

Léopold Winandy

**Le pouvoir d'assimilation
des élèves de solfège
sur les plans
du rythme, de l'intonation
et de l'ouïe musicale.**

Le pouvoir d'assimilation des élèves de solfège sur les plans du rythme, de l'intonation et de l'ouïe musicale.

I. Les raisons pour le choix du sujet.

Il y a dans nos écoles de musique et nos conservatoires cinq années de solfège. Malgré cela, mes élèves, au cours de flûte, se sentent assez perdus devant leurs partitions de musique. Le travail du solfège, je suis obligé de le faire au cours d'instrument. Le mouvement régulier de la mesure, les rythmes et la faculté d'écouter, sont développés presque exclusivement avec l'aide de l'instrument. Mais les professeurs de solfège n'y sont pour rien, je l'étais moi-même assez longtemps pour le savoir.

Alors, quel rôle joue notre solfège?

Pourquoi les enfants n'aiment-ils pas le solfège?

Pourquoi ne savent-ils pas faire des dictées?

Pourquoi ont-ils des difficultés rythmiques?

Pourquoi ne sont-ils pas capables d'entonner, ni de reconnaître des intervalles et des accords?

Pourquoi ont-ils une si faible mémoire musicale?

Pourquoi et pour qui toute cette théorie?

Voilà des questions que je me suis posées depuis longtemps!

II Mes débuts à l'ancienne Ecole de Musique de la Ville d'Esch.

C'est avec l'enthousiasme d'un lauréat du Conservatoire de Bruxelles, que j'ai mené mes premières classes de solfège.

Mais comment grande était ma surprise. Mes élèves ne réagissaient nullement comme je l'attendais d'eux. Après quelques semaines, mon élan était presque tombé à zéro!

Où en était la faute? Dans la méthode ou dans la matière? (Est-il normal qu'un jeune homme qui n'a pas fait d'études pédagogiques puisse donner un cours de solfège?)

Je commençai à parler de ces problèmes avec mes collègues et surtout avec ma femme, qui, elle, est une extraordinaire pédagogue!

Mes collègues se plaignaient de ce que les élèves n'avaient pas de sentiment rythmique, et pas de développement de l'ouïe, mais ils semblaient s'être arrangés avec ces faits. De la lecture des notes, ils en parlaient rarement.

Par contre, dans les conversations à la maison, j'eus des informations concrètes. Entre autres, je faisais la comparaison entre le travail de ma

femme à l'école primaire et la manière d'aborder une matière semblable au solfège. Je constatai qu'une comparaison était impossible. Les enfants sont confrontés avec deux mentalités d'enseignement opposées. La matière au solfège est enseignée plutôt dans le style d'un lycée. On fait appel à des facultés d'abstraction qui n'existent pas chez des enfants de cet âge.

“Pour enseigner le latin à John, il faut connaître premièrement John, et ensuite le latin”, disent avec humour les pédagogues d'Amérique.

Le professeur doit donc connaître en premier lieu ses élèves et leurs différentes possibilités d'assimilation. Ensuite seulement, il peut enseigner sa matière. J'abordai l'enseignement de la musique sans avoir une idée du chemin à suivre ni du but à viser. J'étais, comme beaucoup de mes collègues, le prisonnier de ma formation professionnelle, et je débitais simplement ce que j'avais appris, sans faire attention aux capacités de mes élèves.

III Le contact avec d'autres méthodes d'enseignement de la musique et du solfège.

En somme, personne n'était content de la situation au solfège! Dans différentes réunions de professeurs, nous essayâmes de faire mieux. Mais, c'était toujours le même problème: il semblait impossible de mettre la matière et le temps en une concordance convenable. Et, nous n'avons jamais pris en considération l'âge des élèves!

C'est lors d'une de ces entrevues que M. Pierre Cao fit la proposition d'aller voir, à l'étranger, d'autres manières d'enseignement. C'est moi qui fus chargé de cette tâche.

A cette occasion, je fis la connaissance de trois écoles différentes.

1. Le “Orff-Schulwerk” est une admirable collection de musique pour enfants, mais n'est pas propre à remplacer le solfège. Certes, l'un ou l'autre élément de cette méthode peut être intégré dans un enseignement musical chez nous.

2. En Hongrie, on pratique la méthode de solfège selon Zoltán Kodály. Eh bien, là, nous avons un enseignement complet de solfège. Il est inspiré de la manière française, mais conçu selon les règles de la pédagogie. Les enseignants jouissent d'une formation didactique solide. Le contenu du programme est exemplaire.

J'ai constaté que l'étude de la théorie, comme nous la pratiquons, n'apparaît qu'au conservatoire à la quatrième année. Les enfants ont alors eu un enseignement de solfège de dix ans. Ceci ne veut pas dire que toute explication théorique soit exclue dans les années précédentes. Elle est conçue d'une toute autre manière et toujours liée à la pratique.

3. A Delft, on a essayé de combiner les idées de Carl Orff et de Zoltán Kodály. La synthèse n'est pas mal réussie, mais la matière que j'ai vue n'est pas suffisante pour combler tout un programme de solfège pour nos besoins.

IV Les problèmes du solfège, lors de la création du Conservatoire de Musique de la Ville de Luxembourg et des écoles de musique.

En cherchant dans les écrits sur la création du Conservatoire de la Ville de Luxembourg, je constatai que le solfège posait des problèmes dès le début. Ceci me semble être une conséquence logique du fait suivant: Le Conservatoire était conçu dès ses origines comme une école supérieure. Le directeur et les professeurs étaient recrutés sur le plan international. L'ambition primaire était de dispenser un enseignement d'un niveau comparable à des conservatoires de musique belges. Ceci n'aurait rien d'extraordinaire si on n'avait pas recruté des enfants n'ayant terminé que la première année d'école primaire!?

Il paraît, que grâce au zèle des professeurs, les premiers résultats au solfège n'étaient pas si mauvais. Mais l'assiduité du corps enseignant ne pouvait cacher, à la longue, les problèmes. Il y avait contradiction entre le niveau souhaité et l'âge des enfants.

Seulement quelques années après la création du conservatoire, on parlait déjà officiellement de réforme du solfège.

Les quatre, et plus tard, les cinq années d'études (même avec 4 heures hebdomadaires) ne peuvent suffire à faire d'un enfant de sept ou neuf ans un musicien professionnel ou semi professionnel. ***On ne peut forcer le développement. Le temps ne respecte pas ce qu'on fait sans lui.*** C'est quand même ce qu'on essaie dans nos établissements. Le programme du concours du premier prix au solfège demande une théorie subtile, la connaissance des sept clefs et une dictée libre très difficile! C'est un effort considérable pour un maigre résultat aléatoire. Je crois que le fait de former des amateurs et des professionnels avec le même programme, dans le même établissement, est un compromis malheureux.

Ce n'est pas par hasard qu'au cours des années, on fonda de petites écoles de musique à travers le pays. Elles avaient le but d'éluder le strict programme du conservatoire. Mais faute d'un programme de solfège, conçu pour les besoins de telles écoles, on adoptait tout simplement le programme existant du conservatoire. Les essais de transcrire le caractère scientifique de la théorie dans un langage enfantin n'apportèrent rien. On avait manqué l'occasion de créer de vraies écoles de musique, qui auraient figuré comme degré préliminaire au conservatoire.

Ce fut le même cas, lors de la création du Conservatoire de la ville d'Esch-sur-Alzette, l'ancienne Ecole de Musique. Tout au contraire des autres écoles de musique, on peut dire qu'ici existait plutôt la volonté dès

le début, de faire la même chose qu'à Luxembourg. Ceci avait pour conséquence qu'il fut également enseigné une matière trop difficile à des enfants trop jeunes! Et il y a la tendance d'admettre des enfants encore plus jeunes au solfège.

Je résume la situation en la comparant à l'enseignement général, c'est à dire: Nous avons partout des lycées (conservatoires), mais pas d'écoles primaires (écoles de musique).

