



Pratique et ingénierie de la formation  
ExFA

2023/2024

Particularités de l'enseignement individuel du chant en modalité  
distancielle synchrone : une étude comparative avec la modalité  
présentielle.

Rémi PARTOUCHE

Mémoire encadré par  
**Dominique HABELLION**  
Formateur à l'INSPÉ de Limoges



## Remerciements

---

Je tiens ici à remercier chaleureusement M. Dominique HABELLION, mon directeur de recherche, dont la gentillesse et le dévouement, dès notre première rencontre, m'ont permis d'aborder ce travail avec confiance et enthousiasme. Il a su m'apporter, tout au long de ce parcours, un soutien sans faille tant sur le plan théorique que pratique, et toujours avec une bonne humeur contagieuse, faisant preuve d'une attitude très bienveillante et ainsi sécurisante.

Je remercie également mon épouse et mon fils pour leur affection, leur gentillesse et leur compréhension. Ils ont accepté de me voir moins impliqué dans la vie familiale et domestique pour me permettre de mener à bien cette année de Master en sus d'un travail à plein temps.

Je remercie aussi mon grand ami León pour l'aide qu'il m'a apportée dans la phase de rédaction de ce mémoire. Ses connaissances, son regard rigoureux et sa disponibilité ont été précieux lors de cette phase cruciale.

Enfin, je tiens à remercier Mme Héléne HAGÈGE, car elle m'a transmis avec rigueur et bienveillance un véritable goût pour la recherche, a ouvert mes horizons épistémologiques, et a su faire germer en moi l'envie de réflexivité que la pratique de la Méditation de Pleine Conscience ambitionne de transformer en un parcours de développement spirituel et éthique, au service de ma vie professionnelle et personnelle.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Préambule .....	8
Introduction.....	9
1. État des connaissances .....	11
1.1. Le chant : une activité humaine immémoriale. ....	11
1.2. Spécificités du chant, implications sur son enseignement. ....	11
1.3. L'enseignement à distance et les nouvelles technologies.....	14
2. Problématique .....	18
3. Cadre théorique : la « théorie fonctionnelle des connaissances ».....	19
3.1. Formats de connaissances .....	20
3.2. Processus d'apprentissages .....	22
3.3. Stratégies d'enseignement.....	24
4. Méthodologie .....	27
4.1. Le terrain.....	27
4.2. Le choix des sujets observés .....	28
4.2.1. L'enseignante.....	28
4.2.2. Les apprenants. ....	28
4.3. Les données recueillies .....	29
4.3.1. Observations.....	29
4.3.2. Entretiens.....	32
5. Analyse des résultats .....	34
5.1. Observations de séances.....	34
5.1.1. Présence et proportion respective des différents items issus de la « théorie fonctionnelle des connaissances », méthodes pédagogiques.....	34
5.1.2. Éléments d'observation hors du cadre théorique de la « théorie fonctionnelle des connaissances ». ....	38
5.2. Entretiens.....	39
5.2.1. Ce qui est commun à tous : l'importance de la dimension affective.....	39
5.2.2. La corporalité dans l'enseignement individuel du chant : un aspect plus mitigé...	42
5.2.3. L'influence des spécificités de la visioconférence dans le déroulement des séances distancielles. ....	44
6. Discussion .....	48
6.1. Limites.....	48
6.2. Différences et similitudes avec le modèle de Musial, Pradère & Tricot (2011).....	49
6.3. Influence de facteurs technologiques sur l'enseignement à distance. ....	51
6.3.1. Séances écourtées .....	51
6.3.2. Fluidité et possibilités réduites par le phénomène de latence. ....	51
6.3.3. Limitations dues à la qualité sonore. ....	52
6.4. Influence de la distance sur la relation enseignant-apprenant.....	52
6.4.1. L'impossibilité du contact physique .....	53
6.4.2. Distance et « distance transactionnelle ».....	53
6.4.3. Le registre affectif .....	55
7. Conclusion.....	56
Références bibliographiques .....	58



## Table des illustrations

---

<i>Figure 1 : Six «formats de connaissances»</i> .....	20
<i>Figure 2 : Les «processus d'apprentissages» correspondant aux «formats de connaissances»</i> .....	23
<i>Figure 3 : les "Gestes professionnels", un multi-agenda de préoccupations enchâssées</i> .....	26
<i>Figure 4 : Liste des thématiques (1)</i> .....	31
<i>Figure 5 : Liste des thématiques (2)</i> .....	32
<i>Figure 6 : cartographie des « évènements pédagogiques »</i> .....	35
<i>Figure 7 : répartition des items sur l'ensemble des séances présentielles</i> .....	35
<i>Figure 8 : répartition des items sur l'ensemble des séances distancielles</i> .....	36
<i>Figure 9 : répartition des «formats de connaissances». A gauche : présentiel, à droite : distanciel</i> .....	37
<i>Figure 10 : répartition des «processus d'apprentissages». A gauche : présentiel, à droite : distanciel</i> .....	37
<i>Figure 11 : répartition des «stratégies d'enseignement». A gauche : présentiel, à droite : distanciel</i> .....	37

## Table des tableaux

---

<i>Tableau 1: âge et genre des sujets.</i> .....	29
<i>Tableau 2 : durée des séances observées.</i> .....	34

## Préambule

---

Au début de l'année 2020, une pandémie mondiale perturba profondément l'activité académique. Presque partout dans le monde, un confinement fut déclaré, interrompant les cours en présentiel et conduisant étudiants, élèves et enseignants à modifier leurs pratiques.

A cette époque, je vivais au Mexique où j'exerçais plusieurs activités d'enseignement : je donnais des cours de Français Langue Étrangère à l'Université de Guanajuato ainsi qu'à l'Alliance Française et donnais des cours particuliers de musique. Mon épouse, chanteuse lyrique et professeur de chant, fut également impactée par cette situation. Si je fus contraint d'interrompre toutes mes activités professionnelles, ce ne fut pas son cas : elle entreprit de donner des cours de chant individuels à distance à l'aide d'un célèbre outil de visioconférence. Aujourd'hui, nous sommes venus vivre en France et nos activités ont pu reprendre leur cours habituel. Conséquence des possibilités du distanciel et de l'impulsion que la situation extraordinaire du covid-19 a donnée aux outils de l'enseignement distanciel, mon épouse donne désormais des cours particuliers de chant à domicile et a également conservé nombre de ses élèves mexicains auxquels elle continue d'enseigner le chant à distance.

Cette recherche me tient à cœur pour plusieurs raisons. La modalité distancielle et/ou comodale de l'enseignement ne peut dans l'avenir qu'être amenée à se développer et, en tant que formateurs, il me semble important de savoir adapter nos pratiques à cette évolution. Dans le cas particulier de mon épouse, ses élèves du Mexique voulaient absolument pouvoir continuer à étudier le chant avec elle, la modalité distancielle s'est donc imposée. Comme le montre une étude citée plus bas, cette modalité favorise l'inclusion dans certains cas (isolement géographique, situations de handicap) et permet l'accès à la formation. Au vu des très récents développement et adoption des outils le permettant, seule une étude scientifique des avantages et des inconvénients de l'enseignement à distance permettra l'appropriation adéquate de l'outil numérique par le corps enseignant, son adoption pour certaines fonctions, son abandon pour d'autres, et celui de la musique et du chant, en particulier, pourrait bénéficier de ces résultats. Par ailleurs, les avancées technologiques récentes pourraient bouleverser les pratiques musicales à distance, ouvrant la voie à des possibilités qu'il ne me sera pas possible d'étudier dans ce travail de recherche, mais pour lesquelles les résultats obtenus pourraient se révéler utiles. En effet, les limitations actuelles de l'outil, si je puis les identifier, pourraient par la suite être confrontées à ces évolutions technologiques et certaines d'entre elles, peut-être, ainsi surmontées.

## Introduction

---

Lors des différents confinements provoqués par la pandémie de 2019, l'ensemble de la société française dut s'adapter, tant bien que mal, à l'impossibilité de poursuivre des activités qui avaient lieu pour la plupart d'entre elles dans un même espace physique.

L'école et l'université durent trouver des solutions pour assurer la continuité de l'enseignement, et eurent recours aux nouvelles technologies de la communication et de l'information pour l'enseignement (TICE). Les nécessités de cette soudaine adaptation constituèrent un défi pour l'administration, les enseignants et les apprenants. De nombreuses solutions et dispositifs furent expérimentés, puis documentés, et donnèrent lieu à la production d'une riche littérature scientifique.

Dans le champ de l'enseignement musical, cependant, un nombre relativement restreint de publications nous informe sur les difficultés rencontrées et les solutions adoptées, et très peu se sont intéressées au cas spécifique de l'enseignement individuel du chant.

Celui-ci semble présenter des difficultés spécifiques : à cause d'une composante émotionnelle impliquant une relation privilégiée entre enseignant et apprenant, d'une dimension physique indissociable de l'acte de chanter, et de la nécessité d'un espace sonore de qualité, les enseignants optent généralement pour la modalité présentielle, la présence physique et simultanée de l'enseignant et de l'apprenant dans un même espace physique pouvant même apparaître comme le seul choix possible.

Pourtant, la nécessité de continuité des enseignements a obligé certains enseignants à expérimenter la modalité distancielle. Quelles furent alors les difficultés qu'ils rencontrèrent ? Quelles solutions furent adoptées ? Quels avantages, inconvénients, spécificités furent observés ? Et enfin comment une telle pratique, dont le « bon sens » semble vouloir nous dire qu'elle est incompatible avec la modalité distancielle, peut-elle avoir lieu dans des conditions satisfaisantes ?

J'é mets l'hypothèse que des différences significatives existent entre les modalités présentielle et distancielle synchrone de l'enseignement-apprentissage du chant individuel, et je chercherai dans cette étude à en identifier la nature.

Pour ce faire, je réaliserai une étude empirique, basée sur l'observation qualitative d'une situation d'enseignement-apprentissage du chant individuel qui présente la particularité d'avoir lieu en présentiel et en distanciel. Je compléterai ces observations par des entretiens semi-directifs auprès de l'enseignante et de ses apprenants.

Ce travail proposera, dans un premier temps, un tour d'horizon de la connaissance actuelle concernant les spécificités du chant et de son enseignement. Des travaux concernant

l'enseignement à distance, de manière générale, puis plus spécifiquement le champ de l'enseignement musical, seront ensuite présentés.

Après avoir approfondi la problématique et la question à laquelle cette étude tente de proposer des réponses, je décrirai le cadre théorique utilisé pour observer et analyser le terrain d'étude, et en justifierai le choix.

Je présenterai dans la partie suivante le terrain observé ainsi que la méthodologie de recherche choisie, et exposerai les raisons qui me semblent justifier ces choix.

Les résultats de l'enquête, observations et entretiens, feront l'objet d'une analyse détaillée dans la partie suivante.

Je proposerai dans la dernière partie une discussion permettant la mise en perspective de ces résultats avec les connaissances actuelles, et tenterai d'en dégager des interprétations permettant d'identifier et de caractériser les différences observées entre les modalités présentielle et distancielle de l'enseignement-apprentissage du chant individuel.

Enfin, je proposerai dans la conclusion générale une perspective intégrée de ces interprétations, donnant lieu à la formulation de recommandations à l'usage des enseignants de chant individuel, et proposant de nouvelles pistes de recherche.

## 1. État des connaissances

---

### 1.1. Le chant : une activité humaine immémoriale.

De tous temps, et en tous lieux, on retrouve des traces de musique et de chant dans les sociétés humaines (Poizat, 1993). Cette activité complexe et aux nombreuses facettes, apanage exclusif de l'espèce humaine selon Poizat, consiste en une « distorsion volontaire du rythme et des fréquences de l'émission ordinaire d'un message linguistique dans un but autre que celui de la simple communication de l'information contenue dans ce message » (*ibid.*, p.484). Les raisons qui poussent les humains à chanter sont à chercher du côté de l'inconscient, du primal, du pulsionnel et du transcendantal (*ibid.*). C'est une activité paradoxale en ce sens qu'elle ressemble à la parole, en emprunte de nombreuses caractéristiques et pourtant s'en éloigne sensiblement sur les plans physiologique (Scotto di Carlo, 2007) et psychologique (Castarède, 2001). La notion de plaisir semble indissociable de l'acte de chanter, même lorsque les émotions exprimées, par le texte chanté par exemple, relèvent du drame et de la tragédie. Sur le plan psychomoteur, l'apprenti-chanteur doit en quelque sorte « désapprendre » ce que des années de parole signifiante lui a fait oublier de sa capacité originelle d'utiliser sa voix sans tension ni paliers, car c'est ainsi que les bébés utilisent leur voix avant de se « spécialiser » en apprenant une langue (*ibid.*).

En France, l'enseignement du chant à l'école a fait l'objet d'études cherchant à élaborer des « profils vocaux éducatifs » (Estienne, N., 2018) ainsi qu'à déterminer des choix pédagogiques pertinents pour assurer une formation musicale à tous (Matthys, A. 2009).

En parallèle, une pratique extra-scolaire de la musique et du chant s'est fortement développée depuis les années 80, ouvrant la voie à des recherches explorant le champ des représentations associées à la pratique individuelle du chant (Montandon, F. 2010). Celle-ci répond à des volontés tant de socialisation (chorales amateurs, ensembles vocaux informels) que de valorisation personnelle (*ibid.*).

### 1.2. Spécificités du chant, implications sur son enseignement.

Le tissu associatif musical, très développé en France, propose au public de nombreuses possibilités de pratique musicale, en particulier de nombreux ensembles vocaux. Si ceux-ci fournissent un cadre pour la pratique vocale musicale, il est rare que ces structures assurent également une formation individuelle à la technique vocale (Lurton, G. 2007). Ainsi, nombreux

sont leurs membres, adultes, qui choisissent de se former en parallèle afin de parfaire leur technique. Certains ont ainsi recours à des professeurs particuliers (*ibid.*)

Pour l'enseignant, les enjeux sont multiples : il doit transmettre une technique en s'adaptant à la spécificité de son élève, car, si une base commune existe, les différents registres de voix ne font pas exactement appel aux mêmes phénomènes physiologiques dans l'émission des sons chantés, et ne rencontrent pas les mêmes difficultés (Scotto di Carlo, 2007). De même, selon le style de musique interprété, différentes techniques sont mobilisées, parfois très différentes. Dans certains cas, une technique inappropriée peut conduire à des blessures parfois graves de l'appareil phonatoire (Cardinal, 2020, Henrich Bernardoni, 2020).

A la base de l'acte de chanter, il y a le souffle. Si l'on peut parler et se faire comprendre sans complètement maîtriser l'équilibre de son souffle et de sa respiration, il n'en va pas de même pour le chant. Avant de pouvoir « projeter » sa voix vers l'extérieur, un chanteur doit trouver la manière de produire une « colonne d'air » stable lui permettant de « contrôler la pression d'air dans les cavités sus-glottiques, c'est-à-dire dans le pavillon ». (Amy de la Bretèque, 2015, p.20).

*« L'équilibre obtenu est donc lié aux paramètres strictement mécaniques, aérodynamiques, des masses d'air en présence : pression, débit. Les phénomènes de résonance n'entrent que peu en compte, et la voix ne s'exteriorise donc pas véritablement. C'est pourquoi on peut isoler ce travail de pose de voix de celui du rayonnement vocal, ce qui présente un très grand intérêt pédagogique » (ibid., p.20).*

Ainsi, pour permettre à un néophyte de commencer la pratique du chant, l'enseignant cherche en premier lieu à développer chez l'apprenant des capacités proprioceptives, puis l'habileté psychomotrice qui lui permettra de « poser la voix ». C'est la condition *sine qua non* d'un geste vocal non contrarié par des tensions susceptibles de blesser l'appareil phonatoire et qui empêcheraient sa progression. De cette façon, l'apprenant pourra trouver « sa » voix, car aucune voix humaine n'est strictement identique : chercher à imiter la voix d'une autre personne ne peut que mener à des contraintes et crispations contre-productives pour une émission « juste » (Dey, 2019).

Ensuite, la nécessité pour l'apprenti-chanteur de se sentir en confiance et en sécurité, tant sur le plan physique que psychologique, implique une grande responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant : « L'harmonisation de la voix découle d'un équilibre entre le physiologique et le psychologique » (Dey, 2019, p.32).

L'acte de chanter peut revêtir de nombreux enjeux, souvent inconscients pour l'élève, et le place face à une complexité esthétique vertigineuse : « l'art du chant et, par extension, toute manifestation musicale faisant appel à la voix, soulève d'emblée le problème du contenu et de l'essence du musical » (Cohen-Levinas, 2006, p.7).

La manière d'amener un apprenant à « sentir » son instrument semble devoir faire l'objet d'une réflexion et d'une adaptation à la situation particulière de chaque apprenant de la part de l'enseignant. Le profil psychologique de l'apprenant, son âge, les caractéristiques de sa voix, impliqueront des choix différents.

Chez les adultes, certains sont tentés d'intellectualiser le geste vocal, cherchant à tout comprendre, se focalisant sur la « technique » plutôt que sur leurs sensations internes. D'autres laisseront plus facilement leur corps « trouver » le geste, acceptant de « laisser faire le corps pour ensuite intégrer les notions théoriques » (Dey, 2019, p.17). Il n'est pas rare également que des tensions, voire des blocages, souvent d'origine émotionnelle et psychologique, viennent contrarier la bonne émission du son chanté.

Les émotions influent directement sur la capacité des sujets à s'exprimer et, partant, à chanter : « ...l'émotion est un état physiologique avéré et son incidence sur la voix également » (Griffond, 2013).

Une attention particulière de l'enseignant aux mots qu'il utilise, à son langage corporel, à sa bienveillance dans les feedbacks, sera alors primordiale pour permettre de surmonter ces difficultés (Dey, 2019).

Dans cette expérimentation avec des enfants de 8 à 10 ans, par exemple, un chef de chœur prit le parti de ne pas énoncer ni nommément désigner l'intention de chanter. L'attention était portée vers les sensations internes, le « milieu-soi », le silence, le souffle, « immergeant les enfants dans un milieu particulier pourvoyeur de représentations imagées et de sensations venant du corps ». L'objet alors produit, un « son doux et homogène », fut obtenu grâce au fait que les enfants étaient libres d'explorer librement les possibilités de leur voix (Loquet & Audroing, 2023, p.46).

On voit ici que la relation entre un professeur de chant et son élève semble particulière. L'instrument vocal, de tous les instruments de musique, est peut-être d'une certaine façon le plus « intime ». Il se trouve à l'intérieur même du corps de l'apprenant, inaccessible de manière directe aux yeux de l'enseignant, et souvent au « regard interne » de l'apprenant. Cet instrument est en prise directe avec nos émotions et un certain mystère « primal » de notre identité. Les corps sont totalement engagés dans l'acte de chanter, pour l'apprenant, et dans l'acte

d'enseigner, d'accompagner l'apprenti-chanteur pour l'enseignant. L'écoute et l'observation, par les deux parties, sont au cœur du processus d'enseignement-apprentissage dans un va-et-vient constant :

*« 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 auralité » (Terrien, 2012, p.3).*

### **1.3. L'enseignement à distance et les nouvelles technologies.**

En premier lieu, il convient d'établir une considération générale : l'utilisation d'outils numériques présente un certain nombre de défis en termes d'accès et d'inclusion. On estime aujourd'hui en France à 18% de la population totale le nombre de personnes peu ou pas connectées à l'internet, et disposant de compétences numériques faibles ou inexistantes (Plantard, 2021). Cette partie de la population dont l'aisance numérique est limitée se retrouve de facto exclue d'un nombre important de possibilités, au nombre desquelles l'accès à un enseignement à distance :

*« Aujourd'hui, c'est l'âge qui reste le dernier facteur d'exclusion, avec des taux de connexion très faibles chez les plus de 70 ans. Toutefois, il subsiste d'autre part d'importantes différences dans les modalités d'appropriation de l'outil puisque ces mêmes enquêtes statistiques s'accordent à montrer que les usages d'internet restent plus nombreux et variés dans les populations socialement et culturellement privilégiées (Crédoc, 2019) » (Pasquier, 2022).*

A ce jour, et sur la base des données bibliographiques disponibles, je n'ai pu localiser de résultats de la recherche analysant les particularités pédagogiques, sociologiques ou psychologiques de l'enseignement individuel du chant dans sa modalité distancielle. De nombreuses études, à la suite de la pandémie de 2020, ont observé les effets de l'enseignement à distance dans un nombre varié de situations pédagogiques, parfois dans le champ musical, mais aucune ne traitait le cas particulier de l'enseignement du chant individuel.

