



**HAL**  
open science

## Transmettre un chant : de l'auralité à l'oralité

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. Transmettre un chant : de l'auralité à l'oralité. Biennale de l'éducation, Jul 2012, Paris, France. hal-03869201

**HAL Id: hal-03869201**

**<https://amu.hal.science/hal-03869201>**

Submitted on 24 Nov 2022

**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.

# TRANSMETTRE UN CHANT : DE L'ORALITÉ À L'AURALITÉ<sup>1</sup>

## Résumé :

L'activité vocale tient une place importante dans le cours d'éducation musicale à l'école et au collège. Cette communication étudie l'acte de transmettre en prenant comme objet l'enseignement d'une mélodie à des élèves. Nous considérons la transmission comme un acte médiateur entre le pôle enseignant et le pôle élèves. Le troisième pôle, le savoir, fonde la nature même de la transmission. Nous posons l'hypothèse que transmettre un savoir implique une réciprocité d'actions entre ces deux pôles et révèle des allers-retours incessants dans la transmission. Notre article décrit les mécanismes de cette médiation de la transmission en utilisant les concepts d'oralité et d'auralité, et les relations qu'ils entretiennent. Puis nous analysons les interactions et les intra-actions qui sous-tendent l'acte de transmettre.

**Mots clés : Didactique, musique, vocalité, oralité, aurality**

## Introduction

« La voix au cœur du projet musical<sup>2</sup> »

« Par la multiplicité des perspectives qu'elle permet d'envisager, la voix de l'élève est au centre de l'éducation musicale<sup>3</sup> », déclarent les rédacteurs des *Textes complémentaires* au programme de l'enseignement de l'éducation musicale paru en 2008. Ils rappellent ainsi l'importance accordée à une pratique vocale partagée au sein de la classe comme vecteur de socialisation des élèves. Les textes des programmes, dans leur ensemble, placent la pratique vocale au centre de la construction cognitive de l'élève, notamment en rappelant que la perception et la discrimination des éléments musicaux passent par l'expression de leur reconnaissance, avant que cette expression soit verbalisée et ou encore plus chantée<sup>4</sup>. Il s'agit, par la pratique du chant chorale, d'éduquer et de transmettre<sup>5</sup> les valeurs d'une culture à une époque donnée<sup>6</sup>. Le chant possède différentes fonctions dans nos sociétés humaines. Il est à la fois une action pour soi-même, et un geste musical qui en accompagne d'autres, que ceux-ci soient fonctionnels, comme le travail, la marche, etc., ou qu'ils soient liés à des comportements religieux ou magiques, ou encore au jeu de la séduction<sup>7</sup>. La pratique vocale est aussi un puissant outil cognitif. Qu'elle soit soliste ou chorale, elle développe des connaissances et des compétences qui lui sont propres, et que le cours d'éducation musicale

---

<sup>1</sup> Texte écrit pour la biennale de l'éducation des 5 et 6 juillet 2012. Communication n° 52 – Atelier 36 : Sens, sensible et corporéité.

<sup>2</sup> *Textes complémentaires au programme éducation musicale pour le collège*, p. 15.

<sup>3</sup> *Compléments pour la mise en œuvre du programme d'éducation musicale au collège*, <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>

<sup>4</sup> En ce sens, la pratique vocale corrobore ce que Vygotski décrit dans *Pensée et langage*, à savoir qu'avant d'être interne le langage est externe à l'individu. Vygotski, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

<sup>5</sup> Transmettre dans le sens faire passer d'une personne à l'autre.

<sup>6</sup> Pour exemple, nous renvoyons le lecteur aux nombreux ouvrages parus au 19<sup>e</sup> siècle sur la pratique du chant à l'école, et à l'article de Michèle Alten, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Revue Histoire*, n° 55, juillet-septembre 1997, p. 3-15.

<sup>7</sup> Rouget, Gilbert, « L'efficacité musicale : musiquer pour survivre. Le cas des pygmées », *L'Homme* 2004/3-4, n° 171-172, p. 27-52.

met en œuvre. Entre oralité et auralité<sup>8</sup>, l'intention vocale enrichit l'élève de savoir-être, savoir-faire et savoir-dire, qui lui sont nécessaires à chaque instant de sa vie et qui peuvent être vérifiables en termes d'acquis de connaissances et de compétences. C'est entre ces deux pôles que se situe la transmission.

Notre propos s'inscrit dans la relation qu'entretiennent oralité et auralité dans la pratique vocale, et la place primordiale qu'elles occupent dans les apprentissages en éducation musicale. Transmettre une pratique vocale, c'est permettre, à la personne qui l'acquiert, de maîtriser un des outils fondamentaux de la communication. C'est aussi lui donner des repères culturels et des marqueurs émotionnels. Enfin, nous questionnons la transmission des œuvres, non plus sous le mode « enseigner » une mélodie<sup>9</sup>, mais sous le mode « accompagner » l'élève dans l'acquisition de savoir-faire, de savoir-dire et de savoir-être, et des compétences qui s'y rattachent. La transmission repose une série d'actions complexes qui s'enchevêtrent et que nous voudrions décrire dans ces lignes.

Nous faisons l'hypothèse que cette relation oralité-auralité est médiatrice sur le plan social et affectif, parce qu'au niveau sensoriel on perçoit et on reproduit par le jeu des mouvements et des relations interpersonnelles et intrapersonnelles. D'autre part, cette relation, induite par la transmission, nécessite d'écouter, au sens où Schaeffer définissait l'écoute<sup>10</sup>, avant de reproduire. L'une des finalités de l'écoute en éducation musicale est de partager, de reconnaître et de se reconnaître, mais aussi acquérir un ensemble de connaissances et de compétences utiles pour développer son imagination, sa sociabilité et sa culture. Pour aborder et traiter ces différentes pistes de réflexion, nous commençons par définir les mots de transmission, d'oralité et d'auralité, le cadre institutionnel dans lequel ils apparaissent, et le cadre théorique sur lequel repose notre réflexion. Dans un deuxième temps nous puisons dans des expériences de terrain au niveau de l'apprentissage d'un chant, du travail d'une chorale, d'un projet de création. Enfin, nous analysons et discutons le passage de l'oralité à l'auralité dans une situation d'apprentissage d'un chant, d'une pièce polyphonique en ensemble vocal, d'un projet de création dans le cadre du cours d'éducation musicale.

## **1. Le(s) cadre(s) théorique(s)**

### **1. 1. Transmettre, oralité et auralité**

#### 1. 1. 1. Transmettre

La transmission orale n'est pas un trait exceptionnel de certaines musiques à des moments donnés, mais plutôt une caractéristique universelle de presque toutes les musiques à presque toutes les époques<sup>11</sup>.

Transmettre c'est « faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre (le plus souvent lorsqu'il y a plusieurs intermédiaires<sup>12</sup> ». Cette définition du dictionnaire situe le verbe à trois niveaux. En premier lieu, elle indique un événement entre deux ou plusieurs pôles, qu'il s'agisse de personnes ou de lieux. Il s'agit de faire passer une information, un objet, des connaissances d'une personne à une ou plusieurs. En deuxième lieu, elle indique

---

<sup>8</sup> Nous empruntons ce concept aux compositeurs de musiques électroacoustiques.

<sup>9</sup> De manière frontale et dirigiste.

<sup>10</sup> Schaeffer, Pierre, *Traité des objets musicaux*, Paris, Le Seuil, 1977.

<sup>11</sup> Jeffrey, Peter, *Re-Envisioning Post Musical Cultures. Ethnomusicology in the Study of Gregorian Chant*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, p. 124.

