UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPORTANCE DE LA FORMATION EN INTERPRÉTATION DRAMATIQUE DANS LES ÉCOLES DE CHANT POSTSECONDAIRES ET LES EXIGENCES DE LA SCÈNE OPÉRATIQUE PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR

ISABEAU PROULX LEMIRE

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche n'aurait été réalisé sans le support moral et l'accompagnement intellectuel de mes précieuses directrices de recherche Anne Nadeau et Marie-Annick Béliveau, qui m'ont permis d'entreprendre avec détermination cette enquête sans jamais perdre foi en la valeur et la pertinence de ma démarche. Leur expertise et leurs encouragements bienveillants m'ont guidé à chaque étape de ce projet, faisant de leur soutien et de leur entraide une véritable source d'inspiration tant de savoir-faire que de savoir-vivre. Merci de m'avoir accompagné avec une générosité et une passion qui ont illuminé cette aventure intellectuelle, exigeante sur les plans méthodologique et disciplinaire

Enfin, je tiens à remercier du fond du cœur les répondant·e·s du questionnaire, membres de la communauté professionnelle lyrique québécoise, sans qui cette étude n'aurait pu voir le jour. Merci d'avoir pris le temps de partager vos points de vue et expériences qui ont réellement enrichi cette réflexion et qui, j'en suis désormais convaincu, ont contribué à faire progresser notre compréhension collective de l'enseignement du chant classique, ainsi que de l'importance et des défis liés à l'intégration d'approches pédagogiques plus théâtrales dans la formation lyrique. Si vous lisez ces lignes et vous vous reconnaissez parmi les contributaires, chers lecteurs et lectrices, sachez que j'ai pris soin de considérer attentivement chacune de vos réponses, et que vos réflexions ont nourri, de manière individuelle, le fil conducteur de ce mémoire.

DÉDICACE

Pour toi, ma femme, dont la patience a éclairé mes nuits studieuses, et qui as compris que ce luxe de la réflexion, si rare et si précieux, était avant tout un hommage passionné à l'enseignement et à une culture musicale et théâtrale que nous partageons. Tu as offert à mes pensées l'espace de ce privilège, et à mes intentions la force douce de tes convictions implicites.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iii

LISTE DES TABLEAUX vii

RÉSUMÉ viii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 3

1.1 Évolution de l'opéra et du métier d'artiste lyrique 3

1.1.1 Tensions historiques entre chant et théâtre 4

1.1.2 Nouvelles réalités de production 6

1.2 Tensions entre formation académique et exigences professionnelles 6

1.2.1 Compétences d'interprétation dramatique lyrique du XXIe siècle 7

1.3 Les défis éducatifs de l'enseignement théâtral lyrique au Québec 8

1.3.1 Lacunes héritées d'une focalisation excessive sur la technique vocale 8

1.3.2 Les contraintes des productions d'opéra étudiantes 10

1.3.3 Approches pédagogiques cloisonnées et manque d'interdisciplinarité 11

1.4 Le poids du beau-chant et ses limites 12

1.5 Question de la recherche 14

1.6 Pertinence et justification de la recherche 15

CHAPITRE 2 16

CADRE THÉORIQUE 16

2.1 Les conceptions de l'interprétation lyrique à l'opéra 16

2.1.1 Travail d'interprétation lyrique propre à l'opéra 16

2.1.2 Évolution du travail interprétatif opératique 19

2.1.3 Opéra : un genre *contrarié* 21

2.1.4 Chanter, ou l'art de négocier 22

2.2 Les compétences d'interprétation dramatique opératique 23

2.2.1 Définition de l'interprétation dramatique opératique 24

2.2.2 Les langages scéniques de l'interprétation dramatique opératique 28

2.2.2.1 Musique 29

2.2.2.2 Corps et la voix 30

2.2.2.3 Texte 31

2.3 Enjeux pédagogiques de l'enseignement de l'interprétation dramatique opératique 32
2.3.1 Objectifs pédagogiques généraux de la formation lyrique 33
2.3.2 Corporéité lyrique: entre héritage et exigences contemporaines 34
2.3.2.1 Héritages performatifs de la pédagogie de l'interprétation opératique 34
2.3.2.2 Solutions pédagogiques partielles à un problème complexe 36
2.3.2.3 Origines des lacunes de compétences intégrées entre chant et théâtre 38
2.3.2.4 Conséquences du manque de synergie *musico-dramatique* 39

CHAPITRE 3 42

MÉTHODOLOGIE 42

3.1 Posture épistémologique 42
3.1.1 Constructivisme pragmatique 43
3.1.2 Herméneutique 43
3.1.3 Justifications de la posture épistémologique 44

3.2 Objectifs de la recherche 45

3.3 Méthodes de production de données 46
3.3.1 La littérature et les témoignages de professionnel·le·s internationaux 46
3.3.2 Plans de cours 46
3.3.3 Questionnaire 47

3.4 Présentation et justification de la méthodologie mixte 47
3.4.1 Personnes participantes et considérations éthiques 48

3.5 Analyse des données 50
3.5.1 Analyse de plans de cours 51
3.5.2 Analyse du questionnaire 51

3.6 Limites méthodologiques 52

CHAPITRE 4 54

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 54

4.1 Formation en interprétation dramatique au premier cycle universitaire 54
4.1.1 Importance accordée à la formation en interprétation dramatique 55
4.1.2 Les cibles d'apprentissage des cours d'interprétation dramatique 56

4.2 Analyse du questionnaire 57
4.2.1 Profil des personnes répondantes 57
4.2.2 Importance de l'interprétation dramatique à l'opéra 60
4.2.2.1 Conceptions de l'opéra et de l'interprétation dramatique opératique 60
4.2.2.2 Impact sur la carrière des chanteurs d'un enseignement plus interdisciplinaire 61
4.2.2.3 Influence d'un meilleur enseignement en interprétation dramatique sur la pratique 62
4.2.3 Place et efficacité de l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique 63
4.2.3.1 Adéquation des compétences des diplômé·e·s aux exigences des cours 63
4.2.3.2 Niveau de renforcement nécessaire en matière de temps et de qualité 64

4.3 Discussion à partir de la triangulation des données 65

4.3.1 Héritage à déconstruire dans l'enseignement lyrique 66
4.3.2 Impacts négatifs d'une formation lacunaire 67
4.3.3 Artiste lyrique moderne : un chanteur acteur 68
4.3.4 Dépasser l'enseignement multidisciplinaire fragmenté 70
4.3.5 Nécessité d'un enseignement plus équilibré entre chant et théâtre 72
4.3.6 Importance de l'enseignement interdisciplinaire dès le début de la formation 74
4.3.7 Premier constat: l'urgence de réformer une éducation théâtrale lacunaire 75
4.3.8 Deuxième constat : le besoin d'une formation plus complète et équilibrée 76

4.4 Réponses à la question de recherche et synthèse de l'analyse 77

4.5 Pistes de réflexion, recommandations et conclusions générales d'analyse 79
4.5.1 Vers une autonomie artistique et une pédagogie émancipatrice 80
4.5.2 Plaidoyer pour une réforme intégrative et collaborative de la formation lyrique 81
4.5.3 Recommandations pour une formation lyrique adaptée aux réalités professionnelles 82
4.5.4 Forte mobilisation de la communauté lyrique 83

CONCLUSION 84

ANNEXE A QUESTIONNAIRE 86

ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 99

ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE 102

BIBLIOGRAPHIE 103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Place de l'interprétation dramatique dans les programmes de 1er cycle universitaire..... 56

Tableau 4.2 Résultats significatifs – profil des personnes répondantes.....59

Tableau 4.3 Place idéale de l'interprétation dramatique dans l'opéra 61

Tableau 4.4 Niveau d'impact perçu d'un enseignement plus interdisciplinaire 63

Tableau 4.5 Niveau d'impact d'une meilleure maîtrise de l'interprétation dramatique 64

Tableau 4.6 Ampleur des modifications pour une meilleure efficacité de l'enseignement..... 65

Tableau 4.7 Ampleur des changements nécessaires pour améliorer l'enseignement..... 66

RÉSUMÉ

La scène de l'opéra, en constante évolution, exige aujourd'hui de la part des artistes une maîtrise équilibrée entre excellence *musico-vocale* et interprétation dramatique. Toutefois, au Québec, les programmes d'enseignement supérieur en art lyrique privilégient l'acquisition des compétences vocales et musicales, reléguant ainsi l'interprétation dramatique à un rôle secondaire. Cette disparité entre la formation générale et les exigences professionnelles souligne un écart préoccupant que soulève implicitement la question de cette recherche : les compétences des diplômé·e·s ne répondent que trop peu aux attentes actuelles de la scène lyrique, et plus encore, leur formation apparaît en inadéquation avec les conceptions que les chanteurs et chanteuses semblent avoir de leur métier et de l'opéra.

Cette recherche, fondée sur l'analyse des programmes pédagogiques des cinq principales écoles supérieures québécoises en interprétation-chant et sur une collecte approfondie de données qualitatives et quantitatives auprès de plus de deux-cents professionnel·le·s et pédagogues du chant classique, met en lumière une des visions partagées : celle du métier de chanteur lyrique comme un interprète dramatique au cœur de l'opéra. Les résultats révèlent un désalignement entre les moyens pédagogiques actuels et cette finalité, confirmant la nécessité d'une refonte de l'enseignement lyrique de niveau universitaire. Celle-ci viserait à renforcer l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique, tant en matière de temps qu'en qualité, en privilégiant des approches davantage interdisciplinaires et mieux adaptées aux exigences et conceptions contemporaines de ces compétences dans la formation lyrique de niveau universitaire. À cet effet, elle offre une réflexion approfondie sur la mesure cette inadéquation entre formation et emploi pour ensuite souligner la nécessité de différentes mesures de mise au point concrètes : augmentation des heures d'enseignement dramatique, amélioration des contenus pédagogiques et reconnaissance de l'interprétation dramatique comme un pilier fondamental du parcours des apprenant·e·s interprètes de l'opéra.

Mots clés : formation lyrique au Québec, interprétation dramatique, opéra, chant classique, interdisciplinarité, jeu chanté.

INTRODUCTION

Dans le paysage actuel de l'art lyrique, les compétences en interprétation dramatique sont devenues incontournables pour les chanteur·euse·s d'opéra, désormais considéré·e·s comme des interprètes interdisciplinaires, au croisement du chant et du théâtre. Cette évolution positionne les artistes lyriques comme des acteur·rice·s chantant·e·s, où la musicalité et le jeu théâtral sont indissociables, influençant directement les critères d'embauche des compagnies et les attentes du public.

Dans le contexte québécois, il est pertinent de questionner l'adéquation entre la formation actuelle en chant classique et les besoins professionnels en matière de théâtre. Malgré l'intérêt croissant du milieu lyrique pour un renouvellement de cet enseignement, cette recherche repose sur l'hypothèse que les établissements postsecondaires québécois peinent à adapter leurs formations aux réalités contemporaines et aux nouvelles exigences du secteur. Selon mon expérience professionnelle et celle de nombreux metteur·euse·s en scène du monde de l'opéra au Québec, il existe un consensus sur la nécessité d'un tel ajustement. Mais qu'en est-il de la perception des artistes lyriques eux-mêmes ? Sont-ils satisfaits de leur formation théâtrale ou estiment-ils que ces compétences soient suffisamment valorisées ? Cette recherche s'efforce d'éclairer ces questions fondamentales.

Il apparaît désormais difficile de réduire la performance lyrique à ses seules dimensions musicales ou dramatiques. Ce mémoire s'appuie sur l'idée que les compétences vocales et musicales, propres à l'interprétation opératique, ne sont pas une finalité en soi : elles servent avant tout à faire émerger une véritable incarnation dramatique. Dans cette optique, il semblait naturel de placer les artistes lyriques et leurs professeur·e·s au centre de cette réflexion, en raison de leur rôle essentiel dans la transmission et l'intégration de ces compétences. Les professeur·e·s demeurent, de fait, les premiers guides capables d'offrir aux étudiant·e·s une vision intégrative de l'interprétation opératique, alignée sur ses finalités artistiques et scéniques. La recherche s'appuie donc sur leur expertise, en tant que praticien·ne·s et pédagogues, pour constituer les fondements de cette étude.

Malgré les recommandations issues de la littérature et de conférences internationales plaidant pour un renforcement de l'enseignement théâtral dans les cursus lyriques, aucun consensus clair n'a émergé au Canada, et plus spécifiquement au Québec, où la question reste largement ouverte. L'absence de ligne directrice claire dans les écoles de chant, conjuguée aux similarités structurelles avec des établissements

étrangers ayant eux-mêmes fait l'objet de recommandations de réforme, rendait indispensable une investigation approfondie, adaptée au contexte québécois.

Pour mieux comprendre l'adéquation entre formation et pratique professionnelle, ce mémoire vise à démontrer l'importance des compétences d'interprétation théâtrale spécifiques au jeu chanté dans l'opéra, désignées ici comme interprétation dramatique opératique. Fondé sur une méthodologie constructiviste, il s'appuie sur un cadre théorique contextualisant les principaux enjeux et sur l'analyse des données recueillies auprès de 214 artistes lyriques professionnel·le·s. Ce questionnaire permet de décrire et d'analyser de manière critique les attentes des professionnel·le·s quant à la place de l'interprétation dramatique dans leur formation et leur pratique, tout en mettant en lumière les écarts persistants entre ces attentes et la réalité de l'enseignement. Croiser ces points de vue avec mes propres réflexions de chercheur, de comédien-chanteur, de metteur en scène et d'enseignant invité permet de faire émerger de nouvelles perspectives et d'enrichir la compréhension des enjeux liés à l'enseignement du lyrique.

En résumé, ce mémoire s'articule en quatre chapitres : le premier explore la problématique en s'attardant sur l'importance professionnelle et pédagogique de l'interprétation dramatique dans les écoles de chant ; le deuxième propose un cadre théorique nourri par la littérature et l'expérience de terrain ; le troisième détaille la méthodologie ; le quatrième analyse les données recueillies, formule les conclusions et propose des pistes d'action pour le futur de l'enseignement du théâtre en art lyrique.

Les résultats de cette recherche, je l'espère, contribueront à guider les établissements d'enseignement dans leurs décisions pédagogiques et à améliorer les programmes d'art lyrique, afin d'offrir une formation adaptée aux exigences de la scène contemporaine. Mon ambition est ainsi d'encourager une réflexion collective sur l'enseignement du chant et du théâtre, en phase avec les réalités et les évolutions de l'art lyrique.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Bien que l'opéra se présente depuis longtemps comme du théâtre chanté, il n'a cessé de cristalliser des débats idéologiques autour de sa forme et de son contenu, devenant ainsi la source de nombreux questionnements d'ordre pédagogique. Ce que nous enseigne l'histoire de l'opéra, ainsi que l'évolution du travail interprétatif des artistes lyriques, c'est que ces dernier·ère·s ont toujours dû naviguer entre les exigences propres aux trois piliers de leur art : l'art vocal, la musique et le théâtre. En définitive, au fil de l'évolution de l'art lyrique opératique à travers le temps, les chanteur·euse·s ont toujours dû faire face à un apprentissage complexe de la médiation entre ces disciplines constitutives de leur métier.

Les tensions historiques et disciplinaires en lien avec l'interdisciplinarité expliquent en partie les défis persistants rencontrés dans l'enseignement et la pratique actuelle de l'art lyrique. Ces tensions mettent en lumière l'importance de mieux comprendre les interactions entre ces disciplines pour penser une pédagogie qui reflète les exigences contemporaines du métier lyrique. Voici, pour débuter, une mise en contexte historique et socioculturelle, dont l'objectif est de faire ressortir les diverses tensions et contradictions au cœur de la problématique de cette recherche qui propose de jeter un regard sur l'importance du théâtre à titre de discipline dans la formation des chanteur·euse·s en chant classique.

1.1 Évolution de l'opéra et du métier d'artiste lyrique

De Monteverdi, avec sa *seconda prattica*, à Wagner et son concept de *Gesamtkunstwerk*, et jusqu'à aujourd'hui, l'opéra a toujours été envisagé, du moins par les défenseurs des arts et des spectacles dramatiques, comme une forme de théâtre en musique. En d'autres mots, pour ces deux figures historiques majeures, l'opéra devait avant tout être du théâtre. Aujourd'hui, l'ancien directeur de l'Opéra de Paris, Stéphane Lissner, n'en pense pas moins lui non plus : « l'opéra serait en grande difficulté s'il ne se réduisait qu'à une jubilation qui ne serait que vocale. Non, l'opéra est théâtre et musique » (2019, 41:50). Comme le présente cette recherche, la vision historique de l'opéra en tant que genre théâtral continue d'influencer les attentes actuelles des chanteurs et chanteuses, pour qui l'opéra exige une maîtrise des compétences dramatiques aussi rigoureuse que celle des compétences vocales (Guse, 2018 ; NASM, 1984 ; Goldovlsky, 1953). Le site internet de l'université Berklee (s.d) propose une définition du chanteur lyrique assez parlante en ce sens : « Un chanteur d'opéra est un interprète spécialisé qui se forme intensivement à la musique et au théâtre afin d'interpréter l'opéra, une forme dramatique célèbre et

exigeante qui combine partition musicale et texte ». C'est ce que corrobore Peter Gelb, directeur du Metropolitan Opera : « You cannot separate great singing from great acting in opera [1]» (Gelb cité dans Singer, 2010, p.15).

En définitive, le chanteur lyrique a toujours dû apprendre à négocier entre les trois arts que son travail interprétatif combine, soit « la voix, la musique et le jeu dramatique » (Marek, 2006, p.21). Comme explicité ci-dessous, l'histoire de l'opéra, marquée par des tensions récurrentes entre la primauté du chant et celle du théâtre, a façonné une discipline où les compétences interprétatives restent souvent divisées. L'art lyrique pourrait se résumer ainsi : du chant (un perfectionnement vocal) au service de deux arts d'interprétation, soit la musique et le théâtre. À titre d'appui théorique, la définition de l'interprétation donnée par le Oxford Dictionary of Music (2013) s'accorde aussi bien au contexte théâtral que musical : « the act of performance, with the implication that in it the performer's judgement and personality have a share[2] » (p. 419).

1.1.1 Tensions historiques entre chant et théâtre

Une des raisons expliquant bien la source des débats opposant chant et théâtre à l'opéra remonte à la « contrariété » originelle qu'imposent naturellement la réception et l'interprétation de ce médium : l'antagonisme esthétique de l'opéra crée une difficulté de représentation pour le public (Pouradier, 2013), ce qui, en retour, complique l'interprétation pour les artistes. La convention de l'opéra (un irréalisme se voulant souvent réaliste) oblige le public à devoir se positionner et à se questionner sur ce qu'il écoute (*Ibid*). Pour les interprètes, la question demeure la même, mais elle s'inverse : comment transmettre un message ? Autrement dit, l'opéra est-il affaire de chant ou de théâtre, de la voix ou du texte, un contenant ou un contenu ?

Ces débats, reflet des tensions idéologiques autour de l'opéra, engendrent une polarisation centenaire entre les deux visions du travail interprétatif lyrique qui se retrouve au cœur de cette recherche. La première est pro-théâtre et considère les chanteurs comme des acteurs dans une œuvre dramatique, où le livret impose une dramaturgie. La deuxième est pro-chant et privilégie la performance vocale en

[1] Traduction libre : On ne peut pas dissocier le talent vocal du talent théâtral à l 'opéra.

[2] Traduction libre : L'acte de se produire sur scène, mettant en jeu à la fois le discernement et la personnalité de l'artiste.

reléguant la théâtralité au service de la musique. Au fond, l'histoire montre que les approches lyriques continuent de s'articuler autour de deux pôles principaux : le théâtre et le chant.

Ainsi, bien que la technique vocale soit universellement reconnue comme essentielle à la carrière de chanteur·euse et souvent même le critère crucial menant à la réussite, la diversité des opinions sur la façon de l'enseigner et sur l'équilibre à trouver avec d'autres compétences (dramatiques, langagières, etc.) en fait un sujet souvent discuté dans les milieux académiques (Graham, 2009). Paradoxalement, la primauté du chant, en apparence évidente pour plusieurs académiciens, demeure entre le monde académique et le milieu professionnel l'un des sujets les plus controversés (*Ibid*). À ce titre, il me semble essentiel de préciser la place et l'importance que l'interprétation dramatique peut occuper dans l'opéra, en tant que moyen de réconcilier ce conflit historique sur la prédominance des mots ou de la musique, souvent perçu comme un champ de bataille entre camps opposés (Abbater et Parker, 2012).

Pour résoudre ce problème de polarisation, les formateur·trice·s dont je suis, partagent l'opinion de Bryon (2005) selon laquelle l'avenir du chant et de son enseignement repose sur une approche pédagogique plus transdisciplinaire, qui encourage les étudiants à devenir des créateur·rice·s de sens. En ne cherchant plus l'événement dans la performance ou dans le produit (le chant), l'acte d'interprétation dramatique supposerait de se pencher davantage sur le processus de création d'un drame chanté (le théâtre) qui se construit par et au travers les interrelations disciplinaires afin de mettre en évidence la nature unique de l'opéra en tant qu'art allographique, reliant de manière étroite sujet et objet (Pouradier, 2021), soit théâtre et chant. Pour remédier à ce handicap découlant du manque de synergie pédagogique entre le chant et le théâtre, Helfgot et Beeman (1993) ont rédigé *The Third Line* : *The Opera Performer as Interpreter.* Leur postulat est simple : l'artiste lyrique se devrait d'embrasser une troisième ligne de conduite, ou une troisième voie d'apprentissage qui cumulerait les autres.

Comme je le démontrerai en explorant les diverses tensions et points d'ancrage qui délimitent la problématique de cette recherche, l'évolution du métier de chanteur·euse d'opéra révèle que, dans la quête incessante de redéfinition de son identité fluctuante, l'artiste lyrique se distingue par sa nature intrinsèquement multidisciplinaire. Autrement dit, sa définition la plus logique serait celle d'un·e interprète multilingue, en ce que l'artiste lyrique serait l'interprète des divers langages scéniques dont il fait l'usage. Comme nous le verrons, cette conception inclusive de tous les langages scéniques du chanteur naît, en outre, de l'espoir d'adoucir les tensions inhérentes que soulèvent les effets antagonisant de

hiérarchisation, de polarisation et, en fin de compte, de compartimentation des disciplines dans l'enseignement du chant classique. Cette conception propose, en définitive, un modèle non plus multidisciplinaire (dans lequel les savoirs seraient à envisager séparément), mais plutôt, à l'inverse, une vision interdisciplinaire qui interrelierait les disciplines entre elles. Si cette vision interdisciplinaire de chant lyrique est invoquée ici comme étant l'élément déclencheur de cette idée de recherche, c'est qu'elle s'incarne aujourd'hui dans divers champs épistémologiques : en théâtre (Naudex, 2011), en philosophie (Pouradier, 2021), en sociologie (González-Martínez, 2000), en musicologie (Cone, 1974), en études interdisciplinaires (Hutcheon, 2006) et, bien sûr, à travers les théories pédagogiques et de la performance les plus actuelles comme celles de Sell (2005), Bryon (2014), Guse (2018) ou Goren (2020).

1.1.2 Nouvelles réalités de production

De tout temps, on a décrit le·la chanteur·euse lyrique comme un·e artiste aux multiples talents. En effet, si on l'a décrit comme un·e déclamateur·trice (Grimarest, 1707), un·e comédien·ne-chanteur·euse (Boisquet, 1812), un·e chantacteur·trice (Nattiez, 1983), un·e acteur·trice chanteur·euse (Guse, 2011) ou encore comme un·e comédien·ne (Isnardon, 1911), l'idéal de le ou la transformer en interprète sensible ou en véritable artiste dramatique remonte même à l'origine de la création du genre par, entre autres, Monteverdi. Elle prend encore plus d'importance aujourd'hui, avec la création de nouveaux modes de diffusion (webdiffusions et captations cinématographiques) et de productions, notamment avec la nouvelle vague américaine de créations de petites compagnies se produisant dans de plus petites salles (Waleson, 2019). Avec ces nouvelles exigences de la scène contemporaine, cet idéal du·de la chanteur·euse sachant jouer la comédie prend une importance encore plus marquée aujourd'hui qu'auparavant et, par conséquent, devait aussi se constater dans l'enseignement des chanteur·euse·s lyriques (Constantine, 2019 ; Kyropoulos, 2023). De manière concrète, cela s'explique par le fait que le travail interprétatif des chanteur·euse·s s'en retrouve directement influencé : le public, étant maintenant plus proche de l'action, est plus à même de constater la justesse de leur jeu.

Ces évolutions historiques et contemporaines nous amènent à examiner plus précisément l'adéquation entre les formations lyriques et ces nouvelles exigences professionnelles.

1.2 Tensions entre formation académique et exigences professionnelles

Pourtant, comme le rapportait le *National Opera Studio* en Angleterre en 2016 (Devlin), l'évolution de ces nouvelles attentes et prérogatives du monde professionnel ne semblait pas encore se refléter

suffisamment dans la formation des chanteur·euse·s, et ce, pour diverses raisons. Ce manque reste évident aujourd'hui, comme en témoignent les cursus de chant lyrique au baccalauréat québécois, qui intègrent encore très peu de cours de jeu scénique. Par exemple, à l'Université McGill, l'un des programmes les plus courus au Québec, aucun crédit sur 91 est alloué à l'apprentissage dit obligatoire des techniques de jeu scénique, illustrant de manière assez éloquente le déséquilibre de formations lyriques.

Indirectement, selon Patrick Hansen, directeur de l'atelier d'opéra de l'Université McGill cité dans sur le site d'Opéra Canada par la soprano Lucia Cesaroni (*Training for the times*, 2022), la faute en reviendrait aux cadres académiques traditionnels qui n'arrivent pas à répondre aux besoins réels et spécifiques d'une formation artistique et professionnelle, créant une « fausse réalité curriculaire ». Cet *Associate Professor* au cœur de la plus importante école de chant de la province est critique des curriculums universitaires et appelle, de manière générale, à une meilleure intégration des aspects « vocationnels » ou artistiques visant à davantage préparer les étudiant·e·s aux exigences de leur futur métier. C'est cette perception d'inadéquation entre pratique professionnelle et formation qui est au cœur de cette recherche.

1.2.1 Compétences d'interprétation dramatique lyrique du XXIe siècle

Avant d'aborder la question de la formation des artistes lyriques, il est essentiel de souligner l'importance indéniable, et sans doute croissante, du jeu dramatique dans l'art lyrique opératique du XXI^{e} siècle. En effet, les meilleur·e·s interprètes internationaux·ales mettent en avant la valeur primordiale des compétences d'interprétation théâtrale, considérant leur métier non plus uniquement sous l'angle de l'athlétisme vocal, mais comme une performance dramatique à part entière qui dépasse les considérations expressives et artistiques *musico-vocales*. Certain·e·s aspirent à devenir des conteur·euse·s d'histoires (Lemieux, 2013a), des acteur·trice·s qui chantent (Dessay, 2021b), des communicateur·trice·s (Tézier, 2018) ou, tout simplement, des comédien·ne·s (Gens, 2015). Pour elles et eux, l'interprétation lyrique se révèle donc foncièrement théâtrale, comme en font foi leurs visions multiples rappelant l'art du comédien. À titre d'exemple, le chant supposerait un goût pour le jeu (Dessay, 2021a), l'incarnation (Bostridge, 2018), ou l'émotion (Desandre, 2018). Ces artistes de renom cherchent à s'immerger complètement dans une histoire (Bartoli, 2012), à être dans le moment présent (Petitbon, 2013), à imaginer, à donner un sens aux mots et à créer des images avec eux (Bernheim, 2020), à se libérer de leurs voix pour être authentiques (Desandre, 2017). Ces correspondances terminologiques avec l'art de l'acteur évoquent l'importance que peuvent de nos jours représenter les compétences dites dramatiques dans le chant lyrique. Elles sont également aussi revendiquées par les professeur·e·s de chant, qui le répètent depuis plus de cinquante

ans : les étudiant·e·s doivent savoir jouer la comédie (Harvey, 1965), et ce, de mieux en mieux (Resnik, 1960) et peut-être plus que jamais (Vaughn, 2012). Voyant comment les établissements scolaires sont encore à la remorque de certaines évolutions de l'art lyrique et peinent à évoluer au rythme de l'industrie qu'ils veulent servir, les grandes associations pédagogiques américaines[3] (NATS, NASM) se réunirent en 2006 pour réitérer, entre autres, les besoins en matière d'enseignement dramatique. Cela nous amène à réfléchir aux défis éducatifs que pose cet élargissement des attentes dans le contexte québécois.

1.3 Les défis éducatifs de l'enseignement théâtral lyrique au Québec

Les réflexions des personnes expertes sur l'importance du jeu dramatique, en parallèle avec les réalités pédagogiques des écoles de chant lyrique québécoises, résonnent particulièrement avec mon expérience de chanteur professionnel depuis vingt ans et plus récemment en tant que metteur en scène et enseignant dans diverses institutions canadiennes (Atelier lyrique de l'Opéra de Montréal, Conservatoire de musique de Montréal, Université d'Ottawa, Université Bishop's, Université du Québec à Montréal, Institut canadien d'art vocal et Cégep de Saint-Laurent). Ces expériences me permettent de constater que les lacunes relevées dans les curriculums ne sont pas anecdotiques, mais traduisent un problème systémique touchant la formation lyrique dans le contexte québécois. À cette enseigne, les défis structurels et pédagogiques de l'enseignement théâtral sont nombreux, en voici quelques-uns des principaux.

1.3.1 Lacunes héritées d'une focalisation excessive sur la technique vocale

D'après mon expérience, l'inadéquation des programmes lyriques avec les attentes professionnelles de l'opéra repose principalement sur deux éléments : d'une part, la prépondérance du chant sur le théâtre dans la formation lyrique, et d'autre part, l'absence ou le manque de sensibilisation et de formation favorisant une réelle intégration des compétences théâtrales au travers de l'apprentissage des disciplines que sont la musique et l'art vocal. Ces deux facteurs traduisent le déséquilibre fondamental dans l'enseignement lyrique, où la technique vocale est souvent priorisée au détriment de l'interprétation théâtrale.

Le parcours estudiantin en chant classique au Québec comme ailleurs s'avère particulièrement laborieux, notamment en raison d'un déséquilibre persistant entre les moyens (compétences vocales) et les finalités (interprétation dramatique). Il est vrai que la pression est plus forte chez les jeunes artistes lyriques qui ne

[3] NATS : *National Association of Teachers of Singing* ; NASM : *National Association of Schools of Music*.

maîtrisent pas les codes du jeu théâtral que durant mes années universitaires en chant classique. Ce phénomène, perceptible dans certaines écoles, reflète une tendance générale soulignée par plusieurs professionnel·le·s de l'opéra : celle d'un réel déséquilibre entre l'enseignement des compétences musicales et vocales (les moyens), et celles menant à une maîtrise de l'interprétation dramatique à titre de finalité. Cette hypothèse est donc, en outre, l'un des axes d'intérêt de cette recherche, car aucune donnée fiable et concrète ne permettait de corroborer cette perception dans le contexte québécois ou, plus largement, canadien.

De manière analogue, un rapport important du Conseil de la culture et des communications de France (2014) met en évidence que ce problème dépasse les frontières québécoises. Il précise que la France n'est pas le seul pays à privilégier les contraintes vocales au détriment du développement des capacités théâtrales. Ce constat souligne que l'enseignement lyrique, dans de nombreux contextes, n'a pas encore pleinement intégré la multidisciplinarité requise par les exigences contemporaines de l'opéra. Il précise, par ailleurs, qu'en raison de la concurrence actuelle entre chanteur·euse·s et de la réduction de certains temps de production d'opéra, ce manque de maîtrise de ces compétences devient, du même coup, un désavantage pour les chanteur·euse·s français·e·s. Cette observation fait écho à mes propres expériences en contexte québécois, où la focalisation excessive sur la technique vocale pénalise de nombreux·euses chanteur·euse·s en devenir.

Cette réalité déplorable est aussi aggravée par le fait qu'elle demeure malheureusement peu perçue et difficilement mesurable par les étudiants·e·s eux·elles-mêmes. C'est ce que j'ai pu corroborer de manière éloquente dans le cadre de mon enseignement dans une école supérieure de chant classique, alors que j'interrogeais de manière informelle une vingtaine d'étudiant·e·s de différents niveaux universitaires sur les raisons qui les poussaient à aimer le chant au sens large. Tous ces jeunes artistes ont répondu de la même manière : leurs principaux centres d'intérêt ou objectifs artistiques ne sont pas liés à la dimension dramatique inhérente à l'opéra, mais plutôt à l'expression vocale et à la musique elle-même. Ces discussions sont révélatrices de ce problème considéré crucial : les priorités des étudiant·e·s ne coïncident pas avec les exigences du milieu de l'opéra professionnel. C'est ce que confirme une étude exhaustive menée en Suède (Sandgren, 2005), qui conclut que les chanteur·euse·s interrogé·e·s (de tous les niveaux postsecondaires) perçoivent leurs performances comme étant principalement une manifestation de leur agilité vocale ou de la solidité de leur technique. Ces constatations démontrent que l'accent mis sur l'art vocal est profondément ancré, non seulement dans les structures institutionnelles, mais aussi chez les

apprenants et apprenantes eux-mêmes. Cela perpétue un déséquilibre qui entrave le développement d'une véritable approche interdisciplinaire.