Certaines tendances ont néanmoins pu être dégagées de ces études.

L'e-learning en général semble favoriser l'autoformation, et a prouvé sa capacité à compléter la formation en présentiel. Des applications asynchrones ont été développées pour la dictée et la reconnaissance musicale, et l'utilisation de la classe virtuelle synchrone s'est révélée utile dans des situations de cours magistraux : « cours d'harmonie tonale, d'ethnomusicologie, d'histoire de la musique et d'interprétation musicale » (Martin de Guise, 2009, p.103), mais non spécifiquement de cours individuels de chant.

L'enseignement de la musique à distance ne modifierait pas en profondeur les pratiques pédagogiques : si les modalités changent, le fond, lui, reste le même (Terrien & Güsewell, 2021). Lors de la pandémie de Covid-19, les enseignants d'établissements scolaires et universitaires ont utilisé les outils numériques pour pallier la distance physique, pour compléter leurs classes à l'aide de tutoriels vidéo, de ressources mises à disposition aux apprenants pour une utilisation asynchrone, mais n'ont pas, au cours des différents confinements, modifié leurs méthodes pédagogiques (*ibid*).

En dépit des possibles avantages en termes d'enseignement musical, et particulièrement instrumental, que les TIC présentent, les modes d'enseignement constatés au cours de la crise du Covid étaient des transpositions du présentiel en distanciel pour ce qui concerne l'enseignement général comme instrumental de la musique (Pozo et al, 2022).

Il est probable que la soudaineté de la situation n'a pas donné le temps aux enseignants de s'approprier en profondeur l'outil. En effet,

*« Les recherches sur le e-learning ont montré que ce ne sont pas tant les matériels, outils, logiciels ou dispositifs utilisés qui favorisent l'efficacité pédagogique que la manière dont l'enseignant les intègre pour transmettre des contenus (Baldwin et Ford, 1988; DeRouin et al., 2004; Güsewell et al., 2018; Ponnuswamy et Manohar, 2016; Terrien, 2018; Tsai et Tai, 2003) » (Terrien & Güsewell, 2021, p.143).*

Par ailleurs, les efforts d'adaptation nécessaires à l'utilisation de moyens numériques ont affecté négativement la motivation des enseignants (Boucher, Héroux & Barbeau, 2022), car le besoin en formation était important. Le manque de temps et de moyens, la soudaineté de la nécessité d'adaptation n'ont pas permis la transformation des usages que l'on pourrait supposer nécessaire : « De toute évidence, les institutions ont été fort dépourvues au printemps 2020 et les formations offertes n'ont pas semblé répondre aux besoins des enseignant·e·s : « [R]ares sont les formations destinées aux enseignant·e·s en musique et quand il y en a, c'est de la formation très diluée et peu efficace » (*ibid.*, p.155).

En ce qui concerne l'enseignement instrumental, plus proche de la pratique que j'analyse dans cette étude, on a constaté une influence négative de la situation distancielle synchrone sur la capacité des enseignants à faciliter les mouvements corporels nécessaires à la bonne exécution des gestes musicaux. Les professeurs utilisent tout leur corps pour guider l'apprenant dans ces gestes, et sont souvent amenés à toucher l'élève pour corriger et ajuster ceux-ci (Schiavio & Nijs, 2022).

En revanche, (*ibid.*), un avantage de la situation distancielle est détecté : la possibilité de mise en relation de professeurs et d'élèves aux affinités communes mais que la localisation géographique n'aurait pas permise en situation présentielle traditionnelle. Cet aspect ouvre la voie à de plus amples recherches, car l'utilisation des outils numériques pour un enseignement à distance apparaît alors non plus comme une nécessité de pallier une situation non souhaitée mais comme la possibilité d'interactions pédagogiques qui ne pourraient avoir lieu autrement, ainsi qu'une solution d'inclusion sociale, en particulier pour des « communautés marginalisées [géographiquement] » (*ibid.*, p.12). Les auteurs soulignent par ailleurs que les difficultés rencontrées dans la transmission des gestes musicaux ont motivé le groupe à mettre en place « une synergie provoquant des échanges créatifs, interactifs, aux dimensions physiques » (*ibid.*, p.12) pour pallier celles-ci.

Sur le plan technique, les outils utilisés actuellement pour la classe virtuelle synchrone sont des outils de visioconférence qui présentent une particularité : le phénomène de latence, « ...entendue comme le délai entre l'acquisition d'une image vidéo par un agent et son affichage par un second agent (distant), [elle] joue un rôle majeur dans la qualité globale de l'expérience perçue par les utilisateurs » (Vijayaratham *et al.*, 2022, p.1).

Cette latence, dans les outils actuels, est généralement comprise entre 100 et 150 ms (Bosi *et al.*, 2021, p.935). Or,

*« Pour permettre aux musiciens de maintenir le synchronisme nécessaire pour jouer ensemble, un délai de bout en bout extrêmement faible est nécessaire, idéalement inférieur à 20-30 ms, ce qui correspond au temps nécessaire à la propagation du son pour couvrir environ 7-10 m. Cette distance est généralement considérée comme la distance physique maximale acceptable entre les musiciens qui permet une interaction musicale synchrone lorsqu'ils jouent au même endroit, en l'absence d'autres références de tempo telles que, par exemple, celles fournies par les gestes d'un chef d'orchestre. Au-delà d'un tel seuil, la latence devient perceptible par les joueurs et impacte la*

*performance musicale, conduisant généralement à une tendance à la  
décélération du tempo » (ibid, p.937).*

Ainsi, la réalisation d'un véritable geste musical, synchronisé, n'est pas possible à l'aide des outils communément utilisés actuellement pour l'enseignement de la musique à distance.

## 2. Problématique

---

Il est un fait que, de tous temps, la modalité présentielle, dans l'enseignement du chant individuel, fut une nécessité. La corporalité du chant, presque comme une pratique sportive, ainsi que son inséparable dimension sonore, semblent impliquer l'absolue nécessité de la présence des participants dans un même espace physique pour qu'une situation d'apprentissage puisse fonctionner de manière appropriée.

**Comment, dès lors, cette nouveauté pédagogique qu'est l'enseignement individuel du chant à distance, dans sa modalité synchrone, peut-elle influencer, voire modifier les dynamiques à l'œuvre dans cet équilibre subtil ?**

J'émetts l'hypothèse que des différences existent entre ces deux modalités, et je m'attacherai dans cette étude à tenter de les identifier pour produire des bases à partir desquelles l'on pourrait évaluer la qualité de l'enseignement individuel du chant à distance en vue de son amélioration.

### 3. Cadre théorique : la « théorie fonctionnelle des connaissances »

---

Pour orienter mon regard sur l'objet étudié et pouvoir l'analyser, j'utiliserai plusieurs outils conceptuels issus de la didactique. En premier lieu, la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986, 1998), décrit la notion de « contrat didactique » comme « un certain nombre de comportements spécifiques du maître et de l'élève [qui] vont permettre la gestion de l'acte d'enseignement à la fois du côté de l'élève et du côté du professeur » (Kuzniak, 2005). Une « situation didactique » est « la mise en contact d'un système enseignant avec un système enseigné » (*ibid.*).

Dans ce contrat, un trio est à l'œuvre : le fameux triangle de Houssaye (1988) savoir-enseignant-apprenant. Une approche que l'on pourrait qualifier d'approfondissement de ce trio me semble pertinente pour observer les dynamiques à l'œuvre dans les situations d'apprentissage que j'observerai. Il s'agit de la « théorie fonctionnelle des connaissances » de Musial, Pradère & Tricot (2021), qui s'inscrit « à la suite de celle initiée par Inhelder et Cellérier (1992) puis Bastien (1997) » (Musial, Pradère & Tricot, 2011, p.4) reprise dans un contexte d'enseignement musical en milieu scolaire par Maizières & Tripier-Mondancin (2018) pour interroger la dichotomie théorie-pratique dans l'enseignement musical.

Cette approche considère

*« ...l'apprentissage du point de vue des connaissances plutôt que des savoirs. Le savoir serait la référence à partir de laquelle on conçoit un scénario, et non le but du scénario. L'élaboration d'une connaissance relative au savoir serait le but du scénario pédagogique. Une connaissance est un élément de notre mémoire qui nous permet de reconnaître le monde qui nous entoure, d'interpréter, de comprendre notre environnement, mais aussi d'agir sur celui-ci. »*

Les connaissances sont donc, dans ce cadre, entendues comme un vaste ensemble d'informations, d'interprétations et d'actions que celui-ci propose de catégoriser en « formats de connaissances ». Chaque « connaissance » peut être acquise par l'apprenant via un ou plusieurs « processus d'apprentissages », l'enseignant ayant recours, pour en faciliter l'acquisition à des « stratégies d'enseignement » correspondantes.

Ce cadre conceptuel me semble un outil adapté à l'objet de cette recherche car il permet de caractériser finement la nature des différents « événements pédagogiques » qui constituent une

séance d'enseignement-apprentissage. En analysant chaque séance au travers de ce prisme, j'espère pouvoir déterminer des caractéristiques propres à chaque modalité étudiée.

### 3.1. Formats de connaissances

Intéressons-nous premièrement aux « formats de connaissances », que l'on peut placer sur deux continuums distincts : de la « connaissance déclarative » à la « connaissance procédurale », et de la « connaissance particulière » à la « connaissance générale ». Le schéma suivant permet de situer les six « formats de connaissances » sur cet axe double :

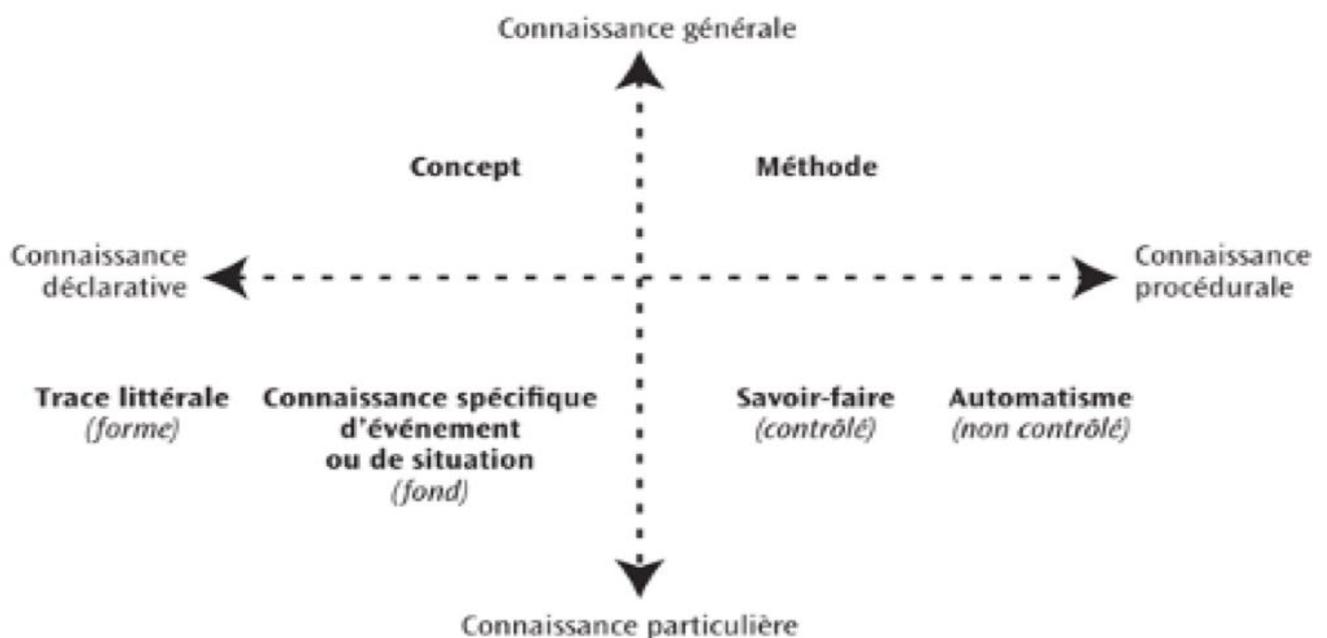


Figure 1 : Six «formats de connaissances»

Dans ce modèle, l'acceptation des concepts de « connaissance déclarative » et de « connaissance procédurale » se rapporte à « l'objet de la représentation plutôt qu'à sa forme » (Désilets, 1997). C'est donc la vision de la pédagogie plutôt que celle de la théorie psychologique qui est retenue :

*« Par exemple, Giasson (1991) propose d'appeler connaissance déclarative le fait de savoir quoi faire, connaissance procédurale le fait de savoir comment faire quelque chose, et connaissance pragmatique le fait de savoir pourquoi et quand le faire. Tardif (1992) affirme que les trois catégories de connaissances portent respectivement sur les faits, les règles et les principes (déclaratives), le comment faire (procédurales), et le quand et pourquoi (conditionnelles).*

*D'autres auteurs utilisent l'expression connaissances stratégiques (Glover, Running et Bruning, 1990, cités par Tardif, 1992), connaissances situationnelles (Roy et al., 1995) ou encore connaissances contextuelles (Tochon, 1990) pour nommer ce qui, semble-t-il, correspond aux connaissances pragmatiques proposées par Giasson ou aux connaissances conditionnelles décrites par Tardif. » (Désilets, 1997).*

On remarque que ce modèle, à la différence de ceux cités ci-dessus, semble ne pas comporter de troisième dimension, « pragmatique », appelée tour à tour « conditionnelle », « stratégique », « situationnelle » ou « contextuelle ». En réalité, le fait de superposer, perpendiculairement à cet axe, un deuxième continuum « connaissance particulière-connaissance générale », permet d'introduire plus finement encore, et à mon sens élégamment, la question du « quand et pourquoi faire » (Tardif, 1992). En effet, « les connaissances générales (mobilisables dans de nombreuses situations) et les connaissances particulières (ou contingentes) » (Musial, Pradère & Tricot, 2011, p.17) permettent à ce modèle d'intégrer la dimension métacognitive, proposant ainsi aux intersections supérieures du schéma les formats de « concept » et « méthodes ».

Le « concept » est une « connaissance déclarative générale : loi, principe, théorème. Un concept est relié à d'autres concepts » (Musial, Pradère & Tricot, 2011, p.19).

La « méthode », elle, est

*« une procédure générale : suite d'actions physiques et/ ou d'opérations mentales valable (transférable) dans des contextes différents d'un domaine de connaissances. Ces méthodes peuvent avoir comme objectif la compréhension (d'un système, d'une situation) et pas seulement l'action sur eux. Dans la littérature, on insiste souvent sur le fait que ces méthodes sont des stratégies métacognitives (des connaissances qui permettent d'organiser l'activité de l'individu) » (ibid. p.18)*

Dans la partie inférieure du schéma, on trouve les « formats de connaissances » liés à la « connaissance particulière » : la « trace littérale » est une « connaissance déclarative qui correspond exactement, littéralement, à la connaissance apprise. C'est en quelque sorte la « formalisation » de la connaissance, par opposition à son « contenu ». Elle ne permet pas de comprendre, ni d'agir dans une situation » (ibid., p.18-19)

La « connaissance spécifique » est une

*« ...connaissance déclarative particulière d'un fait, d'une situation, d'un état ponctuel du monde, etc. Une telle connaissance peut exister sans véritable lien avec d'autres connaissances spécifiques. Cette connaissance est parfois désignée par les termes de « modèle de situation » ou « représentation mentale » dans la littérature. Par exemple, un élève peut savoir que «  $g = 9,81 \text{ m/s}^2$  » sans relier cette connaissance à d'autres. » (ibid., p.18)*

Enfin, à l'intersection des « connaissances procédurales » et « particulières », l'on trouve les formats de connaissance que les situations d'enseignement-apprentissage du chant semblent solliciter majoritairement (Maizières, Tripier-Mondancin, 2018) : le savoir-faire, « séquence d'actions physiques et/ou d'opérations mentales que l'on est capable de mettre en œuvre de manière contrôlée, dans un contexte particulier. Un savoir-faire n'est pas transférable » (Musial, Pradère & Tricot, 2011, p.19), et l'« automatisme », savoir-faire intériorisé qui ne nécessite plus l'attention consciente de l'exécutant.

### **3.2. Processus d'apprentissages**

A chacun de ces «formats de connaissances» correspond un «processus d'apprentissages», c'est-à-dire un phénomène par lequel ces « connaissances » sont assimilées par l'apprenant :

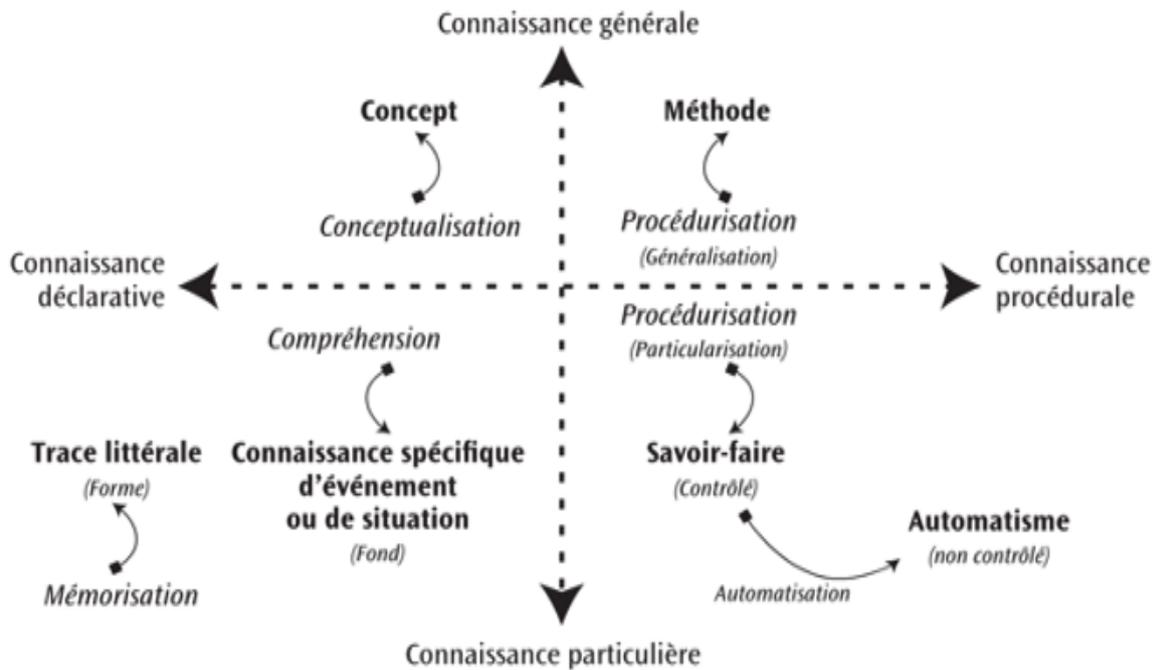


Figure 2 : Les «processus d'apprentissages» correspondant aux «formats de connaissances»

L'ancrage d'une « trace littérale » dans la mémoire a lieu au cours d'un processus d'apprentissage appelé « mémorisation ». Celui-ci dépend de la fréquence d'utilisation de la trace, de la présence ou de l'absence de concurrence avec une autre trace au moment de l'encodage, et de l'importance accordée à celle-ci par l'apprenant : l'intérêt qu'il porte à celle-ci et la motivation qu'il ressent à conserver cette trace (*ibid.*).

