



BULLETIN

OF THE
INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY

N° 3 de l'édition en français

Mars 2020



Zoltán Kodály

(1882 – 1967)

Kodály écoute en 1952 une informatrice qu'il avait enregistrée une quarantaine d'années plus tôt. Il compare la version du jour avec la transcription du collectage de 1914.

Éditeurs

Dr Jerry-Louis Jaccard (rédacteur en chef)

Lili Vandulek (éditrice technique)

Pour la version française : Chantal Bigot-Testaz et Jacques Bigot

Comité de lecture (version française)

Dr Marie-Cécile Barras, Dr Claude Dauphin, Gilbert De Greeve

Table des matières

A propos de la parution de ce bulletin.....	3
Salutations des présidents d'IKS et de la VKF - Remerciements.....	5
Hommage à Édouard Garo (<i>Ch. et J. Bigot-Testaz, C. Dauphin</i>).....	6
Entretien avec Édouard Garo.....	8
L'oralité (auralité) au centre du défi kodalyen (<i>E. Garo</i>).....	12
Le Solmiplo.....	25
La solmisation Kodály, révélateur des problèmes de hauteur absolue et de hauteur relative dans les pays latins (<i>Jacques Chailley</i>).....	26
Pestalozzi, l'enfant et la musique (<i>Erzsébet Szőnyi</i>).....	34
Dans les pas de Kodály pour un chemin pédagogique universel..... (<i>Christiane Pineau</i> , en collaboration avec..... <i>Marie-Cécile Barras, Laure Barthel et Patricia Raccah</i>).....	37
Nouvelles des Associations.....	44
Message du Président Jerry L. Jaccard - Distinctions	46
In Memoriam : Lászlo Vikár, Mihály Ittzés, Erzsébet Szőnyi	47
Dans le corps de ce bulletin :.....	
IKS remplace International Kodály Society	
la VKF remplace La Voix de Kodály en France	

A propos de la parution de ce bulletin

Les articles de ce bulletin illustrent tous l'inscription de la philosophie éducative de Kodály dans « [...] *la grande histoire des idées. L'étroite alliance qui associe la pédagogie hongroise à la structurante théorie musicale et éducative élaborée par Jean-Jacques Rousseau augurait, il est vrai, de sa pérennité*¹. »

Voici ce que vous découvrirez au fil des pages :

- Un dossier sur Édouard Garo, musicologue, chef de chœur, enseignant de Suisse romande qui a fait profiter de ses compétences les formateurs de la VKF dès sa fondation, en guidant leur réflexion pédagogique.
- *La solmisation Kodály, révélateur des problèmes de hauteur absolue et de hauteur relative dans les pays latins*, communication faite à Budapest par Jacques Chailley en 1982. Ce titre reflète l'origine des résistances rencontrées partout, à chaque tentative de proposer la pédagogie kodalyenne en francophonie.
- *Pestalozzi, l'enfant et la musique*. Cette communication, faite par Erzsébet Szőnyi à Yverdon en 1985, d'une part, met en évidence les liens du pédagogue suisse (1746-1827) avec la Hongrie, liens qui aboutissent à la fondation à Budapest, en 1829, de la première école maternelle d'Europe où les enfants, déjà, chantaient chaque jour. Elle éclaire, d'autre part, l'influence des théories de Pestalozzi sur le développement de l'application des idées de Zoltán Kodály.
- *Dans les pas de Kodály, pour un chemin pédagogique universel*. Cet article de Christiane Pineau, fondatrice et présidente d'honneur de la VKF, membre d'honneur de l'IKS, a été écrit en 2019/2020, en collaboration avec trois collègues : Marie-Cécile Barras, Laure Barthel et Patricia Raccach. Il propose une belle synthèse de l'histoire, depuis les années 1970, de la pédagogie kodalyenne en France métropolitaine. Les auteurs expriment le regret que sa pratique dans l'éducation nationale ne progresse plus. Et pourtant, cette pédagogie favorise l'apprentissage social et émotionnel de l'enfant, en parfaite adéquation avec les plus récentes recherches en neurosciences.

Au delà de la France et de la Suisse romande, la pédagogie musicale venue de Hongrie vit déjà dans d'autres lieux d'enseignement francophone, à commencer par le Canada : au Québec d'abord, dès juillet 1965 puis dans l'Ouest. Une équipe dynamique y continue le remarquable travail de Thérèse Potvin en Alberta. Des jalons ont également été posés en Extrême-Orient et dans le Maghreb. Souhaitons que ces graines déjà semées se multiplient dans toutes les régions d'expression française et que le quatrième *Bulletin IKS* en français nous en raconte un jour le développement !

Les Éditeurs

¹ Claude Dauphin, *Rousseau, Schumann et Kodály, regards croisés sur la pédagogie musicale*, Bulletin IKS en français n°1, 2015, p. 32.



Août 2019, à l'AG du Symposium de Kuching (Malaisie), James Cuskelly, président sortant, **Jerry Louis Jaccard**, **président élu**, Michalis Patseas, président précédent.
Photo non signée



Le 31 mars 2012, au Carrefour du 10^{ème} anniversaire de la VKF à Lyon.
Au centre : Claude Dauphin (Canada), à sa gauche, Christiane Pineau et Chantal Bigot-Testaz (France).

A sa droite : Laure Barthel et Jacquotte Ribière-Raverlat (France).
Derrière C. Dauphin : Anne Minetti et Gilbert De Greeve (Belgique)

Sauf autre mention, les photos de ce bulletin sont de Jacques Bigot

Salutations des présidents d'IKS et de la VKF

C'est une vraie chance pour nous de voir la parution de cette troisième édition du *Bulletin of the International Kodály Society* ! C'est le résultat de la détermination de Jacques et Chantal Bigot pour diffuser la démarche kodalyenne auprès de ses adhérents actuels et potentiels partout dans le monde d'expression française.



Ce numéro met aussi en valeur l'harmonie remarquable des membres de la VKF dans cet effort de production. Il va sans dire que leur esprit de pionnier si fécond servira bien à inspirer et influencer des initiatives semblables de traduction et de publication en d'autres langues, au fur et à mesure que l'IKS s'accroîtra mondialement. Puissent de telles éditions voir le jour afin de nous inspirer tous à croire et à agir selon la grande déclaration de Zoltán Kodály que « *La musique appartient à tout le monde !* »

Jerry Louis Jaccard, président d'IKS

C'est avec joie et reconnaissance que j'écris ces quelques lignes. Une grande joie de voir ce troisième bulletin enrichir les écrits en langue française autour de la pédagogie Kodály, et une grande reconnaissance envers ses auteurs, traducteurs et éditeurs.



Les professeurs de musique ont besoin, en plus d'enseigner, de prendre le temps de se poser pour réfléchir. La réflexion des autres nous y aide. C'est ce qui rend la philosophie Kodály passionnante : ses implications sont si vastes, tant au niveau pédagogique, culturel, qu'humain, qu'elle nous donne toujours plus de matière à penser, toujours plus de liens à tisser entre les choses.

Un grand merci à Jacques et Chantal Bigot-Testaz et à tous ceux qui ont porté ce projet. Ils nous proposent une belle sélection d'articles, pour que chacun puisse se nourrir et savourer la grande qualité de cette nouvelle « matière à penser » disponible en français.



**Grégory Hérail,
président de la VKF**

Remerciements

À tous les auteurs, conseillers, traducteurs, correcteurs nommés dans ce bulletin, les éditeurs expriment leur reconnaissance. Ils remercient également la BCU (Bibliothèque Cantonale Universitaire) de Lausanne, la revue *L'éducation musicale*, Verena Monnier, Teri Monnerot, Lubin Picard, Ildikó Radi-Lostys, Annie Sayetta, Lili Vandulek, Kati Vikár et Jacques Viret pour leur aide bienveillante.

HOMMAGE À ÉDOUARD GARO

Dossier réalisé par Ch. Bigot-Testaz, J. Bigot et C. Dauphin

« [...] Pourquoi la méthode Kodály, plutôt que la méthode Willems, la méthode Orff ou une autre encore ? D'ordinaire, quelque raison circonstancielle ou fortuite aiguille l'apprenti pédagogue vers l'une d'entre elles. Non point pour Garo : s'il se tourne délibérément vers le maître hongrois, c'est parce que la pédagogie de celui-ci se veut beaucoup moins une « méthode », au sens précis, restrictif, individualiste du terme, que l'intelligente mise en œuvre de principes naturels, valables et actuels partout et toujours. Il y a des universaux musicaux, que Kodály a découverts dans le folklore magyar mais qui sont le fondement, sous des formes diverses, de toutes les musiques du monde, y compris celle de l'Occident classique (en exceptant toutefois notre « musique contemporaine » avant-gardiste). De grands musicologues comme Constantin Brăiloiu et Jacques Chailley les ont scientifiquement étudiés. Édouard Garo apprécie et prolonge leurs travaux ; ils sont ses références scientifiques, alors que Kodály est sa référence pratique². »



Édouard Garo démontrant le principe de son Solmiploot, lors d'un séminaire pédagogique de La Voix de Kodály en France à l'Institut Hongrois de Paris en novembre 2006.

² Jacques Viret, « Préface » à l'ouvrage de Jean-Louis Matthey, *Édouard Garo, Note Biographique, liste des œuvres et bibliographie*, BCU de Lausanne, 2007, p. 5-6.

Points de repères biographiques

- 1935 Naissance à Nyon (canton de Vaud, Suisse)
- 1955/1963 Études de chant, de composition, de lettres et de pédagogie
- 1960 Brevet de maître de musique pour les écoles vaudoises
- 1967 Fondation du quintette vocal *La Camerata Vocale*
- 1970 Premier voyage d'observation pédagogique en Hongrie
- 1973 Fondation de l'*Ensemble Vocal de la Côte*
- 1974 Médaille d'argent au Salon des Inventions de Genève pour son Solmiplot
- 1983 Première à Nyon de son opéra *Agamemnon*, livret de J.-S. Curtet
- 1987 Enseignement de la musique au Gymnase [lycée] de Nyon
- 2002 Coordination de *l'oralité retrouvée*, colloque et séminaire à Genève
- 2005 Début des interventions à la Maîtrise de l'Opéra de Lyon
- 2007 Fondation de l'Association *Louis Niedermeyer*



A la Maîtrise de
l'Opéra de Lyon,
le 12 juin 2006



Entretien avec Édouard Garo

Édouard Garo qui fêtera ses 85 ans cet été, s'est fait connaître en tant que chanteur, chef de chœur, compositeur et enseignant de musique, et, à partir de 2007, en tant que musicologue. Mais c'est à Édouard Garo pédagogue que nous avons rendu visite en juin 2019, dans son accueillante demeure de Nyon, sur les bords du lac Léman, pour qu'il nous éclaire sur sa relation avec la pédagogie kodalienne.

Édouard, pouvez-vous nous raconter vos premiers contacts avec l'enseignement de la musique en Hongrie ?

C'est Edwin Villiger, professeur de musique à l'École Normale de Schaffhouse, qui m'a le premier introduit à la démarche kodalienne à la fin des années soixante. En 1970, je l'ai accompagné dans un voyage d'études en Hongrie. Nous étions septante enseignants suisses à participer à ce voyage qui a été un véritable détonateur pour moi. Dans les responsabilités que j'ai exercées ensuite dans l'enseignement vaudois je me suis efforcé de partager les principes pédagogiques découverts dans les écoles hongroises.

La professeure hongroise Erzsébet Szőnyi, dans ses récits de voyages de par le monde au service de la pédagogie musicale, consacre tout un chapitre à sa mission de 1973 en Suisse³. Dans quel cadre est-elle venue vous rendre visite ?

L'année scolaire 1973 a été une année particulière pour le canton de Vaud ; on l'a appelée « l'année longue ». En effet, elle a duré un trimestre de plus que d'habitude car la rentrée, fixée jusque-là après les vacances de printemps, a été repoussée à la fin de l'été, pour que le canton de Vaud aligne son calendrier scolaire sur celui des autres cantons suisses. Il appartenait donc aux responsables des différentes disciplines de mettre à profit le trimestre supplémentaire pour contribuer au développement professionnel des maîtres vaudois. En tant que responsable de l'enseignement de la musique au sein de la société vaudoise des maîtres secondaires et chargé de leur formation didactique, j'ai bénéficié d'un budget spécial. Une véritable guerre des méthodes régnait alors chez nous. La méthode Willems, entre autres, promue par le très actif professeur Jacques Chapuis tentait de s'imposer en exclusivité. J'ai choisi d'inviter le Belge Jos Wuytack afin de nous permettre d'approfondir nos connaissances de la méthode Orff. J'ai aussi fait venir des professeurs de l'Institut Jaques Dalcroze de Genève. J'espérais alors apprendre à ces maîtres de musique à observer finement les démonstrations auxquelles ils assistaient. Il ne s'agissait pas d'élire une méthode mais d'apprendre à comparer.

Je voulais faire découvrir à un maximum de collègues la pédagogie venue de Hongrie. J'ai donc invité Madame Szőnyi et je lui ai proposé de venir accompagnée non seulement de deux collègues mais aussi d'un groupe de 15 enfants et adolescents de la ville de Székesfehérvár. Ils ont présenté à Lausanne puis à Genève et Schaffhouse des

³ E. Szőnyi, *Öt kontinensen a zene szolgálatában*, (Au service de la musique sur les cinq continents), Budapest, Gondolat, 1979.

cours « modèles » de différents niveaux, animés par les deux enseignantes et complétés par les exposés et conférences de Madame Szónyi.

En pleine Guerre froide, on peut imaginer que l'organisation de cet accueil n'a pas dû être simple.

Il y aurait beaucoup à raconter sur les montagnes qu'il a fallu soulever pour résoudre les tracasseries administratives causées par la venue de ce groupe d'élèves et d'enseignants depuis l'autre côté du Rideau de fer. Cette audace m'a même valu durant leur séjour un appel téléphonique inquiet du chef de la police suisse. Mais le succès remporté par cet accueil a largement récompensé nos efforts⁴.

Quel impact ont eu ces deux premiers échanges avec la Hongrie sur votre pratique d'enseignant de musique et de formateur de maîtres ?