Je suis tout à fait d'accord avec le Dr. J.P. Schmit, qui dit que le solfège est la base de notre enseignement musical. Ce qu'il nous faut, c'est une structure de programme, englobant un cycle primaire et ensuite un cycle moyen et supérieur.

V L'importance des premiers mois, après la naissance, pour le développement du futur élève de solfège.

Après avoir essayé de donner un aperçu de la situation, telle que je la connais, je me tourne vers le sujet principal: l'enfant et son pouvoir d'assimiler les matières d'enseignement qui lui sont proposées.

J'ai déjà mentionné que, pour enseigner le solfège à John, il faut connaître premièrement John. . . .

On avait demandé à Zoltán Kodály, à quel âge il faudrait commencer l'éducation musicale. La réponse, assez surprenante, était: "Neuf mois avant la naissance de l'enfant!" A son auditoire stupéfait, il expliqua que c'est la mère, qui porte son enfant, à qui incombe le devoir de donner le contact avec la musique.

Un enfant est né. De toutes les cellules du corps, seules les cellules du cerveau ont presque terminé leur développement. Elles sont donc aptes à enregistrer des informations. Tout le milieu extérieur commence à influencer le petit être. Ces premières impressions auront pour l'enfant la même importance que les informations héréditaires des autres cellules du corps. Contrairement à celles-ci, les cellules du cerveau ne dépérissent plus. Si c'était le cas, toutes les informations emmagasinées dépériraient en même temps.

C'est un jésuite américain, le père Conel, qui a découvert, qu'après les trois premiers mois après la naissance, il n'y a presque plus de formation de cellules dans le cerveau. La communication entre les cellules a atteint un premier point culminant. Si on aime avoir un enfant doué en musique, c'est pendant ce temps qu'il faut veiller à le mettre en contact avec de la bonne musique. Ceci doit se faire à un niveau acoustique agréable. En tout cas jamais trop fort! Je pense à la situation où, du matin au soir, une radio ou télé émet de la musique d'une valeur douteuse, qu'un petit enfant doit subir sans défense. Si le niveau sonore est encore trop élevé, on peut déjà parler de violence acoustique!

La perception de l'enfant se fait par les yeux, les oreilles, le nez, le goût, le toucher, bref, par le contact avec son entourage. Le jeune enfant commence à faire la distinction entre la voix de sa mère et celle de son père. Il réagit aux bruits étrangers. Il faut noter au passage que les sons graves produisent une sensation de peur, et les sons trop aigus sont cause de nervosité et d'inquiétude. La dynamique des sons a une grande influence sur le bien-être de l'enfant.

Un exemple va illustrer l'éducation musicale idéale d'un petit enfant.

Un grand-père, soucieux du bon développement musical de sa petite-fille, chante souvent de petites chansons en présence de l'enfant. Les mélodies englobent, surtout au début, la tierce mineure la-fa dièse ou si bémol-sol. Après environ un an et demi, l'enfant imite cet intervalle, d'abord de façon assez imprécise, puis avec une justesse croissante. Ces fragments de mélodies sont encore des «chants sans paroles». C'est vers l'âge de deux ans que la petite musicienne ajoute un texte compréhensible. A trois ans, elle est capable de chanter dans l'espace d'une sixte. Le sens rythmique devient plus correct. Le grand-père lui raconte des histoires dans lesquelles il insère des chansons. Ensemble, ils font des jeux musicaux, p. ex. le grand-père chante une mélodie en forme de question, l'enfant termine en forme de réponse etc etc.

Si dans cette famille, on cultive encore la musique instrumentale, cet enfant apportera toutes les conditions favorables pour entamer l'étude de la musique.

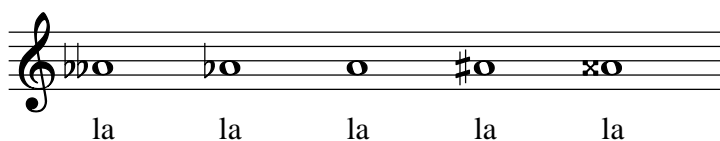
Les élèves qui entrent dans une école de musique ou un conservatoire ont rarement une telle préparation. Cela veut dire que l'enseignement ne peut pas être greffé sur des facultés existantes.

VI Les insuffisances de la solmisation, de l'écriture musicale et de la dénomination des rythmes.

Zoltán Kodály disait: **“Quelqu'un qui n'entend pas ce qu'il voit, et ne voit pas ce qu'il entend, ne mérite pas d'être appelé un musicien.”**

Notre notation de la musique n'est pas assez logique pour que l'enfant soit à même de la comprendre et de la restituer tout seul.

Prenons la dénomination des notes. Tant que nous sommes en do Majeur et que nous n'avons pas d'altérations, le chanteur de solfège n'a qu'une syllabe à prononcer. Mais dès qu'une altération s'ajoute, il lui faudrait prononcer deux et trois syllabes. Ceci est rythmiquement impossible. Nous avons donc pris l'habitude de prononcer pour chacune des notes suivantes la même syllabe:



C'est contre toute logique et, pour l'enfant, un effort d'assimilation très difficile. Il lui faut constamment penser autre chose que ce qu'il dit! Or, le pouvoir d'intonation est étroitement lié à la reconnaissance correcte de l'intervalle à chanter. Avec la manière pratiquée chez nous, les enfants oublient trop facilement les altérations, écrites à la clef.

Une faute de l'écriture consiste à ne pas discerner les tons et demi-tons.



Dans cette succession de notes, il ne ressort pas visuellement, à quel endroit se situent les demi-tons naturels de la gamme. Pour l'oeil, il n'y a pas de différence d'intervalle entre mi-fa et sol-la, ni entre si-do et re-mi etc. On peut certes proclamer dans une classe de solfège que mi-fa et si-do sont les demi-tons naturels, mais comment le prouver à l'aide de l'écriture. C'est comme à la religion: Il faut l'accepter et le croire! Si on chante la gamme de do Majeur, la mélodie semble si naturelle pour les enfants, qu'ils ne remarquent pas les deux demi-tons naturels. Il m'est arrivé que des enfants, en chantant en fa Majeur, n'ont pris aucune note du si bémol, ni des altérations dans une autre tonalité. Seulement lorsque j'ai fait prononcer, en chantant lentement, le nom et l'altération, je suis arrivé à faire comprendre le nouveau sens de la note altérée.

D'ailleurs, on peut constater cela tous les jours au cours d'instrument. Les élèves ne jouent pas les altérations d'eux-mêmes. Il faut un long entraînement pour arriver à mémoriser une nouvelle altération dans une nouvelle tonalité.

Je ne vois donc pas de sens pratique à chanter simplement une leçon de solfège comme je vais le décrire plus loin dans l'exemple de Marc.

Le même manque de résultat pratique se trouve dans l'apprentissage théorique des gammes. Les enfants écrivent schématiquement leurs devoirs, sans se rendre compte de leur travail. Il faut chanter les gammes et arpèges en prononçant les notes avec leurs altérations.

Sur le plan rythmique, il existe également une incohérence entre la dénomination et l'exécution. Nous disons qu'une noire vaut un temps, qu'il y a deux croches sur un temps, qu'une noire pointée a la valeur d'un temps et demi etc. Mais qu'est-ce que cela représente pour un enfant? Quand il y a absence de sentiment du mouvement régulier (de la mesure), ces explications sont purement verbales. La valeur informative n'est donnée que si toutes les connaissances sur la mesure et les rythmes dans la démarche du temps sont comprises et maîtrisées. Avec des explications purement théoriques, nous ne ferons jamais une percée vers le sentiment rythmique. C'est comme si on essayait d'expliquer le goût d'une banane à quelqu'un qui n'en a jamais goûté. Il nous faut une dénomination précise avec une syllabe pour chaque élément du rythme. Avec ces

syllabes, il faut pouvoir lire le rythme comme tout autre texte. L'emploi de syllabes pour lire le rythme existe depuis longtemps. Je ne comprends pas pourquoi elles ne sont pas employées chez nous. De toutes les versions de syllabes, celles employées en Hongrie me semblent les plus logiques. Néanmoins, l'apprentissage du rythme reste une éducation à long terme.

