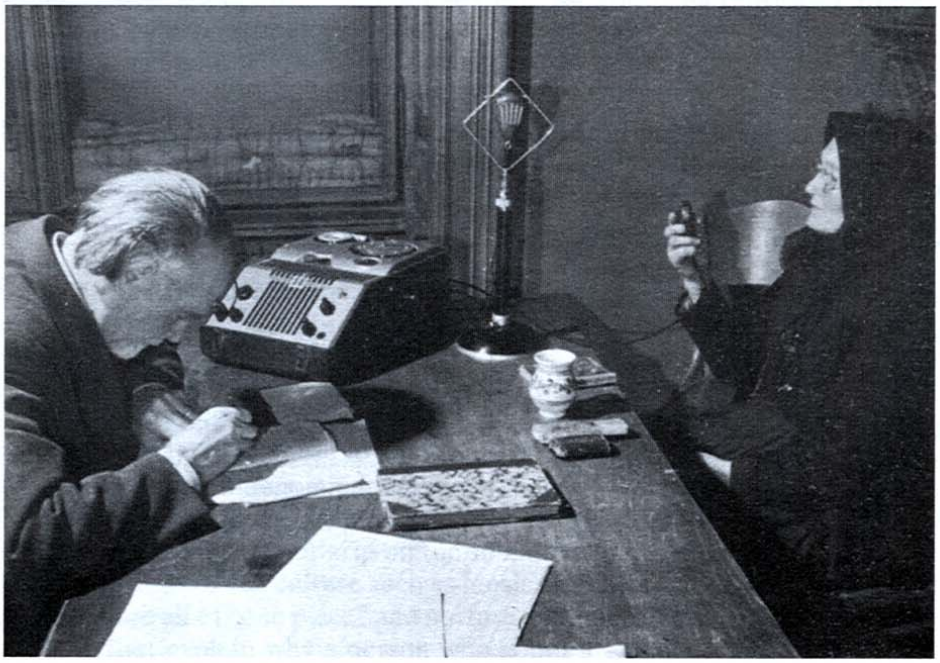
BULLETIN
OF THE
INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY

Vol. 29 no. 2 Autumn 2004



Kodály, listening to one of his original sources, is checking the song that he collected from her forty years earlier (1952)

KODÁLY, CONCEPTUALISATION ET INTERPRÉTATION

Le colloque mis sur pied 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 de la pensée de Kodály dans nos pays francophones en regard des réalités scolaires du moment. 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. Des deux conférences données à cette occasion, celle de Claude Dauphin, professeur à l'Université du Québec à Montréal a fait l'objet d'une publication dans notre précédent bulletin. C'est donc au tour de la seconde, présentée par Edouard Garo, professeur au Séminaire Pédagogique de Lausanne, de tenter d'éveiller l'intérêt des lecteurs de ce bulletin d'automne.(réd.)

L'ORALITÉ (AURALITÉ) AU CENTRE DU DÉFI KODÁLIEN

par Edouard Garo

Professeur au Gymnase de Nyon et de didactique de la musique au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire de Lausanne.

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 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, – comme on le voit ici avec Kodály[1] –, voue toute son attention, et auquel tout pédagogue musicien aurait intérêt à retrouver le «mode d'emploi».

L'oral et l'écrit

La photo montre Kodály à l'écoute du chant d'une informatrice. 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 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 Hagège[2] 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[3] 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 se représenter vraiment le timbre. Voilà pourquoi l'emploi du phonographe est si important.*

Pour mieux comprendre le sens du message de Bartók il convient d'écouter la version originale de *Szörnyű nagy romlással,* extraite du disque d'archives Qualiton, LPX 1187, No 11, et de la confronter avec le manuscrit qu'en a réalisé Kodály, tout en essayant de se mettre à sa place de transcripteur!

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 portait –, 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, toutes 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 que nous analyserons dans un instant et qui vaut toutes les méthodes qu'il aurait pu écrire, mais que judicieusement il s'est abstenu d'écrire. Pour l'heure il nous faut revenir à cette dichotomie esquissée entre l'oral et l'écrit pour l'étendre à d'autres considérations.

