

BMPF7329D

Total word count

Proposal: 1301

Report: 11791

Student Number: 2318692

The technique–repertoire relationship in one-to-one classical voice tuition with advanced and pre-professional students in Europe: voice teachers' conceptualisations, practices and teaching paradigms.

PROPOSAL.....	1
PROJECT REPORT	5
Introduction.....	5
Methodology of literature review	6
Literature review	6
Concepts of vocal technique	6
Technique and repertoire relationship in pedagogical literature.....	7
Institutional contexts and pedagogical assumptions	8
Methodology and Methods	9
Research paradigm.....	10
Research design	10
Methods of data generation.....	12
Ethics, reflexivity and positionality	13
Data analysis	14
Theme 1: Constructing plural pedagogical frameworks	15
Theme 2: Common foundations, individual pedagogical pathways	19
Theme 3: From student to artist	23
Reflexive conclusion.....	26
Answer to the research question	26
Analytical synthesis of themes.....	26
Limitations	27
Aims, objectives and learning outcomes	28
Future recommendations and developments.....	28
Critical reflection on personal and professional development.....	28
REFERENCE LIST	29
Appendix A – Ethical Approval Form.....	36
Appendix B – AI Use Statement.....	54
Appendix C – Permission Letter.....	55
Appendix D – Conceptual Framework	56
Appendix E – Conceptual Mapping of Constructs and Observables Informing the Questionnaire Design and Interview Guide.....	57
Appendix F – Semi-Structured Interview Guide	60
Appendix G – Initial Analytical Roadmap and Development of the Analytical Process	61
Appendix H – Questionnaire in English	62
Appendix I – Questionnaire in French.....	65
Appendix J – Questionnaire Responses Summary (English)	69
Appendix K – Questionnaire Responses Summary (French)	79
Appendix L – MAXQDA Coded Interview Example	93
Appendix M – Interview Materials.....	100

M.1 French Full Transcripts and Pre-Coding Memos	101
M.2 English Translations of Coded Interview Segments	168
Appendix N – Selected Extracts from the French National Framework for Specialised Arts Education (SNOP)	193
Appendix O – Selected Extracts from the Reflexive Research Journal.....	194

PROPOSAL

Research Question

How do classical voice teachers conceptualise and enact the technique–repertoire relationship in one-to-one tuition with advanced and pre-professional students in Europe, and what teaching paradigms underpin their approaches?

Definitions

“Technique” refers to the vocal skills taught in voice lessons, such as “alignment, respiration, phonation/registration, resonance and articulation”, although they are not necessarily taught in this exact order (McCarthy and Arneson, 2023, p.135).

“Repertoire” in this study refers to the pieces of music selected for study and/or performance in the non-amplified Western classical genre, such as opera arias, oratorios, and art songs. Students’ technical, musical, and interpretive skills are assessed through their performance of repertoire.

Context

This work-based learning project sits at the intersection of practitioner insight, historical vocal pedagogy, and Evidence-Based Vocal Pedagogy (EBVP) (Ragan, 2018). It is informed by broader context, theoretical influences and practical challenges. To pursue a professional career, students need both strong technical and expressive performing skills. In a context of financial constraints, it is especially important to develop teachers’ efficacy and ensure students’ success to sustain pedagogical programmes within institutions, particularly in classical singing, as Contemporary Commercial Music (CCM) continues to grow in prominence. Efficacy has been reported as a decisive criterion in evaluating pedagogical approaches (Ragan, 2018; Treinkman, 2021).

Taking into account advances in motor learning research and neuroscience, the American Academy of Teachers of Singing (2025) now advocates an integrated approach to vocal pedagogy that values both declarative knowledge and the subjective, somatosensory experience of procedural knowledge, while also incorporating Wulf’s principles of an external focus of attention (Mornell and Wulf, 2019; Wulf, 2013). These theoretical influences, together with the constant search for effective teaching and best teaching practices, prompt me to re-examine what “technique” means in practice and to reframe repertoire, both as an external output target and as a holistic “didactic milieu” through which performative demands shape learning (Brousseau, 1998). At the same time, recent curricular changes at my workplace, *Maîtrise de Radio-France*, the French children’s radio choir, place greater emphasis on choral work and reduce opportunities for solo performance. As a result, solo teaching is less often structured around repertoire and performance, shifting the pedagogical focus to the fundamentals of technical work. This raises the question of how the institutional setting influences pedagogy, particularly how teachers adapt their teaching and rebalance the relationship between technique and repertoire in response to expectations for new learning outcomes.

Justification

Consistent with my line of inquiry throughout my master’s, which focused on voice teachers’ pedagogical insights into key issues in students’ learning, such as practice, motivation, the pedagogical use of imagery, and repertoire selection, this workplace-based learning project will examine how voice teachers conceptualise and enact the technique–repertoire relationship in one-to-one lessons. It will focus on advanced and pre-professional students in Europe, mostly in conservatoires and higher music education, where teachers are expected to demonstrate effectiveness through students’ visible performance outcomes—such as recitals, competitions, and other public markers of success—despite limited contact time, often restricted to a weekly lesson, rather than the extended, immersive apprenticeship models of earlier singer training (Carey, 2010; O’Bryan, 2014; Rosselli, 1992, pp. 91–113). Although the literature covers vocal technique, repertoire selection, and voice pedagogy more broadly, relatively few studies address the technique–repertoire relationship directly. For some voice teachers, technique is developed first, and repertoire functions primarily as an application of technique, with the associated challenge of transferring technical skills into

repertoire (Rock, 2005). For others, repertoire may itself operate as a pedagogical tool, supporting a more global approach to learning (Latta, 2012; Stephenson, 2013). The pedagogical tension between segmented, linear progression (part-task teaching) and holistic, integrated learning (whole-task teaching), as reflected in the literature, indicates no consensus on the optimal approaches for beginners or advanced students (Treinkman, 2021; Robertson, 2025). Therefore, examining how voice teachers negotiate this relationship is particularly relevant in contexts that prioritise efficacy and pre-professional development. By exploring voice teachers' conceptualisations, reported practices, and underlying assumptions, this practice-led study aims to make visible the different ways the technique-repertoire relationship is understood and enacted. In doing so, it seeks to contribute to the development of knowledge for and about an understudied population—voice teachers (Fletcher, Davidson and Krause, 2020; Harrison, 2003; Rollings Bigler *et al.*, 2021).

Intended impact

This research project is intended to raise awareness among voice teachers of the benefits of making their approaches and underlying rationales explicit through critical reflection on their practice. It aims not only to support better collaboration among teachers holding different views, but also to strengthen their credibility as pedagogues and as teaching teams in the eyes of decision-makers. Finally, the findings and discussion may also provide a reflective framework through which teachers could become more aware of their reflexivity and professional positioning, while refining their approaches to the technique–repertoire relationship. Overall, this study aims to offer practice-led insights, while clarifying the concepts underpinning the technique–repertoire relationship in advanced voice tuition, consistent with Nelson's view that research can translate tacit "know-how" into explicit knowledge (Nelson, 2022).

Outlined intention

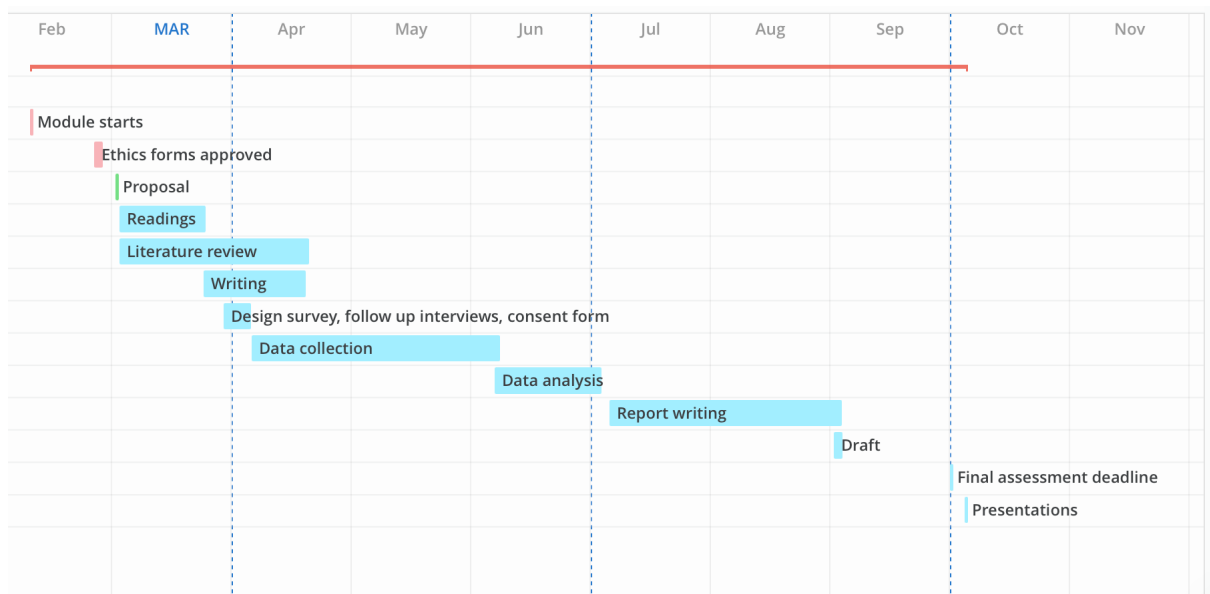
I intend to answer these questions:

- How do classical voice teachers conceptualise "technique" in relation to repertoire (e.g., integrated or separate, stable or evolving category)?
- How do voice teachers report on their practice regarding repertoire and technique (e.g., lesson organisation, role of repertoire)?
- What teaching paradigms underpin these pedagogical choices (e.g., training/lineage, pedagogical writings, pedagogical frameworks, student-centred approach, institutional expectations)?

Proposed methods

The study will combine a literature review, an exploratory questionnaire, and semi-structured interviews, collected primarily online. I will use the questionnaire to generate both quantitative and qualitative data (closed-ended items and open-ended responses) and the interviews to provide qualitative data for in-depth analysis of self-reported practices. Overall, the project will place greater emphasis on qualitative insight. Quantitative data, such as years teaching advanced students, institutional role, etc., will be used as contextual information, while the study will remain mostly exploratory and interpretive. The interview phase will follow sequentially, using questionnaire responses to inform participant selection and refine interview prompts. I will use reflexive Thematic Analysis (TA) to analyse open-ended questionnaire responses and interview transcripts (Braun and Clarke 2019, 2022).

Figure 1. Expected timeline (Gantt chart)



Ethics and insider research

This study involves minimal risk to participants, including mild discomfort when reflecting on professional beliefs and practices, perceived judgement of their pedagogical approach, potential reputational risk, and standard risks associated with online data handling and storage. To mitigate risks, I will prioritise transparency and participant welfare (Costley, Elliott and Gibbs, 2010): invitations and instruments will use neutral, non-evaluative wording; participation will be voluntary, and choosing whether to participate will have no professional consequences. I will avoid correcting participants' terminology during data collection. To ensure confidentiality, I will keep questionnaire responses anonymous, unless respondents choose to communicate their email addresses for follow-up interviews. I will store interview recordings and transcripts securely, anonymise them, pseudonymise the data, and remove identifying details in the written report. I will also remind participants not to disclose confidential internal information. While I work within institutions such as the Maîtrise de Radio France and the Conservatoire Saint-Étienne-du-Rouvray, I do not currently offer advanced-level one-to-one tuition; I therefore position myself on an insider/outsider continuum (Mercer, 2007) and will actively manage the implications of the dual role through supervision and reflexive journaling (Kvale, 2007).

Personal learning outcomes

This research project will support my development as a practitioner-researcher by deepening my understanding of pedagogical approaches and the assumptions underpinning them. In particular, as a practitioner, I aim to explore whether hybrid combinations might extend beyond binary models, challenging the assumptions that explicit teaching necessarily aligns with technique-based approaches and that holistic teaching necessarily relies on implicit instruction. Through engagement with participants, I aim to strengthen my reflexivity about my own teaching paradigm, especially how to adapt it to advanced and pre-professional pedagogical settings. As a researcher, I aim to consolidate and transfer the methodological

skills and practical knowledge gained in previous modules, and to strengthen my capacity for future independent research through this research project.

PROJECT REPORT

Introduction

Between February and October 2026, I conducted an exploratory work-based learning project to examine voice teachers' enactment of the technique-repertoire relationship and their underlying assumptions in one-to-one voice tuition with advanced and pre-professional students. Although framed within a European teaching context, the study involved a predominantly French participant group. This qualitative practice-based study used multiple methods to provide a rich interpretive account of voice teachers' reported experiences and teaching paradigms.

In a cultural sector shaped by financial constraints, teachers face increasing pressure to demonstrate efficacy and contribute to student retention in musical programmes, whether publicly funded or private. As Cox and Forbes (2022) highlight, research in vocal pedagogy has practical implications, as it can both improve teaching and provide a rationale for investing in one-to-one tuition, an expensive model. The relationship between technique and repertoire plays a significant role in vocal pedagogy, yet little research has examined this topic directly. Moreover, the literature offers no consensus on whether approaches such as sequential, scaffolded, or global holistic are better suited to beginners or advanced students. Through a qualitative inquiry, I sought to deepen understanding of how voice teachers negotiated the relationship between technique and repertoire in their practice, to examine their underlying assumptions, and to draw attention to their reflexivity. More specifically, I examined voice teachers' different conceptualisations of technique, including whether they understood it as a stable or varying category, their views on its dynamic relationship with repertoire, and how they reported enacting this relationship in practice. I also analysed their pedagogical assumptions and how they were shaped, encouraging voice teachers to articulate their approaches and rationales explicitly. By making these accounts visible, I aimed to contribute to a wider professional awareness that may support communication about pedagogical decisions, facilitate collaboration within teaching teams, and enhance voice teachers' accountability and professionalism within the organisations in which they work, thereby turning tacit knowledge ("know that" and "know how") into explicit knowledge ("know what") (Nelson, 2022).

Beyond these research aims, I also undertook the project to support my development as a practitioner-researcher. Drawing on previous modular research into voice teachers' pedagogical use of imagery, I intended to refine my own teaching paradigm by examining different approaches and teaching styles, moving beyond fixed categories or binary associations between a holistic approach and implicit, indirect instruction, and a technique-based approach and explicit, direct teaching. I sought to deepen my understanding of teaching skills suited to advanced and pre-professional students, refine and consolidate the methodological skills developed during the master's programme towards becoming an independent researcher.

To answer the question "How do classical voice teachers conceptualise and enact the technique–repertoire relationship in one-to-one tuition with advanced and pre-professional students in Europe, and what teaching paradigms underpin their approaches?" I conducted a narrative literature review and analysed data from a questionnaire and seven interviews. I used reflexive Thematic Analysis (TA) (Braun and Clarke, 2019, 2022) as the study's main analytical approach and hermeneutics as the general logic of inquiry. Following Braun and Clarke's (2025) "Big Q Qualitative Reporting Guidelines" (BQQRG), I used "Analysis" as a

heading rather than “Findings” in the report, as the latter would imply that meaning is “found” in pre-existing data and would not reflect my active role in the analytical process.

Methodology of literature review

Because no studies explicitly addressed the technique–repertoire relationship as its primary focus in classical voice teaching, I conducted a thematic narrative literature review to map and synthesise the fragmented literature distributed across different sources. This involved integrating diverse sources—including grey literature—from historical and contemporary books on vocal pedagogy, as well as theses and peer-reviewed articles. Rather than seeking exhaustive coverage, I selected sources for their conceptual relevance to the research question (Randolph, 2009), using a recursive, iterative process consistent with my interpretive approach, in which the literature, conceptual mapping, reflexivity and the research question informed one another. I therefore treated the literature review not only as a required component of the project but also as a method (see Appendix O, p. 194; p. 200). I identified sources through database searches (UWTSD online library and Google Scholar) using keywords such as “vocal technique”, “repertoire”, and “one-to-one teaching”, screened materials by title and abstract, then selectively read full texts. Because the literature was fragmented, I complemented my search with backward and forward citation chaining (Boell and Cecez-Kecmanovic, 2014; Winter, 2023) to identify relevant studies. I also used conceptual searching, iteratively adding keywords such as “applied voice studio” and “student performance”. Finally, consistent with the European dimension of my study, I also included references in French and Italian.

Literature review

Concepts of vocal technique

The literature offers differing conceptions of technique, depending on whether it is conceived as integrated into performance practice or as a separate, constructed entity.

Gill and Herbst (2016), for example, in their summary and discussion of the final keynote panel of the 10th Pan-European Voice Conference (PEVOC), present *Stimmbildung*, the building of the voice as an instrument, as the key element in vocal pedagogy, distinct from coaching in performing skills and from rehabilitation, even though these may overlap. In line with this conception, Jacqueline Bonnardot (2004), in a French pedagogical book, compares the singing teacher to a “luthier” who constructs an instrument. Similarly, Rock (2005), writing in the context of a US doctoral study and drawing on McKinney (1994), conceptualises technique as involving skill development and the identification and correction of vocal faults, with healthy technique ideally characterised by the absence of such faults and distinct from its application in repertoire. However, these authors also relate vocal development to aesthetic dimensions: Gill and Herbst allow for overlap between voice building and coaching; Bonnardot’s analogy encompasses the development of both the instrument and the musician; and Rock explores how vocalises and repertoire can be selected to address vocal faults.

At the other end of the spectrum, technique is understood as embodied skill coordination and implicit knowledge of voice production, integrated into performance (Nisbet, 2003). This perspective aligns with Balmori’s (2016, 2021) analysis of older treatises and singing methods, which do not explicitly define technique as such but instead indicate a mode of learning through imitation, guided by a sound model. Both perspectives may relate to broader assumptions about whether vocal art is conceived as an extension of nature or as an “artifice” (Tosi, 1723, cited in Juvarra, 2006, p. 15).

Balmori (2016, 2021) traces the emergence of the concept of “technique” as a distinct entity to a shift in practice within the master-apprentice model: learning through imitation is supplemented by explanations and declarative discourse, and written methods are promoted by institutions across Europe. The conceptualisation of technique as distinct entity and object of teaching evolved further with the emergence of modern pedagogy. Building on Manuel

Garcia II's 1854 laryngoscopic observations, vocal technique increasingly came to be characterised in functional, anatomy-based terms rather than as the expression of a stylistic tradition, reflecting a shift from historical to evidence-based pedagogy (Hoch, 2014).

According to Balmori (2016, 2021), the nineteenth-century preference for methods, vocalises, and simplified pedagogical material, such as *arie antiche*, helped create a dichotomy between technique and expression. Marchesi's emphasis on the specific role of technique in mastering the vocal art ([1887]1970), cited by Doscher (1994, p.213), exemplifies this dichotomy. Yet Doscher, while agreeing on the significant function of technique, argues that—even when treated as a separate element in training—it remains inseparable from art: the functional unity of the voice is a goal for every singer striving for artistic expression.

Because technique is culturally contextualised and shaped by diverse aesthetic considerations, including expression, it is not, despite its shared physiological foundation, a stable category. Historically, technique and repertoire have been conceptually entangled under the term of *bel canto*, which represented both a pedagogical vocal ideal and a musical style (Hoch, 2019). Even within the nineteenth century, shifting tastes shaped the concept of good technique, which was constantly evolving (Patalini, 2015, cited in Carugno and Patturelli, 2019). Hoch's modern definition (2014, p. 176) of technique as the "skill with which one performs" incorporates these stylistic variations while emphasising healthy singing as a common foundation across all forms of singing (2014, p. 176). All these considerations suggest that the conceptualisation of technique is shaped both by its historical emergence as a distinct object from repertoire and by broader assumptions about vocal art and style, raising the key pedagogical question of its relationship to repertoire.

Technique and repertoire relationship in pedagogical literature

Modern pedagogy has established learning and performance as distinct, with learning being exploratory and unstable, and performance aiming for a polished result (Helding, 2020; Nix, 2017). In many instances, repertoire is not solely dedicated to performance but may also serve a pedagogical purpose. This dual role of repertoire as both a performance outcome and a teaching tool adds variation to how the relationship between technique and repertoire is conceptualised.

On the one hand, the literature across different contexts and methodological approaches points towards a technical emphasis in one-to-one voice tuition. According to Goffi-Fynn (2024), traditional applied music studio teaching tends to prioritise technical skills and musical knowledge, with expression and autonomy developed later. From the perspective of student practice, Jørgensen (2009, cited in Evans and Bonneville-Roussy, 2016) suggests that studio teaching mainly focuses on "technique" and "repertoire" at the expense of instruction in how to practice. In the context of European higher education (UK), Burwell (2006), in an empirical study comparing voice teachers' approaches with those of instrumentalists, found that singing teachers devoted more lesson time to technique and less to interpretation than their instrumental counterparts. This tendency was further reflected in Balmori's (2016) observations of supervised teaching in two Swiss higher music education institutions. In these situated examples of vocal pedagogy research, the trainees used different approaches, yet a tripartite structure, organised around body work, vocal exercises, and repertoire, reflected a predominantly sequential, technique-oriented teaching approach. In addition, repertoire was approached primarily from a technical angle. The technical emphasis in one-to-one voice lessons across contexts, as described above, may rely on a sequential, or scaffolded, approach that treats technique as a linear progression of skills developed one after another, preceding repertoire work. According to Hoos de Jokisch (2023), the voice teacher's role includes breaking complex tasks into simple, manageable elements. This view aligns with exercise physiology principles and motor learning theory, in which practice is organised around performance goals and sequential technical work (Nix, 2017; Hoch and Sandage, 2020). It is also inherited from historical pedagogy, such as the *breve metodo di canto* by Florimo (1840), cited in Carugno and Patturelli (2019, p.91), who

refer to it as the “legacy of progressive teaching”. Although a sequential approach doesn’t necessarily imply a separation of technique and repertoire, it may often present technique as a separate area of teaching: exercises prepare the repertoire, which is tackled once sufficient technique has been acquired. However, despite the recurrent observation that technique may be difficult to transfer to repertoire (Jones, 2017; Latta, 2012; Rock, 2005; Stephenson, 2013), a technique-first model is repeatedly presented in the literature as persisting in one-to-one teaching contexts (Balmori, 2016; Burwell, 2006; Goffi-Fynn, 2024; Jørgensen, 2000).

On the other hand, repertoire can serve as the primary teaching tool, as some musicians consider that technique can be taught through music alone (Hallam, 1995). From this perspective, technical coordination may develop without conscious awareness of the underlying processes (Nisbet, 2003). Given its musical and expressive qualities and its role as an external focus of attention, repertoire is considered by some scholars to be the most suitable *locus* for a holistic, integrated approach—one equally well suited to beginners and advanced students (Atkins and Duke, 2013; Atkins, 2017; Treinkman, 2021; Robertson, 2025). Latta’s “repertoire-based approach to singing” (2012, p. 61) and Arneson’s concept of “developmental repertoire” (Arneson and Athey-Janka, 2014) support this holistic perspective, making repertoire choice explicit and treating repertoire not only as an expressive device but also as a structuring pedagogical element in skill development.

A further middle-ground approach, while emphasising skill development through technical work and goal-setting, seeks to reduce the divide between technique and repertoire: exercises are treated as musically expressive or derived from repertoire (Goffi-Fynn, 2024; McKibbin, 2023; Nix, 2017). Similarly, authors such as McCarther and Arneson (2023) and Nisbet (2003), who consider the primary aim of vocal training to be expressive, communicative performance, insist on actively creating learning environments that cultivate the integration of technique and repertoire, either by embedding expression at all stages of vocal progression or by engaging with repertoire as professional material rather than merely as a pedagogical tool. These perspectives indicate different ways of actively integrating technique and repertoire. On the other hand, integration may be considered inherently constitutive of singing. Accordingly, Balmori (2016) observes that technical and interpretative work is difficult to separate when analysing voice-lesson content. This blurring of boundaries is also reflected in Burwell’s study (2006), which indicates that all musicians tend to regard singing as naturally musical, with singers emphasising technical training and viewing musical and interpretative qualities as a natural continuation of it.

Taken together, these perspectives indicate that the relationship between technique and repertoire varies across pedagogical models, along a continuum from explicit, sequential approaches to implicit, holistic approaches, or to a combination of both, raising questions about how voice teachers navigate this continuum in practice.

Institutional contexts and pedagogical assumptions

The relationship between technique and repertoire may reveal alignment or tension between teachers’ pedagogical assumptions and institutional expectations. As Allsup (2014, p.52) notes, assumptions about teaching and learning need to be examined, as “we were teachers before we were researchers” and “learners before we were teachers”. Similarly, Sansom (2025) observes that studio instruction can be understood as a direct manifestation of pedagogical assumptions, whether conscious or not. Using Shulman’s (2005, cited in O’Bryan, 2014) concept of signature pedagogies, which distinguishes between surface, deep, and implicit structures, O’Bryan’s case studies examine how classical voice teachers’ approaches are shaped by implicit cultural values and beliefs about classical singing, the institutional environment, and their experiences as singers and former students. At the level of surface structure, regular one-to-one teaching with a singing teacher over four years of undergraduate study is a typical format in “most conservatoires in Europe, the US, the U.K. and Australia” (p. 23). This type of organisation has been associated with the master-apprentice model, which favours a teacher-oriented mode of instruction rather than a

student-centred approach and remains presented as the dominant model (Blackwell, 2020; Carey, 2010; Goffi-Fynn, 2024; O'Bryan, 2014; Sherwood, 2023). At the level of deep structure, lessons often follow a tripartite organisation comprising initial informal interaction, exercises and diagnosis of vocal issues, followed by repertoire work (Gaunt, 2008, cited in O'Bryan, 2014), similar to Balmori's (2016) observations of tripartite structure. Finally, at the level of implicit structure, beliefs about the professional environment shape how teachers guide students and prepare them to navigate industry demands. In fact, these beliefs may belong to a broader conservatoire culture that prioritises standard, technically demanding written repertoire, assessed through competitive practices (Sloboda, 1996, cited in Schippers, 2006). Moreover, the reported persistence of a master-apprentice model — reflecting a top-down power dynamic — may partly be explained by teachers' tendency to draw on pedagogical roles shaped by their own training while conforming to institutional expectations (Sherwood, 2023; Simones, 2017).

While institutional organisation and pedagogical traditions tend to reinforce a technique-oriented master-apprentice model, voice teachers may position themselves differently in relation to those expectations, especially through their conception of repertoire choice. This perspective is reflected in the literature, which emphasises the role of students' repertoire selection in promoting autonomy and self-regulation (Goffi-Fynn, 2024; Maxfield, 2019; Varela, Abrami and Uptis, 2016). With appropriate teachers' guidance, this strategy suits both advanced students and beginners (Mabry, 2007; Renwick and McPherson, 2002). Repertoire may be particularly significant for beginning students, who devote more time to repertoire than to technique in their practice (Taylor, 2018). Moreover, students express their individual artistic identity through technique and repertoire. Repertoire selection should therefore reflect the singer's personality, taste and individual vocal qualities (Grønborg, 2019; Nix, 2002). However, advanced students may experience declining motivation and engagement in learning over time (Gaunt, 2009, cited in Goffi-Fynn, 2024), raising the question of whether their lower motivation stems from an overemphasis on technique at the expense of repertoire, or from other factors. Overall, pedagogical choices regarding technique and repertoire may reflect how voice teachers navigate institutional demands, students' needs, and their own pedagogical assumptions, an issue I will explore further in my analysis.

Methodology and Methods

Introduction

Because this work-based learning project examined voice teachers' meaning-making and sought understanding rather than formal explanation, I considered a qualitative methodology most appropriate for addressing the research question (Bresler, 2021). Rather than following a specific methodology such as case study, ethnography, phenomenology, or grounded theory, I developed this study as what Merriam (2009, quoted in Conway, 2020, p. xii) calls a "basic qualitative research study". I used multiple methods—questionnaire, interviews, and literature review—using quantitative questionnaire data descriptively and contextually, not inferentially; I selected each method for what it could contribute to the research (Chamberlain *et al.*, 2011). I still framed the study's overall methodology as big Q research (Kidder and Fine, 1987), anchoring qualitative techniques in qualitative research values (Braun and Clarke, 2025).

Research paradigm

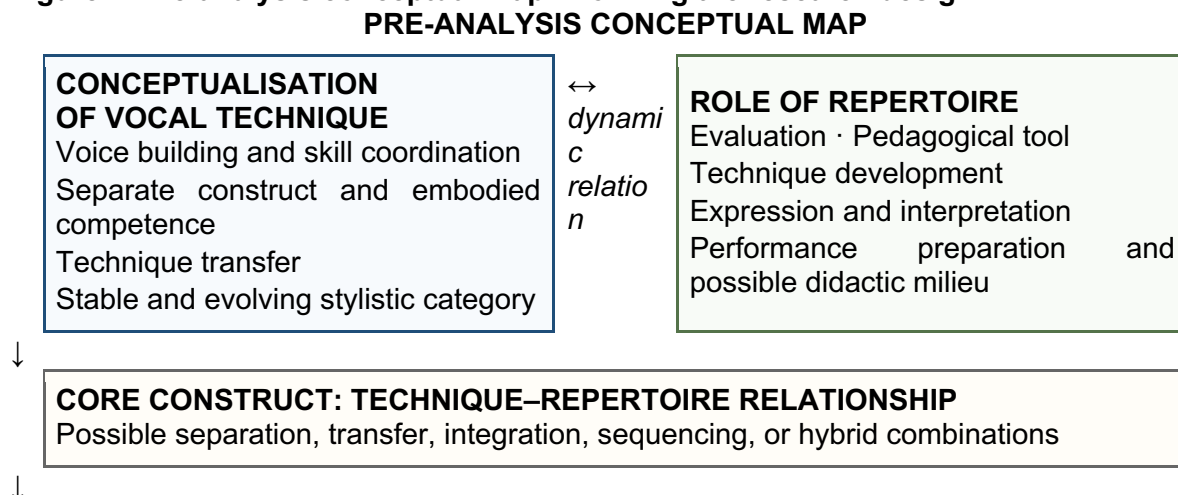
While research paradigms, according to Guba and Lincoln (1994), rest on beliefs that cannot be demonstrated, I sought to ensure conceptual coherence between my paradigmatic assumptions and my use of reflexive TA, which, although flexible, is not theoretically neutral

(Clarke and Braun, 2017; Braun and Clarke, 2021) and whose "reflexivity, theoretical knowingness and transparency" need to be made explicit (Braun and Clarke, 2019, p. 592). Within this study, I adopted a paradigmatic positionality (Holmes, 2020) of critical realism as ontology and interpretivism as epistemology. I therefore used reflexive TA within an "experiential orientation" compatible with a critical realist ontology (Braun and Clarke, 2022, p. 8), recognising that reality exists independently of individual accounts, while our understanding of it is mediated by discourse (Parker, 1992; Collier, 1998, cited in Burr, 2004). I understood teachers' responses as interpretations—shaped by experience, context, and beliefs—rather than as direct accounts of practice. I analysed these interpretations in turn, acknowledging my subjectivity and situatedness as integral to the research process (Braun and Clarke, 2022; Scott, 2022) and my active role in co-constructing knowledge (Finlay, 2002).

Research design

My interpretive study comprised three methods: a literature review, an exploratory questionnaire, and semi-structured interviews. The questionnaire, with closed- and open-ended questions, and the seven semi-structured interviews were the two main empirical data sources. After establishing the study's critical realist and interpretivist positioning, I chose reflexive Thematic Analysis (TA) as the primary analytic method for interpreting the qualitative data, "identifying, analysing, and interpreting patterns of meaning ('themes')" across my dataset (Clarke and Braun, 2017, p. 297). Throughout the study, I also developed an iterative and recursive approach, engaging repeatedly with different parts of the research (review of the literature, conceptual mapping, instrument design, data generation, analysis, reflexive journal), which informed the study as a whole, reflecting a hermeneutic approach to inquiry (Boell and Cecez-Kecmanovic, 2014; Winter, 2020). This process was guided by abductive reasoning, allowing theoretical insights and practical data to inform one another (Morgan, 2007; Timmermans and Tavory, 2012). Consistent with reflexive TA, I used conceptual tools as sensitising lenses to inform interpretation and methodological decision-making, not to predetermine the coding process or subsequent theme development. Following Tracy's concept of "crystallisation" (2010, p. 843), I integrated multiple methods into my analysis not for triangulation or mutual validation, but to offer diverse perspectives and a richer understanding of voice teachers' reported practices and conceptualisations, thereby providing a necessary partial view of their accounts.

Figure 2. Pre-analysis conceptual map informing the research design



PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS

Rationales

Training and lineage · Motor learning · Neuroscience · Attentional focus

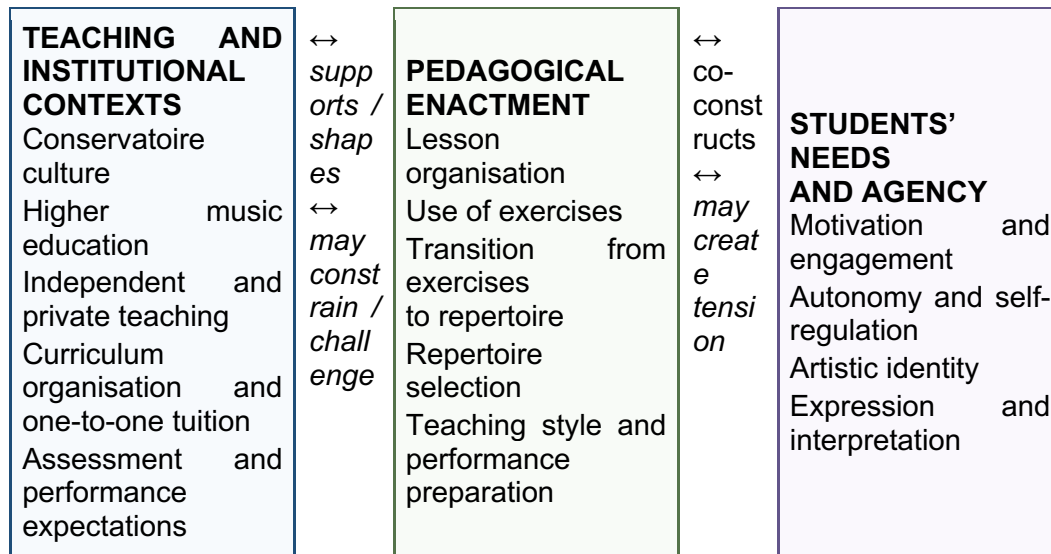
Pedagogical orientations

Traditional approach · Functional approach · Technique-oriented · Repertoire-oriented · Hybrid approaches

Methods

Part-task and whole-task · Explicit and implicit / exploratory Imagery · Modelling · Gestures

↓



↓

POTENTIAL CONCEPTUAL TENSIONS

Separate conception ↔ integrated conception
 Technique developed before repertoire ↔ technique developed through repertoire
 Technique-oriented ↔ repertoire-oriented
 Traditional pedagogy ↔ Evidence-Based Vocal Pedagogy
 Part-task ↔ whole-task
 Explicit ↔ implicit / exploratory
 Teacher-centred ↔ student-centred
 Institutional and professional expectations ↔ students' needs

----- *situated within institutional & professional contexts* -----

Rather than being predetermined, the overall research strategy evolved as the study unfolded, a process of methodological adaptation well described in the literature on qualitative research design (Conway, 2020; Matsunobu and Bresler, 2020). For example, the research question underwent several iterations, gradually shifting from an inquiry into teachers' assumptions, practices, and rationales regarding the relationship between technique and repertoire—viewed as separate elements—towards a dynamic, refined question in which those elements appeared interconnected under the broader concept of “teaching paradigm”. Drawing on the literature (Allsup, 2014; Hoos de Jokisch, 2023), I understood the teaching paradigm as the combination of values, teaching approaches and teaching styles. Similarly, I originally conceived the design as a much more sequential process, but in practice I allowed some overlap between the data-generation phases to adapt

to recruitment needs and participants' engagement. Finally, I gradually emphasised a qualitative and interpretive stance within the design itself—as the research question and the role of the questionnaire shifted—moving away from a mixed-method approach and a pragmatic paradigm (see Appendix A; Appendix O, p.193). Consistent with the emphasis on reported practices and conceptualisations, this project did not include lesson observation.

Methods of data generation

Questionnaire design

Building on the knowledge acquired in the previous module, I approached the questionnaire design as an artefact, conceptually mapping constructs and observables derived from the literature review to the questionnaire items and the research question to ensure consistency (Cronbach and Meehl, 1955) (see Appendix E). However, when drafting the two versions of the questionnaire—one in French and the other in English—I drew on my situated practice to express the questions in simple, professional language, first writing the questionnaire in French. It included multiple question formats —multiple-choice and multiple-response items, Likert-type scales, and open-ended questions — to produce rich data while limiting participant burden (see Appendix H; Appendix I).

Semi-structured interviews

Follow-up interviews were designed to contextualise and enrich the questionnaire responses. Therefore, I developed an initial interview guide comprising core questions, drawing on initial questionnaire responses, and areas the questionnaire did not explore in depth, particularly the transfer of technique to repertoire and differences in approaches across students' levels. Using the interview guide flexibly, I conducted seven semi-structured interviews. I allowed it to evolve and be enriched with new questions and emerging concepts, while the core questions remained fairly stable (see Appendix F).

Questionnaire dissemination and participant recruitment

After self-piloting the questionnaire to identify inconsistencies, I disseminated both language versions through European professional networks and associations, including EVTA members, and via personal email contacts, social media, and university networks. Using purposive eligibility criteria and open network-based recruitment, I generated a self-selected participant group. As the study progressed, I broadened the inclusion criteria to include teachers with experience teaching advanced classical singers, rather than voice teachers affiliated solely with conservatoires or higher education institutions. This adaptation maintained the study's focus on the technique–repertoire relationship in advanced vocal training, while recognising that advanced vocal pedagogy may occur across a variety of professional and pre-professional contexts. Despite three waves of dissemination, participation remained uneven across countries, and the final participant group was predominantly French; rather than seeking broad geographical coverage, I gradually came to view the questionnaire as a means to inform subsequent interviews and generate rich qualitative data for my analysis.

Interview recruitment, data generation and management

I conducted seven semi-structured interviews mostly by video conference, but also by telephone and face-to-face, reflecting my adaptability to individual circumstances. Participants were informed beforehand of the interview's length of approximately 40 minutes. Although many questionnaire participants provided their email addresses and could have been invited for further interviews, I decided to conclude data generation and prioritise analytical depth over continued data accumulation (see Appendix O, p. 197). I initially transcribed the interviews using the software Transcribex, then listened back iteratively to the

recordings to review and correct the transcripts. This process supported accuracy and also constituted an early stage of familiarisation and immersion in the data, yielding initial analytical observations and seven pre-coding memos. Although I planned transcript reviews in the original ethics form, I did not undertake them because member checking became less congruent with the study's interpretivist and reflexive approach as the study developed.

Ethics, reflexivity and positionality

Ethical considerations

This research received approval on 24 February 2026 (see Appendix A). I informed participants of the research's purpose, procedures, and ethical considerations via the questionnaire and before starting each interview, thereby obtaining informed consent (see Appendix H; Appendix I). They were reminded of their voluntary participation and their right to withdraw from the study at any time or to decline to answer a particular question. The questionnaire was anonymous; therefore, participants could not withdraw after submission. If participants provided their e-mail addresses for follow-up interviews, anonymity was no longer maintained. I treated interview data confidentially and used pseudonyms in the report. I stored all data securely, with access restricted to the university supervisor(s) and me, in accordance with the GDPR. I will destroy audio recordings at the end of the study, as approved in the ethics form.

I used Generative AI to support my learning, help design tables and figures, and provide feedback on my draft, and I checked all suggested content against my own critical thinking and material. As I worked on my study bilingually, I also used it to translate material originally produced in French and to edit language (see Appendix B).

Reflexivity

To ensure "methodological congruence/integrity and reflexive openness/transparency" (Braun and Clarke, 2025, p.414), I reflected on and documented my methodological choices through journaling, memo-writing and supervision at all stages of the research, iteratively refining the study's theoretical positioning and questioning my beliefs as the research developed (see Appendix O, p.200). While recognising my necessarily limited capacity to identify my beliefs and assumptions (Braun and Clarke, 2025), I sought to make my subjectivity as explicit as possible and to clarify my active role in co-constructing knowledge (Finlay, 2002). Following Forbes' advice (2024, p. 9), I engaged in both personal and epistemological reflexivity, treating my subjectivity as a resource for qualitative inquiry rather than as a bias to be eliminated. For example, I drew on my familiarity with both the subject and the professional environment to develop a more nuanced understanding of participants' accounts. Following Berger (2015), I used reflexivity to mitigate self-disclosure during interviews, ensuring I was not intrusive or blurring boundaries due to familiarity (See Appendix O, p. 196). Similarly, recording early interpretations in memos and transcribing interviews created a distance from my immediate reactions, allowing for deeper insights later on (See Appendix O, p.196).

Positionality

Overall, reflexivity helped me examine how my positionality shaped the meanings I constructed throughout the data generation and analytical process (Holmes, 2020). As a singer and voice teacher with over 20 years' experience, I already had some familiarity with the topic and, like many participants, shared the same broad teaching environment and culture as delineated in the National Scheme of Pedagogical Orientation (Ministère de la Culture, 2026). Having reflected in depth on my own teaching paradigm (See Appendix O, p. 193), I entered the research with genuine curiosity about colleagues' underlying teaching assumptions. I used my positionality of insider as an advantage to establish rapport with participants and engage them as informants in an open discussion about their experiences and beliefs, bringing professional pedagogical skills, such as questioning and listening, to data generation (Braun and Clarke, 2025). I also became aware of my double positionality as a voice teacher within institutions and as a student researcher within a university programme. Reflecting on the parallels between these roles helped me refine my understanding of

positionality, although the implications of this awareness were not always immediately clear at the time (see Appendix O, p. 195). Revisiting my inclusion criteria, for example, also prompted me to reflect on my positionality, recognising its influence on the initial formulation of the criteria, which were partly informed by the assumption that advanced vocal training primarily takes place in conservatoires, a professional environment I was familiar with (see Appendix O, p. 195). Finally, my choice of a European study rather than a French one may have been influenced by preconceptions shaped by experience in a previous module and by anticipated recruitment difficulties in France, which proved unfounded (see Appendix O, p. 197).

Data analysis

Before beginning formal coding on 21 July, I designed an analytical roadmap informed by Braun and Clarke's (2019, 2022) six phases of reflexive thematic analysis: familiarisation, coding, generating initial themes, developing and reviewing themes, refining, defining and naming themes, and writing up. Consistent with reflexive TA, I followed this roadmap flexibly, allowing the phases to overlap and inform one another (See Appendix G).

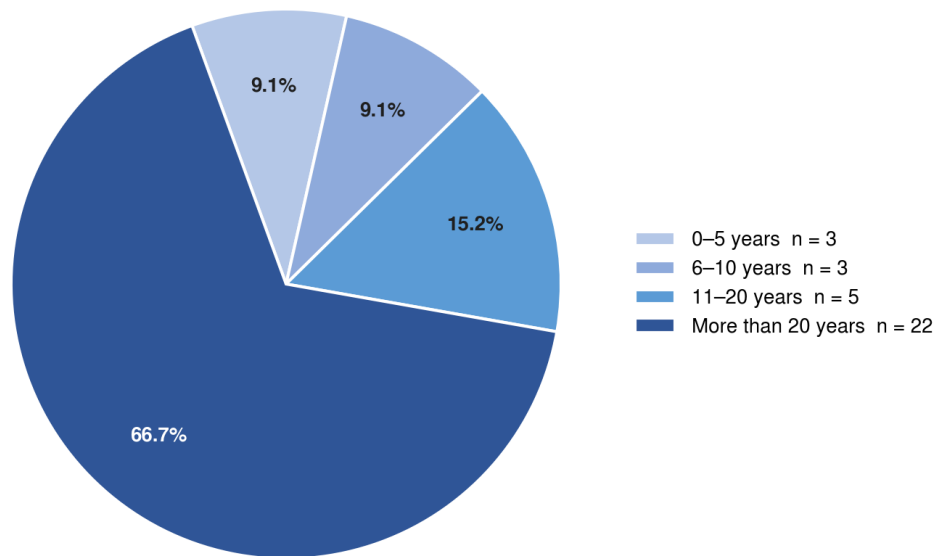
Following familiarisation, I engaged in initial coding, using semantic and *in vivo* codes, staying close to the meaning of participants' language, a descriptive process that allowed in-depth immersion in the data. Until I wrote the report, my analytical process was mostly in French, including coding. I initially analysed qualitative data from the interview and the questionnaire in MAXQDA separately, before merging them into the same analytical space, enabling further comparison across the complete qualitative dataset. I then grouped codes analytically, treating them not as themes but as temporary analytical categories. Throughout this process, I wrote various forms of memos, including descriptive, analytical, comparative, and conceptual memos, to explore convergences, divergences, and analytical tensions across participants. I also wrote free analytical memos documenting my initial interpretations and questions, giving particular attention to unexpected cases that complicated them. Theme development drew on coding, memo writing, analytic reflection and drafting. Following Braun and Clarke's conceptualisation of themes as patterns of shared meaning organised around a central concept (Braun and Clarke, 2019), I developed and reviewed candidate themes through iterative and recursive movement among the data, the literature review, and the research question, actively interpreting the data both semantically and in terms of their latent meaning, when relevant. Methodological coherence and transparency supported the quality of the analysis (Braun and Clarke, 2025; Tracy, 2010).

Analysis

Introduction

The analysis I present below draws on my integrated interpretation of the questionnaire and interview datasets, informed by the literature review. The questionnaire generated 33 responses, 29 in French and 4 in English. Overall, participants reported teaching experience with advanced students across nine European countries. Most were experienced voice teachers — more than 10 years — with practice in specialised or pre-higher-education settings such as conservatoires, or in higher music education.

Figure 3. Classical voice teaching experience (Q.4)



Note. N = 33. Percentages may not total 100% because of rounding.

Originally, the interviews were intended to deepen and contextualise participants' questionnaire responses. However, my analysis required a more reciprocal relationship between the two methods than initially anticipated: in some instances, questionnaire responses clarified and nuanced interpretations derived from the interviews. Rather than tracing individual responses across questions, I analysed responses item by item, treating open-ended questions, especially Q.14 and Q.15, as collective datasets. I made exceptions for interviewees, checking their frameworks against their questionnaires and interview responses. Overall, my analysis should be understood as an in-depth, situated and contextualised exploration of the conceptualisations and reported practices of a predominantly French group of experienced classical voice teachers, most of whom were affiliated with institutions, rather than as a representative account of classical voice teaching across Europe. I translated all interview quotations from French (see Appendix M).

Theme 1: Constructing plural pedagogical frameworks

Participants in the questionnaire and interviews rarely described their teaching through a single pedagogical model. Instead, they appeared to negotiate among multiple influences and approaches, constructing flexible pedagogies tailored to their students' needs and informed by their professional experience and understanding of the singing profession. Their accounts suggested that the teaching paradigms underpinning their approaches did not rely on a single framework or teaching style, but rather combined and adapted different approaches within individual pedagogical frameworks.

Questionnaire responses provided an overview of respondents' pedagogical frameworks, with responses to Q.16 and Q.17 suggesting that voice teachers combined pedagogical approaches and teaching styles. A minority of respondents selected a single predefined pedagogical approach, while the others selected at least two predefined approaches or supplemented the predefined categories with open-ended responses. Consistent with the technical emphasis in vocal pedagogy, as documented in the literature (Balmori, 2016; Burwell, 2006; Goffi-Fynn, 2024; Jørgensen, 2000), the functional approach based on vocal physiology was the most frequently selected, followed by the interpretive, holistic approach, the technique-based scaffolded approach, and the traditional *bel canto* approach. Moreover, respondents tended to combine different approaches within their pedagogical frameworks, drawing on orientations often presented in the literature as opposite, such as the interpretive holistic approach and the technique-based scaffolded approach (Latta, 2012; Robertson, 2025; Stephenson, 2013; Treinkman, 2021).

Table 1. Self-reported pedagogical approaches (Q.16)

Pedagogical approach	n/33
Functional approach based on vocal physiology	24
Interpretive, holistic approach	15
Technique-based scaffolded approach	14
Traditional approach (“bel canto”)	8
Single predefined approach only	5
Two or more predefined approaches	23
Other responses	8

Note. N = 33. Respondents could select more than one option. The final three rows are derived analytical categories.

Similarly, respondents tended to prioritise combined approaches, as almost half selected more than one style (see Table 2).

Table 2. Self-reported teaching styles (Q.17)

Teaching style	n/33
Dialogue-based teaching style (student-centred teaching, co-construction)	26
Exploratory teaching style (the teacher provides a framework within which the student experiments)	15
Directive teaching style (explanations, modelling, gestures)	14
Multiple styles selected	15

Note. N = 33. Respondents could select more than one option. “Multiple styles selected” is a derived analytical category.

The literature frequently associates vocal instruction in conservatoires or higher education institutions with the master-apprentice model and a directive teaching style. Yet most respondents, many working in such contexts most often identified with a dialogue-based, student-centred teaching style (26/33), often in combination with exploratory (15/33) and directive styles (14/33), even though the literature often describes these as opposing approaches (Blackwell, 2020; Carey, 2010; Goffi-Fynn, 2024; O’Bryan, 2014; Sherwood, 2023). Overall, responses to the questionnaire (Q.16 and Q. 17) suggested that pedagogical approaches were often combined within hybrid frameworks and experienced as neither clearly bounded nor mutually exclusive.

Interview accounts further illustrated voice teachers’ tendency to combine various pedagogical approaches and teaching styles, with some creating new categories beyond the predefined ones. While some conceptualised their pedagogy by integrating multiple teaching frameworks, such as Olivia and Fanny, who drew simultaneously on technical, interpretive and scaffolded approaches while favouring a smaller number of teaching styles, others organised their discourse around a smaller number of guiding principles, like Paul and Jeanne, who identified with a single approach—respectively, stylistic typology-based and holistic interpretation-based—but applied a variety of teaching styles or methods flexibly and

creatively. Similarly, Jérémie espoused an explicitly unified pedagogical approach centred on vocal function and gradual technical progression, while identifying with an exploratory autonomy-supportive teaching style. His structured technical approach coexisted with a flexible view of vocal categories, repertoire, and professional orientation, illustrating that different, potentially contrasting, dimensions of teaching can be negotiated within individual pedagogies.

Pedagogical trajectories: negotiating inheritance through experience and reflexivity

Throughout the interviews, participants rarely referred to pedagogical paradigms formally to describe their practice, but they exhibited different forms and degrees of conceptualisation. While some openly discussed their pedagogical views and influences, others revealed them more indirectly through personal stories, references to former teachers, or experiences that challenged their practice. Their pedagogical approaches reflected inherited models or counter-models, their artistic and pedagogical experience, and reflexivity, shaped by influences such as education, vocal traditions, pedagogical exchanges, readings, and personal research, without strict allegiance to any specific model.

Some participants, such as Olivia and Fanny, had a strong sense of lineage, citing their training to justify aspects of their pedagogy, such as their views on repertoire selection. Fanny described herself as “a little bit like the teachers of the tradition”, while Olivia insisted: “Since the beginning, I’ve tried to offer my students what I myself received during my studies.” Similarly, Sylvie described her own training within a familial pedagogical lineage and how it continued to inform her pedagogy, especially regarding vocal classification. Others displayed a more complex relationship with their training. Paul, for instance, claimed he was “well-constructed technically” but later distanced himself from technical approaches detached from repertoire, drawing on different pedagogical influences to develop a personal integrated stylistic approach. Jérémie’s testimony went beyond the simple reappropriation of lineage; instead, he asserted his autonomy as a pedagogue: “It so happens that I teach what I have searched for myself, although I have invented nothing.” Recognising his difficulty in naming his influences, he presented himself as neither an innovator nor a mere inheritor of tradition. His emphasis on technique may be understood in relation to perceived limitations in his own training. In fact, he acknowledged having learned his craft from “brilliant musicians” who were not necessarily “great technicians” and advised students to rely on solid technical training rather than on diplomas or self-belief in being a good singer: “It will not suffice”. He did not reject his own training but distanced his teaching from it: “What I teach is not necessarily what I received”.

By contrast, Jeanne reacted against her first teacher’s pedagogy, summarising its “impressionistic” and “empirical” character as “mystical pedagogy”: “I won’t dwell on this, but it was a disaster”. She recognised Richard Miller’s crucial influence in providing a scientific and rational framework for understanding vocal technique. However, her subsequent professional development alongside non-singer musicians led her to move away from what she perceived as an overly technical pedagogy and to develop an interpretation-based approach that retained principles of physiological knowledge while emphasising interpretation, text and music analysis: “And then, all of a sudden, I realised that our field was far too narrow... for us singers.” Drawing on models and countermodels, Jeanne’s pathway illustrated her pedagogical evolution through professional experience.

Overall, participants actively integrated and adapted inherited models or distanced themselves from them, though not always as explicitly as Jeanne did. For example, Olivia challenged traditional conceptions of teaching, such as the teacher as the holder of knowledge and authority, or technique as a “standard ideal,” by teaching through a maieutic approach based on subtle questioning and by individualising her approach to technique. Similarly, Sylvie rejected standardisation and the homogenisation of voices in favour of a more individualised pedagogy centred on artistry, to avoid producing singers who are “sound-producing machines”. Other examples of distancing included Paul’s questioning of exclusively functional approaches to vocal training and Fanny’s caution against early

specialisation or overly prescriptive training pathways, such as those based exclusively on operatic sound.

Taken together, the interviews revealed a range of relationships with inherited models, including reappropriation, distance, or adaptation, which complicated a straightforward application of Sherwood's view (2023) on teachers' tendency to draw on their own training without questioning it. This variety reflected voice teachers' reflexivity and may help contextualise why those primarily teaching in conservatoires and higher education did not systematically identify with the master-apprentice model and a directive teaching style, as suggested by the literature, but adapted their teaching to students' individual needs.

Beyond lineage, influences, and counter-models, participants described their pedagogical conceptions as shaped by experience, whether through their personal vocal trajectories, artistic careers, or teaching experience. Some participants cited past vocal challenges as having contributed to their pedagogical reflection. For example, Olivia recounted: "I myself went through a period of 'technical paranoia' in which I became lost." This informed the view of technique she shared with students, as a means, "not an end in itself". In Jérémie's case, his professional experience may have significantly shaped his autonomy-oriented pedagogy: "Don't expect anything from anybody," he told his students, acknowledging that this might sound harsh, yet justifying his position and highlighting autonomy as a key pedagogical objective.

Although the participants were not directly asked about the role of their teaching experience in shaping their beliefs and pedagogical conceptions, most spontaneously discussed it or described situations that illustrated this role. In some cases, experience with students helped them conceptualise practical insights, such as Olivia's reported intuition about the importance of taking into account a student's desire to sing a particular repertoire, or Fanny's belief in the value of working with one voice teacher at a time. Similarly, Sylvie directly drew on "skills acquired through experience" to describe what she characterised as empathy and a supportive attitude. Finally, Paul recognised that his conceptions were partly shaped by the student's needs and by his adaptation to them, leading him to invent images and to "produce things that are not in books". A practical experiment in teaching using only 19th-century tools led him to reflect on the limitations of the outcomes and further clarify his pedagogical stance: "It is not a historically informed pedagogy. It is a historically informed conception of the voice." His account suggested that experience, in some cases, informed voice teachers' pedagogical assumptions but could also trigger reflexivity, which in turn influenced their beliefs and practices.

This reflective dimension was explicit in several participants' interviews, with some, such as Olivia and Jérémie, consciously expressing their positionality. Olivia's view of the teacher's role as a mirror or a guide was a deliberate choice about her positionality: "We do not have the answers. I do not think so. I have never positioned myself in that way at all." Similarly, Jérémie recognised unresolved tensions between different types of responsibilities, demonstrating a clear awareness of his pedagogical positioning. Participants also frequently expressed reflexivity regarding pedagogical knowledge. Renée, for example, recognised the wide range of skills expected of the experienced teacher, while acknowledging the inevitable limits of any individual voice teacher's repertoire knowledge. Similarly, Jérémie acknowledged the limits of his own perspective, using reflexivity to verbalise his pedagogical choices alongside other possible conceptions, rather than presenting them as definitive.

Paul's reflexivity was less about positioning his own pedagogical framework against others than about articulating the interrelationship between different layers of knowledge, "know that", "know how", and "know what", enacted in his iterative approach: interpreting repertoire and understanding the voice in light of theory, while teaching creatively in practice through interactions with students (Nelson, 2022). Similarly, Sylvie's reflexive stance enabled her to frame an original approach to pedagogy, based on three interrelated pillars she defined as "the artistic, the technical and the analytical". While placing the student's artistic development at the centre of her pedagogy, she drew on her artistic, pedagogical and personal experience to connect those elements through both practical and theoretical dimensions of knowledge. Therefore, participants drew on their training, their experience as performers and teachers,

and their reflexivity to shape their pedagogical frameworks, framing their approaches and teaching styles within hybrid creative models that went beyond established teaching paradigms in the literature.

Theme 2: Common foundations, individual pedagogical pathways

Consistent with the plural hybrid approaches identified in Theme 1, voice teachers held differing pedagogical conceptions, shaped by their beliefs and by ongoing adaptation to students' individual needs. However, as reflected in the questionnaire and interview data, voice teachers shared common teaching objectives: they broadly agreed on the importance of supporting students' technical and musical development, particularly through exposure to a wide repertoire and the development of versatility.

These common objectives shaped participants' approaches to the relationship between technique and repertoire. They generally understood technique, repertoire, and expression as interdependent rather than separate elements. Responses to Q.6 and Q.7 supported this interpretation, suggesting that although technical development was the most frequently selected function of repertoire and technical objectives were key factors in repertoire selection, respondents generally combined these with musical, interpretive and artistic aims, as well as students' preferences.

Table 3. Functions of repertoire and criteria for repertoire selection (Q.6 and Q.7)

Questionnaire item and response option	Number of respondents	Percentage of respondents
Q.6 In your view, what are the most important functions of repertoire in voice teaching?		
A pedagogical tool for developing vocal technique	28	84.8%
A pedagogical tool for developing interpretation and musical expression	23	69.7%
A means of artistic expression	16	48.5%
A pedagogical tool for assessing student progress (exams)	4	12.1%
Q.7 What are the main criteria according to which you select your students' repertoire?		
Technical goals	30	90.9%
Interpretive goals	21	63.6%
Musical goals	20	60.6%
Student's preference	16	48.5%
Other	4	12.1%

Note. N = 33. Respondents could select multiple options, up to two responses for Q.6 (some selected more) and up to three responses for Q.7. Percentages therefore do not total 100%.

The predominance of the technical dimension, as suggested by responses to Q.6 and Q.7, partly echoed Balmori's (2016) observation that, in the singing lessons she supervised, repertoire was approached predominantly from a technical perspective. However, the emphasis on technique was rarely exclusive: only five respondents selected technical development as a function of repertoire in isolation, while only three selected technical goals as their sole criterion for repertoire selection. Most respondents combined technical, musical,

and interpretive objectives, as well as students' preferences, suggesting they viewed technique, repertoire, and expression as interrelated elements.

Some interviewees further illustrated the repertoire's role in supporting technical development. For Paul, the musical phrase was the means through which the voice could develop, while Fanny used repertoire progressively to challenge technical capacities and extend the vocal range. This resonated with the overload principle found in exercise physiology (Hoch and Sandage, 2020; Nix, 2017), which she expressed as follows: "If the instrument is never challenged at its extremes, it will remain where it is. But if it is constantly challenged at its extremes, that will not work either."

Responses to Q.8-Q.12 provided further insight into how those elements—technique, repertoire, and expression—were articulated in voice teachers' pedagogical approaches.

Table 4. Conceptions of vocal technique: instrument building and relationship with expression (Q.8 and Q.11)

Questionnaire statement	Disagree strongly disagree	or	Neither agree nor disagree	or	Agree strongly agree
Q.8 Vocal technique serves to build the vocal instrument.	1		1		31
Q.11 Technique is inseparable from expression.	5		6		21

Note. Responses were provided on a five-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. N = 33 for Q.8 and n = 32 for Q.11 because one respondent did not answer Q.11.

Q.8 indicated respondents' broad agreement that vocal technique contributed to building the vocal instrument, consistent with the technical emphasis apparent in Q.6 and Q.7. However, this agreement did not amount to a shared conception of technique. In particular, agreement with Q.8 did not indicate whether respondents shared the same understanding of the statement, including whether building the voice instrument was the sole purpose of the technique or whether the technique alone was responsible for building it. This ambiguity was further illustrated in the interviews. While Jérémie and Sylvie both regarded technique as a priority, Jérémie considered it to surpass everything and even suggested evaluating it outside the repertoire during exams, whereas Sylvie situated it within a complex pedagogical framework comprising technical, artistic and analytical personal dimensions.

Similarly, agreement on the close link between technique and interpretation (Q.11) did not specify the direction in which it operated, whether the technique supported the interpretation or whether the interpretation informed the technical work. The interviews provided further insight, as Sylvie's account included examples of both directions. She stated that technique was the condition for intuition, while also illustrating how technical work could be supported by improvisation.

By contrast, responses to Q.9, Q.10, and Q.12 showed greater variation among respondents in their definitions of technique and in how to achieve it. Their responses to Q.9, in particular, were almost equally distributed across disagreement, midpoint, and agreement, suggesting no clearly shared position on whether vocal technique differed by repertoire style.

As with responses to Q.8 and Q.11, responses to Q.9 indicated the extent of agreement with the statement, but the closed-ended item did not enable me to determine whether respondents regarded the technique itself as varying or as remaining the same and varying only in its stylistic application. This distinction echoed the dual dimension of technique identified in the literature, one related to shared physiological foundations and the other tied to unstable aesthetic and stylistic demands (Hoch, 2014; 2019).

Table 5. Responses to Q.9 Vocal technique differs according to the style of the repertoire

Response category	Number of respondents
Disagree or strongly disagree	12
Neither agree nor disagree	10
Agree or strongly agree	11

Note. Responses were provided on a five-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. N = 33.

The interviews provided further insight into the conceptions that may have underpinned the apparent dispersion in responses to Q.9, suggesting that the responses did not reflect a straightforward opposition. Some teachers viewed technique as a unified entity, while recognising that its realisation could differ according to style. Sylvie and Olivia, for example, emphasised the unity of technique, stating "there is one technique" (Sylvie) and "there is no particular technique for Baroque" (Olivia). However, Olivia did not merely refer to applying a pre-existing technique; she also reported that different repertoires and languages could make her sing differently. Similarly, Jérémie regarded technique as a comprehensive package students needed to master to prepare for a professional career, regardless of the repertoire they sang, suggesting technique as a unified entity distinct from repertoire. Yet he also recognised that beyond common foundations, Baroque singers, or those specialising in Verdi or Wagner, necessarily sang differently.

Other teachers associated technique more closely with repertoire, leading to a conception of technique as varying with style and interpretation. Jeanne, while still recognising the invariability of some fundamentals of technique, framed technique as neither universal nor tied to predefined stylistic categories, but as something to be developed individually for each piece of work: "For each piece of music, you need to find your technique". Paul developed a more fully integrated conception of the relationship between technique and repertoire, viewing musical writing as shaping the vocal gesture to such an extent that the vocal gesture (technique) and musical writing (repertoire) were embedded in one another. His definition of singing as the "reading of repertoire" and of vocal writing as "the writing of a gesture" supported a historically informed approach to singing—which he shared with Jeanne—and aligned with Hoch's account of historical bel canto (2019). Consistent with this position, he was the sole respondent to strongly disagree with Q.8, suggesting he resisted the underlying assumption that technique involved building an instrument independently from repertoire.

The differing conceptions of technique, reflected throughout the integrated dataset, informed the varying emphasis voice teachers placed on repertoire as a developmental tool and on exercises conducted outside repertoire.

Table 6. Responses concerning the development of vocal technique (Q.10 and Q.12)

Questionnaire statement	Disagree strongly or disagree	Neither agree nor disagree	Agree strongly or agree
Q.10 Repertoire alone can develop vocal technique.	17	9	7
Q.12 Technique is taught through systematic exercises outside the repertoire.	5	15	13

Note. Responses were provided on a five-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. N = 33.

Responses to Q.10 suggested that the idea, found in Hallam's study (1995), that technique could be taught through repertoire alone was somewhat marginal. Taken together with responses to Q.8, they illustrated the prevalence of a technique-oriented approach, as described in the literature (Burwell, 2006; Evans and Bonneville-Roussy, 2016; Goffi-Fynn, 2024).

While the wording of Q.12 did not let me distinguish whether midpoint responses reflected reservations about the systematic nature of exercises or about technical work outside the repertoire, reading responses to Q.10 and Q.12 alongside open-ended responses from Q.15 provided further insight. Respondents who rejected the idea that repertoire alone could develop vocal technique did not necessarily view repertoire and technique as separate. Their accounts instead emphasised reciprocity — “each enriches the other,” “the two are interrelated,” “from technique to repertoire, and vice versa” — and different ways of linking technique and repertoire, such as applying technical principles to repertoire, designing preparatory exercises for repertoire, and developing exercises from difficulties encountered in a musical piece. Questionnaire responses also introduced the idea, absent from the interviews, of repertoire as a diagnostic tool to assess students' technical development, by “revealing technical challenges that may not appear in isolated exercises”.

Most of these modalities also appeared in the interview data. Sylvie and Jérémie, for example, reported working on technique and repertoire separately; however, they did not consider transferring technique an issue, as long as technical work and repertoire choice were well oriented. According to Sylvie, “It all just dovetails.” Paul and Olivia linked technique and repertoire more explicitly by using warm-ups as technical preparation for the demands of the piece students sang afterwards. As Olivia summarised: “The aim is always an integrated gesture”. Jeanne's integration of technique and repertoire moved in the opposite direction: she used repertoire to work on technique, identifying technical challenges in the piece and creating specific targeted exercises. Both Jeanne and Renée described their approach as holistic: Jeanne used globalisation to describe the non-linear structure of her lessons, while Renée let a complete performance allow the body to naturally find the right coordination. Her approach aligned with Nisbet (2003), acknowledging the possibility of vocal development without conscious awareness. However, in the case of Renée, exercises were subsequently used to recognise and reinforce the body's organic knowledge, “in the act of singing, and in the act of singing repertoire, which in itself brings about an energy that unfolds through the body, a continuity of breath, a... with the desire to express the text, to express... well, to let oneself be carried by the music.” (Renée). Integration of technique and repertoire therefore varied across pedagogical approaches, including coordination through separate phases, bidirectional movement between exercises and repertoire, and embodied learning within repertoire itself. Despite these different ways of articulating technique and repertoire, the interviews illustrated converging perspectives on technical foundations and repertoire selection and acquisition for advanced students. Participants recognised common technical foundations. Fanny, who framed voice teachers' apparent pedagogical divergence as differences in expression or terminology, suggested that they were nevertheless “talking about the same thing”. Those fundamentals most commonly included posture, breath, phonation, articulation, and resonance, with additional elements such as singing in tune, agility, and clarity of the text. While some, like Sylvie, discussed muscular coordination, many participants described technique in terms of fine-tuning the instrument, especially the link between breath, phonation, and resonance, referring to it as *accord pneumo-phono résonantiel* (APPR), meaning pneumo-phono resonantial tuning (Tarneaud and Borel-Maisonny, 1961; Henrich Bernardoni, 2012). Accordingly, Fanny, Paul and Renée described their role as fine-tuning or adjusting the “vocal gesture”: “You need to find a balance at every age and every level; it's the same work.” (Paul). The idea of balancing or fine-tuning the instrument added nuance to responses to Q.8, suggesting that some participants referred less to instrument construction and more to coordinating and adjusting its parts. The concern

for balance was also consistent with Hoch's (2014) modern definition of technique, which identifies healthy singing as the common basis across styles. The relative agreement on technical foundations, with some teachers emphasising the unity of technique and others recognising shared fundamentals despite variable application, was therefore also reflected in common pedagogical principles.