Un impact qui me paraît essentiel dans mon évolution de pédagogue. Par exemple, j'ai publié en 1975 *Trente chansons françaises de base pentatonique* et, en 1976, *Prims*, un recueil de comptines et de chansons enfantines de nos régions. J'ai largement participé au renouvellement des manuels scolaires du canton de Vaud dans les années 1980. J'ai aussi collaboré de manière intense avec mes collègues de Suisse alémanique. Cela a abouti au lancement, à l'échelon fédéral, d'un enseignement très élargi de la musique. Dans le canton de Vaud, une vingtaine de classes chant-musique ont été créées. A partir de 1990 et pendant presque vingt ans, j'ai collaboré chaque année, aux travaux de l'Internationale Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik (ArGeSüd) qui rassemble les pédagogues des hautes écoles des pays germanophones. Je citerai encore le voyage d'étude en Hongrie que j'ai organisé en 1988 pour une trentaine de maîtres vaudois. Et en 2000, j'ai accompagné les débuts du Studio Kodály de Genève. Pour ce lancement, j'ai élaboré cinq cahiers fondés sur les chansons francophones de tradition orale qui allaient de la comptine enfantine jusqu'à la solmisation et au chant polyphonique⁵.

Enrichi de ces échanges et de toute votre expérience de la pédagogie kodalyenne, vous avez rayonné ensuite jusqu'à Lyon. Comment s'est créé ce lien ?

L'Opéra de Lyon dispose d'une maîtrise d'une centaine d'enfants et d'adolescents âgés de 8 à 17 ans. Son principal objectif, c'est que tous ces jeunes chanteurs reçoivent une éducation musicale épanouissante. Mais ils doivent aussi devenir capables de participer aux réalisations scéniques. En 2004, la direction a pris conscience de l'impossibilité de trouver les enfants capables de chanter le trio des jeunes garçons dans l'acte 1 de *La Flûte enchantée*. Alan Woodbridge, alors chef des chœurs de l'Opéra, a

⁴ « Dans les trois villes, nos présentations ont eu lieu devant des salles pleines. 130 professeurs du canton de Vaud s'étaient inscrits au cours mais chaque conférence dans la salle d'apparat du lycée du Belvédère de Lausanne a rassemblé environ 200 personnes. » E. Szónyi, *op. cit.*, p. 295.

⁵ Ces documents et de nombreux autres sont disponibles sur le site d'Édouard Garo : <http://www.garo-ed.com/>

décidé de recentrer l'enseignement sur la voix et sur une approche plus collective et plus orale de la musique. Formé en Grande-Bretagne, il a tout naturellement cherché du côté de la pédagogie kodalyenne qu'il avait connue dans son pays. Grâce au site www.kodaly.fr, il a contacté sur Lyon, Chantal Bigot-Testaz, alors vice-présidente de la VKF qui a pensé que je possédais les qualités requises pour enrichir le travail de l'équipe pédagogique en place. Je suis intervenu de janvier 2005 à juin 2006 en donnant une heure mensuelle de cours à des groupes d'enfants de huit à dix ans en présence de leurs professeurs. Ces interventions étaient suivies, avec ces derniers, d'une heure d'échanges à visée formative.

Comment les élèves et l'équipe ont-ils réagi à la démarche d'enseignement musical que vous leur proposiez ?

Il n'y a eu aucun problème avec les enfants mais il n'en a pas été de même avec les collègues. J'avoue avoir hésité à continuer vu leur résistance des premiers mois. Mais à la rentrée scolaire 2005, l'engagement à mes côtés du directeur de l'Opéra Serge Dorny et d'Alan Woodbridge m'a encouragé à poursuivre et j'ai bien fait. Laure Pouradier Duteil était déjà enseignante de solfège et de technique vocale à la Maîtrise. Elle s'est emparée de la démarche et elle a admirablement continué mon travail jusqu'à ce jour. Elle a poursuivi régulièrement sa formation, notamment en Hongrie. Son adhésion à la pédagogie kodalyenne est donc pour beaucoup dans cette réussite. Vous pouvez trouver une description du contenu de mes interventions à Lyon dans le *Bulletin IKS* 33 n°1 du printemps 2008⁶.



Élèves de la Maîtrise avec leur professeur L. Pouradier Duteil en mars 2012

⁶ Cf Chantal Bigot-Testaz, « Quand la pédagogie et le chant traditionnel entrent à l'Opéra de Lyon ». Cet article en français est une adaptation de la communication faite en anglais par l'auteure au 18^{ème} Symposium international Kodály à Columbus (Ohio – USA).

Vous avez encore donné généreusement votre temps aux sessions de formation organisées par la VKF jusqu'en 2007, année où vous vous êtes engagé comme musicologue surtout. Avant de nous séparer, pouvez-vous nous en dire quelques mots ?

Après tant d'années consacrées essentiellement à enseigner, je me suis lancé dans un projet qui me tenait de plus en plus à cœur : la réhabilitation, en tant que compositeur, de Louis Niedermeyer, né à Nyon en 1802, à moins d'un kilomètre d'ici. Son nom reste encore connu dans l'histoire de la musique grâce à l'École Niedermeyer qu'il a fondée et dirigée de 1853 à sa mort en 1861. Camille Saint-Saëns y enseignait ; Gabriel Fauré y a étudié. Son œuvre de compositeur était quasi oubliée quand nous avons commencé des recherches très fructueuses qui se poursuivent. Elles ont révélé un trésor inestimable. L'Association Niedermeyer fondée en 2007 a déjà permis au centre de documentation de la Villa Niedermeyer de fournir à des interprètes potentiels plus d'une centaine de partitions. Elles sont jouées dans de très nombreux concerts depuis 10 ans. Si vous voulez en savoir plus, bienvenue sur notre site.



Buste de Louis Niedermeyer, œuvre de S. Denecheau, (photo du site www.niedermeyer-nyon.ch)

Cet entretien a été réalisé par Jacques Bigot le 5 juin 2019 à Nyon (Vaud, Suisse) chez Édouard Garo et sa chère épouse Verena.



Par un chaud crépuscule de l'été 1973, le soussigné assistait à Strasbourg, dans le jardin du professeur Marc Honegger, directeur de l'Institut de Musicologie de l'Université, à une sorte de rencontre au sommet, aussi informelle qu'amicale : celle du pédagogue Edgar Willems et du musicologue Jacques Chailley. Ah, pensa-t-il, plutôt au Ciel de réunir en une même personne le talent pédagogique du premier et la science musicologique du second ! [...]

Édouard Garo [...] offre le réjouissant exemple d'une synthèse réussie de réflexion et d'efficacité, et prouve qu'une activité pédagogique non seulement est compatible avec la science, mais qu'elle a tout à y gagner. Le maître idéal, selon Montaigne, a la tête « bien faite », si possible aussi « bien pleine ». Le concret et l'abstrait, la pratique et la théorie en une mutuelle, harmonieuse, bénéfique alliance. Garo incarne cet idéal, d'autant mieux qu'aux compétences du pédagogue et de l'érudit - l'universitaire lettré, le lecteur de Piaget, le musicologue épris de polyphonies renaissantes - il en ajoute d'autres, à un haut niveau : celles du compositeur et du chef de chœur. Ses publications rédigées sont peu nombreuses, mais de grande qualité : quelques articles édités et conférences inédites. [...] La portée d'un texte aussi remarquable que « L'oralité (auralité) au centre du défi kodalyen », paru en 2004 dans le bulletin de la Société Internationale Kodály⁷, dépasse de loin le cadre du cercle de lecteurs auquel il était destiné⁸. [...]

L'ORALITÉ (AURALITÉ) AU CENTRE DU DÉFI KODALYEN

Édouard Garo

Le colloque réalisé le 26 avril 2003 par l'Association La Voix de Kodály en France à l'Institut Hongrois de Paris traitait du problème de la conceptualisation et de l'interprétation du legs de Kodály dans nos pays francophones en regard des réalités scolaires. L'intention première était de démontrer la pertinence du message que nous a laissé Kodály en la circonstance et accessoirement d'offrir des arguments appropriés à la nouvelle génération de professeurs qui se proposent de relancer le mouvement [...] L'article ci-dessous reprend, en l'adaptant, la conférence donnée par Édouard Garo à cette occasion.

Tradition orale

Par une coïncidence à laquelle ses racines latines ne sont pas étrangères, la langue française réunit en un seul signifiant phonique les deux signifiés, « oral » et « aural », correspondant aux deux réalités qui fondent la communication entre les hommes. En

⁷ Dans la suite, ce titre sera abrégé ainsi : *Bulletin IKS*.

⁸ Cf. Jacques Viret, « Préface » à l'ouvrage de Jean-Louis Matthey, op. cit. p. 5-6.

effet, tandis que l'oral couvre tout ce qui est exprimé et « instrumenté » par **la bouche** (lat. os, oris), l'aural pour sa part touche à tout ce qu'en apprécie **l'oreille** (lat. auris).

C'est entre ces deux pôles, l'émetteur et le récepteur, que se joue cette tradition que nous appelons orale. Plus exactement, dans le jeu interactif de bouche à oreilles, auquel l'ethnologue voue toute son attention, et dont tout pédagogue musicien aurait intérêt à retrouver le « mode d'emploi ».

L'oral et l'écrit

La photo de la couverture de ce bulletin montre Kodály à l'écoute du chant d'une informatrice⁹. Notre ethnomusicologue se trouve ici aux avant-postes d'un monde qu'il connaît bien, **l'écrit**, en position d'observateur d'un monde encore à explorer, **l'oral**, dont, pour l'instant, il peine à appréhender les richesses. Si l'on se reporte au relevé de la chanson *Szörnyű nagy romlással* (1914, KZ) figurant en annexe p. 24, on voit bien toute la difficulté qu'il a à transcrire ce qu'il entend. Tous les ethnologues, appuyés d'ailleurs par les linguistes – Kodály était reconnu également comme linguiste – s'accordent pour dire que, face à la richesse de l'oral, l'écrit est bien peu de chose : il est non seulement uniforme et froid, mais encore réducteur et peu fiable. Et le linguiste français Claude Hagège¹⁰ d'ajouter qu'aucun système d'écriture connu ne peut conserver la trace de ce qui fait l'essentiel de la communication orale, et ce qui **donne un sens au discours** : à savoir **l'intonation**.

Or, c'est précisément cette intonation, associée à d'autres finesses expressives, qui va mettre en difficulté l'ethnomusicologue, dès l'instant où il voudra consigner par écrit ce qu'il entend, comme nous le fait remarquer Béla Bartók lui-même :

Quelle que soit l'habileté de celui qui écrit sous la dictée, il ne peut noter avec précision parfaite certaines finesses (bribes de sons fugitives, glissandi, rapports subtils de valeurs) dans leurs plus infimes détails.[...] Dans l'hypothèse la plus favorable, nous n'obtiendrons donc qu'une notation approximativement exacte et de qualité moyenne, mais qui, tout compte fait, présente la mélodie ainsi fixée sous une forme qui n'a jamais existé dans la réalité. En outre, à supposer même qu'un musicien d'une habileté prodigieuse réussisse, du premier coup, à noter les mélodies avec les nuances les plus délicates du débit, un élément capital lui aura forcément échappé, parce que nous ne possédons pas de signes pour les rendre : c'est l'intonation, le timbre du chant populaire. Tout au plus pourrait-on l'expliquer par des périphrases compliquées, mais semblable explication serait d'un médiocre intérêt : elle ne permettrait à personne de

⁹ Voir la photo figurant en couverture de ce bulletin. 1952, Kodály, à l'écoute d'une informatrice, vérifie le chant qu'il avait déjà relevé d'elle quarante ans plus tôt.

¹⁰ Claude Hagège, *L'homme de paroles, contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985, p. 90.

se représenter vraiment le timbre. Voilà pourquoi l'emploi du phonographe est si important¹¹.

On croyait à l'époque que l'archivage sur des supports écrits était encore le meilleur moyen de conserver des documents, même ceux qui émanaient d'une tradition orale. Kodály, en sa qualité de scientifique, se devait d'en paraître convaincu. Mais lorsque, au fil des ans, troquant sa blouse de chercheur pour celle de pédagogue, il réalisa que les trésors d'oralité ainsi recueillis méritaient mieux que d'en rester simplement en l'état, et qu'il fallait à tout prix les transmettre aux nouvelles générations, une forme inédite de revitalisation de la tradition orale s'imposa à lui.

Il choisit de commencer avec les enfants des maternelles – dont on sait tout l'intérêt qu'il leur portait¹² – en incitant les enseignantes à réhabiliter dans la mémoire collective des petits les plus belles de ces anciennes comptines et chansons pour la plupart oubliées. Ce faisant, il rafraîchissait en même temps le souvenir des grands-mères, tout heureuses de rechanter à leurs petits-enfants les chansons qu'elles avaient elles-mêmes chantées à leur âge. Ainsi la boucle était bouclée et le circuit de transmission orale, qui s'était grippé, remis en route.

Dès ce moment, c'est un autre Kodály qui s'exprime, notamment dans cette préface du livre de chant pour la jeunesse paru en 1929 qui vaut toutes les méthodes qu'il aurait pu écrire, mais que judicieusement il s'est abstenu d'écrire :

*Que devons-nous faire, sinon enseigner à l'école le chant et la musique de telle façon que l'enfant les considère comme une source de joie et non pas de peines, joie qui l'accompagnera durant toute sa vie, suscitant en lui la soif de musique. **On ne peut pas saisir la musique par l'intellect, aussi ne doit-elle pas apparaître devant l'enfant comme une notation algébrique, comme une écriture chiffrée, un langage qui lui est indifférent. Il faut que nous préparions pour l'enfant la voie d'une perception directe et intuitive¹³...***

L'ethnomusicologue crée le pédagogue

Par un audacieux raccourci, on pourrait dire de Kodály que l'ethnomusicologue

¹¹ In *Bartók, sa vie et son œuvre*, Bence Szabolcsi (dir.), Budapest, Corvina, 1968, p.170.

Le texte français original a été publié en 1948 à Genève sous les auspices des Archives Internationales du Folklore fondées par Constantin Brăiloiu.

¹² Cf. Gilbert De Greeve, « Zoltan Kodály et l'importance de l'éducation musicale en maternelle », in *Bulletin IKS* en français n°2, mars 2017.

¹³ « Gyermekkarok » (Chœurs d'enfants, 1929), in *Visszatekintés* (Un regard en arrière), recueil d'articles publiés du vivant de Kodály, Ferenc Bónis (dir.), Budapest, Zeneműkiadó, 1964, tome I, (38-45) p.39.

crée le pédagogue. Mais n'allons pas si vite en besogne : le pédagogue met près de soixante ans pour affiner sa pensée.

Au départ, en 1905, ce qui le pousse à entreprendre sa prospection sur le terrain est la recherche d'une musique authentiquement hongroise pour faire pièce à l'idée fausse qu'en avaient donnée Haydn, Berlioz, Brahms et même Liszt. Sa motivation scientifique se trouve alors renforcée d'un facteur d'ordre patriotique¹⁴ et artistique : ainsi, les plus belles chansons qu'il recueille sont reprises dans ses propres œuvres et le titre de rénovateur de la musique hongroise peut lui revenir de plein droit.