La dichotomie bergsonienne: l'analogique et le numérique

En somme, tout peut se ramener à la différence entre un **trait**, et un **point,** – ou des points, – et ce qui fait qu'un trait ne pourra jamais être représenté par un ensemble de points juxtaposés. Mais cette différence entre le trait et le point vaut aussi pour marquer l'opposition entre ce que Bergson[4] appelle le continu et le fractionné, le mouvant et le fixe, ou, pour employer un langage actuel (apparu en 1961), l'**analogique** et le **numérique**. Au premier s'applique une forme d'appréhension par sympathie ou d'intuition sensible et au second une forme d'intelligence froide et calculatrice qui, en définitive, n'est capable, selon Bergson, de ne s'intéresser qu'à l'inerte et à la mort: *elle ne saurait penser* ***la continuité*** *vraie,* ***la mobilité*** *réelle,* ***la compénétration réciproque*** *et, pour tout dire, cette* ***évolution créatrice qui est la vie.*** À cette intelligence-là, qui n'aperçoit les traits de l'être vivant que juxtaposés les uns aux autres, Bergson oppose la faculté de l'artiste qui lui permet de saisir *l'intention de la vie, le mouvement simple qui court à travers les lignes, qui les lie les unes aux autres, et leur donne une signification. C'est cette intention que l'artiste vise* à *ressaisir en se plaçant à l'intérieur de l'objet par une espèce de* ***sympathie****, en abaissant, par un effort* ***d'intuition****, la barrière que l'espace interpose entre lui et le modèle.*[5]

Poursuivant dans cette voie[6] Bergson déplore qu'un enseignement artistique puisse encore se prévaloir de méthodes qui procèdent ainsi par éléments s'additionnant les uns aux autres selon une loi de complexité croissante. L'enseignement du **solfège** à la française y est manifestement visé dans sa façon de s'imposer par la lecture de points fixes juxtaposés, appelés figures de notes, représentant chacune un son absolu. C'est contre de telles pratiques que Marcel Landowski s'élève dans les années 70 déjà par son fameux article: «Il faut tuer le solfège qui tue la musique»[7]. Quelques éminents musicologues, compositeurs et pédagogues français[8] lui emboîteront le pas sans que cela ne change en rien la situation. La définition même de la musique que donne le Petit Robert se conforme encore aujourd'hui à cette conception numérique de la musique: c'est l'art «de **combiner** des sons d'après des règles».

Sur un plan général, avec ce réquisitoire contre le géométrique et le numérique et ce plaidoyer pour une appréhension «artistique» des formes vivantes, par sympathie et par analogie, Bergson s'inscrit dans une dispute qui, dans l'histoire de la musique, a d'antiques origines. C'est celle qui, dans l'Antiquité, opposait déjà Pythagoriciens et Aristoxéniens et qui ressurgit au 18e siècle entre Rameau et Rousseau. L'analyse approfondie qu'en fait Claude Dauphin dans son dernier ouvrage[9] mérite toute notre attention.

C'est dans un tel contexte que prend place cette fameuse déclaration de 1929[10] par laquelle Kodály va nous éclairer sur ce qu'une pédagogie destinée aux enfants devrait être: *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 intuitive…***

Il est possible que Kodály ait lu Bergson. Toujours est-il que, dans le débat qui oppose le numérique à l'analogique, il prend le parti de l'analogique pour tout ce qui touche à l'éducation musicale. La musique serait mouvement et, au fond, irréductible en une juxtaposition de points.