VII Les différents types d'apprentissage, les différents canaux de perception et les trois phases de mémorisation.

Certes, il y a des enfants qui apprennent par simple explication. Pour comprendre cela, il faut connaître les différents types d'apprentissage.

Prenons par exemple quatre élèves, qui doivent apprendre les demi-tons chromatiques, diatoniques, et l'enharmoine.

Le premier essaye de comprendre par la communication, c'est-à-dire en écoutant et en parlant. C'est *le type auditif*. Il comprendra par arguments et contre arguments.

Le deuxième comprendra le problème par observation et expérience. C'est *le type visuel*. Il voit la différence graphique dans la notation.

Le troisième cherche la compréhension par le toucher. C'est *le type pratique ou manipulatoire*. Peut-être a-t-il l'occasion d'expérimenter à l'aide d'un instrument à cordes.

Le quatrième, enfin, comprend en apprenant une formule abstraite. C'est *le type intellectuel*. La simple étude par coeur des définitions lui suffit.

(Description d'après Frédéric Vester.)

L'enseignement devrait donc tenir compte de ces faits et offrir à chacun la possibilité d'apprendre à sa manière. Or, il n'est pas possible, dans n'importe quel enseignement, de prendre en considération tous les types d'apprentissage. Alors, il faut aider chacun à traduire les informations dans sa propre langue de compréhension. L'élève doit pouvoir faire une association d'idées. Un emmagasinage de matière morte ne servirait à rien plus tard!

Il faut également mettre à profit tous les canaux de perception: les yeux, les oreilles, la parole, le sens tactile, le sentiment et, en musique, le mouvement corporel.

Mais ce n'est pas tout. Il faut aussi prendre en considération le fonctionnement de la mémoire.

D'abord **un exemple**: Dans une classe de solfège, le professeur veut introduire la théorie, traitant sur la recherche d'un accord dans les différentes tonalités.

“Voilà l'accord fa-la-do”, dit le professeur, “c'est un accord. . . Jean?” Jean est surpris par la question. Le professeur aurait dû prévenir l'élève avant de poser la question. Jean hésite un peu, mais arrive à répondre:

“Majeur!” - “Très bien.” Et le professeur continue: “Nous avons vu pendant les dernières semaines que dans les gammes Majeures, il y a trois accords Majeurs, sur” Un autre élève répond machinalement: “1-4-5 et 5-6.” “Non”, dit le professeur, “ce n’est pas très exact.” Jean, qui jusqu’ici pouvait suivre les explications, pense: “Mais, nous avons quand même étudié cela comme ça.” Et dans ses réflexions, Jean entend dire le professeur: “Ce sont seulement le 1er -4e et 5e degré et non encore le 5e et 6e. Je n’ai parlé que des gammes Majeurs.” “Ah, bon!” pense Jean. “Eh bien, si nous avons dans une gamme Majeure trois accords Majeurs, nous pouvons en conclure qu’un accord Majeur, par exemple, fa-Ia-do, se trouve forcément dans trois gammes Majeures différentes.” Dans la tête de Jean, le mot Majeur commence à tourner en rond et ne peut plus se fixer à quelque chose de concret. Il n’a pas bien compris le sens de l’explication, car cette conclusion ne lui semble pas du tout logique. Comment peut-il savoir que cette logique n’est applicable qu’à la théorie musicale? Une certaine confusion se dessine donc dans sa tête. Le professeur continue: “Il y a dans une gamme Majeure cet accord sur le premier, dans une autre sur le quatrième et encore dans une autre gamme sur le cinquième degré.” Jean, qui regarde autour de lui, voit que ses copains sont en train de s’occuper d’autre chose. “Alors, c’est clair! Pour chercher les tonalités dans lesquelles se trouve notre accord Majeur, fa-Ia-do, nous n’avons qu’à compter les degrés en descendant, à partir de la première note de l’accord.”

Les enfants ne comprennent plus rien!

Pourquoi?

Dans un petit espace de temps, le professeur a expliqué trop de choses (contradictoires pour les enfants) en une fois. Il n’a pas laissé le temps aux enfants de fixer les premières informations. En plus, les phrases étaient trop longues, trop compliquées et abstraites. C’est un raisonnement préfabriqué et l’enfant ne possède pas les éléments intellectuels pour le reproduire dans sa tête. Un adulte peut peut-être faire une conclusion d’une chose à une autre, mais l’enfant raisonne seulement dans des cas concrets et simples, mais non dans l’abstrait et le général. C’est vers l’âge de 12 ans environ qu’il commence à formuler des pensées abstraites. Ce n’est pas forcément clair pour les élèves que s’il y a trois accords Majeurs dans une gamme Majeure, un accord Majeur se retrouve dans trois différentes gammes Majeures. (Si dans chaque boîte de couleurs, il y a trois couleurs rouges, on ne peut pas en conclure que chaque couleur rouge ne se trouve que dans trois boîtes différentes). Horst Speichert, dans son livre “Richtig üben macht den Meister”, parle de “Ähnlichkeitshemmung” (les éléments analogues entravent la compréhension). Et J. Bourjade dans son livre “L’Intelligence et la Pensée de l’Enfant” écrit: ***“Il est une faute pédagogique de vouloir faire naître intempestivement la raison abstraite chez un enfant de 10 -11 ans, dont l’intelligence ne peut s’exercer avec rectitude que dans l’action et sur le plan de l’expérience concrète. C’est ainsi qu’on crée le verbalisme creux.”***

Le professeur a aussi provoqué les premiers blocages du cerveau en posant une question avant de s'adresser à l'élève. Si par contre la question s'adressait à toute la classe, il doit attendre jusqu'à ce qu'au moins un tiers des élèves soient prêts à proposer une réponse.

L'atmosphère dans la classe n'était pas pour encourager l'auditoire à suivre les explications.

Comme les enfants n'ont pas fait d'objections, le professeur croit qu'ils ont compris.

Il y avait tellement peu d'éléments connus, auxquels les nouvelles informations auraient pu s'accrocher.

Il faut savoir que le chemin de mémorisation comprend trois stades. Il y a d'abord

- a) la mémoire immédiate (instantanée), ensuite**
- b) la mémoire à court terme (transitoire), et**
- c) la mémoire à long terme (mémorisante).**

Dans mon exemple précité, la mémoire immédiate n'a pu adjoindre les premières informations à un savoir précédent, utile pour la compréhension. La mémoire immédiate traite les informations environ pendant quinze à vingt secondes. C'est pendant ce court espace qu'il faut au moins répéter une première explication, laisser poser des questions par les élèves et laisser le temps aux enfants de mettre de l'ordre dans leurs réflexions. Le professeur évitera ainsi de troubler les premières impulsions par de nouvelles informations. Dans l'explication du professeur sont concentrées une multitude d'informations, par la suite incompréhensibles pour l'enfant. Une information chasse l'autre pendant le court espace du traitement dans la mémoire immédiate. Pour l'enfant il y a quatre fois le mot "Majeur", toujours dans un autre contexte, il y a le mot "conclusion", dont il ne fait pas le rapport et finalement il est question d'abord d'une gamme, ensuite de trois gammes Majeures.

Même écrite, cette explication reste longue, compliquée et confuse!

Dans les dernières phrases, il est question de degrés dont la notion est fixée dans la mémoire, mais en relation avec les devoirs faits les semaines précédentes. Le sens de ces explications échappe maintenant totalement aux enfants. il n'y a bien entendu aucune trace de motivation dans tout cela.

Toute l'explication du professeur est peut-être accessible au type d'apprentissage dit "intellectuel". il est donc possible qu'un tel élève ait pu suivre et comprendre, mais les trois autres types d'apprentissage n'ont pas été pris en considération.

Sur l'utilité de tels devoirs théoriques, je me permets de formuler de sérieux doutes. Ils ne rendent aucun service, par exemple, pour l'apprentissage de l'harmonie ou la compréhension de la modulation, car il est très difficile d'illustrer ces explications par des exemples acoustiques. ils n'ont donc pas de sens pratique.

