

# FIGURATIVITÉ ET PÉDAGOGIE DU CHANT

## Bérengère Mauduit

---

Entrée dans un chœur d'enfants à sept ans, Bérengère Mauduit commence le piano trois ans plus tard au Conservatoire de Colombes (région parisienne) puis intègre la classe de chant de Danièle Millet avec qui elle obtient un 1<sup>er</sup> prix régional à l'unanimité et devient lauréate de la bourse Charles de Gaulle du British Council. Elle se dirige ensuite vers une hypokhâgne/khâgne option musique où elle pratique notamment l'analyse, l'harmonie et la musique de chambre sous la direction de Sabine Bérard (CNR de Boulogne), après quoi elle effectue une maîtrise à Paris IV sous la direction de Pierre Brunel. Elle conçoit alors son projet de thèse d'analyse sémiotique d'ouvertures d'opéras (fin prévue courant 2005, dir. Danièle Pistone). Parallèlement, Bérengère Mauduit se perfectionne vocalement à l'Institut international de chant Jean-Pierre Blivet, suit les classes de maître de Jorge Chamín et Lorraine Nubar (Julliard School) et se produit avec la Compagnie des Hauts de Scène. Ainsi, lorsque l'Observatoire musical français lance, en 2001, un projet quadriennal d'observation des pratiques musicales en France, Bérengère Mauduit se voit chargée d'étudier la pédagogie du chant. Actuellement, elle est attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à La Sorbonne et travaille à la traduction anglophone du livre de technique vocale de Jean-Pierre Blivet, *Les Voies du Chant* (Fayard, 1999).

---

### Résumé

Le discours sur la musique, qu'il soit critique ou pédagogique, trouve naturellement dans la mise en image un moyen de transférer par synesthésie, de traduire en mots ce qui relève du musical. La figurativité se conçoit ainsi comme le lieu de l'interface entre la signification et l'expérience sensible. Dans le champ des métadiscours musicaux, la glose du pédagogue présente la particularité de viser la transmission d'un savoir-faire et non seulement d'un savoir. L'enseignement-apprentissage du chant, plus encore que les autres instruments, a essentiellement recours aux images pour parvenir à la maîtrise de l'instrument dont toute la mécanique est interne, intangible et difficile à exhiber. S'appuyant sur les méthodes qu'utilise la linguistique pour l'analyse des discours oraux, cette étude présente, à partir de l'analyse d'un corpus de cours de technique vocale lyrique enregistrés, tout d'abord une typologie des images récurrentes employées, puis une analyse du fonctionnement de ces images dans le discours en acte de l'enseignant.

## INTRODUCTION

On reconnaît à la musique la faculté de susciter des expériences et des émotions dans un ordre en deçà ou au-delà du langage verbal. Dès lors, le discours sur la musique (celui de l'auditeur, du critique, de l'interprète, de l'enseignant...), qu'il nourrisse un but de communication descriptif, explicatif ou encore laudatif, trouve naturellement dans la mise en image un moyen de transférer, de traduire en mots ce qui relève du musical. Une opération synesthésique par excellence puisque le pictural vient au secours du verbe pour exprimer le musical. Bien entendu, le sujet s'inscrit au cœur de cette mise en forme verbale d'une expérience musicale intime. On pourrait définir la figurativité comme le lieu de l'interface entre la signification et l'expérience sensible. Dans ce cadre, la subjectivité joue son rôle de façon variable sur une échelle qui pourrait aller du discours à vocation scientifique, utilisant le matériel verbal technique de la musicologie, au discours foncièrement impressionniste. Par ailleurs, on cantonne traditionnellement la figurativité au plan du signifiant, de l'expression (dans le parcours génératif de Greimas, elle relève des structures discursives, donc du niveau de surface) ; or elle se révèle ici l'unique support du contenu. Il semble que l'idée musicale ait du mal à exister dans le discours verbal sans s'incarner dans une image au préalable. Du côté des sciences cognitives, la visualisation ou imagerie mentale est bien perçue comme une sorte de para-perception facilitant l'accès à une connaissance raisonnée ou non et tournée, ou non, vers la performance. En tant que telle, la figurativité intéresse donc en aval les sciences de l'éducation, notamment dans la manière, encore mal connue, dont l'imagerie (icône, symbole ou schéma) peut se mettre au service de l'explicitation de l'abstrait. On mesurera dans un instant son utilisation primordiale dans l'éducation musicale, mais rappelons qu'elle est tout aussi fondamentale en mathématiques ou en linguistique – et notamment en lexicologie ; on sait désormais – et les méthodes pédagogiques en témoignent – que la compréhension de textes est facilitée par la construction d'images qui permettent au lecteur de visualiser des relations complexes.

Dans le champ des métadiscours musicaux, la glose du pédagogue présente la particularité de viser la transmission d'un savoir-faire et non seulement d'un savoir. L'enseignement-apprentissage du chant, plus que des autres instruments où l'observation visuelle du bon et du mauvais geste, l'intervention physique pour rétablir ce qui ne convient pas, est courante, se sert essentiellement d'images pour parvenir à la maîtrise de l'instrument. En effet, toute la mécanique est interne à l'instrument, intangible, difficile à exhiber ; il faut donc trouver les moyens de se représenter, de visualiser, la bonne posture, le bon geste, la sensation juste. L'enseignant est obligé d'*entendre* le mauvais comportement de l'appareil phonatoire. Pour cette raison, on est en droit de penser qu'un discours portant sur la technique vocale et l'apprentissage du chant doit s'ancrer dans une expérience de pratique personnelle, en l'occurrence limitée à ce que l'on appelle le chant classique et particulièrement au bel canto. En rapport avec l'objectif de ce travail, il ne saurait être question d'entrer dans les querelles d'école concernant le style et la technique du chant,

encore moins d'y prendre position. Simplement, l'observation et la pratique de l'enseignement de plusieurs professeurs éminents, issus d'horizons divers (école française, américaine, italienne)<sup>1</sup> mettent indiscutablement en exergue l'usage commun d'un répertoire d'images, aussi différent soit-il de l'un à l'autre et quelle qu'en soit l'utilisation faite. C'est donc que la figurativité constitue bien un trait pertinent de l'enseignement-apprentissage du chant.

