



LE RYTHME

2013



*What did you say? Solfège?
Vous avez dit solfège ?*



Foreword

Avant-propos

Madeleine Duret

Beginning musicians have often found learning the theory of music a most difficult endeavour. This is why many pedagogues have looked for ways of teaching this subject more efficiently and more creatively, and to make it more attractive and interesting for students.

In this edition of the RYTHME we hear from well-known specialists and pedagogues who share with us their points of view in this often controversial subject. We appreciate their collaboration and we thank them for it. Not surprisingly, the reader will discover that some methods have perhaps been misunderstood and that there are certain perceptions to be corrected.

Readers are invited to respond to the articles in this edition by writing to committee@fier.com.

We will publish your remarks on the site www.fier.com and as well, in the next edition of the RYTHME to be published in 2015.

Apprendre le langage musical a souvent été pour beaucoup d'apprentis musiciens un écueil infranchissable. Pour cette raison, de nombreux pédagogues ont cherché à rendre cette matière plus efficace, plus inventive, plus vivante.

Nous avons donné la parole à des spécialistes des pédagogies les plus connues, qui livrent ici leurs points de vue, et que je remercie pour leur collaboration appréciée. Non sans surprise, le lecteur découvrira que certaines méthodes ne sont pas ce que l'on croit généralement, et qu'il y a un certain nombre de malentendus à dissiper.

Après lecture, chacun est invité à réagir en écrivant à committee@fier.com.

Nous publierons vos remarques sur le site www.fier.com ainsi que dans le prochain numéro du RYTHME à paraître en 2015.

About

Le Rythme est édité par la FIER

(Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique)

Siège social : 44, Terrassière, CH-1207 Genève

www.fier.com

committee@fier.com

Membres du comité

Fabian Bautz bautz.hachen@bluewin.ch

Michèle de Bouyalsky, vice-présidente mdebouyalsky@hotmail.com

Mary Brice, trésorière marybrice7@hotmail.com

Pablo Cernik pavelcernik@gmail.com

Madeleine Duret, présidente madeleine.duret@bluewin.ch

Paul Hille hille@mdw.ac.at

Hélène Nicolet, secrétaire helene.nicolet@yahoo.com

Directrice de la rédaction

Michèle de Bouyalsky

Rédacteurs

Marie-Laure Bachmann, Pablo Cernik, Gilbert De Greeve, Doug Goodkin, Karin Greenhead, Paul Hille, Daniel Jaspar, Lisa Parker, Reinhard Ring, Daniel Rubinoff

Les résumés sont écrits par l'auteur de l'article et traduits par Madeleine Duret et Mary Brice.

Metteur en page

Pierre Luypaert pierre.luypaert@gmail.com

On our behalf...

La parole est à vous

Reinhard Ring

Once again, there is a journal “*Le Rythme*” in front of you with a rich treasure of ideas and numerous conceptual proposals.

Everyone who publishes an article is pleased to get feed backs. Not just approvals, also contradiction.

The contemporary music education thrives on diversity of methods and Dalcroze Solfege has to clarify its place in it.

Do you use the terms Solfege and solmization in a different way, like some authors?

What experiences have you had with alterations in Solfege? How do you work with the “*Dalcroze Scales*”?

So, let’s hear from you!

Either through the website we set up on the fier.com site with comments. Or as an email to committee@fier.com.



Voici que vous tenez une nouvelle fois entre vos mains *Le Rythme*, journal foisonnant d’idées et riche de nombreuses pistes de réflexion.

Qui publie un article se réjouit d’en recevoir des échos, recherchant la contradiction autant que l’approbation.

Le solfège Dalcroze se doit de définir clairement sa position au sein de la grande diversité de méthodes que l’éducation musicale contemporaine a développées.

Prêtez-vous aux termes “solfège” et “solmisation” des sens différents, à la manière de certains auteurs ?

Comment le solfège vous a-t-il permis d’expérimenter les altérations ?

Comment travaillez-vous avec les “gammes Dalcroze” ?

Au plaisir de vous lire, donc !

Via la page web que nous avons créée sur le site fier.com ou par email à committee@fier.com.

Contents

Quelques outils dalcroziens pour l’enseignement du Solfège	4
Cinq caractéristiques du solfège dalcrozien.....	9
Solfège and the Kodály Vision.....	13
Rhythmic Training in the Orff Schulwerk	17
Aural Training In The Dalcroze Practice: Doh’s fixed and moveable	22
From tonality to chromaticism	26
Inner listening and sight singing	26
Solfège et formation musicale entre raison et passion (...).....	32
Dalcroze Solfege, a unique approach	39
Solfege in the German Speaking Countries	42
Émile-Jaques Dalcroze’s Solfège Method: Some Goals and Features	47

Quelques outils dalcroziens pour l'enseignement du Solfège

Marie-Laure Bachmann

Préambule

« Non, il n'existe pas de procédés pédagogiques pour renforcer les facultés auditives des musiciens, et aucune école de musique ne s'inquiète du rôle que jouent ces facultés dans les études musicales ! »¹

Terrible constat de Jaques-Dalcroze, au terme de recherches auxquelles l'avait poussé la découverte de l'absence d'audition intérieure chez un grand nombre de ses élèves d'harmonie, – alors même que l'usage (auquel il se pliait alors) imposait aux élèves des travaux d'harmonie « à la table », c'est-à-dire effectués sans recourir à l'aide du piano ou d'un quelconque instrument. Or, soutenait-il,

« ... il est impossible de noter de justes successions d'accords si une oreille intérieure ne nous apporte pas l'écho anticipé de leur résonance. De deux choses l'une, ou bien il faut composer au piano si l'on n'a pas d'oreille, ou il faut se passer du piano si l'on en possède une. »²

C'est ainsi que, faute de méthodes existantes (celles qu'il avait pu examiner proposant des exercices qui « pouvaient tous être effectués sans le secours de l'oreille »), se mit-il

« ... à inventer des exercices destinés à reconnaître la hauteur des sons, à mesurer les intervalles, à scruter les sons harmoniques, à individualiser les notes diverses des accords, à suivre les dessins contrapuntiques des polyphonies, à différencier les tonalités, à analyser les rapports entre les sensations auditives et les sensations vocales, à développer les qualités réceptives de l'oreille »³

Le développement des fonctions auditives est donc à mettre au premier rang des priorités d'Émile Jaques-Dalcroze.

C'est cette priorité qui poussera bientôt Jaques-Dalcroze à entreprendre l'éducation de l'oreille chez les enfants, dont les sensations acoustiques ne sont pas encore obstruées par des « raisonnements anticipés et inutiles » – comme c'est le cas chez ses élèves plus âgés : « Je me mis dès lors à éduquer l'oreille de mes élèves dès l'âge le plus tendre et constatai ainsi que (...) les facultés d'audition se développent très vite à une époque où toute sensation neuve captive l'enfant et l'âme d'une curiosité joyeuse — mais encore qu'une fois son oreille entraînée aux enchaînements naturels de sons et d'accords, son esprit n'a plus aucune peine à s'habituer aux divers procédés de lecture et d'écriture »⁴

C'est encore cette priorité qui le conduit à tenter de « faire de l'organisme tout entier ce que l'on pourrait appeler une oreille intérieure... »⁵. Car lorsqu'il observe la difficulté de ses élèves à faire coïncider le rythme, la durée et la hauteur des sons dans leurs productions vocales, et les mouvements involontaires que leurs efforts déclenchent dans diverses parties de leur corps, il réalise que « ... ce n'est donc pas seulement l'oreille et la voix de l'enfant qu'il conviendrait d'exercer, c'est encore tout ce qui, dans son corps, coopère aux mouvements rythmés, tout ce qui, muscles et nerfs,

vibre, se tend et se détend, sous l'action des impulsions naturelles. »⁶

C'est alors qu'il entreprend de leur faire exécuter des pas, des gestes et des mouvements du corps entier pour leur permettre de mesurer les sons et pour que pénétre en eux plus profondément la musique qu'ils entendent et traduisent :

« Toutes les nuances du temps (*allegro, andante, accelerando, ritenuto*), toutes les nuances de l'énergie (*forte, piano, crescendo, diminuendo*), nous pouvons les réaliser avec notre corps, et l'acuité de notre sentiment musical dépend de l'acuité de nos sensations corporelles »⁷

Et l'étude du Rythme sera sa seconde priorité (dans l'ordre d'apparition), priorité qui deviendra vite la première, en complétant et se joignant à la précédente :

« Le rythme joue dans la musique un rôle aussi important que la sonorité(...). Il n'est pas suffisant de développer chez l'enfant les facultés auditives pour lui faire éprouver et aimer la musique, car dans celle-ci l'élément le plus violemment sensoriel, le plus étroitement lié à la vie, est le rythme, le mouvement ! »⁸

Faire aimer la musique, voilà le maître mot ! Comme il le dira plus tard : « Je sais par expérience que... grâce à une éducation développant les rythmes naturels du corps, l'on peut faire aimer la musique même à ceux qui n'en apprécient pas les sonorités. Ils l'aimeront à cause du mouvement qu'elle renferme et lorsque ce mouvement leur sera devenu chose naturelle et familière. »⁹

La Rythmique était née, avec son train de nouvelles découvertes, en particulier celle de l'arythmie et des divers moyens d'y remédier. Mais c'est une autre histoire. Nous nous bornerons ici à montrer qu'elle apporte au Solfège de nouveaux exercices, tout en enrichissant les précédents ; et que grâce aux techniques d'enseignement qu'elle propose (ce que j'ai nommé dans le titre les *outils dalcroziens*), les leçons de solfège peuvent devenir des moments de plaisir partagé. Peuvent devenir... car bien sûr les outils ne valent que par la façon dont on les utilise !!

Les manuels de « solfège Jaques-Dalcroze »

Aujourd'hui que nous avons la chance de pouvoir aborder la méthode Jaques-Dalcroze dans son ensemble, avec le recul du temps mais aussi avec les nouveaux équipements de la modernité, qu'est-ce que peuvent encore nous apporter de neuf les vieux manuels ?

Souvent restés dans leur état d'origine et il faut l'avouer, d'un abord plutôt rébarbatif – tant par leur typographie que par l'apparente monotonie (quand ce n'est pas le désordre) de leurs pages – ils n'invitent guère de prime abord à pousser l'investigation... ! Et pourtant, que de nouveautés ils apporteraient (même en tant

que tels) à ceux, encore si nombreux, qui n'ont connu que l'aridité du solfège traditionnel...

Mais à mon sens, c'est dans leur interaction permanente avec notre pratique et avec ce que nous connaissons de l'enseignement dalcrozien, de sa théorie, de son vocabulaire, de ses techniques, que les exercices proposés dans les manuels prendront vraiment vie. Ces derniers ne sont pas la méthode à eux seuls ; mais ils présentent une série de contenus musicaux et de procédés d'enseignement qui en sont souvent le prolongement, dans le champ bien défini d'un solfège inséparable du développement rythmique, auditif et vocal, et qui affiche ses buts pour l'élève: parvenir à « lire, noter puis créer – intérieurement et extérieurement – les rythmes sonores » ; acquérir « le sens des degrés et des rapports d'élévation des sons (tonalités) et la faculté de reconnaissance de leurs timbres et apprendre aux élèves « à entendre et à se représenter mentalement les mélodies et leurs contrepoints dans toutes les tonalités, les harmonies et leurs combinaisons de toute nature, à les déchiffrer et improviser vocalement, à les noter et composer. »¹⁰

Pour le professeur curieux et qui ne se laisse pas rebuter par les apparences, il y a beaucoup de bon à prendre dans les manuels de Jaques-Dalcroze. D'autant plus qu'il était le premier à conseiller au professeur d'y faire son choix selon ses besoins:

« D'une façon générale il adaptera les exercices à son enseignement sans s'astreindre à respecter leur ordre ni leur nombre. Il laissera de côté ou simplifiera tous ceux qu'il trouvera trop difficiles et il classera les autres à sa guise. »¹¹

Les dimensions de cet article m'obligeant à me limiter, je mentionnerai ici les ouvrages et quelques-uns des exercices qui m'ont personnellement inspirée ; j'en donnerai une brève description, en m'arrêtant plus longuement sur certains d'entre eux.

Les ouvrages

1. *La Jolie Musique* : Jeux et exercices préliminaires d'audition, de chant et de rythmique¹²
2. *Étude de la portée musicale*¹³
3. *Les Gammes et les tonalités ; le phrasé et les nuance*¹⁴
4. *Solfège rythmique vocal* : méthode basée sur l'expérience des sensations de durée et de dynamisme et sur une éducation des centres nerveux¹⁵

N.B. Il arrive parfois que des exercices semblables se retrouvent dans plus d'un ouvrage.

1° *La Jolie Musique* : Comme son titre le laisse entendre, cet ouvrage non daté correspond avant tout à une éducation pré-solfégique, d'autant que son sous-titre annonce à la suite : « Pour

les tout-petits et leurs mamans » (mais les tout-petits d'aujourd'hui sont-ils exactement les mêmes que ceux d'hier ?... Pour ma part, il m'est arrivé souvent d'y puiser des exercices à l'intention des étudiants professionnels !!). Pré-solfégique ne veut pas dire qu'on n'utilise pas le nom des notes; au contraire, un grand nombre d'exercices y font appel. Tout comme parallèlement on fait appel aux degrés de la tonalité. Au niveau pré-solfégique, un enfant apprend la gamme de Do comme il apprend une chanson. Et il sait compter au moins jusqu'à 10 ! Sa mémoire mélodique ne fait pas encore le détail, et il lui est plus difficile de chanter la descente que la montée. C'est donc le bon moment pour l'amener petit à petit à comprendre ce qu'il chante, et à distinguer les degrés de la gamme.

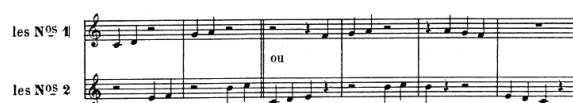
Parmi mes exercices préférés :

1. Les notes vivantes (exercices d'audition, puis d'intonation) :

- « 3 à 4 notes données sont représentées par des enfants placés dans divers endroits de la salle. Quand le maître joue une de ces notes, l'ensemble des enfants doit courir vers la note vivante ».
- On trouvera aussi des notes vivantes placées en lignes de cinq (nommées de do à sol, ou de 1 à 5) ou de huit (do à do8, ou 1 à 8), chacun devant reconnaître sa note ou son degré en avançant d'un pas, ou devant montrer qu'elle est diésée en se levant sur la pointe des pieds, etc.
- Ou encore (intonation): le professeur puis un élève dirige ce « clavier » de notes vivantes sur une mélodie connue ou improvisée, chaque élève chantant sa note en respectant le rythme général de la mélodie.
- « Les élèves circulent tandis que le maître joue plusieurs fois une mélodie composée de notes de la gamme: do⁸ si sol la fa ré mi do (ou : 8 7 5 6 4 2 3 1). Au signal, les élèves s'agenouillent successivement suivant le numéro de la note qu'ils représentent... puis ils se relèvent (dans le même ordre) » – ceci, soit en suivant la mélodie jouée une fois de plus par le professeur, soit en chantant à haute voix leur note ou leur degré. N.B. On peut le faire d'abord avec moins de notes (do à sol, p.ex.)

2. Sur la gamme (exercices d'intonation, puis d'audition intérieure)¹⁶:

- Les enfants sont groupés par deux. Ils marchent tour à tour en chantant:



- Même exercice mais le n° 2 marche en chantant ses notes dans sa tête ; puis on échange les rôles.

En cinquante-quatre pages d'exercices, cet ouvrage un peu désordonné aborde en outre – en utilisant l'espace, le déplacement,

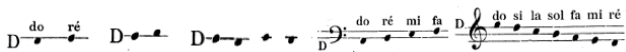
Summary

The introduction recalls the position of Emile Jaques-Dalcroze on the need to promote a real aural and rhythmic education for all music learners. With this goal in mind, Jaques-Dalcroze had published several solfège manuals in the first half of the 20th century. Marie-Laure Bachmann presents some examples taken from each one. She believes that if these exercises are not taken literally, they could be a source of inspiration for pedagogues of today.

le jeu par couples, et divers stimuli – des sujets tels que *la respiration*, *les intervalles* (auxquels sont consacrées systématiquement plusieurs jolies mélodies), *les accords*, *les nuances*, ainsi que la plupart des sujets rythmiques, qui viennent progressivement se mêler aux exercices d'intonation et d'audition tout en les compliquant.

2° *Étude de la portée musicale* (1906) : Je passerai rapidement sur ce manuel, ne m'y arrêtant que pour signaler que Jaques-Dalcroze préconise de partir d'une portée d'une seule ligne, où un D majuscule figure en guise de clé d'ut, tantôt sur la ligne, tantôt au-dessus ou au-dessous ; pour ensuite passer à une portée de deux lignes, puis de 3, enfin à 5 lignes (3+2 ou 2+3). Les clés de sol et de fa sont introduites au fur et à mesure, par rapport au Do, et les notes supplémentaires sont introduites à partir d'une ligne partiellement effacée.

Exemples



Un exercice: personnellement, je me suis surtout inspirée de l'exercice de la *ligne unique*, figurée par une corde au sol, corde qui peut changer de nom (tantôt do, tantôt sol ou fa, etc.) et servir à travailler les tricordes et l'intervalle de tierce : les élèves avancent en marchant soit sur la corde, soit d'un côté ou de l'autre en reconnaissant la note que je joue, reproduisent des motifs dictés, ou une mélodie rythmée mémorisée, – ou encore ils créent et solfient eux-mêmes leur propre mélodie sur trois notes, ou alors chantent celle imaginée par un camarade.

J'ai aussi utilisé avec profit les *portées d'une ligne et de deux lignes* dans la lecture et lors de l'introduction des clés : ainsi l'audition relative ne se trouve-t-elle pas gênée visuellement par un surcroît de lignes.

3° *Les Gammes et les tonalités* ; le phrasé et les nuances (1907) : Le *Volume I* est consacré aux premiers pas pour l'accroissement des facultés auditives et l'étude des tonalités, en particulier par le moyen des gammes de Do à Do (chacune comportant ses altérations respectives) – ce qui facilite notamment la compréhension des relations entre tonalités différentes et permet de chanter toutes les gammes en continu dans une tessiture adaptée à la voix.

Le *Volume II* poursuit les mêmes buts mais s'attache aux fragments de gammes (dicordes, tricordes, etc. jusqu'aux heptacordes) en proposant de multiples exercices de lecture, d'intonation, de modulation, de rythmisation et d'improvisation vocale. Pour un rythmicien, il y a là de quoi imaginer des exercices corporels, des exercices à deux ou à plusieurs, des exercices de réaction rapide, d'audition intérieure et d'improvisation – soit de son propre crû,

soit inspirés de ceux de la *Jolie Musique*, par exemple.

Indications générales (Vol. I, pp 2 à 5)¹⁷

« Toute bonne méthode de musique doit être basée sur « l'audition » des sons autant que sur l'émission. »

« le premier soin du maître de musique doit être de faire apprécier à l'enfant la différence qui existe entre le ton et le demi-ton. Tant qu'il ne saisira, soit en chantant soit en écoutant, cette différence qu'avec hésitation, il ne peut être question d'aborder un autre sujet d'études. »

N.B. L'exercice corporel aide beaucoup à l'obtention de cette maîtrise. Personnellement j'utilise des lancers de balle (*lancer sur do-ré-do, faire semblant de lancer sur do-ré bémol-do*), des frappés (*frapper ou ne pas frapper*), des exercices à deux (*sans se toucher ou collés ensemble*) etc.

« Sitôt la différence des tons et demi-tons perçue par les élèves, commencera l'étude comparative des gammes, c'est-à-dire des suites de tons et demi-tons qui caractérisent les tonalités ».

« Une fois les gammes sues, tout le reste des études musicales, — sauf, bien entendu, ce qui touche au rythme — ne sera plus qu'un jeu, l'élève en trouvant l'explication dans les gammes mêmes. Les intervalles ? fragments de gammes, avec interruption des sons intermédiaires. — Les accords ? superposition des notes d'une gamme. Les résolutions ? satisfaction accordée aux notes suspendues d'une gamme de continuer leur marche. La modulation ? enchaînement d'une gamme à une autre gamme... Tout ce qui concerne la mélodie et l'harmonie est implicitement contenu dans l'étude des gammes et n'est plus qu'une question de terminologie et de classification. » Par l'étude des gammes de Do à Do, Jaques-Dalcroze cherche en outre à favoriser une audition quasi absolue en ancrant le son Do dans la mémoire auditive et le larynx de l'élève. D'autres exercices poursuivent ce même but de reconnaissance absolue des sons.

Parmi mes exercices préférés (exercices pour développer la souplesse de la voix et la concordance entre l'audition et l'émission) (ibid., p. 5) :

« Dès que l'élève entendra un son quelconque (*corne de tramway (sic !), vibration de cristal, etc., etc.*), il cherchera à en déterminer la hauteur [*c. à d. il le chantera*] et à désigner le nom de la note correspondante. Puis il contrôlera son énonciation à l'aide d'un diapason ou d'un instrument ».

N.B. Même si l'on ne cherche pas à développer une reconnaissance absolue de la hauteur des sons, le simple fait d'essayer de reproduire vocalement le son produit par un objet sonore est en lui-même utile et les élèves se prennent volontiers au jeu !

« Le maître joue sur le piano (ou le violon) un son très grave ou très élevé et l'élève doit le chanter ensuite [*dans l'étendue de sa voix*] »

N.B. Bien évidemment, on ne fera pas faire ce genre d'exercice

avant d'être sûr que l'élève parvient parfaitement à reproduire les sons joués dans sa propre tessiture, quel que soit leur timbre.

Au fil de ce même volume sont également présentées (et appliquées dans le chant des gammes et des mélodies) les diverses règles de nuancé et de phrasé, que Jaques-Dalcroze emprunte à son maître, « le merveilleux théoricien Mathis-Lussy, l'auteur du Traité de l'Expression et du Rythme qui m'a appris comment tout en musique peut être ramené à l'observance de quelques lois fondamentales, qui m'a révélé la raison d'être de chaque nuance, de chaque accentuation et mis ainsi sur la voie des réformes musicales que, depuis de longues années, je me suis attaché à entreprendre. » (ibid., p. 4)

Exemples (1ère et 3ème règles de nuancé)

« Toute mélodie ascendante doit être, sauf exception, chantée crescendo, c'est-à-dire en augmentant à chaque note la sonorité. Toute mélodie descendante doit être, sauf exception, chantée diminuendo, c'est-à-dire en diminuant à chaque note nouvelle la sonorité. »

« Si dans un trait ascendant, une note est prolongée, elle devra participer au crescendo général. Si la note suivante est plus basse que cette note prolongée, celle-ci sera chantée avec un crescendo suivi d'un decrescendo »



(1ère règle de phrasé) :

« Lorsqu'un groupe rythmique est textuellement répété, l'on doit respirer (V) ou arrêter le souffle (') avant la répétition. (La succession mélodique peut être différente.) La dernière note du groupe doit, si elle est sur un temps faible, perdre la moitié de sa valeur (+) » (ici, dans une mélodie à 2/2)



N.B. La pratique de ces règles, pour peu qu'elle soit faite avec soin et assez systématiquement, imprime leur musicalité dans l'oreille et la voix de l'élève et lui permet de les appliquer par la suite aux mélodies rencontrées ne comportant pas d'indications de nuances ou de phrasé.

J'en arrive pour terminer à mon ouvrage préféré, qui est pour ainsi dire de la rythmique à la table, comme l'indique son sous-titre, « Méthode basée sur l'expérience des sensations de durée et de dynamisme et sur une éducation des centres nerveux » :

4° Solfège rythmique vocal (1925) : La date de publication signifie que la Rythmique est déjà bien installée et expérimentée de mille façons, qu'elle a prouvé ses résultats, résolu des questions en souffrance et tenu ses promesses. Il est temps qu'elle revienne prêter main forte au milieu qui l'a vue naître... Pour Jaques-Dalcroze,

« Le Solfège Rythmique n'est pas concurrent des autres systèmes de solfège. Il n'en est que le complément, un complément indispensable (...) et n'a d'autre but que de faciliter la tâche de ceux qui désirent introduire la rythmique dans l'enseignement musical, et de leur fournir une documentation précise et de nombreuses suggestions pour de nouvelles recherches ».

Dans les manuels anciens ou modernes, remarque-t-il,

« les exercices ont pour but unique d'enseigner les lois de l'intonation et de la mesure, sans faire aborder à l'élève l'étude du rythme proprement dit, ni celle de la rythmique en ses rapports avec la métrique, la dynamique et la mélodie. »

Ce sont précisément ces qualités-là que le présent ouvrage cherche à développer. On y trouvera

« la liste complète de tous les exercices rythmiques et de leurs variantes dans les chapitres en l'occurrence consacrés uniquement à l'étude du 2/4. En pratique (le professeur) appliquera progressivement chacun de ces exercices à l'étude des 3/4, 4/4 etc. D'une façon générale, il les adaptera à son enseignement sans s'astreindre à respecter leur ordre ni leur nombre. »¹⁸

La particularité de ces exercices est qu'ils s'appliquent presque tous à la lecture de mélodies ; et que dans la plus grande partie du livre les mélodies proposées sont constituées de notes de même valeur : séries de rondes tout d'abord, puis progressivement de blanches, de noires, de croches, etc. : c'est sur ces valeurs égales que vont s'appliquer les divers exercices de métrique, de rythme, d'espace, de dynamisme, de respiration, de phrasé, d'expression, au moyen de réactions rapides ou différées, d'incitation et d'inhibition de l'activité.