Although most teachers specialised in a particular area, they generally expressed similar ideas about the value of developing a broad repertoire across different periods and genres, sharing a fairly generalist conception of vocal training. Advanced students were rarely expected to specialise early in a specific repertoire, but versatility was commonly valued. As Jeanne highlighted, this did not mean "excelling everywhere" but rather exploring different styles. Similarly, Olivia and Jérémie framed acquiring a broad repertoire as a student learning outcome. While Olivia mapped students' gaps and built on them to provide a broad curricular overview of the repertoire, Jérémie treated repertoire acquisition as a progressive expectation rather than a comprehensive requirement. Finally, Fanny viewed repertoire as a means of fostering artistic development and cultural openness, particularly through exposure to foreign languages, and insisted that students develop curiosity and broad cultural interests not centred solely on singing: "you have to nurture yourself as well". Overall, participants broadly agreed on the technical and musical foundations required for advanced voice students, but they differed in how they conceptualised achieving those goals, particularly in articulating technique, repertoire, and interpretation, reflecting the plural and hybrid pedagogical frameworks identified in Theme 1. They further differentiated their teaching approaches to meet students' current needs and future artistic development.

Theme 3: From student to artist

Beyond shared technical and musical foundations, voice teachers' individual pedagogical approaches were shaped by their assumptions and by their adaptation to individual students. They negotiated pedagogical decisions about technique and repertoire in relation to students' profiles and aspirations, enacted in the present, and their vision of future singers and emerging artists. These decisions also reflected their conceptions of the teacher's role in supporting students' current and future professional development.

Voice teachers treated technique as a relatively stable, common pedagogical foundation, while its realisation accommodated variable elements in relation to cultural context and aesthetics, as well as students' individual characteristics. The questionnaire and interviews reflected this adaptation to individual voices and pathways within pedagogically differentiated approaches. As Jeanne explained: "It is never a blank slate. They always arrive with their own strengths and difficulties, which differ from one individual to another, so the work will necessarily be different." For some teachers, this differentiation also appeared in lesson structure: although responses to Q.13 indicated the coexistence of sequential, technique-oriented, and repertoire-oriented lesson structures, responses to Q.14 indicated that the formats were rarely fixed pedagogical models. Instead, voice teachers described adapting lesson structure to students' needs and objectives, such as long-term technical goals and immediate performance goals, autonomy levels such as autonomous warming-up, physical and emotional conditions, and learning styles. One questionnaire respondent summarised: "All students are individuals—the structure of the lesson may change depending on the preliminary discussion." (Q.14). Flexibility in lesson structure was also related to pedagogical progression over time. Several respondents described reducing or transferring responsibility for physical preparation, vocal warm-ups, and basic technical skills as students advanced, to devote more time to repertoire and performance skills acquisition while refining technical foundations. Taken together, these accounts suggested that the temporal dynamics could influence the balance between technique and repertoire.

However, within this differentiated framework, the individualisation of technique varied with voice teachers' conceptions of vocal development. For Fanny, although the instrument could be shaped to reach its full potential, unavoidable physical boundaries remained: "There is still a certain length of the vocal folds, a certain length of the vocal tract. There is a morphology that we cannot change." The instrument was "already there" but needed to be "revealed".

Similarly, Olivia described the optimisation of the instrument “in relation to oneself”, rather than as a vocal ideal detached from individual characteristics. For Paul, individual development was pursued through a repertoire-based approach: “So I always start from a piece that I intuitively feel will bring out their voice, or a particular facet of it.” Beyond their vocal characteristics, individualisation was also associated with students’ personal and artistic identities. He noticed, for example, that adult students were “much more fully formed as people” than children or young adults. Likewise, Sylvie emphasised the development of students’ distinctive artistic personalities, positioning her teaching against vocal standardisation. She stated that her students sang “with their own voices” and that no two sounded alike.

Consistent with questionnaire responses on repertoire selection (Q.7), students’ preferences were an important criterion for choosing repertoire among the interview participants, an autonomy-supportive strategy well documented in the literature (Goffi-Fynn, 2024; Mabry, 2007; Maxfield, 2019; Renwick and McPherson, 2002; Varela, Abrami and Upitis, 2016). Voice teachers guided and negotiated students’ choices based on their pedagogical approaches. This included considering students’ tastes and preferences, assessing their technical and vocal skills, and aligning them with pedagogical objectives. As Olivia reported, discussions with students about their repertoire requests could inform their self-assessment.

A common problem was students selecting repertoire unsuitable for their voices or beyond their current stage of technical development, guided by what Jérémie called “dreaming of” or Sylvie’s “fantasy”. In this case, Jeanne and Olivia proposed intermediate solutions to preserve the student’s preference while accommodating their individual skills and levels: singing a section of the piece as an exercise, finding a similar piece in the same style that is more accessible, or singing another piece as a preparatory step. Attending to students’ preferences could support their engagement and prevent boredom with the repertoire, a phenomenon Jeanne and Fanny observed in some cases. Rather than addressing the gap between students’ aspirations and current abilities by redirecting their choices, Sylvie used it as an opportunity for guided experimentation. Instead of prohibiting repertoire situated within the realm of “fantasy”, she allowed students to experiment with it in her presence and to assess its appropriateness and feasibility for themselves. This process could support students’ developing artistic identities by enabling them to self-assess their current abilities against their long-term goals. Other pedagogues, instead, delineated a framework for students to choose from. Renée and Paul, for instance, provided lists of suitable repertoire, while Jérémie balanced guidance with autonomy, distinguishing between imposed repertoire and repertoire chosen together with the student. Although voice teachers favoured repertoire selection to support students’ agency, they did not renounce their authority to determine repertoire suitability and design safe frameworks for students’ supervised experimentation.

In some cases, voice teachers assigned specific repertoire to develop what they considered the vocal and musical competencies students needed for future professional development. For example, Fanny and Sylvie viewed agility in relation to an emerging vocal category. Fanny illustrated this by imposing a Handel piece requiring agility on a high soprano who was reluctant to tackle this repertoire for her end-of-studies exam. Similarly, Sylvie considered that a mezzo coloratura who could not vocalise needed to develop this skill: “If she has not worked on agility, she goes home; she has no repertoire.” Jérémie, by contrast, treated agility and the ability to vocalise as part of a comprehensive vocal technique rather than linking technical skills to voice types. Likewise, Jeanne’s conception of versatility led her to occasionally assign contemporary pieces that students would need to be familiar with in their professional environment.

Pedagogues held different conceptions of their role in helping students make personal choices about their repertoire and develop a recognisable vocal and artistic identity. In this sense, repertoire was understood not only as the selection of isolated pieces but as a complete package that could convey information about an emerging profile as a singer. As Sylvie reported: “Repertoire is fundamental; it is my wardrobe—the wardrobe each student has to build for themselves. And their wardrobe, like mine, should look like no one else’s.”

This view aligned with the literature on repertoire selection, which considered matching repertoire to technical skills insufficient: it should also fit the singer's personality, vocal abilities and aspirations (Grønberg, 2019; Nix, 2002).

Some teachers, like Jeanne, preferred to let students make their individual choices later, after they had developed solid technique and a broad sense of repertoire, so they could subsequently "find their own path—or, drawing on the French homophony between *voie* and *voix*, find their own voice." In particular, Jérémie and Olivia were wary of influencing students' choices, emphasising that their voices continued to evolve. Olivia appealed to their innate singers' instincts and profound musical affinities and taste, while Jérémie recognised that certain abilities for a particular voice type did not necessarily align with students' preferences: "Sometimes, we also have students who have an aptitude for a particular style or technique but do not feel comfortable with it or simply do not enjoy it (...) it is also their freedom" (Jérémie). As Paul summed it up, speaking about a student's personal choice of vocal category: "She doesn't want to be that—or to do that—that's all." Paul's hesitation between "being" and "doing" reflected a broader tension in the conception of vocal identity: whether it determined the singers' repertoire or was shaped by it.

Yet, some teachers, like Fanny and Paul, assumed a deliberate active role in matching repertoire to students' vocal ability and potential: for Paul, it meant selecting repertoire in which he could anticipate vocal success, and for Fanny, choosing pieces that would develop a particular capacity she had identified. "We have the ears," she explained. For most interviewees, problems of transfer were not associated with the technique-first approach, but with a misfit between the piece of work and the singers' vocal category or tessitura: "As I used to tell my students, repertoire was written for a particular type of voice. If you do not have quite the same type of voice, it is not always easy." As Jérémie recognised, one can sometimes make "bad choices". Jérémie distinguished between lessons where students and teachers alike could safely experiment and learn from such mistakes and the professional career, where unfortunate repertoire choices could have greater consequences. Yet Jérémie acknowledged an unresolved tension between two responsibilities—"I have two positions that are quite contradictory"—namely teaching students now without moulding them into fixed vocal categories and preparing them for what would come later (higher education, professional career), with the associated constraints of fitting into an identifiable voice category. Rather than resolving this tension, he appeared to accommodate these differing responsibilities within his original pedagogical approach. Jérémie's contrasting experience echoed the tension identified in the literature between learning and performance (Helding, 2020; Nix, 2017). Sylvie's description of certain students who were inflexible about their vocal category or were prematurely categorised, such as professional sopranos miscategorised as mezzo-sopranos, may illustrate what Jérémie called the "contingencies of repertoire". Vocal categorisation and specialisation were sometimes entangled in voice teachers' discourses. Jeanne distinguished between the two, as she did not associate an aesthetic such as baroque singing with a voice type nor a particular technique with a style: "In fact, there have been both lighter and larger voices in every period." Yet she recognised that different repertoire sought different vocal qualities. Taken together, teachers' negotiation of repertoire selection with students combined agency with guidance, responding to their current musical and technical skills and aspirations while preparing them for future examinations, auditions, and professional careers.

In addition to building a personal repertoire, students were invited to develop their own interpretation. Participants emphasised interpretation as the link between repertoire and technique, with some questionnaire respondents highlighting the role of emotion within technical work. While Fanny and Jeanne considered technical foundations as enabling interpretation, Jérémie insisted that students should be free in their interpretation, in contrast to more standardised technical work. Sylvie's view of interpretation highlighted its emotional and interpersonal nature: "It is what exists between the two of us, and that is unique every time: if there are 600 people, there are 600 interpretations."

Participants supported individual artistic development while navigating institutional and professional constraints. While Fanny reported a homogenisation of voices due to the development of singing in foreign languages, Jérémie described a homogenisation of interpretation and a lack of audacity in the professional market, which held fixed ideas about expected vocal characteristics for certain roles. Paul's account of atypical voices that were not suited to the standard repertoire, and Jeanne's view that institutions such as conservatoires were not meant for students with differences or exceptional gifts—even though they adapted to them—highlighted tensions between curricular teaching and artistic development. However, participants reported positive aspects of their teaching environment, which fostered teamwork and project-based pedagogy and aligned closely with authors such as McCarther and Arneson (2023) and Nisbet (2003), who recommended creating a learning environment that favoured performance opportunities. It also allowed curricular flexibility, as the SNOP (Ministère de la Culture, 2026) provided guidelines rather than a fixed curriculum, and studies were organised in cycles rather than annually, allowing pedagogical freedom and adaptation to individual students (see Appendix N).

Taken together, voice teachers supported students' individual artistic development by negotiating their current pedagogical needs and their future autonomous artistic identities. Within institutions, pedagogical organisation oscillated between short-term and long-term goals, as one respondent summarised: "Short term *ultimatum* or underlying work" (Q.14), with voice teachers teaching both the student and the becoming artist.

Reflexive conclusion

Answer to the research question

My qualitative inquiry suggested that classical voice teachers did not conceptualise or report enacting the technique-repertoire relationship primarily through binary categories, such as technique-first versus repertoire-oriented teaching or directive versus student-centred approaches. Instead, their accounts suggested that they negotiated it dynamically through configurations involving separation, bidirectional movement, and embodied integration, operating within plural hybrid models shaped by their training, experience, and reflexivity. Although participants broadly shared technical foundations and musical objectives, they pursued them through individual pedagogical frameworks, shaped by their conceptions of their roles and adapted to each student's present needs, while supporting the development of their artistic identities and professional futures.

Analytical synthesis of themes

Voice teachers' pedagogical hybridity took several forms: some participants combined apparently competing conceptions, such as technique-based, scaffolded and interpretive, holistic approaches, while maintaining relatively consistent teaching styles; others used a single approach or guiding principle but integrated different teaching styles flexibly, sometimes presented in the literature as opposites. Several also moved beyond predefined frameworks, proposing their own approaches. Importantly, participants varied in the way they perceived apparently competing views. Some voice teachers combined them into integrated personal frameworks; others acknowledged unresolved tensions within an apparently more uniform model; and reflexivity could also enable some to reframe tensions rather than eliminate them.

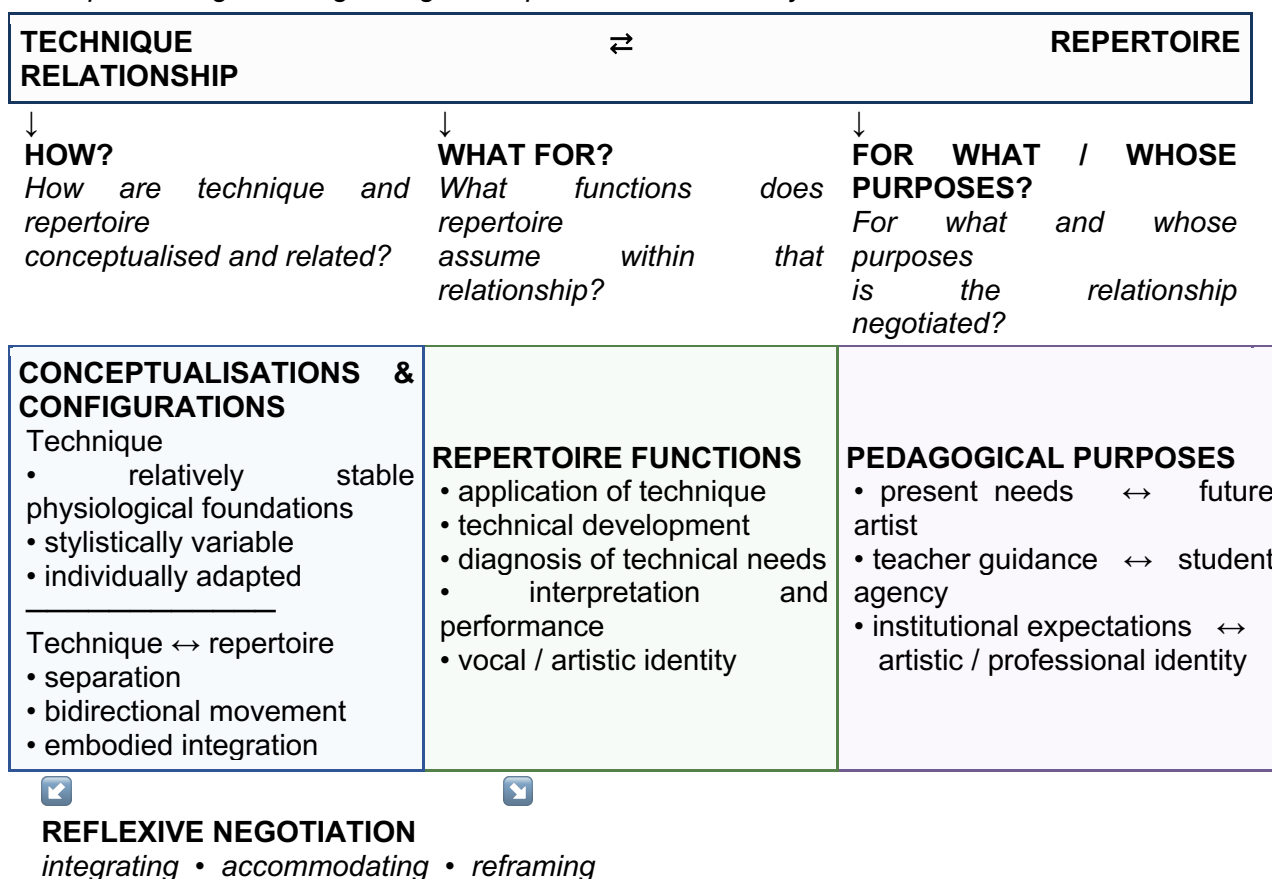
Despite this plurality, voice teachers shared common objectives, including mastering the fundamentals of technique and developing a broad repertoire. Technique appeared relatively stable in its physiological aspects but varied in its stylistic application and adaptation to individual capacities, which the analysis highlighted beyond the stylistic variation described in the literature.

My analysis also identified several repertoire functions that were less apparent in the literature review: repertoire as an application of technique—yet participants did not conceptualise transfer into the repertoire as a distinct problem; as a developmental teaching tool; as a diagnostic tool for assessing students' technique; as a performance space for musical and interpretive development; and, beyond individual pieces, as a global means of building and making visible a vocal professional identity. Repertoire selection became a key pedagogical site for negotiating teachers' guidance and authority with students' agency. Participants also did not view institutional contexts solely as constraints, but as assets that favoured teamwork, project-based learning, and curricular flexibility, complicating the portrayal of conservatoire culture as uniformly technique-oriented and top-down. My analysis therefore reframed the initial conceptual framework presented in Figure 2, moving beyond binary tensions towards a more dynamic interplay of configurations, functions and pedagogical purposes, as presented in Figure 4, a reflexive conceptual framework developed through abductive reasoning and interpretive analysis, rather than a theoretical or prescriptive model.

Figure 4. Reflexive conceptual framework of the technique–repertoire relationship developed through the analysis

PLURAL HYBRID PEDAGOGICAL FRAMEWORKS

shaped through training/lineage • experience • reflexivity



different or potentially competing principles
for each student and context

----- *situated within institutional & professional contexts* -----

Limitations

Because I analysed the questionnaire's open-ended responses by question as collective datasets, my analysis focused on shared patterns across participants rather than on individual respondents' pedagogical frameworks, as I did for the interviews. Participants could interpret some Likert-scale statements differently, which limited their comparability.

Participants were predominantly French, possibly reflecting my professional anchoring in the French voice-teaching community. Although statistical representativeness was not an aim of this qualitative inquiry (Smith, 2018), this predominance limited the range of European pedagogical accounts, while the teachers' belonging to the same professional environment, shaped by institutional guidelines (Ministère de la Culture, 2026), may have contributed to their shared pedagogical objectives (see Appendix N). Finally, the study did not include observation because of the challenges associated with studio access, including the potentially intrusive and distorting effect of the researcher's presence (Cox and Forbes, 2022; Gaunt, 2008, 2011). Consequently, the study relied on voice teachers' self-reported accounts. This distinction mattered, given the documented discrepancy between people's beliefs about their actions and their actual enactments (Cox and Forbes, 2022; Kelly, 2025).

Aims, objectives and learning outcomes

Consistent with my aims and objectives, the research's reflexive process may have increased awareness of the rationales underpinning participants' pedagogical decisions by giving them opportunities to reflect on their pedagogical frameworks and assumptions and to articulate their plural, hybrid frameworks more fully, thereby making their knowledge explicit, in line with Nelson's know-what (2022). As a researcher, I deepened my understanding of qualitative inquiry, strengthened my personal and epistemological reflexivity, and increased my capacity to make and justify methodological choices independently, transferring and consolidating the skills acquired throughout the Master's programme, such as applying artefact design principles to develop the questionnaire.

As a pedagogue, the study helped me refine my teaching paradigm, shifting my thinking from multimodality as something student-dependent or negotiable over time to an element articulated within a personal integrated model. Moreover, it gave me reflexive tools to understand my context at Maîtrise de Radio-France, situating the tension between foundational technical work and repertoire-based project teaching within the broader question of learning versus performing (Helding, 2020; Nix, 2017), a tension my analysis led me to recognise as possibly requiring pragmatic accommodation rather than resolution.

Future recommendations and developments

While practical applications, such as collaborative work within teaching teams and greater accountability within their organisations, were beyond the scope of this study, further dissemination may contribute to professional awareness. In particular, the conceptual framework (Figure 4) may offer voice teachers rationale and tools to articulate their individual approaches, foster awareness of common musical and technical objectives among colleagues, and promote teamwork without requiring pedagogical uniformity. It may also be developed into a reflexive artefact that helps teachers connect their pedagogical frameworks to repertoire selection, individual students' needs, and the design of voice lessons (see Appendix O, p. 201). Future research could also include lesson observations, a longitudinal design tracking how the technique-repertoire relationship evolves over time for specific students or within teachers' own approaches, and students' perspectives.

Critical reflection on personal and professional development

The project fostered my development as a researcher in ways I had not anticipated: engaging with the data required constant adaptation, such as broadening the selection criteria, allowing the questionnaire and interviews to inform one another, and progressively reframing my methodology. My reflexive journal helped me articulate my positionality as an insider researcher, acknowledging that my familiarity with participants shaped interview interactions (see Appendix O, p. 196) and distinguishing between conceptual tensions I perceived as a researcher and those articulated by participants themselves (see Appendix O, p. 199).

Moving beyond describing my methodology to critically analysing what it did for my research topic was perhaps my most significant intellectual progress. Questioning the compatibility of critical realism, interpretivism, hermeneutics, abductive reasoning, and reflexive TA helped me clarify each element's scope within my overarching methodology and justify their combined use. Reflexive TA and hermeneutics shared commonalities—a recursive, iterative approach and a qualitative interpretive stance—but theme generation in reflexive TA produced shared patterns of meaning, and abductive reasoning helped place those interpretations in dialogue with my initial conceptual framework, allowing me to move from Figure 2 to Figure 4.

Overall, this project strengthened my pedagogical expertise and research skills, supporting my goals of teaching voice and, possibly, pedagogy to advanced students in conservatoires or higher education, as well as my professional work within the French Association of Voice Teachers (AFPC-EVTA France). It also contributed to a personal quest to know myself as a pedagogue (see Appendix O, p. 194; p.197), shifting my inquiry from concerns of identity towards development of agency (See Appendix O, p. 199). As Finlay summed it up (2024, p. 17), “Good research also touches us”.

REFERENCE LIST

Allsup, R.E. (2014) 'Epistemology and qualitative research in music education', in Conway, C.M. (ed.) *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press, pp. 57–75.

American Academy of Teachers of Singing (2025) 'Pedagogy-informed voice science: An essential partner to science-informed pedagogy', *Journal of Singing*, 81(5), pp. 505–509. doi: 10.53830/sing.00127.

Arneson, C. and Athey-Janka, L. (2014) *Literature for teaching: a guide for choosing solo vocal repertoire from a developmental perspective*. Delaware, OH: Inside View Press.

Atkins, R.L. (2017) 'Effects of focus of attention on tone production in trained singers', *Journal of Research in Music Education*, 64(4), pp. 421–434. doi: 10.1177/0022429416673842.

Atkins, R. L. and Duke, R. A. (2013) 'Changes in tone production as a function of focus of attention in untrained singers', *International Journal of Choral Singing*, 4, pp. 28–36.

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

Balmori, I. (2021) *Le Belcanto. Une analyse située de pratiques didactiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Berger, R. (2015) 'Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research', *Qualitative Research*, 15(2), pp. 219–234.

Blackwell, J. (2020) 'Expertise in applied studio teaching: Teachers working with multiple levels of learners', *International Journal of Music Education*, 38(2), pp. 283–298. doi: 10.1177/0255761419898312.

Boell, S.K. and Cecez-Kecmanovic, D. (2014) 'A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches', *Communications of the Association for Information Systems*, 34. Available at: <http://aisel.aisnet.org/cais/vol34/iss1/12>.

Bonnardot, J. (2004) *Le professeur de chant : un luthier qui construit une voix : guide et méthode pratique à l'usage des chanteurs et professeurs de chant*. Paris: Éditions Van de Velde.

Braun, V. and Clarke, V. (2019) 'Reflecting on reflexive thematic analysis', *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), pp. 589–597. doi: 10.1080/2159676X.2019.1628806.

Braun, V. and Clarke, V. (2021) 'One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?', *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), pp. 328–352. doi: 10.1080/14780887.2020.1769238.

Braun, V. and Clarke, V. (2022) 'Conceptual and design thinking for thematic analysis', *Qualitative Psychology*, 9(1), pp. 3–26. doi: 10.1037/qup0000196.

Braun, V. and Clarke, V. (2025) 'Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach', *Qualitative Research in Psychology*, 22(2), pp. 399–438. doi: 10.1080/14780887.2024.2382244.

Bresler, L. (2021) 'Qualitative paradigms in music education research', *Visions of Research in Music Education*, 16(3), Article 10. Available at: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss3/10> (Accessed: 1 October 2026).

Brousseau, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Burr, V. (2004) *Social constructionism: A new force in psychology?* Routledge.

Burwell, K. (2006) 'On musicians and singers: An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education', *Music Education Research*, 8(3), pp. 331–347. doi: 10.1080/14613800600957479.

Carey, G. (2010) 'Performance or learning? Reflections on pedagogical practices within the conservatoire', in *The Musician in Creative and Educational Spaces in the 21st Century. Proceedings from the 18th International Seminar of the Commission for the Education of the*

Professional Musician (CEPROM). International Society for Music Education (ISME), pp. 34–38.

Carugno, G. and Patturelli, C. (2019) 'Singing vocal pedagogy in the nineteenth century Neapolitan school: The work of Francesco Florimo', *Voice and Speech Review*, 13(1), pp. 83–96. doi: 10.1080/23268263.2019.1573003.

Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J. and Dupuis, A. (2011) 'Pluralisms in qualitative research: From multiple methods to integrated methods', *Qualitative Research in Psychology*, 8(2), pp. 151–169. doi: 10.1080/14780887.2011.572730.

Clarke, V. and Braun, V. (2017) 'Thematic analysis', *Journal of Positive Psychology*, 12(3), pp. 297–298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613.

Conway, C.M. (2020) 'Preface', in Conway, C.M. (ed.) *Approaches to qualitative research: an Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press, pp. vii–xix.

Costley, C., Elliott, G. and Gibbs, P. (2010) *Doing work based research: approaches to enquiry for insider-researchers*. London: SAGE Publications.

Cox, D. and Forbes, M. (2022) 'Introducing multi-sited focused ethnography for researching one-to-one (singing voice) pedagogy in higher education', *Music Education Research*, 24(5), pp. 625–637. doi: 10.1080/14613808.2022.2138842.

Cronbach, L. J., and Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302.

Doscher, B.M. (1994) *The functional unity of the singing voice*. 2nd edn. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Evans, P. and Bonneville-Roussy, A. (2016) 'Self-determined motivation for practice in university music students', *Psychology of Music*, 44(5), pp. 1095–1110. doi: 10.1177/0305735615610926.

Finlay, L. (2002) 'Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice', *Qualitative Research*, 2(2), pp. 209–230. doi: 10.1177/146879410200200205.

Finlay, L. (2024) 'Qualitative research: the “good,” the “bad Mercedes,” the “ugly”', *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 14, pp. 1–19.

Fitzpatrick, K.R. (2014) 'Points of convergence in music education: The use of data labels as a strategy for mixed methods integration', *Journal of Mixed Methods Research*, 8(4), pp. 334–344.

Fletcher, H., Davidson, J.W. and Krause, A.E. (2020) 'Defining the expert voice teacher: A narrative review of the literature', *Australian Voice*, 21, pp. 9–21.

Forbes, M. (2024) "'The Full Monty': Taking a fully qualitative approach to research by singers, with singers, for singers", *Voice and Speech Review*, 18(2), pp. 166–180. doi: 10.1080/23268263.2024.2329421.

Gaunt, H. (2008) 'One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers', *Psychology of Music*, 36(2), pp. 215–245. doi: 10.1177/0305735607080827.

Gaunt, H. (2011) 'Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions', *British Journal of Music Education*, 28(2), pp. 159–179. doi: 10.1017/S0265051711000052.

Gill, B.P. and Herbst, C.T. (2016) 'Voice pedagogy—what do we need?', *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), pp. 168–173. doi: 10.3109/14015439.2015.1079234.

Goffi-Fynn, J. (2024) 'Applying student-centered strategies in the applied teaching music studio', *Visions of Research in Music Education*, 45(1), pp. 99–113.

Grønberg, C. (2019) 'Adolescent female voice: Repertoire selection model', *Australian Voice*, 20, pp. 30–39.

Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1994) 'Competing paradigms in qualitative research', in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 105–117.

Hallam, S. (1995) 'Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching', *British Journal of Music Education*, 12(1), pp. 3–19. doi: 10.1017/S0265051700002357.

Harrison, S. (2003) *Who am I? Attributes of the singing teacher: A preliminary report on research into qualities of singing teachers*. *Australian Voice*. Available at: <http://hdl.handle.net/10072/24872>.

Helding, L. (2020) *The musician's mind: Teaching, learning, and performance in the age of brain science*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Henrich Bernardoni, N. (2012) 'Physiologie de la voix chantée: vibrations laryngées et adaptations phono-résonantielles', in *EMPR 2012 - 40èmes Entretiens de Médecine physique et de réadaptation*. Montpellier, France, pp. 17–32.

Hoch, M. (2014) *A Dictionary for the Modern Singer*. Lanham: Scarecrow Press.

Hoch, M. (2019) 'Historical landmarks in singing voice pedagogy', *Voice and Speech Review*, 13(1), pp. 43–60. doi: 10.1080/23268263.2018.1527585.

Hoch, M. and Sandage, M.J. (2020) 'Applying exercise science principles to voice pedagogy: Skill acquisition, performance assessment, and literature selection', *Australian Voice*, 21, pp. 1–8.

Holmes, A.G. (2020) 'Researcher positionality: A consideration of its influence and place in qualitative research – A new researcher guide', *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), pp. 1–10. doi: 10.34293/education.v8i4.3232.

Hoos de Jokisch, B., 2023. *Quel est mon style d'enseignement ? – l'empreinte individuelle dans le Kaléidoscope des méthodes d'enseignement du chant*. Conférence donnée le 25 octobre 2023 au Centre de Musique Baroque de Versailles lors des Journées pédagogiques de l'AFPC. Available at: <<https://www.afpc-evta-france.com/wp-content/uploads/sites/10/2025/01/hoos-de-jokisch-le-kaleidoscope-des-methodes-versailles-25.10.23.pdf>> (Consulté le : 1 octobre 2026).

Jones, D.L. (2017) *A modern guide to old world singing: concepts of the Swedish-Italian and Italian singing schools*. Milton Keynes: Lightning Source UK.

Jørgensen, H. (2000) 'Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?', *British Journal of Music Education*, 17(1), pp. 67–77. doi: 10.1017/S0265051700000164.

Juvarra, A. (2006) *I segreti del belcanto. Storia delle tecniche e dei metodi vocali dal Settecento a oggi*. Milan: Edizioni Curci.

Kelly, M. (2025) 'The composition of a voice lesson: How a motor learning classification framework affects teacher effectiveness', *Journal of Singing*, 81(5), pp. 533–541. doi: 10.53830/sing.00130.

Kidder, L.H. and Fine, M. (1987) 'Qualitative and quantitative methods: When stories converge', in Mark, M.M. and Shotland, R.L. (eds.) *Multiple methods in program evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 35. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 57–75.

Kvale, S. (2007) *Doing interviews*. London: SAGE Publications.

Latta, M. (2012) *Teaching undergraduate voice: A repertoire-based approach to singing*. D.Mus. dissertation. Indiana University. Available at: <https://hdl.handle.net/2022/14312> (Accessed: 1 October 2026)

Mabry, S. (2007) 'Independently curious', *Journal of Singing*, 63(3), pp. 343–347.

Matsunobu, K. and Bresler, L. (2020) 'Qualitative research in music education: concepts, goals, and characteristics', in Conway, C.M. (ed.) *Approaches to qualitative research: an Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press, pp. 1–19.

Maxfield, L., 2019. Mindful voice: Incorporating motivation into your model of motor learning. *Journal of Singing*, 75(5), pp. 583–587.

McCarther, S. and Arneson, C. (2023) 'Reorganizing the pillars of voice pedagogy: A tiered approach to teaching voice', *Journal of Singing*, 80(2), pp. 135–143. doi: 10.53830/jays8662.

McKibbon, M., 2023. *Teach them to be expressive: an application of communication accommodation theory to vocal pedagogy*. Master's thesis. Toronto Metropolitan University, Department of Professional Communication. Available at: <https://rshare.library.torontomu.ca/articles/thesis/Teach_them_to_be_expressive_an_application_of_communication_accommodation_theory_to_vocal_pedagogy/14657535>. doi: 10.32920/ryerson.14657535 (Accessed : 1 octobre 2026)

McKinney, J.C. (1994) *The diagnosis and correction of vocal faults*. Nashville, TN: Genovex Music Group.

Mercer, J. (2007) 'The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas', *Oxford Review of Education*, 33(1), pp. 1–17. doi: 10.1080/03054980601094651.

Ministère de la Culture (2026) *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre*. Bulletin officiel hors-série, no. 6. Paris: Ministère de la Culture.

Morgan, D.L. (2007) 'Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods', *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 48–76. doi: 10.1177/2345678906292462.

Mornell, A. and Wulf, G. (2019) 'Adopting an external focus of attention enhances musical performance', *Journal of Research in Music Education*, 66(4), pp. 375–391. doi: 10.1177/0022429418801573.

Nelson, R. (2022) *Practice as research in the arts (and beyond): principles, processes, contexts, achievements*. 2nd edn. Cham: Palgrave Macmillan

Nisbet, A. (2003) 'Singing teachers talk too much', in *Reimagining Practice: Researching Change*, 3. Available at: <http://hdl.handle.net/10072/1858>.

Nix, J. (2002) 'Criteria for selecting repertoire', *Journal of Singing*, 58(3), pp. 217–221.

Nix, J. (2017) 'Best practices: Using exercise physiology and motor learning principles in the teaching studio and the practice room', *Journal of Singing*, 73(5), pp. 539–545.

O'Bryan, J. (2014) 'Habits of the mind, hand and heart: Approaches to classical singing training', in Harrison, S.D. and O'Bryan, J. (eds.) *Teaching singing in the 21st century*. Dordrecht: Springer, pp. 21–34.

Ragan, K. (2018) 'Defining evidence-based voice pedagogy: A new framework', *Journal of Singing*, 75(2), pp. 157–160.

Randolph, J.J. (2009) 'A guide to writing the dissertation literature review', *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), pp. 1–13.

Renwick, J.M. and McPherson, G.E. (2002) 'Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour', *British Journal of Music Education*, 19(2), pp. 173–188.

Robertson, S. (2025) 'Acting and the imagination as pedagogical tools grounded in scientific knowledge', *Journal of Singing*, 81(4), pp. 399–404. doi: 10.53830/sing.00111.

Rock, C. (2005) *The Application of Literature in the Correction of Vocal Faults*. DMA dissertation. University of Connecticut, Storrs, CT.

Rollings Bigler, A., Osborne, K., Ballantyne, C., Horne, B., James, K., Manternach, B., Redman, Y. and Treinkman, M. (2021) 'Voice pedagogy for the 21st century: The summation of two summits', *Journal of Singing*, 78(1), pp. 11–28. doi: 10.53830/cxbg6722.

Rosselli, J. (1992) *Singers of Italian opera: the history of a profession*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sansom, R. (2025) 'A voice trainer's guide to educational philosophy (with thoughts on writing a teaching philosophy statement)', *Voice and Speech Review*. doi: 10.1080/23268263.2025.2521874.

Schippers, H. (2006) "'As if a little bird is sitting on your finger...": Metaphor as a key instrument in training professional musicians', *International Journal of Music Education*, 24(3), pp. 209–217. doi: 10.1177/0255761406069640.

Scott, S. (2022) 'Insights, considerations, and suggestions for the practitioner-researcher in voice studies', *Voice and Speech Review*. doi: 10.1080/23268263.2022.2137972.

Sherwood, T. (2023) 'Evolving the master-apprentice tradition: A pathway back to a student-centered pedagogy', *Journal of Singing*, 80(1), pp. 13–22. doi: 10.53830/gtoj3285.

Simones, L.L. (2017) 'Beyond expectations in music performance modules in higher education: Rethinking instrumental and vocal music pedagogy for the twenty-first century', *Music Education Research*, 19(3), pp. 252–262. doi: 10.1080/14613808.2015.1122750.

Smith, B. (2018) 'Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences', *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), pp. 137–149.

Stephenson, D. (2013) *An Investigation of Selected Collegiate Voice Teachers' Descriptions of Repertoire Selection Practices*. PhD thesis. University of South Carolina.

Tarneaud, J. and Borel-Maisonny, S. (1961) *Traité pratique de phonologie et de phoniatrie : la voix, la parole, le chant*. Paris: Maloine.

Taylor, S.L. (2018) *The Songs We Love to Hate: A Pedagogical Analysis of Twenty-four Italian Songs and Arias*. DMA dissertation. University of North Carolina at Greensboro.

Timmermans, S. and Tavory, I. (2012) 'Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis', *Sociological Theory*, 30(3), pp. 167–186. doi: 10.1177/0735275112457914.

Tracy, S.J. (2010) 'Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research', *Qualitative Inquiry*, 16(10), pp. 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121.

Treinkman, M. (2021) 'Focus of attention research: A review and update for teachers of singing', *Journal of Singing*, 77(3), pp. 407–418.

Varela, W., Abrami, P.C. and Upitis, R. (2016) 'Self-regulation and music learning: A systematic review', *Psychology of Music*, 44(1), pp. 55–74. doi: 10.1177/0305735614554639.

Winter, D., 2020. Voicing a practitioner research methodology: further framing the conversation. *Voice and Speech Review*, 14(1), pp. 45–60. doi: 10.1080/23268263.2020.1843270.

Winter, D. (2023) 'Exploring the narrative: Voice practitioner research and the literature review process', *Voice and Speech Review*, 17(2), pp. 131–150. doi: 10.1080/23268263.2022.2144971.

Wulf, G., 2013. Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), pp. 77–104. doi: 10.1080/1750984X.2012.723728.

Appendix A – Ethical Approval Form

APPLICATION FOR ETHICAL APPROVAL

RESEARCH STUDENTS

This form is to be completed by the student within **SIX** months for full-time students and **TWELVE** months for part time students, after the commencement of the research degree or following progression to Part Two of your course.

Once complete, submit this form via the **MyTSD Doctoral College Portal** at (<https://mytsd.uwtsd.ac.uk>).

This document is also available in Welsh.

RESEARCH STAFF ONLY

All communications relating to this application during its processing must be in writing and emailed to pgresearch@uwtsd.ac.uk, with the title 'Ethical Approval' followed by your name.

STUDENTS ON UNDERGRADUATE OR TAUGHT MASTERS PROGRAMMES should submit this form (and receive the outcome) via systems explained to you by the supervisor/module leader.

In order for research to result in benefit and minimise risk of harm, it must be conducted ethically. A researcher may not be covered by the University's insurance if ethical approval has not been obtained prior to commencement.

The University follows the OECD Frascati manual definition of **research activity**: "creative work undertaken on a systematic basis in order to increase the stock of knowledge, including knowledge of man, culture and society, and the use of this stock of knowledge to devise new applications". As such this covers activities undertaken by members of staff, postgraduate research students, and both taught postgraduate and undergraduate students working on dissertations/projects.

The individual undertaking the research activity is known as the "principal researcher".

Ethical approval is not required for routine audits, performance reviews, quality assurance studies, testing within normal educational requirements, and literary or artistic criticism.

Please read the notes for guidance before completing ALL sections of the form.

This form must be completed and approved prior to undertaking any research activity. Please see Checklist for details of process for different categories of application.

SECTION A: About You (Principal Researcher)

1	Full Name:	Sarah Nassif			
2	Tick all boxes that apply:	Member of staff:	☐	Honorary research fellow:	☐
	Undergraduate Student	☐	Taught Postgraduate Student	☒	Postgraduate Research Student

3	Institute/Academic Discipline/Centre:	WAPPAR
4	Campus:	Camarthen
5	E-mail address:	nassif.soprano@gmail.com
6	Contact Telephone Number:	+33(0)698220167
For students:		
7	Student Number:	2318692
8	Programme of Study:	MA Professional Practice (Voice Pedagogy)
9	Director of Studies/Supervisor:	Louise Emanuel/ Julie Crossman/ Debbie Winter

SECTION B: Approval for Research Activity

1	Has the research activity received approval in principle? (please check the Guidance Notes as to the appropriate approval process for different levels of research by different categories of individual)	YES	☒	NO	☐
					Date
2	If Yes, please indicate source of approval (and date where known): Approval in principle must be obtained from the relevant source prior to seeking ethical approval	Research Degrees Committee	☐		
		Institute Research Committee	☐		
		WAPPAR Ethics Board Representative	☒		

SECTION C: Internal and External Ethical Guidance Materials

	Please list the core ethical guidance documents that have been referred to during the completion of this form (including any discipline-specific codes of research ethics, location-specific codes of research ethics, and also any specific ethical guidance relating to the proposed methodology). Please tick to confirm that your research proposal adheres to these codes and guidelines. You may add rows to this table if needed.	
1	UWTSD Research Ethics & Integrity Code of Practice	☒
2	UWTSD Research Data Management Policy	☒
3	<i>French national charter for Research Integrity 2015: https://www.ofis-france.fr/wp-content/uploads/2023/04/2015_National_Charter_NoLogo.pdf</i> <i>RGPD: loi du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037085952</i>	☒

SECTION D: External Collaborative Research Activity

If there are external collaborators then you should gain consent from the contact persons to share their personal data with the university. If there are no external collaborators then leave this section blank and continue to section E.

1	Institution					
2	Contact person name					
3	Contact person e-mail address					
4	Is your research externally funded?	YES	☐	NO	☐	
5	Are you in receipt of a KESS scholarship?	YES	☐	NO	☐	
6	Are you specifically employed to undertake this research in either a paid or voluntary capacity?	Voluntary	YES	☐	NO	☐
7		Employed	YES	☐	NO	☐
8	Is the research being undertaken within an existing UWTSD Athrofa Professional Learning Partnership (APLP)?	If YES then the permission question below does not need to be answered.	YES	☐	NO	☐
9	Has permission to undertake the research has been provided by the partner organisation?	(If YES attach copy) If NO the application cannot continue	YES	☐	NO	☐

Where research activity is carried out in collaboration with an external organisation

10	Does this organisation have its own ethics approval system?	YES	☐	NO	☐
	If Yes, please attach a copy of any final approval (or interim approval) from the organisation (this may be a copy of an email if appropriate).				

SECTION E: Details of Research Activity

1	Indicative title:	Classical voice teachers' assumptions and practices in one-to-one tuition in European conservatoires and higher music education regarding the technique–repertoire relationship: segmented or integrated approaches			
2	Proposed start date:	10 th February 2026	Proposed end date:	1 st October 2026	
	Introduction to the Research (maximum 300 words per section) Ensure that you write for a <u>Non-Specialist Audience</u> when outlining your response to the points below: <i>Purpose of Research Activity</i> <i>Proposed Research Question</i> <i>Aims of Research Activity</i> <i>Objectives of Research Activity</i> Demonstrate, briefly, how <u>Existing Research</u> has informed the proposed activity and explain <i>What the research activity will add to the body of knowledge</i> <i>How it addresses an area of importance.</i>				
3	Purpose of Research Activity This research investigates how classical voice teachers in European conservatoires and higher music education view the role of vocal technique and repertoire in one-to-one lessons. Some teachers treat technique and repertoire as separate stages (a “segmented” approach), with repertoire seen as an application of technique, while others teach technique through repertoire, preferring whole-task instruction (an “integrated” approach). The study aims to document current assumptions and practices, viewed through the lens of current perspectives in vocal pedagogy, including evidence-informed approaches and historical pedagogy (Bel canto), alongside insights from motor learning and neuroscience on skill acquisition. The project aims to gain insight into the Bel canto tradition and modern pedagogical practices — clarifying how teachers conceptualise and organise their teaching of technique and repertoire — and to contribute to research in the field of modern vocal pedagogy. (this box should expand as you type)				
4	Research Question				

	What are classical voice teachers' assumptions and practices regarding the technique–repertoire relationship in one-to-one tuition at European conservatoires and in higher music education? Do they use segmented or integrated approaches, and how do they justify these approaches in relation to existing pedagogical frameworks such as Evidence-Based Vocal Pedagogy (EBVP), historical “Bel canto pedagogy”, and research-informed perspectives from motor learning and neuroscience? (this box should expand as you type)
5	Aims of Research Activity To explore Bel canto practices such as improvisation, imitation, and the expression of feelings, and to determine whether motor learning theory and neuroscience research, especially procedural learning, resonate with those practices. To describe and analyse contemporary classical voice teachers' assumptions and practices regarding the technique–repertoire relationship in one-to-one tuition in European conservatoires and higher music education. To identify whether their rationales align with or differ from pedagogical frameworks such as Evidence-Based Vocal Pedagogy (EBVP), historical “Bel canto pedagogy”, and research-informed perspectives from motor learning and neuroscience? (this box should expand as you type)
6	Objectives of Research Activity - To write a literature review to provide an overview of current research and gaps in the literature on pedagogical approaches, with regard to repertoire and technique, as integrated or fragmented, using theoretical frameworks and best teaching practices encountered in previous modules (EBVP, motor learning theory, research on attentional focus, student-centred pedagogy). - To conduct research on Bel canto principles and practices with regard to the relationship between repertoire and technique, using written documents as data. - To conduct primary research on modern teaching practices, using surveys and interviews, to collect and analyse data from current teachers. (this box should expand as you type)
	Proposed methods (maximum 600 words) Provide a brief summary of all the methods that may be used in the research activity, making it clear what specific techniques may be used. If methods other than those listed in this section are deemed appropriate later, additional ethical approval for those methods will be needed. You do not need to justify the methods here, but should instead describe how you intend to collect the data necessary for you to complete your project.
7	

	I will use a mixed-methods, multi-strategy design within a pragmatic framework. The study will combine a literature review, document analysis of a small, clearly defined corpus of written sources from, or about, the Bel Canto era; and a large-scale online survey followed by semi-structured interviews. The survey will generate both quantitative and qualitative data (closed items plus open-ended responses), while the interviews will reflect in-depth qualitative experiences; overall, the project will place greater emphasis on qualitative insight. Document analysis and the survey will be conducted in parallel. The interview phase will follow sequentially, using survey findings to inform participant selection and refine interview prompts. Open-ended survey responses and interview transcripts will be coded and analysed using thematic analysis. Data will be collected primarily online (documents, surveys, and video interviews), supplemented by grey literature and archival materials, especially for the literature review and the document analysis. (this box should expand as you type)
	Location of research activity Identify all locations where research activity will take place.
8	Internet, home and local libraries (this box should expand as you type)
	Research activity outside of the UK If research activity will take place overseas, you are responsible for ensuring that local ethical considerations are complied with and that the relevant permissions are sought. Specify any local guidelines (e.g. from local professional associations/learned societies/universities) that exist and whether these involve any ethical stipulations beyond those usual in the UK (provide details of any licenses or permissions required). Also specify whether there are any specific ethical issues raised by the local context in which the research activity is taking place, for example, particular cultural and/or legal sensitivities or vulnerabilities of participants. If you live in the country where you will do the research then please state this.
9	As a civil servant in France, I must adhere to the deontological principles of public service: Code général de la fonction publique (en particulier : Livre Ier - Titre II - Chapitre II, Chapitre III et Chapitre IV - Section 1 - sous-section 2 Référents déontologiques) ; Loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires ; Loi du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique. If interviewing voice teachers employed in Conservatoires or higher education I must follow the guidelines of the Ministry of culture, including ethical principles: Schéma national d'orientation

	pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre - 2023. <i>(this box should expand as you type)</i>
--	--

10	Use of documentation not in the public domain: Are any documents NOT publicly available?	NO	☒
		YES	☐
11	If Yes, please provide details here of how you will gain access to specific documentation that is not in the public domain and that this is in accordance with the current data protection law of the country in question and that of England and Wales. <i>(this box should expand as you type)</i>		

	Does your research relate to one or more of the seven aims of the Well-being of Future Generations (Wales) Act 2015?	YES	NO
12	A prosperous Wales	☐	☒
13	A resilient Wales	☐	☒
14	A healthier Wales	☐	☒
15	A more equal Wales	☐	☒
16	A Wales of cohesive communities	☐	☒
17	A Wales of vibrant culture and thriving Welsh language	☐	☒
18	A globally responsible Wales	☐	☒
19	If YES to any of the above, please give details:		
	<i>(this box should expand as you type)</i>		

SECTION F: Scope of Research Activity

	Will the research activity include:	YES	NO
1	Use of a questionnaire or similar research instrument?	☒	☐
2	Use of interviews?	☒	☐
3	Use of focus groups?	☐	☒
4	Use of participant diaries?	☒	☐
5	Use of video or audio recording?	☒	☐
6	Use of computer-generated log files?	☐	☒
7	Participant observation with their knowledge?	☐	☒

8	Participant observation without their knowledge?	☐	☒
9	Access to personal or confidential information without the participants' specific consent?	☐	☒
10	Administration of any questions, test stimuli, presentation that may be experienced as physically, mentally or emotionally harmful / offensive?	☐	☒
11	Performance of any acts which may cause embarrassment or affect self-esteem?	☐	☒
12	Investigation of participants involved in illegal activities?	☐	☒
13	Use of procedures that involve deception?	☐	☒
14	Administration of any substance, agent or placebo?	☐	☒
15	Working with live vertebrate animals?	☐	☒
16	Procedures that may have a negative impact on the environment?	☐	☒
17	Other primary data collection methods. Please indicate the type of data collection method(s) below.	☐	☒
	Details of any other primary data collection method: (this box should expand as you type)		

If NO to every question, then the research activity is (ethically) low risk and **may** be exempt from **some** of the following sections (please refer to Guidance Notes).

If YES to any question, then no research activity should be undertaken until full ethical approval has been obtained.

SECTION G: Intended Participants

If there are no participants then do not complete this section, but go directly to section H.

	Who are the intended participants:	YES	NO
1	Students or staff at the University?	☒	☐
2	Adults (over the age of 18 and competent to give consent)?	☒	☐
3	Vulnerable adults?	☐	☒
4	Children and Young People under the age of 18? (Consent from Parent, Carer or Guardian will be required)	☐	☒
5	Prisoners?	☐	☒
6	Young offenders?	☐	☒
7	Those who could be considered to have a particularly dependent relationship with the investigator or a gatekeeper?	☐	☒
8	People engaged in illegal activities?	☐	☒
9	Others. Please indicate the participants below, and specifically any group who may be unable to give consent.	☐	☒
	Details of any other participant groups:		

	(this box should expand as you type)		
--	--------------------------------------	--	--

	Participant numbers and source Provide an estimate of the expected number of participants. How will you identify participants and how will they be recruited?		
10	How many participants are expected?	I anticipate approximately 150–300 survey respondents. From these, I expect to conduct 12–18 follow-up interviews. This an estimation, depending on recruitment success; the interview phase will continue until thematic saturation is reached. <i>(this box should expand as you type)</i>	
11	Who will the participants be?	Participants will be classical voice teachers (one-to-one tuition) who teach in European conservatoires or higher music education. <i>(this box should expand as you type)</i>	
12	How will you identify the participants?	Participants will be identified through professional and institutional networks, including European voice teachers' associations, relevant mailing lists and online professional communities (for example, teacher forums and specialist groups). I will use snowball sampling, as respondents may share the survey with eligible colleagues. Recruitment will be via an online invitation (email and/or post) containing an information sheet and a link to the survey. At the end of the survey, respondents will be invited to participate in a follow-up interview by leaving contact details separately (to keep survey responses anonymous). <i>(this box should expand as you type)</i>	

	Information for participants:	YES	NO	N/A
13	Will you describe the main research procedures to participants in advance, so that they are informed about what to expect?	☒	☐	☐
14	Will you tell participants that their participation is voluntary?	☒	☐	☐
15	Will you obtain written consent for participation?	☒	☐	☐
16	Will you explain to participants that refusal to participate in the research will not affect their treatment or education (if relevant)?	☒	☐	☐
17	If the research is observational, will you ask participants for their consent to being observed?	☒	☐	☐

18	Will you tell participants that they may withdraw from the research at any time and for any reason?	☒	☐	☐
19	With questionnaires, will you give participants the option of omitting questions they do not want to answer?	☒	☐	☐
20	Will you tell participants that their data will be treated with full confidentiality and that, if published, it will not be identifiable as theirs?	☒	☐	☐
21	Will you debrief participants at the end of their participation, in a way appropriate to the type of research undertaken?	☒	☐	☐
22	If NO to any of above questions, please give an explanation			
	(this box should expand as you type)			

	Information for participants:	YES	NO	N/A
24	Will participants be paid?	☐	☒	☐
25	Is specialist electrical or other equipment to be used with participants?	☐	☒	☐
26	Are there any financial or other interests to the investigator or University arising from this study?	☐	☒	☐
27	Will the research activity involve deliberately misleading participants in any way, or the partial or full concealment of the specific study aims?	☐	☒	☐
28	If YES to any question, please provide full details			
	(this box should expand as you type)			

SECTION H: Anticipated Risks

	Outline any anticipated risks that may adversely affect any of the participants, the researchers and/or the University, and the steps that will be taken to address them. If you have completed a full risk assessment (for example as required by a laboratory, or external research collaborator) you may append that to this form.		
1	Full risk assessment completed and appended?	Yes	☐
		No	☒
2	Risks to participants For example: sector-specific health & safety, emotional distress, financial disclosure, physical harm, transfer of personal data, sensitive organisational information		
	This study involves minimal risk to participants. Potential risks include: mild discomfort when reflecting on teaching beliefs and professional identity; a perceived risk of judgement,	How you will mitigate the risk to participants: I will make it clear to the participants that the research is	

	especially if participants feel their approach is being evaluated against particular pedagogical paradigms or the researcher's expertise; reputational/professional risk if views could be linked to individuals or institutions; inadvertent disclosure of sensitive organisational information; and risks associated with online data collection, transfer, and storage (for example, recordings and email addresses). (this box should expand as you type)	not about evaluating teacher's methods or paradigms, but rather about exploring different legitimate approaches. In the invitation, information sheet, survey questions, and interview prompts, I will use neutral wording, and I will be careful that knowledge from prior research don't come across as evaluative. I will avoid challenging participants' competence or correcting terminology during data collection and will use non-judgmental approach. Confidentiality will be prioritised: I will keep survey responses anonymous, and I will collect interview contact details only through a separate opt-in, storing them separately from the responses. Any interview recordings and transcripts will be stored securely. I will anonymise the data using pseudonyms and by removing details that could identify individuals or institutions. I will also remind participants not to share confidential internal information. Participants will be invited to check their transcripts before I analyse them. (this box should expand as you type)
3	If research activity may include sensitive, embarrassing or upsetting topics (e.g. sexual activity, drug use) or issues likely to disclose information requiring further action (e.g. criminal activity), give details of the procedures to deal with these issues, including any support/advice (e.g. helpline numbers) to be offered to participants. Note that where applicable, consent procedures should make it clear that if something potentially or actually illegal is discovered in the course of a project, it may need to be disclosed to the proper authorities	
	N.A. (this box should expand as you type)	
4	Risks to the investigator For example: personal health & safety, physical harm, emotional distress, risk of accusation of harm/impropriety, conflict of interest	
	Risk to the investigator: This project presents low risk to the investigator. Potential risks include emotional impact linked to my insider position, particularly when discussing sensitive pedagogical debates or	<i>How you will mitigate the risk to the investigator:</i> I will use regular supervision and reflective journaling to mitigate the impact of my insider position,

	hearing difficult professional experiences, as well as the possibility of defensive or critical responses in interviews where professional identity is involved. There is also a risk of workload and time pressure, especially when running a large survey and handling interview transcription. <i>(this box should expand as you type)</i>	manage boundaries, and debrief after challenging conversations. To reduce workload pressure, I will set realistic, measurable goals and keep track of my work using a Gantt chart. <i>(this box should expand as you type)</i>
5	University/institutional risks For example: adverse publicity, financial loss, data protection	
	Risk to the University: GDPR data controller is the university since I am not an independent researcher <i>(this box should expand as you type)</i>	<i>How you will mitigate the risk to the University:</i> will make sure to follow GDPR requirements using participant's consent to the processing of their personal data: RGPD: loi du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037085952 https://www.cnil.fr/fr/exemples-de-formulaire-de-collecte-de-donnees-caractere-personnel <i>(this box should expand as you type)</i>
6	Environmental risks For example: accidental spillage of pollutants, damage to local ecosystems	
	Risk to the environment: N.A. <i>(this box should expand as you type)</i>	<i>How you will mitigate the risk to environment:</i> <i>(this box should expand as you type)</i>

	Disclosure and Barring Service			
	If the research activity involves children or vulnerable adults, a Disclosure and Barring Service (DBS) certificate must be obtained before any contact with such participants.	YES	NO	N/A
7	Does your research require you to hold a current DBS Certificate?	☐	☒	☐
8	If YES, please give the certificate number. If the certificate number is not available please write "Pending"; in this case any ethical approval will be subject to providing the appropriate certificate number.			

SECTION I: Feedback, Consent and Confidentiality

1	Feedback What de-briefing and feedback will be provided to participants, how will this be done and when?
	During the study, feedback will be provided as needed to keep participants on track and to avoid feelings of failure. Depending on the methodology used, member checking may be implemented, allowing participants to offer amendments or comments on the collected data. This process will be planned and explained to them. Upon study completion, participants will be thanked either verbally or in writing, in the case of questionnaires, and invited to contact me for a copy of the report if they wish to read the research findings. <i>(this box should expand as you type)</i>
2	Informed consent Describe the arrangements to inform potential participants, before providing consent, of what is involved in participating. Describe the arrangements for participants to provide full consent before data collection begins. If gaining consent in this way is inappropriate, explain how consent will be obtained and recorded in accordance with prevailing data protection legislation.
	I will include a consent form with questionnaires. For interviews, I will provide the consent form to participants beforehand so they can review it and decide on their participation. They may contact me via email with any questions, or, if possible, I will arrange a meeting to discuss the consent form. It will include comprehensive information about the research, including its purpose, duration, and ethical considerations. Participants will be reminded that their participation is voluntary, that they can withdraw anytime or skip questions, and they will be assured of their anonymity. <i>(this box should expand as you type)</i>
3	Confidentiality / Anonymity Set out how anonymity of participants and confidentiality will be ensured in any outputs. If anonymity is not being offered, explain why this is the case.
	Participants will be assured of their anonymity and that their data will be treated confidentially and stored in compliance with GPDR requirements. <i>(this box should expand as you type)</i>

SECTION J: Data Protection and Storage

Does the research activity involve personal data (as defined by the General Data Protection Regulation 2016 “GDPR” and the Data Protection Act 2018 “DPA”)?	YES	NO
---	------------	-----------

1	“Personal data” means any information relating to an identified or identifiable natural person (‘data subject’). An identifiable natural person is one who can be identified, directly or indirectly, in particular by reference to an identifier such as a name, an identification number, location data, an online identifier or to one or more factors specific to the physical, physiological, genetic, mental, economic, cultural or social identity of that natural person. Any video or audio recordings of participants is considered to be personal data.	x	☐
If YES, provide a description of the data and explain why this data needs to be collected:			
2	I will need to collect quantitative and qualitative data, including personal data like voice recordings, to study the experiences of teachers in detail. I will make sure to anonymize the data to protect privacy. RGPD: loi du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037085952 https://www.cnil.fr/fr/exemples-de-formulaire-de-collecte-de-donnees-caractere-personne (this box should expand as you type)		
	Does it involve special category data (as defined by the GDPR)?	YES	NO
3	“Special category data” means sensitive personal data consisting of information as to the data subjects’ – (a) racial or ethnic origin, (b) political opinions, (c) religious beliefs or other beliefs of a similar nature, (d) membership of a trade union (within the meaning of the Trade Union and Labour Relations (Consolidation) Act 1992), (e) physical or mental health or condition, (f) sexual life, (g) genetics, (h) biometric data (as used for ID purposes),	☐	x
If YES, provide a description of the special category data and explain why this data needs to be collected:			
4	 (this box should expand as you type)		

	Will data from the research activity (collected data, drafts of the thesis, or materials for publication) be stored in any of the following ways?	YES	NO
5	Manual files (i.e. in paper form)?	☒	☐
6	University computers?	☐	☒
7	Private company computers?	☐	☒

8	Home or other personal computers?	☐	☒
9	Laptop computers/ CDs/ Portable disk-drives/ memory sticks?	☒	☐
10	"Cloud" storage or websites?	☒	☐
11	Other – specify:	☐	☒
12	For all stored data, explain the measures in place to ensure the security of the data collected, data confidentiality, including details of backup procedures, password protection, encryption, anonymisation and pseudonymisation:		
	All data will be kept in password protected cloud storage on the company's Office 365 system which will not be shared. Audio/visual data will be transcribed and would be shown to participants to check accuracy of reporting. Any USB sticks used to store or transfer data will be password protected. All participants will be given a unique identifier to ensure confidentiality and this list will be kept securely in the password protected folder. (this box should expand as you type)		

Data Protection			
	Will the research activity involve any of the following activities:	YES	NO
13	Electronic transfer of data in any form?	☒	☐
14	Sharing of data with others at the University outside of the immediate research team?	☐	☒
15	Sharing of data with other organisations?	☐	☒
16	Export of data outside the UK or importing of data from outside the UK?	☒	☐
17	Use of personal addresses, postcodes, faxes, emails or telephone numbers?	☒	☐
18	Publication of data that might allow identification of individuals?	☐	☒
19	Use of data management system?	☒	☐
20	Data archiving?	☐	☒
21	If YES to any question, please provide full details, explaining how this will be conducted in accordance with the GDPR and Data Protection Act (2018) (and any international equivalents, where appropriate):		
	All data will be encrypted and kept in password protected cloud storage on the Company's Office 365 system which will not be shared. Any USB sticks used to store or transfer data will be password protected. All data transfers will be encrypted, and password protected. All participants will be given a unique identifier to ensure confidentiality and this list will be kept securely in the password protected folder. The data will be stored until the completion of the project and then deleted. In accordance with the DPA2018, participants will have the right to ask to		

	see what data is held relating to them, and this data will be deleted immediately if the participant requests this, in which case the data will not be used in the project. <i>(this box should expand as you type)</i>		
22	List all who will have access to the data generated by the research activity:		
	The principal researcher will have access to the data generated by the research activity, as well as the supervisor and moderators. <i>(this box should expand as you type)</i>		
23	List who will have control of, and act as custodian(s) for, data generated by the research activity:		
	The main researcher will act as data custodian. <i>(this box should expand as you type)</i>		
24	Give details of data storage arrangements, including security measures in place to protect the data, where data will be stored, how long for, and in what form. Will data be archived – if so how and if not why not.		
	All data will be encrypted and kept in password protected cloud storage on the Company's Office 365 system which will not be shared. Any USB sticks used to store or transfer data will be password protected and will be reformatted at the end of the project in order to destroy the data. The data will be stored until the completion of the project and then deleted. <i>(this box should expand as you type)</i>		
25	Please indicate if your data will be stored in the UWTSD Research Data Repository (see https://researchdata.uwtsd.ac.uk/). If so please explain. <i>(Most relevant to academic staff)</i>		
	N.A. <i>(this box should expand as you type)</i>		
26	Confirm that you have read the UWTSD guidance on data management (see https://www.uwtsd.ac.uk/library/research-data-management/)	YES	☒
27	Confirm that you are aware that you need to keep all data until after your research has completed or the end of your funding	YES	☒

SECTION K: Declaration

	The information which I have provided is correct and complete to the best of my knowledge. I have attempted to identify any risks and issues related to the research activity and acknowledge my obligations and the rights of the participants. In submitting this application I hereby confirm that I undertake to ensure that the above named research activity will meet the University's Research Ethics and Integrity Code of Practice which is published on the website: https://www.uwtsd.ac.uk/research/research-ethics/		
1	Signature of applicant:	Sarah Nassif	Date: 12 th of January 2026

For STUDENT Submissions:

2	Director of Studies/Supervisor:	Laura James	Date: 24-02-2026
3	Signature:	Laura James	

For STAFF Submissions:

4	Academic Director/ Assistant Dean:		Date:
5	Signature:		

Checklist: Please complete the checklist below to ensure that you have completed the form according to the guidelines and attached any required documentation:

☒	I have read the guidance notes supplied before completing the form.
☒	I have completed ALL RELEVANT sections of the form in full.
☒	I confirm that the research activity has received approval in principle
☐	I have attached a copy of final/interim approval from external organisation (where appropriate)
☐	I have attached a full risk assessment (where appropriate) ONLY TICK IF YOU HAVE ATTACHED A FULL RISK ASSESSMENT
☒	I understand that it is my responsibility to ensure that the above named research activity will meet the University's Research Ethics and Integrity Code of Practice.
☒	I understand that before commencing data collection all documents aimed at respondents (including information sheets, consent forms, questionnaires, interview schedules etc.) must be confirmed by the DoS/Supervisor, module tutor or Academic Director.

RESEARCH STUDENTS ONLY

Once complete, submit this form via the **MyTSD Doctoral College Portal** at (<https://mytsd.uwtsd.ac.uk>).

RESEARCH STAFF ONLY

All communications relating to this application during its processing must be in writing and emailed to pgresearch@uwtsd.ac.uk , with the title 'Ethical Approval' followed by your name.

STUDENTS ON UNDERGRADUATE OR TAUGHT MASTERS PROGRAMMES should submit this form (and receive the outcome) via systems explained to you by the supervisor/module leader.

☒	I confirm that the research activity has received approval in principle
☐	I have attached a copy of final/interim approval from external organisation (where appropriate)
☐	I have attached a full risk assessment (where appropriate) <i>ONLY TICK IF YOU HAVE ATTACHED A FULL RISK ASSESSMENT</i>
☒	I understand that it is my responsibility to ensure that the above named research activity will meet the University's Research Ethics and Integrity Code of Practice.
☒	I understand that before commencing data collection all documents aimed at respondents (including information sheets, consent forms, questionnaires, interview schedules etc.) must be confirmed by the DoS/Supervisor, module tutor or Academic Director.

RESEARCH STUDENTS ONLY

Once complete, submit this form via the **MyTSD Doctoral College Portal** at (<https://mytsd.uwtsd.ac.uk>).

RESEARCH STAFF ONLY

All communications relating to this application during its processing must be in writing and emailed to pgresearch@uwtsd.ac.uk , with the title 'Ethical Approval' followed by your name.

STUDENTS ON UNDERGRADUATE OR TAUGHT MASTERS PROGRAMMES should submit this form (and receive the outcome) via systems explained to you by the supervisor/module leader.

Appendix B – AI Use Statement

Throughout this study, I used Generative AI to support my learning, particularly to explain concepts, assist with note-taking, and structure my work. It also helped me identify references. These uses did not produce content in my assignment but prompted further reading and analysis. In addition, I used Generative AI to create the initial layout of tables and Figures, which I subsequently reworked. Generative AI also helped review drafts and support structure, consistency, and word-count management. I critically reviewed all suggestions and made all changes.

As I worked on my study bilingually, I used Generative AI as a translation tool for material originally produced in French, including extracts from the reflexive journal (Appendix O), interview transcripts (Appendix M), Selected extracts from the French National Framework for Specialised Arts Education (SNOP) (Ministère de la Culture, 2026) (Appendix N) and some analytical drafts that informed my English-language writing. I checked and revised all translations against the original French material. I also used Generative AI to refine academic English and metadiscourse, and to improve the clarity of my own writing. My use of Grammarly was limited to grammar and proofreading, not rephrasing.

I read and followed the Voice Study Centre AI Policy and guidance on its ethical use, and attest that the intellectual content of the assignment is mine.

Appendix C – Permission Letter

Sarah Nassif
11 rue Georges Cuvier
76100 Rouen, France
nassif.soprano@gmail.com

8 February 2026

Dear UWTSD,

RE: What are classical voice teachers' assumptions and practices regarding the technique–repertoire relationship in one-to-one tuition at European conservatoires and in higher music education?