Il existe néanmoins une apparente contradiction entre cette prise de position et l'attitude de l'ethnomusicologue qui se doit, en tant que scientifique, de publier à terme le fruit de ses recherches et, partant, de tout réduire en données numériques. Contradiction apparente mais non avérée car, – faut-il le préciser, – Kodály ne relève pas la mélodie selon un système absolu, mais selon un système relatif, la *solmisation*. Là, le signifiant de forme graphique ne renvoie pas à un signifié complice d'un système absolu figé, mais bien à un deuxième type de signifiant, de forme orale celui-là, – le nom des notes,[11] – qui est seul capable de rappeler à la conscience le mouvement réel par lequel s'exprime la musique. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Le problème n'est pas bien différent si l'on considère le rythme. À l'écoute de son informatrice, Kodály éprouve d'égales difficultés à en noter les apparentes subtilités. Il s'en accommode en faisant appel à force *acciaccatura* et *appoggiature.* Mais, au fond, nous avons affaire ici à une différence de conception fondamentale entre le scientifique et son informatrice. Tandis que le premier se réfère à une syntaxe proposant un compartimentage en cellules rythmiques rapportées à une métrique ou à une pulsation, elle-même confinée à l'intérieur d'une mesure enclose entre deux barres, syntaxe qui de fait lui complique la tâche, la seconde en est restée à une conception naturelle, – proche d'ailleurs de la manière d'envisager le plain-chant – selon laquelle «le rythme est l'art du mouvement», simplement. On a d'un côté une conception numérique, et de l'autre analogique, conforme d'ailleurs à la définition qu'en donnaient déjà Platon et St.Augustin.[12] – Retournement compréhensible de l'histoire, les ethnologues modernes se reconnaissent généralement mieux dans la seconde que dans la première: Judit Frigyesi[13] notait récemment qu'il est facile de saisir les données rythmiques comme un tout; *la complexité apparaît seulement lorsque nous tentons de décomposer le processus en ses éléments.* – Si Kodály, pour l'instant, persévère dans l'écriture ce sont les raisons citées plus haut qui l'y obligent. Mais, en tant que pédagogue, il se laissera bientôt convaincre par une forme plus analogique d'envisager le rythme. C'est celle qu'enseignait déjà à Genève Jaques-Dalcroze: le rythme est l'art du mouvement. Le rythme se vit d'abord par le corps et la voix. Et dans l'éventualité où il faudrait en laisser une trace écrite, on voit Kodály s'intéresser à des voies analogiques plus directes, inspirées par John Spencer Curwen mais aussi par Aimé Paris, l'inventeur du système de sténographie qui porte son nom et le co-auteur de la méthode d'éducation musicale Galin-Paris et Chevé à laquelle il empruntera en outre la note dite **mobile**, précisément.

Le texte de Brailoiu que Bartók fait figurer en exergue à l'article que nous avons cité plus haut résume à merveille tout ce qui vient d'être dit: *«La mélodie populaire n'existe réellement qu'au moment où on la chante ou joue, et ne vit que par la volonté de son interprète, et de la manière voulue par lui. Création et interprétation se confondent ici... **dans une mesure que la pratique musicale fondée sur l'écrit ou l'imprimé ignore absolument**».*[14]

L'ethnomusicologue crée le pédagogue

Par un audacieux raccourci, on pourrait dire de Kodály que l'ethnomusicologue 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 patriotique[15] 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**. Par rapport à ce qui a été dit précédemment, c'est une méthode qui se range plutôt du côté de l'analogique que du numérique, redonnant 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'approprier 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 conjugaisons? 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 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'enfant.[16] 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 au 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 radiculaires de sa langue maternelle musicale, d'abord d'essence hongroise, mais aussi, – croyons-nous, – universelle. C'est dans ce fonds que l'enfant trouvera aussi l'espace propice à sa libre expresion, 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 Rufterz (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'emblée,[17] – 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 Allemagne puis Constantin Brailoiu, à Bucarest et à Genève, – Brailoiu 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'humanité. 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 Benjámin Rajeczky, le disciple-même de Kodály[18], 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 partisan de Kodály, et 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 Brailoiu 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, benig* et ses correspondants hongrois, danois, néerlandais, allemand, rhéto-romanche, tessinois et autres.[19]

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

De la grande musique

Le patrimoine des chansons traditionnelles n'est cependant pas à négliger. Il est trop souvent déprécié. À tort, car c'est dans ce fonds que se trouve l'âme de la musique, des *chef-d'œuvres*, - à en croire l'éminent historien et folkloriste français Henri Davenson, l'auteur du *Livre des Chansons,*[20] *– des classiques. C'est-à-dire des valeurs esthétiques, authentiques et stables, sinon «éternelles», du moins soustraites au caprice changeant de la mode, des œuvres simples et fortes, capables de s'imposer à la méditation de l'artiste comme des modèles, comme une incitation à la création nouvelle.* C'était aussi l'opinion de Kodály et plus précisément de Bartók, qui comparait ces chef-d'œuvres, «toutes proportions gardées», – disait-il, – aux fugues de Bach ou aux sonates de Mozart.

