L'ENSEIGNEMENT DU SOLFEGE DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES DE LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL: CLAUDE CHAMPAGNE ET SES CONTRIBUTIONS

par

Gilles Pilote

Candidat au grade de

Maître ès Sciences Musicales

Faculté de Musique

Durant la période couvrant les années de 1873 à 1937, l'enseignement de la musique dans les écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal de même que la plupart des entreprises musicales au Québec étaient soumis à toutes sortes d'influences. Ces influences furent, en majeure partie, responsables du fait que cet art était considéré par la population québecoise strictement un art d'agrément et, par conséquent, non-essentiel au bon fonctionnement de l'activité humaine en général.

A l'encontre des tendances qui prédominaient, il y avait une minime partie de la population pour qui la musique était un élément constitutif et essentiel à cette activité et, par le fait même, vital à tout système d'éducation valable. Claude Champagne en fut l'une des figures les plus dominantes.

L'influence que pouvait exercer à ses débuts cette minorité de la population québecoise était restreinte, mais, par la suite, à cause du dévouement inlassable de Champagne et d'une situation économique plus favorable à l'appréciation de cet art, cette influence prit de plus en plus d'envergure.

Les succès de cette nouvelle entreprise se réalisèrent pleinement à partir du moment où Champagne conçut et intégra un programme d'enseignement musical au programme d'études des écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. Ce programme fut établi à partir de principes bien précis, et l'influence de Gedalge sur la conception globale de ce programme fut de premier ordre.

L'oeuvre que Champagne accomplit à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal s'avéra des plus efficaces. A partir de 1937 -- date à laquelle il fut engagé -- à venir jusqu'à aujourd'hui, elle ne cessa de progresser.

LE SOLFEGE A LA CECM: CONTRIBUTIONS DE CLAUDE CHAMPAGNE

L'ENSEIGNEMENT DU SOLFEGE DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES DE LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL: CLAUDE CHAMPAGNE ET SES CONTRIBUTIONS

par

GILLES PILOTE

B.A. Californie 1966

Thèse présentée à l'Ecole des Gradués de l'Université McGill comme complément aux conditions d'obtention du grade de Maître ès Sciences Musicales

MONTREAL

1970

© Gilles Pilote 1971

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction du Dr. Marvin Duchow, professeur à la Faculté de Musique de l'Université McGill, à qui je dois toute ma reconnaissance pour m'avoir dirigé et aidé de ses conseils érudits durant la rédaction de cette thèse.

Un octroi du Ministère de l'Education de la province de Québec a facilité grandement la poursuite de ces recherches. D'autre part, la collaboration empressée du personnel des dépôts d'archives et des bibliothèques visités ainsi que la collaboration précieuse de mon épouse et de monsieur Georges H. Laroche a hâté le travail et nous a permis de le mener à bonne fin.

TABLE DES MATIERES

Chapitres		pages
I.	INTRODUCTION ET BUT DE LA RECHERCHE	1
	Introduction.	2
	Objet de la recherche	5
	But de la recherche	5
	Importance de la recherche.	5
	Problèmes particuliers.	6
	Sources	7
II.	APERCUS HISTORIQUES DE 1873 à 1937 -- LA MUSIQUE CHEZ LES CANADIENS-FRANCAIS.	8
	Introduction.	9
	Ambiance traditionnelle	10
	Aspects économiques	10
	Aspects socioculturels.	12
	A. Sentiments puritains.	12
	B. Sociétés musicales.	14
	C. Concerts -- Goût musical.	15
	D. Virtuoses	16
	Education musicale.	19
	Enseignement privé.	19
	Enseignement public -- Ecoles élémentaires catholiques.	20
	A. Histoire et organisation du système scolaire catholique.	20
	B. L'affaire Couture	24

Chapitres pages

C. Pédagogie 30

Nouvelles attitudes 32

Prospérité. 32

Ecrits papaux 35

III. LES RAPPORTS DE CLAUDE CHAMPAGNE AVEC LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL -- 1928-1942 37

Introduction. 38

Adoption d'un programme de solfège. 38

Faits préliminaires 38

Aboutissement 46

Stabilisation du poste de directeur 49

Ambiguïté 49

Résolution. 53

Problème de la formation musicale du titulaire. . . . 54

Premières étapes. 54

Nouvelle initiative 56

Démission de Claude Champagne -- Etat du programme. 59

IV. LES RAPPORTS DE CLAUDE CHAMPAGNE AVEC LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL -- 1942-1950 61

Introduction. 62

Nouveaux directeurs 63

Raoul Paquet -- 1942-1946 63

Alfred Mignault -- 1946-1950. 65

Chapitres pages

Influence persistante de Champagne. 69

Directeur et aides au directeur 69

Méthodes subséquentes 72

Problèmes de développement. 74

Formation du titulaire. 74

Formation du spécialiste. 78

V. LA METHODE DE CLAUDE CHAMPAGNE. 82

Introduction. 83

Perceptions auditives 83

Ligne mélodique 84

Intervalles 86

Tonalité. 90

A. Rapports entre notes. 90

B. Transposition et modulation 92

C. Demi-tons 93

Vocabulaire mélodique 95

Valeur harmonique 101

Vocalises 106

Perceptions visuelles 107

Portée. 108

Clefs 109

Chapitres pages

Perceptions temporelles. 110

Rythme 110

Evaluation 113

VI. RESUME ET CONCLUSIONS. 123

Résumé 124

Conclusions. 125

BIBLIOGRAPHIE. 127

APPENDICE. 135

TABLE DES EXEMPLES

Exemples		pages
1.	Echelle chiffrée.	85
2.	Echelle chiffrée avec le nom des notes.	86
3.	Mélodie des unissons.	89
4.	Mélodie de la tierce.	91
5.	Signification auditive de la transposition.	93
6.	Le demi-ton avec dièse.	94
7.	Mélodie de la quinte.	96
8.	Formules mélodiques	100
9.	Audition de l'accord parfait.	102
10.	J'ai cueilli la belle rose.	103
11.	Exercices de vocalises.	106
12.	Perception visuelle de l'intervalle de quinte	109
13.	Lecture dans toutes les clefs	109
14.	Etude de la mesure à deux temps	111
15.	Etude de la mesure à deux temps avec silences	111
16.	Exercice rythmique avec figures de notes.	112
17.	Exercice rythmique dans un contexte mélodique	112
18.	Chiffrage utilisé par Rousseau.	116
19.	Formules mélodiques hongroises.	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		pages
1.	Tableau comparatif du développement de l'enseignement musical dans les écoles élémentaires de langue française de la ville de Montréal de 1929 à 1954.	76
2.	Différents modes de démonstrations des fonctions tonales	118

Chapitre I

INTRODUCTION ET BUT DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans la tradition française de l'enseignement musical, l'ensemble des éléments constituant la musique, qu'elle soit écrite ou perçue (les signes musicaux et les hauteurs de sons), est enseigné par le solfège.