Toutefois, malgré les contradictions qui échelonnent son parcours – notamment les déclarations sur la nécessité de sortir de l'analphabétisme musical en promouvant le déchiffrage (1911), mais qui, au besoin, seraient faciles de relativiser – le fait de remonter aux sources de la musique hongroise amène peu à peu Kodály à des réflexions plus fondamentales, plus anthropologiques qu'ethnologiques, relevant plutôt du domaine de l'épistémologie génétique et de la pédagogie. La déclaration visionnaire de 1929 en témoigne.

Perception directe et intuition

En tablant sur la perception directe et l'**intuition** plus que sur l'intelligence raisonnée, cette déclaration jette les bases d'une méthode dont on ne parle pas encore à l'époque mais qui, depuis, est devenue d'usage courant dans l'enseignement, – surtout dans l'enseignement des langues vivantes, – la **méthode globale inductive** qui redonne à l'oral et à l'oreille la priorité sur l'écrit et sur l'œil. C'est une méthode qui s'intéresse **directement au phénomène** tel qu'il se présente dans sa globalité, dans son mouvement et sa vie. Elle nous demande de se l'appropriier par nos sens avant de le passer au crible de l'intellect. Dans l'apprentissage des langues modernes ne nous amène-t-elle pas à reproduire d'abord des tournures de langage (*Redewendungen* ou *turn of phrase*) avant d'apprendre déclinaisons et conjuguaisons ? Il n'en va pas autrement de l'appropriation par le petit enfant de sa langue maternelle.

Une langue maternelle musicale

À cet égard Kodály dit encore, dans ce même texte, que *la musique populaire doit devenir la langue maternelle musicale de l'enfant*. Cette affirmation est plus qu'une simple figure de rhétorique. Par le fait d'invoquer une langue non-écrite transmise de la bouche d'une mère à son enfant, c'est, de la part du linguiste Kodály, non seulement une profession de foi en faveur de l'oralité, mais aussi un manifeste à l'adresse de tous ceux qui n'auraient pas encore compris qu'il faut **apprendre à parler avant d'apprendre à lire**. Or, ils sont encore nombreux les solfégistes qui croient que la première étape, celle

¹⁴ En exergue à son article sur *Bartók le folkloriste*, Zoltán Kodály cite cette phrase de son ami, avec laquelle il pouvait parfaitement s'identifier : « *Pour ma part, durant ma vie entière, en tous lieux, en tout temps et de toutes les façons, je veux servir une seule cause : celle du bien de la nation et de la patrie hongroises* », in *Bartók, sa vie et son œuvre, op. cit.*, p. 73.

de l'apprentissage du langage musical oral par le chant n'est pas indispensable à la seconde, la lecture. C'est manifestement ignorer qu'en sautant ainsi une étape, comme l'affirme Piaget, on retarde plutôt qu'on accélère le développement de l'enfant¹⁵. En réalité la lecture ne peut être que l'aboutissement d'un long processus en deux temps dont l'appréhension par voie aurale est le premier. Les épistémologues, relayés d'ailleurs par les linguistes, nous rappellent que l'acquisition de la lecture ne peut se faire sans avoir constitué un préalable un important bagage de pré-requis du langage parlé. La lecture est **reconnaissance** de « vocables » déjà connus et **restitution ou reconstitution**, à partir de signes approximatifs, de sons familiers appartenant au système phonologique de la langue.

Un fonds de chansons

Pour Kodály, ce pré-requis s'alimente dans le **fonds des chansons traditionnelles**. Ces chansons représentent en effet la matière vive de l'expression de l'homme, dans ce qu'elle a de primordial. C'est là que l'enfant découvre les bases radicales de sa langue maternelle musicale. C'est dans ce fonds que l'enfant trouvera aussi l'espace propice à sa libre expression, car ses capacités voire ses facultés **innées** peuvent s'y exercer et s'y développer facilement. Ces chansons portent effectivement en elles une forme de simplicité, qui ne se trouve paradoxalement ni dans les rapports numériques simples ni dans quelque autre apriorisme mathématique : ce n'est ni à la quarte, ni à la quinte (et son rapport de fréquences le plus simple, 3/2) que revient le statut d'intervalle primordial, mais à la tierce mineure descendante. Tous les enfants du monde commencent leurs litanies par le fameux *sol-mi*, cette relation mélodique que les Allemands nomment la *Rufertz* (la tierce d'appel) comme pour en souligner le caractère spontané et naturel.

On peut s'étonner que Kodály, en découvrant ces gestes vocaux élémentaires que sont le *sol-mi*, le *sol-la-sol-mi*, et les relations pentatoniques *sol-la-sol-mi-do-ré-do-la*, sur lesquelles il fonde sa progression pédagogique, n'ait pas entrevu qu'ils touchaient à l'universel. Mais là aussi les circonstances l'expliquent. Sa recherche ethnomusicologique était orientée sur le peuple hongrois – il le dit d'emblée¹⁶ – et son objectif pédagogique était de doter les enfants hongrois d'un répertoire dans lequel ils trouvent leur identité culturelle, une « langue patrimoniale » en quelque sorte. La recherche d'universaux n'était pas au programme, du moins pas à l'époque.

Recherche d'universaux

Mais, entre-temps, l'ethnomusicologie s'est ouverte sur le grand large de l'universalisme grâce à une nouvelle façon d'envisager la recherche par comparatisme et analyse phylogénétique : ce furent, dès 1916, Hugo Riemann et Walter Wiora en

¹⁵ Jean Piaget, « L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant », in *Art et Éducation*, recueil d'essais publié par l'UNESCO, 1954.

¹⁶ Voir ci-dessus note 13

Allemagne puis Constantin Brăiloiu, à Bucarest et à Genève, – Brăiloiu avec qui Béla Bartók était d'ailleurs lié, – qui, sur la base d'un échantillonnage pratiqué à grande échelle sur l'ensemble du globe en arriva à conclure à l'existence de « gestes vocaux premiers » ou d'archétypes communs à toute l'humanité¹⁷. Pour la Hongrie mentionnons les travaux très voisins (plus spécialement orientés sur la recherche d'universaux entre le chant grégorien et le folklore hongrois) de Benjámín Rajeczky, disciple par excellence de Kodály¹⁸, mais aussi de Pál Járdányi et Janka Szendrei. Pour la France on citera le regretté Jacques Chailley, professeur de musicologie à la Sorbonne, qui fut un ardent admirateur de Kodály, ainsi que son disciple et héritier spirituel, Jacques Viret, actuellement professeur à l'Université Marc Bloch de Strasbourg.

Cette ouverture sur l'universalisme nous révèle bien à propos que ces « gestes vocaux premiers », ainsi mis en évidence, coïncident parfaitement avec ceux sur lesquels Kodály base sa progression mélodique. Une aubaine pour les francophones qui se défendaient d'y avoir part, faute d'avoir cherché plus loin !

En effet, si ces « gestes mélodiques originels » de nature pentatonique ne se laissent pas immédiatement recueillir en surface, comme en Hongrie, ils n'en sont pas moins présents à diverses profondeurs : il faut aller les chercher dans les strates qui n'ont pas subi l'influence de la musique savante ou de la musique de cour imposée en France par le pouvoir centralisateur, au détriment de l'expression native et archétypique des divers groupes linguistiques qui composent le pays. À partir de là nous pouvons prétendre disposer d'un fonds de chansons compatibles avec la progression de Kodály. Au surplus, nous appuyant en quelque sorte sur le principe des correspondances que Brăiloiu appliquait dans ses sondages, il nous sera dès lors aussi permis, dans nos recueils de chants, de présenter, à côté des chansons françaises ou romandes, quelques mélodies dans d'autres langues, mais qui leur correspondent musicalement. Il s'en trouve même, surtout dans le domaine des comptines, qui affichent leur universalisme jusque dans l'apatridie de leur texte. Pour preuve notre *Eni, peni* ou *enig, benignig* et ses correspondants hongrois, danois, néerlandais, allemand, rhéto-romanche, tessinois et autres¹⁹.

Comme en définitive nous aurons retrouvé une **langue musicale originelle**, les enfants de toute provenance s'y reconnaîtront. Il est, de nos jours, d'autant plus indispensable de s'ouvrir à l'universalisme, qu'il n'existe, actuellement dans nos écoles,

¹⁷ Cf. Constantin Brăiloiu, « La rythmique enfantine », in *Problèmes d'ethnomusicologie*, Gilbert Rouget (éd.), Genève, Minkoff Reprint, 1973, p. 265-299.

¹⁸ Après la mort de Kodály, Rajeczky est devenu directeur de publication du *Corpus Musicae Popularis Hungaricae*. Cf. Benjámín Rajeczky, *Mi a gregorián ?* (Qu'en est-il du grégorien), Budapest, Zeneműkiado, 1981.

¹⁹ Jean Baucomont et alii, *Les Comptines de langue française*, Paris, Seghers, 1970, p. 115.

plus de classes qui ne soient pas **pluri-ethniques**.

Le principe de l'immersion

Lorsque Kodály nous fait comprendre que les enfants doivent commencer par apprendre les chansons traditionnelles, **de la même manière qu'ils apprennent leur langue maternelle**²⁰, il entend qu'ils les apprennent d'oreille et par imitation, autrement dit par une démarche on ne peut plus analogique. Ainsi les enfants des classes maternelles, mais aussi primaires, seront immergés dans ce que Kodály appelle un "**bain musical**". C'est manifestement un discours visionnaire que tient ici le maître en faisant état d'un principe fondamental sur lequel repose actuellement l'apprentissage des langues modernes, pour les enfants comme pour les adultes : **l'immersion**. L'immersion est un préliminaire incontournable de la méthode globale-inductive. Elle représente le champ d'expérimentation dans lequel l'enfant va s'ébattre et se débattre pour édifier ses certitudes en recréant le réel, pour utiliser un vocabulaire piagétien²¹.

Le chant et la voix

Sur cette lancée, Kodály nous aiguille sur le **chant** et la **voix**, présentés tous deux comme les meilleurs vecteurs de communication des **contenus sensibles** que renferme la musique²².

La voix première est celle de la mère à l'enfant. Serait-elle cassée, comme l'était la voix de Toscanini, lorsque, à court d'explications, il chantait à son orchestre le passage que ses musiciens ne voyaient pas comment interpréter, elle n'en posséderait pas moins toutes les propriétés charismatiques qui permettent à l'enfant de comprendre l'inexplicable. La jardinière d'enfants, qui se substituera à la mère à un moment donné, devra faire en sorte d'être perçue de la même façon, à la différence qu'elle ne pourra trouver aucun motif justifiant l'emploi d'une voix « à la Toscanini ». En fait, elle présentera ce qu'elle chante à l'enfant comme un objet à imiter, que l'enfant s'appropriera, comme tout le reste d'ailleurs, par les canaux de son intuition, des canaux peut-être insoupçonnés, par osmose peut-être.

Le chant est à la base de toute pédagogie musicale, en raison de la supériorité qu'il montre sur tout instrument pour exprimer la musique en sa substance-même²³. De plus il est à la portée de tous, ce qui fait dire à Kodály, après Pestalozzi, que la musique, tout au moins la musique chantée, appartient à tous ! Il représente en somme *l'instrument intérieur* qui permet d'imaginer la partition dans la tête, de la chanter intérieurement

²⁰ Erzsébet Szőnyi, *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Budapest, Corvina, 1976, p. 27 et 32.

²¹ Jean Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969, p. 47-50.

²² *Visszatekintés*, *op. cit.*, tome I, p. 60 et 90, (**cf. note 12**)

²³ Erzsébet Szőnyi, *op. cit.*, p. 31.

avant de chercher à l'exécuter. Il permet d'acquérir cette faculté de **prévision** qui distinguera les bons instrumentistes des mauvais, qui jouent en play-back, « à la remorque » des notes écrites.

La solmisation, un outil privilégié au service de l'oral

L'outil que Kodály emprunte à Guy d'Arezzo pour révéler à la conscience de l'enfant les modalités sensorielles propres à la musique est la **solmisation**. Guy d'Arezzo entendait d'ailleurs que cette dernière fût pratiquée dans un cadre de stricte oralité²⁴. De nos jours, cela représente peut-être un défi pour les professeurs de musique, mais un défi qu'ils auront tout intérêt à relever, sachant que la solmisation, administrée ainsi par voie orale, leur permettra d'aller beaucoup plus loin que tout solfège basé exclusivement sur la lecture, dans le développement de l'audition intérieure.

Qu'il suffise de préciser que l'exercice simultané du solfège absolu, tel qu'il est professé un peu partout, et de la solmisation expose l'enfant à de redoutables confusions, étant donné que, dans nos pays francophones, ces deux pratiques se partagent toutes deux une même nomenclature. En effet, l'enfant qui se serait habitué à chanter *À la claire fontaine* en solmisation sur *do-do-mi-mi-ré-mi-ré*, comme il l'aurait trouvé chez Kodály, perdrait tous ses repères dès l'instant où, à une autre leçon, de solfège ou de piano, on lui demanderait de **lire** cette mélodie dans la tonalité de RÉ, soit *ré-ré-fa-fa-mi-fa-mi*. L'édifice patiemment construit autour des empreintes mélodiques liées aux noms des notes et autour de leur rapport syntaxique s'effondrerait d'un coup²⁵. Manifestement l'approche simultanée des deux usages est préjudiciable. La précaution la plus élémentaire serait, pour le moins, de prévoir une **approche successive**. C'est précisément ce que propose dans l'un de ses derniers ouvrages²⁶ Jacques Chailley. Selon cette éminente personnalité, il est plus facile de concevoir de réformer notre pédagogie musicale en accordant désormais **la priorité** à la hauteur relative – autrement dit à la solmisation²⁷ – et de **réserver l'étude du solfège fixe pour plus tard**, attendu que nous ne possédons qu'une seule nomenclature, *do-ré-mi-fa-sol-la-si-do* pour deux usages contradictoires. C'est une condition *sine qua non* si nous voulons intégrer à notre enseignement certains principes kodalyens, appréciés pour leur grande efficacité. Si nous n'avons pas les moyens de changer quoi que ce soit au système en vigueur, nous

²⁴ La *Lettre au Frère Michel* qui contient le fameux « Ut queant laxis resonare fibris » est explicite à ce sujet.

²⁵ En effet, ce serait non seulement l'obliger à désapprendre tout ce que la seule énonciation du vocable *ré* signifiait pour lui – en termes de fonction et de configuration scalaire – mais encore le contraindre à chanter *fa* (qui est en fait un *fa#*) en pensant chanter un *mi*.

²⁶ Jacques Chailley, *Éléments de philologie musicale*, Paris, Leduc, 1985.

