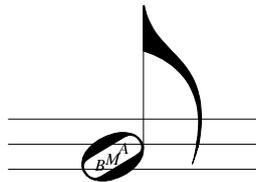


Mir maache Musek

**Mémoire a Reflexiounen
iwwert
d'Solfègeprobleemer
vun de Kanner**



Productioun ***Bëps Musek Atelier***

Auteur Léopold Winandy
L - 3820 Schifflange
www.bepwinandy.lu
eMail: leopold.winandy@online.lu

Editoun PIWA Lëtzebuerg
© copyright 1988
Oplo 2012

Verzeechnes

Säit

Mémoire -----	5
Commentaire iwwert de Programm vun 2005 -----	24
Theorie bei de klenge Kanner -----	31
Sur son donné -----	35
Schoul - Musekschoul, e Vergläich -----	40
Résumé en français -----	43
Auteurs cités -----	51
Bibliographie -----	53
L'enfant et la notation Conférence donnée à Rome, novembre 2010 -----	56
Das Kind und die Notenschrift Konferenz am Konservatorium in Esch, 10. Dezember 2011 -----	60
The child and written music -----	67

1988

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

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 manipulative**. 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-la-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-la-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 (contradictaires 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 (“Positives 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-la	re-si
la-sol-mi	re-do-la	mi-re-si
mi-re-do	la-sol-fa	si-la-sol
sol-mi-re-do	do-la-sol-fa	re-si-la-sol
la-sol-mi-re-do	re-do-la-sol-fa	mi-re-si-la-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 de 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 quartes 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 

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.

Syncopes 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.

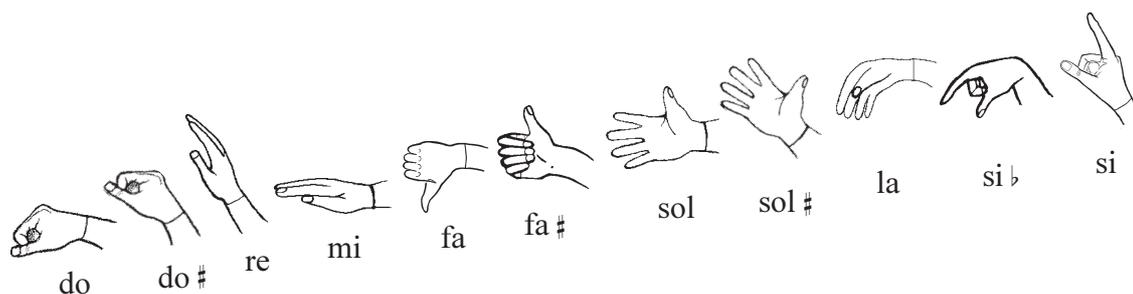
b) Une mélodie plus longue est étudiée en plusieurs parties d'après le schéma suivant:

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 phonimie, 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 phonimie 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. (Ceci ne remplace pas les noms de noire et croche!) 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 manipulatoire: 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 développée, 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 évènement 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:

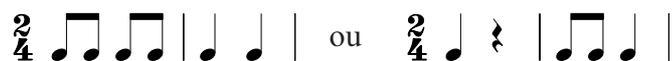
- a) Les dictées sont trop difficiles.
- b) Elles n'ont aucun rapport avec la musique.
- c) On n'a jamais enseigné comment faire une dictée.

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 fraction de la dictée.
5. Les élèves écrivent cette fraction de la dictée.
6. Le professeur, ou un élève, écrit de suite la fraction de 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 phonimie, nous pouvons encore améliorer l'écoute intérieure. Le professeur montre une mélodie avec la phonimie 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 phonimie, 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 phonimie.
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 phonimie.

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.

Schiffflange, décembre 1988 / août 2002

2010

20 Jor méi spéit, wat ass do um Plang vum Solfègeenseignement geschitt?

D'Rittmussilben and d'Solmisatiounshandzeechen hun den Agank a munnech Solfègeklasse font. Déi eng oder aner Eegenintiativ gouf gemaach fir den Enseignement besser ze maachen. Ech hunn e komplette Solfègekurs **“Mir maache Musek”** mat didakteschen a pedagogeschen Informatiounen publizéiert. Dat si positiv Resultater.

Och gouf eng ministeriell Kommissioun agesat, fir de Solfègeprogramm ze reforméieren.

D'Resultat vun der Kommissiounsaarbecht gouf 2005 an 2 Broschüre publizéiert.

Ech beméie mech esou sachlech wéi méiglech ze sinn, mee ech komme wéinst dem Inhalt vun dëse Publikatiounen net derlaanscht, iwwert d'Didaktik an d'Pedagogie, Froen ze stellen a Bemierkungen ze maachen:

- **Firwat huet d'Theorie nach ëmmer dee grouse Stellewäert ewéi fréier ?**
- **Firwat mussen déi kleng Schüler an der Theorie nach ëmmer Aufgabe maachen, déi hierem Alter net ugepasst sinn a net mat der Praxis harmonéieren ?**
- **Firwat ass d'Theorie, de Chant an d'Ecoute dräierlee ?**
- **Firwat ginn an der Gehéierbildung d'Intervallen, d'Dräikläng an d'Tounledere “sur son donné” gesongen a net mat de Virzeeche solmiséiert ?**

- **Dëse Programm schéngt aus verschiddenen eenzelnen Iddeën an Interessen, a net no pedagogeschen an didaktesche Grondsätz zesummegeat ze sinn.**
- **Dat Wichtigst, d'klanglech Vermëttelung vum abstrakte Noutebild, gëtt et net.**
- **De Schüler ass op den Ëmgank mat sengem Instrument ugewise fir d'Intervallen, d'Dreikläng, d'Tounlederen, d'Tounarten, d'Nouteschrëft z'erfaassen an ze verstoen.**
- **Iwwert de “Préparatoire” steet keng Informatioun an de Publikatiounen.**
- **Et feelt de Léierplang :**
“Chant de chansons, lecture rythmique, intonation, solmisation, définition, mémorisation, écoute, reconnaissance, reproduction, écriture, explication théorique”.

Réflexions en français sur l'enseignement du solfège, voir page 43.

Analys vun etleche Punkten aus de Solfègeprogramm-Broschüren, publizéiert am Mäerz 2005.

Unité 1 (1ère année) D’Kanner sinn am Duerchschnëtt 8 Jor al.

2. Intervalles, gammes et accords

Intervalles Théorie: tous les intervalles jusqu’à l’octave (sans qualificatif)
construire et spécifier;

Chant et écoute: 2de, 3ce, 4te, 5te
8ve seulement à l’écoute
par le biais de chansons, d’accords, de textes musicaux et de formules mélodiques;

De *Jean Bourjade*, psychologue, schreift : **“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”.**

A séngem Buch < Enseigner la musique, l’état, l’élan, l’écho, l’éternité > schreift de *Claude-Henry Joubert* : **“Ne demandez pas à un enfant de discerner des éléments qu’il ne peut pas pratiquer. L’apprentissage de définitions théoriques doit à ce stade être collé à la pratique”.**

Den *Albert Lavignac* schreift 1902 a séngem Buch ‘L’éducation musicale’ : **“De toutes les langues, la musique est celle qui s’accommode le mieux au début, surtout quand on s’adresse à de très jeunes enfants, de cet enseignement par la seule pratique d’abord, en réservant les notions théoriques pour le moment où le sujet aura atteint l’âge de raison”.**

D’*Prof. Dr. E. Altenmüller a W. Gruhn*, Gehirnfuerscher, schreiwen : **“Für die Praxis der Musikerziehung ist die Erkenntnis von höchster Relevanz, dass der Erwerb musikalischer Vorstellungen an körperlich durch Bewegen, Singen und Spielen erworbenen Mustern ansetzen muss, bevor begriffliche Benennung, symbolische Übertragung (Notation) und theoretische Erklärung sinnvoll hinzutreten können. Musik kann nur musikalisch und nicht über Begriffe und Regeln gelernt werden”.**

De *Paul Hindemith* schreift : **“Es ist unsinnig, Intervalle, Tonleiter und Akkorde nur theoretisch zu behandeln”.**

Ech résuméieren : **“Musek ass Klank a Musekstheorie kléngt net. Séch mat engem Theoriebegrëff beschäftegen huet nëmmen e Sënn, wann dee Begrëff a Verbindung mat sénger akustescher Virstellung steet”.**

Didaktesch muss de Chant, d’Ecoute an d’Théorie en eenheetlechen Unterréchtsstoff sinn. An dësem Programm sinn d’Théorie, de Chant et écoute dräierlee.
“*par le biais de chansons ...*” ass en éischte Schrëtt am Léierprozess. Déi weider didaktesch Schrëtt sinn : **intonéieren, solmiséieren, mémoriséieren, ënnerlech virstellen, lauschteren, reproduzéieren a schreiwen.**

Gammes Théorie : gamme de do, sol et fa majeur
indiquer les tons et demi-tons ;

D'Tounlederen do, sol a fa majeur **stinn** um Programm. D'Fonktiounen an d'Begrëffer vun de Virzeeche **stinn net** um Programm. D'hallef Tén, och mat de Virzeeche, sinn **an der Praxis** (intonéieren, mat Virzeeche solmiséieren, héieren etc.) **net virgesinn !**

Engem Kand vun 8 Jor z.B. soen : -Den Dièse mécht d'Nout ëm en halwen Toun méi héich ; de Bémol mécht d'Nout ëm en halwen Toun méi déif ; fa#-sol / la-sib ass en halwen Toun- sinn Informatiounen, mat deenen e Kand ouni déi klanglech Virstellung näischt ufänke kann.

Tounlederen a Solfègelektiounen mat de Solmisatiounssilbe vun "do majeur" a Fa oder Sol Majeur sängen a schreiwen, ouni d'Fonktiounen vun de Virzeeche klanglech bewosst ze maachen, ass vum Kand en abstrakt Denke verlaangen, dat nach net do ass. An deem Alter ass denken a soen identesch. (Zitater déi Säit virdrun).

Chant: gamme majeure ; 1ère approche du mode mineur
sur vocalise ou sur nom de note

Sur vocalise ou sur nom de note, - Do misst onbedéngt ëmmer et stoen.

Ecoute : gamme majeure et mineure harmonique
reconnaître à l'écoute

De Chant an d'Ecoute sinn zweeërlee !

Wat ass gemengt mat mode mineur - a - mineure harmonique ?

Fir eppes erëmzeerkennen, muss ech fir d'éischt eppes kennegeleiert hunn !

D'Schüler gi geleiert, d'Mineurtounleder - *sur vocalise / sur son donné* - un der

"übermässeger Sekund" vun der 6. zur 7. Stuf ze erkennen. Si gi mat engem frieme Klank konfrontéiert, deen si nach ni geleiert hunn, an en dofir net begräife kënnen.

D'Mineur antique wier hei besser ubruecht.

Di 3 éischt Noute vun den Tounlederen définéiere majeur a mineur. De Klank vun dësen 3 éischte Noute soll gesongen, gelauschert, erkannt a matenee verglach ginn.

Weider Infoen iwwert d'Tounledere Säit 33.

Accords Théorie : travail de l'accord à 3 sons
position fondamentale serrée ;
structure de l'accord: 3ce/5te ;

Chant : accord parfait majeur
sur vocalise ou sur nom de note ;

Wat soll de Schüler um Enn am Exame wëssen a kënnen ?

Ecoute: accord parfait majeur et l'accord parfait mineur
reconnaître à l'écoute ;

En Akkord ass an der **Théorie** geleiert ginn. De Majeur-Akkord ass am Chant op engem Vokalisentoun ze sängen **oder ?** och ze solmiséieren. Erëmerkenne soll de Schüleran der Ecoute den Ënnerscheid tëschend engem **Majeur-** an engem **Mineur-**Akkord. **Et steet néierens, datt de Mineur-Akkord ze léiere war !**

An der **Ecoute** kann ee nëmmen dat erëmerkenne, wat ee virdrunn am Chant kennegeleiert huet.

Unité 2

Intervalles

Théorie : tous les intervalles jusqu'à l'octave
(qualificatifs majeur, mineur, juste)
sans l'emploi d'altérations doubles
construire et spécifier ;

Chant et écoute : 2de majeure et mineure, 4te juste ;
3ce et 5te
2des et 4te : sur son donné, mouvement ascendant et descendant ;
3ce et 5te : par le biais de chansons, d'accords, de textes
musicaux et de formules mélodiques ;

D'Théorie huet e ganz aneren Inhalt ewéi de Chant et écoute.

An der Théorie si vun de méigleche Nouten aus gerechent 165 Intervallméiglechkeeten ze léieren. Am Chant et écoute sti 5 Intervallen um Programm !

Eng *2de* an eng *4te* sinn als Intervall *sur son donné* ze sangen an ze lauschteren, eng *3ce* an eng *5te* net ? Wéi soll ech als Professor mat dësen Intervalle *par le biais de chansons, d'accords, de textes musicaux et de formules mélodiques* ëmgoen ?

Wann e Professor e Kolleg an enger Klass ersetze soll, da weess dee net, wat fir "chansons / textes musicaux / formules mélodiques" hien uwenne soll ! Fir dëse Programmpunkt steet keng Informatioun an de Publikatiounen ! D'Schüler aus dem Éislek hu bestëmmt aner Melodie geléiert ewéi d'Schüler aus dem Minett. Muss de Professor d'Schüler froen ? Kennen d'Schüler all déi néideg *chansons, textes musicaux et formules mélodiques* ?

Déi grouß an déi kleng Sekunde sinn ernimmt, mee wat fir eng Zort Terze si gemengt ?

D'Théorie steet an der Didaktik op der läschter Plaz a soll dat, wat am Chant et écoute geléiert gouf, completéieren.

Gammes

Théorie : gammes majeures et mineures harmoniques jusqu'à 4 altérations ;
application dans les textes musicaux jusqu'à 2 altérations ;
le cycle des quintes ;
trouver la tonalité d'un texte musical ; construire et spécifier les gammes ; trouver les altérations ;

Chant : gamme majeure
Première approche de la gamme mineure harmonique
sur son donné, mouvement ascendant et descendant enchaîné

Ecoute : gamme majeure et mineure harmonique
reconnaître à l'écoute

An der Théorie gëtt majeur a mineur bis 4 Virzeeche geléiert an am Chant steet eng *gamme majeure*, a wéi schon an der Unité 1, eng *Première approche* vun der harmonescher Mineur-tounleder *sur son donné* um Programm. Eng *gamme mineure harmonique* an engem *mouvement ascendant et descendant enchaîné sur son donné* ze sangen, ass fir e Schüler an der Unité 2 eng onméiglech Aufgab. Ech hunn an den Exame vun der Unité 4 a 5 nach vill-zevill Probleemer mat der Intonatioun *sur son donné* vun de Majeur- an de Mineurtounlederen erlieft an de Sënn, wéi de Notze vun den Aufgaben net begraff.

Wat heescht: *application dans les textes musicaux jusqu'à 2 altérations* ?

D'Theorie ass eng abstrakt Matière, déi e Kand an dësem Alter **nach net verstoe kann !** De *Paul Hindemith* seet, **datt et eng onsënne Saach ass, Intervallen, Tounlederen an Akkorden, nëmmen theoretesch ze behandelen (*construire et spécifier*).** Domat schaaft ee bei de Kanner **“le verbalisme creux”** (*Jean Bourjade*).

D'Theorie ass en Deel vun der Musekswëssenschaft, déi keen Unterréchtsfach fir kleng Kanner ass. D'Theorie an eiser bekannter Form kann eréischt an den ieweschte Klassen, bei Schüler déi 12 a méi Joer al sinn, ugewandt ginn. (Zitater op Säit 25)

Unité 3

Intervalles Théorie : Intervalles justes, majeurs, mineurs, augmentés et diminués ; enharmonie ; les demi-tons chromatiques et diatoniques *mouvement ascendant et mouvement descendant sans l'emploi d'altérations doubles construire et spécifier ; travail des renversements*

Chant et écoute : 2de majeure et mineure, 3ce majeure et mineure, 4te juste, 5te juste, 8ve juste *sur son donné, mouvement ascendant et mouvement descendant ; 8ve juste en mouvement ascendant ;*

D'Théorie, de Chant et écoute hunn nach wéineger mateneen ze dinn ewéi an der Unité 2 ! An der Théorie sinn all Intervalle gefrot, och **augmentés et diminués** (Eng Septim augm. oder eng Sixt dim. etc. si reng theoretesch Intervallen a sinn irrelevant fir d'Musekversteesdeméich). Am chant an an der écoute sti nach ëmmer nëmmen d'2de majeure et mineure, d'3ce majeure et mineure, d'4te juste, d'5te juste an d'8ve juste (war an der Unité 1, awer net an der Unité 2) *sur son donné* um Programm.

travail des renversements

Et ass eng theoretesch-musekswëssenschaftléch Spillerei ouni praktesche Wäert.