Le Larousse de la musique définit le solfège:

> Discipline musicale qui est à la base même de tout enseignement musical. Les études de solfège comprennent deux parties distinctes: l'une pratique et l'autre théorique. La première consiste en des exercices de lecture musicale chantés, destinés à développer la faculté d'appréciation des sons et des intervalles. Il faut également citer au nombre des exercices destinés à développer l'oreille les dictées musicales. La seconde a pour but, par la connaissance de la théorie musicale, d'expliquer tout ce qui se rattache aux signes employés pour écrire la musique et aux lois qui les coordonnent, tant sous le rapport du son (intonation) que sur celui de la durée (mesure).[1]

On peut donc constater que, dans des pays tels que la France et la Belgique, le solfège sert une fin bien précise, soit l'initiation au monde des sons musicaux et des symboles écrits qui les représentent. Dans l'esprit de cette tradition pédagogique, André Gedalge, un des pédagogues les plus renommés du vingtième siècle, insiste sur l'importance du solfège pour le développement de "l'audition interne", une faculté

---

[1] Norbert Dufourcq, éd., Le Larousse de la musique, Paris, Larousse, 1957, vol. 2, p. 362.

qui est pour lui l'élément distinctif de l'intelligence musicale. Par le même témoignage, Gedalge rejette les processus mécaniques selon lesquels l'acte d'apprendre l'oeuvre musicale doit être réalisé par la mémoire seule, soit de façon auditive, soit de façon visuelle.[2]

Dans les pages qui vont suivre, on cherchera à tracer les conditions qui ont précédé et qui -- au moins partiellement -- ont préparé l'acceptation de cette tradition dans les écoles élémentaires de Montréal. On s'efforcera plus spécialement de définir le rôle que joua, dans cette transplantation, Claude Champagne, l'une des figures les plus imposantes du monde musical québecois des années 1930 à 1950. L'importance de Claude Champagne comme pédagogue est généralement reconnue. Jean-Marie Beaudet, associant son nom avec celui d'un autre éducateur québecois de valeur, écrit: "Claude Champagne and Georges-Emile Tanguay are possibly the outstanding names in French-Canadian music, if not on account of the volume of their works, certainly because of their influence on the younger generation".[3]

Nous n'avons pas ici à nous demander si le solfège traditionnel, comme instrument pédagogique, sert à sensibiliser l'élève à une

---

[2] André Gedalge, L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille, Paris, Gedalge, 1921, vol. 1, p. v.

[3] Jean-Marie Beaudet, "Composition", Music in Canada, Ernest MacMillan, éd., Toronto, University of Toronto Press, 1955, pp. 58-59.

appréciation esthétique valable de la musique.[4] Quoi qu'il en soit, ce n'est pas le but de cette thèse de répondre à cette question, si, en effet, une réponse objective et scientifiquement prouvée peut s'obtenir à l'état élémentaire où en sont en ce moment les recherches sur ce problème particulier. Nous nous limiterons à étudier le rôle de Champagne dans l'introduction de l'enseignement de la musique par le solfège dans les écoles élémentaires catholiques de Montréal.

Néanmoins, Champagne serait le premier à affirmer que des études de solfège basées seulement sur la théorie abstraite et la pratique mécanique ont peu de valeur. Nous verrons dans le cinquième chapitre comment Champagne prit grand soin d'inclure dans les pages de sa méthode de nombreux exercices qui visaient à cultiver différentes perceptions, à sensibiliser et à stimuler l'esprit à l'art musical. Dans les limites de sa capacité et de la tradition dans laquelle sa pensée était formée, il s'occupa de cet aspect vital de l'enseignement musical: la formation du goût et du sentiment de ce qui constitue le beau en musique. En ceci, Champagne, mais avec plus de prudence, partage les vues de son maître, Gedalge, qui exprime l'espoir que sa méthode pourra

---

[4] Certains pédagogues affirment que non. Voir L'enseignement de la musique au Québec à l'heure du rapport Parent, Québec, Presses de l'Université Laval, 1965, pp. 9-25.

"donner (à l'enfant) le goût de la musique", sinon le goût musical lui-même.[5]

Objet de la recherche

But de la recherche

Le but précis de cette étude est d'évaluer le rôle de Claude Champagne comme étant celui à l'origine de l'acceptation, par les responsables de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, du solfège comme base de tout enseignement musical et d'avoir établi un enseignement qui fut intégré au programme d'études de toutes les écoles élémentaires sous la juridiction de la dite Commission.

Importance de la recherche

Cette étude est importante à cause des faits suivants:

1. Elle met en lumière le talent de pédagogue que possédait Champagne, talent que tous reconnaissaient, mais qui n'a jamais fait l'objet d'une étude systématique.

2. Elle fait connaître et analyse des faits concernant un aspect important du système d'éducation québecois.

3. Elle explore une source de documents qui, à notre avis, n'a jamais été examinée dans ce contexte particulier.

---

5 Gedalge, L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille, p. v.

Problèmes particuliers

Les problèmes particuliers que cette recherche se propose d'élucider sont les suivants:

1. L'état de l'enseignement du solfège dans les écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal et les différents facteurs sociaux qui influencèrent cet enseignement durant la période de 1873 à 1937. Si ces deux dates ont été choisies pour limiter le deuxième chapitre, c'est pour une raison précise. C'est en 1873 qu'a débuté l'enseignement musical dans les écoles élémentaires de la dite Commission. Quant à l'année 1937, elle représente le moment où commença le rôle officiel d'assistant-directeur de Claude Champagne à la dite Commission.

2. Les rapports de Claude Champagne avec la Commission des Ecoles catholiques de Montréal pendant la période de 1928 à 1942, période qui a témoigné de l'établissement d'un programme de solfège dans les écoles primaires et qui peut être divisée en trois sous-périodes comme suit: a) les années de son rôle consultatif et de son rôle officiel de surveillant -- 1928-1937; b) les années de son rôle officiel d'assistant-directeur -- 1937-1940; c) les années de son rôle officiel de directeur -- 1940-1942.

3. Ce qu'il advint de l'oeuvre de Claude Champagne après qu'il eut quitté la dite Commission. Cette période se limitera aux années couvrant la période de 1942 à 1950. Cette date terminale (1950) a été

choisie arbitrairement. La raison en est que c'est durant cette année et par l'initiative de Claude Champagne, comme on le verra plus loin, que commença l'ère des professeurs de musique comme tels.

4. Une analyse de la méthode de solfège de Claude Champagne, comprenant une étude des influences formatives de cette méthode, et une appréciation de sa validité au point de vue pédagogique.

Sources

Les sources employées dans l'étude du premier de ces problèmes sont des sources secondaires telles que les livres de références sur la musique canadienne de monsieur Helmut Kallmann et de Sir Ernest MacMillan. Quant aux deuxième et troisième problèmes énumérés ci-haut, nous nous sommes servis de pièces d'archives de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. Finalement, pour l'analyse de la méthode de Champagne, les trois livrets constituant sa méthode furent utilisés vu l'absence de tout commentaire publié. En ce qui a trait à la dernière section de ce chapitre, c'est-à-dire l'Evaluation, des publications telles que l'essai sur l'histoire de la pédagogie musicale de Chevais et quelques autres sources secondaires furent consultées.

Chapitre II

APERCUS HISTORIQUES DE 1873 à 1937 -- LA MUSIQUE CHEZ LES CANADIENS-FRANCAIS

Introduction

> ... To all this I am sure that Rossini will reply: 'Those constructions which seem to you so contemptible are precisely the ones that the public understands most readily...'
>
> Hector Berlioz

La musique en général dans le milieu québecois des années 1873 à 1937 pourrait se caractériser par un trait particulier, l'absence de goût musical. Cette constatation ne nie pas le fait qu'un certain progrès musical ait été accompli durant la période entre la Confédération et la Première Guerre mondiale de 1914-1918 comme l'affirme Helmut Kallmann dans le chapitre intitulé Progress in Eastern Canada de son étude historique de la musique canadienne.[1] Mais ce progrès était relatif, car il n'était significatif qu'en comparaison de la vie musicale primitive des pionniers de la période antécédente avec celle faisant l'objet de ce chapitre. Assurément, le progrès musical qui se manifestait durant la période de croissance économique suivant immédiatement la Confédération ne suffit pas à effacer le provincialisme musical au Canada, ou à extirper les attitudes d'indifférence ou d'hostilité envers

---

[1] Helmut Kallmann, A History of Music in Canada 1534-1914, Toronto, University of Toronto Press, 1960, pp. 119 et seq.

la musique malgré un goût musical animé, mais médiocre. Il est à remarquer, en même temps, que ce phénomène du goût musical banal ne s'était pas restreint au nouveau monde. Son apparition comme force corrosive dans la vie musicale européenne du dix-neuvième siècle est attestée par le commentaire ironique de Berlioz cité plus haut. Cette influence extérieure servait de supplément aux influences indigènes qui déterminaient le caractère de la vie musicale au Canada en général -- et à Montréal en particulier -- pendant la période que ce présent chapitre se propose de scruter.

