

L'enseignement et l'action créative : de l'inférence comme indice de professionnalisation du futur enseignant de musique

Isabel Balmori

Volume 36, Number 1, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043867ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043867ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian University Music Society / Société de musique des universités canadiennes

ISSN

1911-0146 (print)

1918-512X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Balmori, I. (2016). L'enseignement et l'action créative : de l'inférence comme indice de professionnalisation du futur enseignant de musique. *Intersections*, 36(1), 29–52. <https://doi.org/10.7202/1043867ar>

Article abstract

“How does society organize expertises?” Starting from that question asked by the American sociologist Abbott (1988), in the research framework conducted by the DAM team at the Geneva University, singing trainers and students' practices have been observed — the former being experts in the institutional context. These practices have been analyzed through three basic professional processes — diagnostic, inference and treatment, theorized by Abbott, which have been compared to transmission practices from the 17th century to our days. The research has shed light on profound transformations in the teaching of “classical” singing, especially at the inference stage. This stage allows the experimented singing teacher to exploit their creativity, but constitutes also a real challenge for the student in the process of professionalization.

L'ENSEIGNEMENT ET L'ACTION CRÉATIVE : DE L'INFÉRENCE COMME INDICE DE PROFESSIONNALISATION DU FUTUR ENSEIGNANT DE MUSIQUE

Isabel Balmori

Durant le deuxième semestre académique 2015, nous avons observé des cours de formation de futurs enseignants instrumentistes et chanteurs (Master of Arts en pédagogie musicale), dans le cadre d'une recherche sur la professionnalisation menée par l'équipe DAM¹ de l'Université de Genève², dans des hautes écoles de musique en Suisse.

Nous cherchions à identifier des indices de professionnalisation à partir de l'analyse des *gestes de définition*³ employés par les étudiants lors de leçons données en présence d'un formateur ; puis, au moment du *feedback* (sur la leçon) donné par ce même formateur, suite aux leçons données par l'étudiant. Deux questions principales de recherche ont été formulées par l'équipe : « Quelles distinctions et articulations entre les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner⁴ les formateurs en didactique de l'instrument/chant font-ils dans le cadre de leurs interventions ? » et « Comment ces savoirs sont-ils didactisés et avec quels effets observables sur les apprentissages des étudiants ? » (Rapport de recherche, 24).

Au sein de l'équipe, nous nous sommes intéressée en particulier à l'enseignement des contenus techniques et interprétatifs. Au départ, la problématique de la créativité n'était pas prévue dans notre recherche, c'est en analysant le processus de professionnalisation de futurs enseignants qu'elle est apparue.

Dès les premières analyses, nous avons pris conscience du rôle déterminant de l'ordre du déroulement des activités : nous avons émis l'hypothèse que le découpage tripartite (posture/respiration, exercices et morceaux), pratiqué lors

¹ Didactique des Arts et du Mouvement, sous la direction du Professeur Isabelle Mili.

² « La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques des gestes professionnels en développement » (Subside FNS-100019-156730). Cette recherche a comporté l'analyse de 104 vidéoscopies (57 leçons d'instrument/chant et 47 séances de *feedback*).

³ « La description des gestes de définition des contenus et des tâches d'apprentissage par les formateurs (Sensevy, 2007) constitue une entrée privilégiée pour identifier les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner ainsi que leur articulation. » (Rapport de recherche, p. 21).

⁴ Hofstetter et Schneuwly 2009.

de la plupart des leçons observées, marquait de son empreinte les situations d'enseignement — appartenant à ce que l'on désigne sous pratiques effectives, c'est-à-dire des pratiques qui ont cours indépendamment du chercheur.

À partir de questions de recherche formulées par le groupe, comme: «1.a Quels éléments permettent de discerner que le contenu d'enseignement (leçon/*feedback*) est technique et/ou interprétatif⁵? », nous avons mis en rapport les éléments qui permettent de discerner les particularités de ces contenus avec le choix du type de discours employé. Lors des *feedbacks*, le discours du formateur — essentiellement explicatif — occupe pratiquement la totalité du cours, laissant peu de place à d'autres activités.

Nous nous sommes interrogée sur le fonctionnement de ce discours: quelle part de contenus d'enseignement sont prévus à l'avance, quelle part émerge en réponse aux actions des apprenants? Mais aussi, quels sont les effets de ce discours en dehors des cours, au moment où l'étudiant donne d'autres leçons ou lorsque l'élève (de l'étudiant) travaille seul à la maison?

Nous avons encore été confrontée à d'autres défis, notamment celui d'identifier des indices de professionnalisation chez les étudiants en formation. Ces indices sont-ils observables? Le cas échéant, comment les repérer? Nous considérons avec beaucoup de prudence la notion ambivalente de *professionnel* qui, d'après Dubar & Tripier⁶, échappe à une définition scientifique⁷.

Concernant les contenus techniques et interprétatifs dans les cours analysés, la partition entre technique et interprétation s'est avérée une tâche plus complexe que prévue initialement. Regardons de plus près l'emploi de ces deux termes.

DE LA TECHNIQUE⁸

Nous assimilons la notion de technique vocale à des « techniques du corps », définies par Mauss: « J'entends par ce mot les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (Mauss 1934, p. 5). Dans le contexte de la musique et du chant dit « savant », savoir se « servir » de son corps implique l'acquisition de certains gestes à l'origine de la production du son. Ces gestes ne correspondent pas à des choix arbitraires mais à une certaine tradition du faire et de savoirs constitués tout au long de générations de praticiens. Fait curieux, nous ne trouvons pas — de manière explicite — la notion de *technique* dans les anciens traités et méthodes de chant. Par contre, nous déduisons un mode d'apprentissage surtout à partir du résultat sonore. À titre d'exemple, les traités du XVIII^e siècle décrivent des chanteurs capables de prouesses, proposés comme modèles du « bien faire », mais

⁵ «La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques des gestes professionnels en développement», Rapport de recherche, p.29.

⁶ Dubar et Tripier 1998.

⁷ «Il n'existe aucun "modèle universel" de ce que doit être une profession, pas de *one best way* de l'organisation du travail professionnel, pas de définition "scientifique" de ce qu'est un groupe professionnel.» (*Ibid.*, p. 331)

⁸ Nous utilisons comme cadre théorique des citations et des déductions de notre thèse. (Martin-Balmori 2016).

les auteurs ne nous disent pas *comment* ces chanteurs agissent. Cela s'explique en partie par le fait que l'ancien élève apprend essentiellement par imitation : il ne cherche pas nécessairement à comprendre le mouvement, mais plutôt à reproduire le modèle fourni par le maître.

Ce serait au moment où le geste fait objet d'une explication que la notion de « technique », comportant un travail pour l'acquérir, apparaît. À partir du XVIII^e siècle, les découvertes scientifiques nourrissent progressivement un intérêt pour le fonctionnement de l'instrument voix comme mécanisme, mais ce n'est pas la seule raison de cette transformation de pratiques. Durant la Révolution française, la fermeture des maîtrises a comme conséquence la création d'un nouveau type d'institution : le conservatoire français. Dans un contexte d'uniformisation et élémentarisation des savoirs, grâce à la déconstruction du geste, certains élèves, qui autrefois étaient considérés comme des « incurables⁹ », peuvent avoir accès à l'apprentissage de la musique. Un répertoire didactique est progressivement institutionnalisé : les premières méthodes contiennent en deuxième partie des morceaux choisis, qui subissent dans l'espace d'une génération des « simplifications » et sont adaptés à l'approche élémentarisée des savoirs. En même temps, nous constatons la proposition d'exercices vocaux dans la première « Méthode de chant du Conservatoire de Paris » (1803)¹⁰ (de tels exercices sont absents des traités sur l'art vocal du XVIII^e siècle que nous avons étudiés). Ces exercices sont fixés par écrit et présentés en séries de formules qui se succèdent par demi-tons : le rapport aux savoirs et aux pratiques de travail est profondément transformé. Néanmoins, ces changements de pratiques constituent des processus très lents. Encore au début du XIX^e siècle, De Garaudé (c. 1809)¹¹ doit insister sur la nécessité de travailler :

Sans avoir jamais pris de leçons de chant, toutes les personnes douées d'une voix plus ou moins belle chantent des Romances, des Duos, et même de grands Airs. Cette facilité due à la nature et à des heureuses dispositions, porte à l'art le plus grand préjudice. Il est impossible que ces personnes puissent chanter le morceau le plus simple sans faire beaucoup de fautes très graves, soit contre les règles de la vocalisation soit contre celles de la méthode. (De Garaudé, *Nouvelle* : p. 5).

Tout au long du XIX^e siècle, cet engouement pour le travail technique est nourri par de nombreuses publications : des cahiers de vocalises, des méthodes de chant, des airs anciens (*arie antiche*) simplifiés et adaptés aux débutants.