Qui plus est, l'un des défis majeurs qui contribuent à ce déséquilibre réside dans le fait que, contrairement aux musicien·ne·s qui commencent souvent l'apprentissage de leur instrument dès leur plus jeune âge, bon nombre d'étudiant·e·s en chant ne débutent leur pratique disciplinaire que tardivement tel que le souligne le Ministère de la culture et des communication de France (2014) soit, selon mon observation bien souvent à partir des études collégiales. Cette entrée tardive dans le chant aggrave les défis d'apprentissage, rendant difficile pour ces étudiant·e·s de rattraper le temps perdu, tant sur le plan vocal et musical que sur le plan dramatique. Par ailleurs, dans un contexte où de nombreux établissements peinent déjà à intégrer pleinement l'enseignement musical théorique de base, indispensable pour une partie des étudiant·e·s, l'intégration des compétences relevant de l'interprétation théâtrale reste souvent reléguée au second plan.

Enfin, l'un des plus importants constats en lien avec la primauté de l'enseignement *musico-vocale* sur l'apprentissage des compétences d'interprétatives dramatiques est plus inquiétant encore : si la maîtrise de la technique vocale semble essentielle pour beaucoup de pédagogues, d'autres estiment que cette quête de perfection nuit tout simplement au développement disciplinaire et artistique des étudiant·e·s en chant classique. Depuis mes études collégiales, je partage l'opinion de Kingsbury (1988) et Gabrielson (1999) selon laquelle se concentrer excessivement sur la perfection vocale et devoir constamment s'adapter à des normes de performance entrave l'originalité des interprètes. C'est au fil de mes études universitaires que j'ai réalisé que l'enjeu esthétique fondamental que doit surmonter l'étudiant·e en musique de niveau postsecondaire est de faire la distinction entre la maîtrise de la technique et l'expression interprétative (Kingsbury, 1988).

1.3.2 Les contraintes des productions d'opéra étudiantes

Ce défi d'interprétation est particulièrement flagrant dans le cadre des productions d'opéra étudiantes, qui devraient constituer un exercice clé d'intégration entre disciplines musicales, vocales et théâtrales. Cependant, ces productions sont réalisées dans un cadre pédagogique particulièrement contraignant, tant pour les professeur·e·s que pour les étudiant·e·s. Le manque de temps limite considérablement la capacité des étudiant·e·s à assimiler et approfondir les notions fondamentales de l'art dramatique au sens large du terme. Ces productions, censées préparer les chanteur·euse·s à la complexité de l'art lyrique à titre d'art

multidisciplinaire aux finalités dramatiques, deviennent souvent des exercices techniques où l'intégration réelle des disciplines est compromise par des contraintes logistiques. Qui plus est, ces spectacles deviennent bien souvent, selon mes expériences dans les milieux pédagogiques, des vitrines promotionnelles pour recruter de nouvelles personnes étudiantes, privilégiant souvent plus la qualité du résultat final plutôt que la qualité de l'expérience pédagogique. Conséquemment, il demeure difficile pour les étudiant·e·s d'acquérir l'essentiel : la capacité de maîtriser les différents langages scéniques de manière intégrative et féconde. En d'autres termes, ils sont confrontés à des attentes prématurées et irréalistes (à peu de choses près, celles qu'on a envers les professionnel·e·s), comme si on leur demandait de jongler avec trois balles avant même de leur avoir appris à en manipuler deux. Pour conclure, les productions d'opéra étudiantes, bien qu'essentielles à la formation, mettent en lumière les limites structurelles et pédagogiques des programmes actuels, appelant à une révision des approches pédagogiques pour encourager une véritable interdisciplinarité.

1.3.3 Approches pédagogiques cloisonnées et manque d'interdisciplinarité

Même si l'enseignement des compétences d'interprétation théâtrale dans les cours de jeu spécifiques à la formation lyrique aspire à dépasser l'apprentissage des aspects purement techniques de l'interprétation dramatique, il peine à intégrer des compétences théâtrales indispensables à un travail musical porteur de sens. Cette difficulté pour ces cours dédiés à l'enseignement du théâtre à intégrer chant et théâtre parle de leur approche pédagogique souvent cloisonnée (en silo), où les disciplines vocales, musicales et scéniques sont enseignées de manière isolée, sans véritable effort d'intégration. Bryon (2014), avec le concept *d'Integrative Performance*, dénonce ces pratiques et insiste sur la nécessité d'une interdisciplinarité authentique. De même, De Mallet Burgess (1999) appelle à une meilleure intégration des disciplines lyriques, prônant une connaissance et une conscience accrues de la façon dont ces disciplines doivent être liées. Ces approches pédagogiques incluent, par exemple, l'apprentissage de l'interprétation théâtrale lyrique à travers des notions en lien avec les styles musicaux, les conventions historiques, ainsi que les langues et les dimensions culturelles des œuvres.

Cependant, cette difficulté à concilier technique vocale et présence scénique, qui engendre une dissociation excessive entre voix et corporéité, représente une menace pour l'intégrité artistique, comme le souligne le rapport du National Opera Studio de Londres (Devlin, 2016). Ce rapport met en lumière un enjeu fondamental de l'enseignement lyrique : la séparation entre musicalité (élément vocal) et dimension corporelle (présence scénique) compromet l'art multidimensionnel qu'est l'opéra. En d'autres termes, la

dissociation voix-corps est non seulement un problème artistique, mais aussi un handicap professionnel pour les chanteur·euse·s en devenir. Cet enjeu de compartimentation est sans doute, en regard à l'enseignement lyrique en général, un conflit universel ou fondamental chez les chanteurs et chanteuses lyriques. Il est perçu, en outre, comme étant « artistiquement problématique et un handicap professionnel » pour un art aussi multidimensionnel que l'opéra (Devlin, 2016, p. 8). En résumé, les approches pédagogiques fragmentées actuelles freinent le développement d'une synergie entre chant et théâtre, pourtant essentielle pour répondre aux exigences de la scène contemporaine. Cela souligne les limites d'une vision trop centrée sur le *beau-chant* traditionnel.

1.4 Le poids du beau-chant et ses limites

Le désir traditionnel du beau-chant maîtrisé et exposé à tout prix émerge fréquemment dans l'histoire de l'art lyrique, et pour plusieurs, cela représente un problème de taille de nos jours. Cette focalisation sur la technique vocale, au détriment d'autres dimensions artistiques, incarne une dissociation persistante entre voix et corps dans l'enseignement lyrique. C'est ce qui ferait penser, par conséquent, qu'encore aujourd'hui, les chanteur·euse·s sont perçu·e·s comme n'ayant « no motions but gestures and no postures but attitudes[4] » (Bierce, 2001, p. 174). Bien que formulée en à l'origine en 1906, cette citation satirique trouve encore un écho troublant dans les perceptions actuelles. Elle illustre le poids d'un héritage éducatif qui valorise la maîtrise vocale souvent au détriment de l'interprétation dramatique et corporelle, creusant davantage l'écart avec les attentes contemporaines.

Ce décalage se manifeste particulièrement dans le jugement que portent de nombreux metteur·euse·s en scène, qu'ils·elles évoluent dans la sphère professionnelle ou le milieu scolaire. Ces dernier·ère·s constatent fréquemment que l'investissement corporel ou la présence scénique des chanteur·euse·s novices est souvent déficient ou maladroit, à l'image des comédien·ne·s débutant·e·s. Cela montre que cette dissociation entre voix et corps ne limite pas seulement l'expression artistique, mais affecte également la perception des chanteur·euse·s dans leur préparation professionnelle. Pour ces dernier·ère·s, l'équation est simple : les chanteur·euse·s, si préoccupé·e·s à vouloir chanter juste, en finissent bien souvent par bouger faux.

[4] Traduction libre : pas de mouvements, mais des gestes, et pas de postures, mais des attitudes.

La formation des chanteur·euse·s, en les privant du temps nécessaire pour faire l'apprentissage simultané d'une mise en mouvement cohérente à de nouvelles idées ou inspirations dramatiques spontanées, fait que les chanteur·euse·s se replient généralement sur les langages scéniques qu'ils maîtrisent le mieux, à savoir la voix et la musique. Par souci de confort, parfois d'habitude ou fréquemment par défaut, ils priorisent les aspects musicaux et vocaux de leur performance, n'ayant développé qu'une très faible capacité à prendre des risques de jeu dramatique ou développé leur confiance créative à travers des contextes d'improvisation à la fois lyrique et théâtrale. Ces diverses lacunes les conduisent, à mon avis, bien souvent à se laisser diriger passivement, au grand désarroi des metteurs en scène. Ce manque d'intérêt envers le jeu ou d'initiative dramatique ne s'observe pas que chez les étudiants·e·s, car cette situation se présente tant sur les petites que sur les grandes scènes. Un exemple de ce constat est celui rapporté par le metteur en scène Guillaume Gallienne (2017), qui, en se remémorant son travail de direction des chanteur·euse·s dans *La Cenerentola* au Palais Garnier en 2017, a regretté qu'il faille parfois leur « montrer », précisant que c'était « la pire chose que vous puissiez faire à un acteur » (14 : 40). Par manque de conscience ou de connaissances théâtrales, une grande part des interprètes lyriques adoptent donc un comportent passif, cherchant vainement à comprendre en observant ou en imitant, faute d'avoir appris à développer de manière autonome les techniques de jeu nécessaires pour devenir pleinement autonomes et cocréateurs à part entière.

À mes yeux, ces observations traduisent un constat largement partagé par mes collègues issus du monde du théâtre : bien que l'importance de la dimension théâtrale soit reconnue, l'enseignement actuel demeure insuffisant pour sensibiliser au théâtre et doter les étudiant·e·s des compétences théâtrales requises. Malgré les lacunes pédagogiques constatées dans le milieu lyrique professionnel, les conséquences sont réelles. La littérature met en évidence un manque de conscience physique des artistes lyriques sur scène, allant jusqu'à des situations où ils ne savent pas quoi faire de leurs mains (Carlson, 2013) ou ne comprennent pas l'importance de la présence scénique, ignorant comment et pourquoi le corps est un outil d'expression puissant (Clark, 2009). Certaines personnes attribuent également ce problème d'absence scénique généralisée à un manque d'objectifs dramatiques clairs (Carnalia, 2021), lequel découle à la fois d'idéaux artistiques et de finalités pédagogiques imprécises (révélant un manque de vision), ainsi que d'intentions de jeu floues, parfois impertinentes ou sans assise théâtrale rigoureuse, ce qui empêche les artistes lyriques de donner un véritable sens à leur interprétation.

En conclusion, la sous-représentation des compétences en interprétation dramatique dans les cursus, malgré leur reconnaissance croissante par les professionnels, semble résulter des conceptions pédagogiques traditionnelles des écoles de chant et de l'intérêt des étudiant·e·s pour l'expression vocale, qui les mène à sous-estimer les véritables exigences interdisciplinaires du métier. Par ce double constat, il paraît pertinent de se demander si les formations actuelles répondent réellement aux besoins des chanteur·euse·s lyriques de formation.

1.5 Question de la recherche

Tout compte fait, pour les chanteur·euse·s professionnel·le·s pro-théâtre dont je fais partie, il apparaît fort pertinent de se questionner sur un possible désalignement entre les cadres éducatifs et les philosophies pédagogiques de la formation lyrique actuelle devant nos aspirations théâtrales grandissantes. En outre, face à un héritage historique qui privilégie l'apprentissage de la technique vocale, souvent au détriment des compétences dramatiques, beaucoup se questionnent aujourd'hui sur leur propre maîtrise de l'interprétation dramatique lyrique, remettant en cause non seulement leur compétence, mais aussi l'enseignement qu'ils·elles ont reçu.

Alors que la théâtralité occupe une place de plus en plus centrale dans les attentes contemporaines envers les chanteur·euse·s lyriques, les institutions éducatives semblent éprouver des difficultés à intégrer pleinement cette dimension dans leurs curriculums. À la lumière de la possible inadéquation entre la valeur donnée à l'enseignement de l'interprétation dramatique dans les écoles et les conceptions contemporaines du genre opéra, ainsi que de leurs aspirations face aux nouvelles exigences qu'impose leur métier de chanteur·euse en matière de théâtre, il m'apparaît pertinent de se poser la question suivante :

- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignement des compétences en interprétation dramatique dans les écoles de chant postsecondaires québécoises, ainsi que le niveau de maîtrise de leurs finissant·e·s en la matière, sont-ils en adéquation avec les conceptions que les professionnel·le·s et pédagogues ont de l'art lyrique et de leur profession de chanteur·euse classique ?

Les résultats de cette recherche pourront démontrer s'il existe une concordance ou non entre les objectifs en matière d'interprétation dramatique des écoles de chant et ceux du monde professionnel et proposer des réflexions autour de leur analyse.

1.6 Pertinence et justification de la recherche

Ce déséquilibre entre formation et besoins d'un milieu professionnel critiqué les professeur·e·s de théâtre et des metteur·euse·s en scène de manières généralisés tant dans la littérature que sur le terrain, n'est toutefois pas mis en perspective avec l'avis des principaux concernés, soit les artistes lyriques. En effet, la voix des chanteur·euse·s et des pédagogues du chant reste curieusement absente de la littérature académique récente à ce sujet. Cela soulève la question troublante de savoir pourquoi les chanteur·euse·s, qui devraient être les premiers à défendre ces enjeux, semblent s'en désintéresser. On peut alors se demander si ce désengagement vis-à-vis de la théâtralité lyrique découle d'un sentiment d'illégitimité, potentiellement alimenté par une formation historiquement compartimentée et focalisée sur la maîtrise vocale, souvent au détriment d'une approche intégrative de l'expression dramatique.

C'est justement pour contrer ce vide dans la littérature et mieux comprendre les différents points de vue des praticien·ne·s et des pédagogues du chant lyrique que cette recherche entend leur donner la parole.

Malgré les attentes du milieu, il est frappant de constater qu'aucune étude québécoise ni canadienne n'a jusqu'ici évalué de façon exhaustive l'adéquation entre la formation reçue et les besoins des praticien·ne·s. L'absence de consensus sur l'enseignement de l'interprétation dramatique au Québec justifie cette exploration approfondie qui dépasse largement les frontières locales pour aborder des enjeux d'intérêt national et international.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre approfondit les fondements théoriques de cette recherche en construisant un cadre conceptuel destiné à contextualiser et éclairer l'analyse descriptive et interprétative des résultats de l'enquête. Structuré autour de deux axes interdépendants, il vise à d'abord offrir une compréhension nuancée de l'interprétation lyrique et des compétences d'interprétation dramatique propre à l'opéra, tout en mettant en lumière les défis et enjeux liés à leur enseignement.

La première partie explore les perspectives interdisciplinaires et les conceptions historiques et philosophiques de l'interprétation lyrique au sens large. Il interroge l'évolution des pratiques et des discours entourant cet art considéré dans les interrelations de ses divers langages scéniques. En bref, il propose une réflexion sur la manière dont l'interprétation lyrique, dans sa globalité, est à envisager comme un véritable art interdisciplinaire. Quant au deuxième axe, il se concentre sur les compétences spécifiques de l'interprétation dramatique opératique, en s'intéressant notamment à leur place dans les écoles de chant québécoises et aux défis pédagogiques associés à leur acquisition.

2.1 Les conceptions de l'interprétation lyrique à l'opéra

Dans le souci de bien contextualiser les fondements esthétiques ou philosophiques clés des différentes conceptions de l'art lyrique présentées, j'ai choisi de les décrire en lien avec le médium auquel elles se destinent, à savoir l'opéra, un genre doté de caractéristiques disciplinaires spécifiques. En mettant en contexte et en éclairant les conceptions actuelles de l'art lyrique, j'entrecroiserai différentes interprétations et analyses théoriques du chant et de l'opéra. C'est par cette approche multidimensionnelle que je pourrai appréhender les contours d'une question complexe, en tenant compte des perspectives idéologiques (historiques, philosophiques, musicologiques, sociologiques) et des écrits théoriques disciplinaires. À titre de préambule, voici un portrait sommaire des divers enjeux constitutifs du travail interprétatif propre à l'art lyrique opératique, qui seront par la suite étudiés plus en détail.

2.1.1 Travail d'interprétation lyrique propre à l'opéra

Avant de s'intéresser plus en profondeur à l'opéra et plus spécifiquement au travail interprétatif des chanteur·euse·s de ce genre, il paraît nécessaire de définir certains de ses concepts sous-jacents. En

premier lieu, pour bien conceptualiser l'opéra à titre de forme artistique, Le Robert en ligne (s.d.) stipule qu'il s'agit d'un « ouvrage dramatique mis en musique, composé de récitatifs, d'airs, de chœur avec accompagnement d'orchestre ». Cette définition est corroborée dans les mêmes mots ou presque par le Larousse en ligne (s.d.) qui conçoit l'opéra comme une « œuvre théâtrale mise en musique pour soli, chœur et orchestre ». Quoi qu'il en soit, ce qui est à retenir ici, c'est qu'à titre d'œuvre de théâtre mis en musique, l'opéra se distingue par sa forme qui impose à des personnages de prendre la parole en chantant. Ainsi, l'interprétation du chanteur ou de la chanteuse étant régie par le rythme déjà prescrit d'un texte en musique, il ou elle doit savoir épouser une forme (le chant) au service d'un contenu (le théâtre). Par sa forme qui s'écarte de la dimension quotidienne et s'approche du surnaturel — à l'opéra, on se parle en chantant —, il se distingue du théâtre conventionnel. En effet, il impose de facto au chanteur lyrique un jeu dramatique plus distant que celui des acteur·rice·s. Par la nature de son médium, le chanteur d'opéra se prête donc à une forme d'interprétation qui commande une conscientisation de la part d'irréalisme inhérent à son travail interprétatif théâtral, et, pour le public, à une sorte de « suspension consentie de l'incrédulité » comme le dit si bien Samuel Coleridge (cité dans Naudeix, 2017). Pour certains, le jeu opératique doit être considéré en ces termes : il est beaucoup plus proche des pratiques performatives postmodernes que du théâtre naturaliste.

Comme l'explique Étienne Broglin dans son ouvrage historique *L'opéra des Dieux* (2003), l'opéra est une œuvre spectaculaire qui conjugue les dimensions lyrique et littéraire. Selon lui, cet alliage ouvre des perspectives multiples de significations à explorer et à interpréter. En outre, l'opéra ne repose pas uniquement sur le plaisir auditif d'une musique dramatique, mais également sur un contenu enraciné dans une logique profonde où la musique et les mots se rejoignent pour révéler des vérités parfois inaccessibles autrement. Cette mise en lumière de la matière lyrique comme un contenu dramaturgique complexe explique pourquoi, toujours selon Broglin, le travail d'interprétation opératique au sens large peut être perçu comme une véritable quête de sens, à la fois ressenti et pressenti, par la mise en dialogue de l'émotion esthétique ou l'expérience sensible (*estémé*) et de la compréhension rationnelle (*épistémè*). De la même manière, le metteur en scène et auteur Balk (1977) appuie cette idée dans son analyse du rôle du chanteur. Il explique que la musique est intimement liée au sentiment pur (ou ressenti), tandis que les mots renvoient davantage à une pensée rationnelle et à une perception logique et organisée, que l'on pourrait qualifier ici de pressentie.

Cependant, derrière l'idéal de l'opéra conçu comme un théâtre en musique se cache une tension fondamentale liée aux divergences de conceptions sur la manière d'atteindre cet objectif de représenter le drame, notamment entre les approches naturalistes et ses alternatives. Tel que je l'expliciterai plus en aval, cette ambivalence représentationnelle et interprétative constitue un aspect distinctif de l'interprétation lyrique. Elle impose parfois de choisir l'équilibre, et ce, plus souvent qu'au théâtre, entre une interprétation musicale et vocale « intelligente et poétique d'une nature choisie » ou une dramatisation de celle-ci sous forme de « copie minutieuse de la nature » (Cochut, 1844, p. 1). Cette tension théâtrale fondamentale est d'autant plus confrontante dans le cadre du travail interprétatif opératique qu'elle sous-entend cette question centrale à l'art du jeu chanté : comment intégrer la part de naturalisme propre aux arts dramatiques du XXI^{e} siècle, tout en évoluant dans un genre à la fois classique, normatif et intrinsèquement surnaturel, qui exige la maîtrise rigoureuse, presque athlétique, de l'art vocal ? Cette question suppose donc le défi premier du chanteur d'opéra qui, contraint de devoir maîtriser ce premier impératif formel qu'est le chant classique (une partition de musique vocale, donc foncièrement diégétique), délaisse bien souvent le fond ou, pour ainsi dire les idées narratives et émotives donnant au drame (conflits et actions) tous son sens. À cet égard, les perspectives du metteur en scène Guillaume Gallienne sont éloquentes et simples à comprendre : contraint·e·s de suivre un·e chef·fe d'orchestre, les interprètes en viennent souvent à oublier de prioriser l'invisible sous-jacent au texte, qui demeure pourtant central dans l'art du ou de la comédien·ne (2022). En conséquence, comme le souligne la metteuse en scène Katie Mitchell, les interprètes de l'opéra doivent être perçus comme des musicien·ne·s dont les attitudes et comportements scéniques se distinguent profondément de ceux des acteur·rice·s de théâtre parlé (Mitchell et Frendo, 2021).

En conclusion, il est important de souligner que, d'un point de vue purement théâtral, et en tenant compte de l'idéal *musico-vocal* ainsi que des exigences dramatiques inhérentes à leur travail interprétatif, les chanteur·euse·s d'opéra sont les dépositaires d'œuvres profondément dramatiques ou fictionnelles, tel qu'en parle la philosophe Maud Pouradier (2021). Toutefois, ces œuvres, bien que loin d'être de simples créations musicales abstraites, se soustraient en partie aux normes d'interprétation dramatique habituellement associées au théâtre. De plus, les tensions interdisciplinaires qui en découlent, soit les interactions et exigences entre musique, art vocal et théâtre, posent un défi majeur à l'interprète de l'opéra.

2.1.2 Évolution du travail interprétatif opératique

Pour mieux contextualiser l'analyse des points de vue des artistes lyriques québécois·e·s à venir, commençons par une exploration de l'évolution l'art lyrique opératique au sens large, en retraçant certains de ses jalons artistiques, historiques et disciplinaires.

Il peut sembler hasardeux de tenter de résumer succinctement l'histoire de l'opéra, dont la richesse s'étend sur plus de quatre cents ans. Cependant, la littérature historique consacrée à ce sujet met en lumière un certain consensus concernant les principaux jalons chronologiques ayant façonné son évolution. Pour retracer cette histoire, certaines personnes privilégient l'étude des compositeurs et compositrices, des styles de jeu et des techniques vocales spécifiques. Pour ma part, je rejoins l'opinion de Charlton (2003), selon laquelle il est possible de raconter l'histoire de l'opéra en explorant les traditions propres à sa représentation et à son lieu d'origine. Afin de concilier ces deux approches, je me focaliserai sur la découpe de l'histoire de l'opéra proposée par le critique, journaliste émérite et éminent professeur David Littlejohn (1992). Cette analyse met en évidence les principales écoles de pensée lyriques qui se sont succédé au fil des ans, ce qui permet de mettre en relief l'évolution, et parfois la remise en question, des aptitudes vocales et scéniques des artistes, en fonction des divers courants philosophiques dominants dans chaque période. Bien que cette classification date déjà de plusieurs années, elle permet de jeter un regard général et qui, en regard à l'histoire récente, reste toujours pertinent.

Dans sa découpe de l'histoire de l'opéra, Littlejohn décrit tout d'abord l'ère baroque (1600-1700) comme *l'Âge du Poète*, une période où les mots et leur pouvoir émotionnel étaient considérés plus importants que la musique elle-même, tel que professé par Monteverdi, un des créateurs de l'opéra. Ensuite, avec l'évolution des styles musicaux et des techniques vocales, émerge l'*Âge du Chanteur* (du baroque tardif à la fin de la période classique), où le chant virtuose enflamme les foules et devient l'intérêt premier des compositeur·trice·s tels que Haendel ou Vivaldi, passionné·e·s de vocalité. Cette période voit l'avènement du *bel canto*, caractérisé par la recherche de la beauté sonore et de la virtuosité vocale, plutôt que par l'expression dramatique (Koopman, 1994). Pour contrer la tendance de chanteurs à adopter un lyrisme aux affectations excessives et ainsi retrouver un certain réalisme, les compositeur·trice·s prennent de l'importance, marquant ainsi *l'Âge du Compositeur*. Les grands compositeur·trice·s romantiques, tels que Rossini, Puccini, Verdi, Meyerbeer et Wagner, incarnent cette ère, où leurs visions *musico-dramatiques* surpassent souvent celles des librettistes et des chanteur·euse·s. Selon Littlejohn, une période appelée *l'Âge du chef d'orchestre* (1900-1950) s'ensuit, caractérisée par une augmentation des enregistrements et

l'émergence de chef·fe·s d'orchestre renommé·e·s tels que Toscanini. Ces derniers deviennent des icônes, mettant en évidence les capacités expressives de la musique. Nous sommes enfin arrivés à l'ère actuelle, *l'Âge du producteur* (depuis 1950), caractérisée par la montée en puissance des directeurs et directrices de maisons d'opéra. Ces personnes ont un impact décisif sur le choix des artistes, des œuvres présentées et, par conséquent, sur l'orientation artistique globale. Ces producteur·trice·s deviennent ainsi les principaux influenceurs·se·s des productions contemporaines, qui sont souvent axées sur les œuvres majeures des XVIIIe et XIXe siècles. Ces différentes périodes permettent de saisir l'évolution des visions artistiques, des rôles prépondérants et des dynamiques créatives qui ont façonné l'histoire de l'opéra. Dans cette rétrospective de Littlejohn datant de 1992, les metteur·euse·s semblent être laissé·e·s dans l'ombre. Cependant, une vision récente émerge, laissant croire que ces personnages pourraient devenir les colonnes vertébrales de l'opéra moderne. Ainsi, ils mériteraient d'être célébrés comme le début d'une ère nouvelle, nommée *l'Âge des metteurs en scène* (Hutcheon, 2006, p. 807) qui coïncide, par ailleurs, avec les captations vidéo des opéras. Bien que la mise en scène soit toujours une fonction essentielle en 2024, on observe une prise de conscience accrue de l'importance des librettistes dans la création d'œuvres contemporaines, en particulier au Québec. Il faut aussi dire, qu'en faveur du travail des librettistes, certaines technologies permettent de jouir davantage aujourd'hui de leurs œuvres[5]. Des auteurs et autrices dramatiques émérites dont Michel Marc Bouchard, Marie-Claire Blais et Michel Tremblay, ont su se faire remarquer, éclipsant parfois la notoriété des metteurs en scène ou des compositeurs. Ce courant semble aussi avoir son importance en Angleterre avec l'implication de nombreuses personnalités littéraires reconnues, telles que Angela Carter, David Mitchell ou Martin Crimp (Mora, 2010). Dans cette même mouvance, je crois que le Campbell Opera Librettist Prize donné par Opera America depuis 2021 vient mettre en lumière le rôle dorénavant plus crucial des librettistes dans l'opéra.

Pour clore cette réflexion, considérons que l'interprétation lyrique opératique peut être appréhendée de manière analogue à l'évolution de son genre : initialement axé sur l'expression musicale de la valeur dramatique des textes littéraires, il s'est ensuite intéressé aux potentialités expressives de la voix. Puis, dans une démarche compensatoire, il a cherché à mettre en exergue la vision musicale et dramatique des compositeur·trice·s, pour finalement céder la place à des visions interprétatives, telles qu'appréhendées par les chef·fe·s d'orchestre, puis les directeur·trice·s d'opéras, et enfin, de nos jours, par les

[5] À titre d'exemple, le Metropolitan Opera de New York propose une technologie appelée *Met Titles*, qui permet aux spectateurs de consulter individuellement les surtitres sur des écrans placés à l'arrière des sièges. Cette innovation vise à améliorer l'expérience du public en rendant les livrets d'opéra plus accessibles.

metteur·euse·s en scène et les librettistes, dont les postures dramatiques sont maintenant davantage considérées.

Ce survol des jalons historiques et disciplinaires de l'opéra met en lumière une caractéristique fondatrice et *transhistorique* de l'interprétation lyrique : un travail d'interprétation qui suppose la maîtrise de différents langages scéniques dont l'importance variable au fil du temps a façonné son essence et ses prérogatives. En somme, l'histoire témoigne d'une rehiérarchisation perpétuelle des compétences et des savoirs disciplinaires du chanteur·euse au cours des âges. Ainsi se tisse le récit captivant de l'opéra, un processus évolutif dynamique, en perpétuelle mutation.

2.1.3 Opéra : un genre *contrarié*

Ces antagonismes esthétiques naturels inhérents au genre opéra ne sont pas sans révéler toute la complexité de l'interprétation d'une œuvre lyrique, tant pour le public que pour les artistes eux-mêmes. Selon Pouradier (2013), philosophe des arts, l'expérience et la réception de cet art suscite une contrariété engendrée par le sentiment d'évidence esthétique de l'opéra en tant que théâtre, et la perspective théorique à adopter lorsque l'on y intègre la musique et le chant. Cette impression est également perçue par Edward T. Cone (1989), musicologue, compositeur et théoricien, qui affirme l'existence de deux formes de discours ou d'interprétations dans l'opéra : le chant qui se veut réaliste (théâtral) et le chant à considérer comme opératique (musical). Selon lui, c'est dans leur entremêlement, en ne les considérant pas séparément, que naît une forme d'effacement qu'il nomme « l'ambiguïté fondamentale de l'opéra (est-ce de la parole ou du chant qui est représenté ?) » (p. 131). En effet, la convention de l'opéra, caractérisée par un irréalisme délibéré dans sa mise en scène dramatique, oblige le public à faire des choix et à se questionner sur ce qu'il devrait écouter, comment et pourquoi. De cette réflexion naît une polarisation qui divise certains créateur-trice·s et spectateur·rice·s : d'un côté, les fervent·e·s du théâtre, revendiquant l'identité de l'artiste lyrique à titre de comédien·ne chantant·e au service d'un livret en musique qui impose une compréhension dramaturgique ; de l'autre côté, les défenseur·se·s de la musicalité, considérant l'artiste lyrique comme un·e musicien·e qui s'incarne dans une œuvre musicale, où la dimension théâtrale sert la performanc*e musico-vocale*. Aux yeux des érudits de l'histoire, cette lutte peut se résumer en la célèbre maxime : *prima la musica, dopo le parole*[6]. Tel que souligné par le professeur

[6] La maxime *prima la musica, dopo le parole* (d'abord la musique, ensuite les paroles) est souvent attribuée à l'opéra *Prima la musica e poi le parole* de Salieri et Casti. Elle illustre un débat plus large sur la hiérarchie des arts dans l'opéra.

de littérature et spécialiste des mots en musique Lécroart (2004), cet enjeu, marquant une alliance mouvante et non institutionnalisée des deux langages, persiste jusqu'à nos jours.

Cette échelle à deux pôles (chant et théâtre) trouve écho dans différentes descriptions de l'opéra qui mettent en lumière son caractère double ou parfois vu comme dual. Parmi celles-ci, on retrouve l'idée d'un métalangage bipolaire (Racine, 2001), un art ambivalent oscillant entre opacité et transparence (Kivy, 2013), ou encore un art allographique évoluant entre sujet et objet (Pouradier, 2021).

2.1.4 Chanter, ou l'art de négocier

Au fond, ce que l'histoire démontre, c'est que les philosophies lyriques se conçoivent aujourd'hui largement à partir de deux axes d'interprétation où il y a d'un côté, l'importance du chant (aspect musical et vocal performatif) et de l'autre, le théâtre et son interprétation. Toutefois, dans la pratique des artistes lyriques, la performance opératique mobilise généralement trois disciplines distinctes : la voix, la musique et l'interprétation (Marek, 2006, p. 21). Les pédagogues et les artistes tendent souvent à fusionner vocalité et musicalité sous le terme *chant*, tout en plaçant les compétences d'interprétation dramatique comme l'autre versant de la performance opératique.

Il importe de souligner que la confusion apparente entre ces pôles s'explique par l'ambivalence sémantique des termes employés : *chant* englobe fréquemment vocalité et musicalité, tandis que *théâtre* désigne l'ensemble de la dimension interprétative. Cette fluctuation terminologique, reflet de l'interdisciplinarité constitutive de l'opéra, justifie que ce mémoire oscille entre une approche à deux pôles (chant et théâtre) — particulièrement adaptée à l'analyse de la réception de l'œuvre — et une approche à trois pôles (chant, théâtre et musique), plus apte à saisir la complexité du travail interprétatif de l'artiste lyrique.

Dans le même ordre d'idées, les travaux de la sociologue González-Martínez (2000) montrent que l'artiste lyrique doit sans cesse négocier la place à accorder à chaque discipline. Cela implique pour elle ou lui un ajustement constant entre la voix et le rôle, afin d'adopter une posture lyrique spécifique, déterminée à la fois par ses compétences et par ses interactions avec les membres d'une équipe. L'interprète doit donc composer avec des attentes souvent divergentes, portées par des créateur·trice·s aux postures et références variées, ainsi que par des débats entre tradition et renouvellement artistique. Cette complexité l'amène à devenir un·e véritable médiateur·trice entre les différentes consignes des professeur·e·s de

chant, metteur·euse·s en scène, pianistes-accompagnateur·trice·s et chef·fe·s d'orchestre. Ce défi de traduction peut parfois le ou la dérouter, voire provoquer un sentiment d'impuissance face à des exigences multiples. Sans le nommer explicitement, González-Martínez (2000) met ainsi en avant l'interdisciplinarité lyrique, où l'artiste dépasse le rôle de simple vocaliste pour assurer une médiation entre ses différents impératifs musicaux, vocaux et dramatiques.