La première partie de ce chapitre examinera différents facteurs qui semblent avoir déterminé le provincialisme mentionné plus haut. Dans la deuxième partie, on examinera jusqu'à quel point ce provincialisme influença l'enseignement musical privé et celui donné dans les écoles élémentaires de la dite Commission. Dans la dernière partie, on examinera les changements d'attitudes qui s'opérèrent, lesquels contribuèrent à établir des conditions convenables qui permirent à Champagne d'oeuvrer profitablement.

Ambiance traditionnelle

Aspects économiques

Au risque de souscrire à une prémisse quelque peu simpliste, on peut affirmer qu'en général il existe un lien assez étroit entre la prospérité et l'épanouissement des arts. Par conséquent, on peut

endosser la généralisation que fait John Castell Hopkins à ce propos. Il écrit: "Art and music are cultivated tastes, and for their full fruition require leisure which only comes to matured communities and the wealth which only results from a fairly developed country".[2]

Il s'ensuit que c'est dans les facteurs socio-économiques qu'on trouve l'élément le plus important retardant le développement de la vie musicale canadienne au dix-neuvième siècle. En dirigeant entièrement leurs énergies vers l'exploitation des ressources naturelles, les canadiens étaient loin d'être capables de se permettre un luxe tel que la musique ou la culture des choses de l'esprit. Par les phrases suivantes, Kallmann nous peint un tableau de la situation économique d'alors en rapport avec la pratique des arts:

> The largest obstacle in the path of musical progress was the utilitarian and commercial outlook of a large section of North American society. Of course, the main problems at this stage of Canadian history stemmed from the need for material and political development rather than that for cultural attainment... The very real physical hardships and the practical problems involved in building a new country naturally called forth austere views emphasizing practical talents and skills rather than artistic accomplishment. Material success was the goal...[3]

---

[2] John Castell Hopkins, Progress of Canada in the Nineteenth Century, Toronto, Progress of Canada, 1900, p. 520.

[3] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 120.

N'ayant pas l'aide financière d'un public enthousiaste, toute entreprise musicale vivait une existence difficile et précaire. Depuis toujours, le patronage de gents influents avait permis à la musique et aux artistes qui la créaient de survivre. On n'a qu'à regarder un Haydn, un Beethoven, ou par défaut un Mozart.

En Europe, au dix-neuvième siècle, la responsabilité de la survivance des arts était passée de la noblesse au peuple et à son gouvernement, soit au niveau local ou national. Mais au Canada, le mécénat, fut-il privé ou institutionnel, demeura toujours un phénomène isolé. "Prior to the establishment of the Canada Council in 1957 governments -- municipal, provincial or federal -- have rarely taken up administrative or financial support of the arts to an adequate degree..."[4]

Il devient évident que si l'on peut attribuer l'échec de la plupart des entreprises musicales au peu de goût musical des québecois, ce peu de goût peut, en retour, trouver sa raison d'être dans un problème monétaire.

Aspects socioculturels

A. Sentiments puritains

Dans un tel contexte, on n'est pas surpris de rencontrer des attitudes négatives envers la musique. En effet, on associait la musique

---

[4] Ibid., pp. 120-121.

avec les choses frivoles ou enfantines. Seules les jeunes filles à marier pouvaient perdre avantageusement leur temps à la pratique de cet art. Helmut Kallmann évoque, en peu de phrases, l'esprit et la mentalité qui régnaient à cette époque de la vie musicale canadienne:

> Music was considered chiefly an accomplishment of young ladies who played the piano and delighted their suitors with waltzes, polkas and assorted salon pieces. The selections always had to be "pretty" and serious practising was shunned. An artistic career, like any other not aiming at the acquisition of wealth and social position, was regarded with suspicion. The musician was apt to be identified with the Bohemian and the morally loose.[5]

C'est contre de telles attitudes bornées et puritaines que se heurta, au début de sa formation professionnelle, la jeune Albani, de son vrai nom Emma Lajeunesse. Avant de quitter le pays, elle voulut organiser une série de concerts afin d'amasser un peu d'argent pour l'aider à défrayer une partie du coût des études qu'elle projetait de faire aux Etats-Unis. Pour son bien, les gens le lui refusèrent. Ce cas particulier, malgré qu'il soit le plus flagrant, n'est sans doute qu'un seul parmi beaucoup d'autres qui passèrent inaperçus. C'est cette mentalité

---

5 Helmut Kallmann, "Historical Background", Music in Canada, Ernest MacMillan, éd., Toronto, University of Toronto Press, 1955, p. 17.

pitoyable des gens en général qui faisait dire à Maureault avec amertume: "De nos jours l'Académie de musique de Québec envoie chaque année un jeune artiste en Europe -- vous avez applaudi avant leur départ les Dumaine et les Malépart -- nous dans le cas d'Albani, nous avons manqué notre coup. Ce fut un malheur".[6]

B. Sociétés musicales

Mais si d'une part les circonstances de la vie pionnière et les attitudes puritaines contribuèrent à créer un climat hostile à la pratique sérieuse de l'art musical, il y eut, par contre, certaines dispositions favorisant l'acceptation de cet art comme activité sociale et récréative. L'aisance financière que les canadiens de la fin du XIXe siècle obtinrent d'une orientation de plus en plus prononcée de l'économie vers l'industrialisation -- un aspect que nous discuterons brièvement à la fin de ce chapitre -- est un des facteurs qui aidèrent à créer ces dispositions.

L'évidence d'un besoin sans cesse croissant de la musique comme activité culturelle est confirmée par le grand nombre de sociétés musicales qui fleurirent durant cette époque. Selon les sources examinées par Helmut Kallmann, déjà à Montréal en 1860, il n'y avait pas moins de cinq sociétés musicales actives. A l'exception du choeur Mendelssohn, toutes eurent une existence éphémère.[7]

---

[6] Olivier Maureault, "Albani", dans La musique, vol. 1, septembre 1919, p. 104.

[7] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 128.

La cause de la complexité de l'histoire des sociétés orchestrales à Montréal durant cette période peut être imputée à cette transformation du milieu social. Le besoin de sociétés musicales plus conformes aux exigences de la vie urbaine croissante se confirme par le fait que de nouvelles sociétés musicales se substituèrent en grand nombre à celles qui n'avaient pu évoluer.[8] On n'a qu'à se référer à l'oeuvre de Sandwell, The Musical Red Book of Montreal, pour comprendre toute l'envergure de ce problème.[9]

C'est en 1910, donc durant cette période de vie musicale sans cesse en évolution, que l'on voit naître l'une des entreprises musicales les plus ambitieuses du Canada, la Montreal Opera Company, qui s'appelait à ses débuts la Montréal Musical Society. Nous rappelant qu'en 1970, il nous manque encore à Montréal une compagnie permanente d'opéra, personne ne sera surpris de la brièveté de son existence -- elle ne dura que trois ans. Durant sa première saison, cette compagnie présenta La Bohème, Madame Butterfly et Tosca. Durant sa deuxième saison, elle présenta Aïda, La Bohème et Carmen.[10]

C. Concerts -- Goût musical

A part l'opéra, quelle était la musique qu'on pouvait entendre aux concerts montréalais de cette période, et quelle était la nature

---

[8] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 201.

[9] Bernard R. Sandwell, éd., The Musical Red Book of Montreal 1895-1907, Montréal, Veitch, 1907, p. 30.