Chaque mélodie est assortie d'une série d'exercices – que l'on pourrait faire réaliser aussi bien sur l'une ou l'autre des autres mélodies. Et lorsqu'on en arrive aux mélodies notées avec leurs rythmes, tout ce qui est nécessaire à leur exécution – gestes de battue, œil, voix, souffle, inspiration, intonation, durées, silences, vitesse, lenteur, nuances, rythme, – a déjà été sollicité et affûté de mille manières.

Parmi mes exercices préférés : (pour une question de place, je ne donne ici que des débuts de mélodies)

1. etc. (cf. ex. pp. 17 à 20)
→ « À hop ! l'élève chante la noire suivante 2 fois plus vite dans le nouveau mouvement » :
→ « À hop ! l'élève saute une mesure de la mélodie ; ou encore il répète la mesure qu'il vient de chanter » (dans ce cas, c'est notamment la rapidité d'orientation du regard qui est sollicitée)
2. etc. (cf. ex. pp. 22 à 24)
→ « À hop ! l'élève raccourcit légèrement la note qu'il vient de chanter et reprend son souffle. »
→ « Un élève dirige la mélodie et indique le phrasé par sa façon de battre la mesure (...) »
→ « Un élève marche(...). Lorsqu'il fait p.ex. un angle droit, un pas en arrière ou de côté, les autres élèves coupent le chant par une respiration. »
→ « Un élève fait face aux autres élèves. Lorsqu'il respire, les autres élèves respirent de même. »
→ « Selon les indications d'un élève qui bat la mesure en mouvements plus ou moins amples, les élèves chantent pp, p, mf, f, ou ff. »
3. etc. (cf. ex. pp. 29 à 30)
→ « Les élèves chantent les 4 premières mesures en Fa, les 4 suivantes en Si bémol, etc. »

Parmi les exercices de mon invention (mais celui-ci l'est-il vraiment... ?!)

Sur une mélodie qui s'y prête (p.ex. la 1ère de cette page), faire

Marie-Laure Bachmann



- Professeur diplômée de l’Institut Jaques-Dalcroze de Genève.
- Licenciée en psychologie génétique et expérimentale de l’Université de Genève (Piaget).
- Parallèlement à une activité de thérapeute de la psychomotricité selon la méthode Jaques-Dalcroze, elle a enseigné

- pendant une vingtaine d’années les branches dalcroziennes (rythmique, solfège, improvisation, méthodologie) dans les classes professionnelles de l’Institut Jaques-Dalcroze.
- Directrice de ce même Institut de 1990 à 2006 et aujourd’hui retraitée, elle donne encore occasionnellement des cours ou des conférences en Suisse et à l’étranger.
 - Auteur du livre La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique (Ed. La Baconnière, 1984) et de nombreux articles sur des sujets apparentés.

précéder (ou suivre) chaque premier (ou deuxième) temps de la note immédiatement supérieure (ou inférieure), qui lui sert ainsi d’appoggiature. La noire concernée se transforme en 2 croches. L’exercice peut également se faire en réaction à un *hop* ou en suivant la direction des gestes (par le haut ou par le bas).

Ainsi chaque exercice peut-il donner lieu à des adaptations personnelles, à des idées nouvelles, à de nouvelles façons de faire.

Autant il peut être néfaste (voire « *anti-dalcrozien* » !) de s’en tenir sans autre à la lettre des manuels, autant j’espère avoir montré dans ces pages qu’un retour aux sources anciennes peut être productif et qu’il peut renouveler notre approche de l’enseignement d’un solfège vivant, tout en nourrissant notre imagination.

Notes

1 E. Jaques-Dalcroze, Les études musicales et l’éducation de l’oreille(1898), in Le Rythme, la musique et l’éducation, 1965, p. 10

2 Op.cit., ibid.(1898), p. 9

3 Op.cit., ibid.(1898), p. 10 (les italiques sont de M-LB)

4 Op.cit., Avant-propos (1919), p. 5

5 Op.cit., ibid.(1919), p. 6

6 Op.cit. Les études musicales et l’éducation de l’oreille (1898), p. 11

7 Op.cit., La Rythmique, le Solfège et l’Improvisation (1914), p. 61

8 Op.cit. ibid.(1914), p. 57

9 E. Jaques-Dalcroze, Préface aux exercices de plastique animée, in La Rythmique, la Plastique animée et la Danse, 1916, p. 9

(les italiques sont de M-LB)

10 E. Jaques-Dalcroze, La Rythmique, le solfège et l’improvisation(1914), in Le Rythme, la musique et l’éducation, 1965, p. 61

11 E. Jaques-Dalcroze, Solfège rythmique vocal, 1925. Avant-propos, p. IV

12 E. Jaques-Dalcroze, La Jolie Musique, non daté. Éditions musicales Ch. Huguenin, Le Locle (Suisse)

13 E. Jaques-Dalcroze, Étude de la portée musicale, 1906, Éditions Sandoz, Jobin & Cie, Neuchâtel (Suisse)

14 E. Jaques-Dalcroze, Les Gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances, 1906 et 1907 (3 volumes) , Éditions Sandoz, Jobin & Cie, Neuchâtel (Suisse)

15 E. Jaques-Dalcroze, Solfège rythmique vocal, 1925, Edition Jobin &Cie, Lausanne ; et Rouart, Lerolle & Cie, Paris

16 Ibid., p. 10, ex. 1 ; et p. 13, ex. 15

17 Voir aussi : E. Jaques-Dalcroze, Un essai de réforme de l’enseignement musical dans les écoles(1905), in Le Rythme, la musique et l’éducation, 1965, pp. 30-31, où l’on trouvera les mêmes recommandations.

18 E. Jaques-Dalcroze, Solfège rythmique vocal, Avant-propos, pp. III et IV.

Cinq caractéristiques du solfège dalcrozien



Pablo Cernik

Voici les quelques caractéristiques qui me semblent être les plus prépondérantes du Solfège dalcrozien – tout en étant aussi inhérentes à la Rythmique.

L'entraînement auditif lié à l'entraînement corporel.

*L'étude du solfège et de l'harmonie comportera (...) des expériences corporelles sans lesquelles elle est destinée à rester uniquement théorique.*¹

La pratique du solfège dans la méthode Jaques-Dalcroze est en interaction permanente avec la pratique de la rythmique. Nous pourrions dire que la rythmique est une prise de conscience corporelle de la musique et que le solfège est sa prise de conscience intellectuelle. Mais en réalité, les compétences en jeu -corporelles et intellectuelles- interagissent entre elles et sont mises en œuvre tant dans la rythmique que dans le solfège. La caractéristique la plus importante du solfège dalcrozien est peut-être sa relation avec l'expérience kinesthésique : expérience développée en profondeur dans les exercices de Rythmique.

J'emprunte la dénomination de « sens kinesthésique » au professeur Robert Abramson qui l'a utilisée pour expliquer l'intérêt de Jaques-Dalcroze pour l'étude du mouvement corporel et de sa relation avec le système nerveux² :

*C'était (le sens kinesthésique) précisément l'outil dont Jaques-Dalcroze avait eu besoin pour aider ses étudiants à contrôler les communications rapides entre les sens tournés vers l'extérieur comme l'audition, l'observation, le contact et le déplacement ainsi qu'avec les activités cachées à l'intérieur du cerveau qui contrôlent la mémoire, les souvenirs le jugement, la volonté et l'imagination.*³

Nous retrouvons l'utilisation du sens kinesthésique dans tous les exercices de rythmique, et ceux-ci sont souvent en relation avec les exercices de solfège. Observons l'exemple suivant, où les élèves apprennent une mélodie tout en marquant la pulsation métrique :

Les étudiants doivent apprendre une mélodie dont la mesure est à 4 temps binaires et la mémoriser, sans lire la partition :

- Placés en cercle, les élèves marchent en avant vers le centre du cercle sur les 4 premiers temps pendant qu'ils écoutent l'extrait, puis sur les 4 temps suivants en reculant vers l'extérieur pour le répéter.
- Écoulent puis reproduisent seulement le rythme de la mélodie (en le frappant dans les mains, par exemple). Ensuite :
- Ils écoutent puis chantent la mélodie, sans frapper le rythme.

Finalement, ils éliminent la répétition en forme d'écho, et chantent les petites parties apprises successivement en une seule mélodie. Ils marchent toujours sur la pulsation mais sans changer de sens, répartis dès lors dans toute la salle.

Cette réalisation kinesthésique de la métrique (marquer la mesure à 4/4 en marchant vers l'avant puis vers l'arrière) superposée à l'action de mémoriser et de chanter, peut devenir plus complexe si les temps sont irréguliers comme par exemple dans une mesure à 8/8 (ce qui donnera trois pas dont deux seront de plus longue durée, p.ex.: $\text{f} \quad \text{f} \quad \text{f}$). Dans ce cas la « cadence corporelle » de la marche sera fondamentale pour faciliter la mémorisation et encadrer l'expression ainsi que les accents de la mélodie.

Le développement de l'audition intérieure.

*Essayer d'entendre d'avance ce qu'on va jouer, d'une façon aussi précise que possible, demande de l'entraînement.*⁴

Jaques-Dalcroze a donné à l'audition intérieure une place fondamentale dans sa méthode. L'audition intérieure permet de faire

1 Cela correspond à ce que J-Dalcroze appelait « le sens musculaire », qu'il considérait comme « notre sixième sens ».

2 L. Choksy, R. Abramson, A. Gillespie, D. Woods, F. York: *TEACHING MUSIC IN THE TWENTY-FIRST CENTURY*, p.33. (Trad. P.Cernik)

3 Marie-Laure Bachmann : *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique*, p.144.

4 Marie-Laure Bachmann : *Ibid.*, p.143.

Summary

There are five characteristics of Dalcroze Solfège, and it can be said, of Eurhythmics as well.

Ear training is always connected to perfecting what the body is doing: the study of Solfège is always interacting with the practice of Eurhythmics, or at least with the kinaesthetic sense.

- 1. The development of the inner ear: this develops the capacity of anticipation, and helps to improve the accuracy intonation by reinforcing the relationship between the ear and the voice.

- 2. The use of improvisation: melodic improvisation (with or without the names of the notes) demands mental awareness, inner hearing, anticipation and clarity in expressing ideas and intentions.
- 3. The development of adaptability: solfège uses numerous exercises of repetition, automation and association, as well as exercises of variation, reaction and disassociation.
- 4. Social aspects: creating relationships with friends and between students and teacher; enjoying oneself while remaining concentrated; we find all these aspects in a Eurhythmics-Solfège lesson.

appel à l'anticipation auditive, dans le jeu vocal, instrumental et dans la création musicale ; mais aussi de perfectionner la justesse d'émission en renforçant la relation existante entre l'oreille et la voix.

Observons l'exemple suivant :

Au tableau sont écrits différents motifs composés de divers fragments mélodiques :

- 1. Le professeur montre l'un ou l'autre des motifs et les élèves les chantent en même temps. (Le professeur, en enchaînant ces différents motifs, construit des phrases musicales.)
- 2. Il montre en silence une suite de motifs en faisant attention, avant chaque changement, de maintenir par le mouvement de sa main, la durée exacte de chaque motif, pour permettre aux élèves de les chanter intérieurement en temps réel. Au signal du professeur, les élèves chantent à haute voix la suite de motifs montrée.

Dans l'exercice ci-dessus les élèves mettent en œuvre simultanément l'audition intérieure et la mémorisation, ces deux activités se renforçant l'une et l'autre.

Un autre exemple :

Les élèves chantent une mélodie pendant qu'ils marchent sur la pulsation de l'accompagnement :

- 1. Au signal du professeur (« hop » ou n'importe quel autre), les étudiants continuent à marcher sur la pulsation mais chantent la suite de la mélodie dans leur tête.
- 2. Quand le professeur redonne le signal, les élèves reprennent le chant à voix haute, toujours en marchant.

Un travail identique pourrait être réalisé avec d'autres types de mouvements que celui de la marche : dessiner la mélodie dans l'air, sur une chorégraphie de groupe, etc. Le mouvement dans ce type d'exercice aide à maintenir l'écoute intérieure de la mélodie sans perdre le contrôle du tempo, de la pulsation ou du sentiment expressif du phrasé.

La pratique de l'improvisation

(...L')improvisation diffère de la composition en ceci au moins qu'elle est constamment en devenir, et que même chez le compositeur habile, elle est à la merci des surprises. (...) Aussi, apprendre à improviser, ce sera pour une grande part apprendre à faire face aux surprises, et à faire façon de ses erreurs !⁵

Dans la méthode dalcrozienne, l'improvisation est proposée sous divers aspects: selon les branches (rythmique, solfège, improvisation instrumentale) et les circonstances.

Dans le solfège en particulier, l'improvisation mélodique, solfagée ou chantée, exige rapidité mentale, audition intérieure, anticipation et clarté dans l'extériorisation des idées et des intentions.

Voyons ici un exemple d'improvisation vocale :

- 1. Le professeur note au tableau différentes cellules rythmiques travaillées en classe ou dans des cours précédents.
- 2. Le professeur improvise, en frappant, une phrase rythmique de quatre temps en utilisant quelques-unes des cellules rythmiques notées au tableau. Tous les élèves répondent en une autre phrase de quatre temps, en utilisant les motifs de leur choix parmi ceux figurant au tableau.
- 3. Tous chantent ensemble une gamme modale ou diatonique.
- 4. Le professeur ou un élève, cette fois en chantant, improvise une phrase mélodique de quatre temps dans la tonalité ou le mode chanté précédemment, en choisissant parmi les cellules rythmiques du tableau. Un élève répond, sur la même durée globale, en continuant le mélodie commencée. Peu à peu, le professeur et l'élève ajoutent à leurs improvisations des nuances dynamiques et des articulations.

Le développement de l'adaptabilité

La méthode Jaques-Dalcroze offre les moyens d'entraîner la capacité de réagir rapidement, d'adapter un discours ou de le modifier sur le moment, de pouvoir exécuter plusieurs tâches à la fois, de varier à l'infini, par exemple, les possibilités dynamiques ou agogiques d'expression. La flexibilité corporelle, mentale et émotionnelle qu'elle entraîne est aussi nécessaire à la pratique musicale qu'à notre vie quotidienne :

Maîtriser cette élasticité nous permet de nous adapter à un grand nombre de situations sur les plans rythmique et musical, mais aussi de nous contrôler dans nos gestes quotidiens.⁶

Pour développer cette adaptabilité, la méthode en général et dans le solfège en particulier aborde de nombreux exercices de répétition, d'automatisation et d'association, autant que des exercices de variation, de réaction et de dissociation. Les exercices de répétition créent des automatismes qui plus tard devraient se vérifier, varier ou se modifier pour ensuite se changer en d'autres nouveaux : "(...)la répétition est importante pour la stabilisation

5 Silvia Del Bianco : Vers une application des principes

dalcroziens à l'enseignement du piano, p.3.
6 Ibid., p.6.

Pablo Cernik

Pablo Cernik est né en 1969 en Argentine. Est professeur de Musique, Piano et Rythmique au Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires, Argentine. A obtenu la Licence et le Diplôme Supérieur de l'Institut Jaques-Dalcroze, Suisse. Vit actuellement en Espagne où il enseigne la rythmique, le solfège et l'improvisation au Conservatorio Superior de Música del País Vasco « *Musikene* » à San Sebastián et à l'Institut Joan Llongueres de Barcelone.

du nouveau concept mais, en même temps, la variation est indispensable pour assouplir cet automatisme."

À leur tour, les exercices de réaction vont mettre à l'épreuve la solidité d'une connaissance chez l'élève, tout en développant son attention et ses réflexes:

- Les élèves déchiffrent une mélodie comportant des tétracordes, (c'est-à-dire des groupes de quatre notes par degrés conjoints).
- À « *hop* », les élèves doivent chanter seulement les extrémités du tétracorde qui suit (tout en gardant sa durée globale), ce qui donne comme résultat un intervalle de quarte. Dans cet exercice de réaction, les élèves doivent anticiper rapidement la réalisation de l'intervalle en écoutant intérieurement les notes qui l'intègrent.

Exemple (mélodie originale) :



(résultat avec les « *hop* ») :



L'association et la dissociation peuvent s'appliquer à différentes parties du corps ou à une seule plus la voix, ou simplement à la voix et à l'oreille. Voici un des exemples possibles de dissociation, celui du canon :

L'étudiant doit improviser une mélodie en chantant et frapper son rythme aux mains, en canon d'un temps. Ici, l'audition intérieure lui permet de « *rechanter* » dans sa tête en frappant ce qu'il vient d'émettre en chantant à haute voix, tout en continuant d'inventer la suite de sa mélodie.

Ou l'une de ses variantes, par couples :

L'étudiant improvise un rythme avec des baguettes et un autre élève improvise à la voix en canon d'un temps de ce que joue son camarade. Ici la dissociation oreille-voix est en apparence plus simple puisque l'invention rythmique est laissée à un autre (qui, lui, doit non imiter, mais anticiper ce que peut devenir la forme mélodique qu'il entend se créer) ; mais l'attention que celui qui

Il est coordinateur pédagogique du programme de Certificat de Rythmique à Morelia, Mexique. Il voyage régulièrement en donnant des cours aux amateurs et professionnels de la musique en Espagne, Chili, Mexique, Suisse, Argentine. En plus de se dédier à l'enseignement, il a travaillé plusieurs années comme pianiste répétiteur d'opéra et de ballet pour d'importantes institutions d'enseignement, théâtres et compagnies de danse.

suit doit prêter au rythme obligé, impose des contraintes à son invention mélodique.

L'aspect social

Créer des relations entre camarades, entre les élèves et le professeur, se divertir autant que rester concentré, voici encore une des caractéristiques que l'on retrouve dans toutes les classes de rythmique-solfège.

Les pas chorégraphiés sont un outil souvent utilisé dans la rythmique. Dans l'exemple suivant, ils vont nous servir pour travailler le rythme harmonique d'une pièce. L'harmonie, en musique, conditionne l'expressivité, et l'expressivité sert à communiquer, à faire comprendre.

Deux par deux en se tenant la main, les étudiants chantent une mélodie apprise et marchent les temps :

- Sur l'harmonie de tonique, marcher en avant, mains jointes le long du corps.
- Sur l'harmonie de dominante, marcher en arrière (ou arrêté « *suspendu* » sur-place), les mains jointes levées vers le ciel.
- Sur l'harmonie de sous-dominante, les couples sont face à face et se balancent en se tenant les deux mains à hauteur d'épaule.
- Sur l'harmonie de la sus-dominante, ils mettent leur main libre sur le cœur en arrêtant la marche.

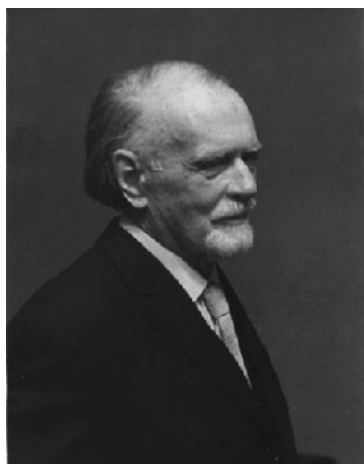
L'enchaînement des différentes parties aboutit à une petite construction dans l'espace, qui permet de saisir le lien entre une harmonie et la suivante.

Il y aurait encore plusieurs aspects à traiter concernant le solfège dalcrozien, notamment les exercices conçus pour le développement de la sensation et de la compréhension tonale, avec une utilisation particulière des gammes. L'aspect de l'écoute harmonique occupe à lui seul une place importante et particulière dans cette méthode. Mais tout cela dépasserait le cadre de cet article.

La pratique du Solfège peut se faire avec ou sans l'intervention du déplacement corporel (assis à une table, par exemple)—à la différence de la Rythmique— mais la façon de le pratiquer devrait toujours être musicale, intelligente et ludique, et faire appel au sens kinesthésique, comme c'est le cas dans l'exercice de toutes les branches de la méthode.

Solfège and the Kodály Vision

Gilbert De Greeve



Zoltán Kodály, (°Kecskemét 1882 – †Budapest 1967), a renowned Hungarian composer, ethnomusicologist and humanitarian. A part of the world knows him mainly as a composer, the author of master pieces like the *Psalmus Hungaricus*, the *Missa Brevis*, *Cello Solo Sonata*, and so many more. His composing activities can be divided into two almost equal periods. The dividing line being around 1924-25 following the creation of the *Psalmus Hungaricus*. The second part of his composition career was almost entirely dedicated to writing for children and youngsters; pieces that could serve in the process of music education. However, it is very important to understand that these pieces, written for children and youngsters, are compositions not exercises. They are tools that can be used for music educational purposes but at the same time they are beautiful artistic creations. Other people may rather point to Kodály as the exceptional scientist that he was, one of the pioneers of ethnomusicology. And yet another part (probably the largest one) will refer to him as the founder of a music education concept known as the Kodály method. The reality is that he was not more the one than the other one but everything at the same time. And on top he was an exceptional human being who spoke a number of languages fluently and played an important role in the preservation of the Hungarian culture. In order to understand Zoltán Kodály's music educational vision it is necessary to understand him. With other words, it is necessary to understand his human nature, because the vision did not emerge from one enlightened moment but from an evolution of many years. This year, 2012, commemorates the 130th anniversary of his birth.

What the world knows as the Kodály Method is not just a 'methodology'. It is a whole concept of 'music education' as an integrated full-fledged part of 'general education', in which music becomes equally important as 'language', 'mathematics', 'history', etc. It is much more than Hand Signs (which, by the way, are not from Kodály but from John Curwen) or Rhythm Syllables. Therefore, personally, I prefer to speak about the Kodály Vision rather than 'method'. Although 'method' can be used as a synonym for the whole structure of the Hungarian Music Education as it was designed by Zoltán Kodály in his numerous articles and speeches.¹

Erzsébet Sznyi describes this well in an article published in the *International Kodály Society Bulletin*.² She writes: it is no wonder that Kodály's name 'trademarks' the whole Hungarian music education. When foreigners visited, he himself called it "*our method*"; hence in the international field the name of Zoltán Kodály is so strongly connected to music education in Hungary that it became the standard terminology.

There is also the issue of Relative Solfa,³ which Kodály recommended as the most suitable way of score reading. On numerous occasions I heard people say: "*the Kodály Method is Relative Solfa...*" That is not correct and it is due to these kinds of 'misunderstandings' that the intensive study of Solfège (as known in the 'absolute' way in Latin countries) and Kodály's vision, are often considered as conflicting objectives. Nothing is less true. Zoltán Kodály strongly emphasized the importance of studying Solfège and pointed to other interesting publications such as, to name just these, the works of Angelo Bertalotti and Albert Lavignac. Kodály himself wrote a whole series of Solfège exercises. More about this later on.

Kodály's attitude is very obvious because his first and foremost objective was to have music accessible for everyone. With other words: learning to read and write music; to become musically literate. The only way to achieve that goal is to study Solfège profoundly.

How well he was aware of that necessity proves a (very critical) article written in 1949 entitled: *After the first Solfège competition*. He wrote: "*this year we have had a closer look for the first time at the results of the fight begun three years ago against the inability to read—illiteracy. It does sound strange. Are there also illiterates in the Music Academy? They are not only in it—they have been receiving diplomas from it for decades. The historical explanation: the institution was built from above and only very slowly extended downwards to the laying of foundations. Secondly, it was built completely on the German model, and the Germans have always neglected technique générale. The systematic teaching of this is now only in its third year*

Bónis, Corvina Press

2 IKS Bulletin, Vol. 31, no. 1, 2006, pp 3 – 7

3 Score reading based upon using the same fundamental note in any key for a certain scale structure. It goes back to the very beginning of score notation. Detailed information can be found in *La musique et le signe* by Jacques Chailley, Edition Rencontre, Lausanne

1 The most complete selection of these writings and speeches can be found in *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Dr. Ferenc

in Hungary. The last link in the chain, the elementary, has been working only for one year. Anyone who has seen this can imagine how much better musicians those people will be who already know when they are eight or ten what the students of the old system did not know even when they were fifteen or twenty. But not even those should lose heart: with untiring industry they may still be able to right the wrongs of their misguided training. A five year plan should be fixed for the complete extermination of illiteracy. In five years it would be possible to achieve a situation where everyone could read, at a level appropriate to his age. For today this does not exist. This is shown by the reading competitions. What has been displayed by the best here as exceptional knowledge ought to be known by everyone; we ought to reach a situation where this would be the norm. Understand once and for all what this is all about: the psychological procedure of our whole music-making is faulty—it must be inverted. So far it is the fingers that have run ahead, with the head and the heart hobbling after them. The way of the true musician is the opposite: he starts with the head and the heart and from there directs the fingers, the larynx, or whatever instrument. It is because they do not go about it in this way that so many of our pianists play mechanically. When someone is twenty or thirty they announce that he has no talent. But perhaps if he had tried to make music with his voice when he was six years old, he might have come closer to the soul of music and his piano playing might have been more musical as a result.”⁴

These straight forward words leave no doubt about the importance which Zoltán Kodály contributed to the study of Solfège in which the development of the inner hearing stood central. After all one cannot sing or play well what one cannot hear inside first.