2.2 Les compétences d'interprétation dramatique opératique

Tout d'abord, avant de nous pencher sur ce que le travail d'interprétation dramatique opératique peut signifier profondément, il est important de comprendre ce qu'est l'interprétation lyrique au sens large, ou, pour simplifier, le chant. Dans le cadre de l'art lyrique, il est intéressant d'appréhender la question à travers la vision personnelle de l'art du chant de la chanteuse québécoise Marie-Nicole Lemieux, qui le divise en quatre éléments clés : la projection, la diction, la qualité du son et la partie dramatique ou émotionnelle (Lemieux, 2013b). Pour elle, chanter implique donc de faire entendre et comprendre (projection et diction) de la plus belle façon qui soit (qualité de l'émission vocale) la part émotionnelle d'une œuvre lyrique (l'action dramatique). Cette idée correspond particulièrement bien à l'opinion du metteur en scène Jean-Pierre Ronfard qui, de manière corollaire, considérait que l'acte du jeu théâtral consistait d'abord à se faire voir et entendre, et que dans l'autre moitié, se trouvait l'inspiration ou le génie (Féral, 2001). Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de réaliser que si Roberto Alagna et Nathalie Dessay ont inspiré le ténor Benjamin Bernheim, c'est précisément parce qu'ils incarnaient une aspiration qui rejoint la vision de Ronfard : l'artiste lyrique, en visant un athlétisme vocal et discursif, le fait avec la pleine conscience que ces moyens techniques ne sont pas une fin en soi, mais qu'ils servent son inspiration, laquelle est, à son tour, mise au service d'un drame ou d'une histoire à raconter.

Pour mieux aborder la question des diverses compétences et pour mieux comprendre les principes de base de l'interprétation dramatique opératique, il est crucial de se pencher d'abord sur l'importance ou l'impact de l'interprétation dramatique dans le travail des artistes lyriques de l'opéra actuel. Après avoir porté un regard assez succinct sur les diverses conceptions de l'interprétation lyrique, il paraît naturel de considérer le travail interprétatif propre à l'opéra comme étant proche de celui propre au théâtre. En ce sens, les postulats pro-théâtre restent nombreux parmi les chanteuses et chanteurs internationaux. L'un des plus parlants est sans doute celui de Cecilia Bartoli, l'une des plus grandes chanteuses lyriques de notre époque : « L'opéra doit être théâtre, alors il faut aller jusqu'au bout, il faut avoir ce courage » (Bartoli, 2016, 15 : 09).

Leurs ressemblances sont frappantes lorsqu'on s'intéresse aux compétences que certain·e·s chanteur·euses émérites considèrent comme étant nécessaires de développer. Par exemple, le chant requiert un goût du risque (Jaroussky, 2016) pour réellement plonger, voire basculer dans le drame (Devieilhe, 2021). De plus, le plaisir de chanter suppose un travail d'introspection (Jaroussky, 2016a), de transparence (Gens, 2015), d'honnêteté, de spontanéité et d'abandon (Petibon, 2018). Un·e chanteur·euse n'est pas simplement une « voix », car, tout comme un·e comédien·ne qui utilise tout son corps comme outil d'expression essentiel, le chanteur·euse doit être capable d'explorer l'extrême de la corporalité (Petitbon, 2013) afin de créer un drame physique (Bostridge, 2018). Par ailleurs, je suis d'avis que si ces artistes revendiquent avec assurance la théâtralité émanant de leur art, c'est parce qu'ils sont passé maître dans l'art de chanter : leur maîtrise vocale étant réellement affûtée, ils peuvent mieux transcender les exigences techniques pour embrasser pleinement leurs aspirations théâtrales.

Quoi qu'il en soit, quels que soient leur niveau de compétences vocales ou de liberté expressive, les artistes lyriques, peu importe leur formation, ont toujours dû s'intéresser ou s'interroger sur ce qui fait d'eux plus que de simples techniciennes et techniciens du chant, mais aussi des interprètes dramatiques à part entière, dont l'investissement scénique relève, en essence, du « théâtral » au sens où Jouvet, cité par Feral (2001), l'entendait : « les moyens que l'on prend pour s'adresser à un auditoire » (p. 63). Que ces moyens impliquent l'expression vocale, le jeu corporel, la diction, l'analyse psychologique d'un personnage ou la dramaturgie musicale, toutes ces considérations et aspirations interprétatives permettront d'éclairer ce deuxième concept au cœur de notre problématique. Dans un dessein méthodique, nous porterons notre regard attentif sur les fondements disciplinaires de l'opéra, éclairant ses compétences d'interprétation dramatique au prisme des quatre langages scéniques qui en nourrissent l'expression : la voix, la musique, le corps et le texte.

2.2.1 Définition de l'interprétation dramatique opératique

Pour mieux parler de l'interprétation dramatique opératique, il est crucial de circonscrire encore plus précisément l'un des principes fondateurs de l'opéra lui-même à titre d'œuvre d'art. Parce que les compositeurs des trois premiers siècles de son histoire ont structuré leurs œuvres selon des procédés mimétiques de la parole, des passions humaines, des procédés ou situations dramatiques, la partition lyrique devient un système de signes dramatiques à décodés. Reconnaître ces signes n'est pas accessoire : c'est la condition pour en révéler le sens. À l'instar du théâtre parlé, cette logique suppose qu'il y a *mimesis* lorsque l'action racontée est traduite avec clarté et pertinence par les moyens artistiques utilisés

(Schuppert 2021) en l'occurrence, ici, le chant. En substance, selon Pouradier (2023a), l'opéra est tout simplement défini comme genre mimétique : il est imitation théâtrale d'une action particulière où les personnages parlent en chantant. Le faire semblant propre à la tradition mimétique du jeu opératique, qu'il soit naturaliste, stylisé, symbolique ou distancié, constitue une norme formelle de l'interprétation lyrique qui, elle, est variable selon les époques, les traditions et les esthétiques. Par ailleurs, de l'ère baroque à l'opéra moderne, cette imitation ne cherche pas nécessairement à reproduire la réalité de façon toujours réaliste, mais plutôt à donner une représentation cohérente, expressive et stylisée de l'œuvre, à travers les moyens propres à la musique. Selon Abbate et Parker (2015) ainsi que Gallagher (2005), la *mimesis* a profondément façonné l'opéra occidental, de Monteverdi à Wagner, en faisant de la musique à la fois le miroir des émotions et le prolongement de la parole dramatique. Pour les premiers compositeurs italiens, elle devait épouser la rhétorique naturelle du langage (Galilei, 1568/2001) ou se mettre au service de l'éloquence expressive (Monteverdi, cité dans Carter, 2002). Au Grand Siècle, Lully imite les inflexions du français par la prosodie, Rameau transpose le mouvement de la nature dans l'harmonie, tandis que Gluck, au siècle des Lumières, prône une sobriété musicale pour mieux servir l'action dramatique (Singer, 1976). Avec Mozart, la musique devient le théâtre des tensions psychologiques des personnages (Hunter, 2008), puis, sous le Romantisme, Verdi amplifie l'expression des passions humaines, jusqu'à Puccini, dont le vérisme pousse la *mimesis* vers une imitation directe du quotidien.

Si l'on admet que, pendant près de trois siècles, l'écriture opératique repose sur le principe d'imitation, il devient alors clair que l'interprétation dramatique lyrique exige de l'interprète qu'il sache reconnaître, comprendre et incarner les procédés mimétiques de la musique. À titre d'exemple, on peut citer le célèbre baryton français Ludovic Tézier, qui estime que le chanteur « doit être capable d'exprimer à peu près tout ce que Verdi peut mettre dans la partition : passions, couleurs, violence parfois, et théâtralité surtout » (Tézier, 2018, 12:46). Pourquoi ? Parce que, selon lui, « le meilleur librettiste de Verdi, c'est Verdi lui-même » (4:05). Le constat est donc sans équivoque : pour l'artiste lyrique, cette langue scénique qu'est la musique est l'outil privilégié des compositeurs au service du drame. À cet égard, comme l'expliciterai davantage, le travail interprétatif de l'artiste lyrique repose sur les mêmes principes d'interprétation qu'au théâtre : il exige une interprétation au sens premier du terme, soit, étymologiquement, la capacité d'expliquer les sens dramatiques d'une œuvre afin de mieux les traduire dans les langages scéniques qui lui sont propres (texte, voix, corps, musique). Enfin, il s'agit de faire des choix interprétatifs qui engendrent de nouveaux sens, ceux personnels et propres au travail de l'artiste.

Bien que le concept d'interprétation soit complexe et étudié en profondeur dans de nombreuses recherches et divers écrits théoriques, tant musicaux que théâtraux, je m'appuierai ici, en premier lieu, sur la définition donnée par l'*Oxford Dictionary of Music* (Kennedy, 2013), qui s'applique autant au contexte théâtral que musical. Selon cette source, l'*interprétation* est l'« act of performance, with the implication that in it the performer's judgement and personality have a share [7]» (p. 419). Cette définition sert bien mon propos, car elle met en lumière la part de sensibilité (les sens) et d'esprit (le raisonnement) de l'interprète, au-delà des seules visées performatives qui relèveraient d'un savoir-faire technique. En d'autres termes, la maîtrise du théâtre ne réside pas uniquement dans le *comment faire*, mais trouve davantage sa source dans un *pourquoi*.

À la lumière de tous ces témoignages, concluons que la musique de l'opéra, en tant que langage scénique profondément dramatique, requiert des facultés d'écoute sensible, à la fois imaginative et réfléchie, qui mobilisent un ressenti profond, à l'image du travail de l'acteur. Ces facultés servent d'outils pour affirmer et créer un pourquoi, ou plutôt un *pour-quoi*, entendu ici comme une quête de sens et d'intention. À cet égard, le pianiste David Fray (2022) le résume ainsi : « Interpréter, c'est choisir » (3:00). Mais que choisit-on exactement ? On pourrait dire que l'art de l'interprétation musicale consiste à amener l'artiste lyrique à choisir une voie expressive, à s'engager dans un cheminement dramatique. Comme nous le verrons plus loin, ce défi interprétatif est l'un des plus grands auxquels sont confronté·e·s les chanteurs et chanteuses en formation. En effet, être chanteur sous la double direction, parfois discordante, d'un metteur en scène et d'un chef d'orchestre, peut aisément réduire l'artiste à une posture interprétative passive, où il attend que ses choix lui soient dictés.

Quant au terme *dramatique,* s'il est privilégié à celui de théâtral dans le cadre de la formation lyrique, c'est qu'il correspond mieux aux besoins des artistes en formation. Bien que l'on admette généralement que le l'appellation interprétation *théâtrale* domine dans les formations professionnelles en théâtre au Québec, tandis que l'usage du qualificatif *dramatique* reste presque exclusivement réservé aux contextes scolaires pré-collégiaux, il est clair que la formation lyrique, lorsqu'elle aspire à préparer l'artiste à l'art théâtral, repose sur l'hypothèse que les connaissances et compétences qualifiées de dramatiques sont déjà acquises. Toutefois, on suppose trop souvent, et de manière discutable, que les chanteur·euse·s sont déjà sensibilisé·e·s à l'art dramatique. Or, ce n'est généralement pas le cas : plusieurs n'ont reçu qu'une

[7] Traduction libre : L'acte de se produire sur scène, mettant en jeu à la fois le discernement et la personnalité de l'artiste.

formation limitée, voire inexistante, dans ce domaine. En ce sens, j'estime que le terme *dramatique* est plus approprié, car il paraît illogique, voire impossible (Crustin, 1978), de maîtriser le théâtral sans avoir été préalablement formé, c'est-à-dire conscientisé, informé et sensibilisé à l'art dramatique.

De plus, la définition du terme semble plus consensuelle dans le contexte lyrique. Selon Patrice Pavis, dans son *Dictionnaire du théâtre* (2019), il renvoie directement au texte dramatique, c'est-à-dire à une action destinée à être représentée sur scène. Il s'agit d'un mode de représentation d'une fable menant à un dénouement, avec une suite d'actions structurées et compréhensibles, souvent organisées autour des principes de nécessité et de vraisemblance. Par ailleurs, Pavis rappelle que l'étymologie du mot drame, dans le contexte de l'écriture dramatique, renvoie à l'acte de composer une action dramatique. Cela correspond, à mon sens, à la définition même du travail interprétatif du compositeur d'opéra. En d'autres termes, le travail interprétatif dramatique de l'interprète lyrique repose sur les mêmes bases : savoir reconnaître et comprendre, avec sensibilité, les composantes du drame (cœur et esprit) avant d'aspirer à les incarner avec vraisemblance, en intégrant les éléments scéniques (corps et voix). Cela constitue, en synthèse, un travail de *dé-composition*, à l'image d'un processus dramaturgique.

A contrario, le terme *théâtral* peut prêter à confusion en raison des nombreux conflits sémantiques et conceptuels qu'il soulève, tant dans le cadre du théâtre post-dramatique que dans celui de l'opéra contemporain. Dans ces contextes, les registres visuels et sonores tendent à s'entremêler, renforçant le caractère spectatorial ou performatif de l'interprétation opératique, donnant à la théâtralité de l'opéra une sens plus *équivoque* questionnant même son statut dit *fictionnel* (Pouradier, 2023b). En d'autres termes, l'ambiguïté liée à la dimension représentationnelle de la réception de l'opéra, en tant qu'art du spectacle, concerne également ceux qui produisent l'interprétation. Celle-ci, à mon sens, influence et déroute les interprètes de l'opéra qui, en raison de la nature de leur art, éprouvent souvent des difficultés à distinguer ce qui relève du spectatorial, de la performance ou du théâtral.

À l'inverse, le terme dramatique apporte une clarté supplémentaire, car il suppose une démarche préalable indispensable : avant de chercher à *stimuler les sens* sur scène, notamment par la voix et l'expressivité musicale, les interprètes doivent d'abord *trouver un sens* à ce qu'ils interprètent, puis apprendre à le communiquer. Pour les chanteur·euse·s, ce terme conserve plus naturellement son sens originel, issu du grec *drama* (action) et *atos* (agir), en référence à l'action théâtrale.

En bref, le terme « dramatique » semble moins sujet à confusion pour les artistes lyriques, dont la formation est principalement axée sur la performance *musico-vocale*. En effet, il leur permet de mieux appréhender ce que recouvre l'interprétation dramatique : un processus visant à représenter une fable (Soene, 2005), à comprendre un déroulement téléologique de conflits et d'actions (Chevallier, 2004)), ou, plus simplement, à nourrir le désir de raconter une histoire. Ce terme aide donc à recentrer l'attention sur l'essence même du drame, en soulignant l'importance de l'acte de représentation et de la transmission du sens.

Avant de poursuivre et de théoriser davantage ce concept du travail d'interprétation dramatique opératique, en voici une définition. Rappelons que l'opéra, en tant qu'œuvre *musico-dramatique*, s'appuie sur les interrelations entre un texte et une musique à interpréter dans leurs fonctions dramaturgiques et structurantes d'une représentation théâtrale. Par conséquent, l'art de l'interprète de l'opéra consiste, dans un premier temps, à savoir dévoiler le sens des signes, des symboles et des faits dramatiques imposés qui émergent d'une partition et d'un livret (Chifflot, 2019), à la fois de manière individuelle et combinée. Dans un second temps, cette compréhension se traduit sur scène par la maîtrise de l'art de l'exécution *musico-dramatique* propre à l'interprète de l'opéra, soit le jeu chanté. C'est cette ultime étape qui permet à l'artiste lyrique de transformer son analyse initiale en une incarnation scénique exigeant des choix interprétatifs à la fois pertinents, personnels et nuancés.

L'interprétation dramatique propre à l'opéra se définit comme la capacité à saisir les intentions dramatiques, à la fois imposées et inhérentes, aux multiples langages scéniques de l'opéra, afin de les rendre perceptibles et intelligibles au public à travers une représentation scénique personnelle. En considérant que l'opéra est une œuvre dramatique à part entière destinée à être vue et entendue dans un cadre théâtral, et non dans une salle de concert (Zich, 2024), la part théâtrale de l'interprétation du chanteur d'opéra est ici tout simplement nommée, *l'interprétation dramatique opératique*.

2.2.2 Les langages scéniques de l'interprétation dramatique opératique

Afin de situer de manière objective les bases théoriques interdisciplinaires de l'interprétation dramatique opératique, j'aborderai ce sujet de manière ouverte en me concentrant sur les outils d'expression reconnus des chanteur·euse·s, ou en d'autres termes, sur ce que la littérature considère comme les principaux ressorts de l'interprétation dramatique propre à l'opéra, soit ses divers langages scéniques. D'une part, l'expression personnelle qu'insufflent les chanteur·euses dans leur interprétation, et d'autre

part, la place qu'ils ou elles donnent aux intentions des créateur·trice·s des ouvrages qu'ils et elles tentent de servir. En somme, ces deux dimensions seront considérées comme les éléments constitutifs d'un même ensemble, tel que perçu par Cecilia Bartoli, soit ce que le chanteur·se partage et sert (2012).

Considérant la matière dramatique opératique comme un art des élans du cœur, de la voix et de l'esprit, mon analyse en cette matière envisage donc la partie dite d'interprétation dramatique du chant lyrique, comme la somme d'interrelations esthétiques (relevant du cœur et de l'esprit) et disciplinaires (relevant du corps et de la voix), soit celles considérées comme étant davantage utiles sur le plan performatif. Elle se rapproche la vision picturale de Merleau-Ponty (1964), qui, contemplant le fond de sa piscine, percevait un carrelage embrouillé par une multiplicité de reflets. Cette vision troublée, bien qu'illuminée par les zébrures épaisses du soleil, représente une invitation à observer l'interprétation opératique, non pas en dépit de ces reflets, mais à travers eux, grâce à eux. À mon sens, c'est la seule voie possible pour dégager ses pouvoirs d'expression inédits, soit ceux accessibles uniquement par la mise en relation de ses langages scéniques en autant d'angles de vue.

2.2.2.1 Musique

Si l'on considère souvent le·la chanteur·euse d'abord comme un·e musicien·ne, c'est parce qu'on attend de lui ou d'elle qu'il ou elle soit avant tout musicalement expressif·ve, c'est-à-dire, comme le définissent les spécialistes de l'enseignement musical Woody et McPherson (2010), un·e communicateur·trice de ses sentiments au service des intentions dramatiques du compositeur ou de la compositrice. Le travail de ce·tte musicien·ne, dont les établissements d'enseignement considèrent la voix comme un instrument, consiste principalement à prendre conscience des émotions musicales que lui inspire une œuvre, puis à les communiquer. Selon les enseignements du pianiste et pédagogue Gyorgy Sándor (1981), cette expressivité émane de la musique elle-même, lui permettant ainsi de « générer ou communiquer des états émotifs en tant que réponses émotionnelles qui accompagnent des faits et des idées » (p. 198). Dans cette perspective, le·la musicien·ne se révèle être le créateur ou la créatrice d'idées concrètes étroitement liées aux situations (des faits), ce qui rappelle étonnamment les théories sur l'art du·de la comédien·ne. L'analogie devient d'autant plus frappante lorsqu'il souligne que l'évocation ou la représentation des émotions en musique « correspond à des circonstances, des événements, des actions qui n'ont pas encore eu lieu » (p. 198). De la même manière, on pourrait même ajouter que, comme au théâtre, l'interprète musical cherche à rendre conscient l'inconscient, conformément aux principes du dramatique de Stanislavski dans *An Actor Prepares* (1937), qui s'appuie sur la créativité inconsciente (Stanislavski, 2013).

D'ailleurs, dans cette même veine, les échos d'un certain naturalisme prônant une approche d'appropriation émotionnelle en musique ne datent pas d'hier, car Carl Philipp Emanuel Bach aurait dit : « un musicien ne peut émouvoir que s'il est lui-même ému » (Bach cité dans Persson, 2001, p. 412). Par ces divers points de vue convergents, on constate que, quelles que soient les considérations accordées au potentiel dramatique de la musique dans le travail interprétatif du·de la chanteur·euse, celui-ci requiert donc une mise en émotion indépendante de la valeur sémantique du texte, s'appuyant toujours sur l'imagination et la créativité. Ainsi, l'interprétation dramatique exclusivement musicale impose au·à la chanteur·euse d'utiliser des images, des métaphores (Davidson, 1989, p. 95), voire une mémoire affective (Waterman, 1996, cité dans Woody et McPherson, 2010).

Cette expressivité dramatique de la musique pure trouve une astucieuse formulation dans les propos inspirés de la violoniste et cheffe d'orchestre Stéphanie-Marie Degand, qui décrit le jeu de l'orchestre comme étant « un peu l'opéra sans paroles » (Degand, dans Tézier, 2021, 13:20). De manière encore plus incisive, le chef d'orchestre du Metropolitan Opera, Yannick Nézet-Séguin (2020), appuie cette première idée en disant que, dans le contexte de l'opéra, la pure beauté sonore de l'orchestre n'est jamais une finalité en soi, mais plutôt un élément dont le but premier est de soutenir le récit dramatique. En témoignent certains chefs d'orchestre qui s'identifient eux-mêmes comme des dramaturges du compositeur ou de la compositrice (Minkowski, selon Pelly, 2018), ainsi que d'autres qui attendent que les chanteurs et chanteuses soient des collaborateurs et collaboratrices à part entière dans leur processus dramaturgique (Rousset, selon Desandre, 2018). Cette vision du·de la musicien·ne-acteur·trice est celle que Marie-Nicole Lemieux évoque en affirmant que, lorsqu'elle s'écoute sur disque, ses préoccupations vocales s'estompent, ne percevant alors qu'une musicienne au service d'une histoire (Lemieux, 2013a).

2.2.2.2 Corps et la voix

Le corps et la voix du chanteur·se, outils manifestes de son engagement artistique, sont incontestablement les deux instruments dont il est le maître absolu. Par eux, les artistes lyriques incarnent leur singularité et leur vulnérabilité au service de l'altérité. Le chant serait « un état d'âme, une sorte de mutation » selon l'un de nos plus illustres ténors francophones, Roberto Alagna (2011, 13 :00). Cette métamorphose captive, surtout lorsqu'on l'observe, en établissant un parallèle entre l'expressivité du corps et les langages corporel et vocal. À ce titre, le metteur en scène Peter Brook témoigne de la puissance expressive de cet alliage en expliquant que cette dernière confère aux artistes lyriques des possibilités d'interprétation uniques à leur art : « L'opéra réalise la spectacularisation du corps et de la voix. Nous savons que nous

sommes dans le domaine du plus haut artifice, étant témoins de la plus professionnelle et plus hautement qualifiée des imitations des passions humaines imaginables » (2014, p.121).

Cette dimension spectaculaire de l'art lyrique doit être analysée à la lumière de différentes définitions et pouvoirs attribués au chant, ou plus simplement, à la parole chantée. Elle représente un désir de jouissance (Medlyn, 2018) et une subversion des frontières, pouvant détourner la communication rationnelle (Banu, 2010, p. 96). Selon Banu, contrairement à l'art de parler, le lyrisme (la voix) a la particularité de pouvoir exprimer simultanément ou successivement les quatre modes d'intervention de la voix : le cri, la parole, la déclamation et le chant. Sa vision du chant en tant que vibration, souvenir, union et brutalisme fait écho à la pensée de Michel Marc Bouchard (2022), auteur de théâtre et librettiste québécois, selon laquelle l'opéra serait une communication avec les dieux, tandis que le théâtre serait une communication avec la société. En d'autres termes, la voix opératique aurait en elle-même et par nature des pouvoirs de profération et d'invocation (Pouradier, 2023), ce qui évoque l'étymologie du terme *enchantement.*

Dans le mystère du chant lyrique, la voix échappe à l'explication purement rationnelle, oscillant entre maîtrise corporelle et engagement de l'esprit. Le grand défi du chanteur lyrique est d'unir une technique vocale quasi surnaturelle à présence scénique authentique dans l'espoir de voir la musique s'incarner dans le corps de manière naturelle, soit comme condition indispensable à la construction physique du personnage (Pelly, 2021). Cette dualité exige une coordination mentale et physique hors du commun, où la voix sert tour à tour à exprimer l'intimité de l'artiste et à incarner les émotions du personnage sur scène.

En somme, l'opéra serait le théâtre de la voix, car c'est avant tout par elle que certains chanteurs et chanteuses cherchent à émouvoir leur auditoire (Lemieux, 2017). C'était aussi l'avis de Christina Ludwig, qui pensait que l'essence du chant ne réside pas dans les notes musicales, mais dans ce que la voix révèle du personnage ou de ses émotions. Elle raconte ainsi, impressionnée par la prestance et la présence de son partenaire de scène, le célèbre John Vickers, que, comme le faisait Callas, « toute la tragédie et sa vie est dans sa voix (…) pour servir l'émotion, c'est ça le chant, tout le reste n'est pas le chant » (2017, 19:55).

2.2.2.3 Texte

Lorsque l'on considère le texte comme un langage dramatique, il apparaît clairement, à la lumière des théories sur le jeu chanté, qu'il constitue souvent le vecteur dramatique le plus puissant. Par sa valeur

sémantique, poétique et psychologique, le texte renferme en lui-même l'essence de la trame dramatique, synthétisant à lui seul ses principaux éléments. S'il peut parfois être utilisé pour ses valeurs symboliques et expressives, il est également, comme dans le théâtre parlé, perçu comme un outil discursif capable d'évoquer à la fois du sens et de l'émotion. À titre d'exemple, si faire résonner la saveur des mots au théâtre parlé semble essentiel, elle le serait aussi au théâtre lyrique (Jarrousky, 2016b). En effet, le texte, en tant qu'outil distinctif du travail du chanteur·euse par rapport à celui du musicien, est incontestablement perçu par de nombreux artistes lyriques comme l'un de leurs leviers dramatiques les plus précieux. C'est l'avis de la jeune chanteuse Jodie Devos, qui soulève la question de l'importance du texte en louangeant « le travail assez remarquable de la jeune génération des chanteurs français pour remettre le texte en avant » (2020, 18:00). En France, notamment, les amoureux et amoureuses du verbe à l'opéra ne datent pas d'hier. Parmi eux·elles, on compte plusieurs passionné·e·s de musique baroque, dont le vénérable William Christie, qui, « obsédé par le verbe » (2018, 14:50), croit tout simplement que « la musicalité commence avec la langue » (15:00).

Cette question du langage en tant que fondement du travail interprétatif lyrique n'est pas exclusivement l'affaire des chanteurs baroques, que l'on soit en France ou ailleurs. En vérité, pour certains chanteurs et chanteuses émérites, le désir de fusionner musique et poésie constitue l'essence même de leur art (Desandre, 2017). Le texte leur permet d'être dans l'imagination (Lemieux, 2013b), d'avoir des choses à dire (Tézier, 2021), d'improviser sur le moment (Petitbon, 2013). Ce langage scénique serait si fondamental qu'on souhaite le sculpter pour l'habiter pleinement (Tézier, 2021). En bref, leur intérêt pour la parole dans le chant vise non seulement à mettre en évidence ce que la poésie d'un librettiste leur inspire, mais également à mettre en lumière l'interprétation textuelle que le compositeur en a faite (Hannigan, 2021).

2.3 Enjeux pédagogiques de l'enseignement de l'interprétation dramatique opératique

Dans le cadre de cette enquête dédiée à l'importance de l'enseignement des compétences dramatiques dans le cheminement académique lyrique, il s'avère impératif de tout d'abord situer brièvement l'héritage de la pédagogie vocale lyrique dans son ensemble. En décrivant certains des objectifs pédagogiques de la formation lyrique en générale et de son cadre éducatif, je me pencherai sur les contextes et les divers enjeux que soulève l'enseignement théâtral, soit celui propre à l'apprentissage des compétences d'interprétation dramatique opératique dans les programmes de formation professionnelle au Québec. La description de ces compétences permettra non seulement de mieux comprendre leur importance dans la

formation des chanteurs et chanteuses dans leur conception de leur travail interprétatif, pour ainsi mieux mettre en perspective les données recueillies lors de cette enquête.

2.3.1 Objectifs pédagogiques généraux de la formation lyrique

Pour mieux cerner les enjeux entourant l'enseignement des compétences en interprétation dramatiques, il importe d'abord de situer les objectifs pédagogiques généraux qui structurent les programmes d'interprétation lyrique. Les cursus des programmes dits d'interprétation en chant classique se structurent généralement autour de trois piliers clés : 1- l'acquisition d'une technique vocale avancée (incluant les mécanismes et les modalités d'exécution); 2- le développement des compétences et connaissances en interprétatio*n musico-dramatique* (fruit de l'explication ou de la clarification du sens ou de l'intention d'une composition); et 3- l'occasion offerte à l'étudiant ou à l'étudiante de cultiver et de mettre en évidence son expressivité personnelle, laquelle sert de support à une performance dramatique riche en musique, en mots et en gestes (Ware, 1999). Même si les écoles n'accordent pas toutes la même place à l'enseignement de l'interprétation dramatique (leur tronc commun reste la formation musicale théorique et historique), il est important de comprendre que la formation en interprétation se découpe généralement en quatre, soit les cours pratiques (leçons individuelles de chant, coachings individuels avec pianistes-répétiteur·rice·s, cours d'interprétation en petits ensembles), les cours de jeu dramatique, les classes de diction des langues italiennes et allemandes et l'atelier d'opéra amenant l'étudiant·e à participer (à titre de choriste ou soliste) à une ou deux productions d'opéra par année avec décors et costumes (Welch et Papageorgi, 2014). D'autre part, il ne faudrait oublier qu'une majeure partie des cours du cursus de premier cycle universitaire est réservé aux matières dites de culture (histoire) et de théorie musicale (formation auditive, analyse musicale).

Bien que les objectifs généraux de la formation lyriques soient clairement définis, ce qui est primordial de retenir c'est que l'enseignement des compétences *musico-vocales* apparait souvent comme un pré-requis essentiel à l'intégration des compétences d'interprétation dramatique. Les professeur·e·s de chant, bien que suivant une vision holistique de l'art lyrique, estiment essentiellement que l'art vocal passerait de prime abord par l'acquisition de compétences techniques, soit l'apprentissage d'une « systématisation de gestes à coordonner » (Miller, 2004, p. 248), pour parvenir à un chant cultivé (Miller cité dans Blades-Zeller, 2012, p.196). Cette maîtrise implique un travail de coordination et de conscientisation des gestes, à la fois physiques et mentaux (Ware, 2008), notamment au niveau musculaire (laryngé, respiratoire et articulatoire). L'objectif est de créer des automatismes techniques (posture, phonation naturelle,

respiration, flexibilité, endurance, projection) et d'expression (justesse du son, qualité du timbre de la voix, intelligibilité du texte chanté et précision rythmique) (Watts et al., 2003). Plus spécifiquement, l'acte de chanter se décrit selon un plan psychophysique, tel qu'expliqué par Appleman (1986) dans son ouvrage *The Science of Vocal Pedagogy*. Selon lui, le chant se définit comme un acte dynamique (en constante évolution), visant à coordonner instantanément les compétences liées à l'émission vocale, telles que la respiration, la phonation, la résonance et l'articulation, en se basant sur des sensations physiques. En résumé, ces compétences psychomotrices et sensori-motrices cherchent, comme l'ont souligné les professeur·e·s Callaghan, Emmons et Popeil (2018), à constamment affiner l'audition, la mémoire musculaire et la mémoire kinesthésique.

Ces différentes approches mettent en exergue la prépondérance de la coordination subtile des gestes et des sensations physiques au sein de l'art du chant classique. Elles soulignent avec justesse que l'essence de la formation du chanteur réside dans la recherche et le perfectionnement des compétences vocales, tant techniques qu'expressives, afin d'atteindre une harmonie parfaite entre leurs facultés physiques et cognitives. C'est dans cette quête que se dévoilent les secrets qui permettent de transcender les limites de leur art, conduisant ainsi à une excellence artistique incarnée, en première instance, dans le domaine vocal.

2.3.2 Corporéité lyrique: entre héritage et exigences contemporaines

Pour mieux appréhender le principal défi du jeu dramatique opératique et l'empreinte laissée par ses traditions performatives dans l'enseignement lyrique, il est essentiel de comprendre en quoi l'art du geste et du mouvement scénique constitue une compétence incontournable au cœur de la pédagogie de l'interprétation dramatique opératique.

2.3.2.1 Héritages performatifs de la pédagogie de l'interprétation opératique

À titre d'introduction, rappelons qu'au sein des théories purement théâtrales, le corps en scène est parfois considéré comme l'élément central de l'acte dramatique. Contrairement à la musique, qui elle s'écoute, la théâtralité repose sur ce qui est visible, stimulant l'imagination par le prisme de l'observation (Craig, 2008). Pour le metteur en scène Gordon Craig, le geste scénique incarne l'art du théâtre à part entière, de la même manière que le dessin pour la peinture ou la mélodie pour la musique. Cette conception évoque d'ailleurs le propos de Wagner dans son ouvrage original de 1851, qu'il qualifiait ses drames de musique devenue visible (1982/1851).

Dans cette logique de l'audible et du visible, il est important de comprendre que, bien que l'objectif principal de certains interprètes d'opéra soit de chanter avec brio ou d'atteindre une expressivité musicale optimale, leur deuxième défi est de réussir à le faire tout en se déplaçant sur scène de manière cohérente aux intentions soutenues par le chant. Cela suppose de garantir une cohésion de sens entre les éléments visuels et audibles de la performance. Ce double enjeu, dramatique et vocal, devient d'autant plus complexe que le public peut aisément percevoir (consciemment ou non) un possible manque subtil de concordance entre ce qu'il comprend de ce qu'il voit sur scène et ce qu'il sent de qu'il entend dans le chant.