Pour que des informations soient emmagasinées dans la mémoire à long terme, il faut qu'elles passent par la mémoire à court terme. Celle-ci traite les informations pendant environ une vingtaine de minutes. Dans cette phase de traitement, les informations doivent rencontrer d'autres informations, déjà ancrées dans le cerveau, avec lesquelles elles peuvent s'associer. La motivation ne doit pas être absente. L'apprentissage doit être un réseau d'activité, où toutes les indications et définitions se complètent pour être comprises par le cerveau.

Les enfants sont trop jeunes pour faire des rapports entre les différents éléments théoriques. En plus, cette matière n'a pas été préparée par la pratique.

J'ai déjà mentionné que cinq années de solfège avec le programme prescrit, c'est fort peu pour une matière si complexe. D'autre part, cette matière est mal orientée pour donner le goût de la musique aux enfants.

Si vous demandiez à un petit enfant: "Qu'est-ce que la musique?" il vous répondrait certainement: "La musique, c'est beau!" Mais dès que cet enfant entre dans une classe de solfège, commence une procédure d'appauvrissement de la matière. La musique devient une science sans vie. Des intervalles, des accords à classer, des gammes à écrire, des tableaux de chiffres et de dénominations à étudier par coeur, des tas de notes dans différentes clefs à reconnaître, bref, l'enfant est pressé dans un système mort, où la musique est exclue. Pour illustrer ces propos, je cite deux exemples.

1. L'exemple de Marc.

Un élève fréquente la deuxième classe de solfège. Sa maman, soucieuse de l'avancement de son fils, me confia le gamin pour l'aider. Tout au début, le garçon me dit qu'une leçon dans un des livres de solfège lui plaisait particulièrement. Elle était au programme de l'examen du semestre passé. Je lui dis de me la chanter. Mais, oh surprise, après avoir retrouvé la leçon dans son livre, il ne savait pas la chanter. Il ne pouvait même pas me citer la première note, (la leçon était écrite à la clef de fa). Il me dit: "Maintenant je ne sais plus comment elle marche!" Je lui expliquais que la clef de fa se trouvait sur la quatrième ligne et que sur cette ligne se trouvait également le fa. La note juste au dessus était le sol. Il était tellement perplexe, il n'était même pas capable de trouver le nom de la deuxième note, qui était mi. Ceci durait un certain temps. Alors je lui chantai le début de la leçon. Et maintenant, c'était à moi d'être perplexe. Il disait simplement "ah" et me chanta la leçon entière, sans faute, dans un tempo très vif et sans regarder son livre, donc par coeur! ? Je dois dire, le garçon était très intelligent. La manière dont il avait étudié son solfège, passait tout à fait à côté de l'image des notes. Il avait tout simplement appris la mélodie par audition, comme toute autre chanson. La vue des notes ne suscitait aucune association entre la notation et la mélodie. Un triste exemple qui par la suite, n'est malheureusement pas resté le seul dans ma carrière.

2. L'exemple d'Antoinette.

Le second exemple traite de la théorie. Une jeune fille, pas très douée, rate complètement son examen de solfège. Insuffisance partout. Je m'occupe de la pauvre. Je sais que, quand elle a compris quelque chose, elle a la faculté de mémoriser à long terme. Il me fallait user toutes les possibilités de perception. Les notions abstraites devaient être accompagnées d'exemples concrets et pratiques. Je faisais très souvent allusion à des exemples de son entourage familial, j'expliquais à l'aide des escaliers et des planches de la bibliothèque, mais jamais avec des sons ou des accords. Après un certain temps, la bonne fille m'apporta la première épreuve écrite en théorie. Au lieu des 20 points d'antan, elle en avait 58. Elle était même capable, avant d'avoir eu le résultat, de me dire quelle était la faute dans son devoir! Avec un entraînement supplémentaire au chant, je réussis à lui faire passer ses examens avec «très bien». Elle était arrivée à faire les devoirs qu'on lui demandait, mais n'en savait pas plus long sur la musique. J'avais fait d'elle une machine à passer des examens de solfège, mais pas une musicienne. Elle n'était d'ailleurs pas douée pour le devenir.

Un adulte peut certainement trouver beaucoup d'intérêt à apprendre la théorie. il est possible pour lui de trouver dans cette matière une satisfaction personnelle ("Positive Erfolgserlebnis").

A la théorie, mon succès de travail était toujours basé sur la procédure décrite à l'exemple d'Antoinette. Mais malgré cela, j'avais dès le début la conviction de faire un travail inutile et superflu.

La théorie ne prépare pas à l'étude de l'harmonie.

Le pouvoir d'écoute intérieure de la musique n'est pas éduqué.

Le rapport solfège - instrument ne fonctionne pas.

C'est le solfège qui profite du travail à l'instrument. Ceci s'explique par le fait que l'avancement dans la connaissance de l'instrument procède beaucoup plus lentement que les études au cours de solfège. J'ai aussi fait la réflexion, pourquoi les élèves développent une si grande assiduité pour l'étude de l'instrument et sont si malveillants envers le solfège. A l'instrument, il y a la motivation de faire quelque chose de concret. Par contre, au solfège, ils ont l'impression de faire quelque chose de superflu, puisque le nécessaire pour la musique, ils l'apprennent à l'instrument! La relation avec l'image de la notation se profile plus clairement, plus nettement et plus concrètement. il y a beaucoup plus de canaux de perception qui sont employés pendant le travail à l'instrument. Cette connaissance, il nous faut la transposer à l'enseignement du solfège.

Alors, pourquoi et pour qui le solfège dans sa version actuelle?

VIII Proposition d'un programme de solfège de cinq années d'études pour les besoins d'un cycle primaire (école de musique).

J'ai déjà mentionné au chapitre III qu'il y a d'autres modèles d'enseignement du solfège. Le meilleur que j'ai rencontré et qui, même en France et en Belgique a été reconnu comme étant supérieur au nôtre, est le modèle dit "Méthode selon Zoltán Kodály".

Ce n'est pas un travail exclusif de ce grand compositeur et pédagogue. Le système a été établi durant plusieurs années sous l'impulsion de Kodály. Beaucoup de talentueux musiciens et pédagogues y ont contribué et mis les programmes en place.

Si on laissait de côté la solmisation relative, employée dans la méthode, ce modèle d'enseignement pourrait très bien être adapté à nos besoins. Avant de présenter ce modèle de programme, je veux citer encore le Dr. J.P. Schmit, qui écrit: *"Es ist selbstverständlich, dass gute Musiker durch verschiedene Methoden herangebildet werden können, wenn gut ausgebildete Lehrer ihren Unterricht gewissenhaft erteilen. Dabei kommt ihnen jedoch eine folgerichtige Reglementierung und eine solide Programmgestaltung wesentlich zu Hilfe."*

L'enfant doué n'a peut-être pas besoin de notre aide par le solfège. Le contact avec de la bonne musique est d'une plus grande importance. Voyons seulement le cas de W. A. Mozart, qui vivait comme petit enfant du matin au soir dans une ambiance favorable à son développement.

Hippolyte Taine écrit: *"Le génie de Shakespeare comme celui de La Fontaine s'expliquent par l'influence conjuguée du milieu, du moment et de la race. Comme un dattier donne des dattes, ainsi La Fontaine devait donner des fables, et Shakespeare du théâtre."*

Non, le but principal du solfège dans nos écoles de musique et nos conservatoires ne doit pas être de favoriser ces enfants-là. Ils trouvent le nécessaire pour leur formation au cours d'instrument. C'est pour la grande masse de jeunes, qui, tout simplement, aiment apprendre et faire de la musique qu'il faut offrir un programme, contenant tout ce qu'il faut pour développer une musicalité normale. De cette masse, le futur professionnel se profile en temps opportun. J. J. Rousseau disait: *"il faut suivre la nature, laissez mûrir l'enfance dans les enfants!"*

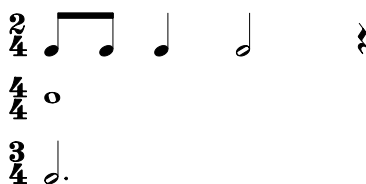
Je ne prône pas un retardement du développement de l'enfant. Il doit être traité en enfant, non en adulte!