La « compréhension » est ici l'élaboration d'une « représentation mentale » (*ibid.*) :

« ...l'interprétation (vraie ou fausse) que fait quelqu'un de quelque chose, à un moment donné, en fonction de ses connaissances antérieures (des concepts, des connaissances spécifiques de situation) mais aussi de ses souvenirs. Ce processus peut donc être décrit comme la confrontation entre une source (par exemple, un discours, son contenu, sa structure, etc.) et les connaissances de l'apprenant. » (*ibid.*, p.20).

La « conceptualisation » est un processus proche de la compréhension, « mais alors que la compréhension est conjoncturelle et attachée à une situation, la conceptualisation est plus pérenne et générale, c'est-à-dire mobilisable dans différentes situations » (*ibid.*).

Les processus liés aux « connaissances procédurales », au nombre de trois, sont ici classés en deux types : la « procédurisation » (générale et particulière), et l' « automatisation ».

La « procédurisation » désigne le processus par lequel un apprenant élabore soit « une connaissance procédurale, soit [la] transformation d'une connaissance » (*ibid.*). Elle passe par la reconnaissance, dans une situation-problème, « des connaissances qui vont être utiles à sa résolution » (Anderson, 1990). La « procédurisation particulière » s'observe « lorsque le savoir-faire est modifié pour permettre son adaptation à une situation différente mais présentant une analogie importante avec la situation habituelle d'utilisation de la connaissance » (Musial, Pradère & Tricot, 2011, p.21), tandis que la « procédurisation générale » consiste en une compilation de procédurisations particulières permettant « l'extension du domaine de validité » (*ibid.*).

Enfin, l' « automatisation » est le « processus de transformation d'une méthode ou d'un savoir-faire en un automatisme » (*ibid.*) Un automatisme « à l'opposé d'une méthode, est irrépressible, rapide et non-contrôlé » (*ibid.*). Ce processus est « la conséquence de la fréquence : une connaissance devient un automatisme quand elle est fréquemment utilisée et régulièrement rencontrée » (*ibid.*).

### **3.3. Stratégies d'enseignement**

Enfin, comme troisième composante du triangle de cette « théorie fonctionnelle des connaissances », nous avons les « stratégies d'enseignement » employées par l'enseignant pour provoquer les « processus d'apprentissages » susceptibles d'ancrer les différents « formats de connaissances ».

Dans le modèle de Musial, Pradère & Tricot (2011), la transposition didactique repose sur l'analyse préalable des connaissances à transmettre sous le prisme des catégories évoquées précédemment, et « l'enjeu consiste maintenant à favoriser la mise en œuvre de [ces] processus par les apprenants. Il existe une littérature empirique conséquente en psychologie des apprentissages sur ce qui peut favoriser la mise en œuvre des six processus que nous venons de décrire » (*ibid.*). Leur proposition est générale et propose, sans établir de taxonomie définitive, de nombreuses possibilités de stratégies, et leurs combinaisons, pour favoriser les processus d'apprentissages visés.

Pour pouvoir utiliser ce cadre théorique dans la situation que je propose d'observer dans cette étude, il me faut circonscrire la nature et la quantité de ces « stratégies d'enseignement », c'est pourquoi je propose de recourir à l'utilisation qu'en ont fait Maizière & Tripier-Mondancin (2018) dans leur observation d'un enseignement du chant en groupe dans deux classes de collège. En effet, ils ont pu déterminer ce que semblent être les stratégies principalement à l'œuvre dans un contexte spécifique d'éducation musicale.

Ces stratégies sont de trois nature : le « modèle donné à entendre et à reproduire », « l'explication », et enfin le « feedback ».

Le « modèle donné à entendre et à reproduire » est

*« ...une confrontation des élèves à des connaissances qui ne sont pas transmises en tant que savoir explicitement enseigné mais pourtant proposées comme des aides pour réaliser les tâches, comme répéter par imitation ou par mémorisation un modèle. On pourrait apprécier ces savoirs comme des apprentissages implicites, en ce sens qu'ils ne sont ni verbalisés ni schématisés graphiquement. Par exemple, quand l'enseignant bat la mesure pour aider les élèves à chanter en rythme, il y a à priori une prise de conscience que le geste de l'enseignant marque la pulsation au sein d'une structure rythmique spécifique. Pour autant, la notion de mesure n'est pas explicitée » (Maizières & Tripier-Mondancin, 2018, p.35).*

La stratégie d' « explication », elle, va logiquement consister à verbaliser les connexions que l'apprenant pourrait opérer pour favoriser l'ancrage d'une connaissance, quelle qu'en soit sa nature.

Enfin, le « feedback » est utilisé pour guider et renforcer les différents « processus d'apprentissages », et maintenir la motivation et l'engagement de l'apprenant.

En complément de cette taxonomie des « stratégies d'enseignement », j'aurai également recours au modèle des gestes professionnels proposé par Bucheton & Soulé (2009). Cette « modélisation de l'agir enseignant dans la classe » propose « une architecture de cinq macro-

*préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40) ». Ces « préoccupations » sont les suivantes :*

*« 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon (pilotage des tâches) »,  
« 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive (atmosphère) » « 3) tisser le sens de ce qui se passe (tissage) », « 4) étayer le travail en cours (étayage) », « 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. »*

*« Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. » (Bucheton & Soulé, 2009, p.33-36).*

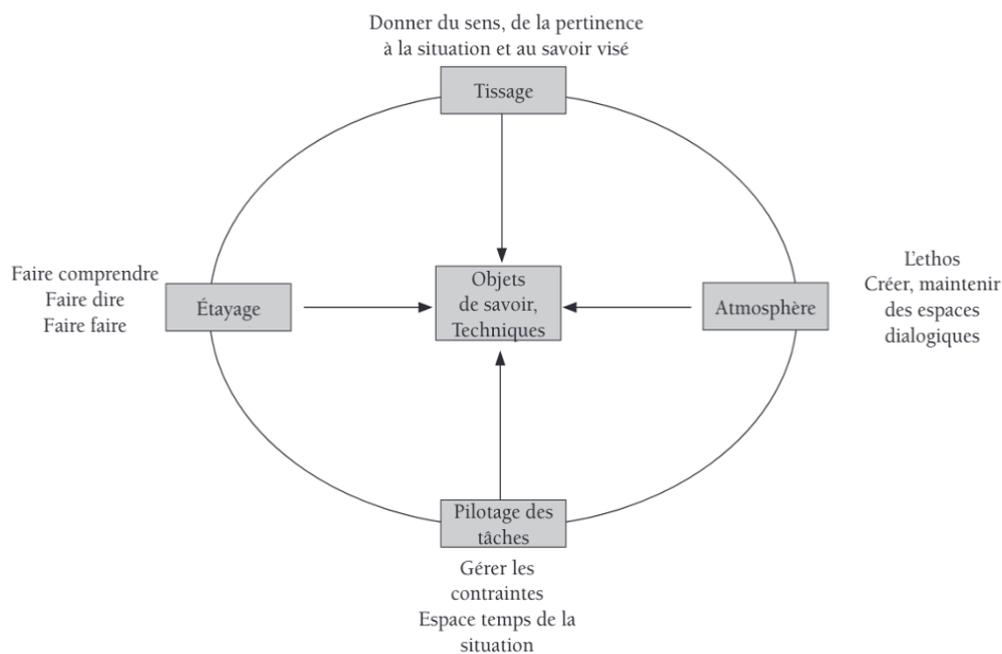


Figure 3 : les "Gestes professionnels", un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Bien qu'il ne soit pas possible de faire apparaître une correspondance directe entre le modèle de Musial, Pradère & Tricot et celui de Bucheton & Soulé, je chercherai dans mon analyse à opérer des rapprochements en décelant des complémentarités et/ou des intersections entre les « stratégies d'enseignement » et les « gestes professionnels » (ou « macro-préoccupations »).

## 4. Méthodologie

---

Dans cette partie, je présenterai le terrain d'étude et détaillerai, en les justifiant, mes choix méthodologiques.

Ne disposant pas de ressources bibliographiques spécifiques à l'objet étudié, ni d'un corpus à analyser, il m'est apparu que j'aurais besoin de produire des données par une recherche empirique. La méthodologie choisie fut donc celle de la méthode qualitative, constituée d'observations de séances d'enseignement du chant et d'entretiens semi-directifs auprès d'une enseignante et de ses apprenants.

En tant que musicien semi-amateur et enseignant informel de musique, et de mon intérêt personnel pour cet objet, je pense disposer d'une maîtrise suffisante de la matière de ce domaine pour aborder cette enquête.

### 4.1. Le terrain.

Le terrain dont je disposais pour cette étude était celui d'une classe de chant individuel qui présentait la particularité de se dérouler alternativement en présentiel et en distanciel, avec des apprenants suivant l'une ou l'autre des modalités. Les apprenants en présentiel n'ont quasiment jamais suivi d'enseignement à distance, tandis que les apprenants en distanciel avaient au préalable suivi les mêmes cours, avec la même enseignante, en présentiel.

Chaque séance de cours dure environ 50 minutes et est organisée de la même façon, quelle que soit la modalité :

- Un échauffement vocal de 5 à 10 minutes,
- Une série d'exercices de vocalises, personnalisés en fonction des besoins de chaque apprenant. Selon les cas, cette phase dure de 20 à 30 minutes,
- Une dernière phase dédiée à l'étude d'une ou plusieurs pièces musicales, choisie par l'apprenant ou proposée par l'enseignante, d'une durée de 15 à 25 minutes.

Le lieu où se déroulent les séances est le salon d'un petit pavillon de la campagne périurbaine de Toulouse, dans un environnement calme et silencieux propice à la pratique du chant. Au cours des séances en présentiel, l'enseignante utilise un petit piano numérique et enseigne généralement assise, l'apprenant se tenant debout devant un miroir pour contrôler sa posture et ses expressions faciales. Souvent, l'enseignante se lève afin de corriger tel ou tel geste musical.

Lors des séances en distanciel, le lieu est le même mais le dispositif diffère sensiblement : l'enseignante comme l'apprenant restent assis tout au long de la séance, face à leur

ordinateur. Ils utilisent le logiciel de visioconférence Skype, ainsi que le micro et la caméra intégrée de leur ordinateur portable standard. L'enseignante place son piano entre elle et l'ordinateur, tandis que l'apprenant utilise son propre écran comme le miroir dont disposent les apprenants en présentiel.

## **4.2. Le choix des sujets observés**

### **4.2.1. L'enseignante**

L'enseignante, (ZP), est une chanteuse lyrique, soprano dramatique, formée à l'Université de Guanajuato (Mexique) en chant lyrique et choral. La formation de cette enseignante est l'équivalent, en France, du Conservatoire Supérieur, c'est-à-dire que ce parcours n'a pas vocation à former des enseignants mais des interprètes lyriques avec, dans le cas de ZP, une spécialisation, tant sur le registre de la technique vocale que du répertoire, dans le « Bel Canto ». Néanmoins, ZP a donné des cours de chant choral et individuel dès le début de sa carrière, optant pour une méthode pédagogique empirique consistant à appliquer les méthodes par lesquelles elle a été formée, les adapter au fur et à mesure de son propre apprentissage (en effet, comme la plupart des musiciens professionnels, elle n'a cessé de perfectionner son art en continuant à prendre des cours individuels de chant), et des spécificités de ses apprenants. La constance dont elle a fait preuve au cours des 15 dernières années dans sa pratique de l'enseignement du chant auprès de publics de tous âges, le succès de son enseignement, plébiscité par ses élèves et corroboré par leur propension, pour nombre d'entre eux, à opter pour une professionnalisation de leur pratique, et la variété des enseignements qu'elle prodigue (technique vocale, direction chorale, coaching de professionnels) me semblent justifier le choix de cette enseignante et de ses cours individuels comme terrain d'étude.

### **4.2.2. Les apprenants.**

Les apprenants sujets de cette étude ont été sollicités par ZP à ma demande, je les ai rencontrés et ils ont accepté d'être filmés durant deux séances chacun et de participer à un entretien semi-directif à l'issue de celles-ci. Ils ont été informés de la nature et de l'objectif de cette enquête, de son caractère confidentiel, et ont tous signé un document attestant leur consentement éclairé.

Ils ont été sélectionnés à partir de critères essentiellement pratiques : les disponibilités respectives de chacun, les horaires auxquels leurs cours avaient lieu afin de me permettre d'assister physiquement au plus de séances possibles, et leur assiduité garantissant la possibilité de mener l'enquête jusqu'au bout.

- Trois sujets suivent les cours en **présentiel** : ils sont nommés dans cette étude P1, P2 et P3.
- Trois sujets suivent les cours en **distanciel** : ils sont nommés dans cette étude D1, D2 et D3.

Le tableau suivant présente un récapitulatif du genre et de l'âge des sujets.

*Tableau 1: âge et genre des sujets.*

P1	P2	P3	D1	D2	D3
F	H	F	H	H	F
57	70	78	30	70	18

### **4.3. Les données recueillies**

Les données recueillies au cours de cette étude sont de deux natures : des observations de situations d'apprentissage, et des entretiens semi-directifs menés auprès des apprenants et de l'enseignante. L'ensemble de ces données a été recueilli entre fin décembre 2023 et début avril 2024.

#### **4.3.1. Observations.**

La méthode adoptée pour réaliser ces observations est la méthode non-participante, « pendant laquelle le chercheur joue un rôle d'observateur non impliqué dans l'action tout en cherchant à décrire les interactions entre les enseignants et les élèves de la façon la plus détaillée possible (Kirk & Miller, 1986, Lofland, 1976, Spradley, 1980) » (Morency, 1990, p.106).

Cette méthode me parut justifiée à plusieurs égards : en premier lieu, mon manque d'expérience comme chercheur en sciences sociales m'a incité à la prudence, et cette méthode, prônée par les études citées plus haut, permettrait une collecte de données peu biaisée. Par ailleurs, mon objectif étant de déterminer, au regard de mon cadre théorique, quelle était la nature des « évènements pédagogiques » qui surviennent au cours de ces séances, de cartographier celles-ci en quelque sorte, une intervention de ma part aurait pu empêcher leur déroulement habituel, dont je cherchais justement à obtenir une photographie la plus précise possible. Enfin, il ne me fut hélas pas possible, pour des raisons de planning professionnel, d'assister physiquement à toutes les séances, en particulier les séances d'enseignement distanciel. Ainsi, en n'intervenant nullement au cours de l'ensemble des séances, j'évitai d'introduire un biais dû au déséquilibre de traitement entre les différentes observations.

En prenant en compte les disponibilités de chacun, j'ai pu réaliser deux séances d'observation par apprenant, soit 12 cours de chant individuel dispensés par ZP, 6 en présentiel et 6 en distanciel.

Chaque séance a été affectée d'un code pour cette étude : P101, P102, P201, P202, etc...

Une fois les captations effectuées, je les ai visionnées et j'ai, du mieux que je l'ai pu, tenté d'établir une liste la plus détaillée et exhaustive possible de toutes les caractéristiques que chacune présentait au regard de la « théorie fonctionnelle des connaissances » de Musial, Pradère & Tricot (2011) ainsi que du modèle des « gestes professionnels » de Bucheton & Soulé (2009). En effet, il me semble que ce cadre théorique permet de déterminer avec finesse la nature des dynamiques à l'œuvre lors d'une séance d'enseignement, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des apprenants.

Il convient néanmoins de préciser que les « processus d'apprentissages » sont difficiles à déterminer, car « l'on ne peut jamais être totalement certains qu'ils soient réellement ceux qui s'opèrent à long terme chez l'élève » (Maizières & Tripier-Mondancin, 2018 p.92)

Ainsi, en appliquant ce « filtre théorique » aux 12 séances, je postulais que je pourrais voir se dessiner, s'il y en avait, des différences entre les séances distancielles et présentiels.

J'ai pour cela utilisé l'outil Sonal, « logiciel gratuit d'enquête qualitative développé à partir de 2009 par Alex Alber, sociologue à l'Université de Tours, avec l'aide de Xavier Le Nué et Philippe Cibois. Sonal permet de collecter, d'organiser, de transcrire et d'analyser des fichiers audio/vidéo. » (Source : <http://www.sonal-info.com/>)

J'ai opté pour ce logiciel car M. Fabien Cerbelaud, intervenant dans ce Master, m'a indiqué penser que le traitement des données d'observation de l'étude de Maizières & Tripier-Mondancin (2018), citée plus haut, avait probablement été réalisé grâce à cet outil. La nature de ma recherche me paraissant pouvoir justifier l'usage de cette même méthode pour le traitement des données d'observation, je me suis donc servi de cet outil.

Il permet d'affecter des couleurs, correspondant à des « thématiques », à des sections d'un fichier audio ou vidéo. Ainsi, une séance d'enseignement filmée peut se voir « saucissonnée », du début à la fin, en thématiques définies par le chercheur, permettant ensuite une visualisation commode des résultats de l'analyse à l'aide de schémas et diagrammes.

Figures 4 & 5, ci-dessous, la liste des thématiques, issues du cadre théorique, que j'ai affectées aux différentes séquences de chaque séance d'enseignement-apprentissage :

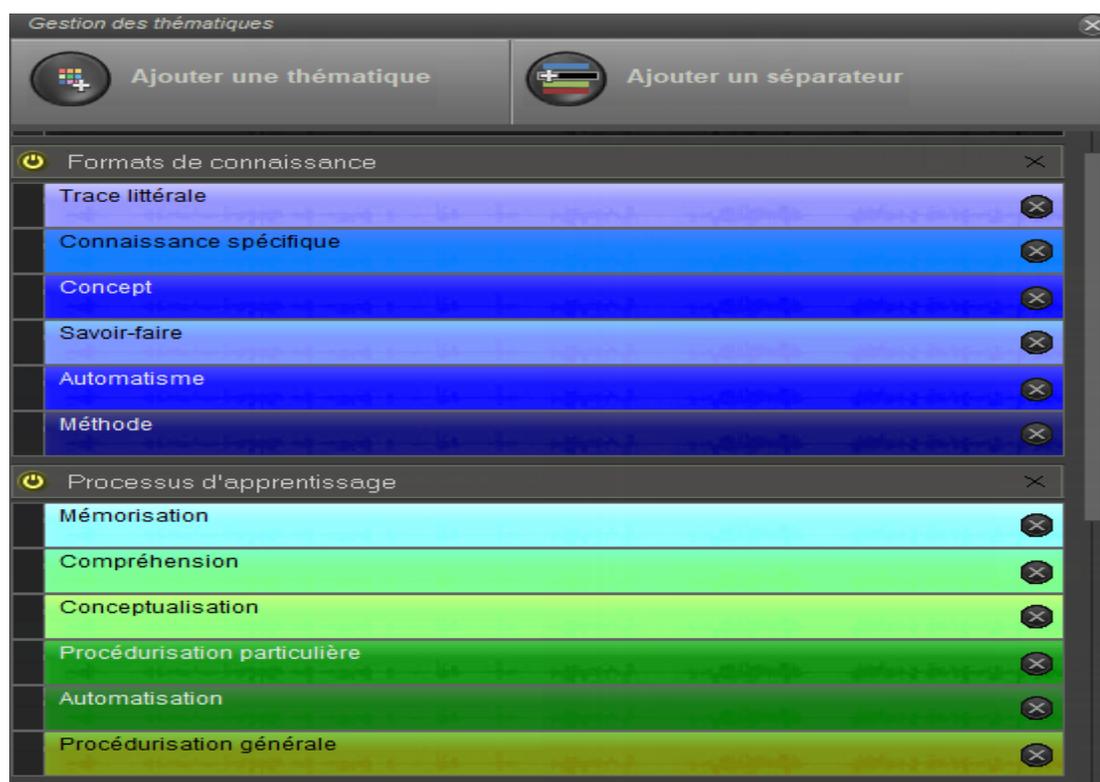


Figure 4 : Liste des thématiques (1)

La figure 4 (ci-dessus) présente la liste des «formats de connaissances» et des « processus d'apprentissage » issus de la « théorie fonctionnelle des connaissances ».