I, Sarah Nassif, confirm that I give my permission for the above research project to be conducted as part of my studies at UWTSD. The study will be carried out online by me and will involve classical voice teachers working in European conservatoires and higher music education institutions.

I confirm that I approve the project to take place between 10 February 2026 and 1 October 2026.

Kind Regards,
Sarah Nassif

Appendix D – Conceptual Framework

Technique-repertoire relationship

Conceptualisation of technique

Separate from repertoire

Voice building

Technique transfer

Integrated into repertoire

Expression/interpretation

Evolving stylistic category

Role of repertoire

Evaluation

Pedagogical tool

Technique

Expression/interpretation

Performance

Institutional contexts

Conservatoire culture

Emphasis on technique

Organisation of lessons

Master-apprentice model

Performance expectations

Curriculum organisation

Assessments

One-to-one lesson

Students' needs

Autonomy

Self-regulation

Motivation

Engagement

Artistic identity

Expression

Interpretation

Pedagogical assumptions

Rationales

Training/lineage

Attentional focus research

Motor learning theory

Neuroscience

Approaches

EBVP

Functional approach

Traditional pedagogy (Bel canto)

Sound-based approach

Combination of both

Technique-based

Repertoire-based

Methods

Part-task teaching

Whole-task teaching

Explicit

Implicit

Use of imagery

Modelling

Explanations

Gestures

Teaching styles

Top-down approach

Student-centred approach

Exploratory

Multimodal teaching

Appendix E – Conceptual Mapping of Constructs and Observables Informing the Questionnaire Design and Interview Guide

Constructs	Sub-constructs	Observables	Potential question
Technique–repertoire relationship	Technique developed prior to repertoire	Lessons organised around exercises before repertoire; repertoire introduced after technical preparation	“How do you organise the relationship between technical work and repertoire in lessons?”
	Technique developed through repertoire	Repertoire used as teaching tool; exercises derived from repertoire	“Can repertoire itself function as a technical teaching tool?”
	Integrated holistic relationship	Repertoire as an integrated locus for musical expressive and technical performance/ emphasis on interpretation	“Do you distinguish between technical and musical work in practice?”
Conceptualisation of vocal technique	Technique as voice building	Discourse about building the instrument/ correction of vocal faults	“What does vocal technique mean to you?”
	Technique transfer	Difficulties applying technique to repertoire	“How do you help students transfer technical work into repertoire?”
	Technique as expressive/artistic tool	Links between technique and interpretation/expression	“What role does technique play in artistic expression?”
	Technique as evolving stylistic category	References to style-dependent technique	“Does technique change depending on repertoire or style?”
	Technique as separate entity	Part-task teaching/ progressive sequencing	“Do you break down vocal technique into separate elements or skill acquisition’s phases?”
Role of repertoire	Repertoire as evaluative tool	References to exams and competitions	“How does repertoire function within assessment contexts?”
	Repertoire as pedagogical tool	Repertoire selected for technical development	“How do you choose repertoire for students?”
	Repertoire as expressive medium	Repertoire selected for development of interpretive skills	“How do you choose repertoire for students?”
	Repertoire as professional	Repertoire linked to industry expectations	“How do professional

	preparation		expectations influence repertoire choices?"
Teaching paradigms: Pedagogical approaches	Evidence-based vocal pedagogy	References voice science, anatomy, physiology, motor learning, neuroscience etc.	"What influences your teaching approach?"
	Traditional / « <i>bel canto</i> » pedagogy	References to "bel canto", lineage, master teachers etc.	"What influences your teaching approach?"
	Functional approach	Emphasis on efficient vocal function (regardless of style)	"What influences your teaching approach?"
	Student-centred approach	Emphasis on students' agency and collaborative teaching	What is your teaching style?
	Technique- oriented approach	Emphasis on technical skills	How do you structure the lessons? How do you work on repertoire?
	Repertoire- oriented approach	Emphasis on repertoire as central structuring element	. How do you structure the lessons? How do you work on technique?
Pedagogical methods/style	Explicit teaching	Direct explanations, anatomical terminology	"How explicit are you when teaching technical concepts?"
	Implicit exploratory teaching	/ Sensory exploration, indirect learning	Does your teaching allow for discovery and experimentation, within a defined framework?
	Part-task teaching	Isolated exercises and breakdown of skills into components?	Is your teaching sequential and progressive?
	Whole-task teaching	Integrated performance- based learning	Do you work simultaneous work on multiple dimensions, including repertoire and technique?
	Multimodal teaching	Use of gesture, imagery, modelling, demonstration, explanations etc.	"What teaching tools or strategies do you use most often?". Do you adapt to the learning style of the student?

Institutional and organisational contexts	Conservatoire culture	References to tradition, excellence, competition	“How does teaching in an institution shape your pedagogy?”
	Performance expectations	Focus on auditions, recitals, performance outcomes	Are performance expectations conducive to learning?
	Curriculum organisation	Institutional lesson structures and learning outcomes	“How does curriculum influence your pedagogy?”
	Master–apprentice model	Teacher authority; individual transmission	discourse about lineage, imitation, authority
	Evaluation	Repertoire requirements, jury expectations	Constraints or motivation?
Students’ needs and agency	Motivation and engagement	Role of technique and repertoire in student’s motivation	“What motivates advanced students most?”
	Autonomy and self-regulation	Student-led choices; independent learning	“How does your teaching help students develop autonomy?”
	Artistic identity	Adaptation to personality, voice type, artistic goals	“How do you support students’ artistic individuality?” What role does the choice of repertoire play?
	Expressive development	Emphasis on communication and interpretation	“What role does expression play in advanced training?”

Appendix F – Semi-Structured Interview Guide

Core questions:

1. **Teaching** **context**
In what context do you teach, or have you taught, advanced or pre-professional voice students?
2. **Conception** **of** **technique**
What does vocal technique mean to you? How do you approach it in your teaching?
3. **Technique** **and** **repertoire**
How do you see the relationship between technique and repertoire in your teaching? Do you work on technique separately from repertoire, through repertoire, or both?
4. **Technique** **and** **aesthetics**
Do you consider vocal technique to be related to particular styles or aesthetics?
5. **Repertoire** **selection**
How do you choose repertoire for advanced students? To what extent are students involved in choosing their repertoire?
6. **Transfer** **between** **technique** **and** **repertoire**
Do students sometimes manage technical elements in exercises but find it difficult to reproduce them in repertoire? If so, how do you approach this?
7. **Advanced** **and** **beginner** **students**
Is the relationship between technique and repertoire different in your teaching of beginners and advanced students?
8. **Institutional** **context**
Does the institutional context influence your approach to technique and repertoire—for example through examinations, curriculum requirements or performance projects?
9. **Pedagogical** **influences**
What has most influenced your pedagogy—for example, your own training, teachers, professional experience or reading?
10. **Vocalise** **collections** **–** **closing** **question**
Do you use collections of vocalises such as Vaccai, Marchesi or Concone? If so, how do you use them?

Examples of refined questions that developed during the interviews:

- Is technique related to a particular style, or is it a general technique that adapts to different styles?
- How do you move between a more global approach and a more detailed focus on separate technical elements? Is this different with beginners and advanced students?
- How do you see the question of vocal categories? What role does the teacher play in guiding students towards—or away from—particular repertoire or vocal categories? –
- When students search for repertoire themselves, can this allow you to build on their own preferences and on where their voice seems to be developing, rather than starting from a preconceived idea of the repertoire their voice should sing?
- How does the conservatoire context affect repertoire selection and your teaching of advanced students? Can institutional requirements be constraints, or can they also support learning?

Appendix G – Initial Analytical Roadmap and Development of the Analytical Process

Planned phase	Initial intention	How the analysis developed
Immersion	Transcribe and repeatedly listen to each interview; record initial impressions.	Each interview was transcribed and accompanied by a pre-coding memo documenting initial analytical and reflexive observations.
First-cycle coding	Code each interview independently using in vivo, value and semantic coding.	The seven interviews were coded individually in MAXQDA through detailed, data-near coding.
Within-case reflection	Re-read each interview, refine the codes and revise the interview memos.	A descriptive/analytical post-coding memo was produced for each participant, identifying central ideas, tensions and significant quotations.
Cross-case comparison	Compare codes across the seven participants.	Comparison began progressively through code sets, document retrieval, comparisons between participants and transversal analytical memos.
Category development	Group similar codes into broader categories.	Interview codes were organised into 48 preliminary analytical groupings, (temporary analytical tools). Qualitative questionnaire codes were also grouped, allowing initial comparison between the two datasets.
Theme development	Develop themes that address the research question.	Mindmapping and transversal analytical memos are being used to examine relationships, convergences, divergences, tensions and silences across the data and to generate candidate themes.
Comparison with the pre-analysis conceptual map (Figure 2)	Compare the themes with the conceptual framework without seeking to confirm it.	This systematic comparison took place once candidate themes had been sufficiently developed, although theoretical and conceptual ideas had already informed reflexive interpretation.
Questionnaire analysis	Organise questionnaire data and produce descriptive statistics, participant profiles and trends.	Open-ended questionnaire responses have been coded and organised into preliminary qualitative groupings. Descriptive statistical analysis of the closed questions was completed.
Data-source integration	Compare questionnaire trends with the themes developed from the interviews.	Integration began earlier than initially planned through participant-level questionnaire–interview comparative memos and preliminary comparison of the qualitative groupings across both datasets and was developed further as candidate themes refined.
Discussion	Place the findings in dialogue with the literature.	This phase developed after candidate themes and descriptive questionnaire analysis had been sufficiently established.
Reflexivity	Draw on the journal, memos and methodological decisions to explain the interpretive process.	Reflexivity was embedded throughout transcription, coding, comparison, integration and theme development rather than treated as a final, separate phase.

Appendix H – Questionnaire in English

Technique–repertoire relationship in one-to-one classical voice tuition study

* Indicates a mandatory question

Thank you for taking part in this questionnaire!

Participant information and consent

This research is part of my Master's dissertation in Vocal Pedagogy at the Voice Study Centre, University of Wales Trinity Saint David.

Research title: *The technique–repertoire relationship in one-to-one classical voice tuition with advanced and pre-professional students in Europe: teachers' conceptualisations, practices and teaching paradigms.*

Researcher: Sarah Nassif

Supervisor: Joshua Lee-Cummins

Contact: nassif.soprano@gmail.com

Who can participate: This questionnaire is intended for classical voice teachers with experience teaching advanced or pre-professional students in Europe.

Aim of the study: The aim of this study is not to evaluate teachers or pedagogical approaches, but rather to better understand and make explicit their pedagogical conceptualisations and practices.

Voluntary participation: Your participation is entirely voluntary and anonymous. You may stop the questionnaire at any time or choose not to answer certain questions.

Because the questionnaire is anonymous, it will not be possible to withdraw your responses once the questionnaire has been submitted.

Follow-up interview: At the end of the questionnaire, you may choose to leave an email address separately from your responses if you would be willing to be contacted for a short follow-up online interview (20–30 minutes) or to receive information about the results of the study.

Please note that doing so would remove the anonymity of your questionnaire.

Confidentiality and Data Protection: All data will be treated confidentially and used for the purposes of this research study only. Data will be stored securely and accessible only to the researcher and dissertation supervisor(s), in accordance with the General Data Protection Regulation (GDPR). Any quotations included in the final report or related publication will be anonymised.

Consent to participate: By checking the box below, you confirm that you have read the information above and consent to participate in this study :

Yes, I consent to participate in this study

Q1. Do you currently teach, or have you previously taught, classical voice to advanced or pre-professional students in Europe?

*

Yes

No (if you answered no, please stop the questionnaire)

Q.2 In which country do you currently teach, or have you previously taught, classical voice to advanced or pre-professional students? *

France

Belgium

Switzerland

Luxembourg

United Kingdom

Germany

Austria

Italy

Spain

Autre :

Q.3 In which institutions or settings do you teach or have you taught advanced or pre-professional voice students?

Conservatoire (specialised cycle, pre-higher education cycle)

Higher conservatoire / Musikhochschule / Haute école de musique

University

Private voice studio

Autre :

Q.4 How long have you been teaching classical voice?

0-5 years

6-10 years

11-20 years

More than 20 years

Q.5 Have you undertaken any specific training in vocal pedagogy?

Yes, formal training

Yes, continuing education, certification, workshops

No

Autre :

Q.6 In your view, what are the most important functions of repertoire in voice teaching?

Please select up to two responses.

A pedagogical tool for developing vocal technique

A pedagogical tool for assessing student progress (exams)

A pedagogical tool for developing interpretation and musical expression

A means of artistic expression

Q.7 What are the main criteria according to which you select your students' repertoire?

Please select up to three responses

Technical goals

Musical goals

interpretive goals

Student's preference

Autre :

Q.8 Vocal technique serves to build the vocal instrument.

(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

1

2
3
4
5

Q.9 Vocal technique differs according to the style of the repertoire.
(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

1
2
3
4
5

Q.10 Repertoire alone can develop vocal technique.
(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

1
2
3
4
5

Q.11 Technique is inseparable from expression.
(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

1
2
3
4
5

Q.12 Technique is taught through systematic exercises outside the repertoire
(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

1
2
3
4
5

Q.13 How do you organise your lessons with advanced students?

Preliminary discussion / vocal exercises/repertoire work

Preliminary discussion/body work/vocal exercises/repertoire work

Preliminary discussion / repertoire work (with technical work integrated into the repertoire)

Autre :

Q.14 How does this organisation vary according to the student's level, profile or other factors?

Q.15 How do you connect technique and repertoire in your teaching?

Q.16 Which pedagogical approach(es) do you identify with most closely?

Functional approach based on vocal physiology

Traditional approach ("bel canto")

Technique-based scaffolded approach

Interpretive, holistic approach

Autre :

Q.17 Which teaching style(s) do you identify with most closely?

Directive teaching style (explanations, modelling, gestures)

Exploratory teaching style (the teacher provides a framework within which the student experiments)

Dialogue-based teaching style (student-centred teaching, co-construction)

Autre :

Q.18 If you would be willing to participate in a short **follow-up interview** or would like to receive information about the results of the study, please provide your **email address** below:

Appendix I – Questionnaire in French

Étude sur la relation entre la technique vocale et le répertoire dans l'enseignement individuel du chant classique

* Indique une question obligatoire

Information aux participants et consentement

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de Master en pédagogie vocale au Voice Study Centre, University of Wales Trinity Saint David.

Titre de la recherche : *Relation entre la technique vocale et le répertoire dans l'enseignement individuel du chant classique auprès d'étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe : conceptualisations, pratiques et paradigmes pédagogiques des enseignants.*

Chercheuse : Sarah Nassif

Directeur de mémoire : Joshua Lee-Cummins

Contact : nassif.soprano@gmail.com

Qui peut participer : ce questionnaire s'adresse aux enseignants de chant classique ayant une expérience de l'enseignement auprès d'étudiants avancés ou préprofessionnels en Europe.

Objectif de l'étude :

Cette étude n'a pas pour objectif d'évaluer les enseignants ni leurs approches pédagogiques, mais de mieux comprendre et expliciter leurs conceptualisations et pratiques pédagogiques.

Participation volontaire : votre participation est entièrement volontaire et anonyme. Vous pouvez interrompre le questionnaire à tout moment ou choisir de ne pas répondre à certaines questions.

Le questionnaire étant anonyme, il ne sera pas possible de retirer vos réponses une fois le questionnaire soumis.

Entretien optionnel : à la fin du questionnaire, vous pourrez choisir de laisser une adresse e-mail séparément de vos réponses afin d'être éventuellement recontacté(e) pour participer à un court entretien complémentaire en visio-conférence (20-30 minutes) ou recevoir des informations sur les résultats de l'étude. Cela annulera l'anonymat de votre questionnaire.

Confidentialité et protection des données : toutes les données seront traitées de manière confidentielle et utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche. Elles seront stockées de manière sécurisée et accessibles exclusivement à la chercheuse et au(x) directeur(s) de mémoire, conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Toute citation utilisée dans le mémoire final ou dans d'éventuelles publications liées à cette recherche sera anonymisée.

Consentement à participer : en cochant la case ci-dessous, vous confirmez avoir lu les informations ci-dessus et acceptez de participer à cette étude.*

Oui, j'accepte de participer à cette étude

Q.1 Enseignez-vous actuellement, ou avez-vous déjà enseigné, le chant classique à des étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe ?

*

Oui

Non (si vous avez répondu "non", merci de ne pas poursuivre)

Q.2 Dans quel pays enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné le chant classique à des étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe ? *

France

Belgique

Suisse

Luxembourg

Royaume-Uni

Allemagne

Autriche

Italie

Espagne

Autre :

Q.3 Q3. Dans quels établissements ou contextes d'enseignement, enseignez-vous ou avez-vous enseigné à des étudiants en chant avancés ou pré-professionnels ? *

Conservatoire (cycle spécialisé, cycle préparatoire à l'enseignement supérieur)

Conservatoire supérieur / Haute École de Musique / Musikhochschule

Université

Cours particuliers

Autre :

Q.4 Depuis combien de temps enseignez-vous le chant classique ? *

0-5 ans

6-10 ans

11-20 ans

Plus de 20 ans

Q.5 Avez-vous suivi une formation spécifique en pédagogie vocale ?

Oui, formation diplômante

Oui, formation continue / certifications/stages

Non

Autre :

Q.6 Selon vous, quelles sont les fonctions les plus importantes du répertoire dans l'enseignement du chant ?

Veillez sélectionner jusqu'à deux réponses

Outil pédagogique pour développer la technique vocale

Outil pédagogique pour évaluer la progression de l'élève (examens)

Outil pédagogique pour développer l'interprétation

Moyen d'expression artistique

Q.7 Quels sont les principaux critères selon lesquels vous choisissez le répertoire de vos élèves ?

Veillez sélectionner jusqu'à trois réponses.

Objectifs techniques

Objectifs musicaux

Objectifs d'interprétation

Préférence de l'élève

Autre :

Q.8 La technique sert à construire l'instrument-voix (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

1

2

3

4

5

Q.9 La technique est différente selon les styles de morceaux (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

2
3
4
5

Q.10 Le répertoire peut à lui seul développer la technique vocale. (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

1
2
3
4
5

Q.11 La technique est indissociable de l'expression (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

1
2
3
4
5

Q.12 La technique s'enseigne par des exercices méthodiques en dehors du répertoire (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

1
2
3
4
5

Q.13 Comment s'organisent vos cours avec les élèves avancés ?

Discussion préliminaire/ vocalises/ répertoire

Discussion préliminaire/ travail corporel/vocalises/ répertoire

Discussion préliminaire/ répertoire (travail technique intégré au répertoire)

Autre :

Q.14 En quoi cette organisation varie-t-elle selon le niveau de l'élève, son profil ou d'autres facteurs ?

Q.15 Comment faites-vous le lien entre technique et répertoire dans votre enseignement ?

Q.16 À quelle(s) approche(s) pédagogique(s) vous identifiez-vous le plus ?

Approche fonctionnelle basée sur la physiologie

Approche traditionnelle dite "bel canto"

Approche holistique, basée sur l'interprétation

Approche graduelle, basée sur la technique

Autre :

Q. 17 À quel(s) style(s) d'enseignement vous identifiez-vous le plus ?

Style directionnel (explications; modélisation, gestes)

Style exploratoire (l'enseignant fixe le cadre dans lequel l'élève expérimente)

Style dialogue (enseignement centré sur l'élève, co-construction)

Autre :

Q.18 Si vous êtes d'accord pour participer à un court **entretien complémentaire** ou si vous souhaitez recevoir des informations sur les résultats de l'étude, veuillez noter votre **adresse e-mail** ci-dessous :

Appendix J – Questionnaire Responses Summary (English)

Technique–repertoire relationship in one-to-one classical voice tuition study

4 réponses

Thank you for taking part in this questionnaire!

Participant information and consent

This research is part of my Master's dissertation in Vocal Pedagogy at the Voice Study Centre, University of Wales Trinity Saint David.

Research title: *The technique–repertoire relationship in one-to-one classical voice tuition with advanced and pre-professional students in Europe: teachers' conceptualisations, practices and teaching paradigms.*

Researcher: Sarah Nassif

Supervisor: Joshua Lee-Cummins

Contact: nassif.soprano@gmail.com

Who can participate: This questionnaire is intended for classical voice teachers with experience teaching advanced or pre-professional students in Europe.

Aim of the study: The aim of this study is not to evaluate teachers or pedagogical approaches, but rather to better understand and make explicit their pedagogical conceptualisations and practices.

Voluntary participation: Your participation is entirely voluntary and anonymous. You may stop the questionnaire at any time or choose not to answer certain questions.

Because the questionnaire is anonymous, it will not be possible to withdraw your responses once the questionnaire has been submitted.

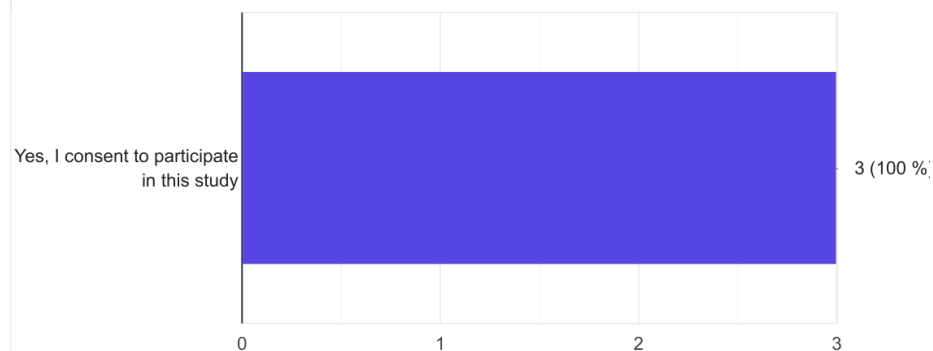
Follow-up interview: At the end of the questionnaire, you may choose to leave an email address separately from your responses if you would be willing to be contacted for a short follow-up online interview (20–30 minutes) or to receive information about the results of the study.

Please note that doing so would remove the anonymity of your questionnaire.

Confidentiality and Data Protection: All data will be treated confidentially and used for the purposes of this research study only. Data will be stored securely and accessible only to the researcher and dissertation supervisor(s), in accordance with the General Data Protection Regulation (GDPR). Any quotations included in the final report or related publication will be anonymised.

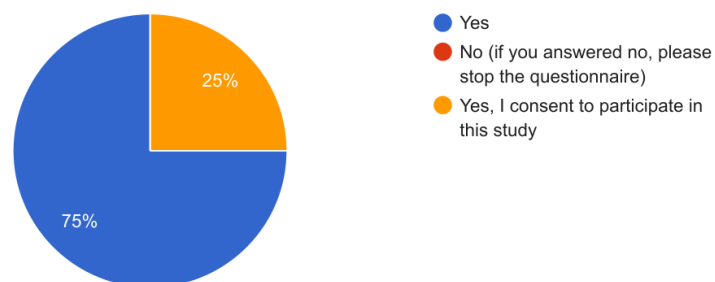
Consent to participate: By checking the box below, you confirm that you have read the information above and consent to participate in this study :

3 réponses



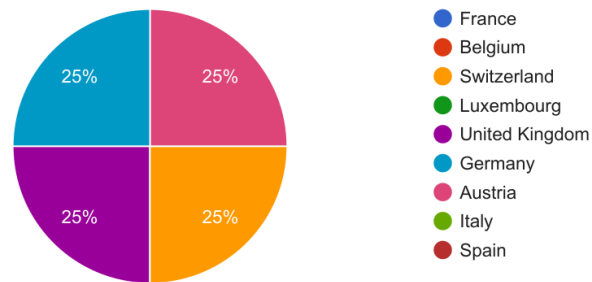
Q1. Do you currently teach, or have you previously taught, classical voice to advanced or pre-professional students in Europe?

4 réponses



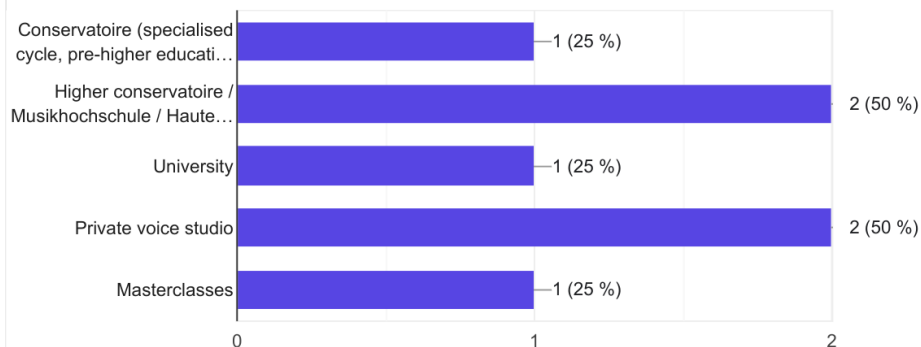
Q.2 In which country do you currently teach, or have you previously taught, classical voice to advanced or pre-professional students?

4 réponses



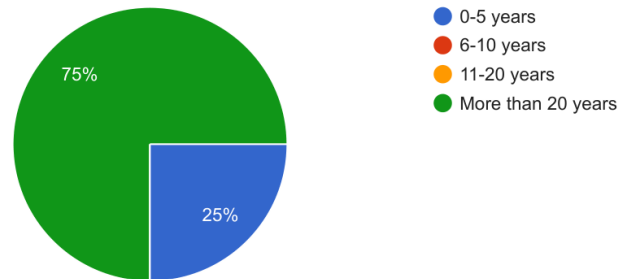
Q.3 In which institutions or settings do you teach or have you taught advanced or pre-professional voice students?

4 réponses



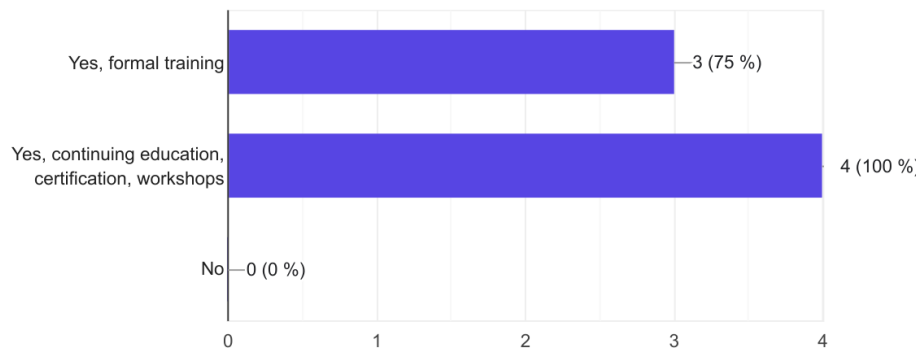
Q.4 How long have you been teaching classical voice?

4 réponses



Q.5 Have you undertaken any specific training in vocal pedagogy?

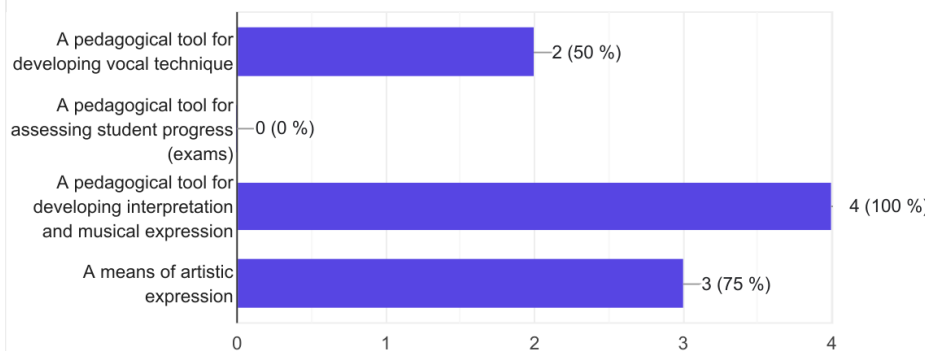
4 réponses



Q.6 In your view, what are the most important functions of repertoire in voice teaching?

Please select up to two responses.

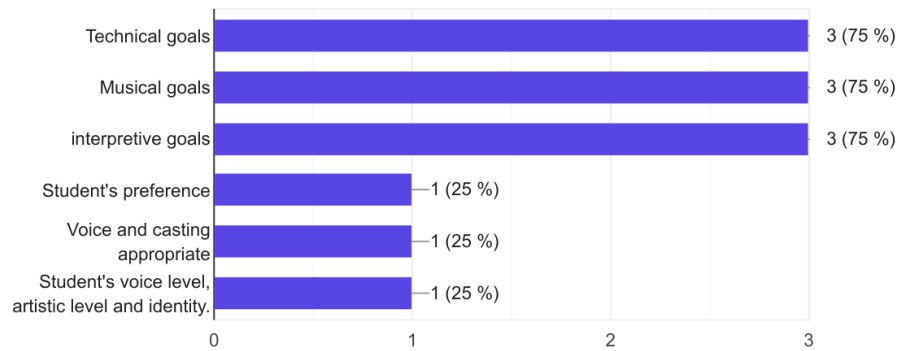
4 réponses



Q.7 What are the main criteria according to which you select your students' repertoire?

Please select up to three responses

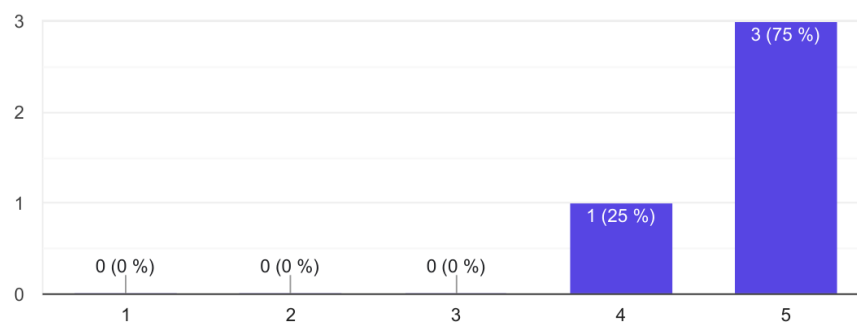
4 réponses



Q.8 Vocal technique serves to build the vocal instrument.

(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

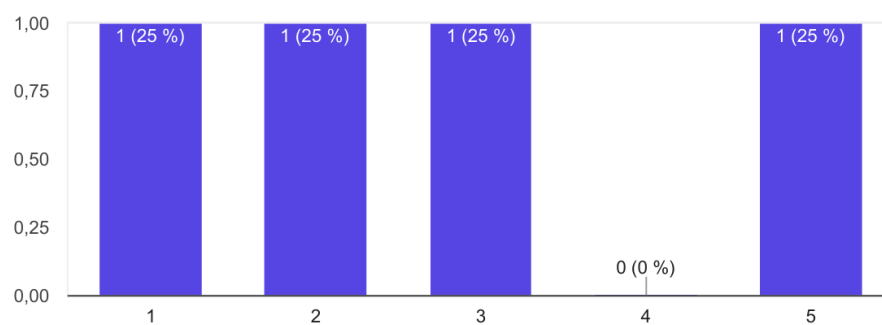
4 réponses



Q.9 Vocal technique differs according to the style of the repertoire.

(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

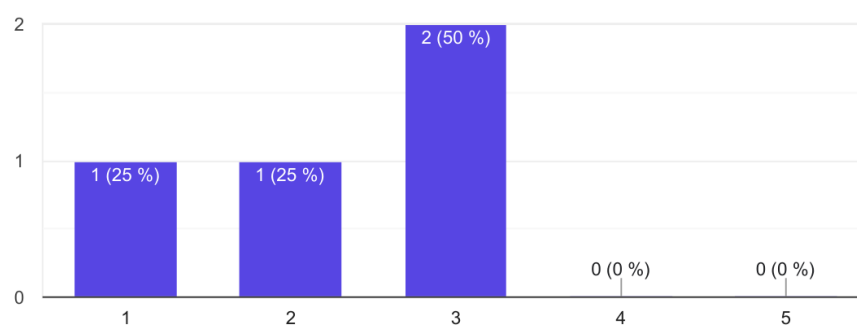
4 réponses



Q.10 Repertoire alone can develop vocal technique.

(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

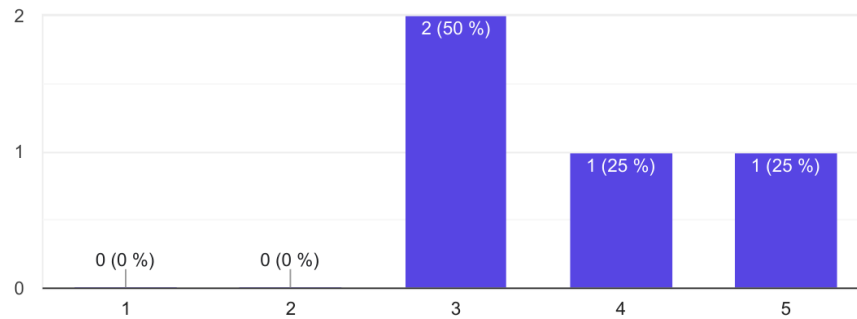
4 réponses



Q.11 Technique is inseparable from expression.

(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

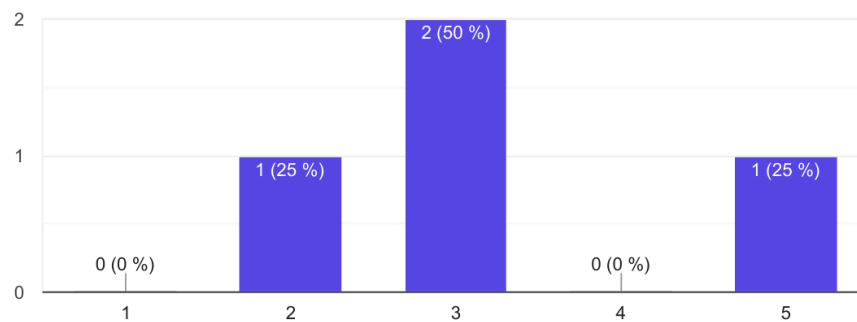
4 réponses



Q.12 Technique is taught through systematic exercises outside the repertoire

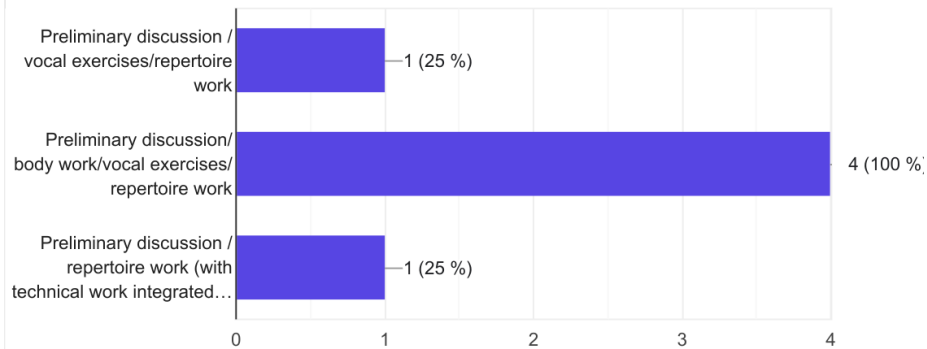
(1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

4 réponses



Q.13 How do you organise your lessons with advanced students?

4 réponses



Q.14 How does this organisation vary according to the student's level, profile or other factors?

4 réponses

student-centred approach!

All students are individuals - the structure of the lesson may change depending on the preliminary discussion, or whether a vocal MOT is required after a demanding sing or illness.

The structure depends on the student's technical development, physical and vocal condition, learning style, performance goals and any existing voice-related difficulties. Advanced students may work more directly through repertoire, while students with technical or functional challenges often require more targeted body work and vocal exercises before applying these concepts to repertoire.

Sure it varies, depending on, what the student needs (technical/artistically) and what the conditions around the students live are.

Q.15 How do you connect technique and repertoire in your teaching?

4 réponses

student-centred approach!

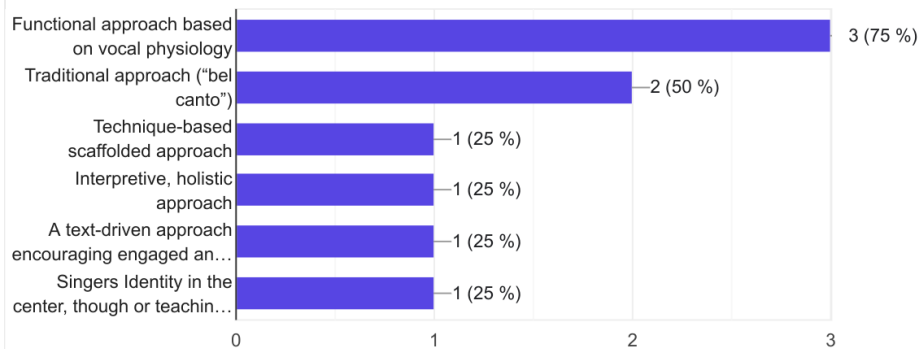
They are intertwined - I often develop exercises based around repertoire passages

I view technique and repertoire as closely interconnected. Technical exercises help develop specific vocal skills, which are then transferred into repertoire. At the same time, repertoire reveals technical challenges that may not appear in isolated exercises. Therefore, technical work and repertoire continually inform each other.

Repertoire can be part of technical training as it brings emotion to the vocal stuff.

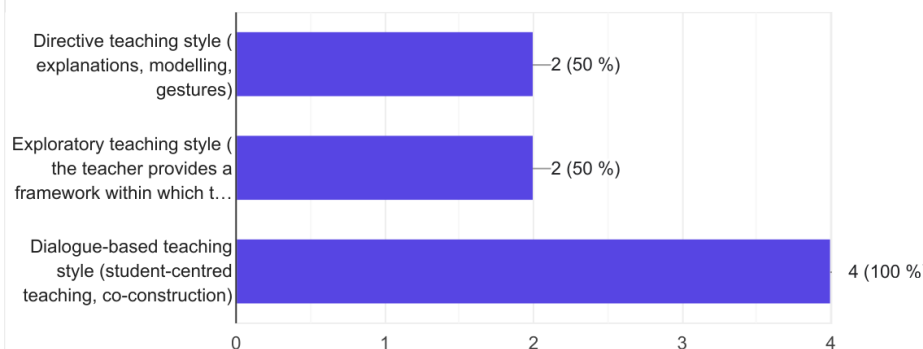
Q.16 Which pedagogical approach(es) do you identify with most closely?

4 réponses



Q.17 Which teaching style(s) do you identify with most closely?

4 réponses



Appendix K – Questionnaire Responses Summary (French)

Note. The Google Forms summary presents 30 responses instead of 29 because one additional response arrived after the questionnaire was closed for analysis.

Etude sur la relation entre la technique vocale et le répertoire dans l'enseignement individuel du chant classique

30 réponses

Merci pour votre participation à ce questionnaire !

Information aux participants et consentement

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de Master en pédagogie vocale au Voice Study Centre, University of Wales Trinity Saint David.

Titre de la recherche : *Relation entre la technique vocale et le répertoire dans l'enseignement individuel du chant classique auprès d'étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe : conceptualisations, pratiques et paradigmes pédagogiques des enseignants.*

Chercheuse : Sarah Nassif

Directeur de mémoire : Joshua Lee-Cummins

Contact : nassif.soprano@gmail.com

Qui peut participer : ce questionnaire s'adresse aux enseignants de chant classique ayant une expérience de l'enseignement auprès d'étudiants avancés ou préprofessionnels en Europe.

Objectif de l'étude :

Cette étude n'a pas pour objectif d'évaluer les enseignants ni leurs approches pédagogiques, mais de mieux comprendre et expliciter leurs conceptualisations et pratiques pédagogiques.

Participation volontaire : votre participation est entièrement volontaire et anonyme. Vous pouvez interrompre le questionnaire à tout moment ou choisir de ne pas répondre à certaines questions.

Le questionnaire étant anonyme, il ne sera pas possible de retirer vos réponses une fois le questionnaire soumis.

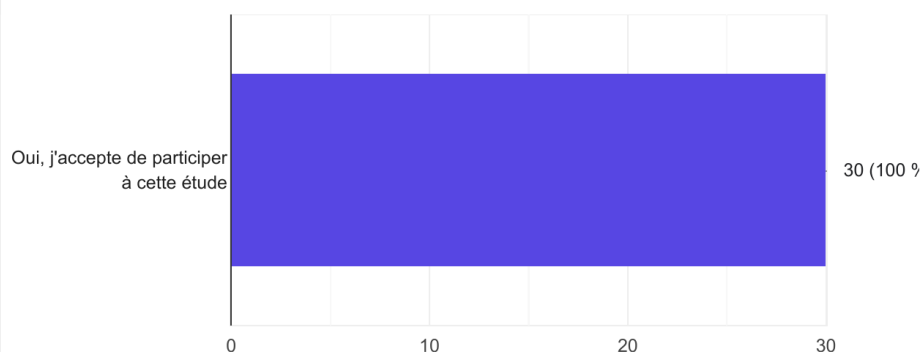
Entretien optionnel : à la fin du questionnaire, vous pourrez choisir de laisser une adresse e-mail séparément de vos réponses afin d'être éventuellement recontacté(e) pour participer à un court entretien complémentaire en visio-conférence (20-30 minutes) ou recevoir des informations sur les résultats de l'étude. Cela annulera

l'anonymat de votre questionnaire.

Confidentialité et protection des données : toutes les données seront traitées de manière confidentielle et utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche. Elles seront stockées de manière sécurisée et accessibles exclusivement à la chercheuse et au(x) directeur(s) de mémoire, conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Toute citation utilisée dans le mémoire final ou dans d'éventuelles publications liées à cette recherche sera anonymisée.

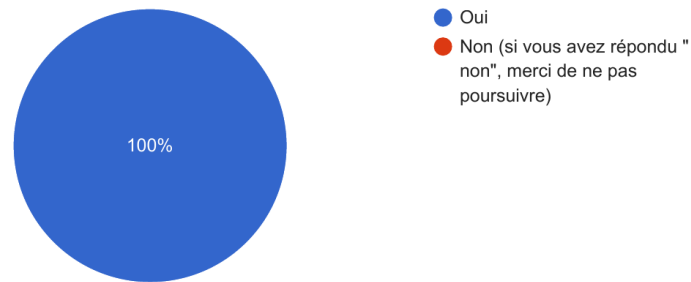
Consentement à participer : en cochant la case ci-dessous, vous confirmez avoir lu les informations ci-dessus et acceptez de participer à cette étude.

30 réponses



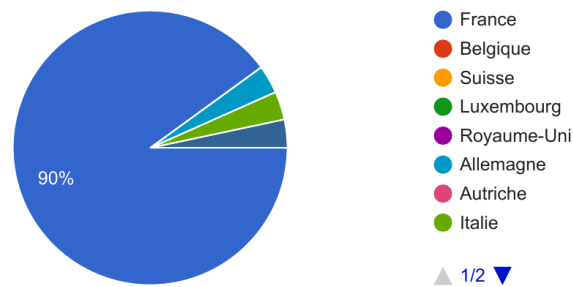
Q.1 Enseignez-vous actuellement, ou avez-vous déjà enseigné, le chant classique à des étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe ?

30 réponses



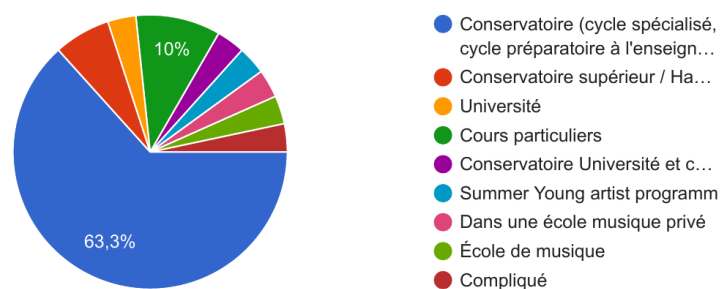
Q.2 Dans quel pays enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné le chant classique à des étudiants avancés ou pré-professionnels en Europe ?

30 réponses



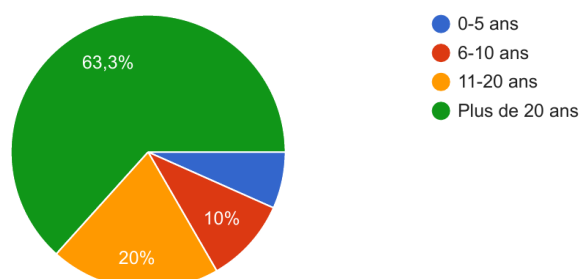
Q.3 Q3. Dans quels établissements ou contextes d'enseignement, enseignez-vous ou avez-vous enseigné à des étudiants en chant avancés ou pré-professionnels ?

30 réponses



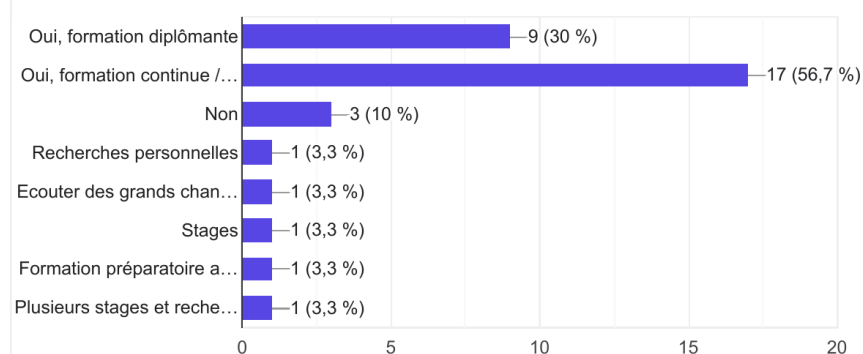
Q.4 Depuis combien de temps enseignez-vous le chant classique ?

30 réponses



Q.5 Avez-vous suivi une formation spécifique en pédagogie vocale ?

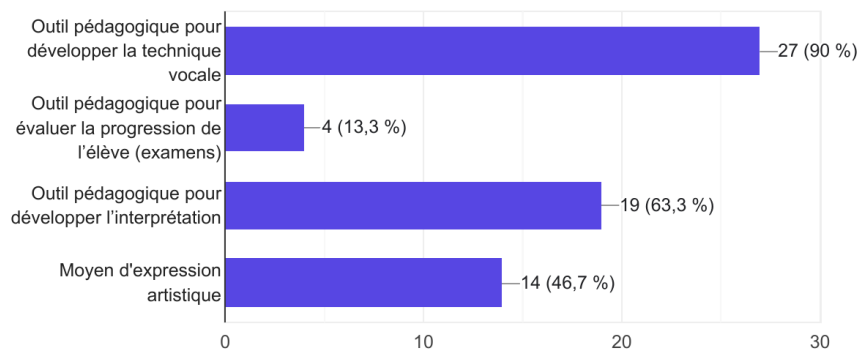
30 réponses



Q.6 Selon vous, quelles sont les fonctions les plus importantes du répertoire dans l'enseignement du chant ?

Veillez sélectionner jusqu'à deux réponses

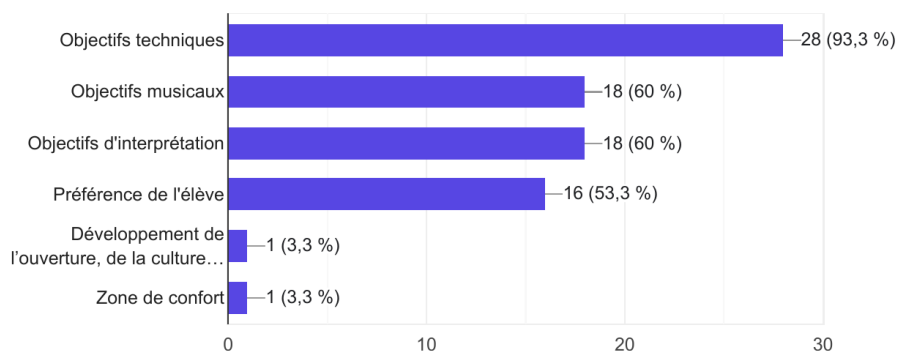
30 réponses



Q.7 Quels sont les principaux critères selon lesquels vous choisissez le répertoire de vos élèves ?

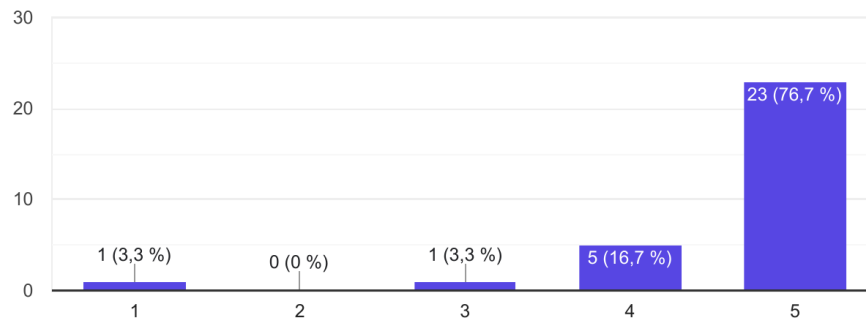
Veillez sélectionner jusqu'à trois réponses.

30 réponses



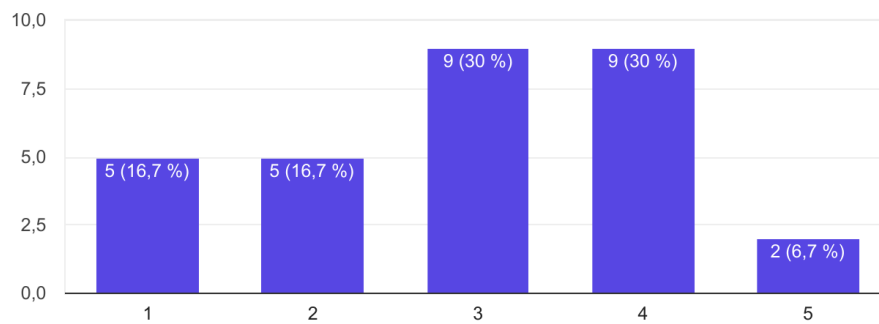
Q.8 La technique sert à construire l'instrument-voix (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

30 réponses



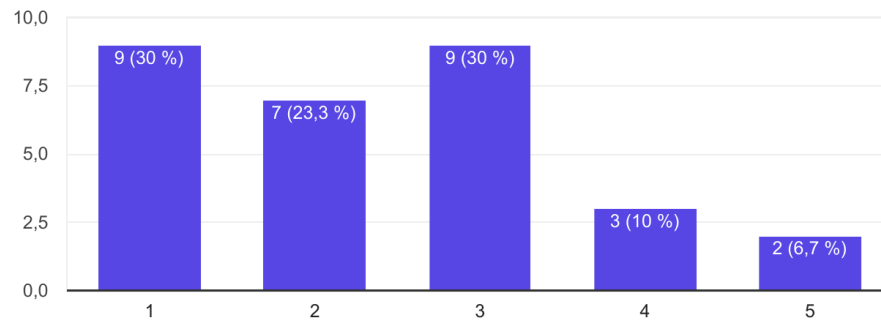
Q.9 La technique est différente selon les styles de morceaux (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

30 réponses



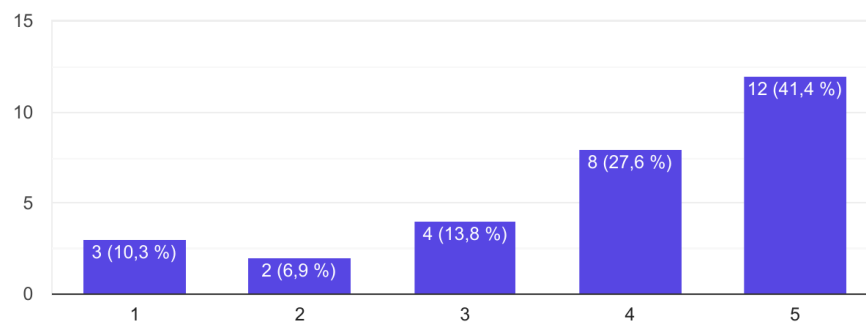
Q.10 Le répertoire peut à lui seul développer la technique vocale. (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

30 réponses



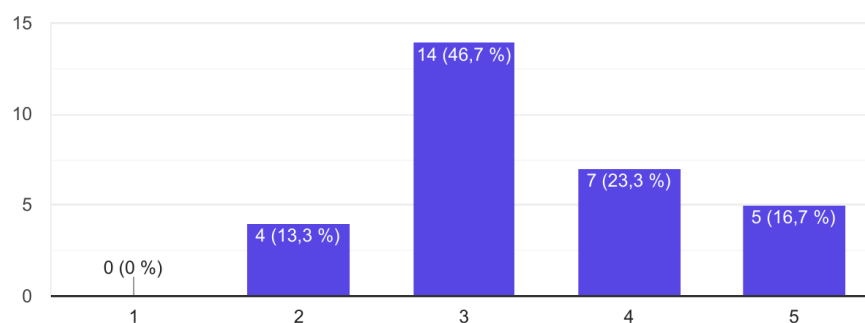
Q.11 La technique est indissociable de l'expression (1= pas d'accord du tout ; 5 = tout à fait d'accord).

29 réponses



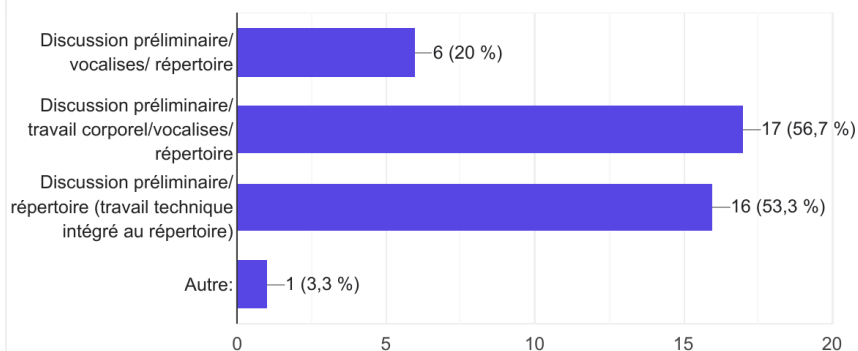
Q.12 La technique s'enseigne par des exercices méthodiques en dehors du répertoire (1= pas d'accord du tout; 5 = tout à fait d'accord).

30 réponses



Q.13 Comment s'organisent vos cours avec les élèves avancés ?

30 réponses



Q.14 En quoi cette organisation varie-t-elle selon le niveau de l'élève, son profil ou d'autres facteurs ?

30 réponses

Cette organisation varie en fonction de l'état de préparation dans lequel arrive l'élève (chauffe faite ou pas, niveau d'énergie, niveau de tensions/stress...), du temps disponible ainsi que des difficultés de type technique rencontrées par l'élève : plus elles sont grandes et spécifiques, plus je vais avoir tendance à aller directement sur le répertoire pour ensuite en découler d'éventuels exercices techniques à part. Cela peut changer le séquencage et le contenu du cours: repertoire/exercices corporels ou de type vocalises/retour repertoire approche technique/retour au repertoire approche interprétation

Selon l'objectif de la séance : ultimatum a cours terme ou travail de fond

Elle ne varie pas

Plus l'élève est de niveau élevé, plus je le laisse responsable du travail technique routinier que je lui ai enseigné pendant plusieurs années. Le morceau sert alors à affiner la technique déjà acquise.

Dans le cas d'un élève débutant ou à la voix peu naturelle, le travail technique peut occuper jusqu'aux 2/3 du cours.

Je tiens également compte, dans la mesure du possible, du profil intellectuel des élèves : certains aiment tout analyser, d'autres, pas du tout.

Cette organisation varie en fonction des besoins de l'élève par rapport à sa connaissance d'un répertoire et de son aisance dans ce répertoire, des besoins du moment, de sa capacité à intégrer de nouvelles informations, d'une stratégie de progression technique pour obtenir des bases solides à long terme qui soient fiables, etc.

Plus spécifique avec des élèves avancées

La difficulté des exercices et morceaux proposés

Ces besoins par rapport à ses échéances en plus de tout les points évoquée dans la question

Certains niveaux et dans certaines circonstances il peut y avoir un point technique mis en avant, travaillé par des exercices spécifiques (niveau, exigence musicale, stylistique, technique)

Question bizarre

Facteur émotionnel psyché

Cela dépend des besoins du moment, et de la présence ou non d'un.e pianiste accompagnateur.trice

Le travail corporel ne se fait pas forcément en cours pour les plus avancés

la forme du jour, les difficultés signalées, l'heure du cours

Les élèves les plus avancés sont plus autonomes dans leur échauffement vocal. Je reste disponible en cas de besoin anticipé ou repéré par eux ou par moi, ou pour un point technique particulier.

Je fais toujours des exercices de respiration, ensuite des vocalises et répertoire!

Cette organisation varie en fonction de l'avancée dans le travail de l'élève et en fonction de sa forme.

Selon son état de fatigue et ses défauts de posture on pourra ajouter des exercices corporels

Ça varie par rapport aux personnalités et le niveau de conscience du corps

Tout dépend de la personne que l'on a en face, la tête c'est 80 % du résultat

Il m'arrive de proposer des exercices d'échauffement dès le début si l'élève n'a pas eu le temps d'échauffer sa voix avant le cours, ou occasionnellement de faire des cours détachés du répertoire (deux ou trois fois par an).

L'échauffement devient de plus en plus rapide et les fonctions se mettent de plus en plus vite en place grâce aux réflexes kinesthésiques

Surtout selon les besoins et l'occurrence

En fonction de la discussion, ce dont il a besoin le jour J.

Cela dépend du degré d'autonomie de l'élève et du moment d'acquisition des nouveaux concepts ou sensations.

Poser un diagnostic et apporter les solutions techniques

Parfois lorsque l'élève a déjà fait sa préparation physique et la "mise en voix" et que le pianiste est présent par exemple je vais directement sur le répertoire. Parfois si j'ai repéré des difficultés techniques la séance d'avant au cours de l'interprétation de la pièce, j'isole la difficulté et je peux faire uniquement un exercice ciblé pendant toute la durée de la séance.

Plus l'élève est avancé plus il sait s'échauffer lui-même.

Selon le temps disponible

L'élève ne fait pas toujours le lien entre exercices techniques et extraits

Q.15 Comment faites-vous le lien entre technique et répertoire dans votre enseignement ?

29 réponses

La technique n'est pas une fin en soi: elle permet d'atteindre ses objectifs, comme: 1) connaître et respecter les possibilités de son corps instrument par une pratique adaptée physiologiquement 2) aider à identifier les styles et pièces de répertoire correspondant à son instrument 3) faciliter l'expression artistique dans des répertoires donnés

- travail technique en préparation des difficultés du répertoire

Ou

- choix du répertoire pour aborder un point technique

Par le choix d'un répertoire adapté et ciblé

Je choisis toujours les morceaux en fonction du travail technique que je souhaite faire avec l'élève.

Les deux sont en interrelation selon les objectifs de progression et d'acquisition de fondamentaux capables de donner des fondations solides à l'instrument voix et à l'instrumentiste particulier qu'est un chanteur.se. J'aime aussi que ce soit un jeu d'exploration et de découverte qui permette au chanteur de découvrir le répertoire dans lequel il va s'épanouir le mieux en tant qu'artiste, son expression personnelle qui fera de lui soit un interprète particulièrement spécialisé ou au contraire un interprète curieux et adaptable. Le plaisir de découvrir et de s'émerveiller avec des compositeurs et compositrices, des livrets et poèmes, des improvisations ou écritures plus originales, etc.

Proposer des exercices à partir d'un fragment de morceau

En travaillant les airs et en faisant en sorte que les étudiants repèrent les endroits dans l'œuvre requérant une démarche technique précise au service de l'interprétation

Il y a les bases, puis chaque morceau, style, genre peut nécessiter la maîtrise d'un savoir faire spécifique qui peut être appréhendé/souligné par un apport technique.

Trouver une solution technique, c'est le but

Par les émotions liées au travail technique

L'un enrichit l'autre

En utilisant des passages du répertoire comme exercices

j'invente un exercice pour préparer le geste utile dans le morceau qui suit

Lors du travail d'un air, si un point technique apparaît, nous nous attardons dessus.

Je réutilise des aspects des exercices techniques comme la formation des voyelles dans le répertoire!

Le lien entre les deux se fait en cherchant le geste vocal dans le travail de répertoire.

Notamment grâce au phrasé

On travaille la technique par rapport à la difficulté du morceau si c'est de l'agilité on travaillera plus sur les sons piquets et les filés. Si c'est un répertoire plus dramatique, on cherchera plus la voix dans le corps.

En premier la technique, et quand le corps commence à avoir mémorisé certains principes, on attaque le repertoire, de manière progressive, comme on travail en salle de musculation. La musique doit etre une partie intégrée et immuable de ce tout.

Quand un obstacle apparaît entre une idée musicale et sa réalisation, je propose des exercices adaptés.

Je prends un morceau avec une contrainte technique exemple triolets

Triolets en vocalise libre

Puis triolets dzbs une étude

Puis triolets dans un morceaux

L'un et l'autre sont indissociables

La technique est pour moi au service du répertoire. Mais il est vrai que le choix du répertoire peut être induit par une difficulté technique à dépasser.

En introduisent dans les vocalises des traits semblables à ceux utilisé par le compositeur (mélodiques ou harmoniques) ou en introduisant des mots du texte de la pièce musicale.

Quelle difficultés presente tel ou tel rôle et comment y remédier

De la technique vers le répertoire : mise à disposition de l'instrument -voix pour l'interprétation// et dans le sens inverse parfois une pièce par son écriture ou par l'imitation d'un bon interprète apporte un progrès technique.

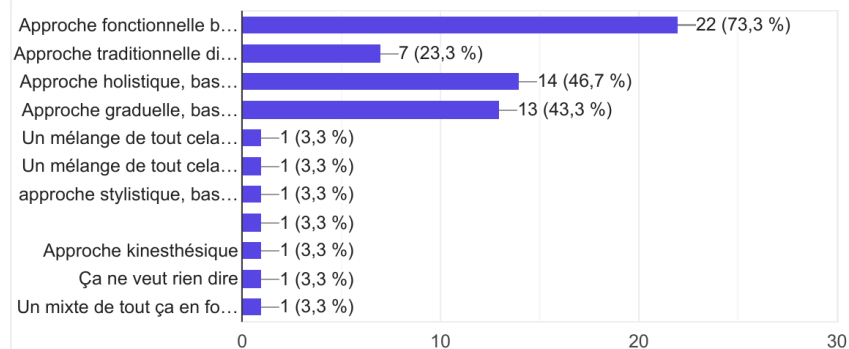
En résolvant des problèmes techniques en travaillant sur le texte, l'interprétation.

Par l'application stricte d'exercices techniques adaptés à des détails

Choix du morceau en fonction du travail technique du moment

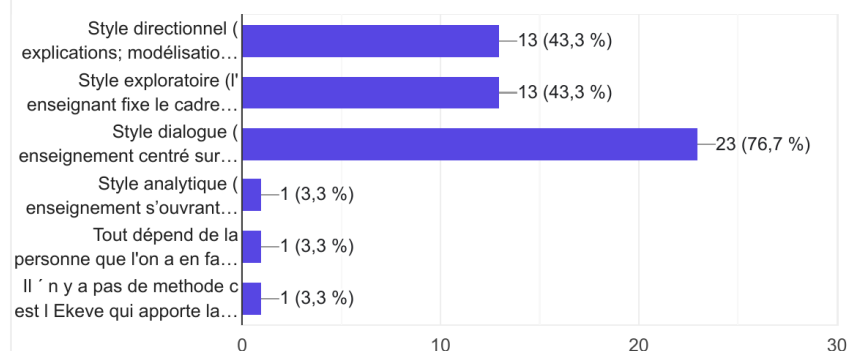
Q.16 À quelle(s) approche(s) pédagogique(s) vous identifiez-vous le plus ?

30 réponses



Q. 17 À quel(s) style(s) d'enseignement vous identifiez-vous le plus ?

30 réponses



Appendix L – MAXQDA Coded Interview Example

Entretien Olivia 12 juin 2026

ROUGE {

S : Oui, je vais commencer donc avec la première question. J'aurais aimé connaître un petit peu ton parcours, ou plutôt : à quels étudiants enseignes-tu, et dans quels lieux de travail ?

O : Je suis sur deux lieux très différents. J'ai commencé en 2011 dans l'école de musique du Chesnay-Roquencourt. J'y travaille depuis, j'ai fait une pause de deux ans : j'ai demandé une année de mise à disposition, exactement c'était 2022, que je l'ai renouvelée une fois. J'avais droit à renouveler deux fois. Ensuite, je suis revenue. Dans cette école de musique, on est presque 700 élèves à peu près et puis une bonne trentaine de professeurs, 34-35. Au Chesnay-Roquencourt, il n'y a pas de conservatoire, donc cette école remplace un peu la fonction sociale d'un conservatoire. C'est une école de musique associative, mais avec une subvention de la mairie très importante, sans laquelle ils pourraient pas fonctionner. Donc ça remplit un peu la fonction d'un conservatoire : il fonctionne également comme un conservatoire dans le sens où il y a la structure, surtout pour les jeunes élèves, de trois cycles, avec des passages devant jury en fin de cycle, avec des auditions, des concerts et autour de pleins d'autres projets. Il y a aussi un parcours adulte. Et moi, ça me concerne beaucoup plus : j'ai un petit peu comment dire nommé quelque chose qui était une pratique tacite dans l'école. Il y avait ce parcours adulte, chaque prof avait un certain pourcentage, mais dans la classe de chant, c'était la plus grande majorité, évidemment.

ROUGE {

S : Est-ce que c'est dans ce contexte-là que tu as tes élèves avancés, ou est-ce dans un autre cadre ?

pôle supérieur, e {

O : Non, c'est dans un autre cadre. L'autre structure dans laquelle j'ai commencé à travailler en 2020, ça s'appelle le Pont supérieur (pôle supérieur) d'enseignement de Bretagne et Pays de la Loire. Donc c'est un site sur deux villes : sur Nantes, il y a la danse, et sur Rennes, il y a la musique. C'est sur Rennes que je me rends. Avant, c'était presque une fois par semaine, et ensuite en fonction du nombre d'élèves, la fréquence a diminué. Là, j'y vais toutes les deux ou trois semaines, puisqu'il n'y a que deux élèves, puisqu'il y a des grosses difficultés budgétaires depuis deux ans : il y a plus de recrutement.

grosses difficultés {

ROUGE {

S : D'accord, plus de recrutement d'élèves. Donc là, c'est ce qu'on appelle un pôle supérieur ?

O : Tout à fait.

S : Et tu as donc des élèves, qui sont en troisième cycle, en cycle spécialisé ? C'est quel...

diplôme {

O : Au-delà. Tous les élèves qui candidatent à ce centre ont déjà un DEM.

Sarah : Ils ont déjà le DEM et donc ils préparent le diplôme professionnel, en fait

diplôme {
parcours de fr {
diplôme {
pas du tout d'ha {

Olivia: Voilà le DNSPM, Diplôme national supérieur de professionnel de la musique... qui, normalement, ça été ça la bataille des pôles supérieurs : ils essaient que ce diplôme soit valant grade licence, c'est des études en trois ans. Donc ils rentrent pour une maquette pédagogique qui se développe sur six semestres. Chaque pôle a présenté au ministère une maquette pédagogique qui lui correspond. C'est-à-dire qu'il n'y a pas du tout d'harmonisation nationale dans ces formations. Il y a quand même, si, il y a trois esthétiques : du classique à contemporain, dans laquelle il y a le chant lyrique, en musiques actuelles (le jazz) et la troisième c'est musiques trad. Musique traditionnelle il y en a pas partout, en Bretagne, il y en a, c'est un des pôles.

ROUGE {

S : Cela m'amène à ma seconde question, autour du style et de l'esthétique. Est-ce que toi tu as une spécialisation pour ces élèves-là ou pas ?

Olivia: Moi, je ne travaille que dans l'option lyrique.

Sarah : dans le lyrique, d'accord.

coordonateur. {
coordonateur. {

Olivia: C'est-à-dire que pour chaque esthétique, il y a un coordinateur. La deuxième année où j'y étais, on m'a demandé de faire la coordination pour les chanteurs lyriques.