[10] Ibid., p. 207.

de ces concerts? Helmut Kallmann nous en informe:

> The type of concert depended largely on the forces available. For some concerts, almost anybody willing to stand on a podium and face an audience might be invited to participate. There would be a colourful succession of amateurs and professionals, singers and instrumentalists, whose selections would be held together by a few orchestral numbers. This type of concert can still be heard at some church or small-town concerts. The programmes were often a hodge-podge of operatic fantasias, national songs and showy instrumental pieces.[11]

Il est à remarquer ici que c'était un goût fort médiocre plutôt que la rareté d'instrumentistes qui empêchait la présentation de programmes sérieux.[12] Comme résultat, on présentait le genre de pots-pourris dont parle Helmut Kallmann.[13] On ne doit pas supposer pour autant que ces mélanges n'étaient rien autre qu'une vulgarisation à l'extrême d'un goût musical déjà douteux, lequel dominait depuis longtemps les programmes des concerts des centres musicaux européens du dix-neuvième siècle.[14]

D. Virtuoses

Déjà en 1850, les virtuoses européens apparaissent sur la scène musicale canadienne. Leur popularité auprès du public québecois devint

---

[11] Kallmann, "Historical Background", pp. 19-20.

[12] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 130.

[13] On trouvera des exemples des programmes des concerts donnés à cette époque dans Kallmann, A History of Music in Canada, pp. 94-95 et pp. 102-103.

[14] On trouvera des programmes des concerts donnés en Europe durant cette période dans Myles Birket Foster, The History of the Philharmonic Society of London 1813-1912, London, Lane, 1912.

évidente dès le début, mais elle n'atteint son apogée que durant la période marquant le début de la Première Guerre mondiale.[15] Les concerts qu'ils donnèrent rendirent accessibles à un grand nombre de québecois des oeuvres d'une certaine qualité. Ils donnèrent, par le fait même, l'occasion à un plus grand nombre d'entre eux de se familiariser avec le répertoire régulier. En même temps, il ne faut pas oublier que la majorité des oeuvres présentées dans de tels concerts, aussi bien au Canada qu'en Europe, étaient d'une valeur musicale superficielle. Par conséquent, le développement du goût musical, malgré un certain progrès, demeura tout de même à l'état primitif.

Un autre résultat de l'influence des virtuoses européens sur la situation des artistes québecois, dont la position assez précaire devenait maintenant intolérable, fut une dévalorisation comme artiste. En plus d'avoir à souffrir de l'antipathie des québecois en général, d'une situation financière peu enviable, fruit de facteurs socio-économiques qui faisaient de la musique un élément non rentable, et de certaines tendances du clergé peu favorables à une activité musicale fructueuse, les artistes québecois devaient maintenant entrer en compétition avec les virtuoses de réputation internationale. Rares furent les artistes qui purent survivre à une telle compétition. Ce n'est pas que les artistes québecois

---

[15] Kallmann, A History of Music in Canada, pp. 102-103.

ne pouvaient se mesurer avantageusement aux virtuoses européens, mais que le dilettante n'attribuait pas à ses compatriotes-artistes les qualités qu'il était prêt à imputer aux artistes étrangers. Kallmann, paraphrasant Sandwell, remarquait à propos du jugement musical des Canadiens en général: "It is taking Canadian audiences a long time to develop independent judgment and to overcome the worship of the 'name' artist".[16]

En terminant nos observations sur l'ambiance traditionnelle de la musique chez les Canadiens-français, il faut affirmer que les aspects notés influencèrent une minime partie de la population québecoise. Ce noyau de la population québecoise avertie se rendait maintenant à l'évidence que si l'on voulait développer un goût des arts qui soit profitable à la majorité de la population, il était impératif que l'on établisse un programme d'enseignement musical valable au niveau des écoles publiques. Les citations suivantes confirment cette prise de conscience: "L'insuffisance de l'étude du solfège amène tôt ou tard chez l'amateur l'indifférence pour la musique".[17] Ou encore: "L'enseignement de la musique est déplorable et comme conséquence, notre goût artistique est faussé".[18]

---

[16] Ibid., p. 201.

[17] E. Stiévenard, "Causerie sur le solfège", dans La musique, vol. 3, octobre 1921, p. 150.

[18] J.G. Paradis, "Léo-Pol Morin", dans La musique, vol. 1, février 1919, p. 21.

La section suivante de ce chapitre retracera brièvement l'histoire de l'enseignement musical à Montréal pendant la période pré-Champagne.

Education musicale

Enseignement privé

En ce qui a trait à l'enseignement privé, les faiblesses qui caractérisaient les concerts en général conviennent aussi à l'enseignement privé. Comme dans le cas des concerts, il est évident qu'au début les progrès se faisaient péniblement. "Ce sont les amateurs qui enseignent depuis quinze ans, le professorat n'a pas fait un seul élève de marque".[19] R.O. Pelletier remarquait à ce propos: "La clientèle de ce temps-là attribuait au maître l'omniscience musicale sur la foi de son enseigne: 'Professeur de musique'".[20]

Malgré que les résultats d'une telle situation furent désastreux pour la musique en général, ils servirent en même temps à sensibiliser -- peut-être pas comme il le fallait -- un plus grand nombre de personnes au fait musical. Ceci, par le fait même, contribuait indirectement à un

---

[19] "anonyme", Historique de la société musicale Sainte-Cécile de Québec, Québec, La société musicale Sainte-Cécile de Québec, 1881, p. 7.

[20] R.O. Pelletier, "Musique et musiciens d'autrefois", dans Revue canadienne, vol. XIX, avril 1917, p. 282.

épanouissement de l'enseignement musical privé. Parmi les premiers à valoriser l'enseignement musical, il faut nommer, pour le piano, Paul Letondal, pour le violon, Jules Hone et pour le chant, Guillaume Couture.[21]

Signalons que le culte du professeur de musique s'étendit plus loin que le royaume de la musique instrumentale -- ce qui aussi exerça une influence restrictive sur le goût musical de cette époque. Sandwell nous apprend qu'à Montréal, en 1907, il n'y avait que dix-huit professeurs enseignant les matières théoriques, quoiqu'il y en avait environ quatre cent qui se partageaient l'enseignement instrumental.[22] Si, par contre, on cherche l'influence de ce fort penchant vers l'étude instrumentale dans le secteur élémentaire du système d'éducation de Montréal, on ne le trouve point. Il y eut, par exemple, plusieurs projets soumis afin d'intégrer l'enseignement instrumental à ce niveau, mais ils demeurèrent toujours à l'état d'étude. De fait, aussi récemment qu'en 1941, il n'y eut jamais de décision prise à ce sujet.[23]

Enseignement public -- Ecoles élémentaires catholiques

A. Histoire et organisation du système scolaire catholique

L'Acte pour pourvoir d'une manière plus efficace à l'instruction élémentaire dans le Bas-Canada fut adopté le 9 juin 1846, dans la

---

[21] Ibid.

[22] Sandwell, The Musical Red Book of Montreal, pp. 187-190

[23] "Lettre de Gilbert Lachance à L.P. Lussier, 4 novembre 1941", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7A, pièce no 1, offres de A à Z.

neuvième année du reigne de la Reine Victoria.[24] A cause de cet acte, plus précisément du Chapitre 27, Article 32, deux commissions scolaires furent créées sur l'Ile de Montréal. La première porta jusqu'en 1900 le nom de Bureau des Commissaires des Ecoles catholiques romaines de la Cité de Montréal. Dès lors, par la Loi 63 Victoria, Chapitre 99, 1900, le nom de la corporation changea en celui de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal.[25]

Il fut question au début que les douze commissaires, lesquels auraient toute autorité, seraient nommés par les autorités municipales.[26] Mais, pour des motifs d'ordre administratif, ces derniers transmirent leurs droits au Surintendant de l'Instruction publique qui, en juillet 1846, prit l'initiative de les nommer afin qu'ils puissent organiser, tant bien que mal, l'ouverture de l'année scolaire 1846-47.[27]

Le premier président à être nommé fut le Chanoine A.F. Truteau. A ses débuts, le Bureau des Commissaires des Ecoles catholiques romaines

---

[24] "Lois concernant la Commission", (A C E C M), Extraits des statuts de Québec -- Exercice 1844 à 1924, pièce no 1.

[25] "Notes relatives à l'organisation de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal", (A C E C M), Commissaires -- Termes de 1846 à 1940, documentation générale.