Dans la correspondance (lettre du 08.11.1801) échangée entre un des auteurs de la « Méthode de chant » de 1803¹², Guinguené, et le premier directeur du Conservatoire de Paris, Sarrette, le premier affirme : « Vous trouverez ci-joint, non pas encore toute la *méthode de chant*, mais la plus grande partie, celle qui

9 « Mais il y en a qui avec de la Voix, ont si peu d'Intelligence, qu'ils ne distinguent pas seulement les tons qui font ou plus hauts & plus bas, & mesme qui croyent baisser, lors qu'ils haussent : Ces Gens-là peuvent estre nommez dans le chant, *des Incurables*. » (Bertrand De Bacilly 1679, p. 54).

¹⁰ Richer et al., 1803.

¹¹ De Garaudé c. 1809.

¹² Pierre [1900] 2002.

est toute élémentaire et qui suffirait seule pour occuper pendant assez longtemps les classes.» (Pierre 1900, p. 142). La dichotomie entre technique-expression est en place.

L'EXPRESSION

Quand Manuel García (fils) publie sa méthode en 1841, elle est essentiellement consacrée à la technique. Ce n'est qu'en 1847 qu'il propose une deuxième partie dédiée à «L'Art de phraser». Dans cette nouvelle partie, il consacre un chapitre à «l'expression» (soulignons le fait que l'auteur ne parle pas encore d'interprétation). García fils affirme: «L'accent pathétique est l'expression ajoutée à la mélodie¹³». L'expression est expliquée non comme «mouvement¹⁴ de l'âme», mais comme résultat de l'usage d'un procédé, «l'accent pathétique». Au XVIII^e siècle, l'expression est déduite du texte noté, sans besoin de signes ajoutés par les éditeurs ou les compositeurs: elle n'est pas fixée et découle des principes de la rhétorique, que tous ceux qui ont eu le privilège de faire des études connaissent. L'expression des divers caractères est ainsi ouverte à des multiples choix de lecture.

DE L'INTERPRÉTATION

D'après le Dictionnaire de la musique Larousse¹⁵, l'interprétation est définie:

Dans un sens large, l'interprétation d'une œuvre écrite désigne non seulement l'exécution de la partition, c'est-à-dire la réalisation sonore fidèle des signes notés, mais aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution, par une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur. [...] On considère donc généralement que la fonction de l'interprétation est d'émouvoir, de toucher, ce qu'on ne pense pas que puisse faire l'exécution objective de la partition. (DML 2005, p. 557).

De même que pour la technique, l'usage du terme interpréter est relativement récent. La première définition que nous avons trouvée dans un livre d'enseignement du chant d'«interprétation¹⁶» figure dans la «Méthode de chant du Conservatoire de Paris» de 1803¹⁷:

Le chanteur doit être l'organe fidèle du poète et du musicien: pour être l'interprète de leurs intentions, il faut qu'il s'en pénètre, il faut qu'il soit inspiré par tous les deux et qu'ensuite il les oublie. (Richer et al. 1803, p. 64-65).

¹³ Garcia fils 1841-1847, p. 49.

¹⁴ Dans le terme émotion, le mouvement (motion) est impliqué.

¹⁵ Dictionnaire de la musique Larousse 2005.

¹⁶ À différencier de celle d'*expression*, plus ancienne, qui correspond à une approche rhétorique de variété, et dont l'usage ignore la notion de style ou de répertoire.

¹⁷ Martin-Balmori 2016, p. 281.

Être l'«organe fidèle du poète et du musicien» n'est pas une tâche si simple! Comment «interpréter» leurs intentions, surtout si l'on n'a pas de contact direct avec l'auteur?

En 1803, le verbe interpréter semble peu usité: il doit être expliqué. Au moment où la méthode est rédigée, le musicien traduit la dimension *mimétique*¹⁸ ou représentative du texte en ayant recours à un codage expressif, vocal et gestuel, qui répond à des conventions fortement ancrées: les principes du discours¹⁹.

L'émission légère et souple du son (qui correspond à l'idéal d'émission vocale pratiqué jusque vers le milieu du XIX^e siècle) permet une large palette de variantes expressives: non seulement d'intensité, mais aussi de timbre ou de hauteur (comme le *portamento*), ou encore d'attaque (coup de glotte, sanglot, soupir). Ce type d'émission favorise également la pratique de l'improvisation (pour l'essentiel constituée d'ornements et traits rapides).

En 1837, le contre-ut émis par le ténor français Gilbert Duprez, lors d'une soirée à l'Opéra de Paris, en *voix de poitrine*²⁰, est à l'origine d'un important tournant de pratiques²¹. En effet, l'esthétique du son est radicalement transformée avec l'avènement des ténors «en force²²», imitateurs de Duprez. L'approche innovatrice est centrée sur la production du son de manière beaucoup plus intense et nécessite la transformation des techniques notamment le développement du soutien respiratoire qui rend possible ce type d'émission mais alourdit celle des traits rapides.

La scripturalisation des savoirs favorise le développement d'un discours technique qui correspond à des choix présentés comme mesurables. À titre d'exemple, les classements de *tempi* (*Largo*, *Andante*, etc.) ou de nuances d'intensité (*p*, *mp*, *mf* ou *f*), comportent, dans la réalité des pratiques, des choix de variantes qui échappent à l'écrit. La durée des notes constitue un autre exemple: d'après cette logique quantitative, les *inégalités* expressives pratiquées jusqu'à la fin du XIX^e siècle sont de moins en moins admises.

EXERCICE

Ce n'est pas par hasard que lors de la publication de la première «Méthode de chant» de 1803, les savoirs techniques remplissent un volume important de pages: le discours explicatif est à ce moment-là fortement valorisé par

¹⁸ Nous définissons la *mimésis* comme acte créatif représentatif: du geste exprimant le sentiment d'un personnage à la tache de couleur suggérant un détail dans un paysage. D'après Gebauer et Wulf (2005), la *mimésis* «contribue à la mise en images du monde et à la formation de processus de simulation.» (Gebauer et Wulf 2005, p. 12).

¹⁹ Pour connaître ces principes, nous recommandons la lecture du chapitre XI de l'*Institution Oratoire* de Quintilien. Plus tard, on retrouve ces principes, notamment dans les manuels de rhétorique, utilisés, entre autres, dans les écoles et jusqu'au début du XX^e siècle.

²⁰ Les ténors de l'Opéra de Paris, comme Nourrit, utilisaient exclusivement la *voix de tête* pour émettre les sons aigus.

²¹ Nous soutenons la thèse qu'il s'agit plutôt de l'effet médiatique autour de cet événement, notamment des journaux parisiens: l'usage de la voix de poitrine dans le registre aigu était connu depuis longtemps en Italie (Martin-Balmori 2016).

²² Expression utilisée par Duprez lui-même, en 1846. (Duprez 1846).

l'institution, au détriment du modèle sonore et gestuel proposé par l'ancien maître. L'approche « purement technique » serait une des conséquences de la scripturalisation des savoirs. La notion moderne d'*exercice*, correspondant à un travail répétitif visant la fidélité à l'écrit, est en place. Néanmoins, cette transformation de pratiques prend son temps: García (fils), à la fin du XIX^e siècle, distingue encore l'émission (approche expressive) de ce qu'il considère comme la simple *production* du son (approche technique).

L'interprétation concerne un choix de variantes d'exécution, en rapport à une tradition établie. Si le chanteur utilise une partition, l'interprétation implique le choix de « modes de lecture » possibles²³; s'il apprend d'après des modèles ou /et autres supports de fixation — comme les enregistrements sonores, comportant parfois des images²⁴ —, le chanteur effectue des choix d'après la version qui lui est conseillée ou/et celle qui tout simplement lui plaît.

D'après nos observations, pour communiquer des savoirs interprétatifs, l'enseignant a recours à des explications²⁵, à la voix chantée²⁶ et au geste. L'*intensité* employée serait ainsi une des variables de l'interprétation. Bolens²⁷, dans un contexte d'analyse littéraire, souligne l'importance du *tonus* et du *tempo* dans le rendu expressif d'un texte. En faisant référence à Bullinger²⁸, Bolens affirme que les fonctions toniques jouent un double rôle: elles permettent l'expressivité humaine, en même temps qu'elles servent de « point d'appui pour les fonctions instrumentales²⁹ ». D'après notre propre expérience comme enseignante, nous constatons que l'interprétation est fortement dépendante de la respiration et du geste³⁰.

PEUT-ON DIFFÉRENCIER L'ENSEIGNEMENT DE LA TECHNIQUE ET DE L'INTERPRÉTATION ?

La séparation de l'apprentissage technique de l'interprétatif serait, d'un point de vue théorique, possible chaque fois que le contexte d'œuvre ou de récit est ignoré: la technique traiterait du général, l'interprétation du particulier. Mais la réalité des pratiques est certainement plus complexe. Tout geste technique correspond à un individu et comporte l'existence d'un contexte référentiel particulier: son *habitus*³¹ musical. L'enseignement et la pratique de la technique

²³ Chartier 2008 .

²⁴ Comme dans des *site web* comme *youtube*.

²⁵ L'enseignant a souvent recours à un langage imagé par analogies/métaphores.

²⁶ Modèle proposé par l'enseignant lui-même ou par l'observation de tiers (concerts, enregistrements).

²⁷ Bolens 2016.

²⁸ Bullinger [2004] 2013, cité par Bolens 2016.

²⁹ Bolens 2016, p. 17.