On the other hand he also wrote: “...I included folksongs in the Solfège teaching of the Academy. That is why I profess that the teaching of singing at elementary schools must be built up totally on the foundation of folksongs.”⁵ And he even referred to the Conservatory of Paris: “From the example of the Paris Conservatoire it will be seen that the time is approaching when it is acknowledged that, just as writing cannot be learned unless reading has been learned first,

singing or playing an instrument cannot be mastered unless solfège has itself been mastered first.”⁶

Nowadays it is widely accepted and even promoted that music education can best be done through using materials from existing music (also folk music) opposite to times in which music education would begin with artificially produced exercises and an endless repetition of one note (do-do-do-do-do-) than the next one (re-re-re-re) and so on, with, in most cases, no attention for the ‘relationship’ between the notes. Solfège was often (too often!!!) just a dry way of ‘drilling’... not musical at all and not stimulating... In Kodály’s vision the so interesting folk patrimony (with children rhymes and dances for the very little ones and folk songs and ballads for the grown-ups) was the treasure to choose from. It was a treasure that he knew so well because of his ethnomusicological research. Already from the time that he was collecting the songs Kodály was aware of the possibility to use them for educational purposes. However, he was also enough realistic to understand that the training of a musician needs ‘exercising’. Therefore he wrote a number of books with practical Solfège exercises. To name just a few: 333 Reading Exercises, *Bicinia Hungarica I—IV*, *Tricinia* and the *Epigrams*. All these publications are very interesting.⁷

The epigrams can be seen as the cherry on the cake. Each of the nine pieces (so-called Vocalizes for two voices and piano) is a little jewel. Furthermore, Kodály conceived them so that they can be performed in a number of different settings: for two voices, for one voice and an instrument, for two instruments, for solo instrument... Later on, Melinda Kistétényi⁸ even put a text to the music so that the Epigrams can be performed as art songs.

Although there was never a kind of ‘proclamation’ on the issue, Kodály strongly recommended the use of relative Solfa. The movable DO, he said, is a secret tool by which children learn more quickly how to sing from the score than by any other method. No matter what else one may experiment with, it cannot be defeated. It is not a Hungarian invention: an Englishman called Curwen

4 Selected Writings: After the First Solfège Competition, 1949, pp 163 – 164

5 Selected Writings: Thirteen Young Hungarian Composers, 1925, pp 70 – 74

6 Selected Writings: Preface (To the volume Musical Reading and Writing by Erzsébet Szanyi) 1954, pp 201 – 205

7 For a complete list with compositions of Zoltán Kodály one can visit the International Kodály Society website (www.iks.hu) and click on Kodály’s life and work

8 Famous Hungarian organist (1926-1999)

Résumé

Cet article traite de l'utilisation du solfège dans ce que l'on appelle La méthode Kodály et dissipe un certain nombre de malentendus. La méthode Kodály est un concept global « *d'éducation musicale* » intégré à part entière dans « *l'éducation générale* » et dans lequel la musique prend une part aussi importante que la langue, les mathématiques, l'histoire etc. Souvent la méthode Kodály est incorrectement décrite comme l'utilisation des signes de la main (qui, entre parenthèse, ne sont pas de Kodály mais de John Curwen)

started it more than a hundred years ago; since then it has been alternately used or abandoned. Now we have taken it again, and it has proved to be very useful.⁹ (When Kodály refers to Curwen and the fact that he started it more than a hundred years ago, he means that it was the moment when 'relative solfa' started to be used for music education purposes.) Does it mean that Zoltán Kodály's vision cannot be applied without using relative Solfa? No. Relative or absolute are systems and there is more than one way to achieve Kodály's vision in which the aim goes far beyond the technical aspects of the approach.

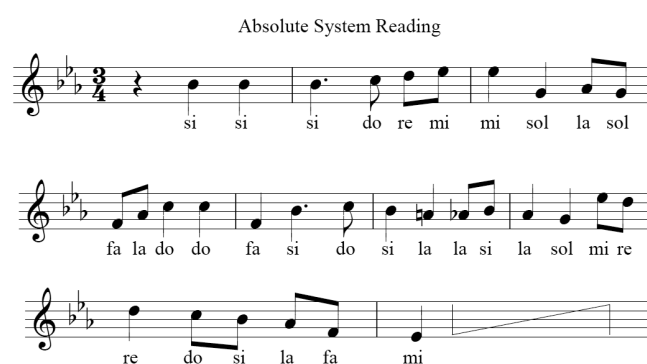
Over the years, the theme Absolute or Relative has been thoroughly discussed at International Symposia, even to the extent that people got fed up with it since there was never an accepted solution. Those coming from Anglo-Saxon countries could not understand the difficulty, because they were raised in the relative system (or movable DO) and used it always. Those coming from Latin countries could mostly not understand why a DO can be the FIRST note of G major as well as of C major etc. Just for a laugh, let me tell you that once a (good) Belgian composer got so confused about it that he asked me: "*but, what do you call the FA when the DO is a SO?*"

Opposing the two systems to each other inevitably leads to calling the one the better and the other one the less good. Therefore I rather prefer to briefly: (i) just place both systems into their historical context, (ii) explain in simple words their technical approach of the reading process and (iii) mention where the respective systems are mostly applied.

The first and most important thing to be said is that both systems, the relative and absolute, are ways of deciphering a staff notation text. A score is never IN relative or absolute notation, by the way another misunderstanding. So there is no problem with the writing process.

ou Rythmes syllabiques. C'est pourquoi il faut parler de la Vision de Kodály plutôt que la « *méthode* ». Bien que le mot « *méthode* » puisse être utilisé comme un synonyme de toute la structure de l'Education Musicale Hongroise, telle que décrite par Zoltán Kodály dans ses nombreux articles et conférences.

Zoltán Kodály a insisté sur l'importance d'étudier le solfège et a indiqué d'autres publications intéressantes. Lui-même a écrit toute une série d'exercices de solfège. D'autre part, il a également chaudement recommandé l'utilisation des chansons populaires (« *la langue maternelle musicale* » des peuples) dans l'enseignement



The Absolute System (*of course the score can also be read with letter names)

1. Contrarily to what is generally thought, the so-called "absolute system" is much "younger" than the relative approach. It originates from the point that it was (incidentally or accidentally) linked to attaching the names UT (DO) – RE – MI, etc. to the staff notation instead of using the letter names C – D – E, etc. I mentioned it already: those interested in an extensive historical explanation can read the publication of Jacques Chailley *La musique et le signe*.
2. In the absolute system the reading process is connected to the name of the fixed note. DO is always DO. It may seem simple opposed to the relative system but there are a few interesting anomalies. For instance: DO – DO# or DOb are all sung as DO, although they have different pitches. It is in fact not logical. Or: DO is the Tonica' in C- major and in C-minor, although the context is harmonically completely different. That anomaly is even bigger between C-major with the DO as Tonica and D-flat major with the DO as leading note. Etc. The conclusion is that the absolute system is a very good reading system without any doubt but does not serve the development of the inner hearing and the harmonic feeling very much.
3. The absolute system is mostly used in Latin countries or in countries whose educational system is based upon the Latin tradition. Many famous musicians were raised with it, which proves its suitability. However, for reaching the masses, especially through making them sing, the system has been less practical.

⁹ Lecture and discussion in the Hungarian Corvin Club in Berkeley, California, USA, 1966

du solfège, et il s'est fait l'avocat du solfège relatif (do mobile) en tant qu'« *outil secret* » particulièrement pour l'éducation musicale des masses.

L'article compare les 2 systèmes, absolu et relatif, de manière objective. Quel que soit le système, et dans tous les cas, Kodály dit : la musique ne doit pas être approchée par son côté intellectuel, rationnel, ni être transmise à l'enfant comme un système de symboles algébriques, ou comme l'écriture secrète d'un langage avec lequel il n'a aucun rapport. Pour Zoltán Kodály, l'éducation musicale est un outil pour une meilleure éducation, dans le sens

général, des enfants et des jeunes.

Aujourd'hui, dans une situation mondiale chaotique, où des millions de gens souffrent et où le sens commun est souvent remplacé par toutes sortes de fanatismes, nous devons chérir ses mots remplis de sagesse :

« *Notre intime conviction est que l'humanité sera plus heureuse et vivra plus dignement quand elle aura appris à vivre avec la musique. Quiconque travaille à promouvoir cette finalité d'une manière ou d'une autre, n'aura pas vécu en vain.*

Relative System Reading



The Relative System (* same remark as above)

1. This system goes back to the very beginning of the notation process, for instance in folk tunes or in Gregorian chant. The original names, derived from a text of Guido d'Arezzo, refer to the position of the note in the scale. The DO (UT) is the Tonica of an Ionian scale; the SO is the dominant, etc. Like the LA is the Tonica of an Eolian with the MI as the dominant. The RE is the Tonica of a Dorian, the MI of a Phrygian, etc. The absolute letter names were introduced later when instruments became more and more involved and when key's started to play an important role.
2. In the relative system the reading process is based upon the function of the tone within the scale. In a normal major key the Tonica will always be the DO. In a normal minor key it will be the LA. The great advantage, especially for vocal use, is that the intervals within a scale are always the same. For instance DO – FA is always the fourth from I to IV. (Opposite of the absolute system in which DO – FA can be everything else.) The anchoring of the intervals, hence their harmonic function within the scale is an enormous help for correct intonation and for the development of the inner hearing.
3. Interestingly enough the relative system is used in many more places than the absolute system. Relative Solfa is used almost everywhere in Anglo-Saxon countries and in Germanic cultures.

Conclusion

Both approaches have their own values and challenges. But, there is something to say for the relative system in general music education as better suitable and more accessible for the children. And after all, what is absolute? Even in the absolute notation, a score in C major for clarinet will sound in B-flat major; or a score in C major for French Horn will sound in F....

However, there is certainly one aspect of Solfège on which Kodály was very clear: the applied materials have to be of good quality and inspire the pupils. He wrote: “*What is to be done? Teach music and singing at school in such a way that it is not a torture but a joy for the pupil; instill a thirst for finer music in him, a thirst which will last for a lifetime. Music must not be approached from its intellectual, rational side nor should it be conveyed to the child as a system of algebraic symbols, or as the secret writing of a language with which he has no connection. The way should be paved for direct intuition. If the child is not filled at least once by the life-giving stream of music during the most susceptible period—between his sixth and sixteenth years—it will hardly be of any use to him later on. Often a single experience will open the young soul to music for a whole lifetime. This experience cannot be left to chance, it is the duty of the school to provide it.*”¹⁰ No doubt about the message. In music education only the very best is just good enough, especially for the education of little children.

For Zoltán Kodály music education was a tool to better educate (in general) children and youngsters. He illustrated that so well in an opening address at a Gala Concert in the Liszt Academy to commemorate the anniversary of Beethoven's death. “*Professional education in music itself*”, he said, “*is still not sufficiently inspired by the idea that music making is not an end in itself but that it must stand at the service of the whole people. If we consider now whether Beethoven's personality is suitable for raising an echo in broad ranges of people, perhaps there is no other composer whose whole life-work is such a powerful expression of protest against tyranny, or of world freedom, and of the desire for brotherhood. But there is one point we must not forget. The spiritual content of a musical work can be understood only through the language of music. Anyone who thinks he understands it when he has read the title and the program is deceiving himself. It is not enough merely to place Beethoven before the masses.*

Gilbert De Greeve

Gilbert De Greeve got his first music lessons from his father. He then studied at the Royal Conservatory of Antwerp, notably with Eugene Traey and Jan Decadt. He majored in Performance and Composition. He went on studying in the USA, meeting among others with Rudolf Serkin and Eugene Ormandy. His artistic activities, performing, giving master classes and lecturing, are bringing him all over the globe. At the age of 25 he became Professors at the

Royal Conservatory of Antwerp and Director of the State Music Academy of the same city, a school which he developed from its foundation in 1970 into a major institution with more than 4.200 students. He is Honorary Director of the State Music Academy and Honorary Professor of the Royal Conservatory of Antwerp. He is also Immediate Past-President of the International Kodály Society and a highly demanded lecturer on the international scene.

It is also necessary to teach them how to approach him. It is the right of every citizen to be taught the basic elements of music, to be handed the key with which he can enter the locked world of music.¹¹ To open the ear and heart of the millions to serious music is a great thing. He strongly believed in the power of music as a force that could make a difference between living in a harsh, violent and fanatic world and living in a world full of beauty, friendship and mutual respect. Fortunately he was not only a good speaker and writer but also a 'doer'.

Solfège was important for Kodály because it is the basis of every further evolution. He wrote: "Young musicians need a mentor in order to reach the "master level" in the shortest time possible. They can become artists only after this. Technique itself is no art, but there is no art without technique. And what is Solfège, musicianship, if not a technique? It is a technique for the training of the inner hearing and aural precision. It must be practiced constantly in order for the artist to maintain the level already reached, in the same way as he/she keeps his/her hands in constant practice. Since Solfège is not only the alphabet of music but also its grammar, syntax, style, it is the key to the full understanding of music. It also includes aural harmony (polyphonic dictation)".¹²

Nowadays, anno 2012, in a rather chaotic world situation, at a time when millions are suffering and common sense is often replaced by all kinds of fanaticism, we should treasure his wise words: "It is our firm conviction that mankind will live the happier when it has learnt to live with music more worthily. Whoever works to promote this end, in one way or another, has not lived in vain."¹³

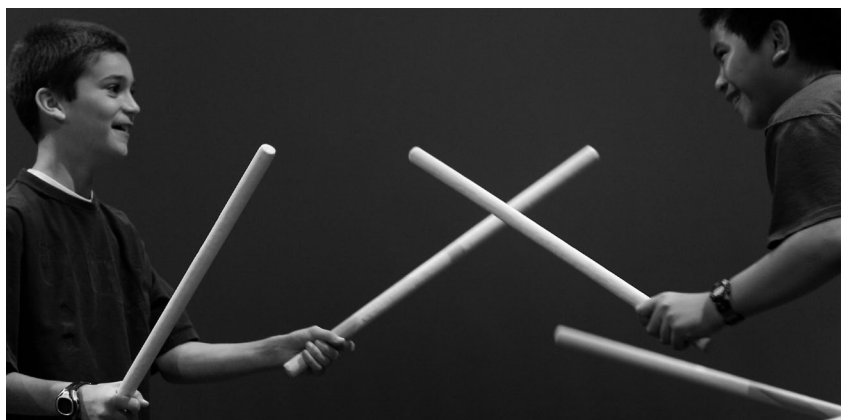
11 On the anniversary of Beethoven's death. Opening address at the gala concert in the Academy of Music 1952 Selected Writings: pp 76 – 77

12 Kell-e szolfézs a Zenemvészeti F iskolán? (Is solfège needed at the Academy of Music?) 1965

13 Selected Writings: To the volume Music Education in Hungary, edited by Frigyes Sándor, 1966, p 206

Rhythmic Training in the Orff Schulwerk

Doug Goodkin



When invited to present Carl Orff's ideas about the use of solfege in musical development, my response was *"That would be a very short article. In all my readings of Orff's words, I never came across a single sentence on that theme!"* Indeed, though there is a brilliant sequence for melodic development from the pentatonic to the chromatic, Orff never dealt directly with the question of developing the singing voice. I would like to think that growing up in Bavaria, he came from a singing culture where it simply was assumed that everybody sang and that they sang well. Orff teachers in distinct cultures worldwide often cannot make that assumption with their students and have to look elsewhere (Dalcroze, Kodaly, the choir tradition).

However, Orff had much to say about rhythmic development and since body percussion, unpitched percussion and the Orff instrument ensemble all make up a large part of the Orff aesthetic and style, it seemed a natural theme for this journal. I hope these ideas are of interest to the Dalcroze community.

"It is difficult to teach rhythm. One can only release it. Rhythm is no abstract concept, it is life itself." (1)—Carl Orff

How does one teach rhythm? Is it counting? Reading those black and white dots with those single or double flags, those dots, those triplet arches? Playing along with a metronome? My first piano teacher certainly thought so.

But Carl Orff had another idea. He begins the whole investigation by acknowledging that rhythm is difficult to teach. It is not something to be transmitted from one who has it to one who doesn't. We come into this world alive with rhythm and the teacher's job is to release that which we already have. That perception will change everything when we set ourselves to the task of training young musicians.

What does Orff mean when he says *"rhythm is life itself?"* I woke up today and began the rhythmic routines that mark each day. A quick rhythmic tooth-brushing and then my day begins with a Zen meditation practice. A short period of rhythmic chanting and then following the rhythm of the breath, all marked by the time it takes to burn one incense stick. Three strokes on a small gong when the incense has burnt, a few rhythmic stretches and step out to the deck, where sparrows peck their staccato seed-eating rhythms and hummingbirds hover with a rhythmic vibration of wings. The tops of the trees sway to the breath rhythm of the breeze, the carpenters next door begin their hammering beats while the coffee starts its rhythmic drip. I make woodblock ostinati chopping scallions on

the cutting board, feel the guiro-like rhythm of grating cheese, listen to the surprising accents of the vegetables popping in the buttered pan, whisk the eggs in a circular rhythmic motion, set the blender to slow, medium or fast making a fruit-yogurt shake.

Rhythm is everywhere. It's in the work we do, it's in the natural world outside our door, it's in the human world of machines, of car engines and traffic lights and factory assembly lines. It's in the cycles of the day, the week, the year, the great natural cycles of water and air and weather patterns, the cycles of the body—the respiratory system, the digestive system, the circulatory system, menstruation. Indeed, the very essence of all matter is a rhythmic, vibrating energy. The poet Gary Snyder expresses it eloquently:

"As the crickets soft hum is to us so are we to the trees as are they to the rocks and the hills." (2)

We are all rhythmic beings vibrating at different speeds, all different expressions of the same life force, part of a great poly-rhythmic choir.

When Orff says that *"rhythm is life itself,"* he's not just speaking metaphorically. Indeed, it is the rhythms in our body that literally keep us alive—the rhythmic pumping of the heart, the rhythmic rising and falling of the breath, the rhythm of our brain waves. If any of those rhythms stop, it's off to the morgue we go.

Music, which only humans seem capable of in the way that we perceive it and need it, is a way for us to make these already-existing rhythms and rhythmic relationships audible and recognizable. Its rhythms are so much more profound than mere beat-keeping on a drum. Pitch itself is a vibratory rhythm (A= 440 beats per second), we have melodic rhythm and harmonic rhythm and the rhythms of the structural cycles—the 12-bar blues, the AABA song form, the Javanese gong cycle. There are interlocking rhythmic ostinati, splashes of rhythmic color and accent, metrical patterns organizing beats and rhythms. Even the simplest piece of music abounds with rhythm.

And so Orff invites us to begin to release in the children we teach that which they already are. It asks us to begin with a notion of rhythm as a natural phenomena, not a human invention by piano teachers tapping out the counts. It's in our bodies, it's in our speech, it's in our walk and breath and work. Just how to release it and how to shape it once released is the next question for the music teacher.

Résumé

Carl Orff suggère que le rythme ne peut pas s'enseigner, qu'il doit être libéré de toute contrainte. Pour lui, le développement rythmique suit les courbes naturelles du rythme de notre vie : dans notre corps, notre discours, dans le monde autour de nous. Le point de départ du développement rythmique se situe dans le monde enfantin, avec ses jeux de mains, ses sauts à la corde, ses comptines. Les classes de Orff sont animées, pleines de mouvement, de pièces parlées, de chants, de percussions corporelles, de danses folkloriques, et de travail avec une variété de percussions sèches et accordées. Tout ceci concourt à acquérir une solide base rythmique.

L'improvisation, présente dans toutes ces activités, contribue au développement du sens rythmique inné chez l'enfant. De ces expériences naît la notation, lui donnant ainsi un cadre conceptuel. En explorant le rythme dans des domaines proches de leur monde, les enfants sont engagés joyeusement en jouant, chantant, dansant, sur le chemin de la musique.

Lorsque l'on m'a convié à présenter les idées de Carl Orff sur le rôle du solfège dans le développement musical, ma réponse fut : « *Ce sera un article très court. Dans aucun écrit de Carl Orff je n'ai trouvé une seule phrase sur ce thème !* »

En effet, mis à part un brillant exposé sur le développement mélodique en partant du pentatonique vers le chromatique, Orff n'a jamais traité directement la question du développement de la voix chantée. Je peux imaginer que, grandissant en Bavière dans une culture où chacun savait chanter et le faisait bien, il était naturel de chanter.

Les professeurs Orff qui enseignent dans d'autres cultures, ne pouvant partager cette assertion avec leurs élèves, doivent donc chercher ailleurs. (Dalcroze, Kodaly, les traditions chorales)

Cependant Orff a beaucoup à dire sur le développement rythmique. Les percussions Orff ainsi que les percussions corporelles contribuent largement à l'esthétique et au style de Carl Orff. Ce sujet est un thème tout à fait adéquat pour ce journal. Je souhaite que ces idées rencontrent de l'intérêt dans la communauté dalcrozienne.

First Steps in Rhythmic Training

Kodaly, another brilliant music educator, once remarked, "*Music education begins nine months before the birth of the mother.*" He is absolutely correct. When I see the children at my school at three years old, it is already quite late. Not too late because they are developmentally still quite flexible and open. But I can instantly tell what kind of musical home environment they come from. For those that missed the essential experiences of those first three years, their musical training begins as a kind of remedial education.

I've noticed that children in the so-called Third World countries I've visited are often First-World children when it comes to music. They're really in their body and they're playing complicated games keeping the beat so well and drumming and dancing and doing all these rhythmically sophisticated things with such accuracy, style and energy. And then some people say that "*Oh! That's because they have dark skin.*"

But if you analyze what those children are doing when they're brought up, you see that they are tied to the mother's back or front almost all day long and she's often working in a rhythmic way, pounding grain with a mortar or she's dancing or singing while working. And so the baby close to the mother's body is experiencing all this in a visceral way, through all the senses and with an emotional association of safety and bonding with the mother. Furthermore, there's music all around in the culture, not just on the radio, but live people playing, singing and dancing. Maria Montessori called the child's way of learning in these early years "*the absorbent mind*," soaking in everything from the environment like a sponge. It should come as no surprise that children immersed in a musical environment day in and day out will naturally be musical. They are getting essential musical information right through their bones and learning unconsciously much about a particular style's grammar and syntax, structures of tension and release.

But if children are brought up somewhere where they're not sleeping with the parents, they're alone in the crib and just looking up at something going around over their head, they're getting from one place to another always in a stroller, they're missing their first opportunities to wire their musical brain. Or even if they are on the mother's back, the mother is not working or she is sitting and typing on the computer and she is not singing, she's not dancing. The child has no chance to feel that rhythm in the

body. If the mother, grandmother or father is not bouncing the child on the knee—this is the way it happens all over the world, all the little nursery rhymes where they are bouncing you on the knee—if that is not happening over and over and over again then they might come to music and not understand what the beat feels like because the brain hasn't been able to make that connection in the beginning of the experience.

This is problem peculiar to the West. Dalcroze, Orff and Kodaly appeared as alternative music education approaches because European practices got off base, lost the connection between playing, singing and dancing, of music as natural as speaking, of sound before symbol. Like everything in our compartmentalized lives, it became a specialized subject to be learned in a special school and practice alone for years in some small cubicle. If you analyze the ideas of these three great music educators, you see that they're not doing anything that would surprise a villager in Bali, Ghana or India, only re-framing it within the Western model.

But even in the West, wise parents and grandparents intuitively know music's importance for the baby. They sing, dance, hold and bounce the baby, knowing how rhythm soothes the baby or excites the baby. They play little games with a contrasting surprise—like bouncing on the knee and then dropping them (still holding them!) to the floor at the key word in the text. And the baby begins to build a sense of rhythmic phrasing, anticipating the moment of contrast. They sing lullabies and wake-up songs and walking songs and the baby is happy. Music makes us all happy—why not start from the beginning?

In addition to the physicality of all rhythm, there is also the deep connection with language. We know that language is closer to the young child than math. Mathematics is a very abstract thing, a lot of it processed in the left hemisphere of the brain and the last to develop. But the language is very close—the baby is saying ma-ma before he's saying $2+2=4$. The misperception of rhythm as counting misses the opportunity to develop a rhythmic foundation through language. Again, the grandparent bouncing the baby on the knee is singing or chanting nursery rhymes, each with their own rhythmic energy, phrasing, meter, style. The child who enters my Orff class at three-years old who has been held, rocked, sawyer, danced with, sung to, who has been soaked in the bath of nursery rhymes and chants, is well prepared for the next step of development.



Rhythmic Teaching in the Orff Classroom

One quality that sets Orff Schulwerk apart from other approaches is the breadth of media. Children in Orff classes are playing games, chanting, singing, folk dancing, improvising and choreographing movement, exploring expressive body percussion, playing a large variety of unpitched percussion instruments, learning recorder, playing rhythms, melodies, textures and harmonies in the Orff instrument ensemble, creating little dramas and acting in plays and more. The simple act of engaging in all these activities means there are multiple means and varied ways to release their innate rhythm, develop it, cultivate it, train it, direct and control it. As in real music, all the aspects of rhythm are engaged at once in any given lesson. But for the purpose of naming and defining its parts, a particular lesson may focus on one quality over the other. The following are some of the basic definitions that the children come to name and recognize and strategies to introduce and practice them.

Beat

The beat comes first. It's the organizing principle that ties all other rhythmic elements together. When we have trouble identifying the beat (as when Westerners begin to learn polyrhythmic West African music), we feel at sea, no way to understand or appreciate the variations over and under and within the beat structure. The beat is fundamental to 99% of the music we know. There are styles of music that emerge from a breath rhythm rather than a foot-tapping beat—the alap of Indian raga, a rubato introduction to a jazz ballad, some Japanese shakuhachi music—but none of these sidestep the need to perceive, understand, express the beat. Before solo performers “steal time” (the translation of rubato), they need to know time as beat down to their bones.

I notice that many music teachers these days are using the term “steady beat.” I object to the unnecessary adjective because beat by its very definition is steady and regular. It can speed up and slow down, but ultimately to be perceived as a beat it has to steady out. The heartbeat is like that. It's mostly regular but if you're sleeping, it's slower, if you're running or excited, it gets faster. But it's always seeking this moment of regularity and pattern. You can see this in the hospital with the ekg graph. The doctor is looking precisely for that regularity. If that changes, it's a cause for alarm.

The beat is the solid ground of all the rhythmic excursions that

follow. It's essential in both life and music that the beat that lies below it all is steady, regular, dependable, solid. At the same time, the microvariations within our experience of beat, that sense of elasticity within a metronomic solidity turns out to be essential to expressive musicmaking.