Toutefois, avant de théoriser davantage cet enjeu de dissonance entre chant et théâtre dans l'interprétation, il est important de souligner que ce défi de cohérence et d'intégrité interprétative s'inscrit dans l'héritage des traditions scéniques de l'opéra, qui façonnent encore aujourd'hui l'enseignement dramatique en chant classique. Ces traditions complexes et uniques par leur nature *musico-dramatique* sont imprégnées de codes socioculturels et d'un apparat largement stylisé : l'art du geste lyrique s'est longtemps orienté vers une mise en scène visuelle marquée par des conventions où le « faire voir » prédomine (Durand, 2006). Ces mises en scène s'appuient souvent sur un décorum, à l'image d'une tradition soulignée par l'historien McGilivray (2023) dans sa description du jeu d'acteur·rice du XVII^{e} siècle.

Ainsi, il convient de rappeler que les artistes lyriques contemporains ont hérité de méthodes prônant une certaine immobilité et un maniérisme gestuel, à l'image des chanteurs stéréotypés que décrivait Musset, des *chanteurs mannequins*. (Cité dans Liébert, 2001) Avant les années 1950, la notion moderne de mise en scène à l'opéra existait peu. Par exemple, à l'époque du *grand opéra,* les mises en scène se limitaient souvent à des entrées, sorties et gestes prescripts dirigés par la partition et guidé par un régisseur général. En outre, la mise en scène était essentiellement la coordination des éléments visuels de la représentation. (Wild, 2010). Ces caractéristiques restent associées à des approches ou esthétiques considérées comme obsolètes dans le théâtre parlé, mais celles-ci perdurent encore dans l'art lyrique pour certaines raisons valables du point de vue performatif. Par exemple, cette immobilité peut servir à mettre en avant le caractère dramatique ou périlleux d'une envolée lyrique, ou simplement à libérer les interprètes de tensions vocales ou corporelles. De plus, certains·es spécialistes de l'interprétation théâtrale dans le chant lyrique continuent d'enseigner l'utilisation d'expressions faciales prédéterminées, une pratique encore présente dans de nombreux ouvrages sur le jeu chanté contemporain.

Pour revenir au défi de coordonner le chant et le théâtre, ou à la prise de conscience du corps lyrique et de ses exigences *musico-vocales*, voici une explicitation théorique approfondie. Comme la musique vocale (ce qui est entendu) s'exprime naturellement par ses caractères sémiotiques et *protosymboliques* (de Gaudemar, 2013), cumulés à ses caractéristiques sémiologiques, sémantiques et paralinguistiques (Balea, 2005) et de forme (l'intonation, la mélodie ou le phrasé qui suggèrent un sens dramatique), le·la chanteur·euse doit incarner physiquement le drame en concordance avec les intentions dramatiques musicales. Heureusement, prendre en compte les aspects corporels peut sembler naturel dans la pensée performative lyrique, car l'interprète considère tout son corps comme participant au geste vocal. Toutefois, garder le contrôle d'une émission vocale surnaturelle tout en bougeant naturellement reste un défi constant.

En résumé, face aux choix souvent contradictoires auxquels sont confronté·e·s les interprètes lyriques — où les non-dits parfois maladroits ou désincarnés d'un corps soumis aux exigences d'une phonation surnaturelle se mêlent aux expressions d'une musique cherchant à rendre le drame naturel — le travail de corporéité lyrique ne peut se réduire à une simple technique. Il ne suffit pas de maîtriser séparément le chant et le théâtre : ce qui importe, c'est leur fusion féconde, où corps, voix et musicalité se relient pour devenir le prolongement organique d'intentions musicales et dramaturgiques coordonnées et intégrées.

2.3.2.2 Solutions pédagogiques partielles à un problème complexe

Si l'opéra continue aujourd'hui d'être parodié et que bon nombre de personnes perçoivent encore le jeu scénique opératique comme trop conventionnel à bien des égards, c'est sans doute, comme l'affirme justement Laura Naudeix (2011), parce qu'il incarne une forme artistique dont les enjeux interprétatifs semblent davantage s'opposer que se soutenir mutuellement. Pourtant, malgré les tentatives de réconciliation interdisciplinaires par un renforcement des compétences d'interprétation dramatique, il me semble, d'après mon expérience, que bien des efforts sont restés vains. À titre d'exemple, pour pallier le manque d'engagement scénique et de conscience corporelle, et ce, toujours dans un souci d'expressivité vocale et d'efficacité technique (tout en respectant les prérogatives *musico-vocales*), plusieurs initiatives pédagogiques ont été mises en place pour assurer une meilleure coordination entre gestes dramatiques et geste vocal. L'intention est simple : apprendre aux étudiant·e·s à établir des liens plus solides entre les concepts techniques vocaux et la coordination physique (Harding, 2007).

Afin d'aborder cette problématique du corps lyrique de manière directe et approfondie, la pédagogie du chant s'est tournée vers des techniques prônant une conscience corporelle à travers des apprentissages axés sur des approches somatiques ou une conscience synesthésique. À cette fin, comme le propose actuellement le baccalauréat de l'Université McGill avec son cours *Movement for Voice*, il est désormais courant pour les établissements d'enseignement lyriques d'intégrer des cours spécifiquement dédiés à la conscience corporelle. Ces cours incluent, par exemple, l'apprentissage de techniques telles que la méthode Alexander ou la méthode Feldenkrais (Grant, 2014). De plus, à une certaine époque, l'Université McGill proposait des cours de techniques de combat scénique (incluant notamment des leçons d'escrime) et l'Université de Montréal proposait des cours de gestuel baroque.

Par ailleurs, l'accent mis sur l'apprentissage de la corporéité lyrique trouve un écho dans l'intitulé du cours *Jeu scénique 1* qui était proposé à la Faculté de musique de l'Université de Montréal en 2004 : *Geste et mouvement*. Ce titre témoigne d'une approche pédagogique axée sur les techniques corporelles en scène, sans pour autant intégrer de manière structurée la relation entre voix, chant et théâtre. Cette approche pédagogique centrée sur le corps rejoint, à mon sens, la vision de plusieurs professeur·e·s de chant émérites d'une génération précédente avec qui j'ai pu collaborer et pour qui la coordination du geste vocal et de la conscience corporelle en scène est essentielle à une émission vocale fluide, libre des contraintes théâtrales. Toutefois, si l'approche fondée sur le principe de *geste* et *mouvement* semble pertinente en ce qu'elle valorise une coordination organique entre chant et corps scénique, elle traduit aussi, selon moi, une conception de l'interprétation lyrique qui tend à réduire l'acte dramatique à un exercice de maîtrise gestuelle, au détriment d'une exploration scénique du sens et de la situation.

Malgré les bénéfices pédagogiques démontrés par plusieurs de ces méthodes sur la qualité du chant des étudiant·e·s, notamment grâce à une conscience corporelle accrue, une question demeure en suspens : en cherchant à répondre aux incongruences dramatiques physiques et au manque de conscience corporelle des chanteur·euse·s, ne risque-t-on pas de se limiter à traiter les symptômes du problème sans en aborder les causes profondes ? Autrement dit, alors qu'il semble pertinent d'enseigner l'interprétation dramatique à travers le corps dramatique, ne risquons-nous pas d'éclipser d'autres aspects essentiels de cette interprétation, qui relèvent davantage du cœur et de l'esprit ? C'est là, à mon sens, l'un des points fondamentaux de cette réflexion théorique : le manque d'interdisciplinarité théâtrale, soit l'absence de solidarité dramatique entre les langages scéniques dans la formation. Plus précisément encore, cela illustre l'insuffisance de synergie dramatique dans l'enseignement des compétences liant chant et théâtre.

2.3.2.3 Origines des lacunes de compétences intégrées entre chant et théâtre

Les causes principales du manque de synergie entre le chant et le théâtre chez les chanteurs et chanteuses lyriques sont au nombre de trois. Il y a d'abord des lacunes pédagogiques en ce qui concerne l'intégration du corps et de la voix. Ensuite, des pratiques éducatives fragmentées limitent l'accès et le temps consacré à une pratique de l'interprétation dramatique approfondie. Finalement, l'héritage pédagogique s'avère insuffisamment adapté. Voyons ici comment ces éléments reflètent un système éducatif qui peine à aligner chant et théâtre dans une approche réellement intégrée.

Pour en revenir à l'exemple des carences fréquentes concernant les compétences liées aux gestes et mouvements scéniques dans l'acte dramatique des chanteur·euse·s lyriques, ces lacunes, souvent issues d'incompétences déjà présentes dans le chant immobile (récital), se révèlent particulièrement inadaptées à l'opéra, un théâtre d'actions physiques. Qui plus est, ce problème s'accentue naturellement dès que l'artiste lyrique est placé·e dans une posture d'interprète d'une œuvre considérée théâtrale.

Au-delà du manque de formation intégrant corps et voix, il m'est toujours apparu nécessaire de repenser le développement des artistes lyriques pour favoriser un apprentissage plus équilibré et complet unissant chant (corps et voix) et théâtre (texte et esprit), créant une véritable synergie pédagogique. Dans les cursus universitaires, cet objectif pédagogique spécifique se concrétise principalement à travers les cours d'ateliers d'opéra, qui offrent, sous audition, un privilège réservé aux étudiant·e·s chanteur·euse·s démontrant une solide maîtrise *musico-vocale*. Ces dernier·ère·s ont ainsi l'occasion de renforcer leurs compétences en jeu chanté dans le cadre de productions mises en scène.

Pourtant, dans le cadre des répétitions de ce cours principal dédié à l'apprentissage de l'art dramatique chanté, les artistes lyriques ont malheureusement peu d'occasions de renforcer leur savoir-faire dramatique et d'avoir accès à leur véritable fonction d'interprète, soit d'incarner leur conscience (Picon Vallin citée dans Villeneuve-Galipeau, 2010). En accord avec les principes de Meyerhold (cité dans Picon Vallin, 2001), qui considère le corps comme l'élément clé pour « donner à l'acteur son propre texte » (p. 177), les apprenti·e·s chanteur·euse·s se voient trop souvent restreint·e·s par un manque de temps. Les opportunités pour explorer de manière créative une physicalisation profonde sont, à mon avis, l'une des lacunes majeures dans la formation dramatique lyrique, voire dans ce cours unique qui permet aux étudiant·e·s d'engager une réflexion globale, soit d'une mise en relation créative et réflexive de leurs réflexes techniques, artistiques et performatifs.

C’est dans cette optique que j'appuie les travaux de la chercheuse, chanteuse, comédienne et metteuse en scène Experience Bryon (2005), qui reprend le concept de Shannon Jackson dans son ouvrage *Professing Performance* (2009). Ce concept évoque la dualité entre l’artiste qui se préoccupe seulement de rendre compte du sens (the do-er) et celui·celle qui s’efforce de mieux saisir le sens afin de le faire comprendre (the thinker). Bryon parle ainsi du·de la chanteur·euse créateur·trice, à l’image de l’acteur·rice de théâtre maintes fois reconnu·e dans la littérature théâtrale, soit d'un·e interprète habité·e non seulement par l’art du « comment faire » (en référence à sa formation technique), mais surtout par l’art du « laisser faire », accessible uniquement à celle ou celui qui maîtrise l’art de susciter la joie créative.

2.3.2.4 Conséquences du manque de synergie *musico-dramatique*

Tel que je l’explique ici en profondeur, il est intéressant de mieux comprendre comment ces lacunes pédagogiques ont un impact profond sur le niveau de maîtrise des étudiant·e·s en matière d’interprétation dramatique et comment cela freine leurs élans dramatiques ou, pour ainsi dire, créatifs.

Selon moi, si la chorégraphie du corps dramatique s’impose comme l’enjeu premier de l’art dramatique lyrique, c’est que l’artiste lyrique n’en connaît pas encore assez sur l’une des exigences fondamentales de cet art : développer son désir de comprendre, analyser et ressentir toute l’expressivité d’un texte en musique, ce langage scénique unique qui distingue le·la chanteur·euse lyrique de ses collègues instrumentistes. La maîtrise de ce langage, source infinie d’inspiration féconde, pourrait même, a fortiori, être le plus grand de ses allié·e·s dramatiques.

Pour mieux appréhender ces manques, prenons pour assises les fondements pédagogiques dramatiques plus naturalistes de Stanislavski (Benedetti, 2000). Cette approche soutient que la maîtrise des arts du jeu dépend de deux connaissances clés : la manière de procéder (corps) et la raison d’agir (esprit). Ces compétences sont développées grâce à un processus progressif en plusieurs étapes. Ce processus, décrit par Benedetti (2000), inclut six étapes, mais nous le simplifierons ici en quatre. La première consiste en la familiarisation avec l’œuvre sur le plan dramatique (compréhension des intentions dramatiques de ses auteur·e·s) et la recherche des éléments psychologiques (internes) et physiques (externes) du personnage à interpréter. La deuxième étape se concentre sur l’exploration de la partition dramatique, offrant à l’interprète l’occasion de ressentir et de s’approprier les états émotionnels qu’il ou elle vise à incarner. Armé·e de ces deux premières étapes, l’interprète peut alors entamer la troisième, qui implique la création, l’expérimentation et la prise de conscience d’une mise en mouvement physique. Enfin, la dernière étape,

essence du travail en répétitions, consiste à synthétiser les deux étapes précédentes (l'expérimentation psychique et physique) pour que ces processus se développent et s'enrichissent mutuellement.

En tirant les conclusions des diverses incompétences en interprétation dramatique relevées ici chez les chanteur·euse·s en formation, cette investigation souligne un point crucial : si leurs incapacités, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, rendent déjà difficile la réalisation des deux premières étapes de ce processus, il en découle naturellement qu'ils·elles seront incapables de mener à bien les deux dernières étapes. En ne possédant que rarement les clés ni le temps nécessaire pour accomplir pleinement et judicieusement un parcours dramatique considérable et porteur de sens, il n'est donc pas étonnant que les chanteur·euse·s manifestent peu d'intérêt pour l'art de jouer, ni le plaisir communicatif de partager la scène ou une volonté nette de s'engager avec les éléments du drame tel que les conçoit Aristote : l'intrigue, les personnages, le rythme, le spectacle et la langue.

Malgré les efforts pour transformer le chant en un exercice de coordination entre le corps et l'esprit lyrique, sans compétences théâtrales psychophysiques solides, les artistes lyriques ne pourront jamais atteindre un réel état créatif inspirant, soit celui de l'imaginaire et du plaisir dramatique inhérent à la création de sens. Cette injonction apparaît d'autant plus pertinente, car, même si les chanteur·euse·s parviennent à se libérer partiellement des considérations techniques de leur art, ils·elles doivent également disposer des moyens dramatiques pour laisser libre cours à leur imagination ou à une partie de leur subconscient. Plus tristement encore, il est à craindre que, si les artistes lyriques n'apprennent jamais ces compétences, ils·elles risquent de ne jamais atteindre l'essence même de leur art : savoir emprunter les chemins que l'inspiration fait surgir, ou, inversement, développer des stratégies de distanciation lorsqu'ils·elles doivent se concentrer davantage sur l'incarnation vocale ou physique du son pour des raisons de performance.

Enfin, à la lumière des points de vue et théories exposés, et pour répondre aux exigences du chant opératique, il devient impératif de dépasser les pratiques pédagogiques actuelles afin de viser un meilleur équilibre, voire une déhiérarchisation entre les savoir-faire *musico-vocaux* et théâtraux dans l'enseignement lyrique. Pour venir à bout de cet effet polarisant entre chant et théâtre, certains pédagogues, dont je fais partie, croient, à la manière de Bryon (2005), que l'avenir du chant et de sa pédagogie passe par un enseignement inspirant les étudiantes et étudiants à devenir des créateurs de sens. En ne cherchant plus l'événement dans la performance ou dans le produit (le chant), l'acte d'interprétation dramatique suppose de se pencher davantage sur le processus de création d'un drame

chanté (le théâtre) qui se construit par et à travers les interactions entre les disciplines, afin de mettre en évidence la nature unique de l'opéra en tant qu'art allographique, reliant de manière étroite sujet et objet (Pouradier, 2021), soit théâtre et chant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les bases méthodologiques de cette étude, fondées sur une pensée constructiviste, combinent une approche qualitative et quantitative pour analyser diverses sources de données. Ce mémoire s'inscrit toutefois principalement dans une perspective qualitative, une démarche épistémologiquement appropriée pour examiner le point de vue intrinsèque des participant·e·s, qui expérimentent et interprètent une situation spécifique (Gaudreau, 2011). De plus, sa méthodologie se situe à la convergence des paradigmes interprétatifs et comparatistes. En effet, m'inspirant des approches herméneutiques dans le domaine de l'éducation comparative (Stukat, 2005), j'interprète les données dans leur complexité, en les examinant sous différents déterminants socioculturels, artistiques et disciplinaires liés à l'interprétation dramatique dans les contextes éducatifs et professionnels de l'art lyrique. Par cette approche, il devient possible de saisir la réalité singulière dans laquelle évoluent les participant·e·s en mobilisant leur vision propre de la situation (Cossette, 2009). En outre, par l'analyse réfléchie et interprétative des données collectées (Paquin, 2011 ; Meuriot, 2016), ma posture épistémologique et la méthodologie de recherche découlent naturellement des concepts fondamentaux qui la régissent, en harmonie avec mes propres perspectives et inclinations théâtrales.

3.1 Posture épistémologique

Comme nous le verrons, les perspectives épistémologiques de l'herméneutique et du constructivisme convergent au cœur de cette recherche, mettant l'accent sur la subjectivité, la diversité des points de vue et la complexité des phénomènes étudiés (Gustavsson, 2007 ; Gallagher, 2016). Autrement dit, ces approches aspirent toutes à appréhender les réalités étudiées dans leur intégralité, en tenant compte des milieux culturels et sociaux dans lesquels elles évoluent (Meuriot, 2016 ; Gallagher, 2016) et de la manière dont les participant·e·s direct·e·s et indirect·e·s de cette enquête construisent leur propre réalité et attribuent du sens aux phénomènes observés. En outre, cette recherche soutient que la connaissance produite résulte d'une interprétation issue de l'interaction entre les participant·e·s (enseignant·e·s, professionnel·le·s), leur environnement (écoles, maisons d'opéra), leurs croyances (y compris l'histoire et les cultures scolaires), ainsi que leurs expériences et philosophies pédagogiques et disciplinaires. En outre, cette approche est celle que préconise Gallagher (2016) : une immersion dans le contexte examiné afin de pouvoir comprendre les divers processus de construction de la connaissance, tel qu'ils émergent dans une

réalité sociale, soit, dans le cas précis de cette recherche, celle de l'enseignement des compétences en interprétation dramatique lyrique au Québec et de leur application dans le cadre professionnel.

3.1.1 Constructivisme pragmatique

Ma démarche épistémologique se positionne dans une perspective constructiviste, visant à comprendre comment les participant·e·s construisent leur propre réalité et attribuent du sens aux phénomènes étudiés. Cette approche requiert une immersion dans le contexte examiné pour appréhender les processus de construction de la connaissance tels qu'ils émergent dans une réalité sociale (Gallagher, 2016).

Adoptant une posture de constructivisme pragmatique, la construction du savoir de cette méthodologie intègre une dimension objective sans être purement subjective ni relative (Avenier, 2011). En effet, je reconnais que la connaissance émergeant de cette recherche ne se limite pas à la seule subjectivité des personnes participantes à cette recherche ou à la relativité du cadre théorique. Ainsi, ma recherche génère un savoir fondé sur des données empiriques tout en mettant en évidence des faits issus d'une analyse croisant des variables qualitatives et quantitatives prises dans leur ensemble. Cette posture épistémologique et méthodologique, fondamentalement comparatiste, accorde une importance aux liens de causalité révélés par cette analyse, en les considérant comme des connaissances générales valides, tout en restant conscients de la complexité et de la subjectivité inhérentes aux phénomènes étudiés.

3.1.2 Herméneutique

Cette démarche reconnaît d'emblée l'influence profonde de mes points de vue en tant que chercheur·e sur les résultats de la recherche, ainsi que les interactions dynamiques entre moi et les personnes faisant l'objet de mon étude (LeCompte et Preissle, 2003 ; Gustavsson, 2007). Grâce à cette lentille herméneutique, je comprends l'impact de ma propre subjectivité sur l'objet d'étude et l'orientation de ma démarche philosophique prothéâtre, qui découle de mes trois rôles de pédagogue, metteur en scène et comédien-chanteur qui se soucie du développement des compétences dramatiques à l'opéra. Cette expertise enrichit naturellement l'analyse des données et apporte un éclairage complémentaire sur la problématique étudiée. De plus, comme nous le verrons, cette approche reconnaît non seulement ma subjectivité et celle des participant·e·s, mais aussi l'influence des cadres culturels et sociaux sur l'interprétation des données.

Gustavsson (2004) décrit l'herméneutique comme une méthode scientifique où le·la chercheur·e vise à saisir les diverses facettes d'une problématique à partir de sa propre compréhension, un processus qui suit une trajectoire circulaire à travers quatre étapes distinctes. L'interprétation du·de la chercheur·e repose sur sa compréhension du phénomène étudié, soit la perspective adoptée face à une problématique qui ne peut être appréhendée que par le prisme de sa précompréhension, incluant ses connaissances préexistantes et expériences en lien avec le sujet. À partir de ce processus, il ou elle déduit une explication qui servira de base à une éventuelle réinterprétation. C'est donc à partir de ce modèle interprétatif que cette recherche établit ses bases épistémologiques.

3.1.3 Justifications de la posture épistémologique

En adoptant une approche de terrain qui combine mes perspectives personnelles avec celles d'autres artistes lyriques, cette recherche vise à approfondir notre compréhension de leur culture en mettant en lumière la signification qu'ils·elles attribuent à leur travail interprétatif. Inspirée par l'anthropologie interprétative de Clifford Geertz en 1973 (cité dans Leca et Plé, 2013), cette étude considère que la compréhension de la culture des individus passe par l'exploration de leurs propres idées. Elle cherche ainsi à éclairer la façon dont les artistes lyriques donnent du sens aux institutions (comme l'opéra), aux événements (tel l'impact d'un renforcement des compétences), et à leurs pratiques (l'importance des compétences dramatiques dans leur art). Cette approche permet de saisir les diverses interprétations et la logique sous-jacente à leurs actions (Leca et Plé, 2013).

Cette recherche repose sur la convergence de plusieurs disciplines — anthropologie, sociologie et théâtre lyrique, musique et chant — et s'inscrit dans le cadre des sciences sociales appliquées. L'anthropologie culturelle y joue un rôle clé en aidant à interpréter les croyances et valeurs sous-tendant les pratiques lyriques, en considérant ces éléments concrets (lieux, symboles, pratiques) comme des productions culturelles constitutives d'un texte porteur de sens (Leca et Plé, 2013). Par exemple, par l'analyse d'un questionnaire, elle vise à exposer un ensemble d'interprétations des croyances et des valeurs sous-tendant les pratiques, telles que l'interprétation dramatique lyrique, et des systèmes de significations, comme les compétences décrites dans les plans de cours, caractéristiques d'une communauté particulière, soit les artistes lyriques et les enseignant·e·s en chant, tout en tenant compte du contexte culturel spécifique au Québec. Cette méthodologie herméneutique permet ainsi de décrypter les significations symboliques (l'art dramatique lyrique) et culturelles (l'enseignement du chant lyrique) liées aux compétences en interprétation dans les écoles de chant québécoises.

Bien que cette recherche ne soit pas explicitement axée sur une comparaison avec d'autres systèmes d'éducation lyrique, elle repose sur l'idée que la mise en relation avec d'autres contextes peut enrichir la compréhension de la culture locale. À l'instar de ce que soulignait l'un des piliers de l'éducation comparée, Lê Thàng Khôi (1981, 1995), c'est par l'examen des spécificités des systèmes éducatifs dans leur globalité et par leur mise en relation avec leur contexte et leur histoire (1981) que cette recherche peut espérer expliquer les liens profonds entre l'éducation et la culture qui la sous-tend (1995).

3.2 Objectifs de la recherche

Cette recherche vise deux objectifs principaux. Le premier consiste à décrire la valeur attribuée à deux éléments, tandis que le deuxième vise à interpréter la mesure de leur adéquation. Cette recherche se découpe donc en deux étapes conséquentes :

1. Une analyse descriptive : cette étape examine l'importance accordée aux compétences d'interprétation dramatique dans les philosophies pédagogiques interdisciplinaires, leur intégration dans les programmes d'études, ainsi que la manière dont les cours définissent ces compétences en termes d'objectifs d'apprentissage. Autrement dit, elle décrit les diverses conceptions de l'opéra et du travail interprétatif lyrique, afin d'identifier la valeur accordé à l'interprétation dramatique (ses fondements et compétences spécifiques) dans les philosophies pédagogiques interdisciplinaires, et à la place de son enseignement dans les cursus de chant en regard à ses objectifs pédagogiques.

2. Une analyse interprétative : cette étape repose sur une analyse interprétative des résultats d'un questionnaire à valeur quantitative et qualitative mené auprès des personnes actives dans le milieu lyrique. Ce questionnaire permet d'interpréter la valeur qu'elles attribuent aux compétences d'interprétation dramatique, en tenant compte de leurs conceptions de l'opéra, de leur conception du travail interprétatif lyrique et de la place qu'elles aimeraient voir accorder à ces compétences dans les écoles de chant.

En définitive, par la triangulation de ces diverses données, elle veut permettre, par effet de comparaison, d'identifier l'importance de l'écart entre la place actuelle de l'enseignement de ces

compétences dans les établissements, et celle que les professionnel·le·s et enseignant·e·s québécois·es souhaiteraient lui voir accordée. De cette manière, elle veut exposer à quel point son importance est jugée suffisante ou non et ainsi, mettre en évidence une possible inadéquation entre les visées professionnelles et scolaires en la matière.

3.3 Méthodes de production de données

Pour soutenir cette analyse interprétative, j'utilise des données issues de trois sources principales. Premièrement, j'intègre des témoignages holistiques et interdisciplinaires sur l'art lyrique, y compris mon propre point de vue. Deuxièmement, j'examine la place donnée à la formation théâtrale dans les principaux programmes de premier cycle universitaire au Québec et ses visées éducatives (apprentissages, cours) dans les plus grandes écoles de chant de la province. Enfin, j'analyse les résultats d'un questionnaire à choix multiples destiné aux professionnel·le·s et enseignant·e·s, visant à déterminer leur degré de considération des compétences en interprétation dramatique lyrique dans leur pratique, en relation avec leurs attentes quant à l'importance idéale de l'enseignement dramatique dans les écoles lyriques.

3.3.1 La littérature et les témoignages de professionnel·le·s internationaux

Cette composante repose sur une contextualisation issue d'un corpus varié, comprenant des écrits et des témoignages (en grande partie radiophoniques) théoriques, pratiques et pédagogiques dédiés à l'art lyrique. L'objectif est de comprendre les fondements de mes préconceptions en exposant différents concepts présentés au chapitre II de ce mémoire. Cette approche holistique, combinant la littérature et les témoignages sur l'interprétation dramatique dans l'art lyrique, permet d'étayer les fondements des axes théoriques de son cadre d'analyse, tout en situant l'étude dans un contexte plus global. Elle identifie également des tendances ou des connaissances génériques déjà abordées dans d'autres recherches, enrichissant ainsi la compréhension des débats et enjeux soulevés.

3.3.2 Plans de cours

Inspirée du modèle de Demeuse et Baye (2001) visant à améliorer les systèmes d'enseignement, cette étape consiste à récolter des informations sous forme d'indicateurs (entendus ici comme les sous-thèmes de la recherche) pour évaluer un système éducatif en comparant les attentes idéales aux attentes réelles ou observées. Dans mon enquête, cette analyse met tout d'abord en évidence la valeur accordée en termes de temps alloué à l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique dans les programmes de premier cycle universitaire des cinq plus importantes écoles de chant de la province, soit

l'Université de Montréal, l'Université McGill, les conservatoires de musique de Montréal et de Québec, et l'Université Laval. Ensuite, l'étude des plans de cours présente un recensement des cibles d'apprentissages (connaissances, compétences) et leurs méthodes pédagogiques en matière d'interprétation dramatique de ces écoles, soit les cours de jeu scénique et d'atelier d'opéra. Le tout est présenté sous forme d'un texte descriptif succinct, synthétisant l'ensemble des apprentissages ciblés par ces cours. Cette collecte est essentielle, car les objectifs pédagogiques des cours en question sont souvent formulés par des enseignant·e·s de théâtre selon leur propre compréhension de la matière et des besoins des étudiant·e·s, plutôt que par des professeur·e·s de chant.

3.3.3 Questionnaire

Un questionnaire en ligne à l'intention des artistes lyriques du Québec comprenant une douzaine de questions à choix multiples, a été distribué aux professionnel·le·s ainsi qu'à l'ensemble des pédagogues des écoles supérieures de chant lyrique du Québec. Le questionnaire se compose de plusieurs sections distinctes, chacune conçue pour obtenir des données spécifiques et ciblées. (Voir l'annexe A) La première section (A) détermine l'admissibilité des répondant·e·s pour s'assurer qu'ils·elles remplissent les critères de participation. La section suivante (B) recueille des informations plus détaillées sur les répondant·e·s, notamment leur rôle dans le domaine du chant lyrique, leur niveau d'étude et leurs années d'expérience professionnelle. La troisième section (C) propose une auto-évaluation des compétences dramatiques des répondant·e·s, offrant ainsi une perspective subjective sur leur maîtrise en interprétation. La quatrième section (D) explore l'importance accordée à l'interprétation dramatique dans le contexte opératique, en cherchant à comprendre à quel point celle-ci est perçue comme cruciale dans l'opéra. La cinquième section (E) se concentre sur la place et la qualité de l'enseignement des compétences dramatiques dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec, en évaluant les perceptions des répondant·e·s quant à son importance et à son efficacité. Enfin, la dernière section (F) invite les répondant·e·s à partager des commentaires et réflexions supplémentaires sur le sujet, leur offrant ainsi un espace pour exprimer des points de vue ou des suggestions en lien avec les thèmes abordés

3.4 Présentation et justification de la méthodologie mixte

Dans cette recherche, les données quantitatives issues des questions à choix multiples du questionnaire permettent une analyse des tendances générales concernant la place des compétences en interprétation dramatique dans la formation lyrique, tandis que les données qualitatives, recueillies à partir des plans de cours, de la question ouverte du questionnaire, de la littérature et d'entrevues radiophoniques, offrent

des perspectives plus nuancées sur les motivations et opinions individuelles. Afin d'assurer la rigueur et la validité de ces analyses, ma recherche repose sur une méthodologie mixte intégrant la triangulation des données, une stratégie visant à minimiser les biais potentiels (Meuriot, 2016).

Dans le cas précis de cette enquête, l'utilisation de cette méthode mixte sert deux objectifs : les données quantitatives fournissent des informations générales et comparatives, tandis que les données qualitatives apportent des perspectives individuelles. Faute de pouvoir manipuler directement les phénomènes sociaux en laboratoire, cette étude qualitative repose sur la comparaison des données pour rendre certains aspects quantifiables (Paquin, 2011).

La comparaison des données quantitatives permet de mettre en lumière un savoir d'ordre causal ou analytique. Par exemple, si 70 % des répondant·e·s expriment une attente x, on peut conclure qu'une large proportion de ces personnes partagent un niveau d'aspiration y. L'étude quantitative se distingue par la transformation des données en valeurs numériques pour leur analyse, permettant ainsi de généraliser les conclusions du groupe étudié à un ensemble plus large de participant·e·s (Gustavsson, 2007).

En somme, les données quantitatives éclairent les tendances générales et facilitent une certaine généralisation, tandis que les données qualitatives approfondissent la compréhension globale de la problématique en explorant les théories sous-jacentes, les concepts et hypothèses qui la soutiennent. Ce mélange de perspectives répond à la conception de Patton (1987), qui affirme qu'une approche hybride enrichit l'analyse en intégrant des données chiffrées et des informations contextuelles, permettant de saisir la complexité des perceptions individuelles. Enfin, le choix de cette méthode est justifié en ce que cette dernière permet une subjectivation raisonnée des données, tenant compte à la fois des informations objectives et des perceptions subjectives, ce qui est particulièrement pertinent dans une recherche où l'art lyrique est perçu comme un phénomène à la fois culturel et personnel.

3.4.1 Personnes participantes et considérations éthiques

Cette enquête a obtenu la participation de 214 répondant·e·s, dont plus de la moitié ont des expériences à titre de professeur·e·s de chant à des élèves de niveaux collégiaux ou supérieurs, ce qui représente environ 200 % du nombre total d'enseignant·e·s actuel·le·s (qu'ils soient invités, titulaires ou chargé·e·s de cours) dans les écoles de chant postsecondaires au Québec.

Pour garantir une diversité d'échantillonnage professionnel, tous les professeur·e·s de chant des établissements postsecondaires de la province ont été sollicité·e·s. La plupart ont été contacté·e·s via leur courriel professionnel. Si cela n'était pas possible, les établissements ont été sollicités. Les professeur·e·s indépendant·e·s ou à la retraite ont été contacté·e·s directement via des courriels groupés. Parallèlement, une invitation a été envoyée à l'Union des artistes ainsi qu'à l'Opéra de Québec, qui compte plusieurs choristes permanents, afin que le sondage soit transmis aux chanteurs de la Capitale Nationale. De plus, par l'entremise de l'UDA, tous les chanteurs inscrits au secteur lyrique à titre de membre actif.ves ou stagiaires ont reçu une invitation par courriel.

