



HAL
open science

Donnons la voix au corps ou comment ancrer la voix dans le corps

Candice Judon-Gerlitzer

► **To cite this version:**

Candice Judon-Gerlitzer. Donnons la voix au corps ou comment ancrer la voix dans le corps. Education. 2020. dumas-02936758

HAL Id: dumas-02936758

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936758>

Submitted on 11 Sep 2020

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

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

**Métiers de l'éducation – Éducation musicale
MASTER 2**

Donnons la voix au corps
Ou comment ancrer la voix dans le corps

Judon-Gerlitzer Candice

Sous la direction de Cyrille Rault-Gregorio

2019-2020

SORBONNE UNIVERSITE

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
1. L'image de la voix en société	4
1.1. Quelle est la place du chant dans notre société ?.....	4
1.2. Questionnement sur l'environnement des élèves	7
1.3. Mise en pratique : des exercices d'écoute	10
2. La voix et le corps.....	13
2.1. Quel est le rapport entre la voix et le corps ?	13
2.1.1. L'émission d'un son : comment le corps produit-il des sons ?	13
2.1.2. Quel est le rôle de la respiration ?	14
2.1.3. Quelle posture adopter lorsque l'on chante ?	14
2.1.4. L'articulation : un paramètre indispensable dans le chant.	15
2.1.5. Le rôle de l'enseignant	15
2.2. La question de la mue	16
2.3. Mise en pratique : comment ancrer la voix dans le corps ?.....	19
3. La voix et le groupe classe	22
3.1. L'adolescent et son image face au groupe.....	22
3.2. Mise en pratique : des exercices pour créer du lien dans le groupe	25
3.2.1. Echauffements corporels et vocaux de groupe.....	25
3.2.2. Travail par petits groupes sur des micro-comédies musicales	27
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	31

INTRODUCTION

La voix. La voix pour parler. La voix pour communiquer. La voix pour crier. La voix pour chanter. La voix pour enchanter. La voix pour espérer et donner à espérer. La voix comme outil de communication ou de désillusion. La voix a de multiples facettes. Elle peut charmer autant qu'elle peut blesser. Tout dépend l'utilisation qu'on en fait.

Elle est à la fois le résultat d'un mécanisme physique complexe, un formidable outil de communication et l'origine d'un art ancestral : le chant. Mais d'où vient-elle ? La voix est un objet non palpable, alors comment trouve-t-elle son origine dans notre corps ? Quel impact a-t-elle sur nous et sur les autres ? Peut-on la maîtriser ? Pour y parvenir, doit-on d'abord s'approprier son propre corps ? L'oreille joue-t-elle un rôle dans ce processus ? Le chant est-il le fruit d'un long travail sur la voix ou peut-il être naturel et spontané ? Comment peut-on le transmettre ? Chanter, c'est donner aux autres, mais c'est également se trouver soi-même. Alors comment trouver le bon équilibre ?

Aujourd'hui, en tant que professeure d'éducation musicale et de chant choral en collège, ces questions sont au centre de mon métier. Je me trouve au quotidien face à des élèves que je dois amener à chanter le mieux possible. Or, ces élèves se trouvent dans une phase très délicate de leur vie : l'adolescence. C'est une période pleine de bouleversements autant sur le plan physique, que psychologique ou social. Comment peut-on réussir à les faire chanter malgré cela ? Afin de répondre à ces interrogations, j'ai décidé de prendre comme sujet d'observation mes trois classes de 4^{ème}. Ce sont les élèves de ce niveau que j'ai le plus de difficultés à faire chanter et je voulais comprendre pourquoi.

Je verrai alors dans un premier temps quelle est l'image de la voix dans notre société et quelle est la place du chant dans la vie des élèves. Dans un second temps, je veillerai à expliciter les mécanismes physiques qui interviennent dans notre corps pendant l'activité de chant et plus particulièrement au moment de la mue. Enfin, je m'interrogerai sur l'importance du groupe par rapport à l'individu au moment de l'adolescence. Dans chacune de ces parties, je détaillerai une ou plusieurs expériences que j'ai pu mettre en place auprès de mes élèves.

1. L'image de la voix en société

1.1. Quelle est la place du chant dans notre société ?

Lorsque l'on observe les différentes sociétés, on s'aperçoit que tous les peuples ont développé une culture de la musique vocale¹. C'est notre instrument premier. Il est à l'origine de la musique. Chaque société a développé un art du chant qui lui est propre : chant soufflé des inuits, yodel africain, chant diphonique de Mongolie, voix de transe, chant et déclamation du théâtre d'Asie, etc... Mais qu'en est-il en Occident plus particulièrement ? Comment avons-nous appréhendé le chant au fil des siècles ?

Si l'on remonte à la Grèce antique, la musique occupe une place centrale. Elle est à la fois un art, une science et une philosophie. Elle accompagne les cérémonies religieuses, les réjouissances patriotiques, les concours d'athlètes, les banquets, les mariages et les funérailles. Les genres sont alors nombreux : les hyporchèmes (pantomimes chantées et dansées), les dithyrambes (hymne réservé au culte de Dionysos), les péans (chants de joie pour le culte d'Apollon), les thrènes (lamentations funèbres), etc... La poésie est chantée. Le père de la poésie, Homère, est présenté comme un aède, poète musicien ambulant². Le chant rythme la vie de la société grecque. Il a un rôle de célébration ou de divertissement (via les tragédies qui sont ponctuées par des chœurs par exemple). Les chanteurs suivent une formation rigoureuse qui allie l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la musique par la pratique d'un instrument. Des compétitions publiques sont même organisées.

Puis la montée en puissance du christianisme à partir du IV^{ème} siècle donnera une nouvelle dimension au chant. Le moine bénédictin Grégoire (futur pape Grégoire Ier, dit Le Grand, v.540-604) propose une unification du chant religieux. Cette unification sera reprise et imposée par Charlemagne au IX^{ème} siècle, afin de souder son empire et de lui donner une certaine unité. Le chant grégorien devient la clé de voûte pour que le culte chrétien soit célébré partout de la même manière. Charlemagne donne ainsi une identité propre à son territoire. Peu importe où l'on se trouve, si le chant cultuel est identique, alors on éprouve un sentiment d'appartenance à un seul et même peuple. Le chant est enseigné dans les monastères et se transmet de manière orale. Parallèlement à la musique sacrée, la musique profane émerge progressivement (chansons de soldats, chansons de geste). À partir du XII^{ème} siècle, des écoles comme celle de Notre-Dame voient le jour. On y enseigne la musique et le chant sacrés à de jeunes étudiants. Certes, cela reste dans le domaine de l'Église, mais on sort des monastères. À la même période, les troubadours et les trouvères chantent et dansent l'amour courtois, la vie des bergers dans les champs et l'héroïsme des soldats en langue vulgaire. Ces chants souvent anonymes sont repris par des jongleurs, des acteurs, des bouffons ou des acrobates qui vont de châteaux en châteaux pour animer les banquets.

La Renaissance marque un tournant dans la musique vocale (1400-1600) : la langue vulgaire est prônée au détriment du latin. La réforme littéraire encourage la collaboration des

¹ Dossier pédagogique MuPop « *La voix, l'expo qui vous parle* », Académie de Clermont-Ferrand, 2018.

² Wodon, Bernard, *Histoire de la musique*, Larousse, 2008, p.18-19.

poètes et des musiciens à la composition de genres profanes (madrigal en Italie, chanson en France, Lied en Allemagne, Romance en Espagne). Par ailleurs, l'émergence de l'édition musicale, ainsi que la précision grandissante de l'écriture musicale facilitent la diffusion des partitions. L'art vocal n'est donc plus l'apanage de l'Église.

L'époque baroque (1600-1750) voit la naissance de l'opéra et par extension du chant lyrique en Italie. La voix est alors étroitement liée au corps, puisque les chanteurs se produisent en costume, avec une mise en scène et des décors. On parle maintenant de performance vocale et de solistes. Les compositeurs cherchent à les mettre en valeur en faisant appel à leur virtuosité (bel canto). De nouvelles tessitures sont recherchées et on est prêt à sacrifier une partie du corps pour obtenir les résultats escomptés (les castrats). En France, la musique subit l'influence conjointe de la polyphonie franco-flamande et de la monodie accompagnée de Monteverdi durant la première moitié du XVII^{ème} siècle. Dans la seconde moitié du XVII^{ème} siècle, l'art et la musique revêtent un caractère officiel pour rehausser le prestige de la royauté. La création de l'Académie royale de musique et de danse en 1661 mêle antique et moderne, religieux et profane dans les allégories et les symboles. La comédie-ballet et la tragédie lyrique de Lully sont les genres les plus marquants du règne de Louis XIV. Encore une fois, le corps et la voix y sont étroitement liés.

Avec le classicisme (1750-1800), un basculement s'opère : la musique instrumentale se développe considérablement et prend le pas sur la musique vocale. Les compositeurs continuent d'écrire des opéras, mais c'est la musique instrumentale qui est la plus novatrice à cette période.

L'époque romantique (1800-1900) est le siècle de l'éveil des consciences nationales, de la musique intimiste d'un côté et de l'exaltation héroïque et fantastique d'un autre. En Allemagne, Schubert développe le Lied (chant accompagné) qui est l'expression même de la musique intimiste (équivalent en France : la mélodie de Berlioz ou de Gounod). Wagner, quant à lui, imposera plus tard le principe d'art total, avec ses opéras grandioses.

Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, les genres et les courants se diversifient (impressionnisme, expressionnisme, néoclassicisme, musique atonale, sérielle, etc...), on cherche à rompre avec le passé. On développe un certain goût pour le folklore (Bartók puise dans les chants traditionnels d'Europe de l'Est pour composer ses propres morceaux). En France, la mélodie est en plein essor avec Debussy, Fauré, Ravel ou Caplet. Le jazz venu des États-Unis marque définitivement son empreinte en Europe, notamment grâce au développement de la technologie radiophonique. Enfin, la musique est parfois politisée (sous le régime soviétique par exemple).

Ainsi, au fil des siècles, le chant a pu être considéré comme originel, universel, comme un marqueur culturel jouant un véritable rôle identitaire, comme un divertissement, comme le marqueur d'une époque et il a parfois été au service du pouvoir. Qu'il ait été intime ou grandiloquent, profane ou sacré, savant ou populaire, il a accompagné les peuples dans leur histoire.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Quel rôle joue-t-il dans notre société actuelle ? Le chant lyrique, ainsi que les chants sacrés perdurent. Le chant est alors une discipline à part entière qui s'acquiert avec beaucoup de rigueur. On l'enseigne en conservatoire ou dans des formations spécialisées.

Parallèlement à cela, le chant populaire a pris une place prépondérante. Avec le développement des technologies de diffusion comme la radio ou la télévision, il a connu un essor considérable depuis les années 1950. Des maisons de disques et leurs managers sont apparus pour gérer les carrières de ces nouveaux chanteurs. Ils les façonnent pour qu'ils correspondent aux goûts du public. La chanson est aujourd'hui un business qui doit être rentable. Le terme « populaire » prend avec tout cela un nouveau sens : il signifie non seulement ce qui émane du peuple, mais également le fait d'être connu du plus grand nombre (popularité). La notoriété est la motivation principale. L'image devient aussi importante que le son.

Depuis les années 2000, cette notion de notoriété a pris de nouveaux visages. Avec l'essor du numérique et des réseaux sociaux, tout va de plus en plus vite. Les maisons de disques repèrent les futurs talents sur Internet. Elles attendent que les chanteurs aient suffisamment de vues pour lancer leurs carrières. Avec le développement des tutoriels, on a l'impression que n'importe qui peut se lancer. Ceci rend le chant et la musique plus accessibles encore, notamment chez les jeunes. Ils ont la sensation qu'ils ne pourront exister en tant qu'individus qu'en étant connus. Et le chant est une des clés pour y parvenir.

Cependant, le chant reste dans le domaine artistique, qu'il soit « accessible » ou non. Quand il s'agit de faire chanter une personne lambda, on se heurte à des complexes, à des réflexions comme « Oh non ! Je chante complètement faux ! ». Mais qu'est-ce que chanter faux finalement ? On pourrait dire qu'on ne peut pas chanter faux en soi, puisqu'on ne chante faux que par rapport à quelque chose (une gamme établie, un registre attendu). On est complexé, parce qu'on a tendance à penser que chanter est naturel et qu'il n'est donc pas normal de ne pas savoir le faire. Or, comme le dit Vicent Delecroix, « Chanter est peut-être spontané, à défaut d'être naturel, mais chanter juste s'apprend »³. C'est donc a priori à la portée de tous, peu importe l'âge.