La façon dont on peut observer ce genre de pratique avec le plus d'intérêt ne va pas de soi. Cette étude proposera donc tout d'abord un mode opératoire possible suivi d'une démonstration pratique. L'analyse du corpus sélectionné devrait alors permettre de dégager la façon dont la figurativité fonctionne dans le discours de transmission spécialisé du professeur de chant, son rôle et une typologie des images employées.

## MÉTHODE

Le présent travail s'est tout d'abord appuyé sur un stock d'images accumulées au fil de cours, soit en tant qu'élève soit en tant qu'observateur : « la bouée », « la patate chaude », « le bonbon à la menthe », « la Tour Eiffel »... Rapidement, cette façon de procéder s'est révélée insuffisante parce que, extraites de leur contexte d'utilisation, ces images n'avaient plus de sens et s'offraient comme un défouloir pour l'imagination de l'interprétant. Les images prises pour elles-mêmes présentent un intérêt limité ; elles ne prennent réellement sens, ne révèlent leur fonctionnement et leur portée qu'en discours. On propose donc de s'appuyer sur les méthodes de la linguistique en analyse de discours, transcriptions de séquences de cours à l'appui<sup>2</sup>. En complément, les écrits de pédagogues constituent un vivier d'explications à confronter au corpus : *La Voie du chant* de Jean-Pierre Blivet (Fayard, 1999)<sup>3</sup> a été retenu ici en raison de la connaissance intime des méthodes de l'auteur mais aussi parce que les procédés décrits inspirent désormais largement les pratiques pédagogiques actuelles.

---

1 Par exemple, mesdames Danièle Millet, Patricia Dupont et Chantal Cardozo, toutes trois issues du CNSM de Paris dans les années 1960–1970 et ayant fait carrière notamment dans le répertoire comique français ; mesdames Peggy Bouveret, professeur au CNSM de Paris, et Lorraine Nubar, professeur à la Julliard School de New York ; monsieur Jean-Pierre Blivet, formé dans la tradition bel cantiste italienne.

2 Les séquences ont été sélectionnées dans un vaste ensemble en cherchant à établir un florilège représentatif des images les plus employées par l'enseignant et en évitant l'excès de répétition de ces images. Les séquences présentées ne correspondent donc pas à une progression linéaire.

3 Mais aussi l'émission « Jean-Pierre Blivet ou le maître de musique », *Musiques au cœur*, France 2, diffusée le 06/03/2000, INA.

## Types d'images employées

On peut imaginer plusieurs sortes de classement possibles, à commencer par une répartition en fonction des objectifs poursuivis : l'ouverture du bas du thorax dans la détente et le relâchement avec les images de « l'accordéon », de « la surprise », de « la jupe », des « voiles » mais aussi, hors des séquences transcrites, celle de « l'éponge » qui se gonfle, des « mains chaudes » sur le thorax en sortant de l'eau froide, du « caillou » lancé dans l'eau qui fait des cercles toujours plus larges ou encore de « la bouée » autour de l'abdomen ; la projection du son dans la rondeur avec l'image de « la capuche de moine » que l'on rabat sur la tête ou celle de la « chute d'eau » ; l'ouverture de la cavité buccale avec l'image de « la patate chaude » (empruntée à D. Millet et P. Bouveret) qui ne doit pas nous brûler ou « l'effet Valda » du bonbon à la menthe. On voit que ce critère ne s'avère pas assez discriminant pour « parler » et ne parvient pas à rendre compte de la spécificité de ces images les unes par rapport aux autres. On se retrouve, pour chaque objectif (et ils sont somme toute peu nombreux), avec un répertoire d'images apparemment synonymes. On pourrait alors distinguer en complément les images dynamiques des images statiques (voir figure 1).

Néanmoins, une telle classification ne révèle ni les lois de passage du concept à sa forme figurée ni les modes sur lesquels l'image prend place dans le discours. Pour cela, il faut chercher les différentes manières dont le plan du contenu (les « concepts-pratiques » à faire acquérir) est mis en relation avec le plan de l'expression ou encore, comment comparé et comparant s'articulent-ils ?

OBJECTIFS POURSUIVIS	IMAGES DYNAMIQUES	IMAGES STATIQUES
<b>Ouverture/Détente du bas du Thorax</b> ← →	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ouverture de l'accordéon</li> <li>- la surprise</li> <li>- l'éponge</li> <li>- les mains chaudes</li> <li>- les cercles autour du caillou jeté dans l'eau</li> <li>- la jupe qui flotte</li> <li>- les voiles qui flottent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la bouée</li> </ul>
Idem approfondi (pour l'aigu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- écartement des pieds de la Tour Eiffel</li> <li>- ouverture d'un éventail à l'envers</li> </ul>	
<b>Projection + rondeur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rabattement de la capuche</li> <li>- la vague au-dessus du surfer</li> <li>- la chute d'eau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'effet Valda</li> <li>- la patate chaude</li> </ul>
<b>Ouverture de la cavité buccale</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem</li> </ul>