Pour garantir la validité et la pertinence des données recueillies, les participant·e·s devaient satisfaire à des critères de sélection précis : ils et elles devaient être reconnu·e·s comme des solistes professionnel·le·s par l'Union des Artistes, ayant exercé leur métier au Québec. Par ailleurs, les professeur·e·s de chant devaient, quant à eux, satisfaire aux deux critères suivants : avoir enseigné à leur compte dans un studio privé à des artistes lyriques professionnel·le·s ou en cours d'études collégiales ou universitaires au Québec, ou avoir dispensé des cours dans un établissement postsecondaire québécois, en plus de détenir un baccalauréat en chant classique. Pour éviter tout biais, les professionnel·le·s responsables des cours d'art dramatique n'ont pas été inclus·e·s dans cette recherche, car ces dernier·ère·s ne sont généralement pas chanteur·euse·s professionnel·le·s. Leur point de vue favorable au théâtre aurait pu influencer de manière injuste la question en jeu. Seuls les professeur·e·s de chant, détenteur·e·s d'un diplôme en chant classique et possédant une perspective multidisciplinaire, ont pu apporter un éclairage complet sur la question.

Au Québec, une vingtaine d'établissements postsecondaires offrent des programmes de chant classique. Bien que cette variété soit impressionnante, le domaine de l'enseignement lyrique est un microcosme caractérisé par un nombre restreint d'enseignant·e·s. Ainsi, au moment de cette enquête, environ quinze des cinquante professeur·e·s de chant œuvrant dans les établissements québécois me sont familiers, soit en tant qu'anciens camarades de classe ou collègues professionnels. En ce qui concerne les professionnel·le·s, il est à noter que certaines des données recueillies pourraient également refléter les opinions d'ancien·ne·s camarades de classe, d'étudiant·e·s ou de collègues occasionnel·le·s. D'autre part, exclure ces personnes en raison de leur proximité professionnelle aurait pu introduire un biais dans la collecte et l'analyse des données, ce qui aurait pu compromettre l'impartialité et la représentativité des résultats. Ainsi, un recrutement minutieux des participant·e·s en dehors de Montréal (centre de mes activités professionnelles) a été entreprise, visant à assurer une couverture panquébécoise et à garantir

une objectivité accrue et une validité renforcée des conclusions. Toujours d'un point de vue éthique, la confidentialité des participant·e·s a été une préoccupation primordiale, étant donné le nombre restreint de professeur·e·s de chant, donc potentiellement identifiables. Il était essentiel de préserver leur anonymat afin de préserver leur intégrité dans leur participation à cette recherche.

Finalement, en tant que chercheur étudiant, j'ai obtenu un certificat éthique de l'UQAM (voir l'annexe C), et les personnes participantes ont exprimé leur consentement au questionnaire à l'aide d'un formulaire dédié (voir l'annexe B). Par ailleurs, certaines informations concernant les contenus et objectifs des programmes et des cours proviennent de ressources publiques, soit les sites internet des établissements concernés. Dans certains cas, ces données m'ont été directement transmises par des professeur·e·s responsables des plans de cours examinés.

3.5 Analyse des données

Dans ma démarche mixte, combinant des données qualitatives et quantitatives, la crédibilité de cette recherche repose sur une approche inspirée de la méthodologie des études de cas multiples. Cette approche s'articule autour de trois critères clés définis par Ragin (2000, p. 69) : 1- la prise en compte du nombre d'aspects examinés dans le cas, ou les paramètres de comparaison dans la recherche; 2- la démonstration que l'étude englobe tous les aspects théoriques pertinents; et 3- la reconnaissance par les pairs de l'inclusion de ces derniers. De cette manière, ma recherche navigue entre plusieurs perspectives théoriques, fusionnant l'interprétation des faits dans une analyse intégrée.

À titre d'introduction, il est à comprendre que l'analyse dans sa globalité se structure autour de deux axes. Le premier axe est descriptif des visées éducatives des cours dédiés à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique et des données quantitatives du questionnaire. Cette première analyse de contenu naît d'un désir de décrire la mesure des attentes attendues, perçues et réalisées. Elle permet, entre autres, de mettre des mots sur ce qui serait, selon les résultats du questionnaire, certaines attentes déçues. Intégré à ce premier axe, un deuxième axe, plus interprétatif, présente une analyse plus qualitative de ces données à travers mon propre prisme d'expertise (présenté par le cadre théorique d'analyse), en cherchant à révéler si les desseins éducatifs des écoles sont en adéquation ou non avec les attentes professées par les praticien·nes et les pédagogues. Les principaux points de l'analyse interprétative portent sur les paramètres ou indicateurs clés du questionnaire de ma recherche, soit l'importance de l'interprétation dramatique, ainsi que la place et l'efficacité de l'enseignement des compétences

d'interprétation dramatique. Pour illustration concrète, je compare les objectifs d'apprentissage définis dans les programmes d'études avec l'évaluation des experts sur le niveau de compétence des élèves et l'efficacité des cours. Cela me permet d'évaluer l'adéquation entre les attentes des établissements d'enseignement et les exigences du monde professionnel en matière de compétences dramatiques.

3.5.1 Analyse de plans de cours

Cette analyse met en exergue la place donnée à la formation théâtrale dans les programmes de baccalauréat en chant classique des cinq premières écoles de chant de la province, soit l'Université de Montréal, l'Université McGill, les conservatoires de musique de Montréal et de Québec, et l'Université Laval. Cette section débute par une analyse quantitative des crédits attribués aux cours consacrés à l'apprentissage de l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique. Elle examine comment ces nombres de crédits peuvent être analysés en fonction de l'importance qu'ils occupent dans les programmes universitaires de premier cycle. Par la suite, elle brosse un portrait global des visées éducatives (cibles d'apprentissages), à travers le cumul des divers énoncés de compétences et méthodes d'enseignements des différents cours, afin de bien comprendre les attentes postulées par les établissements d'enseignement.

3.5.2 Analyse du questionnaire

Les données extraites du questionnaire résultent de la confluence de ces interrogations et sont présentées en utilisant des tableaux récapitulatifs ou des graphiques, afin de mieux voir les tendances générales et ainsi mieux repérer les différences ou les similitudes dans les données globales.

En lien avec les deux objectifs de la recherche, l'analyse du questionnaire se découpe ainsi :

- 1er objectif : décrire. Cette analyse vise à décrire, à partir des premières questions du sondage, le profil de la personne répondante moyenne ou typique de ce questionnaire. Elle examine en quoi son statut de professionnel·le dans le domaine du chant lyrique (chanteur·euse professionnel·le, professeur·e de chant ou les deux), son niveau d'étude, son nombre d'années d'expérience professionnelle ou son auto-évaluation en matière d'interprétation dramatique apportent pertinence et crédibilité aux résultats obtenus pour enfin mieux comprendre les perspectives et les contextes qui ont influencé les réponses aux questions posées. Dans un second temps, elle présente une description avec tableaux des principales tendances observées, soit les résultats les

plus significatifs en lien avec les sous-questions de l'enquête divisée en deux sections : l'importance de l'interprétation dramatique à l'opéra et dans l'art lyrique et la place et l'efficacité de l'enseignement des compétences en interprétation dramatique. Cette analyse qualitative révélera des tendances, des préoccupations et des idées émergentes qui apporteront un éclairage complémentaire aux données quantitatives.

- 2e objectif : interpréter. Le deuxième volet de cette recherche est centré sur l'interprétation des données recueillies. Cette partie suit chaque analyse descriptive des données brutes du sondage et est élaborée après chaque question du questionnaire, permettant ainsi d'analyser les réponses de manière précise avant de les examiner globalement. Les questions à choix multiples et la question ouverte, qui permet aux répondant·e·s de s'exprimer librement, visent à révéler les tendances générales ainsi que la diversité des perspectives, tant au niveau des sous-groupes que des individus. Cette approche me permet, dans cette partie interprétative, de développer des explications qui enrichissent l'analyse, en offrant une compréhension plus profonde de la problématique, au-delà des simples données chiffrées ou sémantiques, et contribue ainsi à répondre de manière complète à la question de recherche. Finalement, par une analyse combinée des résultats de recherche, j'apporte une interprétation des données qui confronte les points de vue exprimés dans le questionnaire et le cadre théorique de cette recherche aux réalités de la formation actuelle, telles que décrites dans les plans de cours, en mettant en lumière les convergences et divergences qui permettent d'identifier certaines mises au point pédagogiques dans la formation en dramatique lyrique.

3.6 Limites méthodologiques

Un des aspects limitants de ma recherche réside dans son ancrage sur des perceptions subjectives qui peuvent manquer de contextualisation. En effet, bien que centrée sur les opinions des professionnel·le·s, l'étude ne confronte pas ces perceptions à d'autres données empiriques concrètes, ce qui peut affecter la validité des conclusions. Ces perceptions, influencées par des contextes historiques et institutionnels spécifiques en matière d'enseignement dramatique, manquent d'une perspective comparative historique qui aurait permis de tracer leur évolution. Par ailleurs, c'est l'absence de données comparables avec d'autres systèmes éducatifs internationaux qui limite la portée de l'analyse en restreignant la compréhension des spécificités locales par rapport à des modèles externes. La focalisation sur les

perceptions des répondant·e·s, sans données permettant de valider ces opinions, renforce également ce biais.

Il est crucial de reconnaître certaines limites potentielles de cette recherche, en lien avec son approche interdisciplinaire et sa posture épistémologique constructiviste et herméneutique adoptée, ainsi que la méthodologie du questionnaire qui a permis de recueillir des données auprès uniquement de répondant·e·s spécialisé·e·s dans le domaine lyrique québécois.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation et l'analyse des résultats de cette recherche s'articulent autour de deux objectifs principaux. Le premier est descriptif : il vise à exposer les données et les faits collectés, enrichis par mon regard personnel en tant que chercheur, pédagogue et artiste. À ce volet descriptif s'ajoute une dimension interprétative, permettant une analyse critique des données à travers une perspective plus subjective.

Dans un premier temps, ce chapitre présente une description et une interprétation de l'enseignement de l'interprétation dramatique dans les grandes écoles de chant québécoises sous deux angles : la place qui lui est accordée et les attentes formulées en la matière. Ces analyses, croisées avec les réponses significatives du questionnaire, permettent de mieux comprendre dans quelle mesure les artistes lyriques québécois·e·s perçoivent cet enseignement comme étant en décalage avec leurs attentes professionnelles. Ensuite, le chapitre propose une discussion basée sur une triangulation des données, offrant une pluralité de points de vue sur les enjeux, recommandations et impacts et liés aux sous-thèmes de cette recherche. Mon intention est de mettre en évidence l'inadéquation perçue entre, d'une part, l'importance accordée à l'enseignement dramatique et la réalisation de ses objectifs pédagogiques, et, d'autre part, les aspirations des sondé·e·s en matière de maîtrise et valorisation de ces compétences dans leur pratique artistique. Enfin, je réponds directement à la question de recherche en formulant des réflexions personnelles et des recommandations générales, marquées par une approche plus subjective et personnelle à mon expertise, afin de contribuer à une meilleure compréhension et amélioration de l'enseignement dramatique dans le domaine lyrique québécois.

4.1 Formation en interprétation dramatique au premier cycle universitaire

Cette section commence par une analyse descriptive de la place accordée à l'apprentissage des compétences en interprétation dramatique dans les cinq principales écoles supérieures de chant lyrique au Québec : l'Université McGill, l'Université de Montréal, les Conservatoires de musique de Montréal et de Québec, ainsi que l'Université Laval. Elle poursuit en examinant les diverses cibles d'apprentissages et approches éducatives décrites dans les plans de cours des cours de jeu dramatique et des ateliers d'opéra, qui sont spécifiquement consacrées à l'acquisition des compétences en interprétation dramatique dans ces établissements.

4.1.1 Importance accordée à la formation en interprétation dramatique

Les programmes ciblés, qui incluent des cours de jeu dramatique, comportent en moyenne 100 crédits. Parmi ceux-ci, une moyenne de 5,5 crédits sont obligatoires pour l'apprentissage des compétences d'interprétation dramatique, tandis qu'environ 6 crédits supplémentaires en moyenne sont proposés à titre optionnel, pour un total moyen de 12 crédits pouvant être consacrés à l'apprentissage de compétences directement ou indirectement axées sur l'interprétation dramatique.

Par souci d'équité et afin de préserver l'impartialité de l'analyse, les établissements ne sont pas identifiés nominativement ; les données ont été anonymisées afin d'éviter toute apparence de parti pris envers une institution particulière. À titre de rappel, il s'agit ici de données publiques représentant les principaux programmes de chant québécois.

Tableau 4.1 Place de l'interprétation dramatique dans la formation de 1er cycle universitaire

Établissement d'enseignement	Nombre de crédits totaux du programme	Crédits obligatoires Atelier *d'opéra* et/ou *jeu scénique*	Crédits optionnels *Atelier d'opéra* et/ou *jeu scénique*
A	91	0	5
B	90	2	Maximum de 6
C	97	15	Aucun
D	90	4	Maximum de 14

Devant le fait que l'apprentissage des compétences spécifiques à l'art dramatique se voit octroyer en moyenne qu'une mince part de 5,5 % des crédits obligatoires d'un diplôme de premier cycle universitaire, l'étude des cursus démontre que les établissements québécois se concentrent en grande partie sur l'enseignement musical et vocal au sens large. Par ailleurs, elles laissent souvent le développement des compétences d'interprétation dramatique à la discrétion des étudiant·e·s intéressé·e·s. Par conséquent, il est à conclure que, bien que des options pour l'apprentissage du jeu dramatique soient disponibles, elles ne constituent en rien une priorité pour ces écoles de chant, reflétant une tradition pédagogique dans laquelle le chant et les savoirs musicaux sont encore largement considérés comme prioritaires.

Si une si petite partie du cursus est consacrée à l'apprentissage des compétences d'interprétation dramatique, c'est également parce que les étudiant·e·s ne remettent pas en question cette réalité : naturellement plus enclins à privilégier le chant par intérêt, ils et elles sont, selon moi, encore incapables d'appréhender les avantages qu'un enseignement intégrant davantage le théâtre pourrait offrir à leur développement vocal et musical.

4.1.2 Les cibles d'apprentissage des cours d'interprétation dramatique

Après avoir fait une revue des plans de cours consacrés à l'apprentissage des compétences d'interprétation dramatique, cette section propose un résumé des objectifs pédagogiques, des énoncés des diverses compétences enseignées ainsi que des méthodes d'enseignement des cours de jeu scénique et d'atelier d'opéra. Les passages en italique sont donc des énoncés tirés des plans de cours qui ont été partagés par certain·e·s professeur·e·s ou issus de descriptions de ces cours, descriptions consultables en ligne. Par souci de clarté, ces divers énoncés ont été cumulés en un texte continu parce qu'ils apparaissaient comme cohérents dans leur vision respective en plus de se compléter.

Les cours de jeu scénique visent à *développer l'identité artistique et l'authenticité des étudiant·e·s* dans l'espoir de les faire *relier chant et jeu pour incarner des rôles* tout en favorisant leur expression singulière. À travers *l'apprentissage et l'interprétation de scènes du répertoire opératique* ou de théâtre, les étudiant·e·s approfondissent leur *conscience du personnage et des situations dramatiques*, renforçant ainsi leur compréhension du jeu dramatique. En étudiant les liens *entre musique et expression dramatique* à partir d'une œuvre lyrique, ces cours ont pour but, à titre d'exemples, *d'augmenter la disponibilité physique, intellectuelle et émotionnelle des étudiant·e·s*. De plus, afin de *préparer les étudiant·e·s aux réalités de la scène*, les formations explorent *diverses techniques de jeu pour les préparer à aborder différents médiums artistiques avec polyvalence*. L'intégration *d'exercices de lecture et de l'analyse de textes* permet, en outre, de développer *la polyvalence, l'autonomie et les compétences scéniques utiles à une meilleure compréhension des personnages et drames à interpréter*. En plus de leur offrir des outils relevant de la *construction de personnages* ou du développement de la *conscience corporelle*, ces cours peuvent aborder aussi des sujets d'apprentissage connexes au travail de chanteur·euse professionnel·le, comme *l'importance de l'éthique professionnelle et la préparation aux auditions.* En résumé, ces cours de jeu scénique devraient permetttre aux étudiant·e·s puissent démontrer une certaine capacité à combiner les compétences relevant d'un savoir-faire disciplinaire ainsi que celles relevant davantage d'un savoir-être en vue de leur insertion en carrière.

Quant aux cours d'atelier d'opéra, ils visent à favoriser *l'intégration des compétences d'interprétation dramatique et vocale*, en vue de *développer une présence scénique authentique dans le cadre d'une production d'opéra*, soit d'*incarner un personnage avec justesse*. En bref, leur objectif est de former des interprètes capables d'unir chant et jeu pour répondre aux exigences scéniques d'une production d'opéra. *Ces ateliers veulent offrir des expériences concrètes qui permettent de synthétiser les compétences dramatiques et vocales dans une structure correspondant aux réalités professionnelles du monde de l'opéra*, tout en encourageant *l'autonomie des étudiant·e·s* tant dans la préparation que dans l'interprétation de la partition qui leur est donnée.

4.2 Analyse du questionnaire

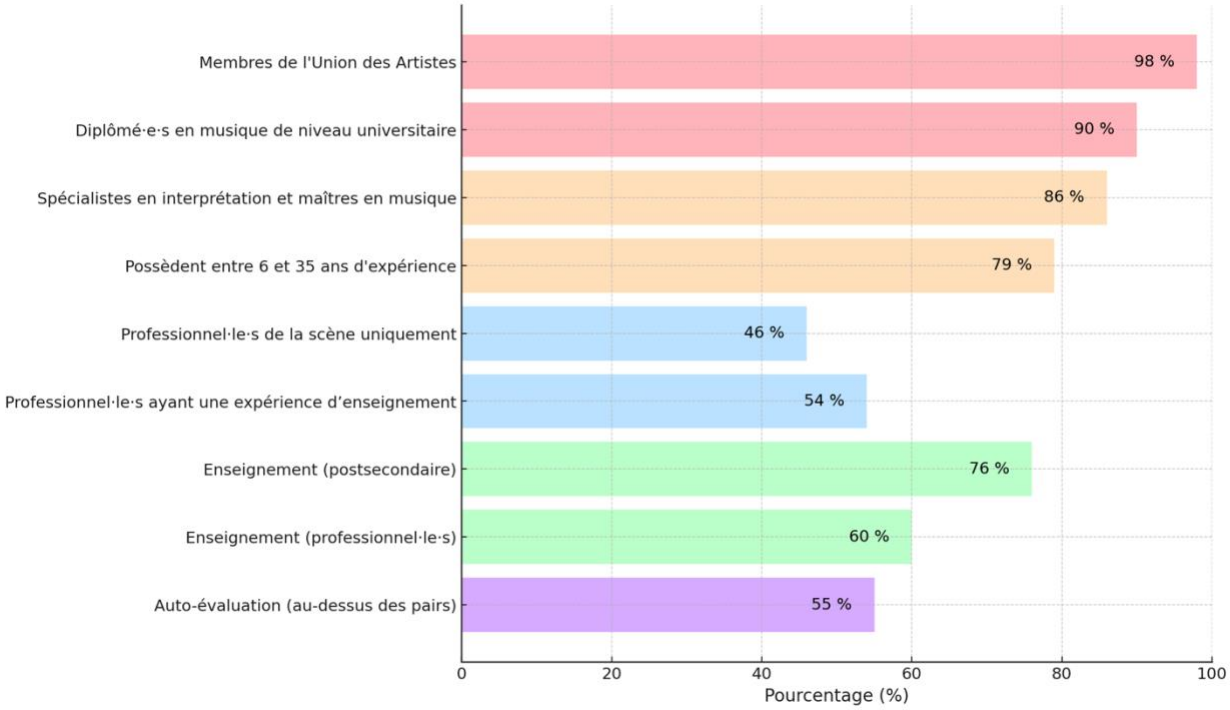
Cette deuxième partie présente les résultats du questionnaire en trois étapes : un portrait global des répondant·e·s, une analyse de l'importance de l'interprétation dramatique à l'opéra et dans le chant lyrique, et une évaluation de la place et de l'efficacité de son enseignement. Tel que le stipulent les objectifs de ma recherche, les résultats sont d'abord rapportés en une analyse descriptive, puis décortiqués en une analyse interprétative pour en dégager les éléments significatifs.

Le sondage a initialement attiré environ 250 participant·e·s, parmi lesquels 214 remplissaient les critères de sélection. Parmi les 214 questionnaires retenus, 197 ont été complétés intégralement, tandis que 17 l'ont été en grande partie. Toujours parmi cet échantillon, 209 personnes ont déclaré avoir été membres de l'Union des artistes (98 %), donc avoir pratiqué à titre de professionnel·le de l'art lyrique au Québec. Bien que cinq répondant·e·s n'aient pas mentionné avoir travaillé sous l'égide de l'Union des artistes, leurs réponses ont été conservées, estimant que ces artistes lyriques peuvent être de celles et ceux ayant travaillé sur d'autres scènes que celle du Québec depuis la fin de leurs études. Leurs données ont été incluses, car ces dernier·ère·s déclarent avoir une expérience professionnelle d'au moins six ans sur la scène lyrique professionnelle.

4.2.1 Profil des personnes répondantes

Tout d'abord, dressons le profil typique des artistes lyriques ayant participé à l'enquête, afin de fournir une vision globale de l'échantillon. Ces résultats offrent un aperçu précis de sa composition, notamment en ce qui concerne la formation académique et le statut professionnel des répondant·e·s.

Tableau 4.2 Résultats significatifs – profil des personnes répondantes



Comme en témoignent ces données regroupées, les répondant·e·s typiques du questionnaire sont des artistes lyriques professionnel·le·s hautement qualifié·e·s, avec une forte implication dans le milieu professionnel et un niveau d'éducation formelle élevé. Globalement, ces caractéristiques dessinent le profil d'artistes et de pédagogues profondément engagé·e·s dans leur art, tant sur le plan de la performance que dans la transmission de leurs connaissances. En tant qu'ancien·ne·s étudiant·e·s ayant évolué dans un cadre pédagogique de haut niveau, leur expérience étudiante teinte aussi leurs réponses. Globalement, l'analyse des résultats du sondage démontre que 90% détiennent un diplôme en musique de niveau universitaire. En outre, 86% appartiennent au groupe de ce que j'apelle les spécialistes en interprétation, soit ceux déclarant posséder au moins un de ces diplômes spécifiques : un baccalauréat ou une maîtrise en interprétation, un *D.E.S.S*, un *Artist Diploma*, un *Graduate Artsist Diploma*, ou une *Licentiate in music*. Après analyse de tous les diplômes obtenus, plus de la moitié (54%) de l'échantillon déclare avoir en poche une maîtrise en chant, profil interprétation. En bref, ils et elles disposent donc d'une bonne perspective critique sur la formation reçue. À ce titre, ils et elles sont des observateur·trice·s

avisé·e·s du système éducatif qui les a formé·e·s, capables de répondre avec une perspective rétrospective réellement éclairante et nuancée.

Si le fait que 79% des répondant·e·s ont entre six et trente-cinq ans d'expérience est ici souligné, c'est qu'ils cumulent en moyenne dix-neuf ans d'expérience professionnelle, ce qui reflète un degré élevé de compétence et de savoir-faire. Cela suggère que les perspectives recueillies dans cette enquête proviennent de professionnel·le·s ayant une connaissance approfondie du domaine, tout en étant possiblement à un stade où l'adaptation aux nouvelles méthodes et idées reste pertinente. En outre, il s'agit d'artistes dont la pratique demeure actuelle et dont les perspectives, bien qu'ancrées dans une formation reçue il y a quinze à vingt ans, conservent une pertinence significative. Il est raisonnable de croire que cet échantillon qualifié permet donc à l'enquête d'offrir un équilibre entre expérience et adaptabilité.

De plus, comme plus de la moitié des répondant·e·s (54 %) possèdent une expérience d'enseignement, cette expérience les place ainsi dans une position idéale pour évaluer les divers sous-thèmes de cette enquête. Le fait que 76 % de ces dernier·ère·s ont enseigné à des étudiant·e·s de niveau postsecondaire et 60 % à des professionnel·le·s montre qu'ils et elles disposent d'une double perspective : celle de la formation générale et celle de la formation professionnelle. Cette double expérience leur permet d'évaluer non seulement l'importance des compétences scéniques dans leur propre carrière, mais aussi, en fonction des exigences du terrain, de mieux mettre en perspective la pertinence de ces compétences dans le cadre de la formation. Il est raisonnable de supposer qu'ils et elles sont déjà sensibles à ces questions, ayant eux-mêmes transmis ces connaissances à une nouvelle génération de chanteur·euse·s.

Compte tenu des axes d'analyse spécifiques de cette étude, il est intéressant de noter que 55 % des personnes interrogées se perçoivent comme étant plus habiles que leurs pairs dans les compétences théâtrales. Cela suggère que la plupart des participants ont eu l'impression d'être qualifiés pour s'exprimer sur ce sujet. Bien que cette auto-évaluation positive puisse évoquer l'aisance des répondants à se situer par rapport aux compétences acquises ou non, cela ne signifie pas pour autant qu'ils se contentent du niveau d'aptitude atteint en la matière ni qu'ils trouvent le niveau moyen de leurs collègues suffisant. En outre, ce résultat peut aussi être le reflet d'une tendance courante, souvent associée au biais psychologique reconnu Dunning-Kruger (Klayman et coll., 1999), qui pousse les individus à se surestimer, même dans un domaine où l'enseignement formel est perçu par bon nombre de ces répondant·e·s comme

relativement limité, voire insuffisant. À cet égard, ce niveau d'auto-perception pourrait également être attribuable au fait que bon nombre de chanteur·euse·s considèrent avoir compensé certaines lacunes scolaires par leurs propres expériences professionnelles. En outre, vu la légitimité de leurs points de vue, ces derniers apportent une perspective précieuse pour mesurer non seulement les progrès accomplis, mais aussi les améliorations encore nécessaires. Par sa grandeur, l'échantillon étudié donne un réel crédit à la validité des résultats exposés.

4.2.2 Importance de l'interprétation dramatique à l'opéra

Cette partie explore l'importance de l'interprétation dramatique dans l'opéra par le biais des trois premières questions liées à la problématique de ma recherche. Elle révèle, en premier lieu, les diverses nuances de conceptions de l'opéra parmi les chanteur·euse·s classiques sondé·e·s. Ensuite, elle met en lumière l'inclination nette des répondant·e·s à reconnaître les bénéfices potentiels d'un enseignement plus interdisciplinaire dans leur parcours professionnel, en examinant, dans la foulée, l'influence d'un meilleur enseignement en interprétation dramatique sur leur pratique personnelle, tout en montrant la place plus ou moins accrue que les artistes lyriques aimeraient accorder à cet aspect dans leurs diverses pratiques.

4.2.2.1 Conceptions de l'opéra et de l'interprétation dramatique opératique

Les résultats de la question sur l'importance de l'interprétation dramatique dans une performance opératique révèlent une compréhension nuancée de l'opéra en tant que genre parmi les chanteuses et chanteurs classiques sondés. Avant d'aller plus loin, voici la question qui leur a été posée : « Selon votre conception de l'opéra en tant que genre, quelle est la place idéale qu'un·e chanteur·se classique doit accorder à l'interprétation dramatique dans une performance opératique en général ? Veuillez indiquer l'énoncé qui représente le mieux votre point de vue sur cette question. »

Tableau 4.3 Place idéale de l'interprétation dramatique dans l'opéra

Place idéale accordée à l'interprétation dramatique à l'opéra	Pourcentages de répondant·e·s
Une place équivalente à l'expression *musico-vocale* (50%)	41,5 %
La plus grande place possible (76 % et +)	34 %
La majeure partie de la place (51 % à 75 %)	19 %
Une place secondaire ou marginale (1 % à 32 %)	5,5 %

Pour près de 94 % des répondant·e·s, l'interprétation dramatique devrait occuper une place équivalente ou primordiale dans le travail interprétatif du·de la chanteur·euse. En résumé, il est clair qu'une grande majorité de cette population lyrique aspire à accorder une place importante aux compétences dramatique, c'est-à-dire à leur consacrer au moins la moitié de leurs énergies créatrices ou performatives. Ces statistiques révèlent que la plupart des artistes lyriques considèrent l'interprétation dramatique comme étant au moins aussi cruciale, sinon plus, que les aspects vocaux et musicaux, puisque plus de la moitié des sondés (53 %) la classent comme étant prépondérante. Selon moi, cela revient à dire, pour ces artistes lyriques, que l'interprétation dans l'opéra est principalement ou essentiellement une question de compétences en interprétation dramatique. En somme, ces résultats révèlent une préférence pour un équilibre ou une dominance du jeu dramatique dans une performance lyrique idéale. Selon cette logique, il me semble justifié de soutenir que, pour ces personnes-là, l'artiste lyrique de l'opéra est avant tout un interprète dramatique qui chante, c'est-à-dire un comédien ou une comédienne qui chante. Je développerai davantage ce raisonnement lors de l'analyse des données et de leur triangulation.

4.2.2.2 Impact sur la carrière des chanteurs d'un enseignement plus interdisciplinaire

L'analyse des réponses montre que les répondant·e·s perçoivent de potentiels bénéfices à un enseignement lyrique plus interdisciplinaire. La question à ce sujet était : « Si la formation initiale des chanteuses et chanteurs lyriques privilégiait une approche davantage interdisciplinaire de l'interprétation lyrique en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences liant chant et théâtre de manière plus prononcée, quel impact cela aurait-il sur la carrière des chanteur·ses québécois.es actuellement actif·ves sur la scène lyrique, tant au concert, qu'à l'opéra ou à l'opérette ? »

Tableau 4.4 Niveau d'impact perçu d'un enseignement plus interdisciplinaire

Niveau d'impact	Pourcentages de répondant·e·s
Significatif	48,5 %
Majeur	26 %
Modéré	19,5 %
Faible ou aucun impact	6 %

La conviction partagée par 74,5 % des répondant·e·s, selon laquelle une formation initiale plus interdisciplinaire aurait un impact significatif à majeur sur leur carrière, dénote des aspirations claires de la part des interprètes lyriques quant au système d'éducation en chant classique. Ces résultats illustrent une conviction largement partagée que l'intégration d'une formation interdisciplinaire, mariant plus étroitement chant et théâtre, pourrait constituer un levier considérable d'évolution et d'enrichissement de leur carrière artistique.

4.2.2.3 Influence d'un meilleur enseignement en interprétation dramatique sur la pratique

L'analyse de l'impact d'un enrichissement des compétences dramatiques sur les pratiques (de la scène ou de l'enseignement) met en évidence une perspective nuancée quant à l'intégration de ces compétences dans les démarches professionnelles. Pour y voir plus clair en ce domaine, le questionnaire permet de mesurer la considération actuelle des compétences dramatiques, en tentant de cerner la place que les artistes lyriques aimeraient pouvoir y accorder, en posant cette question : « Si vous pouviez ou aviez pu acquérir de meilleures compétences et connaissances dramatiques, dans quelle mesure cela aurait-il pu ou pourrait-il changer la place que vous y accordez dans vos enseignements ou dans votre pratique ? »

Tableau 4.5 Niveau d'impact d'une meilleure maîtrise de l'interprétation dramatique

Niveau d'impact	Pourcentages de répondant·e·s
Modéré	43 %
Significatif	34 %
Majeur	12 %

Une majorité des répondant·e·s affirme que leurs compétences dramatiques sont déjà bien intégrées dans leur pratique, tout en soulignant que des réévaluations légères pourraient encore les enrichir. Toutefois, plus d'un tiers des répondant·e·s anticipe, quant à eux, un changement significatif, envisageant une révision substantielle de leur pratique afin d'inclure davantage ces compétences dans leur travail. Enfin, bien que minoritaire, le dernier groupe prévoit un changement majeur, perçu comme une transformation profonde de leur approche, visant à accorder une place beaucoup plus importante aux compétences dramatiques dans leur pratique artistique ou enseignante

On peut raisonnablement supposer que les réponses à cette question offrent un aperçu indirect de la mesure dans laquelle les chanteur·euse·s souhaitent accorder davantage d'importance à l'interprétation dramatique dans leur pratique. À cet égard, notons que la somme des répondant·e·s prévoyant des changements significatifs et majeurs constitue une part importante de l'échantillon, indiquant que ce groupe (46 % cumulativement) reconnaît le potentiel transformateur d'une meilleure maîtrise des compétences dramatiques sur leur carrière.

4.2.3 Place et efficacité de l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique

Cette partie de la recherche vise à connaître la place et l'efficacité de l'enseignement des compétences en interprétation dramatique dans les cursus lyriques, ainsi que leur adéquation aux attentes scolaires et professionnelles. D'une part, identifiant les modifications nécessaires pour que les diplômé·e·s atteignent les objectifs pédagogiques des cours, l'analyse des réponses à ces questions cherche à déterminer si le niveau de compétence actuel des étudiant·e·s en matière d'interprétation dramatique est jugé suffisant par rapport aux attentes des écoles. D'autre part, la deuxième partie de cette analyse vise à démontrer si les programmes de ces mêmes écoles répondent aux exigences du milieu lyrique professionnel, en questionnant dans quelle mesure la durée et la qualité de l'enseignement dramatique doivent être renforcées pour mieux préparer les chanteur·euse·s aux réalités du marché.

4.2.3.1 Adéquation des compétences des diplômé·e·s aux exigences des cours

À la question : « Selon vous, quelle serait l'ampleur des modifications nécessaires pour s'assurer que le niveau moyen de connaissance et de compétence des finissant·e·s soit plus conforme aux attentes formulées pour ces cours ou, autrement dit, plus en adéquation avec leurs objectifs pédagogiques ? », les personnes répondantes ont précisé leur souhait.