³⁰ D'après nos observations de cours de musique, la respiration ne concernerait pas uniquement les chanteurs et les souffleurs, elle accompagne chaque geste du musicien: de l'archet à la frappe d'une touche de clavier ou d'autre instrument percussif, de la manière de faire un silence au pincement d'une corde. Le diaphragme, muscle impliqué dans la respiration *et* le geste est souvent associé, par le travail du « soutien », à l'expression.

³¹ D'après Mauss, l'*habitus* ou les habitudes: « varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les

constitueraient potentiellement des actions créatives. D'un point de vue didactique, pour un même procédé enseigné, ce sont les différentes approches de l'enseignant — soit par la compréhension du mouvement, soit par le résultat sonore — qui font que le travail d'un même mouvement à l'origine du son ou du geste expressif, peut être considéré comme enseignement technique ou enseignement interprétatif³². Nous allons y revenir dans nos analyses.

La problématique de l'action créative concernerait ainsi non seulement le travail interprétatif du chanteur, mais également l'approche technique et toute action comportant la transmission de savoirs.

Pour mieux comprendre certaines particularités du fonctionnement didactique de la formation des futurs enseignants dans les hautes écoles, nous allons le comparer à d'autres pratiques d'enseignement plus anciennes, que nous avons analysées lors de recherches menées auparavant³³. Nous avons choisi un récit d'apprentissage rédigé au début du XIX^e siècle à Paris par la comtesse Merlin, élève du ténor et compositeur García (père)³⁴. Ce récit nous permet de découvrir des pratiques d'apprentissage étonnantes, de même qu'un tout autre rapport au travail de l'instrument.

UNE LEÇON DE MUSIQUE VERS 1830

En 1838, dans «Les loisirs d'une femme du monde³⁵», la comtesse Merlin évoque l'enseignement de García (père), décédé à Paris quelques années auparavant, en 1832. Pour la recherche en didactique, le témoignage de María de las Mercedes Santa Cruz y Cardenas de Jaruco constitue un document du plus grand intérêt : avant le XX^e siècle, l'action d'enseigner le chant est rarement décrite dans les livres³⁶.

Nous avons comparé les contenus du texte de Merlin avec la méthode (1824)³⁷ écrite par le même García : il livre très peu de détails sur son propre enseignement. Les «Exercices and Method for Singing» sont précédés — comme c'était usuel au moment de leur publication — par quelques notes introductives contenant des conseils d'ordre général. Grâce à Merlin, nous découvrons des recommandations de travail que le ténor donne à ses disciples. Ainsi, dans un bas de page (p. 32) l'ancienne élève écrit : «García disait : " Pour apprendre à chanter, il ne faut pas travailler, mais savoir travailler. Ce n'est qu'en apprenant le secret de bien étudier que l'on peut parvenir à bien chanter." » (Santa Cruz y Cardenas [1838] 1934, p. 32). L'auteure explique, un peu plus loin, ce que «savoir travailler» implique :

prestiges. Il faut y voir des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition.» (Mauss 1936, p. 369).

³² Martin-Balmori 2016, p. 294–295.

³³ *Ibid.*

³⁴ Manuel García (père), né en 1775, est le père de Maria Malibran, Manuel García (fils) et Pauline Viardot-García, tous trois reconnus comme musiciens ou pédagogues prestigieux.

³⁵ Santa Cruz y Cardenas de Jaruco [1838] 1934.

³⁶ Martin-Balmori 2016.

³⁷ Manuel García (père) 1824.

À mesure que l'instrument de la voix se perfectionnait, García faisait exécuter jusqu'aux exercices les plus difficiles pour la rendre apte à surmonter tous les obstacles ; mais il indiquait rarement un trait à ses élèves ; il leur faisait un accord sur le piano, puis il leur disait : « Faites ce que vous voudrez... encore ... encore un ... encore ». Et souvent de recommencer dix et vingt fois. (Santa Cruz y Cardenas [1838] 1934, p. 37–38).

Remarquons que García ne propose pas à ses élèves des *traits*³⁸ écrits préalablement, « prêts-à-l'emploi », mais attend de ses élèves qu'ils puissent produire entre dix et vingt variantes à partir d'un seul modèle. Merlin poursuit :

Qu'en résultait-il ? Que l'élève faisait selon sa voix et selon son âme, et que, par conséquent, ses traits étaient toujours bien exécutés et gardaient un caractère d'individualité qui, tout en lui appartenant, se trouvait en harmonie avec le goût du moment, dont il suivait, sans s'en douter, les inspirations. (Santa Cruz y Cardenas [1838] 1934, p. 38).

Le trait non-*travaillé* (dans le sens moderne de répéter un même geste, d'innombrables fois) garde — toujours, d'après l'auteure —, un « caractère d'individualité » : le geste est recréé à chaque fois. Cette approche, qui nous semble très libre, est toutefois délimitée par un cadre de pratiques sociales, ce que l'ancienne élève qualifie de « goût du moment » : en 1839, les musiciens n'ont pas encore le sentiment de devoir respecter un style dans un contexte de « répertoire » institutionnalisé. En guise de conclusion, Merlin reconnaît :

Un autre avantage de cette manière de faire le trait était que l'élève devenait maître de l'instrument à force d'exercer ses propres inspirations, et que si, au moment de commencer un air, il se trouvait mal disposé, il pouvait substituer subitement un trait à un autre, sans crainte ni hésitation. (Santa Cruz [1838] 1934, p. 38–39).

Au XIX^e siècle, les musiciens gardent une toute autre approche à l'écrit que celle que nous pratiquons³⁹. Par exemple, si un chanteur souhaite mettre en valeur une voyelle favorisant l'épanouissement du timbre de la voix ou surprendre par l'exécution de nouvelles variantes, ces démarches justifient l'altération de l'écrit.

Ce récit nous semble représentatif des pratiques de transmission antérieures à l'imposition du modèle institutionnel de type *conservatoire*⁴⁰. Précisément,

³⁸ Lignes mélodiques relativement courtes, conçues à l'origine pour varier la ligne mélodique. Déclinées dans des variantes écrites et ordonnées en succession de demi-tons, les traits sont à l'origine de l'exercice vocal.

³⁹ À titre d'exemple, dans *Carnet d'un ténor* (1880), le chanteur d'opéra Roger explique comment étant malade, il modifie l'écrit et l'adapte directement en public, aux moyens vocaux du jour. (Roger 1880).

⁴⁰ Dans les *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter* publiées en 1668 par De Bacilly, l'auteur affirme : « Un Maistre qui executera un Air dans toute sa politesse & dans tous ses agréments, l'imprimera mille fois mieux dans l'oreille de son Disciple en le chantant trois ou quatre fois, que ne fera un autre qui n'a pas tous les avantages de l'exécution, à force de dogmatiser, [...] » (De Bacilly 1679, p. 30).

des travaux de recherche récents analysent les résultats de l'enseignement créatif *par le faire*. Burnard et Murphy⁴¹ affirment:

Les enseignants peuvent pratiquer l'enseignement de la musique de manière créative, en favorisant la créativité des enfants dans la musique, en travaillant ensemble et en apprenant avec les enfants en tant que co-apprenants actifs, en faisant des choix et en prenant des décisions afin d'élargir les possibilités de s'exprimer efficacement comme interprètes, chanteurs, compositeurs, improvisateurs et auditeurs, dans un contexte créatif où la musique est au cœur. (Burnard et Murphy 2013, p. 3)⁴².

Mais comment fonctionne cette créativité? Mili⁴³ explique les « dispositifs » qui la favorisent:

Lorsque les élèves inventent des chansons, il va de soi que les enseignants mettent en place un dispositif qui leur laisse une part importante de responsabilité. La dévolution, telle que définie par Brousseau, occupe une place déterminante dans ce dispositif, du fait que l'enseignant ne peut se substituer à l'élève et encore moins « inventer » à sa place. (Mili 2012, p. 142).

Nous allons nous intéresser à ce genre de « dispositif » en essayant de comprendre l'action même de créer comme démarche innovante, et de comparer cette action à celles d'imiter ou de copier⁴⁴, que l'on présente généralement comme des démarches opposées.

COPIE, IMITATION ET CRÉATIVITÉ

Dans une approche épistémologique, imiter n'a pas toujours signifié le même type d'action: jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, voire la première moitié du XIX^e siècle, l'imitation est encouragée par les enseignants. Encore au début du XX^e siècle, certains auteurs comme le psychologue russe Vygotski⁴⁵ reconnaissent: « L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation. » (Vygotski 1934, p. 356)⁴⁶. Cette affirmation confirme celle déjà émise au XVII^e siècle par De Bacilly: « le Chant ne s'apprend que par imitation. » (De Bacilly 1679, p. 30). Plus tard, De Bacilly parle des différents maîtres: « L'on en void qui ne savent rien faire, ny pour la Composition, ny pour l'Invention des Traits du Chant, n'y

⁴¹ Burnard et Murphy 2013.

⁴² Texte original: « Teachers can facilitate teaching music creatively, while fostering children's creativity in music, by working together and learning alongside children as active co-learners, making choices and decisions together about how to expand opportunities for expressing themselves effectively as performers, song makers, composers, improvisers and listeners, in a creative context where music is at the core. »

⁴³ Mili 2012, p. 139–153.