²⁷ *Ibid.* p. 38-39. C'est exactement, précise-t-il, le cheminement suivi par l'histoire, qui, à tout moment, nous met en présence d'une terminologie invariable appliquée à un diapason mobile.

pourrons au moins suivre ces priorités dans les écoles de musique à l'enseigne de Kodály.

Implications psycho-pédagogiques

Mais le jour où, pour permettre éventuellement la promotion de nos élèves dans les classes de Conservatoires d'État, nous serions malgré tout contraints d'introduire la lecture en absolu, et de travailler sur les deux tableaux, la moindre précaution serait de nous assurer que l'enfant soit capable de maîtriser les **homophonies** dans sa langue maternelle et de nous demander au préalable à quel moment de son développement il y arrive. Ce n'est en effet que lorsque l'enfant sera capable de distinguer *l'air* qu'il respire de *l'air* qu'il chante qu'il pourra répondre, sans risque de confusion, à l'exigence de partir, par exemple, de la « touche **mi** » du piano pour chanter le pentacorde de do – *do-ré-mi-fa-sol* -. La réussite de cet exercice montrera qu'il a compris les deux sens distincts que l'on attribue ici à *mi* : d'une part, un son absolu ou une fréquence matérialisée par un **objet visuel** – la touche d'où l'on partira pour chanter *do-ré-mi...*– et d'autre part, le deuxième et le troisième degré du pentacorde qui lui sont demandés de **chanter** mais qu'il devrait alors **jouer** sur les « touches *fa* dièse et *sol* dièse ».

Les psychopédagogues et les linguistes laissent entendre que le stade de développement qui permet à l'enfant de maîtriser les polysémies dans sa langue maternelle n'est atteint, au niveau des exigences décrites à l'instant, que vers ses 10 ans²⁸. Il est par conséquent improductif de vouloir commencer l'étude du solfège pur et dur avant cet âge, si tant est qu'il soit encore nécessaire de le faire. Après tout, les pays qui nous entourent savent parfaitement s'en passer. En Hongrie, ce n'est que dans un cours préparatoire spécial destiné aux enfants de l'âge de 8 ans « *qui désirent par la suite apprendre un instrument*²⁹ » que l'étude de sons fixes désignés par des lettres est envisageable. Et, dans le cas particulier, elle n'est pas de nature polysémique puisqu'elle fait appel à une autre terminologie, en l'occurrence, l'énoncé de lettres. Il n'y a en Hongrie ni urgence ni précipitation comme on en connaît dans nos écoles de musique.

Signalons que dans nos écoles publiques primaires et secondaires, plus aucun objectif d'enseignement de la musique ne fait mention de lecture. Raison de plus pour miser sur un enseignement entièrement oral où la solmisation retrouvera sa juste place. Les chœurs de ces écoles ne s'en portent d'ailleurs pas plus mal, qu'ils chantent par cœur ou qu'ils suivent leur partie de chant en lecture passive du type « sympathique ». Nous allons préciser ce que nous entendons par là.

²⁸ J. Besson, M.-R. Genoud, B. Lipp, R. Nussbaum, *Maîtrise du français*, Lausanne, L.E.P., Paris, Nathan, 1984, p. 321 et sq.

²⁹ Erzsébet Szönyi, *op. cit.*, p. 43.

Des sons aux signes, oralité et lecture

Remarquons que la pratique de la solmisation orale ne prend pas fin avec l'acquisition de la lecture. En dépit du fait qu'elle peut s'envisager très tôt, avant que l'enfant ne sache lire, notamment dans les écoles maternelles, elle ne mérite pas moins d'être soignée bien au-delà, dans le cadre d'un enseignement oral qui profitera aussi bien aux adolescents qu'aux adultes, parallèlement à leurs activités de lecture. En définitive, l'oralité n'est pas un privilège réservé aux seuls analphabètes ! Les musiciens analphabètes bénéficient d'une mémoire abstraite qui se perd lorsqu'ils apprennent à lire, comme se perd d'ailleurs la faculté d'improviser. C'est ainsi que les conservatoires spécialisés dans la musique d'improvisation, suggèrent de « désapprendre à lire » pour mieux être à l'écoute de sa partition intérieure.

Condition préalable : l'apprentissage de la lecture doit prendre la forme d'une **appropriation de nature affective**³⁰. si l'on veut qu'il porte ses fruits. Mais ce type d'appropriation n'est possible que si l'enfant se voit proposer des « lectures » en rapport avec des activités musicales antérieures auxquelles il aura pris plaisir.

Précision nécessaire : avant d'en arriver à la lecture proprement *active*, l'enseignant a intérêt à passer par des formes intermédiaires de lectures dites *passives et en sympathie*. Il présentera des partitions de mélodies connues qui en appellent à la mémoire des vécus musicaux de l'enfant. Ce dernier en découvre l'aspect graphique global et le suit en chantant, ceci sans que *l'œil ne vienne remplacer l'oreille*. C'est ainsi que nous croyons qu'une méthode **globale inductive** appliquée à la lecture pourra se mettre en place. L'idéal serait de pouvoir toujours lire sans que l'œil ne se laisse arrêter par chaque signe.

S'agissant maintenant de passer à la lecture active en solmisation, l'enseignant présentera divers exercices *en répons* où, dans la proposition chantée qu'il fera à ses élèves, il glissera des notes **dites** par leurs noms que les élèves **chanteront** dans leur réponse imitative.

Parallèlement, on fera usage de **signes et de mouvements dans l'espace** à l'aide de la phonimie ou de l'évolution d'une figurine (note mobile) sur l'escalier *Solmiplo*t reproduisant des chansons connues que les élèves suivront en chantant par solmisation. Ces signes et mouvements participent aussi de l'oralité en ce qu'ils sollicitent une

³⁰ Sur le rôle primordial de l'affectivité dans le processus d'apprentissage cf. Jean Piaget, in Jean-Claude Bringuier, *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Laffont, 1977, p. 80 : « pour que l'intelligence fonctionne il faut un moteur qui est affectif » [...] « La motivation affective, c'est le mobile de tout ». Cf. également Boris Cyrulnik, *La naissance du sens*, Paris, Hachette Littératures, coll. Pluriel, 1995, p. 128-129.

expression chantée ou jouée **directe et instantanée**³¹ respectant le temps de la musique et son mouvement.



"Dictée" de relations mélodiques,
en phonimie et sur le Solmiplot

Le Solmiplot est ici en
assemblage pentatonique :



la (sur la table) *do ré mi sol la*

Le jour où l'enfant se verra confronté à une mélodie inconnue en notation sur portée tout le travail d'approche aura été fait puisqu'il aura déjà suivi sur partition une quantité de mélodies connues de notation identique. Il aura été familiarisé à l'aspect diastématique par lequel elles sont disposées sur la portée. Au début on ne s'occupera ni de clé ni d'armure. Il suffira de lui donner le nom et l'intonation de la première note à partir de laquelle il lira facilement la suite en solmisation. Facilement, car chaque signe induit un nom qui, par réflexe associatif, conduit invariablement à sa bonne intonation.

Dans ce type de lecture, l'œil n'a qu'une petite part, mais l'oreille une grande. C'est ce que nous appelons "**lire d'oreille**" car les réflexes auditifs priment sur les réflexes visuels. Ils ont la vertu de piloter automatiquement la voix du chanteur. C'est le sens même que Guy d'Arezzo donnait à son invention. Et c'est exactement le sens que Kodály donne à la lecture, à la lecture par solmisation.

Conclusion

Les considérations ci-dessus nous ont amené à une nouvelle conceptualisation du message que Kodály nous a laissé, plus en phase avec les derniers développements de la pédagogie, mais aussi plus facile à adapter aux conditions actuelles de l'enseignement de

³¹ Il existe une forme d'écriture de la langue qui répond parfaitement à ce critère d'instantanéité, c'est la **sténographie** : une fois que le secrétaire a achevé son sténogramme, il "relit" à haute voix ses notes, c'est-à-dire qu'il redonne à ses notes la forme orale qu'en somme elles n'avaient jamais quittée. Il n'est pas étonnant que Aimé Paris, l'inventeur du système de sténographie éponyme, ait été musicien. C'est ainsi qu'il se consacra à la diffusion de la méthode de musique Gallin-Paris-Chevé dont s'est inspiré Kodály.

la musique dans nos écoles. La part succincte qui lui est généralement réservée, quand elle ne décourage pas complètement l'enseignant, réclame de lui des prodiges de charisme, de savoir-faire et de savoir-être pour s'en sortir. La valeur de l'enseignant ne se mesurera désormais qu'à ces deux qualités qui ne pourront à l'évidence plus s'affirmer simplement par le truchement de photocopies distribuées à la classe ou de travaux écrits de musique mais bien par une présence réelle fondée sur l'oralité. La matière enseignée, la musique, par sa nature-même, en dicte les modalités et en fixe les conditions. C'est ce défi que Kodály lance à tout enseignant, un défi qui n'est cependant pas aussi considérable qu'il n'en paraît car les mentalités ont changé à son avantage : jeunes et moins jeunes, apprenants et enseignants se plaisent désormais à reconnaître que la musique peut se passer de l'écrit de musique.

Les jeunes adolescents se montrent de plus en plus impatients de faire de la musique ensemble en dehors de l'école. Qu'ils se regroupent sous une appellation de groupe rock ou autre, qu'importe, ils explorent toute forme de musique par des voies heuristiques et expérimentales qui leur sont propres. Après tout, la musique est à tous ! Ainsi, ils apprennent la musique "sur le tas", sans partition. Quelquefois ils recourent aux conseils d'un enseignant de musique, s'il s'en trouve dans le voisinage. En ce sens l'école aurait avantage à prévoir des locaux annexes à la salle de musique pour accueillir ces groupes en dehors des heures d'école. La musique ne doit pas rester l'exclusivité des leçons de musique.

Demandons-nous si les professionnels de la musique empruntent un autre chemin quand :

- d'éminents virtuoses, dans leurs « master class », professent qu'il faut se libérer des notes, que la musique ne se trouve pas là, mais qu'il faut l'inventer entre les notes,
- les écoles d'improvisation enseignent à « désapprendre » la notation,
- les partitions-mêmes des compositeurs de ces quarante dernières années (Ligeti, Penderecki, Lutoslawski, etc.), nous invitent à suivre non pas des figures de notes mais des tracés graphiques, réputés plus suggestifs et plus adaptés à leur sujet, comme le furent les neumes au Moyen-Âge,
- les rapports des ethnomusicologues constatent leur impuissance à reproduire la richesse et la finesse du chant de leurs informateurs.

Non ! La protestation est la même : elle réclame de la musique avant toute chose, pas d'algèbre, mais du plaisir, conformément à ce que Kodály essayait de nous dire en 1929 déjà. De la musique qui implique un retour à l'oralité première.

Question décisive : les enseignants de musique prendront-ils ce train ?

12 **Ag** 10586. ^{4/6} 5 1, b3

F. 169 (4 sz. ak.) **Gladiátor**
(Barokone)
1914 q. K. Z.

Rubato. 1.103. f. 6m
(1/12)

Sör-műny romlásra kérel Pan mi a
Ki nek mit kénges nek nyóra dete.

Turbul. G. 2e
1/88

Sok bírdék kéneknek kénges vőre ar. ja
Jest a róte zék nek c. nek me ey ki ja.

o csak az első vőre romlásra,
[o] kiördék itt ott előfordul nyírástok
Az első kéneknek kénges vőre ar. ja
nemcsak az első kéneknek kénges vőre ar. ja
e kéneknek kénges vőre ar. ja

3) 1/72

1/124 1/60 1/76

4) 1/110 1/69 1/63

És kéneknek kénges vőre ar. ja
és kéneknek kénges vőre ar. ja

x) A forrás, ha énekelt ottórák temporelőzése

9. 1/108 1/60 1/116

1/100 1/69 1/72 1/63 1/72

1/100 1/69 1/72 1/63 1/72

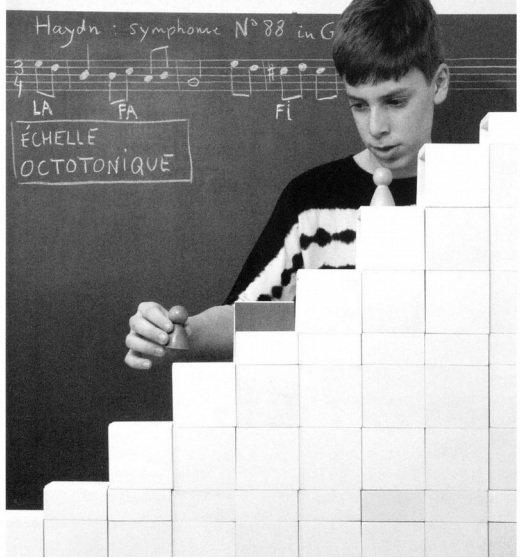
1/100 1/69 1/72 1/63 1/72

Cet autographe de Z. Kodály date de 1914.

Chanson de Transylvanie : Szörnyű nagy romlással. Le document sonore original transcrit ci-dessus figure dans le disque d'archives Qualiton, LPX 1187. N° 11

LE SOLMIPLLOT

Édouard Garo est l'inventeur du *Solmiplot*, outil pédagogique au service du chant et de la solmisation depuis le premier âge. Appliquant les principes d'une méthode active de chant et d'écoute, le Solmiplot permet de visualiser une réalité que les codes d'écriture de la musique, et singulièrement les figures de notes sur la portée, ne montrent pas : par exemple, les inégalités de répartition des demi-tons sur l'échelle (l'escalier de plots) qui génèrent les modes. Suivant la structure de l'escalier, il est possible de faire chanter, à l'aide du pion mobile, des mélodies pentatoniques (5 notes fixes), hexatoniques (6 notes fixes), heptatoniques (7 notes fixes), octotoniques (8 notes fixes) etc. Le matériel requis comprend des cubes de 3 hauteurs différentes, représentant respectivement les demi-tons, les tons et les tons et demi³².



- Photo non signée -

Début du Trio du Menuet de la Symphonie n°88 en G majeur de Joseph Haydn

(cf photo ci-dessus)



Le Solmiplot d'Édouard Garo vu par Claude Dauphin

Depuis l'Antiquité, théoriciens et pédagogues de la musique n'ont eu de cesse d'inventer des moyens pour concrétiser les impalpables relations entre les sons de sorte à les définir, les catégoriser et les représenter dans l'imaginaire humain. Les sons ont été ainsi associés à la distance séparant les planètes, aux jours de la semaine, aux lignes parallèles d'une échelle (portée), aux sonorités sombres ou claires des voyelles (solmisation), à l'ossature des membres, aux positions et formes variables de la main (phonomimie), à une pastille mobile déplaçable sur la portée (méloplaste). Le Solmiplot d'Édouard Garo se place avantageusement dans la lignée de ces inventions universelles.

³²Jean-Louis Matthey, op. cit., p. 45.