FIGURE 1. Objectifs poursuivis et images correspondantes

Au fil des séquences transcrites, on trouve comme consigne trois occurrences de l'injonction « imagine », deux « pense que » et une invitation à pratiquer la *mimèsis* avec « tu mimes / - / tu fais comme du théâtre » (25)<sup>4</sup>. Le premier cas, le plus prégnant, indique que l'ensemble du discours doit être lu, compris et appliqué dans le cadre de l'imagination, cette faculté de former des images soit à partir de ce qui a déjà été perçu (imagination reproductrice faisant appel aux ressources de l'expérience) soit en tant que fonction inventive par laquelle l'esprit produit des synthèses originales (imagination créatrice). Dans tous les cas, l'effort mental qui est demandé n'est pas du ressort du raisonnement. Il ne s'agit pas, en premier lieu, de comprendre conceptuellement les mécanismes du chant mais bien d'arriver à faire, d'où la mise entre parenthèses des explications techniques et scientifiques qui interviennent en complément. Ainsi on ne dira pas « tu as un ensemble laryngé très large » mais on utilisera la métaphore « t'as un gros robinet » (4 E). La métaphore, définie par Aristote dans *La Poétique* comme l'application à une chose d'un nom qui lui est étranger, établit un rapport d'égalité entre robinet/tuyau/ensemble laryngé (sous-entendu) et filet d'eau/air/voix. Le « bijou » (12) et la « Tour Eiffel » (23) constituent aussi des métaphores, respectivement de la voix et de l'ensemble du mécanisme de la phonation, dans la mesure où ni le terme comparé ni le rapport ne sont explicites. C'est là que se joue la distinction avec la comparaison, qui exprime le lien par un outil syntaxique (7 occurrences de « comme » : lignes 6, 7, 8 E, 10, 19, 31). Cependant métaphore et comparaison fonctionnent toutes deux sur un mode analogique. En effet, l'analogie « vise à faire comprendre une idée en la transposant dans un autre domaine » (selon la définition de J.-J. Robrieux dans *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris : Dunod, 1993). O. Reboul<sup>5</sup> d'ajouter qu'il s'agit de « construire une structure du réel qui permet de trouver [...] une vérité grâce à une ressemblance de rapports ». L'analogie porte toujours sur des réalités hétérogènes (ou « isotopies » différentes dans la terminologie de Greimas) : ici la robinetterie et la physiologie vocale, l'eau, l'air et la voix, le bijou et la voix, la Tour Eiffel et le corps. On parle alors de « phore » pour désigner la relation déjà admise (prise dans un domaine bien connu, généralement sensible) et de « thème » pour la relation à faire admettre (pour nous, le mécanisme encore inconnu et intangible). La continuité sémiotique entre l'image et l'idée n'est pas déterminée a priori. Au sein de l'univers sémantique qu'une image apporte avec elle, l'interlocuteur devra interpréter (car la métaphore comme la comparaison taisent toujours ce qui autorise le rapport) et retenir les traits qui lui semblent pertinents. La qualité de l'enseignement passe notamment par l'habileté que le locuteur montre à faire saillir ces traits dans le discours en acte. Dans le cas du robinet, c'est la fonction, bien connue, d'écoulement d'un fluide contenu dans un réservoir, l'idée de distribution et aussi la forme, à peu près standard, de l'appareil qui s'avèrent parlantes. Dans le cas de la Tour Eiffel, c'est uniquement la forme (bouleversée par l'imagination qui

---

4 Les chiffres entre parenthèses renvoient aux lignes numérotées de la « Transcription orthographique de séquences de cours », figurant en annexe.

5 O. Reboul, *Introduction à la rhétorique* (Paris : PUF, 1991).

« écarte » les pieds) qui fait sens et pas du tout la fonction de représentation monumentale. L'imagination est ici clairement, selon Bachelard<sup>6</sup>, la faculté de déformer les images fournies par la perception, de nous libérer des images premières, plutôt que de former des images. En fait, cette métaphore sert de modélisation schématique pour favoriser une visualisation rêvée du corps chantant. Le rapport entre l'accordéon et les côtes, c'est le fonctionnement dynamique de l'instrument, un certain mouvement dans l'espace, de même pour la comparaison avec la vague, les pompiers, les voiles, la capuche ou encore la chute d'eau. Il en va encore autrement de la métaphore du bijou. Ni sa fonction, qui ne peut être dynamique, ni sa forme, non prédéterminée a priori, ne sont pertinentes ; le rapport est à saisir en discours. Nous savons que voix est l'entité équivalente de « bijou » car « c'est » (12) est anaphorique de « cordes » (11 E), métonymie de la voix.

La progression sémiotique et logique est celle-ci :

Voix = bijou → or tu prends soin d'un bijou → donc prends soin de ta voix

*Prémises*

*moyen terme*

*conclusion*

La métaphore se double ici d'un raisonnement, ce qui se comprend bien dans la mesure où l'on ne cherche nullement à visualiser le bijou (ses qualités propres, nous l'avons vu, sont sans intérêt) et la donnée manquante qui permet d'admettre la formule voix = bijou est ici la valeur. Le sémantisme de « bijou » appelle les notions de luxe, de rareté, de beauté, de prix sur lesquelles s'appuie son symbolisme. L'analogie métaphorique opère donc ici un transfert implicite de valeur d'un objet sur l'autre.

Métaphores et comparaisons construisent ainsi des analogies ou rapports, rendus possibles grâce au partage sémantique entre les images et les concepts ou à des transferts de sens des premières sur les seconds, de façon à initier l'élève, à partir de réalités connues, à un fonctionnement sinon hermétique. Ces relations ne se présentent pas sous une forme unique mais s'articulent autour de trois ou quatre termes dont certains sont elliptiques (indiqués en italique dans les figures 2 et 3). À ce point, le recours constant à l'équivalence et aux réseaux d'analogies permettant de mettre entre parenthèses les opérations montre assez que le discours du professeur de chant relève d'une sémiotique connotative et donc d'une modélisation interne, c'est-à-dire implicative pour l'étudiant.

<sup>6</sup> G Bachelard, *L'eau et les rêves* (Paris : Corti, 1942), p. 23-24.

G Bachelard, *La terre et les rêveries de la volonté* (Paris : Corti, 1948), p. 3-4.

G Bachelard, *L'air et les songes* (Paris : Corti, 1943), p. 118-119.