Première année (âge de 7-8 ans).

a) *Formules mélodiques et transposition en fa et sol comme tonique.*

sol-mi	do-Ia	re-si
la-sol-mi	re-do-Ia	mi-re-si
mi-re-do	la-sol-fa	si-Ia-sol
sol-mi-re-do	do-la-sol-fa	re-si-Ia-sol
la-sol-mi-re-do	re-do-la-sol-fa	mi-re-si-Ia-sol
la-sol-fa-mi-re-do		mi-re-do-si-la-sol

b) *Mesures et rythmes.*



c) *La théorie* comprend la dénomination des intervalles, rencontrés dans les leçons de solfège, ainsi que l'intonation à l'aide de la solmisation et la reconnaissance avec les gestes de la main (la phonomimie).

Etude de la clef de sol et début de la clef de fa.

Un travail essentiel dans cette classe consiste dans l'apprentissage de beaucoup de mélodies enfantines et de chants populaires.

Les leçons de solfège doivent être écrites dans le même style que les chansons.

d) *Culture musicale.*

Des instrumentistes jouent dans la classe devant les enfants.

Deuxième année

Les enfants commencent à apprendre un instrument.

Les notions apprises en première année seront révisées avec des exercices plus difficiles.

La clef de fa prendra une plus grande place dans le programme au début de l'année. Il sera procédé assez vite au changement des deux clefs dans une leçon.

a) *Notions mélodiques.*

Le "si" comme septième degré sera ajouté et on apprend la gamme de do Majeur. Ensuite la gamme de la mineur antique ou éolienne (sans altérations). On apprend à connaître et entendre la différence entre ces deux gammes.

S'ajoutent le dièse et le bémol.

Les gammes de sol et de fa Majeur et les gammes de mi et re mineur antique ou éolienne.

Les arpèges du premier degré de ces gammes.

Les intervalles de la seconde et de la tierce Majeure et mineure, les quarts et quintes justes.

Mélodies et exercices simples à 2 voix.

Premier contact avec la relation tonique-dominante dans les mélodies et exercices à 2 voix (sans explication théorique).

Les accords majeurs et mineurs dans leur forme fondamentale.

Tons et demi-tons de la gamme.

b) *Notions rythmiques.*



c) *Notions théoriques.*

En théorie on fera quelques petits devoirs écrits, provenant des éléments travaillés au chant et dans l'éducation de l'ouïe.

d) *Culture musicale.*

Les enfants jouent des arrangements de mélodies sur instruments.

Ce qui est important dans cette année, c'est de chanter beaucoup de mélodies, des gammes et arpèges, des intervalles et des accords à 3 sons.

Troisième année

a) *Notions mélodiques.*

Les gammes Majeures et mineures jusqu'à 3 altérations avec les arpèges du premier degré.

Travail d'intonation et d'audition sur les intervalles de seconde, tierce, sixte Majeure et mineure, ainsi que les quarts et quintes justes. Prise de conscience du triton et de la quinte diminuée.


Au chant, on ajoute des mélodies des compositeurs classiques comme par exemple des menuets, des mouvements lents, des "Lieder" ou autres mélodies, favorisant une bonne éducation musicale.

b) *Notions rythmiques.*

S'ajoutent les mesures de $\frac{3}{8}$ $\frac{6}{8}$.

Il est important de sentir le balancement caractéristique de ces mesures (non décomposées).



Les nouveaux rythmes sont le triolet de croches, la syncope dans la formule 

les rythmes de    

Les enfants apprennent à diriger correctement les mesures de $\frac{2}{4}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$ et on commence à sentir l'anacrouse.

c) *Notions théoriques.*

Travail de la relation tonique-dominante dans les mélodies.
Savoir écrire les gammes étudiées.

d) *Culture musicale.*

Les enfants jouent des arrangements de mélodies, apprises au solfège, dont on analyse la structure par après.
Audition de mélodies arrangées ou orchestrées par des compositeurs classiques.

Quatrième année

a) *Notions mélodiques.*

Bien savoir chanter et reconnaître les tonalités Majeures et mineures jusqu'à quatre altérations.
Seront ajoutées les gammes harmoniques et mélodiques.
Beaucoup d'exercices de mémoire et d'audition.
Aux intervalles s'ajoutent la septième Majeure et mineure.
Etre capable de solfier une mélodie qu'on vient de jouer.
Des chants sont harmonisés avec les degrés I IV V sans enchaînement des accords. Ces mélodies sont jouées sur un instrument et les enfants chantent la basse ou vice versa. Les enfants chantent eux-mêmes à deux voix.
Approfondissement de la fonction I V. C'est à dire, les enfants doivent être capables de trouver eux-mêmes la basse correcte d'une mélodie. Analyse de mélodies classiques et baroques.
Dictées à deux voix très simples.
Pratique de l'improvisation (terminer une phrase mélodique; trouver une mélodie sur une basse I V donnée).
Organisation de jeux sonores, préparant à l'audition de musique de notre temps.

b) *Notions rythmiques.*

Approfondissement du $\frac{3}{8}$ et $\frac{6}{8}$ (décomposé).

Les notes liées par exemple  etc.

Perfectionnement de l'anacrouse.

c) *Notions théoriques.*

Savoir écrire les gammes jusqu'à 4 altérations.
Exercices d'écriture sur les intervalles.
Reconnaître des accords Majeurs et mineurs.
Mettre les degrés I et V en dessous de mélodies données.

d) Culture musicale.

De petites danses classiques et baroques sont solfiées, chantées et jouées sur instruments.

De petites pièces, apprises au cours d'instrument, sont jouées en classe.

Audition de musique classique et de courts extraits de musique de notre temps.

Cinquième année

(Examen pour l'entrée au conservatoire).

a) Notions mélodiques.

Connaissance du classicisme viennois. Les formes et les fonctions tonales de ce style (I IV V I).

Mélodies avec un peu de chromatisme.

Modulation à la dominante.



Dictées à deux voix, plus difficiles.

Chant à deux voix.

Accords Majeurs et mineurs, leurs positions sur les degrés I IV et V.

b) Notions rythmiques.

Mesures irrégulières.

Syncope et liaisons au  

Rythmes    etc.

Mesure 

c) Notions théoriques et harmoniques.

Travail avec les degrés I IV V I. Enchaînement des accords.

Improvisation sur ce style.

d) Culture musicale.

Connaissance de la musique, surtout de Haydn, Mozart et Beethoven, sans pour autant exclure la musique moderne européenne et la musique extra européenne.

Examen de fin de cycle, permettant l'entrée au conservatoire.

IX Explication des principaux moyens auxiliaires pour assimiler les informations.

Cette présentation d'un programme nécessite des explications supplémentaires. J'ai déjà mentionné que le cerveau assimile plus facilement de nouvelles informations, quand il existe déjà, dans la mémoire, des éléments sur lesquels les nouvelles informations puissent se greffer. Le cerveau doit pouvoir faire des associations.

Voilà pourquoi les enfants apprennent au début un certain nombre de chansons, dont les éléments permettront le travail conscient plus tard.

