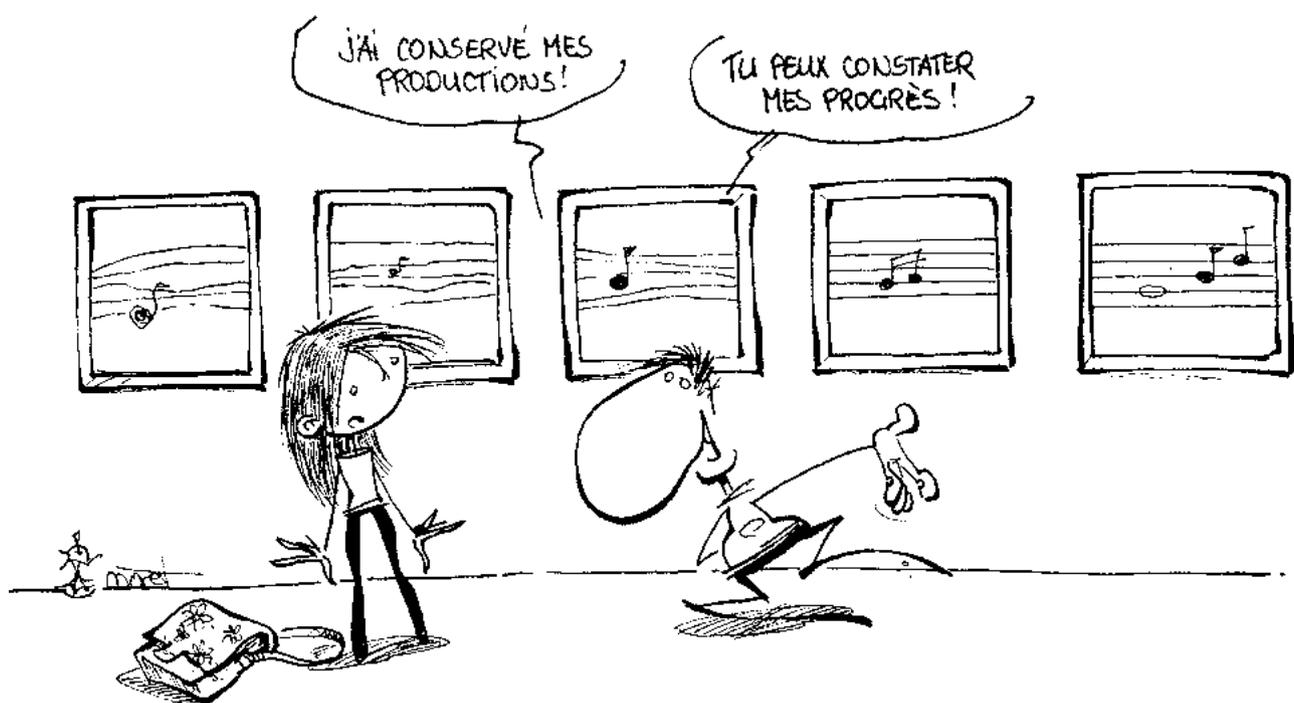


Savoir ou apprendre à chanter?



MOTS CLÉS : PERCEPTION AUDITIVE • APPRENTISSAGES • FREINS

Jusqu'à 4% de la population mondiale est sujette à un trouble neurologique la rendant insensible à la musique qu'elle semble percevoir comme une succession de bruits¹. L'amusie est liée non pas à la voix, mais à la perception auditive. Heureusement, au moins 96% des humains peuvent apprendre à chanter!

La psychologie cognitive démontre que le cerveau s'imprègne de son environnement et «il y a tout lieu de penser que ces apprentissages implicites interviennent également dans le domaine musical et contribuent à développer chez les non-musiciens des compétences musicales [...]

élaborées [...] par simple exposition à des pièces musicales dans la vie de tous les jours»². Voilà pour la formation inconsciente. Mais l'enseignant doit enseigner explicitement le chant «en portant attention à la justesse du point de vue des hauteurs ou fréquences de sons chantés, à l'exactitude rythmique, à l'articulation, à la respiration, à la mobilisation du corps, au développement de la tessiture, à la puissance de la voix»³. Ces apprentissages sont naturellement exposés à plusieurs freins que nous pouvons lever.

«On chante... pour apprendre à chanter.»

Carine Tripet Lièvre

Premièrement, le chant pratiqué en écoutant ses tubes préférés relève du plaisir personnel. En classe, chan-

ter change de nature: de la même manière qu'on étudie le français comme «langue pour elle-même, sans sa matérialité ou son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule»⁴, la chanson devient un support d'apprentissage de compétences musicales. On chante... pour apprendre à chanter. Le rapport affectif lié aux chansons – celles qu'on aime et celles qu'on n'aime pas – doit être dépassé pour pouvoir entrer dans l'apprentissage: c'est le principe de secondarisation. Quand l'élève chante, on s'attend non pas à ce qu'il reproduise les chansons qu'il aime, mais qu'il démontre la maîtrise de critères liés au chant. C'est donc le résultat d'un apprentissage, et non le fait de chanter en tant que tel, qui nous intéresse. Pourtant, quand les élèves peuvent choisir la chanson servant de support à une évaluation, ils s'orientent d'abord vers celle qu'ils

amment et non celle qui est à leur portée en termes de maîtrise. Nous devons donc guider leur choix.