Enfin, la musique et le chant favorisent la cohésion sociale, car ils touchent à l'affect. Nous en avons une formidable démonstration aujourd'hui. Alors qu'un virus est en train de mettre mondialement à mal toute notre société, les gens trouvent du réconfort, de l'espoir et du lien social à travers le chant et la musique. L'humanité toute entière « se serre les coudes » en musique. Au même titre qu'un stade complet chanterait à l'unisson pour soutenir son équipe, on chante dans l'espoir d'un nouveau monde, d'un monde meilleur et pour remercier toutes les personnes qui continuent à œuvrer pour notre bien. Des initiatives comme le concert caritatif « *One World, together at home* », organisé par Lady Gaga réunissant plusieurs artistes du monde entier, diffusé le 18 avril 2020, ou encore le « *Boléro* » de Ravel interprété par les musiciens de l'Orchestre national de France) se multiplient.

³ Delecroix, Vincent, *Chanter, Reprendre la parole*, Paris, Editions Flammarion, 2012, page 56.

1.2. Questionnement sur l'environnement des élèves

À l'origine, j'aurais dû mener un débat ouvert en classe pour amener les élèves de 4^{ème} à se poser des questions sur leur environnement auditif, sur leurs habitudes d'écoutes et leur pratique vocale. Et puis, confinement oblige, j'ai dû revoir ma copie. J'ai décidé de leur envoyer un questionnaire via la messagerie de l'ENT du collège (cf Annexe 1). J'ai réalisé ce questionnaire pour mieux les comprendre, savoir ce qui pouvait éventuellement les bloquer dans le chant. J'ai choisi ce niveau, car ce sont les classes que j'ai le plus de mal à faire chanter. Une en particulier : la 4D. Malgré la diversité des répertoires proposés (« *La mauvaise réputation* » de Georges Brassens, chanson française, « *Cheek to cheek* » d'Irving Berlin, standard de jazz en anglais, « *L'assasymphonie* » tirée de la comédie musicale française intitulée « *Mozart, l'opéra rock* », variété française), rien n'y fait : je n'ai toujours qu'une petite poignée de volontaires qui chantent et malheureusement, qui chantent faux et fort. Il me fallait donc absolument comprendre ce qui pouvait se passer en eux, quels étaient les éventuels points de blocage, afin de pouvoir trouver des solutions et tenter d'y remédier.

Ce questionnaire est découpé en trois parties distinctes :

- **L'environnement de l'élève** : pratiquent-ils de la musique, du sport, de la danse, du théâtre ou au contraire aucune activité en dehors du collège ? Ont-ils l'habitude de chanter chez eux ? Ont-ils des parents qui chantent à la maison ?

- **Leurs habitudes d'écoute** : dans ce qu'ils écoutent, la voix est-elle transformée (par l'Auto-tune par exemple) ou naturelle ? La voix est-elle plutôt féminine ou masculine ? La musique est-elle récente ou ancienne ?

- **Leur pratique vocale** : aiment-ils leur voix et si non, qu'est-ce qui pourrait les aider selon eux à changer cela ? Préféreraient-ils chanter seuls ou en groupe ? Les activités proposées en classe les ont-elles aidés à mieux appréhender le chant ?

Le questionnaire se terminait par une question plus large : qu'est-ce qu'une belle voix selon eux ?

L'avantage de ce format, est que les élèves se sont sentis en confiance et ont répondu plus librement que s'ils étaient en classe face au groupe et face à moi (j'ai obtenu un taux de retours de 58%. Cf Annexe 2). J'ai pu ressentir une grande sincérité dans leurs réponses. Je me suis rendue compte que certains élèves, d'une extrême timidité en classe, adoraient chanter chez eux en réalité et que le chant leur était presque vital. Ce genre d'information est primordial pour moi, car cela me permettra de les aborder différemment en classe et peut-être de les pousser davantage (en prenant mille précautions, évidemment).

Dans cette première partie, je m'attarderai plus particulièrement sur l'environnement de l'élève. En quoi est-ce important de savoir s'ils pratiquent de la musique, du sport, de la danse ou du théâtre par exemple ? La musique, cela va de soi, c'est pour savoir s'ils ont une culture musicale préalable (ce qui ne fait pas systématiquement d'eux de bons chanteurs volontaires pour autant). Mais toutes les autres activités touchent au corps ou à la présence scénique. Alors pourquoi ?

Comme c'est le cas dans de nombreux ouvrages et publications et en particulier chez Marc Brochet dans son livre « *Chanter : une voie vers soi* »⁴, je pars du postulat que le corps a un rapport avec notre façon de chanter. Je parle non seulement de la posture adéquate qu'il faut adopter, mais également du rapport qu'on entretient avec celui-ci. Si l'élève pratique du sport, ne connaît-il pas mieux son corps et ses capacités respiratoires par exemple ? Ne maîtrise-t-il pas mieux son souffle ? Concernant la danse, l'élève danseur ne serait-il pas plus familier avec l'expressivité du corps et donc par extension, l'expressivité de la voix ? Et encore une fois, ne maîtriserait-il pas plus facilement son souffle ? Par ailleurs, la danse se fait en musique, le corps doit suivre le rythme, ce qui signifierait que chanter en rythme ne poserait a priori pas de problème. Enfin, pour le théâtre, si l'on reprend la phrase de Strabon que cite J.J.Rousseau dans *l'Essai sur l'origine des langues*, « dire et chanter était autrefois la même chose »⁵ ; l'élève qui pratique du théâtre maîtrise sa diction, l'articulation des mots et des phrases, éléments primordiaux dans le chant.

On pourrait alors émettre l'hypothèse que des élèves qui pratiquent une de ces activités en dehors du collège seraient plus à même de chanter facilement. Quand j'analyse les réponses de mes élèves à cette question, je m'aperçois que seuls huit élèves sur quarante-trois ne pratiquent aucune activité en dehors du collège (cf Annexe 2). Une infime minorité donc. Si l'on se réfère aux hypothèses citées ci-dessus, ce serait plutôt une bonne nouvelle.

Or, ce n'est pas le cas. Ou s'ils sont à l'aise avec le chant, ils ne le montrent pas en classe. Si l'on entre maintenant plus dans le détail des réponses, les trois élèves qui font du théâtre sont à l'aise en chant et leur pratique vocale est assumée (pour deux d'entre eux surtout). Pour les six qui font de la musique, c'est plus mitigé : même si certains chantent juste, ils sont pour la plupart très timides et n'osent pas exploiter leur potentiel. Est-ce lié à une pratique instrumentale exigeante qui laisse peu de place au lâcher-prise ? Ou ne veulent-ils pas en faire trop de peur de passer pour de « bons élèves » ? Concernant les trois danseuses, la première est à l'aise avec la pratique vocale, la deuxième gagnerait à se faire davantage confiance et la troisième adore chanter, mais n'ose pas le faire en classe (sans ce questionnaire, je n'aurais jamais eu cette information !). Quant aux sportives et sportifs, ils sont peu nombreux à comprendre que la musique puisse être physique. Quand je leur propose des échauffements corporels, ce sont les premiers à me dire qu'ils ne sont pas en cours d'éducation physique et sportive. Certains osent facilement chanter, ils n'ont pas de complexes, mais la justesse leur fait malheureusement défaut. On sent qu'il y a du travail à faire sur l'oreille.

L'exercice d'une activité physique ou artistique en dehors du collège ne serait donc pas un facteur déterminant dans la pratique du chant pour les élèves de 4^{ème}.

Dans l'environnement de l'élève, j'ai également pris en compte la façon dont le chant était vécu à la maison. Chantent-ils spontanément chez eux, seuls ou avec un proche ? Ici, j'ai souhaité interroger la spontanéité du chant, car un élève qui chante chez lui est potentiellement un élève qui aime chanter. S'il ne chante pas en classe, c'est que les facteurs

⁴ Brochet, Marc, *Chanter : une voie vers soi*, Editions Delatour France, 2016, 142 p.

⁵ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, page 18.

bloquants se situent au-delà de la pratique elle-même. Le questionnaire montre que 67% des élèves chantent chez eux avec plaisir (cf Annexe 2). Qu'ils soient seuls dans leur chambre ou la salle de bain, ou avec leur famille, ils pratiquent quotidiennement le chant. Alors pourquoi est-ce si compliqué en classe ?

Je les ai enfin interrogés sur leurs parents. Ont-ils l'habitude de chanter chez eux ? Mon hypothèse est qu'un enfant qui entend un parent chanter depuis tout petit devrait avoir une plus grande propension à chanter spontanément. En effet, l'écoute quotidienne de chansons peut développer l'oreille et au-delà de cet aspect technique, si au moins l'un des parents chante, le chant sera plus aisément considéré comme quelque chose de trivial, de naturel que s'il n'y avait aucun exemple préexistant à la maison.

Je me réfère pour cela à l'article de Laurent Legrain intitulé « Transmettre l'amour du chant » dans la revue *Terrain, anthropologie et sciences humaines*⁶, dans lequel il analyse la transmission du chant dans les familles de Mongolie en milieu rural. Ici, nous n'avons a priori aucun point commun, puisque j'ai face à moi un public qui évolue en milieu urbain, dans une société occidentale. Mais je trouvais intéressant d'établir tout de même un parallèle. Laurent Legrain montre que « la redécouverte et la reconstruction à chaque génération d'un amour pour le chant s'ancre dans des séquences de la vie quotidienne dans lesquelles les adultes attirent l'attention des enfants sur les potentialités de la voix humaine ». Quand on a eu la chance d'avoir des parents ou des grands-parents qui accompagnaient la plupart de leurs tâches quotidiennes (la cuisine, le ménage, les petits travaux, le jardinage) en chantant, on a tendance à trouver cela normal et à le reproduire nous-mêmes par la suite. C'est ancré en nous, dans notre vie de tous les jours. Laurent Legrain ajoute ceci : « mettre l'accent sur les liens qui unissent le chant et **une tonalité affective** très présente dans les bassins ruraux de Mongolie ». Si je reprends notre situation occidentale, le chant provoque alors en nous quelque chose d'agréable, une sensation de sécurité et de bien-être liée à notre enfance. Que ce soit en Mongolie ou en France, le processus reste le même : l'amour et la pratique spontanée du chant se transmet de génération en génération. On est tous amenés à reproduire un schéma parental, d'autant plus quand il a été vécu comme positif.

Afin de vérifier cela, j'ai observé dans les réponses de mes élèves le nombre de parents qui chantaient chez eux. Il y en a dix-neuf (cf Annexe 2). Sur ces foyers « chantants », j'ai regardé combien d'enfants chantaient : dix-sept. L'environnement familial peut donc influencer sur la propension à chanter d'un élève, mais ce n'est pas non plus un facteur déterminant, étant donné que le pourcentage d'élèves chantant chez eux (67%) est plus élevé que le pourcentage de parents qui chantent (44%).

Ainsi, à la lumière des réponses des élèves à mon questionnaire, je pourrais émettre l'hypothèse que la pratique d'une activité artistique ou physique annexée, la pratique personnelle du chant et le fait d'avoir des parents qui chantent au quotidien favoriseraient peut-être une approche agréable du chant pour mes élèves, mais ils ne joueraient en rien sur la propension de ces derniers à chanter avec aisance en classe. Le facteur habitude sociale n'est

⁶ Legrain, Laurent, « Transmettre l'amour du chant », *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, n°55, septembre 2010, p.54-71.

peut-être pas le facteur-clé dans l'apprentissage du chant au collège. Cependant, il n'est pas non plus à négliger. Je vais pouvoir m'appuyer sur ces informations, même si c'est avec beaucoup de prudence, pour adapter mes propositions d'activités et réfléchir à comment je vais pouvoir les amener, de manière détournée, à chanter également en classe.