Il y a deux manières d'aborder l'apprentissage d'une chanson:

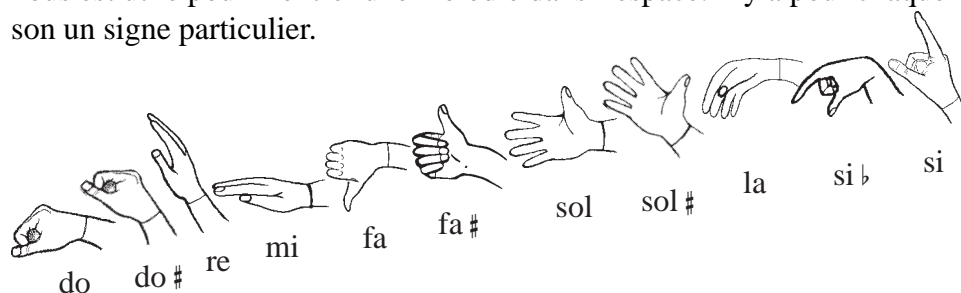
- a) Le professeur chante une petite chanson plusieurs fois jusqu'à ce que les enfants la connaissent. Un accompagnement régulier de mouvements corporels (battre des mains, battre sur les genoux, balancement du corps etc.) sera ajouté tout de suite.
- b) Une mélodie plus longue est étudiée en plusieurs parties d'après le schéma suivant:

1. Le professeur parle un peu de la chanson pour éveiller la curiosité.
2. Le professeur chante la mélodie entière, les enfants écoutent.
3. Le professeur pose des questions sur le contenu de la chanson.
4. Le professeur chante la première phrase musicale deux à trois fois, ensuite les enfants répètent seuls. La correction d'éventuelles fautes doit se faire tout de suite.
5. Les autres parties de la chanson sont étudiées de la même manière.
6. Après l'apprentissage de la mélodie avec le texte, on ajoutera un accompagnement.

Une mélodie évolue dans l'espace et dans le temps. Il est donc utile d'employer différentes possibilités de description de l'évolution de la musique.

La mélodie a été apprise par audition et a été chantée: C'est le travail qui s'adresse au **type auditif**.

Les gestes de la main, la phonomimie, une invention de Fritz Jöde, nous est utile pour montrer une mélodie dans l'espace. Il y a pour chaque son un signe particulier.



C'est une aide précieuse de perception surtout pour le **type visuel**.

La reproduction des gestes de la main par l'élève est le moyen de perception du *type manipulateur*.

Ce procédé, s'adressant à tous les types d'apprentissage, stimule au maximum le pouvoir d'assimilation.

Un enseignant qui n'accepte pas une aide aussi précieuse, méconnaît le fonctionnement du cerveau. L'assimilation est dans ce cas, réduite à la simple imitation (voir l'exemple de Marc), tandis que l'emploi de la phonomimie aurait profité à tous les types d'élève.

Il en est de même pour apprendre les formules rythmiques.

Tous les manuels de solfège que je connais (outre leur pauvreté musicale!!) ne sont utiles que pour apprendre à lire les notes dans les cinq lignes, mais ont un défaut majeur sur le plan rythmique! Zoltán Kodály dit que *le sens du rythme ne peut être développé que par l'apprentissage de la combinaison rythmique du temps et de sa division*. Dans la chanson enfantine on trouve de préférence la noire et les deux croches. Cette combinaison est idéale pour la formation primaire du rythme. La noire et la blanche dans les premiers exercices habituels de solfège confrontent l'enfant seulement avec le temps et ses multiples. Ceci est un travail purement intellectuel. C'est seulement par la lecture de rythmes contenant la division du temps que sera éveillé le sentiment rythmique.

L'apprentissage du rythme se fait lui aussi à partir des chansons connues. On en extrait des formules rythmiques qu'on frappe à la main. A ces rythmes, on peut donner un nom pour chaque valeur, par exemple: la noire s'appelle "Ta" et la paire de croches "titi". La syllabe "a" représente la valeur longue, le "i" la valeur courte. A l'aide de tous ces moyens auxiliaires, il est facile de transformer les rythmes frappés et parlés en des signes écrits au tableau ou dans le cahier et vice versa!

Voyons encore une fois, comment sont servis les différents types d'apprentissage et mis à profit les canaux de perception.

Le type auditif: par l'écoute et la prononciation.

Le type visuel: par la lecture.

Le type manipulateur: par le battement des mains.

Le type intellectuel: par la dénomination des noires et croches et l'explication que la croche vaut la moitié de la noire etc.

En plus, tous les canaux de perception ont été employés: les oreilles, la voix, les yeux, le sentiment, le corps, le sens tactile!

Pour donner une idée jusqu'à quel point cette langue du rythme a été développé, je fais suivre un tableau des syllabes les plus usuelles

	Ta		ti tiri
	titi		tiriti
	Ta-a		timri
	Ta-i-ti		Tati
	tiritiri		timriti
			Triolet

Encore un mot sur le battement ou plus correctement, la direction de la mesure.

Le sentiment du déroulement régulier p. ex. de la mesure, n'est pas une faculté héréditaire. Il faut la développer comme tout autre sentiment musical. Le geste de direction du chef d'orchestre est conduit par un sentiment intérieur de la mesure, du rythme, et par le caractère de la musique. Forcer les enfants, dès le début, à diriger la mesure, n'est qu'une seule manière d'apprentissage, et encore la moins précise. Pour développer le sens régulier de la mesure, il faut absolument employer d'autres formes d'expression que le geste de la direction par le bras. Celui-ci doit être la dernière étape dans l'apprentissage de la mesure.

Dès le début, en apprenant les chansons, on ajoute des mouvements corporels réguliers p. ex.: marcher, balancer le corps, frapper sur les genoux ou sur le banc, battre des mains, ainsi que la combinaison des mouvements cités. Il y a une multitude d'exercices pour exprimer la mesure avant de la diriger. Du moment que les élèves ont commencé à apprendre la direction de la mesure, le professeur doit veiller à une exécution correcte et élégante des gestes. La direction de la mesure ne doit jamais être dégradée au stade d'un mouvement de machine. L'idéal serait, s'il était possible, de faire exprimer la musique chantée par des gestes adéquats de direction.

X Le rôle de la chanson enfantine et de la mélodie populaire dans la culture musicale.

En fait, il ne s'agit pas seulement de donner, par les chansons enfantines et les mélodies populaires, un peu de plaisir aux enfants, et d'en extraire des formules rythmiques et mélodiques pour l'étude du solfège. Ce qui est trop négligé dans notre solfège, c'est une culture de la musique.

Il y a d'abord l'exigence, comme Zoltán Kodály l'a formulée: *“C'est un devoir de tout musicien cultivé de connaître à fond sa langue maternelle musicale!”*

Et ce n'est pas tout. A l'aide de ces chansons, nous sommes à même d'éveiller le sens des formes musicales et, à partir d'ici, de préparer le terrain pour comprendre les structures et les formes de la musique classique.

En plus, il est nécessaire d'écouter de la musique dès le début. C'est ici que les chansons se prêtent à être jouées par les enfants ou écoutées dans un enregistrement, comme p. ex. la mélodie de “Malbrough. . .” orchestrée par Beethoven.

Je trouve la situation très grave qu'il y a des élèves qui sortent avec un premier prix de solfège, et qui n'ont jamais entendu une seule note d'un grand compositeur dans ce cours! C'est réduire le solfège à une simple machine à lire beaucoup de notes et à faire une théorie inutile!

Une heure de solfège ne peut être intéressante que si le professeur sait très bien ce qu'il doit faire. Pour l'enfant, ce doit être un événement musical par lequel il apprend la musique!

XI La dictée, cauchemar des élèves.

J'ai demandé à plusieurs enfants ce qu'ils aiment le moins au solfège. A ma plus grande stupéfaction, ils répondirent tous: "la dictée! "

Que se passe-t-il pour que les enfants soient tellement allergiques aux dictées?

La réponse est simple:

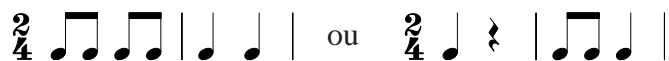
- a) Les dictées sont trop difficiles.
- b) Elles n'ont aucun rapport avec la musique.
- c) On n'a jamais enseigné comment faire une dictée.

Dans la dictée, on met à l'épreuve toutes les facultés musicales de l'enfant. Elle doit donc, surtout au début, être composée d'éléments rythmiques et mélodiques qui ont été travaillés au même cours.

Si on compare à l'enseignement général, où les élèves font, pendant quatre ans, presque chaque jour une dictée d'éléments connus, avant d'aborder leur première dictée libre, on doit considérer les quelques bons résultats au solfège comme de vrais miracles.