<sup>12</sup> *Le Petit Robert*, Paris, Le Robert/VUEF, 2002, p. 1792.

aussi que le transmetteur n'est qu'un intermédiaire, un médiateur, entre l'information telle qu'elle existe, ou ce qu'il en a fait, et ce qu'elle en donne à voir, à entendre, à prendre et à comprendre. En troisième lieu, elle renseigne aussi sur la direction de l'action. « Faire passer » implique une direction, un mouvement allant vers l'autre, et ce qui est moins visible, moins évident, c'est la réversibilité de ce mouvement de l'autre vers soi. Pour qu'il y ait transmission, il faut certes un objet à transmettre, un émetteur et un récepteur, mais dans le cas de l'enseignement ces deux derniers sont alternativement dans des postures de réciprocité. Si transmettre c'est renseigner, indiquer, quelque chose à quelqu'un, comme semble le définir Marie Treps<sup>13</sup>, la manière dont est perçu ce quelque chose renseigne celui qui l'a transmis sur celui qui l'a perçu. Dans une situation pédagogique, la « transmission » d'un savoir prend toute sa signification que si d'une part, la personne qui transmet reconnaît n'être qu'un médiateur entre l'objet d'enseignement et l'apprenant, et que, d'autre part, il écoute ce que l'élève, - ou les élèves -, peut lui signifier en retour. Transmettre pour l'enseignant c'est être émetteur d'un savoir et accepter d'être récepteur de ce que l'apprenant en fait. Dans l'apprentissage d'une mélodie, c'est savoir émettre avec musicalité celle-ci, mais c'est aussi savoir entendre ce que les élèves en saisissent et en rendent. Transmettre, dans cette discipline, comme dans les autres, c'est observer l'aller-retour entre oralité et aurialité. Ce sont ces deux termes que nous allons maintenant définir et expliciter.

### 1. 1. 2. *L'oralité*

L'oralité est ce qui définit le « caractère oral de la parole, du langage, du discours<sup>14</sup> », et c'est aussi une manifestation du plaisir ou des pulsions de vie. L'oralité, c'est la transmission d'informations vocales où les paroles prononcées doivent être intelligibles pour être perçues. L'oralité, c'est la voix et les mots dans tous leurs possibles. Dans une pratique vocale, chanter est donner à entendre une œuvre, où, si la parole est un des éléments important du discours musical, elle n'est pas le seul ; la hauteur, l'intensité, le timbre, la durée (rythme et tempo) sont aussi à saisir. Lorsque les élèves interprètent ensemble une chanson apprise en classe, soit dans le cadre du cours ou d'un concert, ils manifestent par la parole une idée, une intention, le sens d'un texte, et en même temps le plaisir de le faire ensemble. Leur interprétation est la traduction de ces deux aspects de l'oralité que sont le caractère oral de ce genre musical et la manifestation du plaisir de chanter.

Mais l'oralité, dans un cours d'éducation musicale, c'est d'abord une action de transmission d'informations verbales et musicales entre un professeur et ses élèves, ou entre élèves. Comme le rappelle Jean Molino dans son article sur l'oralité musicale<sup>15</sup>, il n'existe pas une oralité mais plusieurs, et nous constatons que le cours d'éducation musicale en est la manifestation. La verbalisation de consignes liées à la préparation d'une activité vocale, à sa réalisation, sont la conséquence de cette oralité. Lorsque l'enseignant chante pour la première fois une mélodie à ses élèves, il transmet une somme d'informations qui ne sont pas forcément toutes distinctes. Entre le plaisir d'écouter, celui de comprendre le texte, et celui d'imaginer qu'il faut l'apprendre, l'élève capte certaines informations, mais n'en discerne jamais la totale complexité.

---

<sup>13</sup> Treps, Marie, « Transmettre : un point de vue sémantique », *Ethnologie française*, vol. 30, n° 3, « Envers et revers de la transmission », pp. 361-367.

<sup>14</sup> *Le Petit Robert*, Paris, Le Robert/VUEF, 2002, p. 1792.

<sup>15</sup> Molino, Jean, « Qu'est-ce que l'oralité musicale ? », in Nattiez, Jean-Jacques (sous la direction de), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. L'unité de la musique*, vol. 5, Arles, Actes Sud/Cité de la musique, p. 477-527.

C'est par la transmission progressive, et par bribes de mélodie, en utilisant aussi bien la voix parlée (pour mettre en place la diction d'une phrase, d'un mot un peu difficile) que la voix chantée, que l'enseignant donne des indications d'interprétation. Lorsqu'il invite ces élèves à formuler une évaluation formative, qu'il énonce des remarques sur la prestation vocale du groupe afin de l'encourager, de le féliciter, d'en corriger les erreurs, il transmet l'ensemble de ces actions par l'oralité. De même, lorsque les élèves chantent à leur tour, qu'ils répètent les bribes de phrases puis de mélodies, qu'ils s'autoévaluent, l'oralité est médiatrice des corrections, des apprentissages, des satisfactions d'une interprétation réussie. Dans ce cas, l'oralité est le premier stade d'une prise de conscience de ce qui vient d'être fait pour devenir ce qui sera fait. Elle représente la manifestation d'un entendu et des informations liés à celui-ci. Elle est transmission d'éléments qui amélioreront la performance vocale du groupe. L'oralité représente l'émission d'un chant dans son intégrité musicale et intelligible, et marque le retour à la proximité, aux liens entre les personnes. Elle témoigne que la musique s'apprend comme une langue maternelle<sup>16</sup>. En même temps, l'oralité révèle que la transmission agit comme « une dynamique subtile, traversé de contradictions, entravée par les obstacles, les interférences, les brouillages et autres ratages, mais capable aussi d'engendrer de la création ou de la recréation » pour reprendre les termes de Catherine Choron-Baix<sup>17</sup>. Celui qui apprend n'est pas passif, sa perception du modèle transmis est soumis aux contraintes qui sont les siennes : sa capacité d'attention, de perception, de discrimination des éléments qui fondent l'événement sonore. Celui qui transmet devrait avoir une idée des contraintes qui jouent sur sa propre oralité et qui ne tiennent pas qu'à lui, parce qu'elles jouent aussi sur sa propre perception et celle de celui/ceux qui l'écoute.

Il se place du point de vue de l'effectuation même des pratiques, dans le tissu concret des interactions sociales et des faits de communication mais aussi des processus cognitifs, et tente de déterminer comment des manières d'agir, de sentir ou de penser sont transmises et apprises<sup>18</sup>.

### 1. 1. 3. *L'auralité*

L'auralité est employée aujourd'hui dans son acception phonoculturelle, telle que la définit Alain Savouret à propos de la musique électroacoustique :

Dans l'état actuel de mes réflexions pratiques/pratiquées (à la fois commodes, faciles à utiliser pour mieux trier... et expérimenter de diverses façons...), placer la musique (donc toutes les...) dans une perspective phonoculturelle, c'est aborder le son sous quatre angles, quatre éclairages différents : la textualité du son (relation du son au signe, le son écrit), la matérialité du son (formes et matière inventée au 20<sup>e</sup> siècle, pour lesquelles l'électroacoustique est historiquement déterminante), la contextualité du son (topicité, chronicité et socialité donneuses de sens au son), enfin l'auralité du son<sup>19</sup>.

Le compositeur ajoute à propos du concept d'auralité, qu'il le relie à l'étude du/des son(s), qu'il l'entend comme une « relation immédiate de l'énergie humaine au son dès lors que l'oreille – *auris* – est **maître du jeu**, c'est-à-dire aussi du **je-ici-maintenant**<sup>20</sup>. » Dans la définition qui précède, on comprend le sens de ce terme qui donne à l'oreille le rôle premier de détecteur d'indices qui permettra par l'écoute toujours plus fine et conscientisée

---

<sup>16</sup> Arom, Simha, *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique centrale*, 2 vol., Paris, Selaf, 1985.