⁴⁴ L'imitation au XIX^e siècle est encore différenciée de la copie: ce n'est que plus tard que l'imitation est associée de manière péjorative à la contrefaçon.

⁴⁵ Vygotski 1934.

⁴⁶ L'auteur souligne les limites de cette action en proposant un exemple: « si je ne sais pas jouer aux échecs, quand bien même le meilleur joueur d'échecs me montrerait comment il faut jouer une partie, je ne saurais pas le faire. » (Vygotski 1934, p. 353).

mesme pour l'Application, mais qui payent d'Execution⁴⁷, & ainsi ne sont que de perpetuels Copistes ». (*Ibid.*, p. 62). Soulignons le fait que l'auteur considère implicitement deux actions distinctes : celle de copier et celle d'imiter. Mais comment agissent les maîtres ?

De nombreux témoignages nous permettent d'affirmer que jusqu'au milieu du XIX^e siècle l'action de *faire de la musique* n'est pas toujours différenciée de celle d'enseigner : un musicien plus expérimenté forme essentiellement par l'exemple donné à son disciple, en pratiquant avec lui.

Quelle place, dans ce contexte, pour la notion de *technique* ?

En parallèle à la transformation de l'esthétique du son et à l'émergence de la notion moderne d'*exercice*, nous constatons l'émergence de celle de *spécialiste*. Le chanteur se distingue du *musico* du XVIII^e siècle, ce dernier était formé à la pratique de plusieurs instruments, à la composition, le chant et l'enseignement (Mamy 1998). Cette spécialisation du musicien implique également la professionnalisation du métier. Regardons maintenant ce que la notion de professionnel implique, d'un point de vue didactique.

DE LA NOTION DE PROFESSIONNEL⁴⁸

Parmi les quatre champs sémantiques du terme *professionnel* proposés par Dubar & Tripier (2013) : étymologique (professer : équivaut à déclarer)⁴⁹, économique (en lien à l'emploi exercé), social (comme métier) et de reconnaissance (comme fonction), nous privilégions dans notre recherche le sens de *professer*. Cette action met en lien la fonction déclarative (racine étymologique du mot *professeur*) et l'usage de la parole. Elle se décèle à l'analyse grâce à des indices observables : *professer* va de pair avec un certain type de discours et un rôle particulier.

Ce n'est qu'au fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche que la dimension créative de l'enseignement nous est apparue comme un élément clé pour comprendre le processus de professionnalisation. Nous avons formulé l'hypothèse que l'expert dans l'action d'enseigner est celui capable d'entretenir un rapport créatif à la résolution de problèmes. L'analyse du discours de l'enseignant — dans un contexte d'interaction avec l'apprenant — constitue un élément déterminant pour pouvoir mettre en évidence l'approche créative.

DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES, D'APRÈS ABBOTT

Dans « The system of professions », le sociologue américain Abbott considère ce système comme la « structure de liaisons entre professions et tâches⁵⁰ » (Ab-

⁴⁷ « Payer d'exécution » fait ici allusion aux maîtres qui rencontreraient du succès en jouant des partitions écrites par d'autres musiciens (encore au XVIII^e siècle, le fait de ne pas savoir composer est vivement critiqué, considéré comme signe de formation déficitaire. Notons le fait que les femmes, exclues de la plupart des institutions, ne sont pas concernées par cette critique).

⁴⁸ Martin-Balmori 2016, p. 76.

⁴⁹ Professer signifie : « Déclarer, exprimer publiquement et hautement une opinion, une théorie. » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/professer>).

⁵⁰ « My central focus has been the system of professions, which I have taken to be a structure linking professions with tasks. » (Abbott 1988, 315).

bott 1988, p. 315), et il base sa recherche sur une question centrale: « Comment la société structure-t-elle des expertises⁵¹? »

Abbott constate que tout professionnel est confronté à des problèmes à résoudre, qu'il s'agit de résoudre de façon experte⁵²: il distingue trois actions chez le professionnel: la *diagnostic*, l'*inférence*⁵³ et le *traitement*.

Le diagnostic et le traitement sont des actions de médiation: le diagnostic prend information dans le système de savoirs professionnels et le traitement utilise les instructions, déduites du diagnostic. Par contre, l'inférence est une action purement professionnelle. Elle prend l'information du diagnostic et indique un éventail de traitements avec leurs résultats prédictibles. (Abbott 1988, p. 40)⁵⁴.

Nous reconnaissons ce même type d'actions chez le professionnel de l'enseignement de la musique. Prenons un exemple concret: un professeur de harpe propose à son élève de jouer une gamme ou un morceau et diagnostique des « problèmes à résoudre », il met en rapport ces problématiques avec celles d'autres élèves (d'après sa propre expérience ou celles de tiers), et applique un « traitement », généralement impliquant la transformation d'un geste et/ou d'une approche de travail.

Abbott nous donne encore des précisions sur le fonctionnement de la première opération: « Dans le diagnostic, les aspects centraux sont le choix restrictif des informations pertinentes, la clarté de la classification du diagnostic et le degré ou la catégorisation résiduelle [déduit] par le système de classification⁵⁵. »

Le sociologue distingue ainsi, à l'intérieur du diagnostic, deux approches qui peuvent s'effectuer de manière interdépendante: la colligation⁵⁶ — qui permet la mise en évidence de liens entre des faits — et la classification.

Imaginons cette fois-ci l'action d'un professeur de chant face à un élève qui émet un son (perçu par l'enseignant comme) « guttural ». Le professeur réagit à la production de son élève et met en rapport, par exemple, l'appui de la racine de la langue avec l'émission qu'il considère comme « défectueuse ». L'enseignant peut également établir des liens entre des problématiques qu'il a identifiées chez d'autres élèves — elles ne sont pourtant pas identiques, mais il les considère comme classifiables dans un même type de problèmes. Ce même

⁵¹ « For me the crucial envrioning question is how societies structure expertise. » (*Ibid.*, p. 323)

⁵² « The tasks of professions are human problems amenable to expert service » (Abbott 1988, p. 35)

⁵³ « Tirer, d'un fait ou d'une proposition donné(e), la conséquence qui en résulte. » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/inférer>).

⁵⁴ « Diagnosis and treatment are mediating acts: diagnosis takes information into the professional knowledge system and treatment brings instructions back out from it. Inference, by contrast, is a purely professional act. It takes the information of diagnosis and indicates a range of treatments with their predicted outcomes. » (*Ibid.*, p. 40).

⁵⁵ « In diagnosis, central aspects are the restriction of relevant information, the clarity of the diagnostic classification, and the degree or residual categorization by the classification system. » (*Ibid.*, p. 58).

⁵⁶ « Opération de l'esprit qui réunit en une conception synthétique unique un ensemble de faits séparément observés ». (Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/colligation>).

enseignant peut aussi tisser des rapports de cause-à-effet avec des explications issues de lectures de livres scientifiques qui ont pu élucider ses questions sur cette manière particulière de produire le son.

Abbott précise encore: «la colligation est souvent dictée par l'objet de classification». Cette classification — sorte de catalogue des problématiques — permet d'avoir rapidement accès à des réponses adaptées, appliquées comme traitement⁵⁷. Soulignons le fait que le diagnostic de l'enseignant puise dans une tradition composite, que celui-ci a reçue lui-même de ses propres professeurs et autres modèles, et qu'il déduit également de sa propre expérience et/ou de celle de tiers.

Dans un deuxième temps, les problématiques sont — toujours d'après le sociologue — groupées d'après un même traitement⁵⁸. Abbott illustre ses propos en citant un exemple historique, concernant le classement de maladies:

[...] le diagnostic médical est dominé par la classification des traitements. Ainsi, quand le carbonate de lithium s'est avéré traiter beaucoup de patients diagnostiqués par le vieux système de classification psychiatrique comme des maniaque-dépressifs, la maladie fut essentiellement reconsidérée comme insuffisance de lithium, et le traitement par lithium devient son signe identitaire. (Abbott 1988, p. 43)⁵⁹.

De même, dans l'enseignement de la musique nous constatons la préconisation de certains traitements concernant, par exemple, la manière de placer une main ou d'ouvrir la bouche, que l'on peut mettre en lien avec l'esthétique ou les croyances d'un groupe, dans une tradition culturelle située dans le temps. À titre d'exemple, nous avons constaté que jusqu'au XIX^e siècle les traités ne parlent que très rarement de respiration⁶⁰. Ce ne sera que plus tard, au milieu du XIX^e siècle, que le traitement des mêmes problématiques est mis en lien à ce que l'on considère comme «dysfonctionnement» des mouvements respiratoires.