Ci-dessous, la figure 5 présente la suite des items utilisés pour coder les séquences. J'ai choisi d'intégrer aux « stratégies d'enseignement » de Musial, Pradère & Tricot (2011) les « gestes professionnels » de Bucheton et Soulé (2009), considérant que le fait qu'ils décrivent des actions ou des postures tenues par l'enseignant leur donnait leur place dans cette catégorie.

Au cours de l'analyse, la survenue de certains « événements pédagogiques » fit qu'il me parut nécessaire d'ajouter des catégories qui ne faisaient pas partie des deux classifications originelles. En effet, en observant les situations d'apprentissage, le « modèle donné à entendre et reproduire » me parut trop restrictif, et je choisis de créer un « modèle donné à voir (avec le corps) », ainsi qu'un « feedback visuel ». La dimension corporelle de l'acte de chanter m'incita également à détecter les cas où un contact physique aurait lieu, sachant que bien entendu il ne pourrait jamais survenir en distanciel : il s'agissait de chercher à déterminer sa fréquence afin d'en évaluer l'importance potentielle dans la situation d'enseignement-apprentissage. Enfin, j'ajoutai également deux catégories qui parurent s'imposer, l'une lors des séances en distanciel, l'« élément perturbateur » (qui se révéla essentiellement technique), l'autre pour l'ensemble des séances, la « difficulté linguistique », sur laquelle je reviendrai plus en détail dans la sous-partie dédiée aux limites de mon enquête.

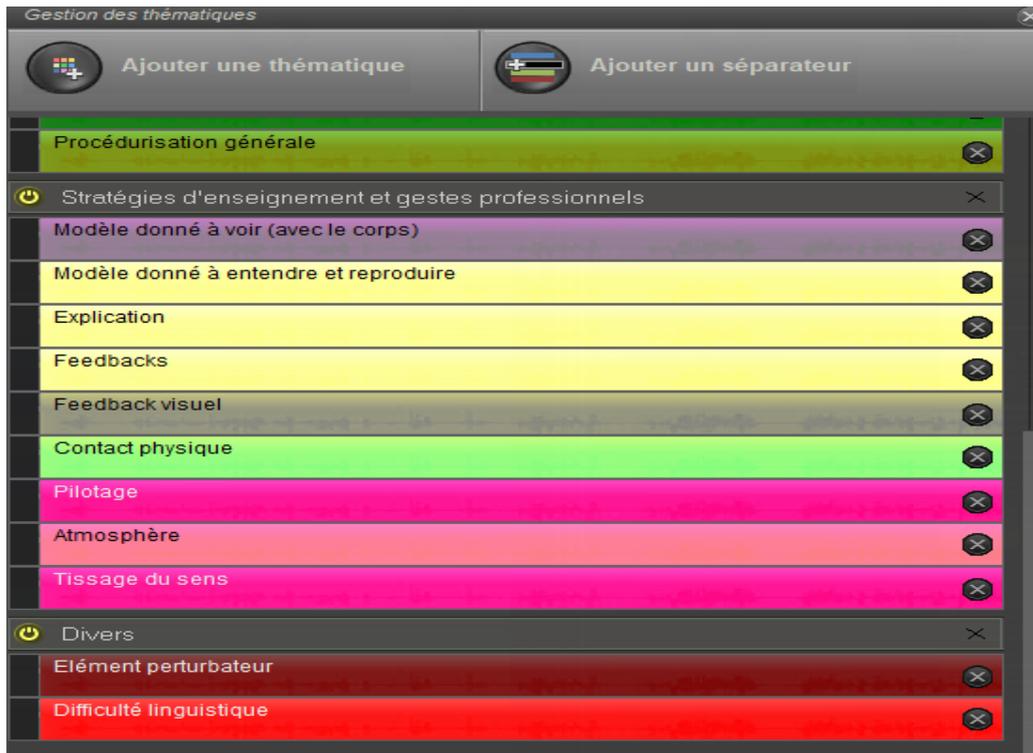


Figure 5 : Liste des thématiques (2)

#### 4.3.2. Entretiens.

Au début de l'enquête, j'ai réalisé un entretien préliminaire avec l'enseignante (nommé E01). Les questions posées portaient sur sa méthode, sur le profil de ses apprenants, et bien entendu sur sa perception des différences entre l'enseignement présentiel et distanciel.

Après avoir filmé, observé et analysé les séances d'enseignement-apprentissage, j'ai réalisé un entretien avec chacun des apprenants (nommés D1, D2, D3, etc...). La durée de chaque entretien n'était pas prédéfinie, car ma volonté était de faire parler les sujets librement, selon une méthode d'entretien semi-directif :

*« Technique d'enquête qualitative très répandue, l'entretien semi-directif consiste en une interaction verbale sollicitée par l'enquêteur/-trice auprès d'une enquêté-e, à partir d'une grille de questions utilisée de façon très souple. L'entretien vise à la fois à collecter des informations et à rendre compte de l'expérience de la personne et de sa vision du monde, dans une optique compréhensive. » (Pin, 2023, p.1)*

Ainsi, j'ai élaboré une grille de questions visant à obtenir de la part des sujets des informations variées, tant sur leurs représentations que leurs parcours et leurs ressentis vis-à-vis de la situation d'apprentissage observée :

*« ...l'usage de cette grille n'est pas rigide. L'enjeu est que l'enquêté-e fournisse par ses prises de parole le plus d'informations tant objectives (sur les phénomènes, institutions ou processus étudiés) que subjectives (sur ses représentations, son système de valeurs, ses croyances). Il convient dès lors d'interagir avec la personne interviewée de sorte que celle-ci en vienne à endosser activement son rôle d'informatrice, dans une logique de conversation plutôt que de questionnaire administré « de haut » (Pin, 2023, p.3).*

Par ailleurs, tout au long de l'enquête, j'ai tenu un « carnet de bord » d'échanges informels avec l'enseignante, souvent recueillis après les séances auxquelles j'avais eu la possibilité d'assister de façon synchrone. J'ai synthétisé ces échanges dans un document nommé E02.

Enfin, après l'analyse de ces entretiens et des observations de séances, j'ai de nouveau réalisé un entretien avec l'enseignante (nommé E03), dans le but de confronter ces résultats à son expérience et ses ressentis durant les séances observées.

Vous trouverez en annexes les conducteurs des questions posées lors de ces différents entretiens. J'ai cherché à connaître leur profil socioculturel et psychologique, leur rapport à la musique, l'origine de leur motivation, leurs perceptions, représentations et degré de métacognition quant à leur pratique d'apprenants, leurs ressentis et retours d'expérience concernant les cours de chant qu'ils suivent avec ZP et, le cas échéant, leur perception des différences entre les deux modalités étudiées ici.

## 5. Analyse des résultats

Je présenterai ici dans un premier temps les résultats obtenus par l'analyse des observations, m'attachant à comparer la nature des « événements pédagogiques » survenus lors des séances en présentiel et en distanciel.

Je présenterai ensuite les résultats des entretiens en en dégagant des thématiques récurrentes, cherchant également à identifier ce qui relève de l'une ou l'autre de ces modalités.

### 5.1. Observations de séances.

Leur durée initiale prévue était d'environ 50 minutes, mais les durées effectives ont légèrement différé, à la hausse ou à la baisse, parfois à cause de problèmes techniques, lors des séances en distanciel par exemple, ou de nécessités ponctuelles des apprenants. Ainsi, la durée moyenne des séances observées en distanciel diffère sensiblement de celle des séances présentiels, durant ainsi environ 18% de moins.

Tableau 2 : durée des séances observées

Séance	P101	P102	P201	P202	P301	P302	D101	D102	D201	D202	D301	D302
Durée	51:53	50:01	01:01:00	01:01:35	52:31	49:55	35:43	47:54	49:23	50:51	51:00	48:00
Durée moyenne	50 :54						41 :54					

#### 5.1.1. Présence et proportions respectives des différents items issus de la « théorie fonctionnelle des connaissances », méthodes pédagogiques.

J'ai scruté chronologiquement chaque séance à la recherche de « formats de connaissances », « processus d'apprentissage » et « stratégies d'enseignements/gestes professionnels » qui logiquement se superposaient les uns aux autres : chaque séquence d'une séance de cours, chaque activité et exercice relevait d'un trinôme qui souvent se répétait. La cartographie générale de ces observations se présente ainsi :

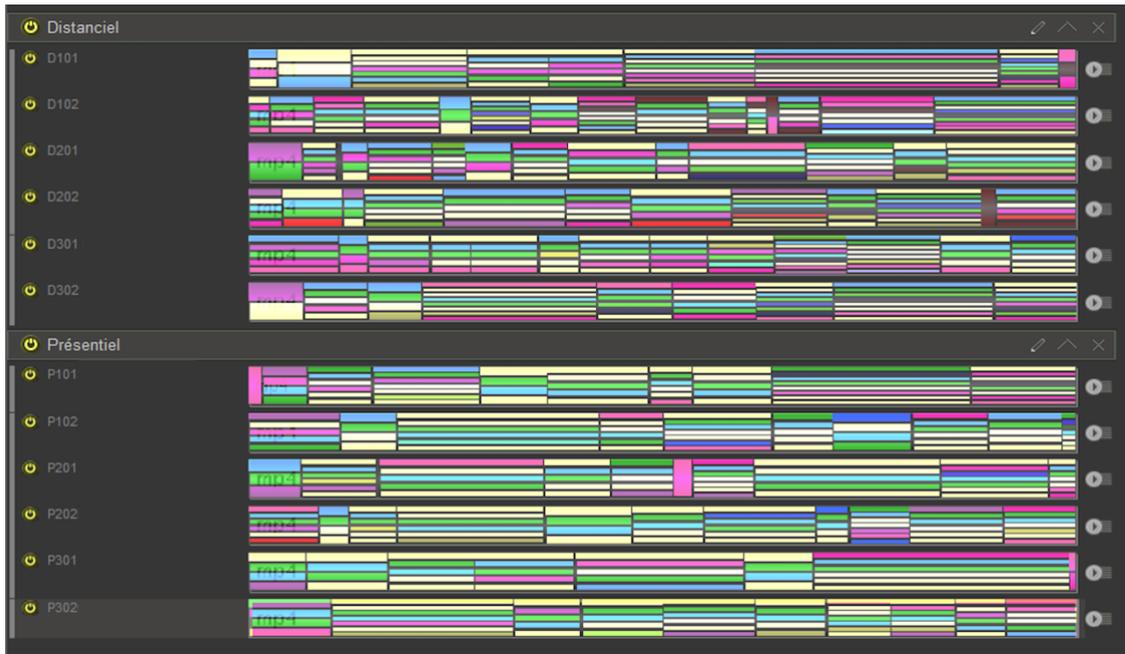


Figure 6 : cartographie des « événements pédagogiques »

Nous pouvons constater qu'une prépondérance du trinôme « savoir-faire / procédurisation particulière / modèle donné à entendre et reproduire » est apparue dans l'ensemble des séances, avec une survenue aussi fréquente de feedbacks en contrepoint, et ce sans qu'une différence significative ne pût être notée selon que la séance eût lieu en distanciel ou en présentiel :

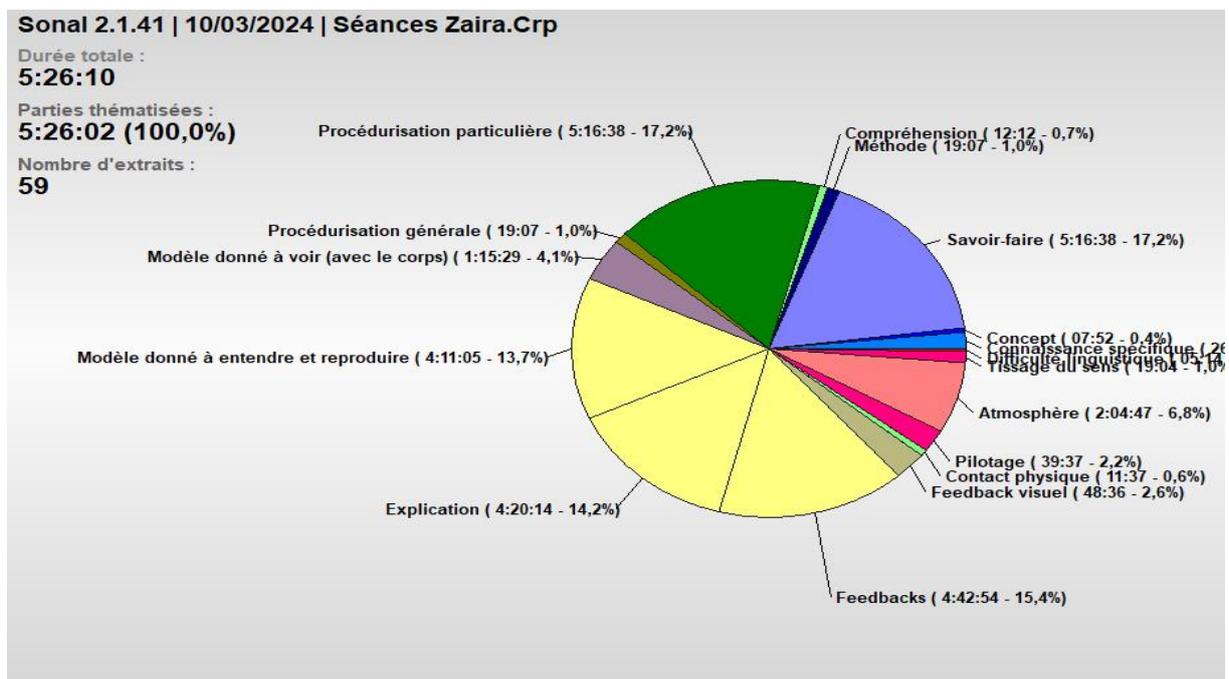


Figure 7 : répartition des items sur l'ensemble des séances présentielles

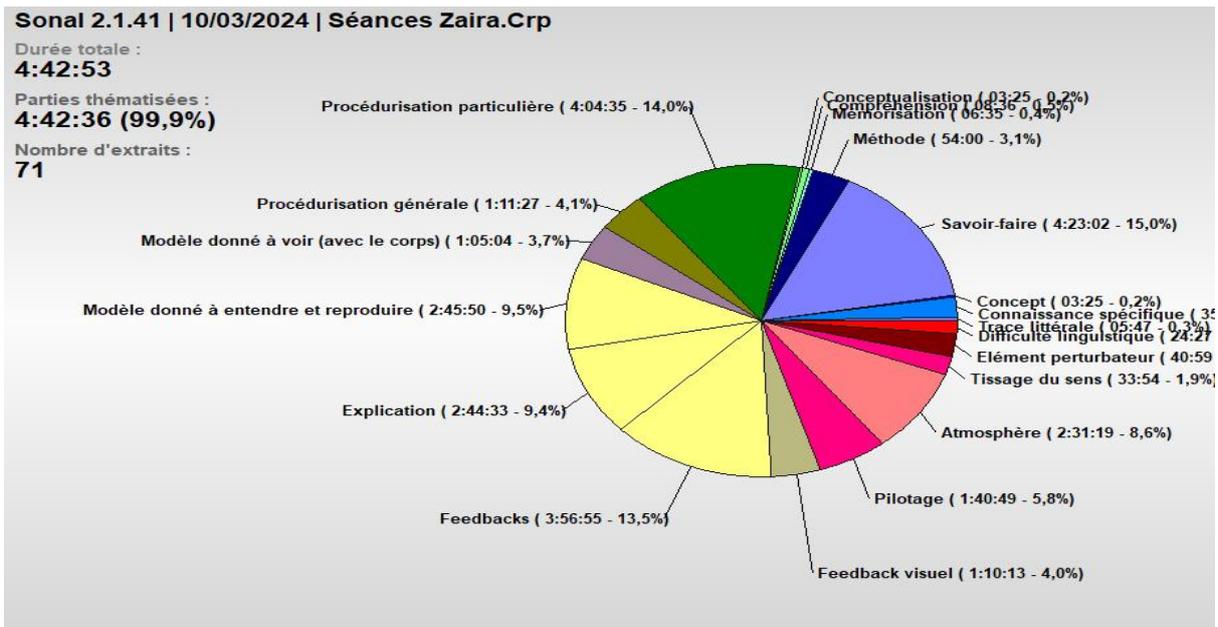


Figure 8 : répartition des items sur l'ensemble des séances distancielles

D'emblée, une précision importante s'impose : la proportion du «format de connaissances» « automatisme » et de son «processus d'apprentissages» associé « automatisé », items initialement retenus pour cette analyse, n'apparaissent pas dans les diagrammes présentés ci-dessus. La raison en est qu'au moment de l'analyse, il m'est apparu qu'ils participaient de manière si constante, si imbriquée dans l'acte d'enseignement observé que leur mention ne constituerait qu'un « bruit » inutile dans les résultats. En effet, l'ensemble des dynamiques pédagogiques à l'œuvre dans la classe de chant observée semble concourir à l'acquisition par l'apprenant de savoir-faire qui, une fois intégrés, « oubliés », donc automatisés, permettent à l'apprenant de véritablement chanter.

On constate une assez grande similitude dans la répartition des items pour les deux modalités d'enseignement, avec cependant quelques différences : en distanciel, on peut constater que le binôme « procédurisation générale / méthode » est plus fréquent, au détriment du binôme « procédurisation particulière / savoir-faire ».

La proportion des «stratégies d'enseignement», « explication » et « modèle donné à entendre et reproduire » est moindre dans la situation distancielle.

Une visualisation plus précise de ces résultats, classés par thématiques, permet de confirmer ces spécificités :



Figure 9 : répartition des «formats de connaissances». A gauche : présentiel, à droite : distanciel

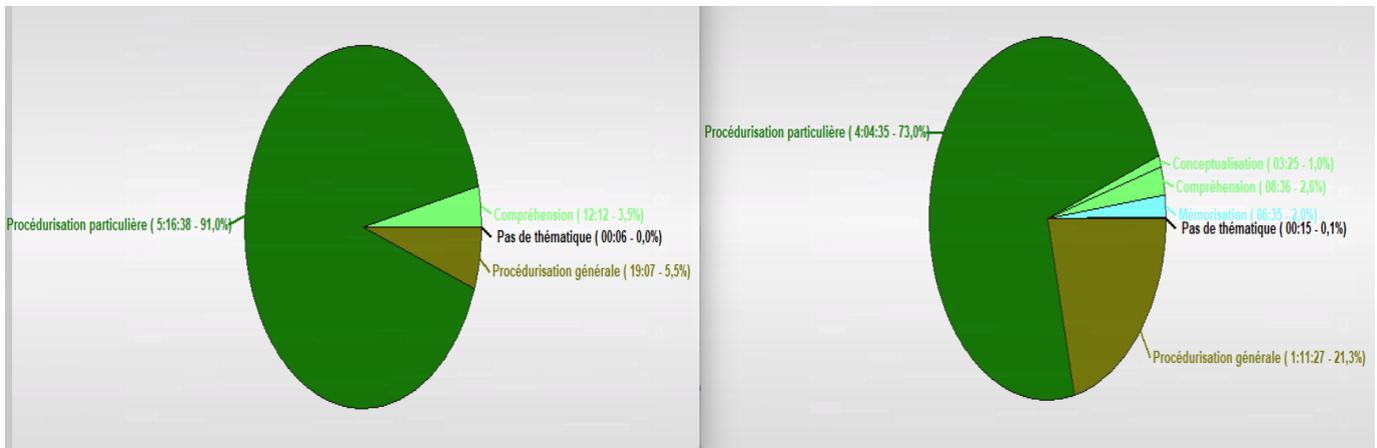


Figure 10 : répartition des «processus d'apprentissages». A gauche : présentiel, à droite : distanciel

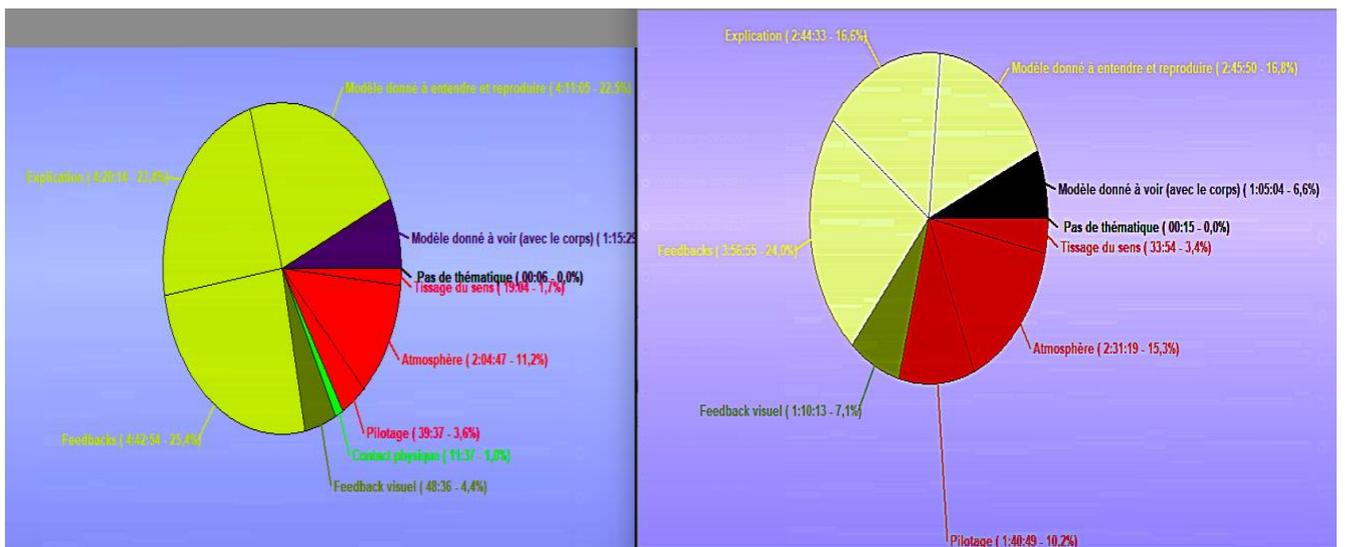


Figure 11 : répartition des «stratégies d'enseignement». A gauche : présentiel, à droite : distanciel.