Si, comme on vient de le voir, le choix **des matières** réclame du discernement, il en va de même du choix **de la manière**.

Le principe de l'immersion

Lorsque Kodály nous faire comprendre que les enfants doivent commencer par apprendre les chansons traditionnelles, **de la même manière qu'ils apprennent leur langue maternelle,**[21] 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 piagétien.[22]

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 musique.[23]

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 possèderait 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[24] 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-même. 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 **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.

C'est dans cette perspective, – ajoute Erzsébet Szőnyi,[25] – que *Kodály lui-même écrivit pour le piano ses «24 petits canons sur les touches noires». Les touches noires du piano font entendre l'échelle pentatonique à laquelle l'enfant s'est déjà bien familiarisé dans sa langue maternelle musicale.(...) L'emploi du chant dans les études instrumentales ne s'arrête pas là. La méthode de violon utilisée à l'école est basée, elle aussi, sur les chants populaires hongrois et sur les connaissances que l'enfant a déjà acquises dans les classes précédentes.* Les trois

premières notes que permette chaque corde du violon sont en *solmisation chantée do, ré* et *mi*, que ce soit à partir de la corde de G, D, A ou E. L'enfant associe donc les doigtés de première position du violon avec le nom des notes qu'il chante ou a chanté en solmisation relative. *Il corrigera ainsi ses fautes beaucoup plus facilement, par l'oreille.*

Au sens des méthodes dites *par tâtonnement expérimental* l'enfant sera appelé ensuite à reproduire à l'instrument, sans aide visuelle, – à «réinventer» en quelque sorte, – les chansons qui lui sont les plus familières. Piaget le répète maintes fois: on n'*apprend qu'en réinventant*.[26]

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.** Sait-on à ce propos que Guy d'Arezzo entendait que cette dernière fût pratiquée dans un cadre de stricte oralité[27]? 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 dans la conscientisation susmentionnée que tout solfège basé exclusivement sur la lecture. De plus, cette manière de pratiquer les met à l'abri du scepticisme primaire qui, chez nous, conduit à rejeter systématiquement toute interprétation des figures de notes qui ne soit pas «absolutiste». (À cet endroit de l'exposé suivent quelques démonstrations qui en donnent la preuve, mais qui ne peuvent prendre place dans ce résumé.)

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-do,* 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-ré*. L'édifice patiemment construit autour des empreintes mélodiques liées aux noms des notes et autour de leur rapport syntaxique s'effondrerait d'un coup.[28] 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 ouvrages[29] 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 solmisation,[30] – et de **réserver l'étude du solfège 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 kodályens, appréciés pour leur grande efficacité. Si nous n'avons pas les moyens de changer quoi que ce soit au système en vigueur, nous pourrons au moins suivre ces priorités dans les écoles de musique à l'enseigne de Kodály.

Mais le jour où, pour permettre éventuellement la promotion de nos élèves dans les classes supérieures de Conservatoires d'Etat, 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 troisième degré du pentacorde qui lui est demandé de **chanter**, – mais qu'il devrait alors **jouer** sur la «touche *sol dièse*» –. Le professeur fera tout de même bien attention de parler, dans le premier cas, de la **touche *mi***, et non pas du ***mi*** tout court, tant il est difficile de distinguer le sens de deux termes homonymes lorsqu'ils sont privés de leur contexte. Quelquefois il est vrai, un simple geste de désignation suffit; le professeur peut se contenter de dire: «montre-moi sur la partition où se trouve le *do* de la chanson que tu viens de chanter», et l'élève, montrant la figure de note «mi», de répondre: «sur le *mi*», énonciation en terme de solfège absolu que sous-entendait la demande du professeur. Il sera même possible de se passer de références semblables lorsque l'élève sera bien au clair sur la façon dont se présentent les deux sens prêtés à cette unique terminologie, **l'un parlant à l'œil, et l'autre à l'oreille.**

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 d'exigences décrit à l'instant, que vers ses 10 ans.[31] 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,*[32] 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 leurs parties de chant en lecture passive du type «sympathique». Nous allons préciser ce que nous entendons par là.