<b>PHORE</b> ou <b>COMPARANT</b>	VAGUE (C) CAPUCHE PIEDS	SURFER (D) <i>TÊTE</i> TOUR EIFFEL
<b>THÈME</b> ou <b>COMPARÉ</b>	AIR ROULÉ (A) SON <i>BAS DES CÔTES</i>	PALAIS (B) <i>CAVITÉ BUCCALE</i> PHONATION

**FIGURE 2. Relations à 4 termes : A est à B ce que C est à D**

A	B	C
ACCORDÉON →	ON OUVRE	← LES CÔTES
POMPIERS →	ON ASPERGE	← L'ÉLÈVE
PRÉSIDENT →	PAS DE PRESSION	← LA VOIX
BIJOU →	ON PREND SOIN	← LA VOIX
CHUTE D'EAU →	ACTION DE TOMBER EN AVANT	← LE SON

**FIGURE 3. Relations à 3 termes : C fait à B ce que A fait à B**

Remarquons le rôle essentiel joué par les verbes dans la vitalité des images. Ce sont eux qui assurent l'efficacité du parcours sémantique et marquent les traits pertinents de l'image. À quoi serviraient la jupe ou les voiles si l'on ne nous informait qu'il faut les visualiser en train de flotter. De même, ce qui est intéressant dans l'image de la chute d'eau, c'est la façon de tomber en avant, que paraphrase l'action de vomir ; l'accordéon, l'éventail ou encore la Tour Eiffel ne se justifient qu'en mettant en valeur l'action d'ouvrir, d'écarter. L'enseignement observé privilégie nettement la recherche d'un geste plutôt qu'une attitude qui doit en être la résultante et, dans ce cadre, les nombreux verbes garantissent le dynamisme de l'image en figurant l'espace (« tu laisses remonter », « comme si le son retombait »), l'action (« tu ouvres », « tu asperges », « tu appelles ») ou plus spécifiquement la manière (« en enroulant », « en te gargarisant », « tu écarter » qui est une façon particulière d'ouvrir de même que vomir est une façon particulière de libérer un fluide). En fait, pour emprunter un terme freudien, les verbes augmentent la « figurabilité » des images, c'est-à-dire leur pouvoir de concrétisation.

Enfin, nous avons jusqu'ici laissé de côté la figurativité qui s'incarne dans une mise en situation. Il s'agit là d'une construction visuelle et discursive de plus grande envergure que les métaphores et comparaisons, une véritable petite scène à jouer comme un rôle (« tu fais comme du théâtre », 25). Les séquences 4 et 5 (24 E à 31 et 32 E à 39) sont éloquentes à cet égard. L'enseignant met en place un scénario complet avec une situation, des acteurs dont l'état d'esprit et éventuellement les motivations sont décrits, et même des dialogues.

On perçoit bien que la situation est une tranche de vie saisie sur le vif dans un canevas narratif potentiellement plus vaste. Ce phénomène rappelle singulièrement cette collection de livres de poche pour enfants intitulée « Des histoires dont vous êtes le héros » : le pédagogue invite en fait l'élève à « se faire un film » dans lequel il jouera le premier rôle. Ce procédé est le plus impliquant de tous pour l'imagination : dans les cas de figure (de figure, justement !) précédents, il fallait s'imprégner d'une image ou d'une scène présentée devant nous comme un objet alors qu'ici l'image intègre le sujet.

### Fonctionnement des images dans le discours en acte

Le discours s'organise selon trois niveaux ou plans qui occupent en alternance le devant de la scène : un niveau conceptuel, qui porte les notions clés de la technique vocale : l'ouverture ou la projection par exemple ; un niveau que l'on pourrait qualifier de scientifique ou physiologique : celui qui regroupe les termes techniques utilisés pour décrire les différentes parties du corps humain, et enfin le niveau figuratif, celui de l'imagination et de la visualisation qui nous préoccupe au premier chef. Trois univers mentaux donc, trois approches des problèmes que pose l'apprentissage du chant, en collaboration plus qu'en concurrence pour transmettre le savoir-faire vocal.

Prenons deux exemples concrets. La deuxième intervention de la séquence 1 s'ouvre par une remarque de niveau figuratif (la métaphore du robinet, 4 E) ; la reprise notée /- -/ marque la bascule du discours vers un plan plus conceptuel (il est question de libération de la voix) suivi d'un retour aux images (5-6). À la ligne 18 E, l'intervention commence par une mise en situation (l'appel loin devant en enroulant) complétée par de l'information physiologique (le long du palais), elle-même relayée par le niveau figuratif (la vague) et enfin scientifique (« larynx enraciné en bas des côtes ouvertes »). Les niveaux s'interpénètrent et s'éclairent réciproquement de façon à affiner la précision du geste vocal et la représentation que l'on s'en fait, autant que pour atteindre la variété des esprits et des personnalités des élèves. Pour la même raison, nous dit J.-P. Blivet, le professeur doit disposer d'un grand nombre d'images pour décrire et simuler la procédure et être également à même de toujours créer, renouveler son stock car telle image révélatrice pour l'un restera lettre morte pour un autre<sup>7</sup>.

Par ailleurs, les différents types d'images s'entremêlent et cet enchâssement en garantit souvent l'efficacité. La deuxième intervention (4 E), par exemple, s'ouvre sur la métaphore *in absentia* du robinet, qui devient filée avec « un petit filet d'eau » (4 E) et « gros tuyau » (7), qui se développe en une véritable isotopie, soit un ensemble d'éléments appartenant à des sphères d'expériences équivalentes, avec l'épisode des pompiers. Les réseaux figuratifs se brassent, ainsi celui de l'eau (« petit filet d'eau » repris anaphoriquement par « l'air c'est comme l'eau ») s'offre en concurrence à celui des engins distributeurs que sont le robinet et le tuyau. En surimpression, la mise en scène des pompiers fait la synthèse entre ces

7 J.-P. Blivet, *La voie du chant* (Paris : Fayard, 1999), p. 18-19.

réseaux et leur ajoute une dimension dynamique et vitale, à la fois parce que la mise en scène permet à la narrativité de jouer et gagne donc une dimension procédurale : premièrement « tu laisses remonter l'énergie », ensuite « tu asperges » et parce que la scène semble se passer sous nos yeux : « tu vois les pompiers » vise à la fois à attiser l'acuité de la concentration, à vérifier que l'image opère auprès de l'élève et à renforcer l'actualité de l'événement, actualité réaffirmée par le mime et l'onomatopée emphatique « CHLA ». En outre, la figurativité fonctionne ici sur un mode « extensif » : une image vient enrichir le contenu sémantique de la précédente qui gagne du même coup en densité comme en précision, et ainsi de suite. Si l'on regarde l'intervention 8 E-9, le premier terme comparant « voiles » charrie avec lui la notion de tissu, donc un matériau souple, destiné à recevoir l'action du vent (de l'air) qui, à la façon d'un moteur, permettra le mouvement en avant. Le verbe « flotter » participe de la même isotopie « aérienne » en ajoutant une idée de suspension qui caractérise le mode d'être de la voile, son dynamisme. Enfin, l'adverbe « souplement » met en exergue un élément sémantique implicitement contenu dans les deux éléments figuratifs précédents, ce qui témoigne d'une insistance particulière de l'énonciateur sur ce trait spécifique de l'image dans sa globalité. On voit donc percer un style didactique propre à l'enseignant, procédant par accumulation, par touches successives.