L'analyse de la répartition des « stratégies d'enseignement » (Figure 11, ci-dessus) révèle quelques différences plus significatives entre les deux modalités d'enseignement : on peut constater une proportion de « feedbacks visuels » plus importante en distanciel.

Autre aspect significatif : la plus grande proportion en mode distanciel de « pilotage », qui, rappelons-le, consiste selon Bucheton & Soulé (2009) en des « tâches de pilotage » de la séance, de « gestion des contraintes ».

Logiquement, le « contact physique » ne survient que dans les séances en présentiel, mais sa proportion, très faible, ne permet pas de le considérer comme constituant une caractéristique différenciante des deux modalités.

### **5.1.2. Éléments d'observation hors du cadre théorique de la « théorie fonctionnelle des connaissances ».**

Des « éléments perturbateurs », d'intensité variable, sont intervenus lors de toutes les séances en distanciel : il s'agissait souvent de problèmes techniques liés à la connexion internet ou à des spécificités de la technologie de visioconférence.

Le phénomène de latence, évoqué dans l'état des connaissances, semble impliquer une adaptation de l'enseignante et des apprenants à la situation, les obligeant à une plus grande discipline dans la réalisation des exercices vocaux. En effet, ils doivent toujours, pour maintenir une communication fluide, s'assurer de s'exprimer tour à tour, sous peine de manquer des parties du message qui vient de leur être destiné à un instant t. Cette rigidité dans la communication semble en partie impacter négativement la spontanéité des échanges, mais provoque surtout un autre problème, plus grave à mon sens, d'ordre strictement musical : l'impossibilité pour l'apprenant de chanter simultanément à une émission musicale de l'enseignante. Ainsi, lors des séances en présentiel, lorsque celle-ci accompagne les apprenants au piano pour les exercices de vocalises, elle peut maintenir le son du piano tandis que l'apprenant émet le son voulu. Cela fournit à ce dernier un appui musical, lui permettant de s'accorder en temps réel avec le piano. Dans les séances en distanciel, le phénomène de latence empêche ceci, ce qui oblige l'apprenant comme l'enseignante à une plus grande concentration, et un confort moindre dans la réalisation de l'exercice.

Il est par ailleurs très intéressant de constater que la « stratégie d'enseignement » « modèle donné à voir (avec le corps) », qui, rappelons-le, ne faisait pas partie de la taxonomie originelle de mon cadre théorique et que j'avais choisi de créer pour cette étude, survient dans les deux modalités à une fréquence très proche, quasi-identique.

De manière générale, j'ai pu observer une franche cordialité entre les apprenants et l'enseignante, donnant lieu à ce que j'ai perçu comme une gaieté et une légèreté dans

l'ensemble des séances observées, sans distinguer de différence importante selon la modalité. Cet aspect, contenu en partie dans la catégorie « atmosphère » du modèle des gestes professionnels de Bucheton & Soulé (2009), apparaît néanmoins légèrement plus prononcé lors des séances en distanciel.

## 5.2. Entretiens.

Malgré les disparités d'âge, d'aire géographique, de langue parlée et de profil socioculturel des sujets, un certain nombre d'éléments concernant leur rapport à la musique, au chant et à son apprentissage se sont révélés communs à tous.

### 5.2.1. Ce qui est commun à tous : l'importance de la dimension affective.

Ils « baignent dans la musique » depuis l'enfance, et la pratiquent en général depuis toujours. Tous ont indiqué penser avoir été fortement influencés par un contexte familial favorable au chant, et y associer ainsi des représentations très positives, rassurantes, synonymes de plaisir et de partage.

D1 : « *Eh bien, en fait, j'ai commencé à aimer chanter parce que plusieurs membres de ma famille chantent. Donc, je pense que c'était par imitation au départ, mais j'ai finalement découvert que ça me comble beaucoup* ».

D2 : « *J'ai commencé à prendre des cours de guitare lorsque j'avais 11 ans, et j'ai presque 70 ans. Donc, cela remonte à presque 60 ans. Je pense que c'était probablement en partie parce que mon frère aîné, qui avait cinq ans de plus que moi, avait une guitare* ».

D3 : « *Eh bien, je pense que cela vient de ma famille, car mon grand-père maternel était musicien, donc depuis toujours, depuis que je suis petite, lors des réunions familiales et tout ça, il y a toujours eu de la musique, c'est très présent* ».

P1 : « *Alors moi je suis musicienne de formation, d'enfance. J'ai fait 10 ans de conservatoire en piano et percussion à l'époque, à Toulouse.* »

P2 : « *Chanter, c'est un peu régional et familial. Je veux dire, on a toujours chanté. Mes parents chantaient. Ça faisait partie de nous* ».

P3 : « *Parce que j'aime ça, que j'ai chanté depuis petite, j'aime chanter, ma mère, on est trois filles, c'est moi qui ai pris ce que ma mère aimait, et puis, l'accès à l'opéra, à l'opérette et tout ça, ma mère adorait ça. Et puis moi, j'aimais chanter, et puis on trouvait que j'avais pas une trop mauvaise voix...(rires)...de toute petite, hein. Et puis voilà, j'ai toujours aimé chanter* ».

Une dimension est très importante pour eux : chanter, c'est un acte intime, que l'on ne peut réaliser qu'en se sentant en confiance, en sécurité, et qui est très lié au registre affectif.

P1 : « *En fait, le tête à tête, pour moi, dans le chant, il est corrélé à l'intime, au sens où je peux arriver avec tout mon bagage qu'elle ne connaît pas. Et donc, on fait trois exercices, et là, elle me dit : « attends, il y a un truc là... ça va ? Comment était ta semaine, tout ça ? Tu veux pas souffler un peu là ? » Et tout de suite, effectivement, elle sent que ce qui s'est passé*

*le matin a eu une influence. Donc, on prend le temps un peu d'en parler, de le mettre de côté, etc. Et parce que la voix est cet instrument tellement particulier qui relève de notre être le plus profond, je pense, c'est la bonne posture ».*

*D1 : « C'est curieux comme terme, mais chanter me fait vraiment du bien, ça me détend. En fait, quand je me sens très stressé, par exemple, lorsque je conduis et que je suis pressé par le temps, je me mets à chanter et le temps passe, je me détends beaucoup ». « Lorsque je vais en thérapie et que je commence à aborder des situations familiales, des situations personnelles, depuis l'enfance, alors c'est surprenant de voir comment certaines choses de ta vie quotidienne te marquent et ont un impact sur ces choses, dans ces domaines, comme par exemple dans le chant. Je n'aurais jamais imaginé qu'une chose de mon enfance aurait pu m'affecter ou m'impacter à ce moment-là, dans une discipline que j'ai commencée bien après. Donc je suis très reconnaissant envers le chant, car cela m'a apporté cela, tu sais ? ».*

*D2 : « J'ai toujours été un peu timide tout au long de ma vie, et surtout devant des foules ou des groupes de personnes. Et c'était une manière amusante de me produire et de m'exprimer, cela m'a aidé je crois ». « Donc, cela me remplit encore plus parce que je me sens plus complet avec l'art, avec l'art de chanter et je sens que ça me rend très heureux de chanter. »*

Corollaire de cet aspect, et également présent chez presque tous les enquêtés.e.s, le fait d'accorder une grande importance au choix de leur professeur. Bien qu'attentifs à sa compétence perçue (dans le cas présent ses qualités de chanteuse, d'interprète), ils ne prendraient pas de cours avec un enseignant qu'ils n'apprécieraient pas humainement, et qui ne les mettrait pas en confiance, qui serait dur, peu bienveillant, peu attentif à leur bien-être pendant la classe :

*P1 : « Il fallait vraiment que ça soit...pour moi c'était une démarche qui n'était pas forcément facile et j'irai pas prendre un cours avec n'importe quel professeur de chant sous prétexte d'améliorer ma capacité soit d'improvisation soit d'interprétation ». « ... et puis une relation aussi avec ZP qui en fait était... c'est aussi la rencontre avec ZP qui a permis ça, j'aurais pas fait une démarche d'aller chercher une prof de chant », « Au départ on ne savait pas, nous, quand elle est arrivée, « il y a une nouvelle choriste, ah quand même ça chante ah ouais, ah oui elle va faire soliste, ah oui d'accord bon. Mais avec une humilité quand elle rentre dans le pupitre, elle est dans le pupitre, elle n'est pas là pour chanter plus fort que les autres etc et quand elle est devant ben elle est extraordinaire quoi. Voilà, cette capacité à être comme ça, et puis très chaleureuse, très dans le pupitre, jamais dans la critique ou en nous disant faudrait plutôt faire ça, fais attention quand tu fais ça, jamais jamais jamais, ... »*

*P3 : « Non ça a tout de suite accroché avec ZP. En plus ce truc aussi que bon, elle est espagnole, enfin elle parle espagnol, moi j'ai été baignée dans ça -je sais pas parler hein- mais mes parents parlaient espagnol, ils étaient d'origine espagnole, ma grand-mère, enfin tout ça enfin mes grands-parents. Et c'est un truc aussi qui, je sais pas, que j'aime quoi. Tout ce qui est espagnol, voilà. Bien que je ne sache pas parler. Alors quand elle trouve pas les mots, on essaye de...(rires)... voir ce qu'elle veut dire, enfin tout ça, et ça ça me plaît beaucoup. Ça met une animation. Et puis bon c'est vrai que la première fois que je l'ai entendue chanter... ah...(rires)... Elle chantait bien ! Voilà. »*

*D1 : « elle est rigoureuse mais pas pesante dans son approche pédagogique. Donc je pense que c'est ce qui fait que beaucoup de gens viennent étudier avec elle, pour apprendre de*

*manière plus... je sens qu'elle transmet les choses de manière très accessible, très claire, car elle les a déjà comprises et a dû passer par ce processus elle-même. Je trouve cela très précieux car elle sait vraiment de quoi elle parle, comment tu vas le ressentir, comment tu vas l'expérimenter. ».*

Les entretiens avec l'enseignante confirment cet aspect central du registre affectif dans ses interactions avec les apprenants : d'expérience, elle sait reconnaître les tensions émotionnelles et psychologiques dont souffrent parfois ses apprenants. L'acte de chanter étant incompatible avec des tensions ou des blocages somatiques (Dey, 2019), elle sait ne pouvoir obtenir de résultats qu'en établissant une relation de confiance et de bienveillance avec eux :

*E02 : « Le chant est une activité que l'on ne peut réaliser que si l'on se sent bien. Je suis une personne positive, joyeuse, mais j'ai aussi connu des difficultés émotionnelles dans ma vie, et la voix a toujours été un refuge pour moi. J'essaie de leur transmettre la libération que peut constituer l'acte de chanter. ».*

*« Parfois, [...] nous avons eu des cours où nous avons seulement discuté, parce qu'ils se sentaient mal. Quand on ne va pas bien émotionnellement, la voix ne coule pas, c'est étrange, mais c'est normal. »*

Il est intéressant de noter que cette capacité de l'enseignante à détecter les tensions et les blocages d'origine émotionnelle ne semble pas être affectée par la distance :

*E02 : « S'ils ne se sentent pas bien, ça devient très difficile de chanter. Et cela se remarque aussi à distance, je le remarque de la même manière. »*

*D2 : « Eh bien, je suppose que d'une certaine manière, c'est surprenant à quel point c'est facile en ligne, parce que je me dis que si elle était là, debout, elle pourrait voir ma poitrine, elle pourrait voir ma gorge, elle pourrait voir ma mâchoire, mes tensions mieux qu'elle ne le peut sur un écran... (rires)... En même temps, je suis simplement étonné de voir ce qu'elle peut voir, et ce qu'elle peut même sentir, à distance... [...] Et elle le voit, vous savez, donc son œil est tellement entraîné pour observer cela ! »*

*D1 : « Maintenant, avec le son ou ce qu'elle voit de mon expression... (rires)... elle peut s'en rendre compte et me dire 'soutiens plus' ou 'tu es tendu', donc dès qu'elle me dit ça, je corrige. »*

Les apprenants en distanciel manifestent, lors des entretiens, une reconnaissance à l'égard de l'enseignante et de « la technologie moderne » qui leur a permis, malgré la distance, de poursuivre leur apprentissage sans interruption aucune ou presque. Ils étaient très attachés à la relation humaine et pédagogique avec ZP, et souhaitaient pouvoir continuer de suivre son enseignement :

*D1 : « En fait, ça m'a permis de continuer à avoir des cours avec elle, tu vois ? Pendant ces deux ans d'apprentissage avec ZP, peut-être que ma voix aurait pris une autre direction, ou peut-être que je ne chanterais même plus, ou je ne chanterais pas de la même manière, car je sens qu'il y a eu une évolution impressionnante. Et cette évolution, je pense qu'elle s'est également poursuivie pendant cette période,*

*elle n'a pas été interrompue ou perturbée par les cours en ligne. À la fin, j'ai quand même pu assimiler les connaissances et ce qu'elle essayait de me transmettre. »*

*D2 : « Et puis même si ce n'est pas parfait, ça m'a permis de continuer les cours avec elle. Je ne sais pas si j'aurais continué sans elle. Je ne sais pas s'il y a un autre bon prof à Guanajuato, tu sais, et puis je me suis habitué à elle !...(rires)... »*

*D3 : « Mais c'est quand même super de pouvoir continuer à prendre des cours avec elle, tu sais ? Elle a été ma seule prof de chant, depuis toujours, depuis que j'ai huit ans. »*

### **5.2.2. La corporalité dans l'enseignement individuel du chant : un aspect plus mitigé.**

Une autre caractéristique importante de la situation d'enseignement-apprentissage individuel du chant est sa dimension corporelle. Lors des entretiens, j'ai interrogé les apprenants et l'enseignante pour tenter de déterminer comment la distance pouvait affecter la situation pédagogique en ce qui concerne cet aspect en particulier.

Du point de vue de l'enseignante, il est clair que la capacité de pouvoir toucher l'abdomen de l'apprenant pour s'assurer d'une respiration correctement effectuée, ou encore la possibilité de permettre à l'apprenant de la toucher lorsqu'elle en fait la démonstration est très importante. Néanmoins, elle affirme que cette possibilité est avant tout nécessaire lorsqu'un apprenant débute, ou lorsqu'elle ne le connaît pas encore (débute les cours avec elle). Dans ce cas de figure, la distance lui semble incompatible avec une bonne transmission de ce savoir-faire, et cet aspect lui paraît rédhibitoire :

*E01 : « Je le veux [que la première séance au moins ait lieu en présentiel] parce que c'est précisément le moment où je dois lui donner toutes les informations nécessaires sur son anatomie, l'anatomie de son instrument. Lors de cette première séance, j'essaie de lui montrer son propre corps, ce qui se passe. Je dois m'assurer qu'il le fait correctement, afin qu'il puisse s'en rendre compte, au moins pour une séance »*

*« En étant présent, en le touchant, en lui disant "regarde", en lui montrant avec mes mains et son corps quand il fait bien, il a plus de chances d'y arriver. À distance, c'est impossible. Je ne peux pas aller le toucher, je ne peux pas lui dire "regarde, c'est ça". Il doit imaginer que c'est correct, et je dois croire que c'est correct, mais je n'en suis pas sûre à 100 %. »*

En interrogeant ses élèves à distance, qui, rappelons-le, ont tous suivi son enseignement en présentiel dans un premier temps, la perception du caractère crucial de cet aspect est confirmée :

*D3 : « Eh bien, lorsque nous étions en présence, elle pouvait te montrer avec son corps, elle pouvait même t'aider avec ça, ce qui n'est plus possible par Zoom, par exemple, quand elle nous disait de soutenir, elle nous montrait toujours comment cela devait se passer au niveau des côtes, comment le diaphragme bougeait, et parfois elle devait même te toucher pour vérifier que tu faisais bien ta respiration. »*

D1 : « *Je pense que ça m'a beaucoup aidé d'avoir déjà rencontré ZP, de connaître ses méthodes pour continuer à les suivre. Peut-être que si je commençais à partir de zéro, ça me demanderait beaucoup plus d'efforts, tu vois ?* »

Au-delà de la transmission de ce savoir-faire particulier (une respiration correctement exécutée), la présence physique semble présenter un avantage dans la transmission d'autres fonctionnements corporels de l'acte de chanter :

E01 : « *Ensuite, chaque fois que nous faisons un exercice, je le répète, afin qu'il [l'apprenant] ait une connexion claire, qu'il ait le concept dans sa tête, mais qu'il puisse aussi l'appliquer immédiatement à son corps. Il n'y a pas de dissociation. S'il n'y arrive pas, [...], je me mets devant lui et j'essaie de l'amener à le faire en même temps que moi, pendant qu'il touche les parties de son corps nécessaires pour le sentir. Cela s'applique à tout le corps, pas juste la respiration.* »

Mais, comme l'a précisé plus haut l'enseignante, la présence physique du binôme enseignant/apprenant est avant tout primordiale pour débiter la relation pédagogique. Bien que préférable, la présence physique ne lui paraît pas être absolument indispensable pour la suite de l'apprentissage si l'apprenant a déjà acquis un certain degré d'automatisation de ses savoir-faire :

E02 : « *Mais il est certain qu'elle et moi, nous nous connaissons bien. Nous avons opéré des adaptations et sommes maintenant capables de maintenir les mêmes dynamiques de cours qu'en présentiel.* »

« *En ce qui concerne la respiration, je dois être très attentive, les voir très clairement et ce sont des choses compliquées dans une classe à distance. Alors oui, c'est un peu ambigu mais ça donne de bons résultats quand même. Je ne pense pas que ce soit idéal, mais les élèves font un effort parce que cela fonctionne assez bien malgré tout.* »

E03 : « *L'avantage avec mes élèves à distance, c'est qu'ils me connaissent déjà, connaissent la technique, savent ce que je veux, mais je ne me sentirais peut-être pas aussi capable de donner des cours à des débutants en ligne. Ce n'est pas que je ne me sens pas capable, je pense juste que les résultats des premiers cours en ligne prendraient beaucoup plus de temps à être obtenus qu'en présentiel.* »

D2 : « *Je veux dire, beaucoup de choses sur lesquelles nous travaillons se situent plus au niveau du visage, vous savez, ici. Et donc vous pouvez voir ça assez bien sur un écran. Peut-être pourrait-elle dire, eh bien, tu pourrais te tenir un peu différemment et déplacer ton poids un peu plus en avant, ou autre chose. Et elle verrait probablement quelques choses qu'elle ne voit pas maintenant. Mais bon, je pense que ce sont des détails mineurs... Ça semble fonctionner. Je semble m'améliorer. Et elle dit que je m'améliore. Donc, il y a des preuves que ça fonctionne... (rires)... Et oui.* »

E03 : « *Par ailleurs, je me suis adaptée, j'ai pris l'habitude d'associer l'image au son, je peux les observer beaucoup mieux maintenant. Je suis très proche de leur bouche, je visualise*

*mieux leurs mouvements faciaux, leurs tensions s'il y en a et je peux corriger à ce moment-là. »*

### **5.2.3. L'influence des spécificités de la visioconférence dans le déroulement des séances distancielles.**

Certaines spécificités de l'enseignement à distance tel que pratiqué sur le terrain observé, liées à ses caractéristiques technologiques, peuvent parfois modifier le déroulement des séances. Logiquement, les séances en présentiel ne sont pas affectées par ces facteurs.