Des sons aux signes, oralité et lecture

Remarquons que la pratique de la solmisation orale ne pend pas fin avec l'aquisition 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! Et quand bien même, il y a de nombreux avantages à rester analphabète en musique dont celui que relève avec pertinence Jacques Viret: *on ne chante ou ne joue pas de la même façon selon qu'on a été formé par une tradition orale ou qu'on lit des notes écrites.*[33] 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.

Il existe toutefois des formes de lecture qui, mieux que d'autres, préservent les avantages reconnus à l'oral. Nous ne voulons parler ici que des formes de lecture **analogiques** auxquelles, de par sa nature-même, le solfège «à la française» décliné sur des hauteurs absolues ne participe pas.

Condition préalable: l'apprentissage de la lecture doit prendre la forme d'une **appropriation de nature affective**,[34] 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 par exemple au rétroprojecteur les diagrammes ou carrément les 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,* comme le regretterait M. MacLuhan, qui fait remarquer que *la dissociation analytique des sens et des fonctions* que l'œil impose peut nuire *à la perception globale et en profondeur* dont l'oreille est capable.[35] 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. Les linguistes[36] s'entendent pour dire que la lecture qui procéderait d'abord par l'apprentissage de l'alphabet et la reconnaissance de lettres est promise à moins de succès que celle qui aurait recours à la méthode globale.

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 d'un motif qu'il chante à ses élèves des notes **dites** par leurs noms que les élèves **chanteront** dans leur réponse imitative. S'il y a donc des notes **dites** qui se chantent, il peut aussi y avoir des notes **écrites selon leurs noms,** en toutes lettres, ou selon le système abrégé que montrent les pages de gauche des 333 exemples de chansons de

Kodály, qui se chantent aussi, mais en lisant leurs noms comme s'ils étaient «dits». Dans ce cas, les élèves restent malgré tout dans un contexte d'oralité, car la trace graphique se présente alors comme un simple substitut de la parole ou du signifiant phonique.

Parallèlement, on fera usage de **signes et de mouvements dans l'espace** (phonomimie, chironomie, évolution d'une figurine sur l'escalier *Solmiplot*, note mobile), 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 expression chantée ou jouée **directe et instantanée**[37] respectant le temps de la musique et son mouvement.

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 au rétroprojecteur une quantité de mélodies connues de notation identique. Il aura été familiarisé à l'aspect diastématique par lequel elle est disposée 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.

En somme, le texte musical doit se présenter comme un aide-mémoire rappelant, sinon des **mélodies connues,** du moins **des relations mélodiques connues.** C'est ainsi que même une mélodie inconnue semblera toujours connue, du moment que les **relations mélodiques** qui la composent auront été enregistrées au cours de la phase orale antérieure et auront laissé leur empreinte inaltérable dans la mémoire.

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 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 vont 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?

ENDNOTES

[1] 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.

[2] Claude Hagège, *L'homme de Paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines,* Paris, Fayard,1985, p. 90.

[3] In *Bartók, sa vie et son œuvre,* publié sous la dir. de Bence Szabolcsi, 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 Brailoiu.

[4] Henri Bergson, *La pensée et le mouvant,* Chap. IX, *La vie et l'œuvre de Ravaisson,* Paris, P.U.F., 14e édit., 1999, p. 278; *L'évolution créatrice,* Paris, P.U.F. 155e édit.,1983,p. 156.

[5] Henri Bergson, *L'évolution créatrice,* (Op. cit.), pp. 162-163 et 178.

[6] Henri Bergson, *La pensée et le mouvant,* (Op. cit.), pp. 277-279.

[7] Marcel Landowski, *Batailles pour la musique,* Paris, Seuil, 1979, p. 61.