D'Renversementer ze gebrauche fir Sixten a Septimen ze définéieren, ass eng **komplizéiert, ëmständlech an dobäi och nach eng iwverflësseg Aarbecht**. Säit 32 méi doriwwer esou wéi och iwwert d'Begrëffer “chromatesch”, “diatonesch” an “Enharmonie”.

Gammes Théorie : *application des tons voisins et notion de modulation*
Chant: gamme majeure et mineure harmonique *sur son donné*
Ecoute : gamme majeure et la gamme mineure harmonique et mélodique, ~~antique~~
reconnaître à l'écoute

Och am 3te Jor ass nëmmen **eng** Majeur- an **eng** Mineurtounleder harmonesch *sur son donné* op “la-la-la” **ze sangen**. Niewend der harmonescher ass och déi melodesch Tounleder (2010) ze **lauschteren an erëmzeerkennen !?** An der Ausgab 2005 war nach di antique Tounleder um Programm. Erëmerkenne kann ee nëmmen dat, wat ee virdrun am Chant kennegeleiert huet. **Während 5 Jor geet nëmme rieds vu la gamme a ni vu “les gammes”, den Tounarten !** Ouni akustech Virstellung vun den **Tounarten** an hire Funktiounen, kann e Schüler d'*notion de modulation*, a nach aner Begrëffer, net erfassen a verstoen !

Accords

An der Theorie kënt den iwverméisseg an de verminderten Akkord derbäi. Déi nei Akkorde gi **net** gesongen a gelauschtert (*construire et spécifier*) ! Am Chant et Ecoute ass den **accord parfait majeur et mineur** nach ëmmer nëmme *sur son donné* a net mat Noutenimm ze sangen an ze lauschteren. D'Akkorde sinn, esou wéi d'Tounledere, **net un eng Tounart gebonnen**, wat, no der Ausso vum Theoretiker *Paul Hindemith* an dem *Prof. François Bovey*, **onsënneg ass**.

4. Ecoute

Dictées à dépistage de fautes

Dictées à différentes versions

Dictées à parties manquantes

En Diktat ass d'Kontroll iwwert dat, wat virdu geléiert gouf. Wann en Diktat net gutt ass, war d'Solmiséiere vun den Intervallen, den Dreikläng, dem Léiere vun de Rittmen, de Melodieformen oder -formelen, dem musekalesche Gediechtnes- an dem Schreiftraining och net gutt.

Dictées à dépistage de fautes an *Dictées à différentes versions* si fir kleng Kanner keng gutt Aufgaben. D'Psychologue soen, e klengt Kand soll kee Feeler virun sech gesinn. Dat falscht Bild setzt sech am Gediechtnes fest an dann entstinn Zweifel, iwwert dat wat richtig ass.

Dës Aufgaben hunn och guer kee Sënn, wa nëmme e Kräiz an enger Tabell bei déi richtig Äntwert gemaach gëtt.

Fir dem Schüler säi Wëssen a Kënnen an den Examen ze préifen, muss de Schüler séng gestallten Aufgabe selwer virdroen a léisen. Dat gëlt fir all Examensfroen.

Unité 4 et 5, Division moyenne Duerchschnëttsalter 11-12 Joer

An der Brochür Unité 4 et 5 op S. 10 bei Ecoute steet :

dictée d'intervalles, d'accords et de gammes

Wéi funktionéiert dat, wa virdrunn nëmme *sur son donné* geschafft gouf ?

Am Chant an an der Ecoute gëtt d'sixte majeure et mineure an d'septième mineure nëmme *ascendant sur son donné* gefrot. Firwat net och *descendant*.

Bei **Accords** ass mer den ënnerstrachene Widdersproch net kloer :

position fondamentale serrée

renversements sans chiffrage

construire et spécifier

Am **Commentaire pédagogique** S. 6 an der Broschür vum Inférieur liesen ech :
l'introduction à la notion de tension (accord dissonant) et de détente (accord consonant) permet de

Wéi funktionéiert dat *sur son donné* ouni Solmisatioun?

Weider Infoën op der Sait 33.

Didaktesch onvollstänneg ass am **Commentaire pédagogique** S. 9 de Saz : Il est indispensable de travailler séparément et systématiquement intervalles, accords, rythmes... sous différentes formes (chantés, joués, frappés ... dictées). **Dat misst** : chantés, *solfiés avec les altérations*, joués, frappés, *mémorisés, écoutés, reconnus, reproduits* dictées *et écrits*... sinn ! De läschte Saz misst och kompletéiert ginn : Les automatismes nécessaires à

la réalisation d'une dictée sont acquis par *l'entraînement du rythme, de la solmisation avec les altérations, de la mémoire, de l'écoute, de l'imagination intérieure des intervalles, de la reproduction, de l'écriture et éventuellement à l'aide de chansons ou d'autres formules*

Ech verstinn de Studium vun den Intervallen, den Tounlederen, den Dreikläng **sur son donné ouni Solmisiatioun an ouni Virzeechen**, de Sënn an de Notze vun deer ganzer Aarbecht bis heihin nach ëmmer net. Wee ka mer dat erklären ?

5 Jor laang steet ee Majeur- an **ee** Mineur-Akkord, **eng** Majeur- an **eng** Mineur-Tounleder nëmmen op "la-la-la-" um Programm (Méi iwwert de *sur son donné* ab Sait 35).

No 5 Jor Solfège hunn d'Schüler klanglech nach keng 4te a 5te augmentée an diminuée gesongen an héieren ! Dat selwecht bei den Dreikläng !

Um Enn gi vu 425 theoretischen Intervallen, ouni d'duebel Virzeechen an d'redubléiert Intervallen, nëmmen 10 sur son donné, vu 17 groussen a 17 klengen Dreikläng 1 vun all Zort sur son donné, vu 60 Gammen 4 sur son donné, keen eenzegem Intervall an Dreiklang, keng eenzeg Gamme mat de Solmisiatiounssilben an de Virzeeche gesongen a gelauschtert !

E Schüler soll am Examen eng Lecture à vue, ouni Hëllef vun enger drëtter Persoun sängen. Wat muss dëse Schüler wëssen a kënnen, fir dat fäerdeg ze bréngen ?

1. D'Rittme kennen an erëmerkennen, se séch ënnerlech virstellen, fillen an ausféiere kënnen.
2. D'Intervalle klanglech kennen an erëmerkennen, se séch ënnerlech mat de Virzeeche virstellen an intonéieren, d'Noutebild séier erfassen a liese kënnen. De Gedanke muss virun der Ausféierung sinn.
3. E gutt entwéckelt Tounartegefill hunn.
4. Den Takt, den ënneren Oflaaf vun der Musek fillen a séch net dra verléieren.

De *Robert Schumann* schreift a sénge "Musikalischen Haus- und Lebensregeln" :
"Du musst es so weit bringen, dass du eine Musik auf dem Papier verstehst"

Nëmmen mat de Virzeeche solmiséiert, intonéiert a mémoriséiert Intervallen, Dreikläng a Gammen, ginn di néideg Informatiounen iwwert d'Nouteschrëft an erméiglechen et, séch am Noutebild z'orientéieren, en Tounartegefill z'entwéckelen, séch de Klank vum Noutebild ënnerléch virzestellen an et gesanglech an instrumental ze reproduzéieren.

Als Ofschloss well ech den Dr. J.P. Schmit zitieren : *"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".*

Dem *Zoltán Kodály* säin Zitat soll am Mëttelpunkt vun alle Programmiwwerleeunge stoen :

"Wien net héiert, wat e gesäit, a net gesäit, wat en héiert, verdéngt net, Museker genannt ze ginn".

D'Theorie an den ënneschte Solfègeklasse vun de Musekschoulen.

Vu Generatioun zu Generatioun hunn eis Léierpersounen vun hiere Virgänger dat iwwerholl, wat si vun hinne geléiert goufen, ouni nozefroen, op dat och ëmmer sënnvoll war, wat si hu misste léieren a spéider weiderverméttelen. 'T ass un der Zäit, datt emool d'Uwennung vun der Theorie bei de klenge Schüler ënnert d'Lupp geholl gëtt.

Ech hunn a ménger Praxis ëmmer erlieft, wéi schwéier et fir d'Schüler war, déi abstrakt Konstruktioun vun den theoretesche Virgänger an der Musek ze verstoen. Ech hunn de Schüler ëmmer e praktescht Rezept geliwwert, matt deem si d'Aufgabe léise konnten, an domatt genuch Punkte krute, fir den Examen ze packen (Beispill Antoinette S. 12). Vun deer ganzer Saach hate si net vill verstanen, well si jo eppes geléiert goufen, wat si jo nach guer net erlieft haten, an ze jonk ware, fir wëssenschaftlech Zesammenhäng ze verstoen!

De Kannerpsychologue *Jean Bourjade* beschreift dat esou:

“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”.

Wou kënnst iwwerhapt de Solfège- an den Theorieprobleem hier?

An der franséischer Revolutioun koum 1795 en Décret eraus, mat deem de Conservatoire vu Paräis an d'Liewe geruff gouf. An deer Kommissioun, déi “la rédaction des principes élémentaires de musique”, de Programm opgestallt huet, wore nëmme Komponiste vertrauden.

De Solfègeprogramm gouf vun engem gewësse *Jean-Joseph Rodolphe* beaflosst, dee scho 1786 e Buch publizéiert hat, iwwert dat de *François Joseph Fétis* (1784-1871) esou geuertelt huet:

“Cependant, il serait difficile d'imaginer rien de plus médiocre, car on n'y trouve ni logique, ni méthode dans l'exposé des principes. Le style en est pitoyable et les leçons y sont aussi mal graduées que mal écrites pour la voix”.

Mat dësem Wierk gouf **d'Entwécklung vum A virun d'Entwécklung vum Quer** gestallt.

De *Claude-Henry Joubert* schreift a séngem Buch “Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité : *“Le Conservatoire devait fournir des voix pour la scène et des musiciens pour la fosse d'orchestre de l'Opéra, d'autre part, être pourvoyeur des musiques de l'armée. Ces musiciens n'avaient pas besoin d'une éducation musicale approfondie, il importait seulement qu'ils fussent bons instrumentistes et bons lecteurs”.*

De Programm war also fir erwuesse Leit, fir zoukënfteg professionnel Museker virgesinn, a **net fir kleng Kanner**. Am Laaf vun der Zäit goufe Sukkursale vum Paräiser Conservatoire an och Musekschoulen am Land gegrënnt an iwwerall war, esou wéi dat an de Revolutiounen eben ass, dee selwechte Programm virgeschriwwen.

Wéi an eisem Land de Museksunterricht opgebaut gouf, koumen haaptsächlech belsch Professer an Direkteren heihin. Lëtzebuerg sollt jo eng Filial vun de Belsche Conservatoire ginn. Wat déi Leit matbruecht haten, war dat, wat si an der Belsch kannt hunn, an dat war **de Programm vum Paräiser Conservatoire**.

Intervallen

Intervallen oder Dreikläng theoretesch ouni de Klank an den tounartléchen Zesammenhank ze léieren, ass ewéi vu Schokela schwetzen ouni e je geschmaacht ze hunn oder Geographie ze léieren, ouni eng Landkaart oder e Bild vun der Landschaft virun sech ze hunn.

Ier de Schüler am Instrumentecours en Toun, en Intervall oder en Dreiklang spille soll, muss hien sech deen Toun, deen Intervall, deen Dreiklang ënnerlech virstelle kënnen (*Jean Dax*). Beim

Sange vu Melodie muss de Schüler d'Intervalle richtig mat de Virzeeche erëmerkennen, verstoen, se séch ënnerlech virstellen an intonéiere kënnen. Do hëllefem him keng theoretisch Kenntnissier vum Intervall, mee nëmmen eng perfekt **Beherrschung vun der mat de Virzeeche Solmisierter Intonatioun**.

An der Praxis gëtt et keng **Intervall-Renversement**. Si sinn eng musekswissenschaftlech Fro, si si keen Unterrichtsstoff fir jonk Schüler, och net als Hëllef fir Sixten a Septimen ze définéieren! Dat bréngt nëmme Konfusioun, ass eng onnëtz Feelerquell, an ass wierklech, fir d'Musek ze verstoen, iwverflësseg.

E Beispill:

E Schüler huet d'Noute "re - sib" (eng Sixt) virunn sech stoen a soll den Intervall définéieren. Hien huet gläich festgestallt, datt et eng Sixt ass.

Fir se ze définéieren ass hie geléiert ginn, fir d'éischt de Renversement ze sichen an ze définéieren. Hien denkt: "Wéi ass de Renversement vun dëser Sixt? Dat ass sib-re. Dat sinn hei si bémol - si a si-do, also 2 hallef Téin an do-re e ganzen Toun, dat ass eng Terz mat 2 halwen an engem ganzen Toun, oder? 2 Ganz Téin. Dann ass dës Sixt - ee Moment - Eng Oktav si 5 ganzer an zweemol en halwen Toun minus 2 ganzer Téin, dat sinn dann 3 ganzer an 2 hallef Téin, also eng kleng Sixt". Wann de Schüler aneschters gerechent hätt, also mat séngen 2 halwen an engem ganzen Toun, hätt en och eng iwverméisseg Quint kënnen fannen. Dës Method stécht voller Feelermöglichkeeten an esou Iwverleeunge kann e Kand ënnert 10-11 Jor nach net maachen oder et schafft mat engem Rezept, wéi am Beispill "Antoinette" S. 12 beschriwwen.

Wéivill ganz an hallef Téin en Intervall huet, spillt an der Praxis iwverhaapt keng Roll.

Wann e Schüler eng Sixt oder Septim définéiere muss, hunn ech ëmmer dozéiert, just op d'halleg Téin ze uechten:

An enger klenger Sixt sinn 2 hallef Téin, an enger grousser Sixt ass 1 halwen Toun.

Fir d'Septime gëllt déi selwecht Regel. Dat ass méi einfach, huet mat der Praxis ze dinn an ass méi liicht ze verhalen. Weider Informatiounen am 2te Lehrerbuch "Mir maache Musek" Säit 93 bis 96.

Chromatesch an diatonesch hallef Téin, Enharmonie

Et sinn 3 grondverschidde Begrëffer.

1. Den diatonischen halwen Toun gehéiert zou den *Intervallen*, a soll do gléiert ginn. Eng "kleng Sekund" kann och en "diatonischen halwen Toun" genannt ginn.

2. De chromateschen halwen Toun gehéiert zue *chromatescher Tounleder*. Hie kann an deem Zesammenhank oder an entspreche Melodie geléiert a verstane ginn.

3. D'Enharmonie an de selwechte Kuerf ewéi d'halleg Téin geheien, passt net. 'T ass eng enharmonesch Verwiesselung oder eng enharmonesch Ëmdeitung, d.h., eng Nout oder en Akkord aus enger bestëmmter Tounart gëtt esou duerch Virzeechen ëmgeschriwwen, datt dee selwechten Toun oder dee selwechten Akkord elo enger anerer Tounart zougehéiert, huet also mat der *Modulatioun* ze dinn.

Dës dräi Begrëffer an der bekannter Theoriefro zesammen ze faassen, ass, wéi den Theoretiker *Paul Hindemith* seet, vu kengem praktesche Notzen, well de Sënn vun de Begrëffer klangléch net geléiert, verstanen an an der Praxis net ugewandt gëtt.

Iwwregens, diatonesch sinn all reng, grouss a kleng Intervallen, chromatesch sinn all iwverméisseg a vermindert Intervallen. Dat sinn dann erëm wëssenschaftlech Bezeechnungen a Klassifizierungen. Dat ass kee Léiermaterial fir kleng Kanner.

Transpositioun

Wat sinn “d’altérations accidentelles” fir d’Kanner dach eng komplizéiert Affär. Ech hunn ëmmer vill Zäit gebraucht, fir hinnen dat einigermosse bäizebréngen, wéi dat funktionnéiert. Verstaanen haten déi Wéinegst an si hunn et all erëm séier nom Exame vergiess, et sief, si spillen en Instrument, wou d’Transpositioun gefroot ass. Da léiere si dat am Instrument op prakteschem Wee, verstinn et, a wennen et un.