ROUGE {

S : D'accord. Et le fait que tu aies, enfin je crois que tu as un parcours plutôt dans le chant baroque, et ça c'est quelque chose qui a une influence ou pas du tout par rapport au cursus ?

pédagogie de pr {
partenariat avec {

Olivia: ça pourrait dans le sens où ces connaissances m'amènent à pouvoir imaginer des projets, par exemple avec le département de musique baroque du CRR, avec lequel je travaille en collaboration régulièrement, le CRR de Rennes, et en lien avec l'Opéra de Rennes. Ça, c'est la grande chance de cette option lyrique, c'est qu'il y a un partenariat avec l'opéra, qui lui propose une saison très variée et vraiment nourrie. Ça va évidemment du baroque : un directeur qui est très sensible à tous ces styles-là : il y a souvent une production baroque, souvent une création ; il fait partie de coopératives, qui est un collectif des acteurs qui se sont rassemblés pour mutualiser les dépenses de production. Ils accueillent aussi des pratiques amateurs du coin. Il y a des concerts dans les autres styles aussi, il y a des fois un concert de musique du monde, on va dire et il y a aussi des créations en

Sarah : transversalité ?

Olivia: Certainement, on appelle ça aussi, !

ROUGE {

Sarah : Ça m'intéresse de savoir, quelle est ta conception de la technique. Qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Et aussi par rapport à ton parcours, voilà ta formation baroque, est-ce que ça change la conception de la technique, pour toi ?

pédagogie de pr {
formation non sc {

Olivia: Non, pas vraiment. C'est dire que là pour le coup ça a peut-être facilité certaines mises en place de projets pour le répertoire. Mais depuis le début, j'essaie d'apporter comme j'ai eu pendant mes études- j'ai pas eu de spécialisation baroque dans mes

formation non sc
spécialisation

connaissance du
formation r
tous les ré
pluralité de ré
sensibilité artist
découverte d'un
sensibilité artist
développer
ROUGE
pas de tech
style
interprétation
connaissance du ré
instrumentistes
voix comme insti
adéquation entre g
ROUGE

finesse ser
besoins du
analyse de
le corps
sensations interi
ROUGE
base techniqu
parcours de fi
développer les fi

études en fait, c'était une période où en Espagne, ça n'existait pas. J'ai fait une partie de mes études à Vienne, et là, ça commençait à peine la musique baroque. Je suis venue en France en fait en cherchant cette spécialisation.

Sarah : d'accord.

Olivia : Après les études. A l'époque il n'y avait pas le master tout ça je te parle du siècle dernier, c'est à dire 1994, avant les années 2000. Et donc, j'ai essayé toujours de rester large dans la connaissance du répertoire. Il me semble que c'est ça, dans une formation qui n'est pas spécialisée en soi, c'est d'apporter aux élèves tous les répertoires possibles, pour que après, ils puissent développer cette sensibilité artistique eux, par exemple, découvrir un répertoire qu'ils n'auraient pas fait encore ou qui pourrait au contraire les toucher ou les amener à le développer.

Sarah : Donc tu enseignes une technique assez généraliste, c'est ça que tu veux dire, qui puisse permettre plusieurs répertoires ?

Olivia : Pour le coup, pour moi, il n'y a pas de technique particulière pour le baroque. C'est après une question de style et d'interprétation, de connaissance du répertoire aussi. Et de, comme les instruments, eux, ils changent d'instrument, et c'est bien pour moi, la difficulté du chanteur, c'est qu'on a toujours le même instrument, mais l'écriture, très souvent l'écriture vocale, l'écriture musicale amène le geste, guide le geste vocal souvent. C'est-à-dire que, quand on chante, tu l'as certainement expérimenté, de la musique russe ou de la musique anglaise, la langue aussi, d'ailleurs ; les chanteurs, on dit : « ça me fait chanter différemment ». C'est ça que j'entends.

S : Et donc, la technique, c'est plus un geste vocal pour toi ? Ou c'est plutôt développer l'instrument de l'élève ? Développer l'instrument du chanteur ou développer son geste ? Ou est-ce que c'est les deux ?

O : Pour moi, c'est la même chose, effectivement. La technique vocale, quand on appelle technique vocale, c'est la connaissance de l'instrument, et toutes ses parties, c'est-à-dire la soufflerie, donc connaissance de son corps aussi. À Rennes, j'ai la chance de travailler avec une kiné spécialisée dans les musiciens, qui guide, qui travaille avec les chanteurs aussi : connaissance de l'instrument, posture, conscience corporelle, pour être aussi à l'écoute de la finesse sensorielle dont un chanteur a besoin, puisque c'est comme ça que l'instrument est fait, c'est vraiment le corps et les sensations internes.

S : Donc connaître son instrument plutôt qu'une le construction... ? Tu sais il y a des professeurs qui parlent de ça, même en Allemagne « Stimmbildung », on construit l'instrument. Là, c'est plutôt le connaître, le révéler en fait, par la connaissance physiologique ?

O : Oui. Ça, c'est la première base qui accompagne le chanteur tout du long de son parcours. Et à côté de ça, donc c'est effectivement, développer, par des exercices, l'amplitude respiratoire, la qualité de la phonation, et la qualité de l'articulation et des

développer les fi

ROUGE

capacités de chz
pas un idéal s
optimisation c
capacités de chz
pas un idéal star
capacités de chz
ROUGE

envie
connaissan
découverte
état des lie
rééquilibr
recherche
recherche de réper
écoutes
choisir ens
recherche
évaluation de la ca

autoévaluation
répertoire comm
répertoire prépa

construction
ne pas être p
dangereux

espaces de résonance, voilà dans les trois étages : donc respiration, phonation, articulation, résonance.

S : Donc c'est une manière d'optimiser finalement l'instrument. Et c'est comme ça que tu définirais la technique, avec tous ces éléments ?

O : Oui, donc ça veut dire aussi autour des capacités de chacun. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un idéal homogène ou standard. Il s'agit par cette connaissance de son instrument de l'optimiser, comme tu as bien dit, par rapport à soi, pas par rapport à un idéal...standard. C'est vraiment aller au mieux de ses possibilités à chacun.

S : D'accord...individuel. Je te remercie, je n'avais pas vu cela sous cet angle. Je vais réfléchir à ça. Par rapport au répertoire, effectivement tu m'as parlé d'une variété de répertoires. Rapidement, quels sont tes critères pour le choix du répertoire ? Et est-ce que tu laisses aussi les élèves choisir leur répertoire ? Comment tu vois les choses par rapport à ça ?

O : Comme je venais de cette école de musique avec un public amateur, je me suis rendue compte, ça a été peut-être intuitif, mais confirmé par l'expérience, que le fait que l'élève ait envie de chanter le morceau qu'on travaillait à ce moment-là est très important. Dans le cas des études supérieures, il y a quand même dans cette formation supérieure pour moi, je vais pas dire un obligation, mais un besoin qu'ils connaissent un minimum le répertoire dans sa comme on disait dans sa variété : donc qu'ils aient fait du 17e, du 18e, du 19e, du 20e siècle, du 21e. Et donc quand ils arrivent, on fait un peu un scan de ce qu'ils ont fait jusque-là, et on voit où sont les manques, on va dire. Donc si ça a déjà été fait, qu'ils ont fait énormément de baroque, et bein, je vais pas abonder là-dessus. S'ils ont fait énormément d'opéra français, et bien on va chercher du répertoire allemand, italien, anglais. Je les invite ensuite à chercher. Maintenant vous allez faire une recherche sur ce répertoire donc avec des écoutes : aujourd'hui, c'est très facile de trouver des versions, dans tous les sens, ou en bibliothèque, ça, je leur dis aussi que c'est une possibilité, même si elle est moins automatique pour les jeunes générations. Et ensuite, donc ils viennent avec plusieurs possibilités, et on peut choisir ensemble. Je vois aussi comme ça si ils sont conscients de leur niveau, de leurs capacités vocales par rapport à la difficulté de la pièce.

Sarah : Si ils peuvent s'évaluer, s'autoévaluer...

Olivia : Oui c'est ça. Est-ce que aujourd'hui je suis capable de chanter ça. Et dans ce cas là, après on décide ensemble et on dis, bah oui, on peut tenter ; ou alors pas en entier, ça va être un exercice et on le reprendra plus tard ; ou avant de chanter ça, tu as choisi, je ne sais pas, du bel canto, ben avant de faire la Sonnambula on va faire Adina...on va faire d'autres airs qui vont préparer celui-ci plus tard.

S : Donc c'est à la fois de l'auto-évaluation, mais aussi pour leur motivation ?

O : Oui, pour qu'ils apprennent aussi à construire leur instrument. Parce qu'imposer un instrument, un air pour lequel ils sont pas prêts, non seulement peut être dangereux



vocalement, mais effectivement, comme tu viens de dire, c'est frustrant, et ça n'aide pas à garder cette motivation.

S : Est-ce que, là je vais un tout petit peu plus dans le détail parce que ça m'intéresse, je m'éloigne un peu des questions que j'avais prévues, mais est-ce que le fait qu'ils cherchent eux-mêmes, ça fait pas un petit peu appel à leur instinct de chanteur, et du coup tu peux construire aussi à partir de leur envie, mais de où leur voix veut aller, plutôt que toi, d'avoir ton idée préconçue tiens telle voix est faite pour tel répertoire et de plaquer ça sur eux ?

O : Exactement. Parce que ça arrive en plus souvent avec les voix qui ne sont pas complètement définies dans la tessiture, c'est-à-dire ces voix intermédiaires entre mezzo et soprano lyrique, où ça va un petit peu être cet instinct primitif. De quelles voix aussi ils écoutent, quelles chanteuses ils écoutent avec plaisir, quels chanteurs les font profondément vibrer. Ça peut être aussi chez d'autres professeurs que je suis allée écouter, il y avait cet instinct ou cette transmission. Qu'est-ce que vous écoutez comme chanteur ? Pour guider aussi l'élève des fois quand il faut faire ces choix-là.

Sarah : L'aider à... être un petit peu un miroir de ses goûts, mais pas forcément le mettre dans un moule ou dans une idée préconçue.

Olivia : exactement. C'est pas moi j'entends ça et ça, parce que une voix continue d'évoluer, ce sont pas des maths et effectivement se mettre...c'est très bien décrit, comme ça un miroir effectivement : c'est un guide qui part des questions pour aider l'élève à trouver des réponses. Nous on a pas les réponses. Je ne crois pas ; je ne me suis jamais prononcée comme ça du tout. Je peux poser des questions de plus en plus en finesse, on va dire pour qu'ils puissent trouver des réponses de plus en plus précises pour son parcours artistique évidemment. Il faut bien rester dans ce cadre-là, il faut pas aller au-delà, même si des fois on a des étudiants, qui par leur sensibilité, se mettraient aussi à mélanger affectif, artistique, parce que c'est la matière quand même et professionnel.

S : Est-ce que ça arrive que des élèves réussissent à faire des exercices, réussissent techniquement des choses, mais n'arrivent pas à le reproduire dans le répertoire ? Est-ce que cette question du transfert de la technique au répertoire est-ce que c'est problématique ? Comment tu vois les choses ? Comment ça se passe ?

O : Pour moi, les exercices et la technique sont vraiment liés aussi au morceau. C'est-à-dire que si on...on va faire un échauffement en fonction de ce qu'on va chanter. On va dire ça comme ça. Que oui, il y a une ligne pour l'année, on va dire, cette année on va se donner des objectifs et artistiques, et musicaux et techniques, en projection même pour après. Et en fonction de ça pour les séances, si la séance d'après on va travailler ce morceau là, et bien l'échauffement qu'on va faire, il va être en fonction de ce qu'on va chanter derrière. S'il y a un morceau avec des vocalises, on va déjà vocaliser ; s'il y a un morceau où c'est plutôt medium/ grave, on va aller dans ce sens-là.

S : d'accord. Donc les échauffements préparatoires en lien avec le répertoire. Mais, ce

ROUGE

objectifs de l'
objectifs tech
technique comm
fragilités technic
concentration
conscience
échauffement
préparation d
enseignement
endurance
échauffement

ROUGE

bonne questio
technique c
débutants
bagage technique
pôle supérieur, e
technique de ba
bagage techniqu
base techniqu
élèves avancé

finesse senso
débutants
se perdre
lien entre l'
geste global
geste vocal
savoir organique
corps comme sy

sont des élèves avancés, mais néanmoins est-ce qu'il y en a certains qui ont besoin de faire des exercices techniques par exemple pour améliorer tel ou tel point qui n'aurait pas encore acquis dans leur technique, et indépendamment du répertoire ?

O : Oui, tout à fait. C'est ça que je voulais dire. Tu as raison je ne suis pas allée au bout de l'idée. Pour chacun, il y a des objectifs de l'année : par exemple l'amplitude respiratoire ou l'attention à son geste d'inspiration. Et bien ça, ça va nous accompagner toute l'année. Et puis après il y a la technique comme échauffement, c'est un peu ça, comme un sportif qui s'échaufferait. Un sportif qui va sauter, il va s'échauffer pour sauter, l'autre qui va courir c'est pour courir. Donc la technique, il y a les fragilités de chacun, qu'on va suivre pendant toute l'année ; c'est plutôt une concentration : on a des exercices, mais c'est plutôt une conscience. Et puis le geste de l'échauffement qui est important avant de chanter pour que l'instrument soit prêt. Après on parle aussi de différents échauffements dans le sens où des fois, on est en retard : on arrive, on a pas beaucoup de temps de s'échauffer, comment on fait ? D'autres fois on a plus de temps et puis on va avoir une longue séance derrière on va avoir une pause ; tout ça, ça fait partie de la formation aussi. Comment on fait quand on doit chanter longtemps, c'est pas la peine de s'échauffer pendant une heure non plus. Adapter l'échauffement aux besoins et contraintes du quotidien. On peut pas toujours faire ce qu'on veut... on a pas de salle...

S : Toute cette approche-là, elle est différente pour un élève débutant ou un élève avancé ?

O : C'est une très bonne question. Non, la différence, c'est que pour l'élève avancé, on doit distiller les informations petit à petit : on va donner des concepts de base, et petit à petit on va approfondir. Alors que l'élève en supérieur, il arrive avec un bagage.

Sarah : Attends, excuse-moi, je crois que je n'ai pas bien compris ; tu parlais d'abord de l'élève débutant.

Olivia : Oui, de l'élève débutant, les concepts ils sont disons, basiques on peut aborder des questions de base et des questions déjà plus développées dans la même séance. Son bagage est plus important. Cela permet aussi de voir où il en est : par exemple, s'il doit encore penser au geste inspiratoire, c'est une base qui n'est pas complètement installée. En même temps, on peut aller dans la finesse des mouvements de la langue, de l'alignement postural ou du regard, ce qu'on n'aborde pas tout de suite avec un débutant.

S : Donc avec un débutant, les concepts sont simplifiés ou plus ciblés ; l'élève avancé peut gérer plusieurs informations et des choses plus complexes ?

O : Oui, plusieurs niveaux de finesse. Avec un débutant, on ne commence pas à parler de toutes les sensations de la langue, sinon il risque de se perdre. Cela vient plus tard. Il faut d'abord faire le lien entre l'instrument et le corps, respirer et mettre du son. Quand je parle de geste vocal, c'est un geste global. Le corps sait s'organiser autour d'un objectif : pleurer, crier, produire un son fort sans se faire mal. Tout le système s'organise

corps comme sy

ROUGE

geste global
conscience co
point techn
geste glob
l'expressio
musique
analyse de l'inst
se perdre

but en soi
paranoïa technique
se perdre
étudiants plus anal

profils
outils pour l'ir
pourcentage d'atte

ROUGE

analyse de l'inst
se perdre
ROUGE

être à l'é
besoins
posture de l'e
besoins différ
moments
guider l'élève

intuition de l'ensei

construire dans le t

l'expression

expérience de vie

être à l'écoute

: respiration, muscles inspireurs et expirateurs, cordes vocales, résonateurs.

S : Cela rejoint ma réflexion sur la globalisation, qui est une constante dans mon enseignement et mes recherches. Certains pédagogues travaillent de manière très séquentielle, concept après concept, avec une progression logique ; d'autres travaillent plus dans la globalité, ou dans une combinaison des deux. Cette globalisation, est-ce quelque chose que tu utilises davantage avec les débutants ou avec les élèves avancés ?

O : Je ne la perds jamais de vue : l'objectif est toujours un geste global. À l'intérieur de ce geste global, selon le niveau de conscience corporelle et instrumentale de l'élève, je vais plus ou moins en finesse dans chaque concept. Mais si on s'arrête sur quelque chose de précis, c'est toujours pour l'intégrer ensuite dans un geste global. Et tout cela doit rester au service de la musique et de l'expression. Plus on avance dans l'analyse de l'instrument, plus on peut s'y perdre, comme si la technique devenait un objectif en soi, alors qu'elle ne l'est pas. J'ai moi-même connu une période de « paranoïa technique » où je me suis perdue. Chez certains étudiants plus analytiques, il faut rappeler que la technique est un outil au service de l'expression, de l'écoute et de la pratique artistique. Il y a aussi la question du pourcentage d'attention accordé à la technique pendant la performance. Je compare souvent cela à une balade à vélo : au début, on apprend à pédaler, tenir le guidon, freiner, et on ne profite pas du paysage. Puis ces gestes deviennent automatiques. On peut profiter du paysage, sauf lorsqu'il faut faire attention à un croisement ou à une montée. Dans le chant, c'est pareil : à certains moments, on pense à l'inspiration ou à la gestion d'une difficulté, puis on laisse le geste global fonctionner. Le but reste de faire une bonne balade.

S : Donc dans ce lien entre technique et répertoire, la finalité reste l'expression.

Plus on analyse finement l'instrument, plus on peut s'y perdre, et il faut le rappeler régulièrement.

O : Oui, tout à fait.

S : C'est difficile de généraliser entre débutants et élèves avancés. En t'écoulant, beaucoup de situations me viennent. Pour certains débutants, le répertoire peut être très important ; pour d'autres, il faut peut-être passer par davantage de technique. Cela dépend des élèves et des situations.

O : Tout à fait. Cela ramène à la posture de l'enseignant : être à l'écoute des besoins, qui sont tous différents, et aussi des moments. Il faut savoir quand pousser un peu l'élève, quand le guider davantage, et quand laisser faire son intuition. Certains moments sont importants pour eux. Parfois, ils ont besoin d'asseoir leurs connaissances ou leurs sensations ; il ne faut pas aller trop vite. Et puis, tout à coup, ils progressent très vite. La voix est liée à l'expression artistique et à tout ce que l'on vit autour, ce qui nous échappe en partie. Nous ne pouvons qu'être à l'écoute de cela. Parfois, après les vacances, un élève revient avec un énorme changement ;

Sarah : chez les jeunes, certains ont même mué pendant l'été.

l'expression {

ROUGE {

pratique spéciali {

style {

vocalise en li {
niveau avancé {
historiquemer {
écouter beaucou {

culture musicale
spécialisation

appropriation d'i {

Olivia: Il faut donc rester à l'écoute. Et il faut se rappeler que le but reste l'expression artistique. Pour l'enseignant, on peut parfois devenir presque obsessionnel sur un geste ou un petit mouvement qu'on veut aider à acquérir, en oubliant que cela servait seulement à faciliter deux mesures d'un morceau.

S : On arrive presque à la fin de l'entretien. J'aime bien terminer par une petite question bonus. Est-ce que tu utilises des recueils connus, comme Vaccai, Marchesi, etc. ? Quelle est ton opinion et ta pratique à ce sujet ?

O : Encore une fois, cela dépend de l'élève. Je ne les utilise pas de façon progressive, mais je picore. Pendant le Covid, je me suis penchée sur tous ces traités : je les ai vraiment épluchés. Certains, je ne les avais jamais ouverts. Il y a Panofka, Rossini, Mozart aussi, qui a écrit beaucoup de choses sans texte. C'était une pratique courante qui a donné une génération de magnifiques chanteurs. J'ai essayé d'en faire quotidiennement pendant quelques semaines, et j'ai vu que ces exercices ne sont pas forcément conçus pour être faits les uns après les autres. Il y a des variations autour d'un même matériau, comme une panoplie dans laquelle il faut choisir. En pratiquant cela tous les jours pendant deux ou trois semaines, ou un mois, on pouvait aborder n'importe quel air de bel canto plus facilement. Cela m'a confirmé que le répertoire est aussi une question de pratique spécialisée. Les grands chanteurs qui avaient le geste de ces exercices et la pratique des cadences les travaillaient quotidiennement : cela devenait leur tasse de thé. C'est pareil pour d'autres styles, comme le jazz ou l'ornementation : on peut avoir des clés pour guider les élèves, mais pour maîtriser, il faut pratiquer tous les jours. Donc oui, j'utilise ces recueils en fonction du répertoire. Par exemple, pour un élève en supérieur qui travaille Rossini, je peux lui demander de regarder certains exercices de Rossini. À ce niveau, il me semble important de leur ouvrir un répertoire, de les inciter à chercher comment les chanteurs se formaient, à écouter beaucoup de chanteurs et de musique instrumentale de la période, et éventuellement à aller voir des spécialistes.

S : Donc tu les utilises, mais replacés dans un contexte historique, et non comme quelque chose de général à faire tout le temps ?

O : Oui. Par exemple, j'utilise les premiers Panofka avec des élèves débutants, mais je les choisis selon les besoins. Si quelqu'un a une tessiture très courte, je peux prendre un Panofka, mais changer les mots, les voyelles, ou même ajouter des rythmes plus jazzy selon le contexte. C'est un outil que j'utilise, mais pas de manière systématique : je me l'approprie.

S : Très bien. Je te remercie beaucoup, Olivia, c'était très riche comme échange. J'arrête l'enregistrement.

Appendix M – Interview Materials

M.1 French Full Transcripts and Pre-Coding Memos

Entretien Olivia

S : Oui, je vais commencer donc avec la première question. J'aurais aimé connaître un petit peu ton parcours, ou plutôt : à quels étudiants enseignes-tu, et dans quels lieux de travail ?

O : Je suis sur deux lieux très différents. J'ai commencé en 2011 dans l'école de musique de (...). J'y travaille depuis, j'ai fait une pause de deux ans : j'ai demandé une année de mise à disposition, exactement c'était 2022, que je l'ai renouvelée une fois. J'avais droit à renouveler deux fois. Ensuite, je suis revenue. C'est une école de musique associative, mais avec une subvention de la mairie très importante, sans laquelle ils pourraient pas fonctionner. Donc ça remplit un peu la fonction d'un conservatoire : il fonctionne également comme un conservatoire dans le sens où il y a la structure, surtout pour les jeunes élèves, de trois cycles, avec des passages devant jury en fin de cycle, avec des auditions, des concerts et autour de pleins d'autres projets. Il y a aussi un parcours adulte. Et moi, ça me concerne beaucoup plus ça: j'ai un petit peu comment dire nommé quelque chose qui était une pratique tacite dans l'école. Il y avait ce parcours adulte, chaque prof avait un certain pourcentage, mais dans la classe de chant, c'était la plus grande majorité, évidemment.

S : Est-ce que c'est dans ce contexte-là que tu as tes élèves avancés, ou est-ce dans un autre cadre ?

O : Non, c'est dans un autre cadre. L'autre structure dans laquelle j'ai commencé à travailler en 2020, ça s'appelle le (...). Donc c'est un site sur deux villes : sur (...) il y a la danse, et sur (...) il y a la musique. C'est sur (...) que je me rends. Avant, c'était presque une fois par semaine, et ensuite en fonction du nombre d'élèves, la fréquence a diminué. Là, j'y vais toutes les deux ou trois semaines, puisqu'il n'y a que deux élèves, puisqu'il y a des grosses difficultés budgétaires depuis deux ans : il y a plus de recrutement.

S : D'accord, plus de recrutement d'élèves. Donc là, c'est ce qu'on appelle un pôle supérieur ?

O : Tout à fait.

S : Et tu as donc des élèves, qui sont en troisième cycle, en cycle spécialisé ? C'est quel...

O : Au-delà. Tous les élèves qui candidatent à ce centre ont déjà un DEM.

Sarah : Ils ont déjà le DEM et donc ils préparent le diplôme professionnel, en fait

O. : Voilà le DNSPM, Diplôme national supérieur de professionnel de la musique... qui, normalement, ça été ça la bataille des pôles supérieurs : ils essaient que ce diplôme soit valant grade licence, c'est des études en trois ans. Donc ils rentrent pour une maquette pédagogique qui se développe sur six semestres. Chaque pôle présenté au ministère une maquette pédagogique qui lui correspond. C'est-à-dire qu'il n'y a pas du tout d'harmonisation nationale dans ces formations. Il y a quand même, si, il y a trois esthétiques : du classique à contemporain, dans laquelle il y a le chant lyrique, en musiques actuelles (le jazz) et la troisième c'est musiques trad.

S : Cela m'amène à ma seconde question, autour du style et de l'esthétique. Est-ce que toi tu as une spécialisation pour ces élèves-là ou pas ?

O. : Moi, je ne travaille que dans l'option lyrique.

Sarah : dans le lyrique, d'accord.

O. : C'est-à-dire que pour chaque esthétique, il y a un coordinateur. La deuxième année où j'y étais, on m'a demandé de faire la coordination pour les chanteurs lyriques.

S : D'accord. Et le fait que tu aies, enfin je crois que tu as un parcours plutôt dans le chant baroque, et ça c'est quelque chose qui a une influence ou pas du tout par rapport au cursus ?

Olivia : ça pourrait dans le sens où ces connaissances m'amènent à pouvoir imaginer des projets, par exemple avec le département de musique baroque du CRR, avec lequel je travaille en collaboration régulièrement, le CRR de Rennes, et en lien avec l'Opéra de Rennes. Ça, c'est la grande chance de cette option lyrique, c'est qu' il y a un partenariat avec l'opéra, qui lui propose une saison très variée et vraiment nourrie. Ça va évidemment du baroque : un directeur qui est très sensible à tous ces styles-là : il y a souvent une production baroque, souvent une création ; il fait partie de coopératives, qui est un collectif des acteurs qui se sont rassemblés pour mutualiser les dépenses de production. Ils accueillent aussi des pratiques amateurs du coin. Il y a des concerts dans les autres styles aussi, il y a des fois un concert de musique du monde, on va dire et il y a aussi des créations en

Sarah : transversalité ?

O. : Certainement, on appelle ça aussi, !

Sarah : Ca m'intéresse de savoir, quelle est ta conception de la technique. Qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Et aussi par rapport à ton parcours, voilà ta formation baroque, est-ce que ça change la conception de la technique, pour toi ?

O. : Non, pas vraiment. C'est dire que là pour le coup ça a peut-être facilité certaines mises en place de projets pour le répertoire. Mais depuis le début, j'essaie d'apporter comme j'ai eu pendant mes études- j'ai pas eu de spécialisation baroque dans mes études en fait, c'était une période où en Espagne, ça n'existait pas. J'ai fait une partie de mes études à Vienne, et là, ça commençait à peine la musique baroque. Je suis venue en France en fait en cherchant cette spécialisation.

Sarah : d'accord.

O. : Après les études. A l'époque il n'y avait pas le master tout ça je te parle du siècle dernier, c'est à dire 1994, avant les années 2000. Et donc, j' ai essayé toujours de rester large dans la connaissance du répertoire. Il me semble que c'est ça, dans une formation qui n'est pas spécialisée en soi, c'est d'apporter aux élèves tous les répertoires possibles, pour que après, ils puissent développer cette sensibilité artistique eux, par exemple, découvrir un répertoire qu'ils n'auraient pas fait encore ou qui pourrait au contraire les toucher ou les amener à le développer.

Sarah : Donc tu enseignes une technique assez généraliste, c'est ça que tu veux dire, qui puisse permettre plusieurs répertoires ?

O. : Pour le coup, pour moi, il n'y a pas de technique particulière pour le baroque. C'est après une question de style et d'interprétation, de connaissance du répertoire aussi. Et de, comme les instruments, eux, ils changent d'instrument, et c'est bien pour moi, la difficulté du

chanteur, c'est qu'on a toujours le même instrument, mais l'écriture, très souvent l'écriture vocale, l'écriture musicale amène le geste, guide le geste vocal souvent. C'est-à-dire que, quand on chante, tu l'as certainement expérimenté, de la musique russe ou de la musique anglaise, la langue aussi, d'ailleurs ; les chanteurs, on dit : « ça me fait chanter différemment ». C'est ça que j'entends.

S : Et donc, la technique, c'est plus un geste vocal pour toi ? Ou c'est plutôt développer l'instrument de l'élève ? Développer l'instrument du chanteur ou développer son geste ? Ou est-ce que c'est les deux ?

O : Pour moi, c'est la même chose, effectivement. La technique vocale, quand on appelle technique vocale, c'est la connaissance de l'instrument, et toutes ses parties, c'est-à-dire la soufflerie, donc connaissance de son corps aussi. À Rennes, j'ai la chance de travailler avec une kiné spécialisée dans les musiciens, qui guide, qui travaille avec les chanteurs aussi : connaissance de l'instrument, posture, conscience corporelle, pour être aussi à l'écoute de la finesse sensorielle dont un chanteur a besoin, puisque c'est comme ça que l'instrument est fait, c'est vraiment le corps et les sensations internes.

S : Donc connaître son instrument plutôt qu'une le construction... ? Tu sais il y a des professeurs qui parlent de ça, même en Allemagne « Stimmbildung », on construit l'instrument. Là, c'est plutôt le connaître, le révéler en fait, par la connaissance physiologique ?

O : Oui. Ça, c'est la première base qui accompagne le chanteur tout du long de son parcours. Et à côté de ça, donc c'est effectivement, développer, par des exercices, l'amplitude respiratoire, la qualité de la phonation, et la qualité de l'articulation et des espaces de résonance, voilà dans les trois étages : donc respiration, phonation, articulation, résonance.

S : Donc c'est une manière d'optimiser finalement l'instrument. Et c'est comme ça que tu définirais la technique, avec tous ces éléments ?

O : Oui, donc ça veut dire aussi autour des capacités de chacun. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un idéal homogène ou standard. Il s'agit par cette connaissance de son instrument de l'optimiser, comme tu as bien dit, par rapport à soi, pas par rapport à un idéal...standard. C'est vraiment aller au mieux de ses possibilités à chacun.

S : D'accord...individuel. Je te remercie, je n'avais pas vu cela sous cet angle. Je vais réfléchir à ça. Par rapport au répertoire, effectivement tu m'as parlé d'une variété de répertoires. Rapidement, quels sont tes critères pour le choix du répertoire ? Et est-ce que tu laisses aussi les élèves choisir leur répertoire ? Comment tu vois les choses par rapport à ça ?

O : Comme je venais de cette école de musique avec un public amateur, je me suis rendue compte, ça a été peut-être intuitif, mais confirmé par l'expérience, que le fait que l'élève ait envie de chanter le morceau qu'on travaillait à ce moment-là est très important. Dans le cas des études supérieures, il y a quand même dans cette formation supérieure pour moi, je vais pas dire un obligation, mais un besoin qu'ils connaissent un minimum le répertoire dans sa comme on disait dans sa variété : donc qu'ils aient fait du 17^e, du 18^e, du 19^e, du 20^e siècle, du 21^e. Et donc quand ils arrivent, on fait un peu un scan de ce qu'ils ont fait jusque-là, et on voit où sont les manques, on va dire. Donc si ça a déjà été fait, qu'ils ont fait énormément de baroque, et bien, je vais pas abonder là-dessus. S'ils ont fait énormément d'opéra français, et bien on va chercher du répertoire allemand, italien, anglais. Je les invite ensuite à chercher. Maintenant vous allez faire une recherche sur ce répertoire donc avec des écoutes : aujourd'hui, c'est très facile de trouver des versions, dans tous les sens, ou en

bibliothèque, ça, je leur dis aussi que c'est une possibilité, même si elle est moins automatique pour les jeunes générations. Et ensuite, donc ils viennent avec plusieurs possibilités, et on peut choisir ensemble. Je vois aussi comme ça si ils sont conscients de leur niveau, de leurs capacités vocales par rapport à la difficulté de la pièce.

Sarah : Si ils peuvent s'évaluer, s'autoévaluer...

O. : Oui c'est ça. Est-ce que aujourd'hui je suis capable de chanter ça. Et dans ce cas là, après on décide ensemble et on dit, bah oui, on peut tenter ; ou alors pas en entier, ça va être un exercice et on le reprendra plus tard ; ou avant de chanter ça, tu as choisi, je ne sais pas, du *bel canto*, ben avant de faire la Sonnambula on va faire Adina...on va faire d'autres airs qui vont préparer celui-ci plus tard.

S : Donc c'est à la fois de l'auto-évaluation, mais aussi pour leur motivation ?

O : Oui, pour qu'ils apprennent aussi à construire leur instrument. Parce qu'imposer un instrument, un air pour lequel ils sont pas prêts, non seulement peut être dangereux vocalement, mais effectivement, comme tu viens de dire, c'est frustrant, et ça n'aide pas à garder cette motivation.

S : Est-ce que, là je vais un tout petit peu plus dans le détail parce que ça m'intéresse, je m'éloigne un peu des questions que j'avais prévues, mais est-ce que le fait qu'ils cherchent eux-mêmes, ça fait pas un petit peu appel à leur instinct de chanteur, et du coup tu peux construire aussi à partir de leur envie, mais de où leur voix veut aller, plutôt que toi, d'avoir ton idée préconçue tiens telle voix est faite pour tel répertoire et de plaquer ça sur eux ?

O : Exactement. Parce que ça arrive en plus souvent avec les voix qui ne sont pas complètement définies dans la tessiture, c'est-à-dire ces voix intermédiaires entre mezzo et soprane lyrique, où ça va un petit peu être cet instinct primitif. De quelles voix aussi ils écoutent, quelles chanteuses ils écoutent avec plaisir, quels chanteurs les font profondément vibrer. Ça peut être aussi chez d'autres professeurs que je suis allée écouter, il y avait cet instinct ou cette transmission. Qu'est-ce que vous écoutez comme chanteur ? Pour guider aussi l'élève des fois quand il faut faire ces choix-là.

Sarah : L'aider à... être un petit peu un miroir de ses goûts, mais pas forcément le mettre dans un moule ou dans une idée préconçue.

O. : exactement. C'est pas moi j'entends ça et ça, parce que une voix continue d'évoluer, ce sont pas des maths et effectivement se mettre...c'est très bien décrit, comme ça un miroir effectivement : c'est un guide qui part des questions pour aider l'élève à trouver des réponses. Nous on a pas les réponses. Je ne crois pas ; je ne me suis jamais prononcée comme ça du tout. Je peux poser des questions de plus en plus en finesse, on va dire pour qu'ils puissent trouver des réponses de plus en plus précises pour son parcours artistique évidemment. Il faut bien rester dans ce cadre-là, il faut pas aller au-delà, même si des fois on a des étudiants, qui par leur sensibilité, se mettraient aussi à mélanger affectif, artistique, parce que c'est la matière quand même et professionnel.

S : Est-ce que ça arrive que des élèves réussissent à faire des exercices, réussissent techniquement des choses, mais n'arrivent pas à le reproduire dans le répertoire ? Est-ce que cette question du transfert de la technique au répertoire est-ce que c'est problématique ? Comment tu vois les choses ? Comment ça se passe ?

O : Pour moi, les exercices et la technique sont vraiment liés aussi au morceau. C'est-à-dire que si on...on va faire un échauffement en fonction de ce qu'on va chanter. On va dire ça comme ça. Que oui, il y a une ligne pour l'année, on va dire, cette année on va se donner

des objectifs et artistiques, et musicaux et techniques, en projection même pour après. Et en fonction de ça pour les séances, si la séance d'après on va travailler ce morceau là, et bien l'échauffement qu'on va faire, il va être en fonction de ce qu'on va chanter derrière. S'il y a un morceau avec des vocalises, on va déjà vocaliser ; s'il y a un morceau où c'est plutôt medium/ grave, on va aller dans ce sens-là.

S : d'accord. Donc les échauffements préparatoires en lien avec le répertoire. Mais, ce sont des élèves avancés, mais néanmoins est-ce qu'il y en a certains qui ont besoin de faire des exercices techniques par exemple pour améliorer tel ou tel point qui n'aurait pas encore acquis dans leur technique, et indépendamment du répertoire ?

O : Oui, tout à fait. C'est ça que je voulais dire. Tu as raison je ne suis pas allée au bout de l'idée. Pour chacun, il y a des objectifs de l'année : par exemple l'amplitude respiratoire ou l'attention à son geste d'inspiration. Et bien ça, ça va nous accompagner toute l'année. Et puis après il y a la technique comme échauffement, c'est un peu ça, comme un sportif qui s'échaufferait. Un sportif qui va sauter, il va s'échauffer pour sauter, l'autre qui va courir c'est pour courir. Donc la technique, il y a les fragilités de chacun, qu'on va suivre pendant toute l'année ; c'est plutôt une concentration : on a des exercices, mais c'est plutôt une conscience. Et puis le geste de l'échauffement qui est important avant de chanter pour que l'instrument soit prêt. Après on parle aussi de différents échauffements dans le sens où des fois, on est en retard : on arrive, on a pas beaucoup de temps de s'échauffer, comment on fait ? D'autres fois on a plus de temps et puis on va avoir une longue séance derrière on va avoir une pause ; tout ça, ça fait partie de la formation aussi. Comment on fait quand on doit chanter longtemps, c'est pas la peine de s'échauffer pendant une heure non plus. Adapter l'échauffement aux besoins et contraintes du quotidien. On peut pas toujours faire ce qu'on veut... on a pas de salle...

S : Toute cette approche-là, elle est différente pour un élève débutant ou un élève avancé ?

O : C'est une très bonne question. Non, la différence, c'est que pour l'élève avancé, on doit distiller les informations petit à petit : on va donner des concepts de base, et petit à petit on va approfondir. Alors que l'élève en supérieur, il arrive avec un bagage.

Sarah : Attends, excuse-moi, je crois que je n'ai pas bien compris ; tu parlais d'abord de l'élève débutant.

O. : Oui, de l'élève débutant, les concepts ils sont disons, basiques et on va approfondir petit à petit, pour ne pas donner trop d'information.

Sarah : Oui d'accord

O. : alors que pour un élève en supérieur, on peut aborder des questions de base et des questions déjà développées dans la même séance. Donc son bagage est plus important, donc c'est aussi une façon de voir où ils en sont. Est-ce qu'ils vont faire la différence entre attention à cette question de base de geste inspiratoire et quand même pas acquis il faut faire attention ça c'est une base, tu peux pas oublier ça. Si tu as besoin d'y penser, eh bien on y pense tout le temps, mais pour installer ce geste pour qu'il devienne automatique. Mais en même temps, on va aller dans la finesse des mouvements des langues si besoin, dans la finesse de l'alignement de la posture dans le regard, dans toutes ces choses qu'on va pas aborder avec un élève qui commence tout de suite.

Sarah : D'accord, donc en fait avec le débutant c'est un petit peu les concepts ils sont un peu ça simplifiés enfin ou ils sont plus ciblés sur telle ou telle chose. Et l'élève, plus avancé, il peut gérer plusieurs informations et des choses plus complexes ?

O. : Oui c'est ça c'est ça plus en finesse même. Je parle des fois des gestes de base aussi, il va savoir faire la différence. Tout est devenu habituel. Alors que pour un débutant, on peut pas commencer à parler des trois sensations, trois zones de la langue par exemple, il va se dire oh mon Dieu, c'est quoi ça, où est-ce qu'elle est ma langue Donc ça ça vient beaucoup plus tard. Il faut faire le lien entre l'instrument, le corps, corps- instrument, entre déjà respirer et mettre du son. Déjà quand je parle du geste vocal, c'est un peu ça aussi, c'est un geste. L'objectif c'est quand même d'arriver à un geste global.

Sarah : Oui

O. : Simplifié parce que tout se met ensemble, le corps il sait très bien quand on fait on fait appel à des gestes intuitifs parce que le cerveau a un objectif, eh bien le corps il s'organise pour justement être efficace, pleurer, crier. Il va savoir faire un son qui est fort sans se faire mal pour atteindre son objectif. Tout le système s'organise et la respiration et les muscles inspireurs expirateurs et les cordes vocales et les résonances.

Sarah : Donc ça ça rejoint vraiment ma réflexion parce que cette globalisation c'est c'est une constante dans mon enseignement et ma réflexion. Et c'est vraiment à l'origine aussi de toutes mes recherches. Parce que je vois autour de moi, voilà différents pédagogues et que ça peut aller de pédagogues qui sont plus dans le, dans une approche séquencée, tu vois, un concept après l'autre, etc. quelque chose de une progression logique et d'autres qui travaillent plus dans la globalité ou une combinaison des deux, ça peut-être aussi une combinaison des deux. Et du coup là tu parles de cette globalisation. Est-ce que, c'est quelque chose que tu utilises plus avec les débutants ou plus avec les élèves avancés ?

O. : Eh bien, je le perds jamais de vue dans le sens où, au moins c'est toujours un geste global, l'objectif. Et puis à l'intérieur de ce geste global, selon le niveau de conscience corporelle et de l'instrument de l'élève, je vais aller plus en finesse en profondeur dans chaque concept, mais sans jamais perdre de vue que si on s'arrête à un moment sur quelque chose de précis, c'est quand même dans l'objectif de l'intégrer dans un geste global derrière. Et surtout, tout ça, et ça je le répète certainement jamais assez, toujours au service de la musique et de l'expression. Parce que c'est vrai que plus on avance en analyse de l'instrument, plus on peut s'y perdre pour que ça devienne un objectif, alors que ça ne l'est pas du tout. Mais la confusion peut est toujours proche en fait. Elle est inconsciente, mais je l'ai vu moi-même, je suis tombée dans cette paranoïa technique à une période où je me suis vraiment perdue. Et chez certaines personnalités qui sont voilà plus analytiques que d'autres, il y en a d'autres qui sont beaucoup plus intuitives. Eh bien selon la personnalité de l'étudiant, il faut faire attention à bien rappeler ça à chaque fois. Il y a encore de la place pour ça. Maintenant, comment on l'intègre dans le geste, dans la pratique vocale, musicale, artistique pour que ça reste un outil pour améliorer cette ces moments d'expression, ces moments d'écoute aussi avec les autres, il y a quand même pas mal d'autres paramètres qui doivent être en première ligne quand on chante. Et ce pourcentage-là pour moi, c'est tout l'enjeu comment on transmet ce besoin pour avoir, quand on voit un blocage technique de pouvoir le dépasser, sans oublier que, ben justement hier soir j'étais avec une élève qui était un peu perdue pour ça. Tout d'un coup, je la voyais dans son morceau, elle était en train de penser à 4, 5 choses en même temps. Et donc on les a réanalysées pour voir comment elle comprenait chaque chose et qu' on les avait bien travaillées. Et c'est comme si tout d'un coup elles étaient devant elle donc chacun de ces concepts devant ses yeux tout le temps quand elle chantait et comment les mettre dans un pourcentage pour moi c'est un pourcentage un peu : le chanteur qui, je parle dans des performances par exemple dans des airs qui sont difficiles, j'ai comparé ça à une balade à vélo. C'est comme si on apprenait d'abord à pédaler, à voir comme le guidon, à bien freiner, donc on profite pas du paysage. Mais quand petit à petit les pédales ça va tout seul, le guidon, on n'y pense même plus et puis on freine quand il y a besoin, mais on n'est pas en train de se dire si je vais pouvoir freiner à un moment. Donc c'est là qu'on commence à profiter du paysage. Tout d'un coup,

un moment, on s'est dit : « Ola, attention, il y a un croisement, donc je fais attention. Là il va y avoir un passage piéton, donc je regarde pas complètement le paysage, il y a un pourcentage. Et là je peux penser à comment je fais avec attention. Là, il faut que j'inspire bien attention, il faut que je gère la montée et puis après on laisse là le geste global justement fonctionner pour le but est quand même de faire une bonne balade.

Sarah : Donc dans ce lien, parce que c'est le sujet, lien entre technique et répertoire, c'est voilà la finalité, c'est le répertoire enfin le ... Tu l'as dit même beaucoup mieux que ça enfin l'expression et finalement ...

O. : C'est l'objectif et c'est vrai, j'insiste encore, on peut s'y perdre facilement : plus on monte en en , d'analyse de l'instrument plus on peut s'y perdre. Je pense qu'il faut le rappeler à chaque fois à chaque fois.

Sarah : D'accord. Ok, je pense qu'on pourrait évidemment encore approfondir parce que...Mais que c'est difficile de généraliser de dire tous les débutants ou tous les élèves avancés, tu vois là en t'écoutant, j'ai pleins de situations qui me viennent, voilà ça stimule beaucoup de choses, tout ce que tu dis . Et effectivement, peut-être pour certains débutants, le répertoire, ça va être très important de passer par plus de répertoire, moins de technique ou inversement. Ça peut aussi dépendre des élèves, des situations, il y a beaucoup de cas de figures qui sont possibles, mais...

O. : Tout à fait, c'est vrai que pour le coup ça nous ramène à la posture de l'enseignant : c'est vraiment être à l'écoute de ses besoins, ils sont tous différents. Et surtout il y a des moments différents et pour le coup cette écoute qui est un peu intuitive, hein, c'est savoir à quel moment on peut pousser un peu l'élève ou le guider un peu plus, d'autres moments il faut laisser...il faut écouter aussi leurs intuitions, leurs moments de... Oui, bon, je ferai pas ça, mais ils me demandent ça.

Sarah : Oui,

O. : il faut pas être pressé dans ce sens-là, c'est des moments qui sont importants pour eux. Des fois, ils ont besoin de plus asseoir ses connaissances ou les sensations qu'ils sont en train de vivre, faut pas aller plus vite et tout d'un coup ils vont super vite. Donc la voix étant vraiment liée, et l'expression artistique en général, à tout ce qu'on vit autour qui nous échappe, nous, on ne peut qu'être à l'écoute de ça. Des fois entre une période de vacances d'été, on récupère l'élève et il a fait un bon énorme.

Sarah : Oui, des fois même pour les jeunes, ils ont mué pendant les vacances.

O. : Aussi, on arrive, on trouve plus le même élève ! Donc oui il faut vraiment rester à l'écoute de ça et j'allais dire par rapport à ce qui est de rappeler que le but laisse quand même toujours l'expression artistique, même pour l'enseignant, on peut des fois par souci de l'aider atteindre la maîtrise d'un geste ou d'un petit mouvement qui est presque sur le point d'acquiescer de nous se perdre... devenir un petit peu obsessionnel.

Sarah : Oui oui.

O. : Alors on fait encore oui tu y es presque et puis oublier que ça c'était pour faciliter deux mesures d'un morceau. Oui.

Sarah : Alors on arrive presque à la fin de l'entretien. J'aime bien toujours terminer par une petite question bonus, à laquelle j'ai pensé là juste ce matin. Est-ce que est-ce que tu utilises des recueils Concone, Vaccai, Marchesi, etc. Quelle est ton opinion là-dessus et ta pratique ?

O. : Ok, encore une fois ça dépend de l'élève quand je lui présente ça, mais je ne les utilise pas de façon progressive, mais je picore, on va dire. Et je me suis penchée à un moment pendant le Covid sur tous ces traités-là, j'ai pris le temps de bien les éplucher. Certains, j'avais jamais ouvert. Panofka, Rossini aussi, j'ai vu que même Mozart avait écrit des solfeggi, les fameux solfeggi. Tosti en a écrit plein mais sans texte. Voilà, plein. Et c'était une pratique quand même courante qui a donné une génération de magnifiques chanteurs quand même. Donc j'ai fait l'essai de prendre des... je crois que c'était Garcia que je faisais tous les jours.

Sarah : C'était quoi ?

O. : Je faisais tous les jours quelques exercices qui sont écrits. J'ai bien vu qu'en fait c'est pas c'est pas conçu en tout cas Garcia pour les faire les uns derrière les autres. Puisqu'il y a des variations sur le même, donc c'est un petit peu comme une panoplie.

Sarah : Oui

O. : dans laquelle il faut aller...ça il faut le savoir aussi parce que c'est pas expliqué au début toujours. En faisant ça tous les jours au bout de je ne sais plus, c'était deux, trois semaines, un mois, on pouvait présenter n'importe quel air du *bel canto*, ça allait. (Rire) Pas d eproblème.

Sarah : Oui.

O. : Donc ça m'a confirmé que le répertoire, c'est une question aussi de pratique spécialisée. C'est-à-dire tous ces grands chanteurs qui avaient le geste de ces exercices et la pratique de ces cadences, bien si tu pratiques ça tous les jours, c'est ta tasse de thé et ça devient une facilité.

Sarah : Oui, pour tel répertoire.

O. : La même chose, j'ai fait une initiation au jazz il y a un certain moment. Au bout de tous les mois qu'on a fait d'initiation, on a essayé de parcourir toutes les clés. Le but était d'avoir des clés pour guider les élèves. Je me suis rendu compte que c'est génial, ça m'a passionnée et je me suis dit bon là, j'ai des clés si je veux maîtriser ce répertoire il faut en faire tous les jours. Voilà donc, baroque, pareil, ornementation, idem.

Sarah : Oui d'accord.

O. : donc ce constat que la formation est donc pour répondre à ta question, oui, je me sers en fonction du répertoire qu'ils vont faire par exemple pour ceux qui sont en supérieur, quelqu'un qui fait du Rossini, je lui dis maintenant j'aimerais bien que tu regardes ça on va faire quelques échauffements des solfeggi Rossini et puis peut-être de Garcia. Dans ce niveau supérieur, je crois que ce qui est important c'est de leur ouvrir un répertoire. Va chercher ce qu'il y a comme formation pour les chanteurs là-dessus. Connais comment il faisait les chanteurs, va écouter beaucoup de chanteurs et de la musique instrumentale de cette période. Imbibe toi de ça et va éventuellement voir un type de gens spécialisé et là tu peux chanter ce répertoire .

Sarah : Oui donc en fait tu les utilises, mais replacés dans un contexte historique. Pas comme, pas comme quelque chose de général...

O. : pour tous les élèves tout le temps, non. Par exemple, là j'ai le Panofka, les premiers Panovka, je m'en sers pour les élèves débutants et je les choisis en fonction de je vois quelqu'un qui a une très très courte tessiture, je vais prendre un Panofka, mais par exemple on va changer les mots, on va mettre les voyelles qu'on veut. Je peux même faire des des rythmes jazzy dessus en fonction de, donc c'est un outil que j'utilise, mais pas de façon systématique, je me l'approprie.

Sarah : Très bien. Vraiment, je te remercie beaucoup, Olivia, c'était très riche comme... tout cet échange. Donc j'arrête l'enregistrement.

Pre-coding interview memo – Olivia

My first impressions after transcribing the interview in detail and immersing myself in the data are that what comes through is a genuine desire to communicate on both sides, a strong sense of listening, almost a kind of communion. I find that she goes quite far in analysing her own pedagogy and also provides a great deal of detail.

I also notice an apparent tension between the idea of a general technique at the beginning of the interview, where I believe she says that there is no specific technique for Baroque singing, and the end of the interview, where the question about vocalises leads her to talk about specialisation according to different aesthetics.

She also expresses a very personal perspective on the potential pitfalls of technique, which was unexpected because it genuinely came from her; I did not lead her in that direction. She even develops the idea of a technique adapted to each individual, rather than technique as an ideal in itself. I find this original, and I do not think it appeared in the literature review, which surprises me somewhat.

Overall, the interview feels at once very precise and original, and characterised by a deep exchange.

Entretien Paul

Sarah : Ce que je fais, c'est que j'enregistre aussi sur mon téléphone, parce que c'est mieux d'en avoir deux qu'un seul, pour éviter les surprises. Donc, dans quel cadre as-tu des élèves avancés ? Quelle est ton expérience avec les élèves avancés ?

Paul : Dans un établissement supérieur de musique, j'ai commencé à faire travailler les élèves des classes de chant dans le cadre de différents projets : des projets autour de la mélodie, des projets de théâtre et aussi dans les classes de scène. Cette collaboration s'est poursuivie longtemps.

Pendant plusieurs années, nous avons aussi fait des résidences dans un centre de formation artistique, sur des répertoires que j'étudiais dans le cadre de mes travaux de recherche, notamment le XIXe siècle. Petit à petit, nous avons apporté d'autres choses.

À ce moment-là, mon rôle n'était pas vraiment celui du pianiste, puisqu'il y avait un assistant. C'était plutôt une fonction proche de celle de directeur du chant. Il y avait un autre professeur de chant, mais nous abordions des répertoires qu'ils ne connaissaient pas, par exemple certains éléments de technique romantique. Il y avait donc déjà une part d'enseignement technique auprès d'étudiants de licence et de master.

Quelques années plus tard, j'ai participé à la création d'une compagnie lyrique. Une collègue s'occupait davantage de la mise en scène et, moi, je préparais les chanteurs jusqu'à l'arrivée du chef. J'étais au piano pendant les répétitions scéniques et musicales, ou parfois je dirigeais. J'avais aussi plusieurs pianistes quand je faisais travailler les ensembles. Donc là, j'étais un peu chef de chœur, chef de chant, je faisais beaucoup de choses. Les chanteurs étaient parfois de jeunes diplômés, mais aussi des personnes déjà en carrière.

Ensuite, nous avons ouvert une académie professionnelle. Je me suis retrouvé à nouveau avec des chanteurs qui avaient tous déjà un diplôme de conservatoire, parfois même des masters obtenus dans différents établissements français ou étrangers. C'étaient des personnes qui venaient se professionnaliser ou entrer dans le métier.

Le travail comprenait environ une dizaine d'heures individuelles, plus une dizaine d'heures collectives où je faisais plutôt la partie théorique. Ensuite, on appliquait cela dans un répertoire que je leur distribuais. C'était également moi qui distribuais le répertoire dans les résidences.

Je n'ai commencé à enseigner à des débutants et à avoir réellement une classe de chant que plusieurs années plus tard.

Sarah : D'accord. Donc, en fait, ta première expérience était plutôt celle de chef de chant, mais dans une fonction un peu hybride. Cela t'amenait déjà vers l'enseignement du chant.

Paul : C'est ça. Je me suis aperçu que j'étais amené à leur enseigner des choses techniquement, et cela m'a donné confiance pour terminer mes études et finalement devenir réellement professeur de chant.

Sarah : Il y a deux choses qui m'intéressent là-dedans. Tu viens de dire que tu te rendais compte que tu devais leur apporter des éléments techniques. Et tu as aussi parlé de ta spécialisation plutôt XIXe siècle. Comment cette spécialisation influence-t-elle finalement ton regard sur la technique ? Plus généralement, quelle est ta conception de la technique ? Qu'est-ce que cela signifie pour toi ?

Paul : Mon parcours, après avoir chanté enfant, a commencé par la musique ancienne, puis par la musique contemporaine dans le cadre des chœurs. J'ai reçu une formation à la fois musicale et vocale en technique ancienne avec différents professeurs. Leur approche était très liée au fait qu'ils avaient énormément pratiqué ce répertoire-là.

Donc, ce n'était déjà pas très loin d'un travail à partir des traités anciens et des exercices anciens : une approche qui n'est pas très fonctionnelle. Certains de mes professeurs avaient eux-mêmes été formés à partir d'exercices du XIXe siècle.

Cette approche était assez compatible avec ce que j'apprenais théoriquement sur l'histoire de la musique, l'écriture et l'analyse musicale, notamment autour de la Renaissance et des périodes anciennes.

Quand je suis ensuite allé vers le chant lyrique, je me suis mis à lire et à travailler moi-même énormément de méthodes du XIXe siècle.

J'ai d'ailleurs tenté une expérience : enseigner uniquement avec des outils du XIXe siècle à une élève privée qui le souhaitait. C'était extrêmement compliqué, parce qu'on s'est rendu compte qu'on gagnait beaucoup de temps en s'autorisant des choses manifestement anachroniques, mais qui appartenaient à l'expérience de l'élève.

Sarah : Des choses anachroniques qui relèvent davantage d'une approche fonctionnelle, tu veux dire ?

Paul : Oui, davantage d'une approche fonctionnelle, ou bien des références liées à l'esthétique lyrique actuelle. Comme expérience consistant à se fixer une limite, c'était assez probant : cela montrait finalement qu'il ne fallait pas faire cela.

Cela me renvoie aussi à mon travail sur la déclamation et la prononciation. J'ai beaucoup coaché des chanteurs sur ces aspects, notamment parce qu'avec un orchestre et dans certaines salles, c'était un vrai travail. J'avais aussi des sources historiques là-dessus.

Mais je parlais de ce que les chanteurs faisaient réellement. Et au moment où j'ai voulu théoriser davantage cette question, je me suis rendu compte qu'il fallait aussi faire une histoire de la technique de déclamation, pour pouvoir se situer et se repérer.

Avec une vraie personne en face de soi, qui arrive avec sa culture et son expérience d'aujourd'hui, on lui donne les éléments dont elle a besoin. Mais si l'on veut construire une réflexion plus générale, il faut aussi comprendre historiquement d'où viennent ces pratiques.

Et, pour finir de répondre à ta question sur ma conception de la technique, j'ai été formé pendant longtemps dans une tradition de technique allemande. C'est probablement ce qui est le plus profondément ancré dans mon approche pédagogique.

Ce que j'en ai retenu, c'est l'idée de rééquilibrer les personnes et de pouvoir dire une chose ou son contraire absolu, non seulement à deux personnes différentes, mais aussi à la même personne lorsqu'elle a évolué.

C'est plutôt cela qui me guide. J'utilise tous les outils possibles pour aller vers le son que j'entends, qui est évidemment la voix de la personne, mais qui est aussi très orienté par sa typologie.

Je reconnais une typologie et je vise un répertoire dans lequel je sens que cela va fonctionner.

Par exemple, avec une élève, au bout de quelques sons, j'ai immédiatement entendu qu'un certain rôle du XIXe siècle correspondrait à sa voix. Je lui ai fait déchiffrer un extrait et c'était assez bluffant. À la première lecture, sans s'en rendre compte, elle mettait naturellement les accents et était totalement à l'aise. À la troisième lecture, c'était presque moins précis parce qu'elle était déjà sortie de quelque chose d'instinctif. Et, de toute façon, c'était un répertoire qu'elle ne chanterait probablement professionnellement que beaucoup plus tard.

Sarah : Tu m'envoies beaucoup de mots : l'école allemande, peut-être les écoles nationales, l'instinct... Il y a beaucoup de choses dans ce que tu dis. Ce qui m'intéresse aussi par rapport à ton parcours en musique ancienne, c'est cette filiation, cette espèce de boucle : une vision assez large du bel canto, dans laquelle une conception plus XIXe siècle peut amener à aller voir les traités plus anciens. Il y a chez toi ce lien entre musique ancienne et XIXe siècle.

Paul : Oui. Et puis j'ai beaucoup lu, mais plutôt des écrits de chanteurs que des écrits médicaux ou scientifiques.

Par exemple, *The Four Voices of Man* me semble être une bonne synthèse de ce que je perçois comme différentes manières de chanter. Il y a notamment cette idée selon laquelle on peut avoir une technique, en apprendre une autre, puis être capable de revenir à la première.

Je trouve que cela fonctionne assez bien pour penser les parcours entre plusieurs écoles, plusieurs répertoires et plusieurs esthétiques. Ce n'est pas exactement l'objet de l'auteur, mais je trouve que cela fonctionne aussi de cette manière.

Donc ce n'est pas du tout une approche purement fonctionnelle. Ce n'est pas son angle d'entrée, même si ensuite on peut évidemment traduire certaines choses en termes musculaires ou de différenciation.

Sarah : Donc, pour toi, la technique est-elle davantage liée à une esthétique, ou pas forcément ?

Paul : Moi, j'essaie de faire avancer les gens en les mettant dans des choses dans lesquelles ils vont être à l'aise.

Quand j'invente un exercice, par exemple pour leur apprendre un port de voix ou un élément stylistique qu'ils ne savent pas faire, j'invente des exercices modernes. Je m'inspire de différentes choses pour leur faire travailler l'aspect dont j'ai besoin et dont leur voix a besoin pour pouvoir se développer dans la phrase musicale écrite.

Je pars toujours d'un morceau dont j'ai l'intuition qu'il va faire sortir leur voix ou une certaine facette de leur voix.

Dans certains programmes, je leur imposais au moins cinq morceaux différents, même s'ils pouvaient choisir à l'intérieur de chaque catégorie, pour qu'ils aient travaillé ce qui correspondait à leur emploi.

Les catégories du XIX^e siècle distinguaient différents types de chant : le chant porté, l'agilité, le chant de force, etc. Il y a donc chez moi une forte influence du XIX^e siècle dans la manière de penser les différentes catégories du chant, y compris à l'intérieur d'une même œuvre.

Sarah : Donc le répertoire fonctionne un petit peu comme un révélateur d'un emploi ou d'une catégorie vocale.

Paul : Oui. Et l'idée est de donner seulement les outils au fur et à mesure pour que la personne puisse accéder à ce répertoire et s'y développer.

Il n'y a pas, pour moi, de construction a priori de l'instrument, sauf lorsqu'il y a quelque chose à corriger ou à rééquilibrer. Tout ce qui concerne le souffle, certains exercices avec paille, etc., peut servir à rééquilibrer. Mais je ne « construis » pas l'instrument indépendamment du répertoire.

En travaillant avec différents chanteurs, j'ai vu comment ils avaient été formés. Certains professeurs construisent, par des exercices, une tessiture et un espace vocal totalement indépendants du répertoire.

Sarah : Oui, cela rappelle cette métaphore du professeur de chant comme luthier qui construit une voix.

Paul : Oui. Et le terme même de Stimmbildung en allemand suggère qu'il peut exister une construction de la voix en elle-même. Certains professeurs vont dans cette direction.

Sarah : Avec beaucoup d'exercices et de jeux vocaux, finalement, mais sans nécessairement de rapport avec une phrase musicale ou avec le texte. Et dans ce type d'approche, il peut parfois y avoir la difficulté de transférer cette construction technique au répertoire.

Paul : Ou simplement d'être en adéquation avec le répertoire. Parce que le résultat peut être de chanter Celeste Aïda sans les ports de voix ou sans les gestes stylistiques appropriés, et on arrive à quelque chose d'une absurdité stylistique, mais même technique, puisque ce n'est plus le geste qui correspond.

L'écriture vocale est l'écriture d'un geste. C'est cela qui est frappant.

Quand je parle d'école allemande, j'ai quand même d'abord été construit techniquement par plusieurs professeurs. Il y avait une base technique, une sorte de routine qu'ils avaient retenue parmi les différentes choses apprises au cours de leur propre formation.

Cela était très compatible avec ce que j'ai ensuite appris dans cette tradition allemande : quelque chose de très axé sur l'emploi, mais sans idée préalable selon laquelle toutes les voix doivent être construites de la même façon. Il s'agit justement de construire ou plutôt d'équilibrer des personnes extrêmement différentes de façons complètement différentes.

Sarah : Je pense que tu as déjà beaucoup répondu à la question des influences sur ta pédagogie.

Paul : Une autre chose importante dans certaines traditions allemandes est le travail du pianissimo, du son fixe et du piano. On m'a enseigné très tôt une chose et son contraire, selon ce qu'il fallait rééquilibrer.

C'est une composante que l'on entend chez certains chanteurs allemands et qui me paraît très différente de certaines conceptions italiennes. Dans les approches italiennes que j'ai rencontrées, on peut ouvrir ou fermer le son, mais la réflexion sur le souffle et la posture est différente.

Dans certaines méthodes françaises du XIXe siècle, au contraire, on trouve une variété extraordinaire de caractéristiques vocales. Certaines méthodes établissent toute une série de paramètres qui peuvent ensuite être combinés. Elles proposent même des airs entiers en indiquant note après note différentes façons de les réaliser.

Cette variété de la technique, même à l'intérieur d'un seul air, d'une seule esthétique et pour un seul chanteur, me paraît très importante.

Cela permet aussi de survivre dans certains répertoires où il faut changer très rapidement de mode de production ou de couleur, plutôt que de rester toujours dans la même projection.

Sarah : Ce que tu décris dans le travail sur les couleurs me paraît aller à l'encontre d'une homogénéisation de la voix qui pourrait apporter de la rigidité. Cela rejoint aussi certaines choses qu'on connaît aujourd'hui en acoustique.

Paul : Oui. Et il y a aussi des conceptions que je découvre moi-même parce que les élèves m'amènent à les expliquer.

En enseignant, je suis amené à inventer des images. Hier, par exemple, j'ai inventé l'image du saut à la perche pour expliquer quelque chose qui ne devait pas rester coincé derrière les dents.

C'est plutôt ce type de choses que je produis, qui ne sont pas dans les livres.

En revanche, j'utilise des ouvrages plus anciens comme une sorte de vérité ou de référence pour la lecture du répertoire et pour comprendre ce qu'était le chant.

Sarah : Donc tu as, grâce à toutes ces références, une idée de l'endroit où tu souhaites emmener l'élève, mais tu utilises aussi tes connaissances pour révéler ce qu'il est à travers

le répertoire. Et l'interaction avec l'élève te conduit à inventer des outils qui ne sont pas répertoriés.

Paul : Oui, complètement. Ce n'est pas une pédagogie historiquement informée. C'est plutôt une conception de la voix historiquement informée, qui permet de trouver un emploi à chacun.

Et cela permet de gagner énormément de temps, parce que si tout le monde doit passer par la même mélodie de Fauré, il y a finalement très peu de personnes auxquelles ce répertoire correspond vraiment.

C'est particulièrement important pour des voix complexes, des voix pour lesquelles on ne sait pas immédiatement ce qu'elles sont. Cela permet de ne pas perdre du temps en les enfermant trop tôt dans un emploi ou dans un autre. Cela peut créer beaucoup de dommages.

J'ai rencontré plusieurs chanteurs ayant des voix atypiques. Dans certains pays ou dans certains répertoires historiques, on trouve davantage de rôles adaptés à ces voix. Cette approche permet donc parfois d'aider ces personnes.

Une fois qu'elles ont chanté quelque chose qui leur convient vraiment, elles peuvent ensuite réussir à s'adapter au répertoire standard. Elles y arrivent parce qu'elles ont auparavant chanté quelque chose qui libérait réellement leur voix.

J'ai vu plusieurs cas de chanteuses ayant des voix qui correspondaient mal aux catégories courantes. L'une d'elles avait été orientée vers un type de voix qui ne lui convenait pas vraiment. Quand je lui ai fait travailler un rôle correspondant beaucoup mieux à sa voix, c'était une évidence, et plusieurs années plus tard elle a elle-même été surprise d'entendre à quel point sa voix était libre dans ce répertoire.

J'ai rencontré une autre chanteuse qui avait un timbre très particulier, difficile à catégoriser. Dans l'établissement où elle avait ensuite poursuivi ses études, cela s'était très mal passé. En travaillant avec elle sur un répertoire historique beaucoup plus adapté à sa voix, elle était immédiatement « chez elle ». Mais le répertoire standard qu'on lui demandait habituellement ne convenait pas à sa voix.

Sarah : On arrive presque à la fin de l'entretien. J'ai encore deux questions. Quelle différence fais-tu entre l'enseignement aux élèves débutants et aux élèves avancés ? Est-ce que tu as les mêmes méthodes, la même approche par rapport à la technique et au répertoire ?

Paul : Pour la technique, en simplifiant beaucoup, je crois presque qu'il n'y a qu'un seul cours de chant, et que c'est le même que l'on donne à tout le monde tout le temps.

Il faut se rééquilibrer à tous les âges et à tous les niveaux. C'est le même travail.

Du point de vue du répertoire, ce qui est différent, ce sont surtout les jeunes voix. Parce qu'avec une jeune voix, on peut entendre ce qu'elle fera plus tard, alors qu'elle ne peut pas encore réellement le faire.

J'ai par exemple une adolescente dont la voix semble déjà destinée à un certain type de répertoire. Son corps et sa maturité ne sont pas encore complètement prêts à faire ce que sa voix semble déjà prête à faire.

