion de citoyenneté mais se demandent comment articuler cette notion avec l'élément pédagogique, le projet artistique et la rencontre avec le public. Est-ce que cette notion n'influe pas sur les autres paramètres ? Comment parvenir à un projet vraiment équilibré ? Ne court-on pas le risque d'élaborer un projet avant tout porteur de message au détriment des autres aspects ?

D'autres estiment que la notion de citoyenneté est à manipuler avec prudence, qu'il est nécessaire d'en connaître les tenants et les aboutissants et de veiller à ce qu'elle ne soit pas manipulée, téléguidée, comme la conférence sur l'histoire des répertoires l'a montré.

Cinquième élément de convergence : la mise en œuvre du répertoire lui-même. Ce qui a été assez surprenant dans les discussions, c'est l'émergence de l'idée que le répertoire lui-même pourrait être secondaire. C'est ce que l'on en fait et la manière dont on le fait qui reste essentiel. Un bon choix de répertoire n'impliquera pas nécessairement un bon travail et n'aboutira pas forcément à un bon résultat.

Sixième élément de convergence : celui du goût musical. La plupart des participants a constaté une uniformisation du goût musical, due peut-être aux médias, peut-être aussi au manque de diversité des lieux d'écoute. Mais il dénote sans doute un manque de curiosité de la part des chefs de chœurs, des animateurs, des enseignants, etc..., qui ont souvent tendance, par commodité, à utiliser un répertoire déjà entendu chez les collègues.

Septième et dernier point de convergence : il concerne la constatation de la richesse des cultures françaises et occidentales, passées et présentes et de la beauté de leur écriture. Mais se posent quelques questions à propos de l'exploitation de ces musiques et de l'élargissement de ces cultures à des musiques extra-européennes. Pourquoi cet élargissement ? Est-ce par une simple volonté d'éclectisme ? Ou bien l'exploitation de ces richesses et de ces diversités est-elle réellement menée ? Quelles formes peuvent prendre ces nouvelles approches du répertoire ?

Passons maintenant aux points de divergence. Ils ont été peu nombreux.

La tranche d'âge 8-13 ans proposée dans le titre même de ces rencontres permet-elle de réaliser un travail pertinent avec les enfants ? Peut-on proposer le même répertoire à 8 ans et à 13 ans ? Et le faire travailler de la même manière ? Et si c'était un problème de sexe ? Ne serait-il pas envisageable d'instaurer des tutorats entre les plus âgés et les plus jeunes ? A moins que ce soit une question de contexte : dans l'enseignement spécialisé, à travers une pratique associative ou dans l'Education nationale ? D'où quelques discussions sans convergence possible, avec des idées variées et des points de vue très arrêtés.

Le deuxième point de divergence a concerné les modèles pédagogiques. Que représente le chef de chœur, l'animateur, quel modèle souhaite-il proposer dans sa pratique, en fonction des enfants ? Les avis ont divergé. Quelques-uns des participants sont partisans d'un chef fort qui impulse, qui emmène les enfants ; quelqu'un qui transmet, qui enseigne, alors que d'autres pensent que cette image est à manipuler avec précaution : ils préfèrent une image plus ouverte, se fondant sur le dialogue avec les enfants, dans une pédagogie davantage fondée sur l'éducation, qui développe un projet social. Ce sont à l'évidence deux options pédagogiques différentes : pour les premiers, le modèle est essentiel, parfois même préalable, alors que les autres vont jusqu'à se poser la question de savoir si la modélisation ne doit pas se faire avec les enfants eux-mêmes.

- 2) Les exemples, conférences, tables rondes, comptes rendus d'expériences proposés au cours de ces rencontres ont fait naître de nombreuses questions. Les réponses qui auraient permis d'appliquer quelques recettes n'ont pas été fournies. Certains le regrettent. En revanche, toutes les informations proposées, dans leur diversité, pourront cheminer en soi, trouver leur place dans la pratique de chacun, et l'absence de conclusions immédiates laisse le champ libre à une meilleure intériorisation, à une réflexion personnelle plus libre et en fin de compte à une restitution plus riche. C'est ce que d'autres ont pensé.

Il paraît nécessaire d'intégrer la notion de chantier permanent, qui laisse la place aux difficultés et le droit à l'erreur, deux éléments qui pourraient être considérés comme positifs, comme permettant de progresser. De cette notion de chantier permanent découle le souhait de ne pas toujours être dans l'obligation de fournir un résultat qui, selon de nombreux participants, empêche souvent la vraie construction d'un travail. Un parallèle est fait entre l'Education nationale et l'enseignement spécialisé : les participants constatent qu'il se passe beaucoup de choses à l'intérieur de chacune de ces structures, et pensent que les passerelles entre ces deux mondes devraient évoluer et se renforcer.

En conclusion, on constate que les points de convergence ont été plus nombreux que les points de divergence. Il faut souhaiter que cela ne cache pas une timidité à aborder les vrais problèmes... Ce serait dommage, puisque l'IFAC a donné l'occasion de débattre, d'échanger, et peut-être de lancer des pistes fortes de réflexions.

## 5 - ILLUSTRATION DE DIFFERENTES PRATIQUES DE CHŒURS D'ENFANTS

Intervenants et répertoires :

- **Christophe Lepelletier** (voix mixtes vibrées), extrait d'une messe de Gounod pour deux voix égales et clavier
- **Lætitia Casabianca** (mécanisme allégé, voix et micro, voix de tête), thèmes de jazz à partir du blues
- **Anne-Marie Ferreira** (mécanisme lourd, voix de poitrine), « Anirai sus lariba » chant occitan de Mickeu Montanaro, arrangement d'Évasion.

Trois intervenants dans trois styles artistiques distincts ont proposé à une vingtaine d'enfants (8-13 ans) du CNR de Metz de travailler sur des répertoires variés. Chaque intervenant a bénéficié d'une demi-heure de préparation et de découverte du groupe d'enfants et de quarante-cinq minutes de restitution publique. Ils ont proposé non seulement trois styles artistiques différents mais ils ont aussi montré une technique de direction et une pédagogie liées à leur compétence, leur savoir-faire et leur personnalité. Ces interventions avaient pour but de montrer que l'enfant peut aborder plusieurs façons de chanter différentes dont il n'est pas conscient. Cette expérience permettait de mettre en évidence les capacités d'adaptation et l'étendue de l'appareil phonatoire de l'enfant qui a la possibilité de passer très facilement de la voix de poitrine à la voix de tête, en fonction des besoins de la partition ou des demandes du chef. Une fois de plus, cette expérience a montré qu'au delà du répertoire, l'enseignant a un rôle essentiel (voir conclusion p. 79).

## 6 - LA VOIX CHANTÉE : CHOIX ESTHÉTIQUES ET CONTRAINTES

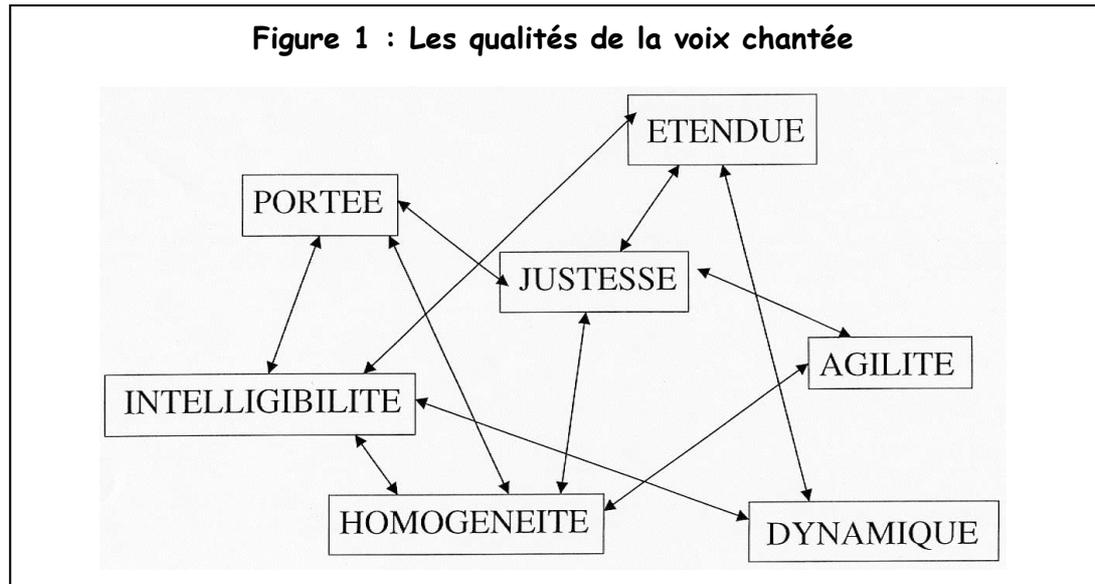
### PHYSIOLOGIQUES

Conférence de **Bernard Roubeau**, service ORL de l'hôpital Tenon, Paris ; Laboratoire d'Acoustique Musicale, Paris.

Les productions vocales humaines à travers les continents, les âges et les cultures sont d'une variété infinie. Pourtant c'est bien le même équipement organique qui permet l'ensemble de ces productions et les variations morphologiques d'un chanteur à l'autre sont minimales. Ce sont principalement les choix esthétiques qui guident l'utilisation de la voix chantée et donc la manière d'exploiter avec autant de diversité cette fonction qu'est la phonation.

### Les qualités de la voix chantée

Rappelons que le chant correspond à une modulation plus ou moins continue de la hauteur, de l'intensité et du timbre de la voix, le plus souvent lors de l'articulation d'un texte. Les principales propriétés de la voix chantée sont : l'intelligibilité (clarté du texte articulé), l'étendue (écart entre les sons les plus graves et les sons les plus aigus), la dynamique (écart entre les sons les plus doux et les sons les plus forts), la portée (possibilité de faire entendre la voix dans un grand espace ou de "passer au dessus" d'une masse sonore), l'homogénéité, l'agilité...



Comme l'illustre la figure 1, presque toutes ces qualités sont en "conflit". On constate ainsi que l'étendue peut se trouver en conflit avec l'intelligibilité dans l'aigu de la voix par exemple. Nous avons déjà tous remarqué que les paroles d'un air d'opéra chanté dans le suraigu de la tessiture d'un soprano sont totalement inintelligibles. En effet, pour nombre de raisons acoustiques et physiologiques qu'il serait trop long d'exposer ici, au dessus d'une certaine hauteur, l'émission et la reconnaissance des différentes voyelles sont très perturbées, ce qui réduit considérablement l'intelligibilité du texte chanté dans les notes aiguës. Ainsi l'intelligibilité et l'étendue peuvent entrer en compétition. Un grand souci de portée et/ou d'homogénéité peut également perturber l'intelligibilité. Comme le montre la figure 1, bien d'autres propriétés de la voix peuvent entrer de la sorte en compétition. Comme dans toute démarche artistique, les choix esthétiques orientent la production, ici corporelle, et privilégient différemment les qualités de la voix en développant certaines au détriment partiel ou total d'une ou de plusieurs autres. Nous ne pourrions aborder en détail toutes les qualités de la voix chantée ainsi que la manière dont elles s'opposent. Nous prendrions comme exemple l'opposition entre l'homogénéité et l'étendue qui est parmi les plus caractéristiques.

## **L'homogénéité et l'étendue**

Tout d'abord rappelons que l'homogénéité est une qualité dont l'attrait varie avec les traditions. Ainsi l'homogénéité des sons du chant lyrique occidental actuel n'a pas toujours été autant appréciée du public et exigée des chanteurs qu'actuellement. C'est en effet au cours du 19<sup>ème</sup> siècle que s'est développée, parallèlement aux instruments, une exigence d'homogénéité du timbre vocal tout au long de l'étendue dans une sorte de legato de timbre (M.Castellengo 1991). Cette qualité, qui cent ans plus tôt aurait été considérée comme un défaut, est progressivement devenue le principal objectif technique des chanteurs mais aussi des instrumentistes. Elle est maintenant à la base de tous les traités de chant. Dans d'autres contextes culturels ayant des références esthétiques différentes, se sont les ruptures de couleur et les contrastes de timbre qui sont recherchés aussi bien dans le chant que dans le jeu des instruments.

## **L'étendue vocale et la notion de registre**

L'étendue est une des qualités parmi les plus surprenantes de la voix chantée. Nous ne referons pas dans le cadre de cette réflexion une étude détaillée de l'anatomie et de la physiologie de la phonation, mais rappelons quand même que c'est avec le même vibrateur que la voix peut parcourir une étendue allant de quelques Hertz à plus de 1000 Hz voire 2000 Hz parfois.

Le son dont la hauteur est fixée par la fréquence de vibration des cordes vocales se propage ensuite dans l'ensemble des cavités situées au dessus du larynx, cet ensemble constituant le conduit vocal. Un son enregistré juste au dessus des cordes vocales est acoustiquement très riche mais comme informe et aucune voyelle n'est identifiable. C'est lors de sa propagation à travers le conduit vocal jusqu'à l'orifice buccal que le timbre vocal est comme "sculpté" par les différents effets de résonateur et de filtre acoustique que jouent les cavités. Les différents timbres ainsi créés caractérisent entre autre les voyelles.