Firwat kann den Instrumentalprofessor d’Léiere vun den Transpositiounen mat den “altérations accidentelles” net selwer iwuerhuelen (oder huet hien et nach ëmmer misste maachen?).

Am Solfège, bei klenger Kanner, ass d’Uwennung vun der Transpositioun sënnvoll a verständlech, wa bekannt, net ze schwéier Melodien, déi keng tounartefriem Virzeechen enthalen, **solmiséiert** transponéiert ginn. Dës Übung si wichteg fir d’Tounartegedüll z’entwéckelen a solle vun Ufank u gemaach ginn! Transpositiounen nëmme schreiwe bréngt näischt.

Wann d’Kanner dann de richtegen Alter hunn an abstrakt denke kënnen, ass et méiglech, och vun den “altérations accidentelles” ze schwätzen.

Tounlederen

Den *Diether de la Motte*, en däitschen Harmonie- a Kontrapunktprofessor schreift:

“Unsinnig ist die Aufteilung der Elementarlehre in drei Arten Moll, in drei Molltonleiter. Noch nie gab es z.B. eine Komposition in harmonisch Moll. Moll existiert nicht als Tonleiter, sondern als Vorrat von 9 Tönen (Dur: 7 Töne), der jeder Moll-Komposition zur Verfügung steht”.

Eng Tounleder ass d’Zesummafassung vun den Téin aus enger Tounart. D’Tounledere sinn deemno künstlech Konstruktiounen. Mer léieren d’Kanner, datt an der melodescher Tounleder erof déi 6t a 7t Stuf ëmmer ernidderegt gëtt, wat an der Litteratur net ëmmer de Fall ass.

D’Tounledere gi wuel am Instrumentecours fir d’Entwécklung vun der Technik benotzt. D’Kand soll se dofir och kennen. Mee all déi “Kreuzworträtsel”-ähnlech Aufgabe ronderëm d’Tounledere sinn dee **falschen Unterréchtsstoff**.

D’Reie vun den Tounlederen an hier Virzeeche léiert de Schüler an der Theorie auswenneg an huet dobäi net geléiert, beim Sängen a spillen, un d’Virzeeche bei de Nouten ze denken. Eréicht am Instrument gëtt de Schüler drop opmierksam gemaach, datt et och nach Virzeeche gëtt, déi gespillt musse ginn. Vun deem Moment un eréicht huet de Schüler d’Méiglechkeet, e Gefüll fir d’Tounarten z’entwéckelen. Am Solfège- oder Theorie-Cours huet en dat net geléiert. Da stellt sech d’Fro: **Wat fir e Sënn huet de Solfègécours?**

D’Tounledere solle gesongen a solmiséiert ginn an zwar **mat** de Virzeechen ! An engem luesen Tempo ass dat duerchaus méiglech. Dat notzt méi ewéi nëmme Reien auswenneg ze léieren an an der Prüfung op d’Blat ze schreiwen oder e Kräiz an eng Tabell ze molen.

Dominantseptimenakkord

‘T ass richteg a gutt, de Septimenakkord ze léieren. Wann en dann och nach gesongen, mat de Virzeeche solmiséiert, mémoriséiert, gelauschtert an erëmerkannt gëtt, ass dat scho besser. Den Dominantseptimenakkord a Verbindung mat dem Dreiklang vun der Tonika léieren a lauschteren, also d’Kadenz V - I, ass natierlech eréischt sënnvoll.

Perfekt ass dat Ganzt, wann d’Schüler d’Kadenz, a wann se nëmme zweestëmmegeg ass, sängen, solmiséieren, mémoriséieren, séch virstellen, lauschteren an se an de Solfègelektiounen erëmfannen a schreiwe kënnen. **Dofir sollen d’Solfègelektiounen esou vill wéi méiglech aus der Litteratur kommen a sollen net onendlech laang sinn.**

Analys vu Musekstexter

‘T wier dauereschued, wann déi gutt Iddi vun de Musekstexter (**a méng Bicher “Mir maache Musek” ass dat d’Analys vum Noutebild beim Studéiere vun de Solfègelektiounen**) als eng reng Theorieaufgab méssbraucht géif. Fir de prakteschen Alldagsgebrauch notzen dës Aufgaben an der Form, wéi se sech entwéckelt hunn, näischt, well d’akustesche Referenz fehlt.

Méng Meenung :

Zënter de Museksunterricht zu Lëtzebuerg agefouert gouf, ass den Alter vun de Schüler ganz drastesch erofgaangen, an entsprécht net méi der Situatioun vun deemols. Am Laaf vun de Jore gouf verpasst, den Inhalt vum Solfègeunterricht an den Alter vun de Kanner unzepassen. Den Theorieunterricht, an der aktueller Form, ass an den ënneschte Solfègeklassen net ubruecht, well et eng ausschliesslech abstrakt Matière ass, déi Kanner an deem Alter nach net begräiffe kënnen. Ech well domat net soen, datt den Theorieunterricht aus eisem Enseignement verschwanne soll. D’Theorie soll op der richteger Plaz agesat ginn an zwar fir erwuesse Schüler, als Museks-wëssenschaftlech Fach.

“Sur son donné”

De Zoltán Kodály schreift : *“Ein guter Musiker muss folgende Fähigkeiten besitzen: 1. ein geschultes Gehör, 2. einen geschulten Verstand, 3. ein geschultes Herz, 4. eine geschulte Hand. Alle vier müssen gleichzeitig und in stetem Gleichgewicht entwickelt werden. Die beiden ersten - Gehör und Verstand - zu schulen ist Aufgabe des Solfègeunterrichts und der mit ihm eng verbundenen Harmonie- und Formenlehre”. ---” Wer nicht hört, was er sieht, und nicht sieht, was er hört, verdient nicht, Musiker genannt zu werden”.*

Wat ass déi sougenannt “Kodály-Method”?

D’Kodály-Method ass e methodesch, didaktesch a pedagogesch Solfègekonzept, dat vum Zoltán Kodály ugereegt, an ënnert sénger Leedung vu Pedagogen ëmgesat gouf.

Den Ausgangspunkt si Kanner- a Volleklidder. Mat der Hëllef vun dëse Lidder ginn d’Schüler an d’Verstoe vun der Nouteschreift: dem Liesen a Schreiw vum de Rittmen, der Intonatioun, der Solmisatioun, dem Lauschten, dem Erkennen a Schreiw vum den Intervallen, den Dreikläng an den Tounarten agefouert. Den Unterricht ass dem jeweiligen Alter an de Fähigkeete vun de Kanner ugepasst an d’Léiermaterial kënnt aus der gudder Musekslitteratur.

D’Rittmussprooch wéi och d’Handzeeche fir d’Nouten am Raum duerzestellen, si keng Erfindung vum Kodály, mee nëmmen eng Adaptatioun vu méi eelere Unterrichts-Hëllefsmittelen.

D’Virtuositéit am Nouteliesen a -sangen ergëtt séch aus der intensiver Aarbecht mat der Intonatioun a mat der **Method fir d’Solfègelektiounen ze léieren**. Dës Method, déi op der Intonatioun vun den Intervalle baséiert, ass a méng Solfègebicher “Mir maache Musek” beschriwwen.

An der Kodály-Method huet **eng Nout 2 Bezeechnungen**: Ee Numm, fir hir absolutt Stellung am Liniensystem, an en zweete Numm, fir hir Stufefunktioun an der Tounart. Fir den absolute Numm ginn d’**ABC Buschtawen** ugewandt a fir d’Stufefunktioun ginn **d’Solmisatiounssilbe** vum Guido vun Arezzo an zwar wéi se urspringlech waren, als relativ Solmisatioun, ugewandt d.h. déi 1. Stuf vun all Tounart gëtt ëmmer “do” an d’Dominant ëmmer “sol” gesongen.

Dës Manéier ka bei eis net benotzt ginn wéinst eiser absolutter Solmisatiounsmethod.

An der Kodály-Method ginn déi eenzel Intervallen an Tounraim systematesch **solmiséierend intonéiere** geléiert, fir d’éischt déi einfach Intervallen, esou wéi se an de Kanner- an an de Volleklidder virkommen. D’Tounraim, d’Intervallen, d’Dreikläng an d’Tounledere gi lues a lues erweidert. D’Aarbecht ass ëmmer un d’Tounart gebonnen, déi grad geléiert gëtt (centre d’intérêt).

Den didaktesche Wee ass: e neit Element *klanglech ze erfassen, ze solmiséieren, ze définéieren, ze mémoriséieren, ze lauschten, séch ënnerléch virzestellen, erëmzeerkennen, ze reproduzéieren an ze schreiw*.

D’Rittmus- d’Solmisatiouns- an d’Gehéierbildung sinn de Mëttelpunkt vum Solfègeunterricht. Theoretisch Informatiounen ginn am Zesammenhank mat der Praxis geléiert. D’Theorie an eisem Sënn gëtt et eréicht an den héiere Schoulstufen, wann d’Schüler vill Musek praktesch erlieft a geléiert hunn, abstrakt denken, an d’theoretisch Zesammenhäng verstoe kënnen.

“sur son donné”

‘T gëtt néierens an iergend engem Dokument erklärt, wat dorënner ze verstoen ass.

“sur son donné”: De Schüler kritt en Toun ouni säi Numm virgespillt. Vun dësem anonymen Toun aus séngt de Schüler säin Intervall, säin Dreiklang oder séng Tounleder, déi e gefrot gëtt, op “la-la-la” oder “nü-nü-nü”, also **ouni Solmisatioun!**

En Toun huet an der Musek **2 Bedeitungen**, deemno muss en och **2 Bezeechnungen** hunn.

Am “sur son donné” huet den Toun **keng Bezeechnung, deemno och keng Bedeitung!**

Dem Programm no léieren d'Schüler am Solfègeunterricht nëmmen **de Klank** vun **enger** Majeur- a vun **enger** Mineurtounleder (harmonesch a melodesch) "*sur vocalise*" a "*sur son donné*" op "**la-la-la**". Dat Selwecht bei den Dreikläng mat nëmmen **engem** Majeur- an **engem** Mineurakkord. De Léierprozess vum "*sur son donné*" ass nëmmen Imitatioun, ouni konkreeten, prakteschen Inhalt!

Wat soll domat no 5 Jor Unterrécht erreecht ginn?

Wichtig bei der Motivatioun fir ze Léieren ass "d'Reckmeldung".

E Schüler huet eppes geléiert. Hie muss elo gewuer ginn, ob dat, wat e geléiert huet, en och kann. A wann hien et kann, wat et him notzt a wou hien et uwenne kann. Hie muss en Erfollegserliefnes hunn. Ass dat Erfollegserliefnes net do, hëllt den Eifer, fir weider ze léieren, of. (Frederic Vester)

An der Primärschoul mécht de Schoulmeeschter en Diktat. Jidferee versteet, datt de Schüler niewend dem Klank vun de Wieder, och d'Bedeutung, de Sënn an d'Schreifweis kenne muss, fir séng Aufgab ze léisen. Kennt en dat alles net, kann e säin Diktat net zou Pabeier bréngen.

An der Musekschoul huet de Schüler eng Zuel vun Intervalle sungen, mat de Virzeeche solmiséieren, mémoriséieren, lauschteren, se séch ënnerlech virstellen, erëmerkennen a schreiwe geléiert. Wann hien elo en **Diktat** ze maache kritt, wou dës Intervallen dra virkommen an hien séng Aufgab richteg huet, ass den Erfolleg do an en ass zefridden. En huet eng positiv Réckmeldung vu sénger Aarbecht kritt.

Mam "*sur son donné*" léiert de Schüler weder d'Solmisatioun, nach d'Schreifweis, d'Bedeutung an d'ënner Virstellung vun den Intervallen, dat Wichtigst fir den Erfolleg!

"Eng vun den Aufgabe vum Solfège-Cours besteet doran, d'Noutenimm an de Klank zesummen ze bréngen an duerch vill Solmisatiounstraining beim Schüler en Automatissem ze entwéckelen, fir d'Nouteschrëft séier ze erfaassen, ze verstoen an se ze reproduzéieren". schreift 1986 de Michel Vergnault, Museksinspekter am Frankräich.

"Am Instrumentecours muss de Schüler e gutt Ouer an e gutt Rittmusgefill matbréngen", sot de Professor Jean Dax. *"De Schüler muss sech d'Rittmen, d'Intervallen, d'Dreikläng an d'Tounlederen ënnerlech virstellen kënnen, fir se ze spillen".*

Dës Fähegkeeten ze schoulen dem Instrumentalprofesser iwwerloossen, mécht de Solfègekurs iwwerflësseg.

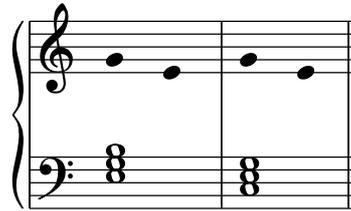
An der Programm-Broschüre vun der "division inférieure" steet säit 6.

Commentaire pédagogique:

Intervalles: des formules mélodiques du répertoire classique et populaire servent de repère ou de moyen mnémotechnique (p.ex. Hänschen klein - 3ce mineure) ce qui permet à l'élève une meilleure réalisation des dictées et des lectures à vue.

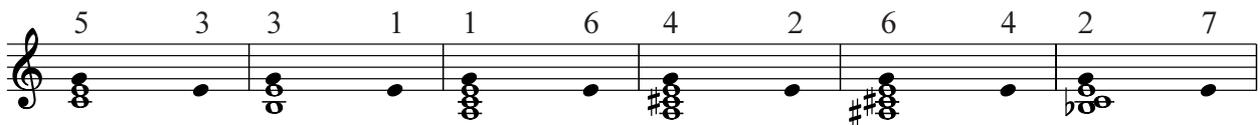
Dat wellt soen, déi kleng Terz vum "Hänschen klein" ass d'Referenzterz fir all kleng Terzen. Dës **kleng Terz** steet awer an enger **Majeur-Melodie**. Esou gëtt da fir di **grouß Terz** eng **Mineur-Melodie** zitéiert an zwar den Ufank vun der 5. Symphonie vum Beethoven. Dat ass e widdersprechlécht Léiermatériel.

Dës zwou Terze sin an der jéweileger Tounart de 5. an den 3. Toun an hunn do eng fest Stellung a Funktioun. Dës Funktioun ka net belibeg op aner Terzen iwverdroe ginn. Intervalle lauschteren ass net nëmmen d'Erkenne vun engem absolutten Ofstand vun zwou Noute mee och e musekalescht Héieren, Fillen a Verstoen! Fir d'Gehéier an d'Gefill ass den Intervall net ëmmer deen absolutten Ofstand, deen en an der Theorie huet. Lauschtert dësen Intervall:

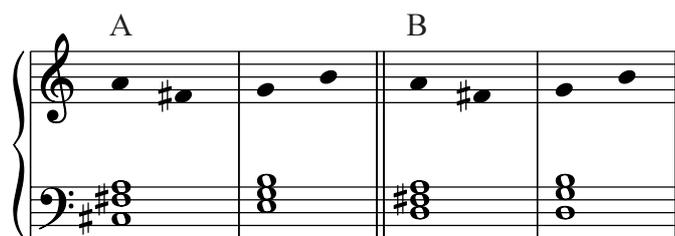


Hie steet all Kéier mat engem aneren Akkord zesummen. Fir d'musekalescht Gefill a Gehéier ass et net dat selwecht. D'Noute "sol-mi" sinn déi 1. Kéier d'melodesch Stufen 3-1 a mi mineur, an de Lauschterer huet d'Gefill, eng kleng Terz ze héieren, wat jo och richtig ass. Déi 2. Kéier sinn et d'melodesch Stufen 5-3 an do majeur, an si vermëttelen d'Gefill vun enger grousser Terz. Eise geschoulte Verstand seet eis, datt et eng kleng Terz ass. Mir hunn et also mat zwou verschidde Funktiounen an zwou verschiddenen Tounarten ze dinn, all Kéier en anere Klangcharakter an en anere Sënn!