Tableau 4.6 Ampleur des modifications nécessaires pour une meilleure efficacité de l'enseignement

Ampleur des modifications	**Pourcentages** de **répondant·e·s**
Significative	50 %
Modérée	28 %
Refonte radicale	15 %

La moitié des répondant·e·s considère qu'une révision approfondie des approches et contenus pédagogiques est essentielle pour permettre aux étudiant·e·s d'atteindre les niveaux de compétence et de connaissance attendus. Plus d'un quart identifie un besoin de modifications modérées, suggérant un écart notable mais moins prononcé entre les niveaux actuels et les objectifs pédagogiques. Enfin, un groupe estime qu'une refonte radicale est nécessaire, reflétant la perception d'un décalage fondamental entre les attentes postulées par les cours (résultats escomptés) et leur efficacité actuelle.

En substance, la majorité des répondant·e·s, qui pour la plupart, sont passé·e·s par ces mêmes programmes, juge que les formations actuelles ne parviennent pas suffisamment à inculquer le niveau de maîtrise des compétences dramatiques défini par leurs objectifs éducatifs. En bref, ce besoin de révision approfondie, exprimé par ce groupe de répondant·e·s, souligne un réel fossé entre les compétences dramatiques enseignées (les attentes prévues) et celles finalement maîtrisées (les attentes réalisées).

4.2.3.2 Niveau de renforcement nécessaire en matière de temps et de qualité

La dernière question à choix de réponses était celle-ci : « Selon vous, dans quelle mesure les écoles de chant professionnelles […] devraient-elles renforcer, en termes de temps et de qualité, la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique afin de répondre pleinement aux attentes du milieu professionnel ? ». Ce tableau présente les perceptions des répondant·e·s quant à la mesure des besoins de changements dans la formation pour qu'elle soit réellement en phase avec les attentes du métier.

Tableau 4.7 Ampleur des changements nécessaires pour améliorer l'enseignement

Ampleur des changements nécessaires	Pourcentages de répondant·e·s
Significatifs	45 %
Modérés	33 %
Radicaux	14 %
Mineurs	7,5 %

Cette dernière question est cruciale pour comprendre l'adéquation entre les programmes d'enseignement lyrique de niveau universitaire et les exigences du milieu professionnel. En mesurant la perception des sondé·e·s quant à la nécessité de renforcer à la fois le temps et la qualité de l'enseignement des

compétences dramatiques dans les grandes écoles québécoises, elle permet de valider directement l'hypothèse d'une possible discordance entre la formation actuelle et les attentes professionnelles.

En premier lieu, si l'on s'intéresse aux pourcentages cumulés de ceux et celles qui se disent en faveur de changements significatifs et radicaux, il apparaît un consensus marqué pour une majorité des répondant·e·s (cumulatif de 59 %) : une évolution profonde de l'enseignement dramatique lyrique au Québec s'impose. Cette majorité indique donc un désir important de réévaluation et d'amélioration des programmes d'enseignement lyrique actuels en matière d'art dramatique. Ces résultats confirment pour moi l'existence d'un réel manque d'alignement entre la formation actuelle et les exigences professionnelles.

Dans une moindre mesure, le soutien pour des modifications modérées par 33 % des participant·e·s renforce cette idée, impliquant que, même si une refonte complète n'est pas jugée nécessaire par tout le monde, un renforcement substantiel est tout de même considéré comme impératif. Cela implique que les finissant·e·s peuvent actuellement quitter les écoles avec une compréhension de base de l'interprétation dramatique, mais pas avec la profondeur ou la sophistication nécessaires pour exceller dans les contextes professionnels de l'opéra. En bref, le fait que près de 90 % des répondant·e·s demandent des modifications (modérées, significatives ou radicales) montre une forte demande pour l'amélioration de cet aspect de la formation. De plus, ces résultats ont des implications importantes dans la formation des futur·e·s chanteur·euse·s. Ils viennent démontrer que si cette réévaluation des méthodes pédagogiques s'impose, c'est pour que ces dernier·ère·s puissent aspirer en toute confiance à un niveau de maîtrise qui correspond non seulement aux attentes du milieu professionnel, mais surtout au niveau moyen espéré par la grande majorité des artistes lyriques de ce même milieu.

4.3 Discussion à partir de la triangulation des données

L'analyse qui suit combine mon double regard de praticien et s'appuie sur une progression logique dont l'argumentaire se développe en huit sous-thèmes principaux. L'enseignement du chant lyrique souffre de désalignements majeurs entre la formation et les attentes professionnelles, en grande partie en raison de son héritage pédagogique (1), ce qui engendre des impacts négatifs significatifs sur le développement des artistes (2). Pour remédier à ces lacunes, il est essentiel de redéfinir l'enseignement lyrique à la lumière du rôle du chanteur d'opéra moderne, désormais perçu comme un acteur chantant (3), et de promouvoir des approches pédagogiques privilégiant l'interdisciplinarité (4). Ces réformes nécessitent avant tout un

rééquilibrage des compétences entre chant et théâtre dans les cursus (5), accompagné d'une intégration plus précoce de l'enseignement de l'interprétation dramatique dans les écoles de chant supérieures (6). En conclusion, des réformes institutionnelles sont indispensables (7) pour bâtir une formation équilibrée, pleinement adaptée aux exigences et aspirations artistiques contemporaines (8). Dans le cadre de cette discussion, il importe de préciser la signification des dénominations utilisées pour représenter les résultats du questionnaire. La mention « n = x » indique le nombre de répondants ayant commenté ce sujet, tandis que la dénomination « Réponse Y » désigne un extrait de commentaire laissé directement dans le questionnaire, et non une interprétation du chercheur.

4.3.1 Héritage à déconstruire dans l'enseignement lyrique

Comme souligné dans le cadre théorique de ma recherche, Edward T. Cone (1974) affirme que l'opéra est un art où les réalités théâtrale et musicale s'entremêlent, créant une ambiguïté fondamentale dans laquelle la musique et le drame se fusionnent (Rosen, 1992). Bien qu'incomplète, cette conception de l'opéra est peut-être la plus consensuelle que l'on puisse dégager de l'analyse des résultats, lesquels montrent que tous les répondant·e·s n'ont naturellement pas la même interprétation de l'opéra en tant que genre. Par extension, ils·elles n'ont pas non plus la même vision de ce que représente l'apprentissage de l'interprétation dramatique pour les chanteur·euse·s. À l'instar de ce qu'explique Durand (2006) sur la réception de l'opéra, il me semble que l'enseignement lyrique est écartelé ou enfermé dans une conception ancienne de l'opéra du « faire voir » que ses lacunes pédagogiques perpétuent. Celle-ci promeut, sans même le vouloir, le dualisme entre l'opéra de l'apparat et de la virtuosité (le paraître) et celui des profondeurs dramatiques ou du théâtre (le senti). Pour mieux comprendre ce phénomène, je vais transposer l'idée de Pouradier (2013) à l'enseignement du chant lyrique en l'appliquant au domaine pédagogique : les écoles de chant ont de la difficulté à concilier le réalisme du théâtre avec l'irréalisme parfois délibéré du chant lyrique, ce qui exagère le contraste entre ceux qui ont pu considérer l'opéra avant tout comme une forme musicale et ceux qui le défendent aujourd'hui en tant qu'œuvre théâtrale ou poétique chantée, et donc jouée.

Toutefois, ces résultats révèlent des aspirations communes pour une intégration accrue de l'interprétation dramatique dans les cursus lyriques, soulignant un potentiel inexploité de transformation pédagogique et personnelle. À ce titre, je rappelle que ce souhait s'inscrit dans la continuité de plusieurs rapports internationaux, notamment celui réalisé par le National Opera Studio (Devlin, 2016). Ce dernier souligne, en outre, que des niveaux de compétence plus élevés en art dramatique sont désormais exigés des

chanteur·euse·s d'opéra. Cela nécessite de faire plus de place — et plus tôt — au théâtre, en intégrant davantage cette discipline à l'enseignement musical (Devlin, 2016). En reprenant l'idée exprimée dans l'ouvrage révolutionnaire de David Levin, les résultats les plus significatifs de cette enquête mettent en lumière, après plusieurs années d'immobilisme dans l'enseignement théâtral des programmes d'art lyrique au Québec, l'émergence d'un consensus nécessaire pour envisager une formation qui permette véritablement de « voir l'opéra à travers d'autres yeux » (1994).

À terme, les résultats combinés de cette recherche montrent que cette insuffisance pédagogique est le reflet de cet héritage à déconstruire. Cette discordance se manifeste par un manque d'accent important entre les attentes scolaires, souvent non comblées, et celles du monde professionnel. En bref, ils dénotent le décalage entre ce que les chanteur·euse·s auraient souhaité apprendre et ce qu'on leur a transmis, ainsi qu'entre ce que les professionnel·le·s attendent des institutions académiques en matière de qualité d'enseignement et ce que ces dernières sont réellement en mesure d'offrir. Il est pertinent d'examiner à ce stade les répercussions concrètes de ces lacunes sur les artistes lyriques.

4.3.2 Impacts négatifs d'une formation lacunaire

De manière évidente, la part d'enseignement interdisciplinaire échoue actuellement à transmettre les compétences servant à l'intégration réussie de la maîtrise technique et de l'expression dramatique souhaitée par les établissements d'enseignement. Autrement dit, beaucoup de chanteur·euse·s rencontrent des difficultés à fusionner leur technique vocale avec l'aspect dramatique de leurs performances (Réponse 67). À cet égard, la faute revient aux pratiques pédagogiques actuelles, qui dissocient l'intention dramatique de l'expression vocale. Elles sont pointées du doigt, car elles conduisent à des performances limitées : « Currently, there is a lot of direction that ends up being a lot of 'park and bark' or 'walk and squawk' that doesn't integrate the vocal aspect of the singer with the dramatic intention[8] » (Réponse 71). Un·e autre répondant·e pense que le mariage du chant et du théâtre passerait par une meilleure adéquation entre le corps et la voix : « More emphasis should be applied to helping the student understand the dramatic intent of lyrics by fully realizing the emotional impact through body language and vocal sound » (Réponse 105).

[8] Traduction libre : Actuellement, de nombreuses directions de mises en scène se résument à un simple « plante-toi là et chante » ou « marche et gueule », sans véritable intégration de l'aspect vocal du chanteur dans une intention dramatique.

L'importance de la formation en interprétation dramatique se reflète également dans les obstacles majeurs engendrés par l'absence de formation adéquate, lesquels constituent un frein à l'accès aux programmes de jeunes artistes (Young Artist Programs). Cette lacune pousse les chanteur·euse·s à recourir à des formations externes, telles que des formations complémentaires ou des coachings privés (n=4), souvent coûteux et parfois dispensés par des coachs dont les compétences sont sujettes à débat (n=4). Par ailleurs, il est courant que l'on doive acquérir ces compétences sur le terrain, voire sur le tas (n=2), ce qui est perçu comme un parcours normal, les étudiant·e·s étant encouragé·e·s à « s'ouvrir aux autres aspects de la performance et de l'interprétation » et à « aller eux-mêmes chercher ces compétences » (Réponse 60). Enfin, il est rapporté que ces lacunes ont pu entraîner chez certaines personnes, de manière séparée, soit des occasions favorables manquées, une diminution de salaire ou un isolement artistique, certaines allant jusqu'à envisager l'abandon de leur carrière à cause du stress provoqué par ces mêmes lacunes (n=4).

Enfin, en reconnaissant que leur éducation théâtrale est déficiente, les laissant mal préparé·e·s pour leur carrière (Hicks, 2011), ils·elles appellent à un enrichissement de la formation et à une évolution des pratiques, aspirant explicitement à renforcer la place des compétences d'interprétation dramatique, perçues comme un élément central et indissociable de l'art lyrique, tant dans l'enseignement que dans la pratique professionnelle. À la lueur de tous ces constats, il apparaît maintenant crucial pour la communauté lyrique de repenser l'enseignement lyrique afin de l'aligner pleinement sur les compétences utiles à l'artiste lyrique d'aujourd'hui.

4.3.3 Artiste lyrique moderne : un chanteur acteur

Les données compilées de cette recherche mettent en lumière la conception majoritaire de l'opéra des chanteur·euse·s lyriques québécois·e·s. Un peu plus de la moitié des participant·e·s au sondage aspirent à prioriser ou valorisent déjà hautement l'interprétation dramatique dans leur travail à l'opéra. Ce constat initial souligne que, selon les conceptions prédominantes de ce groupe, le genre opéra leur commanderait d'être principalement des interprètes dramatiques, ou, en d'autres termes, des comédien·ne·s chantant·e·s. En bref, pour plus de la moitié d'entre eux, les compétences d'interprétation dramatique sont prioritaires dans leur travail interprétatif.

Selon mon point de vue, si l'interprétation lyrique dominante — qui se concentre sur les compétences d'interprétation dramatique en tant que moyen d'exécution — conduit à percevoir l'opéra comme une

forme de théâtre mise en musique, il devient alors logique de considérer que le chanteur ou la chanteuse partage la même finalité que le ou la comédien ou la comédienne : incarner un rôle et, par extension, « jouer » la comédie. Par conséquent, la tâche principale de l'artiste lyrique à l'opéra ne se limite pas au chant, mais englobe également ce que l'on appelle le « jeu », qui correspond aux différentes « modalités d'interprétation d'un·e acteur·trice, qu'elles soient réalistes ou distanciées » (Pavis, 1987, p.213).

Aucune des options de réponse du questionnaire n'a explicitement invité les chanteur·euse·s à se qualifier de cette manière. Ce choix délibéré visait à éviter de suggérer une vision unifiée de l'acte de jouer, sachant que tout le monde ne partage pas la même conception de celui-ci. En effet, comme mentionné plus tôt, si certains chanteurs et chanteuses voient l'opéra comme une pièce de théâtre chantée, plusieurs autres hésiteront à se définir comme des artistes de théâtre, n'ayant pas reçu de formation spécifique. Toutefois, si l'on s'en tient à bon nombre des commentaires des répondant·e·s pro-théâtre, laissés à la question ouverte du questionnaire, un·e chanteur·euse d'opéra serait, par définition, un·e comédien·ne qui chante. L'artiste lyrique moderne, en tant que communicateur·trice (Ware, 1999; Hindemith, 2009), doit être au service d'un·e compositeur·trice et d'un·e auteur·trice pour engendrer une réelle interprétation crédible et pertinente d'un point de vue dramatique : « How to offer yourself in the role of your character intentionally, purposefully and honestly is paramount for operatic performance [9]» (Réponse 71). Ainsi, pour appréhender une « œuvre dramatique mise en musique » (Réponse 36), le jeu scénique devient ici un élément essentiel (au même titre que pour un·e acteur·trice) en ce qu'il permet de donner vie à un personnage et à un récit. En bref, selon les pro-théâtres, dont je fais partie, le·la chanteur·euse se doit donc d'être un·e acteur·trice (n=9), bien outillé·e (n=5), car, étant investi·e d'un rôle/personnage (n=12), il·elle est au service d'une histoire (n=4) et chargé·e de la livraison d'un texte (n=10). Vu sous cet angle, il semble donc impératif que la formation lyrique donne aux interprètes les outils nécessaires pour exceller dans leur double rôle ou, « du moins, s'en approcher » (Réponse 24). Elle implique, à titre d'exemple, une recherche approfondie sur « l'époque, le personnage et d'autres éléments contextuels pouvant enrichir l'interprétation » (Réponse 11). En bref, l'analyse triangulaire de ces données démontre, à l'instar de Woody et McPherson (2010), que le·la chanteur·euse est avant tout un·e communicateur·trice d'émotions où l'interprétation dramatique est indissociable de l'art du chant.

[9] Traduction libre : S'abandonner pleinement à son rôle avec intention, pertinence et sincérité est le sommet de la performance opératique.

En conclusion, cette aspiration se comprend aujourd'hui à partir du postulat suivant : les artistes lyriques québécois·e·s manifestent une volonté claire d'adapter les parcours académiques aux réalités actuelles du milieu lyrique, en reconnaissant l'expression dramatique comme un pilier essentiel de leur avancement professionnel. Que cette valorisation de l'expression dramatique soit celle d'une musicienne dramatique (Lemieux, 2013b) ou d'une actrice chantante (Dessay, 2021a), il est évident que la majorité des professionnel·le·s du chant lyrique québécois plaide pour une importance indéniable du jeu dramatique à l'opéra.

Enfin, cette conception du chanteur d'opéra moderne unifiant chant et théâtre met en lumière une problématique plus large, soit celle de la fragmentation de l'enseignement dans la formation lyrique, qui invite à dépasser une simple multidisciplinarité cloisonnée pour atteindre une véritable interdisciplinarité intégrée dans l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique lyrique.

4.3.4 Dépasser l'enseignement multidisciplinaire fragmenté

La multidisciplinarité est encore perçue comme un fondement essentiel de l'enseignement lyrique, car le développement vocal reste indissociable de l'apprentissage d'autres disciplines et qu'une certaine polyvalence est essentielle (n=4), comme le stipulent les cours de jeu scénique des écoles étudiées. Toutefois, il semble qu'en parallèle de ce désir de polyvalence, c'est le manque de synergies pédagogiques entre le chant et le théâtre qui sont plus spécifiquement pointés comme lacunaires dans l'enseignement lyrique. Ce postulat met de l'avant l'importance accrue de l'interdisciplinarité dans l'enseignement lyrique. Il énonce que la formation devrait mieux s'adapter aux multiples défis du métier d'artiste lyrique qui consiste à harmoniser de manière intégrée les expressions de « la voix, du corps et de l'esprit », tout comme c'est le cas dans les études théâtrales (Réponse 101). En cela, il s'agit, selon moi, d'un important et nécessaire appel à l'innovation dans la formation des chanteur·euse·s classiques d'aujourd'hui, afin qu'elle corresponde davantage aux conceptions de l'interprétation dramatique des artistes lyriques de métier.

De l'analyse de toutes ces données comparées émerge toutefois un paradoxe important. Lorsqu'on examine la formation actuelle des chanteur·euse·s lyriques (la place et les objectifs des cours relevant du théâtre) avec les points de vue de la majorité des répondant·e·s concernant son intégration dans les cursus, un constat est frappant : bien que les compétences interdisciplinaires soient reconnues comme cruciales pour leur réussite, elles apparaissent systématiquement négligées dans les programmes éducatifs. Une

autre preuve de cette incohérence, entre les objectifs stipulés par les programmes et les attentes des trois quarts des répondant·e·s, réside dans l'importance cruciale d'accroître l'enseignement interdisciplinaire mariant chant et théâtre, une démarche essentielle pour l'avenir professionnel des chanteur·euse·s lyriques. Or, si les cours d'atelier d'opéra semblent vouloir faire de cette cohésion chant-théâtre leur principal intérêt pédagogique, il est évident que beaucoup de chemin reste à faire, et ce, pour plusieurs raisons décriées par les répondant·e·s. Par exemple, ils perçoivent l'intégration de l'interprétation dramatique dans l'enseignement du chant comme un catalyseur d'importance dans la quête d'une plus grande maîtrise vocale (n=10). En effet, si le développement de la voix et de l'interprétation dramatique doit davantage « se faire en parallèle » (Réponse 100), c'est parce qu'ils croient que l'apprentissage de l'un « peut aider l'autre et vice versa » (Réponse 35). Deuxièmement, les compétences dramatiques sont présentées comme un levier stratégique pour la carrière des chanteur·euse·s lyriques en ce qu'elles ouvrent des opportunités (n=8) et permettent de mieux répondre aux exigences croissantes de la scène (n=7).

Selon moi, ce groupe insiste sur l'intégration précoce du théâtre en raison de son fort potentiel à transformer leur carrière en enrichissant leur maîtrise et compréhension des interrelations entre chant et théâtre, essentielles à une expression *musico-dramatique* aboutie. C'est dans cette perspective que certaines personnes, professionnelles du chant et du théâtre, dont je fais partie, espèrent voir se développer « un dialogue renforcé entre les enseignantes et les enseignants des deux disciplines », ce qui favoriserait un « apaisement » des tensions existantes (Réponse 104). Comme le souligne une personne dans le questionnaire : « As singers, we often feel torn between what each faction is trying to get from us. In fact, it can be much more collaborative: open dialogue between the two could help this a lot[10] » (Réponse 35).

En outre, ce constat s'explique aussi par le fait que la formation demeure encore trop fragmentée et cloisonnée, fonctionnant en silos, comme l'a vivement critiqué Experience Bryon (2017). En effet, il semble que, bien souvent, l'enseignement lyrique ressemble à celui d' « un maître à danser qui, pour apprendre

[10] Traduction libre : En tant qu'artistes lyriques, nous nous sentons souvent tiraillé·e·s entre ce que chaque camp attend de nous. Pourtant, cela pourrait être bien plus collaboratif : un dialogue ouvert entre les deux parties pourrait grandement améliorer les choses.

à former ses pas, donne un traité d'anatomie dans l'intention de faire connaître les ressorts qui font mouvoir les jambes » (Desfontaines cité par Maret, 1766, p. 70).

Voilà pourquoi la pédagogie lyrique idéale ne peut se limiter à un apprentissage compartimenté des disciplines. Comme l'a souligné Levin (2019), l'interprétation dramatique lyrique doit se concevoir comme un art *polylogique* demandant intelligence, cohérence et imagination. Le·la chanteur·euse doit être un·e artiste polyglotte capable de conjuguer les langages scéniques pour donner à son interprétation une profondeur qui transcende chaque discipline.

En prolongement de cette réflexion sur la nécessaire interdisciplinarité, il apparaît judicieux d'aborder maintenant la question de l'équilibrage entre l'enseignement des compétences *musico-vocales* et celles de l'interprétation dramatique, soit du théâtre.

4.3.5 Nécessité d'un enseignement plus équilibré entre chant et théâtre

Ainsi, pour exceller dans ce double rôle de musicien·ne-chanteur·euse et d'acteur·trice, le jeu scénique devient un élément essentiel, en ce qu'il permet de donner vie à un personnage et à un récit. Dans cette logique, l'intégration des compétences vocales et dramatiques doit être mieux équilibrée et non hiérarchisée, fournissant aux chanteur·euse·s des outils comparables aux interprètes du théâtre parlé. C'est en quelque sorte ce désir de rééquilibrage entre le chant et le théâtre qui est perçu par plusieurs comme ayant un si fort potentiel d'impact positif majeur sur le parcours scolaire et professionnel des chanteur·euse·s. Ce que démontrent les données quantitatives de cette recherche, c'est que les compétences d'interprétation dramatique ne sont pas perçues comme des ajouts secondaires, mais bien comme des composantes intégrales et primordiales de la performance lyrique, au même titre que la maîtrise vocale.

Rappelons que, pour près de la moitié des répondant·e·s, bien que la maîtrise vocale et musicale soit essentielle, elle représenterait que « 50 % du travail » du travail interprétatif à l'opéra (Réponse 82). Ils·elles considèrent que l'art lyrique est fondamentalement multidimensionnel, nécessitant un équilibre entre la technique vocale et le jeu dramatique (n=4). Or, compte tenu des 5,5 % d'espace alloué (en moyenne) à l'apprentissage obligatoire des compétences théâtrales dans les plus importants programmes d'études québécois, il est manifeste que l'enseignement des compétences en interprétation n'est pas pris en charge par les programmes, étant donné qu'ils contredisent l'opinion de 94,5 % des répondants selon

laquelle l'interprétation dramatique devrait occuper une place égale ou prépondérante dans le travail d'interprétation du chanteur ou de la chanteuse visant une carrière à l'opéra. En bref, à la lumière de ce raisonnement, la valeur donnée à l'apprentissage des compétences dramatiques apparaît dès lors complètement sous-estimée, voire négligée, dans la plupart des programmes d'études du chant lyrique. Pour former des artistes lyriques minimalement prêt·e·s à affronter la scène de l'opéra professionnel, il apparaît donc impératif, au regard de ce croisement de données, de rétablir un équilibre entre les compétences en chant et en théâtre dans les cursus.

Deux critiques majeures mettent en lumière la négligence institutionnelle à l'origine de ce déséquilibre en constatant le « manque évident » (n=2) de formation dans nos collèges et universités québécoises (Réponse 32) : « le jeu théâtral est souvent relégué au second plan, même dans les meilleures institutions », et « la formation en art dramatique est si peu prioritaire que le jeu théâtral est pratiquement laissé de côté » (Réponse 22). À cause de cela, plusieurs répondant·e·s, et moi-même, réclamons de repenser la place de l'interprétation théâtrale (au sens large) pour mieux intégrer et valoriser pleinement ces compétences. Enfin, pour atténuer la contrariété imposée par l'aspect antagoniste du chant et du théâtre dans l'interprétation lyrique, il faut que les cursus intègrent et valorisent davantage leurs interrelations, à défaut de quoi les chanteurs et chanteuses en formation n'apprendront jamais à faire des choix interprétatifs équilibrés.

En bref, la formation lyrique doit être une quête de sens pour les étudiant·e·s, leur permettant d'explorer les multiples langages scéniques de l'art dramatique lyrique à conjuguer de manière féconde. Pour reprendre les dires de Kissel sur la pensée de Stella Adler, bien que l'acteur·trice doive développer son corps et sa voix, l'essentiel demeure le travail sur son esprit (2000). Aujourd'hui, malheureusement, tout porte à croire que c'est cet esprit d'interprète qui est trop souvent laissé à l'abandon dans les cursus lyriques.

Toutefois, ce besoin d'équilibre requiert de s'interroger sur le moment où les compétences interdisciplinaires doivent être introduites dans les programmes. Il s'avère que leur intégration dès le début de la formation semble être un levier puissant pour maximiser leur efficacité.

4.3.6 Importance de l'enseignement interdisciplinaire dès le début de la formation

Cette idée d'interdisciplinarité ne date pas d'hier, et sa pertinence reste inchangée. Dans certains hauts lieux de l'opéra des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, le jeu théâtral était considéré comme étant aussi important, voire plus important que la musique elle-même (Barnett, 1981). Ce contraste met en lumière le paradoxe de la formation lyrique au Québec, qui maintient un cap erroné. À titre de rappel, les philosophies pédagogiques actuelles oscillent entre deux visions opposées : d'une part, la maîtrise des exigences techniques d'une partition lyrique ; d'autre part, sa conceptualisation théorique et son interprétation dramatique considérées comme prioritaire. Cette oscillation perpétue une vision cloisonnée inadaptée aux besoins actuels.

Pour les partisans de l'interdisciplinarité, soit pour une bonne majorité implicite des répondant·e·s à ce sondage, une hypothèse s'impose : si l'on conclut que « la musique, mais aussi l'interprétation » devraient être intégrées au cursus dès le commencement de la formation (Réponse 16), c'est aussi parce que hiérarchiser ces deux compétences serait préjudiciable pour cet art dit « ultime » (Réponse 36) et, in fine, pour les étudiant·e·s eux-mêmes. Dans ce même ordre d'idée, les pro-théâtres soulignent que, bien que la technique vocale soit prioritaire au début de la formation, le jeu théâtral devient rapidement indispensable dès qu'un minimum de maîtrise technique est atteint. Cependant, ils regrettent et s'inquiètent, comme moi, que les étudiant·e·s soient souvent incité·e·s à se concentrer uniquement sur la technique vocale, au détriment de l'expression dramatique, ce qui limite leur future liberté dramatique, voire créative (n=4). Ce constat, en définitive, montre bien comment et pourquoi un apprentissage du chant lacunaire en enseignement dramatique peut, dans bien des cas, devenir une entrave au développement disciplinaire des étudiant·e·s chanteur·euse·s.

Pour conclure, un manque d'interdisciplinarité ou un accent prolongé trop prononcé sur la musique seule peuvent entraver l'intégration synergique des compétences lyriques et théâtrales (n=3). Ainsi, l'exercice scénique, combinant chant et théâtre dès le début de la formation, est crucial pour permettre aux étudiant·e·s de développer leur plein potentiel artistique (n=4). En effet, pour les plus convaincu·e·s des bienfaits d'une pédagogie intégrative, le développement conjoint des compétences lyriques et théâtrales est indispensable pour une meilleure rétention des compétences (Réponses 26, 100), quelles qu'elles soient. Cependant, comme nous le verrons, pour que cette interdisciplinarité devienne réalité dans les cursus, de sérieux et profonds changements institutionnels s'imposent (premier constat) dans le but d'offrir une formation plus complète, équilibrée et interdisciplinaire (deuxième constat).

4.3.7 Premier constat: l'urgence de réformer une éducation théâtrale lacunaire

À la lumière de cette analyse, je peux affirmer que les écoles de musique québécoises postsecondaires doivent entreprendre d'importants changements pour améliorer le taux de réussite de leurs programmes en matière d'interprétation dramatique. Hormis une très faible minorité de répondant·e·s inquièt·e·s du manque de maîtrise vocale chez les étudiant·e·s avant d'aborder le théâtre (Réponse 66), la plupart réclament, à raison, de repenser la place de l'interprétation dramatique. Cette nécessité est accentuée par le fait que bon nombre de répondant·e·s sont d'avis que les cours théâtraux manquent, selon les commentaires, soit de temps, de standardisation ou d'efficacité (n=10), ce qui limite l'acquisition des compétences dramatiques essentielles. En bref, l'enseignement dramatique est souvent négligé selon d'autres commentaires, faute de manquer de place ou d'importance dans les cursus (n=11). Ce problème est vu comme un chantier énorme nécessitant un changement culturel dans les institutions, où les programmes rigides doivent être révisés. À titre d'exemple concret démontrant l'aspect lacunaire en ce qui concerne le temps et la qualité de leur formation reçue, certaines personnes regrettent de ne pas avoir appris à « renouveler » leur imagination ou à « soutenir » une émotion, faute de temps pour aborder ces aspects essentiels. Plus grave encore, il est stipulé que leur formation n'a pas réussi à leur enseigner comment s'investir pleinement et trouver le sens profond des textes et des situations dramatiques. Enfin, une autre critique récurrente porte sur un constat connu, soit l'iniquité dans la qualité de la formation, où les étudiant·e·s jouant de petits rôles dans les productions d'opéra sont privé·e·s des mêmes opportunités de développement que ceux ayant des rôles plus importants. Indirectement, considérant donc cette iniquité cumulée au fait que les écoles n'arrivent pas à pourvoir un enseignement de l'interprétation dramatique adéquat, il apparaît urgent que cet enseignement ne doive plus être considéré comme complémentaire, mais obligatoire.

Par conséquent, l'enseignement dramatique est souvent négligé par manque de place ou d'importance dans les cursus (n=11). À titre d'exemple concret, certaines personnes interrogées jugent ces derniers « inadéquats » ou s'inquiètent des ressources octroyées à cette formation (n=4). Enfin, l'absence de synergies pédagogiques entre le chant et le théâtre est reconnue comme une lacune importante dans l'enseignement. Ce besoin pressant d'évolution dans l'approche pédagogique s'explique par le fait qu'il pourrait renforcer l'efficacité de la formation offerte aux futur·e·s professionnel·le·s du chant lyrique. Ce constat met en évidence une véritable volonté d'approfondir et d'actualiser la formation pour qu'elle corresponde non seulement à leurs conceptions de l'opéra, mais aussi et surtout aux réalités et aux exigences du métier de chanteur ou de chanteuse classique.

Ces changements institutionnels nécessaires ouvrent la voie à une réflexion plus large sur l'évolution des pédagogies lyriques vers un modèle plus intégré et interdisciplinaire, comme cela est exploré dans cette partie concluant l'analyse interprétative des données triangulées.

4.3.8 Deuxième constat : le besoin d'une formation plus complète et équilibrée

Selon mon point de vue de professionnel du théâtre et du chant, ces différents consensus majoritaires expriment indirectement une opportunité d'amélioration non exploitée dans les cursus actuels, soulignant le besoin sous-jacent d'une formation aux aspirants à une meilleure pédagogie *musico-dramatique*. En définitive, la faute revient au déficit d'approche pédagogique croisée entre le chant et le théâtre, considéré comme une faiblesse majeure dans l'enseignement de l'interprétation dramatique lyrique au sens large. Ces données pointent les lacunes perçues dans la manière dont l'interdisciplinarité est actuellement intégrée aux programmes de formation, justifiant une réflexion sur des réformes ou des changements possibles (Réponse 35) en ce qui a trait, par exemple, à la création de mesures prônant davantage de collaborations didactiques comme du co-enseignement entre professeur·e·s de chant et de théâtre. Ce constat fait toutefois écho au premier défi de la formation *musico-dramatique*, soit ce « casse-tête » qui consiste à « combiner technique vocale et jeu » en s'assurant « que l'une sert l'autre et non l'inverse » (Réponse 38). Comme on le stipule, la maîtrise subtile de cet équilibre se révèle cruciale pour devenir un·e interprète pleinement accompli·e dans l'art du théâtre chanté (n=7). À terme, c'est en consolidant le savoir-faire utile à l'atteinte de cet équilibre que les étudiant·e·s peuvent développer leur personnalité et leur jugement artistique (Bryon, 2005).

Vue de manière plus large, pour de nombreux répondant·e·s, le jeu dramatique devrait être davantage mis en avant dans la formation des chanteur·euse·s lyriques pour permettre une maîtrise plus multidimensionnelle qui englobe des aspects culturels, techniques, historiques, physiques, littéraires, dramatiques et humains (n=7). L'apparition de ce consensus remet de facto en question les contextes scolaires traditionnels, soulevant des interrogations sur la pertinence et l'efficacité des méthodes d'enseignement actuelles en matière d'enseignement des compétences dramatiques d'interprétation. Cette problématique serait en grande partie due au fait que les chanteur·euse·s lyriques sont formé·e·s, à tort, « comme des musicien·ne·s et avec d'autres musicien·ne·s » (Réponse 3). J'ose espérer que, puisque 65 % des personnes interrogées souhaitent une réforme profonde ou radicale, c'est parce qu'elles veulent que les diplômé·e·s soient équipé·e·s pour faire face aux exigences d'un milieu artistique en constante

mutation. Cela assurerait la pertinence, la vigueur et la capacité d'adaptation des programmes de chant classique.