La question devient alors : qu'est-ce qu'on peut lui faire chanter maintenant ?

Avec un adulte débutant, cela peut parfois être beaucoup plus facile : une personne adulte peut être suffisamment structurée physiquement pour aborder assez rapidement certains répertoires qui seraient beaucoup plus délicats avec un adolescent.

Il y a aussi des personnes de dix-huit ans qui ont déjà une certaine solidité. On ne peut pas nécessairement parler de maturité, mais si la structure est suffisamment solide, on peut chanter dessus, et cela évoluera ensuite.

Donc c'est vraiment cela, pour moi, la différence : parfois le répertoire auquel la voix semble destinée n'est pas encore accessible, alors que c'est déjà potentiellement son répertoire.

Sarah : Oui. Ma précédente recherche portait justement sur le répertoire pour les jeunes voix. Ce travail-ci est en quelque sorte le prolongement de cette réflexion.

Paul : Et c'est délicat, parce qu'une voix peut énormément évoluer.

J'ai vu par exemple une soprano légère revenir quelques années plus tard après des transformations physiologiques importantes, et ce qui fonctionnait auparavant ne fonctionnait plus de la même manière.

J'ai vu également des professionnelles passer d'un répertoire très léger à des rôles plus lyriques. Cela pouvait les déstabiliser pendant plusieurs années, le temps de replacer et de rééquilibrer la technique.

À ce moment-là, il existe parfois des répertoires intermédiaires, moins étendus ou permettant un soutien plus solide, qui peuvent servir à reconstruire progressivement le passage.

La difficulté est que ce répertoire n'est pas nécessairement celui qu'on vous demandera ensuite professionnellement.

Sarah : Et dans les cas dont tu parles, ces évolutions venaient de transformations physiologiques ?

Paul : Oui, je pense que c'était surtout lié à la maturité et à une évolution physiologique naturelle. Le problème était qu'il existait une période d'entre-deux entre deux emplois, entre deux répertoires légitimes et courants.

Sarah : Ma dernière petite question bonus : est-ce que tu utilises les nombreux recueils de vocalises, Vaccai, Marchesi, Concone, etc. ? Et quelle est ta réflexion sur ces ouvrages ?

Paul : Je les utilise dans trois cas.

Je les utilise d'abord pour le déchiffrement. Par exemple, avec un baryton, nous avons travaillé un certain nombre de vocalises parce qu'elles étaient fluides dans sa tessiture. Cela permettait de porter l'attention sur la lecture, dans quelque chose qui restait assez facile vocalement.

Je les utilise aussi avec certaines personnes pour apprendre la musique en même temps. Le contrat pédagogique peut être : « Tu me montres une étude par semaine ». Comme il existe aujourd'hui de nombreux enregistrements, c'est assez pratique.

Et ensuite, je les utilise plutôt à un niveau avancé. On peut travailler un air, un autre morceau, puis aussi une vocalise entière sans paroles.

Cela peut être une vocalise écrite spécifiquement comme pièce, ou bien des choses plus anciennes. Dans les méthodes du XIXe siècle, on trouve parfois ce qu'ils appelaient des « leçons ». Cela permet de travailler un point technique très précis, par exemple une terminaison de trille ou un autre savoir-faire.

À ce moment-là, oui, j'utilise les vocalises, mais comme une étude très précise.

C'est presque le même fonctionnement que lorsqu'on travaille des variations. Si on a le temps de faire de vraies variations, cela peut être très utile avec certains profils de chanteurs. Pour les autres, la vocalise peut jouer cette fonction.

J'avais aussi discuté avec une enseignante de ce qu'elle appelait les « très classiques » : de petites pièces ou études utilisées pendant une longue période de formation. Dans certaines traditions pédagogiques, pendant la première année, les élèves ne chantaient pratiquement pas en audition et travaillaient essentiellement des vocalises.

J'ai moi-même travaillé pendant un temps de cette façon pour comprendre cette approche.

L'idée était de former l'instrument non pas à travers le répertoire habituel mais à travers un répertoire vocalisé, dans le médium, sur une étendue relativement réduite, où l'on apprenait notamment à couvrir, adapter la voyelle et se régler sur des notes longues et conjointes.

Sarah : Très bien. Je te remercie. Je vais transcrire tout cela. Il y aura peut-être quelques noms propres ou références que je te redemanderai si je n'arrive pas à les retrouver.

Paul : Oui, bien sûr.

Sarah : Je pense qu'on peut arrêter l'enregistrement ici.

Paul : Oui, on peut couper l'enregistrement et discuter encore quelques minutes.

Pre-coding interview memo – Paul

I transcribed Paul's interview today, and I had been a little apprehensive about it because there were many proper names—people, books, quotations from authors—and I was afraid I would lose a lot of it. In the end, apart from a few sentences that I simply could not recover, I managed to transcribe the interview quite well.

I found it extremely inspiring because of his reflections on voice categories and emplois. This used to be something of an obsession for me for many years, and I have gradually moved away from that line of thinking. Still, it was fascinating to meet someone who uses these ideas so fully within his pedagogy.

I also paid close attention to the way he listened very carefully to each question before answering, never interrupting. At the same time, his answers could sometimes seem quite fragmented. Occasionally he would move on before completing a sentence or take a different direction altogether. Yet this way of communicating felt very familiar to me, so rather than bothering me, it actually created a sense of closeness.

On my side, however, I found myself having to formulate my questions much more clearly and repeatedly bring the conversation back within the framework of the interview. And yet, when reading the transcript, there are not really any digressions. His thinking is continuous, almost circular, constantly revolving around the topic. There is a genuine desire to respond fully to each question.

It is the kind of interview that leaves you thinking, this cannot be the end. There has to be a continuation. Many topics are only sketched out and deserve much more of a dialogue than a simple question-and-answer format. Perhaps this conversation will continue one day.

As I am writing this, I realise that I have mostly recorded my overall impression of the interview rather than the themes themselves. Of course, the discussion about *emplois* was particularly original. But there was also the idea of a pedagogy informed by historical sources, rather than what would normally be called historically informed pedagogy. Immediately, I find myself wanting to place this alongside another participant's interview.

The opposition between German and Italian techniques also deserves much deeper exploration. I am not even sure that it is really linked to German or Italian repertoire as such—perhaps it was originally—but rather that these are two pedagogical approaches that continue to shape singing teaching more generally. They seem to differ in their conception of vowels, vocal energy, and breath, and ultimately in the way *legato* is achieved. Is *legato* produced through one continuous breath and a unified vowel concept, or does it emerge through accepting a certain diversity and continual renewal? That is how I understand his point at the moment.

Entretien Renée

Sarah : Je vais mettre l'enregistrement si c'est bon pour toi, je le mets aussi au téléphone pour être sûre de rien. Enfin si jamais il y a un problème, je préfère avoir un deuxième enregistrement Et bon, il a pas l'air de réagir, ça y est Et donc le sujet c'est la relation entre le répertoire et la technique et le répertoire pour les étudiants avancés. Et du coup ma première question c'est dans quel contexte tu enseignes à des élèves avancés ?

R. : Dans le contexte du conservatoire de (...).

Sarah : D'accord. Et donc là tu as des élèves de

R. : En COP, en cycle d'orientation professionnelle.

Sarah : En CPES et COP

R. : c'est ça COP. Donc ça s'appelle chez nous le cycle d'orientation professionnelle.

Sarah : Oui d'accord et des classes préparatoires aussi tu en as ?

R. : Pas cette année non

Sarah : Pas cette année, mais tu en as eu...Après ça englobe aussi toute ton expérience avec ce type d'élèves, donc troisième cycle, préprofessionnel, etc. Du coup ça fait combien de temps que tu enseignes à ces élèves ?

R. : Une dizaine d'années, je dirais.

Sarah : Une dizaine d'années, oui donc déjà une bonne expérience des élèves avancés et pour toi, quel est le rôle de la technique dans ton enseignement ? Pour toi, qu'est-ce que c'est la technique, finalement ?

R. : Bah pour moi c'est le réglage du geste vocal, en fait. Et qui fait que on cherche une coordination optimale entre les différents étages de l'instrument, l'APPR en fait. Je le dirais comme ça. Et en fait une partie influence l'autre

Sarah : C'est-à-dire ?

R. : C'est-à-dire lorsque l'attention est plutôt portée sur la diction, par exemple, ça influence le diaphragme, comme le diaphragme influence la fermeture des cordes vocales et inversement. Enfin, voilà c'est ça.

Sarah : Donc tu as une approche de la technique plutôt fonctionnelle, plutôt basée sur la physiologie...

R. : Oui, on peut dire ça.

R. : Oui, on peut dire ça.

Sarah : Et dans ce contexte-là, comment tu vois le lien entre la technique et le répertoire ?

R. : Mais en fait là l'un peut éclairer l'autre, je pense qu'il y a donc il y a dans mon enseignement des moments où on focalise sur un aspect technique, que ce soit les débuts et les arrêts de son, que ce soit la libération du diaphragme, enfin de l'appareil respiratoire, que ce soit la précision de la diction ou la prise de conscience des résonances de la voix ou...et en fait, au moment où on chante le répertoire, il n'est pas possible d'avoir une attention aussi détaillée de chaque aspect du geste vocal, par contre, c'est la musique, l'élan musical qui favorise en fait la coordination optimale de toutes ces parties. Voilà donc intégrer corporellement et sensoriellement une prise de conscience des différentes parties et dans leurs interactions dans des moments purement techniques où on serait attentif à cela en mettant un peu la loupe sur un ou d'autres éléments, et puis le moment du chant, du répertoire est plus holistique en fait. Donc là j'aurais plutôt tendance et ça de plus en plus en fait de laisser chanter l'élève en fait de le laisser chanter et ...pour que le corps puisse trouver par lui-même en fait le bon élan, la bonne coordination qui sera après reconnue par rapport aux expériences techniques plus détaillées, enfin qui sera du coup intégré et reconnu dans l'acte de chanter et dans l'acte de chanter les répertoires qui influence en lui-même une énergie qui se déploie dans le corps, une continuité de souffle, une... avec le désir de d'exprimer le texte, d'exprimer, enfin de se laisser porter par la musique, quoi.

Sarah : Oui, donc l'expression aussi l'expression joue un rôle.

R. : Complètement.

Sarah : Dans... la technique et l'expression sont liées.

R. : Oui, donc quelque part, parfois j'ai l'impression qu'on recherche en fait dans la technique quelque chose que le corps sait déjà faire, en fait. Mais qui est un peu enfoui ou qui est rendu impossible, soit par des conceptions erronées du geste vocal qui parfois se base sur

une connaissance incomplète en fait du fonctionnement de l'instrument ou même carrément fausse, ça arrive aussi. Et qui... mais que le corps sait déjà faire en fait, puisque le tout petit enfant, quand il crie, en fait tout ça ça fonctionne. Et bon évidemment, il y a dans le chant classique, en plus, l'esthétique sonore à rechercher qui correspond à cette esthétique qui est évidemment...

Sarah : Justement, ça va être ma deuxième question. Là si on reste un petit peu sur l'idée de technique, pour toi, c'est révéler l'instrument naturel, soit en enlevant certains défauts ou conceptions erronées, soit vraiment en cherchant à retrouver quelque chose de naturel, mais que ce soit par des exercices séparés, de technique ou bien par le répertoire.

R. : C'est ça, c'est ça. Et puis parfois on peut aussi avoir des moments où on reprend une phrase plusieurs fois en essayant de régler les aspects techniques de façon plus consciente. Ça c'est une possibilité aussi.

Sarah : Et du coup cet aspect-là, en fait, ce va-et-vient entre une vision plus globale, plus holistique et puis une vision plus précise d'éléments techniques, un peu plus séparés. Est-ce que c'est la même chose pour toi pour les élèves avancés ou les élèves débutants ? Est-ce que tu dirais que tu es que c'est le même c'est le même rapport ? Est-ce que pour les débutants par exemple tu es plus dans l'aspect global ou au contraire plus dans le détail ? Est-ce que c'est différent entre débutants et élèves avancé, cette question-là ?

R. : Alors pas fondamentalement, mais je pense que ce serait plutôt le temps consacré aux différents aspects, c'est-à-dire avec des tout débutants, je serais plutôt déjà dans des explications physiologiques et dans des expériences très simples en fait du geste vocal qui ont besoin en fait d'être répétés de multiples fois pour justement pour que le corps les mémorise et moi il y a évidemment chez les débutants aussi les limitations corporelles à réduire, donc pas seulement l'image mentale erronée, mais les limitations corporelles en fait des tensions excessives ou... Voilà un réglage de l'alignement corporel qui sont à découvrir qui sont qui ne sont pas du tout intuitifs pour la plupart.

Sarah : D'accord. Et tu parlais d'esthétique. Pour toi, la technique elle est liée plus à la physiologie ou vraiment à une esthétique. Est-ce que c'est la même technique pour tous les répertoires par exemple ?

R. : Bah je dirais les deux, c'est c'est à la fois un aspect physiologique et un aspect esthétique. Donc dans l'aspect esthétique, on va en fait renforcer plus ou moins différents aspects. Donc quand on chante du répertoire 19^e du Bel canto, on va chercher à avoir vraiment le singing formant, le vibrato de façon continue, alors que dans le baroque on va on va chercher aussi de contrôler le vibrato et pas forcément chanter avec le timbre complet tout le temps. Voilà donc.

Sarah : Et ça tu l'enseignes aux élèves avancés, tu leur apprends à avoir cette flexibilité, à pouvoir un petit peu adapter leur instrument en fonction de l'esthétique ?

R. : Oui oui oui, j'essaye en tout cas. Oui oui, je trouve ça passionnant parce que c'est vraiment important pour un chanteur aujourd'hui de savoir un peu s'adapter aux différentes esthétiques. Aussi en musique contemporaine, il y a tellement de sons différents qui peuvent être produits, il faut leur apprendre à le faire sans se faire mal.

Sarah : Et le choix du répertoire, puisque tu parlais de ces qualités en fait du répertoire qui donne l'élan musical et qui aide aussi pour la technique. Et dans cette optique-là, comment est-ce que tu choisis le répertoire pour tes élèves ? Est-ce que c'est toi qui choisis ? Est-ce que c'est eux qui choisissent ? Comment ça se passe ?

R. : un peu les deux, mais moi je les encourage quand même beaucoup à chercher aussi par eux-mêmes. Parce que c'est important qu'ils, enfin qu'ils écoutent beaucoup de choses. Donc en fait aux élèves avancés, je fais des listes en fait de pièces de différentes catégories pour qu'ils les écoutent en fait, parce que mine de rien aujourd'hui par rapport à moi quand j'étais étudiante, on avait à peine le CD, on n'avait pas du tout Internet, on ne pouvait pas du tout... Aujourd'hui, en un clic, on accède à tout quoi. Et mine de rien, même s'ils accèdent qu'ils pourraient accéder, ils écoutent pas tant que ça en fait. Et le fait de leur donner donc je leur donne une liste avec les liens YouTube. En fait, parce que je tiens aussi à ce qu'ils n'écoutent pas n'importe quoi.

Sarah : Oui.

R. : Mais dans l'espoir que quand il cliquent sur le lien, qu'il y a d'autres propositions qui apparaissent du même chanteur ou de chanteurs différents qui écoutent aussi différentes versions et qui et puis qui cherchent aussi en fait à sentir ce qui, qu'est-ce qui les inspire le plus quoi ?

Sarah : Oui alors quand tu dis, tu parles de catégories sur cette liste, c'est des catégories, c'est par rapport au style de musique, c'est par rapport aux catégories de voix c'est ?

R. : Oui, catégorie de de voix, je fais des listes par catégorie voix et aussi par genre air d'opéra, oratorio, comédie musicale, Lied, mélodie.

Sarah : Et du coup ces listes-là, elles te servent aussi pour choisir le répertoire ?

R. : Aussi, mais j'utilise aussi beaucoup le recueil qui a été édité là dans les années 90, celui-là.

Sarah : Ah oui oui.

Sarah : Malheureusement, on n'a pas en France, à part ce recueil, on n'a pas beaucoup de ressources comme ça.

R. : Oui, c'est vrai, c'est vrai, ça mériterait vraiment un travail

R. : Mais bon, c'est vrai que bon même un recueil aussi épais que celui-là, il est pas exhaustif forcément, je veux dire c'est tellement énorme, mais c'est vrai que c'est vrai que ce serait formidable de faire un vrai travail là-dessus et de peut-être de renouveler, tu vois je sais pas, si peut-être après ton mémoire ?

Sarah : La recherche précédente, je travaillais sur le répertoire pour les voix d'adolescents, les voix jeunes. Donc j'ai quand même déjà une bibliographie là-dessus, bien bien sûr plus en anglais, mais oui éventuellement oui c'est quelque chose.

R. : Oui, mais ça pourrait être ça pourrait être quelque chose qui pourrait être même financé par l'AFPC, tu vois si ce répertoire-là, tu souhaiterais le... Il faut qu'on en parle le traduire en français et le mettre tu vois et l'éditer.

Sarah : Oui, il faut vraiment, enfin, j'ai plusieurs idées. Évidemment, la priorité c'est de terminer cette recherche-là, mais le précédent module, voilà m'a préparée à toutes ces questions : il y a quand même des manques dans dans la littérature.

R. : Oui oui, et on ne peut pas tout connaître, c'est impossible. Évidemment, je connais plus le répertoire de ma propre catégorie vocale, et puis ça prend quand même beaucoup de temps aussi de connaître celle des autres. Ceci dit, j'ai eu la chance dans mes années de

formation que mon professeur nous incitait beaucoup pour ne pas dire nous obligeait à écouter le cours des autres élèves de la classe. Et ça ça m'a fait connaître quand même beaucoup de choses déjà des autres catégories vocales. Mais c'est sûr que on n'en connaît jamais assez, mais...C'est pour ça que c'est important que les élèves eux-mêmes cherchent par eux-mêmes aussi.

Sarah : Sois curieux, oui. Est-ce que parfois tu constates que dans les exercices ils réussissent à maîtriser certaines choses et que quand on passe au répertoire, ils n'y arrivent pas.

R. : Oui, absolument.

Sarah : Oui. Cette question de transférer la technique au répertoire, c'est un problème ou ?

R. : C'est une question. Absolument.

Sarah : Comment tu abordes cette question ?

R. : Mais parfois j'ai l'impression que lorsque les étudiants passent au répertoire, ils ont un peu en tête peut-être un peu trop les enregistrements qu'ils ont écoutés et qu'ils essaient d'imiter inconsciemment ou, consciemment ou inconsciemment, et comme en fait comme on s'entend pas comme les autres nous entendent, en fait ils peuvent pas enfin, en cherchant à reproduire ce qu'ils ont entendu et qu'ils croient devoir faire, parfois, le geste vocal se déforme ou en tout cas il n'est pas forcément aussi libre qu'il pourrait l'être s'ils avaient en fait cette écoute aussi corporelle en même temps, c'est-à-dire cette écoute fonctionnelle de leur corps, tout en chantant.

Sarah : Donc toi tu privilégies cet aspect-là et pas forcément l'imitation quand tu enseignes ?

R. : un peu les deux quand même !

Sarah : un peu les deux.

R. : Les deux, oui, oui, parce que les neurones miroirs parfois ça fonctionne super bien. Ça leur permet tout d'un coup, wow, en imitant comme ça que ça leur permet de découvrir, tiens, ah oui, je peux faire tel type de son.

Sarah ; Donc tu n'es pas contre nécessairement, mais c'est juste que il faut avec une certaine vigilance sur ce qu'ils écoutent.

R. : Oui, et puis aussi leur faire prendre conscience qu'on ne s'entend pas comme les autres nous entendent. Donc j'utilise beaucoup les différentes positions de main, de mettre les mains comme ça ou mettre les mains comme ça en chantant, c'est des trucs d'Agnès Brosset que j'utilise beaucoup, beaucoup parce que en fait quand on met les mains comme ça, on s'entend pas du tout pareil et ça les fait vraiment... Ah ah bon ça fait vraiment découvrir quelque chose. Et ça change souvent très vite leur façon de chanter. C'est intéressant.

Sarah : Donc le contexte du conservatoire où tu enseignes, est-ce que ça a une influence sur ta pédagogie ? Comment est-ce que ça influence ce lien en fait entre répertoire et technique, répertoire. Est-ce que est-ce qu'il y a un lien avec par exemple les exigences des examens comment ça se passe ?

R. : Oui bah oui, c'est le fait qu'il y a les examens, mais il y a aussi j'ai la chance d'enseigner dans un conservatoire particulièrement dynamique au niveau des projets, c'est-à-dire on est très soutenus par la communauté d'agglomération. Enfin, en tout cas, on n'a pas de coupe de budget actuellement et en fait tous les ans, on fait des projets très divers et très intéressants. Cette année, on a monté « l'enfant et les sortilèges ». Et l'année prochaine je vais monter une pastorale de Lully, donc là ça va être complètement différent.

Sarah : grand écart. C'est super !

R. : Voilà donc d'une année à l'autre, on fait des projets très différents pour leur faire découvrir différentes choses.

Sarah : Donc il y a une influence du contexte du conservatoire, mais plutôt dans un sens positif au sens...

R. : Ah complètement complètement. Et puis on a aussi, enfin on a des masterclass aussi de personnes de qualité, puis avec ma collègue, on s'entend très bien aussi. Et donc là on est aussi en train vraiment de construire le cursus, enfin de finir de le construire puisque on propose différents ateliers en fait. Depuis cette année, on a réussi à monter des ateliers de diction, diction de langue qui se font donc en cours collectif. Et puis ma collègue, l'année prochaine, elle va faire un atelier d'art lyrique donc pour les élèves avancés, y compris les miens, où elle va faire un travail de mise en scène plus particulièrement et voilà donc il y a vraiment une dynamique aussi entre nous qui est très forte, il y a un département de chant choral qui est extrêmement actif et du coup nos élèves sont aussi sollicités pour des solos dans les projets de chœur. Et voilà donc c'est très très motivant.

Sarah : C'est motivant, ce contexte-là, tu le vis pas comme une contrainte. Tu peux garder ta liberté de choix à l'intérieur de ça.

R. : Ah oui oui oui oui complètement. Il faut dire que depuis le temps que je monte des projets dans ce conservatoire où et puis ça fonctionne, en fait, bon la direction me fait confiance, ils savent que voilà que ça va aboutir et que ça va être bien. Et puis on fait toujours avec un minimum de moyens, forcément.

Sarah : Alors mon avant-dernière question, c'est la question des influences. Qu'est-ce qui a le plus influencé ta pédagogie, notamment dans ce rapport entre la technique et le répertoire. Quelles sont tes influences pédagogiques ou tes références ?

R. : Bah disons que je pense que l'influence la plus récente et la plus forte pour moi, c'est l'enseignement de Ronald Klekamp. Je sais pas tu connais

Sarah : j'ai travaillé avec lui et je reconnais bien tout son enseignement dans ce que tu décris, bien sûr.

R. : Ouais donc ça c'est vraiment très riche et ça m'a fait comprendre pleins de choses Et ça marche puisque mes élèves progressent et c'est vraiment très...Bon évidemment, je l'adapte évidemment, c'est adapté avec mes expériences à moi, avec j'ai évidemment aussi l'influence de Marie-Claire Cottin, donc dans toute cette mouvance post-Miller, tu vois qui est quand même aussi très basée sur la physiologie. Agnès Brosset aussi m'a apporté beaucoup avec...

Sarah : Qu'est-ce qu'elle est plutôt son apport de Agnès Brosset ?

R. : Le rapport avec le corps, l'expérience de beaucoup inclure le corps dans le geste vocal. Alors, qu'est-ce que je peux dire encore ? Il y a eu aussi des influences plus ou moins

compliquées, qui a parfois, on s'égare parfois dans des chemins, cheminements qui sont qui sont liés aussi parfois avec des difficultés de la vie qui font que les choses marchent pas parce que corporellement ou émotionnellement il y a des blocages, quoi.

Sarah : Oui d'accord. Et alors ma petite dernière question bonus. Et en plus, c'est super parce qu'on est dans les temps, on va être dans les temps. C'est pas mal ce zoom parce que c'est 40 minutes et ça permet que l'entretien, il reste dans un cadre pas trop long. Mais donc je vais te poser ma dernière question bonus. Et ensuite, si jamais ça coupe , on peut soit s'appeler si on doit échanger cinq minutes pour d'autres choses.

R. : Peut-être que je peux rajouter encore pour les influences, c'est que c'est qu'en fait je m'intéresse depuis de nombreuses années, en fait au rapport entre la voix et le corps. Donc je fais beaucoup de stages divers et variés, donc François Combeau, Feldenkrais appliqué à la voix. J'ai fait la coordination respiratoire, Robin de Haas. J'ai travaillé avec Fanny aussi sur le brain gym, la kinésiologie. C'est un sujet qui m'intéresse vraiment beaucoup depuis de nombreuses années et je pense que ça influence beaucoup mon enseignement aussi.

Sarah : Et donc ma petite question bonus, j'y viens. Est-ce que tu utilises les recueils de vocalises, les Vaccai, Concone, Marchesi, toute cette littérature-là là, est-ce que tu utilises ces recueils-là ou pas du tout ?

R. : Oui, je les utilise pour les débutants.

Sarah : D'accord.

R. : Mais ceci dit, je me suis rendu compte que, bon Vaccai, j'ai beaucoup utilisé il y a un temps et je me suis rendu compte que cette année, je l'ai pas du tout utilisé. Je sais pas, parfois, je me dis en fait les débutants bon, c'est vrai que les Vaccai, ils sont vraiment pédagogiquement, c'est super, mais musicalement c'est pas toujours très motivant en fait. Et parfois, j'ai envie de proposer aux élèves quelque chose qui est musicalement plus porteur. Bon, ceci dit, il y en a des Vaccai aussi qui sont beaux, mais... Mais bon, je crois que j'en ai eu aussi un peu une saturation à un moment donné. Donc j'utilise parfois l'un ou l'autre, mais je leur ai pas fait acheter cette année en fait le recueil.

Sarah : toute cette littérature avec ...parce qu'il y a beaucoup énormément de vocalises, tu en fais faire ou pas spécialement.

R. : Des vocalises, oui. Faire des vocalises en début d'année. Des premiers niveaux.

Sarah : C'est-à-dire une page sans parole.

R. : Marchesi, Panovka, voilà. Et puis aussi les maîtrisiennes, parce que je travaille aussi la maîtrise de la Légion d'honneur. Donc ça on fait des Vaccai et des vocalises, on en fait, oui.

Sarah : Oui, d'accord. Bon, très bien, on a terminé, je pense que ...je te remercie. Avec plaisir.

Pre-coding memo :

Renée's interview is very linear. She answers the questions in a very clear and straightforward way, which made it quite easy to transcribe. Overall, it was a very pleasant interview to work through. In many ways, it almost feels like a distilled version of my interview guide unfolding in practice, because there are very few digressions or unexpected developments.

At first, I found it less original than some of the other interviews. This may be because we both studied with the same teacher, whose influence on my own pedagogical thinking was considerable, even though I have gradually moved away from his approach. As a result, her way of talking about body awareness and the intimate relationships between the different elements of the vocal apparatus already feels very familiar to me. I have largely assimilated these ideas, so they naturally strike me as less novel.

The same is true of Ronald Kleekamp's teaching more generally. His work is often extremely impressive when observed in practice, but perhaps less so when described verbally. He did not develop a highly systematic terminology or an explicit theoretical framework, yet he has had a major influence on singing teachers in France, having succeeded Marie-Claire Cottin, who is also mentioned during the interview, as teacher of vocal pedagogy.

There were two moments that required particular ethical attention. I discuss one of them in my journal, where Renée refers to personal experiences of choking and swallowing difficulties. I deliberately chose not to pursue this with personal questions.

The second moment was more sensitive. Renée became interested in my previous research on repertoire and mentioned the possibility of financial support from the AFPC for publishing my work. I therefore made a conscious effort to keep the conversation focused on the present interview and on my current research objectives, without closing the door to future discussions.

Reflecting on this afterwards, I realise that a less ethical response might have been to ask for more details about the funding opportunities, publication possibilities, or contacts with authors who had published in similar contexts. I deliberately chose not to pursue that line of conversation.

Entretien Fanny

Sarah : Dans quel contexte tu enseignes ou as enseigné à des élèves avancés ?

F. : Alors des élèves avancés, c'était au CRR de Lille, et puis il y a eu (...)aussi et(...). Parce qu'il y avait, j'avais, oui Orsay, un petit peu, mais c'est surtout à Lille que j'ai développé ça.

Sarah : Très bien. Et pour toi, quel est dans ton enseignement quel est le lien entre le répertoire et la technique ?

F. : Alors, c'est drôle parce que je viens de lire ce qu'une amie m'a offert, je sais pas si tu as lu ce roman japonais qui s'appelle « une forêt de laine et d'acier » qui est sur un accordeur de piano. Qui a un déclic quand il entend un accordeur accorder un grand piano dans son lycée à l'époque et ça déclenche sa vocation d'être accordeur. Et à la fin quand j'ai entendu tout ce qu'un accordeur en fait est susceptible de faire avec un piano, je ne m'imaginais pas tout ça ! Comment il adapte le piano à ce que la personne va jouer dessus, comment, je me suis dit, mais en fait moi ce qui m'intéresse dans la voix, c'est d'être accordeuse de voix. D'accord. Tu vois donc la technique, c'est vrai que je suis quand même plutôt connue pour être un petit peu, faire beaucoup de technique.

Sarah : Ah oui ?

F. : Oui l'interprétation, je trouve que si le geste est juste, déjà on va pas s'occuper de la justesse. Mais c'est de la technique dans un corps, quoi.

Sarah : D'accord. Donc Donc c'est vraiment quand tu dis, je suis connue pour faire beaucoup de techniques, est-ce que tu peux développer un petit peu ?

F. : Bah je cherche toujours à comment dire à ce que le geste dans le corps soit juste. Donc j'ai cherché au niveau technique comment y arriver. Donc je vais choisir certaines voyelles, je vais choisir certains intervalles. Je vais me servir évidemment de la partition aussi. Donc c'est là où le répertoire peut venir, parce que il y a des partitions qui vont commencer sur des élans de sixtes, comme beaucoup dans le répertoire italien en levée. Et ça je trouve que c'est un élan aussi qui aide à trouver la technique. Mais s'il n'y a pas la technique, ça va pas être, voilà. La technique, elle vient comme un tremplin quoi.

Sarah : Et quand tu parles de quand le geste est juste, cette justesse, c'est par rapport à quoi ? C'est par rapport à de la physiologie, c'est par rapport ?

F. : Par rapport à la physiologie, le confort, le fait que l'allongement des cordes se fait bien, qu'il n'y a pas de résistance musculaire de l'instrument, que ça se fait dans un accord pneumo-phonatoire quoi.

Sarah : Oui donc j'ai en fait j'ai un peu inversé mes questions et c'est vrai que avant de parler de cette relation technique-répertoire, enfin on est rentré tout de suite dedans, ce qui m'intéresse aussi, c'est qu'est-ce que la technique, quelle est ta conception de la technique. Et donc là tu parles beaucoup de l'instrument Et du luthier enfin de l'accordeur, mais ça me fait penser au luthier à Jacqueline Bonnardeau. Est-ce que tu as cette conception de forger un instrument comme ça ?

F. : Oui ou, pas de forger parce que il est déjà fait l'instrument donc pas en train de construire, il est déjà là l'instrument. C'est comment justement c'est toute la deuxième partie du luthier, c'est quand on ramène son violon et qu'on va vraiment l'accorder pour le jeu de l'instrumentiste. Tu vois, c'est plutôt cette idée-là, parce que le corps il est déjà là, la caisse est là, alors évidemment qu'on peut continuer à le moduler pour que l'instrument ait toutes ses possibilités. Mais il y a quand même une longueur de corde, il y a quand même une longueur de tube et il y a quand même une ouverture de bouche, il y a une morphologie, qu'on pourra pas changer.

Sarah : Oui, donc c'est un réglage

F. : C'est un réglage.

Sarah : D'accord, très bien. Et moi j'aime bien aussi quand tu dis l'instrument est là, j'aime bien aussi penser au fait qu'on révèle quelque chose qui est déjà là plutôt que de le ...

F. : oui, on est des révélateurs en fait... Et comme on a l'oreille, j'ai eu un prof un prof américain, **Skyler Hamilton** qui disait c'est dommage, enfin c'est dommage, on a les oreilles

là, il faudrait les avoir là. Il faudrait les avoir devant nous parce qu'on s'entend pas pareil. Donc nous on est là, on a les oreilles extérieures, mais il faut que ça corresponde à une sensation parce que quand une fois qu'on est sur scène ou dans des acoustiques différentes, si la sensation interne n'est pas à sa place, on peut être très perturbé. On n'a pas de retour.

Sarah : Donc le répertoire, t'as commencé un tout petit peu à en parler ?

F. : Oui alors le répertoire alors moi le répertoire finalement je suis un peu comme tout le monde, j'aime bien partir de langues comme l'italien ou l'allemand, de langues voilà, le français évidemment quand j'ai affaire à des Français, on y va assez vite parce que c'est bien qu'ils apprennent à chanter dans leur langue. Mais chaque langue va être intéressante. Même à l'école quand j'étais prof au collège, j'étais sept ans prof en collège, je faisais dans toutes les langues. Et ils s'en plaignaient en conseil de classe. Oh, on apprend toutes les langues (rire) ! Mais ils aimaient bien en même temps parce que c'était l'occasion de découvrir d'autres pays, quoi. Et j'avais entendu d'ailleurs des critiques qui participent à des jurys de chants internationaux, qui disaient que maintenant en tant que jury, ils remarquaient que les chanteurs chantaient dans toutes les langues parce, qu'ils finissaient par avoir tous la même voix.

Sarah : Ah oui

F. :

Il y a plus de distinctions qu'on avait entre chanteur français, chanteur russe, ça se gomme quoi.

Sarah : Oui, donc est-ce qu'il y a des ça m'intéresse qu'on en reparle de ces écoles nationales, mais... Pour toi, du coup il y a des langues qui sont plus propices à la technique ?

F. : Oui, bah moi, je trouve déjà l'italien, c'est bien parce qu'on a des voyelles qui sont quand même pures. Voilà il n'y a pas la nasalisation comme en français parce que les nasales c'est quand même pas facile à réaliser même pour des français. Par contre, oui, j'aime bien citer quand même Renée Fleming qui dit qu'elle adore chanter en français parce qu'elle trouve dans la langue française une ouverture qu'elle ne trouve pas dans une autre langue. Donc pour parler nasal, il faut vraiment trouver cette ouverture, sinon ça passe dans le nez et il manque quelque chose quoi.

Sarah : D'accord, c'est intéressant, oui...

F. : oui, je la cite souvent parce que ça m'avait vraiment marqué alors qu'il y a d'autres chanteurs qui détestent chanter en français.

Sarah : Et aussi les étrangers, surtout les Américains, ils ont une conception de la nasale française qui n'est pas tout à fait notre nasale et qui les aide pour le chant. C'est assez intéressant, c'est pas la seule américaine qui utilise le français...

Sarah : Alors moi c'est vrai que j'observe aussi que les écoles nationales. Pour moi ça me parle plus tellement de dire, de penser en ces termes-là. Mais voilà, en interviewant différentes personnes, je suis très surprise que certains professeurs s'y réfèrent encore et donc ça sera ...

F. : Et en même temps quand je suis allée, j'ai fait un échange une fois une metteur en scène italienne dans le cadre d'un Erasmus. Et donc je suis allée à Rome, donc je suis allée écouter un petit peu et j'ai trouvé qu'ils poussaient leur voix, mais quelque chose de voilà un peu dans l'esthétique veriste, tu vois et j'ai trouvé qu'ils forçaient beaucoup trop leur voix. Donc alors est-ce que c'est vrai que moi je viens du Maroc alors c'est un peu particulier, mais je pense que toute la mélodie française toute la mélodie, on est moins, on a quand même aussi tout ce répertoire de musique de chambre. Et là, je citerai encore une autre chanteuse,

c'est Waltraud Meyer qui dit pendant 2 ans, elle s'est arrêté de chanter du Wagner et elle n'a fait plus que du Lied, et que ça l'a énormément aidée. Elle a repris l'opéra derrière avec une autre, une autre façon de faire. Donc si on parle de répertoire, ça peut-être ça aussi : comment le répertoire va aider la technique. Gweneth Jones qui disait moi l'été, je m'arrête, je chante plus que du Mozart. Parce que j'ai besoin de ramener ma voix à quelque chose de plus souple, de plus... j'ai pas tout le temps de temps dans la puissance. Donc c'est peut-être ça par rapport au répertoire.

Sarah : Oui et du coup, comment est-ce que tu choisis le répertoire pour les élèves ?

F. : Alors, moi j'ai toujours eu une conception, surtout en conservatoire de région. Moi mon idée c'est toujours d'être généraliste, d'être vraiment comme un médecin généraliste, de pas spécialiser trop tôt les élèves. Voilà, qu'ils aient un éventail et puis qu'ils sachent un peu tout faire, c'est-à-dire vraiment pour qu'ils puissent au moins découvrir découvrir ce qui leur convient. Et alors évidemment si c'est une voix vraiment de mélodiste et de Lied, je leur dis de faire autre chose, pas de faire autre chose d'avoir un bon boulot à côté ou de faire un peu de chœur ou autre chose comme ça, mais faire un peu d'opéra, mais en restant dans parce que voilà faire du récital faire sa profession, on oublie, c'est pas évident. Ou alors il faut vraiment être très doué comme Fischer Diskau donc là et encore c'est une autre période de chant. Mais il y en a qui le font, il y en a quand même qui tournent avec essentiellement du Lied et de la mélodie. Donc j'ai toujours eu cette conception d'abord de faire les bases sur toujours les airs anciens. Tout de suite de la mélodie, de la mélodie assez simple, mais toujours en restant dans un ambitus confortable. C'est important. Et de temps en temps de toujours aussi mélanger les efforts un peu comme un sportif pas faire tout le temps du sprint, pas faire tout le temps de l'endurance, mais varier les efforts pour qu'aussi l'instrument il trouve, voilà qu'ils se construisent aussi. Si on ne sollicite jamais l'instrument dans ses extrêmes, il va rester où il est. Et puis si on le sollicite tout le temps dans ses extrêmes, mais là ça ne va pas aller non plus. Voilà y a toujours moi j'aime beaucoup les voix souples.

Sarah : C'est ce que j'entends dans ce que tu dis. Est-ce que justement tu parlais de ton parcours, enfin ta formation baroque. Est-ce que ça influence d'une certaine manière ton enseignement ou ?

F. : Oui, dans la façon de travailler les œuvres. Moi au départ, j'ai fait pas mal de chœur puisque j'ai commencé à la fac. C'est à cette occasion-là que j'ai pris mes premiers cours de chant quoi un jour, la personne qui venait faire l'échauffement de chœur un jour où je suis allée la voir, j'avais 20 ans, j'ai dit vous croyez que je peux chanter. Et j'ai commencé à prendre des cours individuels. Donc j'avais déjà. Alors mon premier s'il faut quand même que je dise ça parce que mon premier contact vraiment avec le plaisir vocal, c'était, ça a été Monteverdi. Que j'ai fait avec Jacques Grimbart à la fac. Ça commence à dater, il est décédé, il y a quelques années. Et donc c'était quand même la musique baroque, tu vois, donc j'étais quand même, voilà et je sais pas, il y avait un espèce d'équilibre vocal, on se sentait bien quoi, c'était évident, hein. Donc ça a été ça mon premier contact. Après on a on a fait les passions de Bach. La passion selon Saint-Jean, c'est pareil, ça m'a laissé un souvenir et puis on a travaillé les Lieber Valse de Brahms, tu vois, c'était des choses quand même très chantantes. Donc j'ai toujours chanté en soprano, mais j'étais pas toujours confort pour tenir une tessiture haute longtemps. Donc tant que j'étais en baroque, musique baroque, on chantait à 415, 300 voire 392. Tout s'est bien passé. Quand j'ai voulu prendre un répertoire vraiment de soprano en 440, là je me suis aperçue que j'étais pas soprano et petit à petit, on m'a dit, mais non, vous avez des cordes longues, vous avez des cordes de 21 cm 21 mm. 21 mm, c'est presque aussi aussi long qu'un ténor, c'est 22 23 mm donc oubliez et restez mezzo et ça ira très très bien et en vieillissant, voilà, donc ça m'a détendu, tu vois

Sarah : Oui, je vois. Et cette cette question des catégories vocales, je ne la pose pas, mais elle revient dans tous les entretiens. Enfin c'est le quatrième que je fais parce que c'est, c'est absolument central. C'est absolument central.

F. : Oui donc c'est important donc je suis un peu comme les professeurs de la tradition, c'est-à-dire les italiens, les italiens, les allemands, c'est de donner des œuvres qui restent dans

une fourchette plutôt moyenne, de voix moyenne. Et puis donc on va aller chercher dans le répertoire justement les airs anciens qui sont pas trop tendus, qui commencent à vocaliser un petit peu quand les bases sont faites, on commence à avoir un bon appui sur le souffle, que le son se trouve, que le son est juste. Là on peut commencer à aller dans d'autres répertoires. Mais oui, donc du répertoire baroque, pour revenir à ta question, du répertoire baroque, donc j'ai beaucoup travaillé surtout avec des gens comme Philippe Boessant, tout ça qui était très sur le texte, Jean-Marie Béllegier, quand on a travaillé avec Christie. Donc l'importance du texte, l'importance du déclamer en hauteur, tu vois comme ça. Et c'est un enseignement que j'ai reçu aussi. Moi mes premiers profs de chant dans les années 70, c'était vraiment parler le chanteur quoi. Ça a été pas facile à trouver parce que j'enseignais au collège en même temps où là je faisais de la chanson. On était vraiment en voie de poitrine. Et puis quand j'allais à mon cours de chambre, qu'on était en mécanisme deux, c'est pas facile, je trouve pour les femmes à gérer ça. Et notamment les enseignants.

Sarah : Oui, et par mimétisme aussi, parce que pour avoir fait des formations sur la voix parlée là, aux enseignants. Et puis j'ai aussi des élèves enseignantes souvent. Il y a une hypertrophie de la voix de poitrine, enfin qui fait que, c'est le milieu enseignant qui veut ça, pour question de survie en quelque sorte d'y aller, de parler fort, de s'imposer aussi. Effectivement, avec le chant lyrique, ça devait être un peu compliqué de s'y retrouver, oui. C'est intéressant. Est-ce qu'il y a d'autres influences marquantes pour toi, à part l'influence du baroque par rapport à ton enseignement ?

F. : Le Lied, justement tout ce que j'ai fait aussi en chant choral. Le chant choral m'a beaucoup aussi influencé. Parce qu'il y a beaucoup de professeurs qui n'aiment pas que leurs élèves fassent du chœur trop vite. Alors je sais que effectivement il faut avoir quelques bases quand même techniques, peut-être pendant un an ou deux. Mais en même temps je trouve chanter en chœur, on est porté par la voix des autres. Il y a le son qui nous enrobe, qu'on est emmené, on est soutenu. Je trouve que ça fait trouver aussi des choses.

Sarah : C'est vrai.

F. : Voilà, c'est juste si vraiment on sent que l'instrument est en souffrance, notre souci en chant choral, c'est qu'on a perdu l'habitude de chanter à cinq voix. Tout le monde chantait à cinq voix, tout le monde trouvait sa place cinq ou six voix. Mais le quatre voix calqué sur le quatuor à cordes, ça c'est terrible parce que les altos sont à la cave et les soprano, si elles sont pas vraiment soprano, alors les mezzos et les baritons, ils savent pas où ils habitent quoi.

Sarah : Donc c'est une question de tessiture plus que de...après, c'est un sujet très vaste. Enfin, je sais pas si tu avais vu ce que j'ai écrit sur les filières voix. Je l'ai traduit en début d'année, c'est sur le site de l'APC et je parle justement de ce lien entre professeur de chant, chef de chœur et de toutes les controverses qu'il peut y avoir autour de ça. Et c'est vrai que là ce dont tu parles, enfin s'il peut y avoir une relation heureuse entre professeur de chant et pratique chorale, c'est pas toujours le cas, mais quand c'est le cas, ça peut-être plaisant et une bonne chose pour les élèves.

F. : Oui tout à fait. Moi j'ai accompagné pendant trois ans le chœur microcosmos au début de sa formation. Et à la fin, j'ai arrêté parce que j'avais d'autres choses, puis j'étais à Lille après. Mais ce que je reprochais un peu à

Sarah : Loïc Pierre

F. : Loïc Pierre, c'est que il donnait des choses très aiguës à des voix très jeunes qui n'avaient pas vraiment de base technique. Donc c'est vrai que sur la jeunesse comme ça, on va le faire, mais sur le long terme... Et puis de la musique contemporaine, donc c'était pas toujours simple au niveau de l'intonation, donc si on est branché sur l'intonation et puis qu'on est pas dans son instrument, là on peut vraiment. Alors bon ça se passait ben on y arrivait, ce qui est intéressant, moi j'ai beaucoup travaillé dans le milieu choral aussi pour faire avec l'Ariam Île-de-France. J'avais, je faisais de la technique vocale dans des chœurs de la région

de France. Et quand on arrivait à avoir une belle ouverture commune entre les voix, là on obtenait des beaux ss et je trouve que le répertoire de chœur, c'est génial parce qu'on est emmené par les copains et mais c'est vrai que c'est bien c'est quand il y a une bonne entente ou que le chef de chœur sait chanter un peu.

Sarah : Oui et à des conceptions, il faut qu'il ait beaucoup de qualités, beaucoup de connaissances et que les conceptions aillent aussi dans le même sens. Du coup, cette ouverture vers le chant choral, ça va vraiment avec la formation de chanteur polyvalents aussi flexibles dont tu parlais. Oui c'est assez ... Moi ça me parle évidemment, puisque je travaille aussi en maîtrise depuis plusieurs années, mais j'ai conscience que c'est un peu atypique, il n'y a pas beaucoup de professeurs de chant dit lyriques.

F. : En Angleterre par contre ça doit être plus habituel, non ?

Sarah : Sans doute, mais voilà ce genre de profil...

F. : Ah oui moi je suis pas du tout dans moi, je viens du chant choral, je viens de la musique baroque. La mélodie, le Lied, ça a pris une importance tout de suite, mais toujours dans cette esthétique de musique de chambre en fait.

Sarah : D'accord.

F. : Tu vois ? Je suis pas une lyrique à fond les balais, moi donc c'est bien que tu aies d'autres aussi. Mais en même temps, c'est à cause du lyrique quand même que j'ai fait du chant parce que quand j'ai commencé à chanter des choses, waouh, on laisse tout partir, là ça me plaît aussi. Mais je ferai pas que ça. C'est pas mon esthétique favorite.

Sarah : Mais après oui, les élèves avancés, tu les amènes à pouvoir faire leur choix finalement, avoir suffisamment de...

F. : tout à fait et je trouve qu'il n'y a rien de mieux qu'un bel air de Puccini ou un Massenet pour voilà pour emmener la voix dans autre chose pour développer pour ressentir ce plaisir physique quoi.

Sarah : Est-ce que ton enseignement est différent pour les élèves avancés ou les débutants ?

F. : Ou là ! Je mets la même écoute, je mets la même écoute, je prends autant de plaisir avec un débutant. Bon il faut qu'il lise un minimum quand même, parce que voilà. Mais non, parce que ce qui m'intéresse, c'est la voix, quoi

Sarah : C'est la voix

F. : c'est la voix et l'emmener petit à petit et de la voir se réveiller.

Sarah : Donc tu vas faire plus de technique, tu fais plus de technique avec les débutants ou moins de technique ?

F. : Je vais faire, c'est pas que de la technique, c'est du travail corporel, c'est vraiment on voit aussi. Bon je chante ok, j'ai ça là, mais qu'est-ce que j'ai autour ? Voilà, il y a tout toute la prise de conscience, je dirais de la proprioception de son corps, de son instrument, comment ça fonctionne. Avoir un minimum et puis après quand on chante, on chante, quoi.

Sarah : Que l'élève avancé, il a déjà acquis ces choses-là.

F. : Non il y a toujours des petites choses. Non non, on va pousser le curseur un peu plus loin. J'ai eu une élève qui a fait le Sup de Strasbourg, qui avait une voix de soprano léger,

lyrique léger et qui ne voulait pas faire de vocalises. Pendant que, elle est resté quatre ans, cinq ans dans la classe, pas de vocalises. Et la dernière année j'ai dit, je suis désolée, mais là il va falloir quand même que tu t'y mettes. Parce que si tu fais de l'oratorio, c'est quand même aussi ça qu'on peut te demander même pour gagner ta vie à côté. Donc il faut que tu saches vocaliser, tu peux pas faire un sup sans savoir vraiment vocaliser.

Sarah : Et quand tu dis, elle voulait pas faire de vocalises, c'était dans les morceaux avec vocalises ou des vocalises ?

F. : Voilà des morceaux à vocalises et dès qu'il y avait un morceau à vocalises, elle le travaillait pas.

Sarah : Mais elle voulait bien faire des vocalises en cours. Les exercices vocaux.

F. : Oui ça allait, mais les vocalises en partition,

Sarah : Elle avait un blocage ?

F. : Oui, c'était une sorte de blocage, je sais pas. « Ah, non c'est pas pour moi. » Alors je lui ait dit que là, je te laisse pas le choix, tu passes ton DNOP à la fin de l'année, je te donne un morceau d'oratorio de Handel, il y a des vocalises, forcément. Et puis je m'en souviendrai toujours, elle revient 8, 15 jours après et elle me dit « oh mais finalement c'est facile ! ». Bah ,je dis oui, je pense que c'est pour toi. Donc il peut y avoir comme ça donc c'est là où je vais chercher dans le répertoire quand j'ai besoin de faire découvrir une capacité, que j'entends par la vocalisation dans technique, je vais aller faire un rapport et je vais avoir l'idée d'aller chercher tel ou tel morceau qui va permettre à l'élève de développer cette qualité-là.

Sarah : renforcer développer

F. : et de faire dans un morceau musical quoi qui avec un support aussi émotionnel, historique. Ce sont pas, que de la technique. Oui. Ils prennent plaisir parce que le but c'est quand même de se faire plaisir.

Sarah : C'est vrai que ça fait déjà deux fois que tu dis le mot plaisir et je te vois sourire et c'est très plaisant d'ailleurs d'entendre ce mot. Et que tu en parles, parce que parce que la technique c'est voilà pas forcément associé d'emblée au plaisir. A tort ou à raison, mais tu vois, j'ai eu beaucoup d'émotions à entendre en fait quand les gens témoignent comme toi tu parles le mot plaisir voilà il résonne en moi, je trouve qu'il fait du bien c'est et chacun me livre des choses voilà. Mais parfois le mot technique n'est pas toujours associé au plaisir.

F. : Oui oui oui moi ça a toujours été au piano déjà j'adorais jouer des études, tu vois. Donc j'ai toujours eu ce côté technique, je fais de la gravure, mais c'est ça qui me plaît dans la gravure, c'est comment avec la technique je vais arriver à rendre ce que je veux faire. Tu vois comment je vais révéler les blancs, comment je vais trouver les nuances mais je sais qu'il y a un procédé technique pour y arriver.

Sarah : Donc tu vois cette technique comme quelque chose de libérateur qui te donne des options, des potentialités.

F. : Et comme j'ai pu le constater, ça on me l'avait dit, mais je l'ai constaté en direct, c'est les jours où ça va pas, on est content d'avoir quelques outils sous la main. Si on a personne autour, on peut arriver avec nos petits outils à remettre les choses en route et à sortir de... Je sais plus quel chanteur disait que on est en forme une dizaine de jours par an que le reste du temps on se sert de sa technique.

Sarah : Et du coup si l'instrument est juste, comme tu dis, si on a la bonne technique, le plaisir aussi tous ces potentiels, la musicalité, c'est ensuite, c'est quelque chose de naturel ou c'est quand même quelque chose qu'il faut cultiver.

F. : La musicalité, si ça cultive, le style, il y a quand même des choses à apprendre, culturellement des différents styles, comment on va pas faire une vocalisation baroque, comme on va faire une vocalisation tout à fait pareil dans Rossini, ça va être un petit peu différent. Les accentuations ne vont pas être les mêmes. Voilà c'est, après c'est des nuances.

Sarah : Voilà donc à un moment donné, le style et la technique, il faut affiner leur lien ! Oui Très bien.

F. : Alors moi, toujours dans le répertoire, je m'attachais toujours pour aborder quelque chose de nouveau que ce soit pas trop long, un morceau pas long. Et d'augmenter la longueur petit à petit. Déjà pour pas solliciter l'instrument et le fatiguer inutilement. Mais et en même temps faire découvrir quand même des grands intervalles par exemple pour développer et développer la musculature aussi.

Sarah : Alors je me rends compte que je ne t'ai pas demandé deux choses. Donc est-ce que le transfert de la technique au répertoire, je pense que t'en as déjà un tout petit peu parlé. Enfin tu m'as plutôt parlé du transfert du répertoire à la technique. Comment le répertoire peut aider etc. Mais à l'inverse, est-ce que parfois il y a des difficultés, à insuffler... est-ce que parfois on sait faire des choses techniquement ? Et pourtant dans le répertoire ça marche pas. Est-ce que cette question du transfert au répertoire elle est toujours heureuse, c'est toujours facile ou pas forcément ?

F. : Pas toujours, parce que comme je disais à mes élèves, le répertoire il a été créé pour un type de voix particulier si on n'a pas tout à fait le même type de voix, ça n'est pas toujours facile. Même si on sait faire le geste, le corps de la voix, milieu de voix n'est pas toujours au même endroit donc c'est pas toujours applicable. Alors j'essaie en général de trouver la pièce qui convient.

Sarah : D'accord.

F. : Donc c'est pour ça que j'ai tapissé mes murs de partitions. Voilà donc j'essaie de trouver et encore, c'est pas facile, donc tu le sais bien. On va donner une pièce, on imagine bien ça dans la voix de la personne et puis on lui donne et puis on ne sait pas.

Sarah : C'est pas ce qu'on n'a imaginé.

F. : Et en même temps, tu peux donner une pièce qui va très très bien, mais au bout d'un moment la personne s'en fatigue ; il faut autre chose. Ça je trouve que c'est une bonne part du boulot du prof de chant d'arriver à ajuster, pouvoir faire grandir tranquillement, quoi.

Sarah : Et bon tu parlais du conservatoire de certaines pièces que tu avais données pour des fins de cycle ou pour un diplôme. Le contexte du conservatoire, par rapport au répertoire, au choix du répertoire et même à l'enseignement en général aux élèves avancés. Est-ce que est-ce qu'il y avait des choses qui étaient contraignantes ou au contraire les échéances, le contexte institutionnel, il était plutôt fertile ? Il était plutôt stimulant ou c'était plutôt source de contraintes certaines fois ?

F. : Bah alors moi j'étais dans un CRR, donc il y avait deux types d'élèves, des élèves qui se donnaient comme direction d'aller à la fin d'avoir un diplôme du conservatoire et puis comment on est à (...), il y en a qui étaient là en transition, en attendant d'aller à Paris, parce que Paris c'est tellement mieux. Donc ou en préparation des deux CNSM. Donc ça ça fausse un petit peu le travail parce que déjà souvent ils vont prendre un cours avec un autre prof alors ça ça c'est une chose que je veux dire aussi. C'est que dès que je savais qu'un élève

prenait des cours avec quelqu'un d'autre, je dis écoute, il faut choisir là. Parce que j'ai constaté ce que m'a dit un de mes profs dans mon parcours, il m'a dit quand je suis arrivée chez lui, il m'a dit : pendant six mois je vais t'apprendre, pendant deux ans, on va travailler à stabiliser et après tu feras ce que tu veux avec ça. Et j'ai constaté ça chez tous mes élèves. Pendant six mois, même si tu as eu un excellent prof avant, le fait d'avoir un autre discours, ça déstabilise. C'est normal, c'est le temps d'intégrer des nouveaux éléments, même si même si on parle de la même chose, on ne l'exprime pas pareil. Et pendant six mois, c'est un peu le bazar. Donc je les prévenais, je leur disais, ne vous inquiétez pas pendant six mois, vous allez peut-être pas savoir où vous habitez. Et systématiquement, j'ai constaté ça à chaque fois au bout de six mois, hop, ça y est, ça commençait à se mettre en place. Et pendant deux ans, donc en général, j'aimais bien quand il restait deux ans, parce que au moins on avait fait une partie job, quelque chose qui était ancré et qui je pense leur sert toujours. Mais quand il y a deux profs en même temps, c'est pas possible, tu vas penser à ce que dit l'autre prof pendant qu'on travaille. Et tu vas faire pareil avec lui donc ça sert à personne donc tu choisis c'est pas grave, il y a d'autres élèves qui peuvent venir. C'est pas un problème pour moi, voilà. Donc ça c'était toujours bien clair, donc c'est ça la contrainte du conservatoire. C'est la contrainte du conservatoire. Moi j'avais aussi trouvé un moyen de fonctionner par rapport à l'accompagnement aussi, parce qu'on n'a pas parlé de ça. L'accompagnateur, c'est un avantage quand même d'être dans une structure qui est un accompagnateur à temps plein. Je m'étais organisée pour qu'ils aient un temps, surtout dans les niveaux avancés, qu'ils aient quasiment autant de temps qu'avec moi, avec l'accompagnateur. Et puis on s'organisait pour se retrouver ensemble. Je faisais un atelier tous les lundis soirs où tout le monde chantait devant tout le monde de la classe. Et du coup l'accompagnatrice, quand je faisais un travail technique, elle n'avait pas besoin d'être là donc on réunissait toutes ces petits temps, voilà pour qu'elle puisse venir une heure à l'atelier. Très bien. Donc ça, c'est on s'est arrangé avec les contraintes de l'établissement. Parce que là ça demande quand même deux salles en parallèle. C'est pas toujours possible dans les établissements. Moi j'ai réclamé d'avoir ma salle toute seule aussi pas pour moi toute seule, mais que je puisse laisser toutes mes affaires là parce que aller chercher les partitions à l'autre bout, c'est pas possible. Donc alors la contrainte après c'est les examens. Oui. Les examens, j'ai trouvé moi que le passage en cycle était bien, que ça permettait de si quelqu'un avançait plus vite au bout de deux ans, on le présentait, même un an si ça va très très vite. Et puis si ils avaient besoin de plus de temps, avec une limite quand même. Mais ça permettait de s'adapter notamment à des élèves qui sont dans des études supérieures. Ils ont des années où il y a beaucoup d'examens, ils peuvent pas être partout. Ça permettait de, ça j'ai bien aimé.

Sarah : La flexibilité des cycles dans le système français ?

F. : Alors moi j'ai bien aimé le DNOP parce que je trouvais que ça ouvrait aussi qu'ils n'avaient pas que le chant parce que ça, j'ai un peu reproché. Moi je viens de l'université, donc forcément, j'ai pas le profil conservatoire supérieur de musique, j'ai plutôt le profil universitaire. Donc moi moi qui venais d'un milieu populaire, j'ai aimé avoir à apprendre plein de choses. Curieuse et je trouve que il faut se nourrir aussi parce que être que sur le chant, sur le chant, sur le chant, voilà...

Sarah : Et le DNOP, il y a plus de disciplines, c'est ça ?

F. : Oui le DNOP, il y avait quand même musique de chambre obligatoire, il y avait y avait un petit il y avait quand même des, j'avais réussi à obtenir qu'ils aient des cours de langue. Au minimum. Voilà une petite sensibilisation, qu'il y ait une petite chose sur la voix aussi sur la physiologie. Et puis ils avaient un petit mémoire à faire aussi.

Sarah : D'accord.

F. : Voilà. Qu'est-ce que c'était que le chant pour eux, voilà. Alors évidemment, c'est plus, ça demande un peu plus de temps. J'avais la chance d'avoir Christophe Simonet comme

accompagnateur, prof d'accompagnement donc on faisait pas mal de choses en commun. En tout cas, ce que je trouve important pour quelqu'un d'avancé, c'est qu'il est une idée de l'oratorio. Je sais qu'en Allemagne, on a une section, mais c'est après, c'est en supérieur. Ils ont vraiment Oratorio/ Lied et opéra, c'est deux sections différentes.

Sarah : Ah oui d'accord. Oui on n'a pas ça.

F. : Les chanteurs ils sont catalogués dès qu'ils arrivent. Soit ils vont vers l'art lyrique, soit ils vont vers oratorio et Lied.

Sarah : D'accord.

F. : C'est vrai qu'il y a des voix...

Sarah : Et alors ma petite dernière question bonus.

F. : Oui.

Sarah : Est-ce que tu utilises les vocalises type Vaccai, Concone, Marchesi, tout ça ? Qu'est-ce que tu penses de ces choses-là ?

F. : J'ai fait les Panofka moi quand j'ai commencé au cours de chant, j'avais moyennement aimé. Les seuls que je garde, c'est Vaccai. Il y a deux ou trois comme la Gioia vera (chantant). Celui-là, je l'aime beaucoup. Il y en a quelques-uns dont je me sers pour aborder un petit le grupetto, des choses comme ça ou avec les tout débutants quand vraiment ils connaissent pas bien le solfège. Concone, ça m'est arrivé d'en faire, il y a eu des années comme ça où j'ai fait un petit recueil de vocalises. Ma prof, une de mes profs qui était russe, elle me faisait travailler les Marchesi. Mais c'est pas ma tasse de thé. Je préfère prendre un morceau et leur faire faire chanter que sur les voyelles.

Sarah : Oui tu utilises le morceau pour faire de la technique, mais pas forcément...

F. : faire tout sur un O et que ça reste tout de suite de la musique. Mais le seul que je me sers, c'est Vaccai.

Sarah : D'accord, très bien. Je te remercie.

F. : J'espère que tu as ce qu'il faut.

Sarah : Ah oui, tout à fait, c'était très plaisant. J'arrête l'enregistrement

Entretien Jérémie

Sarah : Une porte Pourquoi c'est bloqué ? Pourquoi l'image est bloquée ? C'est parti. Moi mon image est bloquée, mais tu m'entends quand même ? C'est très bizarre ce matin. Donc par rapport à cet enregistrement, simplement pour te dire que ça sera conservé que le temps de la recherche. Et pour l'entretien, à n'importe quel moment tu peux l'interrompre ou ne pas répondre à une question. Voilà et ça fait partie de mon dernier module de recherche pour Après j'ai fini mois d'octobre, ça sera fini. Ça aura été Et Donc voilà, je pense qu'on peut sauf à moins que tu aies des questions, on peut commencer. Donc je voudrais savoir cette recherche c'est sur le rapport entre technique et répertoire chez les élèves avancés. **Q1 Et donc dans quel cadre tu as pu enseigner à des élèves avancés ?**

J. : Alors moi j'ai pu enseigner à des élèves avancés donc dans trois cadres. Premièrement, dans le cas, dans le cadre de stages, donc des stages qui sont des temps forts où effectivement on peut avoir des étudiants qui préparent des concours au conservatoire, voilà. Deuxième cadre qui est à la limite le plus important dans mon emploi du temps, c'était les cours particuliers.

Sarah : Oui

J. : Voilà où là j'ai eu des élèves qui effectivement soit cherchent des compléments par rapport à leur formation initiale, soit préparent des concours ou des examens, soit viennent chercher des ... qu'ils n'ont pas le temps d'aborder dans les conservatoires par exemple. Le troisième cas c'est au conservatoire, c'est un petit peu moins en terme de volume.

Q.2 Sarah : Très bien. Et pour toi la technique qu'est-ce que ça signifie ? Comment tu définis la technique et puis comment tu l'abordes aussi ?

J. : Donc comment je définis la technique ? Moi, je pense que je considère que la technique est un, fait partie enfin est l'élément fondamental, le socle de base, la fondation, avant les notions d'interprétation et voire même de notion musicale. Donc pour moi la technique c'est des choses qui doivent s'aborder de façon progressive, de façon rigoureuse dans tous les cycles.

Et je trouve que parfois dans les conservatoires, dès qu'on a un cursus avec notamment des étapes de sanctions, des évaluations, parfois la technique elle passe au deuxième rang parce que on doit préparer des programmes de concours, évidemment il y a la musique, il y a le travail d'ensemble parfois ou les UV complémentaires, euh et parfois parfois la technique passe au second plan. Ou alors elle est parfois abordée, je dis pas de façon superficielle, mais le prof de temps en temps a pas le temps de s'arrêter sur un certain sujet. Alors pour moi c'est fondamental, ça passe avant tout. Et ça doit pas passer, je disais au deuxième plan, c'est pas parce qu'on a des élèves qui ont un bon niveau musical expressif, je vais même aller jusqu'à dire une jolie voix, que il faut négliger ou effacer légèrement un certain nombre de sujets techniques. Voilà ça j'insiste fortement dessus. C'est pas la chose la plus agréable sur le plan pédagogique pour l'élève, parce que ce sont des exercices, c'est du temps, c'est une progression, c'est des étapes de validation mais pour moi c'est fondamental.

Q.3 Sarah : D'accord, alors t'as déjà anticipé un petit peu sur une question qui vient vraiment plus loin, mais c'est très bien sur ce lien en fait entre l'institution et puis la pédagogie, finalement. Tu en parles un petit peu quand même en terme de contraintes... Est-ce que que cette obligation, enfin cette injonction à présenter des morceaux, à présenter du répertoire, ça peut être une contrainte ? ou ça peut aller contre la technique ?

J. : Alors je dirais en théorie non, ça devrait pas être une, ça devrait pas être une contrainte. On devrait pouvoir de façon efficace et précise travailler en parallèle. C'est-à-dire consacrer autant de temps et d'énergie à la technique et éventuellement à l'interprétation, au travail répertoire, j'allais presque dire à la culture musicale et vocale au sens large. On devrait pouvoir faire les deux en parallèle avec quasiment autant de temps à consacrer à l'un qu'à l'autre. Effectivement, le fait de préparer des programmes d'examens ou de concours, parfois passe au premier plan, ne serait-ce que parce que il faut que l'élève ait le temps d'apprendre son répertoire, le connaisse bien et que parfois ben, ça passe un peu avant le reste. Mais

pour répondre à la question précisément, non je pense pas. Pour moi c'est pas un obstacle faut que les deux se passent en parallèle. Alors après à nous d'organiser les temps, voire même peut-être les programmes d'examen, qu'on puisse évaluer... Moi je rêve d'un système, où on puisse évaluer la technique séparément. Voilà une compétence, des compétences acquises. Voilà, si l'élève sait faire un trille par exemple ou un ornement, il faut l'évaluer un peu séparément parce que c'est pas parce que tout d'un coup il fait un ornement ou un trille dans un morceau que il sait le faire.

Sarah : D'accord

J. : c'est un exemple.

Sarah : Oui oui, c'est un exemple

Et donc là tu commences déjà à parler de la relation entre la technique et le répertoire finalement. Parce que ton exemple, il est un petit peu provocateur quand même, parce que, à quoi ça servirait de savoir faire un trille parfait si c'est pas pour le faire dans le répertoire ?

J. : (Long blanc) C'est une bonne question.

Sarah : rire

J. : Mais pour moi, une basse doit savoir faire des aigües même si il a pas beaucoup à en chanter, doit pouvoir alléger, vocaliser, même s'il a pas besoin de le faire dans tous ses morceaux, tout son répertoire. On doit être capable de travailler sur par exemple le trille ou l'agilité vocale, même si effectivement on chante pas ça tout le temps parce que le jour où on en a besoin, il faut être capable de le faire.

Sarah : Capable de le faire

J. : Et puis je considère que la technique est un bagage global. Comment on peut pas fractionner la technique c'est-à-dire qu'on ne peut pas dire un tel, il va pas travailler ça, un tel il va pas travailler ça avec ce que c'est pas sa voix parce que c'est pas dans son répertoire parce que c'est pas. Bah non moi je sais pas c'est comme si on disait à quelqu'un tu vas passer ton permis mais juste Ouais c'est un peu comme quelqu'un qui va passer ton permis, mais quand tu as une boîte automatique, mais on lui dira pas qu'il faut aussi qu'il soit capable de conduire une boîte manuelle. L'exemple est peut-être pas bon mais je considère qu'il faut une compétence globale et que un travail global sur la technique permet quand même d'avoir un bagage solide. Et n'oublions pas que l'idée c'est aussi de travailler sur la pérennité de la voix et que bonne technique permet quand même d'avoir une voix qui va tenir ou en tout cas être moins vulnérable, soit aux aléas de l'avancement physique, mais aussi face aux aléas du répertoire.