⁵⁷ «La colligation permet d'assembler le "portrait" du client; elle consiste en règles établissant quelle sorte d'évidence est à prendre en compte ou pas, à valider ou non, de même que des règles établissant le niveau admissible d'ambiguïté. La classification permet de référer le "portrait" au dictionnaire qui légitime les problématiques du professionnel. Le système de classifications est une sorte de carte [*mapping*] de la juridiction d'une profession, un dictionnaire interne contenant la dimension professionnelle de la classification. (Abbott 1988, p. 41). «Colligation is the assembly of a "picture" of the client; it consists largely of rules declaring what kinds of evidence are relevant and irrelevant, valid and invalid, as well as rules specifying the admissible level of ambiguity. Classification means referring the colligated picture to the dictionary of professionally legitimate problems. A classification system is a professions' one mapping of its jurisdiction, an internal dictionary embodying the professional dimensions of classification. A classification system is a profession's own mapping of its jurisdiction, an internal dictionary embodying the professional dimensions of classification.»

⁵⁸ «Problems are clumped together if they share a common treatment» (*Ibid.*, p. 45).

⁵⁹ «[...] the medical diagnostic system is dominated by the treatment classification. Thus, when lithium carbonate turned out to treat many patients diagnosed by the old psychiatric classification system as manic-depressive, the disease was essentially reconceptualized as lithium insufficiency, and response to lithium treatment became its identifying sign.» (*Ibid.*, p. 43)

⁶⁰ Comme «L'Art du chant» de Blanchet et Bérard publié en 1755, approche mécaniste de la voix (Blanchet et Bérard 1755).

Nous en déduisons que ces deux actions, colligation et classification, peuvent être transmises par les formateurs de futurs professeurs de musique comme des savoirs « dépersonnalisés », applicables à un élève-type. Le jeune enseignant a recours à des « collections de réponses », de même qu'un autre professionnel consulterait un *compendium*. Il appliquerait des réponses toutes faites pour un même type de problématique. Néanmoins, dans les apprentissages par corps, les problématiques sont généralement assez complexes et nécessitent une approche adaptée à un élève en particulier : c'est à ce moment-là que l'action créative de l'enseignant, l'inférence, entre en jeu. Nous allons nous intéresser précisément à ce geste du professionnel qui nécessite d'autres capacités que celles de diagnostiquer et de traiter.

DE L'INFÉRENCE COMME ACTION CRÉATIVE

Pour expliquer l'inférence, Abbott compare l'action du professionnel à celle d'un joueur d'échecs :

La pensée professionnelle ressemble à un jeu d'échecs. Le premier diagnostic est souvent clair, généralement déduit d'après des conventions. De même, la fin du jeu, le traitement. Le milieu du jeu, cependant, est associé aux connaissances professionnelles, et parfois par des raisons obscures. Néanmoins, comme pour le diagnostic ou le traitement, ce milieu du jeu — l'inférence professionnelle — a des qualités qui font que le travail du professionnel est plus ou moins accessible à des compétiteurs. (Abbott 1988, p. 48)⁶¹

Abbott précise : « L'inférence est réalisée lorsque le lien entre le diagnostic et le traitement est obscur⁶². » Nous allons illustrer l'action décrite par Abbott dans un contexte d'enseignement de musique ; prenons un exemple concret : un professeur de piano peut mettre en lien la hauteur du tabouret que son élève utilise avec une posture défavorisant l'aisance du geste ou la transmission du poids du corps au moment de produire un son. Si la surélévation ou abaissement du tabouret ne suffisent pas à « corriger » la posture de son élève (diagnostic : traitement), il va procéder à d'autres actions, dont celle d'inférer à partir de nouvelles situations qu'il va instaurer lui-même ou qu'il a déjà expérimentées. Pour inférer, il met en lien ce qu'il a appris (par exemple, observer l'angle du coude en rapport à la hauteur du clavier) avec les caractéristiques morphologiques et les gestes quotidiens de son élève.

Imaginons qu'il choisit d'instaurer une situation de *dévolution* dans laquelle son élève (et lui-même) sont amenés à déduire les conséquences : si le professeur, au lieu de « corriger » la hauteur du tabouret en l'abaissant ou le

⁶¹ « Professional thinking resembles chess. The opening diagnosis is often clear, even formulaic conventional. So also is the endgame of treatment. The middle game, however, relates professional knowledge, client characteristics, and chance in ways that are often obscure. Nonetheless, like diagnosis and treatment, this middle game — professional inference — has qualities that make a profession's work more or less accessible to competitors. » (Abbott 1988, p. 48).

⁶² « Inference is undertaken when the connection between diagnosis and treatment is obscure. » (*Ibid.*, p. 49).

surélevant, accentue la problématique (par exemple, en abaissant « excessivement » la chaise), il favorise ainsi la prise de conscience, de la part de son élève, des avantages possibles d'une certaine hauteur.

D'après Abbott, le professionnel ayant rarement recours à l'inférence risque de tomber dans la routine⁶³, et montre les liens entre inférence et normalisation : « Trop peu d'inférence dévalorise la profession, trop d'inférence rend impossible de la légitimer. Dans les deux cas, leur juridiction est affaiblie. » (Abbott 1988, p. 52)⁶⁴

Si nous reprenons notre exemple du tabouret, les déductions faites par l'enseignant et l'élève sont en rapport à certaines normes, ici en lien à la production du son dans un contexte de musique « savante » : le pianiste de jazz peut chercher un tout autre idéal de posture (priviliégiant, par exemple, les gestes qui permettent de communiquer avec le groupe, au moment d'improviser).

Abbott explique l'importance de connaître les règles de la profession pour la comprendre : « Chaque profession a des règles contraignantes quand un professionnel a recours à des actions complexes d'inférence, et étudier ces règles est central pour étudier la profession. » (Abbott 1988, p. 51)⁶⁵

Le sociologue nous fournit encore des indices qui permettent d'apprécier le choix de traitement : « Dans le traitement, les propriétés importantes sont la mesurabilité des résultats, la spécificité du traitement, l'acceptabilité du traitement par les clients et, bien sûr, l'efficacité elle-même⁶⁶. » Dans un contexte d'enseignement artistique et en particulier d'enseignement de la musique, les référents utilisés pour mesurer ces résultats sont relativement subjectifs.

Nous l'avons constaté à chaque observation : l'action même d'inférer constitue un défi pour l'étudiant en formation. Les situations dans lesquelles les acteurs de l'apprentissage sont confrontés à des choix, potentiellement créatifs, sont nombreuses : l'enseignement donné par le formateur passe par un processus d'adaptation à des cas particuliers correspondant aux différents étudiants ; à son tour, l'étudiant puise dans les informations données par le formateur et essaye de les adapter aux différents profils de ses élèves ; enfin, les élèves cherchent à s'approprier des contenus d'enseignement fournis par l'étudiant d'après des explications qui ne correspondent pas toujours à leurs propres sensations et expérience. Comment font-ils ? Quels indices permettent d'objectiver l'existence de cette démarche créative ?

Pour essayer de comprendre le fonctionnement de cette démarche particulière, revenons à Vygotski et à l'importance qu'il accorde à l'apprentissage par imitation. Cet apprentissage n'est pas toujours possible : « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles. » (Vygotski 1934, p. 353). L'imitation nécessite de la part de l'élève (dans notre

⁶³ « Too little inference is a familiar part of the larger phenomenon of routinization. [...] » (Abbott 1988, p. 51).

⁶⁴ « Too little makes their work seem not worth professionalizing. Too much makes their work impossible to legitimate. In either case, their jurisdiction is weakened. » (*Ibid.*, p. 52).

⁶⁵ « Any profession has rules dictating when a professional must resort to complex inference, and learning these rules is central to learning the profession. » (*Ibid.*, p. 51).

⁶⁶ « In treatment, the important properties are the measurability of results, the specificity of treatment, the acceptability of the treatment to clients, and, of course, efficacy itself. » (*Ibid.*, p. 48.)

contexte, de l'étudiant en formation) qu'il soit capable d'assumer son propre apprentissage, en situation de dévolution⁶⁷. Dans le contexte d'apprentissages par incorporation « les possibilités intellectuelles » nécessitent un complément : l'étudiant doit s'approprier des gestes, des sensations, qui lui permettent à son tour, dans une situation d'enseignement, de proposer des modèles convaincants à des tiers (ses élèves).

Mais quels sont les outils dont le formateur dispose pour que l'étudiant assume une partie de responsabilité dans son propre apprentissage ?

Lors de nos observations dans les hautes écoles suisses, nous avons constaté que la pratique de l'imitation ne semble plus encouragée : au moment des analyses, nous n'avons pas relevé de mention significative à l'utilité de ce type d'apprentissage ; par contre, le discours explicatif visant la compréhension des mécanismes de production du son est fortement encouragé. Nous allons nous pencher maintenant sur la manière dont la créativité se manifeste dans ce nouveau contexte.

QUELLE PLACE POUR LA CRÉATIVITÉ DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ?