[26] "Nomination des Commissaires -- 1846-47", (A C E C M), Centenaire de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal -- 1846-1946, dossier 1, pièce no 1.

[27] Pour de plus amples renseignements sur l'enseignement français sous l'union des Canadas, voir Lionel Groulx, L'enseignement français au Canada, Montréal, Librairie d'Action Canadienne-Française, 1931, vol. 1, pp. 215 et seq.

de la Cité de Montréal ne comprenait qu'une dizaine d'écoles que fréquentaient en 1846-47 deux cent quarante filles et cent treize garçons, ceux-ci réunis pour la plupart dans les écoles de messieurs Shering et Begley, où prédominait l'enseignement de l'anglais.[28]

Durant la période de 1873 à 1937, soit depuis l'apparition de l'enseignement du solfège dans les écoles élémentaires du dit Bureau des Commissaires à l'engagement de Claude Champagne par la Commission, le système français d'éducation de la province de Québec comprenait quatre secteurs:

1. Enseignement primaire:

   a) Enseignement primaire élémentaire -- comprenant les degrés 1 à 7 inclusivement.

   b) Enseignement primaire complémentaire -- comprenant les degrés 8 et 9.

   c) Enseignement primaire supérieur -- comprenant les degrés 10, 11 et 12.

2. Enseignement spécialisé:

   Toutes écoles professionnelles du genre intermédiaire, par opposition aux écoles professionnelles universitaires, telle l'Ecole des Arts graphiques, etc.

---

[28] Jules Archambault, Notes biographiques sur Urgel-E. Archambault, Montréal, Commission des Ecoles catholiques de Montréal, 1962, vol. 1, p. 27.

3. Enseignement secondaire:

> Les collèges classiques dont les quatre premières classes seulement appartiendraient dans le système anglo-canadien à l'enseignement secondaire au titre de High School, tandis que les quatre dernières -- belles-lettres, rhétorique, philosophie I et II -- entrent dans l'enseignement supérieur ou universitaire, sous la dénomination 'Arts et Sciences'.

4. Enseignement supérieur:

> Les universités, les grands séminaires ou facultés de théologie et les grandes écoles d'affiliation universitaire.[29]

Selon Helmut Kallmann, déjà au dix-septième siècle le chant était partie intégrale du programme d'études des écoles du Québec.[30] Mais, ce n'est qu'en 1873 que le Bureau des Commissaires des Ecoles catholiques romaines de la Cité de Montréal décide "que la musique vocale et le dessin soient enseignés dans toutes les écoles en autant que les circonstances le permettent".[31]

D'après ce qui vient d'être écrit à propos des différents facteurs constituant la mentalité collective du milieu social québecois de la période entre la Confédération et la Première Guerre mondiale, il devient évident que ce moment particulier de l'histoire était peu propice à

---

[29] Georges Desjardins, "Les écoles du Québec", dans Ma paroisse, vol. 1, mai 1950, pp. 72-73.

[30] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 186.

[31] "Séance du 29 avril 1873", (A C E C M), Délibérations de 1850-1875, p. 334.

l'intégration d'un programme d'enseignement musical dans les écoles élémentaires de la ville de Montréal. De plus, la discussion qui va suivre démontrera que les responsables du système éducatif ne purent se soustraire aux influences de leur milieu.

B. L'affaire Couture

Kallmann affirme que "... until the middle of the nineteenth century music was at best an incidental activity in public schools..."[32] Cette affirmation de Kallmann semble impliquer qu'après la première moitié du dix-neuvième siècle l'enseignement de la musique dans le secteur public de l'éducation subit une transformation avantageuse. Ceci est sans doute vrai jusqu'à un certain point. On voit, par exemple, l'enseignement musical introduit dans les écoles élémentaires de la ville de Montréal à partir de 1873. Mais il serait faux de prétendre que cet enseignement était substantiel ou organisé. Les documents d'archives examinés démontrent hors de tout doute que cet enseignement était minimal. Il est explicitement affirmé que pas plus de trente minutes par semaine devaient être allouées à l'enseignement de cette matière et ceci "en autant que les circonstances le permettent". Il est facile de déduire que dans un tel contexte, ce contact éphémère avec la musique et la période de la vie

---

[32] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 186.

de l'enfant dans laquelle se faisait ce contact, les chances de retention du peu que pouvait apprendre l'enfant étaient à peu près nulles. Beauchemin, dans son livre intitulé Notice sur les écoles relevant du Bureau des Commissaires catholiques-romains de la Cité de Montréal, en plus de réaffirmer le fait que seulement trente minutes par semaine étaient allouées à l'enseignement de la musique, ajoute: "... à partir de la quatrième année, aucun enseignement musical n'était permis".[33] Si on avait cru quelque peu à l'efficacité de la musique comme moyen éducatif, on aurait sûrement procédé d'une autre façon. On aurait sans doute appuyé les moindres efforts avec l'espérance de les voir fructifier.

Par la nomination d'un directeur, le Bureau des Commissaires des Ecoles catholiques romaines de la Cité de Montréal fit un effort en vue de mieux organiser l'enseignement musical dans les écoles élémentaires sous sa juridiction. Signalons qu'il fallut dix-neuf ans avant d'en arriver là. Malgré que cet effort fut très louable pour la période, il ne servit qu'à mettre davantage en évidence l'immaturité musicale du milieu.

C'est en 1892 que le dit Bureau des Commissaires nomma Guillaume Couture et lui donna comme tâche d'intégrer cet enseignement dans les

---

33 C.O. Beauchemin, éd., Notice sur les écoles relevant du Bureau des Commissaires catholiques-romains de la Cité de Montréal, Montréal, Beauchemin, 1886, p. 39.

écoles élémentaires suivantes: Montcalm, Olivier, Champlain, Belmont et Sarsfield.[34]

Monsieur Couture à cette période, en raison de ses études avec Théodore Dubois, de l'expérience qu'il avait acquise comme directeur de la chorale de l'église Sainte Clotilde dont César Franck était l'organiste et de ses amitiés avec Saint-Saens, Messager, Massenet et Delibes, était le centre autour duquel gravitait tout ce qui était musique à Montréal. Léo-Pol Morin le considérait comme le plus éminent musicien canadien, le plus instruit, le plus intelligent et le plus cultivé de son temps. Il fut même le premier grand pédagogue du Canada.[35]

Durant sa première année comme directeur de l'enseignement du solfège, Couture s'efforça de surmonter l'antagonisme des administrateurs du Bureau des Commissaires. Il essaya de les intéresser et de les faire participer à ce qu'il faisait dans les écoles dont il était responsable pour mieux leur faire comprendre l'importance que l'on devait attribuer à cette matière comme moyen éducatif. A la fin de l'année, il fit parvenir aux responsables du dit Bureau une invitation à venir entendre ses meilleurs élèves à une séance organisée à cet effet.[36]

---

34 "Séance du 22 décembre 1892", (A C E C M), Extraits des délibérations de 1875-1895, jury des examens de concours.

35 Léo-Pol Morin, Papiers de musique, Montréal, Librairie d'Action Canadienne-Française, 1930, p. 79.

36 "Séance du 12 mai 1893", (A C E C M), Extraits des délibérations de 1887-1895.

Aucune des sources d'archives consultées ne fait mention à ce sujet d'un succès ou d'un échec. Néanmoins, deux mentions sont très significatives. Celles-ci sont glissées, si l'on peut dire, sans tambour ni trompette parmi une foule d'autres. La première, en essence, déclare que la demande de Couture d'augmenter son salaire de $750.00 à $1,200.00 est refusée.[37] L'autre, qu'il a été décidé de ne pas renouveler son engagement pour l'année 1895.[38] A première vue, ces deux affirmations semblent se compléter. Mais si on les examine de plus près, on constate la fausseté de l'impression qui s'en dégage. Certe, il essuya un refus à sa demande d'augmentation de salaire un peu forte pour l'époque,[39] mais il demeura tout de même à son poste avec son salaire initial pendant deux autres années.