A fascinating recent study recorded a piece played by a concert pianist and through advanced technology, manipulated the recording to erase all dynamics and all tempo variations. They then played back several versions—some with dynamics changed, some with tempo, some with both and then the original—to a wide variety of listeners. Without exception, everyone was able to recognize that the original performance was superior. And surprisingly, they felt that the versions with no dynamics but subtleties of rhythmic expression were more expressive than the versions with metronomic rhythmic interpretation with dynamics intact. That's why the drum machine will never—or should never—replace the human drummer. There is a range of nuance in the beat that gives it its full life energy.

To bring this all down to the practical level of working with children in the Orff classroom, we have a multitude of strategies for releasing, nurturing and developing the sense of beat.

As mentioned above, the Orff approach takes a multi-dimensional approach to experiencing the beat. The children pat their knees while chanting or singing, play partner laps and beat-passing games, learn folk dances with their measured steps, move isolated body parts to the beat, observe visual representations of the beat, from the ceiling tiles to the black dots on paper, play pieces on a variety of unpitched percussion instruments, recorder, Orff instruments. They search for the beat in a variety of rhythmic textures, meters and tempi and create music grown organically from the simple expression of the beat.

These physical expressions of beat allow for the inner animation the beat requires, the sense of an inner engine of the beat dividing it into two or three sub-units (some call this the pulse). The clapping plays invite a pulsing bounce, the beanbag passing games have a double motion within each beat, a cowbell played with a finger damping the bell inbetween beats gives it a distinctly different energy as well as timbre. These body-centered beat experiences help avoid the trap of the wooden, inert beat.

Meter

The next level of rhythmic organization is the meter, the group-

Doug Goodkin

Doug Goodkin is an internationally recognized teacher of Orff Schulwerk, having taught courses in over 39 countries worldwide. He is currently in his 38th year at The San Francisco School, teaching children between three years old and eighth grade. He also teaches regularly at The Orff Institut in Salzburg, directs The San Francisco Orff Certification Course and teaches his own course on Jazz and Orff Schulwerk throughout the world. He is the author

of eight books and keeps an ongoing blog titled Confessions of a Traveling Music Teacher. Doug is particularly known for connecting the principles of Orff Schulwerk to a wider world of practices and ideas: jazz, world music, poetry, school community-building, brain research, human health and culture, social justice and more. His work has been described as a long, earnest and continuing struggle to present music of integrity in a way that affirms our collective humanity.

ing of the beats. Different cultures have different ways to think about grouping beats, but all they share in common that sense of a large pattern beyond the simple unit of the beat. In much Western music, we say 4/4 time, 3/4 time and so on, but other places have a more complex feel for grouping. Throughout much of sub-Saharan Africa, you find the feeling of three and two existing within the same time interval. In Bulgaria, you find short and long groupings added together (as in 2-2-2-2-3-2-2) and in India or Bali, time cycles may last a long time with intricate cross-metric variations within them. But despite these differences, all musical cultures share this idea of the beat as a small pattern and the beat groupings as the next larger pattern.

The child's experience of meter, like beat, needs to be body-centered to deeply understand the nuances of weight in different parts of the pattern. It is this sense of weight, of tension and release, that gives a particular meter its character. From time immemorial, musicians have also been dancers who feel the metrical pattern deep in their body. When musicians stopped dancing the Galliard, Allemande, waltz, mazurka, Charleston or Lindy Hop, they lost their connection to that sense of weight in the music, the sense of phrase. They just started counting and that was the beginning of the end of musicality. So a radical thinker like Emile Jacques-Dalcroze had to get the Conservatory students away from their instruments and moving their phrases, singing their phrases with the breath rhythm and so on. His analysis of *crusis*, *metacrusis* and *anacrusis* is brilliant and has proven to be effective when students physically internalize these concepts.

Orff had nothing particular to add to this idea of training children to feel meter, but he and his colleague Gunild Keetman went beyond the standard Western time-signatures and composed music for children in odd meters and mixed-meters, music to be played, improvised and danced to. The extensions of his work (for example, at my own San Francisco School) bring in polymetrical examples from West Africa to Stravinsky to Steve Reich. When the folk dance repertoire typical of the Orff classroom includes Greek and Bulgarian dances, the metrical experience is broadened further.

In my work with preschool, the children practice their locomotor skills in various meters—the marching and jumping 2/4, the swinging and swaying 3/4 and later, 5/4, the galloping and skipping (and marching) 6/8. Kids as young as 3 learn to identify the motions best suited to the various meters. Later, they can

distinguish between a 3/4 waltz and a 3/4 minuet. And we also work a lot with nursery rhymes, mostly in 2/4, 4/4 and 6/8 meter. The combination of body-based work and the natural rhythms of language is just right for the child's way of learning and nurtures the deepest sense of rhythm.

Rhythm

Then there is the third aspect of rhythm, which I just call rhythm, with a small r. Rhythm with a capital R is the whole thing, but rhythm is the pattern of duration, values and phrases. With the kids, I just say "*It's the way that words go.*" So if you speak a simple poem, the beat is underneath it, the meter is grouping it and the rhythm is the short and long sounds over the beat inside the meter, the different duration values of the words and their syllabic rhythm—"*Jelly on a plate, jelly on a plate, wobble-wobble wobble wobble, jelly on a plate.*"

Orff was brilliant in his decision to teach rhythm through speech. In so doing, he brought to the West a practice long known in other parts of the world as remarkably effective in learning the most complex of rhythms. India has a highly-developed system of spoken rhythm syllables that are learned before or simultaneous to playing the actual strokes on the drum. In West Africa, they use poems and proverbs and in all parts of the world, percussionists vocalize with their voice what they play with their hands. "*Play what you say, say what you play*" is a practice that serves children well and deflects them from the more abstract and less vital counting.

We generally start with the rhythms of our names chanted and sounded on the body. (I have a whole book dedicated to rhythmic activities with names) (3) Here we get the clear distinction between the one-syllable "*Max*" the two-syllable "*Mary*," the three-syllable "*Monica*" and so on. We also feel the natural accent pattern, the difference between "*Marie*" and "*Mary*," between "*Maria*" and "*Monica*." Later on, we can make lists of names, clapping the rhythms while we speak and also clapping the rhythms while internalizing the speech. With this approach, some complex rhythmic music can emerge almost effortlessly. For example, if one group chants and claps "*Monica, Mary, Max, Marie*" while the other chants and claps "*Maria, Marie, Max, Mary*," you create two complex interlocking rhythms approximating Steve Reich's Clapping Music. This piece would be difficult for the young kids to read and confusing to count, but once they make the speech-clap connection, they can play it with ease.



In Volume I of Orff and Keetman's *Music for Children*, (4) they make extensive use of simple speech patterns to practice rhythm, both in duple and triple rhythms. They start with lists from the natural world—"Pear tree pear tree apple tree apple tree" and move into proverbs and full-blown nursery rhymes. Orff never developed a rhythmic system as Kodaly did with Ta ti-ti ta, but many Orff teachers (encouraged by me and others in our training courses) use a version of the French time-name system in which ta always delineates the beat and te the offbeat (ta ta-te- ta). (I outline this more thoroughly in my book *Play, Sing & Dance* (5)) It continues into subdivisions (ta-fa-te-fe, which I've changed to ta-ka-te-ke), elongations (taa-a) and so on. I like to use it to introduce rhythmic notation and often begin with plastic cups of different sizes representing the ta's (quarter notes), ta-te's (eighth notes), ta-ka-te-ke's (sixteenth notes) and more. Children read from a given pattern and adjust as I interchange the different size cups. They themselves can make their own patterns, play them, share them, sometimes write them down.

From this base of beat, meter and rhythm, the children are ready to play music with a solid rhythmic foundation. Because the Orff Ensemble is largely percussive, rhythm abounds and children learn how to hold their own in polyrhythmic texture built on layers of beat, ostinati, color parts and the rhythm of the text or melody itself. At every step of the way, children are encouraged to improvise, first rhythmically with body percussion, vocal percussion, simple percussion instruments and then melodically on the xylophones, singing and with recorder. Of course, all melodies include rhythms and part of their success in melodic improvisation requires clarity in their rhythmic phrasing. The usual devices of repetition, variation, ornamentation, embellishment are not taught from a topdown rule-based framework, but from the inside-out constant explorations of the children.

One of those things that people notice with kids that been trained in Orff is how comfortable they are with a rhythmic ensemble. Kids that come from a note-reading piano lesson background don't tend to feel the rhythm in the same way. Having gone to various high school jazz concerts, I've noticed that the graduates from my school improvised much differently from those who came into music by learning how to play a particular instrument and read notes. The latter tend to be somewhat wooden and stiff, just running scales over each notated chord without feeling the rhythmic

phrases. The Orff-trained kids are generally more free, more fluid, more clear in their musical ideas. The evidence is in—the Orff Schulwerk provides a strong rhythmic foundation from which the children can continue in any stylistic direction they choose.

Conclusion

If, as Orff and others have suggested, rhythm is life itself, children learning to direct and control their rhythmic impulses, learning to perceive and notice rhythm in the world around them, learning to join multiple rhythms together to create intricate musical textures, are children who are alive in a different way than deprived of any coherent rhythmic training. Having come to rhythm through their bodies, the rhythms feed back to help train eloquent and expressive bodies. Having come to rhythm through language, their delight in the metrics of poetry and song are enhanced. Having experienced and analyzed the intricate mathematics of rhythmic pattern, their minds are sharpened. Having improvised their way to understanding each step of the way, their imaginations have flowered more fully. Having come to this all through play in the communal circle, moved and energized by rhythm's collective power, their hearts have opened wider. Children with trained bodies, eloquent speech, analytic and imaginative minds, feeling hearts have the chance of growing into the kind of adults the future needs. And in the process, are having a heck of a good time in the carnival of rhythm.

As Gershwin so wisely said, "Who could ask for anything more?"

Footnotes

- 1) Orff, Carl: The Schulwerk; Schott Pub.; 1978, p. 17
- 2) Snyder, Gary: *Axe Handles*: Northpoint Press 1983, p. 51
- 3) Goodkin, Doug; *Name Games*: Alfred Pub. 1998
- 4) Orff, Carl and Keetman, Gunild: *Music for Children*: Schott Pub.
- 5) Goodkin, Doug; *Play, Sing and Dance*: Schott Pub. 2002 Chapter 17

Aural Training In The Dalcroze Practice: Doh's fixed and moveable

Karin Greenhead

Aural Training (ear training, solfa or solfège as it is also sometimes called) is one of the three principle branches of Dalcroze Eurhythmics. Although often neglected today, the development of acute aural perception and the understanding of tonal relationships should be central to the training of all musicians.

When Dalcroze began his experiments and started to evolve his method, he was professor of solfège and harmony at the conservatoire in Geneva. The systems of aural training then in place were dry, academic and did not obviously connect to musical expression – a situation which still persists on some courses to this day.

Much influenced by Delsarte's ideas on emotional expression, breath, gesture and space, Lussy's theories of rhythm, the dynamic aural training given to children by Marie Chassevant and the ideas of the neurologist and child psychologist Claparède (1875–1940) who had a special interest in teaching and memory, Dalcroze overthrew traditional theoretical approaches to teaching and started experimenting with aural training combined with exercises using space and rhythmical movement. Although at first the movement aspect of this training was focused on co-ordination, rhythm games, quick reaction exercises and the development of inner hearing, it was not long before Dalcroze added the connection of these aspects of musicianship to musical expression and theatrical performance, drawing on the talents of some of his students such as Annie Beck (much inspired by Isadora Duncan and responsible for much of the choreography for "*Orpheus*") and Nina Görter (whose house can be found opposite Dalcroze's own in Hellerau).

Dalcroze connected all the aspects of music and the musical gesture to movement in space and his method of teaching music includes both gesture and locomotion. Pulse, accent, anacrusis, metre, rhythm pattern, cross-rhythm, phrase and dynamics all take place in time, have correspondences in the body and a spatial dimension so the study of them can best be approached through movement. This is well known to all teachers of rhythmics and also many teachers involved in music education who do not have a Dalcroze background, since many of his ideas have seeped into general music education. But music also includes pitch and harmonic relationships. If we think of pitch rising or falling we tend to think of movement in space. If we think of a harmonic texture as thick or thin or of certain kinds of harmonic progression as starting somewhere and leading us to somewhere else – a resting place, as in the approach to a cadence or movement to another tonality – we also think of and experience tension and release, anticipation

and resolution, travel and arrival and these all connect to physical sensations, spatial metaphors and embodied realities.

It is this element, the movement core of the Dalcroze work, that is often ignored in the sometimes steamy arguments surrounding the use of fixed and moveable Doh. It may even be absent or under-used in the aural training class where students can sometimes be found seated and reading, just as they are in many other methods.

Pitch recognition

At the most basic level, the training of aural perception begins with the awareness of sounds and the ability to distinguish between them: louder/quieter; higher/lower. There are many entertaining exercises that can be done in the rhythmics lesson to aid and refine pitch perception beginning with the identification of very high and very low notes and gradually moving towards a little higher and a little lower and finally the semi-tone. When these basic exercises are done with children they often involve stretching up tall for a high note and crouching down low for a low one or skipping to the teacher's playing – stopping if a low note is heard (even if the teacher goes on playing the skipping tune) and starting again at a high one. This can be followed by body-solfa (touching head, shoulders, knees, feet will provide a triad plus the octave) or head, shoulders, tummy might provide a trichord and lead to sight-singing and inner hearing exercises, or a short melody may be stepped out on the floor with the forward direction corresponding to rising tones, descending tones being shown with a step backwards. Handsigns, as used in the Curwen and Kodaly methods, also provide gestural and spatial ways of teaching pitch recognition and the development of inner hearing. Other ways of developing the ability to identify and pitch intervals include filling them with rhythm patterns corresponding to the size of the interval and placing two people next to one another, one representing the higher note, the other the lower one: they must show which note moves when a new interval is played in which one note remains the same and one changes. Is the altered note closer to or further away from the note that does not move and how far does it move? The recognition of harmonic changes can be shown by using body-shape, gesture and travelling to different parts of the room.

Karin Greenhead



A frequent guest teacher in Europe, North America, Australia and Asia, Karin has a background in performance as a singer, pianist, harpsichordist and violinist. Her work has focussed on the teaching of performers in music and dance and on the professional training of Dalcroze practitioners. She currently teaches regularly at the Royal Northern College of Music, Manchester, UK and other British conserva-

toires of music and dance and is Director of Studies for the Dalcroze Society UK, joint Director of Studies for the Dalcroze Eurhythmics International Examination Board and member of the Collège of the Institut Jaques-Dalcroze, Geneva whose Diplôme Supérieur she holds. Karin has started to present regularly at conferences, the most recent being ISME 2012 in Thessaloniki, Greece and is much sought after for her original applications of Dalcroze principles to the rehearsal and performance of the concert repertoire, solo and ensemble, known as Dynamic Rehearsal. She is currently working towards a doctorate for which she is undertaking a phenomenological investigation into her own practice.

Pitch identification - names and relationships

At some point names are going to be given to these notes and these names will be of several kinds. One name will describe the actual, fixed pitch. Another name will describe the pitch relationship and another, the degree of the scale it belongs to. For any trained musician it will be important to hear and understand all three of these naming systems.

There are a number of different pitch-naming systems used in the world today. I will focus only on the fixed Doh systems used in France (and common to the Swiss Romande, Italy and Spain although there is a moveable Doh movement—or relative solfa as it is more properly called—in those countries) and the system used throughout the United Kingdom, other Anglophone countries, Hungary and also in slightly different form in German-speaking countries and Scandinavia.

In those countries that traditionally use a fixed Doh solfège system, the syllable “*Doh*” corresponds to a note found as a white note immediately below a pair of black ones on the piano. Concert pitch is what in England is called A 440 and this is called Lah 440 in a fixed Doh system. There is nothing magical about calling it Lah instead of A – it is just a label for a certain pitch. Although it is one step in the sequence Doh, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si Doh it tells you nothing particular about its relationship to other pitches or its expressive intention and chromatic alterations are not identified verbally so the equivalents of D, D sharp and D flat are all called Re.

In the countries using moveable Doh (solfa in English), the fixed pitches are named using the letters of the alphabet: A-B-C-D-E-F-G – or in German A-H-C-D-E-F-G. It is easy to sing a melody using these letters since they are monosyllabic when sung but it would be very difficult in, say, Italy where the letter B is called Ebbe, F Effe! The syllables Doh, Re, Mi etc. are reserved for expressing pitch relationship: Doh, for example, is the Tonic of a major scale and there is always a semi-tone between Mi-Fah and Ti-Doh. These Relative Solfa systems also have a complete set of chromatic syllables, often different ones for rising and falling, for example: Doh, Di, Re, Ri, Mi, Fah, Fi, Soh, Si, Lah, Li, Ti, Doh. A descending chromatic scale will then be sung as follows: Doh, Ti, Toh, Lah, Loh (or Law), Soh, Saw, Fah, Faw (if you want it), Mi, Maw, Re, Raw, Doh. Each of these semitones has a hand-sign attached to it for use in aural training. This way of dealing with chromatic alteration helps a singer to feel the rising tone as it is supported by the use of a naturally higher

pitched vowel and the descending tone’s depth is underlined by the use of a darker vowel. In this way, fine discrimination can be made, especially in a cappella singing (where equal temperament need not be required) in the difference between singing A-A flat and singing A – G sharp. Many teachers like this system of semitones because it allows students to discriminate between a tone and its chromatic alteration (sharp or flat) in the way it is named (rather than singing the same syllable for three different pitches as is common in fixed Doh training) and to name a 12 note scale.

Most moveable Doh systems also include an in-built way of finding and recognizing the Tonic of the Relative minor scale since it is always Lah.

When singing modal music using a relative solfa system, the modes are given the seven, solfa names with the Ionian mode corresponding to a Doh scale. The Dorian mode is a mode of Re. However, it need not be sung with D always as the tonic. It is perfectly easy to sing a Dorian scale starting on G and preserving the semitones Mi-Fah and Ti-Doh. As a result, a Dorian scale from G will be sung Re (G), Mi(A), Fah(Bflat), Soh(C), Lah(D), Ti(E), Doh(F), Re(G).

Both fixed and moveable Doh systems provide for identifying the pitch as a degree of the scale by using numbers. These numbers are taken to suggest relationship to the tonic. Chord numbers follow this numerical system, chord I (or i for minor tonalities) being the tonic chord in major, minor or modal tonalities. However, the moveable Doh system contains one more trick.

Modulation

If the Tonic of a major scale is always Doh and I am in C major, C is Doh. If I want to modulate to G major, G will become the new Doh and its relative minor will start on E (Lah). At some point I will register that the note G has changed its identity – the key to understanding modulation: what was Soh and a Dominant in relation to the key-note is now Doh, the tonic or key-note itself. In order to effect this change, old Fah(F) will become Fi (F sharp) during the process of modulation. Once I have actually arrived in G major that F sharp (now native to G major) will become Ti.

Making the process of modulation conscious in this way, not only inside one’s head but in the way names are used, reinforces the sense of modulation in the experience of many musicians and music teachers. It is quite clear that the tonic, the “home” has shifted

Résumé

Cet article débat de la question litigieuse concernant les différents systèmes de solfège. Plus particulièrement, traite des 2 systèmes les plus répandus, le do fixe et le do relatif. (Plus généralement appelé do mobile).

La pratique du do fixe repose sur la hauteur absolue des sons, alors que le do mobile s'attache tout d'abord sur les relations entre les sons, puis par la suite sur les sons absolus.

Le système du do fixe est largement répandu dans les pays francophones et dans les cultures latines, telles que l'Italie et l'Espagne, où elle est l'unique manière de nommer les sons. Par contre

le système du do relatif est largement implanté en Grande-Bretagne et les pays anglophones, ainsi que dans les pays scandinaves. Et il y a aussi les pays comme la Hongrie, qui pratiquent la méthode selon Kodaly, où les sons fixes sont nommés par les lettres.

Puis l'article décrit brièvement le développement auditif (rythmique-solfège) dans l'approche dalcrozienne, illustré par quelques exemples pratiques de l'usage du corps, du mouvement, de l'espace et du rythme, ainsi que par des exercices pour des enfants et des étudiants, en vue de développer l'habileté à identifier et construire des sons.

Selon l'auteur, bien que Jaques-Dalcroze lui-même ait utilisé le do fixe, il est possible de pratiquer l'un ou l'autre système, tous

location and that what used to be my near neighbour (for example, France, from an English point of view) is now my new home.

Supposing instead I decide to go from C major to C minor. Old Doh (C) will become new Lah and, always maintaining semitones between Mi-Fah and Ti-Doh, I will discover that I now have a special relationship to E flat major. The key-signatures sort themselves out very easily.

Atonal music

It is easy to sing atonal music using fixed Doh. In this system as Doh is always C the sense of fixed pitch memory is consciously cultivated so that even those who do not possess "perfect pitch" start to develop quite a solid pitch memory. Perfect, or absolute, pitch can be as much of a nuisance as it is a help since, as a pitch memory, it is sometimes closely attached to the instrument played in childhood and owners can easily sing or play out of tune relative to other players. Furthermore, if it is attached to treble instruments such as the flute or violin, the player may not necessarily discriminate bass tones well at all.

Moveable Doh pedagogies are less concerned with the development of absolute pitch as they are usually more concerned with pitch relationship and, if they are really well taught, with intonation, sound quality and the expressive implications of that relationship. However, a sense of fixed pitch can be developed by singing letter names as is increasingly popular. Atonal music is usually sung using Doh as C, like the fixed Doh system but with the altered chromatic names (Di for C sharp, for example).

Intonation

It is very important that some aural training take place without using any of these syllables. To sing in tune everyone must be able to hold a given pitch while changing the vowels sung on it. For example, holding an A (Lah) but singing a-e-i-o-u without altering pitch. Many people cannot do this, largely because they do not hear themselves nor correct the pitch relative to the natural pitch of the vowel. The vowel "i" in "shin" is a very high vowel as compared to the "aw" sound in "shorn". Anyone can test this for themselves by whispering these vowels slowly. Singers who do not hold pitch

when they sing may be suffering from lack of breath-support but they also may not be "lifting" or "thinking up" the "aw" sound especially if the pitch descends (as in singing a word such as "before" on A – G sharp where we might descend too far or on A-B where we might not go up far enough!).

It is equally important that songs are sometimes sung using their text and as a performance or communication of a song. We are, or should be, concerned with making music. Exercises are a way of helping us to do that better, not ends in themselves.

Systems, integration and accessibility

Any system is only as good as its teachers. All teachers of musicianship need to ensure that all the essential elements are there: pitch recognition and discrimination throughout the pitch range, treble and bass; the ability to identify and create intervals, chords and melodies; playing with sound and musical improvisation; fixed pitch naming; the sensing and understanding of pitch relationships and their possible meanings; the sensing and understanding of harmonic motion; being able to sing in tune and match tone quality with another. Those using a fixed Doh system will need to decide how they will deal with chromatic alteration and tonal relationship; those using a moveable Doh system will need to ensure that some sense of fixed pitch is developed and make decisions about what to do when music is intentionally, tonally ambiguous or modulates very frequently and to remote keys. This is because the purpose of aural training is to be able to learn to make, communicate and understand music. Dalcroze's special contribution to the experience, expression and teaching of music is the use of natural and potential relationships between music and movement and the spatial dimension: his is not simply a music education but an education in and through music-movement relationships. A Dalcroze aural training is characterised by its use of space, movement and rhythm to enhance pitch perception and develop inner hearing. It can be applied using any consistent and coherent system of naming notes that works for the context in which it is applied. In the UK, moveable Doh is likely to remain the system in use because for well over a hundred years choirs throughout the kingdom have been trained in it and in some cases sing purely from the solfa notation. Choral singing remains deeply embedded in the cultures of these islands despite the decline in

deux efficaces pour le développement auditif lié à l'expression et la compréhension musicales.

Il y a une méconnaissance du système du do mobile. C'est pourquoi l'auteur propose une description approfondie d'une gamme chromatique comprenant la nomination des sons et son utilisation dans la musique atonale.

L'auteur propose également des solutions possibles pour développer le sens de la relation entre les sons dans le système du do fixe.

Les dalcroziens qui utilisent le do fixe dans les pays qui ne l'utilisent pas, isolent ceux-ci des autres professeurs de musique. L'auteur pense que si l'on veut que le travail dalcrozien soit reconnu comme éducation musicale, il est nécessaire que les professeurs

s'adaptent au système local.

Elle décrit sa propre expérience, lorsqu'Elisabeth Vanderspar est retournée au do relatif dans ses cours de Licence et Certificat en Angleterre. Ce changement de système a contribué au développement de l'enseignement dalcrozien dans les écoles et a rendu possible un travail très positif avec les professeurs Suzuki, Orff, Kodaly.

Finalement elle note que la récente révision du Diplôme Supérieur permet aux candidats d'utiliser les systèmes du do fixe et du do relatif.

church attendance and economic cuts. Since we have another system for naming notes, the alphabetic one, there is no need to change. Using the traditional, moveable Doh system in Dalcroze training here also means we can work alongside other music educators without any difficulty and we can and do work with Kodaly, Orff and Suzuki practitioners and teach on their courses. We can also include them in our own courses without difficulty. Since contact with the Dalcroze practitioners, many Kodaly teachers have started to use more movement in their own training.