Sarah : Du répertoire et du coup ça permet de former des chanteurs qui sont plus polyvalents qui et qui ont une voix plus flexible, plus saine que si on forme que si on utilise une technique particulière pour un répertoire particulier ?

J. : Oui, je pense que aujourd'hui, en tout cas depuis une dizaine d'années, il est nécessaire que les chanteurs aient une vision globale qu'ils aient qu'on les cantonne pas, et Dieu sait si ça a été ça pendant des années, mais qu'on les cantonne le moins possible dans un répertoire parce que déjà professionnellement, rien ne dit qu'ils vont passer leur vie à chanter tel ou tel type de répertoire au point de vue professionnel, c'est rarement le cas. Et puis encore une fois, un travail technique vraiment polyvalent et très large permet aussi ensuite aux chanteurs aux chanteuses de savoir où sont ses forces, ses forces de compétences, ses compétences fortes. Ce qui veut dire que un certain moment quand il y aura des choix à faire en terme de répertoire ou de contrat, il ou elle pourra choisir en fonction de sa capacité à dire je peux aborder telle ou telle chose sur le plan technique et pas y aller comme ça en disant de toute façon je suis un bon chanteur, j'ai tous mes prix et j'ai tous mes diplômes machin, je peux y aller. Ça va pas suffire.

Sarah : Ça permet de mieux se connaître, de mieux se connaître en tant que chanteur ?

J. : Oui, oui, bien sûr, bien sûr. Mieux se connaître en tant que chanteur parce que se connaître en tant que chanteur, c'est pas juste, c'est pas juste aborder et comprendre le répertoire ou un style ou une esthétique, ça suffit pas. D'autant qu'aujourd'hui on peut travailler sur des esthétiques un peu plus variées qu'avant. Et du coup, l'adaptabilité technique elle est absolument nécessaire et indispensable. Il faut que les chanteurs sachent parfaitement comment passer d'une esthétique à l'autre. Même si toute leur vie ils vont chanter de la musique ancienne, c'est pas grave, le jour où on va leur dire, tiens, tu pourrais pas chanter un peu de comédie musicale ou une chanson, il faut qu'ils sachent que techniquement ça s'aborde pas de la même façon.

Q.4 Sarah : Et du coup, la technique est liée à un style ou pas du tout ? C'est une technique générale qui s'adapte à des styles ou c'est une technique pour chaque style ? Je grossis le trait, mais...

J. : (Soupir) J'aurais bien envie de dire que la technique, il y a un socle commun, mais un peu c'est un peu un lieu commun de dire ça. Je pense qu'aujourd'hui on peut avoir vraiment des techniques qui s'adaptent à des esthétiques ou des styles. Dire le contraire, ce serait pas être tout à fait honnête avec l'environnement vocal, le monde de la musique vocale. Dire qu'elle est la même pour tout le monde, non, il y a un socle bien sûr, mais quelqu'un qui va chanter, quelqu'un qui va chanter beaucoup de musique baroque va forcément utiliser des techniques qui vont pas être tout à fait les mêmes que celui qui va chanter du Verdi ou du Wagner pendant toute sa carrière. C'est évident

Sarah : Et pour autant avec l'accès aux médias, etc., le fait que les chanteurs voyagent, toutes les ressources qu'on peut avoir, on ne parle plus tellement d'école nationales, maintenant, il y a une certaine uniformisation du chanteur d'un endroit à l'autre du globe. Comment tu vois ça ?

J. : Je pense qu'il n'y a pas une uniformisation, mais une sorte d'homogénéisation, plutôt, en tout cas en lyrique, d'éléments techniques et peut-être aussi une homogénéisation de l'interprétation, c'est-à-dire la façon d'aborder certains répertoires. Mais pour autant, quelqu'un qui va étudier la technique vocale Bel Canto en Italie, l'approche du professeur est un petit peu différente de celle qui pourrait être en France par exemple ou en Allemagne, et puis inversement, je sais pas moi quelqu'un qui va aller aborder le répertoire de la comédie musicale anglo-saxonne aux États-Unis, les profs vont aborder un certain nombre d'éléments techniques que nous on n'aborde pas forcément de la même c'est pas forcément de la même façon, mais sur lesquels on consacre pas le même temps. Un exemple un chanteur lyrique qui fait de la comédie musicale de temps en temps il faut quand même parler un peu du belting ou du twang peu importe la façon la façon dont on le définit, en classe de chant dans un conservatoire en France, on l'aborde très très peu très peu, on le cite, on l'utilise très peu.

Sarah : Après c'est vrai que cette étude en particulier, elle se restreint entre guillemets au classique, j'ai pas tellement abordé cette question-là du crossover ou de choses comme ça. Mais c'est vrai que c'est bien c'est d'avoir cette ouverture et d'avoir ça en tête aussi.

J. : Voilà, je dirais que c'est plutôt ça en tête, éventuellement l'aborder ponctuellement avec les étudiants pour qu'ils sachent de quoi on parle et qu'ils soient pas surpris le jour où ils sont, je ne dis pas confrontés, mais mis face à des techniques qui sont un peu différentes qui tombent pas des nues en disant on m'en a jamais parlé, je sais pas ce que tu sais comment je l'aborde voilà mais c'est pas pour autant qu'on va l'enseigner, en tout cas moi je l'enseigne pas. Et puis, effectivement on a d'autres choses à faire tellement d'autres choses à aborder, on peut pas aborder ça. Mais moi je le dis aux étudiants, soyez curieux. Soyez curieux, si il faut aller faire un petit stage pourquoi pas et puis l'idée c'est de ne pas ne pas être complètement ignorant par rapport à ça. Je sais pas si j'ai répondu à ta question.

Sarah : Si, si, on a un tout petit peu digressé, mais enfin en tout cas c'est comment dire le questionnaire il s'enrichit au fur et à mesure de nouvelles questions un petit peu annexes. C'est pas grave du tout si c'est pas tout à fait strict. Mais j'ai tout de même la question du choix du répertoire qui est assez centrale. Comment toi, tu choisis le répertoire pour les

élèves avancés ? Est-ce que ils choisissent aussi ou est-ce que c'est selon toi, et selon quels critères ?

J. : Alors, le choix du répertoire, mais que ce soit pour les élèves avancés ou pas les élèves avancés, pour moi, il est toujours à deux vitesses. Un choix que je fais moi parce que je considère que ça correspond à une progression pédagogique ou une progression technique ou une progression en terme de difficulté ou une progression en terme de d'ouverture, d'éventail sur le répertoire, voilà. Ca, c'est ce que j'allais dire mon choix. Après la seconde vitesse c'est que les élèves font des propositions. Je trouve intéressant qu'ils puissent en faire, parce que ce sont des adultes déjà. C'est intéressant aussi de voir quelles sont leurs appétences, leurs envies comment ils font le choix, avec quels critères. Est-ce que c'est juste un critère de, « je rêve de » ou « j'ai envie de » ou est-ce que c'est un critère très précis en disant j'aimerais bien demander tel morceau, telle œuvre, tel rôle, tel personnage. Donc ça c'est intéressant. Donc en ce qui me concerne moi, le choix il peut être double. Ce qui permet d'engager un dialogue avec l'élève sur ses choix, d'expliquer pourquoi moi je choisirais pas ça et pour quelle raison. Je pense notamment à des éléments de parcours libre dans un examen ou ce que j'appelle moi les parcours de rôle, c'est-à-dire, on choisit un rôle et puis l'élève le bosse un peu de façon en autonomie. Donc là c'est quand même un enjeu important, c'est du temps de travail important aussi pour l'élève. Je sais pas, quelqu'un qui décide de travailler le personnage mozartien par exemple, il faut que ça vaille le coup, parce que si c'est quelqu'un qui chantera jamais du Mozart parce que c'est pas son esthétique, c'est pas sa voix, c'est pas du tout... ça sert à rien. Donc voilà donc pour moi le choix il est aussi en fonction d'éléments techniques, c'est-à-dire de trouver dans les œuvres qui vont être interprétés à la fois en intérêt musical ou linguistique, mais aussi des éléments techniques qui permettent progressivement d'aborder en parallèle du travail technique, d'utiliser la compétence technique dans les morceaux.

Sarah : Est-ce que parfois est-ce que parfois les élèves réussissent justement à exécuter des éléments de technique et transfèrent mal cela dans le répertoire. Est-ce qu'il y a des difficultés de transfert de la technique au répertoire ? Et qu'est-ce que tu fais pour les aider dans ce cas ? C'est c'est une question horrible, je suis désolée (rire) je veux vraiment...

J. : En toute transparence, effectivement, on peut avoir, je prends le cas d'un travail d'agilité (vocalises) d'agilité vocale, des notes rapides, sur une durée longue, vraiment l'agilité vocale. Moi je la fais travailler à tous les élèves, quels qu'ils soient. Alors évidemment, peut-être avec des vocalises sans parole ou des exercices. Dès lors que on est dans un morceau, la transcription technique n'est pas toujours évidente, pourquoi, parce que je dis souvent, il y a ce qui se passe avant dans l'œuvre ou ce qui se passe après. Et que l'ouvrage peut être plus compliqué sur le plan du souffle, sur le plan du soutien, sur le plan de l'énergie, de la dynamique ou voire même du mental et du texte, c'est-à-dire que là, parfois dans l'œuvre musicale se rajoutent des paramètres qui viennent compliquer l'usage pur technique. Ça peut être soit la langue, soit le texte, soit la durée de la phrase qui est un peu compliquée sur le plan de la gestion respiratoire. Ça peut être aussi simplement une ligne musicale qui est plus complexe que le simple exercice, la simple vocalise ou le simple exercice technique. Mais c'est intéressant parce que c'est à nous après de trouver des solutions pour mettre, comment dirais-je, solliciter les compétences acquises lors du travail technique dans l'œuvre et de temps en temps, c'est ou une écriture musicale complexe ou quelque chose qui n'est pas adapté parce qu'on est dans une hauteur de la tessiture qui n'est pas complètement confortable, alors que en vocalise c'est plus simple, quoi.

Sarah : Pas adapté ?

J. : qu'est-ce que je fais, ben, on fait comme tout le monde, on s'adapte. **Sarah :** On s'adapte.

J. : On s'adapte alors il y a aussi le fait que parfois on a fait un mauvais choix un mauvais choix d'ouvrage, enfin d'œuvre. C'est possible. Ça c'est possible qu'il y ait un mauvais choix.

Sarah : Oui, on pensait que ça irait bien à l'élève et en fait ça lui va pas

J. : Et même l'élève aussi pensait, je vais faire ça, ça va aller et finalement on se rend compte que c'est pas tout à fait confortable pour la voix. Quel que soit le niveau de l'élève, d'ailleurs. Après, je pense que l'avantage du cours, contrairement à la carrière professionnelle, c'est que on peut faire des expérimentations et des explorations. On peut aussi se dire, non, ça finalement c'était pas un bon choix, on passe à autre chose. Le professionnel qui signe un contrat, ben, il faut qu'il arrive à le chanter. Rire. C'est ça aussi l'intérêt du cours, c'est parfois on peut faire des expériences.

Sarah : Oui et du coup comment tu vois cette question des catégories vocales, parce que là c'est un petit peu en filigrane c'est un peu en filigrane sous-jacent à ce que tu es en train de dire. Est-ce que ?

J. : Tu peux préciser ta question ?

Sarah : Là ce que j'entends, c'est que en cours on peut plus expérimenter et pas forcément fixer une catégorie vocale. Alors qu'un professionnel bon il peut aussi être enfin, à mon avis, on va pas forcément enfermé dans une catégorie mais il va y avoir un peu plus, comment dire, une vision en fait de, où le chanteur veut amener sa voix et parfois parfois c'est physiologique, parfois c'est aussi un peu une question de choix et de comment le professeur, vers quoi le professeur l'amène. Comment tu vois ton rôle là-dedans ? Quelles sont tes opinions ?

J. : Alors moi j'ai deux postures qui sont assez contradictoires. La première posture, c'est de se dire que quand on est professeur dans un conservatoire, je dis souvent. Tu vas vite comprendre où je veux aller, même si je vais pas en ligne droite à la réponse. Je dis souvent, est-ce que nous sommes là pour faire aboutir quelqu'un à une compétence, par exemple un diplôme de fin d'études, peu importe la façon dont on l'appelle ou est-ce que nous sommes là pour emmener les gens vers l'après ? C'est-à-dire est-ce que c'est une fin ou est-ce que c'est un début ? C'est compliqué, parce que personne ne peut répondre à cette question, puisque ça va dépendre de l'élève, ça va dépendre du cadre juridique, ça va dépendre du conservatoire. Parce que dans un départemental, le but c'est d'envoyer, d'envoyer les élèves dans un régional ou est-ce que c'est juste de leur apporter une compétence de base ; dans un régional est-ce que le but c'est d'apporter une finalité ou est-ce que c'est de les envoyer ailleurs ? Est-ce que ça va être homogène pour toute la classe, pour tous les élèves. Mais les élèves d'un niveau avancé, là pour le coup la question elle se pose réellement, c'est-à-dire que moi je considère que nous devons les préparer à l'enseignement supérieur. Peu importe le cycle, qu'on soit en cycle trois, en CPES, peu importe, je dirais ça c'est autre chose ça c'est administratif. Un élève qui a une compétence et où on peut déceler un potentiel, moi je considère qu'en conservatoire, c'est pas une finalité. C'est pas, je finis le conservatoire puis après inshallah. Non, c'est le « nous avons une responsabilité de les emmener vers la suite ».

J. : Ça c'est un vrai débat et c'est le premier, la première réponse à la question. Parce que si on est si on est dans « je les emmène vers la suite », il faut que, assez tôt, malheureusement, on puisse définir une catégorie vocale, pas forcément trop restrictive, mais je pense par exemple à une soprane colorature, si véritablement on décèle la compétence, ça fonctionne bien en terme d'acquisition technique, de compétence et de répertoire et que l'élève s'y sent bien et que tout va bien sur le plan ornemental, allons-y. Voilà. Après il y a aussi le fait qu'on a parfois des élèves qui ont une compétence sur un certain style, sur une certaine technique, et qui ne s'y sentent pas à l'aise, qui n'aiment pas ça. Il y a un moment, on peut un peu forcer, un peu susciter, un peu motiver, mais moi j'ai des élèves qui avaient de très très grande compétences sur un certains type de techniques, un certain type de répertoire, mais qui ne voulaient absolument pas l'aborder parce que ça les intéressait pas du tout et ils voulaient faire autre chose.

Sarah : Par exemple ?

J. : je pense par exemple à quelqu'un qui aurait pu, qui avait le style, le physique, la voix pour chanter le répertoire de comédie musicale et voilà et qui ne voulait absolument pas aborder ce type de répertoire parce que ce que, c'était pas ça qui l'intéressait. Une fois qu'on a suscité, motivé, essayé de rendre curieux etc. et puis finalement l'élève ne veut pas, c'est c'est aussi sa liberté.

J. : Alors après sur la catégorie catégorie vocale, moi je suis toujours extrêmement prudent et je l'ai toujours été, alors ça ça vient de ma propre histoire sans doute, mais déjà faire une distinction voix de femme voix d'homme, c'est déjà pas mal. Ensuite grave, medium, aiguë, c'est déjà bien et puis après on laisse faire, on laisse mûrir un peu comme une plante qu'on arrose, on met de l'engrais, on attend que ça pousse puis on regarde comment les fruits, avant de dire véritablement dans quelle famille on va le mettre. Ça c'est l'intérêt du conservatoire, des conservatoires, des institutions, c'est qu'à un certain moment on peut aussi se donner le temps d'explorer. D'explorer les tessitures, d'explorer une façon d'utiliser la voix, d'explorer aussi le mental, parce que, incontestablement ça joue beaucoup aussi c'est pas parce que quelqu'un a une certaine catégorie vocale et qui va pouvoir aborder certains répertoires ou certains rôles, qu'il va avoir le mental pour le faire et ça on sait aussi que cet écart sur le plan professionnel, il est un peu redoutable.

En revanche, dans un conservatoire, c'est ça qui est bien, même si on a très peu de temps pour les élèves, c'est que on peut faire ce type d'exploration. Jusqu'au moment où il faudra quand même mettre une étiquette parce que quand on passe un concours, il faut mettre des croix dans des cases. Pour autant on sait tous qu'une chanteuse par exemple peut aborder avec sa même voix, peut aborder je sais pas dans Don Juan, la même chanteuse peut chanter, peut chanter Anna puis après peut chanter Elvire, ça peut être les mêmes. Après, c'est une question de maturité vocale, de couleur, de travail, d'envie d'aborder des personnages et des comportements, et voilà. Donc moi je suis toujours très très prudent : je ne mets jamais quelqu'un dans une case. Alors il y a un moment où il faut faire et je le fais pas, parce que je trouve que ça nous restreint trop, à la fois sur le plan de la technique, c'est-à-dire que ça voudrait dire que si on met quelqu'un dans une case tout de suite, on va ... des éléments techniques que l'on abordera pas. Et je vois pas pourquoi et puis puis les voix, ça évolue et puis le chanteur ou la chanteuse peut aussi indépendamment de sa stricte compétence vocale peut aussi faire des choix d'aborder certains types de rôles, et pourquoi pas.

Sarah : Oui donc laissez

J. : L'autre élément c'est que nous sommes confrontés à une idée esthétique et vocale sur le plan déjà national, mais aussi mondial. Malheureusement il y a une discordance entre les discours qui consiste à dire d'un côté, oui, mais c'est pas parce que un tel a pas tout à fait la voix qu'il peut pas aborder le rôle » et puis en même temps on va dire « oui mais j'attends telle couleur, tel type de voix pour certains types de rôle ». Donc là il y a une ambivalence entre le discours des profs , le discours pédagogique qui dit oui mais c'est parce que t'as strictement pas la voix pour chanter Don Juan que il faut pas le faire, voilà, puis en même temps le public, les chefs, les producteurs, animateurs de théâtre qui attendent un certain moule esthétique, vocal, ce qui fait que si l'élève rentre pas dedans, ben il rentre pas dedans. J'ai toujours un peu lutté contre ça, mais ma lutte elle est personnelle parce qu'une fois qu'on est confronté à l'aspect professionnel de la chose, on peut toujours donner des idées et donner un avis, mais ça ne marchera pas.

Sarah : Donc il y a quand même un certain conservatisme dans le métier par rapport à des couleurs qui sont attendues pour des rôles, c'est ce que tu es en train de dire.

J. : Oui, je pense. Conservatisme, alors peut-être pas ce mot, mais des habitudes, des habitudes et peut-être parfois un manque de curiosité ou un manque d'audace. Un manque d'audace. C'est un peu dommage parce que, parce que je pense qu'on peut éduquer le public à un peu d'audace en termes de couleur et de timbre.

Sarah : Alors tu as déjà un petit peu parlé de ça, la différence entre l'enseignement aux élèves débutants ou avancés, tu as déjà commencé à dire que certains aspects étaient similaires dans ton enseignement, mais est-ce qu'il y a des différences ? Quels seraient les différences entre l'enseignement au débutant ou aux élèves avancés ?

J. : Alors, non je pense que la première chose c'est l'envie du prof. Incontestablement et on est tous d'accord pour le dire, il y a des profs qui sont pas passionnés par les élèves débutants. Moi ça me passionne. Donc construire à partir de rien, moi j'adore. Donc ça, c'est la première chose. Mais c'est pas une critique. Finalement, on se fait beaucoup plus plaisir sur le plan musical, technique et voire même culture vocale avec des élèves plus avancés . Mais pour autant, j'essaie de reprendre ta question. La différence, tu peux les voir pour déjà en termes, c'est parfois le temps qu'on a chaque type d'élève, mais ça ça dépend : c'est le formatage des institutions. Sachant que avec de l'élève débutant, on peut aussi moi je fais beaucoup, on peut aussi utiliser la pédagogie de groupe en collectif pour aborder certaines bases techniques, posture, respiration, relaxation, gestion du souffle, physiologie, anatomie, tout ça on peut le faire en collectif, c'est pas la peine de le répéter à chaque élève. C'est un temps perdu considérable. Le travail avec l'accompagnateur par exemple ou l'accompagnatrice, c'est des choses qu'on peut aborder de façon collective. La méthode, la façon de travailler, des choses qu'on peut aborder tout à fait de façon collective et puis aussi l'explication sur comment aborder le répertoire, les voix etc. tout ça peut se faire en groupe. Au moins ce sont les premiers ... Ça je trouve que, on le fait pas assez, globalement. J'insiste beaucoup là-dessus pour qu'on le fasse car c'est du temps de gagné pour le prof et pour l'élève. Ensuite...

Sarah : C'était plus, c'était plus par rapport au rapport entre la technique et le répertoire. C'est toujours ça qui nous intéresse, parce que si on doit dire en général, évidemment, c'est trop vaste pour y répondre.

J. : Donc le rapport entre la technique et le répertoire en fonction du niveau de l'élève c'est ça ?

Sarah : Oui oui oui, est-ce que tu abordes pareil, de la même façon pour les élèves débutants ?

J. : Honnêtement non, je pense que le niveau d'exigence avec les élèves débutants est beaucoup plus, non pas faible, mais je cible. C'est-à qu'avec un élève débutant, je vais cibler fondamentalement la posture et le souffle, c'est une évidence. Je trouve dommage qu'avec des élèves avancés, on soit obligé de reparler de la gestion du souffle et de la posture. Malheureux parce que je l'ai vu en Masterclass avec des élèves avancés, certains collègues sont obligés de reprendre des éléments de gestion du souffle alors que c'est pas le but. Voilà. Après on voit aussi des professionnels qui gèrent leur souffle très mal, donc il y a des contre-exemples. Alors moi, j'avoue que j'insiste fortement sur ça, j'insiste aussi avec des débutants sur le fait que les élèves sont des fabricants du son, donc la notion pas de justesse, mais travail sur les harmoniques, sur l'écoute, sur la vibration, sur la fabrication des voyelles, sur le continuum vocalique (c'est mon dada). Là, j'insiste beaucoup avec des élèves débutants. Logiquement avec un élève plus avancé, ces éléments-là doivent être déjà calés. Donc voilà la progression. Après, sur des notions comme l'agilité vocale, des éléments techniques particuliers, on a cité des ornements, des trilles, le travail des mécanismes, des registres, j'aborde pas forcément ça avec les débutants tout de suite. Alors si on voulait parler de cycles sur un cycle 1, j'aborderai pas ça, je commencerai à l'aborder en cycle 2. Après ça dépend aussi de l'élève, mais globalement dans ma logique de progression pédagogique, j'ai j'ai des zoom, j'ai des focus sont un peu carré.

Sarah : D'accord. Très bien, oui ça répond bien à ma question. Avant-dernière question, celle des influences ! Qu'est-ce qui t'a le plus influencé ou t'influence encore maintenant dans ta pédagogie ? En terme de je sais pas d'enseignement que tu as reçu, de lecture, d'expérience aussi, d'expérience personnelle, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui a forgé ta pédagogie ?

J. : Je vais faire en vrac parce que c'est un peu compliqué de structurer la réponse, mais en vrac, je pense qu'effectivement il y a des expériences personnelles, professionnelles. C'est-à-dire que lorsqu'on est confronté à des situations professionnelles, de postures professionnelle ou en récital ou en production lyrique ou en concert, pour moi, il y a des compétences techniques ou d'adaptabilité qui sont absolument nécessaires et je pense que ça il faut l'enseigner aux étudiants très tôt. Très tôt, le travail avec un chef, l'écoute des instruments, les décalages, les problèmes de rythme, l'autonomie. Et souvent je dis aux élèves, attendez d'avoir un chef d'orchestre qui vous donne pas un départ et puis vous verrez que il faut que vous soyez sûrs de vous et n'attendez rien de personne, c'est pas cool - mais faudrait pas le dire, et ils aimeraient pas- mais moi je trouve que l'autonomie fait partie des objectifs pédagogiques. Parfois l'élève attend beaucoup du prof, du pianiste, des enregistrements. Ça c'est un élément qui vient de ma propre expérience. J'insiste beaucoup là-dessus, ça c'est une chose importante.

J. : Après, sur le plan technique pure. Je pense que moi j'ai appris mon métier avec des musiciens et des musiciennes géniaux. Mais pas des super techniciens. Par conséquent, très vite, j'étais obligé de compenser et de trouver moi-même-même des réponses, soit par des ouvrages, mais soit par mes propres recherches. Ça j'aime, j'aime chercher sur le plan pédagogique, j'aime rédiger, j'aime formater, formaliser la pédagogie sur le plan technique. Jamais me viendrait à l'idée d'imposer la façon d'interpréter un Lied de Schubert, par exemple je pense qu'il y a une liberté d'interprétation qui me semble totalement indispensable. En revanche, la façon d'aborder les voyelles, les consonnes, le soutien, le travail des harmoniques. Ça pour moi, c'est beaucoup plus fondamental. Et ça je l'ai trouvé moi-même. J'ai pu un peu lire un peu confronter ces recherches avec d'autres, avec des collègues, mais c'est franchement, c'est plus un travail de recherche personnelle, je ne dirais pas que j'ai pas eu d'influence et que bien sûr je n'ai jamais rien lu et je n'ai jamais écouté de grands pédagogues, c'est pas vrai. Ça a abondé, dans mon sens, mais si je veux parler de l'usage pédagogique, ce que j'enseigne aux élèves, moi, c'est pas forcément ce que j'ai reçu.

Sarah : D'accord, très bien.

J. : Donc je ne m'inscris pas... Je m'inscris je m'inscris dans une tradition culturelle vocale d'interprétation et d'expressivité, c'est sûr dans une tradition, une continuité ; sur le plan technique, je peux pas dire. Il se trouve que j'enseigne ce que j'ai cherché moi-même. Alors que je n'ai rien inventé en revanche. Parce que quand je lis les ouvrages, je regarde les collègues travailler, il y a des choses que j'ai pas du tout inventées. Alors quelles sont les influences ? C'est plus compliqué à dire. Je sais pas si j'ai répondu.

Sarah : Si si si très bien et je pense que tu vas compléter et apprécier ma dernière petite question bonus, que je pose à tout le monde. Et je connais un petit peu ta réponse, mais... Est-ce que tu utilises les recueils de vocalises, les Vaccai, les Marchesi, les Panofkas, les Concone et tout ça... Et voilà, qu'est-ce que tu peux en dire, quel usage tu en fais ?

J. : Alors oui, évidemment. Alors j'utilise, je pense aussi que j'ai des collègues qui ne les utilisent pas du tout. Alors, je suis toujours curieux de savoir comment ils font. Mais ça veut pas dire que leur approche est mauvaise. Voilà, mais un jour il faudrait qu'on en parle avec ceux qui l'utilisent pas. J'aimerais savoir comment ils font. Alors évidemment que je l'utilise. Alors je peux même te les citer dans l'ordre d'importance pour moi, j'utilise Panofka beaucoup, tous les recueils parce que je trouve que ils sont bien écrits musicalement, un peu plus riche musicalement que Vaccai. Donc j'utilise, j'utilise et puis on les fait en boucle. Je considère que il y a des recueils de Panofka qui sont un peu plus compliqués que les autres qui sont très bien. Alors j'utilise pas beaucoup Concone. J'utilise en revanche la le nom m'échappe mais si tu veux, je pourrais te le donner, j'utilise des recueils de vocalises techniques de certains profs de chant français où là c'est de l'agilité pure, c'est impossible pour les cycle 1, cycle 2, à partir du cycle trois c'est possible. On fait pas tout le recueil bien sûr, mais c'est un peu comme du Hannon au piano, donc c'est vraiment du trille, la gamme, d'intervalles et on en mange, on en mange on en mange. Voilà c'est pas très intéressant sur le plan musical, mais c'est très bien écrit sur le plan technique, donc voilà j'utilise Vaccai, alors déjà pas toutes les vocalises. Parce que je trouve que certaines ne sont pas très bien

écrites. J'utilise Vaccai pour aborder aussi la langue italienne. C'est pas mal. Mais Marchesi aussi, et d'ailleurs je préfère Marchesi, qui est un peu plus difficile que Vaccai, et qui sur le plan du *bel canto* me séduit moi plus sur le plan de l'écriture musicale. Donc dans l'ordre, c'est Panofka, Marchesi Vaccai et puis d'autres vocalises un petit peu un peu à part. Concone je l'utilise pas, parce que j'aime pas trop... Il y a des vocalises de Carlo Monte aussi sur lesquels je suis en train de faire un article, que j'espère sortir fin août. Mais en fait ce qui est intéressant c'est de pouvoir, moi ce que je pense, c'est de connaître ces recueils de vocalises et puis piocher dedans. Ce qui est intéressant aussi, c'est moi je donne notamment les Panofka aux élèves en leur disant tu avances, tu n'attends pas que je te dise de travailler les vocalises suivantes. Tu explores. Du coup on se rend compte que les élèves ils vont chercher vont explorer, dire tiens celle-là elle me plaît bien, celle-là elle est dure parfois ils vont essayer de chanter la dernière du recueil ou aller plus loin... voilà, ça leur donne aussi une façon d'appréhender des éléments techniques de façon plus autonome. Certains le font c'est très bien, d'autres le font pas parce qu'ils attendent la consigne. Mais moi mon but c'est que justement ils aient envie d'aller chercher là-dedans.

Sarah : Oui donc ils achètent le recueil, enfin pour qu'ils puissent se l'approprier ou ils le J. : En tout cas, ils ont le recueil, ils ont en ont une quinzaine d'avance, un peu dans tous les styles, par cycle, moi je prépare des choses et puis après il faut qu'ils soient curieux de travailler. Parfois je leur dis, bon t'en es où dans tes vocalises et puis ils disent où ils en sont, ils la chante, je corrige et parfois je trouve que c'est vraiment intéressant qu'ils puisse travailler en autonomie. N'attendez pas que le professeur vous dise ce qu'il faut faire.

Sarah : Bah justement ça m'intéresse la manière dont tu en parles parce que c'est vrai que quand on lit par exemple le livre d'Isabelle Balmori, tu sais sur le Belcanto ce que les professeurs en ont fait. Enfin j'ai plus tout le détail en tête, mais on voit que Garcia, par exemple ses vocalises, c'était quand même un prétexte à improviser. Il y avait une pratique vivante autour de ces vocalises, il y avait.. l'élève ne devait pas strictement reproduire l'écrit. Et qu'en fait une fois qu'il y a eu cette prolifération de méthodes etc. mais ça s'appuyait sur une pratique vivante. Et puis nous on a perdu cette pratique-là. Et même la pratique de maître-élève de faire de la musique ensemble, on a un peu perdu ça. Et donc ces recueils, ils peuvent paraître un petit peu peu comme du un peu comme du latin, un peu lettre morte et c'est peut-être pour ça que certains professeurs s'en détournent aussi. Et donc je trouve ça très intéressant la manière dont tu racontes comment dans ta classe finalement, ou avec tes élèves, tu leur donnes vie, tu réussis à leur donner vie.

J. : Oui, moi je pense que ces vocalises-là, effectivement, je pense que les collègues qui s'en servent pas, c'est parce que ils les prennent de façon figée. Vaccai, Concone, Marchesi, évidemment, ils ont écrit une trame, mais c'est un peu comme une trame d'écriture de musique ancienne, quoi. Jamais on a dit il faut faire ça au quart de ton prêt, enfin pardon de façon très précise sur la mesure, de façon précise sur le texte etc. Moi de temps en temps dans Vaccai, s'il faut changer un mot, on change un mot ; une vocalise s'il y a une phrase qui est un petit peu délicate parce que le niveau de l'élève ne correspond pas, mais je pense notamment à certaines vocalises de Panofka écrit quatre mesures un peu plus compliquées que le reste eh bien s'il faut on les fait pas ces quatre mesures. Le but c'est de chanter, de s'approprier.

Sarah : Alors tu sais, là je t'entends plus du tout, mais on est quand même, on arrive à la fin de l'entretien. J'entends alors attends-ce que Oui, il y a eu un petit bout que je n'ai pas entendu, mais tu sais, on arrive on arrive au bout, le zoom arrive au bout aussi. Je suis désolée. Enfin c'est un peu une boutade, mais c'est bizarre quand même que je sois restée figée comme ça pendant tout l'entretien. C'était pas forcément très agréable pour toi.

J. : Non ça me dérange pas. En tout cas, si tu penses qu'il y a des choses sur lesquelles, c'est pas assez de contenu ou il y a pas assez d'éléments, tu me redis et on peut réenrichir, pas de problème.

Sarah : Bah je te remercie. Après j'ai pas forcément prévu un second..J'aurais pu le faire si Là c'est si tu veux, on peut arrêter l'enregistre, je vais arrêter l'enregistrement. Voilà arrêter l'enregistrement.

Pre-coding interview memo – Jérémie

What strikes me in this interview, and what is somewhat different from the other interviews—although perhaps this is also because I asked him a more direct question about the institution—is Jérémie's vision of teaching advanced students, which takes the profession into account and immediately situates the discussion within the professional world. I find this quite original.

He also offers an original reflection on teaching beginners and group pedagogy, which resonates with some of my own ideas. However, this was primarily of personal interest to me, and I do not know to what extent it is directly relevant to the subject of this research. He uses some quite harsh phrases when speaking about beginners. He talks about "building from nothing," and there is also his metaphor of the plant. I do not want to overinterpret this or engage in wild analysis without having the theoretical tools to do so, but I can at least note that this seems very different from Jeanne, for example, who says that we do not start from a blank page, or Olivia, who speaks about students' existing "baggage." It is true that Olivia uses this expression in relation to more advanced students. Nevertheless, Fanny, for example, even though she depersonalises the discourse by saying that there is a tube and a certain length of vocal folds, is still referring, in fact, to the individuality of the person. So, I find this discourse somewhat unsettling. I am noting it here as a possible interpretation, while recognising that, for the moment, I am simply putting it down as a question and that I may ultimately do nothing particular with it.

It is all the more intriguing because Jérémie places considerable emphasis on autonomy. This can also be seen when he talks about vocalises and about the way he brings this repertoire of vocalises to life in his teaching, how he makes it live within the studio. Autonomy seems to be something real, something that is, in any case, embodied in his pedagogy. So, for now, this remains a question worth exploring.

Entretien Jeanne

Sarah : J'en mets un deuxième parce que parfois ça peut-être capricieux, donc pour être vraiment sûr de de bien avoir tout. Donc la première question c'est dans puisque c'est sur la relation technique répertoire cet entretien, auprès des élèves avancés. Dans quel cadre toi tu as ou as eu enseigner à des élèves avancés ?

J. : Dans quel cadre j'ai...

Sarah : Oui, dans quel cadre tu enseignes ?

J. : J'enseigne au conservatoire du (...) à (...). donc c'est un conservatoire qui a un statut particulier puisque les conservatoires d'arrondissement sont considérés comme des écoles communales, mais en réalité, ils ont aussi la possibilité de former les étudiants jusqu'au niveau du DEM. Et d'ailleurs ils sont en passe de passer CRD, enfin ça c'est une autre histoire, mais c'est voilà donc c'est un statut particulier qui n'est pas comme une école communale. Donc oui, les élèves qui sont en cycle spécialisé, c'est-à-dire ce qu'on appelle COP ailleurs. A partir du troisième cycle, le niveau général à Paris étant quand même assez élevé, il m'arrive d'avoir des élèves de bon niveau et certains qui deviennent professionnels.

Sarah : Très bien. Alors la première question, elle concerne la technique. Pour toi, qu'est-ce que c'est la technique ? Qu'est-ce que qu'est-ce que ça représente ?

J. : La technique, c'est un moyen ; c'est juste un moyen, c'est pas un but en soi C'est un moyen pour pour arriver à réaliser les idées musicales. Et de temps en temps, c'est intéressant de s'attarder sur la... enfin ça peut-être à la fois la production du son lui-même,

de la qualité de la voix pour qu'elle soit résonnante, pour qu'elle porte mais c'est aussi comment trouver les outils qui vont aider l'élève à réaliser par exemple des traits d'agilité ou des nuances dynamiques ou tout ce qui peut aider à donner du relief à leur interprétation.

Sarah : Est-ce que la technique est liée à une esthétique ou pas forcément ?

J. : Alors la technique pour moi il y a autant de techniques que d'esthétiques. Même s'il y a évidemment quelques fondamentaux qui sont assez invariables. On pourrait presque dire que la technique va... à chaque morceau, il faut trouver sa technique.

Sarah : Il y a des techniques, des techniques plutôt qu'une technique par rapport à des esthétiques.

J. : Absolument.

Sarah : Et est-ce qu'on peut dire aussi qu'il y a des techniques par rapport à des individus ? Ou ? ou non ?

J. : Alors, l'enseignement du chant est forcément individualisé dans le sens où on, moi en tout cas, j'enseigne essentiellement à des adultes, donc des gens qui ont déjà un bagage ou pas tellement, mais enfin qui en tout cas ont l'habitude de chanter depuis longtemps... C'est jamais un terrain vierge. Ils sont toujours, ils arrivent avec leurs facilités, leurs difficultés, qui sont pas les mêmes d'un individuel, donc le travail va forcément être différent. Après il y a quand même des choses que je recherche qui sont un peu les mêmes pour tout le monde, c'est-à-dire une voix, une voix qui soit, peut-être déjà qui arrive à chanter juste, le contrôle du souffle, l'agilité, la clarté du texte aussi, toutes ces choses-là, qui sont tous les outils nécessaires pour une bonne interprétation pour être un bon chanteur, il me semble que ce sont un peu les mêmes pour tout le monde pour tous les chanteurs, mais selon les étudiants, je vais mettre l'accent sur telle ou telle chose. Certains auront besoin de travailler beaucoup sur la posture, la respiration, pour d'autres, on va plutôt se concentrer sur les résonances ou sur ce genre de choses, la manière d'articuler les voyelles, enfin d'autres choses quoi...

Sarah : Et là tu es quasiment la première personne à évoquer le texte en fait. Et j'ai envie de te demander est-ce que ton propre parcours de chanteuse baroque ou de cette spécialisation, est-ce est-ce qu'elle influence ta manière d'aborder la technique ou les techniques ?

J. : Probablement, parce que finalement le travail, le baroque c'est quoi c'est aborder, enfin au départ le travail des pionniers du baroque, c'était de reconsidérer ce répertoire qui était parfois largement connu hein, comme la musique de Haendel par exemple, mais d'une manière historiquement informée. Et ce travail historiquement informé, je pense qu'on peut l'appliquer plus généralement d'abord à tous les répertoires et puis même à la manière de chanter. C'est-à-dire qu'on peut aller chercher aussi dans les traités de chant, à l'époque de Garcia ou d'autres, des approches différentes de la voix et essayer de comprendre de restituer qu'est-ce qu'on doit chercher comme type de voix, dans tel ou tel répertoire, quelle qualité va être privilégiée par rapport à... enfin pour moi, par exemple, si je fais travailler du Donizetti ou du Puccini, je cherche pas la même chose. Et alors le texte est aussi une chose qui est assez fondamentale, mais alors à travers toute l'histoire du chant, il y a toujours eu des époques où on favorisait enfin le chant était assimilé à une forme de déclamation en tout cas depuis depuis les époques que je connais un peu mieux, c'est-à-dire en gros XVI^e siècle et XVII^e siècle avant c'est peut-être mais ça a dû exister aussi si on pense aux troubadours et tout ça. Voilà où c'est vraiment une manière de faire valoir un texte avec la voix. Et puis et puis d'autres tendances qui sont plus que bel canto ou la voix est traitée comme un instrument. Et on a toujours eu cette alternance des deux et c'est intéressant de... ça implique des choses un peu différentes d'un point de vue technique.

Sarah : Ça m'intéresse beaucoup ce que tu dis, je prends quand même mon petit crayon parce que je sais que sinon je vais oublier des choses. Quand tu dis la voix enfin tu parles de la voix comme instrument pour toi le travail de la voix, en tout cas la manière d'accompagner les élèves dans ce travail de la voix. Quand tu parles d'instrument, c'est il y a une construction de l'instrument, il y a où c'est comment tu vois les choses par rapport à cet instrument ?

J. : je parle d'instrument écriture instrumentale, c'est-à-dire, je pense à une musique vocale où le compositeur il suit demande à la voix des prouesses d'agilité, d'étendue, des choses qui souvent sont demandées plutôt aux instruments. Une forme de virtuosité qui est indépendante finalement du texte lui-même. Voir parfois antinomique. Parfois, voilà si on a des vocalises à faire très haut dans l'aigu, le texte va disparaître. Et d'ailleurs, souvent ce sont des musiques très vocalisantes. Alors que d'autres musiques sont beaucoup plus syllabiques et basées sur la prosodie et restent plus dans le médium et exigent d'autres...

Sarah : Et ça, ce que tu es en train de dire, c'est que ces deux styles, on les a un peu à toutes les époques.

J. : Exactement, oui exactement. Et parce que c'est l'époque baroque, on a les Aria Capo avec les fioritures, puis on a aussi la déclamation de la tragédie lyrique par exemple en France ou Monteverdi c'est aussi de la déclamation et il y a même des Enfin, c'est une interprétation possible. Si on prend par exemple dans l'Orfeo de Monteverdi le grand air d'Orphée Posente spirito, quand il veut séduire le Pluton pour pouvoir entrer dans les enfers, c'est un air extrêmement vocalisant où il montre tout son grand art de belcantiste, justement. Et finalement il échoue. Et c'est après quand il se plaint de son sort et sur un mode plus déclamatoire que Proserpine prend pitié de lui. Enfin voilà, ça pourrait être interprété comme un manifeste de *seconda pratica*, c'est-à-dire de cet art où c'est d'abord le texte qui doit être mis en valeur. Et pour ça la musique doit aider. Tu vois ce que j'ai.

Sarah : Et donc toi quand tu formes les chanteurs, tu les formes à plusieurs manières de faire, c'est ça que tu es en train de dire ?

J. : Bien sûr, alors pas tout. Quand j'ai des chanteurs qui arrivent quelquefois qui viennent par exemple de la comédie musicale, je leur dis, moi, j'y connais rien, c'est pas du tout mon univers, donc je vais vous enseigner ce que je connais. Et si vous voulez vraiment travailler du répertoire comédie musicale, demandez à des gens qui connaissent.

Sarah : Mais bien sûr oui mais bon tu parlais de Donizetti,

J. : Oui, ce qui est classique.

Sarah : Est-ce que Est-ce que finalement on forme des chanteurs à s'adapter à différents styles ou est-ce que Est-ce qu'il y a des voix, des types de voix qui sont plus adaptés à tel ou tel répertoire ? Est-ce que c'est parfois, pas plutôt l'inverse ?

J. : C'est une bonne question, je trouve très bonne, très bonne. Oui souvent, enfin moi je sais que quand j'étais jeune, c'était dans les objectifs, un chanteur intelligent, c'est quelqu'un qui sait interpréter tous les répertoires et d'ailleurs on trouvait ça souvent dans les biographies des chanteurs professionnels. Son répertoire s'étend de la renaissance à nos jours, etc. Bon, même moi j'ai écrit ce genre de trucs. Mais Mais finalement on voit d'autres traditions par exemple en jazz, des gens qui au contraire, cultivent leur spécificité. Et je trouve qu'après tout c'est peut-être pas plus mal. Peut-être que il y a une première étape où il faut quand même faire découvrir un peu tout et connaître à des jeunes chanteurs, des différentes possibilités, tout ce qui existe. sans prétendre exceller partout. Et puis il y a peut-

être un autre moment où ils doivent trouver leur voie (**ou leur voix ?**).

Sarah : Et entre eux.

J. : Oui.

Sarah : Et du coup, comment est-ce que toi tu choisis le répertoire pour les élèves avancés ?

J. : J'essaie de varier les époques, les langues, C'est vrai que je fais de manière un petit peu intuitive en fonction évidemment de leurs possibilités vocales. J'essaie d'aborder un petit peu tout, y compris, j'essaie aussi de tenir compte de leurs goûts, bien sûr. Qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu as envie de chanter ? Qu'est-ce qui te ferait plaisir déjà ? Et puis si c'est vraiment complètement hors de portée, bon bah on essaie de trouver des choses qui vont dans le même sens, mais pas tout à fait ça. Mais sinon, j'essaie de varier au maximum justement.

Sarah : Oui donc d'abord qu'ils aient un éventail assez large pour ensuite pouvoir choisir éventuellement.

J. : Et puis de temps en temps, je tiens pas compte de leur goût parce que quelqu'un qui me dit je déteste la musique contemporaine, ok, on va quand même faire deux trois petits trucs. Et puis voilà, on est pas obligé de s'attarder, mais quand même y avoir goûté un petit peu.

Sarah : D'accord. Très bien. Et c'est ensuite eux qui vont aller en fait quand tu dis trouver leur voie, c'est une fois qu'ils ont tous cet éventail de de répertoires possibles. Il y a quelque chose qui va se dessiner en fonction de leur voix, de leurs goûts...

J. : En fonction de leur voix, de leur goûts, de leurs facilités. Je crois pas que, quelquefois les gens viennent me voir en me disant bon je viens vous voir parce que vous êtes spécialiste de baroque et moi j'ai une voix légère, donc je pense que ma voix peut être adaptée au baroque. Mais en réalité, ce que j'aime, c'est Verdi tout ça et là...

Sarah : rire

J. : ça m'est arrivé... Et là leur dire, mais en fait à toutes les époques, il y a eu des voix légères et des voix larges. Et inversement, j'ai vu aussi des gens qui avaient de grandes voix me dire : « J'aimerais tellement faire du baroque, mais avec ma voix, c'est pas possible. » Je dis : « Mais pourquoi ? A toutes les époques, il y a eu de grandes voix et des voix légères. »

Sarah : Alors, comment finalement tu vois, on a parlé des répertoires, du choix de répertoire. Comment tu vois le lien entre la technique et le répertoire ? Est-ce qu'il y a un travail technique, qui est séparé du répertoire ? Est-ce... que comment ça se passe ?

J. : Dans le cours lui-même.

Sarah : Pour les élèves avancés.

J. : Alors pour les élèves avancés, ils sont normalement autonomes, ils arrivent déjà avec la voix échauffée et ils ont déjà normalement toute une batterie d'exercices qu'ils connaissent. Et donc je leur demande d'apporter dans un cours trois morceaux différents et on travaille en fonction des difficultés qui se présentent. D'abord, j'essaie en général d'écouter la pièce d'un bout à l'autre sans s'arrêter partout, pour établir un peu des priorités sur quoi on va travailler parce que c'est pas la peine forcément de Enfin on peut faire aussi un cours de temps en temps linéaire, mais je trouve que c'est en général plus intéressant d'entendre l'ensemble et

puis de trouver quelques deux ou trois points de travail systématique et à partir de là, oui, on peut dégager un exercice spécifique pour travailler tel ou tel passage qui pose problème d'une manière générale ou le legato ou je sais pas, bref, selon la difficulté qui se présente.

Sarah : Et est-ce que c'est différent du travail aux débutant ? Pour les débutants tu procèdes un peu de la même manière ?

J. : Petit à petit, oui dès le deuxième cycle, je commence, mais c'est vrai que les premiers cycles au début je fais quand même plus de technique un peu de base. Déjà il faut expliquer à quoi ça sert tel exercice on va faire ça parce que voilà ce qu'on cherche à faire, un meilleur accolement des cordes vocales, par exemple, ou des choses comme ça. Et donc effectivement, j'ai peut-être tendance à faire un peu plus de technique pure entre guillemets pour les débutants débutants, mais assez vite quand même, j'essaie de relier très très vite au morceau. Mais j'ai remarqué que les élèves aiment bien de temps en temps « est-ce qu'aujourd'hui on peut faire un cours que technique ? » donc ça leur plaît en fait ce truc-là. Moi ça m'énerve, mais eux ça leur plaît donc de temps en temps on le fait.

Sarah : D'accord. Ça leur plaît à tous ou c'est certains profils qui aiment ça ?

J. : Non c'est vrai qu'ils aiment bien, je sais pas, c'est pouvoir se concentrer peut-être sur des choses qui sont plus physiques et moins là, je sais pas.

Sarah : Avoir moins de paramètres à gérer peut-être aussi, moins de paramètres à gérer ?

J. : sans doute moins de paramètres à gérer, c'est souvent ce qu'ils me disent : oui, il y a beaucoup d'informations.

Sarah : Et puis un côté rassurant aussi de travailler juste l'instrument.

J. : Oui, pour lui-même. Et c'est vrai que de temps en temps c'est pas mal de travailler le son pour lui-même, le son indépendamment de.. bien qu'on puisse se demander qu'est-ce que c'est qu'un beau son mais enfin bon ils ont une voix qui résonne et voilà !

Sarah : Qu'est-ce que c'est un beau son et à quoi ça sert de savoir faire un beau son en isolation. J'ai un collègue qui m'a dit, il faut qu'il sache faire un trille indépendamment du morceau. Quoi qu'il arrive, il faut qu'il sache le faire. Et donc j'ai posé cette question, mais à quoi ça sert servirait de savoir faire un trille pour ne pas l'appliquer dans un morceau et c'est la même ça me fait penser à ça voilà. Travailler le son pour le son.

J. : Mais bon de temps en temps c'est vrai. Je sais pas, il y a peut-être aussi un côté on se retourne vers soi-même vers l'expression du moi quoi, moi, ma voix...

Sarah : Est-ce que c'est le Est-ce que c'est le moi ou est-ce que c'est quelque chose de plus méditatif, de plus posé, de plus recentré enfin... Je réfléchis avec toi. (Rire) Mais ce qui est intéressant dans ce que tu dis, c'est qu'ils aiment bien Et voilà il y a aussi là je fais cette recherche sur la technique et le répertoire. La technique est pas toujours associée à cette notion de plaisir. Je le constate.

J. : Ah oui d'accord !

Sarah : pour certaines personnes, soit par leur historique, soit par des choses qu'on leur a fait faire, ils associent pas, tout le monde n'associe pas ça...à la notion de plaisir.

J. : Oui en général, si on passe beaucoup de temps vraiment à faire. Moi dans mon parcours personnel, je sais que j'étais très frustrée au début de mes études vocales parce que j'avais

des professeurs, oui, intensément techniques et même on peut dire qu'ils pratiquaient la technique mystique, un jour vous aurez la révélation de la vraie voix, de la manière de chanter si vous êtes patients, c'était un peu ça, j'ai eu des, voilà. Et on faisait donc le cours, c'était une bonne moitié du cours, c'était des exercices et après on faisait un arie antica. Un arie antica, donc c'était du faux répertoire baroque qui servait de base, et un jour si tu tu as la révélation, tu pourras faire, tu pourras enfin chanter du Mozart.

Sarah et J. : rire

J. : Tu vois ce que je veux dire, mais ça ça m'avait tellement frustrée. Moi, je suis contente de pouvoir tout de suite donner des choses très vite du répertoire qui fait plaisir, quoi ! Et donc effectivement comme assez vite. En fait, oui, ce que je fais avec les débutants, c'est l'échauffement. L'échauffement parce qu'il faut quand même savoir comment échauffer sa voix. Et après on passe au morceau. Et après dans le travail du morceau, on continue à travailler la technique en fait. Et au bout d'un moment, quand ça arrive en deuxième cycle, l'échauffement, ils savent le faire tout seul, donc on peut passer cette phase-là. Et à partir de là, je crois que technique et répertoire, c'est tout le temps lié. Donc peut-être qu'ils ont besoin, moi, j'ai jamais vu d'élèves qui me disaient que ça l'ennuyait de faire la technique en tout cas. Mais l'inverse, ça m'est arrivé de voir des est-ce qu'on peut faire que de la technique. Comme s'il voulait effectivement se concentrer un peu plus sur le son avec comme tu dis moins de paramètres, c'est peut-être ça aussi.

Sarah : C'est des élèves qui étaient toujours avec toi ou qui peut-être avant avaient des professeurs qui leur faisaient faire de la technique séparément. Parce que toi j'ai l'impression que tu fais plutôt les deux ensemble.

J. : Je réfléchis à ça, mais alors il y en a pas mal qui ont commencé avec moi. Il y en a qui ont travaillé avec d'autres professeurs qui voient les choses comme moi, par exemple Caroline Pelon, elle a la même pratique que moi. J'avoue que j'ai pas réfléchi à tout ça.

Sarah : Non, j'étais juste curieuse, mais comment ils avaient cette idée d' une technique séparée, si c'est pas leur pratique finalement, d'où est-ce que ça leur venait ?

J. : Je pense qu'il y a aussi c'est vrai qu'après tout c'est bien agréable de sentir sa voix résonner. Et donc il y a un travail, c'est presque purement physique quoi, voilà, sentir qu'on arrive à faire ça, faire des sons comme ça, c'est vrai que ça peut-être satisfaisant. Et sans se mettre au service de Schubert ou je sais pas quoi...

Sarah : Donc le répertoire, le répertoire et la partition, ils exigent certaines choses du chanteur qui parfois peuvent être limitantes ou...

J. : Peut-être, oui parfois. parfois c'est pour ça régulièrement, on essaie de trouver aussi du répertoire qui aide à cet épanouissement vocal, c'est vrai que quand même le grand répertoire italien de la deuxième moitié du XIXe siècle, il y a des choses même pour pas forcément les grands airs qu'on peut pas border tout de suite, mais je sais pas les mélodies de Tosti, des choses comme ça c'est tellement vocal. Souvent ils aiment bien, oui bien sûr.

Sarah : Donc oui donc aller dans le plaisir musical et vocal, ça permet de pas. De pas voir le répertoire comme une injonction à le faire parfaitement quand on est étudiant. Parce qu'il y a il y a ça aussi, tu vois dans ce que tu disais quand ils sont contents de faire que de la technique. Et je me posais la question, tu vois , dans cette obligation de résultat.

J. : Oui, c'est vrai, c'est vrai, c'est pas faux. Oui, c'est intéressant. L'idée qu'on est jamais de toute façon tout à fait à la hauteur de Jean-Sébastien Bach, quoi !

Sarah : Oui. Et j'ai plusieurs questions, alors tu as déjà un petit peu parlé de ton parcours de tes influences. Qu'est-ce qui a le plus influencé ta pédagogie que ce soit des lectures ou ton expérience ou...

J. : Dans un premier temps, si je parle de ma formation en tant que professeur, dans un premier temps, j'ai eu mes premiers professeurs, c'était calamiteux, je vais pas trop m'attarder là-dessus, mais c'était voilà une catastrophe. J'ai dû faire une rééducation chez le phoniatre et tout ça et puis on était nombreux dans la classe. Et je me suis rendu compte que le professeur de technique mystique là. Mais voilà, c'était tellement nébuleux, je ne comprenais rien, je me rappelle à un moment, je prenais des notes et puis je comparais avec mes notes d'avant et c'était en contradiction. Et Et puis j'ai eu la chance quand je suis arrivée à Paris, j'ai entendu parler des formations que faisait Richard Miller. Donc Richard Miller a été quand même déterminant pour moi. Et je me suis présentée au centre d'art polyphonique pour faire la formation. Du haut de mes 19 ans, j'avais pas froid aux yeux. Et donc j'ai fait un courrier pour ça et Rachid Saphir, qui dirigeait le centre d'art polyphonique à l'époque m'a rappelé, en disant bon, vous êtes trop jeune pour être stagiaire dans cette formation, mais votre courrier nous a intéressé, on trouve que vous avez une analyse pertinente de la situation de l'enseignement du chant en France et tout ça. Parce que je leur disais que voilà que j'étais perdue, je n'avais que des approches un peu impressionnistes que ça reposait sur rien de scientifique et que je comprenais rien finalement et que j'avais eu besoin de... et ça correspondait exactement à la, aux recherches de M. qui essayaient de mettre un peu de science et de rationalité dans tout ça dans une pratique qui était empirique

Sarah : et de vocabulaire.

J. : Et de vocabulaire. Et donc j'ai pu assister aux cours de Miller en tant que cobaye pendant deux ans. C'était génial. Donc tu vois, j'avais les cours et des stagiaires et donc c'était intéressant de voir les différentes pédagogies et tout ça. Et donc à partir de là, après j'ai passé mon DE dans la foulée un peu plus tard et j'avais une approche comme la plupart de mes collègues, je pense très axée sur l'enseignement de la voix, de la technique. Quand on regarde le bouquin de Miller, ils parle très peu de musique, il parle du fonctionnement de l'appareil vocal, des connaissances. Il y a d'ailleurs des choses depuis j'ai vu qui étaient finalement un peu contestées. C'est une autre histoire, mais en tout cas il y avait une approche assez scientifique de la voix comment ça marche, ça pourrait presque être un ouvrage de référence aussi pour un orthophoniste finalement. Et après plus tard, donc pour moi l'enseignement du chant c'était comme ça, c'est comme ça que j'ai reçu et la musique on faisait comment la musique on allait voir des chefs de chant, pour faire de la musique. Et plus tard, j'ai intégré le conservatoire national supérieur la classe de pédagogie pour passer le CA et là on était dans un tronc commun avec des musiciens, on était que deux chanteuses et il y avait des musiciens de toutes sortes de disciplines. Et les cours étaient axés sur la pédagogie, mais la pédagogie de la musique, pas de la voix. Donc il y avait bien quelques cours de didactique vocale, mais en gros c'était quand même c'était beaucoup plus large avec des cours d'analyse, en plus CNSM, de super niveau, je devais m'accrocher...Et là tout d'un coup, j'ai pris conscience que c'était notre champ était beaucoup trop étroit...à nous chanteurs.

Sarah : A nous chanteurs

J. : absolument et qu'on était trop dépendants de enfin, un peu immature en fait avec ce côté, on attend que le chef de chant nous explique comment faire

Sarah : Oui

J. : tu vois...Et donc j'ai essayé de développer ça et et d'ailleurs c'est ce qu'on m'a demandé aussi le travail sur une meilleure connaissance du répertoire, des répertoires, j'ai nourris ça

avec aussi ma pratique pratique de chanteuse, mais quand même voilà, aller plus loin là-dedans. Partir aussi même de l'analyse musicale et tout ça pour enrichir mon enseignement. Et donc ça pour ça le travail au conservatoire a quand même été déterminant.

Sarah : Déterminant, finalement le contact avec d'autres instrumentistes.

J. : Exactement.

Sarah : Pas que le chanteur, mais le musicien.

J. : Je me rappelle avoir discuté avec Alain Buet aussi de sa manière de il me disait que lui, en tant que chanteur, son meilleur professeur, c'était sa femme qui était violoncelliste. Et que finalement, elle lui donnait des indications de musicienne quand même très bonne oreille et les indications qu'elle lui donnait, c'était des indications que n'importe quel musicien non spécialiste de la voix pouvait donner et je trouve que c'est intéressant et c'est ce qu'on en parlait d'ailleurs aussi avec enfin avec les profs du CNSM c'est-à-dire être capable de formuler des consignes compréhensible par tout le monde, y compris par des gens qui savent pas comment ça fonctionne ou qui ont pas ces sensations subjectives là des chanteurs. Même l'idée de placement par exemple, qu'est-ce que ça veut dire plutôt que de parler de placer ta voix en arrière en avant. Un son plus clair, un son plus sombre, tu vas faire résonner plus au niveau du pharynx ou alors plus au niveau de la bouche. Tu vois c'est des choses plus palpables, je crois plus compréhensibles que si je dis. Placer, placer le son.

Sarah : Oui tu vois ce que j'aime je vois.

J. : Bon, même si placer c'est compréhensible, on comprend ce que ça veut dire aussi, mais quelqu'un qui ne connaît rien

Sarah : oui, ça peut être abstrait s'il ne l'a pas éprouvé lui-même. Quoique clair et sombre, ça peut être controversé. C'est pas forcément...

J. : On va aller plus loin, la richesse en harmoniques graves, la richesse en harmoniques aiguës. Mais bon c'est vrai...

Sarah : Et on parlait du répertoire et de la nécessité à un moment donné de, même si les élèves ils sont en train de travailler d'apprendre, mais à un moment donné, chanter un morceau d'un bout à l'autre, passer un examen, finaliser un morceau... Et surtout dans le cadre du conservatoire. Comment ça se passe ? Est-ce que c'est quelque chose qui est propice à l'apprentissage ? Est-ce est-ce qu'il y a des contraintes toi comment est-ce que, l'enseignement en institution finalement par rapport à ta pédagogie, est-ce que c'est plutôt porteur ou est-ce qu'il y a aussi des contraintes ?

J. : il y a forcément quelques contraintes par exemple à (...), il y a une contrainte majeure, c'est la limite d'âge parce qu'il y a trop de monde alors quelques fois j'ai des candidats magnifiques qui ont juste dépassé la limite d'âge de quelques mois et c'est très agaçant on ne peut pas les prendre à cause de ça ou ils peuvent pas passer tel examen parce qu'ils ont dépassé, ça c'est les contraintes parisiennes. Il m'est arrivé aussi en général, j'ai quand même pas trop de problèmes pour m'intégrer dans le carcan, on va dire de l'institution. Je sais en général à part cette contrainte-là. Je me suis quand même posé une sérieuse question. Déjà, mais c'est avec des cas particuliers, on va dire. Les cas particuliers, c'est pas fait pour les institutions. C'est pas fait pour les institutions. Par exemple, j'ai une élève aveugle, alors comment on fait pour valider : elle voulait faire aussi de la musique ancienne. D'ailleurs, on a fini par s'adapter donc c'est très bien. Mais comment valider les épreuves de lecture etc. Enfin ça n'a pas de sens, donc accepter que elle fasse autrement. Voilà, donc ça c'est l'institution de se...mais ça ça s'est fait à peu près à peu près bien. J'ai vu alors là c'est

pas une élève à moi, c'est quelqu'un que j'ai vu : j'étais jury à son examen, mais une voix extraordinaire, une fille qui vient des Antilles. Mais vraiment, ça évoque un peu de Jesse Norman, la voix. C'est vraiment quelqu'un, je pense dont on va entendre parler dans les années à venir, forcément. Et j'ai appris que cette fille-là, et en plus c'était d'une intelligence dans l'interprétation c'était très fin, très très... Et pas seulement une belle voix, quoi, une vraie musicienne. Et j'ai appris en discutant avec les profs qu'en fait, elle ne savait pas lire une note de musique, elle avait, qu'ils avaient essayé de lui faire un cursus renforcé en solfège et tout ça (rire) mais elle n'arrivait pas et puis que voilà c'était pas son truc. Qu'est-ce qu'on fait avec quelqu'un comme ça ? Est-ce qu'on va lui dire vous faites pas de musique parce que on ne vous donne pas votre diplôme parce que et on pouvait pas lui donner son DEM à cause de ça. Alors c'est vrai qu'il y a un moment, on se dit, mais après tout Django Reinhardt, il savait lire de musique, c'était quand même Django Reinhardt.

Sarah : On dit que Pavarotti non plus la lisait pas très bien.

J. : C'est ça.

Sarah : Et Nathalie Dessay aussi. Il paraît qu'elle a jamais eu elle est rentrée tellement tôt dans la carrière qu'elle n'a jamais eu le temps d'approfondir

J. : d'approfondir

Sarah : d'apprendre à lire vraiment et des gens qui ont une très très bonne oreille.

J. : (...) Enfin voilà, ça c'est les cas particuliers. Sinon moi globalement ça va, je suis plutôt adepte d'une, une... enfin j'ai de la chance, il faut dire aussi, j'ai un directeur super je suis adepte de pédagogie de projet, on monte pas mal de projets, un peu transversaux tout ça.

Sarah : Oui donc il y a plus le côté institutionnel, il est plutôt porteur dans ce cadre-là, dans le cadre de la pédagogie de projet.

J. : C'est pour ça que je veux pas bouger de, du 11ème arrondissement, même si le poste s'est libéré ici...

Sarah : Ça fait du bien à entendre (rire)

J. : Je sais que j'ai la chance.

Sarah : Alors la question du transfert de la technique au répertoire, je la pose un petit peu à tout le monde, je sais pas si elle s'applique vraiment à toi du fait que tu travailles pas vraiment comme ça, mais est-ce que tout de même il y a parfois des élèves qui techniquement arrivent à faire des choses et ont du mal dans le répertoire à appliquer les mêmes concepts.

J. : Oui bien sûr, enfin : ont du mal provisoirement en tout cas.

Sarah : Provisoirement

J. : oui oui oui parce qu'il y a beaucoup de choses à penser en même temps quand on a enfin voilà, quand par exemple on parle de souffle et puis tout d'un coup il y a aussi la problématique du texte ou l'inverse enfin voilà. Bon ça c'est simplement la répétition, le fait de refaire et petit à petit, c'est une question de temps.

Sarah : C'est habituel en fait c'est pas quelque chose de bloquant.

J. : Non non bien sûr, on sait bien qu'on peut enfin voilà les choses se construisent peu à peu. Mais bien sûr entre le moment où c'est vrai : c'est pour ça que j'aime bien extraire les exercices du morceau. On prend par exemple une phrase. On la découpe alors celle-là, on va la chanter juste sur cette voyelle là, puis ensuite on va rajouter ensuite on va faire sur les voyelles du texte. Ensuite c'est des exercices assez classiques, je crois. Et puis on rajoute les consonnes à la fin, puis ou on sépare, on met des respirations à plusieurs endroits et ensuite enfin voilà des choses comme ça en travaillant c'est

Sarah : Sérier un peu les problèmes et puis après remettre dans les...

J. : Voilà, en utilisant des éléments du morceau pour construire des exercices et ensuite repasser au morceau.

Sarah : Et on arrive quasiment au bout de l'entretien, j'ai une dernière petite question bonus que je pose à tout le monde. Est-ce que tu utilises des recueils de vocalises type Marchesi, Concone, Vaccai ? Quelle est ton approche par rapport à ces recueils-là ?

J. : très peu parce qu'on a un répertoire tellement vaste, tellement riche qu'en général je trouve qu'il y a de quoi faire dans le répertoire, dans les airs, dans la musique et qu'on n'a pas besoin tellement d'utiliser ces trucs-là. Ça m'est arrivé ponctuellement pour des gens qui avaient du mal à faire les trilles. Bah oui, dans Lütgen, il y a des choses un petit peu rapides comme ça qui, bon mais pourquoi pas mais au bout d'un moment on s'ennuie un peu quand même donc et je trouve qu'on peut trouver les mêmes types de difficultés un peu systématiques, en cherchant bien dans le répertoire, on trouve aussi. Et donc finalement...

Sarah : tu préfères utiliser le répertoire.

J. : Ouais voilà. J'ai essayé un moment, puis j'ai assez vite laissé tomber.

Sarah : Très bien. Eh bien merci beaucoup Jeanne.

J. : Je t'en prie.

Sarah : 36 minutes

Pre-coding interview memo – Jeanne

The interview with Jeanne was different because it took place in person and because I know her well. Moreover, in real life, the encounter was very emotionally intense, and there was genuine communication, something that will certainly bring new dimensions to our relationship. However, as far as the interview itself was concerned, I found it stimulating primarily on an intellectual level. There was a kind of very agile ping-pong between us. She was not defensive, but there was not quite the same openness as with Olivia, for example, even though Jeanne also shared very personal aspects of her own journey and went beyond the purely pedagogical dimension from a human perspective.

I was struck by the pleasure she takes in teaching under good conditions, and almost a conscious desire not to reproduce her own frustrations with her students.

I found her most original contribution to be the idea that there is not one technique but several techniques, almost one technique for each piece. This was particularly striking, as was the predominance of the musical dimension. There is an openness, both as a singer and as a teacher, towards music itself, rather than music being approached solely from the singer's point of view.