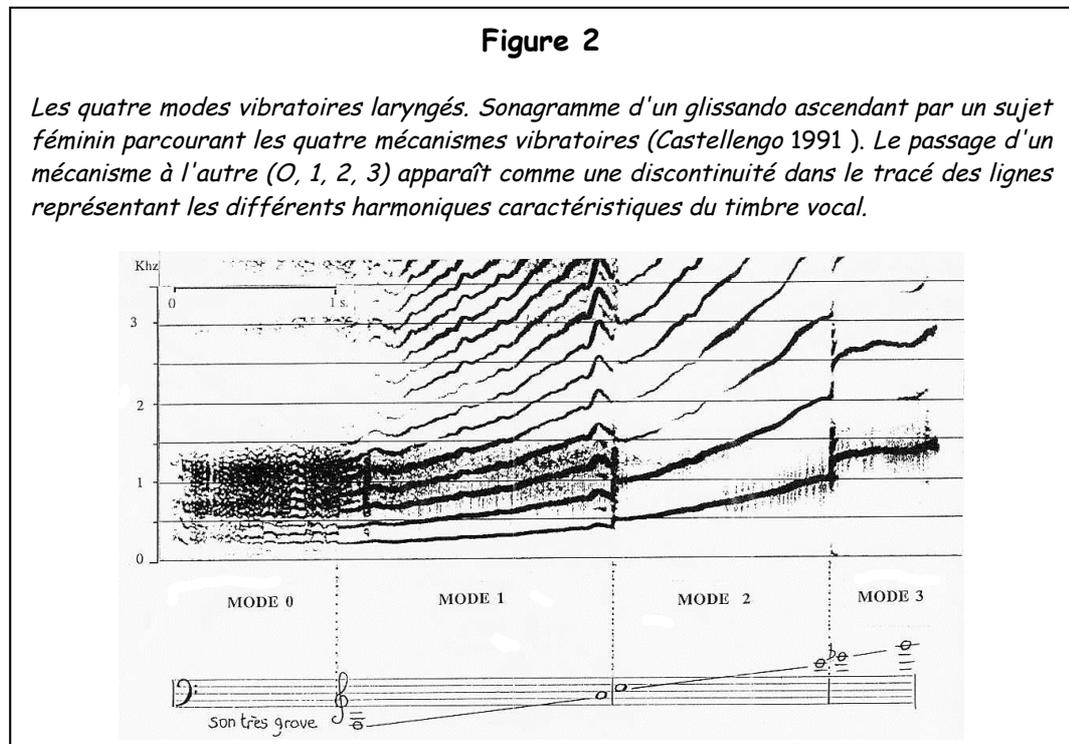
## **Les registres**

La notion d'étendue vocale est indissociable de celle de registre et nous allons voir en quoi cette dernière concerne de près l'homogénéité de la voix.

La fréquence de vibration est réglée par l'équilibre entre la tension des cordes vocales, leur longueur et leur épaisseur. Pour accroître la hauteur du son, la tension et la raideur des cordes vocales augmentent. A partir d'une certaine fréquence la tension peut être telle qu'elle n'autorise plus la vibration, il se produit alors des réajustements au sein de ce vibrateur qui permettent de continuer à accroître la hauteur afin de parcourir l'ensemble de l'étendue vocale. Les principaux types d'ajustement définissent des mécanismes laryngés différents encore appelés modes vibratoires. Chaque mécanisme permet de parcourir une partie de l'étendue vocale.

Du grave à l'aigu on en compte quatre, chez l'homme comme chez la femme qui sont : le mode 0 ou *fry*, le mode 1 souvent appelé voix de poitrine, le mode 2

souvent appelé voix de tête et le mode 3 ou voix de sifflet. Les étendues parcourues par chacun de ces modes vibratoires ne sont pas contiguës mais se recouvrent en grande partie, surtout en ce qui concerne les modes 1 et 2, qui sont les deux registres laryngés les plus utilisés aussi bien dans la parole que dans le chant. La littérature sur les registres est parfois très confuse, aussi nous ne rentrerons pas dans les querelles de terminologie qui ont régulièrement ponctué les discours sur ce sujet.



Le changement de mode vibratoire correspond à ce qu'on appelle un passage. Ce passage peut-être clairement audible et apparaît comme une rupture dans l'émission ou bien il peut être rendu inaudible en réponse au désir esthétique du chanteur en rapport avec la musique qu'il interprète. On entrevoit maintenant comment l'exigence esthétique vis à vis de l'homogénéité du timbre va orienter les choix et les gestes vocaux du chanteur face à ce phénomène physiologique.

Pour percevoir le changement entre les mécanismes 1 et 2 par exemple, il suffit de demander à un sujet chanteur ou non de parcourir l'ensemble de son étendue sous forme d'un glissando, c'est à dire une sorte de sirène montante ou descendante du plus grave au plus aigu possible. On perçoit presque toujours une rupture.

En montant, cette rupture est représentée par un saut brutal de la fréquence vers le haut accompagnée d'une modification transitoire du timbre.

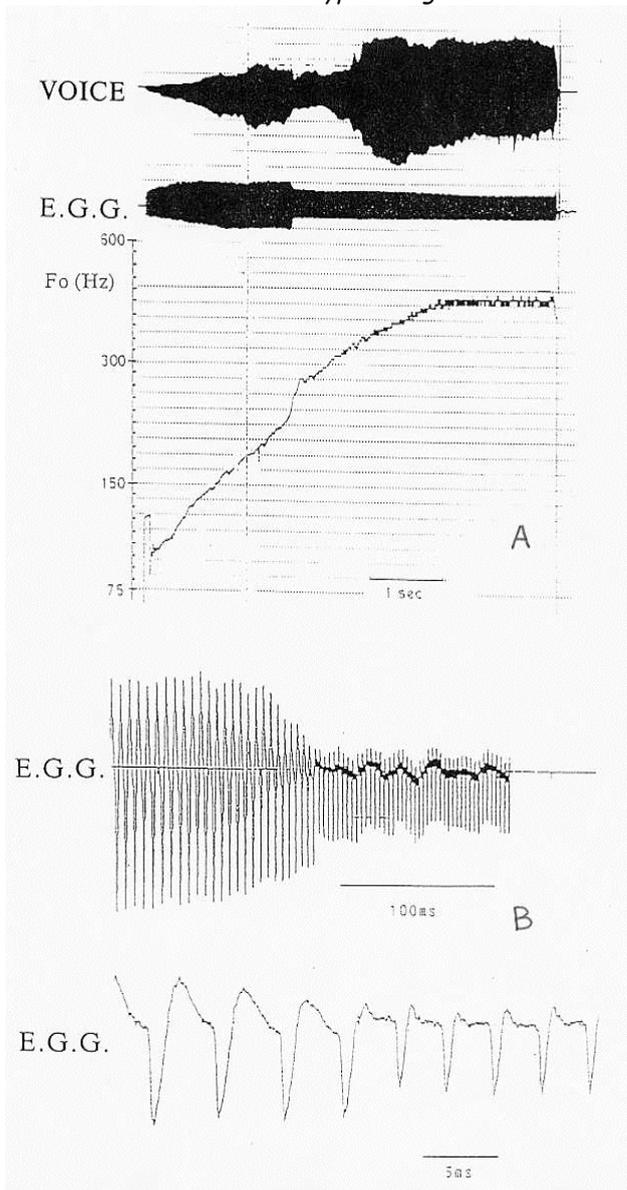
Au niveau laryngé il se produit une modification importante : les cordes vocales deviennent brutalement plus fines, ce qui permet avec une tension moins importante de produire des sons beaucoup plus élevés.

Ces observations ont été rendues possibles grâce à l'électroglottographie. Pour un glissando descendant, c'est à dire lorsque la hauteur décroît, le phénomène inverse se produit et lors du passage du mode 2 au mode 1, les cordes vocales deviennent brutalement plus épaisses et la fréquence du son subit une chute très caractéristique.

**Figure 3**

Sonogramme d'un glissando ascendant par une sujet masculin. *glissando ascendant sur /a/ par un sujet masculin. (A) Représentation du signal acoustique, de l'E.G.G. et de la courbe de fréquence. (B) Représentation du signal E.G.G. dilaté indiquant la modification de la surface d'accolement des cordes vocales lors du changement de mécanisme.*

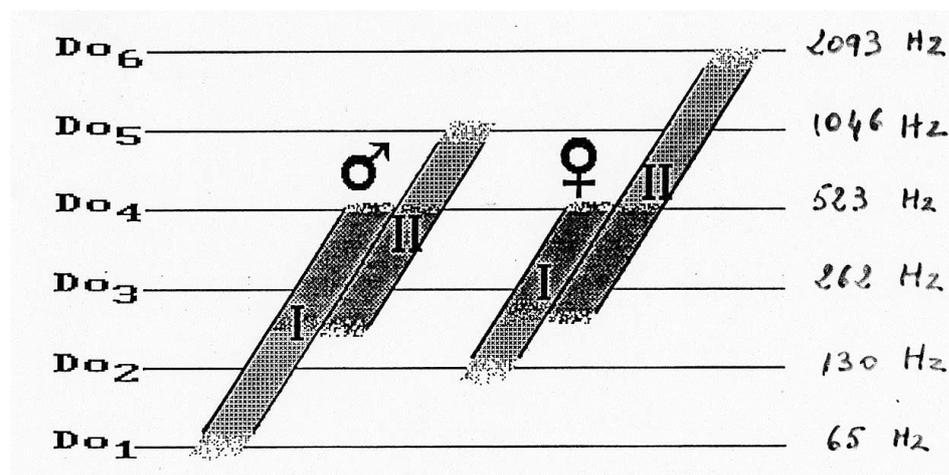
*L'E.G.G. permet une observation indirecte de l'activité laryngée par la variation d'amplitude d'un signal électrique passant à travers le larynx. L'amplitude de ce signal électrique est en rapport avec la surface d'accolement des cordes vocales. Ainsi lorsque les cordes s'accolent sur toute leur épaisseur l'amplitude du signal est maximum et lorsqu'elles ne s'accolent que sur une faible épaisseur l'amplitude du signal est réduite. Des variations de configuration glottique seront donc visibles au niveau de ce type de signal.*



**Figure 4**

Etendue des mécanismes 1 et 2 chez l'homme et la femme (valeurs cumulées).

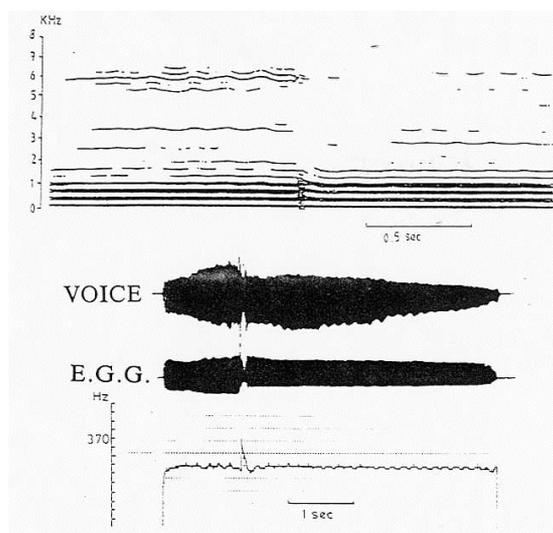
Les modes vibratoires se recouvrent sur des étendues pouvant dépasser une octave. La Zone de recouvrement est commune aux deux sexes. On constate que le mécanisme 1 présente une étendue plus importante chez l'homme et le 2, une étendue plus importante chez la femme.



Le changement de mécanisme est un phénomène que le chanteur peut contrôler plus ou moins volontairement. Pour illustrer ce contrôle, prenons l'exemple de deux chanteurs "classiques" auxquels on demande de tenir une note (ici un ré#3) et de changer de mécanisme sans interrompre l'émission du son. Ceci est rendu possible par le fait que les étendues des mécanismes se chevauchent (figure 3). Certaines notes peuvent donc être produites dans un mode ou dans un autre.