Nous avons de nouveau une matière complexe, dont l'apprentissage exige beaucoup de temps. Une préparation sérieuse s'impose, avant d'entamer la dictée proprement dite. Cela commence encore une fois par les premières formules rythmiques et mélodiques, extraites des chansons.

Le professeur joue une formule, par exemple:



Les élèves doivent d'abord la reproduire et la mémoriser avant de l'écrire.

Si la mémorisation est déjà bien entraînée, les formules jouées seront plus longues p. ex.:



Pour stimuler le pouvoir d'assimilation, le professeur doit tout de suite, après avoir dicté une formule, contrôler le résultat. Le fait de prendre intérêt au travail des élèves rend celui-ci plus efficace. Les élèves qui n'ont pas réussi, et pour qui on explique et répète la dictée, auront des résultats beaucoup plus positifs.

Après un certain entraînement sur le plan rythmique, le professeur procédera de la même façon sur le plan mélodique.

Une courte mélodie est chantée sur une voyelle de vocalisation. Les élèves la répètent de la même manière. Ensuite la mélodie est chantée en solfiant. Après la mémorisation, elle sera écrite dans la portée.

C'est un travail très utile pour l'apprentissage de la dictée, quand le professeur joue des fragments de leçons de solfège que les élèves doivent, après mémorisation, écrire dans leur cahier.

Pour des enfants éprouvant des difficultés à associer mélodie et rythme, le professeur pourra donner, au début, des mélodies sans rythme. Mais très vite, il faut ajouter celui-ci.

Le plus important dans le travail, c'est la mémorisation et la correction immédiate des fragments dictés.

Le procédé de travail restera le même, quand les dictées seront plus difficiles. Il est utile pour des passages difficiles de dissocier mélodie et rythme.

Si la difficulté réside sur le plan du rythme, le professeur devra expliquer celui-ci avant de réunir de nouveau les deux éléments.

Si la difficulté réside dans la mélodie, il faudra analyser les intervalles difficiles, les chanter et les mémoriser dans l'écoute intérieure avant de réunir de nouveau rythme et mélodie.

Ce qui est néfaste, c'est de faire une dictée longue, disons de huit ou seize mesures, et de l'écrire au tableau à la fin du travail, pour la correction. Les enfants ne se souviennent plus de leur travail et ne sauront jamais quelles étaient leurs fautes et pourquoi ils ont fait ces fautes! Il est même possible que leur faculté de faire une dictée diminue avec le temps - Horst Speichert nous décrit ce phénomène par le manque de rétroaction ou feed-back - et qu'ils perdent à ce moment tout intérêt pour cette branche. La raison pourquoi les enfants n'apprennent pas à faire une dictée avec ce système, réside dans le fonctionnement de la mémoire immédiate et de la mémoire à court terme: La mémoire des informations à ce stade se perd vite. En plus les enfants considèrent la dictée comme un travail qu'il faut terminer. Rien de plus!

Dans mes publications, les livres de solfège "*Mir maache Musek*", se trouve un plan de travail pour faire des dictées que je vais résumer par la suite.

1. Le professeur joue entièrement la dictée. Ceci peut être fait plusieurs fois.
2. La première fraction de la dictée est jouée plusieurs fois. Les enfants battent la mesure (avec la main sur le banc, plus tard en la dirigeant).
3. Les enfants répètent et mémorisent la dictée.
4. Le professeur peut, s'il le juge nécessaire, expliquer l'un ou l'autre élément difficile et peut ensuite répéter la dictée.
5. Les élèves écrivent la dictée.
6. Le professeur, ou un élève, écrit la dictée au tableau. La correction est faite tout de suite et commentée par les élèves et le professeur.

7. La suite de la dictée se fait comme décrit sous les rubriques 2 à 6.

8. Après l'achèvement de la dictée entière, elle est chantée par les élèves.

En général, le travail est bon si au moins 40% des élèves n'ont pas de fautes, environ 30% une ou deux fautes et 20% ont plus de fautes. Seulement 10% des devoirs peuvent être totalement faux. S'il y a plus de devoirs sans fautes, la dictée était trop facile. S'il y a trop de fautes, la dictée était trop difficile.

Gardez-vous bien d'accuser les élèves d'inattention après un échec, car le professeur doit veiller à ce que les enfants fassent attention pendant le travail.

XII Le développement de l'ouïe avec l'aide de la voix. Les problèmes de celle-ci chez les petits enfants.

Dans ses "Musikalische Haus- und Lebensregeln", Robert Schumann dit: *"Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste. Bemühe dich frühzeitig, Tonart und Ton zu erkennen . . ."*

L'éducation de l'ouïe est étroitement liée à la voix. Ceci est vrai pour le solfège. Il y a des problèmes à considérer afin que le pouvoir d'écouter et de reconnaître la musique soit bien développé.

L'étendue de la voix chez les petits enfants n'est pas encore très développée. Il faut en prendre note dans le choix du matériel à chanter. Au début, l'étendue ne doit pas dépasser la quinte ou la sixte. Je ne veux pas dire que l'enfant ne soit pas à même d'émettre des sons plus aigus ou plus graves. Non, c'est à l'intérieur de l'intervalle cité qu'il est capable de chanter juste et à l'aise. Cette étendue se situe généralement entre le <re> grave et le <si>.

Ce qui est important, c'est de ne pas laisser crier les enfants en chantant. A ce moment ils ne s'entendent pas et chantent forcément faux.

Si on fait chanter les petits enfants longtemps en dehors de la tessiture citée, on peut endommager la voix (cet organe encore si fragile). Le chant trop bas rend la voix rauque.

Ce n'est que peu à peu, avec la précaution nécessaire, qu'on arrive à augmenter l'amplitude de la voix.

Il reste encore le cas des grommeleurs (dt. Brummer).

Ces enfants ne se rendent pas compte de leur défaut. Tous les cas à qui j'avais à faire, ont réussi avec le temps à chanter correctement.

La première chose, c'est de les inciter à émettre des sons très doux, dans un piano absolu. Le professeur, avec la même intensité de voix, cherche la même hauteur de son que l'enfant. Ensemble ils chantent à la tessiture trouvée. L'enfant doit sentir les vibrations de la voix du partenaire en concordance avec les siennes. C'est à partir d'ici qu'il est possible d'élever progressivement la voix à une hauteur convenable.

Les premiers exercices de développement de l'ouïe (après l'apprentissage d'une chanson) sont la transposition d'un chant. Le professeur entonne le début dans la nouvelle tessiture et les enfants doivent reprendre à la même hauteur. Les exercices se poursuivent par la reconnaissance de sons graves et élevés, ou des sons graves, moyens et élevés etc. Ensuite le professeur murmure une mélodie que les enfants répètent sur-le-champ. Les exercices dans ce sens seront de plus en plus difficiles.

Ce n'est pas seulement la voix qui joue un rôle dans le développement de l'ouïe. Il y a aussi la mémoire musicale et l'imagination intérieure. Le musicien doit être capable d'entendre intérieurement une musique à la simple vue de la partition, sans avoir recours à sa voix ou à un instrument.

Il existe plusieurs manières d'éduquer cette faculté.

Les gestes de la main (la phonomimie), nous rendent une fois de plus un grand service. Le professeur peut montrer une mélodie et les enfants chantent en solmisant ou en bourdonnant. Ou encore, le professeur chante en solfiant ou en bourdonnant et les enfants représentent la mélodie avec les gestes de la main.

Un autre exercice consiste à faire chanter intérieurement une partie d'une mélodie. Je m'explique: Prenons une chanson bien connue. On la chante normalement puis on répète la mélodie. A différents endroits, sur un signe du professeur, les élèves doivent continuer la mélodie en la chantant inaudiblement, à l'intérieur. A un nouveau signe, les élèves chantent de nouveau à haute voix. Cette manière de procéder peut se faire aussi avec les leçons de solfège.

Encore un autre exercice consiste à retrouver dans la partition un passage d'une leçon qui a été chanté (sans la solmisation) par le professeur.

A l'aide de la phonomimie, nous pouvons encore améliorer l'écoute intérieure. Le professeur montre une mélodie avec la phonomimie et comme à l'exemple plus haut, fait chanter cette mélodie partiellement à l'intérieur. Dès que les élèves chantent à haute voix, la tessiture doit correspondre à celle du début.