Après le départ de Couture, le dit Bureau ne lui nomma aucun remplaçant. Ce n'est qu'en 1937 -- donc un décalage de quarante deux ans -- que la Commission nomma Paquet.[40] Il est inconcevable que la

---

37 "Séance du 13 septembre 1893", (A C E C M), Extraits des délibérations de 1887-1895.

38 "Séance du 30 avril 1895", (A C E C M), Extraits des délibérations de 1887-1895.

39 Pour de plus amples renseignements à ce propos, voir Gérald De Marion, Le salaire des professeurs de la Commission des Écoles catholiques de Montréal, Montréal, Alliance des Professeurs de Montréal, 1960.

40 Voir p. 49.

demande de Couture ait pû avoir un effet si négatif et ceci pendant si longtemps. Si les responsables s'étaient rendu compte qu'il leur était financièrement impossible d'acquiescer à la demande qu'une personne de la valeur de Couture était en droit de formuler, ceci ne les empêchait pas de la remplacer par une autre dont la demande d'un salaire moindre pouvait être satisfaite. Ainsi, il aurait été possible de continuer l'oeuvre commencée par Couture.

En réalité, la majeure partie du blâme retombe sur les responsables du système éducatif dont le comportement réflétait l'indifférence caractéristique de cette époque envers la musique. Eugène Lapierre écrivait à ce propos:

> L'indifférence des dirigeants de l'enseignement primaire à faire place au solfège dans le programme des écoles publiques a été jadis le principal obstacle à la diffusion de la culture musicale chez-nous. Plus d'un effort a été tenté pour obtenir un autre état de chose sur ce point, mais rien n'a réussi.[41]

Quelques années plus tard, c'est-à-dire en 1899, les responsables du Bureau des Commissaires mirent fin à tout espoir de voir l'enseignement du solfège se donner par des éducateurs qualifiés en décrétant que les professeurs qui enseignaient la musique vocale ou qui rendaient

---

[41] Eugène Lapierre, Pourquoi la musique, Montréal, Lévesque, 1933, pp. 187-188.

des services spéciaux en dehors des classes ne recevraient aucune rémunération.[42] Dès lors, l'enseignement systématique de la musique disparut pour faire place à un enseignement fragmenté et empirique et, de plus, laissé au hasard et aux caprices des titulaires.

Il est évident que ce que les responsables pensaient de la rentabilité de l'enseignement de la musique comme moyen éducatif dans un système où l'on ne considérait importantes que les matières faisant partie du quadrivium sacré (le catéchisme, l'arithmétique, la lecture et l'histoire) était peu favorable à une intégration sérieuse de cette matière:

> Sans doute qu'il serait bien de favoriser le chant dans les écoles élémentaires. Mais il est nécessaire de ne pas surcharger le programme des études, et surtout de ne pas imposer aux titulaires de certaines écoles peu favorisées par les circonstances, une tâche au-dessus de leur force et de leurs ressources. Dans ces conditions, il a paru préférable de ranger ces spécialités, moins rigoureusement nécessaires ou d'un enseignement plus difficile, dans une catégorie à part et de ne pas les rendre obligatoires. On ne devra pas conclure qu'elles sont frappées de discrédit. Il leur est seulement assigné une place plus restreinte, un rang inférieur.[43]

On peut donc conclure de tout ceci que ce premier essai pour intégrer l'enseignement musical au système éducatif du Québec était sans doute fort louable pour l'époque, mais définitivement prématuré.

---

[42] "Séance du 18 septembre 1899", (A C E C M), Extraits des délibérations de 1887-1895.

[43] Paul De Cazes, Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec, Montréal, Beauchemin, 1905, p. 120.

C. Pédagogie

Il a été écrit plus haut qu'à partir de 1899, grâce à la décision des responsables de ne plus rémunérer les spécialistes de l'enseignement musical, tout espoir de voir intégrer cette matière d'une manière valable au programme d'études des écoles primaires de Montréal fut complètement abandonné et qu'à partir de ce moment, cet enseignement fut laissé aux caprices des titulaires. Ceci fut un désastre, car cet enseignement allait subir de ce fait, et pendant longtemps, des conséquences fâcheuses.

Dès lors, on se contenta du fait que le titulaire, durant sa formation académique, avait acquis quelques notions théoriques. Dans l'examen pour l'obtention du "Brevet de l'Académie", on incluait le genre de questions suivantes:

1. Nommez la sous-dominante de la gamme majeure dont l'armature est de cinq dièses.
2. Nommez la médiante de la gamme majeure dont l'armature est de cinq bémols.
3. Nommez la sensible de la gamme relative de fa dièse majeur.
4. Quelle est l'armature de do dièse majeur?[44]

Comme on peut le constater, cette formation musicale superficielle était strictement théorique. En ce qui a trait aux notions pédagogiques, le titulaire en était totalement dépourvu. Dans une telle situation, il

---

[44] "anonyme", Questions et problèmes d'examen final soumis aux élèves instituteurs de l'Ecole Normale Jacques-Cartier pour l'obtention du brevet de capacité, Montréal, Ecole Normale Jacques-Cartier, 1904-1905, p. 42.

était parfaitement normal de voir le titulaire utiliser une pédagogie primitive et empirique. Le contraire aurait été plutôt surprenant. Voici le genre de pédagogie que l'on conseillait aux titulaires:

> Quelques conseils -- Permettre aux enfants qui ont la voix juste comme à ceux qui ne l'ont pas de chanter ensemble, c'est perdre son temps. Dans les premiers exercices de chant, vous reconnaîtrez aisément les élèves qui ont une voix juste. Faites-les placer au fond de la classe. Placer ensuite ceux qui chantent moins bien et mettez près de vous ceux qui chantent faux. Commander à ces derniers de se contenter d'écouter, jusqu'à ce qu'ils puissent rendre des sons justes.[45]

On peut facilement se rendre à l'évidence qu'à cause de ce manque de formation musicale et surtout pédagogique des titulaires, l'enseignement de la musique, au lieu de se renforcir, s'affaiblit davantage de jour en jour jusqu'à ce qu'il devint une simple formalité.

Docteur Parmelee, dans une enquête qu'il mena auprès du système d'éducation du Québec pour le compte du Département de l'Instruction publique de la province de Québec, déclarait: "The teaching of music in the schools of Montreal is optional, and in many of these schools, specially the rural ones, the teachers generally choose to neglect it or to teach it by rote".[46]

---

[45] C.J. Miller et P.M. Brionne, Répartition mensuelle du programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec, Québec, Le Soleil, 1923, p. 80.

[46] George W. Parmelee, Education in the Province of Quebec, Québec, Department of Public Instruction, 1914, p. 45.

On constate dans tout ce qui vient d'être écrit un fait très révélateur du doute que l'on portait sur la validité de la musique comme élément éducatif. On voit la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, dans un temps, recourir aux services de professionnels comme Guillaume Couture dont elle n'était pas disposée à accepter toutes les demandes et, dans un autre temps, laisser cet enseignement entre les mains de n'importe qui. Ces extrêmes démontrent des attitudes capricieuses envers la musique. Est-ce là la cause plutôt que le symptôme du goût musical douteux de cette époque?