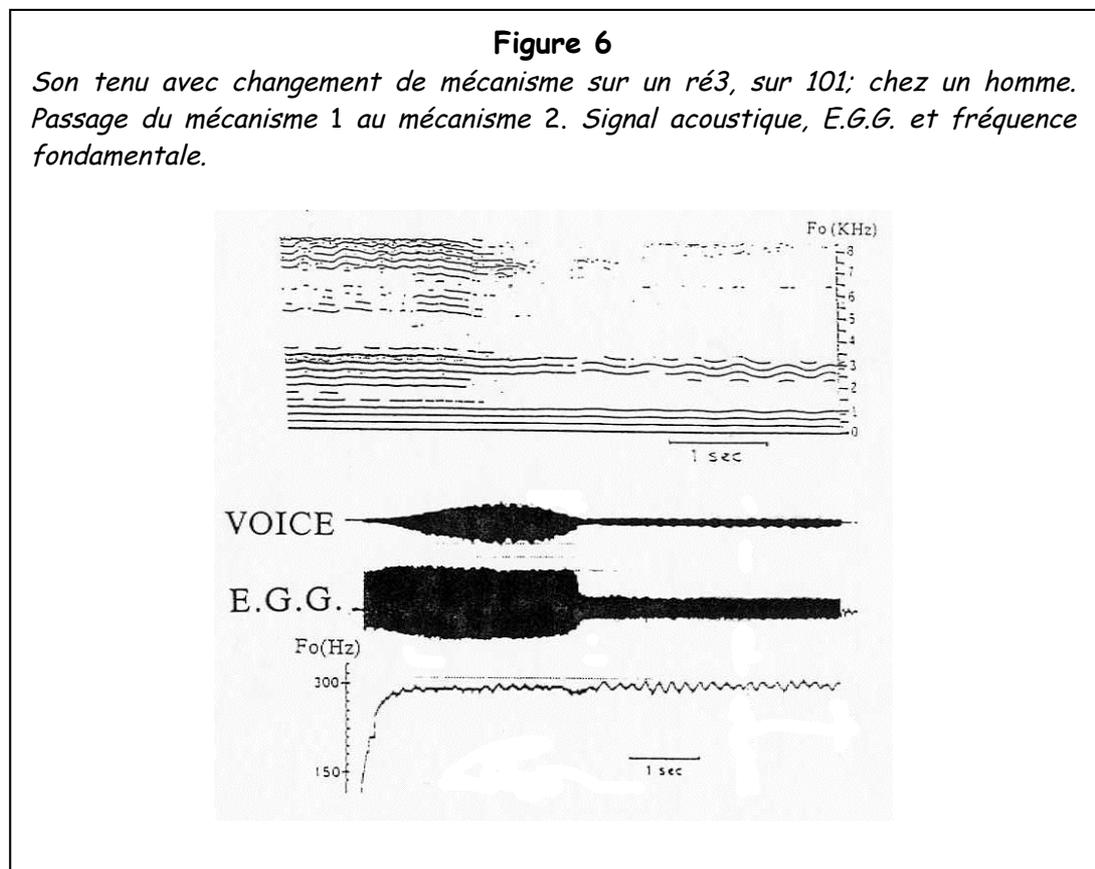
**Figure 5**

Son tenu avec changement de mécanisme sur un ré3, sur /O/ chez un homme. Passage du mécanisme 1 au mécanisme 2. Signal acoustique, E.G.G. et fréquence fondamentale.



Le signal E.G.G enregistré simultanément montre bien la modification au niveau du vibrateur tandis que le son indique une variation d'intensité et un accident de la hauteur qui est brutalement et involontairement modifiée. Cette perte de contrôle de la hauteur témoigne des réajustements mécaniques au sein du vibrateur.

Le chanteur peut chercher à rendre le changement de mode inaperçu. Dans ce cas, comme le montre la figure 5, le signal acoustique n'indique pratiquement aucune modification (on n'observe pas de saut de fréquence). Seule l'observation de l'E.G.G. permet d'identifier la présence d'un changement de mécanisme laryngé rendu presque inaudible. Le phénomène peut donc être soudain au niveau du vibrateur et parfaitement maîtrisé au niveau du son.



Ces deux exemples de laboratoire réalisés par des sujets différents nous montrent comment un même phénomène physiologique peut être maîtrisé différemment en fonction des objectifs esthétiques retenus.

### **L'utilisation des mécanismes vibratoires**

En voix parlée c'est le mode 1 qui est le plus utilisé chez l'homme et la femme. Toutefois la femme utilise souvent le mode 2 et certaines presque exclusivement. Plus fréquente dans d'autres cultures, l'utilisation du mode 2 dans la voix masculine est rare en occident.

En voix chantée l'utilisation des mécanismes est très variable et dépend essentiellement des contextes culturels liés aux lieux et aux époques.

Afin de comprendre certains choix dans l'utilisation des mécanismes vibratoires, il est important de s'intéresser à la dynamique des notes extrêmes de chaque mode. En effet dans les fréquences les plus graves de chaque mode les possibilités de *forte* sont limitées tandis que dans les limites aiguës se sont les possibilités de sons *piano* qui sont réduites.

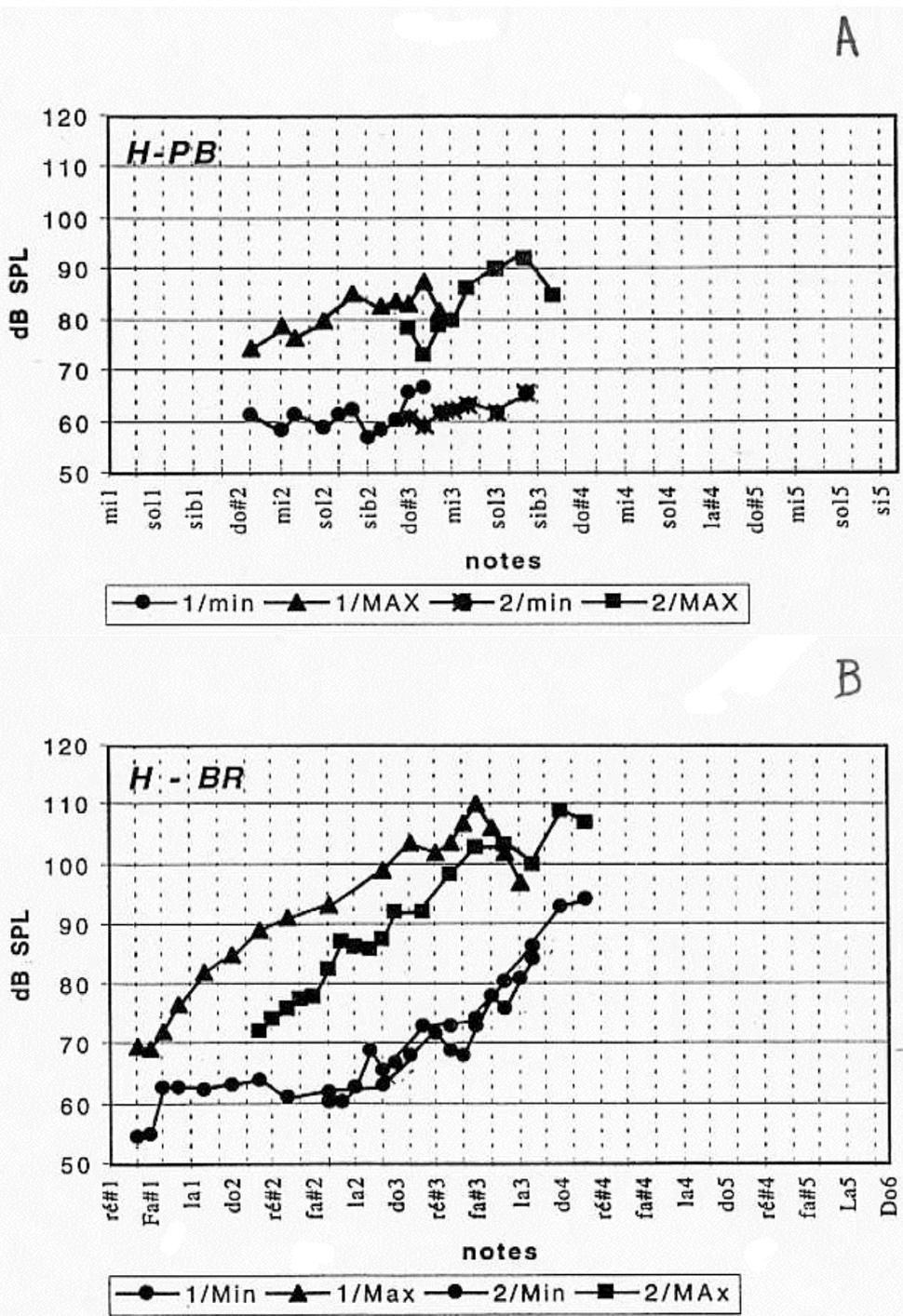
Ainsi lorsqu'un chanteur veut réaliser un son piano dans l'aigu, il peut passer du mode 1 au mode 2 afin d'augmenter ses possibilités dynamiques, mais ce changement va s'accompagner d'un changement de timbre. Si l'homogénéité est la qualité exigée, cette possibilité lui sera refusée.

Dans le grave du mode 2 c'est le phénomène inverse qui apparaît : les possibilités de *forte* sont particulièrement réduites et le chanteur peut accroître sa dynamique en passant en mode 2 si l'esthétique de son répertoire le permet, sinon il est condamné à une production sonore confidentielle.

**Figure 7**

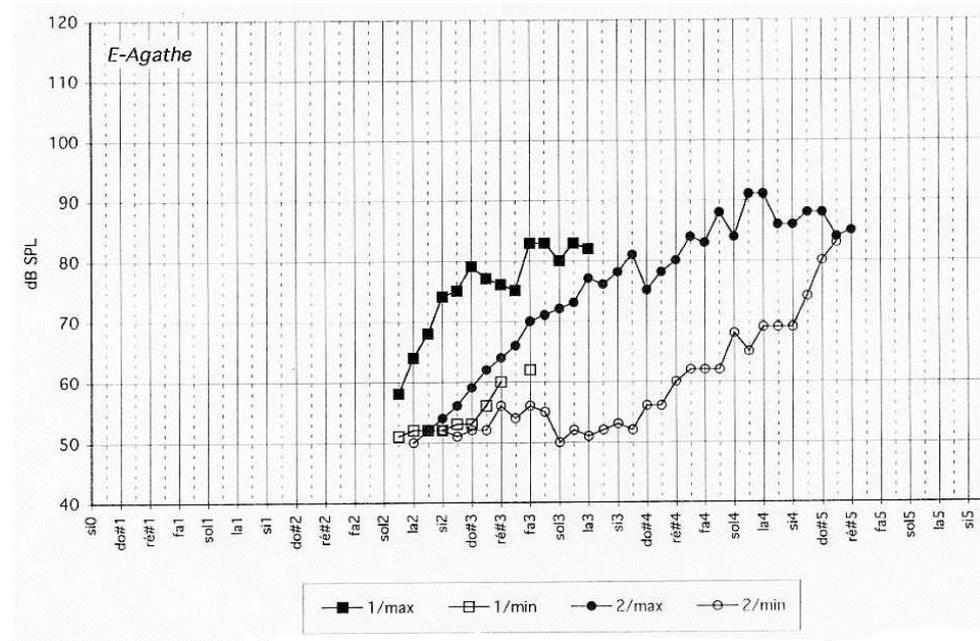
Phonétogrammes (A) d'un homme non chanteur et (B) d'un chanteur « classique ». Le phonétogramme est obtenu en parcourant l'ensemble de l'étendue de chaque mécanisme et en relevant pour chaque hauteur l'intensité minimum et l'intensité maximum.

L'entraînement met en évidence le développement de la dynamique et surtout du recouvrement des mécanismes.



**Figure 8**

Phonétogramme d'une voix d'enfant (Agathe 11 ans, élève de la maîtrise de Radio France).  
Phonétogramme Mode 1, Mode 2 et Mode 3. Les deux mécanismes sont présents, le mécanisme 2 est beaucoup plus développé que le 1.



### Les passages

Les différentes cultures musicales vont avoir pour souci d'exploiter ces modifications de timbre ou bien, au contraire, de les gommer, ceci en fonction de la recherche d'homogénéité ou au contraire d'hétérogénéité.

Dans le but de les atténuer et de rendre le passage inaudible, deux possibilités ont été retenues. La première est, comme nous l'avons déjà vu, de ne pas passer, ce qui veut dire privilégier un mode d'émission et produire avec un seul mécanisme toutes les fréquences utiles à la réalisation de la mélodie. C'est la solution adoptée par l'art lyrique actuel, à quelques nuances près. Ainsi les basses, les barytons et les ténors lyriques utilisent principalement le mode 1 et les femmes le mode 2.

Une autre solution pour « gommer » le passage, lorsque les deux principaux mécanismes sont utilisés, est de développer une technique très subtile permettant de contrôler tous les paramètres qui sont concernés par le changement de mécanisme. C'est l'exigence à laquelle sont confrontés les haute contre et contre ténors.