[8] Jacques Chailley, Jacques Viret, Philippe Simonnot, Arnaud Destouches, François Delalande, Guy Reibel, etc.

[9] Claude Dauphin, *La Musique au temps des encyclopédistes,* Ferney-Voltaire, Publication du Centre International d'Etude du XVIIIe siècle, 2001, pp. 86 et sqq.

[10] *Gyermekkarok* (1929). *Visszatekintés* (Un regard en arrière), recueil d'articles publiés du vivant de Kodály, sous la direction de Ferenc Bónis, Budapest, Zeneműkiadó, 1964, tome I, p. 39 (38-45).

[11] Dans l'esprit de l'invention de Guy d'Arezzo (cf. sa lettre au frère Michel).

[12] *«Rhythmus est», secundum S. Augustinum, «ars bene movendi», et, secundo Platonem, «ordinatio motus»,* Graduale Romanum, No 696, introd.. XVIII.

[13] Judit Frigyesi, *Transcription de la pulsation, de la métrique et du " rythme libre"*, in "Cahiers de musiques traditionnelles", No 12, Ateliers d'ethnomusicologie, Genève, 1999.

[14] Constantin Brailoiu, *Esquisse d'une méthode de folklore musical,* ainsi référencié in *Bartók, sa vie et son œuvre, op.* cit. en note 3, p. 164.

[15] 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.

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

[17] Voir ci-dessus note 15.

[18] Et directeur de publication, après la mort de Kodály, du *Corpus Musicae Popularis Hungaricae.*

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

[20] Henri Davenson, *Le Livre des Chansons,* Boudry (Suisse), La Baconnière, 1946, pp. 22-23. Mais aussi Bartók, in *Bartók... , Op. cit.* p. 24.

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

[22] Jean Piaget, *Psychologie et Pédagogie,* Paris, Denoël-Gonthier, 1969, pp. 47–50.

[23] *Visszatekintés , Op. cit.,* tome I, p. 60 et 90.

[24] Erzsébet Szőnyi, *Op. cit..,* p. 31.

[25] Erzsébet Szőnyi, *Op. cit..,* p. 69.

[26] Jean Piaget, *Où va l'éducation?* Paris, Denoël / Gonthier, 1973. Sous-titre: *Comprendre, c'est inventer.*

[27] La lettre au Frère Michel qui contient le fameux Ut queant laxis resonare fibris est explicite à ce sujet.

[28] 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.*

[29] Jacques Chailley, *Éléments de philologie musicale,* Paris, Leduc, 1985.

[30] Ibid., pp. 38-39. *C'est* ***exactement le cheminement suivi par l'histoire,*** qui, à tout moment, nous met en présence d'une terminologie invariable appliquée à un **diapason mobile.**

[31] M.-J. Besson, M.-R. Genoud, B. Lipp, R. Nussbaum, *Maîtrise du français,* Lausanne, L.E.P.,Paris, Nathan, 1984, pp. 321 et sqq..

[32] Erzsébet Szőnyi, *Op. cit.,* p. 43.

[33] Jacques Viret, *Le Chant Grégorien et la Tradition Grégorienne,* Lausanne, L'Âge d'Homme, 2001, pp. 126–127.

[34] 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.

[35] M. MacLuhan, *Pour comprendre les média,* Paris, Mame / Seuil, 1968, chap. « *L'écriture », L'œil remplace l'oreille,* pp. 102-109. Dans le même sens cf. Jacques Viret, *Op. cit.* pp. 97 et 127.

[36] Marshall Mc Luhan, *Op. cit.*, p. 105: l'écriture alphabétique impose une *rupture soudaine entre l'expérience auditive de l'homme et son expérience visuelle.* L'alphabet phonétique induit *une dissociation analytique des sens et des fonctions.* Voir aussi p. 109. Claude Hagège, *Op. cit.* p. 88.

[37] 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 qui porte son nom, 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.

Cet autographe de Z. Kodály date de 1914. Chanson historique de Transylvanie. Le document sonore original transcrit ci-dessus figure dans le disque d'archives Qualiton, LPX 1187, No. 11.