When I started my Dalcroze training as a student at the Royal College of Music, London I had already sung in youth choirs and played in orchestras for many years. I did not have perfect pitch but I could sight-read tonal and atonal music just by looking at the notes. Singing Webern's "*das Augenlicht*" in my youth choir was a fairly steep climb at age 15. I would say my pitching was good but not completely secure. Elizabeth Vanderspar started us off on Fixed Doh. To me this was a bit odd because I had to sing Re for D, D sharp and D flat. I never really got over that peculiarity in Fixed Doh. After a year or two she changed to moveable Doh, or relative solfa, because she realized that fixed Doh would never work in Britain where the perfectly good relative solfa system was deeply ingrained and very widely used. It also meant that some of our solfa training could be done with a Kodaly teacher, Cecilia Vajda in our case – and that meant that we were immediately in contact with the many Kodaly groups and teachers in the UK who were as were the Orff practitioners, far more numerous than the Dalcroze people. Seeing that we were not closed-minded but happy to collaborate they publicized our courses too as we did theirs. As we were seen to be friendly and open-minded we were asked to collaborate on music education days with Orff practitioners. All this meant that although we were so few in number we could easily integrate with other music educators and their practitioners could begin to see what the Dalcroze approach might add to the training they already had. Many people who have come to train with us came originally from a Kodaly, Orff or Suzuki background.

When I went to Geneva for my Diplôme Supérieur I had to study fixed Doh again and took my personal solfège exam in fixed Doh. Because of my past experience I managed to sing all the right notes using a mixture of syllables and very few of the right fixed Doh names to the huge amusement of Bernard Reichel who just roared with laughter!

Comparing the two systems I personally prefer relative solfa

because I like the chromatic alterations and the sense of moving location, process and arrival in modulation. As someone who had sung a great deal of modal choral music, ancient and modern, my ear was very modal and this clarity regarding modulation was important to me. When I teach in Italy I devise gestural ways for the fixed Doh-ers to show chromaticism, tonal relationships, harmony and modulation

In many countries today there is a great deal of concern about the spread of the Dalcroze work. One way of making it accessible would be to increase the ability of Dalcroze practitioners to work with other, local, music educators by sharing the same note-naming systems as they use. As regards the integration of Dalcroze practitioners into music education and teacher training courses in any given country and the subsequent spread of the method this seems to me possibly an even more immediate issue than increasing the number of Diplômés. The revision of the Diplôme Supérieur of the Institut Jaques Dalcroze, Geneva provides for the teaching of solfège using fixed and moveable note names in a variety of ways.

From tonality to chromaticism

Inner listening and sight singing

Paul Hille

Résumé

L'oreille est notre organe de l'écoute et de l'équilibre. Pour cette raison, l'éducation de l'oreille doit être enseignée à la fois par l'oreille et par le corps.

Le « *solfège rythmique* » est basé sur la combinaison du rythme musical et du rythme corporel. Les premiers pas dans le développement de l'oreille intérieure consistent en l'écoute attentive de la musique en chantant simultanément, puis en répétant d'une voix appropriée. Ces premiers pas sont accomplis naïvement, en utilisant « *l'arithmétique cachée de l'âme qui ne sait pas qu'elle compte* ». (Leibniz). L'improvisation est ensuite le chemin le plus efficace pour

explorer et connaître le langage musical. Les procédés pédagogiques doivent toujours suivre ces 3 étapes : « *de l'expérience vécue à la reconnaissance puis à l'analyse* ». (Maria Scheiblaue). Une oreille intérieure bien développée, tel est le prérequis nécessaire pour la lecture à vue chantée.

Il faut comprendre la simple tonalité avant d'étudier les altérations chromatiques.

Cet article contient des exercices pour comprendre les intervalles chromatiques et les accords, et illustré par des exemples musicaux : un canon de Hayes, un mélisme de Chopin et la « *missa brevis* » de Jonathan Harvey.

Musica arithmeticae occultum nescientis se numerare animi est exercitium.

Music is a hidden arithmetic exercise of the soul, which does not know that it is counting.

(Gottfried Wilhelm Leibniz in a letter to Chr. Goldbach, April 17, 1712.)

In this article I would like to share some theoretical insights into Solfège, listening and learning. I will apply these ideas within the methodology of a lesson plan using mainly three examples of tonal and chromatic music. The exercises described are meant to help the ear to understand non-tonal, polytonal and free tonal music better and to enable the student to execute this music vocally with ease.

General thoughts

The development of the “inner ear” is one of the main subjects in Dalcroze training (as well as in other music pedagogical methods). The necessary skills evolve within a learning process. The dynamics of a group to be used to speed up and facilitate this learning process.

Gerald Huether, neurobiologist, in a lecture in Freiburg in Breisgau to a group of theater professionals about learning in general and how we can measure the degree of involvement of various brain regions in our attentive activities:

“*Ohne Gefühl geht gar nichts*” (“Nothing works without emotions”) (Youtube video: <http://cpc.cx/7XW>)

“*You don't need a brain to memorize some useless rubbish. (14.26)...The linear concept of learning is wrong(17.08)... Our brain is a problem solving organ... it solves outer and inner problems*

“*No space for creation: that is the model of the mechanical age. Search out and exploit resources.*”

“*We don't need a classification of children into weaker or advanced groups. We need a culture in which of each person's potential is developed.*” (17.47) (translation: M. Schnack)

And this is just how teachers of Dalcroze and Eurythmics try to work in general: to develop each student's potential within a group setting.

Let us get back to our inner listening. Some music educators

think that sight singing is only a minor part of musicianship. True, it is only one part, but a crucial one, as it can only be accomplished with developed inner listening skills. Let us recall what Emile Jaques-Dalcroze identifies as basic musical qualities. He lists “*a refined ear; nervous sensitivity; a sense of rhythm; a spontaneous ability to externalize inward sensations.*” (ML Bachmann, Dalcroze Today, USA, 1993, p.80).

The first of these qualities listed above, “*a refined ear,*” should denote the following skills:

- With careful attention, we can reproduce music that we hear or heard from the outside. (This also includes sing-alongs and karaoke singing).
- We can internally create our own music.
- We can learn to write down music we have just heard internally.
- When our eyes are connected to that process of inner listening, we develop the aptitude to “read” the symbols of a certain musical language, understand them to a certain point and reproduce them with our voice. We could say we “hear with our eyes.” That is also the case when we sight-read by playing our instruments.

It should also be clear that we start on again with Leibniz's “*hidden arithmetic:*” we do not think intellectually too early on but listen and memorize melodies and harmonies with all our person. Ran Blake, representative of „Third Stream“ — *a program of Contemporary Improvisation at the New England Conservatory in Boston* — calls this “*marinating*” the ears in melodies. He writes: “*Most teachers of music recognize and acknowledge the importance of the ear, but most ‘ear training’ is taught through the eye ... But the development of the memory and other learning skills are not the only benefits from such an approach. The deeper emotional and spiritual aspects of music can be absorbed by the soul of the musician if we validate music's chief sensory organ—the ear.*” Ran Blake, *The Primacy of the Ear*, p.1 (pdf document online: <http://cpc.cx/7XX>)

We don't know that we are “*counting*”, but we are — somehow, somewhere, and with innocent naivety. And our creativity at this stage is free. After a certain period of time, intellectual understanding follows naturally, according to the principle of human

learning and life. Maria Scheiblauber expressed this in 1956 with the maxim “From live experience to recognition to giving a name.” (“Vom Erleben zum Erkennen zum Benennen”).

Furthermore “Solfège-Rythmique” starts with and combines musical and bodily rhythm. This allows ear training as a subject to always become enriched with more musical dimensions than just harmony and melody. The “Solfège-Rythmique” also takes care that the music is experienced bodily. We do not only use our ears to listen. Anatomically, our inner ear represents two organs connected at the same time with one common nerve and various brain processing units. These organs are the organ of balance and the organ of Corti, which analyses pitch. Our sense of hearing also locates sound in space and in inner bodily space, assesses the experience as pleasant or unpleasant, gathers information about the person forwarding the sound and may establish a relationship to him or her.

So why not “throw everything into the hat” while we enjoy our Solfège lessons? Why not try to take into account the fact that – especially in Solfège classes – we touch human beings multidimensionally?

In the following article, I have chosen – for better general understanding – to use the nomenclature of Emile Jaques-Dalcroze (EJD) from 1906 (as I also used it in sixteen years of teaching at a musical theater academy in Vienna):

Méthode Jaques-Dalcroze, 3ème Partie, Les Gammes & Les Tonalités, Le Phrasé les Nuances, 3 Volumes, Volume I, Lausanne, 1906, p.14 (abbreviation: M.EJD.3/1)

Ex. 

do ré mi fa sol la si do ré mi fa sol la si do
(ré)

2° Les élèves substitueront la désinence *eu* à la désinence naturelle d'une note affectée *démol*.

Nota. Le *sol* se chantera *jeu*.

Ex. 

do ré mi fa sol jeu fa jeu mi jeu ré jeu do

3° Une note affectée d'un double dièse aura sa désinence changée en *si*.

Ex. 

diè riè miè fiè jiè liè siè

4° Une note affectée d'un double bémol aura sa désinence *eu*.

Ex. 

dieu rieu mieu fieu jieu lieu sieu

However, you can also use other methods to make the names of the notes or intervals more clear:

- Using given or self-invented movements/gestures of the hand or entire body for each interval and trying to establish them as a standard vocabulary — reproducing the same gestures for the same steps
- Clapping for sharps, snapping for b flats.
- Using names in your own mother tongue

Tonality

The precondition for chromatics is the understanding of simple tonality. We have to sometimes focus on the primary understanding of pitch and harmony, and the role they play in creating a „careful intonation.“ *Chromatically altered notes und harmonically functioning secondary dominants are the first steps towards chromatics.*

We start with the scale and a reaction exercise: the group sings the major, minor or another scale in quarter notes – without names, with grades, with absolute names, with relative names. We accompany the scale with arm movements upwards and downwards (or steps forwards and backwards). The movements should be bigger or smaller to reflect the major and minor seconds of the scale.

The teacher and later on a student gives a signal and everybody sings the next major step divided in two half tones/ two small steps. Try to avoid giving the signal before half tone steps. Or, if this happens, let the group try to sing two quarter notes.

For our first musical example – by Philip Hayes – we need the natural minor scale and its tetrachords.

Zu 4 Stimmen (1738-1797)



An den Was sern Ba bylons sa-ßen wir und wein-ten, und wein-ten, und wein-ten, wenn wir ge-dach-ten dein, ge-dach-ten dein, o Zi-on. Un-se-re Har-fen hin-gen wir an die Weiden, die dort drüben sind.
(Übersetzung von Fritz Jöde)

The first four bars use the tetrachords on scale grades V, IV and III. If we only read the first note of each bar, they also build a 4() of V in natural minor, downwards.

We use this tetrachord V downwards for improvisation:

One part of the group sings the tetrachord, the other participants chose another tetrachord or pentachord for their own improvisation.

- Switch roles various times and try to come back to “your” original tetra/pentachord.
- Change your tetrachord.
- Use a pentachord.
- Use the whole scale.
- Also try to improvise with the harmonic VII (although the base line is natural minor.) At what moment in the piece is this possible?

The grammar of Solfège:

- Sing the F-Minor scale with tetrachords
- Conduct a 4/4 meter
- Signal “1”: from the next bar two eighth notes on one, a quarter note on two and a half note on three and four.
- Signal “2”: Quarter, dotted eighth note and sixteenth note

and two quarter notes

→ Now sing the F-Minor scale in canon with 2, 3, or 4 groups

Now we are well prepared to sight read the canon of Philip Hayes: “By the Waters of Babylon” (Psalm 137)

→ We try to invent a coherent/conclusive movement according to the principle that a canon starts from the beginning when it is over. So the ending in space should be at the same place as the beginning.

→ Try to find inspiration in the rhythm or text or both.

Written homework: notate on the sheet music where you find tetrachords:

→ downwards: the last note is the starting grade. Put a “4” over the last note.

→ upwards: the first note is the starting grade. Put a “4” over the first note

I like the concept of Di-Tri-Tetra-chords because it makes us perceive directions and melodies that lead to a certain point.



The next step in a lesson would use examples with ornamental chromaticism of melodies that are built of chords. We find these in many Viennese Lieder and Waltzes like J. Strauss's “Wiener Blut.”

Here a typical example of Karl Föderl:

We now could work with the example by F. Chopin:

Nocturnes

Listen to the first bars of the Chopin-Nocturne in Bb-Minor.

Questions and exercises:

- How many harmonies are used?
- Sing the opening melody.
- What is the melodic-harmonic relationship like?
- Can you understand bars upbeat from two to four as a variation of the beginning?
- Repeat these notes singing and show with your hands the progression of the melody.
- Sing metrically strictly: each equal note as long as the others.
- Sing with rubato.
- Try highlighting different places with a tiny stress or ritardando to a peak or valley or chromatic leading tone to a note of the tonic or dominant chord.
- Try stressing only one note.
- Try stressing two or more.
- Find an image that this melody evokes in your mind: Is it leaves in the wind or a prayer or a cosy evening at home in front of the fireplace?
- Exaggerate as did interpreters in the first half of the 20th century.
- Discuss why you would prefer a certain interpretation.
- Write the melody down in A-Minor and transpose it to Bb-Minor.
- Compare your writings with those your neighbors. You may even try to sing very softly different solutions.

This example could be seen as an early form of “chromatique renversée” (see below).

Another example of chromatics in tonal surroundings:

“Die Himmel rühmen”, L. van Beethoven. In this piece, chromaticism in the melody is caused by the use of secondary dominants. It leads melodically to sequences using chromatic intermediary passing tones.

Chromatics

Introductory exercises:

12 or preferably 24 persons, each two representing one of the twelve half tones, stand in a half circle like a choir.

- One person gives various times the entrance/breathing and students decide, if they sing (their chosen note). Each participant/duo may sing three times.

- Everybody sings his/her note and walks freely around the room, experiencing the consonance or dissonance, closeness or distance to the other note and person
- Three different notes come close together and listen.
- A couple with two different notes switches the note at a mutual signal.

A path to “chromatique renversée” (Messiaen):

This means that the chromatic notes are not half tone step by half tone step one after the other but the order is changed. We can see that at the last example of the Missa Brevis of Jonathan Harvey below.

Everything sung in regular quarter notes, 4/4-measure. On the first and third beat the students sing always the same note – for example, a c'/c. They listen to the teacher/leader who sings a new note on beat four indicating the note the students have to sing on the second beat of the next bar.

- from a high note downwards or a low note upwards
- half tone step by half tone step



- a good free mix between half and whole tone steps can be a challenge



- changing intervals, including large ones
- a student takes the lead
- the students sing with the names of the note in Solfa or in their own language
- the teacher sings naming the interval; students sing its name
- the teacher doesn't sing the note but speaks only its name – for example, “perfect 5th.” The students sing this interval, with or without the names of the notes:



- 3/4-measure: the teacher sings only an eighth note on 3-and: quicker reaction.
- If large intervals are heard and understood as inversions of small intervals they are much easier. It is much easier to count to two (interval of a second) and octave it instead of counting to seven.



The teacher says, for example, “major 7th.” Students first sing an octave up and then a minor second down.

- One person shows on the board which interval/note is to be sung while all sing a unison a (a visual sight-reading exercise).

- Middle range — for example, sol mi sol: once the sol sung, once in inversion up and vice versa.

(Listening, quick reaction, preparing the vocal apparatus)

A row in regular pulse (systématisation):

- la lae la si la do la dae la re la rae la mi and the whole row backwards.
- la loe la sol la jeu la fa la mi la moe la re and back.



The regular return to the first note, here “la”, gives us initial stability. You can also use a control group: have them sing the starting point – here, “la” — all the time.

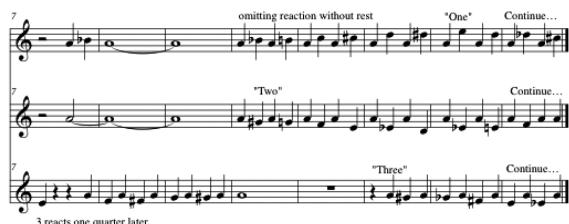
- Both together in two groups: one after the other or together at the same time. This can be also in canon:
- Six notes later: both sing always the initial pitch together (here, la). At the beginning we always have minor thirds. When group A starts to return we get smaller intervals.
- Four/two notes later: we always get major/minor seconds. Every impair note is the la sung together.
- One note later: we have only minor seconds.
- The range up or down to a perfect 5th helps achieve additional stability needed here and prepares for chords with ninths. However you can do the same exercises also in a smaller range (4th, mayor 3rd).
- Two groups together: one down, one up.



- Three groups together: one down, one up, one down.



- At the signal “omit” or the name of each group (“1,2,3, all”), the group leaves out the next la or the next two notes (la and the following one), first with one or two quarter rests, then without a rest.



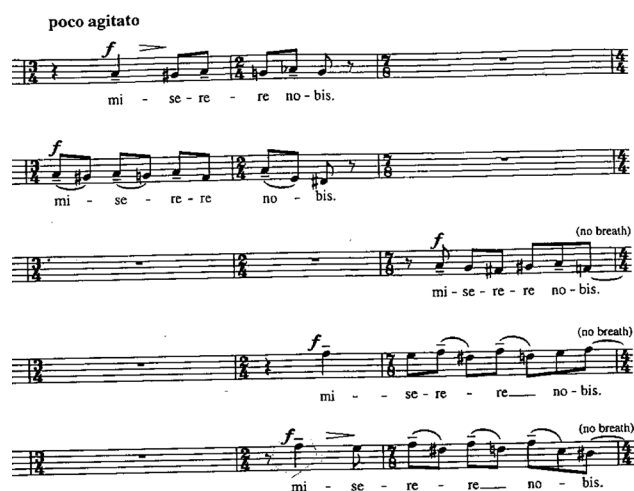
- At the signal “Change”: the group that sings up sings the following interval down and vice versa, or the three groups shift (see Mlle Naef’s: faire tourner la roue: A becomes C, B becomes A, C becomes B)

Now we combine these exercises with rhythm and meter-games to prepare the reading in time. Rhythm is the heartbeat of all music!

- Add a simple rhythmical pattern such as: “noire blanche blanche” (Dactylus)
→ Let the group clap the “opposite” at the same time (Anapest)
→ Vary these different elements in your own way

For specific metric preparation for the Missa Brevis of J. Harvey a rhythmic unit in “*temps inégaux*” would be very helpful.

Jonathan Harvey, Missa Brevis Kyrie, p.18



I want here only to add one little example of rhythmic movement:

The group walks freely using all space of the room, forwards,

sideways, backwards all in the same pulse of eighth notes.

Everybody sings a folksong with a permanent pulse like: “*Der Mond ist aufgegangen*” or: “*Twinkle, twinkle*”

- The teacher/ a student gives a signal and the next step and next note are twice as long. Then back to normal pulse.
→ Each student tries his/her own version out at the same time. This gives already the sort of polymetrical feeling of the canon in bar 62 of the “Gloria”.
→ The group finds a pattern, for example the bold syllables are twice as long:

Twin-kle, twin-kle, lit-tle star, how I won-der what you are, Up ab-ove the world so high, Like a dia-mond in the sky...

- Perform it in a canon with different entries, also only one beat later.

Do the same with an even scale in Mayor:

- dore, domi, dofa, dosol... dosi, dola, dosol, dofa, domi...

Jonathan Harvey, Missa Brevis, Gloria. On the bottom of page 12 we have canon of each of the female voices in the range of a pentachord and the male voices in the range of a heptachord:

- See next page

I hope that I could make clear that it is important also to understand music we hear intellectually as a *last* step. If the intellectual understanding of music in classrooms happens at the beginning of a learning process it hinders the “*arithmetics*” of listening. I want to thank here all my Solfège teachers for their inspiring work, especially Marie-Laure Bachmann, Marie-Louise Hatt-Arnold and Madeleine Duret.

Solfège et formation musicale entre raison et passion, entre cerveaux gauche et droit, entre connaissance et foi !

Michel Jaspar

DO, le solfège il a bon DOS !

Qu'il s'intitule "cours de solfège" ou, plus récemment, "cours de formation musicale" en Belgique francophone, ce thème est une véritable bouteille à l'encre dans notre système d'apprentissage musical. Tantôt accusé de tous les maux par des élèves l'ayant "subi", par des parents ou encore par des professeurs d'instrument déçus de son apport insatisfaisant à la formation de leurs élèves, tantôt défendu bec et ongles par sa "corporation", ce cours mérite, une fois de plus, qu'on lui consacre du temps et de la réflexion, non pour faire son apologie ou instruire un XIème procès, mais pour en dégager les enjeux, sans craindre un certain recul historique et culturel, d'une part, et une perspective plus scientifique, d'autre part, histoire de voir si l'on ne peut pas sortir tout doucement de l'écheveau !

Guirard (1998), dans un ouvrage dont la lecture est indispensable à qui veut éclaircir la question de notre enseignement musical actuel, rappelle que le clivage sensibilité/théorie est très ancien et très répandu. Dans la mythologie grecque, l'harmonie naturelle de la musique Apollinienne, liée à la raison, contraste avec la sensualité anarchique et suspecte moralement de la musique Dionysiaque. La place qu'occupe la musique dans le quadrivium du Moyen-Age (parmi les sciences mathématiques, en compagnie de l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie) et la tripartition hiérarchique de Boèce (+480-525), attestent encore de cette distance entre différentes "réalités" de la musique dans les conceptions anciennes¹.

La partition musicale est venue ensuite surrenchérir en créant, pour les besoins d'initiation à la lecture, trois registres distincts divisant la formation musicale: le solfège, le chant et l'instrument. Le solfège hérite de la charge la plus "savante" et acquiert "ainsi une fonction d'évaluation et de distinction sociale qui supplantait largement sa fonction initiale d'apprentissage du code écrit" (ibid. p.20)².

1 "Tout en haut, il y a la musica mundana, sorte de musique pure, d'abstraction idéalisée et silencieuse définie par une référence métaphorique proche de l'harmonie des sphères platonicienne; ensuite vient la musica humana, intuition intellectuelle de ce que peut être la précédente et directement accessible à l'individu par introspection; enfin, il y a la musica instrumentalis de peu d'intérêt, fruit de la simple habileté d'un corps qui, comme de bien entendu, ne doit être que l'esclave de la raison. Ainsi, on peut et l'on doit accéder à la "vraie" musique (musica mundana) sans passer par la pratique (l'introspection suffit), et surtout pas l'inverse. Guido d'Arezzo (ca. 1000-1050), reprenant les positions de Boèce, affirme sur ce point que "La distance entre cantore et le musico est immense; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique; celui qui met en oeuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal" (op.cit. pp. 20-21).

2 « L'assimilation du solfège s'impose dès avant la révolution comme la composante nécessaire et préalable de tout enseignement

De véritables mécanismes d'exclusion entouraient ainsi le solfège, sans être même mis en danger par les assauts de ceux qui, par exemple, ont pris la réforme du système de notation ou de lecture comme arme de leur action pédagogique (bocédisation, daménisation et autres gammes chiffrées...) et, à leur insu, ont perpétué ces mécanismes d'exclusion du fait d'une appréhension trop partielle du problème. D'autres élans viennent de ceux qui "tentèrent" (et tentent encore) d'égayer le contenu du cours de solfège, mais ils ne purent que compliquer et ralentir un enseignement dont le but était au contraire d'être simple, économique, et, comme toute épreuve initiatique, pas forcément plaisant". (Guirard (1998) op. cit. p.22).

RÉ, de la RÉvolution française aux RÉformes RÉcentes...

En 1798, le Conservatoire de Paris remplace les maîtrises religieuses pour l'enseignement de la musique et la pédagogie adoptée dans cet établissement aura désormais force de loi, dans une grande zone de l'Europe en tout cas. Le solfège, avec l'utilisation d'une gamme à "do fixe" (privilegiant ainsi les oreilles absolues : nous y reviendrons), devient une véritable institution, avec ces trois sacro-saintes disciplines que sont la lecture solfée et chantée (les principaux professeurs du tout frais conservatoire s'en donnèrent à coeur joie pour composer des centaines de morceaux didactiques, toujours en vogue il y a peu, voire actuellement!), la dictée musicale et la théorie. De nouvelles tentatives de "réforme" de la notation ou de la labellisation des notes telles que citées dans le paragraphe précédent furent vaines. Notons que les pays anglo-saxons optèrent, à la fin du 19ème siècle, pour une solmisation relative (gamme "à do mobile"), sous l'impulsion du Révérend John Curwen (1816-1880), tandis que de nombreux pays latins et slaves suivirent le système français. Il n'est pas impossible que les divergences en matière de formation musicale entre les traditions latine et slave d'un côté et anglo-saxonne de l'autre proviennent de cela.

Le 20ème siècle a vu une très grande démocratisation de l'enseignement musical en Belgique francophone, grâce à l'ouverture d'une centaine d'académies en quelques dizaines d'années seulement. C'est aussi l'époque où fleurissent de nombreuses méthodes d'apprentissage affichant un désir très vif de se distancier du "solfège" traditionnel. Jaques-Dalcroze, Kodaly, Willems, Martenot et Orff,

musical sérieux. Par son caractère théorique et volontiers abstrait, l'apprentissage du solfège a souvent rebuté les élèves et découragé les maîtres. L'on comprend mieux dans ces conditions les efforts innombrables déployés par les pédagogues, en particulier au siècle dernier pour en faciliter la connaissance et la maîtrise » (Gerbod (1988), cité par Guirard, op. cit. p. 21)

Summary

The solfège lesson, in French speaking Belgium as in many Latin and Slavonic countries, is an inevitable “rite of passage” in the academic apprenticeship of music.

For a long time, this branch has raised many questions about its use and its relevance. A look back on the past shows the tension, often illustrated by the solfège lesson, between theory and practice, or intellect and sensibility. These tensions have been there

a very long time, and are still surfacing in more recent debates in France and in Belgium provoked by reforms that have taken place in the branch.

Thanks to recent discoveries about the brain, we now have a more scientific point of view on which to base our reflection.