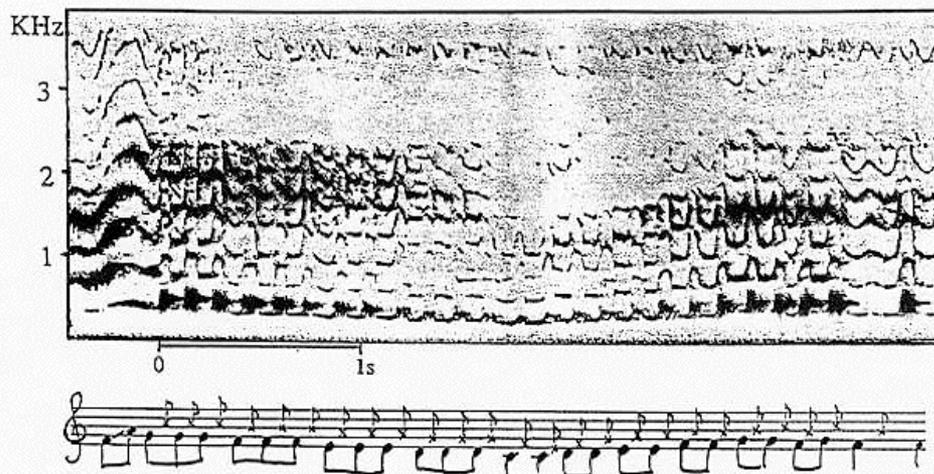
De ce changement de mécanisme certains chanteurs conservent l'attrait pour la modification du timbre et dans ce cas mettent en valeur son opposition. C'est ce que l'on observe chez les soprano et les mezzo qui pour certains effets dramatiques réalisés dans le grave de la voix choisissent de changer de mécanisme afin d'amplifier la richesse du timbre vocal dans le grave et dans ce but, de passer du mode 2 au mode 1. On rencontre un phénomène symétrique chez certains ténors qui utilisent exceptionnellement le mode 2 pour la réalisation de pianissimi dans l'aigu.

Avec d'autres exigences esthétiques, comme c'est le cas pour le chant dit de variété, les utilisations des mécanismes sont le plus souvent beaucoup plus libres.

Enfin il existe des traditions pour lesquelles l'opposition de timbre est la règle, c'est le cas bien connu du yodle, qu'il soit d'Europe ou d'Afrique. Pour cette opposition de timbre plusieurs moyens sont requis: le chanteur peut systématiquement changer de voyelle lors du changement de mécanisme, ce qui a pour effet d'accroître la discontinuité, il peut maintenir une intensité forte constante, ce qui amplifie les sauts de fréquence, enfin il peut chanter dans la zone proche du passage afin d'entretenir l'instabilité du système. Ici le choix est donc l'hétérogénéité du timbre en tant que règle esthétique. Dans d'autres traditions vocales comme le Tahrir iranien (Castellengo 1991), l'opposition est encore plus poussée et le chanteur réalise un véritable trille en passant en permanence d'un mode à l'autre grâce à une production dans la zone de plus grande instabilité des mécanismes. Cette technique assure une très grande virtuosité dans les changements de hauteur et de timbre.

**Figure 9**

*Sonogramme d'un exemple de Tahrir iranien chanté par Zabihi. Les emprunts au mode 2, dont la hauteur est difficile à mesurer, sont représentés en petites notes. Alternance rapide de passage (6-7 changements de mécanisme par seconde) du mode 1 au mode 2 (Castellengo 1991).*



Les exemples sont encore nombreux mais exposer la variété des productions vocales sans support sonore offrant une référence commune est toujours un exercice bien délicat. Si nous avons développé l'opposition entre l'étendue vocale et l'homogénéité il faut imaginer que toutes les propriétés pourraient être ainsi abordées. Les qualités de la voix s'opposent souvent du fait des contraintes physiologiques mais se "négocient" au gré des exigences esthétiques propres à une tradition donnée.

La compréhension des lois qui régissent la pratique du chant s'élabore de plus en plus grâce au maniement simultané de connaissances issues de disciplines telles que l'acoustique, la physiologie, la musicologie et l'ethnomusicologie. Ce sont ces disciplines qui rendent les recherches sur la production de la voix chantée si enrichissantes en permettant de situer les phénomènes observés dans leurs contextes physiologique, acoustique et culturel.

## 7 - LES REPERTOIRES ET LES PRATIQUES DE DEMAIN

Interviews proposées par **Dominique Boutel**, *journaliste sur France Musiques et France Culture*

Intervenants :

- **Isabelle Aboulker**, *compositeur*
- **Gérard Authelain**, *président de l'association Môméludies Editions et ancien directeur du CFMI de Lyon*
- **Cécile Fournier**, *pédagogue de la voix*
- **Agnès Simonet**, *professeur de chant choral à l'ENM de Narbonne*

Ce débat va permettre de replacer les questions qui ont été soulevées durant ces deux jours de réflexion dans une problématique plus large. Les pratiques artistiques et le chant choral permettent aux enfants d'avoir accès à l'art. Cette activité artistique est formatrice de la personne humaine et peut aider à se poser des questions métaphysiques ou spirituelles. Derrière l'art, il y a aussi la question des pratiques pour arriver à une excellence mais il y a aussi la question des répertoires.

Quatre personnalités aux parcours éclectiques, croisés, voire complémentaires vont éclairer ce propos.

### **Intervention d'Isabelle Aboulker**

Comment écrire pour des voix d'enfants, pour un chœur d'enfants ? Quelles sont les règles et les contraintes ?

Pour ma part, aimant et respectant les enfants, leur voix, leurs tessitures, j'avais remarqué dans les années 1970 - quand mes propres enfants étaient petits - que les ouvrages proposés étaient principalement (à quelques exceptions près, dont « La Sorcière du placard aux balais » de Marcel Landowski) des œuvres de compositeurs britanniques : Benjamin Britten, Peter Maxell Davies..., ouvrages de grande qualité totalement dénaturés par les

traductions : les accents toniques étant complètement différents dans les deux langues !

Ayant eu la chance d'avoir des parents pour qui la littérature et le théâtre comptaient autant que la musique, j'ai acquis, dès l'enfance, une passion pour la langue française : La Fontaine en étant pour moi l'exemple le plus remarquable. En ce sens, je ne pouvais imaginer mettre dans la bouche des enfants des textes qui ne soient pas de qualité (à dire vrai, je n'ai en cela aucun mérite, les textes faibles engendrent toujours chez moi de la musique plus faible encore !).

J'ai souvent de la peine, constatant que d'excellents compositeurs (de ma génération, ou beaucoup plus jeunes) semblent ne pas se préoccuper de ce qui servira de support littéraire à leur œuvre musicale.

Le librettiste est aussi important que le compositeur : Point de « Carmen » sans Mérimée, de « Pelléas et Mélisande » sans Maeterlinck, de « Dialogues des carmélites » sans Bernanos.

Rémi Laureillard, avec qui je collabore depuis 1984, et Christian Eymery rencontré grâce au Centre Régional d'Eveil Artistique (CREA), sont pour moi des exemples rares d'auteurs de talent se faisant librettistes d'œuvres lyriques pour jeune public.

Trop souvent, les musiciens vivent enfermés dans leur monde, ignorant les formidables potentialités intellectuelles des enfants et leurs non moins formidables exigences artistiques.

### **Intervention de Gérard Authelain**

Qu'est-ce que les « Môméludies » ?

L'initiative a été celle d'un praticien. Musicien intervenant pendant une quinzaine d'années avant de prendre la responsabilité d'un CFMI, à une époque (1970-1980) où la réflexion en matière d'éducation autant qu'en termes de références artistiques était particulièrement bouillonnante, j'ai eu la chance de faire des rencontres déterminantes pour répondre à certaines insatisfactions plus ou moins clairement formulées.

Ainsi j'ai eu le bonheur d'aller à Royan, d'y rencontrer des personnes exceptionnelles comme Guy Maneveau, plus tard d'être accueilli par l'équipe de Guy Reibel et François Delalande dans les émissions de Radio France sur les pédagogies d'éveil ; j'ai ainsi trouvé de quoi nourrir le travail que je tentais dans les écoles élémentaires dans le domaine de l'invention et de la création infantine.

Mes propositions s'affichaient comme voulant permettre aux enfants de ne pas rester enclos dans des esthétiques unidimensionnelles (celles du goût musical

dominant), mais, très vite, j'ai craint de les enfermer dans une autre esthétique, celle que je mettrais en œuvre et qui ne leur permettrait pas de dépasser mes propres capacités.

La seule manière d'éviter cet écueil était donc de demander à des compositeurs, si possible les plus divers, de composer des pièces accessibles à des enfants de l'enseignement général, courtes pour qu'elles puissent être réalisées dans les contraintes de temps d'une année scolaire. Le premier concert « Môméludies » eut lieu dans la ville nouvelle de l'Isle d'Abeau (Isère) en 1985.

Beaucoup de compositeurs, parfois surpris qu'on les sollicite, souvent perplexes devant ce qu'ils considéraient comme assez difficile, ont accepté de relever le défi. La création du CFMI de Lyon, qui a repris à son compte l'initiative, a été l'occasion de pouvoir multiplier les concerts, dans le cadre des stages des étudiants avec le soutien de l'équipe des responsables.

Recevoir une œuvre, la jouer, était une étape importante. Une autre étape tout aussi essentielle devait être franchie de façon concomitante : il fallait trouver un système d'édition et de diffusion pour que ces pièces vivent et que d'autres enfants se les approprient. Le but cent fois énoncé de ces « Môméludies » était bien que les enfants, tous les enfants, pas seulement certains dans les conservatoires, puissent avoir accès à la musique concoctée par leurs contemporains.

La scène nationale Saônora, dirigée par Charles Prager, a été un précieux partenaire, acceptant de prendre à sa charge l'aspect diffusion. Le CFMI et l'association Clavichords assuraient l'édition des partitions et leur mise en œuvre dans les écoles à travers les projets décidés avec les équipes pédagogiques.

Progressivement, il a fallu passer commande à des compositeurs de musiques totalement contemporaines - même si celles-ci ne s'inscrivaient pas dans le registre atonal et correspondaient à ce qu'en d'autres lieux, on appellerait musique savante et écrite. Après un premier catalogue intitulé « Musemporaines », un second catalogue, « Le Fonds de l'air est frais », a été constitué à partir de 1992 sur la chanson. Un troisième a suivi plus tard avec des chansons bilingues (espagnol-français, arabe-français, allemand-français, polonais-français, etc.), puis un quatrième sur le thème des chansons du monde (notamment en lien avec l'initiative « *Le Fil de l'air* » dans le cadre du festival Les Temps Chauds).

Pour faciliter la gestion et le développement de cette activité qui devenait de plus en plus importante, il a été décidé de créer une association, Môméludies Editions, avec tout ce que cela comporte comme groupes de travail pour en

assurer le suivi (et notamment un conseil artistique décidant la publication ou non des œuvres proposées).

A ce jour, cent soixante partitions environ sont disponibles. Certes toutes n'ont pas nécessairement le même intérêt. Mais Môméludies Editions s'inspire en cela de la politique menée par Harry Hallbreich au festival de Royan, faisant jouer le plus d'œuvres possibles et laissant au temps et à l'histoire le soin de décider de l'avenir de chacune. Aujourd'hui : il y a quelques best-sellers, et curieusement, en observant les bons de commandes arrivant au secrétariat, on voit parfois resurgir des pièces qui étaient demeurées plusieurs années de suite dans l'oubli.

L'ouverture d'un site internet - qui n'en est encore qu'à ses débuts, devrait permettre d'instaurer une sorte d'interactivité entre éducateurs et musiciens sur la mise en œuvre de ces pièces, et à tout le moins d'établir des possibilités de communications entre équipes intéressées par les mêmes pièces.

Parmi les recherches actuelles, nous tentons de voir quelles possibilités autres que l'impression sur papier seraient à explorer comme support d'édition. Un CD-Rom est en cours de confection à titre de « partition » pour des enseignants de classe maternelle désireux de se lancer avec de très jeunes enfants dans un projet d'invention musicale donnant lieu à concert en fin de parcours. L'intervention de Marlène Belly sur les différentes mémoires qui ne se limitent pas à la seule mémoire auditive, incite à réfléchir sur d'autres entrées dans les œuvres (supports visuels...).

Pourquoi le choix d'une musique atonale pour les enfants ? Quelles raisons et quels intérêts ?

La première réponse à faire dépasse la seule approche esthétique, et rejoint ce qu'Isabelle Aboulker disait précédemment sur les compositeurs. Pour ma part je rattache ma réflexion à ce que disait Rina Lin, dans un autre contexte, sur la façon d'être à l'écoute de l'enfant à l'intérieur de nous-mêmes. Je crois la formule profondément vraie, mais la façon dont certains compositeurs sont à l'écoute de cette enfance en eux risque parfois de n'être qu'une image mythique, romantique, voire infantilisante.

Isabelle Aboulker a mis en lumière le fait que certains compositeurs pour enfants s'intéressent peu à la qualité du texte pour ne se soucier que de belle musique. Il est frappant aussi de constater que dans l'écriture atonale, on n'offre parfois, pour toute pratique vocale, que des chuintements, des borborygmes, des éructations de phonèmes, des glissandi, comme si l'on avait peur de demander aux enfants de chanter des phrases mélodiques s'appuyant sur des hauteurs de notes précises...