En premier lieu, la stabilité et le débit de la connexion internet sont des facteurs pouvant affecter négativement une séance. Ainsi, par exemple, l'une des séances observées (D101) a été interrompue à cause d'une connexion défectueuse, et a conduit à ce que la séance soit sensiblement écourtée, les disponibilités de l'apprenant et de l'enseignante ne leur permettant pas à ce moment-là de continuer la séance afin qu'elle puisse durer le temps prévu initialement.

Les difficultés de connexion semblaient affecter également le temps de mise en route des séances en distanciel. Ainsi, lorsque je fis remarquer à ZP que la durée moyenne des séances que j'avais observées en distanciel était moindre, elle n'en fut pas surprise malgré le fait qu'elle l'ignorât :

*E03 : « Je n'avais pas remarqué, mais je suppose que cela peut être dû à ces moments de connexion, ces instants où nous mettons du temps à être prêts. J'essaie de leur accorder le même temps, mais il est vrai que parfois les problèmes techniques peuvent nous faire perdre du temps. »*

*D1 : « globalement, pour ce qui est des cours en ligne, tu sais, il y a toujours des problèmes de connexion qui se coupe, ou parfois il y a une coupure de courant et si mon ordinateur n'est pas chargé, et que j'utilise mes données, je ne peux pas me connecter à la leçon. Il y a ces incidents qui peuvent arriver. »*

Un deuxième facteur pouvant influencer le déroulement des classes à distance concerne le niveau d'« aisance numérique » des apprenants. Celui-ci semble fortement corrélé à l'âge : « Aujourd'hui, c'est l'âge qui reste le dernier facteur d'exclusion, avec des taux de connexion très faibles chez les plus de 70 ans » (Pasquier, 2022, p.1). Ainsi, parmi les apprenants observés au cours de cette enquête, D2, âgé de 70 ans, pâtit de ce manque d'aisance et d'agilité dans la manipulation des outils utilisés pour les classes à distance :

*E01 : « Tout d'abord, ils sont plus jeunes et comprennent donc un peu mieux comment utiliser les technologies de communication pour l'apprentissage à distance, ce qui est très important. D2 doit avoir plus de 70 ans, et il a du mal avec tout cela, donc la communication est plus compliquée. »*

Lors de l'entretien que j'ai réalisé à distance avec D2, j'ai d'ailleurs pu constater que notre communication a été moins fluide à cause d'une fausse manipulation qu'il a effectuée et qui a provoqué une coupure de la visioconférence, néanmoins rétablie rapidement.

Le manque d'appétence déclaré pour la modalité distancielle par les apprenants en présentiel, âgés respectivement de 57, 70 et 78 ans, semble corroborer l'hypothèse d'une moindre aisance numérique due à l'âge :

P1 : *« Je ne sais pas comment ça se passe pour ceux qui sont à distance, moi, je ne suis pas de la génération de faire des choses par Internet, en visio. »*

P2 : *« Et ça ne me tente pas trop, ça, c'est pas mon truc c'est trucs là, je vois pas comment on ferait. »*

P3 : *« J'ai essayé une fois sur ordinateur... mais non. » ... « Parce que ça m'apportait rien quoi. Vraiment ça m'apportait rien mais bon peut-être que c'était pas le bon truc non plus je sais pas. »*

L'influence des difficultés provoquées par la latence, observée dans l'analyse des séances, est confirmée par les apprenants en distanciel, mais ils relativisent son importance considérant avoir pu surmonter ses effets par une adaptation de l'enseignante et d'eux-mêmes :

D1 : *« Parce qu'il y a effectivement un délai des deux côtés, et parfois ce n'est pas compréhensible, mais comme mes cours ont toujours été individuels, nous n'avons pas eu autant de problèmes car je chante et elle attend, nous ne nous interrompons pas souvent. Par exemple, quand nous nous saluons au début, je dis quelque chose et elle répond quelque chose mais ce n'est pas que ce n'est pas compréhensible, simplement les choses se chevauchent, mais pour ce qui est de l'enseignement, quand nous abordons les choses du cours, nous nous adaptons au délai, tu vois ? Elle attend aussi, je suis aussi patient. Quand elle joue du piano, je sais que je dois attendre un moment avant de commencer à chanter, ou bien elle attend aussi pour me donner une instruction, elle attend que je termine et elle fait une pause. Ou quand je chante et qu'elle a besoin que je m'arrête pour corriger quelque chose, elle me fait un signe, je surveille l'écran en permanence, et nous ajustons ce qui doit être ajusté. Donc c'est appréciable d'avoir les cours en personne et tous les éléments, mais au final je pense que l'on s'adapte, et ce n'est pas si grave, en fait on s'attend juste un peu plus, mais je ne pense pas que cela affecte vraiment. »*

D2 : *« Ah, il y a, aussi, on doit s'attendre pour parler, sinon ça coupe et on ne se comprend pas bien. C'était gênant au début, mais on s'est habitués, ça va mieux maintenant. Ce n'est pas idéal, mais comme on n'est que deux ça va. Si on était une chorale ça serait impossible ! ... (rires)... »*

D3 : *« Oui, mais c'est une habitude à prendre, c'est comme quand on discute sur Whatsapp, on doit s'attendre, mais ça va, parce que de toute façon elle me donne l'accord au piano, puis je chante, puis elle recommence, et on arrive à se comprendre. C'est pas trop un problème, en fait. »*

Sur ce point précis, il convient d'ajouter que les adaptations que les sujets ont opérées pour pallier cette situation concernent exclusivement la réalisation des exercices de technique vocale ou « vocalises ». Pour ce qui est de la partie des séances dédiée à l'interprétation de chansons ou œuvres musicales, ces adaptations ne sont plus efficaces, car la simultanéité du

chant et de la musique est requise. Ainsi, l'enseignante a mis au point un dispositif permettant de réaliser l'exercice à distance :

E03 : *« Oui, c'est une perte, c'est une lacune. Mais grâce à la technologie, nous disposons également de nombreux outils qui peuvent nous aider : il existe des pistes d'étude pour certains arias d'opéra, par exemple, ou pour certaines chansons. Elles n'ont que l'accompagnement, comme si j'étais au piano pour eux, donc ce que je fais, c'est leur demander d'avoir deux appareils pour travailler : un où nous pouvons travailler (la visioconférence) et un autre où ils peuvent diffuser leurs pistes, que ce soit celles que j'ai faites dans Sibelius ou celles qu'ils ont trouvées sur internet. J'ai dû trouver une solution à cela. »*

**« Et cette solution te semble-t-elle fonctionner ? »**

*« Oui, elle fonctionne. Nous gérons bien cela, car c'est comme si j'étais là avec eux pour jouer du piano. »*

Autre spécificité de l'enseignement à distance : la moindre qualité sonore de la visioconférence par rapport à celle du présentiel. Bien que ressentie également par les apprenants à distance, son influence est relativisée et ne semble que peu perturber le déroulement des leçons. Un apprenant note que cela affecte principalement les exercices « piano », c'est-à-dire lorsque l'enseignante demande aux apprenants de chanter avec un volume de voix peu élevé :

D1 : *« Sur le plan technique, par exemple lorsque nous faisons des exercices de 'piano' (chant très doux), où nous chantons très doucement et où nous devons déjà donner une intention, j'ai remarqué que ces niveaux de volume très bas ne sont pas aussi audibles. Elle dit 'tu dois le faire de cette manière', et elle l'interprète, et je l'interprète aussi comme ça donc... mais c'est le seul véritable problème, en réalité, je peux bien entendre les notes aiguës et les notes graves, c'est juste quand le volume baisse un peu, on perd un peu, mais dans l'ensemble je suis satisfait de tout. »*

D2 : *« Elle peut entendre si je ne soutiens pas avec mon diaphragme, comme je devrais le faire, sans voir ma poitrine ou sans voir mes muscles ou mes côtes, parce que je porte des vêtements larges et tout ça. Donc d'une certaine manière, cela ne semble pas faire de différence. Donc je ne sais pas s'il y a des avantages ou des inconvénients dans ce sens. Oui, toutes les choses auxquelles vous penseriez que j'ai mentionnées comme des inconvénients ne semblent pas présentes. Elle pourrait peut-être répondre et dire, oh, si, si j'étais en face de lui, ce serait tellement plus facile pour ces raisons, mais du point de vue de l'étudiant, ça va très bien. »*

Seule une apprenante, D3, affirme que cette qualité sonore moindre constitue un certain désavantage. Il s'agit de l'apprenante la plus expérimentée, dont l'oreille est la plus développée, et à qui l'enseignante exige une plus grande finesse dans l'exécution musicale, plus de nuances dans l'interprétation :

D3 : *« De plus, c'était... quand nous n'arrivions pas à chanter une partie de la chanson, elle la chantait, mais le son était plus clair et on pouvait entendre plus précisément, ce qui nous donnait une meilleure idée de l'endroit où notre voix pourrait être placée et cela ne se produit plus maintenant. »*

Enfin, une remarque très intéressante de l'un des apprenants, D1, semble corroborer la recherche en matière d'enseignement à distance : sa propension à autonomiser les apprenants.

D1 : *« mais je pense que cela m'a aussi obligé à avoir plus confiance en moi, en ce que je fais, et je savais déjà que même si elle me disait 'ok, c'est sorti comme ça, maintenant soutiens le diaphragme', je devais faire attention, tu vois ? Cela m'a rendu plus responsable de prendre soin de ce que je fais. »*

*« Je pense aussi que les cours en ligne m'ont habitué à ça, à être plus conscient de mon corps et de mon expression, et finalement de tout ce qui concerne le chant. »*

Interrogée à ce propos, ZP confirme avoir noté un certain degré d'autonomisation de cet apprenant :

E03 : *« Je ne le savais pas, mais effectivement D1 est plus constant dans sa technique. »*

Et elle ajoute : *« c'est aussi quelque chose d'important à souligner avec les cours en ligne, je trouve que les élèves sont plus attentifs, plus réceptifs, comme s'ils se dispersaient moins, peut-être parce que je ne suis pas là, je ne sais pas, peut-être aussi parce que je les ai vraiment en face de moi, je peux donc mieux les observer. Je ne peux pas non plus me distraire car je n'ai nulle part où regarder, tu vois ? Et quand j'étais en présentiel, je sentais que beaucoup de choses me distraient »*

## 6. Discussion

---

L'analyse des résultats obtenus lors de cette enquête de terrain semble confirmer l'hypothèse émise : il existerait bien des différences entre les situations d'enseignement individuel du chant selon qu'elles ont lieu en présentiel ou en distanciel. Néanmoins, corroborant la connaissance scientifique actuelle, de nombreuses similitudes ont également pu être identifiées. Je m'attacherai dans cette partie à mettre en lumière ces différences et ces similitudes au regard des connaissances actuelles afin de répondre à ma question centrale : comment la modalité distancielle affecte-t-elle les différentes dimensions de l'enseignement individuel du chant ?

J'exposerai, dans une première partie, certaines précautions nécessaires à la délimitation du champ de validité de ces interprétations.

### 6.1. Limites.

L'enquête menée explore un terrain relativement vierge du fait de ses spécificités (enseignement individuel du chant à distance dans un contexte non scolaire) et du caractère relativement récent de la pratique massifiée de l'enseignement à distance. Je n'ai ainsi à ma disposition que peu de littérature pour comparer et interroger mes résultats finement.

Ensuite, mon étude porte sur l'enseignement d'une seule enseignante. Si ce paramètre me donne l'opportunité de récolter des résultats « unifiés » d'une certaine façon, il m'empêche de découvrir ce que cette variable pourrait avoir produit.

Autre paramètre susceptible de provoquer des biais : les sujets apprenants présentent des profils peu homogènes sur le plan socioculturel, et ne parlent pas tous la même langue. La communication entre l'enseignante et ses apprenants, bien que fluide, peut avoir provoqué certaines distorsions dans leur communication. De même, les entretiens ont eu lieu en trois langues différentes (français, anglais, espagnol), qui sont bien sûr des langues que je maîtrise. A ma connaissance, et au regard des résultats obtenus, ce paramètre me semble avoir peu voire pas du tout affecté les résultats de cette étude, mais je ne peux l'exclure et me dois de l'évoquer ici.

Par ailleurs, le fait que cette enseignante soit mon épouse me conduit à deux considérations, en un sens, paradoxales : en premier lieu, la proximité qui nous unit a fourni l'opportunité d'un dialogue riche et constant durant l'étude, constituant en ce sens un avantage. Mais l'on pourrait y opposer le fait que les apprenants, évidemment informés de notre relation, puissent, même inconsciemment, opérer une forme d'auto-censure dans leurs propos. Bien que ne pouvant exclure cette hypothèse, la nature des entretiens menés me porte à croire que ce risque était modéré : il ne s'agissait pas pour eux d'évaluer l'enseignante (en attribuant des notes à des

critères de satisfaction, par exemple), et je me suis assuré en début d'entretien, du mieux que je l'ai pu, de les rassurer sur ce point et de les inviter à s'exprimer le plus librement possible.

Enfin, les sujets apprenants présentent des profils peu homogènes du fait de leurs expériences très différentes vis-à-vis de l'objet étudié : le groupe en présentiel ne connaît que cette modalité, tandis que l'autre a expérimenté les deux, et depuis longtemps.

Malgré ces limitations, un certain nombre de réflexions ont pu surgir, permettant de proposer quelques pistes d'interprétation.

## **6.2. Différences et similitudes avec le modèle de Musial, Pradère & Tricot (2011)**

A l'opposé d'une démarche « constructiviste », l'enseignement proposé par ZP dans les séances observées dirige fortement l'apprenant, invité à un apprentissage psychomoteur et proprioceptif très fin, définissant comme objectif principal l'acquisition par celui-ci de « savoir-faire » destinés à devenir des « automatismes ». Les apprenants « savent chanter » mais ne savent pas vraiment « bien chanter », nous disent-ils. Pour y parvenir, ils acceptent ce contrat pédagogique : « *je la suis aveuglément* », dit P1.

Ainsi, la nature même de l'objectif poursuivi semble expliquer nos résultats, similaires à ceux de Maizières & Tripiet-Mondancin (2018), qui constatent une forte prédominance du trinôme « savoir-faire » / « procédurisation particulière » / « modèle donné à entendre et à reproduire »

La nature de l'enseignement dispensé en est très proche : « Rappelons que l'enseignement-apprentissage du chant est préconisé comme devant se faire « par imitation », selon les programmes [scolaires]. Il n'est donc pas surprenant que ce soit le modèle chanté par l'enseignant qui domine très largement ici. » (Maizière & Tripiet-Mondancin, 2018, p.36).

En revanche, ici, la proportion d'un trinôme différent, « méthode » / « procédurisation générale » / « modèle donné à entendre et à reproduire » apparaît légèrement supérieure dans les séances observées en distanciel. Il serait cependant imprudent de l'attribuer à la modalité elle-même : la modestie de l'échantillon observé me permet de croire que cette variation peut être attribuée à ce qui a eu lieu lors des deux séances suivies par D3. En effet, cette apprenante étant la plus expérimentée, celle dont les automatismes sont les mieux ancrés, l'enseignement a pu être approfondi et donc aborder des « formats de connaissances » associés à des « processus d'apprentissage visés » plus aboutis.

De même, le fait qu'au sein des « stratégies d'enseignement » en modalité distanciel on constate une moindre proportion du « modèle donné à entendre et à reproduire » et de l'« explication » semble attribuable aux spécificités de mon terrain : les élèves suivant le cours en distanciel étant plus avancés, moins de temps est consacré à la réalisation d'exercices, au profit de l'interprétation des œuvres. Cette spécificité est absente dans l'étude de Maizière &

Tripier-Mondancin (2018), chez qui les apprenants présentent un profil et un niveau homogène.

Ainsi, la répartition de ces «stratégies d'enseignement» semble directement liée aux niveaux des apprenants.

En ce qui concerne l'autre « stratégie d'enseignement » dominante dans mes résultats comme dans ceux de Maizière & Tripier-Mondancin (2018), on trouve le « feedback », dont j'ai proposé une extension sous la forme du « feedback visuel ». Celui-ci, presque deux fois plus utilisé par l'enseignante lors des séances distancielles, constitue une catégorie intéressante à considérer pour enrichir la taxonomie de Musial, Pradère & Tricot (2011). Elle semble être induite par la nature du dispositif de visioconférence, qui restreint la fluidité des échanges sonores, et conduit ainsi l'enseignante à utiliser son corps, principalement ses expressions faciales, pour encourager l'apprenant et valider ses productions vocales en temps réel.

Ici, on constate donc une différence dans la proportion de « stratégies d'enseignement » plutôt liée à la modalité distancielle, absente chez Maizière & Tripier-Mondancin (2018).

Autre variation constatée sur mon terrain entre présentiel et distanciel, la proportion du « geste professionnel » issu du modèle de Bucheton & Soulé (2009) « pilotage ». L'enseignante semble avoir besoin, au cours de ces séances, de réaliser un plus grand nombre d'interventions à visée organisationnelle. Cette caractéristique pourrait découler de deux facteurs : la fluidité réduite de la communication orale que provoque la visioconférence, l'obligeant à « recadrer » la séance régulièrement, et surtout les difficultés techniques, interruptions et/ou coupures, qui impliquent donc une plus grande « gestion des contraintes », qui, rappelons-le, est l'autre façon utilisée par Bucheton & Soulé pour décrire le concept de « pilotage ».

Ainsi, il semble que la propension des enseignants en musique à transposer leurs enseignements du présentiel au distanciel sans en modifier significativement les méthodes (Pozo et.al, 2022), observée lors de la crise du Covid, est corroborée par cette enquête, ici au sein d'un enseignement-apprentissage plus restreint, celui du chant individuel dans la modalité distancielle synchrone, et dans le contexte post-Covid. L'urgence dans laquelle la crise sanitaire avait plongé les enseignants (Boucher, Héroux & Barbeau, 2022) ne semble donc pas expliquer à elle seule cette particularité, qui pourrait donc se révéler propre à la modalité distancielle, tout du moins dans sa forme synchrone.

### **6.3. Influence de facteurs technologiques sur l'enseignement à distance.**

Le dispositif distanciel synchrone, dans sa dimension purement matérielle et technologique, semble provoquer principalement trois conséquences sur la situation d'enseignement-apprentissage.