Finalement, les résultats de cette recherche remettent en question la manière dont sont abordés les méthodes et contenus d'enseignement actuels, révélant des lacunes importantes au regard des standards pédagogiques requis. Cela souligne l'urgence d'une révision interdisciplinaire des cursus, de sorte que l'équilibre entre technique vocale et interprétation dramatique puisse être envisagé de manière plus adéquate. Le compositeur Reynado Hahn (1920) affirmait que « la voix n'est rien quand elle n'est pas accompagnée de ce qui en justifie l'emploi » et « une belle voix sans rien d'autre, c'est presque une difformité ! » (P. 116). Ces citations illustrent l'enjeu principal : une formation quasi exclusivement *musico-vocale* est insuffisante pour répondre aux dimensions dramatiques de l'opéra.

4.4 Réponses à la question de recherche et synthèse de l'analyse

La question de recherche de départ se formulait ainsi: dans quelle(s) mesure(s) l'enseignement des compétences en interprétation dramatique dans les écoles de chant postsecondaires québécoises, ainsi que le niveau de maîtrise de leurs finissant·e·s en la matière, est-il en adéquation et en phase avec les conceptions que les professionnel·le·s et pédagogues ont de l'art lyrique et de leur profession de chanteur·euse classique ? Ma réponse, simple et synthétique, est la suivante : l'enseignement des compétences en interprétation dramatiques est largement perçu comme inadéquat et répond de manière très partielle aux attentes des professionnel·le·s, qui considèrent l'opéra comme un théâtre en musique nécessitant une maîtrise équilibrée du chant et de l'interprétation dramatique.

Les résultats de cette recherche démontrent que les programmes actuels, en compartimentant les apprentissages et en priorisant la technique vocale et les connaissances musicales, marginalisent l'enseignement de l'interprétation dramatique, le rendant insuffisant et inefficace. Cette approche crée une inadéquation avec les exigences professionnelles, laissant les finissant·e·s insuffisamment préparé·e·s pour les scènes d'opéra. Une révision des curriculums est essentielle pour équilibrer l'apprentissage du chant et du théâtre, alignant ainsi la formation sur les réalités du métier. Ces conclusions soulignent l'importance critique de l'inadéquation et du désalignement des programmes actuels, mis en évidence par l'écart mesuré entre les deux sous-thèmes ou indicateurs clés de la recherche, décrits et résumés ci-dessous : la place essentielle de l'interprétation dramatique dans le métier de chanteur·euse d'opéra, et la place et l'efficacité de son enseignement dans les écoles de chant.

Premièrement, en explorant les conceptions de l'opéra et de l'interprétation en chant lyrique dans une perspective interdisciplinaire, les résultats de cette analyse confirment l'importance majeure accordée aux compétences d'interprétation dramatique par la communauté lyrique québécoise. Près de 94 % des personnes interrogées estiment que l'aspect dramatique du travail des chanteurs d'opéra devrait occuper au moins 50 % de leur énergie lors d'une performance idéale, et même prédominer (51 % ou plus) chez plus de la moitié d'entre elles. En ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation dramatique, les résultats montrent un désir d'approches plus intégratives, combinant chant et théâtre, dès le début de la formation. En effet, 75 % des répondant·e·s estiment qu'une formation initiale plus interdisciplinaire aurait eu un impact significatif à majeur sur leur carrière, indiquant que l'acquisition de compétences dramatiques n'est pas seulement souhaitée, mais perçue comme une nécessité pour la progression professionnelle. En résumé, ces données révèlent un fort soutien pour l'intégration des compétences dramatiques dans le travail interprétatif lyrique, et un désir de formation interdisciplinaire mieux adaptée aux exigences de la scène pour les étudiant·e·s, confirmant que des compétences dramatiques solides sont essentielles au succès professionnel des artistes.

Deuxièmement, alors que l'apprentissage obligatoire des compétences en interprétation dramatique ne représente qu'en moyenne 5,5 % du nombre de crédits nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat en interprétation-chant classique, sa trop faible importance est remise en cause. En effet, en ce qui concerne la place et l'efficacité actuelle de l'enseignement, mon analyse souligne une perception claire d'inadéquation de la part des répondant·e·s entre les compétences attendues par les programmes et celles effectivement maîtrisées à la diplomation. Pour garantir que les étudiant·e·s atteignent les niveaux de compétence et de connaissance prévus, la moitié des répondant·e·s appelle à une révision approfondie des méthodes pédagogiques, tandis que 15 % considèrent qu'une refonte radicale est nécessaire, ce qui représente au total 65 % des répondant·e·s qui expriment un besoin d'améliorations au moins significatives. Cette perception d'une inadéquation entre les objectifs pédagogiques visés et les compétences réellement acquises est corroborée par plus de 60 % des répondants, qui estiment que des changements majeurs, voire radicaux, sont nécessaires pour aligner la formation sur les attentes du monde professionnel. En somme, 90 % des répondant·e·s demandent des ajustements de mineur à drastique, témoignant d'une pression collective et montrant une volonté claire de voir évoluer l'enseignement des compétences en interprétation dramatique en fonction des exigences concrètes du métier.

En conclusion, cette analyse comparative révèle une divergence notable entre les visées professionnelles et le contenu pédagogique des cursus actuels, mettant en évidence le besoin pressant d'une réforme de l'enseignement des compétences d'interprétation dramatique. Cette recherche démontre qu'il existe un important écart entre la place octroyée à cet enseignement et le niveau de compétences espéré par les établissements d'enseignement, et la perception des compétences réellement acquises par ces répondant·e·s et leurs visées interprétatives à titre de professionnel. L'appel quasi unanime à des ajustements pédagogiques — incluant un consensus marqué pour une refonte importante, voire radicale — indique un besoin d'adapter les curriculums pour les rendre plus efficaces et conformes aux réalités professionnelles.

4.5 Pistes de réflexion, recommandations et conclusions générales d'analyse

Je terminerai en proposant mes réflexions critiques et mes recommandations face aux défis que représente la modernisation de la formation des chanteur·euse·s lyriques au Québec en exposant les conséquences générales des lacunes pédagogiques de son enseignement fragmenté qui intègre, à tort, le théâtre comme un simple complément, limitant l'autonomie des diplômé·e·s et renforçant l'inertie des établissements scolaires qui freine l'évolution des programmes. Face à ce constat, des recommandations pour réformer la formation lyrique sont proposées, ces dernières étant validées par le fort intérêt des répondant·e·s envers la recherche, ce qui confirme l'urgence d'un renouveau éducatif. Enfin, je plaide pour une réconciliation entre nos aspirations artistiques et exigences professionnelles en un appel à intégrer pleinement chant et théâtre dans la formation pour émanciper les interprètes et garantir un renouveau de l'opéra.

À mon avis, la formation des chanteur·euse·s lyriques au Québec traverse une crise silencieuse : elle est largement insuffisante pour répondre aux attentes de l'opéra professionnel. L'opéra est désormais perçu par les artistes lyriques québécois·e·s comme du théâtre en musique et non seulement comme de la musique théâtralisée, ce qui constitue une différence conceptuelle fondamentale. Pourtant, les diplômé·e·s débutent leur carrière avec des lacunes importantes (en particulier dans leur capacité à conjuguer technique vocale et interprétation dramatique) reflétant l'incapacité des écoles de chant à actualiser les philosophies pédagogiques pour répondre aux besoins évolutifs du milieu lyrique.

Pour remédier à ce problème, ma recommandation générale est donc de renforcer l'enseignement des compétences dramatiques dans les écoles de chant. Cela contribuerait à rééquilibrer les perspectives

pédagogiques communes et à faire des chanteur·euse·s de demain les premier·ère·s bénéficiaires de cette évolution. De plus, cela permettrait d'assurer une meilleure rétention des compétences enseignées et, par conséquent, facilité leur intégration professionnelle, tout autant que la qualité artistique des productions opératiques ou lyriques de tout genre. Par un effet domino, cela pourrait non seulement entraîner un renouveau de l'opéra ou garantir sa longévité dans l'enceinte culturelle québécoise, mais aussi, je l'espère ardemment, contribuer au renouvellement des publics en rapprochant l'art lyrique de postures interdisciplinaires largement adoptées au théâtre, mais aussi en danse.

4.5.1 Vers une autonomie artistique et une pédagogie émancipatrice

Le fruit de cette analyse visait, à lui seul, à mettre en lumière le potentiel d'une conjonction plus féconde et coordonnée des voix créatives interdisciplinaires de l'artiste lyrique : celles du corps, du cœur et de l'esprit. À travers cette vision d'une interdisciplinarité renouvelée dans l'enseignement postsecondaire lyrique québécois, les résultats de cette enquête auront, je l'espère ardemment, contribué à favoriser une meilleure reconnaissance et compréhension de cette problématique complexe. Elle soulève une quête tout à fait aristotélicienne : un artiste ne devrait pas choisir ses moyens de manière aléatoire, mais ceux-ci devraient être déterminés par l'objectif qu'il souhaite atteindre.

Si cette enquête visait à démontrer à quel point l'enseignement idéal de l'interprétation dramatique lyrique devrait, en toutes circonstances, défendre la beauté intrinsèque de l'art qu'il cherche à servir dans sa complétude, c'est parce qu'un tel enseignement ne peut se réduire à une accumulation fragmentaire de compétences non intégrées. Malheureusement, dans l'enseignement du chant lyrique, cette discordance entre savoir-faire disciplinaire et aspiration artistique persiste bel et bien. Pire encore, elle enferme les étudiant·e·s dans une dichotomie stérile : d'un côté, une maîtrise technique dénuée de sens dramatique, et, de l'autre, une intention artistique floue, incapable de s'incarner de manière tangible et cohérente dans les finalités dramatiques d'une œuvre.

Actuellement, si tant de chanteur·euse·s en formation semblent incapables de faire des choix dramatiques éclairés, c'est parce qu'ils·elles se retrouvent face à un dilemme comparable à celui de l'âne de Buridan : incertain·e·s et refusant de privilégier soit le chant ou soit le théâtre, ils·elles se privent, sans le vouloir, de l'exercice de leur liberté expressive. Paradoxalement, cette indécision paralyse les apprenti·e·s chanteur·euse·s et, par conséquent, leur enlève un sentiment de légitimité ou de plaisir scénique. À mon avis, cette incertitude de ne savoir quel chemin prendre constitue une forme d'aliénation créative.

Quant à ceux et celles qui privilégient la voie du chant, il·elle·s ne doivent pas être blâmé·e·s : leur choix découle moins d'une quelconque paresse que d'une inclination naturelle à suivre un chemin balisé et familier, celui qui leur a été tracé et enseigné comme prioritaire. Malheureusement, bien que sécurisante, cette voie apparaît comme une hétéronomie qui, depuis trop longtemps, contraint les cadres éducatifs lyriques au Québec. Qui plus est, elle enferme les apprenti·e·s chanteur·euse·s dans des mentalités rigides et arbitraires, étouffant leur autonomie artistique et dramatique. Elle les empêche ainsi de défendre avec justesse toute la valeur dramatique et la beauté multidimensionnelle de leur art.

Finalement, ce décalage ne découle pas uniquement d'une difficulté technique ou méthodologique. Il met en lumière une rupture ontologique profonde entre nos identités collectives d'artistes lyriques, façonnées par des héritages et des structures institutionnelles, et nos aspirations personnelles à évoluer en tant qu'acteur·rice·s engagé·e·s dans une industrie en évolution.

4.5.2 Plaidoyer pour une réforme intégrative et collaborative de la formation lyrique

Cette recherche aspire à encourager un consensus national autour de l'importance de l'enseignement dramatique, tout en l'adaptant aux spécificités culturelles du Québec. De plus, comme cette enquête vise à démontrer le bien-fondé de ces changements curriculaires, je souhaite que ces conclusions puissent encourager les écoles de chant à allouer les ressources financières nécessaires pour leur mise en œuvre. J'espère que, d'ici cinq à sept ans, des mesures concrètes seront mises en œuvre dans les cégeps et universités pour renforcer l'enseignement de l'interprétation dramatique lyrique, notamment par l'introduction de cours obligatoires ou toute autre forme de valorisation accrue de ces compétences au sein des cursus.

Or, une transformation des cadres ou des méthodes d'enseignement ne peut être atteinte sans une collaboration pédagogique importante. J'espère, grâce à l'analyse de ces résultats, mettre en évidence la nécessité de développer des projets issus des établissements de formation, en partenariat avec les enseignant·e·s. En effet, ce genre d'initiative interdisciplinaire ne pourrait être envisagé qu'à travers une concertation intégrée ; elle est envisageable si les diverses personnes décisionnaires sont en mesure de croire au bien-fondé de cette démarche.

Quant à l'intégration renforcée du théâtre dans la formation, elle requiert indéniablement du courage, tant pour les établissements d'enseignement que pour les jeunes chanteur·euse·s en formation. Ce défi

structurel apparaît majeur dès lors que l'on considère que, contrairement aux disciplines musicales (la pratique d'un instrument, la composition ou la musicologie), le chant opératique repose sur une praxis intégrante, en concept comme en pratique, l'utilisation du théâtre comme élément central à sa pensée performative. Considérant l'ampleur de ce défi, il est moins étonnant de constater une inertie institutionnelle freinant l'évolution des programmes. Pourtant, il est très probable que l'insuffisance de la formation des chanteur·euse·s pour répondre aux exigences contemporaines ne se limite pas à un problème structurel des programmes. Elle reflète également une incapacité des établissements d'enseignement à reconnaître pleinement le potentiel du théâtre comme un outil essentiel pour enrichir et transformer la pratique vocale.

Il est essentiel de rappeler que le parcours de l'apprenant·e du chant classique est souvent long et très exigeant, rappelant celui des athlètes de haut niveau qui, poussés par leur passion et leur quête d'excellence, mènent des vies de sacrifice. Cette réalité pourrait amener certains éducateurs et éducatrices, ou responsables de programmes, à considérer l'enseignement de l'interprétation dramatique comme un simple complément, une perspective biaisée qui, selon les résultats de ma recherche, minimise son importance. En effet, cette analyse démontre clairement l'inverse : intégré de manière cohérente, l'enseignement de l'interprétation dramatique peut enrichir et soutenir l'ensemble des objectifs musicaux et vocaux du cursus lyrique.

Enfin, ce qu'il faut retenir de cet immobilisme institutionnel apparent, qui est lié à une réticence au changement, à un manque de vision ou à des contraintes systémiques, c'est qu'il empêche la modernisation des programmes et limite le potentiel de la formation pour qu'elle puisse répondre pleinement aux exigences du métier.

4.5.3 Recommandations pour une formation lyrique adaptée aux réalités professionnelles

Pour réduire l'écart entre la formation générale et les exigences réelles du milieu professionnel, si tant est que les écoles cherchent à former des étudiantes et étudiants capables d'intégrer avec succès le milieu professionnel de l'opéra, je propose trois recommandations majeures : 1) créer une table de concertation pour standardiser les objectifs pédagogiques entre les établissements d'enseignement supérieur ; 2) mettre en œuvre une recherche-intervention permettant d'implanter et de mesurer l'efficacité de ces réformes ; 3) à terme, augmenter la quantité des cours obligatoires d'art dramatique lyrique dans les cégeps et universités du Québec.

Bien que cette recherche se concentre sur l'esquisse de ces pistes de réflexion, plusieurs des données récoltées restent à être analysées pour affiner ces propositions, comme les commentaires qualitatifs recueillis dans le cadre de l'enquête, une analyse comparative et exhaustive des résultats entre les sous-groupes. En outre, une recherche-intervention future serait particulièrement pertinente pour combler ces lacunes et approfondir certains aspects clés laissés en suspens. Une telle démarche permettrait, par des observations directes, d'évaluer concrètement la mise en pratique de l'enseignement des compétences dramatiques dans l'enseignement lyrique, tant sur le plan didactique et pédagogique.

Comme l'ont souligné de nombreux·ses répondant·e·s, il apparaît essentiel que les établissements de formation en chant lyrique reconnaissent la nécessité d'harmoniser et de clarifier les attentes pédagogiques en matière de compétences dramatiques, tant sur le plan des objectifs d'apprentissage que des critères d'évaluation. Cela inclut également la manière dont ces compétences sont enseignées, en ce qui concerne le temps qui leur est consacré ou leur qualité pédagogique.

Enfin, j'anticipe avec optimisme que les résultats de cette recherche puissent contribuer à l'autonomisation des chanteur·euse·s et pédagogues du chant de tous horizons, leur permettant de mieux comprendre et suivre les tendances de leur milieu, tout en approfondissant leur compréhension de ses valeurs artistiques. Les résultats pourraient également permettre aux institutions éducatives de consolider leur influence et leur crédibilité pédagogique, tout en renforçant, de manière indirecte, leur attractivité.

4.5.4 Forte mobilisation de la communauté lyrique

La forte participation au questionnaire, avec 214 répondant·e·s, souligne l'importance cruciale et le caractère central de cette problématique de recherche dans le contexte québécois. De plus, cet échantillon surprend par sa représentativité évidente de la population cible et par la pertinence de sa qualité tout autant que sa diversité. Ces deux aspects de la recherche doivent être interprétés, en toute évidence, comme une validation du besoin de placer cette question au cœur des discussions sur l'enseignement lyrique au Québec. Cette mobilisation inattendue m'est apparue comme un véritable mandat implicite de ma communauté, témoignant d'une intention collective résolument manifeste de repenser l'intégration du théâtre dans la formation. De plus, je ne peux passer sous silence que près de la moitié des répondant·e·s ont laissés des commentaires significatifs (critiques, témoignages, suggestions, faits vécus), révélant pour la plupart un appel explicite ou implicite à une mobilisation en faveur d'une amélioration de l'enseignement en interprétation dramatique et confirmant l'urgence de réformer les programmes actuels.

CONCLUSION

Les grandes conclusions de cette analyse me rappellent celles de González-Martínez (2000), qui souligne que les chanteurs et chanteuses de la scène professionnelle font face à un dilemme : ils doivent maîtriser à la fois leur voix et le rôle qu'ils doivent interpréter, c'est-à-dire le chant et le théâtre. Ce défi interprétatif constitue le lien essentiel entre l'apprentissage du chant lyrique et sa pratique professionnelle. En effet, il représente probablement l'obstacle le plus important à surmonter pour les artistes lyriques. En ce sens, c'est précisément à travers cette problématique que réside toute la pertinence de cette recherche : elle souligne l'urgence pour les établissements d'enseignement de structurer une formation intégrant pleinement ces compétences essentielles, afin d'outiller les étudiant·e·s pour faire face à cette difficulté majeure, qui est à la fois inhérente à l'enseignement et profondément enracinée dans la réalité professionnelle.

Cette recherche s'est inscrite dans la continuité d'une réflexion pédagogique que le compositeur, pianiste et pédagogue du chant Reynaldo Hahn avait déjà amorcée en 1920, visant à apporter des réponses aux enjeux éducatifs des chanteurs et chanteuses de son époque. Dans son recueil à l'intention des artistes lyriques en apprentissage, Hahn posait cette question fondamentale : « pourquoi chante-t-on ? » (Hahn, 1920, p.11) ou, autrement dit, dans quel but apprendre à chanter, soit à quelle fin? Pour ce compositeur amoureux des mots mis en musique, la réponse à donner à cette question était toute simple : chanter dépasse l'art vocal en lui-même car il représente une quête des correspondances dramatiques entre théâtre et musique en ce qu'il est supposé être « l'amour qui unit l'âme de la parole à celle de la musique » (Hahn, 1933, p. 112). Dans cette optique, à la lueur de cette question intemporelle de l'importance du jeu dramatique à titre de finalité du chant opératique, je me permets ce diagnostic : je suis convaincu que le travail interprétatif dramatique lyrique à l'opéra atteint son but véritable lorsque l'artiste s'émancipe des sentiers balisés pour embrasser la diversité des chemins qui s'ouvrent à lui·elle. Ces chemins, nourris par l'acquisition de savoirs et de compétences techniques, théoriques et pratiques, deviennent autant de voies d'exploration qui se conjuguent pour guider l'artiste vers ses aspirations personnelles, tout en respectant les intentions des créateurs d'une œuvre à embrasser avec courage.

Toutefois, l'ampleur de cette ambition pédagogique exige de mesurer toute la complexité intrinsèque de l'opéra. Cette quête est, en quelque sorte, le principal défi auquel fait face l'enseignement de l'art lyrique. Ce défi reste semblable à celui de la composition musicale lyrique, qui, comme le disait encore Reynaldo

Hahn, « se complique d'un art presque aussi difficile : celui du comédien » (Blay, 2013, p.12). C'est cela qui confère à l'opéra toute sa complexité unique et, qui plus est, donne un sens à son interprétation. Avec ce savoir-faire renouvelé et réinvesti, enrichi par une vision plus claire de nos idéaux artistiques et performatifs, j'espère que nous, artistes lyriques, pourrons redonner un véritable sens à nos moyens d'interprétation et être davantage en phase avec notre médium, nos aspirations et, finalement, notre public. À défaut de cela, je crains bien que nous nous condamnions à rester des voyageur·euse·s aveugles sur un chemin qui n'est pas le nôtre.

Après cette réflexion que l'on pourrait qualifier de philosophique, je tiens à souligner l'importance de promouvoir, avec vigueur et clarté, l'acquisition de savoirs fondamentaux interdisciplinaires comme principal moteur des réformes à venir pour la formation lyrique. Plutôt que de se limiter à éclairer les pas des chanteurs et chanteuses sur un chemin fait de prescriptions isolées, ce terrain doit s'ouvrir sur un horizon dynamique de questionnements interprétatifs et de réponses pertinentes. Ces réponses doivent pouvoir réconcilier les antagonismes entre le chant et le théâtre, de sorte que leurs indécisions se transforment en affirmation et leur conformisme éducatif en autonomie créatrice. Cette transition représente non seulement une transformation pédagogique nécessaire, mais également une étape cruciale pour la survie et le renouveau de l'art lyrique.

En substance, les conclusions de cette recherche rappellent avec force la nécessité d'encourager non seulement leur amour naturel du chant, mais surtout de développer leur intérêt pour le théâtre, leur plaisir du jeu théâtral, et leur passion des mots et de la dramaturgie. Ce processus exige de réimaginer l'enseignement du chant en y intégrant pleinement une approche plus théâtrale, afin que les artistes lyriques soient reconnu·e·s non seulement pour leur maîtrise vocale, mais également, sinon plus encore, pour leurs compétences en tant que musicien·ne·s *littéraires*, selon les mots de Marcel Proust à propos de Reynaldo Hahn (Proust cité dans Kim, 2021). Cela passe par un enseignement des compétences en interprétation dramatique, qui gagne en efficacité et en pertinence, et reste en phase avec les attentes d'un secteur aspirant à des changements significatifs dans le système éducatif auquel il reste profondément attaché. Enfin, l'école lyrique québécoise contemporaine doit se libérer du poids de l'histoire et revenir à une question essentielle : comment former de véritables interprètes d'opéra capables de maintenir cet art vivant ? Métastase, le plus grand librettiste de l'opéra du XVIII^{e} siècle, répondait déjà à cette question : « grâce à une formation adéquate en art dramatique et à une attention appropriée portée à la synthèse du *canto* et de l'*azione* (chant et jeu scénique) » (Savage, 1998, p. 3).

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

De quoi s'agit-il? Questionnaire de 15 questions: quatre identificatoires, dix à choix multipes et une question ouverte .

Durée approximative? Entre 10 et 15 minutes

Les données récoltées au cœur de cette enquête, visant l'interrogation des enseignant·e·s et des professionnel·le·s (actif·ve·s ou retraité·e·s) de l'univers lyrique québécois, répondent à deux objectifs majeurs : décrire et interpréter de manière comparative la valeur donnée aux compétences dramatiques dans les pratiques professionnelles, dans l'enseignement de niveau post-secondaire, et celle souhaitée dans les programmes en chant classique du premier cycle universitaire.

En résumé, cette étude vise à comparer les aspirations respectives du milieu professionnel et de l'enseignement du chant en ce qui concerne l'interprétation dramatique, dans l'espoir de mettre en lumière l'alignement – ou le manque d'alignement – de leurs attentes avec celles des établissements scolaires.

Les bénéfices de votre participation? En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances en lien avec l'importance et la place de l'interprétation dramatique dans l'art du chant lyrique et de son enseignement.

Répondre à ce questionnaire comporte-t-il un risque d'inconfort? Vous demeurez libre, à tout moment, de ne pas répondre à une question ou d'annuler votre participation.

Votre participation est anonyme et confidentiel? Oui. Les informations d'identification (nom et prénom, statut d'artiste, de professeur, ou années d'expérience) ne sont requises qu'à des fins d'authentification afin de contrer d'éventuelles fausses déclarations. Ces dernières seront uniquement accessibles par le chercheur principal (Isabeau Proulx Lemire) et sa directrice de recherche (Anne Nadeau), professeure à l'École supérieur de théâtre de l'UQAM. Les données de cette recherche se basent en totalité sur des choix de réponses afin que ses résultats puissent être présentés sous formes de groupes ou en pourcentages dans le but de rendre impossible l'identification individuelle.

Approbation du CERPE: Date : 2023-06-21

Il y a 15 questions dans ce questionnaire.

Section A- Questions préliminaires

Cette section vise à identifier les répondants éligibles pour la recherche.

1. Êtes-vous détenteur.trice d'un diplôme québécois d'étude supérieure en chant classique, soit d'un baccalauréat ou de 3e cycle du Conservatoire ou plus?

*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ 1. Oui
◯ 2. Non

2. Êtes-vous ou avez-vous déjà été membre ou membre stagiaire de l'Union des artistes à titre de chanteur.se lyrique ?

*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ 1. Oui
◯ 2. Non

3. Avez-vous déjà enseigné ou enseignez-vous à votre compte (studio privé) ou dans un établissement québécois reconnu, à des étudiant.es en cours d'études de niveau collégial ou supérieur en chant classique ou à des chanteur.ses lyriques professionnel.les ?

*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ 1. Oui
◯ 2. Non

***Si vous avez répondu "oui "à cette dernière question**, veuillez préciser si vous avez enseigné à des étudiant.es, des professionnel.les, ou les deux.*

***Si non**, passez à la prochaine question en cliquant "suivant".*

Cochez tout ce qui s'applique.
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Étudiant.tes de niveau collégial ou supérieur
- [ ] Professionnel.les

Section B – Questions d'identification (profil du répondant)

1. Veuillez écrire votre nom et prénom.

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom

Prénom

2. Veuillez indiquer si vous êtes ou avez été un.e artiste lyrique professionnel.le, un.e professeur.e de chant ou les deux. ***Cochez les cases correspondantes à votre expérience.***

Cochez tout ce qui s'applique.
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Artiste lyrique professionnel.le
- [ ] Professeur.e de chant

3. Quel est votre niveau d'étude ? ***Cochez les cases correspondantes à vos diplômes obtenus.***

Cochez tout ce qui s'applique.
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- [ ] Baccalauréat en musique -profil interprétation
- [ ] Baccalauréat en musique -tout autre profil
- [ ] D.E.S.S. -profil interprétation
- [ ] Licentiate in music
- [ ] Graduate Artist Diploma
- [ ] Maîtrise en musique -profil interprétation
- [ ] Maîtrise en musique -tout autre profil
- [ ] Doctorat en musique
- [ ] Autre

4. Cochez la case correspondante à vos années d'expériences cumulées à titre de professionnel.le actif.ve sur la scène lyrique.

*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ◯ Moins de 6 ans d'expérience
- ◯ Entre 6 et 15 ans d'expérience inclusivement
- ◯ Entre 16 et 25 ans d'expérience inclusivement
- ◯ Entre 26 et 35 ans d'expérience inclusivement
- ◯ Plus de 37 ans

Section C – Auto-évaluation de votre maîtrise des compétences dramatiques lyriques

5. À titre de chanteur.se lyrique, si vous aviez à comparer votre degré de maîtrise des compétences en interprétation théâtrale/jeu dramatique à celui de collègues que vous estimez du même niveau d'expérience, comment l'évalueriez-vous ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯
1. **Inférieur** à celui de mes collègues

◯
2. **Un peu inférieur** à celui de mes collègues

◯
3. **Équivalent** à celui de mes collègues

◯
4. **Un peu supérieur** à celui de mes collègues

◯
5. **Supérieur** à celui de mes collègues

Section D – L'importance de l'interprétation dramatique à l'opéra et dans l'art lyrique

6. *Selon votre conception de l'opéra en tant que genre, quelle est la place idéale qu'un.e chanteur.se classique doit accorder à l'interprétation dramatique dans une performance opératique en général ?* ***Veuillez indiquer l'énoncé qui représente le mieux votre point de vue sur cette question.***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯
Entre 1% et 32% : Une place mineure

Dans le contexte de l'opéra, le travail interprétatif du chanteur.se exige principalement de lui ou d'elle de la maîtrise de son instrument ainsi qu'une compréhension musicale de l'œuvre. La mise en évidence de ces habiletés vocales étant l'essentiel de son art, l'interprétation dramatique occupe plutôt une position de troisième plan.

◯
Entre 33% et 49% : Une place secondaire.

À l'opéra, le drame est au service de l'interprétation lyrique, soit de ses aspects centraux : maîtrise de l'instrument, expressivité vocale et musicale. La qualité de l'interprétation musico-vocale étant primordiale, l'interprétation dramatique lui est subordonnée et se retrouve donc au second plan.

◯
50 % : Une place équivalente

L'opéra englobe, à parts égales, expression musico-vocale et expression dramatique. En cela, l'opéra exige du chanteur.se de conjuguer les plans performatif et dramatique de manière équilibrée. Il ou elle s'efforce donc d'exploiter ses compétences dramatiques proportionnellement à l'ensemble de ses visées performatives et interprétatives.

◯
Entre 51% et 75% : La majeur partie de la place

L'opéra est du théâtre mis en musique, ce qui commande au chanteur d'user de ses compétences dramatiques la majeure partie du temps. Bien que son travail interprétatif relève foncièrement de compétences dramatiques, son art ne peut être considérée que comme un acte entièrement dramatique car il relève aussi d'aspects vocaux et musicaux.

◯

76% et + : La plus grande place que possible

L'opéra est du théâtre chanté, soit une série d'actions dramatiques. L'artiste lyrique accompli.e est celle ou celui qui parvient à surmonter ses défis musicaux et vocaux pour laisser place au plus grand investissement dramatique qui lui semble possible. C'est en cela qu'elle ou il parvient à la plus grande virtuosité.

7. Si la formation initiale des chanteuses et chanteurs lyriques privilégiait une approche davantage interdisciplinaire de l'interprétation lyrique en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences liant chant et théâtre de manière plus prononcée, quel impact cela aurait-il sur la carrière des chanteur.ses québécois.es actuellement actif.ves sur la scène lyrique, tant au concert, qu'à l'opéra ou à l'opérette ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ **Aucun impact** - Aucun changement significatif dans les carrières actuelles des chanteur.ses, et peu d'influence sur leurs performances ou opportunités.

◯ **Impact faible** - Quelques améliorations possibles dans des contextes spécifiques, mais la plupart des chanteur.ses ne verront pas de différence majeure dans leur carrière.

◯ **Impact modéré** - Une amélioration perceptible dans les compétences d'interprétation, ouvrant des opportunités de rôles plus variés et renforçant leur polyvalence artistique.

◯ **Impact significatif** - Une amélioration considérable dans les compétences théâtrales, préparant mieux les chanteurs pour des rôles exigeants, ce qui pourrait améliorer leur réputation et leurs perspectives de carrière.

◯ **Impact majeur** - Une transformation radicale de leurs carrières, devenant des artistes plus complets et ouvrant de nouvelles portes et opportunités sur la scène lyrique au Québec.

8. Si vous pouviez ou aviez pu acquérir de meilleures compétences et connaissances dramatiques, dans quelle mesure cela aurait pu ou pourrait changer la place que vous y accordez dans vos enseignements ou dans votre pratique ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯
Aucun changement - L'acquisition de ces compétences dramatiques n'aurait aucun impact sur la place que je leur accorde. J'estime que mon emploi de ces compétences dans mon enseignement ou ma pratique occupe une place déjà adéquate. Elle n'a donc pas besoin d'être modifiée.

◯
Changement mineur - Cela aurait très peu d'impact sur la place que je leur accorde. J'estime que mettre davantage d'accent sur ces compétences n'est pas prioritaire dans mes objectifs d'enseignement ou de performance.