<sup>17</sup> Choron-Baix, Catherine, « Transmettre et perpétuer aujourd'hui », *Ethnologie française*, vol. 30, n° 3, « Envers et revers de la transmission », pp. 357-360.

<sup>18</sup> Berliner, David, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, 2010, n° 55, « Transmettre », p. 14.

<sup>19</sup> Savouret, Alain, « Electroacoustique et perspectives phonoculturelles », *Circuit : musique contemporaines*, vol. 13, n° 1, 2002, p. 10 (9-20).

<sup>20</sup> *Ibid*, n. 1 p. 10.

d'élaborer des remédiations, d'améliorer la prestation vocale de l'individu et du groupe. L'auralité, c'est contrôler, vérifier, corriger par et grâce à l'oreille, les événements sonores transmis, en s'appuyant sur l'écoute, le discernement, la discrimination et le repérage des éléments constitutifs du monde sonore. L'auralité, c'est l'outil correcteur du musicien, qu'il soit instrumentiste, chanteur ou compositeur.

L'appropriation de cette auralité par l'élève, cet entendre autrement, repose sur l'oreille et doit guider l'élève sur ses manières de produire différemment du son. Il ne s'agit plus seulement pour lui de reproduire sans entendre ce qu'il reproduit, mais bien de se questionner sur les fondements de ses actions, celles qui le conduisent à cette production. Chanter n'est plus seulement émettre une série de phrases mélodiques enchaînées les unes aux autres, mais c'est aussi s'interroger sur la manière dont elles sont produites. L'oreille renseigne la voix, mais aussi l'œil et le corps<sup>21</sup>. Entendre et émettre, c'est se servir de l'ensemble de nos fonctions perceptives, kinesthésiques et sensori-motrices liées aux gestes corporels, vocaux, physiologiques. C'est faire attention à sa posture de chanteur, à sa prononciation et à l'émission des sons, ainsi qu'aux mécanismes de respiration, et à ceux de la mémoire. Entre émettre et entendre, il existe comme un niveau « neutre », celui de la transmission, pour faire une analogie avec le concept de tripartition de la sémiologie musicale<sup>22</sup>. Tous ces mécanismes sont eux-mêmes le résultat d'une série d'actions qui doivent être coordonnées, conscientisées pour faciliter une meilleure émission sonore. L'auralité, c'est un élève maître de son oreille, donc sachant agir sur les différents paramètres de son geste vocal. Cette maîtrise est accessible à tout élève qui apprend à chanter en développant l'écoute, c'est-à-dire à écouter, ouïr, entendre et comprendre<sup>23</sup>, et en faisant attention aux autres éléments constitutionnels du « chanter », le corps et la mémoire.

La relation qui s'établit entre oralité et auralité cerne les deux aspects de l'activité du chant dans le cours d'éducation musicale : émettre et percevoir. D'une part, la transmission des informations inhérentes à l'activité vocale au sein du cours qui va des consignes aux bilans énoncés par le professeur, aux évaluations et autoévaluations faites par les professeurs et les élèves, en passant par les différentes phases d'apprentissages du chant et de son interprétation, et d'autre part, la capacité à percevoir, à entendre, à analyser et à corriger ces mêmes informations pour réaliser une meilleure performance vocale, une interprétation chorale d'ensemble, de la musique. La relation qui s'établit entre le verbe/oralité et l'ouïe/auralité renseigne l'activité vocale sur les différents éléments à mettre en œuvre pour la réaliser le plus musicalement possible. Cette relation fait aussi apparaître la nécessité de prendre en compte d'autres aspects liés à la physiologie (mécanismes corporels), à la psychologie (attention, mémoire) et dépasse la simple relation « émission - perception – reproduction ». La transmission est un acte qui demande réciprocité pour être médiatrice dans les apprentissages<sup>24</sup>.

## **1.2. Oralité et auralité dans les programmes : généralités**

---

<sup>21</sup> Sur ce qui concerne les relations entre l'oreille et le cerveau, le lecteur de cet article pourra se reporter au livre de : Levitin, Daniel, *De la note au cerveau, l'influence de la musique sur le comportement*, Paris, Editions Héloïse d'Ormesson, 2010.

<sup>22</sup> Nattiez, Jean-Jacques, *Sémiologie de la musique*, Montréal, Université de Montréal, 1988. Jean-Jacques Nattiez parle de la partition comme un outil de niveau neutre entre esthétique et poïétique, alors même que la partition est chargée d'informations qui sont marquées idéologiquement. Il nous semble que la transmission est du même ordre.

<sup>23</sup> Schaeffer, Pierre, *op.cit.*

<sup>24</sup> Terrien, Pascal, *L'écoute d'œuvre au collège : fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'harmattan, 2006.

Cette relation est évidemment repérable dans les programmes parus en 2008 concernant l'éducation musicale<sup>25</sup>. Dans le chapitre « Produire de la musique », l'oralité occupe une place claire et lisible : « ...la voix reste le vecteur le plus immédiat et le plus utilisé dans le monde pour faire de la musique<sup>26</sup> », donc produire du son. « Il [l'élève] apprend à imiter un modèle, puis à l'interpréter<sup>27</sup> », « il apprend à improviser dans des cadres définis et/ou sur des carrures brèves<sup>28</sup> », reproduire et inventer, créer, des formes de vocalités en lien avec un projet aux objectifs pédagogiques identifiés. Ces quelques citations extraites du programme, et non exhaustives, situent l'oralité là où elle a toujours été dans l'enseignement musical, c'est-à-dire dans la reproduction et l'émission de *patterns* sonores, de mélodies qui apportent à l'élève une maîtrise plus développée de son appareil audiophonatoire<sup>29</sup>. Ces différentes pistes sont reprises et déclinées dans les pages suivantes : « l'élève apprend à mobiliser son corps .../... pour s'exprimer avec : sa voix **parlée**<sup>30</sup> - diversifiant les registres utilisés : voisé (bourdonner, grommeler, murmurer, parler, crier)... - variant les paramètres mis en jeu : hauteur, timbre, durée... ; sa voix **chantée** - en respectant, en tenant - en développant une articulation adaptée<sup>31</sup> ». Cette oralité ne peut être envisagée sans la mobilisation du corps, mais elle se situe bien au niveau de la transmission d'un événement sonore par le parlé et le chanté.

L'auralité n'est pas en reste aussi bien dans la partie « Produire de la musique » que dans celle nommée « Domaine de la voix et du geste ». Les différents points abordés dans « Produire de la musique », - « Il [l'élève] apprend que la voix participe à la connaissance de son corps ; il apprend que la qualité du geste vocal repose sur la maîtrise simultanée de plusieurs composantes indispensables à la mobilisation corporelle : posture, respiration, phonation, résonance ; il apprend à écouter sa production pour la corriger et le préciser ; il apprend à écouter les différentes parties tout en situant son propre rôle<sup>32</sup> » - insistent sur la nécessité que l'élève devienne exigeant et attentif aux éléments qui lui permettent de mieux s'exprimer vocalement en soliste ou en groupe. Il est bien précisé que « l'atteinte progressive de ces objectifs généraux repose sur la succession des séquences qui constitue le parcours de formation annuel<sup>33</sup> ». L'auralité est aussi présente dans le « Domaine de la voix et du geste » avec la voix parlée où l'élève sera amené à modifier, varier, son débit de paroles à l'image des pièces de Cage, de Berio, d'Aperghis et *al.*, ou de sa voix chantée « en adaptant son timbre à l'homogénéité de celui du groupe ; en maîtrisant ses mouvements en fonction d'une intention ; etc.<sup>34</sup> ». Avoir une intention musicale et savoir la mettre en œuvre, soit faire de la Musique, tels sont les objectifs de ces programmes, encore faut-il que l'élève conduit par son professeur apprenne à discriminer, analyser et identifier les différents aspects d'une production vocale entre faire et dire. L'auralité, c'est apprendre progressivement à discriminer tous ces gestes, c'est éveillée et rendre à son oreille son pouvoir de contrôle, c'est éduquer notre écoute. Car la différence entre oralité et auralité est la même qu'entre connaissances procédurales et connaissances déclaratives, les premières s'en tenant à l'action perception-reproduction par répétition, le savoir-faire, les secondes soulignant la

<sup>25</sup> Notons toutefois que le concept d'auralité n'est jamais utilisé, et que l'oralité ou la transmission ne sont pas questionnées dans l'acception définie dans ces lignes.