Pour des non-musiciens, il n'est pas du tout évident de ressentir la musicalité d'une mélodie reproduite à une autre octave ou transposée (sans compter l'inconfort d'un élève dont la voix mue). Une étude liégeoise de 2011⁵, comparant des chanteurs professionnels et des non-chanteurs, montre que les problèmes d'intonation (ou de «justesse») sont de trois ordres:

- les erreurs de contour: une partie de la mélodie est juste, mais certaines notes aiguës sont systématiquement chantées trop bas;
- les erreurs d'intervalles: la ligne mélodique est globalement respectée, mais certains intervalles sont trop petits ou trop grands;
- les erreurs de centre tonal: la ligne mélodique est respectée, mais elle n'est pas dans la tonalité de la pièce, comme si l'élève l'avait transposée. C'est souvent le cas quand les élèves ont l'habitude de chanter sur l'original et qu'on leur propose de changer de tonalité pour que ce soit plus confortable. Dans ce cas, il est impératif que les élèves disposent d'une version enregistrée dans la nouvelle tonalité, car il est trop difficile pour certains de chanter à la bonne hauteur sur un playback dépourvu de piste mélodique.

Le chant est donc «normalement» imprécis chez les non-musiciens et si l'une ou l'autre de ces erreurs apparaissent, on peut considérer que l'élève chante globalement juste. Rappelons que c'est l'exposition à la musique et l'exercice du chant collectif (chanter à plusieurs permet de chanter plus juste que tout seul) qui formera progressivement l'oreille musicale et, partant, corrigera l'intonation en chant. La même étude démontre également que plus le tempo est lent, plus les non professionnels chantent juste. Ainsi, choisir des chansons lentes est préférable

pour les élèves en situation d'évaluation.

Deuxièmement, chanter devant ses camarades inclut une dimension propre aux arts vivants: la performance. Cela revient à se produire sur scène. Pour certains élèves, cette situation inexpérimentée dans la vie en général est un calvaire. Selon les études, l'anxiété de performance (Music performance anxiety ou MPA) toucherait 15 à 25% des musiciens professionnels. Il paraît donc logique que les non professionnels soient également concernés. Les effets physiologiques, cognitifs et émotionnels liés à cette anxiété sont connus: tachycardie, transpiration, tremblements, bouche sèche, essoufflement, panique, doute de soi ou anticipation de l'échec qui amènent à refuser de se produire ou à être absent le jour J (c'est une stratégie de protection de l'estime de soi)⁶. Les chercheuses de Liège démontrent que bien connaître ses forces et ses faiblesses (auto-évaluation sur la base des critères d'évaluation) permet de mieux gérer l'anxiété de performance. Par ailleurs, l'évaluation du chant en duo ou en trio est une bonne solution pour que les plus anxieux se sentent moins à découvert dans cet exercice.

«L'évaluation du chant en duo ou en trio est une bonne solution pour que les plus anxieux se sentent moins à découvert dans cet exercice.»

Carine Tripet Lièvre

Pour terminer, il est important de préciser que l'oreille et la voix des élèves, même exercés régulièrement à écouter et restituer de la musique, se développent sur plusieurs années. Aussi, évaluer le chant une à deux fois par année, au terme d'une séquence, donne trop peu de chances à l'élève pour s'améliorer. Comme toute compétence qui se travaille au long cours, l'évaluation du chant devrait porter,

autant que faire se peut, sur les progrès réalisés en fonction d'objectifs individualisés, indépendants de la performance (qui reste toutefois possible pour certains élèves très à l'aise). S'il est évident que la mise en place d'un tel processus est chronophage, l'idéal voudrait que chaque élève dispose d'une feuille de route lui permettant de connaître ses points forts et ses points faibles, fixant des critères à sa portée et proposant un choix de chants adaptés au travail de ceux-ci. Cela donnerait les chances de progresser et de se sentir compétent, pour conserver intact – et même faire naître – le simple plaisir de chanter.

Carine Tripet Lièvre ●
Carine.Tripet@hepv.s.ch

Notes

¹ www.medecine-des-arts.com
<https://bit.ly/3EmkcF2>

² Tillmann, B. Madurell, F. Lalitte, P. et Bigand, E. (2005). *Apprendre la musique: perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques*. *Revue Française de Pédagogie*, n° 152, pp. 63-64.

³ Maizières, F. et Tripiet-Mondancin, O. (2018). *Ce qui «fait pratique», ce qui «fait théorie» dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège: dépasser l'opposition?* In: P. Canguilhem & O. Tripiet-Mondancin (éds.). *Théorie / pratique?: dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, p. 81.

⁴ Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle*. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 93.

⁵ Larrouy-Maestri, P. et Morsomme, D. (2011). *Criteria and analysis tools for measuring the singing voice accuracy*. Contribution présentée au Forum IRCAM de l'Université de Liège, novembre 2011.

⁶ Fernholz, I. Mumm, J. Plag, J.L.M. Noeres, K. Rotter, G. et Willich, S.N. (2019). *Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects*. *Psychological Medicine*, n° 49, Cambridge University Press, p. 3.