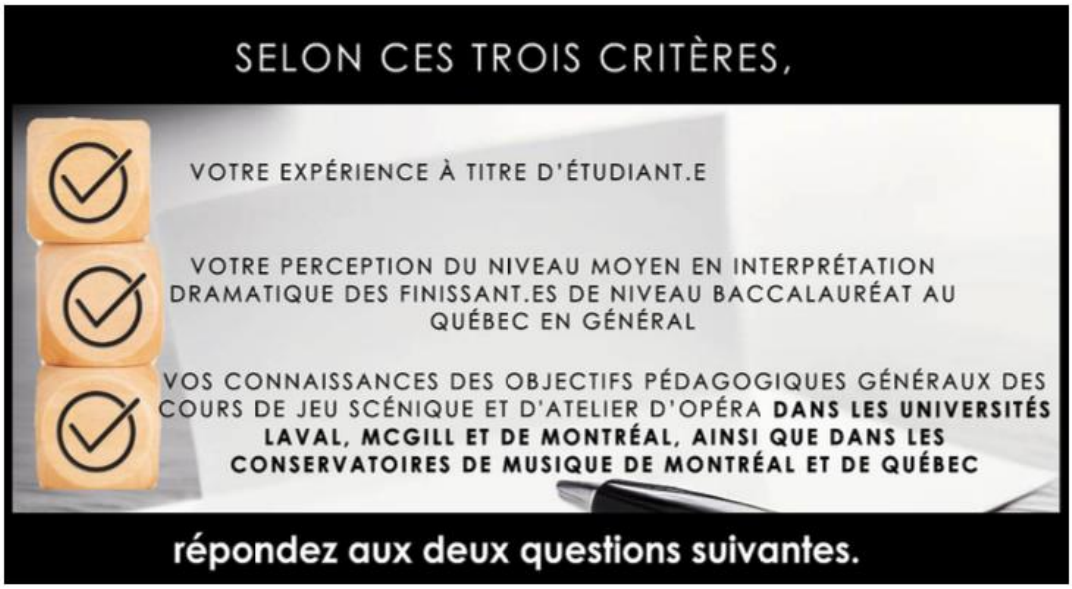
◯
Changement modéré- L'exploitation de ce type de compétences est relativement bien équilibré dans mon enseignement ou ma pratique personnelle. Cependant, cela modifierait légèrement la place que je leur accrode.

◯
Changement significatif - L'acquisition de ces compétences dramatiques entraînerait un changement notable quant à la place que je leur accorde.

◯
Changement majeur - L'acquisition de ces compétences dramatiques entraînerait un changement très important : je leur accorderais dès lors une place largement supérieure.

Section E– L'efficacité et la place de l'enseignement en interprétation dramatique dans la formation

-Préambule-



9. Selon vous, quelle serait l'ampleur des modifications nécessaires pour s'assurer que le niveau moyen de connaissance et de compétence des finissant·es soit plus conforme aux attentes formulées pour ces cours ou autrement dit, plus en adéquation avec leurs objectifs pédagogiques?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ **Aucune modification n'est nécessaire.** Les approches et les contenus pédagogiques actuels sont déjà efficaces pour atteindre les niveaux de connaissance et de compétence attendus.

◯ **De légères adaptations pourraient être utiles.** Quelques ajustements mineurs dans les méthodes et le contenu pourraient aider à mieux aligner le niveau moyen de connaissance et compétence des étudiant.es des attentes.

◯ **Des modifications modérées seraient bénéfiques.** Des révisions plus substantielles dans les approches et les contenus pédagogiques pourraient aider à rapprocher le niveau de connaissances et compétences moyen des étudiant.es des attentes.

◯ **Des changements significatifs sont nécessaires.** Une révision en profondeur des méthodes et du contenu pédagogiques serait requise pour mieux harmoniser le niveau moyen de compétences et connaissances moyen des étudiant.es avec les attentes.

◯ **Une refonte radicale est indispensable.** Les approches et les contenus pédagogiques actuels doivent être complètement repensés pour garantir que les étudiant.es atteignent un niveau moyen de compétences et connaissances en adéquation avec les attentes.

10. Selon vous, dans quelle mesure les écoles de chant professionnelles nommées dans le préambule devraient renforcer en termes de temps et de qualité, la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique afin de répondre pleinement aux attentes du milieu professionnel ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

◯ **Aucune modification** : Aucun changement n'est nécessaire dans la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique pour répondre aux attentes du milieu professionnel.

◯ **De légères adaptations pourraient être utiles** : Des ajustements mineurs devraient être apportés à la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique pour répondre aux attentes du milieu professionnel.

◯ **Des modifications modérées seraient bénéfiques** : Des changements substantiels devraient être effectués pour renforcer la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique pour répondre aux attentes du milieu professionnel.

◯ **Des changements significatifs sont nécessaires** : Une transformation majeure est nécessaire pour donner une place considérablement accrue à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique pour répondre aux attentes du milieu professionnel.

◯ **Modifications radicales** : Une refonte complète de la place accordée à l'enseignement des compétences en interprétation dramatique est requise pour répondre pleinement aux attentes du milieu professionnel.

11. Avez-vous des commentaires ou réflexions que vous souhaitez partager avec l'équipe de recherche après avoir répondu à ce questionnaire ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Des questions sur la recherche ?

Si vous avez des questions sur cette recherche ou besoin d'informations supplémentaires pour prendre votre décision, vous pouvez contacter Isabeau Proulx Lemire au 514-598-0458 ou par courriel proulx-lemire.isabeau@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ?

Si vous avez des questions concernant vos droits, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel: ciereh@uqam.ca.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQÀM
Université du Québec à Montréal

Titre du projet de recherche : L'importance de l'enseignement des compétences en interprétation dramatique dans la formation du chanteur lyrique québécois.

Chercheur responsable : Proulx Lemire, Isabeau, Maîtrise en théâtre, UQAM

Objectifs de la recherche

Nous sollicitons votre participation à une enquête auprès des professeurs et professionnels du milieu lyrique québécois, dont les buts sont de décrire et d'interpréter de façon comparative, la place accordée aux compétences dramatiques dans la pratique des professionnels, celle que ces derniers perçoivent que l'on accorde à son enseignement dans les établissements post-secondaire, et finalement, celle qu'ils souhaiteraient lui voir accordée. En définitive, cette étude cherche à comparer les visées des milieux professionnels et de l'enseignant du chant en matière d'interprétation dramatique dans l'espoir d'exposer dans quelle mesure leurs attentes sont alignées ou non avec celles des écoles.

Procédure

Votre participation consiste à répondre à **un questionnaire en ligne contenant 12 questions à choix de réponses**, d'une durée maximale de 15 à 20 min.

Avantages et risques

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances en lien avec la place de l'interprétation dramatique dans l'art du chant lyrique et de son enseignement. Répondre à ce questionnaire ne comporte pas de risque d'inconfort. Vous demeurez libre, à tout moment, de ne pas répondre à une question ou d'annuler votre participation.

Votre participation est volontaire

Vous êtes libre de répondre seulement à certaines questions.

Votre participation est anonyme

Il sera impossible de connaitre l'identité des personnes ayant rempli le questionnaire.

Vos renseignements sont confidentiels

Certaines questions portent sur des renseignements personnels, par exemple vos nom et prénom, votre statut d'artiste ou de professeur ou vos années d'expérience. Les renseignements personnels sont ici requis à des fins d'authentification. L'équipe de recherche protègera ces renseignements et ne les partagera pas avec qui que ce soit. Les données de cette recherche se basent en totalité sur des choix de réponses afin que ses résultats puissent être présentés sous formes de groupes ou en pourcentages, soit de façon à rendre impossible l'identification individuelle.

Au terme de cette recherche, toutes les informations permettant de vous identifier seront supprimées. Nous conserverons cependant les autres informations indéfiniment sur un serveur sécurisé de l'UQAM.

Si vous désirez répondre à ce questionnaire par écrit, il est possible de le faire. Faites-en la demande à proulx-lemire.isabeau@courrier.uqam.ca. Dans ce cas précis, votre questionnaire sera protégé, et conservé sous clé (meuble verrouillé), à la demeure principale du chercheur responsable du projet de recherche. De plus, votre questionnaire écrit sera détruit au terme de cette recherche.

Droit de retrait

Vous être toujours libre de voir vos données retirées de l'analyse de cette recherche avant sa publication, sans avoir à vous justifier. Si c'est ce que vous souhaitez faire, vous n'avez qu'à nous écrire à proulx-lemire.isabeau@courrier.uqam.ca. Nous détruirons tous vos renseignements, sauf si vous nous autorisez explicitement à les conserver.

Des questions sur la recherche ?

Si vous avez des questions sur cette recherche ou besoin d'informations supplémentaires pour prendre votre décision, vous pouvez contacter Isabeau Proulx Lemire au 514-598-0458 ou par courriel proulx-lemire.isabeau@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ?

Si vous avez des questions concernant vos droits, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel: ciereh@uqam.ca.

Les membres de l'équipe de recherche vous remercient!

Anne Nadeau et Marie-Annick Béliveau, co-directrices de cette recherche, UQAM
Isabeau Proulx Lemire, étudiant à la Maîtrise en théâtre, UQAM

Consentement

En cochant la case « J'accepte de répondre au questionnaire en ligne » plus bas, j'atteste :

- Avoir pris connaissance du formulaire d'information et de consentement;

- Consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche.

☐ J'accepte de répondre au questionnaire en ligne

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2024-5860
Date : 2024-06-21

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : L'importance de l'enseignement des compétences en interprétation dramatique dans la formation du chanteur lyrique: enquête auprès de professeurs et professionnels du milieu lyrique québécois.
Nom de l'étudiant : Isabeau Proulx-Lemire
Programme d'études : Maîtrise en théâtre
Direction(s) de recherche : Anne Nadeau; Marie-Annick Béliveau

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-06-21**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

BIBLIOGRAPHIE

Abbate, C., Parker, R. (2012). *A history of opera: The last 400 years*. Penguin Random House.

Alagna, R. (2011, 24 septembre). L'Atelier de Roberto Alagna [Entrevue radiophonique]. Dans Le Grand Atelier. France Inter.

Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : Post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir, 43*(3), 372–391. https://doi.org/10.3917/mav.043.0372

Balea, I. (2005). Vers une sémiologie de l'opéra : Systèmes – structures – interférences sémiologiques. *Études littéraires, 13*(3), 437–459.

Balk, H. (1977). *The complete singer-actor: Training for music theater*. University of Minnesota Press.

Banu, G. (2010). Le goût de l'entre-deux ou de la parole aux chants. *Jeu, (75)*, 96–102.

Bartoli, C. (2016, 17 octobre). Cecilia Bartoli est la Norma ! [Entrevue radiophonique]. Dans *La Récréation.* France Inter. https://www.franceinter.fr/emissions/la-recreation/la-recreation-17-octobre-2016

Bartoli, C. (2012, 20 décembre). Le grand entretien Busnet, Cecilia Bartoli [Entrevue radiophonique]. Dans *Le grand entretien Busnet.* France Inter. https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/le-grand-entretien/cecilia-bartoli-1255314

Benedetti, J. (2000). *Stanislavski: An introduction*. Routledge : Taylor & Francis Group.

Bernheim, B. (2020, 22 février). Ténor de l'année [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité(e) culture.* France Culture.

Berklee College of Music. (s.d.). [Définition d'un chanteur d'opéra]. Berklee College of Music.

Blades-Zeller, E. (2012). *A spectrum of voices: Prominent American voice teachers discuss the teaching*. Scarecrow Press.

Blay, P. (2013, mars). « Cet amour qui unit l'âme de la parole et celle de la musique » : Reynaldo Hahn et l'art du chant. Dans A. Dratwicki et A. Terrier (dir.), *Le Chant français* (Colloques de l'Opéra Comique, mars 2013). https://www.bruzanemediabase.com/sites/default/files/202308/Blay_Reynaldo%20Hahn%20et%20l%27art%20du%20chant.pdf

Boisquet, M. F. (1812). *Essais sur l'art du comédien chanteur*. Société des sciences et des arts de Nantes.

Bouchard, M. M. (2022, 12 novembre). Rattrapage du 12 nov. 2022 : Adib Alkhalidey, Claudia Bouvette, Michel Marc Bouchard et Virginie [Entrevue radiophonique]. Dans *Tout peut arriver.* Radio-Canada.

Bostridge, I. (2018, 9 janvier). Ian Bostridge, ténor [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité(e) du jour.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/l-invite-du-jour/ian-bostridge-tenor-2150219

Bryon, E. (2005). Pedagogy, performance theory & historic prejudice in opera. *Voice and Speech Review, 4*(1), 287–294. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23268263.2005.10739484

Bryon, E. (2014). *Integrative performance: Practice and theory for the interdisciplinary performer*. Routledge.

Bryon, E. (2017). *Performing interdisciplinarity: Working across disciplinary boundaries through an active aesthetic*. Routledge.

Callaghan, J., Emmons, S., et Popeil, L. (2018). Solo voice pedagogy. Dans G. E. McPherson et G. Welch (dir.), *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education, Volume 3* (p. 57). Oxford University Press.

Carlson, R. (2013). *What do I do with my hands?* Personal Dynamics Publishing.

Carnalia, C. (2021). *The reason to sing: A guide to acting while singing*. Routledge Taylor & Francis Group.

Carter, T. (2002). *Monteverdi's Musical Theatre*. Yale University Press.

Cesaroni, L. (2022, 1er juillet). Training for the times. *Opéra Canada*. https://operacanada.ca/training-for-the-times/

Charlton, D., Cross, J. (dir.). (2003). *The Cambridge companion to grand opera*. Cambridge University Press.

Chevallier, J.-F. (2004). Le geste théâtral contemporain : entre présentation et symboles. *L'Annuaire théâtral, 36*, 27–43.

Chifflot, M. (2019). De l'interprétation théâtrale. *L'Enseignement philosophique, 69*(2), 25–44. https://doi.org/10.3917/eph.692.0025

Clark, M. R. (2002). *Singing, acting and movement in opera*. Indiana University Press.

Cochut, A. (1844). De l'art du comédien : Étude historique et critique. Première partie– Histoire. *Revue des Deux Mondes (1829-1971), 8*(1), 121–159. https://www.jstor.org/stable/44689703

Cone, E. T. (1974). *The composer's voice* (No. 3). Univ of California Press.

Cone, E. T. (1989). The world of opera and its in-habitants. Dans R. P. Morgan (dir.), *A view from Delft: Selected essays* (p. 126). University of Chicago Press.

Conseil de la culture et des communications de France (2014). *Mission et bilan et préconisations relatives à l'emploi des artistes lyriques*. https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Mission-de-bilan-et-preconisations-relative-a-l-emploi-des-artistes-lyriques

Constantine, M. (2019). *The opera singer's acting toolkit: An essential guide to creating a role*. Bloomsbury Publishing.

Cossette, P. (2009). *Publier dans une revue savante – Les 10 règles du chercheur convaincant*. Presses de l'Université du Québec.

Craig, E. G. (2008). *On the art of the theatre*. Routledge.

Crustin, L. (1978). Art du théâtre, art dramatique ou expression dramatique. *Liaison, (0)*, 3

Davidson, L. (1989). Observing a yang ch'in lesson: Learning by modeling and metaphor. *Journal of Aesthetic Education, 23*(1), 85–99. https://doi.org/10.2307/3332890

De Gaudemar, M. (2013). Opéra et philosophie. *Implications philosophiques.* https://hal.parisnanterre.fr/hal-02171382v1

De Mallet Burgess, T. (1999). *The singing and acting handbook: Games and exercises for the performer*. Routledge.

Demeuse, M., Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : Le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 5–6*, 23–50.

Desandre, L. (2017, 6 mai). Léa Desandre : « L'opéra, on y rit et on y pleure beaucoup ! » [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invitée culture.* France Culture.

Desandre, L. (2018, 31 janvier). Les rameaux de Léa Desandre [Entrevue radiophonique]. Dans *La Grande Table.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-1ere-partie/les-rameaux-de-lea-desandre-2051472

Dessay, N. (2021a, 1er mars). Nathalie Dessay, un dernier air d'opéra [Entrevue radiophonique]. Dans *La grande table culture.* France Culture. https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-culture/natalie-dessay-un-dernier-air-dopera

Dessay, N. (2021b, 12 août). Nathalie Dessay en concert ce samedi dans le cadre du festival L'été musical en Bergerac [Entrevue radiophonique]. Dans *Le choix de France Bleu Périgord.* France Bleu Périgord.

Devieilhe, S. (2021a, 27 octobre). Sabine Devieilhe, ça réveille ! [Entrevue radiophonique]. Dans *Boomrang.* France Inter. https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/boomerang/boomerang-du-mercredi-27-octobre-2021-4444953

Devlin, G. (2016). *Opera training for singers in the UK: Executive summary*. National Opera Studio.

Devos, J. (2020, 29 janvier). Si Offenbach nous était conté… [Entrevue radiophonique]. Dans *La Grande Table.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table/si-offenbach-nous-etait-conte-7612723

Durand, G. (2006). Un sociologue à l'Opéra. *Sociétés, (3),* 53–67. https://doi.org/10.3917/soc.093.0053

Féral, J. (2001). *Mise en scène et jeu de l'acteur : Entretiens (Tome 1). L'espace du texte.* Éditions Jeu et Éditions Lansman.

Fray, D. (2022, 14 avril). David Fray, pianiste (4/5) : « Interpréter, c'est choisir » [Entrevue radiophonique]. Dans *Les Grands Entretiens.* Radio France. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/les-grands-entretiens/david-fray-pianiste-4-5-interpreter-c-est-choisir-8066004

Gabrielsson, A. (1999). Studying emotional expression in music performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141*, 47–53. https://www.jstor.org/stable/40318983

Galilei, V. (2001). *Fronimo dialogo nel quale si contengono* (Ph. Canguilhem, Trad. et comm.). Paris : Minerve. (Œuvre originale publiée en 1568/1584)

Gallagher, D. (2005). Restating The Case For Representation In The Philosophy Of Opera. *Postgraduate journal of aesthetics*, 2, 62-69.

Gallagher, S. (2016). *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring.* Harvard University Press.

Gallienne, G. (2017, 13 juin). Guillaume Gallienne met en scène *La Cenerentola* de Rossini [Entrevue radiophonique]. Dans *La Récréation.* France Inter. https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/la-recreation/guillaume-gallienne-met-en-scene-la-cenerentola-de-rossini-3620390

Gallienne, G. (2022, 6 janvier). [Entrevue radiophonique]. Dans *Plus on est de fous, plus on lit.* Radio-Canada.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Guérin Ltée.

Gens, V. (2015, 21 décembre). Véronique Gens [Entrevue radiophonique]. Dans *Vous avez dit classique?* France Inter. https://www.franceinter.fr/emissions/vous-avez-dit-classique/vous-avez-dit-classique-21-decembre-2015

Goldovsky, B. (1953). *Accents on opera.* Farrar, Strauss and Young.

González-Martínez, E. (2000). Postures lyriques : L'ajustement voix-rôle dans le travail interprétatif du chanteur soliste. *Revue française de sociologie, 41*(3), 443–464. https://www.jstor.org/stable/3322568

Goren, N. (2020). *Beyond the aria: Artistic self-empowerment for the classical singer.* Rowman and Littlefield Publishers.

Guse, C. B. (2018). A integração entre as habilidades de cantar e atuar e a autonomia criativa como requisitos básicos para a credibilidade cênica na performance do cantor lírico. *Revista Música Hodie, 18*(7), 286–295.

Gustavsson, B. (2004). Revisiting the philosophical roots of practical knowledge. Dans J. Higgs, B.

Gustavsson, B. (2007). *The principles of knowledge creation : Research methods in the social sciences.* Edward Elgar Publishing.

Graham, C. R. (2009). *Perspectives of opera singer training and education through an examination of collegiate-level opera programs* [Thèse de doctorat, Teachers College, Columbia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/perspectives-opera-singer-training-education/docview/304873663/se-2

Grant, S. J. (2014). Vocal pedagogy and the Feldenkrais method. Dans H. Harrison et J. Oates (dir.), *Teaching singing in the 21st century* (p. 175–185). Springer.

Grimarest, J.-L. (1707). *Traité du récitatif.* J. Le Fève.

Hahn, R. (1920). *Du chant.* Pierre Lafitte.

Hahn, R. (1933). *Notes (Journal d'un musicien)* (p. 112). Plon.

Hannigan, B. (2021, 24 septembre). Barbara Hannigan : « La musique est ma première langue » [Entrevue radiophonique]. Dans *Par les temps qui courent.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/par-les-temps-qui-courent/barbara-hannigan-soprano-et-cheffe-d-orchestre-4736264

Harding, L. (2007). Voice science and vocal art, part one: In search of common ground. *Journal of Singing, 64*(2), 141–150. https://www.proquest.com/scholarly-journals/voice-science-vocal-art-part-one-search-common/docview/229040801/se-2?accountid=14719

Helfgot, D., Beeman, O. D. (1993). *The Third Line: The Opera Performer as Interpreter.* Shirmer Books.

Hicks, A. E. (2011). *Singer and actor: Acting technique and the operatic performer.* Amadeus Press.

Hindemith, P. B. (2009). *The singer as communicator* [Thèse de doctorat, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations and Theses.

Hunter, M. (2008). *Mozart's operas: A companion*. Yale University Press. (Éd. orig. 1951)

Hutcheon, L. (2006). Interdisciplinary opera studies. *PMLA, 121*(3), 802–810. https://www.jstor.org/stable/25486355

Isnardon, J. (1911). *Le chant théâtral.* Maurice Vieu et Jeanne Vieu.

Jackson, S. (2009). *Professing Performance: Theatre in the academy from philology to performativity.* Cambridge University Press.

Jaroussky, P. (2016a, 20 décembre). Devenir contre-ténor [Entrevue radiophonique]. Dans *Grands Entretiens, 2e épisode.* Radio France. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/les-grands-entretiens/philippe-jaroussky-devenir-contre-tenor-2-5-9613921

Jaroussky, P. (2016b, 22 décembre). Philippe Jaroussky, mouiller sa chemise et prendre des chemins buissonniers… (4/5) [Entrevue radiophonique]. Dans *Les Grands Entretiens.* France Musique. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/les-grands-entretiens/philippe-jaroussky-mouiller-sa-chemise-et-prendre-des-chemins-buissonniers-4-5-9172694

Kennedy, M., Kennedy, J. (2013). *The Oxford dictionary of music.* Oxford University Press.

Kim, J. (2021). *La pensée musicale de Marcel Proust* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III].

Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System.* Temple University Press.

Kissel, H. (2000). *Stella Adler: The art of acting* (p. 19). Hal Leonard Corporation.

Kivy, P. (2013). La parole, le chant et la transparence du médium : Note sur la métaphysique de l'opéra. *Nouvelle revue d'esthétique, (12),* 81–91. https://doi.org/10.3917/nre.012.0081

Klayman, J., Soll, J. B., Gonzalez-Vallejo, C., et Barlas, S. (1999). Overconfidence: It depends on how, what, and whom you ask. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 79*(3), 216–247.

Koopman, J. (1999). A Brief History of Singing. https://lawrence.edu/fast/koopmajo/brief.html

Kyropoulos, D. (2023). *Teaching acting to singers: Harnessing historical techniques to empower modern performers* [Thèse de doctorat, University of Oxford]. ORA. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6f64b917-9d6a-4cce-ba87-926599d94447

Larousse. (s.d.). Définition du mot « opéra ». Dans *Larousse en ligne*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/op%C3%A9ra/56131

Leca, B., Plé, L. (2013). Une épistémologie à hauteur d'homme : L'anthropologie interprétative de Clifford Geertz et son apport potentiel à la recherche francophone en management. *Management & Avenir, 60*, 35–52. https://doi.org/10.3917/mav.060.0035

LeCompte, M., Priessle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in education research.* Academic Press.

Lécroart, P. (2004). *Paul Claudel et la rénovation du drame musical : Étude de ses collaborations avec Darius Milhaud, Arthur Honegger, Paul Collaer, Germaine Tailleferre, Louise Vetch.* Éditions Mardaga.

Lemieux, M.-N. (2013a, 8 mai). Rediffusion de l'émission du 20/02/2013 [Entrevue radiophonique]. Dans *L'humeur Vagabonde.* France Inter. https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-humeur-vagabonde/marie-nicole-lemieux-rediffusion-de-l-emission-du-20-02-2013-2832851

Lemieux, M.-N. (2013b, 9 mai). Entretien avec Marie-Nicole Lemieux [Entrevue radiophonique]. Dans *La Grande Table des idées.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-2eme-partie/entretien-avec-marie-nicole-lemieux-3842659

Lemieux, M.-N. (2017, 1er février). La contralto Marie-Nicole Lemieux est de passage à Paris [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité(e) du jour.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/l-invite-du-jour/la-contralto-marie-nicole-lemieux-est-de-passage-a-paris-1434690

Le Robert. (s.d.). Définition du mot « opéra ». Dans *Le Robert en ligne*. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/opera

Levin, D. J. (2019). *Unsettling opera: Staging Mozart, Verdi, Wagner, and Zemlinsky.* University of Chicago Press.

Liébert, G. (2001). De la mise en scène d'opéra et de théâtre aujourd'hui. *Le Débat, 113*(1), 52–76. https://doi.org/10.3917/deba.113.0052

Lissner, S. (2019, 11 janvier). 350 ans de l'Opéra national de Paris : Les nouvelles voies de l'opéra [Entrevue radiophonique]. Dans *L'Invité(e) des Matins.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-e-des-matins/350-ans-de-l-opera-national-de-paris-les-nouvelles-voies-de-l-opera-3710649

Littlejohn, D. (1992). *The ultimate art: Essays around and about opera.* University of California Press.

Ludwig, C. (2017, 23 août). Christa Ludwig, mezzo-soprano (3/5) : « Un ténor doit avoir une voix érotique, sinon ça ne m'intéresse pas » [Entrevue radiophonique]. Dans *Les Grands Entretiens.* France Musique. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/les-grands-entretiens/christa-ludwig-mezzo-soprano-3-5-un-tenor-doit-avoir-une-voix-erotique-sinon-ca-ne-m-interesse-pas-6184042

Maret, H. (1766). *Éloge historique de Monsieur Rameau, compositeur de la musique du cabinet du roi, associé à l'académie des sciences, arts et belles-lettres de Dijon.* Causse.

McGillivray, G. (2023). Communicating emotions: The arts of the actor. Dans G. McGillivray (dir.), *Actors, audiences, and emotions in the eighteenth century: Communities of sentiment* (p. 73–115). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22899-5_3

Medlyn, M. (2018). *Embodying voice: Singing Verdi, singing Wagner.* Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit.* Gallimard.

Meuriot, V., Lacquement, G. (2016). Atelier de méthodologie : Comparatisme et interdisciplinarité. *Working paper n° 2*, séance du 2 juin 2016.

Miller, R. (2004). *Solutions for singers: Tools for performers and teachers.* Oxford University Press.

Mitchell, K., Frendo, M. (2021). A conversation on directing opera. *New Theatre Quarterly, 37*(3), 246–255. https://doi.org/10.1017/S0266464X21000142

NASM Opera/Musical Theatre Committee, & National Association of Schools of Music. (1984). *The education and training of the singer-actor.* Temple University Press.

Nattiez, J.-J. (1983). *Tetralogies : Wagner, Boulez, Chéreau.* Christian Bourgois.

Naudeix, L. (2011). Le chanteur est-il un acteur ? Étapes d'une réflexion française sur le théâtre d'opéra. Dans A. Locatelli (dir.), *Musique et littérature : 5e Rencontres Sainte-Cécile (Aix-en-Provence, 3-9 juillet 2008)* (p. 51–65). Université de Provence.

Naudeix, L. (2017). La valeur de l'émotion à l'opéra. Dans P.-H. Frangne, H. Lacombe, M. Massin, et T. Picard (dir.), *La valeur de l'émotion musicale* (p. 199–215). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.184071

Nézet-Séguin, Y. (2020, 3 janvier). Yannick Nézet-Séguin, l'invité du jour [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité(e) du jour.* France Musique. https://www.radiofrance.fr/francemusique/emissions/l-invite-du-jour/yannick-nezet-seguin-l-invite-du-jour-79382

Paquin, S. (2011). Bouchard, Durkheim et la méthode comparative positive. *Politique et sociétés, 30*(1), 57–74.

Pavis, P. (1987). *Dictionnaire du théâtre* (2e éd., 477 p.). Paris : Messidor/Éditions sociales.

Pavis, P. (2019). Dramatique. Dans *Dictionnaire du théâtre* (4e éd.). Armand Colin. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/arco.pavis.2019.02

Pelly, L. (2018, 1er juin). Laurent Pelly, drôle d'oiseau ! [Entrevue radiophonique]. Dans *La Grande Table.* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-1ere-partie/laurent-pelly-drole-d-oiseau-2383510

Persson, R. S. (2001). The subjective world of the performer. Dans P. N. Juslin et J. A. Sloboda (dir.), *Music and emotion: Theory and research* (p. 275–289). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2001-05534-006

Petitbon, P. (2013, 2 octobre). Patricia Petitbon [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité(e) du jour.* France Musique. https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/l-invite-du-jour/patricia-petibon-8008327

Picon-Vallin, B. (2001). *La Scène et les images.* CNRS Éditions. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00867325

Pouradier, M. (2013). L'opéra est-il une œuvre musicale ? *Nouvelle Revue d'Esthétique, 2*(12), 93–103. https://doi.org/10.3917/nre.012.0093

Pouradier, M. (2021). De l'opéra comme théâtre : Une philosophie de l'opéra. Dans *Conférence organisée par la Société Normande de Philosophie* [Texte écrit].

Pouradier, M. (2023a). L'opéra, genre mimétique ou diégétique?. *Cahiers de philosophie de l'université de Caen*, (60), 79-98.

Pouradier, M. (2023b). *Parler en chantant : Une philosophie de l'opéra.* Les Éditions du Cerf.

Racine, F. (2002). Les éléments constitutifs à l'opéra qui définissent la voix chantée comme lieu privilégié de l'expression dramatique et leurs incidences sur les zones d'intervention du metteur en scène [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Ragin, C. C. (2000). *Fuzzy-Set Social Science.* University of Chicago Press.

Resnik, R. (1960). Acting in opera. *Music Journal, 18*(2), 22.

Rosen, D. (1992). Cone's and Kivy's 'World of Opera'. *Cambridge Opera Journal, 4*(1), 61–74.

Sandgren, M. (2005). *Becoming and Being an Opera Singer: Health, Personality and Skills* [Thèse de doctorat, Université de Stockholm].

Sándor, G. (1981). *On piano playing: Motion, sound and expression.* Cengage Learning.

Savage, R. (1998). Staging an opera : Letters from the Cesarian poet. Dans R. Savage, *Early Music, 26*(4). https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315090313-2/staging-opera-letters-cesarian-poet-roger-savage

Schuppert, G. (2021). Chapitre II. De l'imitation. Dans *Retour à la mimêsis*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.180694

Sell, K. (2005). *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach* (1re éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315086743

Singer, B. (2010). Screen Tests. *Opera News, 75*(1), 14–18.

Singer, I. (1976). Opera as Expression. *The Hudson Review*, 29(2), 213–223.

Soenen, D. (2005). Le théâtre jusqu'à l'égarement. *Revue de littérature comparée, 315*(3), 363–376. https://doi.org/10.3917/rlc.315.0363

Stanislavski, C. (2013). *An actor prepares* (Réimpression de l'édition originale de 1936). A&C Black.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur.

Tézier, L. (2018, 5 décembre). Ludovic Tézier, une voix en or [Entrevue radiophonique]. Dans *La Grande Table culture.* Radio France. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-culture/ludovic-tezier-une-voix-en-or-1556068

Tézier, L. (2021, 17 février). Ludovic Tézier, sculpteur de mots dans son disque « Verdi » [Entrevue radiophonique]. Dans *L'invité du jour.* France Musique.

https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/l-invite-du-jour/ludovic-tezier-sculpteur-de-mots-dans-son-disque-verdi-4115575

Thàng Khôi, L. (1981). *L'éducation comparée.* Armand Colin.

Thàng Khôi, L. (1995). *Éducation et civilisations : Sociétés d'hier.* [Sans éditeur].

Thomas, F. (2013). II. L'autonomie et la singularité de l'art du comédien. Dans *Le paradigme du comédien : Une introduction à la pensée de Georg Simmel* (p. 89–137). Hermann. https://shs.cairn.info/le-paradigme-du-comedien--9782705687076-page-89?lang=fr

Vaughn, D. D. (2012, janvier). Just act natural. *Opera News.* https://www.operanews.com/Opera_News_Magazine/2012/1/Departments/Coda_%E2%80%94%C2%A0Just_Act_Natural.html

Villeneuve-Galipeau, I. (2010). Cet obscur savoir de l'acteur : L'acteur, l'actrice en scène — Corps/Jeu/Voix. *Jeu, 77,* 163–169.

Wagner, R. (1982). *Œuvres en prose de Richard Wagner : Opéra et drame* (J.-G. Prod'homme, Trad., Tomes IV-V des *Gesammelte Schriften*). Éditions d'Aujourd'hui.

Ware, C. (1999). High notes: The singer as communicator. *Opera Journal, 32*(1), 43–47. https://www.proquest.com/scholarly-journals/high-notes-singer-as-communicator/docview/1159559/se-2

Ware, C. (2008). *Adventures in singing: A process for exploring, discovering, and developing vocal potential.* McGraw-Hill.

Watts, C., Barnes-Burroughs, K., Andrianopoulos, M., et Carr, M. (2003). Potential factors related to untrained singing talent : A survey of singing pedagogues. *Journal of Voice, 17*(3), 298–307.

Welch, G., Papageorgi, I. (2014). *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning.* Ashgate Publishing.

Wild, N. (2010). La question de la mise en scène à l'époque du grand opéra. Dans M. Noiray et S. Serre (dir.), *Le répertoire de l'Opéra de Paris (1671-2009)* (p. 313–320). Publications de l'École nationale des chartes. https://doi.org/10.4000/books.enc.490

Woody, R. H., McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. Dans P. N. Juslin et J. A. Sloboda (dir.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (p. 401–424). Oxford University Press.

Zich, O. (2024). *Aesthetics of the dramatic art: Theoretical dramaturgy*. Charles University in Prague, Karolinum Press.