Of course, this is only a first impression, and I think the coding will bring much greater precision. I also notice a difference regarding warm-ups between what Jeanne said about advanced students knowing how to warm themselves up, and Olivia's perspective, which

was somewhat different. Olivia placed much greater emphasis on the warm-up as part of the learning process, even for advanced students.

What also struck me about Jeanne was this notion of physical pleasure within the vibratory field, even though she did not use exactly those words, but spoke instead in terms of resonance. I tried to subtly lead her towards another, more spiritual or mystical dimension, but she did not go in that direction at all. She remained very firmly grounded in the concrete experience of physical sensation. This is obviously very different from, for example, an interview that I have not yet fully transcribed, Sylvie's.

Entretien Sylvie

Sarah : Là c'est le dernier mon dernier module de recherche pour mon Master dans une université anglaise. Le sujet, c'est sur le lien entre la technique et le répertoire. Voilà donc là je vais enregistrer si tu es d'accord. Et cet enregistrement, je le garderai je le conserverai que le temps de la recherche. Donc une fois une fois que j'ai mes résultats, je garderai pas l'enregistrement. Et tu te sens libre de répondre ou non aux questions, il n'y a pas d'obligation à n'importe quel moment ne pas répondre ou arrêter le questionnaire. Donc ça c'est pour le cadre. Est-ce que tu as des questions ?

S. : Ok, ouais je t'écoute.

Sarah : donc je me suis concentrée aussi pour cette recherche sur les élèves avancés. Donc je voudrais savoir dans quel cadre toi tu enseignes ou a enseigné à des élèves avancés.

S. : Qu'est-ce que tu appelles élèves avancés, c'est quoi ?

Sarah : C'est à partir du troisième siècle grosso modo.

S. : Moi je fais que ça, j'ai que des élèves avancés : ils vont très vite les miens, donc en l'espace de deux ans, ils sont en troisième cycle, en trois ans, ils sont en troisième cycle. Donc je vais vite sur des avancés, mais qu'est-ce qu'on appelle avancé ? c'est-à-dire que le temps d'assimilation est quand même important. Donc voilà donc et puis ce qu'on assimile, tout le monde assimile pas les mêmes choses, c'est-à-dire qu'il y a des gens qui traînent toujours un peu leurs casseroles, tu vois comme ceux qui veulent toujours chanter trop fort, ceux qui comment dirai-je sont obsédés par l'aigüe, ceux qui sont ceux qui sont en révolte avec leur corps donc tu vois ils avancent sur certains points et puis sur d'autres ils sont à la ramasse, quoi.

Sarah : Ils sont moins avancés sur d'autres points.

S. : ouis, ça peut durer longtemps. Moi j'ai des super pros qui sont toujours qui ont toujours si tu veux leur complexes de ils ont démarré avec des voix qui étaient pas tout de suite remarquables donc donc ils traînent aussi beaucoup de lacunes à cause de ça, tu vois. De freins en fait ils marchent avec des freins à main, c'est ce que je me dis souvent mais ça tu peux pas leur reprocher parce que c'est c'est leur parcours, donc c'est difficile quand t'as reçu 2, 3 phrases de meurtrières quand tu commences le chant « vous avez une petite voix », « mais vous êtes pas suffisamment baryton, vous devriez faire ténor », « vous n'avez pas suffisamment de graves », « vous vous avez pas le physique pour faire le répertoire que

vous voulez faire », enfin je veux dire c'est monstrueux c'est... Donc c'est ça, tu traînes ça et moi je quand j'ai le temps, je fais ça en hypnose.

Sarah : D'accord.

S. : J'essaie de déprogrammer en hypnose. Et je vais le faire de plus en plus si j'ai le temps là maintenant puisque je pars à la retraite depuis le 1er juillet donc j'ai 12 heures de moins par semaine. Après je garde trois heures les heures que j'avais créé mon atelier parce que c'est le seul à (...)et que pour l'instant ils ont l'impression qu'il y a que moi qui peut faire ça avec le handicap et... Donc ça je garde encore un an et puis et puis sinon je garde tous mes cours particuliers, mes mises en scène extérieures, mes projets, mes masters et tout ça, mais j'enlève quand même les 12 heures du conservatoire.

Sarah : Oui d'accord.

S. : J'aurais fait 20 ans quand même.

Sarah Ouais, très bien.

S. : C'est bien.

Sarah : C'est bien. Alors c'est vrai que bon moi j'avais appelé ça élève avancé un petit peu à la louche comme ça, mais toi tu as bien précisé effectivement qu'est-ce qu'on appelle être avancé. Et est-ce que pour toi ça a un lien avec la technique comment tu conçois la technique, à quoi ça sert ?

S. : Alors moi je travaille sur trois... si tu veux, j'ai souvent la trilogie des trois dans mon enseignement. Mais là en l'occurrence, je dis toujours que quand j'enseigne au milieu, je mets l'artistique. Sur le côté côté gauche, je mets la technique sur le côté droit ou inversement parce que t'es pas obligé de mettre...Mais je veux dire de chaque côté il y a l'artistique c'est au milieu ; c'est mon obsession entre guillemets, parce que tant que je peux rester dans cette case-là, ça veut dire que j'avance sur des choses intéressantes. Donc à gauche, il y a la technique, c'est-à-dire vraiment tout ce qui est ce que j'ai mis dans mon frigo là pour recevoir ce soir une copine, voilà c'est ce qui va me permettre de faire la cuisine et de l'autre côté j'ai ce que j'appelle l'analytique. Mais là-dedans tu peux mettre psychologique, tu peux mettre tu peux mettre empathie, tu peux mettre bienveillance, tu peux mettre tout ce que tu veux c'est tous les outils qui sont des outils d'expérience aussi de par ma nature de mon parcours, etc. c'est-à-dire qu'il y a des moments où quand tu fais travailler quelqu'un, tu t'aperçois que le support technique, tu as vraiment tout fait pour que ça fonctionne et que il y a encore un truc qui bloque et c'est ce que je te disais tout à l'heure de façon assez raccourcie le truc qui bloque, c'est c'est dans la tête ce que la personne elle a, si tu veux dans son désir des fois inconscient, c'est même pas toujours conscient désir conscient ou inconscient et là-dedans d'un seul coup tu te dis merde, merde, merde, il va falloir quand même que j'ouvre une porte que je demande par exemple tu peux dire de façon extrêmement sommaire, tu es en train de faire un cours, tu fais tout bien et tout ça et puis tu sens que ça bloque ça bloque ça bloque et ça m'est arrivé moi jeune prof de dire mais qu'est-ce que t'as aujourd'hui t'as enterré ta grand-mère et la personne me regarde et me dit oui. Sarah : Oui

S. : oui, elle me dit oui « oui, j'ai enterré ma grand-mère cette semaine » tu vois et là vraiment t'es dévastée parce que tu dis j'ai pas voulu lui faire ça quoi, mais c'est des choses comme ça... Quand tu vois bien que la tristesse même dans la voix, même dans la respiration, avant même que la personne chante, parle dans la respiration, tu sais, moi quand je te regarde et que je t'entends respirer, je sais pleins de choses, déjà.

Sarah : mais oui.

S. : donc c'est avec l'expérience et donc la respiration, le fait de chanter, le fait de porter la voix en plus en chant quand tu as une émotion qui est comment dirais-je qui est reconnue ou non reconnue parce que c'est ça le problème c'est tout ce que ça fait revenir, le chant. Donc il y a la technique ok, la technique et l'interprétation : l'interprétation, c'est le cœur de l'émotion ; c'est la justesse de l'émotion. C'est là où on on devient perméable et quelque part ce qui se passe ne t'appartient presque plus. C'est comme si t'es relié tu sais comme dans Avatar, tu sais quand tu prends ta petite... Avatar tu vois le film ?

Sarah : Pas très bien, non (rire)

S. : ils ont des nattes, les personnages tout bleus, ils ont des grandes nattes comme ça et ils vont à un endroit qui s'appelle l'arbre de vie et ils mettent leurs nattes comme ça dans les tu sais comme un saule pleureur et donc d'un seul coup c'est assez clair et ça communique avec le tout, le tout unique, l'univers. Et moi quand j'ai vu ce film, je me suis dis mais moi putain je chante comme ça.

Sarah : Tu chantes comme ça ou tu... et aussi, dans ton enseignement, tu essayes de susciter ça chez les élèves ?

S. : Je le suscite. Je fais tout pour qu'ils soient uniques, c'est-à-dire que je fais tout pour qu'ils soient eux, infiniment et que si par exemple dans les cours d'interprétation- enfin les cours d'interprétation, j'en donne jamais, mais je veux dire on pourrait parler, soulever le sujet, on parle beaucoup avec mes élèves qu'est-ce que l'interprétation je pose la question des fois- l'interprétation c'est un truc tu sais pas ce que c'est puisque c'est entre toi et moi au milieu de nulle part, c'est-à-dire c'est ce que... c'est ce que ton énergie, ton ressenti plus ce que moi j'ai plus ou moins essayé de solliciter, c'est ce qui existe entre nous deux et ça c'est, c'est unique à chaque fois : il y a 600 personnes, il y a 600 interprétations. Je veux dire alors après en sortant t'as les gens qui disent ah j'ai adoré t'en as beaucoup t'as des catégories de gens t'as les intellos qui adoraient (...) par exemple parce que elle était tellement tourmentée, tellement tordue que tout le monde adorait(...), tous les intellos, la presse et tout ça, elle avait la chance parce que ça touchait tous ces gens-là et puis, les, ce qu'on appelle les organiques, les gens sur la scène (alors moi je l'avais comme élève, j'étais bien au cœur du sujet), les organiques mes copains sur scène et tout ça, ils l'a détestaient, parce que elle nous mettaient tous mal à l'aise. Tu comprends ?

Sarah : oui je comprends...

S. : Qu'est-ce que c'est l'interprétation c'est une partie qui t'échappe c'est comme disait Eugène Ionesco, je peux l'utiliser parce qu'elle est belle cette phrase c'est « l'œuvre d'art, c'est ce qui échappe à l'auteur ».

Sarah : Et est-ce que dans la pédagogie, c'est pas la même chose ? Est-ce que... Qu'est-ce que tu peux dire de l'intuition, dans ce travail-là ?

S. : L'intuition, c'est justement pour ramener, comment dirais- un élève à l'intuition, il faut lui donner une technique en béton.

Sarah : ok !

S. : et ça rejoint ton sujet.

Sarah : d'accord.

S. : moi je suis une technicienne pure et dure. Tout à l'heure, je te disais j'ai l'artistique, l'analytique, je suis forte sur le terrain de l'analytique que tu sais que j'ai refait des études aussi en psychanalyse et tout ça, je suis quand même... puis j'ai de l'intuition à fond, je suis

rentrée dans le métier, je lisais pas la musique, je suis quand même un électron libre, moi, donc je comment dirais, j'utilise la technique infiniment infiniment : c'est vraiment je suis archi technicienne, je fais de la géométrie en change, je dessine, je comment dirais-je, je structure beaucoup, je me sers des quatre éléments de compréhension du cerveau des réflexes parce qu'en fait la technique elle va être reliée à ton cerveau des réflexes. Or le cerveau des réflexes, il comprend le geste, c'est pour ça qu'on fait des gestes. Il comprend le toucher, c'est pour ça que quand même c'est important de toucher. Il comprend pas, il assimile, il comprend rien. Donc il assimile le geste, il assimile le dessin. Et il assimile la métaphore.

Sarah : Très bien, très intéressant. D'accord.

S. : Ces quatre choses-là, si tu les utilises, tu peux former quelqu'un. Si tu veux passer par ton cerveau cognitif, et moi Dieu sais que je suis plutôt une intello, pas que je veux dire, je suis quand même, j'aime réfléchir et c'est ce que j'ai pensé faire que je trouvais que chanter c'était tellement bétifiant, je me suis dit chouette en enseignant au moins je vais élever le débat. T'élèves pas tellement le débat : j'ai en face de moi, j'ai eu des polytechniciens, des ENS, des HEC, toutes les grandes écoles parce qu'il y a de plus en plus de gens des grandes écoles qui viennent dans mon conservatoire pour faire autre chose que ce qu'ils ont fait, c'est un truc de fou. Et bien tous ces gens-là, chaque fois que j'étais à essayer de passer par le cognitif, ils me regardaient comme si j'étais... comme des vaches regardent le train, tu vois, je me disais il y a un truc... Sarah : Le cognitif, tu parles de quel cognitif ?

S. : tu as le cerveau des réflexes, qu'on appelle le reptilien. Celui-là, il s'occupe de deux choses, Sarah, de la respiration et de la digestion. Et moi quand je fais mes recherches et que je tombe là-dessus, je me dis mais putain, la voix c'est sur la respiration.

Sarah : Et eux ils comprenaient pas, c'est ça que tu veux dire. Et pourtant...

S. : que si je les touche que si je dessine que si je leur donne une métaphore que si je fais un geste.

Sarah : D'accord, bon écoute...

S. : Et sinon ils vont faire comme si intellectuellement, mais la fois d'après tu peux être certaine que tu recommences à zéro.

Sarah : Parce qu'ils n'admettent pas, ils n'admettent pas que ça existe.

S. : Parce que le cerveau des réflexes ne le met pas en place. La voix lyrique, c'est un geste qui est relié au cerveau des réflexes que le cerveau des réflexes doit accueillir, réceptionner, codifier, mettre en action. La voix lyrique, c'est une aberration de la voix. La voix lyrique, c'est une hystérie de la voix : en psychanalyse, on dit une érotisation de la voix. Tu imagine ce qu'on touche. Donc en fait, la voix lyrique, c'est pas que de la musique, c'est un leurre, ça, c'est une couverture. C'est vraiment un leurre, la voix lyrique, c'est une façon de faire émerger des émotions plus vite et plus fort.

Sarah : Oui alors, bon je comprends que t'as plein plein d'outils et qui font appel à ce qu'on appelle les neurosciences maintenant. Et ça c'est de plus en plus... on en parle de plus en plus et c'est de plus en plus reconnu, mais c'est ce que tu...

S. : Ca aura mis 40 ans C'est ça, voilà c'est ce que tu fais déjà. Et quand tu parles de ce côté, enfin de la voix lyrique, tel que tu en parles, c'est quand même ça qui est très relié à l'interprétation. Pour le chanteur, pour le chanteur, le fait de développer tous ces paramètres-là, enfin physiques, acoustiques, enfin cette voix lyrique. Enfin moi j'ai un petit peu étudié avec un prof italien(...), peut-être tu le suis sur les réseaux. Lui, il le dit en fait c'est ce son-là, qui fait l'interprétation qui...

S. : Tu veux dire que la voix contribue à une interprétation plus plus je veux dire plus sensible que de chanter, sur un autre répertoire ?

S. : Qu'est-ce que t'appelles voix lyrique déjà ?

Bah vraiment une voix riche en harmonique, développée qui passe dans un théâtre. Il parle de théâtralité, tu vois, la voix théâtrale, vibratoire...

S. : la voix théâtralisée elle existe aussi dans le rock, dans les comédies musicales, elle existe dans la chanson, énormément dans la chanson, moi ce que j'appelle ma définition dans mon mémoire justement que j'ai pas publié parce que je voulais pas donner tout ça à tout le monde. Tout ce que j'ai mis dans mon mémoire, ma définition de la voie lyrique, c'est la voix qui n'est pas amplifiée.

Sarah : oui !

S. : Voilà donc une voix non amplifiée, quelqu'un qui chante sans micro, il est lyrique. Parce que il doit porter sa voix au-delà. On pourrait même dire que un orateur qui est dans un grand amphi il pose sa voix lyrique pour être être dans l'oralité. Maintenant, la voie lyrique qui serait porteur d'une interprétation plus peut-être plus pas puante pourquoi parce que c'est quand même vraiment c'est dirais-je c'est une façon presque outrancier d'interpréter. Si tu chantes deux petites, un oiseau qui boîte, sur le chemin, j'interprète vraiment quand même parce que j'essaie de parfumer mon texte quand je chantais des chansons aux enfants, mes enfants, je racontais une histoire et tout ça j'interprète quand même, d'une certaine façon. Je donne aux mots si tu veux le plus de sens possible mais quand t'es lyrique et c'est pour ça que tu vas trouver ça étrange, aujourd'hui, la voix lyrique, elle me sort par les trous de nez, Sarah.

Sarah: après oui, je comprends, après je comprends ce que tu veux dire, après ça dépend laquelle.

S. : oui, alors je t'aime quand tu dis ça c'est pour que j'ai pas enseigné pour ces voix lyriques là, si tu écoutes mes élèves, si un jour tu viens écouter mes élèves, tu comprendras..

Sarah: Ça dépend laquelle...

S. : C'est-à-dire que mes élèves ils chantent avec leur voix ! À aucun moment, il n'y a pas deux élèves dans la classe qui se ressemblent. Ils ont tous... et ils s'admirent infiniment les uns les autres. C'est quand même révélateur. C'est-à-dire qu'ils sont pas jaloux des voix des autres.

Sarah : Parce que tu m'as déjà dit beaucoup de choses. Donc on parlait de cette voix lyrique et de la technique. Et du fait que toi tu t'appuies beaucoup sur la technique. Enfin tu m'en as parlé. Est-ce que il y a on a dit que c'est chanté sans amplification. Est-ce qu'il y a vraiment des spécificités, des choses pour développer cette voix-là que toi tu fais ?

S. : Dans le répertoire tu veux dire...

Sarah : Non vraiment dans la technique. Est-ce qu'il y a des paramètres des choses qui sont, qui te paraissent essentielles pour...

S. : moi le paramètre essentiel c'est d'être relié au périnée. Si on n'a pas une chaîne musculaire, moi, j'appelle ça pelvo-lombo-thoraco-cervicale. On n'est jamais sur la véracité de sa voix. Et donc on interprète de façon, c'est pas que superficiel parce que ce serait méchant de dire ça. Il y a des gens qui sont un tout petit sur le périnée ou qui sont chaque fois qu'ils sont heureux. C'est-à-dire que le périnée il est sollicité : il y a des tas de gens qui ont chanté sur le périnée sans le savoir. Je veux dire mais le problème c'est que dans nos métiers, quand tu le fais de façon professionnelle très rapidement, l'état de joie, je vais dire, il dégage. Moi, j'ai souvent dans ma classe, j'arrive le matin, j'y arriverai plus cette année, mais je marque « état de joie ». Parce que j'ai même fait des cours pros, parce que j'ai beaucoup

de pros, pratiquement tous mes cours particuliers, c'est 95 % de pros, ils sont tous afdas. Je vais te dire, j'ai fait des cours entiers sur l'état de joie. Je récupère des gens qui sont minés complètement parce que c'est dur le métier machin etc. parce que ça s'est pas passé comme ils voulaient parce que ils se rendent compte que ce qu'ils ont mis en place dans leur technique, ça fout le camp au moment où ils ont des opportunités. Tu vois, il y a de quoi, y a de quoi chialer quand t'arrives à 35 ans, qu'on te propose le rôle du siècle et que t'as pas les moyens tu vois et que tu te rends compte qu'en répétition tu tiens pas le choc, c'est un choc c'est le cas de le dire. Donc moi j'ai beaucoup de gens choqués. Donc ils viennent pas me voir quand ils... alors maintenant oui, depuis je dirais depuis sept ans à peu près, j'ai des gens qui viennent et qui sont en bonne santé. Pour me rencontrer, pour rencontrer mon enseignement... Mais avant j'avais que les éclopés. Moi j'ai eu que des gens qui étaient dévastés. Des voix déglinguées, des gens brisés, des gens qui avaient plu, en plus qui avaient rien d'autre dans la vie que le chant, donc ça aussi c'est difficile quand t'as rien mis en place. Mes élèves eux ils sont extrêmement protégés, ils ne peuvent pas rentrer dans la classe si ils s'arrêtent dans leurs études. C'est rédhibitoire. Quand ils commencent à me dire, j'irai pas jusqu'au machin, je deviens odieuse. Tu vas jusqu'à ta licence, tu vas jusqu'à ton truc, voilà. Moi, j'ai beaucoup fait ça et puis en même temps je les forme comme prof. Donc en trois ans en général ils sont capables d'enseigner. Alors pas à ton niveau.

Sarah : D'accord, ça c'est très singulier.

S. : ils sont capables de faire des belles poses de souffle, d'accompagner dans le répertoire simple, de diriger des ensembles, de faire des trucs avec les amateurs etc. Ils ont pas de pro, mais même des fois avec les pros, ils surprennent. Tu vois, donc ils sont à l'abri, ils enseignent, à 80% ils enseignent tous.

Sarah : D'accord.

S. : Donc c'est quand même une sécurité de... ça fait un caddy au moins par semaine.

Sarah : C'est intéressant. La relation entre la technique et le répertoire dans ton enseignement, comment tu vois ça ? Est-ce que tu enseignes la technique séparément ou en même temps que le répertoire ?

S. : Ouais, je place ça sur, alors là c'est pas trois c'est quatre. Un, c'est le répertoire quand il chante, je suis capable de donner 25 € à l'entrée pour aller les écouter. Ça c'est le répertoire c'est-à-dire ce qui leur va très vite. Là dedans, tu peux piocher plein de choses, tu le sais, il y a énormément. Les gens vont toujours sur les mêmes trucs, mais il y a énormément de choses merveilleuses à aborder que ce soit super classique moins classique, et vraiment moi je suis très très très très fortiche là-dessus parce que je te dis la voix lyrique que je l'aime bien mais modérément donc fais beaucoup aussi de genres et tout ça donc je connais d'autres choses. Comment dirais-je la catégorie 2 par exemple, pour faire vite, une mezzo colorature qui sait pas vocaliser, la catégorie 2, si elle a pas travaillé les vocalises, elle rentre à la maison, elle a pas de répertoire. Donc catégorie 2, je paierai quand tu sauras faire tes vocalises correctement. Mais sinon c'est obligatoire donc ça fait partie, de du patrimoine du chanteur. Savoir vocaliser, savoir, je sais pas, il y a tout un tas de trucs que selon les catégories, il faut aborder. Mais ça veut dire que je paye pas encore parce que c'est pas acquis. C'est en cours de... catégorie 3, c'est des choses qui commencent à ouvrir le fantasme, c'est-à-dire c'est pas forcément des choses que les chanteurs vont pouvoir faire et atteindre. Tu vois par exemple quelqu'un qui se démerde dans Haendel et tout ça, elle va pas forcément faire Dorabella. Voilà et quelqu'un qui chante Mimi fera pas forcément le requiem de Verdi, donc c'est... ça dépend du spinto de la voix, du cœur de timbre de tout ça, de l'endurance, de plein de choses du physique, donc ça c'est trois, mais en général le trois, quand on bosse bien, on peut en atteindre beaucoup.

Sarah : Le trois, c'est que c'est ce que tu entends potentiellement ? Ou ce que les élèves...

S. : ce que je devine moi. L'élève, il devine rien, l'élève, il passe par le fantasme. Il sauterait bien la trois et la trois, c'est celle qui l'intéresse souvent le moins, pour aller à la quatre.

S. : Et catégorie quatre pour moi par exemple c'est Aida. Voilà c'est-à-dire que je l'ai fait avec orchestre, j'ai fait des airs avec orchestre, mais j'ai jamais fait le rôle. Donc catégorie 4, c'est des choses que j'ai pas chanté, j'ai pas chanté Nabucco, qu'est-ce que j'ai pas chanté j'ai chanté le Requiem de Verdi énormément de fois donc ça je sais que je l'ai, mais Il y a des rôles que j'ai jamais abordés donc tu vois donc en catégorie 4, j'ai pas suffisamment eu de terrain pour dire voilà, je suis allée jusqu'à la catégorie quatre vraiment. Mais bon quand même, je mets le Requiem de Verdi dans la catégorie 4, je l'ai atteint.

Sarah : D'accord, donc là tu dis la catégorie quatre pour les élèves aussi.

S. : oui les élèves et là c'est vraiment le fantasme, donc très souvent ils font ça la maison, tu vois surtout les ténors ils chantent des trucs complètement hystériques et ils font ça à la maison. Donc moi comme je leur ai défini ça, ils ont le droit de venir dans ma classe et dire aujourd'hui je crois que je suis en catégorie quatre

Sarah : rire

S. : et donc c'est mieux parce qu'on le traverse ensemble.

Sarah : Ils se lâchent, ils se lâchent, mais ils ont sont supervisés, ils sont accompagnés.

S. : Ils sont accompagnés, c'est comme monter à cheval, moi je suis cavalière, tu montes un andalou arabe si t'es avec le mec dans la carrière c'est moins flippant que si t'es toute seule. Donc je leur accorde toujours... pour que justement ils puissent très rapidement définir que on est dans le fantasme. Sinon, ils vont toujours penser que c'est moi qui les empêche. Et donc on le fait ensemble, ça veut dire que ils prennent les gadins en face de moi et donc ils comprennent quand je leur dis ben voilà il faudrait que tu passes par ceci ou cela. Et quand on réduit qu'on ramène la voix sur ce qu'elle est capable de faire, ils se rendent bien compte qu'ils ont pas la matière du rôle c'est-à-dire que... entre les notes de Nabucco, d'Aida et tout ça, j'ai toutes les notes moi, mais est-ce que je, est-ce que je remplis la salle, est-ce que je passe par-dessus l'orchestre, est-ce que je supporte les deux cents choristes dessous, tu vois ? On sait pas.

Sarah : Alors tu as parlé assez rapidement de catégorie vocale ou en tout cas de ce ce qui leur va bien, ce qui va bien à l'élève. Pour certaines personnes, c'est assez évident, mais il y a des voix où c'est pas forcément facile de déterminer. Comment est-ce que tu gères ça ? Est-ce qu'il n'y a pas aussi parfois des écueils à vouloir catégoriser ?

S. : Il y a beaucoup d'écueils. Il y a déjà ceux qui se perçoivent dans une catégorie et qui veulent pas en démordre. Donc ça c'est déjà difficile. Il y a ceux qui physiologiquement n'ont pas les aptitudes, les aisances pour faire...par exemple (...), c'était un mezzo colorature contrarié. Ça a jamais été une soprano. C'est la même chose pour(...). C'est la même chose pour(...). Ce sont des grands mezzo coloratures contrariés, mais qui avec des grandes bouches on fait le taf pour pouvoir faire soprano. (...)Tous ces gens-là sont...() presque... c'est des mezzo coloratures à l'aise, mais qui chantent soprane parce que elles ont des grandes bouches. Elles ont des si tu veux des trucs physiologiques qui leur permet d'atteindre les notes. Ce qui veut pas dire qu'elles vont être dans cette catégorie à l'aise jusqu'à mamie. La plupart du temps autour de 50 ans, elles peuvent plus, elles sont rincées. Et elles vont vers du répertoire moins tendu. Tu vois par exemple, (...), elle a chanté je sais plus un grand Saint Saëns, je crois oui, elle l'a fait elle l'a fait mais elle fait une fois mais des chanteuses qui font Aïda elles en font 25, elles en font 50. Entre faire une fois un rôle, une seule fois dans ton existence un rôle et le chanter sur toutes les scènes du monde, il y a une différence, tu vois. Donc et(...), moi j'ai jamais osé lui dire que c'est un mezzo colorature contrarié parce que sinon... en plus c'est la deuxième personne pro qui était allée vers moi c'était en 2000 donc si tu veux, j'avais pas intérêt à lui dire que j'étais pas capable de lui montrer le chemin. Je savais qu'avec sa physiologie, on pourrait, on pourrait bidouiller bien j'ai fait ce travail et elle a réussi à faire même Traviata, même si ça a été une galère, elle a

toujours réussi et avec moi elle pétait plus les notes alors que avant moi elle pétait toutes les notes forcément.

Sarah : je comprends, je comprends...

S. : La tessiture, c'est déjà très souvent, moi j'ai les gens que je reçois, ils ont 50 ans, ils sont pros depuis 20 ans, 30 ans et ils savent toujours pas ce qu'ils sont. Et quand je dis en général une soprane qui sait pas qu'elle est c'est souvent parce qu'elle mezzo, je veux dire c'est pas parce qu'elle est soprano léger. Alors elle passe par soprano léger, mais tu demandes aux profs ce qu'ils font quoi ! On dit ah mais non mais vous arrivez pas mais parce que il faut chanter le répertoire plus léger, alors elle passe soprano colorature, elle redescend dans soprane, elles s'appellent soprano 2, mais qu'est-ce que c'est un soprano 2, ça existe pas un soprano 2 c'est un soprano qui a pas d'aigües, c'est tout. Ça existe pas, moi j'englobe les deux, moi j'ai toujours été un et deux : je comprends même pas qu'on puisse dire soprano 2. Un soprano 2 c'est quelqu'un qui doit travailler sa quinte aigüe, point barre. Et un ténor 2, c'est probablement un bari-ténor. Donc c'est pas forcément un ténor donc ça, c'est encore autre chose. Et mezzo colorature, elle peut chanter des tas de trucs de soprane, mais elle ne peut pas tenir l'écriture dans un chœur par exemple de Soprano.

Sarah : Et du coup donc on a parlé du choix de répertoire finalement en fonction des voix. Est-ce que parfois il y a des élèves qui techniquement savent faire des choses, mais ils n'y arrivent pas bien dans le répertoire. Autrement dit le transfert de la technique vers le répertoire, comment ça se passe ? Est-ce que c'est toujours facile ?

S. : Alors, moi oui. Maintenant parce qu'il y a technique et technique, c'est-il y a des techniques qui sont Je veux dire pareil je veux pas casser les gens, les gens ils font ce qu'ils veulent, moi je sais travailler, mais par exemple moi dans la lutte quotidienne, c'est la mâchoire détendue par exemple t'as reçu ça t'as déjà essayé de parler avec une mâchoire lâchée... Donc je veux dire, on peut pas chanter...pourquoi on y arrive quand même parce que chanter c'est parler au ralenti. Donc déjà la vitesse de la voix chanter est sur un mode de rapidité bien moins rapide. Si on était dans le même mode, les gens ils le feraient pas ça, car ils arriveraient pas à parler.

Sarah : C'est impossible.

S. : quand tu es complètement détendu, t'arrives à faire plus ou moins illusion. Avec la pression, tu malaxes un truc et ça devient tout (...). La mâchoire lâchée, c'est pour moi un truc qu'on devrait jamais dire : une mâchoire qui est tenue, c'est le prof qui est mauvais. Le larynx qu'il faut garder bas, c'est une connerie, c'est une hérésie totale, c'est faux. Je veux dire le larynx, il faut qu'il puisse monter descendre, il faut qu'il puisse avoir toutes les positions intermédiaires vibratoires, il faut qu'il puisse descendre vers l'aigüe et donc si dans l'aigu il est déjà bas, la personne elle a, à 30 ans elle a plus de voix. Donc tu connais tout ça... je veux dire il y a des expressions qu'on jetées à la poubelle comme chanter dans le masque, c'est une des seules choses qui est pas con, tu vois c'est dans les trucs les moins cons : chanter dans le masque ça veut pas dire chanter dans le nez non plus. Mais je veux dire avoir ce rapport vibratoire à peu près là, ça rejoint l'occiput, c'est ce qu'il de plus, de moins dangereux. Quand tu vois (...) le geste de (...), c'est ça. Elle a les deux petites mimines comme ça, elle a enseigné comme ça, comme les koalas accrochés sur un arbre. Donc c'est Je veux dire c'est c'est compliqué, parce qu'il y a une technique qui est adaptée, y a une technique adaptée, tu rentres dans n'importe quoi. Moi, j'ai pas 36 techniques pour le répertoire. J'ai une façon d'aborder et mes élèves quand ils rentrent dans le répertoire adapté

Sarah : adapté

S. : adapté. À partir du moment où ils rentrent dans le répertoire adapté

Sarah : Ça se met en place.

S. : ils voient très bien que leur technique, ça suit la route.

Sarah : Ça suit la route, y a pas de...

S. : Ca s'imbrique tout seul. Si justement la technique est soi-disant mal adaptée au répertoire, c'est la personne, c'est le prof qui fait pas la bonne chose, c'est tout. Il fait des trucs bien ! Tu sais le prototype du prof le plus dangereux, c'est le gentil mauvais.

Sarah : Oui, oui.

S. : super gentil... c'est le plus dangereux parce que le mauvais pas gentil, tu finis toujours par t'en débarrasser. Même si tu mets trois quatre ans. Et un professeur qui enseigne pendant deux ans, tu ne peux absolument pas déceler ses lacunes. Les deux premières années avec un prof, tu vois rien du tout, parce que un professeur en un an, surtout la première année, ça commence à se voir sur la deuxième sur la première année je veux dire t'arrives avec de l'enthousiasme machin, l'élève il arrive toujours...

Sarah : Oui, c'est sur la durée.

S. : c'est la deuxième année qu'on arrive en s'en apercevoir en milieu d'année. Là il y a une qui me remplace c'est une baroqueuse elle est adorable et tout ça, elle a jamais réellement enseigné, c'est parce que la directrice l'adore, moi j'en ai rien à foutre qui me remplace je préfère une gentille qu'une conne : j'ai essayé de recommander une copine, mais ma directrice elle aime bien choisir donc elle choisit. Mes élèves ils choisiront aussi, si c'est pas bien ils partiront... je l'ai accueilli dans ma classe, elle a vu, elle était emballée par ma pédagogie, elle m'a même subodoré qu'elle aimerait bien travailler avec moi parce qu'elle connaît plein de gens qui bossent avec moi, si elle le fait tant mieux parce que, je l'aiderai, j'ai pas envie de... moi j'ai envie qu'il y ait plein de gens qui enseignent bien ! Tu vois les dégâts que ça fait ma pauvre Sarah, je veux dire les gens quand tu les récupères dévastés à 40 ans, des gens qui pleurent autour de plus 40 ans, tu vois 40 ans qui pleurent dans mon cours en me disant Sylvie, merci, ça ça va t'intéresser, enfin je peux interpréter. Enfin, je peux dire ce que j'avais à dire. Non mais est-ce que tu te rends compte. Moi je suis dévastée quand j'entends ça. Maintenant tu vois ça fait 50 ans que j'attends ça... de pouvoir... des gens qui rêvent que de ça d'interpréter parce qu'ils sont omnibulés par l'interprétation. Moi je pense jamais à interpréter. Je pense jamais à interpréter quand je chante. Moi je traverse et je suis reliée à quelque chose de plus grand. Donc en fait je soigne, tu vois ce que je veux dire

Sarah : Oui je vois, mais eux c'est leur manière à eux d'exprimer ça quand ils disent interpréter, c'est juste une question de vocabulaire probablement.

Sophie : oui, je crois, mais c'est douloureux quand même. Et quand tu caches comme disait(...), quand elle a commencé le métier, elle me dit moi j'ai j'ai surinterprété pour avoir une chance de rentrer dans le métier parce que ma voix elle retenait pas.

Sarah : Oui, et c'est précisément ce lyrique-là, enfin pas elle, en particulier, mais quand tu dis, je suis pas fan de tout le lyrique, c'est en fait quand il y a quelque chose qui cloche qui n'est pas juste quoi. Ou c'est une voix qui est fabriquée qui fait illusion d'un lyrique chez beaucoup de chanteurs, mais qui n'a pas cette authenticité, c'est ça ?

S. : Ouais, je dirais moi d'une façon un peu aussi raccourcie, c'est que c'est des voix où il y a personne derrière. Je vais te raconter un truc qui va faire mal !

Sarah : J'ai encore plein de questions, Sylvie.

S. : Devient-elle à la cote...

Sarah : Oui oui oui

Sarah : je crois il y a deux semaines la prof de violon du conservatoire qui est une nana qui a du terrain, vraiment une superbe musicienne elle me dit oh là là je viens de faire une série avec (...) qu'est-ce que c'est beau qu'est-ce que c'est magnifique et tout ça quelle belle voix quel machin... Et puis elle me regarde et me dit j'ai quand même quelque chose à te demander Sylvie il y a un truc qui m'a gêné que c'est très... alors je la regarde, et je dis j'ai dit, c'est très instrumental alors elle me dit oui et justement je me demandais et elle me dit : « j'ai rien ressenti ». Elle me sort Bah je lui dis oui parce que derrière la voix de (...), y a personne. Y a personne, y a un peu quelqu'un, mais y a pas beaucoup quelqu'un. Derrière la voix de Dessay, y avait quelqu'un monstrueux. Derrière la voix de (...) y a quelqu'un monstrueux. Derrière la voix de (...), y a personne.

Sarah : Et du coup, du coup quand tu dis il y a quelqu'un ou il y a personne, du coup ça c'est plus important que la technique parfaite pour toi.

S. : Ah ouais, ah ouais. Moi, j'ai réussi, j'étais jury l'année dernière aux entrées en spé : j'ai réussi à faire passer quatre chanteurs de, presque de cabaret. Jamais ils seraient passés si j'avais pas été au jury. Quatre chanteurs, des chanteurs de cabaret quoi, des gens qui alors putain un charisme et tout, mais des artistes quoi mais je veux dire ces gens-là, s'ils ont le DEM un jour et que même s'ils font un cefedem, ils vont être plus utiles que des machines à son. J'ai vu passer des gens qui étaient justes, très justes, mais tellement tellement habités, tu vois, mais habité pas dans l'exagération, dans leur fragilité, tu vois ma directrice par exemple première année, elle comprend pas du tout, je prends que des gens qui sont assez à l'ouest. Je prends pas des voix, moi et il y a (...), tu vois qui c'est ?

Sarah : Oui, c'est un chef de chef de chœur

S. : grand chef de chœur qui est maintenant professeur de direction à (...). (...) était à l'époque chef de chœur chez nous et professeur de direction et il me connaissait pas. Il sort du truc donc j'avais pris... c'était (...) qui était en tandem avec moi. (...) il prenait que des voix que des gens qui avaient fait des cursus de musiciens, des instrumentistes et il me demandait pas mon avis il prenait les gens, il disait moi je le prends je le prends je le prends et il disait pas Sylvie est-ce qu'il t'intéresse, rien à foutre, il prenait ceux qui l'intéressaient. Moi c'est pas ceux-là qui m'intéressaient donc je fais ma liste et en montant l'escalier de l'auditorium pourri du 18, y a (...) qui m'arrête, il me regarde et me dit : « vous vous êtes étrange, c'est la première fois dans ma carrière que je vois un professeur de chant prendre des gens et pas des voix. »

Sarah : Ouais, c'est beau.

S. : la deuxième année, ma directrice commence à comprendre. La troisième année, elle entend quelqu'un qui chante comme une merde et me dis il faut le prendre.

Sarah : rire

S. : Ok, je veux bien, mais je veux dire, moi mon défi, c'est pas de faire chanter bien ceux qui sont pas doués, mais c'est prendre des gens qui dans leur regard me séduisent, me proposent quelque chose et donc c'est pour ça que j'ai une classe que les gens après jalourent et disent oui, mais même, comment il s'appelle (...), il disait, « ouais, non mais Sylvie elle a que des bons » non mais lolo, lui non seulement il prenait les plus faciles, mais en plus ils se barraient au bout de deux ans, tu vois.

Sarah : Alors dis-moi, est-ce que pour cette question de la technique et du répertoire, tu enseignes pareil aux débutants et aux élèves avancés ou c'est différent ? Enfin tu m'as dit que tu as pas beaucoup de débutants, mais ...

S. : Pour moi il y a pas de petit répertoire. Quand moi je dis là, des élèves que j'ai depuis quatre ans, je dis maintenant reprenez les Arie Antiche, quand vous serez capable de chanter un Aria Antiche, parfaitement sublimement, vous pourrez être certains que vous avez fait des progrès. Donc tu vas les utiliser et mais pas tous les Arie Antiche, mais tu vas utiliser des choses soi-disant de débutants avec les débutants. Tu sais, j'avais fait...toi, t'as fait une formation avec moi, je sais même plus...

Sarah : Non je crois pas. Non, j'étais venue voir ta classe, tu sais, j'avais passé le... t'étais à mon jury de DE. C'est comme ça qu'on s'était connues.

S. : C'est comme ça qu'on s'était connus. Quand j'ai fait les formations avec les professeurs de Conservatoire de France, j'ai fait ça pendant trois ans, j'ai écrit 14 leçons j'ai bossé avec ces gens-là pendant longtemps. D'ailleurs, je pense que j'ai pas dû leur déplaire parce que ils me contactent encore pour des tas de trucs et donc j'avais demandé dans une des questions parce que je mettais par leçon trois questions et dans une des questions, j'avais dit donnez-moi vos bottes secrètes de répertoire débutant toutes catégories. Donc j'ai enlevé les noms donc je vais te l'envoyer.

Sarah : Je crois que tu m'avais envoyé un truc de répertoire.

S. : avec toutes, par catégories et avec des petits astérisques de couleur parce que c'étaient des profs différents à chaque fois.

Sarah : Je crois que je crois que je l'ai eu, mais...

S. : tu t'aperçois je veux dire tu t'aperçois à part une ou deux personnes qui se sont un eu données du mal, qu'il y a aucune, aucune recherche de rien! Ils font tous la même chose. Quand tu regardes les trucs débutants, l'ho perduta, le baryton c'est Papageno, c'est je veux dire je veux dire tout est, tout le monde fait la même chose quoi personne et moi ce que je fais là, non pas tout le monde, mais sur ces groupes-là, les gens faisaient beaucoup la même chose. Et donc sur le sur l'apprentissage que je fais moi la première année, mes élèves, je leur donne rien. Pendant au moins un mois ou deux parce que, sauf ceux qui savent pas lire la musique, mais ceux qui savent lire la musique, je leur dis vous prenez vos petites pattes, vous allez à Arioso, vous ouvrez les bacs, vous choisissez de la musique, vous allez sur imslp, vous demandez à vos camarades et donc moi j'ai des élèves qui sont des chercheurs aujourd'hui, c'est-à-dire que tous ils ont dès le début, je leur apprend à chercher du répertoire. Et après, une fois que je vois qu'ils commencent à le faire, là je commence à leur envoyer des choses et là j'envoie des choses même à mes élèves pros, j'écoute un truc, boum d'un seul coup j'arrose quatre mezzos, mais j'arrose une en particulier je fais ça à chaque fois que...même des gens que j'ai plus comme élèves.

Sarah : Donc j'adore parce que la question du choix de répertoire, elle est...habituellement c'est dans mes questions, mais j'étais en train d'oublier de te la poser et tu as répondu donc c'est formidable.

S. : C'est fondamental, le répertoire, c'est ma garde robe, la garde-robe que l'élève doit se faire et sa garde-robe, ça doit être comme ma garde-robe, mon placard il ressemble à personne d'autre. T'as vu mes pantalons de toutes les couleurs, je veux dire j'ai une façon de m'habiller qui est la mienne et moi je veux qu'ils aient ça et quand ils arrivent en troisième année, ils ont cinq heures de musique et quand tu reçois des gens qui ont trois airs dans la bouche, tu te dis, mais au secours...au secours...tu vois, et, je leur dis, c'est comme un bouquin le répertoire, tu commences un air, y te fait chier, t'arrêtes ! T'arrêtes, t'es pas obligé d'aller au bout, quoi ! Les gens qui disent il faut terminer, c'est un air...si t'as pas envie de le terminer, tu fais aucun effort, donc tu en apprends rien du tout de l'air. Et attention, pas de tessiture. Moi ma prof de chant pendant trois ans, c'est (...)époque je le savais pas parce que je savais pas les partitions, dans quoi c'était du tout, nous on avait des disques, c'est tout, ça coûtait une blinde d'acheter un disque, donc elle me faisait tout chanter, je te jure, j'ai chanté de la cave au plafond, j'ai fait Rusticana, j'ai fait, comment dirais-je, Dalila, j'ai fait Mimi, j'ai fait Liu, j'ai fait j'ai fait beaucoup de répertoires de Lied et tout ça j'ai fait toute toutes les testitures soprano, mezzo. Confondu, pas tellement de soprano léger. Dans les plus légers trucs que j'ai pu faire, j'en vois pas beaucoup. Elle m'a pas donné assez de légèreté,

mais bon j'ai fait trois ans avec elle et après je suis rentrée à l'opéra de Tours et ben j'ai fait que des choses comme ça je chantais Mignon, je chantais je chantais, je sais plus « il est bon, il est doux... », je chantais tout.

Sarah : Et là tu commences un petit peu à en parler : quelles sont tes influences en pédagogie ? Qu'est-ce qui t'a le plus influencé dans ta manière de faire ?

S. : C'est-à-dire que tu veux dire

Sarah : Des gens ou des lectures ou ton expérience, qu'est-ce qui a forgé ta pédagogie ?

S. : Ma prof c'est la seule que j'ai eue, Irène, après j'ai fait une masclass de quatre jours, je dis quatre jours parce que huit jours, mais il prenait un jour sur deux avec (...), qui très rapidement m'a engagée comme chanteuse avec lui. Donc en fait j'étais déjà pro, j'étais mais j'avais envie d'avoir une expérience quand même comme ça. J'ai beaucoup aimé le livre de Ott.

Sarah : Oui oui.

S. : Voilà pour moi c'est c'est le livre qui me correspond le mieux parce que j'aime beaucoup le principe de dire voilà ce qu'on pourrait faire, voilà ce qu'on croit et voilà ce qu'il faut pas faire tu vois... j'aime beaucoup leur principe de... rédactionnel, j'ai lu énormément de livres, j'ai lu beaucoup de livres... je les ai lus en traviole... je les ai pas lus... il y a aucun livre qui m'a donné envie de le lire complètement, de Castarède à je sais pas qui j'ai ma biographie de mon mémoire donc j'ai lus des livres de psychanalyse, de Hassoun, de comment elle s'appelle, Claire Gillie, j'ai lu voilà mais je dirais que ceux qui m'ont le plus appris, c'est les pianistes, mais pas les chefs de chant.

Sarah : Les pianistes

S. : Les pianistes, des musiciens. (...) qui m'a enregistré mes parties, mais ils me les enregistraient musicalement avec le métronome et même avec le métronome il faisait de la musique. (...). Et donc je pense que j'ai eu beaucoup d'influence et puis aussi la flûte, le son de la flûte, tu sais qui est à un endroit vibratoire très particulier. Donc en fait moi j'ai un son de flûte. C'est-à-dire que quand je rentre, je fais (chantant)

Sarah : d'accord.

S. : Je sais pas faire autrement. Donc je pense que je lui dois beaucoup ce centre-là. Et après j'ai beaucoup étudié pour que mes élèves puissent l'atteindre aussi. Tu vois donc c'est ce que j'appelle le Graal, c'est la vibration pinéale, c'est un peu... Je pense être une des rares à l'avoir trouvée. Donc c'est surtout avoir trouvé exactement le point d'impact, qu'on appelle ça le focus, machin...

Sarah : oui oui oui

S. : mais c'est bien quand tu as une image claire, quoi. Puis je dessine moi donc forcément, je leur permets de voir parce, que je suis très visuelle. Donc voir la voix c'est une obsession pour moi.

Sarah : l'influence d' d'autres musiciens et d'autres d'autres formes d'art aussi...

S. : les lectures aussi, mais pas forcément, alors les lectures de comment dirais-je tous les bouquins de je sais plus comment elle s'appelle celle qui était à Royan, tous ces gens qui ont écrit leurs bouquins et tout ça, ces bouquins m'ont beaucoup énervé parce que en fait ils ressortaient les mêmes choses à chaque fois. Donc en fait, on illustrait différemment, mais on disait toujours les mêmes contenus. Il y avait zéro zéro zéro information sur le périnée, même pas les gens qui en ont parlé après qui d'un seul coup en rajouté comme comment elles'appelle je sais plus qui était très référencée, là... « arrêtez le massacre et tout ça ».

Sarah : Blandine Calais Germain ?

S. : Voilà tous ces gens là ils en ont parlé très très peu : un petit peu si tu veux Calais Germain elle dit « abdos arrêtez le massacre », mais je veux dire, elle dit pas comment se servir du périnée pour chanter. Elle fait un petit paragraphe sur le chant. T'as qu'à regarder, c'est pas énorme. Et après ce sont des gens qui ont rajouté ça quand moi j'ai foutu la merde et tout ça. Y a des gens qui ont commencé à se dire, à tiens, on a quand même peut-être oublié des trucs, donc j'ai vu des schémas que moi j'avais vus sans le périnée, d'un seul coup apparaître avec le périnée. Moi, je m'en fous, je trouve ça très bien parce que c'est... j'ai réussi à convaincre donc je regrette pas du tout ça. Mais quand les gens me disent mais Sylvie pourquoi t'as pas sorti ton livre avant tout le monde, mais parce qu'on l'aurait pas lu. Les gens auraient accueilli ça, j'aurais été encore plus détestée, on aurait encore plus dit que j'étais une tarée donc c'est bon j'avais suffisamment de retours désagréables, c'était pas la peine de dire, de faire un livre. J'ai un livre, il est dans mon iPad, je vais y travailler maintenant. Donc je vais peut-être publier. Je vais publier sous le manteau, peut-être ce sera que mes amis, j'en sais rien mais je vais le faire. Il est écrit en partie il y a deux cents pages.

Sarah : Alors dernière question bonus que je pose à tout le monde. Est-ce que tu utilises les vocalises type Marchesi, Concone, vaccai, etc. etc. Qu'est-ce que tu penses de de ces ouvrages-là ? Est-ce que tu les utilises ?

S. : Écoute bien, je vais te dire une phrase : Ce qui est spontané, c'est ce qui est ni lu ni récité. Donc ce qui est spontané, c'est ce qui est ni lu ni récité, c'est une définition linguistique. Comment dirais-je quand je vois cette phrase apparaître, je suis à Besançon et je suis engagée avec une copine pour faire un récital dans un colloque de linguistique. Et on va se planter. Je rentre dans la salle, ils ont pas fini le truc et il y a cette phrase qui s'affiche énorme sur le truc et je lis cette phrase et je me dis merde : qu'est-ce que je fais moi, justement en interprétation, c'est spontané, c'est la liberté de tout, c'est autre chose etc. Et putain, qu'est-ce que je fais de spontané : je ne fais que lire et réciter. Où est-ce que je vais mettre ma créativité à moi, où je vais pouvoir la mettre. Et donc je sors de cette expérience un peu bouleversée, je rentre chez moi et je cogite et je cogite et d'un seul coup je réalise que je l'ai cette part de spontanéité parce que dans l'échauffement vocal de mes élèves, je suis toujours dans l'impro. Pourquoi parce que je sais pas je suis pas pianiste et je lis pas la musique. Tu crois que je vais me cogner en plus d'apprendre des vocalises par cœur pour faire mes cours, non, donc je fais tout, toujours en impro. Je fais que de l'impro dans la technique et en fait j'en ai fait un sacerdoce. Je me suis dit ah bah non là, c'est hors de question et quand les gens disaient S. : est-ce que tu peux me faire dans mon bouquin je voudrais faire des exemples de vocalises, est-ce que tu peux m'envoyer des exemples je leur ai toujours répondu non parce que moi je le fais à la carte avec la personne qui est en face de moi ou avec le groupe qui est en face de moi, avec le avec le chœur, c'est dans tous les sens du terme, avec les gens qui me regardent, avec ce que je ressens du son que j'entends, j'adapte en fonction de ça donc pour moi il y a les bouquins de vocalises, c'est peut-être marrant comme expérience, je dis pas que c'est de la merde, mais je n'ai jamais eu recours à ça. Jamais, jamais.

Sarah : Je pense que...

S. : Je fais très attention à interpréter en fonction de ce que je ressens de l'élève. Je me suis rendue compte par exemple quand je fais travailler quelqu'un qui est plutôt Maroc, je fais des vocalises qui sont qui sont un peu un peu...

Sarah : un peu modales...

Avec les asiatiques c'est pareil je fais des pentatoniques, avec les sud-américains, je suis des trucs un peu yo-yo, enfin tu vois c'est marrant ! je le ressens dans leur façon de respirer tout ça donc voilà, donc non j'ai le regret de t'apprendre que non.

Sarah : Bon pour, comment dire réhabiliter un petit peu ces ouvrages, nous on les voit comme quelque chose d'écrit, c'est un peu l'être morte, mais les compositeurs, eux, ils avaient une pratique vivante et ils improvisaient. Ils improvisaient donc nous ce qu'on a, c'est un petit peu une pâle copie, c'est écrit, c'est une scripturalisation, mais c'est pas, ça reflète pas reflète pas leur pratique.

S. : toi, tu peux les inventer.

Sarah: Moi je fais ça beaucoup, oui je fais ça beaucoup, d'improviser, bien sûr.

S. : C'est intéressant, si ça se trouve en regardant ces bouquins, si un jour on a que ça à faire, on regarde les bouquins et on va retrouver des vocalises que je fais. Forcément, des procédés. Y a pas 5000 façons de bien chanter : tu sais ce que disait (...) y a qu'une façon de bien chanter c'est la bonne.

Sarah : Donc pour toi, je vais juste.

S. : quand je chante, quand je vois les retours que j'ai eus dans ma vie de chanteuse, je veux dire des gens qui avaient des techniques très opposées ont toujours adoré ma façon de chanter. Et ils chantent pas comme moi.

Sarah : Non, donc excuse-moi, mais il y a une technique ou il y a des techniques et c'est en fonction du style ou comment ça se passe ? Il y a une technique en fonction de plusieurs styles où il y a des techniques ?

S. : Il y a une technique après il y a tout le travail de ce qu'on appelle de l'ornementation et des choses qu'on trouve dans la musique ancienne qui relèvent d'une technique particulière par exemple moi j'ai une de mes élèves (...) très très forte en tout ce répertoire et tout ça, qui s'intéresse, en plus c'est une technicienne, puisque c'est moi qui l'ai formée et qui ai continué de la former pendant qu'elle était à Lyon, elle a jamais cessé de travailler avec moi et donc (...) quand y a des questionnements comme ça, moi je m'emmerde pas la vie, je les envoie à (...). Je relève pas tous les défis. Après quand j'écoute quelqu'un, j'en ai beaucoup de baroqueuses, j'ai (...) qui est une grande baroqueuse, j'ai comment dirais-je (...) que j'ai formé qui est aussi quelqu'un qui fait beaucoup de musique, j'ai (...) faut que tu vois musique contemporaine, c'est une tuerie, je veux dire j'ai des gens qui font des choses complètement folles avec la voix tous ces gens-là quand ils viennent travailler avec moi, ce que j'aime pas, je le dis. Voilà quand c'est artificiel, quand moi une ornementation, c'est comme moi quand je pars en cacahuète sur une émotion. Donc si c'est si c'est trop formaté, ça sert à rien, c'est pas la peine de la mettre et puis voilà.

Sarah Et puis après tu leur dis et puis après ils en font ce qu'ils veulent en fait.

S. : ils en font ce qui veulent, mais en général, parce que j'ai beaucoup de pointures dans ce domaine, jamais on m'a dit, et ça m'a toujours surprise, on m'a dit mais tu connais rien Soso, non chaque fois les gens prennent mon information et en font quelque chose et donc j'ai des gens qui sont beaucoup plus avancés sur certains et moi quand j'ai chanté ma première cantate de Bach avec je me souviens un claveciniste, j'étais pétée de trouille, j'avais jamais chanté ça, le mec il était fou, fou furieux, il a adoré ma façon de le faire. Il m'a dit, tu sais t'as une façon un peu romantique, mais Bach a écrit des Lieds, les gens savent même pas que Bach a écrit des Lieds : il m'a offert le recueil de Lieder de Bach, non mais t'imagines ! Il me les a offert.

Sarah : Super

S. : donc on peut faire avec... si on fait sincèrement les choses, je crois que on arrive à regarder c'est (...) qui a un moment à péter un gaz en disant mais arrêtez de chanter le baroque comme ça, c'est une musique avec un phrasé, il a ramené le romantisme dans la

direction baroque et moi j'ai un de mes élèves (...) qui chante beaucoup avec lui il me dit c'est le seul endroit où je peux chanter quoi.

Sarah : Si ça te va, j'arrête l'enregistrement parce que il y a déjà...

Pre-coding memo :

Today I finished transcribing my interview with Sylvie. I am pleased because I have the impression that it brings a lot of originality compared with the previous interviews. I think I managed to keep the interview within a professional framework, even though Sylvie made many digressions, referred to well-known people, and often expressed value judgments. I also feel that I managed to hold my position during the interview. At one point, Sylvie seemed to be trying to establish a more personal connection, and I somehow reframed the situation by giving a brief history of our relationship. I did not deny that there is a personal connection between us, but I think I managed to put it back in its proper place.

I am really looking forward to seeing what the coding will bring out. I also want to write all of this down in my journal, to make sure I clearly distinguish what belongs to my own feelings from what might genuinely contribute to the analysis, independently of my personal reactions.

M.2 English translations of coded interview segments

As I translated only coded interview excerpts, the marker (...) indicates uncoded or omitted material between coded segments.

Olivia's interview

Sarah: Which students do you teach, and in what kinds of workplaces?

Sarah: Is it in that context that you have your advanced students, or is it in another setting?

O.: (...) a higher-education centre (pôle supérieur) (...) there have been serious budget difficulties (...).

Sarah: Right, so there is no longer any student recruitment. So that is what is called a pôle supérieur?

O.: Beyond that level. All the students applying to this centre already have a DEM.

O.: The DNSPM, the *Diplôme national supérieur professionnel de musicien* (...) is a qualification equivalent to bachelor's level; it is a three-year course. (...) There is no national harmonisation at all in these programmes.

Sarah: That brings me to my second question, about style and aesthetics. Do you have a specialisation for those students or not?

O.: For each aesthetic there is a coordinator. In my second year there, I was asked to coordinate the classical singers.

Sarah: And given your background in Baroque singing, does that influence the curriculum at all?

O.: (...) project-based work, for example with the Baroque music department (...) there is a partnership with the opera house (...).

Sarah: What interests me is your conception of technique. What does it mean to you? And in relation to your background, particularly your Baroque training, has your conception of technique changed?

O.: Not really. It may have made certain repertoire projects easier to put in place. (...) I did not have Baroque specialisation training during my studies (...).

O.: (...) studies (...) I came to France looking for that specialisation.

O.: I have always tried to keep a broad knowledge of repertoire. (...) to bring students all the possible repertoires so that they can develop their artistic sensitivity, discover repertoire they have not yet done, repertoire that might move them, or help them develop.

Sarah: So you teach a fairly general technique, one that can enable several repertoires?

O.: For me, there is no particular technique for Baroque. It is then a question of style and interpretation, and knowledge of the repertoire. And, as with instrumentalists, they change instruments; for me, the singer's difficulty is that we always have the same instrument, but the writing - very often the vocal writing, the musical writing - leads the gesture, often guides the vocal gesture.

Sarah: So for you, is technique more a vocal gesture, or is it more about developing the student's instrument? Developing the singer or developing their gesture? Or is it both?

O.: (...) knowledge of the instrument, posture, bodily awareness, and also listening to the fine sensory awareness a singer needs, because that is how the instrument is made: it is really the body and its internal sensations.

Sarah: So it is more about knowing the instrument than constructing it? You know, some teachers talk about it, in Germany, *Stimmbildung*, building the instrument. Here it would rather be to reveal it through physiological knowledge?

O.: Yes. That is the first foundation that accompanies the singer throughout their training. And alongside that, it is about developing, through exercises, respiratory amplitude, the quality of phonation, the quality of articulation and resonance spaces - so yes, across the three tiers: respiration, phonation, articulation, resonance.

Sarah: So it is ultimately a way of optimising the instrument. Is that how you would define technique, with all those elements?

O.: Yes. It is also about each person's capacities. There is no homogeneous or standard ideal. It is about knowing one's instrument and optimising it, as you said, in relation to oneself, not in relation to a standard ideal. It really means making the most of each person's possibilities.

Sarah: (...) What are your criteria for choosing repertoire? Do you also let students choose their repertoire?

O.: The fact that the student wants to sing the piece we are working on at that moment is very important. (...) In higher education, I need them to know at least a varied repertoire: they should have done the seventeenth, eighteenth, nineteenth, twentieth and twenty-first centuries. When they arrive, we take a picture of what they have already done and see where the gaps are. (...) I invite them to search (...) French opera, German, Italian, English. (...) They come back with several possibilities and we can choose together. I also see whether they are aware of their level and their vocal capacities in relation to the difficulty of the piece.

O.: Am I capable of singing this today? (...) perhaps we can attempt it; or not in full, it can be an exercise and we will return to it later (...).

O.: Yes, so that they also learn to build their instrument. Because imposing a piece on them when they are not ready can not only be dangerous (...).

Sarah: Do you feel that when they search for themselves, it appeals a little to the singer's instinct, and that you can build from their own desire and from where their voice wants to go, rather than having a preconceived idea - 'this voice is made for this repertoire' - and imposing that on them?

O.: Exactly. This happens more often with voices that are not yet completely defined in tessitura - those intermediate voices between mezzo and lyric soprano - where that primitive

instinct can play a part. Which voices do they listen to? Which female singers do they enjoy listening to? Which singers move them deeply? (...) 'What do you listen to as a singer?' That can also guide the student when those choices have to be made.

Sarah: Helping them - being a little like a mirror of their tastes, but not necessarily putting them into a mould or a preconceived idea.

O.: Exactly. It is not for me, I hear that and that, because a voice continues to evolve; it is not maths (...) A mirror, yes, it is very well described. It is a guide who starts from questions to help the student find answers. We do not have the answers. I do not think so; I have never positioned myself like that at all. I can ask increasingly refined questions so that they can find increasingly precise answers for their artistic path, obviously. It is important to stay within this framework; we must not go beyond it, even if sometimes students, due to their sensitivity, might also start mixing emotional and artistic elements (...).

Sarah: Do students sometimes succeed in exercises and technically achieve things, but fail to reproduce them in repertoire? Is this issue of transferring technique into repertoire problematic? How do you see it?

O.: For me, exercises and technique are really linked to the piece too. If we do a warm-up, it is related to what we are going to sing. (...) There is a line for the year: artistic, musical and technical objectives, also projected forward. For the lessons, if next time we are going to work on that piece, the warm-up will depend on what we are going to sing afterwards. If the piece has coloratura, we will already vocalise; if it lies more in the middle or lower register, we will go in that direction.

Sarah: So preparatory warm-ups linked to the repertoire (...).

Sarah: They are advanced students, but are there nevertheless some who need technical exercises, for example to improve a particular point that is not yet acquired in their technique, independently of the repertoire?

O.: For each person there are objectives for the year - for example respiratory amplitude or attention to the inspiratory gesture. That accompanies us throughout the year. And then there is technique as warm-up. (...) There are each person's technical weaknesses; we follow them throughout the year. It is a matter of concentration, of awareness. The warm-up gesture is important before singing so that the instrument is ready. (...) Different warm-ups depending on circumstances: sometimes we are late and do not have much time, sometimes we have more time; sometimes there is a long session afterwards or a pause. All of that is part of training too. How do you manage when you have to sing for a long time? It is not worth warming up for an hour either. Adapt the warm-up to everyday needs and constraints.

Sarah: Is this whole approach different for a beginner and an advanced student?

O.: That is a very good question. (...) For the advanced student, you have to distil the information little by little: give basic concepts and then deepen them. A higher-education student arrives with baggage.

O.: For the beginner, the concepts are, shall we say, basic. (...) Their baggage is more important [for advanced students]. (...) If they still have to think about the inspiratory gesture, that is a foundation that is not completely installed. At the same time, you can go into the finer sensations of the tongue, postural alignment or gaze, which you do not approach immediately with a beginner.

O.: There are several levels of subtlety. With a beginner, you do not start by talking about every tongue sensation; they may get lost. Later on, yes. First you need to make the link between instrument and body: breathe and make sound. When I talk about vocal gesture, it is a global gesture. The body knows how to organise itself around an objective: crying, shouting, producing a loud sound without hurting oneself. The whole system organises itself.

O.: (...) respiration, inspiratory and expiratory muscles, vocal folds, resonators.

Sarah: This connects with my reflection on globalisation, which is a constant in my teaching and research. Some pedagogues work in a very sequenced way, concept after concept, with a logical progression; others work more globally, or combine the two. Is this global approach something you use more with beginners or advanced students?

O.: I never lose sight of it: the objective is always a global gesture. Within that global gesture, depending on the student's bodily and instrumental awareness, I go into more or less detail in each concept. But if we stop on something precise, it is always to reintegrate it afterwards into a global gesture. And all of this must remain at the service of music and expression. The further you go into analysing the instrument, the more you can lose yourself, as if technique became an end in itself, when it is not. I myself went through a period of 'technical paranoia' in which I got lost. With some more analytical students, you have to remind them that technique is a tool in the service of expression, listening and artistic practice. There is also the question of the percentage of attention given to technique during performance (...).

Sarah: So in this relationship between technique and repertoire, the ultimate aim remains expression.

O.: The more finely you analyse the instrument, the more you can lose yourself, and that needs to be reminded regularly.

Sarah: It is difficult to generalise between beginners and advanced students. For some beginners repertoire can be very important; for others you may need more technique. It depends on students and situations.

O.: Exactly. It comes back to the teacher's stance: listening to needs, which are all different, and also to the moment. You have to know when to push the student a little, when to guide them more, and when to let their intuition work. (...) Sometimes they need to consolidate knowledge or sensations; you must not go too fast. And suddenly they progress very quickly. The voice is linked to artistic expression and to everything around us, which partly escapes us. We can only listen to that.

O.: So you have to keep listening. And remember that the goal remains artistic expression.

Sarah: We are almost at the end of the interview. I like to finish with a bonus question. Do you use well-known vocalise collections such as Vaccai, Marchesi, etc.? What is your opinion and practice?

O.: (...) it is also a matter of specialised practice. The great singers who had the gesture for these exercises and cadences worked on them every day; it became second nature. It is the same for other styles, such as jazz or ornamentation: you can have keys to guide students, but to master it you have to practise every day. (...) For a student in higher education who is going to work on Rossini, I can ask them to look at certain Rossini exercises. At that level, it seems important to me to open up their repertoire, encourage them to investigate how singers trained, listen to many singers and instrumental music of the period, and perhaps go and see specialists.

Paul's interview

Sarah: In what setting have you worked with advanced students - what is your experience with advanced students?

P.: (...) beginners (...).

Sarah: So your first experience was more as a vocal coach, but somewhat hybrid; it was already leading a little towards voice teaching?

Sarah: You said that technically you realised you needed to give them technical things, and you also mentioned your nineteenth-century specialisation. How does that specialisation ultimately influence the way you look at technique? More generally, what is your conception of technique? What does it mean to you?

P.: (...) training that was both musical and vocal in early-music technique (...) we had practised that repertoire a great deal. So it was already not far from working from old treatises and old exercises - an approach that is not very functional. (...) nineteenth-century exercises (...) operatic singing (...) I devoured all the nineteenth-century methods myself. I tried the experiment of teaching only with nineteenth-century tools. With a private student who wanted that, it was extremely complicated, because we realised that we save a great deal of time by allowing ourselves things that are manifestly anachronistic, but which in fact belong to the student's experience.

Sarah: Anachronistic things that are closer to a functional approach, you mean?

P.: Yes, closer to the functional approach, or references linked to today's lyrical aesthetic. As an experiment in limitation - setting a limit - it was quite conclusive in the sense that you must not do that (...).

P.: (...) German technique (...) What I retained from that tradition was the idea of rebalancing people and of saying one thing or its complete opposite, not only to two different people, but to the same person when they had evolved a little. That is what guides me: I use every tool to hear the sound I am looking for, which is obviously the person's voice, but is also strongly oriented by their typology. I recognise a typology and target repertoire in which I can hear that it will work. (...) instinct (...).

Sarah: You are giving me lots of words: German school, perhaps national schools, instinct, your early-music path, (...) a wide view of bel canto and nineteenth-century treatises - that connection is interesting (...).

P.: (...) singers' writings (...) The Four Voices of Man (...) is a good synthesis of what I perceive as different ways of singing, particularly the idea that one can have one technique, learn another, and then be able to return to the first. I find that this works quite well for journeys through several schools, several repertoires and several aesthetics. It is not exactly what the author is talking about, but it works quite well for me too. It is not at all a purely functional approach. (...) differentiation.

Sarah: So for you, is technique more linked to an aesthetic, or not necessarily?