Nous avons suivi la formation de deux étudiantes préparant respectivement leur examen de *master* dans deux institutions que nous appellerons A et B. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de cet article, chaque leçon a été suivie d'un *feedback* donné par le formateur — un professeur de chant expérimenté. Dans l'institution A, la leçon donnée par l'étudiante est abordée directement, en première partie du cours : l'étudiante est censée avoir préparé toute seule un *planning* de leçon. Dans l'institution B, la leçon donnée par l'étudiante est précédée par un entretien entre le formateur et celle-ci : la planification de la leçon est analysée à ce moment-là en détail. Dans ce contexte particulier d'enseignement, nous allons différencier deux situations : celle de la leçon donnée par l'étudiante à son élève⁶⁸ (en présence du formateur), où nous nous intéresserons essentiellement à la transmission de *savoirs disciplinaires* (notamment techniques et interprétatifs) ; et celle du *feedback*, où le formateur transmet surtout des *savoirs didactiques* (savoir pour enseigner). Les analyses sont complétées dans l'institution B par la prise en compte des contenus d'entretiens préliminaires.

a) De la structure de la leçon de musique

Dans ce contexte, nous constatons qu'aucune des deux étudiantes n'a commencé par aborder en premier lieu l'interprétation de la pièce musicale⁶⁹, elles ont sui-

⁶⁷ D'après Brousseau : « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». (Brousseau 1998, p. 303).

⁶⁸ Nous représentons la leçon donnée par l'étudiante par la lettre (L), l'entretien avant la leçon par (S) et le *feedback* du formateur par (F). La numérotation 0, 1, 2 ou 3 correspond à la première, deuxième, troisième et quatrième leçon.

⁶⁹ Cette structure connaît des variantes : par exemple, à l'approche des examens l'étudiante en 2^{ème} année de master (institution A) l'étudiante assimile les exercices posturaux et de respiration à

vi plutôt une structure tripartite qui correspond aux attentes institutionnelles⁷⁰. Nous nous sommes interrogée sur l'origine de cette pratique.

Dans les cas que nous avons suivis, nous remarquons des similitudes entre l'organisation de la table de matières de la première «Méthode de chant du conservatoire de Paris» (1803) et la structure de leçon observée. Soulignons le fait que cette structure n'apparaît pas dans les traités du XVIII^e siècle sur l'art du chant, que nous avons analysés, et qu'elle correspondrait à un idéal institutionnel plus récent : celui du Conservatoire de Paris (fondé en 1795). Cette institution impose la pratique de savoirs uniformisés et élémentarisés. Le modèle de la méthode reste néanmoins implicite mais se manifesterait sous forme de structure à l'insu de la plupart des enseignants!

Quelles sont les conséquences de ce choix institutionnalisé ?

Lors de nos observations, nous constatons que l'élève de chant peut passer une partie de la leçon en silence : tout d'abord en exécutant des consignes liées à des exercices posturaux et de respiration ensuite, en écoutant des explications relativement longues sur ce qu'il doit (ou ne pas) faire, consignes accompagnées par la voix et le geste de l'enseignant : le temps de la mise en pratique peut être ainsi fortement réduit.

Lors des *feedbacks* donnés par les formateurs, nous avons observé deux approches différentes : dans l'institution A, le formateur encourage de poursuivre le travail centré sur la technique ; dans l'institution B, le formateur considère cette approche exclusive comme problématique. Regardons d'abord et de plus près la répartition du temps des leçons observées.

Dans l'institution A, la première leçon donnée par l'étudiante à son élève dure 49 minutes : dans les 8 premières minutes, l'élève exécute — d'après les consignes données par l'étudiante en formation — des mouvements avec son corps ; ensuite, l'étudiante propose 19 minutes d'exercices vocaux en expliquant de manière détaillée le fonctionnement de chaque mouvement ; enfin, durant les 23 minutes finales, deux morceaux sont travaillés : une mélodie tirée de la méthode Vaccai et un *Lied* de Schubert (*Heidenröslein*). Cela ne signifie pas pour autant que l'interprétation soit abordée à ce moment-là : le sens des mots n'est pas évoqué, non plus le style de composition, ni les indications expressives notes par le compositeur. Nous constatons que le travail sur les partitions constitue une prolongation du travail technique entrepris en début de leçon.

Ce modèle est repris de manière semblable, dans les cours suivants. Pourtant, quelques semaines avant l'examen, le temps des leçons est réduit à environ 30 minutes (durée correspondant aux attentes institutionnelles). Dès le début, les exercices posturaux et de respiration sont intégrés à la production du son sous forme d'exercice vocal. Cette nouvelle configuration permet d'aborder déjà à la minute 9 le morceau (*Sento nel core*, A. Scarlatti), mais ce changement ne comporte pas de travail interprétatif : l'élève chante d'abord sur *miamia* en ignorant le sens du texte. Ensuite, l'étudiante propose de lire le texte, avec une voix «timbrée», mais sans chanter. Ce deuxième exercice conduit

l'émission vocale d'exercices.

⁷⁰ Elle est proposée comme modèle de planning, lors des examens finaux de *master*.

au questionnement sur le sens de certaines phrases, cette fois-ci dans une approche interprétative. Or, un obstacle surgit : ni l'étudiante ni l'élève n'ont traduit préalablement le texte, ce qui est à l'origine d'importantes confusions⁷¹ liées à l'attribution de sens⁷².

Lors du *feedback*, le formateur rappelle à l'étudiante l'importance de traduire un texte avant de le travailler. Néanmoins, le formateur décourage l'étudiante de poursuivre dans le questionnement interprétatif : (12'19", F2, A) « les détails stylistiques ... bien sûr, on peut toujours en parler mais c'est pour plus tard ... il faut d'abord mettre en place l'instrument ». Le formateur institutionnalise ainsi un ordre de priorités.

Dans l'institution B, lors des premiers cours, l'approche didactique semble également favoriser le travail technique : lors des entretiens préliminaires le travail interprétatif n'entre pas non plus en considération dans la planification.

Néanmoins, nous observons chez l'étudiante de l'institution B un tout autre type de discours : lors du premier entretien elle explique au formateur les raisons de certains choix, après avoir établi un diagnostic où l'inférence jouerait un rôle important. À titre d'exemple, elle compte adapter sa planification, et de manière très large, à l'action de son élève (percussionniste et chanteuse *rock*). Elle se pose beaucoup de questions sur l'esthétique vocale dans les deux contextes : classique et musique dite actuelle.

Les choix proposés par l'étudiante de l'institution B laissent entrevoir la possibilité d'attribuer un autre espace à son élève : cette dernière est considérée non seulement comme exécutante dans un projet conçu à l'avance, mais aussi comme capable d'effectuer ses propres choix. À titre d'exemple, l'étudiante compte impliquer son élève en lui proposant de lui montrer comment elle a l'habitude d'échauffer la voix avant un concert *rock*, ou encore, en l'incitant à chanter un morceau et à « sentir le *tempo* qu'elle choisit, quelle attitude elle a vis-à-vis de l'air, comment elle le chante. » (7'39", So, B).

Pourtant, suite à cet entretien, au moment de la leçon (dont la durée est de 36'), l'étudiante a des difficultés à mettre en œuvre sa planification : malgré ses intentions de laisser de la place à son élève, elle parle beaucoup et réduit son activité essentiellement à faire faire des exercices vocaux. Le morceau n'est abordé que six minutes avant la fin de la leçon : un *Vaccai* qu'elle fait toutefois chanter à son élève en entier, en l'accompagnant au piano.

Au moment du *feedback* (Fo) le formateur questionne l'étudiante sur son action : celle-ci reconnaît avoir fait « trop » de vocalises (2'45", Fo, B), mais justifie ce choix par le fait d'avoir besoin d' « explorer » les possibilités vocales de son élève. Même si le formateur propose de mieux répartir les activités la fois suivante, aucune mention concrète au travail interprétatif n'est évoquée. La

⁷¹ Par exemple, le mot *dolore* correspondrait dans ce contexte précis à un sentiment certes ambigu mais plutôt agréable, celui du personnage amoureux. Il est d'abord pris, par l'étudiante, dans le sens d'une souffrance physique.

⁷² Soulignons le fait qu'il n'est pas indispensable de traduire de manière exacte un texte pour pouvoir l'interpréter : mais sans avoir décidé un choix, il est difficile de rendre cohérente une interprétation.

structure de la leçon, à partir d'une approche de « construction » technique, est implicitement admise.

b) Des différents usages des outils de communication dans l'enseignement de la technique et de l'interprétation

Penchons-nous maintenant sur l'usage de la parole. Dans l'institution A, la planification reste implicite⁷³ : le cours commence directement par la leçon de l'étudiante. Le formateur, après avoir questionné l'étudiante sur ses impressions, donne directement son *feedback*, en partageant sa propre expérience avec l'étudiante.

C'est la plupart du temps le *traitement* — comme solution à des problèmes — qui est mis en évidence par la proposition d'exercices ou de modèles à imiter. En effet, les leçons se déroulent à partir de propositions — sous forme de discours descriptif — d'actions (surtout des exercices) qui obéissent à un déroulement dont la planification n'est pas toujours explicitée.

L'étudiante de l'institution A utilise le diagnostic en cours d'action : elle réagit à une « mauvaise » posture ou à un son qui ne correspond pas à ses attentes et propose une solution, en expliquant le résultat préconisé, en produisant des modèles ou en « manipulant » son élève.

Dans l'institution B, la parole prend également une place importante. L'entretien préliminaire est accompagné d'une réflexion commune sur l'opportunité de certains choix. Par exemple, dans So (B), le formateur enquête sur les raisons de certains choix (« les nasales, pour quoi les fais-tu ? ») : les exercices doivent être systématiquement justifiés.