1.3. Mise en pratique : des exercices d'écoute

Alors, dans ce cas, si la plupart de mes élèves chantent chez eux pour le plaisir, pourquoi ne chantent-ils pas en classe ? Pourquoi semblent-ils si timides, si réticents ? Le terme de « honte » revient régulièrement dans leurs propos. Ils ont honte, ils sont gênés, ils n'aiment pas leur voix. Ils voudraient qu'elle soit à l'image de celles qu'ils entendent dans la musique qu'ils écoutent, c'est-à-dire une voix transformée. Même si transformée ne signifie pas toujours déformée, il va de soi que la majorité des chanteurs d'aujourd'hui ajustent leur voix au montage grâce à l'Auto-tune et à d'autres procédés techniques. Elles paraissent ainsi plus justes, plus puissantes, plus séduisantes. Or, leurs voix d'adolescents en pleine mue ne sont pas toujours à la hauteur des représentations qu'ils se font d'une « belle voix ».

La deuxième partie de mon questionnaire porte alors sur leurs habitudes d'écoute : qu'écoutent-ils au quotidien ? La voix est-elle transformée ou naturelle, masculine ou féminine ? Est-ce un répertoire plutôt récent ou ancien ? Ces questions me permettent de mieux comprendre la perception qu'ils ont de leur environnement auditif et elles leur permettent de leur côté de s'interroger sur la musique qu'ils écoutent, de prendre du recul sur les voix qu'ils entendent au quotidien. En revanche, il faudra prendre ces résultats avec beaucoup de précautions, parce qu'il est fort probable que les élèves n'aient pas conscience de la réelle différence entre une voix transformée et une voix naturelle. Quand il s'agit de répertoire récent, il est très compliqué pour eux de déceler le vrai du faux, l'artifice de l'authentique. Il y a différentes façons d'utiliser l'Auto-tune : on peut simplement l'utiliser pour ajuster les notes, travailler sur la précision de la voix, mais on peut également pousser les effets à leur maximum et dans ce cas seulement, son utilisation est perceptible par le grand public.

Voici ce qui ressort des questions posées aux élèves (cf Annexe 2) : seuls 26% des élèves déclarent écouter exclusivement des chansons avec des voix naturelles. Ils sont 49% à n'écouter que des voix masculines, le reste ayant dit qu'ils écoutaient un peu des deux (masculines et féminines). Enfin, 56% d'entre eux écoutent un répertoire récent uniquement. En résumé, ces résultats montreraient qu'ils écouteront a priori principalement de la musique récente, chantée par des voix masculines et transformées. Mais que faire de ce constat ? Quel est le rapport avec la pratique vocale ? Comment m'en servir pour les aider à progresser en chant ?

Puisque je ne peux pas en faire l'expérience en classe, j'ai décidé de communiquer avec eux par mail. La semaine qui a suivi la distribution du questionnaire, j'ai préparé une liste de dix chansons avec différentes tessitures pour les garçons et une autre pour les filles. Je veux qu'ils prêtent attention aux timbres de voix. Je veux leur montrer qu'on peut bien chanter, sans pour autant avoir une voix d'opéra. Qu'il existe des voix graves et des voix aiguës, aussi bien chez les femmes que chez les hommes. Le but recherché est d'éveiller leur curiosité et

d'éduquer progressivement leur oreille. En effet, je pars du principe que plus leur oreille entendra des voix auxquelles ils pourront s'identifier de par le timbre, plus ils auront un modèle réalisable à reproduire et plus leur chant sera facilité. J'ai veillé à choisir des voix chantantes, avec une mélodie facile à réaliser, car le principal souci dans la musique qu'ils écoutent est qu'elle est très souvent parlée ou scandée. Pour apprendre à chanter, ce n'est pas le plus adapté. Je suis allée piocher dans un répertoire qu'ils ne connaissent pas de préférence, que ce soit ancien ou récent.

La consigne est la suivante : « Écoutez toutes les chansons de la liste qui vous correspond (garçons ou filles), même si ce n'est pas en entier. Choisissez-en une que vous devrez travailler pendant les vacances (texte et mélodie). Attention à bien veiller à ce que le timbre de la voix soit adapté à votre tessiture (grave, medium ou aigu) ».

Voici la liste pour les filles :

- Katie Melua "*Spiders web*" : voix suave, plutôt jazzy, mezzo-soprano.
- Les Rita Mitsouko "*Marcia Baila*" : alto, roule les R.
- Imany "*Clap your hands*" : alto, nasal.
- Jeanette "*Porque te vas*" : soprano, voix susurrée.
- Véronique Sanson "*Une nuit sur son épaule*" : soprano, puissante et légère à la fois. Passe facilement de la voix de tête à la voix de poitrine. Vibrato.
- France Gall "*Résiste*" : mezzo-soprano, voix pleine.
- Camille "*Allez allez allez*" : mezzo-soprano, nasal.
- Janis Joplin "*Little girl blue*" : mezzo-soprano, nasal.
- Tracy Chapman "*Talkin' about a revolution*" : alto, voire contre-alto.
- Yael Naim "*New soul*" : voix suave et susurrée, mezzo-soprano.

Voici la liste pour les garçons :

- Florent Pagny "*Savoir aimer*" : ténor, voix puissante.
- Jacques Brel "*Les bourgeois*" : ténor, roule les R, alternance voix chantée et voix parlée.
- Tété "*À la faveur de l'automne*" : ténor, voix légère, quelques vibes.
- Ben Harper "*Amen Omen*" : ténor, voix suave.
- Asaf Avidan "*Reckoning song*" : contre-ténor, nasal, voix erraillée.
- Pascal Obispo "*Lucie*" : contre-ténor, voix suave.
- Arthur H "*La boxeuse amoureuse*" : ténor, voix erraillée.
- Julien Doré "*Les limites*" : ténor, léger vibrato.
- Ben L'oncle Soul "*Soulman*" : ténor, voix soul, vibrato et quelques vibes.
- System of a Down "*Lonely day*" : ténor, nasal, léger et puissant à la fois.

Je tiens à préciser que je n'ai pas indiqué les typologies de voix aux élèves, je leur ai seulement mis les titres et les interprètes. Je ne voulais pas influencer leur décision. Je souhaite qu'ils effectuent leur choix au ressenti, à l'oreille uniquement.

Autant les tessitures proposées chez les femmes sont variées, autant chez les hommes, j'ai choisi délibérément des voix de ténors qui descendent plus ou moins dans les graves et

qui montent plus ou moins dans les aigus selon les chansons. Les timbres sont variés en revanche. J'hésitais à leur proposer une chanson de Johnny Cash, mais j'ai eu peur qu'ils s'enferment dans un registre grave qu'ils ne maîtrisent pas encore. Parmi les ténors proposés, il y en a plusieurs (comme Julien Doré ou Florent Pagny) qui ne chantent aigu qu'un court instant, c'est donc réalisable, même pour ceux qui ont déjà mué. Mon objectif était surtout de leur montrer que même avec une voix d'homme on pouvait chanter aigu ou medium.

Quant aux filles, je n'ai pas souhaité leur faire écouter de grandes voix puissantes qui auraient risqué de les impressionner et de les bloquer. Il y a des voix avec des timbres particuliers comme celle de Catherine Ringer ou de Tracy Chapman en revanche. Mon objectif était de leur montrer qu'il existait plusieurs typologies de voix chez les femmes, qu'une voix grave n'était pas « moche » (plusieurs élèves m'ont dit qu'elles n'aimaient pas leur voix, car elles la trouvaient trop grave).

Avec cet exercice, j'espère développer leur oreille, leur curiosité, l'éventail de leur répertoire musical. Plus ils se nourriront de musiques diverses et variées, plus leur oreille sera habituée à choisir la tessiture qui leur convient et plus leur chant devrait en être facilité.

Dans un second temps, je leur ai proposé une activité relativement différente, bien que portant toujours sur l'oreille, l'écoute. La consigne est la suivante : « Chaque jour, vous devrez dire une phrase qui résume votre journée, vous enregistrer avec votre téléphone et vous réécouter. Quand vous serez habitués à votre voix, vous pourrez commencer à tester d'autres façons de parler, d'autres timbres, d'autres intonations, d'autres voix (cartoon, zombie, criée, chuchotée, aiguë, grave, etc...). Il faudra toujours vous enregistrer et vous écouter. Si vous souhaitez vous amuser un peu, vous pourrez télécharger l'application gratuite VOLOCO qui vous permettra d'ajouter des effets à votre voix ». L'objectif est qu'ils s'habituent à écouter leur voix, qu'ils la découvrent, qu'ils explorent toutes ses capacités, qu'ils s'amuse avec. Mon but est de désacraliser la voix, de la faire descendre de son piédestal, d'oublier tous les aspects techniques qui peuvent nous contraindre dans notre expression.

J'ai proposé cet exercice, car plusieurs élèves m'ont dit ne pas aimer leur voix, ne pas aimer s'écouter chanter ou parler. Ne pas aimer sa voix est presque normal à ce stade de la vie, il n'y a rien d'inquiétant à cela. C'est même encore fréquent chez certains adultes. Comme l'expliquait l'ORL Jean Abitbol sur Europe 1 en février 2019, nous avons deux voix : une voix « intérieure » et une voix « extérieure ». La première résonne à l'intérieur de notre corps. Quant à la deuxième, elle sort de notre bouche pour arriver à notre oreille par le monde extérieur. C'est celle-ci que notre interlocuteur entendra. Quant à nous, quand on s'enregistre par exemple, on n'entend plus la voix intérieure qui résonne dans les graves. Et « le fait de ne plus entendre « ces graves » va faire que l'on va trouver sa voix moins séductrice, moins performante ». Il paraît donc normal que ces adolescents en pleine découverte d'eux-mêmes ne soient pas familiers avec leur voix enregistrée. Or, s'approprier et accepter sa voix est primordial dans la construction de soi. La voix est une part de notre identité. Cet exercice devrait donc les aider à s'habituer à s'écouter et à s'approprier leur voix.

Ainsi, en travaillant sur l'écoute de voix diverses et l'écoute de leur propre voix, j'espère développer non seulement leur oreille, mais également leur confiance en eux. Qu'on ait une voix grave ou aiguë, peu importe : il faut l'accepter, en jouer et en tirer le maximum.

2. La voix et le corps

2.1. Quel est le rapport entre la voix et le corps ?

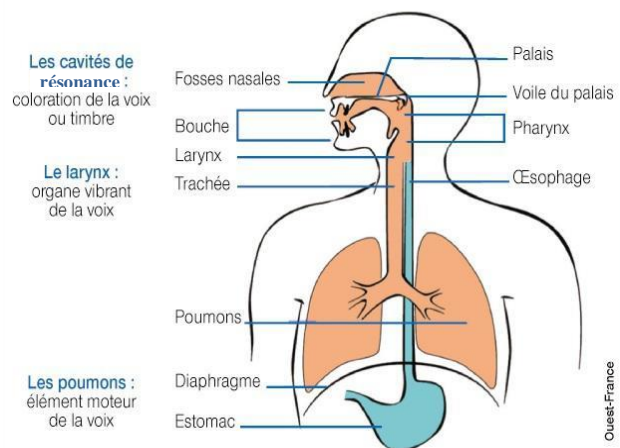
2.1.1. L'émission d'un son : comment le corps produit-il des sons ?

Le corps tout entier est un instrument de musique, il sonne et résonne lorsque nous chantons. « Le chant est enraciné dans le corps.⁷ » Mais comment cela est-il possible physiquement parlant ? Que se passe-t-il dans notre corps quand nous chantons ? Quelles parties du corps sont mobilisées ?

Selon un article de la Cité des Sciences⁸, en voici le fonctionnement : « Le souffle produit la voix. La voix est alimentée par une colonne d'air dont la profondeur et la régularité déterminent la qualité vocale. Le diaphragme sert de base à cette colonne d'air, qu'il contrôle, alors qu'elle se soulève pour rejoindre les organes de la phonation. À mesure que l'air monte en poussant contre les cordes vocales, ces dernières se séparent momentanément pour lui laisser le passage. La poussée d'air ainsi que l'élasticité des cordes vocales les ramènent à leur position initiale. Cette production de vibrations est appelée « phonation ».