Du 12 au 17 décembre 1982 s'est tenu à Budapest, à l'occasion du centenaire de Zoltán Kodály, un colloque international consacré à l'œuvre musicale et pédagogique du grand compositeur. M. Jacques Chailley y a fait la communication suivante, parue en février 1983 dans le n° 295 de la revue L'Éducation Musicale (<http://www.leducation-musicale.com>). Nous remercions cette revue pour l'autorisation de reproduction. Les 5 notes de fin sont de la plume d'Édouard Garo qui les a rédigées pour accompagner l'étude de ce texte, lors d'une journée de travail de La Voix de Kodály en France à l'Institut Hongrois de Paris.

LA SOLMISATION KODÁLY, RÉVÉLATEUR DES PROBLÈMES DE HAUTEUR ABSOLUE ET DE HAUTEUR RELATIVE DANS LES PAYS LATINS

Jacques Chailley (1910-1999)
Professeur émérite à la Sorbonne (Paris)

Tous ceux qui ont tenté d'introduire la méthode Kodály dans les pays latins, et spécialement en France, connaissent les difficultés en apparence insurmontables que présente aux yeux de la plupart des musiciens accoutumés à l'usage du "solfège absolu" l'idée de pouvoir appeler *do* (doh) un son que leur entraînement les conduit automatiquement à nommer *ré* ou *mi*. Sans reprendre ici l'examen méthodique de la question que j'ai eu l'occasion de faire récemment dans les *Mélanges* dédiés au Professeur Joseph Lennards³³, je voudrais attirer l'attention des congressistes sur l'utilité de ne pas se borner à déplorer des obstacles et sur l'opportunité d'en étudier les causes pour chercher éventuellement à en détecter les remèdes.

L'obstacle majeur est bien connu, et tient au fait que les syllabes *do ré mi* etc., qui pour un Hongrois sont distinctes des lettres C D E etc. affectées à la hauteur absolue, sont pour les Latins affectées précisément à cette hauteur absolue. De sorte que, si un élève à l'esprit neuf n'éprouve aucune difficulté à nommer *do ré mi* une suite de sons quelconque pourvu que l'intervalle en soit approprié, le professeur, le plus souvent, réagit différemment du fait de son entraînement antérieur à nommer exclusivement *do ré mi* les notes C D E que son instrument lui présente sous ce même nom. D'où, pour lui, la tendance à concevoir le problème en termes de transposition. Si on joue une gamme de D majeur (*ré* majeur), l'élève entend une gamme majeure sans savoir encore laquelle, ou bien, s'il a déjà subi l'entraînement

³³ Hauteur absolue, hauteur relative dans *Divini cultus splendori studia musicae sacrae necnon et musico-paedagogiae : liber festivus in honorem Joseph Lennards, doctoris cantus gregoriani honoris causa octogesimo diei natalis anniversario recurrente permultis cooperantibus amicis* ediderunt Henricus P.M. Lithens et Gabriel M. Steinschulte, Rome, 1980, pp 125-130.

absolu, une gamme qu'il peut baptiser D majeur sans faire intervenir la syllabe ré, qui reste ainsi disponible. Le professeur latin, lui entend une gamme qu'il identifie spontanément comme ré majeur, et qu'il doit ensuite transposer pour pouvoir dire *do ré mi fa sol*. Il y a donc, indépendamment de réflexes contrariés, un travail mental supplémentaire, et ce qui pour l'élève apparaît comme une simplification se présente au contraire à lui comme une complication, sinon comme une hérésie.

Il faut d'abord bien comprendre que, au plan objectif de l'histoire musicale, c'est l'élève qui a raison, et que la condition préalable d'une saine appréciation des données du problème semble être **d'ABANDONNER TOUTE IDÉE DE TRANSPOSITION en abordant le domaine de la hauteur relative**. Si on joue, au clavier ou ailleurs, ce que l'instrumentiste nomme *ré mi fa dièse*, l'instrumentiste les nomme ainsi parce qu'il actionne les touches *ré mi fa dièse*, et non parce qu'il entend des sons nommés ré mi fa dièse. Ensuite, on doit s'interdire totalement de penser : « J'entends *ré mi fa dièse* et je le transpose en *do ré mi* », déformation introduite depuis cent ans tout au plus. On doit dire comme on l'avait toujours fait avant la réforme de 1859-1885, « J'entends une gamme majeure dont j'énonce les syllabes dans les termes les plus simples, sans me préoccuper encore de la hauteur à laquelle j'accrocherai ces syllabes ». Cet accrochage sera l'objet d'une opération, indépendante de la première, dans laquelle interviendront divers facteurs. La mémorisation du diapason officiel établi par convention en est l'un des éléments, ce n'est pas le seul. Telle était la manière de raisonner jusqu'au jour où un décret ministériel pour la France en 1859, un congrès international ensuite pour les autres pays en 1885, ont décidé arbitrairement une normalisation dont les avantages sont certains, mais qui ne devait être qu'une mesure pratique et non, comme elle l'est devenue, une modification artificielle du processus d'entendement solfégique.

Une telle modification des réflexes est-elle réalisable ? Les obstacles, dus exclusivement à la force de l'habitude, sont certainement considérables, et d'aucuns les jugeront insurmontables. Je l'ai cru moi-même quelque temps, puis j'ai changé d'avis, et je voudrais exposer pourquoi une telle réforme me semble aujourd'hui difficile peut-être, mais en tous cas possible et surtout souhaitable.

En premier lieu, et contre l'opinion de nombreux confrères, je voudrais affirmer la nécessité d'extirper de la conscience des musiciens un préjugé qui n'est pas seulement l'obstacle majeur à l'extension de la méthode de Kodály, mais, hors même de toute référence à cette méthode, un miroir déformant dont les influences peuvent être extrêmement pernicieuses. Il s'agit de l'idée volontiers propagée que la possession de l'oreille absolue est un critère de musicalité - certains même disent « le critère » par excellence. Rien ne semble plus faux. L'acquisition de l'oreille absolue, abstraction faite de tout problème de variabilité du diapason, est exclusivement une

opération mécanique qui met en jeu des réflexes associatifs d'autant plus forts que l'entraînement est plus intensif. Elle est **la mémorisation d'une convention**, et elle n'est que cela. Elle est utile et souvent indispensable, d'où la légitimité des efforts faits pour l'acquérir, mais elle se retourne et peut devenir un véritable handicap lorsqu'elle revêt un aspect tyrannique. J'ai vu des musiciens grimacer de douleur, incapables d'identifier les notes d'un disque passé à vitesse mal réglée. Je les ai beaucoup surpris en leur apprenant, documents en main, qu'en 1859 encore, l'ensemble des diapasons relevés en France seule et **simultanément en usage** (il faut insister sur ce point) oscillait de fait entre 437 (Conservatoire de Toulouse) et 448 (Opéra de Paris), c'est-à-dire se situait n'importe où dans une fourchette de près d'un demi-ton. Au XVIII^{ème} siècle, et a fortiori au XVII^{ème}, la fourchette était plus large encore et dépassait le ton. Au 16^{ème} et précédemment, on ne faisait encore dans la notation aucune différence entre *do ré mi fa sol, sol la si do ré ou fa sol la sib do*. Dans ces conditions, que pouvait bien signifier la notion de hauteur absolue ? Ceux qui la considèrent comme une condition de la musicalité seraient-ils meilleurs musiciens que Bach, et Bach pouvait-il avoir l'oreille absolue quand son orgue de Weimar était plus haut d'un ton que son orgue de Leipzig ?

J'irai plus loin, et je ne craindrai pas d'avancer une opinion tout à fait hérétique, en disant que l'éducation musicale à base de hauteur absolue peut en certains cas devenir une **anti-formation destructrice de la véritable musicalité, en substituant à la perception des rapports de sons** qui forment l'essentiel de la musique, la **simple identification conventionnelle de sons juxtaposés**, entendus isolément sans tenir compte de la globalité de leur perception. J'en ai eu la démonstration par une histoire qui me fut contée, voici peu d'années, par l'un des acteurs même de la scène, immédiatement après qu'elle fût arrivée.

Cela se passait au Conservatoire Supérieur de Paris, à l'occasion d'un examen de solfège. L'épreuve comportait une dictée d'accords, et l'un des accords dictés était un simple accord de sol majeur. Une des copies avait noté quelque chose comme *mi sol la*. L'un des jurés proposa la note zéro, alléguant, ce qui était évident, que son auteur n'avait pas compris l'accord dicté. Protestation véhémement d'autres membres du jury : « Il a entendu une note sur trois, il faut lui mettre le tiers des points » !

Ainsi, pour ces membres d'un jury national, l'accord à prendre devait être entendu et noté non comme un signifiant harmonique, mais comme une superposition de sons à identifier un par un, en fonction de la seule mémorisation de la hauteur absolue de chacun d'eux. Je ne craindrai pas d'avancer que cette idée nous met peut-être face à face avec l'un des plus graves problèmes de malentendus que créent certains aspects d'une partie non négligeable de **la musique dite « contemporaine »** et que cette réflexion mériterait peut-être un approfondissement

qu'on ne peut envisager ici.

Une autre leçon à tirer de cette histoire semble être **l'erreur pédagogique très grave que constituent des dictées musicales compliquées**, faites de sons juxtaposés entre lesquels il devient impossible d'établir un lien intervallique de caractère harmonique. De telles dictées, qui ne peuvent être prises que par référence exclusive à la hauteur absolue, sont souvent présentées comme un moyen de hausser, par leur difficulté, le niveau des examens où on les propose. Qu'on augmente ainsi la difficulté, cela est certain, mais en même temps **on change complètement la nature de l'épreuve**. On la vide pratiquement de sa substance, car on transforme un test d'intelligence musicale en un simple exercice de réflexes mémorisateurs. Ceux qui possèdent la mémoire sans intelligence s'y voient surclassés par rapport à ceux qui possèdent davantage d'intelligence et moins de mémoire. Et vous savez fort bien que si ces deux qualités ne s'excluent pas l'une l'autre, elles ne sont pas non plus obligatoirement solidaires.

Tout ce qui vient d'être dit explique pourquoi, revenant à la méthode Kodály, je souhaiterais que, loin d'être présentée aux pays latins, comme entachée, par sa solmisation, d'un défaut qu'il faudrait excuser et surmonter, la **dualité des deux nomenclatures** soit considérée et présentée comme un **argument positif d'amélioration**, car elle apporte un antidote à un vice fondamental de la pédagogie.

Cette remarque du reste ne s'applique pas exclusivement à la méthode Kodály. On pourrait en dire autant du **tonic sol-fa** de Curwen, de la méthode française de Gédalge ou de la méthode américano-néerlandaise de Madame Justine Ward, car tous ces systèmes, sur le principe du moins, s'accordent à peu près avec Kodály, démontrant par leur convergence la prise de conscience d'un problème que seule la routine travaille à faire passer inaperçu.

Dans la première partie de cette étude, nous avons étudié, par rapport à la solmisation proposée par le système Kodály, le problème du rapport entre lettres et syllabes.

Ce premier point acquis, tous les malentendus ne seront pas éclaircis. Que les Hongrois ou les Allemands disent C quand les Latins disent **do** n'est pas le fond du problème. Que le nom de la note soit une lettre ou une syllabe, cela ne change rien au problème essentiel, qui est, pour les uns comme pour les autres, **l'éducation musicale à base de hauteur absolue**. Or cette notion n'était pas seulement inconnue avant la normalisation de 1859-1885, elle était, pour les raisons déjà indiquées, proprement inconcevable. Il est donc inexact de dire qu'en employant les lettres pour la hauteur absolue, les syllabes pour la hauteur relative, la solmisation de Kodály relie avec une tradition antérieure. Il est exact que, avant la disparition du système double du **C sol-fa-ut^b**, lettres et syllabes avaient une fonction différente, mais cette

fonction n'avait rien à voir avec la hauteur absolue, qui n'existait pas et ne pouvait pas exister.

La solmisation telle que l'entendait Guy d'Arezzo n'incluait **aucune référence à la hauteur absolue**, mais d'une part une référence à la succession diatonique des intervalles pour les syllabes (voces), d'autre part à la succession repérable des touches sur le clavier pour les lettres (**claves**, d'où notre mot « clavier »). La hauteur réelle de ces touches restait étrangère au système et n'était en rien postulée par lui : « Pour accorder des orgues, écrit Odon de Cluny, vous prenez un gros tuyau **de longueur quelconque** et vous l'appelez C, puis un second tuyau de moitié plus court que vous appelez c, etc. » C n'est donc pas l'indicatif de la hauteur de la note, c'est la touche qui, sur un clavier normal, précède les deux touches noires. Rien d'autre. Cette touche est solfiée *sol*, *fa* ou *ut* selon les intervalles qui précèdent ou qui vont suivre, de manière à annoncer la place du demi-ton *mi-fa*, car B est une note mobile pouvant être dure/carrée ou molle/ronde (bécarres ou bémols). C n'est devenu synonyme de *ut* tout court que lorsque, par généralisation du *si* au XVII^{ème} siècle, ont disparu les deux hexacordes par bémol et bécarre pour ne laisser subsister que le seul hexacorde naturel devenu heptacorde - et c'est encore pourquoi nous parlons aujourd'hui de « *do* naturel ».

Il n'a pu être question d'attribuer une valeur absolue de fréquence à C ou à ut (do) indifféremment qu'une fois fixée l'étalonnage du clavier par rapport à l'échelle des fréquences et à sa normalisation, c'est-à-dire l'année du *Faust* de Gounod pour la France, et deux ans après la mort de Wagner pour les autres pays. Ce n'est pas ici le lieu de rappeler les avatars que cette normalisation n'a cessé de subir depuis lors, et continuera encore sans doute à subir. Mais doit-on supposer qu'il n'y eut jamais de musiciens correctement formés avant que Wagner ne fût mort depuis deux ans ?

À ce qui précède peut s'ajouter un problème beaucoup plus récent. Il s'agit de la véritable campagne d'intoxication, souvent directive et officielle, menée en plusieurs lieux, et hélas spécialement en France, visant non plus à développer, mais à discréditer et si possible à annihiler l'instinct harmonique tonal que l'un des bienfaits de la méthode Kodály est précisément d'affiner de manière spectaculaire^e. Cet affinement faussement baptisé « conditionnement », apparaît coupable aux yeux des intéressés et beaucoup en viennent depuis peu à prôner presque ouvertement, sous le nom vague et commode de « créativité spontanée^d », la supériorité d'une inculture avouée sur une culture dans laquelle les productions qu'ils entendent imposer trouvent malaisément leur place. L'un des plus grands mérites de l'éducation musicale kodalyenne risque ainsi de se retourner contre elle et de provoquer dans certains milieux influents et soutenus, une véritable hostilité. Quoi que l'on puisse penser de ces redoutables sottises, on ne peut ignorer que toute musique

effectivement n'est pas obligatoirement tonale, et qu'en conséquence il importe de pouvoir en cas de besoin dissocier la pratique de la hauteur relative d'une analyse tonale à laquelle la lie plus ou moins la solmisation de Kodály. C'est ce que permet notamment la notion de **diapason mobile** ou si l'on préfère, « flottant », que nous préconisons dans notre étude des *Mélanges Lennards* et qui, loin de s'opposer à la solmisation kodalyenne, peut en apparaître comme un prolongement, parfaitement compatible avec elle, et pouvant aussi en certains cas s'en dissocier sans rupture.