#### **6.3.1. Séances écourtées**

L'analyse des résultats montre que les séances en distanciel ont duré en moyenne moins longtemps, malgré le fait que le contrat pédagogique ne le stipule nullement : la durée prévue des séances est la même, mais les aléas techniques dus à l'utilisation des outils de visioconférence semblent avoir affecté leurs durées, bien que les participants ne s'en soient pas rendus compte. Cet aspect, potentiellement anecdotique considérant la taille de l'échantillon observé, est néanmoins important à relever, et soulève de nouvelles questions : cette baisse du temps total de séance est-elle préjudiciable à l'apprentissage ? Si oui, en quoi ? N'a-t-elle en réalité que peu d'influence sur la qualité générale de l'apprentissage, et constituerait-elle une sorte d'ajustement naturel, les apprenants et l'enseignant adaptant inconsciemment leur pratique à cette caractéristique ? Il ne m'est pas possible de répondre à ces questions, par ailleurs absentes de la littérature actuelle à ma connaissance, mais il semble nécessaire de tenir compte de ce résultat, s'il se révélait corroboré par de futures études, pour adapter les pratiques d'enseignement du chant à distance à ses éventuelles conséquences.

#### **6.3.2. Fluidité et possibilités réduites par le phénomène de latence.**

Nous avons pu confirmer le fait qu'à cause du phénomène de « latence » (Vijayarathnam *et al.*, 2022, Bosi *et al.*, 2021) il est impossible à l'heure actuelle pour un enseignant et son apprenant de produire un son simultanément. La conséquence de cette limitation sur la situation étudiée ici est donc l'impossibilité pour l'apprenant de chanter « par-dessus » le son du piano, qui, en modalité présentielle, lui fournit un soutien musical. Nous avons vu comment, tant pour la pratique de « vocalises » que d'interprétation musicale, l'enseignante et les apprenants ont su trouver des solutions techniques et des adaptations comportementales permettant de pallier ce manque. Il apparaît néanmoins que ces adaptations, bien que permettant la tenue du cours, exercent une influence négative sur la fluidité de la communication, et obligent l'apprenant à faire preuve d'une plus grande autonomie dans son exécution des vocalises. De plus, pour ce qui est de la solution à deux appareils mise en place pour l'interprétation musicale, elle implique une discipline et une agilité numérique dont on peut penser qu'elle pourrait être un frein pour les apprenants plus âgés (Pasquier, 2022). Il convient d'ailleurs de noter que, parmi les sujets observés, le seul apprenant à distance disposant d'une faible aisance numérique, D2, n'utilise pas ce dispositif et préfère

s'accompagner de sa guitare. Ce choix, m'a indiqué ZP, est fortuit mais bienvenu, car elle doute que la prise en main de ce dispositif par D2 soit chose aisée.

Il semble donc que cet aspect particulier de la visioconférence affecte négativement l'efficacité pédagogique des séances en distanciel. Les recherches, menées à l'Université de Stanford, sur des dispositifs de visioconférence capables de fournir une latence permettant l'interaction musicale (Cáceres & Chafe, 2010) constituent une promesse future d'amélioration sensible de l'enseignement individuel du chant, et, par extension, de tout enseignement musical à distance. Cependant, à l'heure actuelle, ces dispositifs sont contraignants techniquement, et présentent à coup sûr une « barrière d'entrée » pour les apprenants comme pour les enseignants, à fortiori ceux dont l'aisance numérique est limitée.

### **6.3.3. Limitations dues à la qualité sonore.**

Nous avons vu que cet aspect provoque pour au moins deux des sujets apprenants la perception d'un amoindrissement du confort d'écoute. Si les observations de séances menées au cours de cette enquête n'ont pas révélé d'influence notable de la moindre qualité audio sur le déroulement des séances, et si l'enseignante n'a pas considéré ces limitations comme significatives, il nous faut cependant tenir compte de l'expérience des apprenants et considérer ce facteur comme potentiellement préjudiciable à une caractéristique des activités d'enseignement du chant à distance : la réalisation d'exercices vocaux et d'interprétation d'œuvres musicales nécessitant le recours aux indications de dynamiques s'étendant du « pianissimo » au « piano », c'est-à-dire nécessitant un niveau sonore d'émission vocale peu élevé.

De nouveau, un recours à des artefacts technologiques plus performants, tels que des « interfaces audio » et des microphones permettrait de pallier cette déficience, mais impliquerait pour les sujets, enseignants comme apprenants, des efforts financiers, d'une part, et la prise en main technologique de ces outils avec les barrières d'usage évoquées plus haut (Pasquier, 2022). Ainsi, une partie de la population pourrait se retrouver exclue de la possibilité de bénéficier d'une expérience d'apprentissage optimale.

## **6.4. Influence de la distance sur la relation enseignant-apprenant**

Le dispositif distanciel synchrone, au-delà des conséquences strictement dues à ses caractéristiques technologiques, influence la relation entre apprenant et enseignant du fait même de la distanciation physique qu'il induit. Ses conséquences sont multiples et, à mon sens, nuancées voire paradoxales comme nous le verrons dans la partie 6.4.2.

#### **6.4.1. L'impossibilité du contact physique**

La modalité distancielle empêche tout contact physique entre l'enseignant et l'apprenant. Cette limitation ne semble pas, au premier regard, constituer un facteur déterminant : la proportion de contact physique au cours des séances présentiels observées n'a été que de 0,6%.

Il nous faudra cependant nous garder de tirer une telle conclusion : l'importance du contact physique pour l'enseignement individuel du chant est soulignée tant par les apprenants que l'enseignante au cours des entretiens. Celui-ci est primordial, nous dit-elle, pour aider l'apprenant à acquérir la base de l'acte de chanter : une respiration correctement effectuée. Les apprenants, quant à eux, décrivent spontanément cette possibilité/impossibilité comme un avantage et un inconvénient perçu des modalités étudiées.

Pourquoi, alors, est-il si peu survenu au cours des séances présentiels observées ? L'explication nous est ici également donnée par l'enseignante : ses apprenants, au cours des quelques séances observées, ont su respirer correctement, car cet aspect crucial leur a si souvent été rappelé, presque rabâché, souvent à l'aide d'un contact physique, que le « savoir-faire » est en très bonne voie d' « automatisation » ! Mais, rappelle-t-elle, il lui arrive souvent de devoir recourir à ce « geste professionnel » si une difficulté dans la respiration survient durant une séance.

De même, les apprenants en distanciel, privés de cette possibilité, pensent qu'il leur serait très difficile de débiter le chant sans la possibilité d'être guidés par des contacts physiques. Tous rappellent avoir commencé en présentiel, et avoir grandement bénéficié de cette possibilité pour « comprendre » comment respirer.

Ces éléments nous poussent à émettre l'hypothèse, exprimée par ailleurs comme une conviction par l'enseignante, que s'il n'est pas totalement exclu d'envisager de débiter l'apprentissage du chant à distance, il serait vivement conseillé de commencer par une ou plusieurs séances en présentiel. Cela permettrait non seulement à l'apprenant de disposer d'un moyen supplémentaire d'acquérir un savoir-faire de base du chant, mais à l'apprenante de s'assurer que la technique est correctement acquise. Par la suite, l'autonomie progressive des apprenants sur ce point particulier de la technique du chant leur permettrait de suivre un enseignement distanciel synchrone moins limité.

#### **6.4.2. Distance et « distance transactionnelle ».**

La situation d'enseignement-apprentissage étudiée ici présente un très faible degré de « distance transactionnelle » (Moore & Marty, 2015). En effet, l'enseignement y est presque exclusivement synchrone (les apprenants sont incités à pratiquer à la maison, pour ne pas

« oublier », mais peu de travail autonome leur est demandé) et très structuré par le processus « imitation-répétition », ainsi le degré d'autonomie des apprenants y est assez faible.

Il est intéressant de citer les auteurs de cette théorie : « La distance transactionnelle est relative plutôt qu'absolue – cela vaut la peine d'être redit car c'est souvent oublié. Les programmes d'enseignement-apprentissage ne respectent pas une dichotomie entre « distant » ou « non distant » mais ont « plus » ou « moins » de distance. » (Moore & Marty 2015, p.3).

Quel rapport la « distance » telle qu'entendue dans notre étude entretient-elle avec le concept de « distance transactionnelle » ? La « distance » à laquelle sont soumis les apprenants de cette étude, est-elle vraiment si « distante » quand l'enseignement qu'ils suivent présente une « distance transactionnelle » si faible ?

Pour éclairer cette question, il est utile de convoquer deux des résultats qui m'ont paru surprenants lors des entretiens : premièrement le fait que, chez un des apprenants, D1, le passage du présentiel au distanciel a provoqué une prise en charge accrue de son sentiment de responsabilité vis-à-vis de son « processus d'apprentissages » et des conditions nécessaires à son bon déroulement. Il a ressenti, nous dit-il, le « devoir » de faire plus attention à sa posture et à sa respiration, il a augmenté son degré d'engagement pour pallier les déficiences des outils techniques. Cet aspect est à rapprocher des résultats de l'étude de Schiavio & Nijs (2022), qui avait observé l'émergence d'une « synergie créative » comme solution, collective dans ce contexte, pour pallier les déficiences de la modalité distanciel.

Deuxièmement, la confirmation par ZP que, globalement, ses apprenants semblent plus attentifs, plus concentrés lors des séances distancielles. Elle remarque qu'elle-même a moins tendance à se distraire. C'est dû, selon elle, à une caractéristique de la visioconférence : enseignant et apprenant sont comme « collés » l'un à l'autre au travers de cette lucarne, les yeux dans les yeux pendant 50 minutes, se « devant » en quelque sorte cette attention réciproque.

Peut-être même que la limitation évoquée plus haut, le problème de la « latence », par ailleurs identifié comme participant d'une dégradation de l'expérience d'enseignement-apprentissage, aiguise-t-elle cette nécessité d'attention à l'autre. En effet, si l'on se distrait, on va perdre de l'information, le message sera coupé, brouillé, il sera plus difficile de maintenir le dialogue.

Paradoxalement, donc, peut-être que cette « distance » provoquée par la visioconférence, dans une situation si spécifique, une classe de chant synchrone basée sur un processus de répétition-imitation, induit-elle un certain rapprochement de l'apprenant et de l'enseignant, réduisant encore la « distance transactionnelle » ?

### 6.4.3. Le registre affectif

Corollaire ou complément de l'aspect évoqué précédemment, il convient de s'interroger sur l'influence que le mode distanciel synchrone exerce sur la relation entre enseignant et apprenant dans sa dimension affective et émotionnelle.

On l'a vu, dans le chant « L'harmonisation de la voix découle d'un équilibre entre le physiologique et le psychologique » (Dey, 2019, p.32). Entre enseignant et apprenant, une écoute mutuelle s'impose (Terrien, 2012), très difficilement établie si des émotions négatives perturbent cette communication (Griffond, 2013).

Les résultats de nos entretiens corroborent les résultats des études citées plus haut, établissant l'importance accordée par l'ensemble des sujets à la confiance, la bienveillance et l'écoute mutuelles dans les classes de chant, quelle qu'en soit la modalité. De même, les observations décèlent une relation enseignant-apprenant de très bonne qualité sur le plan émotionnel et communicationnel.

Néanmoins, ici, il convient de nous souvenir que les apprenants qui suivent ces cours en distanciel, tous élèves de longue date de ZP, ont choisi de poursuivre leur apprentissage après avoir suivi durant plusieurs années ses cours en présentiel, et avoir ainsi pu établir une relation de confiance préalablement.

Ceci ne nous permet donc pas de tirer une conclusion significative quant à l'influence de la modalité distancielle synchrone sur la possibilité d'établir une relation de qualité entre apprenant et enseignant. Il nous aurait fallu, pour cela, étudier une population d'apprenants nouvellement arrivés dans la classe, aux profils psychologiques relativement homogènes, et également répartis entre présentiel et distanciel. Ce résultat pourrait ouvrir la voie à de futures recherches dans le cadre très spécifique des relations enseignant-apprenant en cours particuliers de chant, en modalité distancielle synchrone.

Pour terminer, je remarquerai que l'un des avantages avérés de l'enseignement à distance, la possibilité de mettre en relation enseignants et apprenants dont la localisation géographique ne permet pas autrement à la situation d'avoir lieu ((Schiavio & Nijs, 2022), est dans cette enquête vérifié : unanimes, les apprenants de ZP considèrent comme une chance le fait d'avoir pu poursuivre leur pratique du chant avec elle, et dans des conditions qu'ils jugent satisfaisantes sur les plans pédagogique et affectif. De même, pour l'enseignante, ce fut l'opportunité de maintenir un lien construit de longue date, cher à son cœur, et de poursuivre une activité professionnelle à un moment de déracinement dans sa vie.

Dans ce cas précis, singulier, peut-être que la « distance » a été en quelque sorte « effacée » par l'enseignement distanciel synchrone.

## 7. Conclusion

---

Je proposerai dans cette conclusion une perspective intégrée prenant en compte l'ensemble des réflexions abordées précédemment.

Je tenterai d'en dégager des pistes d'amélioration pour les pratiques d'enseignement du chant individuel, ainsi que des recommandations et précautions susceptibles de maximiser les avantages de chaque modalité observée tout en en atténuant les inconvénients. Je tenterai également par ces observations de proposer des pistes de recherche nouvelles pour compléter les connaissances sur l'objet étudié.

Dans l'enseignement-apprentissage individuel du chant, l'attention est portée sur le développement d'une technique corporelle singulière : l'instrument est interne, c'est le corps lui-même qui produit le son, et qui ne peut le produire qu'en recourant à la respiration, fonction biologique vitale, et à la phonation, base de nos interactions sociales. Cette singularité semble impliquer, dans la relation enseignant-apprenant, la nécessité d'une proximité physique et affective importante ayant conduit à la prédominance du modèle d'enseignement présentiel synchrone, basé sur un procédé d'imitation-répétition.

Lorsque cet enseignement a lieu à distance, une transposition du mode présentiel par la visioconférence semble choisie par les sujets. Dans les situations observées au cours de cette étude, la structure des leçons, la nature des exercices et les méthodes pédagogiques utilisées ont très peu été modifiées par l'enseignante. Les résultats de ce choix semblent le valider car les apprenants, globalement satisfaits de ce changement, estiment avoir pu continuer de progresser, observation confirmée par l'enseignante.

Cependant, la pérennité de cet enseignement n'a pu être obtenue qu'au prix d'une adaptation par les acteurs aux spécificités du nouveau dispositif. Parmi celles-ci, les difficultés techniques pourraient constituer un frein à la fluidité de l'enseignement-apprentissage, affectant sinon son efficacité, du moins son efficience. De plus, elles constituent des barrières d'accès pour les apprenants disposant d'une acculturation aux outils numériques limitée, ainsi que pour ceux, parfois les mêmes, dont la situation économique entrave l'acquisition de dispositifs matériels performants.

Par ailleurs, l'impossibilité d'un contact physique corporel qu'induit la situation distancielle affecterait modérément l'enseignement-apprentissage dans les cas où l'apprenant dispose de bases techniques suffisantes, mais semble constituer une difficulté importante pour débiter le chant dans de bonnes conditions.

L'importance de la relation affective et émotionnelle entre enseignant et apprenant, mise en évidence par la littérature et corroborée par nos observations, semble constituer un facteur

décisif dans la qualité de l'enseignement-apprentissage. Les résultats de cette étude indiquent que le passage du présentiel au distanciel ne semble pas avoir détérioré la qualité de cette relation mais ne nous permettent pas de déterminer dans quelle mesure cette dimension peut être affectée par la modalité distancielle, puisque nos sujets avaient pu développer au préalable une relation de qualité en présentiel.

Il serait donc intéressant de poursuivre des recherches à même de fournir des réponses à cette question.

Par ailleurs, l'objet étudié, ici circonscrit à la forme synchrone de l'enseignement individuel à distance, ne nous permet pas de présumer des effets de celle-ci dans des contextes asynchrones et/ou d'enseignement en groupe. Des réponses à ces questions pourraient contribuer à une meilleure compréhension des résultats de notre étude.

Il semble néanmoins possible, à la lueur de ceux-ci, de proposer certaines recommandations et précautions à l'usage des enseignants souhaitant dispenser ce type d'enseignement.

En premier lieu, il paraît pertinent de considérer qu'un enseignement adressé aux grands débutants gagnerait à être effectué en présentiel dans un premier temps. Par la suite, l'exécution par l'apprenant d'une respiration juste et sans tensions devrait faire l'objet d'une attention constante par l'enseignant.

Ensuite, pour pallier les difficultés provoquées par l'utilisation d'outils numériques, il paraît utile de s'assurer au préalable d'une maîtrise suffisante de leur usage, peut-être par une évaluation diagnostique suivie d'une courte formation.

Par ailleurs, une veille technologique appropriée, en vue de l'intégration progressive dans l'enseignement musical à distance synchrone de la technologie de visioconférence par interpolation, présentée plus haut (Cáceres & Chafe, 2010), pourrait en modifier significativement les conditions de déroulement et contribuer à une amélioration de l'expérience pour les enseignants et les apprenants.

Ainsi, l'observation et l'étude d'une situation d'enseignement-apprentissage du chant individuel à distance synchrone qui utiliserait cette technologie semble également une piste de recherche très intéressante pour compléter celle menée ici.

## Références bibliographiques

---

- Amy de la Bretèque, Benoît. (2013). *L'équilibre et le rayonnement de la voix* (De Boeck, Solal).
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory : An integrated approach, 2nd ed* (p. xviii, 487). John Wiley & Sons Inc.
- Balmori, I. (2016). L'enseignement et l'action créative : De l'inférence comme indice de professionnalisation du futur enseignant de musique. *Intersections: Canadian Journal of Music / Intersections : revue canadienne de musique*, 36(1), 29-52. <https://doi.org/10.7202/1043867ar>
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2005). Du cheminement aux cheminements... *Revue française de pédagogie*, 152, 21-28.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2016). Apprendre sur les apprentissages: *Bulletin de psychologie*, Numéro 546(6), 457-462. <https://doi.org/10.3917/bupsy.546.0457>
- Blum, L. (2001). Geste instrumental et transmission musicale. *Cahiers de musiques traditionnelles*, 14, 237-248. <https://doi.org/10.2307/40240411>
- Bosi, M., Servetti, A., Chafe, C., & Rottondi, C. (2021). Experiencing Remote Classical Music Performance Over Long Distance : A JackTrip Concert Between Two Continents During the Pandemic. *Journal of the Audio Engineering Society*, 69(12), 934-945. <https://doi.org/10.17743/jaes.2021.0056>
- Boucher, H., Héroux, I., & Barbeau, A.-K. (2022). Les impacts de la pandémie sur les pratiques en enseignement de la musique en contexte scolaire québécois. *Revue musicale OICRM*, 121-131. <https://doi.org/10.7202/1088247ar>
- Bourdat, I. (1995). *Démarche corporelle et démarche scientifique dans la pédagogie vocale contemporaine* [These de doctorat, Paris 4]. <https://www.theses.fr/1995PA040057>
- Bourg, A. (2012). *Les pratiques musicales instrumentales collectives en milieu scolaire : Un nouveau terrain de recherche ?*
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. *Éducation et didactique*, 2-1, Article 2-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.264>
- Bourg, A., & Guillot, G. (2015). *La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : Emprunts et comparatismes*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/101>
- Bourg, Adrien. (2018). *Apprentissages musicaux par construction d'un milieu a-didactique*.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. OUP USA.
- Brousseau, S. (2019). Chant et identité. *Inflexions*, 40(1), 115-121. <https://doi.org/10.3917/infle.040.0115>
- Brousseau, G. (s. d.). *La théorie des situations didactiques*.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Cáceras, J.-P., & Chafe, C. (2010). JackTrip/SoundWIRE Meets Server Farm. *Computer Music Journal*, 34(3), 29-34.
- Cáceres, J.-P., & Chafe, C. (2010). JackTrip : Under the Hood of an Engine for Network Audio. *Journal of New Music Research*, 39(3), 183-187. <https://doi.org/10.1080/09298215.2010.481361>
- Cardinal, C. (2020). Discerner les trois types de voix saturées du genre musical métal : Les implications sur la recherche. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 21(2), 51. <https://doi.org/10.7202/1095429ar>
- Castarède, M.-F. (2001). Les notes d'or de sa voix tendre.Oralité et chant. *Revue française de psychanalyse*, 65(5), 1657-1673. <https://doi.org/10.3917/rfp.655.1657>
- Cohen-Levinas, D. (2006). *La voix au-delà du chant : Une fenêtre aux ombres*. Vrin.
- Coll, C. (2022). La construction de la connaissance à l'école : Conditions et limites d'une intégration théorique. In M. Brossard & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotskiennes* (p. 17-26). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.48377>
- Corpataux, F. (2011). Matthys, A. (2009). L'éducation musicale à l'école élémentaire. Paris, France: Éditions Retz. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 200-201. <https://doi.org/10.7202/1007688ar>
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : Des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289-308. <https://doi.org/10.7202/031917ar>
- Desmurs, S. (2021, janvier 7). Une nouvelle saison pour le numérique dans l'enseignement musical? [Billet]. *AmusER*. <https://amuser.hypotheses.org/507>
- Dey, J. (2019). *La dimension psychologique dans l'apprentissage du chant*.
- Estienne, N. (2018). *La voix chantée des enseignants d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire en France : Entre modèles esthétiques et profils éducatifs*. [Phdthesis, SORBONNE UNIVERSITE]. <https://hal.science/tel-04035477>
- Ferone, G., Richard-Principalli, P., & Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école = International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*, 365-383. <https://doi.org/10.17118/11143/10276>
- Fugier, P. (2010). *Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques*.
- Gervasi, F. (2012). Le chant comme geste vocal : Une enquête interactive chez les chanteurs paysans d'un village au sud de l'Italie. *Anthropologie et Sociétés*, 36(3), 189-203. <https://doi.org/10.7202/1014172ar>
- Gilles, F. (1989). *Houssaye (Jean). —Théorie et pratiques de l'éducation*.
- Giovanni, A., Lagier, A., & Henrich, N. (2014). *Physiologie de la phonation*.
- Giovannini-Cartulano, V., Coen, P.-F., Güsewell, A., & Paukovics, E. (Éds.). (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental : Supporting the training of instrument teaching in a shared way within a dual training. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*.