P.: I try to move people forward by putting them in things in which they will be at ease; I invent an exercise. (...) I invent modern exercises for them; I take inspiration from things to get them to work on the aspect I need, and which their voice also needs in order to develop in the written musical phrase. (...) I have the intuition that it will bring out their voice, or a particular facet of their voice. (...) I imposed at least five different pieces, even if they could choose within each category, so that they had sung everything that corresponded to their emploi. (...) nineteenth-century categories (...) different styles of singing within an opera-comique aria.

Sarah: So repertoire is a little like a revealer of an emploi or a vocal category.

P.: And to construct - to provide only the tools progressively so that the person can access and develop in those things. There is no a priori construction of the instrument except when there is something to correct or rebalance. Everything concerning breath technique, straw

exercises and so on is about rebalancing rather than construction. I do not construct the instrument independently of repertoire. (...) Some teachers, through exercises, construct a tessitura and a vocal space completely independently of repertoire.

Sarah: The book about the singing teacher as a luthier who builds a voice (...). Stimmbildung also suggests that there can be a construction of the voice itself. Some teachers take that path.

P.: (...) lots of exercises and vocal games, but no relation to a phrase at that point - not necessarily much relation to the text.

Sarah: So in this type of approach, there can sometimes be a difficulty in transferring that technical construction into repertoire.

P.: Or being in alignment, because the result can be singing, say, Celeste Aida without portamento and ending up with something stylistically absurd, and even technically [absurd], because it is no longer the right gesture corresponding to the vocal writing - the writing of a gesture. (...) When I talk about German schools, I was first technically trained by several teachers (...).

P.: (...) they warmed up together. There was a technical base (...).

P.: (...) an operetta singer (...) very focused on emploi.

Sarah: That is it: building extremely different people in completely different ways.

Sarah: I think you have already answered a lot of the question about what has influenced your pedagogy.

P.: You discover conceptions because students lead you there. I also have to explain them, but in the end I realise that it is more the technique that I am led to teach that makes me invent images. (...) I produce things that are not in books. I use, as a kind of truth, the reading of repertoire - what singing is - and older writings can serve that.

Sarah: You have an idea based on all the references you want to take the student towards, but you use those forms of knowledge as a revealer of what they are through repertoire. And the interaction with the student also makes you invent tools that are not listed anywhere, is that right?

P.: Yes, completely. It is not a historically informed pedagogy. It is a historically informed conception of the voice, which allows one to find an emploi for everyone and to save a colossal amount of time, because if everyone has to go through the same Fauré mélodie, it does not suit many people.

Sarah: And especially people with a complex voice, or whose voice one does not immediately know what to do with - it can also avoid wasting time by locking them too quickly into one emploi or another. That can create a lot of damage too.

P.: (...) in the professional world (...) zwischenfach (...) I have lots of zwischenfach in the nineteenth century. So you find things (...) [this] helps them adapt to the standard repertoire.

P.: (...) she does not want to be or do that, that's all.

Sarah: Is teaching different for beginners and advanced students? Do you use the same methods, the same approach to technique and repertoire?

P.: With regard to technique, I simplify it: I think there is only one singing lesson and it is the same thing you give everyone, all the time. (...) You have to rebalance at all ages and all levels; it is the same work.

P.: (...) adults (...) the person arrives much more structured. (...) There are people at eighteen who already have a certain solidity - not necessarily maturity - but if it is solid you can sing on it. (...) The difference is that they do not necessarily have access to the repertoire yet, whereas it is already theirs [for others].

Sarah: (...) my previous research was on repertoire for young voices; this work is the continuation of something I have done on that (...).

Sarah: My last little bonus question: do you use collections of vocalises - Vaccai, Marchesi, Concone and so on? What is your thinking about these books?

P.: I use them in three cases. I use them for sight-reading (...).

P.: (...) to teach them the music at the same time.

P.: At a more advanced level, you do an aria, an opéra-comique aria, something or other, and then also a vocalise.

P.: (...) what they called 'lessons' in nineteenth-century material; it allows you to work on a very precise technical point (...).

P.: Variations, if there is time to make your own variations (...).

Renée's interview

Sarah: The subject is the relationship between repertoire and technique for advanced students. So my first question is: in what setting do you teach advanced students?

Sarah: Not this year, but you have had some. This also includes your whole experience with this type of student - third cycle, pre-professional, etc. How long have you been teaching those students?

R.: For me, technique is the adjustment of the vocal gesture. What we seek is optimal coordination between the different components of the instrument - APPR, in fact.

Sarah: So you have a rather functional approach to technique, based more on physiology.

R.: They illuminate one another a little. In my teaching there are moments when we focus on a technical aspect - breath releases, precision of articulation, awareness of resonance, etc. When we sing repertoire, it is not possible to give such detailed attention to each aspect of the vocal gesture. Instead, it is the music, the musical impulse, that supports the optimal coordination of all these parts. So I integrate bodily and sensory awareness of the different parts and their interactions during purely technical moments, when one or another element is put under the magnifying glass; then, at the moment of singing, repertoire is more holistic. Increasingly, I tend to let the student sing, to let them sing so that the body can find for itself the right impulse and the right coordination, which will then be recognised in relation to more detailed technical experiences and integrated into the act of singing and singing repertoire.

Repertoire itself influences an energy that unfolds in the body, continuity of breath, and the desire to express the text - to let oneself be carried by the music.

Sarah: So expression also plays a role.

Sarah: Technique and expression are linked.

R.: Sometimes I feel that in technique we are looking for something the body already knows how to do. But it may be buried or made impossible by mistaken conceptions of the vocal gesture, sometimes based on incomplete knowledge of how the instrument works or a completely false belief. (...) The body already knows how to do it because the small child, when it cries, simply does it. And in classical singing there is also a sound aesthetic to seek, corresponding to that aesthetic.

Sarah: So if we stay with the idea of technique: for you it is revealing the natural instrument, either by removing certain faults or mistaken conceptions, or by trying to recover something natural, whether through separate technical exercises or through repertoire.

R.: Yes. And sometimes there can also be moments when we take up a phrase several times, trying to regulate the technical aspects more consciously. That is also possible.

Sarah: So there is a back-and-forth between a more global, holistic view and a more precise view of separate technical elements. Is it the same with advanced students and beginners?

R.: Not fundamentally. I think the difference is rather the time devoted to the different aspects. With complete beginners, I would already use physiological explanations and very simple experiences of the vocal gesture that need to be repeated many times so that the body memorises them. With beginners there are also bodily limitations to reduce: not only a mistaken mental image but bodily limitations and excessive tensions - adjustment of alignment, things that are not at all intuitive for most people.

Sarah: And regarding aesthetics: is technique more connected to physiology or really to an aesthetic? Is it the same technique for all repertoires?

R.: I would say both: a physiological aspect and an aesthetic aspect. For nineteenth-century *bel canto* repertoire, we reinforce certain things more or less: we seek the singing formant and continuous vibrato, whereas in Baroque we may control vibrato and not necessarily sing with the full timbre all the time.

Sarah: And with advanced students you teach that flexibility - adapting the instrument somewhat according to the aesthetic?

R.: Yes. It is very important for a singer today to know how to adapt to different aesthetics. In contemporary music there are so many different sounds that can be produced; they have to learn to do it without hurting themselves.

Sarah: And repertoire choice - how do you choose repertoire for your students? Do you choose, or do they?

R.: A bit of both, but I encourage them a lot to search for themselves. It is important that they listen to many things. With advanced students I make lists of pieces from different categories for them to listen to (...).

R.: (...) they listen to different versions and try to feel what inspires them most.

Sarah: When you say categories on that list, do you mean styles of music or voice categories?

R.: Voice category. I make lists by voice category and also by genre.

R.: Obviously, I know more repertoire in my own voice category, and then it takes a lot of time to know the others too. During my training, my teacher strongly encouraged us - almost made us - listen to the other students' lessons. That made me know quite a lot of things from

other vocal categories. But you never know enough. That is why it is important for students themselves to search too.

Sarah: Do you sometimes find that they can master things in exercises but cannot do them in repertoire?

Sarah: Is transferring technique into repertoire a problem?

Sarah: How do you approach it?

R.: Sometimes I feel that when students move into repertoire, they have in their heads perhaps too much the recordings they have heard and try, consciously or unconsciously, to imitate. Because we do not hear ourselves as others hear us, they may try to reproduce what they heard and think they should do. Sometimes the vocal gesture becomes distorted, or at least is not as free as it could be if they also had this bodily listening at the same time - this functional listening to their body while singing.

Sarah: So you privilege that aspect, rather than necessarily imitation, when you teach?

R.: Both, because mirror neurons sometimes work extremely well. Suddenly imitation can enable them to discover: 'Ah yes, I can make that kind of sound.'

Sarah: So you are not necessarily against imitation; it just requires some vigilance about what they listen to.

R.: Yes, and also making them aware that we do not hear ourselves as others hear us.

Sarah: Does the conservatoire context influence your pedagogy and the relationship between repertoire and technique - for example through examinations?

R.: (...) a conservatoire that is particularly dynamic in terms of projects (...) there are currently no budget cuts (...).

R.: We also have masterclasses with high-quality people (...) and we are building the curriculum; we offer different workshops. Since this year we have managed to set up group workshops in diction, language diction, and next year my colleague will run an opera workshop. (...) There is a real dynamic between us, which is very strong; there is also a very active choral department, so our students are asked to sing solos in choral projects.

Sarah: So you experience this context as motivating rather than constraining; you can retain freedom of choice within it.

Sarah: My penultimate question is about influences. What has most influenced your pedagogy, particularly in this relationship between technique and repertoire?

Sarah: I worked with him and recognise his teaching very well in what you describe.

R.: It works, because my students progress. (...) I adapt it, of course; it is adapted with my own experiences. (...) the post-Miller movement, still very much based on physiology.

Sarah: What did Agnès Brosset contribute more specifically?

R.: The relationship with the body; the experience of including the body a great deal in the vocal gesture. There have also been more complicated influences, paths in which one sometimes gets lost, sometimes linked to life difficulties, where things do not work because there are bodily or emotional blockages.

R.: (...) the relationship between voice and body.

R.: (...) musically, it is not always very motivating. Sometimes I want to offer students something more musically motivating.

Fanny's interview

Sarah: In what context do you teach, or have you taught, advanced students?

Sarah: And in your teaching, what is the relationship between repertoire and technique?

F.: (...) a trigger (...) a vocation (...) voice tuner (...).

F.: Interpretation: I find that if the gesture is right, we will not worry about intonation. But it is technique in a body.

Sarah: You are known for doing a lot of technique. Could you develop that a little?

F.: I always try to make the gesture in the body right. That is what I have looked for technically: how to get there. (...) repertoire can come; the score is also there as a musical impulse, as a springboard. (...) Technique comes like a springboard.

F.: In relation to physiology, comfort (...) a pneumophonatory balance.

Sarah: You talk a lot about the instrument and the luthier/voice-maker image. Do you have this idea of forging or constructing an instrument?

F.: No, the instrument is already there. (...) It is about tuning it for the instrumentalist's playing.

F.: The body is already there, the casing is there; you can continue to modulate it so that the instrument has all its possibilities. But there is still a length of vocal folds, a length of tube, an opening of the mouth - a morphology that cannot be changed.

F.: It is an adjustment.

Sarah: So you are revealing something that is already there (...).

F.: (...) revealers (...) we have the ear (...) but it has to correspond to a sensation, because on stage or in different acoustics, if the sensation is not in place you can be very disturbed. There is no feedback.

Sarah: You have started talking a little about repertoire.

F.: (...) I like to talk about languages (...).

F.: (...) singers were singing in all languages (...) they all ended up having the same voice.

F.: There are no longer the distinctions we used to have between a French singer and a Russian singer; it is being erased.

Sarah: For you, then, are some languages more conducive to technique?

Sarah: Foreigners, especially Americans, have a concept of the French nasal that is not quite ours and helps them sing. That is interesting. (...) I am also surprised that some teachers still refer to national schools.

F.: (...) something in a verismo aesthetic (...) they were forcing their voices too much. (...) I come from the Baroque world (...).

Sarah: How do you choose repertoire for students?

F.: My idea has always been to be a generalist, not to specialise students too much; for them to have a broad range and know how to do a bit of everything, so that they can at least discover what suits them. (...) to be very gifted (...) professional career (...) technical base (...).

F.: I have always had this idea of establishing the foundations (...) staying within a comfortable range. (...) vary the effort a little, as a sports person would: not sprinting all the time, not doing endurance work all the time, but varying the effort, so that the instrument finds itself; it also builds itself. If you never solicit the instrument at its extremes, it will stay

where it is. If you solicit it at its extremes all the time, it will not go any further. (...) I have always liked flexible voices.

Sarah: Is that influenced by your Baroque training?

F.: (...) vocal pleasure (...) vocal balance (...) it was obvious (...).

Sarah: The question of vocal categories keeps returning in every interview; it is absolutely central.

F.: It is important. I am somewhat [from] the teachers of tradition - Italians, Germans - giving works that remain within a fairly middle range. (...) good breath support, that the sound is right. (...) very much about text (...) the importance of text, the importance of declamation in high pitch. (...) an education I received too. (...) it was really, talking the singer.

Sarah: Through mimicry too - I have done spoken-voice training with teachers, and often have teachers as students. There can be a hypertrophy of chest voice in teaching environments. Are there other major influences for you besides Baroque?

F.: The Lied (...) choral singing (...).

F.: Our concern in choral singing is that we have lost the habit of singing in five parts (...).

Sarah: So it is more a question of tessitura. (...) If there can be a happy relationship between voice teacher and choral practice, that can be pleasant and beneficial for students.

Sarah: This openness towards choral singing fits with training polyvalent, flexible singers (...).

F.: (...) chamber-music aesthetic.

F.: I am not thoroughly a lyrical singer (...) that is not my favourite aesthetic.

Sarah: But with advanced students you eventually bring them to make their own choices (...).

F.: (...) physical pleasure.

Sarah: Is your teaching different for advanced students and beginners?

F.: I bring the same listening. I take just as much pleasure with a beginner. (...) what interests me is the voice.

Sarah: So do you do more technique with beginners, or less?

F.: It is not only technique; it is bodily work, proprioception of the body, awareness (...).

F.: There are always small things. We move the slider a little further. (...) In the final year I said: 'I am sorry, but you are going to have to get started.' (...) you move on to Handel oratorio; there are vocalises, inevitably. (...)

F.: I think it is useful. (...) I will look for a capacity that I hear in the vocalise/technical work, and I will look for a piece that will allow the student to develop that quality.

F.: They take pleasure because the goal is still to enjoy themselves.

Sarah: You have used the word pleasure twice, and it is pleasant to hear it (...).

Sarah: Technique is not necessarily associated with pleasure from the outset, rightly or wrongly. Hearing you use the word pleasure resonates with me; sometimes the word technique is not always associated with pleasure.

Sarah: So you see technique as something liberating, giving options and potential.

F.: On days when it does not work, you are glad to have a few tools to hand. If there is someone around, we can use our small tools to put things back on track.

Sarah: If the instrument is right and the technique is good, pleasure and all that potential and musicality come afterwards - is it something natural, or something that has to be cultivated?

F.: Musicality is cultivated, style too; there are things to learn culturally within different styles (...).

Sarah: So at a certain point, style and technique - their relationship has to be refined.

F.: (...) not too long (...) increase the length little by little (...) and at the same time discover large intervals, for example, to develop the musculature as well.

Sarah: I realise I have not asked about transfer from technique to repertoire. Sometimes one can do things technically and yet they do not work in repertoire. Is transfer into repertoire always easy or not necessarily?

F.: Not always, because as I told my students, repertoire was created for a particular voice type; if you do not quite have that same type of voice, it is not always easy. Even if you know how to make the gesture, the body of the voice - the middle of the voice - is not always in the same place, so it is not always applicable. Generally I try to find the piece that suits.

F.: At some point the person gets tired of it; you need something else.

Sarah: And the conservatoire context - repertoire choice, teaching advanced students: was it constraining or stimulating?

F.: I was in a CRR. (...) students aiming to obtain the conservatoire diploma, and others in transition waiting to go to (...) (...) preparing for the two CNSMs (...).

F.: (...) I tell them to choose. (...) I had noticed that one of my teachers in my own training told me: for six months I will teach you; for two years we will work to stabilise, and then you will do what you want with it. I have seen that with all my students. For six months, even with an excellent previous teacher, having a different discourse destabilises them. That is normal; it is the time needed to integrate new elements. Even if we are talking about the same thing, we don't express it the same way.

F.: Systematically, after about six months, it began to settle into place. (...) ideally I liked it when they stayed two years (...).

F.: I also found a way of working around accompaniment. Having a full-time accompanist is an advantage. (...) I organised things so that they had almost as much time with the accompanist as with me. (...) one workshop every Monday evening (...).

F.: Then the constraint is examinations. I found cycle progression good because it meant someone could move faster after two years, or be presented after one year if things moved very quickly; and if they needed more time, there was still a limit. But it allowed adaptation, especially for students in higher education. They have years with many exams; they cannot be everywhere.

Sarah: The flexibility of cycles in the French system?

F.: I liked the DNOP because it opened things up beyond singing (...).

F.: You have to nourish yourself too (...). language classes (...) physiology.

F.: (...) I use [some] to introduce the gruppetto, things like that, or with complete beginners when they really do not know solfège well.

F.: (...) do everything on an 'O' and let it remain music immediately.

Jérémie's interview

Sarah: In what setting have you taught advanced students?

J.: Firstly, in the context of courses/workshops (...) students preparing for competitions (...).

Sarah: What does technique mean to you? How do you define it and approach it?

J.: I consider technique to be the fundamental element, the basic foundation, before notions of interpretation and even musical notions. For me, technique is something that must be approached progressively and rigorously throughout all cycles.

J.: In conservatoires, because of exams and assessments, technique sometimes moves into second place because students have to prepare competition or examination programmes. (...) sometimes it is approached superficially because from time to time the teacher has no time to pause on a particular aspect. For me it is fundamental; it comes before everything. (...) even with a good expressive musical level or a pretty voice, certain technical aspects may need to be slightly corrected. (...) It is not the most pleasant thing pedagogically for the student because these are exercises (...).

J.: Exercises take time; it is a progression, validation steps, but for me it is fundamental.

Sarah: Can the institutional obligation to present pieces and repertoire become a constraint and work against technique?

J.: In theory, no; it should not be a constraint. We should be able to work in parallel efficiently and precisely: devote as much time and energy to technique and, obviously, to interpretation, repertoire and broad musical and vocal culture. (...) Preparing examination or competition programmes sometimes comes first because the student needs time to learn and know the repertoire well. But for me it is not an obstacle; the two must run in parallel. (...) I dream of a system in which technique could be assessed separately: acquired skills. If the student knows how to do a trill on an ornament, assess it separately, because it is not because they happen to manage an ornament or a trill in a piece that the student can actually do it.

Sarah: Your example is a little provocative: what would be the point of knowing how to do a perfect trill if it is not to do it in repertoire?

J.: For me, a bass must know how to sing high notes even if there are not many to sing; they must be able to lighten, vocalise, even if they do not need it in every piece. We need to work on trills or agility even if we do not sing that all the time, because the day it is needed, we must be able to do it.

J.: Technique is a global toolkit. (...) I consider that one needs global competence and global work on technique in order to have a solid toolkit. Let us not forget the durability of the voice: good technique gives a voice that will last, or at least be less vulnerable to the uncertainties of physical development and repertoire.

Sarah: So that trains more versatile singers with more flexible, healthier voices than if one used a specific technique for one repertoire?

J.: For at least the last ten years, I think singers need a global vision: do not confine them. (...) professional life rarely consists of singing only one type of repertoire. Very broad, versatile technical work allows singers to identify their strengths and skills, so when making repertoire choices, or signing contracts, they can say what they can approach technically rather than assuming they can do everything because they are 'a good singer' with prizes and diplomas. It will not be enough.

Sarah: It helps them know themselves better as singers?

J.: Yes. Knowing oneself as a singer is not just understanding repertoire, a style or an aesthetic. Today we can work in more varied aesthetics; technical adaptability is absolutely necessary. Singers must know how to move perfectly from one aesthetic to another. (...) technically, it is not approached in the same way.

Sarah: Is technique linked to a style, or is it a general technique that adapts to styles, or one technique per style?

J.: I would like to say that technique has a common foundation (...).

Sarah: With travel and media resources, there is a certain international uniformisation of singers. How do you see that?

J.: There is not exactly uniformisation, but a kind of homogenisation in lyrical singing of technical elements, and perhaps also homogenisation of interpretation, in how certain repertoires are approached. Yet someone studying *bel canto* vocal technique in Italy will be taught a little differently from someone in France or Germany; someone approaching Anglo-Saxon musical theatre in the United States will encounter technical elements that we do not necessarily address in the same way (...).

J.: (...) I tell students (...) be curious.

Sarah: The question of repertoire choice is rather central. How do you choose repertoire for advanced students? Do they choose too, and according to which criteria?

J.: For advanced students there are always two tracks. One choice is mine because I see it as a pedagogical or technical progression, a progression in difficulty and breadth of repertoire. That is my choice. The second track is that students make proposals. It is interesting to see their preferences, desires, how they choose and with what criteria: 'I dream of...', 'I want to...', or a very precise criterion such as liking a particular piece, work, role or character. For me, the choice can therefore be double. It creates dialogue with the student about their choices and allows me to explain why I would or would not choose something.

J.: It has to be worthwhile. If someone will never sing Mozart because it is not their aesthetic or voice, it serves no purpose. (...) musical or linguistic interest, but also technical elements that allow one progressively, alongside technical work, to use technical competence in pieces.

Sarah: Do students sometimes perform technical elements but transfer them badly into repertoire? What do you do in those cases?

J.: Once you are in a piece, the technical transcription/transfer is not always easy (...).

J.: (...) a complex musical writing or something that is not adapted - high tessitura that is not completely comfortable (...).

J.: We adapt; sometimes there has been a bad choice of work. That is possible.

J.: Sometimes we realise that it is not quite comfortable for the voice. Whatever the student's level, the advantage of the lesson, unlike professional life, is that we can do experimentation and exploration. We can say: actually, that was not a good choice; let's move on. (...) That is also the value of lessons: sometimes you can experiment.

Sarah: How do you see the question of vocal categories?

Sarah: In lessons, you can experiment more and not necessarily fix a vocal category, whereas professionally there is a direction in which the singer takes the voice and sometimes a physiological or role-choice issue (...).

Sarah: How do you see the teacher's role in that? What is your opinion?

J.: I have two rather contradictory positions. The first, when I am a conservatoire teacher, is to ask whether we are there to lead someone to a competence, for example a final diploma - is it an end or a beginning? It depends on the student, the legal/institutional framework and the conservatoire. In a *départemental* conservatoire, is the goal to send students to a regional one or simply give basic competence? In a regional one, is the goal to provide an outcome or send them elsewhere? Is it homogeneous for the whole class? For advanced

students the question really arises: I consider that we have to prepare them for higher education. (...)

J.: If someone has competence and potential, in a conservatoire it is not an end. We have a responsibility to take them onwards.

J.: (...) if students do not know the direction they want, unfortunately you have to define a vocal category fairly early - not necessarily restrictively (...). Sometimes students have competence in a style or a technique they do not feel comfortable with or do not like. You can push or motivate a little, but I have students with very broad competence in certain types of technique or repertoire who absolutely did not want to approach them because they were not interested. (...) Ultimately, if the student does not want it, that is also their freedom.

J.: Regarding vocal category, I remain extremely cautious. (...) Which family do we put it in? The advantage of conservatoires is that at a certain point we can give ourselves time to explore tessituras and ways of using the voice. (...) The professional gap is somewhat dramatic. In a conservatoire, even with little time, we can explore. At some point, however, we have to put on a label because when entering a competition you have to tick boxes.

J.: Then comes vocal maturity, colour, work, desire to approach characters and behaviours. I remain very cautious: I never put someone into a box. (...) Voices evolve, and the singer can independently of strict vocal competence choose certain types of roles.

J.: Another element is the aesthetic and vocal idea we face nationally and worldwide. Unfortunately there is discordance between discourses: on one side 'you do not quite have the voice to approach the role'; on the other 'I expect this colour, this type of voice for certain roles.' There is ambivalence between teachers' pedagogical discourse - 'you do not strictly have the voice to sing Don Juan' - and at the same time audiences, conductors, producers and theatre professionals expect a certain aesthetic and vocal mould. That means if the student does not fit, well, he does not fit.

J.: When facing the professional aspect, one can always give ideas and advice, but it will not work.

Sarah: So there is a certain conservatism in the profession regarding colours expected for roles?

J.: (...) habits; perhaps lack of curiosity or audacity. We can educate the public a little - more audacity in colour and timbre.

Sarah: What are the differences between teaching beginners and advanced students?

J.: The first thing is the teacher's desire. Some teachers are not passionate about beginners; I am passionate about them. Building from nothing - I love it. (...) On the musical, technical and even vocal-culture level, with advanced students you have more pleasure, but group pedagogy can be used collectively for basic technical elements - posture, respiration, relaxation, breath management, anatomy - rather than repeating everything to each student. The method and way of working can be collective; it saves considerable time for teacher and student.

Sarah: I was asking more about the relationship between technique and repertoire.

Sarah: Do you approach beginners in the same way?

J.: With a beginner, I focus fundamentally on posture and breath. (...) There are counter-examples. (...) make sound, harmonics, listening, vibration, vowel formation, the vowel continuum. (...) With advanced students, I move on to particular notions such as vocal agility, ornaments, trills, work on mechanisms and registers. I do not approach that with beginners immediately. If we talk about cycles, I might begin in cycle 2. It depends on the student, but globally in my pedagogical progression I have a fairly defined focus.

Sarah: What has most influenced your pedagogy - teaching received, reading, personal and professional experience?

J.: Personal and professional experience. When confronted with professional situations - in recital or lyrical production - there are technical and adaptability skills that are absolutely necessary and should be taught to students very early. Working with a conductor, listening to instruments, rhythmic shifts, autonomy. I often tell students: wait until you have an orchestra conductor who doesn't give you an entrance; you must be sure of yourselves and expect nothing from anyone. Autonomy is part of my pedagogical objectives. (...) Sometimes the student expects a lot from pianists, recordings too. That comes from my own experience.

J.: (...) I like researching pedagogically, writing, formalising technical pedagogy (...).

J.: (...) Freedom of interpretation seems absolutely indispensable. On the other hand, how to approach vowels, consonants, breath support, harmonics - for me that is much more fundamental. And I found that myself. I have read a little and compared my research with colleagues, but it is really personal research; I would not say I have a strong influence, and I have never really listened to great pedagogues. (...) What I teach students is not necessarily what I received.

J.: I place myself in a cultural vocal tradition of interpretation and expressivity - there is continuity. On the technical level, I cannot say; I happen to teach what I sought for myself. (...) I did not invent it all. So what are the influences? It is more complicated to say.

Sarah: Do you use collections of vocalises - Vaccai, Marchesi, Panofka, Concone? What use do you make of them?

J.: Yes, of course. I use them. I have colleagues who do not use them at all, and I am always curious to know how they work. But that does not mean their approach is bad. (...)

J.: (...) we do them in a loop. (...) we eat them, and eat them, and eat them. It is not very interesting musically, but it is very well written technically.

J.: (...) they wait for the instruction. But my aim is precisely that they should have (...) autonomy. Do not wait for the teacher to tell you what to do.

Sarah: That interests me because in Balmori's book on bel canto, García's vocalises appear as a pretext for improvisation; there was a living practice around them. The student was not supposed simply to reproduce written material. Perhaps we have lost that living practice and master-pupil music-making together; collections can become a kind of dead language. I find your way of bringing them to life with students very interesting.

J.: I think colleagues who do not use these vocalises sometimes take them in a fixed way. Vaccai, Concone, Marchesi wrote a framework, but it is like an old-music writing framework. Never has it been said that a quarter note must be exactly that long, or that the measure or text must be exact. From time to time in Vaccai, if a word needs changing, we change it; if a phrase is a little too delicate for the student's level, we adapt it. Some Panofka vocalises have four more complicated bars than the rest; if necessary, we simply do not do those four bars. The aim is to sing and to own it.

Jeanne

Sarah: In what setting do you or have you taught advanced students?

J.: (...) conservatoire (...) (...) district conservatoires (...) specialised cycle, what elsewhere is called COP. From the third cycle onwards (...) I have students of a good level and some who become professionals.

Sarah: For you, what is technique? What does it represent?

J.: Technique is a means, just a means; it is not an end in itself. It is a means of realising musical ideas. Sometimes it is interesting to focus on sound production itself and voice

quality so that it resonates and carries, but it is also about finding tools that help the student realise agility passages, dynamic nuances, or anything that can bring relief to interpretation.

Sarah: Is technique linked to an aesthetic or not necessarily?

J.: For me there are as many techniques as aesthetics, even though there are some fairly invariant fundamentals.

J.: Singing teaching is necessarily individualised. I mainly teach adults who already have baggage or at least a long-standing habit of singing. It is never virgin territory. They arrive with their strengths and difficulties, which are not the same from one person to another, so the work is necessarily different. There are still things I seek that are roughly the same for everyone - a voice that sings in tune, breath control, agility, clarity of text - all the tools needed for good interpretation and to be a good singer. But I emphasise different things depending on the student: posture and breathing for some, resonances or vowel articulation for others.

Sarah: Does your own background in Baroque singing influence how you approach technique?

J.: Probably. Baroque work is historically informed; I think that can apply more generally to all repertoires and even to ways of singing. You can look for different approaches to the voice in treatises and try to reconstruct the type of voice or quality to be privileged for a given repertoire. (...) In Donizetti or Puccini I do not seek the same thing. Text is also quite fundamental. Across the history of singing there are periods when one favours one approach or another, and declamation is one such element. (...) making text speak through the voice. Other tendencies are more *bel canto*, where the voice is treated like an instrument.

Sarah: When you speak of the voice as an instrument, do you mean construction of the instrument, or how do you see that instrument?

J.: I mean instrumental writing: vocal music in which the composer asks the voice for feats of agility, range, things often asked of instruments. A form of virtuosity that is ultimately independent of the text itself, sometimes even antithetical: in a very high vocalise the text disappears. These are often very vocalising musics, whereas others are much more syllabic and based on prosody.

Sarah: So when you train singers, do you train them in several ways of doing things?

J.: If singers come from musical theatre, for example, I tell them: I know nothing about that; it is not my world, so I will teach you what I know. If you really want to work on musical-theatre repertoire, ask people who know it.

Sarah: Are we training singers to adapt to different styles, or are there voice types more suited to particular repertoires?

J.: That is a very good question. When I was young, the objective was an intelligent singer who could interpret all repertoires. (...) Singers now cultivate their specificity. Perhaps there should first be a stage of discovering a bit of everything, showing young singers the different possibilities and what exists, without claiming to excel everywhere. Then at another stage they need to find their path - or their voice.

Sarah: How do you choose repertoire for advanced students?

J.: I try to vary periods and languages, fairly intuitively according to their vocal possibilities. I try to cover a bit of everything and to take their tastes into account - what they want to sing, what they already enjoy. Sometimes it really is completely outside their reach, so one tries to find things in the same direction but not quite that. (...) I try to vary as much as possible.

Sarah: Then once they have that broad range, something will emerge according to their voice and tastes?

J.: Depending on their voice, tastes and strengths. (...) sometimes people say, 'You specialise in Baroque and I have a light voice, so my voice must be suited to Baroque,' whereas what I like is Verdi. (...) There have been light voices and wide voices at every period.

Sarah: How do you see the relationship between technique and repertoire? Is there technical work separate from repertoire?

Sarah: For advanced students.

J.: Advanced students are normally autonomous. They arrive with the voice warmed up and a whole battery of exercises they know. I ask them to bring three different pieces, and we work according to the difficulties that arise. First I generally listen to the piece from beginning to end without stopping everywhere, to establish priorities. Then we identify two or three systematic work points and can extract a specific exercise to work on a passage or a general problem such as legato, depending on the difficulty that arises.

Sarah: Is it different with beginners?

J.: Gradually, from around second cycle, I start that; in the first cycles I do more basic technique. You have to explain what an exercise is for - why we are doing it and what we are trying to achieve.

J.: (...) better vocal-fold closure, for example. I may tend to do a little more pure technique between guillemets with complete beginners, but quite quickly I try to connect it to the piece. I have noticed that students sometimes like asking, 'Can we do a lesson that is only technique today?' They like that sometimes; it annoys me a bit, but they enjoy it.

Sarah: Do all students like that, or certain profiles?

J.: They seem to like being able to concentrate on more physical things (...).

J.: There is a lot of information.

J.: Yes, for itself. Sometimes it is good to work on sound for itself, independently - although one can ask what a beautiful sound is - but they have a voice that resonates. (...)

Sarah: What is the purpose of knowing how to make a beautiful sound?

J.: (...) what is it for? (...) one turns back towards oneself, towards expression of self - my voice.

J.: (...) more meditative, more settled, more centred. (...) they like it (...) this notion of pleasure.

J.: In my own training, we spent a lot of time. With my first teachers (...) I practised what I call mystical technique: if you are patient, the revelation of the true voice will come. (...) half of the lesson was exercises, then an aria antica.

J.: I am happy now to give repertoire that gives pleasure very quickly. With beginners, what I do is the warm-up: the warm-up because they still need to know how to warm up their voice. Then we move to the piece, and in the piece we continue working on technique. By second cycle, they know how to do the warm-up on their own, so we can move past that phase; from then on technique and repertoire are linked all the time. Some students say technique bores them; conversely some ask for only technique.

Sarah: Were those students who had always been with you, or had previous teachers who taught technique separately? I have the impression you do both together.

J.: I think it is pleasant to feel one's voice resonate (...).

J.: It is almost purely physical: feeling that one manages to do it, to make sounds like that, can be satisfying, without putting it at the service of Schubert or anything else.

Sarah: Repertoire and the score demand certain things from the singer that can be limiting.

J.: (...) repertoire can help vocal fulfilment/development (...).

J.: Often they like it, yes.

Sarah: Going towards musical and vocal pleasure can prevent repertoire being experienced only as an injunction to perform perfectly as a student, with an obligation of results.

J.: Yes. The idea that one is never, in any case, at the height of Jean-Sébastien Bach (...).

Sarah: What has most influenced your pedagogy - reading, experience, etc.?

J.: (...) my first teachers (...) I had to undergo re-education (...) mystical technique (...) I understood nothing (...). Richard Miller (...) I was lost; I only had somewhat impressionistic approaches resting on nothing scientific that I understood.

J.: I understood nothing in the end and needed science and rationality within a practice that was empirical.

Sarah: And vocabulary.

J.: And vocabulary. (...) My approach, like most of my colleagues, was very focused on teaching the voice and technique. In Miller's book they talk very little about music; they talk about how the vocal apparatus works, knowledge. (...)

J.: In the music department, teaching was about music. We worked with vocal coaches. (...) Pedagogy was pedagogy of music, not of voice. (...) I suddenly realised that our field as singers was far too narrow.

J.: We were too dependent, rather immature (...).

J.: (...) better knowledge of repertoire and repertoires, nourished also by my practice as a singer, plus musical analysis.

Sarah: So contact with other instrumentalists was decisive.

Sarah: Not just the singer, but the musician.

J.: (...) a musician who is not a voice specialist can give indications that are comprehensible to everyone. (...) formulate instructions that everyone can understand, including people who do not know how the voice works or do not have singers' subjective sensations. (...) things that are more palpable and comprehensible than saying 'place the sound'.

J.: Even if 'place' is understandable, someone who knows nothing (...).

Sarah: In the conservatoire, repertoire has to be completed, exams passed. Is the institutional context supportive of learning or does it impose constraints?

J.: There are necessarily some constraints. In (...) a major one is the age limit; there are too many people, so sometimes I have excellent candidates who are just over the age limit by a few months (...).

J.: (...) the institutional framework. I have asked myself a serious question. (...) particular cases are not made for institutions. Institutions are not made for them. (...) We ended up adapting.

J.: (...) intelligence in interpretation, very fine - and not only a beautiful voice, but a real musician. (...)

Sarah: Really learning to read, and people who have a very good ear.

J.: (...) memory - she compensated with an impressive memory. (...) particular cases. (...) project-based pedagogy.

Sarah: Regarding transfer of technique into repertoire: are there students who technically manage things but have difficulty applying the same concepts in repertoire?

J.: Of course - temporarily, in any case.

J.: There are many things to think about at the same time (...).

J.: Repetition, doing it again little by little - it is a question of time.

J.: Things are built little by little. That is why I like extracting exercises from the piece. Take a phrase, cut it up, sing it on one vowel, then add the vowels of the text, then consonants, then breathing points (...).

J.: Using elements of the piece to build exercises and then returning to the piece.

Sarah: Do you use collections such as Marchesi, Concone, Vaccai?

J.: Very little, because we have such a vast, rich repertoire (...).

J.: (...) music (...) one can find the same types of somewhat systematic difficulties by searching carefully in repertoire too.

Sylvie's interview

Sarah: For this research I have focused on advanced students. In what setting do you teach or have you taught advanced students?

Sarah: Roughly from third cycle onwards.

S.: I only have advanced students; mine progress very quickly. In two years they are in third cycle (...) The important thing is assimilation time. Everyone does not assimilate the same things. (...) Some always want to sing too loudly, some are obsessed with high notes, some are in revolt against their bodies; they progress in some areas and in others they are struggling.

Sarah: They are less advanced in other areas.

S.: Yes, that can last a long time. I have very high-level professionals who still carry complexes because they started with voices that were not immediately remarkable; they also carry many gaps. (...) They move forward with the brakes on. (...) It is their journey. It is difficult when, when you start singing, you have received two or three murderous phrases: 'You have a small voice,' 'You are not a sufficient baritone,' 'You should have been a tenor,' 'You do not have enough low notes,' 'You do not have the physique for the repertoire you want to sing.' It is monstrous. (...) I work on that in hypnosis.

S.: I try to deprogramme that in hypnosis.

Sarah: You have clarified what you call an advanced student. How does that connect to technique - how do you conceive technique, what is it for?

S.: I often work with a trilogy of three [elements]. (...) In the middle I put the artistic. (...) The artistic is my obsession between two sides; that is where I move towards interesting things. On the left there is technique (...) what allows me to cook; on the other side I have what I call the analytical. Within that you can put psychology, empathy, kindness - all the tools that are tools of experience.

S.: When you work with someone, you realise that the technical support has been done, you have done everything for it to work, and there is still something blocking it. The blockage is in the person's head - sometimes in unconscious desire - not always conscious.

S.: It is with experience: breath, singing, carrying the voice while singing when there is an emotion that is recognised or not, because that is the problem - everything that singing brings back. Technique and interpretation: interpretation is the heart of emotion, the rightness of emotion. It is where one becomes permeable and what happens no longer belongs entirely to you. It is as if you were connected, as in Avatar (...) it communicates with the whole, the unique whole, the universe.

Sarah: When you sing or when you teach, do you try to elicit that in students?

S.: I elicit it. I do everything for them to be unique - to be themselves. (...) With interpretation, I ask the question: interpretation is something you do not know what it is, because it happens between you and me out of nowhere. (...) it is between the two of us and that is unique every time: if there are 600 people, there are 600 interpretations. (...) Some people adored a singer because she was so tormented; others hated her because she made them uncomfortable.

S.: Interpretation is partly something that escapes you (...).

Sarah: In pedagogy, is it the same thing? What can you say about intuition in your work?

S.: Intuition is precisely what brings a student back to intuition; for that, you need to give them technique like concrete.

S.: I am a pure, hard-line technician. (...) I use technique infinitely; I am extremely technical. (...) I structure it a great deal. I use four elements of understanding of the reflex brain, because technique is linked to your reflex brain.

S.: It does not understand the gesture; it assimilates it. It understands nothing. It assimilates the gesture, the design, the metaphor.

S.: (...) your cognitive brain (...) I am more intellectual; I need to think and reflect (...).

S.: (...) students do not [necessarily] raise the debate. (...) Every time I tried to go through cognition, they looked at me as if I were a cow watching a train go by.

S.: You have the reflex brain, called reptilian. It deals with two things, Sarah: breathing and digestion.

S.: The reflex brain does not install it. The lyrical voice is a gesture linked to the reflex brain, which must receive, code and activate it. The lyrical voice is an aberration of the voice; it is a hysteria of the voice; in psychoanalysis, an eroticisation of the voice. (...) The lyrical voice is not only music; it is a decoy, a covering. It is really a decoy - a way of making emotions emerge faster and more strongly.

S.: The theatrical voice also exists in rock, musical theatre, chanson - enormously in chanson.

S.: An unamplified voice, someone singing without a microphone (...).

S.: (...) I used to perfume my text (...) give words as much meaning as possible.

S.: My students sing with their voice. At no point are there two students in the class who sound alike. (...) They admire one another enormously; they are not jealous of each other's voices.

Sarah: You rely heavily on technique. Are there specific things you do to develop the voice?

Sarah: Not in repertoire - in technique. Are there parameters you consider essential?

S.: The essential parameter for me is being connected to the pelvic floor. If there is no muscular chain - what I call pelvo-lumbo-thoraco-cervical - one is never sure of the truthfulness of the voice.

S.: There are people who are only a tiny bit on the pelvic floor or who know when they are on it. There are many people who have sung 'on the pelvic floor' without knowing it.

S.: They realise that what they established in their technique gives them opportunities at certain moments. (...) I have many people who arrive at my place devastated. (...) Since about seven years ago I have people who come in good health, to meet my teaching. Before that I had wrecks - devastated voices, broken people, people who had nothing else in life but singing. (...) My students are extremely protected: they cannot enter the class if they stop their studies; it is prohibitive. (...) I train them as teachers too. In three years they are generally capable of teaching at that level.

S.: (...) they are safe; about 80% of them teach.

Sarah: How do you see the relationship between technique and repertoire in your teaching? Do you teach technique separately or at the same time as repertoire?

S.: There are three - actually four. One is repertoire: when they sing, I can give 25 euros at the door to listen to them. Repertoire is what suits them very quickly. Inside that you can pick lots of things; there are many wonderful things to address (...).

S.: (...) very classical, less classical; I am very fortunate because I have known the lyrical voice masterfully, so I also work with genres and know other things. (...) category 2, for example: a coloratura mezzo who cannot vocalise - if she has not worked on vocalises, she goes home; she has no repertoire. In category 2, you have to know how to do your vocalises correctly. (...) it is part of the singer's heritage. (...) Category 3 begins to open fantasy: things singers may not be able to do or reach.

S.: When you work well, physically you can reach a lot.

S.: What I become, me. The student becomes nothing; the student goes through fantasy (...).

S.: Category four for me, for example, is Aida: I have done it with orchestra, sung arias with orchestra, but never the role. (...) there are roles I have never approached; therefore I do not have enough practical experience to say I have reached category four. (...) I put the Verdi Requiem in category four; I reached it.

Sarah: So you also use category four for students?

S.: Yes, and there it really is fantasy. Often they do that at home - especially tenors, singing completely hysterical things. They are allowed to come to my class and say, 'Today I think I am in category four.'

S.: (...) I always allow them to define very quickly whether they are in fantasy. Otherwise will always think that I don't let them. We do it together; they 'fall down the stairs' in front of me and understand when I say: you are not going through that because of this or that. When you bring a voice back to what it can actually do, they realise (...).

Sarah: You have spoken quickly about vocal category and about things that suit the student. With some voices it is not easy to determine. Are there pitfalls in wanting to categorise?

S.: There are many pitfalls. Some people perceive themselves in a category and do not want to leave it. That is already difficult. Others physiologically do not have the ease or capacities (...).was a frustrated coloratura mezzo; she was never a soprano. Same for (...) great mezzos who with large mouths did the work to be able to sing soprano. They are easy mezzo coloratura mezzo, but singing soprano because of a large mouth. They have physiological things that allow them to reach the notes. That does not mean they will stay in that category until their grandmother's age. Most of the time around fifty, they cannot anymore, they are washed out and move towards less tense repertoire. (...)

S.: Tessitura - very often the people I receive are fifty, have been professionals for twenty or thirty years and still do not know what they are.

S.: (...) mezzo coloratura: she can sing lots of soprano things, but cannot sustain soprano writing in a choir, for example.

Sarah: We have talked about choosing repertoire according to voices. Do some students manage technical things but not in repertoire - transfer of technique into repertoire?

S.: There is technique and technique (...) in my daily struggle: a relaxed jaw. You have already tried to speak with a relaxed jaw (...) it slows things down; when you sing, the speed mode is slower. If we were in the same mode when speaking, people would not do that because they could not speak.

Sarah: It is impossible.

S.: When you are completely relaxed, you can more or less create the illusion. Under pressure, you tense something and it becomes obvious. A relaxed jaw is something one should never say. A held jaw means the teacher is bad. The larynx that must be kept low is nonsense, total heresy, false. The larynx must be able to rise and descend, take all intermediate vibratory positions, descend towards high notes. (...) At thirty, if it is already low in the high range, the person no longer has a voice. (...) Singing 'in the mask' does not mean singing in the nose. (...) the less dangerous ideas are things like that, but you have to relate the vibratory response to what occupies the space.

S.: (...) like koalas hanging from a tree. (...) There is a technique that is adapted; I do not have 36 techniques for repertoire. I have one way of approaching things, and when my students enter appropriate repertoire (...)

S.: They see very well that their technique does the job.

S.: It all dovetails by itself. If technique is supposedly ill-adapted to the repertoire, it is the person - the teacher - who is not doing the right thing.

S.: You see the damage it does. I recover people devastated at forty, people who cry for more than a year - forty-year-olds crying in my class.

S.: (...) telling me, 'Sylvie, thank you, now I can interpret; I can say what I had to say.' (...) I am devastated when I hear that. (...) people dream of interpreting because they are obsessed with interpretation. I never think about interpreting. I never think about interpreting when I sing. I go through it and am connected to something greater. So in fact I heal.

Sarah: I see; perhaps 'interpret' is simply their vocabulary for expressing that.

Sarah: When there is something wrong - a manufactured voice that gives the illusion of lyric singing but lacks authenticity - is that what you mean?

S.: In a shortened way, yes: voices where there is someone behind them.

Sarah: So for you, having someone there is more important than perfect technique.

S.: (...) charisma (...) artists (...) more useful than sound machines. I have seen people who were not extremely accurate but so inhabited - not in exaggeration, in their fragility. (...) I choose people who are a bit 'off-centre'; I do not choose voices.

S.: (...) choosing people, not voices.

S.: (...) taking people who seduce me with their gaze, who offer me something (...).

Sarah: Regarding technique and repertoire, do you teach beginners and advanced students in the same way, or differently?

Sarah: No, I do not think so. I came to observe your class; you were on my DE jury. That is how we met.

Sarah: I think you sent me something about repertoire.

Sarah: I think I have it, but...

S.: (...) choose music; go on IMSLP; ask classmates. From the beginning I teach them to search for repertoire. Later, when they start doing it, I send them things - even to students who are now professionals. I listen to something and suddenly send it to four mezzos, especially one; I do that even with people who are no longer my students.

Sarah: The question of repertoire choice is normally in my questions, but I was about to forget it and you have answered it.

S.: Repertoire is fundamental; it is my wardrobe - the wardrobe the student has to build, just as my wardrobe resembles no one else's.

S.: No tessitura. (...) There were records - buying a record was expensive - and she made me sing everything. I sang from the cellar to the ceiling: Rusticana, Dalila, Mimi, Liu, lots of Lied repertoire - every tessitura, soprano, mezzo mixed together. (...) I sang Mignon (...) I sang everything.

Sarah: What are your pedagogical influences? What most influenced how you work?

Sarah: People, readings or your experience - what forged your pedagogy?

S.: The people who taught me most were pianists, not vocal coaches.

S.: Pianists, musicians. (...).

S.: I have a flute sound - when I enter [the sound], I do [sings] (...).

S.: I cannot do otherwise. I think I owe a great deal to that centre. I have studied a great deal so that my students can reach it too. (...) What I call the Graal: pineal vibration (...) I think I am one of the rare people to have found it. It is above all finding exactly the point of impact - what we call focus.

S.: It is good when you have a clear image. I draw, so I let them see; I am very visual - seeing the voice.

S.: Readings too, but not necessarily. (...) All those books irritated me because they brought out the same things each time - illustrated differently but the same content. There was zero information on the pelvic floor, even among people who spoke about it later. (...)

Sarah: Last bonus question: do you use vocalises such as Marchesi, Concone, Vaccai? What do you think of those books?

S.: (...) where am I going to put my creativity?

S.: In my students' vocal warm-up I am always improvising.

S.: I always do everything through improvisation. I do only improvisation in technique; I have made it almost a vocation.

S.: I do it *à la carte* with the person in front of me, or the group, or the choir - in every sense of the term - with the people looking at me; I adapt according to what I feel and the sound I hear.

S.: There are not 5,000 ways to sing well; you know what Crespini said: there is only one way to sing well - the right one.

Sarah: So is there one technique or several techniques depending on style?

S.: There is one technique; after that, there is all the work of ornamentation and things found in early music that require a particular technique (...).

S.: I do not take on every challenge.

S.: (...) artificial (...).

S.: If it is too formatted, it is useless; there is no point putting it in.

Appendix N – Selected Extracts from the French National Framework for Specialised Arts Education (SNOP)

The following extracts from the SNOP (Ministère de la Culture, 2026) concern the second and third cycles and the cycle preparing for the national diploma (CPDN) in specialised music education. I included them to help readers contextualise the institutional framework in which many French participants taught. I produced the English translations with AI assistance, then checked them against the original French and revised them in detail.

Original French	English translation
Second cycle (p. 69)	
« La formation en deuxième cycle consolide et élargit les acquis du premier cycle et permet à l'élève de viser une autonomie dans sa pratique, en se constituant un répertoire et en développant une attitude curieuse et inventive par rapport au phénomène musical dans son ensemble. »	The second cycle consolidates and broadens the learning skills acquired in the first cycle and enables the student to work towards autonomy in their practice by building a repertoire and developing a curious and inventive approach to the musical phenomenon as a whole.
« Acquérir des outils d'analyse pour situer les œuvres dans leur contexte culturel et adapter son interprétation en conséquence »	Acquire analytical tools to situate works within their cultural context and adapt their interpretation accordingly.
« Développer son autonomie »	Develop autonomy.
Third cycle (p. 70)	
« Le troisième cycle permet à l'élève d'approfondir sa pratique et sa culture, en vue de conduire de manière autonome un projet artistique riche et structuré. »	The third cycle enables the student to deepen their practice and musical culture, in order to independently developing a rich and structured artistic project.
« Composé d'un ensemble cohérent de modules suivant un cahier des charges défini en concertation entre l'établissement et l'élève, le cursus s'adapte aux besoins de l'élève, à son âge et à son projet. »	Comprising a coherent set of modules based on a framework defined between the institution and the student, the curriculum is adapted to the student's needs, age and individual project.
« Mobiliser sa culture et des outils d'analyse pour développer un esprit critique et définir des choix d'interprétation »	Draw on their musical culture and analytical tools to develop critical thinking and make interpretative choices.
« Renforcer son autonomie »	Strengthen autonomy.
« Être en mesure de réaliser un projet artistique personnel »	Be able to develop and conduct a personal artistic project.
CPDN (p. 70)	
« Il est destiné à soutenir les élèves dans la conduite d'un projet artistique exigeant. Il dispense un enseignement portant sur une discipline principale ainsi que sur des pratiques complémentaires permettant à l'élève d'acquérir le savoir-faire nécessaire à une pratique artistique et une culture musicale confirmée. »	It is intended to support students in conducting a demanding artistic project. It provides teaching in a dominant artistic discipline as well as complementary practices, enabling the student to acquire the procedural skills required for an established artistic practice and musical culture.
« Il constitue le diplôme de fin d'études artistiques spécialisées en musique. Il permet notamment à ses titulaires d'envisager la poursuite d'études musicales dans l'enseignement supérieur. »	It constitutes the qualification marking the completion of specialised artistic studies in music. In particular, it enables its holders to consider pursuing music studies in higher education.

Source: Ministère de la Culture (2026, pp. 69–70), author's translation.

Appendix O – Selected Extracts from the Reflexive Research Journal

I selected extracts from my reflexive research journal to provide a vivid account of my personal and epistemological reflexivity, presenting the entries chronologically as extracts or brief summaries. My selection focused on entries that illustrate key moments in the study's development. I wrote the journal originally in French using a built-in dictaphone and translated it into English with the help of AI (ChatGPT). I used a four-part reflexive framework to guide my reflection: Observation/Trigger, Reflexive Reflection, Theoretical/Methodological Link, and Research Implication/Emerging Action—which prompted me to move from thoughts and observations to considering their implications for the research process.

31 December 2025

At the beginning of the project, my thinking was still broad and exploratory, reflecting on the history of vocal pedagogy, motor learning, neuroscience, vocal exercises and more holistic approaches to singing.

“So I would like to explore how singing teachers position themselves in relation to all of this. [...] I wonder whether primary singing and these contemporary ‘wild’ practices are not simply a modern version of traditional vocal exercises, but rather a more integrated, more holistic form—perhaps better suited to our time.”

26 April 2026

While revisiting Allsup (2014), I became increasingly aware of the need to examine my own assumptions rather than remaining external to my research topic.

“At this stage, I realise that I have written relatively little about this in my reflective journal and have remained somewhat external to my own subject. [...] this notion of multimodality, closely aligned with student-centred teaching, also raises a more fundamental question: what do I myself consider to be true?”

“Personally, I have tended to align with the functional approach [...] At the same time, I have often found more immediate solutions through an acoustically oriented, sound-based approach.”

This led me to question the extent to which teachers could maintain their own pedagogical beliefs while adapting to institutional frameworks.

30 April 2026

Reading Fitzpatrick (2014) and reflecting on my research methods led me to question the mixed-methods and pragmatic approach I had initially envisaged.

“My data will consist of teachers’ reported practices, that is, their discourse about what they do, rather than direct evidence of what they actually do in the studio. While this could be seen as a weakness, it can become a strength if it is explicitly situated within a qualitative inquiry that focuses on the meanings teachers attribute to their practices.”

“For this reason, I intend to [...] orient the study more clearly towards an interpretivist paradigm. [...] Any quantitative elements within the questionnaire will serve primarily as a way of mapping the field, rather than producing objective or generalisable evidence.”

"This represents a turning point in my research [...] in order to align the research topic, paradigm, and methods."

8 May 2026

The notions of constructs and observables helped me align the literature review, research questions and questionnaire design. I was still questioning whether generating numerical data necessarily made the study mixed-methods, and I became increasingly aware of the importance of making explicit how the constructs were operationalised through questionnaire items before generating the data.

"I am actually glad to be 'behind,' because I feel this stage will give coherence and cohesion to the whole project [...] I hope it will prevent me from ending up with data that I do not know how to analyse or that do not truly correspond to what I am trying to investigate."

9 May 2026

My methodological reflexivity increasingly led me away from a binary choice between qualitative and mixed-methods research.

"I have the feeling that generating numbers does not necessarily allow me to claim a mixed-methods approach. [...] So overall, the dilemma I have between mixed methods—associated with pragmatism—and qualitative research feels somewhat sterile."

I also began to recognise the role of abduction and the impossibility of approaching the project as strictly inductive when the literature review necessarily preceded data generation.

"I think I can bring something valuable to my topic by reflecting on why I chose this subject. This concerns not only my positionality as a researcher during the study, but also the choice of the topic itself."

"I also have the impression that creating the questionnaire amounts to creating an artefact, and I wonder to what extent I can use what I learned during Module Five in order to design this questionnaire."

10 May 2026

Working on the heuristic map made me question some of the binary associations that had initially informed my thinking.

"I nevertheless recognise an important evolution in my thinking. I no longer equate holistic or global approaches with implicit teaching, nor gradual or scaffolded approaches with explicit teaching. This feels like a significant conceptual shift because my initial questioning largely stemmed from my own attraction to holistic approaches."

"A holistic approach can still exist within a structured progression and can involve either direct or indirect methods. Conversely, a more segmented or fractioned approach may also involve indirect methods."

On the same day, I reconsidered the journal's function and decided to connect theoretical ideas more explicitly to their implications for the research, rather than using the journal simply as a descriptive account of my process.

"In fact, I recognise that my Module 6 research is itself a construction; one could also say a story."

11 May 2026

Working on the heuristic map enabled me to identify "teaching paradigm" as the concept that dynamically connect several dimensions that had previously appeared more linear.

"In the end, I finally put words to what I was actually doing, namely, reflecting on the teaching paradigm."

"This led me to reflect again on my research topic and brought me to a new version of my title and my research question [...] Rather, it is a new title that emerges from the analysis of my literature review, from the analysis of the constructs that emerged from it, and in which the notion of 'teaching paradigm' appears."

"So I am questioning the literature review, which, for the moment, informs the research not only for the future data that I will collect but also for refining the research topic itself, which suggests abductive reasoning. I also rediscover this notion of a loop, of the iterative character of my approach [...]"

"At the same time, this should not create ambiguity. My topic is still the relationship between technique and repertoire but seen through the prism of the teaching paradigm. I am not studying teaching paradigms as such."

17 May 2026

As the questionnaire design progressed, I continued to move iteratively and recursively between the literature review, heuristic map, construct/observable table, and questionnaire, rather than treating these as sequential stages.

"The current version of the construct/observable table was initially generated with the assistance of ChatGPT on the basis of my own heuristic map. However, I am now carefully reviewing and reworking it to ensure that the structure, wording, and conceptual content genuinely remain grounded in my own thinking and in the literature, without introducing ideas that were not already present in my original conceptualisation."

30 May 2026

Piloting the questionnaire myself became an unexpected form of reflexive enquiry.

"More importantly, completing the questionnaire led me to reflect on my own assumptions. [...] I was surprised to discover that I ultimately gave greater importance to technique than I would have expected. [...] This was not a contradiction, but rather a refinement of my understanding of my own teaching and of my research stance."

Recruitment difficulties also led me to reconsider the inclusion criteria.

"Reflecting on this possibility has led me to question some of my own assumptions. I currently teach in conservatoire settings and aspire to develop my career within higher education. As a result, I may have unconsciously associated advanced vocal training primarily with institutional contexts."

"I therefore see the possible broadening of the inclusion criteria not as a compromise, but as an opportunity to question some of my own assumptions and to broaden my perspective on where advanced vocal pedagogy takes place."

12 June 2026

The early stages of data generation challenged the more sequential process I had originally imagined. Recruitment, participant preferences and access required pragmatic adaptation, including overlapping questionnaire dissemination and interviews, and the use of different interview channels.

"This journal entry documents the moment when the study begins to move from a planned research design toward an enacted research process shaped by issues of access, participant engagement, and pragmatic adaptation."

14 June 2026

The predominantly French response to the questionnaire led me to question the study's European framing and recognise the role of my professional networks in shaping access to participants. The first interview also suggested that interviews could affect me personally as well as generate research material:

"Olivia's statement, 'I got lost,' resonated very strongly with me and triggered an emotional response. [...] I was touched by the fact that, in this very first interview, a teacher shared something so personal."

3 July 2026

By my fifth interview, I had become increasingly conscious of my positioning within the interview process.

"I now have the feeling, with each interview, that I am really in control of my positioning and that I am also able to be transparent about it."

My professional familiarity with participants, the field and the research topic could facilitate dialogue but also required active reflexive management.

"At one point, when Jérémie spoke about the construction of vowels, I found myself holding back because I did not want to push him too far into a position where he might feel uncomfortable."

"With Renée [...] I deliberately avoided taking the conversation further in that direction. [...] Paul said that vocal categorisation saves time, whereas I spoke about how much time can be lost if someone is guided in the wrong direction, as happened to me."

9 July 2026

Transcribing earlier interviews before conducting later ones changed how I questioned participants, making the recursive relationship between data generation, familiarisation and interpretation visible.

"Today, I conducted the interview with Jeanne, and I noticed that my questions went much deeper. This may have been because I had already transcribed two interviews [...] and had

therefore gained some distance from my own reactions by listening back to the recordings and reflecting on their content.”

“All this work of immersion in the data allowed me to ask more refined questions [...] and to refine my own thinking.”

10 July 2026

Recruitment outcomes led me to reconsider assumptions that had shaped the project's geographical scope.

“This makes me wonder whether my first experience of field research, and particularly the difficulties I encountered in recruiting participants in France, may have influenced the development of my current research topic, including its title and my decision to conduct a European study.”

“Was my decision to conduct a European study really made for the right reasons?”

“Previous research experience is itself part of researcher positionality: methodological decisions in the present study may be shaped not only by professional identity and experience, but also by interpretations—and possible misinterpretations—formed through earlier research encounters.”

12 July 2026

Towards the end of data generation, I consciously chose to stop recruiting interview participants, preferring depth over the accumulation of data.

“So, I had to limit myself to seven interviews because it is a lot of work to transcribe them and then analyse them in depth. [...] I have the feeling that I will already have a lot of material.”

“There is a little sadness, some anxiety. I wonder whether what I have will be enough, whether it will be sufficient.”

“And now I have this anxiety: will my interviews really answer the research question? Because it all feels a little distant now—what exactly is the question? What are the tensions?”

“So all of this is currently settling, a little like dough that you leave to rest before allowing it to rise.”

20 July 2026

At the transition from data generation to analysis, I reflected on how the research had made me more comfortable moving between theory and practice and less inclined to understand methodological choices in binary terms.

“I realise that my subject is really the teachers and their way of understanding this relationship. In other words, the relationship between technique and repertoire is the lens through which I am studying teachers’ conceptions.”

22 July 2026

My initial coding stages were deliberately close to participants' accounts. At the same time, I became aware of my own evaluative reactions to individual voice teachers and of the need to recognise it and distance myself from such reactions through journaling.

"One question has been on my mind since coding the interviews [...] Would I want to study with this teacher?"

26 July 2026

A tutorial prompted me to reconsider my caution about early interpretation.

"Joshua nevertheless pointed out a potential risk: that I might be censoring myself in the name of methodological rigour."

"Trusting intuition does not mean abandoning rigour; rather, it means accepting that analysis begins from the first encounters with the data and that certain ideas emerge long before systematic comparison takes place."

27 July 2026

Coding Olivia's interview made the reciprocal relationship between research and teaching particularly clear to me, especially through shared skills such as questioning.

"The increasingly refined questions that I ask experienced pedagogues lead me back to my own pedagogical practice. They make me realise that this is precisely what I do with my own students."

"My research informs my teaching, but my teaching also shapes the way I conduct my research, because I am already a pedagogue before I am a researcher."

29 July 2026

I began to recognise concepts that had not been foregrounded in the original research question.

"Just as vocal technique exists in the service of repertoire, the technical aspects of the research process should remain in the service of the story that the analysis ultimately tells."

"One of these 'ghosts' may be the student, who is strangely absent from my research question while appearing everywhere in the participants' accounts. Another may be the artist, or interpretation itself."

This early observation later became particularly significant in developing the student-as-emerging-artist theme.

7 August 2026

Greater immersion in MAXQDA and the coded material moved me progressively from organising codes towards constructing patterns and interpretations.

"The moment I make such connections, interpretation has already begun."

“Little by little, a story begins to emerge. It is a unique story—not because the data themselves change (they no longer do), but because my thinking evolves as I move through them. Meaning is therefore something that is constructed.”

18 August 2026

Reading Braun and Clarke led me to reconsider how actively I was constructing themes.

“I realised that working in this way [...] ultimately means remaining too passive, waiting for the themes to emerge from the data.”

“But does it emerge from the data? Does it really emerge from the data, or does it emerge from the researcher’s thinking through repeated contact with the data?”

“In any case, today will be devoted not to stabilising the themes, but to creating them.”

Continuing my reflection on my subjective engagement as a researcher led me to reconsider the language and voice of my methodology and to make my actions within the research more visible.

“There is therefore a gap between what I have done and the way I express it—a way of writing that actually suggests the opposite.”

23 August 2026

Theme development increasingly shifted my attention from identifying teachers’ paradigms as categories towards understanding how their pedagogical frameworks had developed.

“I have the impression that what is emerging from the data [...] points towards a certain degree of reflexivity and towards teaching conceptualisations and methods that have been constructed over time, but not around clearly defined or explicitly identified categories.”

“In any case, the teachers appear to move towards somewhat hybrid models.”

28 August 2026

While writing about pedagogical inheritance, I initially identified what seemed like a contradiction in Paul’s account.

“I am therefore tempted, in my analysis, to discuss this apparent contradiction. However, I realise that isolating a single statement from the rest of the text somewhat distorts Paul’s meaning.”

“Recording this reflection in my research journal is helpful, particularly as a reminder to be cautious with other potential tensions identified in the memos. It would be tempting to interpret or comment on such tensions, but care must be taken not to become overly assertive and, ultimately, not to distort the participant’s overall account and intended meaning.”

29 August 2026

Writing Theme 1 itself influenced the structure of the report. Although I had initially envisaged integrating analysis and discussion, separating them increasingly felt more appropriate.

I also recognised that searching coded material was insufficient on its own:

“For the teachers for whom this word did not appear in the interviews, I simply reread the transcripts and the stories or anecdotes referring to their experience, to see whether I could identify anything relevant even without the explicit word or code ‘experience.’”

1 September 2026

Reading Braun and Clarke (2024) led me to examine the language I used to represent my qualitative research.

“It has made me realise that qualitative research [...] or at least the vocabulary of research, is inherited from quantitative and positivist research. I have therefore tried to identify certain expressions in my text that reflect this inherited but unquestioned vocabulary.”

“I decided to leave a few inconsistencies in my proposal [...] because I have been transparent about the evolution of my research process, which they call ‘reflexive openness’.”

I also reconsidered the relationship between the questionnaire and interviews.

“This is really the opposite of what I had originally expected. The interviews were designed to clarify the questionnaire, and they do so to a large extent. Very often, however [...] it is the questionnaire that clarifies the interviews.”

“From both perspectives, I am genuinely convinced that analytically combining these methods and placing them in dialogue with the literature review works. However, is this triangulation?”

“What I need to highlight is what these approaches or methods contribute specifically to my research.”

5 September 2026

Checking the module handbook confirmed that triangulation and the use of multiple methods were not strict requirements. This prompted me to justify the questionnaire and interviews by their actual contribution to the study and own my methodology, rather than applying an assumed methodological requirement passively.

“Rather than thinking in terms of triangulation, in the sense that each method provides validity to the other, or of one method being used to verify another, I now see their integration as enriching the analysis rather than validating it.”

13 September 2026

Rereading the literature review after completing much of the analysis changed the direction I had originally expected, reorienting it towards abductive reasoning.

“I reread my literature review in the light of my data analysis, and I was very surprised because I had thought that I would do the opposite. I thought that my literature review would enable me to analyse the data. [...] Ultimately, the comparison works in both directions.”

This also helped me clarify my methodological choices.

“Eventually [...] I realised that I had understood the relationship the wrong way around. My overarching approach was actually reflexive Thematic Analysis, including the value it places on qualitative research, while hermeneutics provided the analytical logic, with abduction as the logic of inquiry.”

22 September 2026

At the end of the project, the distinction between research and practice had itself become less clear.

“I am increasingly realising that this research journal could now almost merge with my practice journal, or even with my personal journal. The concrete implications of the research are already at work in my practice [...]”

Joshua’s feedback also led me to reconsider the status of the conceptual framework developed in the conclusion:

“I think I have gone a little further in my conclusion, particularly in proposing a reflexive conceptual framework for teachers, not as a form of theorisation, but rather as a reflexive proposition.”

“I think it is important to make clear that this conceptual framework is not at all a theory emerging from the data.”

“It is not only a matter of analysing participants’ reported accounts. Of course, this remains a strongly interpretive process, but critical realism also reminds me that a tangible pedagogical reality exists, and therefore that there can be strong practical implications. However, it is not the role of this study to define them. [...] It is more of an invitation, a suggestion, a tool—a reflexive tool which could ultimately also become a practical tool.”

“I think this is a fitting academic conclusion to this journal [...] I feel that what I have acquired through the Master’s will therefore serve me in all circumstances.”