<sup>26</sup> *Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 6.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Compléments pour la mise en œuvre du programme d'éducation musicale au collège*.

<sup>30</sup> Ndl. Les mots sont en gras dans le texte du programme.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 6-7.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 11.

compréhension, la conscientisation, l'intériorisation de l'action par le savoir-dire sur ce qui vient d'être chanté. Ce qui se joue dans la relation oralité/auralité, c'est la compréhension didactique de l'objectif choisi par le professeur et qu'il assigne aux élèves. Mais c'est aussi pour les élèves l'appropriation, l'assimilation de cet objectif et des savoirs qui lui sont liés. L'oreille de l'enseignant, puis celle de l'élève, devient progressivement « maître du jeu » dans son rapport avec le son. Et pour être maître du « je-ici-maintenant », comme le formule A. Savouret, il faut avoir une conscience des différents éléments qui jouent et interagissent entre eux. Les mécanismes de la transmission reposent sur ces deux pôles que sont l'oralité/émettre et l'auralité/percevoir et notre capacité à les maîtriser.

## **2. Oralité – aurality en situation : les mécanismes de la transmission**

### **2. 1. Méthodologie et analyse du recueil de données**

#### *2. 1. 1. Mode de recueil des données*

Notre mode de recueil de données repose sur l'enregistrement d'une séance d'apprentissage d'un chant monodique (une seule voix) dans une classe de 6<sup>e</sup>. Cette séance est filmée avec une caméra fixée sur les actions du professeur, et une autre, sur ce que font les élèves. Ainsi, nous pouvons croiser les activités des uns et des autres dans une situation déterminée. Nous décrivons, dans les lignes qui suivent, les différentes activités de la séance et nous en analysons quelques aspects dans l'optique d'observer les relations entre oralité et aurality.

Nous cherchons à comprendre ce que l'oralité des uns déclenche chez les autres, de la simple reproduction au travail de correction ou d'autocorrection, et nous formulons l'hypothèse que certains mécanismes de l'acte de transmettre apparaissent.

L'activité chorale dans une classe de collège se déroule en plusieurs phases et sur plusieurs séances<sup>35</sup> pour lesquelles il est recommandé d'installer certaines routines d'apprentissages et d'actions. L'activité dure environ vingt à vingt-cinq minutes par séance en suivant généralement les phases suivantes : échauffement, apprentissage du chant, interprétation finale. La phase d'échauffement sert à préparer l'élève à l'activité vocale en jouant sur sa capacité d'attention, une prise de conscience du rôle que son corps joue, et la préparation de sa voix. Dans cette phase de travail l'oralité est du côté de l'enseignant, et l'aurality du côté des élèves. La clarté des consignes données par l'enseignant est déterminante pour le bon déroulement de cette prise de contact avec l'activité vocale. Il s'agit d'amener les élèves à être attentifs aux fonctions qui permettent de chanter correctement. Cette phase d'échauffement commence par un travail de relaxation où l'élève se concentre sur lui entre faisant le silence et en polarisant son attention sur un aspect de son visage, en ressentant un mouvement, un bruit extérieur. Le deuxième temps est celui lié aux mouvements de décongestion du visage et du corps. Cela peut passer par des automassages des parties du visage (le front, les joues, les lèvres), de petits mouvements de rotations de la tête ou du corps, des mouvements de balancement du corps qui permettent à l'élève de bien se sentir en appui sur ses deux pieds, s'il chante debout, ou en appui sur sa colonne vertébrale s'il est assis. Progressivement le professeur capte l'attention de l'élève et lui fait prendre conscience de l'importance de sa posture. Le troisième temps d'échauffement porte sur le mécanisme de la respiration. Celui-ci est mis en œuvre par un jeu entre les gestes de l'enseignant et ceux des élèves. Il est guidé par la gestique du professeur qui indique le moment d'inspiration et celui d'expiration. Cette phase de travail est surtout mimétique et peut être liée à la voix parlée. Progressivement, l'enseignant introduit le jeu sur la voix parlée,

---

<sup>35</sup> Les programmes recommandent aujourd'hui entre cinq et sept séances pour que les élèves s'approprient le chant.



en faisant répéter des bribes de phrases, sans les chanter, et en les faisant reprendre par les élèves (sur un signe de la main, un signe de la tête, et/ou un clignement des yeux). La bonne exécution de ces répétitions dépend de l'attention que les élèves portent aux gestes indicatifs de l'enseignant, mais aussi à l'attention qu'ils ont à redire convenablement les mots d'une phrase, en articulant, en plaçant leur voix parlée, etc. La reproduction de la voix parlée, avec son rythme, ses accents, oblige l'élève à une auralité attentive pour qu'il discrimine l'ensemble des inflexions du message du professeur. De même, l'enseignant doit être vigilant sur son oralité pour que l'ensemble des informations sonores qu'il émet soient clairement perceptibles par ses élèves. L'oralité et l'auralité reposent ici sur une attention soutenue des uns et des autres. L'ensemble des exercices de cette phase d'échauffement est élaborée à partir du chant qui est à apprendre. Ainsi, les difficultés vocales, didactisées par le professeur, sont abordées sous un aspect ludique et dans un jeu d'échanges entre lui et ses élèves.

Dans cette première prise de contact avec le chant, les élèves peuvent saisir un nombre important d'informations sur le sens du texte, mémoriser des hauteurs, des bribes de mots, leur dynamique, des bribes de prosodie rythmique. L'échauffement vocal se termine généralement sur l'apprentissage de bribes de mélodies d'une phrase qui entraîne la mémorisation de la phrase complète. Cette dernière partie introduit la phase d'apprentissage du chant dans son intégrité musicale. La voix chantée s'installe dans le sillage de la voix parlée et sur les mêmes principes que la voix parlée, en respectant les inflexions de la respiration, de hauteurs, de rythme, de placement des sons dans la bouche. L'articulation et la prononciation des mots reposent sur interaction entre l'oralité de l'enseignant et l'auralité des élèves. Dès cette phase d'échauffement vocal, le sens du texte, l'expression musicale, la justesse, sont abordés et appris. Cette première partie du travail ne représente que cinq à six minutes mais est déterminante pour capter l'attention des élèves et leur sensibilité à reproduire les gestes vocaux.

### 2. 1. 2. *Analyse de quelques données*

Cette description ne montre qu'un mouvement allant du professeur aux élèves, le mouvement inverse, de l'oralité des élèves à l'auralité du professeur, permet à ce dernier d'apporter, ou de faire apporter par les élèves eux-mêmes, les modifications nécessaires pour reproduire convenablement une brève de mélodie. Les données collectées dans cette phase de travail portent sur la capacité d'attention des élèves, leur capacité à reproduire des sons à « l'identique » en prononçant mélodiquement et rythmiquement des bribes de phrases musicales, leur capacité à le faire ensemble en suivant les indications vocales et gestuelles de l'enseignant. Lorsqu'on observe l'attitude des élèves dans cette phase d'échauffement, on constate le détachement aux autres qu'ils opèrent pour « entrer en eux », se concentrer. Ils apprennent à suivre et à entendre avec acuité les gestes et les informations sonores que le professeur émet, pour les reproduire avec la plus grande exactitude possible. Ils donnent un sens à ce qu'ils exécutent, tout en prenant conscience des infimes mouvements de leur corps, et reproduisent de façon sensible ce qu'ils viennent d'entendre.