Mais le problème de la démarche atonale n'est en rien différent de celui faisant référence à la tonalité : il s'agit de situer la création pour et avec les enfants dans un vrai rapport artistique et pédagogique, lequel ne peut être que d'ordre dialectique, c'est-à-dire posant clairement des pôles entre lesquels s'opère un courant alternatif.

Dialectique dans la même partition entre une séquence précise proposée par un compositeur et un temps laissé à l'enfant pour une attitude créative, dialectique entre des pièces à exécuter selon la rigueur voulue par le compositeur et d'autres pièces où les enfants doivent totalement inventer leur parcours sonore, aller-retour entre ce qu'on prévoit et la surprise d'un changement au moment où l'oreille ne s'y attend pas, alternative entre ce qui conforte et ce qui dérange, et surtout entre le jaillissement spontané et la reprise pour amélioration de ce jaillissement.

Ce dernier point constitue bien une difficulté où l'éducateur ne peut tenir une conduite unique et prédéterminée. Certains enfants sont incapables de modifier la séquence qu'ils viennent de proposer et l'ont intégrée comme une structure indéformable et inaltérable. D'autres à l'inverse sont incapables de refaire deux fois de suite la même chose, et partiront à chaque fois, lorsqu'on leur demande de refaire ce qu'ils viennent d'improviser, sur des séquences différentes.

La mémoire ne vient pas aux enfants de manière uniforme. Ils n'ont pas la maîtrise du langage (bien que sous cet angle les propositions graphiques utilisées en musique atonale soient plus larges et facilitent un codage que l'écriture solfégique traditionnelle ne permet pas aussi facilement). De ce fait, c'est l'adulte qui est une partie de leur mémoire, avec tout ce que recouvre la distance nécessaire entre les deux. C'est parce que l'éducateur maintient cet écart avec l'enfant qu'il peut déchiffrer chez ce dernier des possibilités enfouies et qui ne demandent qu'à se révéler. A condition qu'il n'abolisse pas cette distance (autre forme de la dialectique), ce qui deviendrait alors démagogie où par facilité, par peur, par inconsistance, on refuse tout intervalle.

Il y a une autre forme de dialectique, c'est celle qui régit l'alternance entre chœur et solistes. La culture dominante à l'école est celle du groupe classe. Que la musique soit l'occasion d'une pratique d'ensemble, où tous peuvent apporter leur voix - à l'écart des concurrences qu'introduit un système scolaire fait d'émulation, de classements, d'évaluation - est un point auquel tiennent les enseignants : la musique est ce havre où tous peuvent concourir au même but sans déterminer qui est le meilleur.

En même temps, on apprend aux musiciens intervenants et aux enseignants à écouter les voix des enfants, dont il a été dit à plusieurs reprises au cours du

colloque que c'est une signature personnelle unique et inaliénable. Or il est regrettable que dans les concerts d'enfants, on entende toujours tous les enfants ou tous les adolescents ensemble, sans donner place à des expressions solistes qui permettent d'entendre le caractère propre et individuel de ces voix d'enfants.

Le problème est le même que pour les démarches de création collective : il y a des propositions individuelles qu'il ne sert à rien de faire choisir par des systèmes tels que le vote, la courte paille ou autres formes d'une fausse démocratie. D'une part, les enfants eux-mêmes sont lucides sur ce qu'il convient de choisir (ou sur ceux à qui il convient de confier un rôle de solistes), et s'il y a conflit, l'éducateur légitimement doit tenir sa place. D'autre part, c'est aussi le rôle de l'éducateur d'apprendre aux enfants à accepter que des propositions, au demeurant estimables, puissent être écartées, au bénéfice d'autres, pour des raisons artistiques ou non qu'on peut justifier ou dont l'opportunité leur apparaîtra ultérieurement. L'éducation à la vie sociale passe aussi par cet apprentissage du deuil de ses propres initiatives, et c'est sans aucun doute l'une des fonctions irremplaçables de l'école.

### **Intervention de Cécile Fournier**

Plutôt que professeur de chant, j'aime bien qu'on m'appelle professeur de chants au pluriel. Mon parcours est essentiellement vocal, ma première pratique étant le chant lyrique, et je n'ai pas ou peu fait de chant choral avant d'être engagée au théâtre, dans les chœurs. Par la suite, j'ai commencé à enseigner aux adultes avant d'enseigner aux enfants, aux chefs de chœurs et aux formateurs avant d'avoir moi-même conduit un projet de classe conséquent. En quelque sorte, j'ai tout fait à l'envers. Ma manière de formuler les choses est donc différente, un peu intégriste parfois, au regard de ceux qui ont un parcours construit plus logiquement.

Ce qui m'a amenée à entreprendre un travail avec les enfants ce sont les rencontres notamment celle avec Gérard Authelain et l'équipe du CFMI. Cette manière de boucler la boucle, à contresens, a façonné les conclusions auxquelles j'arrive et les principes de ma pratique en tant qu'enseignante.

J'ai l'habitude de dire que je fais du chant lyrique en semaine et du rock le dimanche soulignant une apparente incompatibilité. J'ai parfois l'impression, en effet, que ma vie professionnelle est un grand écart entre les institutions dans lesquelles j'évolue et le « terrain ». Je reste cependant attachée au réseau institutionnel car je pense que c'est en étant partie prenante de cette institution qu'on peut aider à modifier les choses qui nous semblent incohérentes ou tenter d'agir sur les choses qui nous empêchent d'exister, même modestement, en tant qu'artiste.

La première chose qui me semble importante lorsqu'on est dans une mission d'enseignement, c'est de ne pas à faire des choix à la place des enfants ou des adolescents qui nous sont confiés et, donc, en tant que professeur de chants, offrir un accès à diverses formes d'expression vocale. Or, l'institution fait ces choix ou nous impose en partie ces choix, à priori, par la nature même des cursus qu'elle valide.

Deuxième chose importante selon moi, il convient de ne pas préjuger du goût ou des désirs des enfants. J'accueille, à l'École nationale de musique de Romans, des groupes d'enfants et d'adolescents ; certains, instrumentistes sont déjà bons lecteurs ; d'autres, ni instrumentistes ni lecteurs, n'écoutent que peu de musique et, parfois même, chantent faux. Il s'agit de populations en apparence très opposées. Pourtant, au bout de six mois à un an de travail, force est de constater qu'ils chantent peu ou prou les mêmes répertoires. Leur curiosité et leur adaptabilité est surprenante.

L'idée des répertoires qu'ils abordent ne vient pas de moi : je ne dis pas vous avez chanté du Monteverdi vous allez maintenant chanter Évasion ou Céline Dion. D'eux-mêmes, ils me demandent - m'imposent à un moment donné - de chanter telle ou telle pièce, mon rôle étant de définir l'exigence musicale et de donner les moyens d'y parvenir. Il s'opère une forme de révélation, de mise en connexion d'expériences musicales qu'ils ont vécues à droite ou à gauche, dont ils ne sont pas conscients et où ils puisent soudain. Ils écoutent d'autres groupes d'enfants ou d'adolescents, à l'école ou hors école, et sont, de ce fait, familiers avec divers genres et pratiques. Leur goût n'est pas aussi tranché d'un groupe à l'autre, aussi uniforme dans un groupe ou pour un individu donné qu'on l'imagine.

Le cadre de l'école de musique ne favorise pas particulièrement la rencontre entre les différentes populations, les différentes cultures et pratiques musicales, ni d'ailleurs, entre les instrumentistes et les chanteurs. Les professeurs des classes voisines interrompent régulièrement mes cours jugés trop bruyants - mais sans doute aussi insolites dans ce cadre. Il est vrai que le travail en classe de chant est collectif, fondé sur la polyphonie et la réalisation libre, tous styles confondus, avant une éventuelle prise en charge individuelle. J'ai peine à admettre la marginalisation dont fait l'objet la pratique des musiques actuelles ou traditionnelles et leur statut hors cursus.

Concrètement, l'une des membres du groupe Évasion dont on connaît la spécificité musicale (et dont j'assure le coaching vocal, par ailleurs), a décidé de suivre un cursus à l'École de musique de Romans, classique par la force des choses. Alors qu'elle gagne sa vie dans un répertoire de musiques actuelles et traditionnelles, elle vient d'obtenir son CFEM avec des œuvres de Haendel, Poulenc et Mozart. C'est tout à son honneur et enrichissant pour elle mais comment ne pas être choqué du manque de reconnaissance dont elle est l'objet

en tant qu'artiste et par ce système qui ne lui permet pas de valider ses compétences dans sa spécialité musicale. Quelle cohérence donner à ce parcours et quelle valeur à ce diplôme, si, un jour, cette jeune femme désire enseigner dans une école contrôlée par l'Etat ?

Tout ce que j'entends et ce à quoi je me heurte à propos du travail vocal avec les enfants et les adolescents est lié à ce que l'imaginaire collectif reconnaît dans ces voix ; les enfants ont une voix spécifique, qui ne se travaillerait pas contrairement à la voix adulte. J'ai constaté, par ailleurs, que les limites qu'on attribue à la voix de l'enfant sont souvent liées à nos propres limites à nous avec des écarts énormes selon le contexte. Par exemple, à l'école ou au collège, on ne travaille pas spécifiquement les voix, on n'explore pas tous les registres et toutes les couleurs possibles. Quant à l'école de musique, elle couvre deux attitudes contradictoires à l'égard du parcours vocal des enfants et des adolescents.

D'une part, ils sont considérés comme inaptes et ne peuvent pas accéder à un cursus voix au même titre qu'à un cursus instrumental, une classe de chant n'acceptant traditionnellement les élèves qu'à 16 ou 18 ans. Il existe pourtant toute une littérature polyphonique et soliste de grande qualité sur le plan artistique et éducatif abordable par les plus jeunes. A l'école de musique, même si cet état d'esprit évolue, tout est organisé pour le petit génie de l'instrument et, curieusement, on considère que l'enfant n'a pas la maturité vocale pour suivre une classe de chant. S'est-on posé, dans les mêmes termes, la question de la maturité musicale et morphologique des jeunes violonistes ou pianistes lorsqu'ils abordent les sonates de Mozart ou Beethoven : jouent-ils avec la présence et la maturité musicale et technique requises *in fine* ? Il me semble qu'il y a deux poids et deux mesures dans ce débat.

D'autre part, les textes officiels soulignent avec insistance l'importance du chant dans le parcours d'apprentissage du jeune musicien. Le chant est une pratique primordiale en formation musicale ; c'est un support précieux dans l'acquisition et le contrôle des compétences sensorielles, de l'écoute intérieure. C'est aussi un bon outil de culture qui permet d'explorer les formes et les styles classiques. Et soudain, on fait faire des acrobaties aux enfants, on leur fait déchiffrer un air ou un chœur de la Passion selon Saint-Mathieu, des airs de Mozart, des mélodies de Schubert et non des moindres, tant qu'à faire, sans préparation vocale, sans même se soucier de la compatibilité des tessitures. Oserait-on prendre trois élèves flûtistes, deux clarinettes et quatre guitaristes et jouer une partition d'orchestre sans plus de cérémonie, sans s'inquiéter de leur niveau technique, de la compatibilité morphologique, en un mot, de la faisabilité instrumentale ? Se pose-t-on la question de savoir si cela ne met pas en péril les voix ?

Par ailleurs, il est souhaitable que les enfants et adolescents aient accès à un répertoire qui corresponde à leurs aspirations et à ce qu'ils écoutent « à la maison ». Avec ou sans nous, ils trouveront d'eux-mêmes ce qui n'est pas prévu pour eux ! Par exemple, dans un groupe d'adolescents, une fille de 13 ans m'a amené « Ma chouette » de Linda Lemay, qui traite de l'accouchement. Est-ce si étrange si l'on pense qu'à peu près au même âge, certaines peuvent aborder Barberine ou Chérubin dans les Noces de Figaro (qu'ils étudient au collège, par ailleurs). Imaginez une jeune fille de 13 ou 14 ans qui chante l'air de Chérubin décrivant ses premières pulsions amoureuses : je dois lui traduire le texte et lui transposer car un jeune ne comprend pas, à la première lecture, un texte du 18<sup>ème</sup> et les sous entendus de ce texte-là en particulier. L'explication de texte est parfois délicate même si les jeunes filles sont dans des dispositions émotionnelles du même ordre que notre Chérubin !

A propos des textes démagogiques, parfois insupportables, souvent faibles, auxquels il a en partie été fait allusion par Françoise Passaquet et Isabelle Aboulker, la littérature classique qui a été mise en musique n'est pas toujours recevable tant sur le plan du contenu que celui de la facture. J'accueille des enfants de 12 à 17 ans, il est hors de question de leur faire chanter les mélodies de Charles Gounod, Jules Massenet, César Franck, Albert Roussel, Gabriel Fauré... en majorité à cause des poésies surannées.