Finally, the author offers some concrete proposals which might help in pursuing the questions, while trying to avoid ideological debate. Instead, we could tend towards a positive and peaceful evolution of this branch that has so often been the source of controversy.

pour citer les pédagogues les plus déterminants de cette période, malgré quelques différences dans les moyens utilisés, plaident tous pour un rapprochement du code solfégique avec la réalité vivante de la musique : aspect corporel pour le développement rythmique chez Jaques-Dalcroze, plaisir du jeu instrumental et de la pratique collective chez Orff, insistance sur la dichotomie sensation/cognition chez Martenot, etc. Là s'exprime à nouveau le malaise par rapport à l'aspect “technique” et “théorique” du solfège, opposé au “sens musical et artistique”, prétendument menacé dans sa “spontanéité” par les exercices ingrats de la discipline académique.

Un grand vent de réforme souffle en France en 1978. Le sociologue A. Hennion propose, en 1988, une analyse intéressante des réactions suscitées par cette réforme, en proposant l'image parlante du “syndrome de Vatican II” dont serait victime le monde musical³.

“Les enseignants interrogés admettent tous implicitement le plaisir musical de l'écoute et de l'interprétation comme seul but de l'apprentissage. Cependant l'auteur note de profondes divergences sur les moyens à mettre en oeuvre pour atteindre ce but, moyens qu'il qualifie de médiateurs entre l'enfant et la musique.

- Les uns – les traditionalistes – soutiennent que l'apprentissage traditionnel du solfège est la seule médiation possible. Leur argumentation est fondée sur l'expérience de leur propre pratique du solfège (comme élève et comme enseignant) et, en dépit des problèmes manifestes que génère leur type d'enseignement, ils refusent en bloc toute critique sur leur pédagogie ou leurs résultats – qu'ils jugent excellents et enviés par tous (...). Ces enseignants – alliés à de nombreux parents d'élèves, directeurs et membres du milieu musical – ont opposé une vive réaction à la réforme (.....) de 1978. Ils accusent les auteurs de cette réforme du solfège – “idées germées de l'amertume de mauvais professeurs” – d'ignorance, d'incompétence et de perversion.
- Les autres – les réformateurs – soutiennent ou ont collaboré à la réforme de 1978. Ils sont animés par une “(..) volonté de ne plus brider l'épanouissement des sujets créateurs en leur offrant l'évidence des plus beaux objets de la création musicale au lieu de les dresser scolairement par des exercices ascétiques et de renvoyer à plus tard le plaisir de la vraie musique (...)”. Selon Hennion, ces objectifs idéalistes ne peuvent être mis en oeuvre car ils se fondent

sur une croyance erronée: la spontanéité d'objets culturels musicaux, en fait “naturalisés”, intégrés, au terme d'un long apprentissage. Généreux, mais naïfs et inefficaces, ces réformateurs seraient en fait des dénégateurs : ils oublieraient l'existence de médiateurs entre les oeuvres et les individus, et dénierait un long travail d'acculturation et de formation dont ils voudraient simplement rendre les fruits directement accessibles. Leurs propos reflètent un grand embarras face à l'hostilité de leurs pairs, face à l'inconfort résultant de l'abandon des méthodes traditionnelles – aussi condamnables fussent-elles – et face aux difficultés de mise en application de leurs objectifs. “ (Guirard, op. cit. p. 24)

Et Hennion de se référer à Durkheim (1912) pour citer la formation de l'oreille comme l'emblème d'un clan (le monde des musiciens) qui, “frappé d'abord par la dépréciation incoercible d'un art devenu agrément, laminé ensuite par des phénomènes de vedettariat poussant un consommateur passif à aduler des stars irréelles tandis que disparaissent peu à peu les derniers orchestres d'amateurs, confronté enfin au peu de reconnaissance du travail des enseignants au sein du milieu artistique, (...) est une société qui peut moins que toute autre se passer d'emblèmes et de symboles, car il n'en est guère qui manque autant de consistance” (Durkheim 1912-1968, p.333, cité par Hennion).

Cette analyse me paraît pertinente et j'y vois des similitudes avec la situation occasionnée par les réformes de la Communauté Française de Belgique, appelée maintenant “Fédération Wallonie-Bruxelles” :

- celle de 1993 tout d'abord qui a consacré officiellement le terme de “formation musicale” à la place de celui de “solfège” et établi les filières de qualification et de transition, dans l'intention, louable sans doute, de distinguer le cursus “spécialisé” d'un élève pouvant, à terme, ambitionner l'accès à un enseignement supérieur musical (filière de transition) de celui, moins exigeant sur le plan technique, d'un élève venant, comme on l'entend si souvent dire, “par plaisir” (filière de qualification) et n'envisageant pas, a priori, le niveau supérieur, que ce soit par volonté ou par manque d'expertise⁴.

3 « Intégristes et modernistes ne s'opposent pas sur l'objet de leur foi mais sur les médiations qui l'établissent : fatras de rituels antiques pour ceux-ci, faisant écran à la communication du fidèle avec Dieu ; moyen indispensable pour créer les fidèles selon ceux-là, qui constatent que l'élimination des médiateurs de la foi fait aussi disparaître Dieu et se clairsemer les rangs des fidèles. » (Hennion (1988) cité par Guirard, op. cit. p.24).

4 20 ans après, force est de constater que bon nombre d'établissements ne possèdent presque plus de filière transition, le plus souvent pour des raisons budgétaires (les subsides étant plus “rentables” en consacrant plus d'heures à la longue file d'attente d'élèves “amateurs”), ce qui ne veut pas dire que le débat sur les exigences ait été toujours clarifié car parfois ce sont des contenus plus adaptés à la filière de transition qui sont imposés à tout le monde, sous le prétexte illusoire de ne pas “baisser le niveau” (sic). Attention, aucune généralisation ne peut être faite à cet égard car la liberté des

- celle du décret de 1998, ensuite, qui, non seulement, a offert une orientation nouvelle, en remplaçant les objectifs de type “matière” par les socles de compétences, censés transformer l’intérêt pour les contenus par un intérêt accru pour les processus, mais a également accordé une nouvelle liberté pédagogique aux pouvoirs organisateurs (projets pédagogiques), avec pour conséquence possible – probable ? – une grande disparité de “cultures” pédagogiques au sein du pays, voire au sein d’un même établissement parfois.

Puisque l’on est en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, citons, parmi d’autres sans doute mais moins connues, trois démarches cohérentes et structurées pour réformer et améliorer l’enseignement de la formation musicale ces dernières décennies :

- Jacques Fourgon, au Conservatoire de Liège, il a formé un très grand nombre de professeurs, grâce au cours naissant, dans les années 70, de méthodologie spécialisée. Le privilège donné aux méthodes actives, surtout dans l’éveil préparatoire à l’apprentissage de la lecture, l’approche initiale de la lecture basée sur une différenciation des paramètres et sur une oreille plus explicitement relative (tonale et modale) qu’absolue, ainsi que l’importance accordée à l’improvisation et aux musiques nouvelles, impriment toujours maintenant une certaine spécificité aux enseignants formés à Liège.
- Jean-Claude Bartsoen: sa méthode “Créatif-Global” est une approche véritablement “structurale” de la musique, qui met au premier plan l’imprégnation et la compréhension de la musique par sa structure tonale, son harmonie et la dimension syntaxique du discours musical; ses références constantes sont puisées dans le répertoire vivant de notre patrimoine classique et populaire occidental. Il a, lui aussi, formé des professeurs, toujours en activité dans diverses académies du pays.
- Jean-Jacques Cambier, enfin, a rédigé récemment un ouvrage des plus précieux sur les aspects cognitifs relatifs à l’apprentissage du solfège, en lien avec les socles de compétences préconisés par le décret. Ce travail remarquable est le fruit d’une longue expérience unie à une mûre réflexion, et se trouve étayé par de très nombreuses références scientifiques, en psychologie générale ou musicale, gage précieux, selon moi, d’une rigueur intellectuelle des plus convaincantes. Il est aussi explicité par deux volumes didactiques très riches.

Qu’il me soit permis d’ajouter à cette liste la révélation toute récente de l’ouvrage de François Bovey “L’écoute harmonique subjective”. L’auteur est suisse et il ne s’agit à proprement parler ni d’une “méthode” ni d’un essai sur le cours de formation musicale

pouvoirs organisateurs en ce domaine (voir plus bas) est telle que des situations extrêmement contrastées peuvent être observées sur un tout petit territoire, ces contrastes étant dans certains cas les reflets d’une configuration socio-économique de la population concernée.

mais ce texte remarquable invite à une réflexion judicieuse et à des pratiques pédagogiques innovantes et passionnantes.

Tous les acquis précieux de cette évolution pédagogique musicale, que ce soit les modèles d’Orff, Martenot, Kodaly, Willems et Jaques-Dalcroze, ou les apports des quatre autres démarches citées, trouvent-elles écho sur le terrain de la pratique dans nos académies et conservatoires, et, si non, pourquoi? Avant de repartir en croisade, de type idéologique, pour l’une ou l’autre méthode ou simplement conception fondamentale du cours de formation musicale, ne devrions-nous pas prendre le pouls, faire un état des lieux et sonder les acteurs du terrain?

C’est à cette fin qu’est en cours, actuellement, une vaste enquête destinée aux élèves d’académies mais aussi aux professeurs de formation musicale et à leurs collègues d’instrument. L’objectif est d’avoir une idée, statistiquement représentative, des pratiques en cours ainsi que des représentations et des opinions des principaux intéressés car il se peut que cela diverge des idées communément véhiculées dans la corporation. Ce ne sera que sur la base de cet état des lieux que pourra se construire une réflexion sereine sur le sujet, en évitant l’écueil des sempiternelles querelles d’écoles et autres débats, souvent stériles et frustrants, à propos de l’équilibre entre technique et musicalité, par exemple, ou encore à propos des objectifs du cours (le cours est-il en priorité destiné à “aider” l’apprentissage instrumental ou constitue-t-il une formation très générale, favorisant certes l’apprentissage instrumental, mais n’accordant pas une importance primordiale à l’acquisition de ces compétences censées préparer directement au jeu instrumental?).

Ce recours à une enquête est par ailleurs emblématique d’une démarche indispensable et étonnamment peu présente dans nos préoccupations pédagogiques récentes, dans notre pays du moins: la démarche scientifique.

MI, comme bi-hémisphéricité

Après l’emballage des premières découvertes sur quelques différences remarquables entre les deux hémisphères cérébraux, l’heure est à la prudence dans le domaine des neurosciences à ce sujet et certains ouvrages de vulgarisation sont remplis de généralisations hâtives sur les différents profils correspondant à une prédominance du cerveau droit ou du cerveau gauche. Nous savons maintenant que beaucoup de processus sont le résultat d’une collaboration étroite et quasi-permanente des deux parties cérébrales. Il est toutefois des “tendances” que la science observe: celle du cerveau gauche à prédominer dans l’exécution des tâches verbales et analytiques et celle du cerveau droit à prévaloir dans les tâches non-verbales et synthétiques.

Dans l’activité musicale, des études attestent de certaines spécialisations hémisphériques. Ainsi, le traitement du contour mélodique se ferait plutôt à droite, tandis que le siège du traitement des notes isolées ou des intervalles serait plutôt à gauche. Les “oreilles absolues” montrent une masse de leur “planum temporal” plus

importante à gauche qu'à droite, ce qui est logique quand on sait que cette zone est liée au traitement "phonologique" et que l'oreille absolue consiste précisément à associer de manière automatique une fréquence à une syllabe, le nom de la note! Sans simplifier à outrance, on peut avancer que des processus de traitement, ainsi localisés dans différentes zones du cerveau, peuvent être mis en oeuvre de manière très diversifiée en fonction de la performance à réaliser et en fonction des prédispositions et/ou de l'expérience de l'individu⁵. La connaissance de ces processus ne devrait-elle pas aider le pédagogue d'aujourd'hui? Un exemple, lié très fortement à la problématique de la formation musicale: combien d'élèves adultes ne rencontrons-nous pas, qui viennent à l'académie suite à la prise de conscience d'un talent réel pour le chant et se trouvent découragés voire tout à fait frustrés face à la difficulté que représente pour eux la démarche de lecture musicale? Ce phénomène si répandu du chanteur "mauvais lecteur" est encore pour beaucoup une sorte de mystère alors que les connaissances actuelles en cognition et une poursuite de ces études devraient probablement résoudre cette énigme: les phrases musicales, la plupart du temps mémorisées de manière "brute" et traitées dans l'hémisphère droit, n'ont que très peu de rapport avec les opérations de lecture "note à note" qu'exige la plupart du temps l'apprentissage du solfège. Il en va sans doute de même pour de nombreux élèves qui développent, dans leur cursus instrumental, des stratégies d'apprentissage, de type global, le plus souvent par imitation, complètement étrangères à celles intervenant dans le déchiffrage chanté. N'est-il pas compréhensible, dans ce cas, qu'on se pose parfois la question de l'utilité du cours de formation musicale puisque le cours est (souvent) annoncé comme étant un prérequis pour l'instrument alors que certains élèves brillent à l'instrument en dépit de difficultés, parfois importantes, au solfège! Comment justifier cet état de fait auprès des élèves en question et de leurs parents, surtout si, en outre, parfois, aucun autre bénéfice ni aucun plaisir ne sont perçus par les intéressés à ce cours ?

Il en va de même, à l'intérieur du cours de formation musicale, à propos de la discrétance entre les lectures dites "préparées" et la véritable lecture "à vue". Il est clair que les deux habiletés relèvent de stratégies cognitives bien différentes, même si elles partagent des traits communs (justesse, rythme) et que, faute d'une connaissance de ces stratégies différenciées, on peut se tromper dans l'enseignement de ces compétences: l'apprentissage "global" de morceaux entiers (courbe mélodique dans le cerveau droit et mémoire à long terme, mémoire procédurale surtout) peut ne pas du tout conduire au développement d'une aptitude à lire "à vue" qui, elle, requiert des zones du cerveau gauche et, surtout, les fonctions

frontales (attention, vigilance cognitive, inhibition, mémoire à court terme), qui peuvent rester complètement endormies durant de longues heures de mémorisation "par imitation" ! Est-ce à dire que toute mémorisation de chants et morceaux soit inutile? Non car cette activité alimente tout un stock de vocabulaire, de phrases, de tournures musicales tout à fait profitables à la structuration de l'univers sonore, lui-même indispensable à la pratique musicale et à la lecture à vue! Tout cela est assez complexe et nous amène à plaider, plus que jamais, pour un approfondissement de nos connaissances et un recours permanent aux études, nombreuses et passionnantes, des sciences psychologiques et pédagogiques, voire sociologiques. Comme le regrette Laurent Guirard (op. cit.), l'homme confond souvent, "(...) dans sa représentation du monde, ce qui procède d'un acte de connaissance et ce qui procède d'un acte de foi. " L'expérience de musicien et d'enseignant, les traditions héritées de nos prédécesseurs et un rationalisme introspectif ne suffisent pas à faire de nous de bons professeurs. Ils peuvent tout au plus conforter notre "croyance" dans certains principes, méthodes ou attitudes que la "connaissance" de certains faits scientifiques viendra parfois contredire ou démolir.

L'absence, chez nous, de synergie entre la recherche en psychologie musicale et le monde de la pédagogie est à regretter. Tant de choses sont à expérimenter, à vérifier, de manière SCIENTIFIQUE! Un petit exemple, qui me tient particulièrement à coeur: J'ai évoqué plus haut les différences "avérées", au niveau des stratégies cognitives, entre ceux qui "pensent" par processus "absolus" et ceux qui ne le font pas. Cela mérite une investigation, car il n'est pas impossible que cela infère des processus très différents dans plusieurs types de performances, non seulement de "perception" (reconnaissance facilitée du nom des notes mais, en revanche, perception parfois déficitaire de la courbe mélodique ou de l'expressivité d'une mélodie) mais aussi de "production" (n'est-il pas plus facile de chanter à vue des notes dont on a immédiatement la "correction" grâce à son oreille absolue?). Une bonne compréhension de ces différents "profils" ne nous amènera-t-elle pas à enseigner de manière différenciée aux oreilles absolues et aux autres? Dans bon nombre d'autres disciplines pédagogiques (langues, mathématique, etc.), on parle de plus en plus de "styles cognitifs" et on se dirige, par intérêt pour les processus, vers une "individualisation" croissante des apprentissages.

Les technologies actuelles permettent cette dynamique, encore inconcevable il y a peu. Les dictées jouées au piano devant 20 élèves à la fois répondaient à des contingences matérielles: le piano pratique et répandu dans les classes, riche par sa polyphonie et son expressivité; le silence exigé des élèves pour ne pas déranger les autres; la progression "par 2 mesures", convention claire pour un grand nombre d'élèves à la fois et s'adaptant à la carrure des morceaux du style de l'époque ainsi qu'aux limites de la mémoire à court terme. Les morceaux, maintenant, ne sont plus toujours aussi "carrés", on a connaissance de différentes stratégies de perception, des instruments produisent plusieurs timbres et la musique s'enregistre et voyage allégrement grâce aux supports variés (CD, lecteur mp3, ...):

5 Nous éviterons à dessein l'épineux débat, récurrent et sans doute éternel, de l'inné et de l'acquis ! Il n'est, je pense, d'aucune utilité dans cette discussion, à moins qu'on opte délibérément pour un enseignement de type « *élitiste* » où des critères génétiques interviendraient dans la sélection du public, mais cela ne correspond (heureusement) pas aux valeurs de nos démocraties actuelles !

Ne peut-on envisager un mode d'évaluation, voire d'apprentissage, individualisé, où on attendrait d'un élève qu'il mette en partition un fragment musical, à partir de son écoute d'un CD, par exemple, dans un temps imparti, mais avec la liberté de choisir sa méthode (répétitions nombreuses de petites parties ou écoute de parties plus longues, aide d'un instrument ou non, d'un diapason ou non) et celle de chanter s'il le veut, sans déranger personne, puisque seul dans un local ? Ce mode d'évaluation a déjà été expérimenté avec succès et pour la plus grande satisfaction des élèves, qui se sentent plus autonomes et plus confiants dans leur travail ! En outre, nous oeuvrons, à l'Institut de Musique et de Pédagogie (IMEP de Namur), à l'élaboration de logiciels qui devraient aider au travail de l'oreille et de la lecture, en ajoutant des fonctionnalités et des types d'exercices manquant aux déjà nombreux logiciels ou sites déjà présents sur le marché.

FA, plus FAcile à dire qu'à FAire!

Après ces beaux discours d'intention, que peut-on attendre concrètement d'une nouvelle réflexion sur le cours de formation musicale en Belgique Francophone ? Voici quelques propositions:

- Ne pas céder au pessimisme. Commencer par une enquête afin de sonder le terrain, sans a-priori. Plutôt que de vouloir redéfinir sans cesse les objectifs de ce cours ne faut-il pas connaître le mieux possible la réalité de la pratique et des sentiments des élèves et professeurs? Cela démystifiera peut-être certaines choses, en mettant, pourquoi pas, à mal certaines idées reçues bien ancrées parfois. On s'étonne quelquefois de la passion exprimée dans le débat sur la formation musicale par des personnes ne l'ayant jamais enseignée eux-mêmes ! Cela, enfin, mettra peut-être en lumière des questions ou problèmes qu'on ne soupçonne pas pour l'instant.
- Parallèlement à cette démarche, un recours plus important à la science devient urgent. Nos actes de foi doivent faire place à—ou plutôt se compléter par—des actes de connaissance. Comment expliquer que si peu soit dit et enseigné dans nos contrées de toute la connaissance acquise depuis un bon siècle maintenant dans ce domaine passionnant qu'est la psychologie de la musique? La langue anglaise prédominante dans la littérature explique en partie ce fait, d'autant plus que, faut-il le rappeler, le "solfège" n'existe que très peu sous notre forme dans les pays anglo-saxons, qui sont les plus grands pourvoyeurs d'études extrêmement pointues dans le domaine scientifique, d'où la rareté des papiers sur le sujet. Et puis la culture anglo-saxonne semble plus encline au "raisonnement scientifique" que la culture latine; s'agit-il d'un héritage de l'ancienne opposition entre Descartes et Hume, ou encore entre protestantisme et religion romaine (et orthodoxe) ? Avez-vous déjà regardé un bulletin météorologique sur une chaîne nord-américaine?

Chaque prévision est assortie du coefficient de probabilité de sa réalisation. Il est sûr que les professionnels, chez nous, possèdent aussi ce coefficient, mais il n'est pas à la mode de l'annoncer au public, un peu comme si notre tempérament nous incitait à préférer recevoir l'information comme "certaine", quitte à prendre plaisir aux reproches si les prévisions ne se réalisent pas! Et puis, n'existe-t-il pas, dans le champ de l'art, une croyance bien enracinée sur l'aspect "irrationnel" inhérent à la démarche artistique? Cette "irrationnalité", parfois revendiquée avec vigueur, ne s'accommoderait pas trop de la pensée rationnelle et de l'esprit critique de la démarche scientifique et procéder de manière trop rationnelle, pour certains adeptes de cette vision des choses, reviendrait un peu à perdre son âme d'artiste ! Il manque cruellement de cours de psychologie musicale au sein de nos conservatoires et de psychologues/ musiciens ayant une double compétence solide tant au niveau artistique que scientifique! Des collaborations entre établissements supérieurs d'enseignement artistique et universités ne doivent-elles pas être encouragées afin d'édifier ce pont qui fait défaut entre la pratique et la recherche? Cela devrait être d'autant plus aisé que le statut et les normes de fonctionnement de ces structures d'enseignement sont maintenant harmonisés depuis le décret de Bologne!

- Et si nous nous intéressions un peu à ce qui se fait dans le monde, aux systèmes différents du nôtre? "Solfier", c'est-à-dire "chanter le nom des notes" est une pratique encore considérée chez nous comme "indispensable" à l'apprentissage musical académique, alors même que de nombreuses cultures de l'abordent jamais, sans pour autant que cela nuise à la formation de nombreux musiciens. Cela m'apparaît comme un important paradoxe: toute une partie du monde de la musique occidentale pose comme préalable une pratique (la solfiation) dont se passe sans scrupule une seconde partie, sans qu'une infériorité ou une supériorité de l'une par rapport à l'autre, au niveau de la qualité des interprètes, ne soit patente! Ce constat ne permet-il pas de suggérer que, peut-être, la solfiation soit un système efficace, parmi d'autres, et que peut-être, il soit adapté à certains "styles cognitifs", mais peut-être pas tous. Est-ce un tabou d'évoquer, chez nous, les nombreux cas d'élèves n'ayant jamais "relié" la "discipline" solfégique avec leur pratique instrumentale, avec pour résultats, au mieux, une absence d'utilité de l'une pour l'autre, et, au pire, le découragement et l'abandon de la musique? Il y a peut-être, dans les pays sans solfège, des individus que ce système aurait aidé, s'ils y avaient été confrontés! Je ne vois que la mise en place d'études scientifiques, qu'elles soient descriptives (comparaison de plusieurs méthodes, études par imagerie cérébrale,...) ou explicatives (procédures expérimentales menant à l'obtention d'indices sinon de preuves de l'efficacité d'une pratique par rapport à d'autres) pour avancer dans ces connaissances.

→ S'entendre, une fois pour toutes, sur le changement–ou plutôt élargissement–radical d'objectifs qu'implique le changement de l'intitulé "solfège" en intitulé "formation musicale". On comprend bien les vœux exprimés par cette transformation terminologique et il est difficile de nier le bien-fondé de tous les objectifs repris dans les référentiels de compétence, intelligemment et soigneusement constitués il y a quelques années. Peu de professeurs n'adhèrent pas à la formulation des ambitions d'une formation complète du musicien, non seulement au service de l'apprentissage de l'instrument, mais aussi, voire avant tout, au service de l'épanouissement général et artistique de l'être humain, au plus profond de sa cognition mais surtout de sa sensibilité. Mais redescendons un moment sur terre.

1. les clivages théorie/sensibilité et technique/pratique, évoqués d'entrée de jeu, ou encore les différences de processus cognitifs, relevés dans le précédent chapitre, sont des obstacles par trop sous-estimés. On a vu combien ces clivages habitent depuis la nuit des temps l'activité artistique! Une certaine modestie est réclamée pour réconcilier et harmoniser des tendances, certes reconnues comme complémentaires, mais tellement antagonistes, en nous-mêmes déjà et, a fortiori entre les individus qui, la plupart du temps, pencheront un peu plus pour l'un ou pour l'autre des deux termes rivaux. Cette harmonisation exige une véritable introspection de chaque enseignant, avec, au besoin, l'abandon de certaines routines au profit d'autres attitudes. Il en va de même pour le fonctionnement cognitif. Les sciences psychologiques peuvent nous apporter un éclairage sur nos propres stratégies mentales. Ces dernières, mieux connues de nous, peuvent améliorer nos relations pédagogiques avec les élèves. Des exemples concrets: la connivence entre un élève et un enseignant est parfois due à une communauté de "style cognitif", de mode de pensée et d'action (un tel procédera plus par habileté kinesthésique, un autre par analyse et réflexion, etc.). En avoir conscience permet, dans certains cas, de renforcer ce lien car il est perçu comme garant d'une motivation chez l'élève ou, quand la motivation intrinsèque n'est pas en danger, de rompre le lien en suggérant d'aller "chercher ailleurs" d'autres stratégies à même de compléter sa formation. Ce sont des choses qui arrivent souvent, du reste, mais sans que les acteurs n'aient toujours la conscience des mécanismes sous-jacents : un élève quittera un professeur, parce que le "courant ne passe pas", parfois au prix de difficultés relationnelles, alors qu'il serait plus lucide et paisible de voir dans ces difficultés une simple question d'incompatibilité "cognitive". Nous rêvons tous d'être des professeurs parfaits, armés d'assez de compétences pour pouvoir adapter notre enseignement à chacun des profils d'élèves qui nous sont attribués! Soyons réalistes: si déjà cela est difficile dans le cadre restreint de cours individuels ou semi-collectifs (instrument), l'appli-

quer dans des cours collectifs ne relève-t-il pas de l'utopie? À propos d'utopie.....