Hei nach weider Funktiounen :

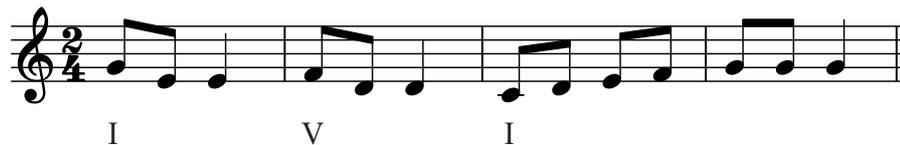


Lauschtert déi zwou nächst harmonesch Kombinatiounen:



Bei der Kombinatioun A huet de Lauschterer d'Gefill, kleng Terzen ze héieren (iwwert klengen Dreikläng), a bei der Kombinatioun B grouss Terzen (iwwert groussen Dreikläng). "Dat kënnt dohir, well en Dreiklang aus enger aktiver (Grondtoun an Terz) an enger passiver Terz (Terz a Quint) besteet. Déi aktiv Terz iwverdréit hire Klank op déi passiv Terz" schreift de François Bovey a séngem Buch "L'écoute harmonique subjective". Dofir sinn **d'Beispiller** vum "Hänschen klein" fir déi kleng Terz, an den Ufank vun der 5. Symphonie vum Beethoven fir déi grouss Terz "sur son donné", **net richtig**. 'T gëtt net **déi** kleng Terz oder **déi** grouss Terz. Dat ass all Kéier **eng bestëmmte** vu villen aneren Terzen. Den "Hänschen klein" ka nëmme bei der Terz vun der 5. zur 3. Stuf an Do Majeur fir de "sol-mi" oder a Sib Majeur fir de "fa-re" oder a Re Majeur fir de "la-fa#" asw. ugewandt ginn. Dat ass **eng** kleng Terz **vu véier** aus der jeeweileger Majeurtounart. **Si ass net de "Représentant" fir all aner kleng Terzen.**

Den “Hänschen klein” selwer liwwert de Beweis:

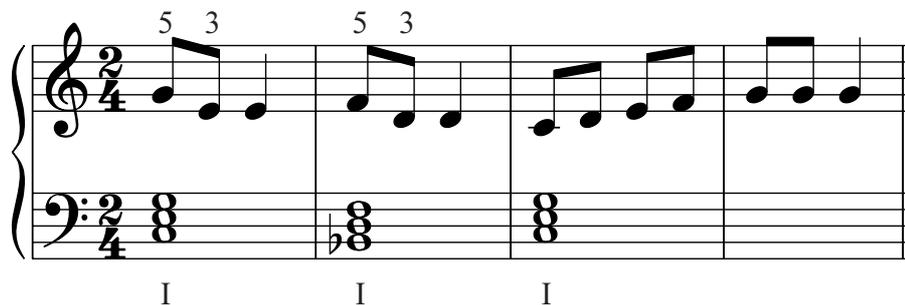


An dëser Melodie sinn an den zwéin éischten Takt zwou kleng Terzen.

Déi 1. Terz, d'melodesch Stufe 5-3, gehéiert zur **Tonika**, déi 2. Terz, d'melodesch Stufe 4-2, gehéiert zur **Dominant**.

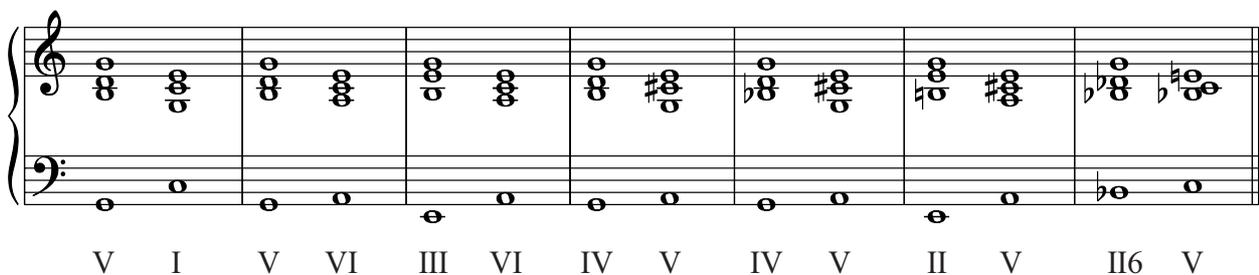
Dës zwou kleng Terzen hunn zwou verschidde Klangfarwen, zwou verschidde Funktiounen, all Kéier eng aner Positioun an der Tounart, en anere Sënn, en anere Charakter!

De Fall, e Schüler applizéiert séng “Referenzterz vum Hänschen klein”, déi 1. Terz, d'melodesch Stufe 5-3, och op déi 2. Terz vun der Melodie, dann ass hien net méi an Do Majeur



mee hien huet a Sib Majeur moduléiert well hien och **am 2. Takt d'melodesch Stufe 5 - 3 uwenne muss**.

Nofolgend den Intervall “sol-mi” a verschidde harmonesche Verbindungen:



Dës verschidde Uwendung vum Intervall “sol-mi” loossen séch nimools op een Intervall “sur son donné”, mat als eenzeger Referenz dem “Hänschen klein” reduzéieren. Dat ass e primitiven Unterrécht, deen nëmmen an den éischte puer Stonne vun engem Solfègecours gebraucht ka ginn, fir engem klengen Kand eng éischt Ieselsbréck ze ginn, fir den Intervall “sol-mi” an Do-Majeur ze léieren, a keen aneren Intervall ewéi dësen!!! (François Bovey) Zou allem Iwwerdross gëtt deen Intervall net emol solmiséiert gesongen, wat **déi ganz Aarbecht souwéisu onbrauchbar mécht!**

“Déi tounartlech Positioun a Funktioun vun engem Intervall oder Akkord ass méi wichteg ze wëssen, ewéi seng theoretesch Définitioun. Zou aller musekalescher Aarbecht gehéiert e korrekt Tounartegéfill”! (François Bovey) Den Originaltext op der Sait 49.

Fazit:

Am Theorieunterricht léiert d’Kand net héieren, séch virstelle, wat et gesäit, a mam “sur son donné” léiert et net gesinn, séch virstelle, wat et héiert!

Enseignement Schoul - Musekschoul : E Vergläich.

Am **Sproochenunterricht** muss e Kand d'Buschtawen an d'Wierder klanglech kenne léieren, wéi se ausgeschwat ginn, wat se bedeiten a wéi se geschriwwe ginn.

'T léiert Sätz liesen a schreiwen. 'T léiert erëmerkennen, verstoen a reproduzéiere wat geschwat gëtt a wat um Blat geschriwwe steet.

Wichtig ass:

1. De Klank an de Sënn vum Wuert
2. D'Orthographie vum Wuert
3. D'Grammatik
4. De Sazbau, d'Form, d'Kultur vun der Sprooch.

D'Orthographie, de Klank an de Sënn vun de Wierder sinn eng Eenheet.

Am **Museksunterricht** muss e Kand d'Nouten, d'Intervallen an d'Dreikläng klanglech kenne léieren, wéi se solmiséiert ginn, wat se bedeiten a wéi se geschriwwe ginn.

'T léiert Intervallen, Dreikläng a Melodie solmiséieren an opschreiwen an dat wat um Pabeier steet a wat et héiert, erëmerkennen, verstoen, solmiséieren a reproduzéieren.

Wichtig ass:

1. De Klank an de Sënn vun den Intervallen, den Dreikläng, den Tounarten
2. "D'Orthographie" vun den Intervallen, den Dreikläng, den Tounarten
3. Déi méiglech Verännerunge vun engem Intervall, engem Dreiklang, enger Tounart (Modulatioun)
4. D'Form, d'Kultur vun der Musek.

"D'Orthographie", de Klank an de Sënn vun den Intervallen, den Dreikläng an den Tounarte sinn eng Eenheet.

D'Léierpraxis vun den Intervallen, den Dreikläng, den Tounreien op Grond vum Solfègeprogramm vun 2005.

1. De Klank baséiert op dem "*sur son donné*". Akustesches ginn nëmmen déi elementarste Intervallen, Dreikläng an Tounreien ouni Solmisatioun, ouni "Orthographie" geléiert.
2. D'Musekstheorie, "d'Orthographie", geschitt ouni de Klank - *construire et spécifier*.
3. Déi iwerméisseg a vermindert Intervallen an Dreikläng hunn en anere Sënn ewéi déi grouß a kleng Intervallen an Dreikläng a ginn der Musek eng aner Richtung an der Entwécklung. Dës Verännerunge léiert de Schüler akustesches net kennen.

E Kand léiert an der Primärschoul d'Wuert an de Begrëff "Apel":

1. D'Kand **léiert** d'Wuert, wéi et **klénkt**, wéi et **ausgeschwat**, **geschriwwe** gëtt an 't léiert de **Begrëff, de Sënn** vum Wuert.
2. Wann d'Kand d'Wuert "Apel" **héiert** : muss et **de Klank**, d'Wuert **erëmerkennen**, **verstoen**, sech **virstelle** kënne wat et **bedeit**, wéi et **ausgeschwat a geschriwwe** gëtt.
3. Wann d'Kand d'Wuert "Apel" **gesäit** : muss et d'Bild vum geschriwwene Wuert **erkennen**, sech **de Klank** vum Wuert ënnerléich **virstellen** an d'Wuert **ausschwetze** kënne.

An der Musekschoul léiert d’Kand den Intervall an de Begrëff “sol-mi”:

1. D’Kand **léiert** d’Bild vum Intervall am Liniensystem kennen. ‘T léiert wéi den Intervall **klénkt** a wéi en **ausgeschwat / gesongen / solmiséiert** gëtt, ‘t léiert wéi den Intervall **geschriwwen** an **définéiert** gëtt. De **Begrëff**, de **Sënn** vum Intervall léiert d’Kand am Zesammenhank mat der Tounart, der Musek, déi et solmiséiert an entwéckelt e Gefill fir d’Stellung vum Intervall an der Melodie, an der Tounart.
2. Wann d’Kand den Intervall “sol-mi” **héiert** : muss et **de Klank**, den Intervall **erëmerkennen, verstoen**, sech en ënnerlëch **virstelle** kënnen, wësse wat e **bedeit**, wéi e **gesongen / solmiséiert** gëtt a wou en am Liniensystem steet fir en **ze schreiwen**.
3. Wann d’Kand den Intervall an enger Nouteschrëft **gesäit** : muss et d’Bild vum Intervall **erkennen**, sech de **Klank** vum Intervall ënnerlëch **virstelle** kënnen a wëssen, wéi den Intervall **gesongen / solmiséiert** gëtt, fir e **virzedroen**.

1.

D’Kand **léiert** den Intervall “sol-mi” an der Theorie - *construire et spécifier*, den Intervall gëtt an der Theorie net gesongen / solmiséiert. Am “*sur son donné*” feelt d’Solmisatioun, d’Tounart, d’klanglëch Virstellung, d’Schreifweis an de Sënn. De Wëssensfloss tëschent dem Schreiwen, dem Sengen an Héieren existéiert net.

2.

D’Kand **héiert** den Intervall a soll en opschreiwen: De Klank vum Intervall “*sur son donné*” ass net u Noutenimm, u Noutelinnien, un eng Tounart an un eng Funktioun gebonnen. ‘T gëtt just en Zesammenhank mam “*Hänschen klein*”. Duerch de “*Par le biais de chansons, d’accords, de textes musicaux et de formules mélodiques*” an dem “*sur son donné*” besteet keng Verbindung mat dem geschriwwenen Intervall.

3.

D’Kand **gesäit** den Intervall “sol-mi” an der Lecture à vue, déi et sange soll. Ech stelle mer de Wee, fir en ze sängen, esou vir: D’Kand muss fir d’éischt erausfannen, datt et eng kleng Terz virun sech huet (Theorieaufgab). Da muss et d’Identitéit mam “*Hänschen klein*” maachen, ier et den Intervall “*sur son donné*” intonéiere kann. Da muss et de Klank op d’Noutenimm “sol-mi” iwwerdroe, fir den Intervall ze solmiséieren.

“*Eng vun den Aufgabe vum Solfège-Cours besteet doran, d’Noutenimm an de Klank zesammen ze bréngen an duerch vill Solmisatiounstraining beim Schüler en Automatissem z’entwéckelen fir d’Nouteschrëft séier z’erfaassen, ze verstoen an ze reproduzéieren*”. schreift 1986 de *Michel Vergnault*, Museksinspekter am Frankräich.

Léopold Winandy
leopold.winandy@online.lu
www.bepwinandy.lu

Allegro con brio

ff

The image shows two musical staves, one above the other, both rotated 45 degrees clockwise. The top staff begins with a treble clef and a 4/2 time signature. It contains a series of notes, including a half note, followed by a series of eighth notes, and ends with a half note. The bottom staff begins with a treble clef, a key signature of two flats (B-flat and E-flat), and a 2/4 time signature. It contains a series of notes, including a quarter note, followed by a series of eighth notes, and ends with a quarter note. The dynamic marking *ff* is placed below the first few notes of the bottom staff. The two staves cross each other in the center of the page.

Un problème de solfège?

Eh bien, **oui!**

Il y a dans notre pays (et pas seulement chez nous) un problème dans l'enseignement du solfège dans nos écoles de musique et nos conservatoires. Le problème réside en premier lieu dans le rapport entre le programme et l'âge des enfants et deuxièmement dans la conception, la philosophie du programme.

D'où vient ce problème?

Pendant la Révolution Française, en 1795, fut créé par un décret le Conservatoire de Musique de Paris. Or dans la commission qui avait pour mission la rédaction des principes élémentaires de musique, en d'autres termes de mettre sur pied les programmes d'études, ne figuraient que des compositeurs. Ces gens avaient une autre vue des choses que les pédagogues! Le programme fut influencé par *Jean-Joseph Rodolphe* qui avait publié en 1786 un livre sur lequel *François Joseph Fétis* écrivit:

“Cependant, il serait difficile d'imaginer rien de plus médiocre, car on n'y trouve ni logique, ni méthode dans l'exposé des principes. Le style en est pitoyable et les leçons y sont aussi mal graduées que mal écrites pour la voix”.

Avec cet ouvrage, l'éducation de l'œil primait l'éducation de l'oreille!

Claude-Henry Joubert écrit dans son livre “Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité”:

“Le Conservatoire devait fournir des voix pour la scène et des musiciens pour la fosse d'orchestre de l'Opéra, d'autre part, être pourvoyeur des musiques de l'armée. Ces musiciens n'avaient pas besoin d'une éducation musicale approfondie, il importait seulement qu'ils fussent bons instrumentistes et bons lecteurs”.

Le programme était destiné à former des musiciens professionnels et s'adressait donc à des adultes et non à des enfants. Avec le temps, des succursales et également des écoles de musique furent créées avec partout le même programme.

Lors de la création d'instituts d'enseignement de musique au Luxembourg, il y avait surtout des directeurs et des professeurs de Belgique qui s'en occupaient et ceux-ci apportaient ce qu'ils connaissaient en Belgique et qui n'était rien d'autre que le programme français. Tant qu'il y avait des adultes dans ces nouveaux établissements, on ne se souciait de rien. Mais dès que l'âge des élèves baissait, les problèmes surgirent et se traînent encore jusqu'à nos jours!

Zoltán Kodály disait que le but du solfège consiste à **éduquer** chez l'enfant **l'ouïe et l'intelligence**.

Un enfant veut aller à l'école de musique ou le conservatoire pour apprendre un instrument. Un instrument ou la voix est un moyen pour reproduire des sons et par conséquent reproduire la musique.

“On ne peut reproduire correctement un texte musical que si on a bien compris ce texte”. (*Michel Vergnault*).

Pour cela, un enfant doit avoir:

1. une bonne mémoire pour les rythmes, les sons et les signes de l'écriture musicale
2. un bon développement de l'ouïe extérieure et intérieure
3. une compréhension et une lecture rapide de l'image de la notation musicale et une bonne imagination acoustique extérieure et intérieure de la notation (la pensée doit précéder la réalisation)
4. un bon goût et une bonne culture musicale. (propos de *Michel Vergnault* en 1986)

Claude-Henry Joubert écrit dans son livre déjà cité "Enseigner la musique, . . .":
"La pensée primordiale doit être de conduire l'enfant vers la musique".

Il m'est loisible de poser la question:

Est ce que le programme de solfège remplit ces conditions?

J'en doute fortement et je vais m'expliquer.

Nos cours de solfège sont divisés en deux sections distinctes : d'une part la théorie et d'autre part le chant des leçons de solfège. Cette division n'est pas une bonne forme scolaire.

Pourquoi?

1. La théorie.

La théorie dans sa forme pratiquée (*construire et spécifier*) **ne sonne pas**. La théorie fait partie de la musicologie et n'est pas idoine à transmettre la musique à des enfants. Il manque l'expérience sonore de l'écriture.