Nouvelles attitudes

Prospérité

"The opening years of the twentieth century saw more than the harvest of half a century of intensive pioneering; they also saw the planting of new seeds".[47] C'est ce que Helmut Kallmann déduit en examinant la vie musicale intensive de Montréal vers la fin du siècle, une période abondamment étudiée par Sandwell dans The Musical Red Book of Montreal. Cette période particulière représente pour l'histoire musicale canadienne autant de moments de projets que de réalisations. Elle est, notamment, une expression encore éphémère des évènements socio-économiques

---

[47] Kallmann, A History of Music in Canada, p. 200.

contemporains dont l'influence définitive ne s'affirma que plusieurs années plus tard. Nous ne signalerons que les plus significatifs tels que l'augmentation de la population canadienne par plus d'un tiers pendant la période 1901-1911, la croissance extraordinaire de l'économie canadienne grâce à d'excellents placements monétaires et les premières tentatives d'industrialisation du Québec et de l'Ontario.[48]

Durant les années qui suivirent, le Canada partagea avec les autres pays industriels la vision fantastique du progrès matériel qui s'offrait à cause de "la deuxième révolution industrielle", avec ses miracles de technologie -- l'art de l'ingénieur, la métallurgie, la chimie, l'électricité et l'essence. Malgré que la dépression de 1929-39 interrompit ce rêve de triomphe, lequel allait devenir plus réalisable une fois que les solutions aux problèmes de la dépression seraient trouvées, elle ne réussit pas à ternir cette vision fantastique du progrès.

Dans ce contexte, il convient de remarquer qu'à partir de 1920, l'attitude des canadiens envers la musique se transforma peu à peu. L'évidence de cette transformation graduelle se trouve dans les événements tels que le commencement systématique de la recherche folklorique, la naissance -- durant les années '30 -- d'une école de composition

---

[48] J. Bartlet Brebner, Canada: A Modern History, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1960, pp. 335-343.

canadienne dont Champagne était l'une des figures les plus renommées et la création d'institutions d'une importance fondamentale parmi lesquelles nous mentionnerons Radio-Canada, le Conservatoire de musique et d'art dramatique de la province de Québec et les Concerts symphoniques de Montréal.[49]

Cette évidence se trouve aussi dans l'attitude transformée envers l'enseignement du solfège dont l'histoire et la documentation occuperont le chapitre suivant. On se souvient de l'impatience d'Eugène Lapierre envers l'indifférence des dirigeants de l'enseignement primaire à faire place au solfège dans le programme des écoles publiques. Cette impatience, maintenant, n'était plus limitée aux seuls pédagogues. Même les gens du peuple s'en mêlent:

> Les pères de famille de Notre-Dame de Grâce, quartier qui paye de lourdes taxes scolaires, prient instamment messieurs les Commissaires de promouvoir l'enseignement du chant dans nos écoles et de rétribuer indifféremment les maîtres religieux et laïques, et au besoin de faire un règlement à cet effet.[50]

---

[49] La création, à l'apogée de la dépression, de Radio-Canada et des Concerts symphoniques nous invite à n'établir qu'avec prudence des rapports de cause à effet entre les progrès de la vie artistique et ceux de la vie économique. Néanmoins, c'est le passage graduel d'une société rurale à une société urbaine qui rendit possible de telles réalisations.

[50] "A messieurs les membres de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1928-29 à 1936-37 inclusivement, dossier 7, pièce no 1.

Ecrits papaux

Dans cette discussion de l'enseignement du solfège en particulier et des attitudes canadiennes sur la musique en général, il ne faut pas oublier l'influence du clergé. On se rappellera que tout le système éducatif français du Québec était sous son influence, soit parce que ses membres détenaient des postes de direction importants comme à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, où soit par le fait que les Canadiens-français étaient, à quelques exceptions près, tous catholiques et soumis passivement à l'influence du clergé.[51]

Deux documents nous informent de l'état de la musique ecclésiastique du monde catholique du XIXe et du commencement du XXe siècle. Le premier est le Motu Proprio de Pie X publié en 1903. Ce document d'importance magistrale conseille fortement une réforme de la musique liturgique. La résistance du clergé en général envers cette réforme était telle qu'il fallut le Divini Cultus de Pie XI paru vingt-cinq ans après le

---

51 On remarque qu'à la fondation du Bureau des Commissaires en 1846, le nombre de commissaires étaient de douze. Ce nombre fut réduit de la moitié en 1869 (Loi 32 Victoria, Chapitre 16, Section 17), et augmenté à neuf en 1894 (Loi 57 Victoria, Chapitre 24, Section 2). L'influence directe du clergé sur les transactions de la Commission commença à partir de 1894, date à laquelle sa composition était ordonnée comme suit: trois commissaires nommés par le Lieutenant-Gouverneur en Conseil, trois par l'Archevêque du diocèse de Montréal et les trois autres par la Corporation de la Cité de Montréal.

Motu Proprio. L'extrait suivant du Divini Cultus nous indique la ténacité avec laquelle le goût musical médiocre persistait et influençait la musique ecclésiastique:

> Nous devons le déplorer ici: en certains endroits, ces règles très sages (du Motu Proprio) n'ont pas été complètement appliquées: aussi n'en a-t-on pas recueilli les fruits espérés. Nous le savons parfaitement: quelques-uns ont prétendu que ces règles, pourtant promulguées solennellement, ne les obligeaient pas; quelques autres, après s'y être soumis, se sont peu à peu montrés complaisants pour un genre de musique qu'il faut absolument écarter des églises...[52]

Ce n'est pas notre tâche de tracer ici l'histoire de la musique ecclésiastique au Québec. Notre but est simplement de montrer les dispositions qui primaient alors et de prendre avis de l'exhortation papale. L'extrait suivant d'un rapport de Champagne, écrit en 1935, témoigne de ces dispositions et signale l'oeuvre qu'il accomplira à la dite Commission:

> Le Pape Pie X avait exprimé dans son Motu Proprio le désir qu'on fasse de l'enseignement du chant un enseignement universel, un enseignement qui devait être donné à l'école et dans les différentes congrégations religieuses. Ce voeu ne pouvait être accompli que si l'on organisait l'enseignement de la musique à l'école. La Commission des Ecoles catholiques de Montréal comprit ce devoir et agit en conséquence.[53]

---

[52] Pie XI, Divini Cultus, Rome, La Sacré Congrégation des Rites, 1928, p. 3.

[53] "Notes", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

Chapitre III

LES RAPPORTS DE CLAUDE CHAMPAGNE AVEC LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL -- 1928-1942

Introduction

Dans la dernière citation du chapitre précédent, on remarque l'influence qu'exerça le Motu Proprio sur la décision des responsables de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal d'intégrer l'enseignement du solfège au programme d'études des écoles élémentaires sous sa juridiction. Ils leur restaient à trouver l'homme capable de mettre sur pied un tel projet et d'en définir les cadres pour ainsi en assurer la continuité.

La première partie de ce chapitre se bornera à examiner les recommandations soumises par quelques uns des pédagogues canadiens de cette période. Vu le nombre de recommandations soumises, il a été décidé de s'en tenir à cinq. Les quatre premières seront examinées et analysées dès le début de ce chapitre. Du au problème particulier que pose la cinquième recommandation, elle ne sera examinée et analysée que dans la deuxième partie.

Dans cette deuxième partie de ce chapitre, les transformations que subirent les cadres administratifs du bureau de l'enseignement musical, lesquelles aboutirent en une administration stable, seront aussi brièvement examinées. Enfin, la dernière partie examinera: a) le problème qui logiquement découle d'un projet de cette nature, le manque d'un personnel qualifié; b) comment Champagne en trouva la solution.

Adoption d'un programme de solfège

Faits préliminaires

Quoique les dossiers d'archives dépouillés contiennent des recommandations soumises aussi tôt que septembre 1928, ce n'est qu'à sa séance du

3 septembre 1929 que le Président général de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, Victor Doré, demanda officiellement "... que la question de l'enseignement du solfège soit mise à l'étude conjointement par les Comités de perfectionnement du cours primaire, et primaire complémentaire et supérieur ..."[1]

On se souvient que l'un des éléments caractérisant les années 1920, en ce qui a trait à l'enseignement musical, était une prise de conscience de l'importance de la musique au point de vue éducatif. De toutes les recommandations soumises à ce propos au Comité pédagogique durant la période de 1928 à 1936, période qui aboutit à l'adoption d'un programme musical officiel, seules celles de messieurs Riddez, Lapierre, Plamondon et Champagne seront examinées. Celle de Raoul Paquet, laquelle ne fut soumise qu'en 1937, ne le sera que sous la rubrique Stabilisation du poste de directeur.