L'apprentissage d'une brève de phrase d'une chanson dans une classe de 6<sup>e</sup>.

Le texte est le suivant :

*Vent frais, vent du matin  
Vent qui souffle au sommet des grands pins  
Joie du vent qui passe  
Allons dans le grand vent*

Nous nous intéressons qu'à une partie de l'apprentissage de ce refrain, celle du parlé-rythmé parce qu'il décrit de nombreuses relations entre oralité et auralité dans une pratique vocale.

L'analyse rythmique de cette phrase repose sur un répertoire de trois figures de notes, noires, croches et double-croches, qui vont être organisées temporellement en corrélation avec le texte comme nous allons l'observer.

L'analyse phonologique, sonore et musicale, du texte révèle un jeu de tensions et de détente sonores entre les mots. On constate que presque la totalité des mots prononcés commencent par une consonne, à l'exception de « allons » et « au ». L'étude des sonorités d'attaque<sup>36</sup> des mots fait apparaître que presque tous les points d'articulations des consonnes sont utilisés, à l'exception des prépalatales (j, ɲ) et des uvulaires (r). On remarque aussi qu'un jeu entre tension et détente s'installe entre les mots ; ainsi *vent* sonorité longue et allant sur l'aigu se résout dans le mot *frais* sonorité brève et stable ; ce même *vent* est répété en brève suivi de deux semi-brèves *du ma-* qui se résout sur la deuxième syllabe du mot par une brève *-tin*, dans la deuxième partie de la phrase.

La deuxième phrase dédouble la métrique de la première, accentuant ainsi la tension. *Vent qui souffle au sommet des grands pins* est écrite sur quatre croches successives (*vent qui souffl'au*), suivies de quatre double croche (*sommet des grands*) et qui se résout sur une noire (*pins*). Concernant la sonorité des mots, on retrouve l'association de consonnes constructives sonores labiodentales (v) - et de voyelle postérieure semi-ouverte (ɔ) - du mot *vent* auquel succède une occlusive sourde post-palatale (k), une constructive sourde alvéolaire (s) répétée deux fois, puis une consonne occlusive sonore post-palatale pour finir par une consonne occlusive sourde bilabiale. Il faut entendre aussi les voyelles qui forment ses mots pour saisir le jeu entre les sonorités longues comme le 'ou' de *souffle* ou 'som' de *sommet* opposées à la brièveté des sons *qui*, 'met' de *sommet* et *pins* qui ont peu de résonance.

L'analyse de ces quelques mots révèle le jeu de hauteurs et de rythmes que les mots entretiennent entre eux. Des sons qui prennent une direction vers l'aigu *vent*, *qui*, d'autres qui sont stables *frais*, *pins*, d'autres encore qui roulent comme une trille *grand*. Un jeu de hauteur qui dessine déjà une direction mélodique. Ce jeu se poursuit sur le rythme que les mots dégagent avec l'alternance entre brèves et longues : *vent*, *souffle*, *joie*, sont longs alors que *frais*, *qui*, *pins*, indiquent des rythmes brefs.

Ces indications de hauteurs et de rythmes soulignent l'expression liée à la phrase, comme cette accélération sur les deux premiers vers qui amènent une tension qui trouve son *climax* sur le mot *pins* puis se résout sur une détente progressive des deux derniers vers. Le texte possède sa propre logique orale qui ne n'échappe pas à la logique aurale de l'auditeur, ou du lecteur auditeur. Transmettre un texte, c'est comprendre son articulation et son sens particulier.

Analysons maintenant la transmission de ce texte par le professeur d'éducation musicale. Nous observons que l'enseignant travaille par bribes de phrase, et que la logique de son apprentissage repose sur les césures internes à chaque vers : *vent frais / vent du matin* ; *vent qui souffle au sommet des grands pins* ; etc. Il ne peut en être autrement sans le risque de perdre le sens des syntagmes. L'enseignant dit la bribe de phrase, les élèves l'écoutent, la mémorisent, selon le processus décrit ci-dessus, et sur un geste du professeur, la reproduisent. Tout cela se passe sans commentaires excessifs de l'enseignant, dans un « faire » qui va du professeur aux élèves, décrivant cette relation entre oralité et auralité. Pour autant, dans cette phase d'apprentissage, tout n'est pas seulement oral. Le professeur fait des gestes avec son corps, ses bras, ses mains, il fait des mouvements avec son visage, ses yeux. Ce sont autant d'indicateurs qui renseignent les élèves sur ce qu'ils doivent mémoriser et répéter, et qui leur permet de fixer les hauteurs, les rythmes, la prononciation, l'articulation, des bribes de phrases. Le professeur se déplace sur un petit périmètre, ce qui maintient l'attention des élèves ; ces gestes de bras indiquent les départs, mais aussi la hauteur, la pulsation, voire le

---

<sup>36</sup> Pour cette étude, nous reprenons le classement utilisé par l'Alphabet Phonétique International (API).

rythme ; ces geste de la main indique la vocalité des syntagmes ou des bribes de phrases, ce qui est important dans cette phase d'apprentissage, mais aussi la brièveté de certains syllabes (signes du ou des doigts), s'il chante seul ou si c'est aux élèves, etc.

A l'ensemble de tous ces petits gestes du corps, des bras et des mains, s'ajoute les mouvements du visage et ceux des yeux, aussi importants pour renseigner les élèves que pour recapter l'attention des uns et des autres. Les mouvements de têtes, des lèvres, la prononciation et articulation des mots en sons ou en muets, pour accompagner la répétition de la phrase par les élèves, le mouvement des yeux pour attirer leur attention, souligner une expression, le sens d'un syntagme, etc. Tous ces gestes accompagnent et accentuent l'oralité du professeur et contribuent à développer l'auralité des élèves. Transmettre un chant, c'est 'outiller' l'oralité avec des gestes non verbaux pour élargir la capacité aurale des élèves en captant à tous les instants leur attention.

Dans cette phase d'apprentissage l'élève n'est pas passif, il semble subir, mais son attention et toutes ses capacités auditives sont en éveil. Lorsqu'on observe ces élèves de 6<sup>e</sup>, qui apprennent dans le cas présent assis, leur posture n'est pas optimale pour le chanter, mais il s'agit d'une phase de mémorisation. En revanche, toute leur attention est dirigée vers le professeur. Ils le regardent, certains miment labialement le texte que donne le professeur, d'autres font de petits mouvements de tête pour la pulsation ou le rythme du motif. Au geste de départ donné par l'enseignant, ils partent ensemble. Leur auralité se transforme en oralité, et cette réponse va renseigner le professeur sur ce qu'ils sont capables de faire. Ils transmettent la somme de leur apprentissage et ce qu'ils en ont tiré.

Nous ne poursuivons pas l'analyse des données récoltées par cet enregistrement vidéo, mais nous avons pu vérifier certains aspects qui unissent l'oralité à l'auralité et qui structurent l'acte de transmettre. Comme nous l'avons observé, transmettre n'est pas un sens unique dans l'apprentissage. Si l'enseignant tient un rôle important, l'élève à une responsabilité tout aussi importante, car c'est son « transmettre », il situe l'enseignant dans un rôle d'évaluateur et de médiateur par rapport à une savoir.