Enchâssement et tissage progressif du sens s'inscrivent aussi dans un mouvement didactique parallèle au va-et-vient entre les niveaux conceptuel, physiologique et figuratif vus précédemment. Les séquences 2, 4 et 5 ont été captées *in medias res* et commencent, pour être schématique, par une évaluation de performance sur un mode relativement abstrait que seul le basculement au plan figuratif permettra d'éclaircir : c'est le plan du « traitement »<sup>8</sup> ou remède, qui pourra être reformulé sous la forme d'une consigne, qui débouchera sur une nouvelle performance appelant à son tour validation et *feed back* de la part de l'enseignant. Ainsi le constat « tout cela est trop raide » (8 E) se concrétise grâce à l'isotopie « aérienne » des voiles et de la robe et en contrepoint avec elle. La consigne « ne raidis jamais » (9-10) qui fait office de clôture didactique en réactivant le premier constat, avec la part de répétition inhérente à toute pédagogie, résonne alors tout à fait différemment. Entre temps, elle s'est éclairée, affinée sémantiquement au tamis des images. Il en va de même à l'intervention suivante (11 E) où le terme « pression », potentiellement obscur à la ligne 13, s'avère limpide à la ligne 15, pris en sandwich par les métaphores du « bijou » et du « président ». Dans les séquences saisies *ab ovo*, quant à elles (1 et 3), l'impulsion de l'exercice est toujours donnée au plan de l'imagination, les commentaires plus conceptuels ne s'insérant dans le discours qu'au moment du *feed back*. En fait, l'enseignant n'a de cesse de veiller à naviguer en suivant un curseur de l'abstrait vers le concret et vice versa, tant au fil des différents niveaux évoqués plus haut qu'au long de la séquence didactique corrélée. On remarque cependant que l'évaluation/validation de la performance se fait plutôt au niveau technique et conceptuel : « tout cela est trop raide »

---

8 J.-P. Blivet présente souvent le rôle du professeur sous l'angle de la métaphore du médecin.

(8 E), « [...] tu fais trop d'efforts, tu mets trop de pression sur les cordes » (11 E), « ton son ne tourne pas librement dans l'espace parce que tes côtes sont fermées » (24 E), « Bon, mais dans cette ouverture n'oublie pas de bien ramener le son devant » (29 E) alors que les phases de consigne, conseil, explication, récapitulation/fixation mélangent volontiers les niveaux et, quoi qu'il en soit, chaque intervention joue la carte de la pluralité et de la mixité des niveaux d'explication. On peut y voir, conformément au projet explicité du pédagogue, une façon de proposer à chaque élève une explication qui « parle » à sa tournure d'esprit plutôt rationaliste, analytique et techniciste ou plutôt imaginative ; il s'agit en quelque sorte de proposer un vaste choix de carburants pour répondre à la demande de moteurs variés mais derrière cette façon de procéder se lit aussi en filigrane un credo didactique : la circulation systématique, manifestement visée, d'un niveau à l'autre oblige l'élève à les mettre en rapport, aux images s'associe une prise de conscience technique, physiologique et conceptuelle de ce qui se passe qui permet la construction progressive, par corrections successives, de représentations mentales incarnées et légitimées dans le vécu.

Les mises en situation, enfin, témoignent d'un fonctionnement énonciatif particulier. La partie centrale de la séquence 4 (25-28) commence par « tu mimes / - / tu fais comme du théâtre », c'est-à-dire une consigne qui exhibe la nature mimétique et illusionniste de la démarche ; puis sans crier gare le discours opère une substitution par énullage personnel en basculant à la première personne : « oh j'chui étonné(e) [...] c'est pour moi tous ces cadeaux, ouah ! [...] » puis chaque acteur retrouve sa place, matérialisée par la seconde personne, à la ligne 27. Même phénomène à la séquence 5 : une consigne de niveau relativement conceptuel : « abandonne-toi » (33), « oublie que tu es M. et pense que tu es Musette » (36 E) suivie d'un énullage de personne (je + pronom « caméléon » on), qui traduit l'entrée, jouée, dans un autre univers avec lequel l'élève doit s'identifier fortement ; la subjectivité apparaît dominante dans cet univers personnel et même intime, à en croire les nombreuses marques de « relâchement » propres à l'oral du type contractions (« j'chui »), registre familier (« peinarde », « bossé », « grand truc », « hyper bien foutue ») et interjections marquant l'euphorie, la satisfaction (« oh ! », « ouah ! »). L'illusion véridictoire atteint peut-être son comble avec le dialogue feint de la dernière intervention, qui opère un véritable feuilleté actantiel : l'enseignant prend la place de l'élève qui devient Musette. Naturellement, ces « instants de prise de rôle » sont les plus favorables au déploiement de l'expression corporelle, mimes et gestes qui, tout en paraphrasant le verbal, renforcent l'actualisation et donc la puissance véridictoire de la situation. En outre, d'un point de vue didactique, ces mises en scène ne se développent pas d'un bloc mais se révèlent lardées de pauses, disons, de réglage, c'est-à-dire légèrement décalées et réfléchissantes par rapport au jeu : « quelque chose de bien à l'aise hein » (27), « tu vois ce que j'veux dire » (32 E-33), « quelque chose comme ça » (34). Il faut y voir l'indice dans le discours du cadre pédagogique principal ; l'enseignant ne perd bien entendu pas de vue son objectif réel, il vérifie seulement, à intervalles réguliers, que son interlocuteur est bien

réceptif, en accord avec le discours tenu, en témoignent les phatèmes caractéristiques de ce genre d'opérations de réglage.