L'air sous pression s'infiltré dans la gorge, la bouche et le nez, entraînant des perturbations continues dans l'air ambiant appelées « ondes sonores ». Les voix diffèrent selon la dimension des cordes vocales et selon l'impact des résonateurs (gorge ou pharynx, bouche, fosses nasales ou naso-pharynx) sur la tonalité de la voix. En renforçant le son produit par le passage de l'air dans le larynx, les cordes vocales donnent à la voix son timbre propre, qualifié de voix de poitrine (registre grave), ou de voix de tête (registre aigu).

La voix : 3 éléments sous le contrôle du cerveau



L'articulation résulte surtout des mouvements des lèvres, de la langue, de la mâchoire inférieure et du voile du palais, dont l'abaissement fait intervenir une cavité supplémentaire :

⁷ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, pages 59-60.

⁸ Cité des Sciences, *Les mystères de la voix*, <http://www.cite-sciences.fr/fr/ressources/bibliotheque-en-ligne/dossiers-documentaires/les-mysteres-de-la-voix/4-notions-pour-comprendre/>, consulté le 12 avril 2020.

les fosses nasales. Produire un son vocal nécessite de trouver un bon équilibre entre expiration, phonation et articulation. »

La technique vocale, c'est la maîtrise de tous ces éléments. Cependant, il faut faire attention à un point : comme je l'ai écrit précédemment, nous avons deux voix. Il y a celle que nous entendons, qui part de la bouche pour arriver à nos oreilles, et celle que nous ressentons à l'intérieur et qui fait vibrer tout notre corps. « C'est ainsi que, significativement, le chanteur apprenti doit, pour placer sa voix et chanter juste, moins se laisser guider par le son qu'elle rend à ses oreilles que par les dispositions et les mouvements internes de son corps qui servent à le produire. »⁹

Enfin, dans le travail de la voix, certains facteurs biologiques et physiologiques peuvent être modifiés, d'autres non : la tessiture de la voix dépend de la longueur et de l'épaisseur des cordes vocales. En revanche, le débit ou le volume de la voix sont modulables, car ils sont étroitement liés à la capacité respiratoire ou à l'énergie musculaire.

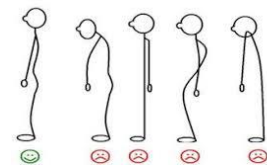
2.1.2. Quel est le rôle de la respiration ?

Comme je viens de le montrer, la respiration joue un rôle central dans le chant. La travailler est donc fondamental. Chanter, c'est expirer. Il faut alors veiller à ne pas être dans le relâchement à chaque expiration, comme nous avons tendance à le faire naturellement lors d'exercices de détente corporelle. Le corps doit rester en tension, sans être tendu, afin de permettre à l'air de toujours être conduit de manière dynamique. Les poumons sont comparables à la poche d'une cornemuse : plus ils seront emplis d'air, plus l'émission du son pourra être longue. Il est intéressant, dans ce sens, de s'entraîner à augmenter sa capacité respiratoire.

En chant, il est également très important de maîtriser les respirations qu'il faut placer entre les différentes phrases mélodiques. En effet, une inspiration bruyante à la fin d'une phrase, ce n'est pas très musical. Il faut alors veiller à inspirer de manière silencieuse et discrète, afin de reprendre l'air nécessaire au chant de la phrase suivante.

2.1.3. Quelle posture adopter lorsque l'on chante ?

« Solidement campé sur le sol, l'homme debout chante, et son chant s'élève, et son chant l'élève, le fait élève »¹⁰. Afin que tout le corps entre bien en résonance et que la colonne d'air soit opérationnelle, il faut en effet être bien ancré dans le sol. La voûte plantaire doit être stable, les pieds parallèles aux hanches, les



⁹ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, pages 59-60.

¹⁰ Wilfart, Serge, *Le Chant de l'Être, Analyser, construire, harmoniser par la voix*, Ed. Albin Michel, collection. « L'Être et le corps ».

articulations détendues, le dos droit et la tête doit être comme maintenue par un fil qui serait accroché au plafond. Ceci est évidemment une posture de base pour l'apprenti chanteur, mais dès que la technique vocale est en place, on doit être capable de chanter dans toutes les positions comme les chanteurs lyriques qui doivent jouer la comédie en chantant sans micro. Les élèves me demandent régulièrement pourquoi ils doivent se tenir droits. Je leur explique alors que la colonne d'air est comme un tuyau d'arrosage : si elle est tordue, l'air ne sort pas correctement et donc la voix n'est pas optimale.

La posture, c'est également l'attitude. Qui est-on lorsque l'on chante ? Sommes-nous concentrés ? Sommes-nous à ce que nous faisons ? « Le chant est un mode de connaissance de soi-même. [...] il est l'ode, odos en grec, c'est-à-dire le chemin. Où te mène-t-il ? Où donc es-tu en ce moment ? »¹¹. Quand on chante, il est important de vivre pleinement l'instant présent. Or le présent est un risque, un risque que nous devons prendre si nous voulons chanter un jour. Un risque que tous les élèves ne sont pas prêts à prendre de prime abord.

2.1.4. L'articulation : un paramètre indispensable dans le chant.

L'articulation est dépendante de la respiration. Elle s'appuie sur une maîtrise du souffle. Elle doit être naturelle, sans être exagérée. Il s'agit de trouver le bon équilibre dans l'ouverture de la mâchoire, dans la tonicité et la détente des organes articulatoires. La prononciation des voyelles est primordiale, mais ce qui va surtout faire la différence entre une bonne et une mauvaise articulation, ce sont les consonnes. En chant, il ne faut pas hésiter à s'appuyer sur elles pour rendre le texte chanté compréhensible. Pour autant, elles doivent être prononcées assez rapidement, comme dans la langue parlée. Elles sont intenses, mais brèves. Elles sont produites avec l'aide des muscles abdominaux et prennent appui sur le palais dur.

Cependant, au-delà de bien articuler chaque phonème, il ne faut pas négliger l'articulation des phrases entre elles. Placer les silences et les respirations aux bons endroits et ne pas oublier les accentuations permettront de donner du relief au texte et à le rendre intelligible.

2.1.5. Le rôle de l'enseignant

Dans quelle mesure la voix et la posture de l'enseignant influent sur la performance des élèves ? Dans ce que j'ai pu constater cette année au cours des différentes séances d'observations de classes et des pratiques collectives, le rôle de l'enseignant est fondamental pour que la qualité de la pratique vocale des élèves soit correcte. En effet, pour une même classe, quand le professeur manque de dynamisme, de conviction et que sa voix est peu timbrée, les élèves vont chanter timidement et se lasser rapidement. Quand au contraire l'enseignant est investi, qu'il se déplace naturellement, qu'il a un regard précis et volontaire, la classe qui chantait à peine cinq minutes auparavant va complètement se révéler et chanter avec enthousiasme et dynamisme. Les élèves sont un miroir de ce que nous sommes. Si nous ne sommes pas en forme, il va être difficile d'avoir une classe réactive qui chante bien.

¹¹ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, pages 59-60.

Il est important de prêter attention au rythme de notre discours, à notre intonation, quelle que soit notre discipline. Un discours monocorde ne convaincra personne, alors que quelqu'un qui ajoutera des inflexions, une « mélodie » dans sa voix et qui rythmera son discours emportera avec lui toute une classe.

La communication non-verbale est aussi primordiale. Pour le professeur, elle va même avoir une influence sur le climat de classe et sur son engagement¹². Tous les « petits détails » qui nous paraissent dérisoires prennent toute leur importance face au groupe : la tenue vestimentaire, la gestuelle, la façon d'occuper l'espace, l'intonation de la voix, le regard ou encore l'expression du visage. En avoir conscience et maîtriser ces paramètres fera toute la différence dans la gestion de classe.

Mais concernant plus particulièrement le chant : si l'enseignant a une voix trop maîtrisée, timbrée et puissante, ne serait-ce pas un possible point de blocage pour les élèves ? Ils pourraient se décourager, sous prétexte qu'ils n'arriveraient jamais à un tel résultat ? Je n'ai évidemment pas la prétention de dire que je possède une telle voix. Cependant, deux élèves de deux classes différentes m'ont fait cette réflexion : « Madame, c'est énervant, je n'arrive pas à faire comme vous avec votre voix ! ». Elles voulaient sûrement parler du fait de passer rapidement d'une voix de poitrine à une voix de tête (c'était un passage délicat dans notre projet musical à ce moment-là). Or, de mon point de vue, jamais je n'oserai leur demander de faire exactement comme moi, d'imiter ma voix. Je souhaite qu'ils chantent juste, avec une voix bien timbrée, mais en aucun cas je souhaite être modélisante. Pourtant, malgré nous, je pense que nous le sommes tous plus ou moins. Les élèves pensent que nous sommes le modèle à suivre et en oublient de chercher leur propre voix. Quoique c'est peut-être en la comparant à d'autres qu'ils finiront par trouver la leur ?

Enfin, travailler sur la voix et le corps avec les élèves, c'est entrer dans leur sphère privée. Le rôle de l'enseignant va donc être de les rassurer et de les mettre en confiance pour qu'ils parviennent à se livrer et à donner le maximum de leur potentiel.

2.2. La question de la mue

Avant de parler de la mue, j'aimerais faire un point sur les deux organes à l'origine de la voix : le larynx et les cordes vocales. En voici deux schémas :



¹² Moulin, Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant – La communication non-verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1, n°17, pages 142 à 159.

La voix évolue tout au long de notre vie. À notre naissance, nos cordes vocales mesurent entre quatre et cinq millimètres (des cordes vocales fines vibrent plus rapidement, donnant une voix dans les aigus, alors que des cordes vocales épaisses vibrent plus lentement et donnent une voix plus grave) et notre larynx est en position haute¹³. Puis, au cours de notre première année de vie, le larynx descend de manière spectaculaire. Tout au long de l'enfance, il va continuer à s'abaisser et à grandir, amenant toujours un peu plus notre voix dans les graves. Mais les différences vocales entre les filles et les garçons sont discrètes, elles sont situées plutôt au niveau du timbre de la voix.

Voici une classification des voix selon leurs tessitures, de la plus grave à la plus aiguë :

- Pour les femmes et les enfants : alto, mezzo-soprano, soprano.
- Pour les hommes : basse, baryton, ténor, contre-ténor.

Que se passe-t-il alors à l'adolescence ? De nombreuses idées reçues gravitent autour de la question de la mue. On se dit souvent qu'elle ne concerne que les garçons, qu'il ne faut surtout plus les faire chanter pendant ce temps et qu'elle peut durer plusieurs années. Mais qu'en est-il en réalité ? Quels sont les mécanismes qui interviennent dans le corps ? Que se passe-t-il physiquement parlant ? Qui concerne-t-elle ? Est-il dangereux de faire chanter un élève qui mue ? A-t-elle uniquement un impact d'ordre physique ?

La mue intervient au moment de la puberté : entre dix et seize ans pour les filles et entre treize et dix-huit ans pour les garçons. Au même titre que le corps grandit d'un coup, le larynx va se développer : le squelette cartilagineux laryngé croît d'environ un tiers. En revanche, sa croissance n'est pas identique chez les garçons et les filles : il augmente de 60% chez les garçons, contre 34% chez les filles. Ceci signifie que la mue est bien présente chez les deux sexes, même si c'est à une moindre échelle chez les filles. Si les garçons perdent environ une octave dans l'aigu, les filles, elles, ne perdent qu'entre une tierce et une quinte. Les cordes vocales, quant à elles, s'allongent, s'élargissent et épaississent. À la fin de la croissance, elles mesureront de quinze à vingt millimètres chez les femmes et de dix-huit à vingt-quatre millimètres chez les hommes. Par ailleurs, le thyroïde (un des neuf cartilages formant le larynx) se ferme en angle d'environ quatre-vingt-dix degrés chez les garçons, pointe en avant, formant ainsi la « Pomme d'Adam », et de cent-vingt degrés chez les filles.

Chez les filles, la mue va être simultanée aux premières règles. Elles connaîtront alors une légère perte de qualité vocale. C'est pourquoi, dans la mise en place d'une polyphonie en fin de cycle 3 et en début de cycle 4, il est préférable d'attribuer la voix la plus aiguë aux garçons, contrairement aux idées reçues. Cette mue, relativement discrète, peut durer jusqu'à trois ans.