## ***2. 2. Le chant de l'écoute à la production***

Comme nous venons de l'observer, dans une situation de cours, l'enseignant transmet la phrase ou la bribe de phrase et les élèves la reproduisent. L'interaction entre le professeur et les élèves est basée sur une écoute mutuelle et réciproque, et sur la restitution « fidèle » de l'information musicale émise par le professeur. Les intonations, les rythmes, le phrasé, la prononciation, ainsi que la posture des chanteurs, la reproduction du geste vocal et physique, l'attention et la mémorisation des éléments sont acquis par imitations et répétitions de la phrase ou de la bribe de phrase. La première manifestation d'un chant par le professeur ou la reproduction par les élèves est oralité. C'est la transmission d'informations vocales et musicales, c'est l'objet-même du chant, sa traduction sonore.

L'auralité leur permettra d'apporter des éléments de remédiation aux « erreurs », petites ou grandes, apparues ici ou là lors d'une exécution. Une phrase est chantée [émise et transmise] avec des négligences, celles-ci peuvent être liées à la justesse, aux rythmes, à la prononciation du texte, etc. Les erreurs d'intonation peuvent être dues à un manque d'attention à la préparation de la phrase, à un manque d'attention sur la prononciation des mots, à un placement défectueux des sons, une respiration insatisfaisante, un manque d'attention au signe de départ donné par le professeur, et souvent à la conjonction de plusieurs de ces négligences. L'auralité permet aux élèves de relever par un travail d'oreille ces micros dysfonctionnements, de se corriger, mais plus encore d'apprendre à construire une véritable écoute de leur production vocale. Le professeur évalue cette première prestation-restitution ou l'a fait évaluer par les élèves. L'auto-évaluation est une routine à

mettre en œuvre dans la classe, car elle rend les élèves plus responsables de leur geste vocal<sup>37</sup>. Ils apprennent ainsi à s'écouter, à s'évaluer, et à se corriger en tenant compte de leur posture, de la prononciation ou de la diction, de la justesse et de la mise en place rythmique, de leur respiration, de leur attention ou de leur mémorisation. L'auto-évaluation est une conséquence de l'éducation à l'auralité. De plus, avec les outils informatiques et d'enregistrements dont dispose un enseignant aujourd'hui dans sa classe, il peut faire réentendre aux élèves leur production pour une analyse sur l'instant de leur réalisation musicale.

A ce jeu d'interactions entre oralité et auralité, qui témoigne de la réversibilité du verbe transmettre dans une situation pédagogique, l'enseignant et les élèves progressent ensemble vers une production musicale de meilleure qualité et souvent plus originale, car la reproduction par le groupe s'éloigne musicalement du modèle donné par l'enseignant. Les inflexions mélodiques, les couleurs, les timbres, les intensités varient et quittent progressivement l'imitation servile pour devenir une interprétation.

Lorsque les mécanismes d'apprentissages sont mieux didactisés par l'enseignant, son expression vocale gagne en clarté et en précision ce qu'elle peut perdre momentanément en musicalité. Car il existe deux situations et niveaux différents dans la transmission/émission d'un chant par un enseignant. Le premier est l'interprétation originale de la chanson que l'enseignant présente à la classe. Le second est la phase d'apprentissage par la classe où l'enseignant doit être rigoureux dans les modèles qu'il fait entendre aux élèves pour qu'ils les reproduisent. L'intentionnalité est différente dans ces deux situations ; dans la première, il s'agit d'interpréter la chanson en faisant partager une certaine émotion et un certain plaisir, dans la seconde, il s'agit d'être maître des sons et des mots qu'on donne à entendre à et mémoriser aux élèves. Ici encore, il existe une différence entre l'oralité de l'interprétation et l'auralité des apprentissages. Chanter juste, articuler clairement, poser sa voix, maîtriser sa respiration, donner des départs précis, accompagner avec efficacité les élèves sont autant d'actions qui nécessitent une attention particulière de l'enseignant pour que son geste vocal soit transmis et perçu le plus clairement possible par les élèves. L'ensemble de ces actions sont des indicateurs pour l'étude de la transmission d'un savoir. L'enseignant qui didactise un chant fait de l'auralité dans sa préparation de cours, c'est-à-dire qu'il est maître du jeu dans son rapport au son, afin que son expression orale soit la plus distincte possible. C'est le travail préalable sur cette auralité, cette transposition didactique, qui lui permettra d'accompagner les élèves dans leur apprentissage en sachant rendre leur perception plus fine, plus exigeante, et au service d'une meilleure exécution, mais en sachant aussi réinvestir sur de nouvelles pistes interprétatives.

### ***2. 3. L'accordage avec les autres, entre oralité et auralité***

« L'élève apprend à mobiliser son corps.../... pour s'exprimer avec sa voix chantée en écoutant et coordonnant son geste vocal avec celui des autres<sup>38</sup> ». Chanter ensemble c'est s'écouter et écouter les autres, c'est transmettre un contenu émotionnel et culturel. Ici encore la relation entre oralité et auralité interagit dans l'action d'entendre ce que l'on fait pour le mettre en commun avec le groupe. Le niveau de l'oralité est celui de la production individuelle du chanteur, le niveau de l'auralité se situe dans son « accordage » avec les autres membres du groupe, que celui-ci chante à l'unisson ou à plusieurs voix. Lorsqu'un chanteur interprète en soliste et en s'accompagnant instrumentalement sa version de la chanson, il ne soucie pas, ou assez peu, des mécanismes complexes liés à l'exécution, mais

---

<sup>37</sup> Meirieu, Philippe, *Apprendre ! Oui... mais Comment ?*, Paris, ESF, 16<sup>e</sup> édition, 1997.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 11.

se focalise sur sa performance musicale. En revanche, le chanteur d'un ensemble vocal s'accorde en permanence avec son environnement sonore immédiat, et pour cela il fait jouer l'ensemble des mécanismes de perception-émission que nous avons décrits ci-dessus. Il doit assimiler les informations sonores que lui transmet son environnement musical, et qu'il perçoit, pour s'accorder immédiatement à elles<sup>39</sup>. L'interface entre lui et les autres repose sur la compréhension et l'interprétation de la transmission d'événements sonore qu'il doit analyser et corriger instantanément avec ce qu'on nomme la « protomémoire »<sup>40</sup>.

Il est d'autres situations où l'accordage existe. Notamment lorsqu'après avoir vainement essayé de faire chanter juste et en rythme une bribe de mélodie au groupe et sans grand succès, le professeur en confie la réalisation à un(e) élève de la classe, nous constatons que le groupe mémorise et reproduit avec beaucoup moins de difficulté le passage. En effet, il arrive que malgré une préparation soignée du chant, malgré l'émission correcte de l'information vocale, l'ensemble reproduise maladroitement l'extrait. Les causes de cet échec sont très diverses et indiquent que la transmission entre les membres d'un groupe ne fonctionne jamais de façon identique. La remédiation peut passer par une exécution reprise par un des membres de la classe dont l'enseignant a pu entendre et discerner la clarté et la justesse de la reproduction. L'élève se substitue momentanément au professeur pour apprendre aux autres l'extrait vocal posant problème. L'accordage des tessitures, des timbres et des registres permet au groupe de dépasser la difficulté<sup>41</sup>. L'oralité/auralité interagit sur les hauteurs, sur la prononciation, sur le timbre, mais aussi sur le plan psychique dans une relation nouvelle à celui qui émet l'information sonore.

## ***2. 4. Chanter c'est créer***

Etre capable de créer et de transmettre sa propre interprétation, d'improviser sur une grille simple, de développer des variations à partir d'un motif, c'est aussi passer de l'auralité à l'oralité. C'est parce que l'enfant apprend à entendre, à discriminer des éléments sonores différents, qu'il pourra non seulement les reproduire, mais aussi les développer. Savoir puiser dans les techniques phonatoires des éléments qui donnent une nouvelle version d'un texte ou un discours musical original est l'un des objectifs que les programmes fixent aux professeurs et aux élèves. Inventer un discours musical simple mais structurer et pertinent, le transmettre aux autres membres du groupe-classe, ne sera possible à l'élève que par l'écoute, l'analyse, l'appropriation et la reproduction de bribes d'autres discours plus élaborés, et avec l'accompagnement didactique de l'enseignant. L'acquisition de ces compétences se fait progressivement et par une succession d'essais où l'oralité puis l'auralité tiennent chacune leur place respective.