En conclusion, le parcours vocal des enfants et des adolescents en école de musique que ce soit en formation musicale, en classe de chant et probablement aussi en chant choral, mérite une réelle réflexion concernant les répertoires. Si l'on prend en compte la question de la diversification des esthétiques, cette réflexion doit logiquement s'intéresser à la nature des exigences musicales dans les divers genres vocaux. Il me semble qu'on oublie trop souvent que c'est en partant des objectifs musicaux qu'on peut avancer sur la question des cursus et non l'inverse.

### **Intervention d'Agnès Simonet**

Le rôle du chef de chœur et sa relation aux enfants

D'une façon générale, la relation que j'ai avec un chœur d'enfants n'est pas fondamentalement différente de celle que j'ai avec un chœur d'adultes. Le juste équilibre à réaliser entre plaisir partagé et exigence doit être le même dans les deux cas. En ce qui concerne le choix du répertoire, j'ai la conviction que c'est une des facettes les plus difficiles et les plus excitantes de notre métier. Pour moi, choisir un répertoire bien adapté au groupe qui va l'interpréter c'est à chaque fois un vrai jeu de piste : trouver une oeuvre qui me plaise, musicalement bien construite, avec un texte riche mais "lisible" par les enfants, un niveau de difficulté en rapport avec les capacités du chœur et la démarche pédagogique, c'est essentiel dans la conduite d'un projet. Cette recherche demande du temps, des connaissances, et beaucoup de curiosité. Ce

qui est intéressant dans le répertoire d'aujourd'hui, c'est que le compositeur est accessible et qu'on peut travailler avec lui. Et là je rejoins ce que disait Gérard Authelain à propos de la mise en œuvre du répertoire : dans le répertoire contemporain il faut privilégier la notion d'échange avec le compositeur et permettre la participation active des enfants aux choix d'interprétation ou à la composition même. Le piège serait de penser que puisque c'est du contemporain, ça va être nouveau et libérateur. En fait cela n'a rien à voir, cela dépend surtout de la façon dont on met en œuvre ce répertoire.

Un exemple personnel : avec les enfants de la maîtrise dont je suis responsable à Narbonne, nous avons monté plusieurs œuvres du 20<sup>ème</sup> siècle avec une mise en scène. Une des premières réalisations a été la création d'une œuvre de Thierry Gomar "Les 7 jours de la création". L'expérience a été très enrichissante et le spectacle final tout à fait réussi, mais malgré l'écriture très "contemporaine" (clusters, passages aléatoires, travail sur la spatialisation) et la présence du compositeur tout au long de la réalisation, je n'ai pas su tirer parti de cette liberté possible et j'ai mené un travail très "verrouillé". Avec le recul, j'ai le sentiment d'avoir un peu instrumentalisé les enfants au lieu de leur donner une vraie place dans le projet. A contrario, deux ans après nous avons monté "Le roman de Renart" de Coralie Fayolle, une œuvre à l'écriture beaucoup plus traditionnelle (choeur à trois voix égales, piano, percussions), et j'ai eu l'impression d'avoir mené les enfants beaucoup plus loin dans l'implication au projet, l'autonomie, l'exigence artistique, la présence en scène... Paradoxalement, j'ai conduit mon travail avec plus de liberté dans cette musique-là. L'expérience aidant peut-être aussi... Je souscris tout à fait aux propos de Rina Lin : "Rester créatif dans la manière dont on transmet notre savoir ou notre désir".

Pour terminer je voudrais dire un mot sur la transmission du savoir. On a beaucoup parlé durant ces deux jours de musique traditionnelle et de chant populaire. Je suis intimement persuadée que ces racines-là nourrissent notre vie musicale et que c'est notre rôle de les maintenir vivantes. Dans ma pratique quotidienne de professeur de chant choral à l'école de musique, je fonctionne essentiellement sur le mode sensoriel pendant les premières années, et c'est parfaitement adapté. Alors, je dis oui pour la transmission orale, oui pour l'imprégnation familiale des comptines et des chansons populaires, oui pour l'apprentissage par audition et imitation. Mais parallèlement je milite aussi pour que les enfants aient accès à l'écrit. Moi qui habite Narbonne, loin de tout, je considère que les enfants dont j'ai la responsabilité ont aussi le droit d'accéder à la musique savante, ils ont le droit de devenir autonomes par rapport à une partition et qu'il est de mon devoir de leur en donner les moyens. Dans la petite maîtrise dont j'ai la responsabilité, il me semble qu'au bout de la quatrième année, s'ils ont encore besoin de moi pour déchiffrer leur partie, je considère que je n'ai pas fait mon travail. Tout simplement parce qu'un jour il faut qu'ils n'aient plus besoin de moi.

## 8 - SYNTHÈSE DES RENCONTRES PAR YVAN SYTNIK

### **Introduction**

Être l'auteur et l'interprète d'une synthèse de plusieurs journées d'interventions et de travaux n'est en général jamais quelque chose de très facile.

Les tentations et les travers sont nombreux et l'on peut rapidement glisser dans l'anecdote et son cortège de détails, ou bien (ou mal) dans l'interprétation sauvage et le cliché des slogans et des raccourcis. Il me fallait donc pour ces journées particulières, à la thématique ciblée, éviter dans cet exercice certains écueils, tout du moins je devais essayer.

Pour y parvenir, j'emprunterai donc un chemin buissonnier, que mon statut de non spécialiste (ni chanteur, ni chef de chœur) semble m'autoriser pour vous restituer à la manière d'un photographe (et non d'un voyeur) les instants les plus marquants.

Faire ressurgir les moments inédits créés par les intervenants, la richesse de leurs propos et de leurs expériences dans les combinaisons et le jeu des rapprochements provoqués par l'aménagement thématique de ces journées.

Je souhaite que ce modeste résumé vous aide à vous souvenir, à réagir, à rebondir et tout compte fait à repartir d'ici nourris mais pas repus, curieux mais vigilants, et finalement que vous puissiez ressentir encore davantage sinon l'importance de la formation continue tout au moins la fertilité que procurent l'échange et la rencontre, les effets importants du partage des connaissances et des savoir-faire.

### **Illustration de différentes pratiques de chœurs d'enfants : Trois intervenants, trois styles artistiques, un groupe de vingt enfants**

Je repartirai donc des séances avec la vingtaine d'enfants du Conservatoire de Metz, les trois séances effectuées le samedi après-midi par Christophe Lepelletier (voix mixtes vibrées), Laetitia Casabianca (mécanisme allégé, voix et micro), et Anne-Marie Ferreira (mécanisme lourd).

Ces séances qui se voulaient avant tout des illustrations des différentes pratiques de chœurs d'enfants à travers trois styles artistiques distincts condensent à elles seules l'ensemble des éléments que ces journées de rencontres avaient souhaité traiter.

En effet, si l'on reprend l'intitulé du thème général :

Rencontres pédagogiques - Les pratiques vocales des 8-13 ans, quels objectifs, quelles démarches, quels répertoires ?

On pourrait tout d'abord qualifier ce temps, avec et pour les enfants, de véritables rencontres pédagogiques, les trois chefs de chœur ayant défini des intentions de travail et de réalisation puis déroulé devant vous une sorte de session, un peu comme si l'on assistait naturellement à une répétition au sein de leur établissement ou dans le cadre de l'une de leurs interventions réelles. L'assemblée a d'ailleurs vite oublié l'artifice de l'expérience tant les chefs comme les enfants se sont prêtés au jeu et ont offert d'authentiques répétitions musicales.

Au cours de ces répétitions ils n'ont pas seulement suivi des consignes ou tenté d'apprendre quelque chose, ils ont pratiqué (accompli en opérant avec des règles précises) vocalement, en groupe ou en soliste.

Cela a nécessité pour les formateurs autant que pour les apprenants, de dépasser les automatismes les plus courants, les plus ancrés, pour s'aventurer dans des sensations nouvelles, découvrir de nouvelles façons de chanter, partager un moment qui puisse révéler des choses inhabituelles. Ce qui a été frappant, c'est la capacité des enfants à s'adapter à des consignes inattendues, nouvelles, à des modes de communication et des demandes inédits, à suivre un cheminement et des propositions pédagogiques singuliers et de parvenir à présenter trois objets musicaux crédibles.

C'était donc une véritable réalisation, qui réclamait de fixer des objectifs clairs, des points à viser, à partir desquels les intervenants ont dû définir des démarches, des manières de procéder spécifiques.

Enfin pour la réussite des démonstrations, la question du répertoire a été déterminante, en tout cas il n'y avait pas de place au hasard en raison des contraintes de temps et du peu de prise en main préalable du groupe par les chefs de chœur.

Si j'insiste sur ces démonstrations vocales c'est qu'elles sont apparues comme un point d'équilibre, peut-être le centre d'inertie de ces journées, d'une part parce qu'elles font écho et condensent comme je viens de l'exposer l'ensemble des points contenus dans le thème général de ces rencontres, d'autre part parce qu'elles ont été le seul moment où l'on a pu se passer complètement d'explications : une forme de résumé naturel grâce à l'observation d'un travail en train de se faire avec d'authentiques enfants de 8 à 13 ans.

En outre, ce moment s'est réalisé dans une globalité d'action, éléments sur lequel a insisté Marlène Belly dans son exposé géo-sonore.

Je crois de plus avoir perçu dans vos réactions que c'est ce moment avec les enfants qui vous aura permis de commencer à tisser les fils tendus par les intervenants dans chacun de leur sujet, ce sont eux qui semblent avoir donné la plus grande impulsion pour vous donner envie après ces rencontres d'emprunter de nouveaux chemins, de continuer inlassablement, et avec la plus grande curiosité, à chercher.

En tout cas, l'IFAC a bien été l'outil et le lieu où ont pu se créer des moments inédits, où la qualité mais aussi la diversité des interventions ainsi que leur rythme auront été un moteur important et un puissant facteur de réussite. Et si la dialectique et le sens critique ont rimé avec bonne humeur et désir de découvrir, on peut juste « trépigner » de n'avoir pas beaucoup chanté, mais on n'a pas tous les jours 8-13 ans.

### **Evolution de l'organisation scolaire**

Les rappels historiques permettent de resituer, de replacer des problématiques actuelles en perspectives.

Dans cet exercice, très exigeant car il nécessite à la fois exactitude et objectivité, Pierre Kahn, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles a retracé de façon très concise, très complète mais aussi très astucieuse, les étapes clés de l'évolution de l'organisation scolaire.

Pour cela il a suivi comme fil rouge la conversion du maître unique vers une pluralité des enseignants. Il a également soulevé de nombreuses questions qui poussent à une réflexion approfondie, qui incitent à mettre en miroir nos pratiques spécifiques (je pense ici à la pédagogie de la musique et en particulier à celle du chant) et des pratiques plus générales, plus universelles.

Permettez-moi de reprendre dans le désordre plusieurs de ces questions :

- ✓ La question du double système, maître unique d'un côté multiplicité des enseignants de l'autre -double système toujours en vigueur lorsque l'on songe à l'école primaire puis au collège par exemple- ne renvoie-t-elle pas aujourd'hui au questionnement des rapports maître/élève dans les écoles de musique, de la multiplicité des disciplines abordées et des liens entre elles.
- ✓ La question des choix qui autrefois s'appuyaient rarement sur du « psychopédagogique » renvoie aux choix institutionnels actuels. Est-ce que l'organisation des cours, que l'on nomme très souvent ainsi -alors qu'on pourrait parfois appeler telle ou telle situation répétition- est davantage institutionnelle que psycho pédagogique (ou relevant d'une réflexion « progressiste » pour faire allusion aux angles d'attaques des sujets menés par Rina Lin) .

- ✓ La question de la séparation des sexes à l'école qui fait parfois sourire tant elle semble éloignée de nous et qui nous fait réfléchir tout de même au nombre infime de garçons qui fréquentent les chorales mixtes.
- ✓ La question de la séparation des classes sociales toujours présente à travers le type d'établissement que l'on fréquente : secteur associatif, CNR, ENM, écoles agréées, maîtrises, maison pour tous...  
Y-a-t-il des passerelles entre tous les lieux, y-a-t-il seulement une harmonisation ou au contraire, dite ou non dite, y-a-t-il une hiérarchisation ? Comme le présentait avec beaucoup de finesse Pierre Kahn dans le contexte du début du siècle, ici, le primaire, là le petit lycée.
- ✓ La question des diplômes des enseignants. Le professeur certifié (CA), le chef de chœur certifié (CA) sont-ils les nouveaux prototypes du professeur agrégé d'antan ?
- ✓ La question de l'attribution et du niveau des diplômes délivrés aux élèves. Les diplômes délivrés par les établissements sont en réalité spécifiques, il n'existe pas d'harmonisation des niveaux de ces diplômes, en tout cas pour tous ceux donnés avant le diplôme d'état (DE) : diplôme d'études musicales (DEM), certificat de fin d'études musicales (CFEM), médailles ou récompenses diverses. De ce point de vue il n'y a pas de grande évolution avec les particularismes qui pouvaient exister autrefois entre les différents établissements, n'en déplaise à l'éthique républicaine. Ne doit-on pas davantage réfléchir aux modalités d'accès à une activité musicale professionnelle dans les années à venir, avec quels diplômes ?
- ✓ La question de l'orientation des élèves. Lorsque Pierre Kahn nous parle d'orientation négative, de l'orientation par défaut, n'est-ce pas une pratique encore répandue en musique ? « *Tu ne peux pas être accepté en piano : fais du clavecin* ». « *Il n'y a plus de place en violon, va à l'alto* ». Et quelle place pour l'art choral, quelle reconnaissance véritable de cette pratique dans les établissements d'enseignement spécialisé ?
- ✓ La question de la place du chant choral. Quand Pierre Khan explique le primaire comme lieu de culture et de pratique initiatique d'une connaissance, on ne peut s'empêcher de penser aux objectifs que pourraient viser les écoles de musique à travers la généralisation des pratiques vocales. Pierre Khan nous a longuement parlé des valeurs cardinales de l'égalité et comment elles ont joué sur l'histoire de l'éducation. Si nous faisons un parallèle un peu audacieux, ne pourrait-on dire que les valeurs cardinales des vingt dernières années musicales furent de démocratiser l'accès à la pratique musicale ? Mais dans ce cas comment analyser la fébrile évolution (quantitative en particulier) du chant choral dans les écoles de musique ?