2. Le chant.

Le travail principal dans cette branche consiste encore et toujours à faire solfier tout simplement des leçons de solfège. Il faut poser la question du but de ce travail: Est-ce qu'il suffit de faire solfier les notes avec virtuosité dans n'importe quelle tonalité avec les syllabes de "do-majeur" sans altérations ou est-ce qu'il faut amener les enfants à pouvoir imaginer et entonner, avec les altérations, les intervalles, les accords, les gammes et par conséquent, de pouvoir solfier les mélodies avec les syllabes de "do-majeur" et de penser en même temps, dans son for intérieur, les altérations?

Les leçons traditionnelles sont des leçons de virtuosité pour adultes, sans grande valeur et la plupart du temps, sans construction musicale. Or, pour conduire les enfants vers la musique, il faut choisir les mélodies des grands compositeurs. Et là, on peut également cultiver la virtuosité dans la lecture.

Lors de sa visite dans notre pays, le *prof. Gábor Friss* (Frisch) de Budapest s'exclama:
"Qu'elles sont pauvres en qualités musicales, les leçons de solfège que les enfants sont obligés d'apprendre! C'est de la haute littérature musicale que doivent venir les leçons, des grands maîtres, non des compositeurs de troisième ordre".

Ce qui n'existe pas dans nos cours de solfège, c'est l'éducation et le développement de l'oreille, de l'intonation et du sens tonal. Ce développement est sans contestation le plus important à être travaillé avec les élèves, car sans une bonne oreille et l'imagination exacte de la notation musicale, l'enfant n'est pas capable de lire et de reproduire des partitions.

Je cite *Zoltán Kodály*: **"Celui qui n'entend pas, ce qu'il voit, et ne voit pas, ce qu'il entend, ne mérite pas, d'être appelé musicien".**

Depuis de longues années, des pédagogues et des chercheurs ont mis le doigt sur le problème.

Albert Lavignac écrit 1902 dans son livre 'L'éducation musicale':

“De toutes les langues, la musique est celle qui s’accommode le mieux au début, surtout quand on s’adresse à de très jeunes enfants, de cet enseignement par la seule pratique d’abord, en réservant les notions théoriques pour le moment où le sujet aura atteint l’âge de raison”.

Les professeurs Dr. E. Altenmüller et W. Gruhn, chercheurs allemands, écrivent:

“Pour l’enseignement musical il est de la plus haute importance que l’acquisition de l’imagination musicale se fonde sur des modèles acquis par des mouvements corporels, le chant et le jeu avant d’entamer d’une manière sensée la dénomination abstraite, le transfert à la notation graphique et l’explication théorique. L’apprentissage de la musique ne peut être fait que par la musique et non pas par des termes et des règles”.

Dans son livre 'Enseignement de la musique . . .' Claude-Henry Joubert écrit: ***“Ne demandez pas à un enfant de discerner des éléments qu’il ne peut pas pratiquer. L’apprentissage de définitions théoriques doit à ce stade être collé à la pratique”.***

Jean Bourjade, psychologue, 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 compositeur Paul Hindemith écrit:

“Il est insensé de travailler des intervalles, des gammes et des accords seulement théoriquement”.

Je résume:

La musique est l’art des sons et la théorie ne sonne pas. Une définition théorique n’a de sens que si elle est en relation avec l’imagination acoustique de cette définition.

Toute autre occupation avec la théorie est superfétatoire, du temps gâché!

Je compare volontiers le travail de l’enseignement musical avec l’enseignement primaire.

A l’école primaire, l’enfant voit la lettre, le mot, la phrase dans son livre. Il apprend la sonorité de la lettre, du mot, de la phrase et le sens du mot, de la phrase. Il apprend à lire, à s’exprimer, à entendre, à reconnaître et à écrire le tout.

Pour la musique, ça doit être la même chose. L’enfant voit les notes, les intervalles, les accords dans son livre. Il apprend la sonorité des notes, à entonner et solfier les intervalles, les accords et les mélodies et apprend leur sens dans les tonalités. Il apprend à lire, à entendre et à reconnaître les intervalles, les accords, les mélodies et à écrire le tout.

Zoltán Kodály définit le chemin didactique ainsi:

Voir la notation, saisir les rythmes et les sons; solfier, définir, mémoriser, écouter, reconnaître, reproduire et écrire les intervalles et accords etc.

De la théorie comme nous la pratiquons, il n'en parle pas.

En analysant le travail au solfège, il faut constater l'absence de ce chemin didactique. Comme je l'ai déjà mentionné, le solfège chez nous est scindé en deux disciplines: la théorie d'un côté et le chant de l'autre.

Une nouvelle discipline a vu le jour sous la dénomination de **“sur son donné”**, qui vise l'éducation de l'oreille et de l'intonation. Or cette nouvelle discipline se fait **sans la solmisation!**

“Sur son donné” veut dire que l'enfant entend un son, ne connaît ni le nom ni la hauteur de ce son et doit maintenant chanter, à partir de ce son anonyme, sur une syllabe, à la demande du professeur ou bien un intervalle, un accord, une gamme sans la solmisation et sans tonalité ! Imaginez de chanter et d'écouter pendant 5 années la gamme majeure (do majeur?) avec les syllabes “la-la-la”!?

Franchement, je ne saisis absolument pas le sens et l'utilité de ces exercices!

Dans les brochures sur le programme du solfège, on ne trouve **nulle part une indication sur la solmisation ou l'emploi de celle-ci**. Les auteurs du programme de solfège donnent comme indication pour apprendre à chanter les intervalles, de faire ceci - *“par le biais de chansons, d'accords, de textes musicaux et de formules mélodiques”* et *“sur son donné”*. Voyons ces suggestions:

‘par le biais de chansons’

Zoltán Kodály emploie les chansons pour enseigner leur langue maternelle musicale aux enfants et ensuite, pour nouer le contact entre ces chansons et les premiers éléments de la notation musicale. Les chansons sont seulement un point de départ.

‘par le biais d'accords’

On apprend tout d'abord l'intonation des intervalles avant d'entamer l'étude des accords.

‘par le biais de textes musicaux et de formules mélodiques’

Avant de pouvoir imaginer et de chanter des mélodies, des formules mélodiques ou d'autres textes musicaux, l'élève doit tout d'abord pouvoir entonner, solfier et imaginer correctement les intervalles et non l'inverse.

‘sur son donné’

Sans la solmisation, le “sur son donné” n'a aucun sens, aucune utilité!

- *“Il est indispensable de travailler séparément et systématiquement intervalles, accords, rythmes... sous différentes formes (chantés, joués, frappés... dictés).*

L'apprentissage et l'application des intervalles, des gammes et des accords, qui se font sur le texte musical, contribuent largement au développement de la mémoire musicale qui est un des éléments principaux de l'intelligence auditive. - Tout en préparant et en soutenant les études instrumentales, le travail des intervalles, gammes et accords aide à mieux comprendre, assimiler et ressentir un morceau de musique, que ce soit en auditeur ou en interprète. Loin d'être de simples définitions théoriques et donc abstraites, ces éléments doivent être travaillés de façon active et vivante”.

(Commentaires pédagogiques pages 6 et 9, dans la brochure de la division inférieure)

- "Les automatismes nécessaires à la réalisation d'une dictée sont acquis par le biais de chansons ou d'autres formules". (page 9)

Tous ces textes n'ont un sens que si le travail se fait à l'aide de la solmisation, ce qui n'est pas le cas ! Dans le programme, il est toujours question de "sur son donné etc.". Et du point de vue didactique, ces textes sont incomplets (voir page 30).

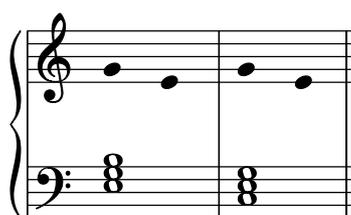
- "Intervalles: des formules mélodiques du répertoire classique et populaire servent de repère ou de moyen mnémotechnique (p.ex. Hänschen klein - 3^{ce} mineure) ce qui permet à l'élève une meilleure réalisation des dictées et des lectures à vue". (page 6)

Là, je n'y comprends plus rien.

Comment un élève peut-il trouver les notes à chanter ou à écrire à l'aide d'une chanson dont il ne connaît pas la solmisation, ni la tonalité, ni la localisation des notes dans le système? Pour que ceci puisse fonctionner, et encore, l'élève a besoin de connaître en solmisation pour chaque intervalle, une mélodie ou un début de mélodie, et ceci dans toutes les tonalités majeures et mineures. La mélodie du "Hänschen klein" devrait être connue en solmisation dans toutes les tonalités, avec bémols et dièses. Quel travail pour un enfant de 8 à 10 ans et plus, de mémoriser autant de mélodies, de tonalités et de s'en souvenir, au moment opportun, pour les appliquer au bon intervalle!

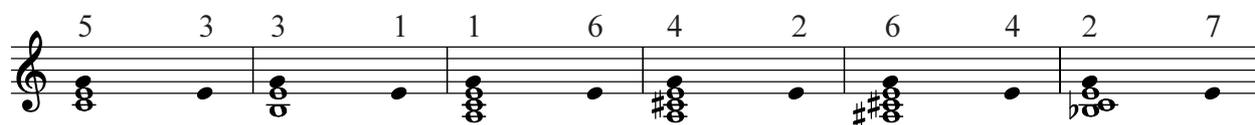
Ce n'est pas tout. Pour trouver la **tierce mineure**, on emploie une **mélodie en majeur** (Hänschen klein) et pour trouver une **tierce majeure**, on emploie une **mélodie en mineur** (début de la 5^{ème} Symphonie de Beethoven) ce qui est déjà troublant pour un enfant. En plus, ces deux exemples ne traitent que la tierce du 5^{ème} au 3^{ème} degré de la gamme. On a oublié que les autres tierces de la gamme ont une toute autre fonction que les tierces du 5^{ème} au 3^{ème} degré!

Ecouter et reconnaître des intervalles n'est pas seulement la reconnaissance de la distance absolue de ces intervalles mais aussi une écoute, un sentiment et une compréhension musicale. Pour l'ouïe et le sentiment, l'intervalle n'a pas toujours la distance qui est définie en théorie. Ecoutez l'intervalle suivant:



L'intervalle "sol-mi" est une fois en combinaison avec un accord mineur et une fois avec un accord majeur. Pour l'ouïe et le sentiment musical, ce n'est pas toujours la même chose. Au 1^{er} exemple, l'intervalle "sol-mi", les degrés 3 et 1 de la gamme de mi mineur, donne le sentiment de la tierce mineure, ce qui est exact. Au 2^{ème} exemple, les degrés 5-3 de la gamme de do majeur, suggèrent une tierce majeure. Nous avons donc 2 tonalités, 2 sonorités, 2 fonctions différentes, 2 sens différents du même intervalle.

Il y a encore d'autres fonctions de cet intervalle:



Écoutez les combinaisons harmoniques suivantes:

A l'exemple A, l'auditeur a le sentiment de tierces mineures au-dessus des accords mineurs et à l'exemple B, des tierces majeures au-dessus des accords majeurs. "Ceci provient du fait qu'un accord est composé d'une tierce active, du son fondamental à la tierce, et d'une tierce passive, de la tierce à la quinte. La tierce active transmet sa sonorité à la tierce passive" écrit François Bovey dans son livre "L'écoute harmonique subjective". C'est pour cela que les exemples du "Hänschen klein" et de la 5ème symphonie pour les tierces mineures et majeures sont erronés pour l'apprentissage de celles-ci.

Il n'y a pas la tierce mineure ou la tierce majeure, c'est chaque fois une tierce bien distincte entre beaucoup d'autres tierces. La tierce du 5ème au 3ème degré du "Hänschen klein" ne peut être employée que pour le "sol-mi" en do majeur ou le "fa-re" en sib majeur ou le "la-fa" en re majeur etc. La tierce du début du "Hänschen klein" n'est pas la représentante de toutes les tierces mineures comme le prouve l'exemple suivant.

Dans cette mélodie, nous avons 2 tierces mineures dans les 2 premières mesures. La 1ère tierce, les degrés 5-3, fait partie de la tonique (I), la 2ème tierce, les degrés 4-2, fait partie de la dominante (V). Ces 2 tierces ont donc 2 fonctions et caractères très différentes, chaque fois une autre sonorité, un autre sens harmonique.

Quand un élève veut appliquer sa tierce de référence "sol-mi" du "Hänschen klein", les degrés 5-3 à la 2ème tierce "fa-re", il transpose immanquablement de do en sib majeur parce qu'il doit appliquer la tierce de référence 5-3 également à la 2ème tierce.

Pour les enfants, le "sur son donné" est un travail à l'aveuglette, abstrait, impossible et en plus, infructueux.

François Bovey écrit dans son livre:

Présenter à des enfants la chanson “Malbrough” comme étant représentante de la sixte Majeure est problématique dans la mesure où, apparemment sans gravité, cette conception tendra néanmoins à s’ancrer durablement et à perturber insidieusement la construction du sens tonal. Le positionnement tonal de l’intervalle importe, en fait, bien davantage que le seul paramètre signifiant son espèce. Un enfant ayant souvent chanté “Malbrough” apprendra beaucoup plus sur les relations sonores en remplaçant occasionnellement ces paroles par sol - mi . . . Et qu’on ne lui présente surtout pas ce début comme “la” sixte Majeure, mais comme “une” sixte Majeure.

Imaginez un seul instant un choriste chantant, sur l’estrade d’une somptueuse cathédrale, une messe de Mozart, contraint, tout en prononçant les paroles “Kyrie eleison”, et de penser à “Malbrough s’en va-t-en guerre” afin de produire, dans un inconfort mental évident, une sixte Majeure.

Cette nouvelle branche “sur son donné” n’a donc aucune valeur!

Pourquoi ne pas étudier dès le début les intervalles, les accords, les gammes, les tonalités avec la solmisation, au lieu de faire ce détour inutile?

La solmisation - avec l’imagination intérieure des altérations - est le coordinateur entre la notation, le professeur, l’élève et la musique. Elle est le moteur de tout le travail.

Il y a des règles pédagogiques qu’on ne peut pas ignorer.

1. L’orthographe:

L’écriture des intervalles, des accords, des gammes et d’autres textes musicaux doit se faire en conscience de leur sonorité, de leur sens et de l’appartenance à leur tonalité.

2. La sonorité:

La dénomination et solmisation, l’intonation et la reconnaissance des intervalles, des accords, le sens des intervalles et accords dans les mélodies, l’éducation de l’ouïe extérieure et intérieure, demande un long entraînement, qui doit être le centre de l’enseignement du solfège!

3. La lecture:

L’entraînement de la solmisation, de la lecture à vue, de la dictée ne se fait pas en solmisant des leçons de solfège avec les syllabes de “do”, sans altérations, ou en ayant comme base le “sur son donné”.

La solmisation des intervalles, avec l’imagination des altérations dans son for intérieur, est à la base du développement des facultés de la lecture et de la compréhension de la notation musicale, et rien d’autre!

4. L’art :

Le développement de la culture musicale ne doit en aucun cas être mis au dernier rang.

“L’apprentissage de la musique ne peut être fait que par la musique, et non pas par des termes et des règles”. (Dr. E. Altenmüller et W. Gruhn)

D'après *Frédéric Vester*, on distingue 4 types d'élèves.
Voyons leur comportement envers la théorie et le "sur son donné".

1. Le type intellectuel.

Un individu, ayant l'âge de raison, est peut-être capable de réunir la théorie et le "sur son donné" à l'aide de son instrument, qu'il doit maîtriser déjà suffisamment. Mais un élève au-dessous de cet âge sera rarement ou pas du tout capable de le faire. Le solfège ne lui transmet pas les renseignements, instructions et entraînements nécessaires, pour former dans son for intérieur une image sonore de la notation et de réussir par exemple une lecture à vue ou une dictée.

2. Le type visuel.

Il voit l'image de la notation, la connaît en théorie, mais ne peut pas se faire une idée des sons, parce qu'il n'a appris les intervalles et accords etc. qu'à travers le "sur son donné". Il lui manque la sonorité correspondante et l'imagination intérieure de la notation.

3. Le type manuel.

Il doit tout essayer manuellement. Sur son instrument, il cherche les sons qui correspondent à la notation. Pour lui, le solfège n'a aucun sens, parce que cet enseignement est trop abstrait et il n'y reçoit pas les informations nécessaires pour réunir la théorie, le "sur son donné" et l'image sonore de la notation. Il apprend la musique par la pratique de son instrument.