Il est même possible, à l'aide de la phonomimie, de faire chanter une classe de solfège à 2 voix.

XIII Le choix du matériel de solfège et le travail avec celui-ci.

J'entends encore toujours dire un éminent pédagogue: *“Als Übungsmaterial zum Notensingen verwenden die Luxemburger billige Tanzmusik, während es doch so viele wertvolle Melodien gibt, sowohl in der Volksmusik als in der Kunstmusik. Kein Wunder, dass der Geschmack der Kinder verdorben wird. Was ist das für eine Musikbildung?!”*

Ce n'est pas une opinion flatteuse de notre solfège.

Pour la culture musicale et la motivation des élèves, il faut choisir des mélodies de la plus haute valeur! On trouve des mélodies chez Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert etc., pour ne citer que les plus connus, avec lesquelles il est possible de travailler. Et ce travail doit être bien organisé pour arriver à un résultat profitable.

Je vais décrire les étapes à suivre, pour enseigner une leçon de solfège.

1. Les élèves lisent le rythme de la leçon. Ils battent la mesure de façon que les battements soient audibles, sans faire de bruit inutile.

2. Les élèves lisent, puis pensent le rythme en le battant des mains. Le professeur bat la mesure audiblement, avec une autre sonorité que les élèves. Différents élèves répètent individuellement l'exercice. Le travail consiste à mémoriser la structure rythmique.

3. La mélodie ou les intervalles difficiles ou nouveaux sont chantés à l'aide de la phonomimie.

4. Les élèves lisent, ensuite chantent la leçon en battant audiblement la mesure.

Quelques élèves chantent individuellement.

5. Il suit une analyse des intervalles, des suites d'accords, des répétitions de mélodies etc.

6. La direction de la mesure sera ajoutée à la leçon. D'autres élèves la chantent individuellement.

7. La mélodie sera chantée sans solmisation sur une voyelle de vocalisation.

S'il y a un texte avec la mélodie (p.ex. un "Lied" de Schubert), on l'ajoute, toujours avec une expression de mesure.

8. Une nouvelle analyse traite des problèmes musicaux comme le phrasé, la dynamique, les formes de mélodies etc.

9. La leçon sera rechantée avec expression.

L'élève doit quitter le cours en sachant bien son devoir. La répétition à la maison sert à fixer le travail dans la mémoire!

Dans le matériel d'étude actuellement à notre disposition, il y a des manuels pour lire les notes qui sont écrites sans les signes de rythme ou avec des rythmes qui sont toujours les mêmes. A partir du moment où les enfants sont obligés de lire très vite de tels exercices, il y a un phénomène qui se produit. Les élèves se concentrent exclusivement sur la position de la tête des notes dans la portée. Ils s'habituent dès lors facilement à ne voir que ce point, et la vue d'ensemble de la notation commence à se perdre! Ce problème s'aggrave encore quand il faut lire des exercices écrits alternativement avec des rondes et des noires sans faire de différence dans la longueur pendant la lecture. Les enfants ne se soucient plus de la forme de la note et sont surpris, si d'un jour à l'autre, ils

doivent faire une différence des rythmes à la lecture. De tels exercices ont seulement une valeur éducative pour un étudiant n'ayant plus de difficulté avec la lecture de la notation. Pour celui-ci, c'est peut-être un exercice utile pour augmenter la vitesse de lecture. Pour les tout jeunes, de tels exercices sont à proscrire! C'est un double travail de remplacer une mauvaise habitude par une bonne.

Le seul cas où l'on peut employer des notes sans signes de rythme, c'est pour illustrer des mélodies d'intonation difficile ou l'étude d'intervalles, de gammes et d'accords etc.

XIV Un problème: Comment faire les examens?

Je suis conscient du problème que posent les examens. Dans la version d'un cours de solfège, décrite dans ce mémoire, il n'est pas possible, sauf pour la dictée, de faire des examens, comme nous en avons l'habitude. L'examen se passera individuellement comme à l'instrument.

1. Les classes débutantes.

Pour avoir une opinion générale de l'élève, on exige qu'il chante une chanson avec un mouvement métrique ou d'ostinato.

a) Contrôle rythmique.

Une ligne rythmique est jouée, l'élève doit la répéter sur-le-champ. Dans son manuel, l'élève doit retrouver, sur une page indiquée, un rythme qui a été joué.

L'élève lit et bat des mains une ligne écrite de rythmes.

b) Contrôle de l'intonation.

L'élève chante une mélodie en écho (sans solmisation).

Des intervalles sont chantés d'après la phonémie.

Une mélodie, chantée par le professeur sur une voyelle de vocalisation, doit être répétée par l'élève avec la solmisation.

Une leçon de solfège travaillée doit être interprétée par l'élève.

Le professeur et l'élève chantent ensemble une leçon à 2 voix.

Une lecture à vue sera faite sans l'aide d'autrui.

c) Une dictée sera faite sans préparation.

d) En théorie on posera des questions sur la forme des mélodies, la ressemblance entre des rythmes et des mélodies. L'élève doit définir des intervalles qui se trouvent dans les mélodies, reconnaître des motifs à trois sons qui forment un accord, et définir des accords. Savoir chanter des gammes et des arpèges (avec les altérations).

2. Les classes avancées.

Le procédé sera en général le même avec du matériel plus difficile, travaillé en classe. Les élèves doivent reconnaître la tonalité de leurs leçons de solfège et en faire l'analyse. Ils doivent chanter des gammes et des arpèges avec les altérations. Savoir improviser la fin d'une mélodie, commencée par l'examineur, mettre une basse en dessous d'une mélodie, improviser une mélodie sur une basse.

XV Conclusion.

L'enseignement de la musique est au service du développement musical de l'enfant et au service de la musique. Les établissements d'enseignement et les professeurs sont là pour les enfants et non l'inverse!

Pour illustrer mon sujet: Le pouvoir d'assimilation, j'étais obligé de mentionner, de mon point de vue, les aspects négatifs du solfège dans sa version actuelle et de proposer des alternatives. Le grand espace que j'ai consacré à la théorie, avait pour but d'en prouver l'inefficacité pour l'éducation musicale. Par une réduction de cette matière, il est possible de trouver le temps nécessaire à un enseignement favorable au bon développement des facultés musicales.

“Le but est de former l'oreille des enfants, leur apprendre à bien entendre la musique, obtenir qu'ils soient capables d'écrire ce qu'ils viennent de chanter ou d'entendre, qu'ils sachent chanter ou jouer une partie en entendant une autre partie en même temps. Ce lien entre le chant, l'audition, la lecture et l'écriture est indispensable.” (J. Ribière-Raverlat).

J'ai un vœu à formuler: installer dans notre pays, des classes pilotes de solfège du degré primaire, qui fonctionnent d'après la méthode décrite dans ce mémoire.

Dans ce contexte, il est nécessaire de repenser et d'organiser tout le matériel d'enseignement.

Schifflange, décembre 1988 / août 2002

BIBLIOGRAPHIE

- | | | |
|--|--|-------------------------------|
| J. RIBIERE - RAVERLAT | L'Education musicale
en Hongrie | A. Leduc
Paris |
| FRIGYES SANDOR | Musikerziehung in
Ungarn | Corvina Verl.
Budapest |
| CONSERVATOIRE DE MUSIQUE DE LA VILLE DE LUXEMBOURG
Brochure du 75ème anniversaire | | |
| F. ANSELME - J. D'HAESE | Enfance et adolescence
(Psychologie) | La Procure
Bruxelles |
| HORST SPEICHERT | Richtig üben
macht den Meister | Rowohlt Verl.
Reinbek/H. |
| FREDERIC VESTER | Denken, Lernen, Vergessen.
Was geht in unserem
Kopf vor, wie lernt das
Gehirn, und wann lässt
es uns im Stich? | DTV
München |
| ALFRED ADLER | Wozu leben wir? | Fischer Verl.
Frankfurt/M. |