- ✓ La question de l'outil social que peut représenter l'art choral. Dans l'enseignement général, si le collège est un espace de transition, les pratiques vocales sont-elles alors parfois des disciplines de transition ? Certaines chorales dans l'Education nationale, dans des associations sont-elles des objets de transition (d'éveil, d'initiation) vers d'autres chorales ou choeurs, d'autres formations ?

On le voit bien : dès que l'on fait un zoom arrière, sur l'histoire, sur les histoires, les grandes, les petites on en vient à se poser beaucoup de questions... Pour y répondre ou tenter des approches constructives, des repères sont nécessaires. Ils peuvent être institutionnels, politiques, sociaux. Nous sommes impatients de revoir Pierre Khan.

### **Développement psycho-affectif et psychomoteur**

Les pratiques pédagogiques s'appuient sur la relation au sens large du terme. Redécouvrir la relation à l'autre, la relation aux autres, mieux comprendre, davantage saisir les comportements des enfants entre 8 et 13 ans, aller au delà des schémas conventionnels pour replacer l'humain au coeur du projet, c'est ce à quoi nous a invité Rina Lin, psychologue clinicienne et psycho-thérapeute. Son intervention aura représenté un moment très attendu et a en quelque sorte suspendu l'auditoire. Cette présence d'une compétence et d'un regard qui dépasse la vision du quotidien vous aura fait beaucoup réagir et les points abordés auront représenté autant de pistes qu'il faudrait emprunter comme des chemins buissonniers.

Je vous suggère l'écho de quelques moments forts :

Comment être un musicien à l'écoute de l'enfant ?

En se tournant vers l'enfant, ce qu'il aimerait être. Le MRM : Minimum de Reconnaissance de Moi, Maximum de Reconnaissance à Mobiliser.

Mais aussi en étant à l'écoute de soi en résonance avec l'enfance, celle du dehors et du dedans. En imaginant que si une chorale, un choeur sont des individualités qu'il faut connaître et avec lesquelles il faut apprendre à composer, le groupe peut quant à lui être une matrice, une nouvelle chance pour chaque individu.

Quelques points à connaître ou à approfondir :

Les évolutions fines mais décisives d'un âge à l'autre, l'immédiateté des plaisirs chez les petits, la pensée magique, la pensée opératoire, le passage aux raisonnements abstraits : autant d'aspects qu'il paraît indispensable d'approfondir pour mieux connaître les enfants qui sont en face de nous.

Peut-être aussi des questions plus vastes :

- ✓ L'enfant et la mort, l'enfant et le sexe.
- ✓ Renforcer l'approche de certains mythes fondamentaux qui ont tendance à s'affaiblir ou à disparaître.
- ✓ Rina Lin insiste sur les questions difficiles que l'on doit aborder avec les enfants car elles font partie de la relation aux énigmes de ce monde, aux mystères. Ces questions ont des rapports étroits avec l'art.

Bien sûr de façon plus pratique il y a aussi :

- ✓ Le rapport à l'obéissance ou à l'autorité, la force du transfert.
- ✓ L'enfant dans le groupe, etc. Je suis meneur ou suiveur, je fais semblant de suivre.

Mais au fait, dans l'enseignement, en tant que professeur, chef de chœur, animateur : concernant les méthodes de travail, les méthodes pédagogiques, suis-je meneur ? Suis-je suiveur ? Fais-je semblant de suivre ?

Apprendre à se connaître, à avoir le désir de connaître les autres : la base d'une relation vraie, un des éléments clés de la pédagogie ?

Rina Lin nous aura prouvé que les apports d'un « psy » sont loin d'être virtuels. Souvenons-nous de la proposition de Rina Lin concernant l'auto-évaluation et ce que chacun d'entre nous pourrait en faire :

- ✓ Groupe de production,
- ✓ Groupe de relation,
- ✓ Groupe d'apprentissage.

En fait Rina Lin nous aura suggéré d'apprendre à gérer la complexité, avant de prendre conscience de la complexité.

A partir de cette rencontre vous pourrez faire des liens entre les différents sujets, rebondir, ouvrir un chemin plus autocritique, avoir la volonté d'appréhender davantage de complexité, substituer le « regard photo » au « regard caméra ».

A ce titre les choix des thèmes des intervenants et leurs combinaisons effectués par l'IFAC auront été efficaces, peut-être diaboliquement agissants, une forme d'incitation à la réflexion par le mouvement.

## La question des enjeux artistiques

Indubitablement, lors de ces journées, la question de l'utilisation du chant choral comme outil artistique a été posée, à l'école ou hors de l'école d'ailleurs.

Les points qui ont été le plus souvent abordés par les intervenants :

- ✓ Choix à l'expression,
- ✓ Pouvoir de la chanson et pouvoir des mots,
- ✓ Fonction du vocal, de la musique.

Cependant, beaucoup d'interrogations courantes ont ressurgi inévitablement sur ce thème, en particulier concernant les liens ou les rapports entre le pédagogique, l'artistique, le culturel et le social. De façon plus ciblée, les exemples musicaux présentés ont montré que l'Education Nationale était confrontée à l'hétérogénéité des classes et aux difficultés ou plutôt aux contraintes pédagogiques de groupes « tout-venant », où il est difficile de s'adapter et de proposer des modes d'organisation qui puissent assurer une réelle cohérence musicale.

Ces situations sont-elles immuables ?

Ces journées de rencontres auront à peine effleuré le sujet même si les exemples étaient nombreux et parfois même originaux.

Dans cette veine atypique, j'ai noté en particulier un échange que je souhaitais vous remémorer :

Evalue-t-on le plaisir ou le partage-t-on ?

C'est Paul Terral qui fera ces arrêts sur image :

- ✓ Le chant n'est pas qu'une affaire de spécialistes,
- ✓ Le geste : on chante parfois avec un animateur davantage qu'avec un professeur,
- ✓ L'importance de la fonction symbolique, la langue, le texte.
- ✓ La nécessaire rencontre avec le public. On peut partager (avec quelles oeuvres ?) et pas seulement faire du spectacle.

Anne-Marie Ferreira nous dira que les déclics ne se font pas qu'à l'école, mais l'école ne doit-elle pas accompagner les déclics ?

Et puis surtout ouvrir, ne pas suivre des sentiers battus, c'est ça le souffle apporté par ces expériences.

Comment les tenir dans la durée, faire progresser les apprenants, comment ne

pas atténuer ou étouffer les individualités oubliées dans des groupes trop forts, trop nombreux ? Enfin, comment ne pas céder aux caprices du vedettariat, à « la république de l'enfant » comme l'a souligné Daniel Beaume ?

### **De l'histoire de la notion même de répertoire aux contraintes psychologiques et aux exigences artistiques.**

Nous étions tous à nos carnets prêts à collecter des répertoires inédits et Françoise Passaquet a créé la surprise.

En quelques phrases, Françoise Passaquet nous a fait faire un voyage à travers le temps, peut-être pas comme nous l'aurions imaginé ou souhaité :

Avant le 13<sup>ème</sup> siècle, pas de répertoire spécifique ! Les enfants entendaient essentiellement la musique pendant les cérémonies religieuses qui étaient obligatoires. Il fallait qu'ils s'adaptent au répertoire et pas le contraire. On pourrait dire en résumé que les enfants n'étaient pas considérés pour leur imaginaire propre.

A partir du 18<sup>ème</sup> siècle il y a une prise de conscience que l'enfant n'est pas « un petit adulte pas fini » et on commence à trouver quelques oeuvres musicales spécifiquement destinées aux enfants. La pratique de l'écriture d'oeuvres spécifiques s'accroîtra au 19<sup>ème</sup>, en particulier grâce aux pratiques vocales développées par les Asiles et les Orphelinats. Puis il y aura la création des Orphéons.

La pratique du chant à l'école ne vient pas alléger le contexte de la pratique vocale des enfants. En effet, après 1870 et la perte de la guerre les sentiments de nationalisme et de l'esprit revancharde sont tels qu'ils transpirent dans les chansons qui servent de propagande. Quand ce n'est pas la guerre qui guide la main des compositeurs pour « nos chers bambins » c'est la soif de « transformer le guerrier en utile ouvrier ».

Françoise Passaquet tentera bien de nous remonter le moral en nous présentant les effets de l'arrivée du train et des nouvelles technologies et des sources d'inspiration qu'ils vont représenter, mais nous reprenons très vite le chemin plus aride de la création des Patronages et du Scoutisme.

Nous apprenons en fait avec stupéfaction (et un certain fatalisme) qu'il n'y a pas « d'âge d'or » pour le répertoire des 8-13ans, aucun « Eldorado », plutôt un chemin difficile, parfois chaotique où toute rencontre est à peser minutieusement.

Il y a bien les « Opéras pour enfants » et les comédies musicales remis au goût du jour, parfois avec succès et qui ont réveillé la plume de nombreux

compositeurs vivants. Mais il y a aussi aujourd'hui la réalité du conditionnement à la consommation qui se substitue sournoisement d'une certaine manière à la morale d'antan.

Pourtant les enseignants et d'une façon générale les professionnels de la musique sont en grande demande de répertoires adaptés, de méthodes et d'outils. L'environnement est complexe, sur le plan esthétique également : la musique religieuse est quasi inexistante aujourd'hui, la musique « contemporaine » très largement délaissée voire méprisée.

En conclusion, la question des répertoires pour les 8-13 ans représente un enjeu prégnant et d'actualité, un chantier urgent à conduire, auquel chacun doit participer !

Le répertoire peut être écrit et renvoyer à la problématique pédagogique de l'accès aux connaissances, de l'apprentissage d'un langage, du décodage. Il peut être oral comme nous l'a présenté Marlène Belly, et l'on ne saurait trop encourager les chefs de chœur à s'appuyer sur les musiques traditionnelles occidentales ou des autres pays. Pas seulement pour de nouvelles approches actives ou ludiques, mais pour poser la question du savoir faire vocal, de la mémoire collective, aiguïser la curiosité et le goût du voyage, se poser la question sur les façons de chanter, les bénéfices de l'absence d'écriture prescriptive.

La notion de répertoire renvoie à la notion de choix : les enfants doivent-ils se spécialiser ou au contraire apprendre à « tout » chanter ?

Pour tout chanter ou plutôt tout faire chanter aux enfants, il faut aussi avoir une bonne connaissance de l'outil vocal pour le formateur, l'animateur, le chef de chœur. C'est ce que nous expliquera Bernard Roubeau à travers un exposé très complet et qui aura fait la démonstration qu'un même équipement (vocal) conduit à une grande variété de résultats, et que la qualité de la voix chantée est une relation complexe entre différents paramètres qu'il est parfois utile de connaître et de détailler.

## Conclusion

Le temps me manque pour relater les nombreux autres moments forts de ces journées, je dirai donc pour conclure que les intervenants ont permis d'éclairer ou de relancer de nombreuses questions que se posent les professionnels et les acteurs en charge des pratiques vocales des 8-13 ans aujourd'hui. Qu'ils ont offert de multiples pistes de travail et ont ouvert de nouvelles portes d'entrées aux problématiques soulevées ou induites par ces pratiques spécifiques.

Je retiens également que l'IFAC a relevé le défi pour être le lieu où l'on peut aborder les choses autrement, où l'on peut s'extraire du travail quotidien et réfléchir ensemble.

Les acteurs et les participants à ces différentes journées auront notamment révélé des thèmes futurs ou des directions à creuser ou à emprunter :

- ✓ Dépasser la seule entrée « culture » ou « musique » dans la façon de questionner les sujets et ne pas hésiter à avoir recours à des intervenants qui peuvent apporter un autre regard (psychologues, scientifiques, philosophes),
- ✓ Développer l'autocritique et permettre davantage de débat,
- ✓ Plonger les participants dans des moments de pratique, ne pas rester qu'un observateur ou un commentateur.