4. Le type auditif.

Il entend ce qu'on lui joue, mais ne peut pas donner de suite parce qu'il lui manque les informations nécessaires pour former une image de la notation dans son for intérieur. Il ne l'a pas appris au solfège.

La lecture à vue, les dictées et la lecture rapide des textes musicaux ne peuvent se faire que quand l'élève est capable de lire, de reconnaître et d'entendre dans son for intérieur correctement les rythmes, les intervalles, les accords, les gammes et comprendre tous les signes de la notation. L'enseignement du solfège ne lui transmet que partiellement ces facultés. L'élève ne les reçoit complètement qu'à travers son instrument. C'est le professeur de l'instrument qui est le vrai éducateur musical de l'élève.

Qu'attendons-nous pour changer ce solfège si mal aimé par nos enfants?

Léopold Winandy
leopold.winandy@online.lu
www.bepwinandy.lu

Auteurs cités dans les écrits.

Prof. Dr. med. Eckart Altenmüller

Professeur à l'Université et directeur de l'Institut pour la Physiologie et la Médecine pour Musiciens à Hannover. Travaux de recherche sur l'activité du cerveau dans le domaine de l'émotion et de la motricité sensitive lors de prestations musicales.

Dr. Wilfried Gruhn

Dr. phil. en musicologie. Professor de pédagogie à la "Hochschule für Musik" de la "Folkwang Hochschule" à Essen et à la "Staatlichen Hochschule für Musik" à Freiburg. Coéditeur du périodique "Musik und Unterricht" (musique et enseignement). Président de "Research Alliance of Institutes for Music Education" (RAIME), Board of Directors *International Society for Music Education* (ISME). Fondateur du "Gordon-Instituts für frühkindliches Musiklernen" (GIFM). Il était à Luxembourg en 2007 pour une conférence.

Jean Bourjade, psychologue

Il est un des grands spécialistes de la psychologie de l'enfant. Fondateur et directeur de l'Ecole pratique de Psychologie et de Pédagogie de Lyon, il fit dans ses ouvrages la synthèse de la connaissance de l'enfant. Ses ouvrages de caractérologie et de psychologie furent publiés de 1937 à 1963.

Licencié à 17 ans, agrégé de philosophie à 25 ans.

François Bovey

Professeur d'harmonie et de contrepoint au Conservatoire de Lausanne. Licencié en sciences sociales et psychopédagogiques de l'Université de Lausanne.

François Joseph Fétis

Compositeur, critique musical et musicographe belge.

Après sa formation musicale, d'abord à Mons puis au Conservatoire de Paris, il a occupé des fonctions d'enseignement dans le nord de la France, en particulier à Douai, avant d'obtenir un poste au Conservatoire de Paris, pour enseigner l'harmonie et la composition. En 1832, il a regagné la Belgique, appelé par le roi pour diriger le nouveau Conservatoire Royal de Bruxelles.

Prof. Gábor Friss (Frisch)

Professeur et pédagogue à l'Académie Franz Liszt de Budapest. Disciple de Kodály.

Paul Hindemith

Avec son quatuor à cordes Nr.2 op.16, il devenait mondialement connu. Hindemith est considéré comme un des plus importants musiciens modernes d'Europe. Il fût nommé professeur de composition à la "Berliner Musikhochschule".

Claude-Henry Joubert

a fait, comme altiste, le tour du monde. Directeur du Conservatoire d'Orléans pendant quinze ans, puis de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de la Villette pendant sept ans, il a dirigé deux cents concerts d'orchestre, enseigné l'alto, le solfège et la littérature médiévale, écrit sur l'enseignement de la musique.

Il enseigne aujourd'hui l'harmonie, le contrepoint et la fugue à l'Ecole Nationale de Musique et de Danse d'Aulnay-sous-bois et accomplit des missions de formation pédagogique en France, Suisse, Italie, Espagne, Portugal, Turquie...

Il est docteur ès lettres de l'Université de Paris IV - Sorbonne.

Zoltán Kodály

A côté de Béla Bartók, il était un des compositeurs hongrois les plus importants du 20^{ème} siècle. Il fût nommé professeur à l'Académie de Musique de Budapest. Avec sa composition 'Psalmus Hungaricus' pour Ténor, Choeur et Orchestre, il fût mondialement connu en 1926.

Il a notamment donné son nom à une méthode d'enseignement de la musique, codifiée par des disciples de sa pensée pédagogique nommée plus tard la méthode Kodály. Kodály restera sans doute comme le créateur de l'art choral du XX^e siècle. Béla Bartók restera son plus fidèle ami jusqu'à sa mort en 1945. Avec Bartók, il va recueillir (sur des rouleaux de cire), mettre en forme et publier une quantité considérable de chants traditionnels nationaux. Sa thèse de doctorat en ethnomusicologie achevée en 1906 (Structure strophique dans le chant traditionnel hongrois) montre bien l'intérêt de plus en plus grand qu'il porte à la musique traditionnelle.

Albert Lavignac

Alexandre Jean Albert Lavignac était un musicologue et compositeur français. Il faisait ses études au Conservatoire de Paris où il était plus tard professeur d'harmonie. Il avait comme élèves Vincent d'Indy, Philipp Jarnach, Gabriel Pierné, Amédée Henri Gustave Noël Gastoué et Florent Schmitt. Il était surtout connu par ses écrits théoriques.

Jean-Joseph Rodolphe

Violoniste, corniste et compositeur. Traité de solfège répandu en son temps dans les établissements d'enseignement de musique en France.

Michel Vergnault

Inspecteur départemental des Conservatoires Municipaux de Musique.

Secrétaire Général de l'Union des Conservatoires du Val de Marne.

Vice-Président de la FNUCMU.

Les propos et citations dans cet article sont des extraits d'une conférence, donnée à Vaduz - Liechtenstein en 1986.

Frédéric Vester

Denken, Lernen, Vergessen.

Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?

Son livre "Penser, Apprendre, Oublier".

Qu'est-ce qui se passe dans notre tête, comment le cerveau apprend-il et quand est-ce qu'il nous trahit?

Frederic Vester était professeur à l'Institut pour Interdépendance entre la Technique et la Société de l'Université de Munich et professeur d'économie appliquée de la HSG à St. Gallen. Comme auteur et par les médias, il a propagé le "Vernetztes Denken" (la pensée interconnectée).

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. |
| FRANÇOIS BOVEY | L'écoute harmonique
subjective | Editions Van de Velde
Paris |
| CLAUDE-HENRY JOUBERT | Enseigner la musique,
l'état, l'élan, l'écho,
l'éternité | Editions Van de Velde
Paris |

Léopold Winandy, avril 2010
www.bepwinany.lu

Allegro con brio
ff

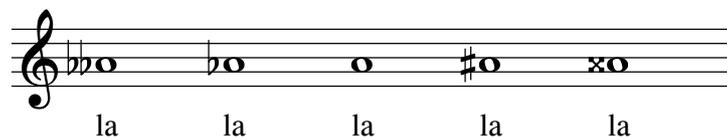
Aux pages suivantes se trouvent des exposés
lors de différentes conférences :
à Rome en novembre 2010,
au Conservatoire d'Esch-sur Alzette,
le 10 décembre 2011.

L'enfant et la notation musicale.

Pour comprendre les problèmes des élèves de solfège face à la notation musicale, il faut faire des réflexions sur les **insuffisances de la solmisation, de la notation musicale et de la dénomination des rythmes**.

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 **solmisation** 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, trois et même cinq syllabes. Ceci est rythmiquement impossible. Nous avons donc pris l'habitude de prononcer pour chacune des notes suivantes



la même syllabe: **la**

C'est contre toute logique et, pour l'enfant, qui ne peut pas encore faire de réflexions abstraites, un effort d'assimilation très difficile. Il lui faut constamment penser autre chose que ce qu'il dit! Avec la manière de solfier sans altérations, les enfants oublient les altérations.

Une faute de l'**écriture** consiste à ne pas discerner les tons et demi-tons. Prenons la gamme de do majeur



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, sol-la et si-do 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. 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 entraînement pour arriver à mémoriser une nouvelle altération dans une nouvelle tonalité.

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, on peut lire le rythme comme tout autre texte, comme nous allons le voir plus loin. Néanmoins, l'apprentissage du rythme reste une éducation à long terme.

Un enseignant doit prendre en considération **les différents types d'apprentissage, les différents canaux de perception et les trois phases de mémorisation.**

Dans son livre : *Penser, Apprendre, Oublier*, Frédéric Vester, prof. d'Université en Allemagne et en Suisse, décrit quatre types d'apprentissage:

1. **Le type auditif.**
2. **Le type visuel.**
3. **Le type pratique ou manipulateur.**
4. **Le type intellectuel.**

Pour eux, il faut mettre à profit tous les canaux de perception: les yeux, les oreilles, la parole, le sens tactile, le sentiment et le mouvement corporel.

Mais ce n'est pas tout. Il faut aussi prendre en considération le fonctionnement de la mémoire. Le chemin de mémorisation comprend trois stades. Il y a

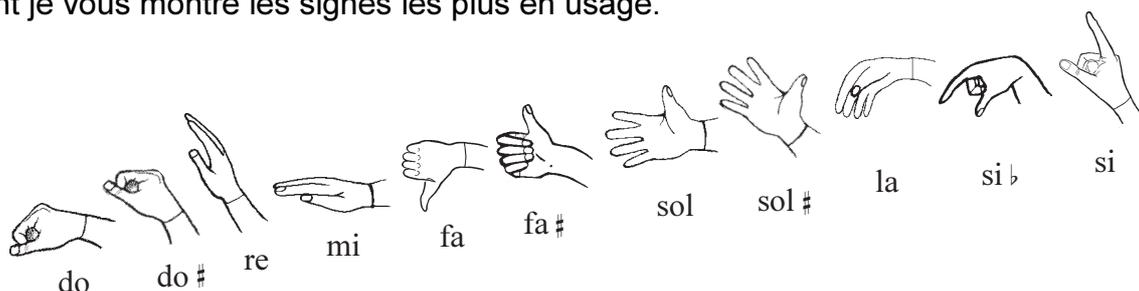
- a) **la mémoire immédiate (instantanée), ensuite**
- b) **la mémoire à court terme (transitoire), et**
- c) **la mémoire à long terme (mémorisante).**

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.

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.

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

La phonomimie, une invention de Fritz Jöde, pédagogue allemand, nous est utile pour montrer une mélodie dans l'espace. Il y a pour chaque son un signe particulier dont je vous montre les signes les plus en usage.



C'est une aide précieuse de perception pour **tous les types d'apprentissage.**

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. 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 ces moyens auxiliaires, il est facile de transformer les rythmes frappés et parlés en des signes écrits et vice versa.

Dans ses "Musikalische Haus- und Lebensregeln", Robert Schumann dit: "**L'éducation de l'ouïe est le plus important. Efforce toi de bonne heure à reconnaître la tonalité et le son . . .**"

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.

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 ceux-ci, avec lesquelles il est possible de travailler.

Zoltán Kodály disait que le but du solfège consiste à **éduquer chez l'enfant l'ouïe et l'intelligence**.

En somme, c'est le solfège qui profite du travail à l'instrument au lieu d'être le contraire. C'est au cours d'instrument qu'est formé l'élève! 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. La relation avec l'image de la notation se profile plus clairement, plus nettement et plus concrètement et 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 pour qu'il soit plus efficace.

On ne peut reproduire correctement un texte musical que si on a bien compris ce texte.

Pour cela, un enfant doit avoir:

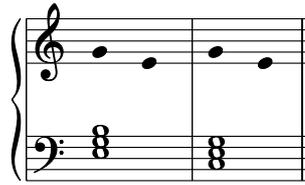
1. *une bonne mémoire pour les rythmes, les sons et les signes de l'écriture musicale*
2. *un bon développement de l'ouïe extérieure et intérieure*
3. *une compréhension et une lecture rapide de l'image de la notation musicale et une bonne imagination acoustique extérieure et intérieure de la notation (la pensée doit précéder la réalisation)*
4. *un bon goût et une bonne culture musicale.*

(propos de Michel Vergnault, inspecteur en France)

Le solfège est normalement scindé en deux disciplines: la théorie d'un côté et le chant de l'autre. Une nouvelle discipline a vu le jour chez nous sous la dénomination de "**sur son donné**", qui vise l'éducation de l'oreille et de l'intonation. Or cette nouvelle discipline se fait **sans la solmisation!** "Sur son donné" veut dire que l'enfant entend un son, ne connaît ni le nom ni la hauteur de ce son et doit maintenant, à partir de ce son anonyme, chanter sur une syllabe ou bien un intervalle, un accord, une gamme sans solmisation et sans tonalité! Imaginez de chanter et d'écouter pendant 5 années de solfège la gamme majeure (je suppose do majeur) sur les syllabes "la-la-la"!?

Pour trouver p.ex. la **tierce mineure**, on emploie une **mélodie en majeur** (Hänschen klein, chanson allemande) et pour trouver une **tierce majeure**, on emploie une **mélodie**

en mineur (début de la 5ème symphonie de Beethoven) ce qui est troublant pour un enfant. Ces deux exemples ne traitent que la tierce du 5ème au 3ème degré de la gamme. On a oublié que les autres tierces de la gamme ont une toute autre fonction!



On peut combiner cet intervalle “sol-mi” une fois avec un accord mineur et une fois avec un accord majeur. Pour l’ouïe et le sentiment musical, ce n’est pas toujours la même chose. Au 1er exemple, l’intervalle “sol-mi” donne le sentiment de la tierce mineure, ce qui est exact, au 2ème exemple, l’audition suggère une tierce majeure. Ceci provient du fait qu’un accord est composé d’une tierce active, du son fondamental à la tierce, et d’une tierce passive, de la tierce à la quinte. La tierce active transmet sa sonorité à la tierce passive.

La première tierce du “Hänschen klein” ne peut donc être employée que pour le “sol-mi” en do majeur ou le “fa-re” en sib majeur ou le “la-fa#” en re majeur etc.

François Bovey écrit dans son livre “L’écoute harmonique subjective”:

Présenter à des enfants la chanson “Malbrough” comme étant représentante de la sixte Majeure est problématique dans la mesure où, apparemment sans gravité, cette conception tendra néanmoins à s’ancrer durablement et à perturber insidieusement la construction du sens tonal. Le positionnement tonal de l’intervalle importe, en fait, bien davantage que le seul paramètre signifiant son espèce. Un enfant ayant souvent chanté “Malbrough” apprendra beaucoup plus sur les relations sonores en remplaçant occasionnellement ces paroles par sol - mi . . . Et qu’on ne lui présente surtout pas ce début comme “la” sixte Majeure, mais comme “une” sixte Majeure.

Pour conclure, permettez-moi quelques citations concernant le solfège.

Les professeurs Dr. E. Altenmüller et W. Gruhn, chercheurs allemands, écrivent:

“Pour l’enseignement musical, il est de la plus haute importance que l’acquisition de l’imagination musicale se fonde sur des modèles acquis par des mouvements corporels, le chant et le jeu avant d’entamer d’une manière sensée la dénomination abstraite, le transfert à la notation graphique et l’explication théorique. L’apprentissage de la musique ne peut être fait que par la musique et non pas par des termes et des règles”.

Zoltán Kodály, compositeur et pédagogue hongrois disait: “Celui qui n’entend pas, ce qu’il voit, et ne voit pas, ce qu’il entend, ne mérite pas, d’être appelé musicien”.

Léopold Winandy

professeur honoraire du Conservatoire d’Esch-sur-Alzette, Gr. Duché de Luxembourg.

www.bepwinandy.lu

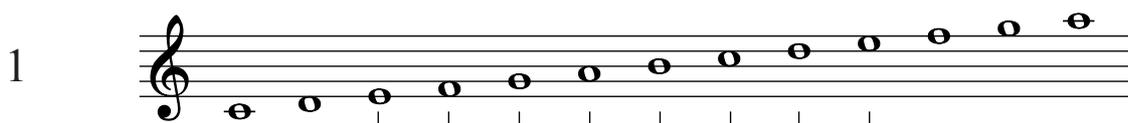
Schifflange, le 25.11.2010

Das Kind und die Notenschrift

Über das Erleben und Erlernen des abstrakten Notenbildes.