Pour synthétiser ce que l'observation du comportement discursif des images nous a appris de la figurativité dans le type de discours qui nous intéresse, disons qu'elle concerne les modalités de l'explication et de la suggestion (conseil, incitation-stimulus), modalités dynamiques contrairement au constat, au jugement ou à l'évaluation qui portent sur un acte fini et non à réaliser. Elle se caractérise par une énonciation largement embrayée d'où une implication notable des interlocuteurs, par opposition aux niveaux technique et conceptuel plus à même d'accueillir des vérités générales non actualisées. On ne s'étonne alors pas qu'elle constitue, par la même occasion, un terrain d'épanouissement pour le mime et l'expression corporelle en général, et tout cela sans qu'elle intervienne de façon détachée des autres niveaux discursifs identifiés : ils agissent bien en collaboration, au service d'un enrichissement du sens particulièrement révélé par le fait que toute répétition s'avère une progression. La figurativité ne se développe pas de façon marginale mais bien insérée dans un contexte, un ensemble, un habillage verbal déterminant qui rendent l'enseignement particulièrement délicat et renvoient le pédagogue face à sa compréhension profonde des mécanismes en jeu.

### **Rôle de la figurativité**

Par leur mode de fonctionnement, les images nous ont déjà largement livré l'intérêt que l'on peut tirer de leur utilisation. Néanmoins, insistons brièvement sur quelques points. Nous avons souvent parlé de « recours aux images » et, de fait, il est apparu clairement que la figurativité reste un moyen, un médium, un lieu de transfert entre deux codes et non une fin en soi. Nul enseignement du chant ne semble faire l'économie de cet outil, mais c'est un trait stylistique particulier de J.-P. Blivet d'aller plus loin que la métaphore et la comparaison. La figure clé de sa rhétorique tropique personnelle est, semble-t-il, l'hypotypose. Pourquoi ? Sans doute parce qu'elle possède au plus haut degré le pouvoir d'extraire son sujet du « ici et maintenant », ce qui présente au moins deux avantages d'un point de vue pédagogique. D'une part, la réalité du chant n'existe pas pour l'apprenti-chanteur : chaque pas effectué correspond au pas du premier homme sur la lune, pour le corps c'est une progression dans l'inconnu ; la figurativité, tantôt iconisante tantôt schématisante ou encore déformante, et avec elle la tentation de l'hypotypose, se charge un peu comme la science-fiction, de donner à sentir ce qui n'est pas (encore) de l'ordre du réel mais en reprenant suffisamment d'éléments tirés du vécu pour que le transfert soit possible, en s'appuyant sur le mécanisme de connaissance par le semblable tel qu'il est développé par Aristote<sup>9</sup>. Les sciences cognitives, de leur côté, abondent dans ce sens lorsqu'elles perçoivent que les images visuelles sont accompagnées d'événements physiologiques dont les variations peuvent être mises en relation avec les propriétés de l'image. Elles

---

9 Aristote, *De l'âme*, III, 3.

reconnaissent que l'image possède une structure qui reflète de manière analogique la structure des objets évoqués, mais aussi que les processus de transformation qui s'appliquent à l'image manifestent une analogie à l'égard des processus qui s'appliquent aux objets perçus ou manipulés. D'autre part, l'élève doit surmonter de nombreuses inhibitions que la confiance dans la bienveillance du professeur ne suffit pas à lever. La mise en scène permet alors de s'extraire de soi, du lieu, de la situation d'enseignement en agissant puissamment sur le psychisme. Plus l'adhésion à la modalité du croire est forte, plus l'élève s'identifie à la situation qu'il se représente, plus il accède aisément à cette nouvelle réalité. Il s'agit bien de fantasmer, donc de solliciter l'imagination pour construire des scénarios contrefactuels auxquels le sujet est intégré (nous sommes donc dans l'ordre d'une sémiotique connotative, et non d'une métasémiotique). Comme le rêve et l'hallucination, le fantasme correspond à une activité de pensée soumise au principe de plaisir, d'où la recherche de situations plaisantes et agréables.

Les représentations mentales ou gestuelles servent aussi à entraîner le corps qui résiste naturellement à effectuer des opérations pour lesquelles il n'est pas a priori entraîné. On retrouve l'idée aristotélicienne selon laquelle l'âme meut le corps par la pensée et le désir<sup>10</sup>. Ainsi l'imagination n'est pas seulement liée au savoir (fonction explicative par abduction) et au croire (l'illusion) mais gouverne aussi un vouloir essentiel, car moteur. De même que l'esprit effectue les rapports analogiques, le corps sera tenté d'apporter une réponse analogue à un stimulus analogue : « un mouvement peut être engendré par la sensation en acte et par suite sera nécessairement semblable à la sensation »<sup>11</sup>, ce qu'on observe dans le règne animal en général. La conséquence ultime de cette logique et le but à atteindre consistent à développer deux mémoires spécifiques : la mémoire dite pallessthésique qui enregistre les sensations, et la mémoire kinésique, celle des mouvements musculaires, de façon à acquérir une compétence d'autocontrôle nécessaire pour travailler seul<sup>12</sup>. L'individu construit, par l'imagerie mentale, des représentations internes qui préservent les aspects figuraux des objets, les inscrit en mémoire, puis leur redonne une actualité cognitive dans des circonstances ultérieures. La figurativité en acte convoque un geste, une sensation et non un son sur lequel on ne peut compter tant il varie au gré de l'acoustique ou de l'état physique du chanteur.