Le « **diapason flottant** », c'est tout simplement la faculté de pouvoir à volonté placer à n'importe quelle hauteur absolue le diapason de référence, ou plus simplement une note quelconque dotée d'un nom quelconque, par rapport à laquelle tout ce qui suivra prendra son nom selon les principes normaux du solfège relatif. On obtient ainsi un affinement de l'oreille intervallique auquel à volonté on pourra ou non adapter la solmisation Kodály, mais sans qu'elle en soit dépendante. Une fois cet entraînement acquis, il restera à réaliser que, parmi tous les diapasons mobiles possibles, un et un seul a été choisi, par convention commode, mais révisable, et qu'il est pratiquement nécessaire, au-delà d'un certain degré de formation^e, d'en acquérir et conserver les réflexes mémorisés : c'est la hauteur dite « absolue ». Loin de s'opposer à la première, elle en apparaît ainsi qu'elle l'est réellement comme un cas particulier, privilégié pour des raisons pratiques. Le musicien idéal à cet égard est sans doute celui qui, ses réflexes étant en tout et à tout moment ceux de la hauteur relative, peut se sentir à l'aise dans n'importe quel diapason choisi, mais qui **ensuite** se voit capable, chaque fois qu'il le désire, de choisir parmi tous les diapasons possibles celui qui, sous le nom de hauteur absolue lui permettra de communiquer avec ses semblables du fait que ceux-ci emploieront la même convention. Cette seconde acquisition, le plus souvent, se fera à peu près automatiquement par la pratique instrumentale, où elle se trouve généralement mise en action sans y penser.

Il s'agit donc, on le voit d'une démarche inverse de celle le plus souvent adoptée par les musiciens lorsqu'ils sont étrangers à la formation Kodály. Pour eux, la démarche apparaît comme un passage de l'absolu au relatif, empruntant le plus souvent la voie vicieuse de la transposition. C'est au contraire du **relatif à l'absolu** que, en plein accord avec l'histoire et aussi avec le système, Kodály mène la conclusion de notre étude. Loin de croire opportun d'excuser celui-ci de divergences avec les idées toutes faites, nous le remercions de nous avoir conviés à examiner le bien-fondé de telles idées, dont l'extrême faiblesse contraste singulièrement avec la profondeur de leur enracinement.

Nous avoir invités à cet examen critique n'est pas l'un des moindres mérites de l'œuvre pédagogique géniale du grand Hongrois.

- ^a Ici et dans le paragraphe suivant, J. Chailley fait certainement allusion à la musique dodécaphonique qui, à cette époque, tenait le haut du pavé et qui proscrivait toute forme de hiérarchie entre les notes et par conséquent toute relation de caractère harmonique. Dans les conservatoires de l'époque, les étudiants des classes professionnelles se voyaient imposer des dictées dites musicales qui n'étaient faites que d'élucubrations chromatiques inspirées de ce type de musique « contemporaine ».
- ^b Si l'on veut élargir ses connaissances sur le sens à donner à cette formule technique relevant de la musicologie, voir l'article « Solmisation », signé Marc Honegger, in *Science de la Musique / Dictionnaire de la Musique*, vol. II, Paris, Bordas, 1976.
- ^c Plus tard (in *Éléments de Philologie Musicale*, 1985, Paris, Leduc, p. 71 notamment) Jacques Chailley affinera son analyse en désignant, pour l'éducation musicale préconisée par Kodály, un autre préliminaire que le développement de l'instinct harmonique : c'est celui que nous montre la monodie de base pentatonique. En ce cas, les relations mélodiques qu'on y chantera ne procèdent pas de réflexes obéissant à l'instinct harmonique tonal mais à un instinct modal aux origines plus anciennes et plus profondes. Ceci n'exclut pas la possibilité d'utiliser, à terme, la solmisation à des fins d'analyse harmonique, ce dont de nombreux émules de Kodály ne se privent d'ailleurs pas, mais l'application à de jeunes enfants qui n'en ont cure est contre-indiqué. Chailley observe entre autres qu'*au premier stade (de son développement) le sujet n'est pas encore sensible à la structure de l'accord parfait ; il lui préférera celle issue du cycle des quintes, du tritonique à l'hexatonique, avec une forte station pentatonique (ce qu'ont fort bien compris les méthodes pédagogiques modernes comme celles de Carl Orff en Allemagne ou de Kodály en Hongrie). La musique est sentie monodiquement, tout accompagnement apparaît inutile ou gênant...*
- ^d C'est l'improvisation collective atonale qui est visée ici.
- ^e À ce propos, Chailley donnera plus tard les précisions supplémentaires suivantes (op. cit., pp. 38-41) : *la hauteur absolue (H.A.) n'est pas un élément de l'intelligence musicale, mais exclusivement la mise en œuvre d'éléments de mémorisation fixés sur une convention n'existant que depuis une certaine d'années. La hauteur relative (H.R.) constitue l'essence de la musique, la H.A. n'en est qu'un élément accessoire, même si, pour des raisons pratiques, le fait d'en être privé expose certaines catégories de musiciens à de sérieuses difficultés de communication. De graves mécomptes pédagogiques sont nés du fait que nombre de professeurs, musiciens entraînés, ont acquis une trop longue mémorisation de la H.A. pour concevoir le solfège autrement qu'en termes de H.A., alors que **la plupart de leurs élèves, privés de cette mémorisation, n'ont pas encore d'autres réflexes que ceux de la H.R. et***

n'auront en fait besoin de la H.A. que s'ils poursuivent leurs études de manière professionnelle. [...]

L'important en l'affaire est [...] d'en abandonner le dogme, sans pour autant qu'on puisse renoncer à s'en servir (donc à l'acquérir) dès qu'il s'agit de l'exercice professionnel de la musique : inutile à la formation – voire nuisible – la H.A. est une nécessité pratique à laquelle on ne peut plus guère aujourd'hui se soustraire. Mais il faut aussi pouvoir s'en affranchir sous peine de subir une tyrannie bien vite insupportable. Les systèmes dualistes – Curwen, Kodály, Ward – ont pris conscience du problème en proposant deux façons différentes de nommer les sons, l'un en H.R., l'autre en H.A. Le même résultat peut être obtenu avec une seule nomenclature par le principe du diapason mobile, qui est exactement le cheminement suivi par l'histoire.



LA VOIX DE KODÁLY EN FRANCE

éditrice de ce bulletin n°3

accueille avec plaisir les nouveaux adhérents :

www.kodaly.fr, page *Devenez membre*



**Les bulletins IKS en français de 2015 et
2017 peuvent être téléchargés**

www.kodaly.fr, page *Ressources/Bibliographie*

PESTALOZZI, L'ENFANT ET LA MUSIQUE³⁴

par Erzsébet Szőnyi (1924-2019)

Professeure à l'Académie Liszt de Budapest

Lorsque je suis venue pour la première fois à Genève en 1973, un monument m'a beaucoup frappée. Il s'agit de l'édifice qui porte le nom d'une famille bien connue en Hongrie : celui des Brunswick.

Pour moi, ce nom évoque le XIX^e siècle, tout particulièrement l'époque où Ludwig van Beethoven fréquentait les Brunswick à Martonvásár. Il y fit la connaissance de Joséphine et de Thérèse Brunswick que les historiens de la musique surnomment « die unsterblichen Geliebten » (les immortelles bien-aimées) de Beethoven.

En suivant l'histoire des Brunswick, et particulièrement celle de Thérèse, je suis amenée nécessairement à me raccrocher à quelques événements reliés à Pestalozzi, l'enfant et la musique.

Les cahiers de conversation de Beethoven ainsi que sa correspondance avec Thérèse Brunswick révèlent une tendre relation entretenue de 1799 à 1811. À la fin du mois de juin 1799, Joséphine, la sœur de Thérèse, épousait le comte Joseph Deym. Ce dernier meurt seulement cinq ans plus tard, en 1804, laissant dans le deuil sa femme et quatre jeunes enfants. Dès lors, Thérèse se consacra à aider de son mieux sa sœur à l'éducation des enfants.

En 1808, les deux femmes et les quatre enfants partirent pour la Suisse afin d'y chercher un internat approprié à les recevoir. C'est ainsi qu'elles parvinrent à Yverdon, chez Johann Pestalozzi (1746-1827), inspirateur du courant dit « L'École moderne ». Elles résidèrent dans le célèbre établissement scolaire pendant six semaines. Mais Joséphine ne se résignant pas à se séparer de ses enfants, invita l'un des disciples de Pestalozzi à les suivre en Hongrie en tant que précepteur. Toute la famille, en passant par l'Italie, retourna donc à Martonvásár.

Ces six semaines eurent une influence décisive sur l'âme ouverte et réceptive de Thérèse. Chez Pestalozzi, elle prit conscience que l'éducation des enfants hongrois, mise entre des mains attentives et compétentes, serait un bel et noble objectif. Lui vint alors l'idée de créer des écoles maternelles à son retour en Hongrie. Dans son enthousiasme, Thérèse voulait édifier un établissement pareil à celui de Pestalozzi, une sorte de laboratoire pédagogique où la lecture se conjugait à la gymnastique, au jardinage, à la

³⁴ Note des éditeurs : ce texte, révisé et adapté par Claude Dauphin, provient d'une communication de la Professeure E. Szőnyi donnée à la quatrième rencontre Pestalozzi intitulée « Pestalozzi, l'enfant et la musique » tenue les 10 et 11 mai 1985 au Centre de documentation et de recherche Pestalozzi à Yverdon-les-Bains en Suisse. Il fit l'objet d'une première publication au *Cahier n° 3* des actes de colloque avant d'être repris dans le *Bulletin IKS* vol. 27 n°1, au printemps 2002, avec l'accord de l'auteure et de Jacqueline Cornaz-Besson, directrice du Centre.

musique, etc.

D'autre part, elle avait lu qu'en Angleterre aussi, à l'exemple de la première « École des pauvres » de Pestalozzi au Neuuhof et à Stans, quelques philanthropes avaient fondé une école maternelle pour atténuer la misère des tout-petits. Désirant en faire autant dans sa patrie, Thérèse rencontra de grands obstacles. Ni ses contemporains, ni ses amis, et encore moins la société, ne comprirent ses idées. Pourtant elle ne désespérait pas. Elle était animée d'un enthousiasme si grand et si tenace qu'enfin, après une lutte de plusieurs années, le 1^{er} juin 1829, à Buda, elle put ouvrir la première école maternelle du continent à laquelle elle donna le nom de « Jardin des Anges ». À ses propres frais, Thérèse aménagea l'école maternelle pour 180 enfants.

L'exemple se multiplia. En quelques années, 90 écoles maternelles furent ouvertes dans le pays. Mais Thérèse ne se contenta pas de ce résultat. Elle voulut que les institutrices de son établissement soient qualifiées. Elle se dévoua à la formation des jeunes institutrices, les éduquant elle-même, jour après jour, au Jardin des Anges, les convainquant de leur noble mission.

Mais Thérèse Brunswick, toute à son œuvre, n'oubliait toujours pas d'aider les pauvres. Elle établit des ateliers, des manufactures artisanales où les hommes démunis, malades et âgés purent obtenir un salaire. Elle fonda une école de domestiques en vue d'augmenter le niveau tant intellectuel que moral des couches sociales inférieures. Elle encourageait, correspondait, étudiait et enseignait jour et nuit, ne se reposant guère. Il tient du miracle qu'elle ait pu tant accomplir en si peu d'années.

Le retentissement de son œuvre dépassa les frontières du pays. Ce fut à elle que les Viennois demandèrent d'organiser leur première école maternelle. En 1823, elle fut invitée à Munich et à Augsbourg, en Bavière, pour y diriger les travaux portant sur l'enseignement de l'éducation du peuple. Et c'est grâce à son initiative que les écoles maternelles de Ratisbonne, de Laibach et de Wells doivent leur existence.

Dans son ouvrage sur les écoles maternelles, Zoltán Kodály fait allusion au Jardin des Anges fondé par Thérèse Brunswick, où, en 1829, les enfants chantaient encore en allemand. Thérèse aurait-elle influencé l'émergence de la pédagogie du chant en langue hongroise au Jardin des Anges ? On sait que le premier livre de chansons hongroises, rédigé par Amália Bezerédj à l'intention des enfants, parut en 1840, sous le titre *Livre de Flori*. Cet ouvrage avait pour principal objectif de faire chanter des chansons populaires hongroises dès l'école maternelle alors que la nation affirmait sa particularité culturelle face à l'Autriche. Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale que ce projet éducatif hongrois, inspiré de celui de Pestalozzi au temps de la Révolution française, trouva son accomplissement.

Le but n'était-il pas d'instruire *tout* le peuple en lui enseignant aussi le

chant de sa nation ? En effet, cet objectif figurait parmi les quatre principales thèses défendues par Pestalozzi :

- 1) Tout enseignement doit partir du concret avant de penser à l'abstrait ;
- 2) Toute éducation puise son origine dans l'environnement culturel immédiat afin de parvenir à l'universel ;
- 3) Tout apprentissage doit procéder du simple au complexe ;
- 4) La connaissance intuitive, si essentielle en éducation, passe par la pratique artistique : musique, théâtre, danse et arts visuels.

Ces principes pédagogiques, fondements d'un enseignement construit par gradation naturelle, donc pertinent du point de vue psychologique, ont aussi guidé l'élaboration des thèses de base de la conception éducative de Kodály et de sa mise en pratique.

En analysant la méthode d'enseignement du talentueux pédagogue du XIX^e siècle anglais, John Curwen, auquel Kodály s'est tant intéressé, il appert qu'elle fut aussi inspirée par Pestalozzi. Durant son bref séjour en Suisse, Curwen se procura l'ouvrage *Gesangbildungslehre* de Hans Georg Naegeli³⁵ qui fut le premier à appliquer les principes de Pestalozzi à l'enseignement de la musique. Bien que Curwen ait connu l'enseignement de Pestalozzi par l'intermédiaire de ses disciples anglais, il appliqua sans tarder les thèses du pédagogue suisse dans son enseignement : du plus facile au plus difficile ; du concret à l'abstrait ; de l'unité avant la multiplicité ; du sensible avant le signifiant. Chaque pas vers l'avant s'appuie sur le précédent ; ainsi la facilité découle de l'intelligence acquise.