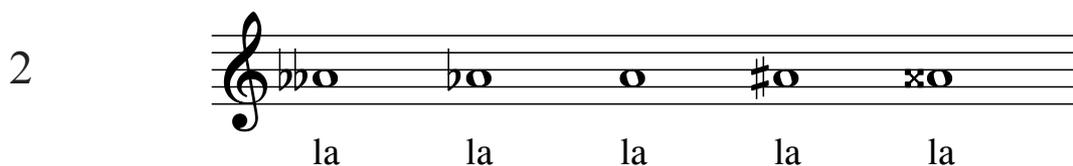
Wir haben in unseren Musikschulen und Konservatorien 5 Solfège-Studienjahre. Ich selbst war Solfège- und Flötenlehrer und habe immer festgestellt, dass ich dem Kind erst im Instrumentalunterricht das Notenbild richtig vermittelt habe. Die Arbeit am Instrument verbesserte die Kenntnisse im Solfègeunterricht, - dabei hätte es doch umgekehrt sein müssen. Ich hatte den Eindruck, dass ich im Solfège Material unterrichten musste, das am Kinde vorbeiging! Vergessen wir nicht, dass wir es mit Kindern zu tun haben, die noch nicht abstrakt denken können.

Für das Kind ist die Notenschrift eine abstrakte Angelegenheit. Nehmen wir die Noten im Liniensystem:



Das Bild zeigt dem Kind nicht, wo sich die ganzen und halben Töne befinden. Wenn wir dem Kind erklären, dass die Halbtöne zwischen mi-fa (E-F) und si-do (H-C) liegen, dann muss das Kind dies so annehmen und glauben; erkennen und hören kann es das nicht. Wenn das Kind eine Tonleiter absingt, ist die Reihenfolge so natürlich, dass es die Halbtöne nicht wahrnimmt und sie ihm nicht bewußt werden.

Beim Singen von Solfègeübungen kommt bei uns noch eine Unzulänglichkeit hinzu. Wir können beim Singen wegen der vielen Silben die Vorzeichen nicht mitsingen und haben uns angewöhnt z.B. die folgenden Noten alle mit "la" zu singen, obschon diese Töne einen klanglichen Unterschied von einer Terz ausmachen:



Wir lassen die Kinder alle Tonarten in do majeur (C-Dur) singen und uns von ihnen über ihre Kenntnisse täuschen. Sie lernen nämlich die Melodie einer Solfègeübung sehr schnell, so wie sie einen Schlager lernen und lassen uns im Glauben, sie könnten die Übung und hätten das Notenbild mit ihren Vorzeichen entziffert.

Dem ist nicht so!

Ich habe im Unterricht folgendes Experiment gemacht: Spielte ich eine kleine Einleitung zu einer Solfègeübung, waren die Kinder eingestimmt und wussten, um welche Übung es sich handelte. Spielte ich keine Einleitung und gab nur den ersten Ton am Klavier an, zählte an und begann, kam kein Ton. Die Kinder waren irritiert, denn sie erkannten am Notenbild nicht, um was für eine Übung es sich handelte. Ein Schüler aus einer anderen Klasse rühmte sich bei mir, eine Solfègeübung gut zu wissen, er habe sie im letzten Jahr in der Abschlussprüfung vorge-tragen.

Ich sagte: *“Gut, dann singe sie mir auch”*.

Ich gab ihm den ersten Ton an, zählte an und es kam nichts. Ich fragte nach dem Schlüssel. Er wurde stutzig und schaute dann in sein Buch. Ich fragte ihn nach dem ersten Ton, doch ich erhielt keine Antwort. Dann erklärte ich ihm den Schlüssel und wie man den ersten Ton ermittelt. Doch immer noch konnte er seine geliebte Übung nicht beginnen und sagte mir: *“Jetzt weiß ich nicht mehr, wie die Übung geht”*. Schließlich sang ich ihm die ersten Noten vor und noch ehe ich fertig war, schoss er los, sang die ganze Übung aus dem Gedächtnis ab, ohne auch nur ein einziges Mal das Notenbild anzuschauen.

Er hatte vom Notenbild nicht die geringste Ahnung. Er hatte seinen Lehrer im Glauben gelassen, er sei ein guter Schüler, wusste in Wirklichkeit aber nichts.

Im Instrumentalunterricht können wir oft feststellen, daß die Schüler am Anfang einer neuen Aufgabe die Vorzeichen vergessen. Sie singen die Vorzeichen ja auch nicht im Solfègeunterricht, folglich haben sie sie nie gelernt und haben nicht die Gewohnheit, daran zu denken.

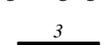
Robert Schumann schreibt in seinen “Musikalischen Haus- und Lebensregeln”:
“Du musst es so weit bringen, dass du eine Musik auf dem Papier verstehst”

Das Rhythmus-Problem

Wir sagen zum Kind: Eine Viertelnote hat die Länge eines Taktschlages oder es sind zwei Achtel auf einen Taktschlag zu singen oder eine Viertelpunktierte ist ein und ein halber Taktschlag. Doch was bedeutet dies für ein Kind? Unter 10 - 11 Jahren ist ein Kind noch nicht fähig, abstrakt zu denken und die rhythmische Einteilung in Brüchen zu verstehen. Solche Erklärungen sind rein verbal und geben in keiner Weise den rhythmischen Ablauf wieder. Das Rhythmusgefühl wird damit nicht erreicht, nicht geschult. Rhythmussilben gibt es schon lange, mit deren Hilfe man den rhythmischen Ablauf darstellen und lesen kann. Die ungarischen Silben aus der Kodály-Methode sind einfach und sehr logisch.

Zoltán Kodály sagte: *“Nur durch den Takschlag und dessen Unterteilung können wir das Rhythmusgefühl des Kindes erreichen und schulen.”* Diese Kombination von der Viertel und dem Achtelpaar finden wir in den Kinderliedern, die demnach einen guten Ausgangspunkt zur Rhythmusbildung sind. Doch auch mit solchen Hilfen bleibt die Rhythmusbildung eine langwierige Angelegenheit. Hier einige Beispiele von Rhythmussilben aus der erwähnten Kodály-Methode:

3

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

Unser Solfègekursus ist zweigeteilt, in einerseits das Singen von Solfègeübungen und andererseits die Theorie.

Beim Singen von Solfègeübungen stellt sich die Frage: genügt es, die Noten in der Form, wie wir das gewohnt sind, alle Töne in do-majeur, ohne das Bewusstsein der Vorzeichen abzusingen? Ist es nicht besser, die Intonation von Intervallen, Dreiklängen und Tonreihen mit allen Vorzeichen zu solmisieren, zu schulen, und damit die Kinder zu befähigen, sich innerlich die Melodie mit den Vorzeichen vorzustellen und die Noten vom Notenbild auch mit den “Do-Silben” korrekt absingen zu können?

Die meisten Solfègeübungen im Programm sind unmusikalisch und nicht immer für Kinder geeignet. Wie sagte ein ungarischer Professor beim Besuch in Luxemburg: *“Was sind das für unmusikalische Übungen, die die Kinder da absingen müssen! Aus der guten Literatur, von den großen Meistern sollen die Übungen kommen und nicht von drittklassischen Komponisten!”*

Die Theorie, wie wir sie praktizieren, gehört in das Fach Musikwissenschaft. Sie ist nicht geeignet, den Kindern die Musik beizubringen. Sie geschieht nie in Verbindung mit dem Singen, der Intonation von Intervallen und Dreiklängen. Ich habe in meiner Praxis immer erleben müssen, wie schwer sich die Kinder taten, diese abstrakten Vorgänge zu erfassen und zu verstehen. Ich stehe mit dieser Ansicht nicht allein. Berühmte Musiker, Psychologen und Pädagogen haben dazu Stellung genommen. Hier einige Zitate:

Claude-Henry Joubert, französischer Musiker, Inspektor von Musikschulen und Buchautor, schreibt: *“Fragen Sie nicht ein Kind, Elemente wahrzunehmen, zu erkennen und zu unterscheiden, die es nicht praktisch ausüben kann. Das Lernen von theoretischen Begriffen muss ohne Zweifel in diesem Stadium an der praktischen Ausübung der Musik kleben”*.

Jean Bourjade, Kinderpsychologe, schreibt: *“Es ist ein pädagogischer Fehler, von einem Kind von 10-11 Jahren eine abstrakte Überlegung zu verlangen, dessen Intelligenz sich nur auf der Ebene der konkreten Erfahrung bewegen kann. So schafft man nur leere Worthülsen”*.

Prof. Dr. E. Altenmüller und W. Gruhn, Hirnforscher, schreiben: "Für die Praxis der Musikerziehung ist die Erkenntnis von höchster Relevanz, dass der Erwerb musikalischer Vorstellungen an körperlich durch Bewegen, Singen und Spielen erworbenen Mustern ansetzen muss, bevor begriffliche Benennung, symbolische Übertragung (Notation) und theoretische Erklärung sinnvoll hinzutreten können. Musik kann nur musikalisch und nicht über Begriffe und Regeln gelernt werden".

Paul Hindemith schreibt: "Es ist unsinnig, Intervalle, Tonleiter und Akkorde nur theoretisch zu behandeln".

Albert Lavignac schreibt 1902 in seinem Buch "L'éducation musicale": "Von allen Sprachen ist die Musik die, die sich am besten zum Lernen an die kleinen Kinder anpassen lässt, wenn man den Unterricht mit der alleinigen Praxis beginnt und die Theorie bis zu dem Zeitpunkt aufhebt, wo das Kind seine Abstraktionsfähigkeit erreicht hat."

"Musik ist Klang und Musiktheorie klingt nicht. Ein Theoriebegriff hat nur Sinn, wenn er in Verbindung mit der akustischen Vorstellung des Begriffes steht."

Woher das heutige Problem im Solfège kommt, kann man im Buch von *Cl. H. Joubert "Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité"* und in meiner Publikation *"Le pouvoir d'assimilation des élèves de solfège sur les plans du rythme, de l'intonation et de l'ouïe musicale"* nachlesen. (Hier Seite 43)

Neben den Sparten Singen und Theorie besteht seit geraumer Zeit eine weitere Sparte: **"Sur son donné" - auf gegebenem Ton -**.

Diese Sparte fungiert als Gehörbildung.

An den Anfang meiner Ausführungen zu diesem Teil möchte ich zuerst den Pädagogen *Zoltán Kodály* zitieren:

"Ein guter Musiker muß folgende Fähigkeiten besitzen: 1. Ein geschultes Gehör, 2. einen geschulten Verstand, 3. ein geschultes Herz, 4. eine geschulte Hand. Alle vier müssen gleichzeitig und in stetem Gleichgewicht entwickelt werden. Die beiden ersten - Gehör und Verstand - zu schulen ist Aufgabe des Solfègeunterrichts und der mit ihm eng verbundenen Harmonie- und Formenlehre". -

"Wer nicht hört, was er sieht, und nicht sieht, was er hört, verdient nicht, Musiker genannt zu werden".

Was ist mit **"Sur son donné - von gegebenem Ton"** gemeint?

Dem Schüler wird ein Ton vorgespielt von dem er den Namen nicht kennt. Nun soll der Schüler von diesem anonymen Ton aus entweder eine Tonleiter, ein Intervall, einen Dreiklang singen und zwar auf einer Vokalisationssilbe, z.B. "la, la, la" oder "nü, nü, nü" usw. Das Ganze geschieht also ohne Solmisationssilben und das laut Programm 5 Jahre lang.

Ein Ton hat in der Musik zwei Bedeutungen, zwei Funktionen:

1. Die Definition des Tones im Liniensystem, seine absolute Tonhöhe.
2. Die Stellung und Funktion in der Tonart, in der Harmonie.

In der ungarischen sogenannten Kodály-Methode ist der Ton im Liniensystem mit den ABC-Buchstaben und die Stellung in der Tonart durch die Solmisationssilben bezeichnet.

Hier im “Sur son donné” hat der Ton keinen Namen. Dann stellt sich die Frage: Welchen Sinn hat diese Arbeit für die Gehör- und Musikbildung?

Machen wir einen Abstecher in die Allgemeine Schule, in die “Primärschoul”. Jeder versteht, daß ein Schüler, um ein Diktat zu verstehen und es niederschreiben zu können, den Klang der Worte, deren Sinn und deren Schreibweise kennen muß. Ohne diese Kenntnis kann er seine Aufgabe nicht zu Papier bringen.

Im “Sur son donné” lernt der Schüler vom Intervall, dem Dreiklang, der Tonreihe nur den Klang kennen, aber nicht den Notennamen, die Bedeutung, den Sinn und die Schreibweise. Folglich fehlt ihm das Wichtigste, ein Diktat zu Papier zu bringen.

In einem pädagogischen Kommentar auf französisch steht folgendes:

Intervalles: “des formules mélodiques du répertoire classique et populaire servent de repère ou de moyen mnémotechnique (p.ex. : Hänschen klein - 3^{ce} mineure) ce qui permet à l’élève une meilleure réalisation des dictées et des lectures à vue”.

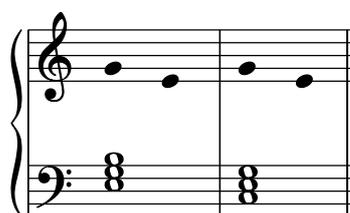
Die kleine Terz - Moll-Terz - im ersten Takt vom “Hänschen klein” gilt demnach als Beispiel für die kleine Terz in der Intervallbildung. Diese kleine Terz befindet sich jedoch in einer Majeur-, einer Dur-Melodie! Eine andere Stütze für die große Terz, - Dur-Terz -, befindet sich in einer Mineur-, einer Moll-Melodie und zwar wird dazu gerne der Anfang der 5. Symphonie von Beethoven zitiert.

Dies allein sind schon genug Widersprüche für ein Kind.

Diese beiden Intervalle sind die 5. und die 3. Stufe der jeweiligen Tonart und sind in der Musik an diese Funktionen gebunden. Die Funktion eines Intervalls kann nicht beliebig auf andere Intervalle übertragen werden!

Das Hören von Intervallen besteht nicht nur aus dem Erkennen des absoluten Abstandes von 2 Noten. Es ist auch ein musikalisches Hören und Fühlen. Nehmen wir das folgende Intervall sol-mi (G-E):

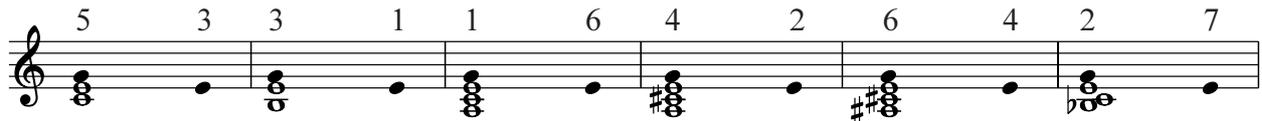
4



Für das musikalische Gefühl und Gehör ist es nicht das Gleiche. Beim ersten Intervall handelt es sich um die Stufen 3-1 der Tonart mi mineur (e-moll) und der Hörer hat das Gefühl, eine kleine Terz zu hören. Stimmt ja auch. Beim zweiten Intervall sind es die Stufen 5-3 der Tonart do majeur (C-Dur) und wir haben nicht mehr das Gefühl, eine kleine Terz zu hören. Nur unser geschulter Verstand sagt uns, daß es eine kleine Terz ist.

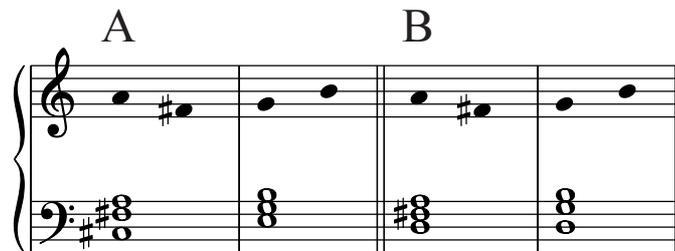
Neben den genannten Funktionen habe ich noch weitere gefunden:

5



Um dieses subjektive Hören noch weiter zu unterstreichen, hier noch zwei Beispiele:

6

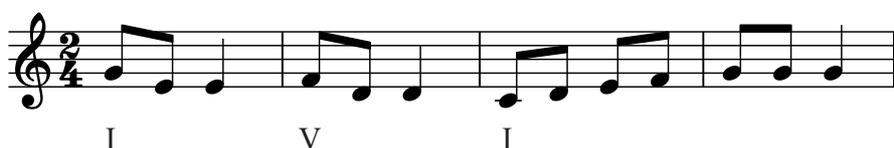


Bei der Kombination “A” hat der Hörer das Gefühl, kleine Terzen über kleinen Dreiklängen zu hören, bei der Kombination “B” große Terzen über großen Dreiklängen. *François Bovey* aus Genf beschreibt in seinem Buch “*L’écoute harmonique subjective*”, dass ein Dreiklang aus einer aktiven Terz - vom Grundton zur Terz - und einer passiven - von der Terz zur Quinte - besteht und dass die aktive Terz ihren Klang auf die passive Terz überträgt.