---

10 Aristote, I, 3.

11 Aristote, III, 3 (Paris : Les Belles Lettres), 428 a-b.

12 Voir J.-P. Blivet, *La voie du chant*, p. 29.

## CONCLUSIONS

L'apprentissage du chant est une aventure singulière, la découverte et la maîtrise progressive d'un instrument que nous connaissons d'autant plus mal que nous le promenons partout dans un corps complexe aux usages multiples, soumis aux aléas de la physiologie, aux agressions extérieures diverses, au psychisme enfin. Pour être efficace, l'enseignement est contraint de tenir compte de ces facteurs et la figurativité, que nous avons relevée comme un trait saillant de la discipline, assume la méconnaissance que nous avons de notre corps, parle au psychisme, vise le dépassement de peurs légitimes. On a aussi pu se rendre compte qu'elle joue un rôle fondamental, plus ou moins conscient selon les élèves, dans un travail de l'oreille extrêmement fin que les autres disciplines musicales n'appréhendent pas systématiquement de façon aussi essentielle ; je veux parler du travail sur la plasticité profonde du son, un peu ce que Roland Barthes appelait le « grain » de la voix. L'apprenti-chanteur développe une appréciation de la physique du son « pur » : la richesse du timbre, l'épaisseur, la qualité et la liberté vibratoire, la qualité de projection, le brillant et la souplesse : des critères que l'on rassemble souvent sous l'expression « avoir l'oreille du chant ». Nous voyons dans le développement de cette compétence auditive particulière et le discours pédagogique qui l'accompagne une perspective, sinon un enjeu, pour l'ensemble de l'éducation musicale.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que le recours aux images, à la visualisation, à la mise en scène (car nous avons pu nous rendre compte que le fonctionnement de l'image va au-delà de l'analogie et met en jeu l'imagination, l'implication, ainsi que des processus d'enchâssement) apparaît selon des modalités de fonctionnement analogues dans d'autres disciplines impliquant le corps (la danse, les arts martiaux) ou la voix : la phonétique par exemple. Les méthodes d'apprentissage récentes, comme *Plaisir des sons* d'Élisabeth Guimbretière (Hatier, 1989) exploitent à fond les possibilités de la contextualisation : « la sollicitation du corps, des mouvements, du rythme, des gestes [...] et de l'imagination favorise l'acquisition et renforce la mémoire » ; « Le son prend place dans notre corps [...] se glisse dans la nature, rappelle des souvenirs. » (préface de *Plaisir des sons*). À titre d'exemple, cette méthode, représentative des directions qu'explorent actuellement les phonéticiens, invite l'élève à imaginer un grand port avec des mouettes pour aider l'acquisition du phonème [i] relativement aigu et criard à la façon du cri des oiseaux ; ou encore l'apprenant est encouragé à imaginer que sa bouche veut former une goutte pour réaliser le phonème [oe]. On retrouve là le recours aux expériences antérieures (dans une culture donnée), à la créativité, aux analogies diverses ainsi qu'à la notion de plaisir, de satisfaction, de modalité euphorique très présente dans la figurativité utilisée par J.-P. Blivet. Dans ces domaines il semble acquis que la description scientifique de la mécanique phonatoire et articulatoire d'un son à grand renfort de schémas, si utile soit-elle, ne peut suffire à la *réalisation* d'un son dont notre corps n'a pas la mémoire. En phonétique comme en chant, l'enjeu de la figurativité est de vaincre l'inconnu (en le ramenant à du connu), de s'approprier l'étrangeté. D'un point de vue cognitif, l'image joue un rôle

fondamental dans la réalisation de tâches qui demandent au sujet la visualisation de traits ou de relations non familières. Elle fournit une possibilité de simuler des événements non perçus et d'anticiper des états nouveaux de la réalité, de pousser les portes de l'inconnu, ce qui est bien entendu au cœur des enjeux de l'éducation. Si parmi les différentes disciplines d'enseignement, le chant ou la phonétique s'appuient en tout premier lieu sur les images, c'est parce qu'elles sont conçues, nous disent les sciences cognitives, comme existant dans un milieu qui peut fonctionner comme un espace : ce sont des représentations fonctionnelles qui associent des propriétés à des positions dans cet espace. Or, l'enseignement qui porte sur le corps vise précisément la maîtrise de l'espace corporel.

À un niveau philosophique, ce type d'apprentissage nous invite à réinterroger les voies d'accès à la connaissance : notamment le fonctionnement des mécanismes analogiques et la valeur qu'on leur accorde mais aussi le rôle de l'imagination sous toutes ses formes. Cette dernière, de Platon à Descartes par exemple, n'a pas vraiment bonne presse relativement à sa valeur épistémologique. Pour le premier, la connaissance des images (*eikasia*) correspond au plus bas degré dans l'échelle de la connaissance car elle produit des apparences trompeuses<sup>13</sup> qui, chez Épictète produisent une véritable maladie de l'âme mettant l'homme hors de lui et l'empêchant de maîtriser sa raison.<sup>14</sup> Descartes précise que c'est parce qu'elle est essentiellement liée au corps que l'imagination serait maîtresse d'erreurs et de fausseté, entraînant la raison hors du chemin de la vérité vers les excès de la passion et de la démesure.<sup>15</sup> Or la sémiotique actuelle, à en juger par l'inflation des travaux sur l'éprouvé et les affects, ainsi que l'influence croissante et revendiquée de la phénoménologie sur la discipline<sup>16</sup>, remet le corps à l'honneur et nous comptons apporter de l'eau au moulin. En effet, outre que la didactique du chant ne vise pas la connaissance des images mais s'en sert comme d'un moyen et d'un moteur pour approcher une vérité opaque, c'est bien l'imagination, faculté de synthèse<sup>17</sup>, qui assure la liaison entre l'intuition sensible et le concept qui la subsume, et cela grâce au schématisme. La figurativité se présente comme la voie royale vers l'acquisition d'une connaissance pragmatique et non

13 Platon, *Le Sophiste*, in *Œuvres complètes*, La Pléiade, t. II (Paris : Gallimard), 263d–264b, p. 330-331. Platon, *La République*, in *Œuvres complètes*, t. I, li. VI, 511a, p. 1100.

14 Épictète, *Entretiens II*, in *Les Stoïciens*, La Pléiade (Paris : Gallimard), p. 929-932.

15 Descartes, *Méditations métaphysiques*, in *Œuvres. Lettres*, La Pléiade (Paris : Gallimard), *Méd.* VI, p. 318-319.  
Descartes, *Les passions de l'âme*, in *Œuvres. Lettres*, art. 211, p. 794.