## ***3. Analyse***

### ***3. 1. Transmettre c'est jouer entre inter et intra oralité et auralité***

L'oralité représente à la fois l'émission et la transmission d'informations vocales et musicales, comme nous l'avons vu. Elle caractérise la relation entre les personnes, les

---

<sup>39</sup> Cette situation a la particularité d'associer l'approche socioconstructiviste et sociocognitiviste.

<sup>40</sup> Candau, Joël, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1998, in Berliner, David, *op.cit.*, p. 15.

<sup>41</sup> Sur ces aspects cognitifs, l'ouvrage de G. Rizzolatti et C. Sinigaglia offre des pistes de réflexions intéressantes. Rizzolatti, Giacomo, Sinigaglia, Corrado, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008.

relations interpersonnelles. L'oralité construit une relation sociale entre les membres d'une classe par le jeu des échanges d'informations diverses, qu'elles soient chantées ou parlées.

L'auralité induit, dans les dimensions que nous avons définies plus haut, une relation intrapersonnelle. Elle est d'abord la marque d'une réflexion sur ce que l'individu entend de la production sonore, et l'analyse qu'il développe de sa perception.

Dans cette relation entre oralité et auralité, il se joue un mouvement qui va de inter à l'intrapersonnel. Il faut qu'il y ait eu émission pour qu'il y ait perception, il faut émettre pour percevoir. La construction d'une réflexion aurale est dépendante de l'émission orale<sup>42</sup>.

Dans la relation qui s'établit entre l'enseignant et le groupe-classe dans les phases d'apprentissage, on passe à chaque instant de l'inter vers l'intrapsychique<sup>43</sup>, et cela à plusieurs niveaux. En premier lieu, lors de l'interprétation du chant par le professeur (la transmission), il donne à entendre ce qui va faire l'objet d'une acquisition, d'un apprentissage, et cela se joue au niveau de l'oralité. Préalablement, l'enseignant a pris soin de donner quelques consignes pour fixer l'écoute des élèves sur ce qu'il va chanter. L'écoute par les élèves de cette interprétation se situe au niveau d'une première auralité (perception), car ils exercent alors leur attention à mémoriser des paroles, des bribes de mélodies, des phases rythmiques, voire leur oreille critique sur la production de l'enseignant. Les élèves vivent et établissent des corrélations entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils mémorisent pour ensuite l'analyser et l'intérioriser<sup>44</sup>. Cette première phase du travail est importante pour la suite des apprentissages parce qu'elle renseigne les élèves sur le sens du travail qu'ils auront à produire, sur le sens de la chanson.

Lors des phases d'apprentissages du chant par bribes de mélodies, qui seront ensuite enchaînées les unes aux autres, les élèves passent à l'oralité et c'est l'enseignant de prendre sa part d'auralité. C'est à leur tour de re-transmettre ce qu'ils ont retenu de leur perception. Ici encore, c'est un jeu entre inter et intrapsychisme qui se déroule à tous les instants. L'information sonore, la reproduction des élèves est collective. Là où il y avait une voix pour interpréter une mélodie, elles sont maintenant plusieurs dizaines avec leur caractéristiques propres, leur registre, leur timbre, et c'est à l'enseignant de discerner qui chante juste ou non, les « erreurs » commises, et leurs causes pour élaborer des stratégies de remédiations. Une fois l'information sonore perçue, l'enseignant intériorise, discrimine les erreurs, établit une hiérarchie entre elles, et construit une stratégie pour faire corriger et corriger progressivement les points défailants. On peut faire l'hypothèse que plus sa maîtrise du rapport oreille-son et ses connaissances sur l'enseignement du chant seront approfondies, plus son approche pédagogique sera pertinente.

Dans tous les cas, les deux groupes, élèves d'une part, et enseignant d'autre part, jouent sur ce lien entre inter et intra dans la production vocale. L'oralité-émission et l'auralité-perception conduisent, par le jeu de la transmission, les uns vers les autres, dans un échange d'informations dont la qualité d'analyse fera la qualité de l'interprétation.

### ***3. 2. Transmettre une interprétation : de l'intra vers inter, de l'auralité à l'oralité***

La relation entre oralité et auralité se manifeste dans un passage de l'inter à l'intra psychique telle qu'elle peut être décrite dans le socioconstructivisme ou sociocognitivism,

---

<sup>42</sup> Dans ce cadre, je me réfère aussi bien à Vygotski qu'à Bruner. Vygotski, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2001 ; Bruner, Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.

<sup>43</sup> Wertsch, James, *Vygotski and the social formation of mind*, Cambridge, Massachusetts, Londres, Angleterre, Harvard University Press, 6e édition, 1997.

<sup>44</sup> *Ibid.*

bien que ces deux courants possèdent différences notables<sup>45</sup>. Lorsqu'un enseignant interprète la chanson en classe, il est dans l'émission/oralité, dans ce qu'on appelle « le caractère oral de la parole, du langage, du discours » même si ceux-ci sont musicalisés. Par la suite, et selon les différentes phases d'apprentissages, on constate qu'il reste sur ce même registre de l'oralité puisqu'il transmet des informations extrêmement codifiées et claires qui répondent à des routines d'enseignement où l'imitation des élèves va primer dans la reproduction du message musical, comme nous l'avons décrit ci-dessus. Le passage à l'auralité se fait dans l'évaluation de la prestation de ses élèves, leurs réponses sous forme de reproduction vocale de ce qu'il a enseigné. La manière dont le professeur accompagne ses élèves sur le chemin d'une meilleure production musicale est déterminante dans l'apprentissage et la mémorisation du chant. Ayant fait l'analyse aurale des défaillances vocales du groupe-classe, il peut énoncer/transmettre à ses élèves une liste de remarques et les remédiations correspondantes qu'il réalisera progressivement, mais dont la portée risque d'être limitée à l'action immédiate, puisqu'il n'agit pas vraiment sur les conceptions des élèves. Il peut aussi s'appuyer sur les capacités d'analyse aurale de ses élèves pour leur faire prendre conscience de leurs négligences, et ainsi les amener à réfléchir sur les causes pour qu'ils formulent, qu'ils proposent, des solutions utiles à chaque situation.

S'appuyant de cette façon sur l'auralité de ses élèves, il les amène à corriger leurs attitudes, à questionner leurs conceptions<sup>46</sup>, à les faire évoluer progressivement, et à leur faire construire une meilleure interprétation. Se servir de l'auralité pour énoncer une oralité plus musicale est un chemin pédagogique très riche qui permet de rendre les élèves véritablement acteurs de leur interprétation et plus autonomes.

Car les élèves reproduisent les mêmes mécanismes allant de l'oralité vers l'auralité, c'est-à-dire qu'ils peuvent dans un premier temps reproduire sans attention particulière l'information musicale que le professeur leur a transmise. C'est par le jeu d'une écoute mutuelle et sous la conduite de l'enseignant qu'ils peuvent être amenés à discriminer les « erreurs » commises et mettre en œuvre des remédiations. Ce travail de maîtrise par l'oreille du son produit se construit progressivement, séance par séance, et avec la mise en place de certaines routines concernant la posture, la respiration, les jeux vocaux, que s'approprient les élèves pour devenir maître à leur tour de leur oreille. Savoir s'écouter, savoir écouter les autres pour s'adapter, s'apprend dans le cadre d'une pratique vocale basée sur l'oreille, et menée rigoureusement. Comme l'avait constaté Vygotski<sup>47</sup>, chaque fonction supérieure s'applique deux fois, une première fois dans un échange social avec les autres, une seconde fois dans une réflexion personnelle et intériorisée. Mais cette approche ne contredit en rien une vision piagétienne des apprentissages, où le sujet est toujours entre assimilation et accommodation des informations sonores. Ce jeu entre les deux situations est celui de la relation entre oralité et auralité au niveau du traitement du son perçu, avec en plus l'influence de l'environnement social et affectif dont reste dépendant l'enfant ou l'adolescent.

