

The image shows two musical staves, one above the other, both rotated 45 degrees clockwise. The top staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/2. 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 one flat (B-flat), and a time signature of 2/4. It contains a series of notes, including a quarter note, followed by a series of eighth notes, and ends with a quarter note. The text "Allegro con brio" is written above the bottom staff, and "ff" is written below it. 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 Henri 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).

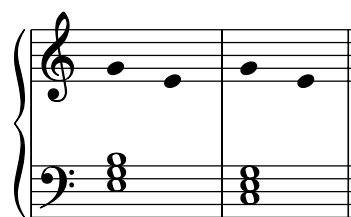
- “Intervalles: des formules mélodiques du répertoire classique et populaire servent de repère ou de moyen mnémotechnique (p.ex. Hänschen klein - 3<sup>ce</sup> mineure) ce qui permet à l’élève une meilleure réalisation des dictées et des lectures à vue”. (page 6)

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 !

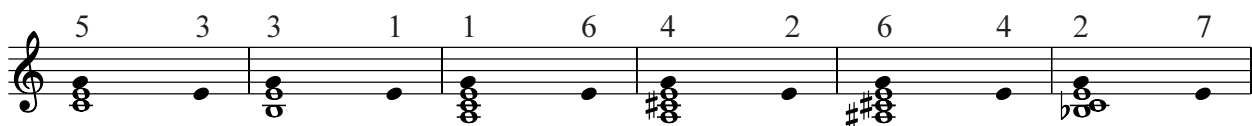
Ce n’est pas tout. Pour trouver la **tierce mineure**, on emploie une **mélodie en majeur** (Hänschen klein) et pour trouver une **tierce majeure**, on emploie une **mélodie en mineur** (début de la 5<sup>ème</sup> Symphonie de Beethoven) ce qui est déjà troublant pour un enfant. En plus, ces deux exemples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