- Griffond, S. (2013). *L'influence du milieu social sur la modification du geste vocal : Exploration du lien entre convergence et dysphonie fonctionnelle* (p. 92) [Other, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01866156>
- Guillot, G. (2011). *Enseigner la musique de l'Autre : La notion d' « expertise » musicale en contexte interculturel* (p. 161-178).
- Habellion, D. (2015). *L'objet-exposition « Sonolithe » de Louis Dandrel (1991) : Un outil pédagogique patrimonial d'éducation à l'écoute en lien avec l'écologie sonore.*
- Havrilova, L. H., Ishutina, O. Y., Zamorotska, V. V., & Kassim, D. A. (2019). Distance learning courses in developing future music teachers' instrumental performance competence. *CTE Workshop Proceedings*, 6, 429-442. <https://doi.org/10.55056/cte.404>
- Hennion, A., Rigaud, M., & Collier, P. (2015). *The passion for music : A sociology of mediation.* Ashgate.
- Henrich Bernardoni, N. (2020). La voix timbrée dans les chansons : Considérations physiologiques et acoustiques. *Volume !. La revue des musiques populaires*, 16 : 2 / 17 : 1, Article 16 : 2 / 17 : 1. <https://doi.org/10.4000/volume.8063>
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation. Pédagogie: Histoire et pensée.*
- Joliat, F. (2009). *La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : Entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande.*
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research.* SAGE.
- Kuzniak, A. (2005). *LA THEORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES DE BROUSSEAU.*
- Lafon, J.-C., & Cornut, G. (1962). Phonation et fonctionnement impulsionnel du larynx. *Annales des Télécommunications*, 17(5), 107-116. <https://doi.org/10.1007/BF03014951>
- Le Guern, P. (2012). Irréversible ? : Musique et technologies en régime numérique. *Réseaux*, n° 172(2), 29-64. <https://doi.org/10.3917/res.172.0029>
- Lerner-Sei, S. (2009). L'impact des programmes d'éducation musicale sur les pratiques enseignantes. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 43(1), 117-128. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1188>
- Leroy, J.-L. (2015). Le positionnement de la Science en éducation musicale. *Recherche en Education Musicale*, 32.
- Lively, M. (2016). The Development, Implementation, and Supervision of Online Music Theory Courses. *College Music Symposium*, Vol. 56. <https://www.jstor.org/stable/26574421>
- Lofland, J. (1984). *Analyzing Social Settings: A Guide To Qualitative Observation And Analysis.* Books by Alumni. <https://works.swarthmore.edu/alum-books/2754>
- Loquet, M., & Audroing, M. (2023). Du milieu-soi au milieu sensoriel, la fabrication du son chanté. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71(1), 33-48. <https://doi.org/10.3917/spir.071.0033>
- Lurton, G. (2007). *Le monde des pratiques chorales : Esquisse d'une topographie* [Research Report]. Ministère de la culture et de la communication - DMDTS ; Institut Français d'Art Choral ; Plate-forme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel / Missions voix en région. <https://hal.science/hal-03389774>

- Maizières, F., & Odile, T. M. (2018). *Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie » dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège : Dépasser l'opposition ?*
- Martin de Guise, S. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. *Intersections: Canadian Journal of Music / Intersections : revue canadienne de musique*, 29(2), 84-108. <https://doi.org/10.7202/1000041ar>
- Martin, S. L. (2012). *Enseignement à distance de la musique—Création du laboratoire LAMUSADI* [Phdthesis, Université Paris VIII]. <https://hal.science/tel-02880302>
- Mauduit, B. (2005). Figurativité et pédagogie du chant. *Recherche en Education Musicale*, 23.
- Miller, Richard. (2015). *Structure du chant: Pédagogie systématique de l'art du chant*. Philharmonie de Paris, Cité de la Musique.
- Montandon, F. (2010). *LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES PARENTS SUR UNE ACTIVITE EXTRASCOLAIRE: L'EDUCATION MUSICALE EU EGARD AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES....*
- Moore, M. G., & Marty, O. (2015). *La théorie de la distance transactionnelle*. <https://shs.hal.science/halshs-00777034>
- Morand, K. (2006). Apprendre à chanter. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 177-178, Article 177-178. <https://doi.org/10.4000/lhomme.21677>
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 15(2), 103-114. <https://doi.org/10.2307/1495370>
- Munier, E. (2014). L' apprenti chanteur face à la découverte de sa voix et son rapport à la pathologie vocale. *Médecine humaine et pathologie*.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche et formation*, 68, Article 68. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>
- Ormezzano, Yves. (2000). *Le guide de la voix* (Odile Jacob).
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4534>
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205(1), 14-20. <https://doi.org/10.3917/inso.205.014>
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP, Fiche méthodologique n°3*. <https://doi.org/hal-04087897>
- Plantard, Pascal. (2021). Réponses numériques à la crise sanitaire. *Annales des Mines*.
- Poizat, M. (1993). L'enjeu de la musique ou « à quoi sert de chanter ? ». *Bulletin de psychologie*, 46(411), 484-488. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1993.14262>
- Pozo, J. I., Echeverría, M.-P. P., Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Cabellos, B., Méndez, E., Torrado, J. A., & Baño, L. (2022). Teaching and learning musical instruments through ICT : The impact of the COVID-19 pandemic lockdown. *Heliyon*, 8(1), e08761.
- Prévost-Thomas, C., Brandl, E., & Ravet, H. (2012). *25 ans de sociologie de la musique en France : Pratiques, oeuvres, interdisciplinarité*. 1-244.

- Privat, J.-M. (2019). Oralité/Auralité. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 183-184, Article 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.6777>
- Sauvayre, R. (2013). Chapitre 1. La préparation à l'entretien. In *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (p. 1-47). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0003>
- Savarieau, B., & Daguët, H. (2014, juin 25). *La classe virtuelle : Une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ?* JOCAIR 2014 : Enseigner sans enseignants ? Tendances et problèmes des arts et métiers numériques de la formation - Atelier 5 : Les enseignants face au numérique. <https://normandie-univ.hal.science/hal-02391753>
- Savarieau, B. V., & Daguët, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 23(Numéro spécial), 29 p. <https://doi.org/10.23709/sticef.23.1.2>
- Schiavio, A., & Nijs, L. (2022). Implementation of a Remote Instrumental Music Course Focused on Creativity, Interaction, and Bodily Movement. Preliminary Insights and Thematic Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899381>
- Scotto Di Carlo, N. (2006). Le point de vue de l'odologue. In K.-D. C (Éd.), *Voix parlée et chantée* (p. 357-372). Editions Klein. <https://hal.science/hal-00131421>
- Scotto Di Carlo, N., & Raphaël, A. (1977). Étude acoustique et statistique de l'influence des consonnes sur la justesse des voyelles subséquentes en voix chantée. *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 4, 237-260.
- Servan-Schreiber, E., & Anderson, J. R. (1990). Learning artificial grammars with competitive chunking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(4), 592-608. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.4.592>
- Tannenbaum, N., & Spradley, J. (1980). Participant Observation. *Anthropological Quarterly*, 53, 260. <https://doi.org/10.2307/3318111>
- Terrien, P. (2012). *Transmettre un chant : De l'auralité à l'oralité*. Biennale de l'éducation. <https://amu.hal.science/hal-03869201>
- Terrien, P. (2018). *L'intégration du numérique dans l'enseignement : Apprentissage musical, instrumental et vocal*. 1-208.
- Terrien, P., & Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 139-156. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/ree.8519>
- Tripiier-Mondancin, O., Maizières, F., & Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale Apports de la psychologie cognitive. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 56, 33-48.
- Vijayaratham, M., Cagnazzo, M., Valenzise, G., Trioux, A., & Kieffer, M. (2022, septembre). Vers une transmission vidéo sans latence par l'extrapolation d'images. *GRETSI 2022 - XXIXème Colloque Francophone de Traitement du Signal et des Images*. <https://hal.science/hal-03721301>

## Annexes

---

Annexe 1. Grilles de questions d'entretiens.....	64
Annexe 1.1. Apprenants .....	64
Annexe 1.2. Enseignante.....	65

## Annexe 1. Grilles de questions d'entretiens.

### Annexe 1.1. Apprenants

En préambule, leur indiquer qu'en plus du caractère confidentiel de cet entretien, ce serait bien qu'ils soient totalement à l'aise avec le fait que je suis le mari de leur prof : ne pas s'auto-censurer, j'ai besoin que les réponses soient les plus sincères possibles.

Pour toutes les questions : penser, dans les relances, à explorer les dimensions : **écoute – modèle vocal/gestuel/ - sensations proprioceptives - acoustique**

- Pouvez-vous me dire ce qui vous pousse à chanter?  
*(chercher à recueillir un historique de leur rapport à la musique, découvrir une partie de leurs représentations, leurs goûts musicaux, etc) motivation intrinsèque/extrinsèque*
- Est-ce que c'est facile de chanter ? Est-ce que vous rencontrez des difficultés ? Si oui, lesquelles ?  
*(explorer leur rapport physique et psychologique au chant)*
- Qu'est-ce qui vous a poussé à prendre des cours de chant ?  
*(leur(s) motivation(s))*

*Les questions suivantes visent à explorer leur ressenti et/ou leur compréhension, leur représentation du « processus d'apprentissages » dans lequel ils sont plongés, voire la possible réflexion métacognitive qu'ils en auront élaboré.*

- Que se passe-t-il dans les cours de chant ? Pourriez-vous me décrire le déroulement d'un cours de chant avec ZP ?
- Pouvez-vous me décrire ce que vous pensez être la méthode utilisée ?
- Qu'est-ce que vous apportent les cours de chant ?
- Comment décririez-vous votre progression comme chanteur ?
- Qu'est-ce que vous pensez que vous pourriez améliorer dans votre chant ? Votre voix ?
- Est-ce que vous aimez les cours de ZP ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous aimez moins ?
- Comment pensez-vous que les cours pourraient s'améliorer ?

*Pour ceux qui sont en présentiel :*

- Avez-vous déjà pris des cours en distanciel ? Si oui, quelle(s) différence(s) y a-t-il ? *(pousser le plus possible dans l'exploration en fonction de leurs réponses)* explorer les aspects humains et sonores
- Si vous ne pouviez pas prendre de cours en présentiel, le feriez-vous en distanciel ? *(explorer la question de la motivation, chercher à déterminer le degré de motivation requis pour « accepter » le distanciel)*

*Pour ceux qui sont en distanciel :*

- Avez-vous déjà pris des cours en présentiel ? Si oui, quelle(s) différence(s) y a-t-il ? (*pousser le plus possible dans l'exploration en fonction de leurs réponses*)

Question (très) ouverte :

Y a-t-il ou un plusieurs éléments dont nous n'avons pas parlé et que vous souhaiteriez évoquer ?

## **Annexe 1.2. Enseignante**

### **Premier entretien**

- Comment décririez-vous votre méthode d'enseignement du chant ?
- Quelle est la structure d'une séance ?
- Comment gérez-vous les différents niveaux de connaissances musicales de vos élèves, en fonction du fait que certains ne savent pas lire, d'autres connaissent bien la musique, etc.
- Il y a une variété de profils, comment gérez-vous cela ?
- Utilisez-vous des « images mentales » pour les aider ? Et si oui, lesquelles ?
- Quel est le rapport entre la théorie et la pratique dans votre enseignement ?
- Plutôt que de parler de théorie/pratique, quelle proportion de ce que vous faites dans votre classe relève exclusivement de la "démonstration/imitation" (ce qui serait pratique), et de la théorie qui relèverait de l'"explication" ?
- Vous préférez toujours que le premier cours que vous donnez à un nouvel élève se déroule en face à face, n'est-ce pas ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?
- Ensuite, une fois que vous avez appris à connaître la personne, et que vous lui faites cours à distance, comment cela fonctionne-t-il ?
- À distance, on n'est jamais totalement sûr que ce que les étudiants produisent est correct ?
- Vous avez également deux étudiants à distance que vous connaissez depuis de nombreuses années. Comment se déroulent les cours avec eux ?
- Avez-vous remarqué une différence entre vos élèves ici en France et ceux du Mexique ?

### **Modèle entretiens intermédiaires**

- Pouvez-vous me parler de la séance d'aujourd'hui avec Bernard ?
- Et le fait qu'il était un peu enrhumé ?
- Aviez-vous un plan ou une stratégie pour le cours d'aujourd'hui ? Pourquoi avez-vous choisi ces premières activités ?
- Est-ce que les cours avec lui suivent généralement une ligne similaire, sont-ils homogènes les uns avec les autres ?

- Pouvez-vous me parler de l'exercice qui consiste à omettre les consonnes en chantant ?
- D'après vous, quelle était la nature de la difficulté à laquelle il était confronté ?

### **Entretien final**

- J'ai remarqué que, en moyenne, les cours à distance que j'ai pu observer ont duré moins longtemps que les cours en présentiel. Penses-tu que c'est quelque chose de général, d'habituel ?
- Je vais te parler un peu de différentes choses que tes élèves m'ont dites et que j'ai observées pour avoir ton avis. S. m'a dit que tu étais très douée pour sentir quand elle ne va pas bien, son état d'esprit, et que tu lui dis : "Calme-toi, détends-toi, que s'est-il passé cette semaine ?", et que tout ce soutien psychologique l'aide beaucoup. Fais-tu preuve de la même perceptivité à distance, ou le fait d'être physiquement présente te permet-il de détecter plus facilement ces états d'esprit ?
- J'ai remarqué que tu as deux élèves qui se ressemblent un peu : B. et M. Ils ne s'écoutent pas beaucoup, sont très impulsifs, etc. Le confirmes-tu ?
- Alors, comment se déroule pour toi la « gestion » de ces deux-là ? Comment la distance affecte-t-elle cette gestion de la dispersion de ces deux élèves ?
- B. a un problème de rythme, et tu arrives bien à l'aider. Comment penses-tu que ce serait avec lui à distance ? C'est un problème que tes élèves à distance n'ont pas. Comment ce serait de gérer un problème de rythme aussi fort à distance ?
- Je voulais également faire une comparaison entre C. et M. Il semble qu'ils ont tous deux des tensions physiques, des blocages, C. avec des problèmes de posture, etc. Comment gères-tu cela, cette question de tension physique, de crispations qu'ils ont tous les deux, bien que légèrement différentes, te sens-tu obligée de fonctionner différemment en présentiel et à distance ?
- M. me dit qu'il ne voit pas beaucoup de problèmes dans le fait d'être passé du présentiel au distanciel, il sent qu'il a beaucoup progressé au cours de ces deux années de travail à distance et en est très satisfait. Quelles sont les adaptations que tu penses avoir dû mettre en place pour réussir ce passage ?
- D. me dit aussi qu'en dépit de certaines difficultés, il ne pense pas que la distance l'ait autant affecté et qu'il a beaucoup progressé pendant le temps où il a étudié à distance. Tu le confirmes ?
- D. m'a dit qu'avec ces limites liées à la distance, en supposant que la distance ne te permettrait pas d'être aussi attentive à sa posture, sa position, sa voix, etc., il est devenu plus responsable, plus attentif à toute cette base nécessaire au chant pour obtenir des résultats plus rapidement. Il sent que lorsqu'il était en présentiel, il s'appuyait plus sur toi, et qu'aujourd'hui, étant distant, il est plus responsabilisé, et cela semble se confirmer. Ressens-tu également cela avec D. et M. ?
- Un point dont D. m'a également parlé est qu'en ce qui concerne les limitations audios des modalités à distance, il souffre un peu d'une chose, c'est quand il doit chanter piano (à voix basse) et que le son ne lui permet pas de bien distinguer les nuances, et de bien faire les exercices. As-tu constaté cela aussi ?

- En ce qui concerne D., elle est plus avancée que les autres et travaille sur des choses plus subtiles, tu lui demandes plus. Quel effet la modalité distancielle a-t-elle eu ton enseignement ? Penses-tu qu'il puisse y avoir une limite ?
- Cela m'amène à une autre question : en général, l'impossibilité causée par le distanciel d'accompagner en temps réel les chanteurs au piano pour les soutenir, penses-tu que c'est une véritable perte dans la relation pédagogique ?
- Et cette solution te semble-t-elle fonctionner ?
- Comment caractériserais-tu aujourd'hui la différence entre les cours en présentiel et à distance ?

## **Particularités de l'enseignement individuel du chant en modalité distancielle synchrone : étude comparative avec la modalité présentielle.**

---

La pratique de l'enseignement à distance est en plein essor depuis la pandémie de 2019, et nécessite de la part de l'ensemble du corps enseignant une adaptation de ses postures et méthodes. Dans le domaine de l'enseignement musical, des expérimentations ont eu lieu dans divers contextes mais le champ reste encore assez peu exploré.

Cette étude propose une analyse qualitative et comparative des particularités d'une situation d'enseignement-apprentissage du chant individuel dans deux modalités synchrones, présentielle et distancielle. Elle utilise des données empiriques produites à partir de l'observation de cours de chant individuel et d'entretiens avec six apprenants et une enseignante. Les résultats obtenus permettent de dégager la nature de certains avantages et inconvénients de la modalité distancielle synchrone dans l'enseignement individuel du chant, et propose des recommandations et précautions à l'usage des enseignants.

---

Mots-clés : enseignement, chant, individuel, distancielle, présentielle

## **Particularities of individual singing instruction in synchronous distance mode: a comparative study with face-to-face teaching.**

---

The practice of distance learning has been booming since the 2019 pandemic, and requires all teaching staff to adapt their attitudes and methods. In the field of music teaching, experiments have been carried out in various contexts, but the field is still relatively unexplored. This study proposes a qualitative and comparative analysis of the particularities of a teaching-learning situation for individual singing in two synchronous modalities, face-to-face and distance learning. It uses empirical data produced from observation of individual singing lessons and interviews with six learners and one teacher. The results obtained enable us to identify certain advantages and disadvantages of the synchronous distance mode in individual singing teaching, and suggests recommendations and precautions for teachers.

Translated with DeepL.com (free version)

---

Keywords : teaching, singing, individual, distance learning, face-to-face