¹³Abry-Durand, Isabelle, « La mue, une transformation naturelle de la voix », *Direction des services départementaux de l'Education nationale, Savoie*, 2012, http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/mue/index.php?num=995, consulté le 13 avril 2020.

Chez les garçons, en revanche, la mue est un peu plus tardive, mais plus flagrante et plus rapide, puisque qu'elle ne dure qu'entre six mois et un an tout au plus. Avant la mue, ils utilisent plus souvent la voix de tête et après, c'est la voix de poitrine qui domine. Pendant cette phase transitoire, les deux mécanismes coexistent et la voix peut donc passer brutalement de l'aigu au grave. Ce sont les fameux « sauts de voix » si caractéristiques de la puberté chez les garçons. Le bouleversement physique est tel que les cordes vocales sont fragiles et qu'il ne faut donc pas forcer leur voix durant cette période.

Cependant, les avis divergent quelque peu à ce sujet. Certains sont catégoriques et refusent de faire chanter des garçons qui muent (dans la plupart des chœurs de haut niveau), sous prétexte qu'ils ont une voix incontrôlable et fragile. Sirvart Kazandjian Pearson, dans son livre intitulé « *L'instrument du chanteur : son corps* » préconise de « s'abstenir de faire de la pose de voix à la puberté, quel que soit le sexe de l'élève »¹⁴. D'autres, au contraire, s'y attèlent et partent explorer cette inconnue si peu exploitée encore aujourd'hui. Didier Grojsman, fondateur du Créa d'Aulnay-sous-Bois par exemple, a créé un pupitre dédié aux adolescents qui muent : le pupitre des « poils dingues ». Avec eux, les exercices sont adaptés, la voix n'est pas malmenée et de nouvelles sonorités apparaissent. Il la compare même à un timbre de clarinette, doux et chaleureux¹⁵.

Au-delà de tous ces soucis techniques, les adolescents connaissent au moment de la puberté de nombreux changements corporels qui les bouleversent : ils grandissent d'un coup, leur corps prend des formes différentes, leur pilosité se développe, les hormones apparaissent, provoquant les règles chez les filles, de l'acné, une transpiration odorante, des cheveux gras, etc... Au moment où ils sortent de l'enfance et remettent en cause tout ce qui les entoure, y compris la figure parentale, leur corps ne leur laisse pas de répit. Cette période est très compliquée d'un point de vue psychologique pour eux. Ils traversent une crise identitaire. Ils doivent trouver de nouveaux repères et s'adapter quotidiennement à ces changements. Comment percevoir ce nouveau corps, cette nouvelle voix ? Comment peuvent-ils se les approprier ? L'adolescent se cherche, cherche sa voie, tout en changeant de voix. Or la voix est une des bases de notre identité, elle est le reflet de ce que nous sommes et de ce que nous ressentons. Quand on est ému, notre voix tremble, quand on est crispé, elle peut passer dans les aigus, quand on est apaisé, elle est douce et grave. Il est donc aisé de comprendre qu'il est difficile de s'approprier une voix d'adolescent qui change brutalement.

Dans mon questionnaire, dans la dernière partie consacrée à la pratique vocale, je leur ai demandé s'ils aimaient leur façon de chanter (je n'ai délibérément pas posé la question de l'acceptation de leur voix, pour me concentrer sur le chant). Ils sont 60% à avoir déclaré ne pas aimer leur façon de chanter (cf Annexe 2). Je les ai ensuite interrogés sur ce qui pourrait les aider à régler ce problème et sur ces 60%, 41% ont dit ne pas aimer leur voix. La question n'ayant pas été posée explicitement, il faut prendre ces résultats avec mesure. Il est fort probable que dans les faits, ils soient bien plus nombreux à ne pas aimer leur voix.

¹⁴ Kazandjian Pearson, Sirvart, *L'instrument du chanteur : son corps*, Marseille, Solal, 2004, p.66.

¹⁵ Créa aulnaysousbois, « *Une voix singulière – Ep 3 – Les poils dingues – Au cœur de la philosophie du Créa d'Aulnay* », <https://www.youtube.com/watch?v=mVMhPL-Cnck>, consulté le 14 avril 2020.

Par ailleurs, un élève ayant déclaré ne pas aimer sa voix en pleine mue, m'a avoué qu'il commençait à l'accepter grâce aux encouragements et aux propos rassurants de son entourage. Le regard et le jugement des proches sur cette nouvelle voix sont très importants. Plus l'adolescent sera rassuré, plus il acceptera facilement ce changement. Il est de notre rôle, en tant qu'enseignants d'éducation musicale, de contribuer à une construction sereine de leur identité vocale. Pour cela, un climat de confiance et de respect doit être instauré dans la classe. Les élèves doivent comprendre qu'ils passeront tous par cette phase, qu'ils sont tous sur un pied d'égalité, même si la maturation de la voix n'a pas lieu en même temps pour tout le monde. Sans trop les bousculer, il faut les inciter à explorer cette nouvelle voix.

La question de la mue n'est donc pas à prendre à la légère, car les impacts sur les adolescents sont non seulement d'ordre physique (risque d'abimer leur voix si on force trop), mais également d'ordre psychologique (fragilité liée à la crise identitaire). Avant de faire chanter des élèves de collège, il est essentiel de bien prendre en compte tous ces aspects et de tout mettre en œuvre pour que leur pratique vocale soit sans danger et permette leur épanouissement personnel. Car trouver sa voix, c'est un peu trouver sa voie.

2.3. Mise en pratique : comment ancrer la voix dans le corps ?

La voix sans le corps n'est rien. Or le corps des adolescents est en pleine transformation. Il change un peu plus chaque jour pour passer progressivement de l'enfance à l'âge adulte. C'est une étape transitoire qui est souvent compliquée à vivre, compliquée à assumer. Alors comment faire en sorte que mes élèves se sentent à l'aise avec leur corps quand ils chantent ? Comment faire pour qu'ils se l'approprient ? Qu'ils en prennent pleinement possession ?

Afin d'y répondre, j'ai voulu tenter une expérience avec l'une de mes classes de 4^{ème}, celle que je trouvais la plus réceptive à mes propositions (la 4B). De peur de me heurter à un refus catégorique, je préférerais d'abord tester cette séance avec une classe « facile ». Cette séance s'intégrait dans une séquence sur le jazz. L'objectif était de leur faire comprendre la notion d'improvisation.

Voici le premier exercice que je leur ai proposé :

- Dans un premier temps, je leur ai demandé de se lever et de sortir de leurs places (ils ont des tables). Ils devaient déambuler librement dans la classe en faisant attention à ne heurter personne. Rien que cette première action les a déroutés. Ils ne s'y attendaient pas. Ils l'ont considérée comme un instant de liberté et en ont profité. Je lisais la joie et la surprise sur leurs visages.
- Puis je leur ai demandé de continuer au rythme de ma *walking bass*. Quand je m'arrêtais, ils devaient prendre une pose, peu importe laquelle. Mon conseil préalable était « La dignité est au placard aujourd'hui, on se lâche ! ». J'ai dû recommencer plusieurs fois, car il a fallu du temps à certains pour entrer dans le jeu.
- Puis la musique reprenant, ils devaient repartir en marchant normalement. Au stop suivant, ils devaient reprendre cette pose et ajouter un son, quelle qu'en soit la hauteur. La musique reprenait, ils repartaient.

- Au stop suivant, ils devaient reprendre la pose, se souvenir de la hauteur de leur son et y ajouter une onomatopée. Puis ils reprenaient leur marche normalement.
- Enfin, après le dernier stop, ils devaient effectuer des snaps sur les contre-temps.

Cet exercice a servi non seulement d'échauffement corporel et vocal, mais il a surtout permis de faire évoluer le cadre d'apprentissage habituel. Les placer dans un cadre différent a donné une nouvelle perspective à la séance et les a mis dans une attente et dans une posture d'écoute. Ils étaient ainsi plus disposés à suivre mes nouvelles indications. Par ailleurs, plusieurs de leurs sens ont été ainsi associés. Au début, même s'ils marchaient librement, ils ont fini par marcher au rythme de ce que je jouais au piano. Ils l'ont intégré physiquement. Le fait de jouer des arrêts de manière aléatoire les obligeait à être attentifs. La consigne qui était de ne pas heurter les autres, les incitait à faire attention à leurs camarades et à l'environnement extérieur. Enfin, la demande de reproduire le son émis auparavant leur a fait travailler la mémoire auditive et la tenue d'un son dans un contexte polyphonique. Quant à la notion d'improvisation, elle était totalement intégrée de manière détournée, puisqu'ils ont dû improviser une pose, une hauteur de note et une onomatopée. Le terme d'improvisation n'a pas été donné en début de séance, ce n'est qu'à la fin que je leur ai demandé d'établir un lien entre toutes les activités.

Suite à cela, je leur ai demandé de se mettre en cercle, bien ancrés dans le sol. N'ayant que peu de place, ils étaient un peu tassés les uns contre les autres, mais ils l'ont fait sans gêne. Sans l'exercice précédent en préambule, l'auraient-ils fait aussi naturellement ? Je n'en suis pas si sûre. Cette fois-ci, ils devaient se dire à tour de rôle des choses dans une langue imaginaire. Ce dernier terme les a bloqués dans un premier temps. Ils ne se pensaient pas capables d'inventer une langue spontanément. Ils trouvaient cela « gênant ». Je me suis donc appuyée sur un volontaire enthousiasmé par l'activité. Le tour de classe était lancé. Même celles et ceux qui étaient gênés au départ ont fini par improviser des mots imaginaires. Ils ont compris que mon attente n'était pas dans la longueur de leurs propos, dans la réelle invention d'une langue structurée ou dans la crédibilité de leur phrase. Mon attente était sur le lâcher-prise.

Ainsi, après l'appropriation du corps et l'acceptation de l'image qui s'en dégage, on a travaillé sur la partie vocale. Ce qui a le plus posé problème ici, c'était d'avoir à s'exprimer seul devant la classe. Même s'ils étaient disposés en cercle, cette prise de parole était impressionnante pour eux. Mais ils ont finalement tous réussi à le faire. Celles et ceux qui étaient le moins à l'aise avec cet exercice ont copié la phrase de leur voisin, mais ça n'avait pas d'importance pour moi. Le pas qui était de parler seul face au groupe était franchi. L'improvisation viendrait plus tard. Et puis, comme l'écrit Marc Brochet dans son livre « *Chanter, une voie vers soi* », « Improviser, c'est faire avec ce qui est »¹⁶. Donc ils ont improvisé quelque chose, même si c'était en reprenant la phrase d'un autre.

Enfin, dans le dernier exercice, je leur demandais d'effectuer des snaps sur les contre-temps pendant que je rejouais ma *walking bass* (on avait déjà travaillé cette notion plus tôt dans la séquence). Ils devaient rester en cercle, comme dans l'activité précédente. Puis,

¹⁶ Brochet, Marc, *Ibid.*, p.105.

quelqu'un devait se lancer dans l'improvisation d'onomatopées sur ce rythme. Comme ils étaient relativement bloqués face à cette demande, je leur ai fait un exemple. Un élève s'est lancé, puis deux, puis trois. Au total, environ dix élèves ont osé le faire. Ce n'est pas la totalité de la classe, mais ce n'est pas ce qui était demandé non plus. C'était uniquement sur la base du volontariat. Donc ce premier résultat était satisfaisant pour moi.

Lorsque je les ai interrogés sur la voix (via mon questionnaire), une de mes questions portait sur cette activité : je leur ai demandé si cet enchaînement d'exercices sur l'improvisation les avait aidés à mieux appréhender le chant en classe. Presque la moitié m'a répondu positivement (cf Annexe 2). D'autres ont dit qu'il aurait fallu le faire plus souvent pour que ça ait un réel impact sur leur façon de chanter. Il faudra donc l'envisager dans ce sens à l'avenir : il ne faudra pas cantonner cette activité à la simple notion d'improvisation, il faudra l'intégrer régulièrement dans mes séances pour les aider à développer leur spontanéité, leur réactivité face au son et à la pratique vocale. Car ceci développe non seulement les capacités que je viens de citer, mais également leur oreille, puisque ça les oblige à s'écouter mutuellement.

Au-delà de cette séance, tout au long de l'année, lors de mes échauffements corporels, j'ai toujours attaché une grande importance à lier la voix au corps. Il est très rare que je fasse chanter mes élèves sans les avoir préalablement réveillés et échauffés corporellement.