Lors du deuxième cours, au moment de l'entretien, l'étudiante justifie ses choix en rapport aux partitions travaillées. Cette deuxième leçon dure un peu plus d'une demi-heure : les exercices posturaux et de respiration occupent les 20 premières minutes. Lors du *feedback* (F1), le formateur met en garde l'étudiante sur le temps occupé par son discours explicatif et conseille d'utiliser un langage plus concis : (1'55", F1, B) « moins de paroles, plus clair ! ». Il propose également de *faire* avant de comprendre : (3'15", F1, B) « arriver avec le corps, ensuite la théorie ». Le formateur insiste : (10'23", F1, B) « ce n'est pas une étude objective, mécanique et *basta* ! », et constate : (11'22", F1, B) « je dois laisser te laisser essayer, que tu voies, que tu fasses tes expériences, parce que moi j'ai le même danger que toi, de vouloir tout dire, tout ce que je sais ... Tu dois d'abord essayer ! »

La « transmission » des savoirs ne passe pas uniquement par la parole ! Pour incorporer des savoirs la mise en pratique est nécessaire, par l'action du corps, chez l'élève mais *aussi* chez l'étudiante qui apprend à enseigner. Le formateur instaure ainsi une situation de dévolution : il laisse l'étudiante faire, même s'il n'est pas d'accord avec certains de ses choix. De même, le formateur encourage l'étudiante à laisser son élève procéder elle-même à des choix. Il conçoit l'enseignement comme interaction entre l'étudiante et son élève, et non comme un

⁷³ Nous apprenons en questionnant le formateur que cette planification est également faite à la maison, mais reste sous la responsabilité de l'étudiante.

enseignement de type *top-down*. Un espace didactique est préparé, dans une approche ouvrant la possibilité à l'élève de partager avec l'étudiante certains choix d'apprentissage, d'après leur propre vécu.

Lors du troisième cours, au moment de l'entretien (S2) le formateur insiste avec fermeté sur la réduction du temps prévu pour certains exercices: « cinq minutes! », et confirme à nouveau l'importance d'utiliser un langage plus concret, ayant recours à moins d'explications. Son but: apprendre à l'étudiante à synthétiser son expression, mais aussi augmenter le temps d'action de l'élève. Durant cette leçon (35 minutes) le morceau est abordé dix minutes avant la fin (25'). L'étudiante et l'élève connaissent bien le sens des paroles, l'étudiante fait des liens en rapport au style (« *crudo*, le mot prince du baroque italien » (28'40", L2, B) mais en reste à la problématique de la prononciation « *crudo artiglio* ». La nature du phrasé (*legato*) est évoquée sans pour autant instituer une seule manière de faire. Néanmoins, les problèmes techniques reprennent le dessus. Lors du *feedback* (F2), le formateur revient sur l'usage de la parole qui, pour l'étudiante de l'institution B, constitue un sérieux obstacle qu'elle doit franchir: notons que le formateur parle aussi beaucoup⁷⁴!

Lors du dernier cours (S3, L3, F3), le formateur arrive un peu en retard. Cette circonstance favorise un autre rapport au temps. Lors de l'entretien, l'étudiante expose (S3) rapidement les exercices qu'elle projette de faire en rapport au travail du morceau (*Se tu m'ami*, Pergolesi). Le formateur insiste encore une fois sur l'importance de la répartition du temps de leçon (25' prévues). L'entretien est très court: à peine cinq minutes.

La leçon (L3) dure 31'. L'étudiante tient compte de certains conseils donnés par le formateur lors du dernier *feedback* (F2); par exemple, avant d'expliquer des exercices à son élève, elle provoque celle-ci à exprimer les sensations ressenties et s'intéresse également au travail de l'élève à la maison (18'42", L3, B). Étudiante et élève abordent ensemble le morceau (*Se tu m'ami*): la respiration est considérée comme moyen expressif mais cette approche ne dure pas longtemps. Une nouvelle fois, c'est le questionnement technique qui s'impose. Toutefois, lors du *feedback* (F3), et pour la première fois, le formateur souligne les inconvénients de faire un cours uniquement technique: (2'21", F3, B) « l'élève avance dans les études et pense que l'on ne chante pas, que l'on ne fait *que* de la technique ».

L'approche musicale ouvre des possibilités d'expression multiples. Le formateur insiste (2'26", F3, B) « C'est important de laisser se développer des idées sur le morceau, sur la musique, le phrasé ... un peu de fantaisie ... de la musique ». La technique est considérée comme un moyen mais plus comme un but: « Tu dois avoir également des objectifs dans les morceaux ... pourquoi fait-on de la technique? ... pour faire des morceaux » (12'05", F3, B). Ici « faire » implique une approche interprétative. Le choix du répertoire didactique est à son tour considéré dans une approche « musicale »: (12'52", F3, B) « Il y a des morceaux que nous choisissons pour la technique mais *aussi* pour la musicalité ».

⁷⁴ Cette constatation nous fait prendre conscience de l'importance du modèle: l'apprentissage se fait *aussi*, et à l'insu des enseignants, par imitation!

Cette nouvelle approche s'accompagne d'un tout autre rapport didactique entre le formateur et l'étudiant. Nous assistons à un moment remarquable, dans l'institution B: le changement profond dans l'utilisation de l'espace (*topogénèse*)⁷⁵. Jusque-là les formateurs (dans les deux institutions) procédaient aux différents *feedbacks* en se situant *en face* de l'étudiant, et en travaillant à partir des notes prises lors des leçons. Cette fois-ci, le formateur se met debout, à côté de l'étudiante, pose *la partition* sur la table et travaille *ensemble* le morceau prévu pour la semaine prochaine (*Se Florindo è fedele*, Scarlatti). Ils passent un long moment à discuter sur des choix possibles. Le discours n'est plus l'enchaînement de diagnostics suivis de traitements, mais s'appuie sur des déductions faites à partir de l'œuvre à travailler: les possibles actions d'inférence sont étudiées ensemble, dans une interaction qui aboutit à une réflexion commune.

Par exemple, pour aborder la dimension interprétative, le formateur conseille de questionner les particularités contenues dans la composition: (18'25", F3, B) « Que se passe-t-il dans le morceau? Combien de parties? ... soit le texte, soit la musique ». Le formateur signale ensuite quelques répétitions de texte « Que se passe-t-il d'un point de vue harmonique? Quels sont les détails qui soulignent l'expression? ». La structure ABA⁷⁶ est également analysée.

CONCLUSION

Les études de cas en formation dans les hautes écoles de musique en Suisse nous amènent à conclure que la partition entre savoirs techniques et savoirs interprétatifs n'est pas toujours facile: elle ne correspondrait pas à la logique des pratiques, mais plutôt à une logique théorique (Bourdieu, 1980)⁷⁷. D'un point de vue épistémologique, nous situons les origines de cette division comme résultat du travail de « transposition didactique⁷⁸ » réalisé à partir de la tradition dite « des Italiens⁷⁹ » et aboutissant à des « savoirs à enseigner⁸⁰ ». Cette approche favoriserait le développement d'un nouveau genre de discours: le

⁷⁵ Chevallard théorise la *topogénèse* et la *chronogénèse* ensemble: « Enseignant et enseigné occupent des positions distinctes par rapport à la dynamique de la durée didactique: ils diffèrent par leurs rapports spécifiques à la *diachronie* du système didactique, à ce que l'on peut nommer la *chronogénèse*. Mais ils diffèrent aussi selon d'autres modalités: selon leurs *places* respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce qu'on peut appeler la *topogénèse* du savoir, dans la *synchronie* du système didactique » (Chevallard [1985] 1991, p. 72–73).

⁷⁶ Au XVIII^e siècle, structure correspondant à l'aria dans l'*opera seria*: un premier thème (A), un deuxième (B)—généralement plus court — et reprise du premier thème (A') que le soliste ornemente, généralement en improvisant.

⁷⁷ Bourdieu 1980.

⁷⁸ D'après Chevallard: « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». (Chevallard [1985] 1991, p. 39).

⁷⁹ La tradition « des Italiens » constitue un paradigme qui précède celui de « belcanto », formée au XVIII^e siècle, en France, d'après les récits de voyageurs dont le plus connu est celui de Rousseau (VII^e livre des *Confessions*), (Martin-Balmori 2014).

⁸⁰ Nous avons suivi, dans notre thèse, la trace de la construction progressive de ce discours « transposé ».

discours explicatif visant la compréhension de mécanismes de production du son (que nous différencions de l'apprentissage par le résultat sonore). D'après l'observation de cas, ce type de discours est largement pratiqué par rapport à celui sur l'interprétation, ceci dans les deux institutions. La parole constitue ainsi l'outil privilégié pour transmettre les savoirs : savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner. Pour devenir un outil performant et contribuer à une approche créative de l'enseignement, la parole nécessite d'être apprivoisée. Non maîtrisée, cette parole peut devenir un obstacle à l'apprentissage.

Nous avons constaté d'autres similitudes entre les pratiques institutionnelles observées : le recours à une structure de leçon commune (travail postural/respiratoire ; exercices vocaux et travail des morceaux)⁸¹. Toutefois, soulignons le fait que la troisième partie de la leçon ne comporte pas systématiquement un travail sur l'interprétation, mais peut constituer la prolongation de l'approche technique des deux premières parties.