2. Les objectifs évoqués plus haut (référentiels de compétence), qui marquent l'ambition très louable du cours de formation musicale d'apporter aux élèves toutes sortes de compétences, tout pertinents soient-ils, posent deux problèmes majeurs quant à leur poursuite dans nos académies :
 - I. leur nombre. Les aborder tous, de manière organisée, sans négliger ceux qui sont proposés pour une "sensibilisation" avec simple (!) évaluation formative, tout en conservant assez de temps pour ceux qui seront soumis à une évaluation certificative, relève du surréalisme le plus naïf, vu les conditions de temps disponible et du nombre d'élèves⁶ par classe, sans parler des difficultés liées aux élèves d'aujourd'hui (préacquisition du langage musical par acculturation très faible, overbooking, fragilité de la motivation, volatilité de l'attention,...). Les solutions? A. Soumettre tous ces objectifs et leur mise en application à l'observation et à l'expérimentation (voir l'axe "scientifique" développé supra) pour les articuler au mieux, d'une manière plus pragmatique qu'idéaliste. B. A défaut d'étendre à souhait les grilles horaires des étudiants et de réduire le nombre d'élèves par classe (aucun établissement ne peut se le permettre), il faut "choisir", en concertation avec tout le corps professoral, afin d'avoir un projet pédagogique cohérent au sein d'un même établissement et sans la crainte d'assumer ses choix. "Choisir" c'est "renoncer" et l'on se retrouve devant un problème souvent évoqué à propos du cours de formation musicale: "le cours dans telle académie prépare mieux à tel conservatoire", "le cours chez tel professeur ne prépare pas bien à telle compétence", etc. On touche là à l'épineux paradoxe de la liberté pédagogique: plus la liberté est grande, moins l'homogénéité des critères d'évaluation est possible. On comprend si bien, dans ces conditions, que certains nostalgiques se barricadent derrière le choix des objectifs les plus proches de ceux du solfège "traditionnel" car non seulement ces pratiques leur sont plus familières mais en plus elles paraissent rencontrer un meilleur consensus de par leur universalité apparente (dans notre pays tout au moins!). Qu'il doit être difficile, pour un directeur d'académie, d'assumer le fait que les élèves formés dans son établissement, suite au choix de ses objectifs, fussent-ils bien atteints, ne satisfont pas aux exigences d'un autre établissement, a fortiori quand il s'agit d'un établissement supérieur! Quand cette problématique des plus cruciales est

6 Je pense qu'une certaine partie de l'apprentissage de la lecture et de l'audition réclame une forme « individuelle » ou en très petits groupes, comme c'est le cas pour l'apprentissage instrumental, tant les approches doivent souvent être « individualisées ». Je ne nie évidemment pas le profit tiré de toutes les activités collectives. L'un n'empêche d'ailleurs pas l'autre, mais au sein de cours organisés seulement collectivement, cela paraît une gageure !

Michel Jaspar



Musicien polyvalent : pianiste, chanteur, chef de chœur, conférencier, organisateur et metteur en scène de spectacles musicaux. A enseigné 28 ans la formation musicale (solfège) l'écriture, l'analyse, l'histoire de la musique et le chant choral en académies (écoles de musique) et enseigne actuellement la direction de chœur,

énoncée, on entend souvent dire que c'est à l'enseignement supérieur de montrer la voie et d'exprimer clairement ses attentes,...et de se retrouver dans une partie de ping-pong de "patate chaude" entre les différentes instances!

- II. la grande variété de ces objectifs et les multi-compétences qu'ils réclament de la part des enseignants. Passer de l'enseignement de la lecture, de la dictée et de la théorie à celui de la "musique" au sens large, avec tout ce que cela comporte d'aspects artistiques, psycho-moteurs, culturels, etc., ce n'est pas une mince affaire! Les musiciens pourvus de toutes ces compétences ne sont-ils pas tous chefs d'orchestre? Blague à part: nous avons la chance (paraît-il unique!) d'avoir dans notre pays une formation ad hoc dans nos conservatoires mais elle semble encore pauvre au vu de toutes les compétences que requiert la fonction selon ces objectifs! Là aussi, des choix sont à opérer, basés sur les compétences particulières de chaque enseignant, même si la poursuite d'une gamme étendue de compétences reste un but louable, compte tenu de la philosophie du cours!
- Décloisonner le plus possible la formation. Une des pistes explorées dans la Communauté Flamande de Belgique, dans le cadre d'une réforme (là aussi!) serait de donner aux débutants une formation unique d'instrument et de rudiments de solfège, par le même enseignant, afin que la première "accroche" musicale soit cohérente, non clivée comme on la soupçonne souvent d'être à cause de la division "FM/instrument", sans synchronisation heureuse parfois! Suivrait l'apparition d'un cours de FM en tant que tel, après quelques années, une fois la motivation et une certaine expérience à l'instrument bien acquises, et une fois la complémentarité des disciplines bien comprise par les élèves. C'est en fait ce qui existe dans la plupart des pays germaniques et anglo-saxons, sauf que ce cours est essentiellement basé sur la théorie (+ histoire de la musique, analyse et notions d'écriture) et non sur la lecture solfée. A creuser peut-être?
- En attendant—ou à défaut—d'éventuels changements structurels, toutes les initiatives pour créer la transversalité sont bonnes à prendre, même si elles demandent beaucoup de soin dans l'organisation et parfois le sens du compromis: élaboration d'un répertoire commun de morceaux ou chants, références théoriques communes (même ouvrage, activités communes (auditions, spectacles, visites d'une classe à l'autre), réunions régulières, établissement d'un petit programme commun, etc. Là encore, que de belles intentions, direz-vous! Plusieurs de ces idées sont en application dans des établissements, je puis en témoigner!
- Ne pas perdre de vue les autres aspects de l'enseignement, en dehors des choix purement "méthodologiques"! Je regrette même d'aborder ce point si tard, tant il me semble important! Réfléchir aux méthodes et aux processus d'apprentissage, c'est bien, mais trop se focaliser là-dessus nous fait oublier

le chant choral, l'harmonie pratique, la psychologie, la psychopédagogie et la méthodologie de la FM à l'IMEP (Institut de Musique et de Pédagogie, Namur, Belgique) ainsi que la méthodologie de la FM au CRB (Conservatoire de Bruxelles). Licencié en psychologie, spécialisé dans la cognition musicale, entreprend des recherches dans le domaine de l'audition et de la lecture à vue, appliquées au cours de formation musicale (solfège), en vue d'une thèse à l'UCL (Louvain-la-Neuve, Belgique).

parfois l'influence, au moins égale, de la personnalité de l'enseignant, de son charisme et de l'axe relationnel qui va se créer avec les élèves. N'est-ce pas là un élément tout aussi déterminant dans la motivation des enfants que le choix des pratiques, même s'il faut éviter bien sûr l'écueil d'une motivation extrinsèque surdéveloppée dans le cas de certains enseignants, comparables à des gourous ou à des stars médiatiques? Nous connaissons tous l'un ou l'autre professeur, aux pratiques dites "traditionnelles", qui savait susciter chez les élèves un enthousiasme des plus réjouissants, grâce à sa culture, sa finesse psychologique dans les rapports humains ou tout simplement sa passion pour la musique et/ou pour l'enseignement! Pour rappel, des études ont montré que la passion qui émane de l'enseignant est un des aspects qui marquent le plus positivement les étudiants, dans leur évaluation de leur apprentissage. A contrario, nous connaissons tous des professeurs, animés d'un grand zèle, pourvus de grandes compétences techniques et/ou musicales et armés d'outils méthodologiques irréprochables, qui suscitent peu d'enthousiasme et de motivation ou ont des résultats décevants, à cause d'une personnalité trop pâle ou de problèmes relationnels. Bien que cette question soit délicate, puisqu'elle touche au profil psychologique des personnes, on ne peut l'évacuer, que ce soit dans la formation des maîtres ou dans l'organisation interne d'une institution!

SOL, LA, SI,

Ce ne sont ici que les premières notes de la gamme, premiers jalons d'une réflexion, quelques cris du cœur ou états d'âme d'un professeur de FM, doublé d'un psychologue, passionné par son métier, également épris de doutes et assailli de questions, parfois sceptique devant les réponses "officielles" ou communément répandues. Puissent ces cogitations oeuvrer, modestement, au mouvement général actuel de réflexion sur le sujet!

Bibliographie

- Cambier, J.-J. (2007). L'élaboration des compétences musicales en académies, écoles et conservatoires. Bruxelles: Eds J.-J. Cambier.
- Gerbod, P. (1988). L'enseignement de la musique en France de la révolution à nos jours. Les Sciences de l'Éducation, 1 (2), 49-74.
- Guirard, L. (1998). Abandonner la musique? Psychologie de la motivation et apprentissage musical. Paris: L'Harmattan.
- Hennion, A. (1988). Comment la musique vient aux enfants. Paris: Anthropos.

Dalcroze Solfege, a unique approach

Lisa Parker

It is 60 years since I had my first experience of Dalcroze solfege. It made a lasting impression and caused me to set my deeper sights on Dalcroze. I had gone for an audition of sorts, a placement interview, before signing up for the summer school at the New York Dalcroze School. The teacher handed me the score of a song by Schubert and sat down to play the piano introduction. The music started and I began to sing, to bring the page alive. Although it doesn't sound like much it was exhilarating and as I have thought about this over the years, it has seemed more and more astonishing to me.

Think of what the teacher learned about me. Could I listen well enough to the introduction to be able to find my starting note? Could I feel the rhythm well enough to know when to start? Could I keep going if the going got rough? Did this music give me pleasure? Did I sing la-la-la or did I use some sort of syllable system to help me get oriented?

So much had to come together in me at that moment. All sight singing is a feat requiring considerable daring, inner hearing, rhythmic know how, a sense of harmonic motion, tonal awareness and hopefully, musicality. This song was by Schubert which means it had some unexpected turns as well as much certainty. This was real music, not some sight singing exercise from a book. It would reveal so much about me musically which an exercise might not have. Most of all, it was inspiring to me. I leapt in and somehow with Schubert's help made it through with a feeling of heightened musical awareness which I can still remember.

What is Solfege? The easy answer is that it teaches one to hear what is written and see in notation what is heard through the use of syllables which either identify pitches (fixed Doh) or pitch functions (moveable Doh). Although sight singing and taking dictation are certainly part of the solfege class, this definition suggests that it is primarily a skill set which is learned through practice and drill.

I think of solfege as an immersion in music which leads to musical understanding as well as to the ability to sing in tune, harmonize a melody, analyze a chorale, improvise one's way back to the tonic from some other point, hear a modulation, improvise a modulation, recognize an interval by sight or sound, feel a phrase, sight sing from a score and take dictation.

As a Dalcrozian, I am trained in and believe in "*fixed*" Doh. It is a system which adapts itself to all music and is understood internationally by all musicians. For function I use numbers. We need both pitch and function and moveable Doh certainly trains the sense of function but does nothing to enhance one's sense of pitch. All major scales are in the key of doh, higher or lower, and minors, depending on the system one uses, can be in la or doh. I miss the pitch side of the equation.

The Doh to Doh scales bring both function and pitch into play simultaneously in a thoroughly unique and musical way. I will talk of these scales a bit later.

Dalcroze solfege is unique in several ways. In the delicate business of educating the ear and the musical mind, it offers several techniques which are not used in ordinary solfege classes. These are: the use of movement and gesture, the involvement of the body

and not only the mind in training the ear to hear and the brain to understand; vocal improvisation, the use of creative musical imagining to discover how pitches combine into harmonies and melodies; ear training games which focus the listening on whatever is to be learned, and most importantly, the Doh to Doh major, minor and chromatic scales, which reveal the wonders of tonality as no other means I have ever encountered does.

Movement as a tool in ear training

As we know from eurhythmics, movement and sound are wedded. A solfege class which does not involve either gesture, time beating or whole body movement is not a Dalcroze solfege class. Most solfege classes involve tapping, clapping and time beating. But not much attention is given to how these activities are done. They may in fact be lifeless and mechanical. What we mean by movement in the solfege class is movement which expresses some musical idea. It may be a gesture illustrating the nuance of a crusic dicord as opposed to a anacrusic one. It may be a gesture showing where the half steps lie in a tricord. It may be a gesture showing a phrase as one is singing. It may be a response to a modulation or a simple "*painting*" of a melody.

I have found that the body is extremely useful in helping students to hear harmonic function. Often it is the body which feels the function before the brain is able to identify it. One of my favorite activities is to have students stand in circles of about 5 people. The support of the others in the group is crucial. It is also more fun to be in a group than to be alone!

They find a posture which expresses a tonic chord. It is simple, stable, resolved. Usually just standing in place is good. Every time they hear a tonic chord they will revert to this posture. The music starts out with lots of tonic chords played with rhythm so that they make music. The chord which offers contrast to the tonic is, of course, the dominant seventh. They find a new posture which shows the tension of the dominant seventh. Listening now to the change from dominant seventh to tonic they move between their two postures. Harmonic rhythm is the key to making these two chords into a piece of music.

Suddenly in comes the sub-dominant. I have found a universal reaction to this chord. It feels open and often students will open their arms to the side. A composer friend of mine calls this the "*music therapy*" chord. It has a special feel which is distinct from either the tonic or the dominant. Considerable time is spent moving between these three chords, making musical phrases out of them.

Suddenly a deceptive cadence invades, interrupting the expectations of a tonic chord. The reaction is immediate! Laughter, bodies twisting into new shapes showing deception. Gradually, the super tonic is introduced, then the mediant. I have found that learning to hear harmonies in this way builds confidence. It proves to the students that they can at least hear changes of harmony even if they don't always know what they are hearing. Gradually they do begin

Lisa Parker



Lisa Parker has taught at Longy School of Music of Bard College in Cambridge, Massachusetts since 1977. She was introduced to Dalcroze at the Dalcroze School of Music in NYC and earned both her Certificate and License there. In 1965 she earned her Diplome from the Institut Jaques-Dalcroze. She also has a Master of Music

degree in Orchestral Conducting from the New England Conservatory of Music in Boston. She has taught at every International Congress in Geneva since 1979 and has traveled to many countries to give Dalcroze workshops and trainings. Longy's Dalcroze program includes both a full time academic year course of study and a Summer Institute of three weeks at which many faculty from around the Dalcroze world are invited to teach.

to know and the fear of harmony begins to give way to a sense that harmony is about emotion, character, narrative. The desire to know more is born. There is much to be learned of course: modulations, inversions, seventh chords, chromatically altered chords etc, but if we let the body help in this process it need not be as painful as much harmonic study is. It leads to further, more refined study.

This is but one example of the use of whole body movement. There are so many! As we know from eurhythmics, when the body is involved, the brain gets powerful messages which help it to do its job of understanding, naming and analyzing.

Improvisations

Improvisation is for the Dalcroze solfège teacher an indispensable tool. To be able to make music with given elements is to prove that you have understood. It is not possible to fake an improvisation. Either you can improvise your way back to the tonic on time or not. There are many pathways home to be sure and some may be more artful than others, but the bottom line in this task is to be able to get home on time. This wedding of pitch and rhythm into musical utterance, no matter how simple, is the essence of improvisation as well as its usefulness. The music must have meter as well as rhythm and make clear the entire family of pitches which contribute to the establishing of the tonic.

On a more advanced level the students might be asked to listen to a given phrase sung by the teacher, modulate to the dominant in the next phrase using the material of the given phrase, “*point*” towards home in the third phrase and finally, in the fourth phrase, establish the original tonic as the key of arrival. At first there can be three students who each have one phrase to improvise fulfilling its particular task. Every student should have the experience of improvising any of the phrases. Finally, one student can sing all three phrases.

What does the student learn from such an endeavor? I know of nothing which reveals more quickly to the student whether or not he/she has grasped the essentials of how to get to the dominant and back home again. As always an improvisational activity is prepared by the activities of the class so that the student has the tools to succeed. However, its one thing to understand intellectually, another to be able to navigate the journey musically through improvisation.

Improvisation requires careful listening: where is the tonic of the given phrase? what note did it end on? can I find the fourth degree of the scale in order to raise it? what is the meter? is there a motive to be used?

It also requires the ability to imagine sounds, thinking ahead in

time so that phrases will be clear. Also, the ability to hear one's self as one creates the melody. The special listening of the improviser is unlike other kinds of listening because the listening is simultaneous with the creating.

This same listening is required of the piano improviser. One cannot stop to correct. It is happening in real time and often others are dependent on the continuity of the rhythm.

I have found that this urge to stop and to correct is one of the most difficult urges to tame! Sometimes an improvisation feels inspired and one loves it, but other times, one hates what one hears and the urge to stop and make it better takes over. This is true in the solfège class as well. I think its important to make it through to the end, then be offered a chance to talk about it and try again. The second try is informed by the talk and is usually a more confident improvisation. To do this in groups is wonderful for the class. Cooperation and flexibility are learned as well as tonal moves. When a student's idea is heard and used it is an affirming moment, both musical and personal.

The Doh to Doh Scales

These scales are truly ingenious. They are one of the best of Dalcroze's many original ideas. C is the fixed point and all scales are sung from C, C# or C flat. In the key of C, C or, in fixed Doh, “*Doh*” is tonic and the scale sounds familiar. It is the tune we all learned as children. It is “*the scale*” as most would recognize it.

However, in F, C is not the tonic. It is the dominant and the scale takes off and rises and falls from its dominant, requiring a dominant to tonic resolution at the end. Much music takes this form. There are many examples of familiar tunes which start on 5 and end on 1. Students also learn to improvise their way to 1 from 5.

The scales should be accompanied by the piano at first so that the student really begins to hear the tonal implications of starting on the dominant instead of the tonic. Without this tonal harmonic hearing the scale simply sounds like a mixolydian mode. In the mode C is the “*tonic*” pitch, not the dominant and its feeling is very different. Both are beautiful. I am not making a judgement call but Dalcroze gave us a unique way to begin to hear tonality in a fresh and profoundly musical way. The study of these scales opens up tonal hearing and the student becomes aware of the importance of the half steps in establishing tonic feeling as well as tunes the ear to harmony.

One of the things I most love about these scales is that they reflect what actually happens in music. One has only to look and one will find melodies starting on all the degrees of the scale. This is a worthy class project! Find tunes which start on 2,3,4,5,6, or

Résumé

Cet article sur le solfège Dalcroze met en évidence 3 des techniques que nous, dalcroziens, utilisons dans l'enseignement du solfège, à savoir : le mouvement, l'improvisation et les gammes de do à do (en Majeur, mineur et chromatique). Ces techniques sont uniques, et permettent d'avoir une compréhension plus incarnée du langage tonal.

7 of the scale. What is the effect of starting on 3 for example as Beethoven does in his famous melody from the 9th Symphony. He must have loved this departure because he uses it again in his violin concerto.

In the solfege class the students study each of the scales and its special pattern of half steps and whole steps, how its special unfamiliar melody, still a scale, leads to its tonic note. One becomes finely tuned to hear the tonic from any note of the scale. One becomes alert to the power of the half steps, their pull up (7-1) or down (4-3) which appear in every scale no matter which note one starts on.

This is done in fixed Doh so one knows exactly which scale one is singing but one is hearing the function of the pitches, their numbers, at the same time. It is this combining of both exact pitch and function which is unique. It does not work in moveable Doh. The scales can be sung naming the function of each note but the value of the dual reality is lost. One has only the function, not the pitches.

Minor scales are sung in harmonic minor adding the additional half step between 7 and 1. We also have devised a "link" between the major scale and its relative minor. 1-5-1 of the major becomes 5 (major) #5 (raised degree which equals 7 of the minor) 1, of the minor relative (sung, 5-7(#5)-1). The link on the way back is 1-7-1 (minor) 6-5-1(major).

After each of the two links the student finds Doh again and sings the Doh to Doh scale of that key.

The Chromatic scales are ingenious. Dalcroze distinguishes between chromatic and diatonic half steps through rhythm. The notes of the diatonic scale occur on the beat, including the diatonic half steps. The chromatic half steps are sung as passing tones on the eighth notes between the beats. Each scale therefore has its own rhythm. The rhythm of each of these scales is wonderful to step while being sung, accompanied by arm beats in 4/4.

They are also quite beautiful sung in canon, 2 or 3 parts. Tuning is an definite issue as the half steps tend to get smaller as one sings up the scale arriving at an octave which is not large enough. One can accompany the scales on the piano, and I do at the start. But I prefer to teach students to learn to listen intently for tuning and to experiment in the singing to see what techniques they can find to help them. For example, feeling each portion of the scale in a longer phrase is helpful as opposed to singing each note alone. In musical singing we generally aim for certain resting pitches like the tonic or the dominant. This helps in shaping the chromatic scales so they begin to feel musical and satisfying rather than just challenging.

There are many beautiful chromatic melodies, some canonic, which should be introduced and sung to apply the singing of the scales to composed music.

The "*Dalcroze scales*" as they are often called, are an ideal way to learn harmonization skills. I start with two voices only, gener-

ally obeying species counterpoint rules, (lots of parallel thirds, sixths and tenths, no parallel fifths, tritones very sparingly if at all). When students are able to sing a good bass line to a Doh to Doh major or minor scale, they have learned to hear the harmony underlying that scale. There is always more than one solution of course. Chord inversions are the natural result of voice leading.

I could write endlessly about solfege! It is the heart of music. It embodies all the elements: melody, rhythm, harmony. Solfege classes are ideally full of musical discovery. Skills are built from these discoveries rather than from drill. Sight singing, dictation, improvisation, movement are all part of the solfege class. We are fortunate to have inherited these ideas from Dalcroze and its up to us to continue this remarkable tradition, adding our own ideas and discoveries to the mix. We are living in a century in which dissonance has been carried far beyond that of Dalcroze's day. We need to keep on expanding our own understanding of the music of our day and how to incorporate it, as well as to venture into the realms of pre-tonal, modal music. We have in Dalcroze a kind of theater of learning, learning by active involvement, active response and the techniques are applicable to a broad musical range.

To me the "*bottom line*" in solfege teaching is the beauty of singing. We are often thought to be a "*piano based*" method, but for me, the voice is to solfege what the body is to eurhythmics. It is our primary instrument for pitch and deserves all the help it can get! Many children don't sing any more. They watch others singing on TV. As grown ups they think they can't sing. Its up to us as solfege teachers to introduce them to singing in a way which is pleasurable, helping them to build confidence as singers just as we would help people to become movers in a eurhythmics class.

I come back in memory to my first experience of Dalcroze solfege—the Schubert song. The musicality of the experience, the use of "*real*" music, the combining of rhythm, harmony and melody in an integrated experience are all hallmarks of Dalcroze solfege teaching. It is this musicality which inspires us to learn. It is music itself which draws us closer and it is music which should be at the heart of every solfege class.

Agnes Hundoegeger (1858–1927)



Figure 1



Carl Eitz (1848-1924)



memory works better by using conditioning, by connecting different stimuli as Ivan Pavlov found out 900 years after Guido of Arezzo. Guido wanted to improve the memory for melodies by giving names to the tonal degrees.

Tonika Do

Now let us jump to Germany at the end of the 19th century. There was a crisis in general music education. It was the time of the virtuosi, not the broad music education. The only music education for the mass was singing education. During this period the most popular singing methods, “Tonika Do” and “Eitzsches Tonwort”, came up.

In my university’s “Institute of Musical Education Research” you find the personal estate and collection of Germany’s first specialist for solmization Agnes Hundoegeger. Franz Riemer, the former director of the institute, talked 2006 on a Kodaly-Symposium about Agnes Hundoegeger and Tonika-Do. He said:

“In 1897 Agnes Hundoegeger (1858-1927) published the “Leitfaden der Tonika-Do-Methode für den Schulgebrauch” (Guideline of the tonika-do-method for the use in schools). The system of Hundoegeger is one of the relative methods. It had its origin in Hanover and thus it was spread in the northern part of Germany and was less used in official schools but more for private instruction.

... Agnes Hundoegeger learned about the Tonic Sol-Fa-method in 1896 when friends of her brought along some different books of music education from a trip to England. ... The simplicity and logic of the English method really impressed her. and so she decided to join a course of the Tonika Sol-Fa-method in England ... The experiences and knowledge she gathered during this course made her very convinced of this method of solmization. (Franz Riemer, “Tonika Do in Germany. The Educational Concept of Agnes Hundoegeger”.

ger”. Conference given at the International Kodaly-Symposium, Central Conservatory of Music, Beijing 2006)

In England the tradition in solmization took place over a longer period of time than in Germany. It was first developed by another woman, by Sarah Ann Glover (1785 –1867). Her method that was later refined by John Curwen (1816-1880) is called “Tonic sol-fa”.

After 1897, after Hundoegeger’s first solmization book, courses about this subject were offered all over Germany. A first association was founded in 1909, the “Tonika-Do-Bund” and it was also established a “Tonika-Do”- publishing house.

The melody of the German song “Loreley” was sung this way by Tonic-Sol-fa and Tonika-Do



Agnes Hundoegeger experimented a lot. For rhythm education Hundoegeger used signs for the right hand to show rhythm-types (she calls it “Taktwerte”). See Figure 1.

Agnes Hundoegeger, Lehrweise nach Tonika Do–Leitfaden, (8th ed n.d.) 1E 1897

Eitzsches Tonwort

Parallel to Agnes Hundoegeger’s work many new methods of music instruction came up in Germany. Probably the most interesting method is called “tone word” or “Latonisation” of Carl Eitz. It seems that this was the highpoint concerning the complexity in history of solmization.

Carl Eitz (1848-1924) created his system of tone names in the 1880ies and published “Bausteine zum Schulgesangunterrichte im Sinne der Tonwortmethode” in 1911.