L'échauffement se fait toujours debout. On commence par un étirement des bras. En leur faisant le geste, ils reproduisent en miroir. On lève d'abord un bras qu'on étire vers le plafond tout en restant ancrés dans le sol, les deux pieds parallèles et dans l'alignement des hanches, et l'épaule opposée doit être relâchée. Il faut alors inspirer profondément. Puis, ramener le bras vers le sol en expirant. On fait ensuite la même chose avec l'autre bras, puis avec les deux bras en se tenant les mains. Afin de ne pas toujours se relâcher dans l'expiration, je leur demande parfois d'effectuer cet enchaînement : on lève les bras jusqu'à ce qu'ils soient parallèles au sol en inspirant, puis on expire en continuant de les lever jusqu'au plafond. On inspire en se dressant sur la pointe des pieds, on expire en ramenant les talons au sol, tout en gardant les bras en l'air en tension. Puis on inspire en abaissant les bras jusqu'à ce qu'ils soient parallèles au sol et on finit en expirant quand on les ramène le long du corps. Je tiens à faire cela, car comme je leur explique, chanter se fait en expirant, donc si on se contente de se relâcher quand on expire, on ne sera jamais dans une bonne dynamique en chantant.

Suite à cela, je leur demande de se masser les trapèzes, de remonter doucement le long de la nuque et de finir par un massage du crâne et du visage. Quand ils font ceci, je leur explique que ça contribue à assouplir toute leur colonne d'air (qui passe par la nuque, le dos) et leur caisse de résonance (la tête). Je leur explique que le corps est comme un instrument vivant : les poumons étant la soufflerie actionnée par le diaphragme, le larynx assurant la mise en vibration du son et la boîte crânienne servant de caisse de résonance. Il est important pour moi de ne jamais leur faire faire les choses sans raison explicite. Je pars du principe que si on leur demande d'exécuter une tâche sans réfléchir, ils ne vont jamais en comprendre l'intérêt et ne s'investiront pas autant que s'ils ont connaissance des tenants et aboutissants. Imaginer le corps avec un vocabulaire musical permet par ailleurs d'ancrer le corps dans une réalité sonore.

Après cette détente corporelle, on enchaîne avec le réveil du corps : on effectue de petits tapotis sur le sommet du crâne et le visage, puis on tapote un peu plus vigoureusement les bras, le torse, le ventre, les cuisses et les tibias. On remonte jusqu'aux hanches et on secoue vivement les mains. On effectue un petit tremblement de tout le corps pour s'assurer que tout est bien mobile et détendu.

Une fois le corps réveillé, on effectue des sirènes vocales montantes et descendantes, ainsi que des notes tenues. Ceci permet d'atteindre plus facilement les aigus, sans avoir à forcer. Puis on fait des moïtos en précisant bien qu'il ne faut en aucun cas tasser le son, qu'il faut pour cela bien ouvrir la mâchoire, tout en ayant la bouche fermée. Si le moïto est bien effectué, ils doivent ressentir une vibration dans la bouche et ça doit légèrement les chatouiller. Enfin, on termine par des vocalises pour fixer les hauteurs de notes et les intervalles.

À l'avenir, j'intégrerai davantage le son à mon échauffement corporel, afin de lier encore plus le son au corps. Je m'inspirerai pour cela des exercices du Créa d'Aulnay-sous-Bois. Cette institution a pour philosophie principale d'associer la voix et le corps, car comme le dit Didier Grojsman, directeur du Créa, la voix ne peut pas sonner sans le corps. Elle est intimement liée à lui. Je reprendrai par exemple l'exercice de boxe vocale où il faut émettre des sons à la manière de ceux effectués dans les arts martiaux, tout en donnant des coups vers l'avant¹⁷. Le mouvement et le son sont ainsi associés et mis en dynamique et cela permet de travailler le souffle. Je veillerai par ailleurs à placer l'activité de chant dans la première partie de mon cours. Cette année, le chant était systématiquement placé en seconde partie. Les élèves étaient souvent las et peu enclins à vouloir se lever, bouger et chanter. De plus, le temps réservé à cette partie était très souvent réduit, car l'activité précédente « débordait » toujours un peu. Après les vacances d'hiver, j'ai voulu tester l'inverse sur deux niveaux (6^{èmes} et 5^{èmes}). Le résultat a tout de suite été très concluant : les élèves, dans la dynamique de l'entrée en classe, n'étaient pas encore fatigués et étaient encore pleins d'énergie. Dès que je commençais à voir leur attention se relâcher, je pouvais arrêter et passer à autre chose, mais au moins, le temps de chant n'avait pas été tronqué. Je systématiserai donc cela à l'avenir pour tous les niveaux.

3. La voix et le groupe classe

3.1. L'adolescent et son image face au groupe

Avant de m'interroger sur l'image de l'adolescent face au groupe classe, je souhaiterais d'abord revenir sur ce qu'est l'adolescence. Cette catégorisation a-t-elle toujours existé ? Comment peut-on définir cette classe d'âge ? Quelles en sont les principales caractéristiques ? De quelle manière peut-on l'appréhender ? Je vais pour cela m'appuyer sur un article de

¹⁷ Créa aulnaysousbois, *Une voix singulière – Chauffe vocale 4 choré créa*, <https://youtu.be/wzUU55ArbI>, consulté le 12 avril 2020.

Patrice Huerre intitulé « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice » paru dans la revue *Journal français de psychiatrie*¹⁸.

Le terme d'adolescence existe depuis très longtemps, mais il a pris des significations différentes au cours des siècles et des sociétés. Dans la Rome antique, *adulescens* désignait un homme entre dix-sept et trente ans. La citoyenneté leur était acquise à dix-sept ans et le droit au mariage dès la puberté. Puis cette notion disparaît. Au Moyen Age, la société occidentale est divisée en enfants et en adultes, la jonction se faisant au moment de la puberté. À la fin du XII^{ème} siècle, pour des raisons de pénurie de ressources alimentaires, on décide pendant une quarantaine d'années de reculer l'âge légal du mariage à vingt, vingt-quatre ou vingt-huit ans selon les régions. Puis on avancera ou reculera l'âge d'entrée dans la vie d'adulte pour servir des intérêts économiques, guerriers ou palier à une forte mortalité. C'est ainsi qu'après la Révolution française de 1789, l'âge légal du mariage sera fixé à treize et quinze ans et que la majorité sera acquise à dix-huit ans. Au XIX^{ème} siècle, le terme d'adolescent désignait uniquement les jeunes collégiens issus de la bourgeoisie qui poursuivaient leurs études et étaient financièrement dépendants de leurs parents.

Mais l'adolescence à proprement parler ne deviendra un terme générique qu'avec la généralisation de la scolarisation au XX^{ème} siècle. Les individus entre six et seize ans sont alors séparés du monde des adultes. Cet « isolement » donnera naissance à une « culture jeune », dont l'apogée sera atteinte lors des événements de mai 1968. L'adolescent se rebelle et se révolte contre l'autorité. L'urbanisation croissante et le développement des banlieues va accélérer ces révoltes. Les spécialistes vont alors tenter de trouver des « remèdes » aux problèmes posés par cette tranche d'âge. L'adolescence est théorisée. Mais « les avatars médico-psychologiques banals liés à la puberté sont de plus en plus souvent considérés comme pathologiques et s'accompagnent de nouvelles désignations et de nouveaux symptômes, comme les « troubles de comportement » ou les « tendances anti-sociales » [...] En outre, l'adolescent est de plus en plus souvent considéré comme un être avec lequel le dialogue est difficile, voire impossible. » Cette théorisation va conduire à assimiler une période nécessaire de maturation psycho-socio-physiologique à une maladie. Il faudra attendre 1971 pour que le pédiatre et psychanalyste anglais D.W. Winnicott rappelle le caractère normal et nécessaire des difficultés liées à la crise pubertaire.

Aujourd'hui, la société occidentale s'accorde à dire que l'adolescence commence globalement au début des premiers signes de puberté, en revanche, on ne sait pas exactement quand elle se termine. En effet, si l'on regarde l'âge d'acquisition de divers droits, la confusion est bien là : majorité légale à dix-huit ans, responsabilité pénale et fin de la pédiatrie à l'hôpital à quinze ans, possibilité de conduire un scooter à quatorze ans, etc...

Après cette courte introspection sur l'adolescence, on peut se demander quel rôle joue le groupe sur cette catégorie de la population. Je vais me référer pour cela à l'article intitulé « De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilité scolaire » dans la revue

¹⁸ Huerre, Patrice, « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice », *Journal français de psychiatrie* 2001/3 (no14), pages 6 à 8.

*Enfance*¹⁹. Jusqu'à la puberté, la famille représente le noyau principal de l'enfant. C'est la sphère familiale qui va lui donner la majorité des outils nécessaires à son appréhension du monde. Même s'il a déjà des amis à l'école, ce sont les parents qui prévalent.

Au moment de l'adolescence, l'enfant cherche à se détacher de la figure parentale. Il va être dans l'opposition et la contradiction vis-à-vis de ses parents. Ceci n'est pas un processus alarmant. Il est même nécessaire à la construction de l'individu qui va être à la recherche de nouveaux repères. Ces repères, il les trouvera parmi ses pairs. Le groupe d'amis deviendra sa nouvelle référence. « L'adolescent cherche une identité dans et par le groupe ». Le groupe va jouer un rôle crucial dans le développement de l'identité de l'adolescent. Il va se comparer à lui et se construire par rapport à lui. « Cette appartenance et cette identification à un groupe d'amis apparaissent en effet comme essentielle à l'adolescent car elle répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : se découvrir, s'affirmer, se construire une représentation de soi, une personnalité, une identité personnelle et groupale ». Le groupe lui sert de miroir, miroir qui l'aide à mieux appréhender son corps et tous les changements qu'il subit. Le groupe aide donc l'adolescent à se construire lui-même. Ceci est plutôt paradoxal, puisqu'il cherche à se singulariser en se conformant au groupe de peur d'être rejeté ou isolé. La singularité dans la conformité. Cette logique échappe aux adultes, pour qui la singularité est plutôt dans l'individualité.

Le regard de ses pairs est alors très important pour l'adolescent, étant donné qu'il se voit à travers eux. En cours d'éducation musicale, cette image est malmenée. En effet, nous demandons aux élèves de sortir de leur zone de confort en s'exposant face aux autres et en montrant une partie de leur intimité : leur voix. C'est pourquoi, dès le début de l'année, je tente de les rassurer et de les mettre en confiance : chanter est un exercice difficile dans lequel on se met à nu, puisqu'on révèle nos émotions. Mais nous sommes tous dans cette situation. Il ne faut donc émettre aucun jugement vis-à-vis des autres. Le respect mutuel doit prévaloir.

Quand on chante, il est important de se recentrer sur soi-même, d'être à l'écoute de son corps, de sa voix et de ses émotions. Le mantra « ici et maintenant » prend tout son sens. « On chante d'abord seul et pour soi-même. Ce qui revient à dire – c'est un paradoxe – qu'on ne chante pas d'abord pour être entendu.²⁰ » Or, en classe, on demande aux élèves de chanter face au groupe. C'est très compliqué pour eux et ce le serait même pour des adultes. Alors comment pourrait-on remédier à cela ? Comment atténuer cette gêne et faciliter le chant ? Comme le dit Vincent Delecroix, « dans le chant, je reviens à moi et me présente ». Alors, avant même de chanter, ne pourrait-on pas imaginer un exercice de début d'année dans lequel on demanderait aux élèves de se présenter en quelques phrases seulement, face au groupe ? J'ai leur ai fait faire cela cette année, mais c'était en restant à leur place et en étant assis. Il serait intéressant de leur faire faire la même chose, mais debout face aux autres. On travaillerait ainsi davantage sur le regard des autres et sur le port de la voix. Cet exercice diagnostique est important non seulement d'un point de vue individuel (travail sur l'articulation, le timbre, la posture et l'attitude), mais également dans la construction du groupe. Il permet de

¹⁹ Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur, « De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », *Enfance*, 2014/2 (N° 2), pages 135 à 157.