Toujours au sujet de la partition entre technique et interprétation, nous aimerions souligner une transformation constatée au niveau topogénétique, qui nous a frappée. Dans l'institution B, lors du dernier cours, le formateur a abordé pour la première fois la problématique de l'interprétation d'un morceau avec l'étudiant. Ils se sont levés et ont ouvert la partition devant eux, en installant ainsi un nouveau rapport de travail.

L'approche technique favoriserait le face à face entre le formateur et l'étudiant, ou l'étudiant et son élève. Ce rapport dual pour communiquer des savoirs techniques s'installe dans une sorte de *corps à corps*, où le référent est généralement celui qui enseigne. Par contre, au moment d'aborder l'interprétation, le rapport s'effectuerait de manière triangulaire, entre le formateur, l'étudiant et l'œuvre, dans un contexte de résolution des problématiques soulevées par l'œuvre, comme référent externe.

Quels sont les indices observables de professionnalisation du futur enseignant ?

Au début de la formation, l'étudiant agit dans beaucoup de cas par imitation et applique les solutions proposées par le formateur, qui le guide vers l'acquisition progressive d'autonomie face à la résolution de problèmes. L'étudiant en voie de professionnalisation se détache progressivement de son modèle, l'expert, pour assumer la responsabilité de ses propres choix, en manifestant ainsi sa créativité. Il va pouvoir tisser des liens de colligation entre diverses actions d'enseignement observées chez des tiers. Cette capacité à tisser des liens serait, d'après Abbot : « le premier pas dans la structuration des problèmes professionnels⁸² ». Devenu professionnel, l'étudiant peut proposer à son tour le traitement qui conviendrait le mieux pour résoudre des problèmes particuliers, soulevés à un moment donné, par un élève.

L'action didactique serait ainsi essentiellement une action créative.

⁸¹ Cette division tripartite a été également observée dans les cours d'instrument, par l'équipe DAM.

⁸² « Colligation is the first step in which the professional knowledge system begins to structure the observed problems. » (Abbott 1988, p. 41).

Plus l'enseignant a de connaissances et d'expérience, plus l'éventail de solutions aux problèmes soulevés par l'apprentissage est large. Comment a-t-il acquis ces savoirs? L'apprentissage par immersion (culturel), l'imitation d'autres démarches créatives et l'expérience acquise par le faire constitueraient la base de cet apprentissage. Disposant d'un large éventail de solutions à des problèmes, l'enseignant peut inférer. Il s'agit de ce lien «obscur», dont nous parle Abbott, qui met en rapport le diagnostic et le traitement et que nous considérons comme l'approche créative: être capable de faire autrement que le modèle proposé.

RÉFÉRENCES

- Abbott, Andrew. 1988. *The system of professions, an essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blanchet, Jean et Jean-Antoine Bérard. 1755. *L'art du chant*. Paris: Dessaint & Saillant.
- Bolens, Guillemette. 2016. *L'Humour et le savoir des corps*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Les éditions de minuit.
- Brousseau, Guy. 1998. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bullinger, André. (2004) 2013. *Le Développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Toulouse: Editions Eres.
- Burnard, Pamela. 2013. «Teaching music creatively.», *Teachning Creatively, learning to teach in the primary school series*, sous la dir. de Pamela Burnard, et Regina Murphy. London and New York: Routledge.
- Chartier, Roger. 2008. «Écouter les morts avec les yeux», Leçon inaugurale prononcée le jeudi 11 octobre 2007 par Roger Chartier. Paris: Collège de France, Fayard.
- Chevallard, Yves. (1985) 1991. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- D'Angiolini, Giulano. 2002. «Notes sur la polyphonie de tradition orale à Cermana». *La vocalité dans les pays d'Europe méridionale et dans le bassin méditerranéen*. Actes du colloque de La Napoule (06), 2 et 3 mars 2000, sous la dir. de Luc Charles-Dominique et Jérôme Cler. Saint-Jouind-de-Milly: Modal.
- De Bacilly, Bertrand. 1679. *L'Art de bien chanter de M. Bacilly, Augmenté d'un Discours qui sert de Réponse à la Critique de ce Traité, Et d'une plus ample instruction pour ceux qui aspirent à la perfection de cet Art. Ouvrage tres-utile, non seulement pour le Chant, mais même pour la Declamation*. Paris: Chez l'Auteur rué pastourelle, au petit S. Jean.
- De Garaudé, A. «Nouvelle méthode de chant, op. 25», (Paris: chez l'Auteur, c. 1809).
- Dictionnaire de la musique Larousse, 2005. <http://www.larousse.fr/archives/musique/page/557#t168428>
- Dubar, Cl. et Tripiet, P. «Sociologie des professions», (Paris: A. Colin, 1998).
- Duprez, G. «L'Art du Chant», (Paris: Escudier Frères, 1846).

- García (père), M. « *Exercices and Method for Singing, with Accompaniment, for the Piano Forte, composed and dedicated to Miss Frances Mary Thompson, by Manuel García* », (London: T. Boosey & Co., 1824).
- Gebauer, G. et Wulf, Ch. « *Mimésis, culture-art-société* », (Paris: Du cerf, 2005).
- Hofstetter, R. & Schnewly, B. « *Savoirs en transformation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* », (Bruxelles: De Boeck, 2009).
- Mamy, Sylvie. 1998. *Les castrats*. Paris: PUF.
- Martin-Balmori, Isabel. 2016. « Didactique du belcanto: approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission ». <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094>
- . 2014. « Le geste dans la transmission du belcanto entre le XVII^e et le XIX^e siècles ». *Les gestes de l'art, IV^e Rencontres internationales Paul Zumthor*, Université de Genève. Paris: Garnier, sous presse.
- Mauss, Marcel. 1936. « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, no 3–4. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf
- Mili, Isabelle. 2012. « Créativité et didactique dans l'enseignement musical », *Éducation et francophonie* XL, no 2, p. 139–153. (www.acelf.ca).
- Pierre, Constant. [1900] 2002. *Le Conservatoire National de Musique et de déclamation. Documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués par l'auteur*. Paris: Claude Tchou pour la Bibliothèque des Introuvables.
- Richer, L.-A. et al. 1803. *Méthode de chant du Conservatoire de Musique*. Paris: Imprimerie du Conservatoire.
- Roger, Gustave. 1880. *Carnet d'un ténor*. Paris: Ollendorff.
- Santa Cruz y Cardenas de Jaruco, Maria de las Mercedes. [1838] 1934. « *Les loisirs d'une femme du monde, par la Comtesse Merlin* », Tome I. Paris: Librairie de Ladvocat et Comp. Libraire du Prince Royal, 1838).
- Vygotski, Lev. 1934. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

RÉSUMÉ

« Comment la société organise-t-elle des expertises ? » À partir de la question formulée par le sociologue américain Abbott (1988) et dans le cadre d'une recherche menée par l'équipe DAM de l'Université de Genève, nous nous sommes penchés sur les pratiques des formateurs et des étudiants en chant — le premier assumant institutionnellement un rôle d'experts. Nous avons analysé ces pratiques sur la base des trois opérations caractéristiques du professionnel : le diagnostic, l'inférence et le traitement, théorisés par Abbott. Leur mise en parallèle avec les pratiques de transmission depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours nous a permis de mettre en relief de profondes transformations dans l'enseignement du chant dit « classique », notamment dans l'étape d'inférence. Cette étape permettrait au professeur de chant expérimenté de déployer sa créativité, mais constituerait aussi un vrai défi pour l'étudiant en voie de professionnalisation.

ABSTRACT

“How does society organize expertises?” Starting from that question asked by the American sociologist Abbott (1988), in the research framework conducted by the DAM team at the Geneva University, singing trainers and students’ practices have been observed — the former being experts in the institutional context. These practices have been analyzed through three basic professional processes — diagnostic, inference and treatment, theorized by Abbott, which have been compared to transmission practices from the 17th century to our days. The research has shed light on profound transformations in the teaching of “classical” singing, especially at the inference stage. This stage allows the experimented singing teacher to exploit their creativity, but constitutes also a real challenge for the student in the process of professionalization.

BIOGRAPHIE

Isabel Martin-Balmori est née à Lisbonne et a fait des études de chant à Madrid, ensuite à Lausanne et à Genève. Dès le début de sa formation, elle s’intéresse aux problématiques de l’enseignement. Depuis 1981, elle enseigne le chant tout d’abord au Conservatoire de musique de Lausanne, ensuite à celui de Genève. À partir de 2005, elle est engagée par la Haute École de musique de Genève pour former les futurs professeurs de chant. En 2013, en parallèle à son travail d’enseignante, elle commence des études doctorales à l’Université de Genève et obtient en 2016 le titre de docteur en Sciences de l’Éducation à l’Université de Genève sous la direction d’Isabelle Mili (*Didactique du belcanto: approche épistémologique des contenus d’enseignement et des pratiques de transmission*). Isabel Martin-Balmori fait partie du groupe de recherche DAM de l’Université de Genève.