16 Voir notamment Denis Bertrand, « Le corps émouvant : l'absence. Pour une sémiotique de l'émotion », in P. Fabbri et I. Pezzini, « Affettività e sistemi semiotici. Le passioni nel discorso », *Versus. Quaderni di studi Semiotici*, 47/48 (Bologna : Bompiani, 1987) ; mais aussi Jacques Fontanille, « L'émotion », in Coll. « Sémiotique de l'affect », *Protée. Théories et pratiques sémiotiques*, XXI, 2 (Chicoutimi : Université du Québec, 1993) et Herman Parret, *Les passions. Essai sur la mise en discours de la subjectivité* (Bruxelles : Mardaga, 1986).

17 Kant, *Critique de la raison pure* (Paris : Presses Universitaires de France), p. 150-153.

---

contemplative. Le parcours de tout apprenti-chanteur, semble-t-il, passe par une pseudo-compréhension, c'est-à-dire une illusion, des concepts (d'ouverture ou de projection par exemple). Ce degré de compréhension, qui se situe dans l'erreur, se voit modifié et réévalué par l'évolution de la performance physique entraînée par le pouvoir des images ; l'esprit informe le corps qui lui-même informe l'esprit en retour. La démarche est foncièrement interactive et non hiérarchisée, et l'imagination s'avère le lien privilégié et incontournable en chant entre le corps et l'esprit.

## TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE DE SÉQUENCES DE COURS<sup>18</sup>

- Lieu des cours : Institut supérieur international Salva Voce, Bourgogne
- Date des cours : janvier 2001
- Professeurs observés : J.-P. Blivet et Marianne Blivet (séquence 3)

### Séquence 1

- 1 E – Allez / - / tu imagines une surprise agréable : par exemple devant une superbe collection  
 2 de papillons ou de beaux bijoux et ta surprise est toujours plus grande donc toujours plus  
 3 libérée / --- / (mim.)  
 – performance A
- 4 E – Attends / - / t'as un gros robinet donc on peut pas se satisfaire d'un petit filet d'eau c'est  
 5 pas ta voix ça / -- / c'est pas assez libéré tu ne sors que le tiers de ta voix / - / faut que ce  
 6 soit comme les pompiers tu vois les pompiers / - / tu laisses remonter l'énergie / - / l'air  
 7 c'est comme l'eau : et CHLA tu asperges tous azimuts avec ton gros tuyau / --- / (mim.)

### Séquence 2

- 8 E – Tout cela est trop raide : pense que tes côtes sont comme des voiles qui flottent  
 9 souplement / - / (mim.) tu portes une robe très légère tu vois et le vent la fait flotter : ne  
 10 raidis jamais : c'est comme un accordéon que tu ouvres / --- / (ex.)  
 – Performance A
- 11 E – C'est pas mal mais tu fais trop d'efforts tu mets trop de pression sur les cordes / -- /  
 12 N'oublie pas c'est un bijou que tu as il faut en prendre soin : ta voix c'est le président  
 13 alors tu ne mets aucune pression dessus : t'as des gardes du corps qui la protègent tout  
 14 autour mais à distance / -- / le son se fait dans le corps : en profondeur et non au niveau  
 15 de la gorge tu ne dois rien faire de là / - / seulement une grande détente / --- /

---

18 Nous nous en remettons aux normes de transcription fixées par Anne-Marie Houdebine dans l'article « Pour qui, pourquoi, et comment transcrire ? », *Le français dans le monde*, n° 145 (Hachette-Larousse, Juin 1970) : 28-35. Nous choisissons une transcription orthographique (et non phonétique) vu que notre objectif n'est pas linguistique.

E = enseignant ; A = apprenant ; (ex.) = exemple vocal ; (mim.) = mimique

: = reprise de souffle ; / - / = pause (variable selon la longueur) ; majuscule = marque d'emphase

### Séquence 3

- 16 E– Maintenant tu imagines que tu appelles (ex. + geste de la main mimant la bascule du  
 17 larynx.) / --- /  
 – performance A
- 18 E– et tu appelles loin devant en enroulant l'air le long du palais pour qu'il retombe loin  
 19 devant comme une vague au-dessus d'un surfer / - / larynx enraciné en bas des côtes  
 20 ouvertes et tu enroules / --- /  
 – performance A
- 21 E– Bien / -- / ne pense pas que tu montes : en fait imagine que tu fais la même note à  
 22 l'octave mais dans une base plus large et encore plus libérée : ton son part des pieds de  
 23 la Tour Eiffel que tu écarter / --- /

### Séquence 4

- 24 E– Ton son ne tourne pas librement dans l'espace parce que tes côtes sont fermées : ne  
 25 t'occupe pas de la voix pour l'instant / - / tu mimes / - / tu fais comme du théâtre / - / oh  
 26 j'chui étonnée : oh c'est chouette (mim.) : c'est pour moi tous ces cadeaux, ouah ! (ex.)  
 27 / -- / quelque chose de bien à l'aise hein : tu vois t'es heureuse : t'es avec tes amis tout le  
 28 monde te fête : c'est la fête enfin tout ce que tu veux / --- /  
 – performance A
- 29 E– Bon mais dans cette ouverture n'oublie pas de bien ramener le son devant comme une  
 30 capuche / -- / tu ouvres tu retournes et tu enroules le son en te gargarisant avec : c'est  
 31 comme si le son retombait devant toi comme une chute d'eau / - / il faut vomir le son  
 / --- /

### Séquence 5

- 32 E– Ne cherche pas à maîtriser ta voix préoccupe-toi seulement du geste vocal tu vois  
 33 ce que j'veux dire / - / abandonne-toi / - / oh enfin j'chui tranquille : oh c'est peinard  
 34 maintenant c'est les vacances on a tellement bossé (mim.) quelque chose comme ça :  
 35 oh on est en vacances ce soir chouette / -- / (ex.) tu te laisses aller hein / --- /  
 – performance A
- 36 E– c'est mieux : mais pour t'aider encore oublie que tu es M. et pense que tu es Musette  
 37 / -- / elle joue son grand truc tu sais : elle est amoureuse de lui : elle est hyper bien  
 38 foutue et elle lui dit : « Mon chéri t'as vu comme je suis belle : tout le monde me  
 39 regarde dans la rue : *la gente sosta e mira* : tu ne sais pas ce que tu rates etc./ --- /