## ANNEXES

- ✓ **ANNEXE 1** p. 89  
Programme détaillé des rencontres
- ✓ **ANNEXE 2** p. 92  
Liste des intervenants et des membres du comité de pilotage
- ✓ **ANNEXE 3** p. 93  
Supports diffusés par les intervenants de la table ronde
- ✓ **ANNEXE 4** p. 94  
Bibliographie

## ANNEXE 1 Programme détaillé

**VENDREDI 21 MARS 2003**

*A partir de 13h00 : Accueil des participants à l'IUFM (16 bd Paixhans)*

- 14h00 à 14h15**      **Ouverture des Rencontres**  
*Guillaume Deslandres, président de l'Institut Français d'Art Choral*
- 14h15 à 14h30**      **Présentation du thème des rencontres et des travaux**  
*Florent Stroesser, directeur de l'Institut Européen du Chant Choral*
- 14h30 à 16h30**      **Le développement de l'enfant dans ces différents cadres de vie et de formation (continuité / rupture)**  
*Modératrice : Géraldine Toutain, directrice du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne.*
- Le développement psychoaffectif et psychomoteur**  
Description du public choisi : les 8 - 13 ans, quels phénomènes psychiques constatés dans un corps de cette tranche d'âge ?  
Intervenant : *Rina Lin, psychologue clinicienne et psychothérapeute.*  
Débat avec le public.
- Evolution de l'organisation scolaire : d'un maître unique vers la pluralité des enseignements.**  
*Intervenant : Pierre Kahn, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles.*  
Débat avec le public.
- 17h00 à 17h30**      **Pause**
- 17h30 à 19h15**      **Table ronde : Les enjeux artistiques, culturels et éducatifs des pratiques vocales des 8-13 ans (cadres, contraintes et ressources)**  
Les échanges autour de cette table ronde permettront de faire émerger de grandes problématiques qui seront abordées dans le cadre des ateliers du samedi après-midi.  
*Modératrice : Caroline Rosoor, directrice du conservatoire de musique de Palaiseau.*  
Récits d'expériences et illustrations visuelles et / ou sonores autour de quatre intervenants :
- Daniel Beaume, professeur d'éducation musicale, formateur à l'IUFM de Marseille et auteur-compositeur**
- Paul Terral, responsable du groupe d'enfants « Les pirates » (chants de marins).**
- Anne-Marie Ferreira, membre du groupe « Evasion »**

*Gérard Blanchet, professeur d'éducation musicale, conseiller musique à la Délégation Académique à l'Action Culturelle de Poitiers.*

20h00                    Dîner

## **SAMEDI 22 MARS 2003**

09h00 à 11h15        « Histoire et géographie »

**Histoire de la notion même de « répertoire pour enfants »**

Intervenante : **Françoise Passaquet**, responsable du centre de documentation au Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne.

**Vision géo-sonore des pratiques vocales des 8-13 ans dans le monde**

Approche des répertoires dans les pays non occidentaux. Place de l'enfant dans ces musiques. Transmission de ces musiques.

Intervenante : **Marlène Belly**, ethnomusicologue.

12h00                    **Présentation des sujets d'ateliers de l'après-midi**

12h15                    **Déjeuner** (au Foyer Carrefour - 6 rue Marchant)

13h45 à 15h15        **Ateliers**

15h15 à 15h30        **Pause**

15h30 à 17h00        **Illustration de différentes pratiques de chœurs d'enfants**

Trois intervenants dans trois styles artistiques différents avec un groupe de vingt enfants (8-13 ans)

**Christophe Lepelletier** (voix mixtes vibrées),

**Lætitia Casabianca** (mécanisme allégé, voix et micro),

**Anne Marie Ferreira** (mécanisme lourd).

Ces interventions seront suivies d'un échange avec le public

17h00-17h30        **Pause**

- 17h30 - 19h30**      **Exigences esthétiques et contraintes physiologiques**  
*Conférence de Bernard Roubeau, chercheur associé au LAM (laboratoire d'acoustique musicale) et orthophoniste.*  
Débat avec le public.
- 19h30**                      **Dîner** (au Foyer Carrefour - 6 rue Marchant)
- 21h00**                      **Spectacle** (à la salle des Trinitaires, 10-12 rue des trinitaires)

## **DIMANCHE 23 MARS 2003**

- 09h00 à 9h30**      **Restitution des travaux d'ateliers**
- 09h30 à 11h30**      **Les répertoires et les pratiques de demain**  
Quatre interviews par **Dominique Boutel** (journaliste à France-Musique et à France-Culture) et échanges avec le public  
Intervenants :  
**Isabelle Aboulker**, compositrice  
**Gérard Authelain**, président de l'association Môméludies Editions, ancien directeur du CFMI de Lyon  
**Cécile Fournier**, pédagogue  
**Agnès Simonet**, professeur de chant choral à l'ENM de Narbonne
- 11h30 à 12h00**      **Synthèse des Rencontres par Yvan Sytnik**
- 12h00 - 12h30**      **Conclusion des Rencontres et suites à leur donner**
- 12h30 Déjeuner** (au Foyer Carrefour - 6 rue Marchant)

## ANNEXE 2

### Liste des intervenants et membres du comité de pilotage

**Isabelle Aboulker**, *compositrice*

**Gérard Authelain**, *président de l'association Môméludies éditions, ancien directeur du CFMI de Lyon*

**Daniel Beaume**, *professeur d'éducation musicale, formateur à l'IUFM de Marseille et auteur-compositeur*

**Marlène Belly**, *ethnomusicologue*

**Gérard Blanchet**, *conseiller musique à la DAAC Poitou-Charentes*

**Dominique Boutel**, *journaliste à France Musiques et à France Culture*

**Lætitia Casabianca**, *professeur de chant choral au CNR de Bayonne*

**Anne-Marie Ferreira**, *chanteuse au sein du groupe Evasion*

**Cécile Fournier**, *professeur de chants à l'ENM de Romans*

**Pierre Kahn**, *maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles*

**Christophe Lepelletier**, *chef de chœur à la maîtrise de garçons de Colmar*

**Rina Lin**, *psychologue clinicienne et psychothérapeute*

**Françoise Passaquet**, *responsable de la documentation chorale au Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne (musique danse Bourgogne)*

**Bernard Roubeau**, *chercheur associé au LAM (laboratoire d'acoustique musicale) et orthophoniste*

**Agnès Simonet**, *professeur de chant choral à l'ENM de Narbonne*

**Florent Stroesser**, *directeur de l'Institut Européen du Chant Choral*

**Paul Terral**, *responsable du groupe d'enfants « Les pirates » (chants de marins)*

**Géraldine Toutain**, *directrice du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne*

## ANNEXE 3

### Supports diffusés par les intervenants de la table-ronde

#### Documents relatifs à l'intervention de Daniel Beaume

- ✓ Titre des chansons  
« Chanson pour une marche », « Le chewing-gum », « Libérez les enfants », « Al shuruk wal amal », « La danse du gai savoir », « Le vieux Lagzak », ou «Le chant des épices»
- ✓ Titre des vidéos :  
« Libérez les enfants », extrait du concert organisé par le Bureau International du Travail, avec l'orchestre Suzuki de Turin, le chœur d'enfants du Teatro Regio et du Conservatoire de Turin, la chorale « l'Accroch'chœur » du collège Gabriel Péri de Gardanne.
- ✓ Titre des disques (CD) :  
« Les chansons des enfants des quartiers nord » Edition Enfance et Musique, distribution « Au Merle Moqueur ».  
« Libérez les enfants » (incluant une version avec accompagnement instrumental) : les produits de la vente sont destinés à aider le financement de projets de lutte contre les pires formes du travail des enfants, en partenariat avec le Bureau International du Travail.
- ✓ Article récent :  
N°34 du «Journal de l'animation» de décembre 2002, article de P. Lecarme sur «Libérez les enfants».

#### Documents relatifs à l'intervention de Paul Terral

Ecoute d'un extrait du CD des Pirates : « Le capitaine de Saint-Malo » et projection d'une vidéo sur le concert des Pirates au festival de Workum aux Pays-Bas.

#### Documents relatifs à l'intervention d'Anne-Marie Ferreira

Projection de l'émission « J'ai pas sommeil » diffusée le 14 mars 2003 par France 3 Rhône-Alpes-Auvergne.

#### Documents relatifs à l'intervention de Gérard Blanchet

Ecoute d'extraits de deux CD intitulés : "Choeurs d'Enfants de Poitiers" .  
Titre du 1er CD : "1987-1997", références : -OUI9705- CEP 02 et références du 2ème CD : CEP 03.

## ANNEXE 4 Bibliographie

### Références générales

---

BARHAM T.J. et NELSON, D.L. : « The boy's changing voice : new solutions » - CPP Belwin - Miami, 1991

GACKLE Lynn : « The adolescent female voice » - Choral journal

LIPS Helmut : « La Voix chantée de l'enfant et les chorales enfantines » ( Revue Chant choral n°26-27 - A Coeur Joie

MOHR Andreas : « Handbuch der Kinderstimmgebung » - Schott

NITSCHKE Paul : « Die Oflege der Kinder- und Jugendstimme » - Schott - Mainz, 1969

RUNFOLA Marra : « Proceedings of the Symposium on the male adolescent changing voice - Buffalo Press State University - New York, 1984

SEGARRA Dom Ireneu : « La Voix du petit chanteur » - Schola Cantorum - CH-Fleurier, 1974

### Références liées à l'intervention de Rina Lin

---

DOLTO B., « La cause des adolescents » - Robert Laffont 1988

FLUSSER E., « Quelques pistes pour aider à construire un groupe suffisamment bon » - publication de l'A.G.S.A.S. numéro du 12 avril 2002

GOLSE B., « Le développement affectif et intellectuel de l'enfant » - Masson 1985

LEVINE J., MOLLE J., « Je est un autre ; pour un dialogue pédagogue-psychanalyste » - ESF 2000

MILLER A., « C'est pour ton bien » - Aubier 1984, « L'enfant sous la terreur » - Aubier 1986, « L'avenir du drame de l'enfant doué » - PUF 1996, « Libre de savoir » - Flammarion 2001

### Références liées à l'intervention de Pierre Kahn

---

LELIEVRE Claude, « Histoire des institutions scolaires » - Nathan, 1990

ALBERTINI Pierre, « L'Ecole en France, XIXe-XXe siècle » - Hachette, 1992

ROBERT André, « *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)* » - Nathan, 1993  
PROST Antoine, « *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* » - Seuil, 1992

TROGER Vincent, « *L'Ecole. De l'ardoise à Internet* » - Le monde éditions, 1996

### Références liées à l'intervention de Bernard Roubeau

---

Le nombre des ouvrages traitant de la voix aussi bien sur le plan technique qu'acoustique ou physiologique est considérable ; aussi nous ne proposerons qu'une bibliographie restreinte qui reprend les propos présentés ici et qui correspond en partie à nos propres travaux de recherche concernant les registres.

CASTELLENGO M. - « Continuité, rupture, ornementation ou les bons usages de la transition entre les deux modes d'émission vocale ». La voix et les techniques vocales. Cahiers de Musique Traditionnelle. 4, 155-165 - Ateliers d'Ethnomusicologie. Genève, 1991

CASTELLENGO M. - « Les deux principaux mécanismes de production de la voix humaine, leur étendue et leur utilisation musicale ». Colloque, La voix dans tous ses éclats - Paris, 1986

CORNUT G : « La voix. » - Que sais-je ? , PUF, Paris, 1983

CORNUT G (coordinateur) : « Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée », actes de colloque - Ed. Symétrie, Lyon, 2002

C.N.R.S. - « Les voix du Monde ». Une anthologie des expressions vocales - 3CD. 1996

HEUILLET -MARTIN G., GARSON-BAVARD H., LEGRE A. - « Une voix pour tous » - Solal. Marseille, 1995

LE HUCHE F : Anatomie et physiologie des organes de la voix et de la parole - Masson, Paris, 1991

LACAU ST GUIL y J., ROUBEAU B. - « Voies nerveuses et physiologie de la phonation. », éditions techniques - Encycl. Méd. Chir. O.R.L. 20-632-A-10, Paris, 1994

ORMEZZANO Y., « Le guide de la voix » - Ed. Odile Jacob, Paris, 2000

ROUBEAU B., « Mécanismes vibratoires laryngés et contrôle neuro-musculaire de la fréquence fondamentale » - Thèse de Sciences, Paris Orsay, 1993

ROUBEAU B ; CASTELLENGO ; BODIN P. ; RAGOT M. ; « Phonétogramme par mécanisme laryngé » - Folia phoniatica. Soumis, 2002

VAN DEINSE J.B, "Register" - Folia Phoniatica, 33, 37-50.1986

VENNARD W., "Singing: the mechanism and the technic" - Fisher C. (Ed.), 1967