²⁰ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, page 18.

mesurer l'ambiance de la classe et de voir ce qu'il faudra mettre en place pour souder le groupe.

Le groupe est vital dans la vie de l'adolescent. Il est donc important de tout miser sur lui pour faire en sorte que chaque individu se découvre lui-même et trouve sa place au sein du groupe. Avoir un groupe soudé en face de soi peut-être a priori impressionnant ou angoissant pour un enseignant, mais c'est finalement la clé de l'épanouissement des individus. Notre rôle est de les accompagner dans ce sens.

3.2. Mise en pratique : des exercices pour créer du lien dans le groupe

3.2.1. Echauffements corporels et vocaux de groupe

Mon constat chez les 4D était le suivant : il n'y avait aucune cohésion de groupe. Les élèves ne se respectaient pas mutuellement. Ils ne s'entraidaient pas. L'ambiance était donc très nocive et le niveau relativement faible. Dans le groupe, j'ai essayé dans un premier temps de déceler les « perturbateurs ». Ceux qui essayaient systématiquement d'interrompre le bon déroulement du cours. Je les ai très rapidement collés, alors que je ne le fais normalement que très exceptionnellement. J'ai tenu pour cela à ce que l'heure de colle soit avec moi, dans un autre de mes cours. Ils ont eu l'occasion d'observer une classe d'un autre niveau qui est également très agitée. Au lieu d'en être gênée, j'en ai au contraire profité pour leur montrer en fin d'heure à quel point ce qu'ils pensaient n'être que de petits bavardages sans importance pouvait vraiment déranger un cours. Ils ont pu constater par eux-mêmes que dans ces conditions, on ne pouvait pas avancer, que c'était contre-productif. À l'issue de cette expérience, sur les quatre élèves collés, j'ai réussi à en « récupérer » deux. Leur comportement en classe était beaucoup plus respectueux. Sur les deux qui restaient, j'en ai isolé un sur une table à part à chaque cours, ce qui a plutôt bien fonctionné et le dernier, je l'ai collé une dernière fois, seul avec moi. Pendant une heure, je lui ai fait copier tout le cours (son cahier était presque vide, il ne fait rien en classe), ainsi que les paroles de la chanson sur laquelle on travaillait. Puis je l'ai fait chanter. Lui qui ne chante jamais en cours a été obligé de le faire. Au début, il chuchotait à peine, mais je pouvais entendre qu'il chantait juste. Je l'ai donc encouragé et félicité. Son regard s'est transformé et il s'est mis à chanter réellement. On a eu une longue discussion par la suite sur son avenir et ses objectifs dans la vie. Cette heure a complètement changé sa façon d'appréhender le cours de musique et j'ai enfin pu commencer un travail sur le groupe.

Pour commencer, j'ai décidé de changer d'environnement pour les dérouter un peu. On est allés dans l'auditorium qui est grand, avec des chaises qu'on peut déplacer à notre guise. On les a poussées sur les bords de sorte à pouvoir déambuler sans contrainte. À partir de là, je leur ai demandé de se mettre en cercle. Je me suis mise au centre pour leur donner les consignes. On a commencé par les étirements habituels. La seule différence est qu'ils le faisaient en se regardant mutuellement. Il y a eu quelques petits ricanements, mais ça s'est vite arrêté, puisque j'ai rappelé la règle qui avait été donnée en tout début d'année : il faut faire preuve de bienveillance et de respect les uns envers les autres. Puis je leur ai demandé de se tourner vers leur voisin de droite pour effectuer de petits massages des trapèzes. À partir de ce moment, la situation m'a quelque peu échappé... Je n'avais pas pensé à vérifier la distance qui les séparait. Instinctivement, ils avaient laissé beaucoup d'espace entre eux. Leur

demander de masser leur voisin les a obligés à se rapprocher les uns des autres. Certains ont commencé à le faire, mais au fur et à mesure, par effet domino, ils ont fini par tourner de plus en plus rapidement pour se rapprocher, créant ainsi une ronde sans fin. Ils ont commencé à rire et à se courir après. Ma position centrale n'était pas la plus confortable à cet instant. J'ai évidemment dû mettre un terme à tout cela, car on était complètement sortis du cadre de l'échauffement corporel de groupe. J'ai abandonné l'idée qu'ils puissent tous se masser et je suis revenue au son.

Je leur ai demandé de se remettre en cercle et j'ai invité un élève à émettre un son. Son voisin devait le reprendre et le passer au camarade qui était à côté de lui. Et ainsi de suite. Cet exercice permet l'écoute mutuelle et la concentration. Ma consigne suivante était de trouver un « son de classe » harmonieux. Un élève commençait à chanter une note et les autres devaient s'accorder par rapport à lui en créant un son homogène. Ceci devait leur montrer qu'ils étaient capables de produire quelque chose en commun, d'obtenir un son de groupe harmonieux. Cette dernière activité a bien fonctionné. L'excitation était retombée, ils étaient de nouveau concentrés, actifs et surtout, ensemble.

En sortant de cette séance, j'ai eu l'impression de ne pas avoir suffisamment cadré mes activités en amont. J'ai eu une sensation d'échec. Pourtant, avec le recul, je m'aperçois que même le chahut a eu un effet positif : pour une fois, ils ne se critiquaient plus, ils jouaient ensemble comme des enfants. Tout ceci a finalement contribué à créer une cohésion de groupe. Certes le cours d'éducation musicale ne doit pas être une récréation, mais finalement ça n'a duré que quelques minutes et ça leur a sûrement fait du bien. Après toutes ses activités, quand je les ai fait chanter, le résultat était beaucoup plus satisfaisant que lors des séances précédentes. Ils étaient concentrés, ensemble et à l'écoute.

Voici de quelle manière j'aurais souhaité poursuivre ce travail (si j'avais pu être en classe ces dernières semaines) :

- J'aurais commencé par « l'étirement grâce à l'autre », tiré du Créa²¹. Dans cet échauffement, les élèves se mettent en ronde en se tenant par la main. Ils ferment les yeux, ancrent les pieds dans le sol et doivent tanguer sans jamais lâcher les autres. Ceci développe l'entraide et la solidarité, puisque personne ne doit tomber. Puis ils doivent s'enrouler sur eux-mêmes, se secouer et remonter progressivement sans jamais se lâcher. Cela oblige les élèves à être à l'écoute les uns des autres, car ils doivent tout faire ensemble.
- J'aurais enchaîné avec un exercice de respiration collective : ici, les élèves sont toujours en cercle, ils se tiennent par les épaules et doivent progressivement synchroniser leur respiration. À l'inspiration, ils se redressent en ouvrant la cage thoracique, à l'expiration, ils courbent le dos et enroulent la tête et les épaules vers l'avant. A la fin, ils devront obtenir une respiration commune.

²¹ Créa aulnaysousbois, *Une voix singulière – Chauffe Corporelle 7 – Etirements grâce à l'autre*,
https://youtu.be/eEbIwe_rp7w?list=PLWDCbR9HI00dgU1YSZ8sKmqQ6WNOwo6A4,
consulté le 09 avril 2020.

- Puis, je leur aurais demandé de se disperser dans la classe (pour permettre une spatialisation du son), de fermer les yeux, d'écouter leur propre respiration, ainsi que celle du groupe. L'expiration est sonorisée par un « O ». Chacun commence à son rythme, puis cherche petit à petit à trouver une respiration commune à l'ensemble du groupe. Quand tout le monde parvient à s'accorder, l'exercice prend fin.
- Ensuite, je les aurais invités à former deux files indiennes n'excédant pas quatorze élèves²². Un des élèves propose une pulsation qu'il transmet à l'ensemble du groupe. Cette pulsation est associée à un mouvement des pieds qui fait alterner appui sur le pied droit et appui sur le pied gauche. L'élève qui ferme la première file propose une courte cellule musicale qu'il répète en boucle. Dès que l'élève devant lui a mémorisé cette cellule (sans se retourner, il doit se concentrer sur son écoute), il doit la reproduire. Et ainsi de suite. Dès que cette cellule a atteint la deuxième file, l'élève qui a initié cette cellule passe à l'avant et le dernier élève de la première file lance une nouvelle cellule mélodique. Une polyphonie apparaîtra donc progressivement. L'exercice prendra fin quand une troisième cellule mélodique aura atteint le bout de la deuxième file.
- Suite à cela, nous aurions travaillé sur notre projet musical pour voir si tous ces exercices peuvent avoir un effet direct sur la qualité du son et la concentration.
- À la séance suivante, j'aurais juste repris les « étirements grâce à l'autre » et je leur aurais fait faire des balles de sons. En cercle, un élève produit un son qu'il passe à son voisin. Son voisin le reproduit et en invente un autre qu'il passe à son autre voisin et ainsi de suite. Une fois le tour de classe terminé, l'envoi des sons est aléatoire : quand un élève initie un son, il doit faire un geste pour viser un autre élève qui doit le reprendre et en inventer un autre. Au fur et à mesure, je leur demande de joindre un geste au son, puis de varier la hauteur et l'intensité de ce son, afin que l'exercice devienne de plus en plus musical. Cela développe l'attention et l'écoute mutuelle.

À l'avenir, je pense démarrer l'année avec ce genre d'activités, afin de souder le groupe dès le départ, quel que soit le niveau. « Ensemble » est le mot-clé pour qu'une classe chante bien, qu'elle soit réceptive et à l'écoute. Dans mon cours de musique, je ne souhaite pas qu'il y ait de compétition, de meilleurs et de moins bons, je veux qu'il y ait une cohésion de groupe, que les élèves avancent ensemble, car ce n'est qu'à ce titre qu'on parviendra à poser les bases d'un bon « son de classe ». Le chant, c'est avant tout un partage et sans le groupe, le partage n'existe pas. Il est donc primordial de travailler sur le groupe classe dans un premier temps, avant d'exiger quelque performance technique que ce soit. Si on ne prend pas ce temps, les élèves se sentiront plus difficilement en confiance et donneront moins que s'ils ont la conviction profonde de pouvoir s'appuyer sur les autres.

3.2.2. Travail par petits groupes sur des micro-comédies musicales

Les faire s'échauffer vocalement et corporellement ensemble est un premier pas, mais pour créer du lien au sein du groupe, je devais également les faire travailler ensemble. Quoi de mieux pour cela que d'initier une séquence sur les comédies musicales et les films

²² Géraldine Toutain, *Voie ouverte*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2009, DVD, 170 minutes.

chantés ? Pour commencer, je leur ai fait analyser une scène de « *Chantons sous la pluie* » de Stanley Donen et Gene Kelly, 1952, intitulée « *Good Morning* ». Nous avons ainsi déterminé les caractéristiques d'une comédie musicale de l'âge d'or hollywoodien : claquettes, couleurs chatoyantes, sourires permanents, gestes vifs et dynamiques, jazz, décors factices et happy end. Lors de la séance suivante, je leur ai annoncé les modalités de l'activité qu'on allait mettre en place :

- Pour la semaine suivante, il fallait constituer des groupes de trois à quatre élèves et choisir un texte à travailler.
- Ce texte devait être court pour pouvoir être appris facilement. Chaque élève devait avoir au moins une phrase à dire. Il pouvait provenir d'un livre, d'une bande-dessinée, d'un manga, d'une chanson, d'un poème, d'un film, d'une série ou même de leur imagination.
- Ce texte sera travaillé dans un premier temps en parlé-rythmé.
- Puis en parlé-chanté.
- Enfin, on travaillera sur la mise en scène (sommaire, mais présente).
- L'objectif final sera une représentation courte (pas plus de cinq minutes) devant le reste de la classe. La micro-comédie musicale devra intégrer le parlé-chanté et/ou le parlé-rythmé, ainsi qu'une mise en scène (une entrée, une sortie et des interactions entre les personnages pendant les dialogues).

Le projet était lancé. Lors de la première séance, seule la 4D n'avait pas choisi de texte (à part un groupe de trois filles qui avait opté pour « *Au clair de la lune* » ...). Le travail en parlé-rythmé n'a donc pas pu être effectué sur des extraits qu'ils avaient sélectionnés, mais je leur ai dit de tout de même former leurs groupes et de prendre n'importe quel passage d'un livre qu'ils avaient dans leur sac, même s'il s'agissait d'un manuel scolaire. L'objectif étant avant tout de s'exercer à parler de manière rythmique sur une pulsation stable. Dans les deux autres classes, on a pu avancer et s'entraîner sur les dialogues choisis en parlé-rythmé en battant une pulsation. En fin de séance, un groupe volontaire a présenté son travail aux autres.