Reinhard Ring

Academic diplomas in rhythemics, piano pedagogy and musicology; university professor at the University of Music, Drama and Media Hanover since 1984; workshops in Europe, North and South America, Asia; president of the “Fédéra-

tion Internationale des Enseignants de Rythmique” from 1992-2003. Articles, leaflets for practical application, educational compositions; two books (Die musikalische Bewegung, Lexikon der Rhythmik) Presently teaching, among others, children classes, music teachers, actors, world music department students.

Résumé

Les pays germaniques ont depuis plus de 100 ans une riche tradition de solmisation. La fin du 19e siècle vit apparaître deux méthodes très populaires de chant, « Tonika Do » et « Eitzsches Tonwort ». La méthode « Tonwort » de Carl Eitz montre ce qui peut être considéré comme la plus grande complexité de la solmisation. En République Fédérale d’Allemagne, on enseignait le système « Jale » dans les jardins d’enfants et les écoles. Les professeurs dalcroziens ont beaucoup utilisé ce qu’ils avaient appris à Hellerau ou à Genève. Cependant, depuis 1925, l’éducation de l’oreille devint un sujet en lui-même et est enseigné par des

professeurs spécialisés dans l’éducation musicale. Les professeurs dalcroziens en Allemagne ont toujours intégrés d’autres systèmes à la méthode Jaques-Dalcroze. En 1955, la revue « Rhythmische Erziehung », organe de l’Association Jaques-Dalcroze d’Allemagne, publia un questionnaire établi par Hildegard Tauscher concernant le solfège en Allemagne. Le résultat montre les compromis qui furent nécessaires pour intégrer aux leçons de rythmique, des exercices de développement auditif. Toutes les approches, qu’elles soient latines, allemandes, anglo-saxonnes, valent la peine d’être étudiées, tant pour leurs avantages que pour leurs désavantages.

He used an absolute, fixed system like solmization in Roman countries. However, the syllables are not in the tradition of the Italian Guido di Arrezo. His syllables did not follow any musical singing tradition but the intensive thinking of a passionate mathematician. Everything was constructed and should be logical. Carl Eitz’ so called “*mathematisch reine Tonsystem*” (The mathematically pure-tone system) deals with the relation between the tones. Whole tones change the vowels > la fe ; Semi tones keep the vowel in one direction, e-f >su-gu, h-c >ni-bi in the major scale, however, also cis-d >ro-to and c-des >bi-ri.

Gewöhnliche Tonbezeichnungen	his	cis	dis	eis	fis	gis	his	ais	his
	c	des	d	es	e	f	ges	g	as
	deses	eses	fes	geses	ases	heses	ces	deses	
den Halbtonen zugeordnete Konsonanten	b	r	t	m	g	s	p	l	d
den Ganztonen zugeordnete Vokale	i		o		u		a	e	i
Tonwortbezeichnungen	bo	tu	ga	sa	le	fi	no	bo	
	bi	ro	to	mu	gu	su	pa	la	de
	be	ti	go	so	lu	fa	ne	be	

55 different steps and syllables (“Tonwort”. In: Wikipedia)
We can not go into depth here. Keep in mind that that system with absolute tonewords has 55 different steps and syllables following a strict

logic: five vowels in alphabetical order, a-e-i-o-u when you start with the “la”, twelve consonants in a constructed change between short and long tones (Wechsel von Augenblicks- und Dauerlauten) L-D-F-K-N-B-R-T-M-G-S-P. Eitz startet with “G” the lowest tone of the violin and a good basic for singing and named it “la”. In Germany this method was taught for more than half a century, in Bavaria up to the 1950ies. The tonewords seem very complicated and you may think, nobody will use it nowadays. Nobody? Wrong! Let’s look at the German-speaking part of Switzerland. In St. Gallen exists an initiative for promotion the toneword method, the association for “Tonbenennung nach Carl Eitz”



As an advantage of the system they bring out that “Theoretical knowledge of music can be experienced by the system.” In an interview, Meie Lutz, the president of the association says that this system is easy to learn and helps to develop the musical understanding even for primary-school-children. (NZZ Folio 01/01 - Aus dem Vereinsleben - Latonisation?)

The association for “Tonbenennung nach Carl Eitz” criticizes “tonica-do” or “relative solmization” because their syllables are illogical. Solmization only uses four vowels (no “u”) and the consonants are not following an order. Because latonisation gives each sound its syllable, it guarantes by their speech motor learning logic in sight reading and remembering melodies.

“Loreley” following Carl Eitz’ “latonisation” in C-Major

The “Jale” system, GDR, 1970

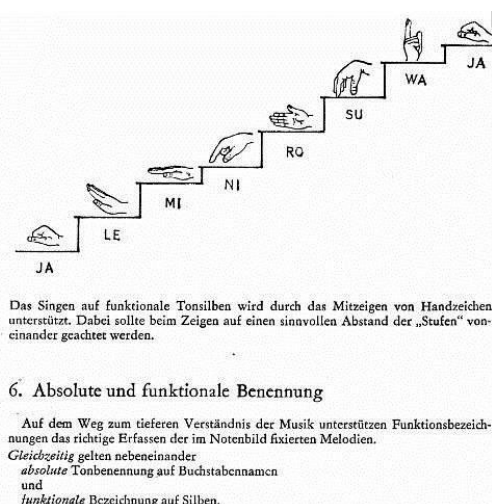
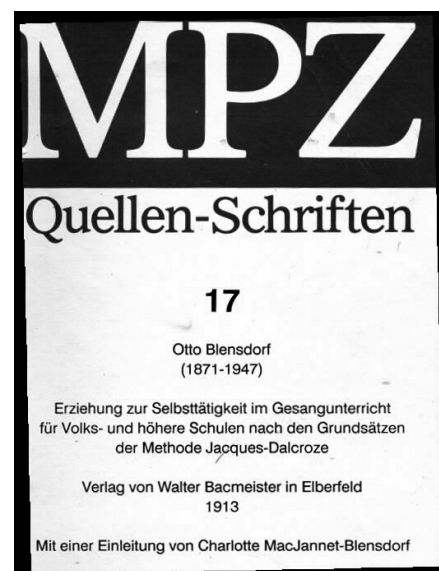


Figure 2



in D-Major



The followers of latonisation emphasize that they can realize all scales of contemporary music without problems. They use syllables for singing a “Messiaen Modus” or “Dodecaphonic Music”.

If you like this, you may also come back to the experiments, Emile Jaques-Dalcroze made with different syllables for every alteration more than hundred years ago.



EJD used in his early book 1907 è and eu for alterations. Sharps are given an “-è” ending, and flats an “-eu” ending. (Jaques-Dalcroze, Emil. *Les Gammes et Les Tonalités, Le Phrasé et Les Nuances. / Scales-and-Tonalities-CH1Erster Band* Lausanne, Jobin. (dt. Ausgabe) c1907., p. 14)

As Madeleine Duret from the Institut Jaques Dalcroze in Geneva told us, in the last decades this complicated system did not seem very practical and they now use just the base syllables like all Roman music education uses it today.

Jale

In the “German Democratic Republic” (1949-1990) another Method was taught that was already developed in the 1930ies. It is called

“Jale” system because of its syllables ja-le for c-d. It was founded by Richard Münnich (1877-1970). It was taught in kindergartens and schools. The Jale-System is a relative solmization-system. It uses the hand signs like Curwen or Hundoegger, however, it uses some ideas from Carl Eitz too, like the semitones with same vowels.

In Jale “Loreley” goes like this:



Richard Münnich used a special system for rhythm-syllables. The place of the tones were important (as later in Edwin E. Gordon's rhythm syllables “dude” for beat and offbeat).

3/4 kai = 1 (crusis or downbeat), pau (metacrusis or afterbeat) and teu (anacrusis or upbeat)

4/4 = kai teu pau teu ; dactyl = kai - pau teu ; anapest = kai teu pau -.

The situation of Dalcroze-teachers in Germany

Let us now look at the situation of Dalcroze-Eurhythmics teachers in Germany. They have always had to integrate other systems to the method Dalcroze taught them. Already a hundred years ago, the first German Dalcroze-teacher, Otto Blensdorf, was involved with different methodical approaches. In his book

“*Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangsunterricht für Volks- und höhere Schulen nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze, Elberfeld 1913*” (see Figure 2), Otto Blensdorf brought the Dalcroze-solfege to his classes in Elberfeld. 1913 he used Roman syllables for the pitches ...

Rhythmische Erziehung with the questionnaire on solfege

Rhythmische Erziehung

In diesem Heft u. a.:

Nachmal:
Rhythmik auf dem Podium
Warum rhythmische Erziehung
Die rhythmische Erziehung, eine
Hilfe für die Kindergartenführung
Ausbildungspläne für
Rhythmikseminare
Fragebogen zur Gehörbildung
Aus der Arbeit mit
Schauspielschülern

HEFT 1 1955

Fragebogen zur Gehörbildung.

Mme. M. L. Serieyx, die Leiterin der Kommission für Gehörbildung in der U.I.P.D., Genf, bittet alle Kollegen, die Gehörbildung geben, um Beantwortung der folgenden Fragen:

1. a) Wo unterrichten Sie Gehörbildung?
b) Nach welcher Methode unterrichten Sie?
2. a) Sind Sie der Ansicht, daß die Gehörbildung mit der Körperbewegung in den Rhythmikstunden zu verbinden ist, d. h. glauben Sie, daß die Intervalle, Skalen und Akkorde auf singendem Wege besser durch die Verbindung mit bestimmten Bewegungen erlernt werden?
(Auf ausführliche Beantwortung dieser Frage wird besonders Wert gelegt; dabei wäre zu präzisieren, warum diese Art der Gehörbildung zu bejahen ist bzw. ob und aus welchem Grunde anders verfahren wird.)
b) Angabe der von Ihnen veröffentlichten Vorträge oder Aufsätze über Gehörbildung unter Benennung der Zeitschrift bzw. des Verlages.
3. a) Bedienen Sie sich der drei Bände von Jaques-Dalcroze „Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances“?
b) Welchen Bandes besonders und warum?
4. Meinen Sie, daß im Falle einer Neuauflage dieser Werke Modifikationen vorgenommen werden müßten und welche?
5. Wollen Sie, bitte, eine Aufstellung von Veröffentlichungen über Gehörbildung geben, die Ihnen interessant erscheinen, und sich dazu äußern?

allen Tonarten.

V. Tonleiterübungen.

I. Singen der Durtonleitern von *es* bis *cis* dur in bestimmten zweifels viertaktigen (auch längeren) Rhythmen mit anschließender *Taben*; I IV I, I V I, I IV V I, I IV I V I, I VI IV V I.

II. Dasselbe abwechselnd mit Notennamen und Stufenzahl;

C dur **G**

♩. B.: 

D



A



... just as the „Eitzsche Tonwortmethode“ with „bi-to-gu“

3. Die Übungen werden auf *hop* in Gedanken weitergeführt und auf *hop* wieder laut.

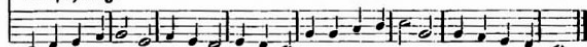
4. Die Kinder sind stets anzuhalten, nach vorgeschriebenen Rhythmen selbst zu improvisieren. Geübtere können selbst den Rhythmus wählen. Sowie die Klasse den Rhythmus erkannt hat, singt sie mit.

Übungen im Stufenfangen.

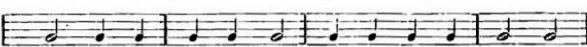
Aufgabe:



Ausführung:



Bi To Gu Su la Gu Su Gu To Gu To Bi la la fe ni bi la la Su Gu To Bi



II IV III, I II III, IV VII I° VI, VI V
V III VI, II III II, III IV V I°, I° VII

We do not know how Otto Blensdorf felt with consideration of the different systems. Probably it was not so different from the later experiences of the Dalcroze-teachers, who were always forced to make compromises. However, it seems that for more than half a century classrooms in German Speaking countries where full of solmization in one or the other way.

After World War II a lot of different eartraining-methods came up. Many music-theory-teachers developed their own method and it is like this until today.

Several Dalcroze-Teachers in Germany taught „Gehörbildung“. Some, like Karl-Heinz Taubert and Luise Jonas in Berlin gave a lot of eartraining lessons, however, they were advised to teach it as a separate subject for all students, not as a part of eurhythmics. Like eurhythmics-teacher Gustav Gildenstein's „Gehörbildung für Musiker“ in Basel 1971, Karl-Heinz Taubert published „Neue Praktik der Gehörbildung“ in Berlin 1977.

In the 1955 newsletter „Rhythmische Erziehung“ of the German eurhythmics association Hildegard Tauscher published a questionnaire concerning the solfege in Germany. Mme. M. L. Serieyx from the association of international Dalcroze-teachers U.I.P.D., in Geneva, asked all colleagues questions like

- Which method of eartraining do you have to teach?
- Do you connect movement with eartraining?
- Do you use the 3 volumes of Jaques-Dalcroze, *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*“?

The answer in the next issue of „Rhythmische Erziehung“ was given by only one person, by the publisher Hildegard Tauscher herself. Her article demonstrated eurhythmics-lessons integrating aural training. Dalcroze-teachers used a lot of what they have learned in Hellerau or Geneva, however, eartraining has become a special subject since 1925.

Solmization became popular again in the 80ies. The impulse came mainly from Hungary and Kodaly's method, that is an adaptation of the English tradition of Glover and Curwen. At the music-school congress 1991 still was noticed that probably nobody at a German music university would master the forgotten methods of solmization in Germany (Gerd Eicker in the documentation).

This starts changing now.

We master different ways of eartraining and solmization again today. At the moment it seems that many music teachers combine different methods like Curwen for the pitches and Gordon for the rhythm syllables or Relative Solmisation and Dalcroze training. A creative character hardly limits itself to just one methodical approach. More important than methods is always the music you want to guide to. As in learning a language all mnemonics should be forgotten as soon as possible to make you really speak and understand deeply.

Émile-Jaques Dalcroze's Solfège Method: Some Goals and Features

Daniel Rubinoff

Introduction

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) is perhaps best-known as the creator of eurhythmics, a

method designed to study various aspects of music through specific movement activities. In addition to eurhythmics, Dalcroze's method included work in solfège and improvisation. His solfège pedagogy refined his students' musicianship, so that pitch, melodic nuance and modulation could be imagined in the mind and performed vocally. This article investigates some of his solfège method's features and goals. I will also discuss several influences on Dalcroze's ideas.

An Explanation of Solfège and Solmization

I define solfège as a vocal music teaching system that uses solmization syllables to train the ear to hear pitch differentiation – usually in a scalar environment. Solmization is the technique of associating each note of a musical scale with a particular syllable. The note C, for example, is usually referred to as do. The successful linking of symbol to sound refines aural perception and musical literacy, because it fosters independence from external sonic markers. The Western European version of solfège began in the eleventh-century with Guido D'Arezzo's hexachordal solmization system. Today, solfège is an important part of most music students' education and is often taught in an aural skills or sight-singing class.

Dalcroze's Pedagogical Goals

In his youth, Dalcroze learned the Galin-Paris-Chevé solfège method at the Collège de Calvin in Geneva. The method incorporated the cipher or number notation system that was developed by Jean-Jacques Rousseau (1712-78), the Swiss philosopher and musician. Pierre Galin (1786-1822), Aimé Paris (1798-1866) and Nanine Paris (d. 1898) and Émile Chevé (1804-64) developed the method further by adding rhythmic syllables and writing several treatises. The method utilized numbers for each note of a scale rather than the customary French fixed-do solmization syllables of do, ré, mi, fa, sol, la and si. For example, in the key of C-Major,

the number 1 referred to the note C, and the number 2 referred to the note D. If a melody were set in F-Major, then the note F was 1, and the note G was 2. Classes often consisted of students singing vertical columns of numbers in a drill-like manner. In his 1948 book, *Souvenirs*, Dalcroze complained that the method lacked any musical value:

The music was numbered and the rhythms were chanted with the words Ta, Te, Ti – constantly repeated. Not a word about the sonorities of music, about melodies, harmonies, dynamic and tempo accents, no emotion, style, references to beautiful music – in a word, no music. (Dalcroze, 1948)

He also described his reaction to the method:

I refused to sing with my classmates and when the brave teacher asked about my silence, I melodramatically responded, 'because the exercises are stupid!' I was severely punished and classified as incapable. (1948)

Dalcroze's negative learning experiences contrasted to his creative teaching style. He incorporated musical expression, gesture, and improvisation during his career as a professor of solfège. He began teaching solfège at the Geneva Conservatoire in 1893 and his ideas were published in the three-volume series, *Les Gammes, Les Tonalités, Le Phrasé, et les Nuances* (1906-07).

Dalcroze's fundamental pedagogical goal was to develop his students' inner hearing. In his 1898 essay, "*The Place of Ear Training in Musical Education*," he wrote about a student who asked Dalcroze's permission to use a piano to complete some harmony exercises. Dalcroze had followed the usual custom of nineteenth-century harmony teachers who forbade their students to use the piano. He gave the student permission after the student admitted that it was impossible to hear anything without the instrument. The incident taught Dalcroze that the development of a student's inner hearing should precede the study of harmony – or any other aspect of music theory. Dalcroze's focus on inner hearing contrasted to the nineteenth-century pedagogical emphasis on technical virtuosity.

The first objective was to train students to distinguish between tones and semitones. Dalcroze believed that the ability to sing and aurally identify tones and semitones would provide the foundation for the study of scales, harmonies, intervals and modulation. In his treatise, *Étude de la portée musicale* (1906), Dalcroze begins with music reading exercises on one line of the staff. By placing notes either on, above or below the staff, the student implicitly

Résumé

Cet article étudie plusieurs aspects de la méthode de solfège d'Emile Jaques-Dalcroze. L'auteur examine les buts pédagogiques de la méthode, qui naquit suite à sa réaction négative face à la méthode Galin-Paris-Chévé. Un des traits caractéristique de la méthode Jaques-Dalcroze est la pratique innovante des gammes de do à do. Cet article porte également sur le rôle dans le solfège Dalcroze des techniques de lecture à vue, de l'expression musicale et de l'improvisation.

developed the ability to sing both tones and semitones. When Dalcroze indicated that do (the note C) was on a line, the note above (ré) and the note below the line (si) formed a tone and semitone respectively with the do.



Figure 1: Music-reading exercise on a one-line staff from Dalcroze's *Étude de la portée musicale* (1906)

Dalcroze also advocated the teaching of absolute pitch (AP). He used the French fixed-do solmization system that was developed in the mid-seventeenth-century. In contrast to the moveable-do system, fixed-do solmization utilizes an absolute reference for each syllable. For example, the note C is always do – regardless of key. In the key of F-Major, the note F is sung as fa and the note C as do. Dalcroze claimed that children could acquire AP quite easily if they were trained in early childhood and before they began to study an instrument. He believed that the acquisition of AP refined a musician's sensitivity to sound and laid the foundation for experimentation in improvisation and composition. In his 1925 essay, *"The Piano and Musicianship,"* he states that if a piano teacher were to announce a performance of Haydn's Sonata in E-Major, then most students *"experience no tonal sensation whatsoever, and the designation E-major represents only words instead of awakening a mental response."* Many of the ear-training games, melodic dictations and singing exercises that occurred at the beginning of *Les Gammes* were designed to awaken a feeling for AP and to strengthen aural memory. For example, upon waking Dalcroze suggested that the student *"attempt to sing the note C, the accuracy of which he will control later with the aid of a ... musical instrument. He will repeat this exercise as much as possible during the day."* (1906)

Features of Dalcroze's Method

Dalcroze's practice of singing all scales from C-to-C strengthened the student's ability to sing tones and semitones. Concurrently, it reinforced an absolute experience of sound. Students sang all

of the major and minor scales from the notes C, C-sharp or C-flat – depending on the key signature. For example, when singing Dalcroze's version of the F-Major scale, the student sang the notes C, D, E, F, G, A, B-flat and C, rather than the usual series of F, G, A, B-flat, C, D, E and F. Dalcroze reasoned that the singing of scales from tonic to tonic was pedagogically ineffective, because it merely represented a transposition of the original scale. Thus the F-Major scale (from note F) is a transposition of the C-Major scale (from note C) because the order of tones and semitones is identical. By singing all scales from the position of C, students experienced the natural reordering of tones and semitones that would enable them to have an aural appreciation for each tonality. The C-to-C scales were also beneficial for students with limited vocal ranges who may have found tonic-to-tonic scales vocally taxing.

In addition to focussing on an absolute experience of pitch, Dalcroze's students developed their relative pitch abilities. He used numbers to show the function of each pitch in a scalar environment. In *Les Gammes*, Dalcroze included numbered melodies in a variety of different meters that reinforced the position of each note in a scale. In these practice melodies, he often explored the resolutive tendencies of certain pitches. For example, the common tendency of the leading tone (indicated by the number 7) resolving to the tonic (indicated by the number 1) was a focus of some melodies. A heightened sensitivity to melodic resolutions aided students when they were called upon to improvise melodies.

In volumes two and three of the treatise, Dalcroze also used numbers to decompose the scales into fragments. For example, he built trichord fragments on each degree of a scale. In C-Major, the trichord fragment 1-2-3 corresponded to the notes C, D and E. By mastering a variety of scalar fragments on all of the scale degrees, the student developed a strong sense of relative pitch, an aural mastery of intervals and an ability to vocally construct melodies.

Dalcroze refined the students' vocal skills so that they could automatically respond to their aural imaginations and musical memories. In *Les Gammes*, he introduced exercises in which the student imagined a sound, phrase or short composition. The student was then required to vocalize the imagined music. Dalcroze also included exercises in breathing and phrasing in order to instill a feeling for vocal beauty and interpretation. Throughout his treatise,

Daniel Rubinoff



Daniel Rubinoff has performed as a soloist and chamber musician in France, Canada and the United States. His discography includes *The Old Castle*, *Daniel Rubinoff Plays the Music of Srul Glick*, *The Canada Song*, *The Dance of the Blessed Spirits*, and *Daniel Rubinoff Plays Denis Bédard*. His recordings are broadcast throughout Canada and have received favourable re-

views on Canada's CBC Radio and in the *American Record Guide*. He has appeared on the cover of the *International Saxophone Journal* with a feature article on his career. He won the ARCT Gold Medal from the Royal Conservatory of Music (Toronto) for the highest score in the orchestral instrument category. Rubinoff is an Artist-Representative for the Selmer Saxophone Company of America. He is an Adjunct Professor of Saxophone at York University and has adjudicated wind examinations for the University of

Toronto's Faculty of Music. He is in frequent demand as a music festival adjudicator and private saxophone instructor.

Rubinoff is also the recipient of a three-year Social Sciences and Humanities Research Council of Canada Fellowship in support of his research on Dalcroze Eurhythmics. Recently, he defended his PhD dissertation in Musicology at York University. His dissertation, *"Émile Jaques-Dalcroze's Influence on Frank Martin: 1924-1937,"* investigates the creative connection between Dalcroze and Martin. Rubinoff has completed his Certificate examinations in Dalcroze Eurhythmics at the Longy School of Music (in Cambridge, MA USA) under Lisa Parker. Additionally, he has studied with Robert Abramson, Anne Farber, Donald Himes and Louise Mathieu. He has also attended workshops and classes with Ruth Alpersen, Gaby Chrisman, Madeleine Duret, Ruth Gianadda, Karin Greenhead, and Jack Stevenson.

Since 2001, he has served as Organist/Choir Director at Donway Covenant United Church in Toronto.

tises, he devised exercises involving the memorization of melodies which were to be sung by the instructor and then memorized by the class. As the solfège lesson progressed, the instructor and the students manipulated the themes with complex variations. As a test, Dalcroze would often ask for a rendition of the original theme. Dalcroze believed that when a student achieved these competencies, then he/she would be well-equipped to engage in any musical activity.

Lastly, Dalcroze's solfège method incorporated Mathis Lussy's (1828-1910) ideas on musical expression. Lussy's formulated his ideas on musical expression by attending and then analyzing concerts given by the great piano virtuosi of the mid-nineteenth-century. His empirical methods culminated in the well-regarded manual, *Traité de l'expression musicale* (1873). In his treatise, Lussy organized musical expression into categories such as accentuation, dynamics, phrasing, and rubato. Dalcroze's solfège method includes many of Lussy's ideas on musical expression. They appear in *Les Gammes* as nuance rules that develop the student's ability to sing the solfège exercises in an expressive manner.

Conclusion

Dalcroze's solfège method is a combination of innovative and traditional concepts. His use of the number notation system and French fixed-do solmization technique were common teaching tools in nineteenth-century musicianship training. The use of the C-to-C scale was innovative because it taught the student to appreciate the characteristics of each key. Further, the decomposition of the scale into fragments was a new approach to mastering melodic function. The acquisition of these skills facilitated the ability to modulate freely, which was an important skill in late nineteenth-century Western European music. Finally, the incorporation of Lussy's ideas on expression highlighted the musicality of Dalcroze's work. It wasn't enough to vocally reproduce pitch: the student needed to develop artistic habits.

We don't know exactly how Dalcroze taught his solfège classes. Some of his published materials were organized and written by his disciples, because he was busy with composing, lecturing and

publicly demonstrating the method. Although he meticulously prepared his lessons, Dalcroze was a highly spontaneous teacher. His thinking changed as he developed new ideas and there was a constant interplay between eurhythmics, solfège and improvisation. For example, his ideas on solfège continued to evolve after *Les Gammes*. In 1925, Dalcroze published *Solfège rythmique*, a treatise that combined solfège work with eurhythmics. In the preface, Dalcroze claimed that his ideas were not designed to replace an existing solfège method. The book's exercises were designed to promote the use of the entire body in a discipline traditionally focussed on aural and vocal acuity. Dalcroze's belief in the body as the most important musical instrument permeated his ideas on music education and contributed to some of the innovative aspects of his work in solfège.