C'est au livre de Naegeli que Curwen emprunte le principe d'enseigner séparément la mélodie et le rythme. De même, il emprunte à Jean-Jacques Rousseau la notation simplifiée de la musique. Rappelons que Rousseau notait au moyen des chiffres 1 à 7 les degrés de la gamme majeure en les vocalisant par les syllabes *do, ré, mi*, etc. Dans son enseignement, Curwen appliquait tous ces principes et formait ses disciples selon ses conceptions.

Les idées pédagogiques de Kodály désormais mises en pratique dans toute la Hongrie, tenant compte de la culture nationale et de ses spécificités, reposent sur la philosophie de Pestalozzi et de ses disciples Naegeli, Pfeiffer et Curwen. Ces enseignements et thèses évoluèrent au cours des années, tout en demeurant fidèles aux importantes directives initiatrices de Kodály.

Yehudi Menuhin n'a-t-il pas raison de dire : « La culture n'est pas un produit fini mais partie intégrale d'un cycle toujours renaissant » ?

³⁵ Cf. Hans Georg Naegeli, *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* (Théorie de l'enseignement du chant d'après les principes de Pestalozzi), Zürich, 1810.

DANS LES PAS DE KODÁLY POUR UN CHEMIN PÉDAGOGIQUE UNIVERSEL

Christiane Pineau

Directrice d'école maternelle honoraire, fondatrice et Présidente d'honneur de
l'association La Voix de Kodály en France, membre d'honneur de l'IKS

Pourquoi un *chemin* pédagogique ? Un *chemin* invite à une certaine liberté, alors qu'une *méthode* implique systématisation au-delà de la rigueur. Nous suivons en cela Jacquotte Ribière-Raverlat, professeur d'éducation musicale et de chant choral, qui a titré quatre de ses recueils de l'adaptation française des idées pédagogiques de Kodály : *Un chemin pédagogique en passant par les chansons (...)*³⁶.

Ce chemin nous permet quelques échappées et de belles rencontres grâce au caractère universel qui peut lui être attribué. Ne remarque-t-on pas qu'il est aussi emprunté dans de nombreux pays ?

Cette démarche pédagogique est en effet adaptable à toutes les cultures - ce qui explique son caractère universel - grâce à l'utilisation privilégiée de la voix comme instrument pour l'apprentissage des jeux chantés du patrimoine, matériau de base pour l'éducation musicale de l'enfant dès le plus jeune âge.

Fort de cette idée et soutenu par l'Académie hongroise des Sciences, Zoltán Kodály (1882-1967), compositeur et professeur à l'Académie de musique de Budapest, en a proposé l'expérimentation à ses collègues enseignants et chercheurs, de l'école maternelle à l'université. Avec leur concours, il a élaboré une progression basée sur l'étude des chants de tradition orale de la culture hongroise, classés du plus simple au plus complexe. Les résultats de leurs travaux ont permis de faire émerger les grands principes de cette pédagogie qui se sont imposés peu à peu et ont été diffusés, ensuite, sur les cinq continents.

I - Un peu d'histoire... Kodály en France

En dehors de la Hongrie, la France en a été parmi les premiers bénéficiaires, dès les années 70, grâce à l'implication de Jacquotte Ribière-Raverlat. Dans notre pays où les racines linguistiques varient du Nord au Sud et d'Ouest en Est, la tâche n'était pas des plus aisées. J. Ribière-Raverlat a dû étudier plus de mille chansons pour discerner les caractéristiques rythmiques et mélodiques émergentes et proposer une classification en progression de cinq cents d'entre elles dans les quatre recueils cités ci-dessus.

Cet énorme travail approuvé par Kodály de son vivant a permis à un certain nombre d'enseignants d'adopter ce matériau immédiatement disponible. Il s'est enrichi

³⁶ Jacquotte Ribière-Raverlat, *Un chemin pédagogique en passant par les chansons. 500 chansons folkloriques de langue française choisies et classées progressivement pour servir de base à une adaptation française de la méthode Kodály*, 4 volumes, Paris, éd. Leduc, 1974, 1976, 1979, 1981.

de collectes régionales, notamment celle initiée en Poitou dont les analyses musicales des chants recueillis ont pu intégrer la progression de l'adaptation française à laquelle il faut ajouter, du même auteur, la série *Chant-Musique*³⁷.

Ces ouvrages pédagogiques et des séjours d'étude en Hongrie d'enseignants à différents niveaux ont permis la mise en place d'expérimentations très encourageantes à l'école maternelle et élémentaire en France dans un certain nombre de départements. Citons par ordre alphabétique : la Charente-Maritime, les Deux-Sèvres, la Dordogne, la Gironde, le Haut-Rhin, la Haute-Savoie, l'Isère, l'Oise, l'Orne, le Rhône, la Seine-Saint-Denis, la Vienne... (énumération non exhaustive).

Il y a eu ainsi un véritable élan dû à la présence dans ces départements de professeurs d'éducation musicale et de chant choral qui, dans les Écoles Normales (devenues plus tard les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), ont compris tout l'intérêt de ce chemin pédagogique initié par Jacquotte Ribière-Raverlat - qui fut en 1980 « chargée d'une mission nationale d'Inspection générale en Éducation musicale ».

Pour l'accompagner, il avait alors été créé en 1984, dans le réseau des CDDP (Centres Départementaux de Documentation Pédagogique), une Antenne pédagogique nationale Kodály à Niort, en Deux-Sèvres : la responsabilité en avait été confiée à une enseignante, alors jeune retraitée, Christiane Pineau, pour proposer information, documentation et formation à tous les enseignants motivés.

Les réformes successives modifiant le cadre de la formation des maîtres (devenus professeurs des écoles en 1990) n'ont pas favorisé la permanence de cette sensibilisation, et encore moins son développement à grande échelle.

Aujourd'hui, les enseignants qui continuent à s'intéresser à cette pédagogie suivent les formations proposées par des associations, principalement en France et en Hongrie : à l'inverse de ce qui s'est produit précédemment, ces formations touchent plus les enseignants des écoles de musique et conservatoires que ceux de l'Éducation Nationale.

Cette situation est évidemment regrettable car nous souhaitons que *tous* les enfants puissent bénéficier d'une éducation musicale bien pensée et il n'y a que l'école pour accomplir cette tâche sur l'ensemble du territoire.

C'est pourquoi Christiane Pineau s'est efforcée, chaque fois que les circonstances lui ont semblé favorables, et au nom de l'association La Voix de Kodály en France fondée en 2001, d'attirer l'attention des décideurs sur la nécessité de considérer que, comme le disait Kodály :

La musique est une partie indispensable de la culture humaine. (...) Sans musique, il n'est point d'homme accompli. Le but de l'école est de former un homme

³⁷ Jacquotte Ribière-Raverlat, *Chant-Musique : -Livre du Maître*, Paris, éd. Leduc, 1975, 1978 ; - *Livres de l'Élève*, Paris, éd. Leduc, 1976, 1977, 1980.

accompli. Il est donc tout naturel d'intégrer la musique dans les programmes scolaires³⁸.

En fait, c'est dès l'école maternelle qu'il faut mettre en œuvre l'éducation musicale afin que les enfants s'imprègnent très tôt des rudiments de la musique³⁹.

Jean-Claude Casadesus (né à Paris en 1935), fondateur de l'Orchestre National de Lille et membre des Comités d'honneur de l'International Kodály Society (IKS) et de l'association La Voix de Kodály en France (VKF), affirme :

Il est temps, en effet, que notre pays comble cette lacune en permettant à chaque enfant de pouvoir enfin bénéficier d'une véritable éducation musicale basée sur le jeu et la voix dès l'école maternelle⁴⁰.



© Blandine Soulage 2017

II - Les bienfaits de la pédagogie Kodály

Les enseignants qui ont mis en œuvre cette pédagogie sont unanimes pour en reconnaître la pertinence : elle fait dans un premier temps le bonheur des enfants par le plaisir qu'ils éprouvent à chanter en s'imprégnant, grâce au jeu, des caractéristiques du langage musical. Cela leur permet d'accéder à la découverte des éléments rythmiques et mélodiques qui le composent.

³⁸ Discours de Kodály à l'inauguration de la Maison de la Culture de Dunapataj, 1966, fascicule de présentation de l'Institut de pédagogie musicale Zoltán Kodály, Kecskemét, Hongrie. Le lecteur est également invité à relire le discours en français prononcé par Kodály à Paris le 12 avril 1966 et reproduit dans le Bulletin d'IKS n°1 en français, paru en janvier 2015.

³⁹ Zoltán Kodály, déclaration publiée dans la revue *Fiatalok /Jeunesse*, 1941.

⁴⁰ Courrier de Jean-Claude Casadesus à la Voix de Kodály en France, septembre 2018.

En effet, chaque langue maternelle musicale est constituée des chants et jeux de la tradition orale enfantine, qui, il ne faut pas l'oublier, sont le plus souvent -du point de vue littéraire et musical- de petits chefs-d'œuvre du patrimoine.

L'interaction entre la musique et le mouvement que font vivre ces jeux chantés permet de s'approprier le chant et d'apprendre en jouant dès la Petite Section de l'école maternelle (et même dès la crèche).

Leur richesse considérable s'étend de la berceuse aux jeux dansés et recouvre un choix de nombreuses situations de jeu accompagnées de rythmes et/ou mélodies (début de « polyphonie »). Leur contenu (mélodie, rythme, texte, forme) permet, grâce à cette diversité, de toujours faire un choix adapté aux possibilités des enfants à chaque âge en tenant compte de leur degré de maturité physique, affective et cognitive, de leur niveau de langage, mais aussi de leur capacité relationnelle, de leurs possibilités intellectuelles, motrices et vocales.

Ces jeux chantés constituent donc un matériau idéal pour entreprendre une formation musicale à partir du chant et conduire les enfants vers le chant choral en leur faisant découvrir des cellules rythmiques et des cellules mélodiques simples, puis de plus en plus complexes dont ce répertoire de chants fournit la matière. Il devient facile ensuite d'aborder l'étude des chants d'autres pays puis la musique savante des compositeurs.

De la même façon que nous savons créer des situations de jeux porteuses de la langue maternelle parlée, qui incitent l'enfant à s'exprimer oralement, que nous savons créer un environnement de langue parlée écrite avec les livres, nous pouvons créer un environnement de langue chantée écrite. De grandes « partitions » (codages ou notations musicales sur une à cinq lignes), mises à disposition par l'enseignant, puis illustrées par les enfants afin de leur permettre de les reconnaître sans savoir lire, pourront inciter les enfants à chanter de leur propre initiative.

Dans les deux cas, l'imprégnation auditive et visuelle invite l'enfant à explorer le matériau qu'il découvre, s'approprie, puis maîtrise de mieux en mieux. En l'accompagnant dans ce cheminement, nous lui faisons suivre deux voies parallèles accessibles par la même démarche, l'une confortant l'autre :

- Écouter, parler, lire et écrire sa langue
- Écouter, **chanter, coder, lire et écrire la musique**

Cette cohérence ne peut que lui être bénéfique et la démarche proposée ici s'intègre parfaitement dans les programmes des écoles maternelle et élémentaire.

III - Actualité de la pédagogie Kodály : liens avec les neurosciences ?

Les recherches les plus récentes dans le domaine des neurosciences affectives et sociales nous confortent encore dans le choix de ce chemin pédagogique. En effet, dès le plus jeune âge, les situations de jeux (bercements, balancements, jeux de doigts, jeux de mains) entraînent, par le contact, un *ressenti* qui donne du plaisir et incite à la répétition

(« Encore ! ») et au mimétisme.

Par cette relation affective et sensorielle avec l'adulte, ces situations de jeux suscitent de l'*émotion* et créent de l'*empathie*. L'empathie est vecteur de valeurs affectives qui mettent l'enfant en confiance et l'aident à progresser. Ces situations de jeux favorisent également l'éclosion du langage car le jeu fait jaillir les mots par l'anticipation motivée du point de chute corporel et sensoriel, l'appropriation de ce langage, et un début de socialisation grâce au développement de la communication entre enfants ainsi qu'entre enfants et adultes.

Dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*⁴¹, le Docteur Catherine Gueguen écrit : « Les neurosciences affectives et sociales nous confirment que (...) les relations empathiques, soutenantes et aimantes sont la condition nécessaire au développement du cerveau de l'enfant et de l'adolescent. » (p. 13) et conclut : « Ne perdons pas notre temps et notre argent à refaire les études qui, partout dans le monde, ont déjà montré l'importance de la qualité de la relation enseignant-élève et du développement des compétences socio-émotionnelles. Agissons, relevons nos manches pour mettre en pratique ces découvertes. Il y a beaucoup à faire... » (p. 272).

Il est clair que la démarche pédagogique de Kodály, lorsqu'elle est initiée à l'école, favorise l'apprentissage social et émotionnel de l'enfant. Les résultats scolaires en sont améliorés ainsi que la relation des élèves entre eux ou avec les enseignants, ce qui réduit les problèmes de comportement. Les enfants, plus motivés, plus confiants en leurs capacités, apprennent mieux.

Auparavant, des études scientifiques très sérieuses conduites en Hongrie dès la fin des années 70 et relatées dans le livre de Ilona Barkóczi et Csaba Pléh *Etude de l'effet psychologique de la méthode d'éducation musicale de Kodály*⁴², avaient permis de prouver qu'un socle commun d'éducation musicale procurait aux enfants une capacité à mieux appréhender les autres apprentissages grâce à une attention, une faculté d'observation et une mémoire plus développées.

Ne serait-il pas judicieux également de tenir compte des résultats scientifiques les plus récents concernant les effets prouvés de la musique sur les circuits neuronaux en rapport avec la lecture et l'écriture du langage ? En effet, la pratique musicale, en stimulant les connexions neuronales, favorise le développement cognitif de l'enfant.

Certains rééducateurs (orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens...) ont

⁴¹ Catherine Gueguen, *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, éd. Les Arènes – Robert Laffont, 2018.

⁴² Ilona Barkóczi et Csaba Pléh, *Etude de l'effet psychologique de la méthode d'éducation musicale de Kodály*, Kecskemét, Institut de la pédagogie musicale Zoltán Kodály, [1978] traduit par Katalin Tátrai-Berthel, 1982.

déjà tenu compte de ces découvertes pour élaborer des pratiques de soins plus efficaces. **Qu'attend l'école pour s'en emparer avant d'en arriver à la rééducation, si coûteuse en moyens humains et matériels ?** (La remédiation dans le cadre scolaire ne permet malheureusement pas toujours de résoudre toutes les difficultés).