### ***3. 3. Dans la création collective : oralité et auralité***

La mise en œuvre d'une création collective interpelle les mêmes mécanismes psychiques de la perception. Une création collective réussie sera celle où les musiciens auront pris le temps de s'écouter, d'analyser leur production pour lui donner un sens, une pertinence, une structure. C'est l'objectif du projet musical, et les élèves qui ont été éduqués

---

<sup>45</sup> Bertrand, Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> édition, Lyon, Chroniques sociales, Montréal, Editions nouvelles, 1998.

<sup>46</sup> Giordan, André, « Les conceptions de l'apprenant, un tremplin pour l'apprentissage », *Sciences Humaines*, Hors-série n° 12, février-mars, 1996, p. 48-50.

<sup>47</sup> Vygotski, Lev, *op. cit.*

à la musique, possèdent les outils nécessaires à la construction d'un vrai projet... musical et original. L'initiative leur appartient et le professeur d'éducation musicale est un des acteurs de ce projet. Par la maîtrise qu'il possède des différents éléments musicaux, il peut être le médiateur entre l'objet musical en devenir et les capacités et compétences de ses élèves. Cependant, dans la mise en œuvre du projet musical l'oralité et l'auralité ne sont pas les seuls outils nécessaires à sa réalisation<sup>48</sup>. L'attention aux autres, sa place au sein du groupe, sa prise en compte de sa responsabilité envers les autres, sont aussi des éléments déterminants dans la réussite d'une prestation vocale en groupe.

## Conclusion

Chanter une mélodie, c'est émettre des sons, c'est transmettre un contenu émotionnel et culturel. Mais c'est aussi transmettre un savoir, un dire, un faire et être. Transmettre une mélodie en classe implique implicitement de reconnaître le mouvement réciproque de la transmission, si on veut qu'il soit un verbe de l'action pédagogique. La voix, le chant, sont des vecteurs d'apprentissages sans pareils pour les quelques raisons que nous venons d'évoquer. Mettant en œuvre, tout à la fois, l'oralité et l'auralité, la pratique du chant en classe permet à l'élève de développer des connaissances et des compétences qui lui seront utiles dans sa vie de tous les jours. Savoir-faire, savoir-dire, savoir-être dans l'oralité, nécessite de connaître les mécanismes qui fondent cette pratique. L'oralité/émission est une des facettes de notre identité, de notre personnalité. Elle nous révèle aux autres. Vygotski avait décrit cette interrelation aux autres induisant une intrarelacion, « nous nous connaissons par le même phénomène que nous connaissons les autres<sup>49</sup> », en d'autres termes, notre attention à l'environnement social et affectif nous façonne par les mécanismes de l'auralité/perception. Ce sont eux qui nous permettent d'apprendre des autres et sur les autres avant d'apprendre sur nous. La pratique vocale, outre le fait qu'elle procure au groupe l'opportunité de partager ensemble plus qu'une chanson, du plaisir, une socialité apaisée, un vouloir faire ensemble dans le respect de l'œuvre, une culture, offre aussi la possibilité de développer les outils cognitifs de la perception de nos élèves, par la réflexion, par l'acquisition d'une maîtrise dans leur rapport au son et à leur environnement. Pour que cela soit possible, il faut que transmettre devienne pleinement l'action médiatrice entre le professeur et ses élèves. Enfin, « les pratiques artistiques sont des "manières de faire" qui interviennent dans la distribution générale des manières de faire et dans leur rapport avec des manières d'être et des formes de visibilité<sup>50</sup> » écrit Jacques Rancière à propos de l'écriture, du théâtre et de la danse. Mais pour le philosophe, ces trois formes artistiques « ne définissent évidemment pas la totalité des manières dont les figures de communauté se trouvent esthétiquement dessinées<sup>51</sup> ». Nous apportons à cette réflexion notre modeste contribution, en expliquant par ces lignes, que ce qui se transmet dans la pratique du chant en classe, à travers la relation entre l'oralité et l'auralité, c'est l'explicitation des phénomènes liés à l'acte de transmettre.

---

<sup>48</sup> Concernant la notion de projet, il est utile de lire et de relire l'ouvrage de Jean-Pierre Boutinet qui situe bien le concept dans une perspective anthropologique. Boutinet, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 7<sup>e</sup> édition, 2003.

<sup>49</sup> Vygotski, Lev, *op. cit.*

<sup>50</sup> Rancière, Jacques, *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris, La Fabrique-éditions, 2000, p. 14.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 24.



### Bibliographie de l'article :

- Alten, Michèle, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Revue Histoire*, n° 55, juillet-septembre 1997, p. 3-15.
- Arom, Simha, *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique centrale*, 2 vol., Paris, Selaf, 1985.
- Berliner, David, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, 2010, n° 55, « Transmettre », p. 14.
- Bertrand, Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> édition, Lyon, Chroniques sociales, Montréal, Editions nouvelles, 1998.
- Boutinet, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 7<sup>e</sup> édition, 2003.
- Bruner, Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.
- Candau, Joël, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1998, in Berliner, David, *op.cit.*, p. 15.
- Choron-Baix, Catherine, « Transmettre et perpétuer aujourd'hui », *Ethnologie française*, vol. 30, n° 3, « Envers et revers de la transmission », pp. 357-360.
- Compléments pour la mise en œuvre du programme d'éducation musicale au collège*, <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>
- Giordan, André, « Les conceptions de l'apprenant, un tremplin pour l'apprentissage », *Sciences Humaines*, Hors-série n° 12, février-mars, 1996, p. 48-50.
- Jeffrey, Peter, *Re-Envisioning Post Musical Cultures. Ethnomusicology in the Study of Gregorian Chant*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, p. 124.
- Le Petit Robert*, Paris, Le Robert/VUEF, p. 1792.
- Levitin, Daniel, *De la note au cerveau, l'influence de la musique sur le comportement*, Paris, Editions Héloïse d'Ormesson, 2010.
- Molino, Jean, « Qu'est-ce que l'oralité musicale ? », in Nattiez, Jean-Jacques (sous la direction de), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. L'unité de la musique*, vol. 5, Arles, Actes Sud/Cité de la musique, p. 477-527.
- Nattiez, Jean-Jacques, *Sémiologie de la musique*, Montréal, Université de Montréal, 1988.
- Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 6.
- Rancière, Jacques, *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris, La Fabrique-éditions, 2000.
- Rizzolatti, Giacomo, Sinigaglia, Corrado, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- Rouget, Gilbert, « L'efficacité musicale : musiquer pour survivre. Le cas des pygmées », *L'Homme* 2004/3-4, n° 171-172, p. 27-52.
- Savouret, Alain, « Electroacoustique et perspectives phonoculturelles », *Circuit : musique contemporaines*, vol. 13, n° 1, 2002, p. 10 (9-20).
- Schaeffer, Pierre, *Traité des objets musicaux*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Terrien, Pascal, *L'écoute d'œuvre au collège : fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'harmattan, 2006.
- Treps, Marie, « Transmettre : un point de vue sémantique », *Ethnologie française*, vol. 30, n° 3, « Envers et revers de la transmission », pp. 361-367.
- Vygotski, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2001.
- Wertsch, James, *Vygotski and the social formation of mind*, Cambridge, Massachusetts, Londres, Angleterre, Harvard University Press, 6e edition, 1997.