À la deuxième séance, je leur ai présenté la scène d'introduction du film « *Les parapluies de Cherbourg* » de Michel Legrand et Jacques Demy, 1964. Nous l'avons analysée ensemble pour en décrypter les caractéristiques principales : jazz, dialogues en parlé-chanté, absence de chorégraphie, des costumes du quotidien accordés aux décors réels. À la fin de cette analyse, nous avons fait un tour de table en parlé-chanté. Le principe était de dire une courte phrase banale en chantant. Encore une fois, il n'y a qu'avec la 4D que c'était compliqué. Dans les deux autres classes, j'ai rencontré quelques petites réticences, mais rien de bloquant, rien de catégorique. Avec les élèves de 4D, c'était presque impossible à faire. J'avais un mur en face de moi. Mais j'ai pris mon temps, j'ai détourné leur attention avec humour et la situation a fini par se débloquer. À une ou deux exceptions près, ils ont tous dit une phrase en chantant. Ça leur a pris le double du temps par rapport aux autres classes, mais le résultat était là. Le travail de groupe qui a suivi a été beaucoup plus sérieux et efficace que la fois précédente. Ils ont été productifs. Cette fois-ci, dans toutes les classes sans exception, un groupe volontaire a présenté son travail.

Lors de la troisième séance de travail, chaque groupe a réfléchi à une mise en scène. Pour les inspirer, je leur avais présenté la scène de la fête de mariage dans « *Coup de foudre à Bollywood* » de Gurinder Chadha, 2004. Nous avons de nouveau défini ensemble les caractéristiques de cette nouvelle scène : danses de foule, instruments indiens, costumes très colorés, battles femmes/hommes dans les chorégraphies et gestes mimant les paroles des

chansons. Les caractéristiques identifiées dans chacun de ces extraits de films devaient les nourrir dans leur travail. Ils pouvaient s'en servir pour organiser leurs micro-comédies musicales. Dans chacune des classes, la mise en scène était difficile à concevoir pour chaque groupe. J'ai donc dû rappeler qu'il ne s'agissait pas là de monter un spectacle avec décors, costumes, etc... Le but était de définir une manière d'entrer sur scène, de lancer leur pièce, de prévoir des déplacements et des gestes pendant les dialogues (ne pas rester figé sur place) et de penser à une façon de sortir, afin de montrer au public que c'était la fin. En fin de séance, un groupe volontaire a montré l'exemple.

La dernière séance était celle de la représentation. Les élèves se sont prêtés au jeu, ils se sont applaudis et tout s'est très bien déroulé. Pendant qu'un groupe passait, le reste de la classe devait vérifier que les trois critères suivants étaient remplis : dire un texte en parlé-chanté et/ou en parlé-rythmé, avoir un temps de parole bien réparti et une mise en scène réfléchie. Je n'ai malheureusement pas pu faire passer tout le monde, car la semaine suivante nous étions confinés, mais les groupes qui sont passés ont très bien réussi l'exercice. Le choix des textes m'a relativement étonnée en revanche. Ils ont été nombreux à se réfugier dans les génériques de dessins animés pour tout-petits (*Tchoupi*, *Oui-Oui*) ou dans les comptines. Ils avaient sûrement besoin de se rassurer avec quelque chose de simple, de maîtrisé et maîtrisable. Les élèves les plus « ascolaires » ont majoritairement choisi l'invention de texte. Nous n'étions certes pas sur de la grande littérature, mais ils racontaient une histoire construite et ont bien mené la mise en scène.

Cette activité a été très bénéfique dans mes trois classes. Les élèves se sont détendus, ils ont pris confiance et ont accepté de rire d'eux-mêmes (dire un texte en parlé-chanté rend très souvent le texte ridicule). Le projet musical qui était parallèle à tout cela en a été nourri. Les élèves étaient plus concentrés, plus investis, plus positifs et ont de ce fait mieux chanté. Pourtant, ils sont 79% à déclarer dans mon questionnaire que ça ne les a pas aidés à mieux appréhender le chant en cours (cf Annexe 2). En 4D, il n'y a même qu'un seul élève qui considère que cette activité a été positive.

Ceci montre bien qu'il y a une différence entre ce que je peux constater et la perception que les élèves ont de leur propre pratique. Tous les exercices que j'ai mis en place ont été bénéfiques dans chacune de mes trois classes : les élèves sont globalement plus engagés, concentrés et ils chantent mieux. Il ne faut donc pas abandonner ces activités, malgré les retours mitigés des élèves. Il faudra simplement les expliciter davantage, les multiplier et leur faire constater leurs propres progrès.

CONCLUSION

Le chant a connu d'importantes mutations au fil des siècles, mais il a toujours occupé une place centrale dans nos sociétés. Chanter peut nous aider à mieux nous connaître, à nous dévoiler et à nous révéler. Le chant est une fenêtre ouverte sur nos sentiments et nos émotions. Il provoque en nous une multitude de sensations et fait vibrer notre corps tout entier.

Cependant, il paraît compliqué d'apprécier notre propre voix, surtout au moment de l'adolescence, moment où la voix change subitement. Ce bouleversement physiologique n'aide pas à avoir confiance en soi. Enseigner le chant à des collégiens est de ce point de vue une tâche certes complexe, mais fascinante. Il est de notre devoir, en tant que professeurs, de les rassurer, de les mettre en confiance et de les accompagner pour favoriser une construction sereine de leur identité vocale et pour les aider à trouver leur place au sein du groupe.

Dans ce but, j'ai mis en place différents exercices d'improvisation et d'écoute, ainsi que des échauffements corporels et vocaux. Grâce à eux, mes élèves se sont sentis en confiance et ont mieux appréhendé le chant. Toutefois, il serait réducteur d'attribuer leurs progrès à ces seules activités. En effet, la qualité de la transmission joue un rôle important dans leur apprentissage et j'ai pu constater en ce sens une amélioration de ma posture d'enseignante au cours de l'année.

Mes méthodes sont encore perfectibles et le seront tout au long de ma carrière, car il n'existe pas une seule bonne façon d'enseigner le chant. Mais je pense avoir trouvé là un bon point de départ. L'ancrage de la voix dans le corps ne doit pas être une fin en soi, mais elle en est une des étapes. Enfin, la transmission doit être perçue dans sa globalité pour gagner en efficacité et en pertinence. Tout le travail sur le corps et la voix peut s'appliquer à de nombreux enseignements, dès lors qu'ils incluent une production orale ou une mise en mouvement du corps. Au-delà de renforcer la confiance en soi des élèves, cela les prépare au monde professionnel, dans lequel la posture et la maîtrise de la voix sont très importantes.

Pour conclure, voici ce que je souhaite garder à l'esprit : chanter, c'est enchanter. « C'est sans doute le début de l'art, mais c'est peut-être aussi celui de l'humanité ²³ ».

²³ Delecroix, Vincent, *Ibid.*, page 75.

BIBLIOGRAPHIE

- Dossier pédagogique MuPop « La voix, l'expo qui vous parle », Académie de Clermont-Ferrand, 2018.
- Wodon, Bernard, *Histoire de la musique*, Larousse, 2008, 480 p.
- Brochet, Marc, *Chanter : une voie vers soi*, Editions Delatour France, 2016, 142 p.
- Delecroix, Vincent, *Chanter, Reprendre la parole*, Paris, Editions Flammarion, 2012, 352 p.
- Legrain, Laurent, « Transmettre l'amour du chant », *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, n°55, septembre 2010.
- Cité des Sciences, *Les mystères de la voix*, disponible sur <http://www.cite-sciences.fr/fr/ressources/bibliotheque-en-ligne/dossiers-documentaires/les-mysteres-de-la-voix/4-notions-pour-comprendre/>, consulté le 12 avril 2020.
- Wilfart, Serge, *Le Chant de l'Être, Analyser, construire, harmoniser par la voix*, Ed. Albin Michel, collection. « L'Être et le corps », 139 p.
- Moulin, Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant – La communication non-verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1, n°17.
- Abry-Durand, Isabelle, « La mue, une transformation naturelle de la voix », *Direction des services départementaux de l'Éducation nationale, Savoie*, 2012, disponible sur http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/mue/index.php?num=995, consulté le 13 avril 2020.
- Kazandjian Pearson, Sirvart, *L'instrument du chanteur : son corps*, Marseille, Solal, 2004, 327 p.
- Créa aulnaysousbois, « Une voix singulière – Ep 3 – Les poils dingues – Au cœur de la philosophie du Créa d'Aulnay », disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=mVMhPL-Cnck>, consulté le 14 avril 2020.
- Huerre, Patrice, « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice », *Journal français de psychiatrie* 2001/3 (no14), pages 6 à 8.
- Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur, « De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », *Enfance*, 2014/2 (N° 2), pages 135 à 157.
- Créa aulnaysousbois, *Une voix singulière – Chauffe Corporelle 7 – Etirements grâce à l'autre*, disponible sur https://youtu.be/eEbIwe_rp7w?list=PLWDCbR9HI00dgUIYSZ8sKmqQ6WNOwo6A4, consulté le 09 avril 2020.
- Géraldine Toutain, *Voie ouverte*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2009, DVD, 170 minutes.

TON ENVIRONNEMENT

1. En dehors du collège, pratiques-tu :
 - a. De la musique dans une école ou un conservatoire ?
 - b. Du théâtre ?
 - c. De la danse ?
 - d. Du sport ?
2. Chantes-tu souvent chez toi ? Si oui, seul(e) ou en groupe ?
3. Tes parents chantent-ils à la maison ?

TES HABITUDES D'ECOUTE

1. Dans la musique que tu écoutes, la voix est-elle naturelle ou transformée ?
2. Est-ce que ce sont plutôt des voix masculines ou féminines ?
3. Est-ce de la musique récente ou ancienne ?

TA PRATIQUE VOCALE

1. Aimes-tu ta façon de chanter ? Pourquoi ? Si non, qu'est-ce qui pourrait t'aider à aimer ton chant ?
2. Préfères-tu chanter seul ou en groupe ?
3. Les exercices suivants t'ont-ils aidé à chanter plus facilement et mieux en classe :
 - a. Les vocalises / échauffements vocaux :
 - b. Toutes les séances de préparation des micro-comédies musicales et leurs représentations :
 - c. Les différents chants travaillés en classe :
 - d. Pour les 4B uniquement : L'improvisation corporelle et vocale (avec langage imaginaire, scat, déambulation dans la classe avec arrêts sur gestes, onomatopées, etc...) :

→ Qu'est-ce qu'une belle voix selon toi ?

RÉCAPITULATIF DES RÉPONSES DONNÉES PAR MES ÉLÈVES

		4B	4D	4E	Totaux	Pourcentages
Environnement de l'élève	Pratique une activité annexe	10	11	14	35	81%
	Chante chez soi	10	8	11	29	67%
	Parents qui chantent	10	4	5	19	44%
Habitudes d'écoute	Voix écoutée naturelle	3	3	5	11	26%
	Voix écoutée transformée	2	2	7	11	26%
	Les deux	8	8	5	21	49%
	Voix écoutée masculine	6	8	7	21	49%
	Voix écoutée féminine	6	0	0	6	14%
	Les deux	1	5	9	15	35%
	Musique récente	5	9	10	24	56%
	Musique ancienne	0	0	1	1	2%
Les deux	7	4	4	15	35%	
Pratique vocale	Aime sa façon de chanter	6	3	8	17	40%
	Préfère chanter seul	2	4	7	13	30%
	Préfère chanter en groupe	10	6	6	22	51%
	Les deux	1	2	4	7	16%
	Les vocalises ont aidé à mieux chanter	8	6	3	17	40%
	Les micro-comédies musicales ont aidé à mieux chanter	4	1	4	9	21%
	Les chants travaillés ont aidé à mieux chanter	6	7	7	20	47%
L'improvisation a aidé à mieux chanter	6	x	x	6	46%	
Nombre de réponses obtenues		13	13	17	43	
Effectif total de la classe		28	21	25	74	
Taux de réponse		46%	62%	68%	58%	