Certes, une telle option à l'échelon national ne peut être envisagée sans la mise en place d'une formation spécifique de l'enseignant car aucun projet musical ne portera ses fruits s'il n'est fondé sur une réelle éducation musicale des enfants, et donc du professeur d'école qui les accompagne. Sa relation journalière avec les élèves est irremplaçable. Lui seul peut mener à bien une démarche pédagogique qui exige complicité, permanence et continuité. Par ailleurs, il pourra aussi faire profiter pleinement ses élèves de ressources artistiques locales et de partenariats initiés dans le cadre des projets éducatifs menés à l'école car il est en position de référent naturel.

L'enseignant devra utiliser son propre instrument, c'est à dire sa voix, connaître les possibilités des enfants à chaque âge, notamment leurs possibilités vocales et connaître leurs limites (étendue vocale, rapidité d'articulation, capacité respiratoire), posséder parfaitement la progression pédagogique à mettre en œuvre dans sa continuité en l'ayant lui-même vécue pour faire un choix judicieux des matériaux à utiliser.

Ceci implique la connaissance d'un répertoire soigneusement sélectionné, la faculté d'en analyser les caractéristiques (forme, rythmes, ambitus de la mélodie...). L'acquisition de cette faculté d'analyser un texte musical donnera à l'enseignant la liberté de s'ouvrir à d'autres répertoires (classiques, contemporains, ou d'une autre culture). Il sera ainsi capable d'y repérer la caractéristique rythmique, mélodique ou autre à étudier en lien avec sa séquence de cours.

L'enseignant pourra transmettre les chants en utilisant la hauteur relative pour créer le « bain » musical, conduire les enfants dans l'exploration de ce matériau jusqu'aux découvertes auditives et visuelles (codage puis, pourquoi pas, partitions) des éléments de la langue chantée.

Pour commencer ce travail à l'école maternelle et jusqu'aux premières années de l'école élémentaire, il est possible de se référer au contenu du recueil conçu par Christiane Pineau après un vécu expérimental d'une dizaine d'années : *Éducation Musicale à l'École Maternelle – Adaptation française des idées pédagogiques de Zoltán Kodály – Expériences Deux-Sèvres* (Poitiers, CNDP, CRDP, 1983). Cet ouvrage est consultable sur le site de la Voix de Kodály en France www.kodaly.fr

On y trouvera, pour chaque tranche d'âge, un choix de situations de jeux, une progression d'exercices pour la formation de l'oreille et le développement des aptitudes vocales (travail sensoriel, mélodique, audition intérieure), pour le développement du sens rythmique, la formation de l'oreille polyphonique, l'improvisation. On remarquera que le contenu de cet ouvrage permet de répondre judicieusement aux exigences du programme de l'école maternelle de 2015, actuellement en vigueur.

On pourra également se référer à une publication collective plus récente de la VKF

(Niort, 2004, puis Lyon, 2007 et 2011) : *Formation musicale Kodály – Dix séances d’atelier pour les enseignants des cycles 1 et 2 (enfants de 2 à 8 ans)*.

Pour conclure, souvenons-nous qu’en 2016, l’UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l’éducation, les sciences et la culture) a reconnu l’œuvre de Kodály comme « patrimoine culturel immatériel de l’humanité » et a inscrit le « concept Kodály » au Registre des « bonnes pratiques de sauvegarde » : le concept Kodály visant à « sauvegarder la musique populaire traditionnelle » et à « la rendre accessible à tous grâce au système éducatif (...) ».

<https://ich.unesco.org/fr/BSP/le-concept-kodaly-sauvegarde-du-patrimoine-musical-traditionnel-01177>

Fortes de cette reconnaissance, nous aspirons de tous nos vœux à la mise en œuvre en France d’une telle démarche pour une éducation musicale pour tous dès l’enfance.

Avec l’aimable collaboration de trois membres de La Voix de Kodály en France :

Marie-Cécile Barras, Maître de conférence, musique, Université de Bordeaux – INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l’éducation) - Docteur et Agrégée de l’Université

Laure Barthel, Professeure certifiée d’éducation musicale et de chant choral en collège et lycée. Harpiste, Docteur en musicologie de l’Université Lyon II

Patricia Raccah, Professeure des Écoles en ULIS (Unités localisées pour l’inclusion scolaire) en Deux-Sèvres, spécialisée dans la déficience intellectuelle, Art-thérapeute



NOUVELLES DES ASSOCIATIONS

INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY

COMITÉ D'HONNEUR

Vladimir Ashkenazy, Emanuel Ax, Jean-Claude Casadesus,
György Kurtág, Lady Solti, Tamás Vásáry

CONSEIL D'ADMINISTRATION (août 2019)

Présidente d'honneur à vie

Sarolta Kodály

Président

Jerry L. Jaccard (USA).

Président précédent

James Cuskelly (Australie)

Vice-présidents

László N. Nemes (Hongrie)

Susanna Saw (Malaisie)

Trésorière

Katherine Hickey (USA)

Directeurs

Myriam B. Factora (Philippines)

Lucinda Geoghegan (Ecosse)

Anikó Fehér (Hongrie)

Secrétaire exécutive

Ágnes Sztana (Hongrie)

office@iks.hu

LA VOIX DE KODÁLY EN FRANCE

COMITÉ D'HONNEUR

Jean-Claude Casadesus, Nicole Corti, Gilbert De Greeve,
Édouard Garo, Évelyne Girardon, Yves Parmentier

CONSEIL D'ADMINISTRATION (février 2020)

Présidente d'honneur

Christiane Pineau (Niort)

Président

Grégory Hérail (Lyon)

Vice-présidente

Carina Lucas-Sennenwaldt (Dk)

Trésorière

Sophie Ward (Lyon)

Secrétaire

Marion Marzanasco (Paris)

Membres

Laure Barthel (Lyon)

Morgane de Lafforest (Lyon)

Laure Pouradier Duteil (Lyon)

Andrea Richard-Döry (Grenoble)

Liste des symposiums d'IKS

1973	Oakland (USA)	1997	Manille, Philippines
1975	Kecskemét, Hongrie	1999	Kecskemét, Hongrie
1977	Wolfville, Canada	2001	Helsinki, Finlande
1979	Sydney, Australie	2003	Newcastle, Australie
1981	Sapporo, Japon	2005	Leicester, Royaume Uni
1983	Anvers, Belgique	2007	Columbus, Ohio, USA
1985	Londres, Royaume Uni	2009	Katowice, Pologne
1987	Kecskemét, Hongrie	2011	Brisbane, Australie
1989	Athènes, Grèce	2013	Kecskemét, Hongrie
1991	Calgary, Canada	2015	Edimbourg, Ecosse
1993	West Hartford, USA	2017	Camrose/Edmonton, Canada
1995	Assise, Italie	2019	Kuching, Malaisie

2021 du 9 au 13 août à Katowice, Pologne



Les participants de la VKF au Symposium de 2013 à Kecskemét
 devant : Marie-Cécile Barras, Kati Biagioni, Christiane Pineau
 derrière : Isabelle Bonneaux, Jacques et Chantal Bigot-Testaz, Carina Lucas-Sennenwaldt,
 Grégory Hérail, Laure Pouradier Duteil, Sophie Ward

Extrait du message adressé aux adhérents d'IKS par le nouveau président, Dr Jerry L. Jaccard dans le bulletin Vol. 44 n°2, automne 2019, p. 34-35

[. . .] Entre mon prédécesseur à la présidence d'IKS James Cuskelly et moi, il y a une longue amitié et un lien fraternel. Nous sommes prêts à collaborer étroitement, autant pour assurer la continuité et la poursuite des actions antérieures que pour trouver des solutions aux défis actuels. Surtout, nous discutons ensemble des moyens de faire progresser l'association dans le monde. Soyez assuré que VOUS, en tant que membre individuel d'IKS, vous êtes en tête de nos préoccupations. Nous saluons votre contribution personnelle à l'association et nous vous en sommes reconnaissants : chaque cours que vous donnez, chaque étudiant avec qui vous communiquez, chaque autorité éducative à qui vous parlez de notre action collective, chaque parent que vous informez de l'action de notre communauté mondiale d'éducateurs professionnels, chaque exécution musicale de qualité dans laquelle vous vous impliquez fait progresser la cause d'IKS. Continuez ce bon ouvrage. Vous êtes en train de marquer la différence ! Des membres d'IKS ou des membres potentiels demandent souvent pourquoi ils devraient adhérer et donc s'impliquer dans le travail de l'association. Bien que je sois tout à fait conscient que IKS doit offrir plus de services et d'appui à chacun de vous dans votre environnement local, il y a une réponse à cette question très pertinente : **c'est le nombre qui fait la force !** Plus nombreux nous sommes et plus il est facile à chacun d'entre nous d'attirer l'attention et le soutien des décideurs locaux, régionaux et nationaux qui déterminent si oui ou non nous pouvons renforcer l'éducation musicale Kodály, la recherche et la formation des enseignants autour de nous. Pas seulement pour renforcer mais pour faire croître, perfectionner et perpétuer nos efforts de génération en génération.

[. . .] (Traduction des éditeurs)



Gabriella Boda, longtemps membre du C.A. de la VKF, chef de chœur et professeur de musique, a reçu le 25 novembre 2019, à l'Ambassade de Hongrie à Paris l'insigne de la Croix d'Or du Mérite de Hongrie. Cette distinction lui a été décernée « en reconnaissance, pour son activité pédagogique visant à populariser la méthode Kodály à l'étranger (Maroc, Égypte, Chine) et notamment en France » Chaleureuses félicitations !

Membres d'honneur d'IKS élus depuis 2017

István Párkai : a dirigé le chœur de l'Académie Liszt de Budapest et le chœur Kodály de Debrecen.

Chantal Bigot-Testaz : chef de chœur et enseignante. Vice-présidente puis présidente de la VKF entre 2002 et 2013. Membre du Board d'IKS de 2011 à 2015.

Gilbert De Greeve : pianiste. Professeur honoraire du Conservatoire royal et Directeur honoraire de l'Académie de Musique d'Anvers. Président d'IKS entre 1999 et 2011.

Michalis Patseas : fondateur et directeur du Conservatoire Kodály d'Athènes. Chef de chœur et chef d'orchestre. Membre du Board d'IKS - plusieurs mandats - et Président d'IKS de 2011 à 2015.

Parmi ceux qui nous ont quittés depuis 2017, trois piliers de la démarche kodalyenne à travers le monde

László Vikár, ethnomusicologue (1929-2017)

Élève de Bence Szabolcsi et de Kodály, L. Vikár membre de l'Académie des Sciences de Hongrie, fut également professeur de musique traditionnelle à l'Académie Liszt. Invité dans de nombreuses universités étrangères, il fut aussi un remarquable chef de chœur. Inlassable collecteur de mélodies magyares, il a recueilli, jusqu'en Union Soviétique, malgré la bureaucratie kafkaïenne des années 60/70, des milliers de chansons des peuples Tchérémisses, Chuvash, Votyak, Mordvin, Bashkir et Tatar.



Photo András Vikár

Il était marié à Katalin Forrai (1926-2004), l'ambassadrice planétaire du concept kodalyen dans son application aux maternelles. Ils eurent ensemble trois enfants. Leur fille Kati, selon un témoignage de Gilbert De Greeve, disait de son père que, lorsqu'il échangeait dans notre langue française qu'il affectionnait, il rajeunissait de vingt ans.

Mihály Ittzés, musicologue (1938-2018)

Aucun étudiant de l'Institut Kodály de Kecskemét ne pourra oublier Mihály Ittzés qui en fut, pendant vingt ans, le sous-directeur, en plus de ses fonctions de bibliothécaire et de professeur. Avec une compétence aussi grande que sa gentillesse et sa modestie, il assumait de nombreuses autres responsabilités, telles que la présidence de la Société Kodály hongroise et, pendant 8 ans, la vice-présidence d'IKS. Parmi toutes les distinctions reçues, rappelons qu'il était membre élu de l'Académie des Arts de Hongrie et membre d'honneur d'IKS mais surtout, qu'il reste, pour tous ceux qui l'ont connu, un véritable bienfaiteur de l'humanité.

Erzsébet Szőnyi, compositrice et professeur (1924-2019)

Dans le bulletin d'IKS n°2 en français, nous avons publié la traduction d'un article retraçant sa carrière, écrit par son biographe J.-L. Jaccard, suivi d'un entretien de Madame Szőnyi avec Mihály Ittzés évoquant son année académique 1947-1948 à Paris.



Elle s'est éteinte le 28 décembre 2019. M. Ittzés et E. Szőnyi, 12-04-14 © fidelio.hu
Nous sommes nombreux à nous sentir orphelins sans arriver à réaliser que nous ne croiserions plus son sourire mais restent ses cartes et lettres dans un français remarquable. Elle a répondu personnellement, par écrit, aux centaines de messages de vœux reçus pour son 95^{ème} anniversaire, en avril 2019.

On se souviendra toujours des interventions qu'elle faisait successivement en français, en allemand et en anglais, trois matins de suite, lors des stages d'été d'Esztergom. Heureusement, nous pouvons encore relire ses écrits et écouter ses si séduisantes compositions.

BULLETIN OF THE INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY

Cotisation à l'International Kodály Society

Plein tarif : 30,00 €

Étudiants : 20,00 €

Retraités : 20,00 €

Organisations : 30,00 €

Règlement en ligne : paiement sur le site www.iks.hu/index.php/shop

Règlement direct par virement au compte :

10401048-50526674-65761002 de la K & H Bank,

1095 Budapest, Lechner Ödön fasor 9, Hongrie.

IBAN : HU26104010485052667465761002 BIC : OKHBUHUB

Possibilité d'adhérer par www.kodaly.fr page *Devenez membre*

Bulletin et Newsletter

La date limite de soumission des articles pour le Bulletin d'IKS est fixée, pour le numéro de printemps, au 28 février ; pour le numéro d'automne, au 31 août.

Les éditeurs du Bulletin souhaitent recevoir des articles scientifiques bien documentés, en relation avec les trois principales directions dans lesquelles Zoltán Kodály a travaillé : composition, musicologie/ethnomusicologie et éducation musicale. La Newsletter publiée en ligne accueille des évocations d'activités, des critiques ou comptes rendus de conférences, de concerts etc. Pas de date limite pour la soumission des articles destinés à la Newsletter.

IKS EXECUTIVE OFFICE

H-1364 Budapest, P.O. Box 67, Hongrie

Tél. : +36 -202 696 429 Adresse courriel : office@iks.hu

Site Internet : www.iks.hu

ISSN 0133-8749

Publié par le Secrétariat Exécutif d'IKS

Imprimé en France par Facto Repro