Durch dieses vielfältige Tonspektrum kann es nicht **die kleine Terz** und **die große Terz** als Referenz für alle anderen Terzen in allen Tonarten geben. Die zitierten Terzen sind jedesmal nur eine bestimmte Terz. Das Beispiel vom “Hänschen klein” kann also nur angewendet werden bei der Terz von der 5. zur 3. Stufe in do-majeur (C-Dur), das sind die Töne “sol-mi” (G-E), in sib-majeur (B-Dur) sind dies “fa-re” (F-D), in re-majeur (D-Dur) “la-fa#” (A-Fis) usw.

Den Beweis liefert uns “Hänschen klein” selber:

7



In dieser Melodie befinden sich 2 kleine Terzen in den zwei ersten Takten. Die erste Terz sind die Töne 5-3 und gehören zur Tonika, die zweite Terz sind die Töne 4-2 und gehören zur Dominante. Diese beiden Terzen haben 2 verschiedene Klangcharaktere und Funktionen, jedesmal einen anderen Sinn.

Wenn wir nun die Referenzterz im ersten Takt vom “Hänschen klein” auch auf die Terz im 2. Takt anwenden,

8

transponieren wir unweigerlich von do majeur nach sib majeur (von C- nach B-Dur) denn wir müssen auch hier die 5. und 3. Stufe anwenden.

Dies ist dann eine falsche harmonische Information.

Der Schüler kann so kein Gefühl für die Tonarten und die harmonischen Vorgänge entwickeln. Das erste Intervall vom “Hänschen klein” kann also nicht als Referenz für alle kleinen Terzen dienen!

“Die tonartliche Position und Funktion eines Intervalls oder Akkordes ist viel wichtiger zu wissen als seine theoretische Definition.” schreibt François Bovey in seinem zitierten Buch.

Den Originaltext möchte ich Ihnen nicht vorenthalten:

Présenter à des enfants la chanson “Malbrough” comme étant représentante de la sixte Majeure est problématique dans la mesure où, apparemment sans gravité, cette conception tendra néanmoins à s’ancrer durablement et à perturber insidieusement la construction du sens tonal. Le positionnement tonal de l’intervalle importe, en fait, bien davantage que le seul paramètre signifiant son espèce. Un enfant ayant souvent chanté “Malbrough” apprendra beaucoup plus sur les relations sonores en remplaçant occasionnellement ces paroles par sol - mi . . . Et qu’on ne lui présente surtout pas ce début comme “la” sixte Majeure, mais comme “une” sixte Majeure. Imaginez un seul instant un choriste chantant, sur l’estrade d’une somptueuse cathédrale, une messe de Mozart, contraint, tout en prononçant les paroles “Kyrie eleison”, et de penser à “Malbrough s’en va-t-en guerre” afin de produire, dans un inconfort mental évident, une sixte Majeure.

The child and written music

On seeing and understanding the abstract notation of music.

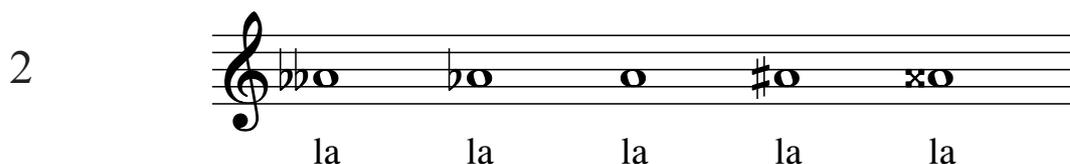
In our music schools and conservatoires, we spend 5 years on solfège (solfeggio). I taught solfège and flute myself and always found that it was only when teaching the instrument that I could really show the child how to read music. Instrument work strengthened the knowledge gained from solfège - when it really should have been the other way round. I had the impression that I was required to teach material in solfège that was over the child's head! Let us not forget that we are dealing with children, who cannot yet think in the abstract.

For the child, written music is an abstract affair. Take the notes on the staff:



The notation does not show the child where the whole and half tones are. When we tell the child that the semitones are between mi-fa (E-F) and si-do (B-C), the child must take this on trust, not being able to appreciate it and hear it. When a young learner sings a scale, the sequence is so natural that the child cannot recognize the semitones or be aware of them.

Singing solfège exercises introduces a further difficulty. We cannot sing the accidentals because they have too many syllables and so we have got used to singing a sequence like this with “la” (A) although the notes cover a range of a third:



We let children sing all the keys in C major and imagine they understand. They learn the tune of a solfège exercise as quickly as they learn a hit song and leave us thinking they have understood the exercise and worked out what the notes and accidentals mean.

Not so! I have conducted this experiment in class: If I played a short introduction to a solfège exercise, the children were ready and knew what exercise it was. If I did not play an introduction and just played the first note on the piano, counted and began, there was not a sound. The children were in the dark, because the notes on the page did not tell them what kind of exercise it was. A boy from another class boasted he knew a solfège exercise very well, having sung it the previous year in the end-of-term examination. I said: “*Good, sing it to me then*”. I gave him the first note, counted him in and heard not a thing. I asked him the key. He hesitated and then looked in his book. I asked him the first note, but answer came there none. Then I told him the key and how to find the first note. But he still could not begin the exercise he was so fond of. Finally I sang him the first notes and before I had finished, he was off, singing the whole exercise from memory, without even glancing at the music. He had not the remotest idea of how to read music. He had given his teacher the impression he was a good pupil, whereas in fact he knew nothing. When teaching an instrument we often find that at the start, pupils forget the accidentals. They don't sing them in solfège lessons, so they have never learnt them and aren't used to them. Robert Schumann writes in his book of advice to young musicians, *Musikalische Haus- und Lebensregeln*: “*You must get to the point where you understand a piece of music on paper ...*”

The Rhythm Problem

We tell the child: A crotchet (a quarter-note) is the length of a beat, or two quavers have to be sung to one beat, or a dotted crotchet is one and a half beats. But what does this mean to a child? Under the age of 10 or 11, children are not capable of abstract thought or how a rhythm can be broken up into fractions. Such explanations are purely verbal and give no sense of the rhythm. The feeling for rhythm cannot be achieved or taught in that way. Rhythmical syllables are well known as an aid to presenting and reading the rhythmic sequence. The Hungarian syllables from the Kodály method are simple and very logical.

Zoltán Kodály said: *“Only through the beat and its subdivisions can we reach and train a child’s sense of rhythm.”* This combination of the crotchet and the pair of quavers is common in children’s songs, which provide a good starting-point for teaching rhythm. But even with such guides, it takes time to inculcate a sense of rhythm. Here are a few examples of Kodály-method rhythmical syllables along with the notes they represent:

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

Our solfège course is in two parts: the singing of solfège exercises and the theory behind them. **Singing solfège exercises** prompts the question: Is it sufficient to sing the music in the form we are familiar with, all the notes in C major, without sharps or flats? Isn’t it better to practise the intonation of intervals, triads and scales with all their accidentals, so the children can make sense of the tune and sing the notes at sight?

Most of the solfège exercises in the teaching programme are unmusical and not always suitable for children. As a Hungarian professor said when visiting Luxembourg: *“What unmusical exercises you give your children to sing! The exercises should come from good sources, from the great masters, and not from third-rate composers!”*

The theory we practise is taken from musicology. It is not appropriate for teaching music to children. It is never applied in connection with singing, with the realization of intervals and common chords. In my work I have seen again and again how hard it was for children to grasp these abstract processes and understand them. I am not alone in this view. Noted musicians, psychologists and educators have expressed their opinions. Here are some quotes:

C.H. Joubert, French musician, music school inspector and author, writes: *“Do not ask a child to identify, recognize and distinguish elements that he cannot put into practice. The learning of theoretical terms must undoubtedly at this stage be linked to the practical application of music”*.

Jean Bourjade, child psychologist, writes: *“It is an educational error to expect an abstract judgement from a 10-to-11-year-old child whose intelligence can only operate on the level of tangible experience. It only results in empty turns of phrase”*.

Prof. E. Altenmüller and W. Gruhn, neurologists, write: *“The process of music instruction is highly dependent on recognizing that the acquisition of musical concepts must begin with models acquired physically through movement, singing and playing, before use of technical terms,*

symbolic transposition (notation) and theoretical explanation can sensibly be added. Music can only be learnt musically and not from terminology and rules”.

Paul Hindemith writes : “It is pointless to give intervals, scales and chords only theoretical treatment”.

*Albert Lavignac writes in his 1902 book *L’éducation musicale*: “Of all languages, it is music that can most readily be learnt by small children, if teaching begins with practical exercises alone and theory is left to the point at which the child has developed powers of abstraction.”*

“Music is sound and music theory has no sound. A theoretical concept makes sense only when it is associated with the acoustic realization of that concept.”

The cause of the current problem in solfège can be identified in *C.H. Joubert’s* book on music teaching *Enseigner la musique, l’état, l’élan, l’écho, l’éternité*.

I have addressed this subject in this book on page 43.

Singing and theory have been joined for some time by a further discipline - **“Sur son donné”, on the note given** - of ear training. I should like to preface my remarks on this subject by a quotation from the educator *Zoltán Kodály*:

“A good musician must possess the following capabilities: 1. A trained ear, 2. a trained mind, 3. a trained heart, 4. a trained hand. All four must be developed simultaneously and kept in equilibrium. The first two - hearing and mind - can be trained in solfège instruction and with the study of harmony and counterpoint that is associated with it”. - *“Someone who does not hear what he sees or see what he hears does not deserve to be called a musician”.*

What is meant by **“Sur son donné - on the note given”**?

The pupil hears a note of which he or she does not know the name. Now the child has to start from this anonymous note and sing a scale, an interval or a triad, using one vocalization syllable, e.g. “la, la, la” or “ni, ni, ni” etc. The whole programme is executed without solmization syllables and continues for five years.

A note has two meanings in music, two functions:

1. The definition of the note on the staff, its absolute pitch.
2. Its place and function in the key and in the harmony.

In the Hungarian “Kodály Method” the note is indicated on the staff with the letters ABC and the place in the scale with the solmization syllables. Here, in “Sur son donné”, the note has no name. Hence the question: How does this work fit into aural training and music appreciation?

Let us take a look at elementary education, at “primary school”. We take it for granted that if boys and girls are to understand a dictation and write it down, they must know the sound and sense of the words and how to write them. Otherwise they could not do the exercise.

In “Sur son donné” the pupil learns the sound of the interval, the triad and the scale but not the name of the note, the meaning, the significance or the written form, which means that the information essential to writing down a dictation is lacking.

A French commentary intended for teachers states:

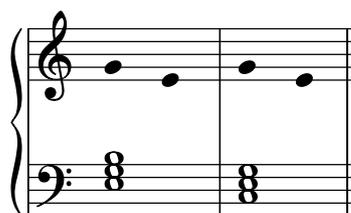
Intervals: “the melodic forms of the classical and popular repertoire will serve as markers or memory aids (e.g.: Hänschen klein - minor 3rd) allowing the pupil a better realization of dictations and sight-reading”.

The minor third in the first bar of “Hänschen klein” is taken as an example of the minor third in interval formation. And yet this minor third is part of a major-key tune! Elsewhere, an aid for the major third is taken from a minor-key tune, and the beginning of Beethoven’s Fifth Symphony is happily quoted.

All this is enough contradiction for any child. These two intervals link the 5th and 3rd degree of their scales and are associated with the first inversion of their key. The function of an interval cannot be arbitrarily assigned to other intervals!

Listening to intervals is not just a matter of recognizing the absolute distance between two notes. It also requires musical hearing and feeling. Take the interval sol-mi (G-E):

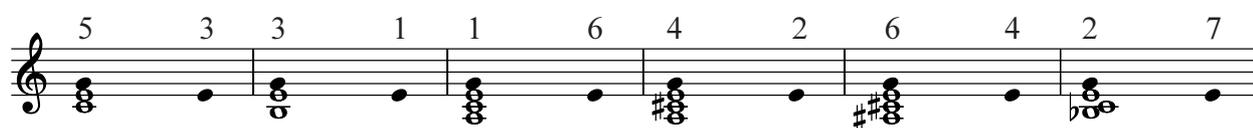
4



The musical sense and sound of the two examples is quite distinct. The first interval spans the 3rd and 1st degrees and the listener senses a minor third. And so it is. The second interval is between the 5th and 3rd degrees and we no longer have the feeling of hearing a minor third. Only our trained intellect tells us that it is a minor third.

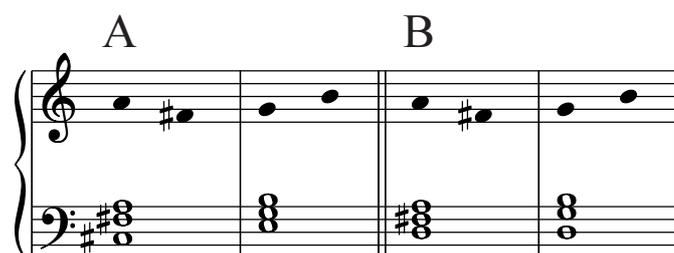
Apart from the above functions, I have identified others:

5



To further underscore this subjective perception, here are two more examples:

6

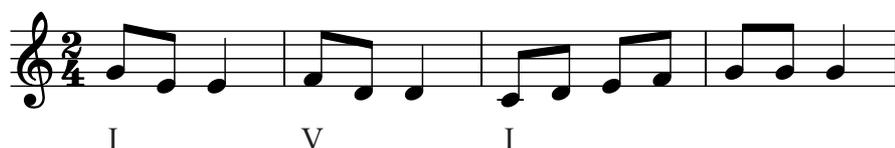


Example “A” gives the listener the sense of hearing minor thirds over minor triads, whereas Example “B” suggests major thirds above major triads. In his book *L’écoute harmonique subjective*, François Bovey of Geneva explains that a triad is composed of an active third - from tonic to mediant - and a passive third - from mediant to dominant - and that the active third transfers its sound to the passive third.

This varied tonal spectrum cannot be used to establish **a minor third** and **a major third** as a reference for all other thirds in all keys. The thirds quoted each represent only a particular third. The example from “Hänschen klein” can only be used for the third from the 5th to the 3rd degree in C major, namely the notes sol-mi (G-E), whereas in B flat major the corresponding notes are fa-re (F-D), in D major la-fa# (A-F#) etc.

This is proved by the tune “Hänschen klein” itself:

7



This tune features two minor thirds in the first two bars. The first third comprises the notes 5-3 and belongs to the tonic, the second third is made up of the notes 4-2 and is part of a dominant triad. These two thirds have two different sounds and functions, with a different meaning each time. If we take the reference third in the first bar of “Hänschen klein” and apply it to the third in the second bar,

8

I I I

we inevitably transpose from C major to B flat major, because here too we must use the 5th and 3rd degrees. That results in false harmonic information. This is no way to give a pupil a sense of the keys and harmonic processes. The first interval of “Hänschen klein” cannot serve as a reference for all minor thirds!

In the book cited above, *François Bovey* writes “*The key position and function of an interval or chord is much more important than its theoretical definition.*” The relevant text reads:

Giving children the song “Malbrough” (For he’s a jolly good fellow) as representative of the major sixth is problematical because this concept, while apparently of no great weight, tends to become embedded and to interfere with the formation of the tonal sense. The tonal positioning of the interval is much more important, in fact, than the mere parameter with which it is categorized. A child who has often sung “Malbrough” will learn much more about tonal relationships by occasionally replacing these words by sol - mi . . . And above all, the child must not be introduced to this as “the” major sixth, but as “a” major sixth. You only have to imagine a chorister in the choir stalls of a great cathedral, singing a Mozart mass, and obliged while forming the words “Kyrie eleison” to think of “Malbrough s’en va-t-en guerre” in order to produce, with obvious mental discomfort, a major sixth.

Author: Léopold Winandy
leopold.winandy@online.lu
www.bepwinandy.lu

Translation: Peter & Clark – Multilingual Communication
www.peterandclark.com