Jean Riddez -- premier prix du Conservatoire de Paris, qui débuta à l'Académie nationale de musique, Grand-Opéra de Paris, dans Rigoletto, et qui chanta pendant dix ans le répartoire de baryton comprenant Hamlet, Thaïs, Rigoletto, La Favorite et Faust -- rédigea ses recommandations le 26 septembre 1928.[2]

---

[1] "Séance du 3 septembre 1929", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

[2] "A monsieur Victor Doré, Président de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

S'appuyant fortement sur un rapport que Vincent D'Indy lu au douzième congrès de l'Art à l'Ecole, Riddez affirmait que sa conception d'un programme d'enseignement musical à l'élémentaire ne pouvait être mieux défini que par les principes spéculatifs énoncés dans ce rapport qu'il cite au complet. En voici les grandes lignes.

Selon D'Indy, la perception esthétique par l'oreille précède, et de beaucoup, celle par l'organe visuel. Il découle de ce fait que, parmi les arts, seule la musique possède le pouvoir de mener l'enfant graduellement à comprendre et à aimer l'oeuvre de Beauté. Les sensations musicales se trouvant ainsi à la base de la vie humaine, il apparaît donc comme indispendable que, dès son enfance, l'être humain soit doté de cette précieuse culture. Où pourra-t-il élever ses sensations de primitif à l'état de sentiments? A l'école primaire. La musique, étant ainsi à la base du développement de la perception enfantine, donnera également la base de tout l'enseignement artistique.

Eugène Lapierre, organiste renommé et directeur du Conservatoire national de musique fondé en 1905 par Alphonse Lavallée-Smith, transmettait ses recommandations à Victor Doré le 29 janvier 1929. L'extrait suivant de son rapport nous informe de ce qu'il entendait faire à ce propos:

> Le Conservatoire est enfin en mesure de préparer d'après les toutes dernières méthodes européennes des professeurs de solfège compétents, capables de passer de l'arithmétique à la musique aux heures où votre programme le commandera à vos instituteurs. Ces derniers ayant déjà la pédagogie comme ce serait facile de parvenir à d'excellents résultats![3]

Le 25 août 1929, Rodolphe Plamondon, artiste lyrique de réputation mondiale, remettait ses recommandations à Victor Doré. Plamondon avait chanté sur toutes les scènes d'Europe des rôles-titres tels que les Béatitudes de César Franck et l'Enfance du Christ de Berlioz.

Dans son document, Plamondon développe avec grand entrain un thème ancien en énumérant les avantages physiques et sociaux que peut procurer l'étude de la musique. Parmi ces avantages se trouvent: "... l'idéal ... (le) principe de l'équilibre humain ... la santé physique ... l'enthousiasme, qualité civique par excellence".[4] On y reconnaît les généralités morales et les concepts platoniques précieux d'un style littéraire fané.

C'est en 1928 que la Suite canadienne de Claude Champagne est primée au concours Beatty et jouée par l'orchestre Pasdeloup sous la direction de Rhené-Baton. C'est également en 1928 que le jeune maître termine son séjour d'études en France et retourne au pays natal. L'année

---

3 "Monsieur Victor Doré, Directeur de la Commission Scolaire", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

4 "L'influence de la musique sur l'éducation d'un peuple", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

suivante, selon les archives de la Commission, "... (Victor Doré) remet, aux membres de la Commission, copie d'un rapport traitant de l'enseignement de cette matière et préparé à sa demande par monsieur Claude Champagne".[5]

Intitulé La musique à l'école, ce rapport porte l'inscription "Ecrit à la demande de M. Victor Doré". Malgré que ce rapport n'est pas daté, on peut déduire qu'il fut écrit lors du retour de Champagne au pays alors qu'il était encore fraîchement imbu des principes du grand pédagogue français, André Gedalge.

Ce rapport insiste sur trois principes basés, en grande partie, sur la méthode de Gedalge, et qui fourniront le matériel nécessaire à la composition de la méthode de Champagne qui sera adoptée par la Commission une dizaine d'années plus tard.

En premier lieu, Champagne insiste sur le caractère immédiat de l'expérience musicale que doit subir l'enfant. "La musique à l'école", écrit-il, "doit être une leçon de choses; son enseignement surtout intuitif ..." Les complexités réfrigérantes doivent être à éviter, et les questions que le professeur peut se permettre de poser afin de rendre évident à l'enfant "la nature des faits musicaux", doivent être soigneusement choisies. Ce premier contact avec le monde des sons ayant été

---

5 "Séance du 3 septembre 1929", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

réalisé, la prochaine étape sera d'inculquer à l'enfant les rudiments de la syntaxe musicale qui est, dans notre musique traditionnelle, le système des rapports tonals. Ces deux premiers principes appartiennent au domaine de la culture de l'oreille proprement dite et ils forment la base sur laquelle se déploiera la section intitulée Perceptions auditives de sa méthode.[6] Le troisième principe sur lequel Champagne insiste se rapporte à la notation musicale et sera la base sur laquelle se déploiera la section intitulée Perceptions visuelles.[7] Pour éviter une dépendance prononcée des clefs de sol et de fa, Champagne exige de l'enfant, et ceci dès le début, l'habileté à lire les notes dans toutes les clefs.

Dans ce rapport, on peut reconnaître facilement les éléments propres à la méthode de Gedalge. Ce qui différencie les deux, c'est que Gedalge est porté à adopter un style d'exposition, sinon intellectuel, du moins complexe, tandis que Champagne se distingue par une extrême simplicité.

C'est donc avec un mélange d'enthousiasme visionnaire, de pragmatisme professionnel et de conviction que Champagne recommande l'adoption

---

6 Voir chapitre V, pp. 83-107.

7 Voir chapitre V, pp. 107-110.

de la méthode de Gedalge. Il écrit: "Je souhaite ardemment que L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille soit introduit dans nos écoles. Ce sera un nouveau coefficient pour le développement de la musique à Montréal".[8]

Ayant pris connaissance de différentes recommandations soumises au Comité pédagogique pour étude par Riddez, Lapierre, Plamondon et Champagne, il serait opportun ici de tirer quelques conclusions sur la valeur de leur contenu. Il est essentiel pour ce faire de se mettre à la place des membres du Comité pédagogique. Voici des hommes pratiques qui ont l'expérience de l'administration scolaire et de tout ce qui la concerne, et dont le travail est de trouver des données précises et manipulables -- non des généralités -- avec lesquelles pouvait être formulé un programme d'enseignement musical qui allait s'étendre à toutes les écoles élémentaires de la ville de Montréal. Donc, une oeuvre de grande envergure et de grande importance.

En lisant le rapport de Vincent D'Indy, source intégrale des recommandations de Riddez, on ne peut trouver une procédure tangible à suivre dans la formulation d'un programme d'enseignement musical à l'élémentaire. Tout le texte peut se résumer à cette constatation, laquelle

---

[8] "La musique à l'école", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

peut être fort débattue, que l'art musical est fondamental à la formation du goût pour le beau. Ne pouvant trouver une ligne de conduite à suivre, le Comité pédagogique relégua le dit rapport aux archives.

Dans les recommandations d'Eugène Lapierre, le Comité pédagogique eut sûrement matière à réfléchir. L'offre des facilités du Conservatoire pour former les titulaires aurait été sans doute la réponse rêvée comme le confirmera le projet similaire de Champagne des années '50. Mais il se pose plusieurs problèmes ici. Il fallait, en premier lieu, formuler un programme, composer une méthode, car il n'y avait rien. Tout était laissé au petit bonheur de chacun des titulaires. De plus, les responsables de la dite Commission, depuis l'échec Couture, s'étaient toujours opposés à l'engagement de spécialistes. Ce phénomène se prolongea même après qu'un règlement fut adopté, en janvier 1935, à l'effet que l'enseignement du solfège dans les écoles primaires serait observé. A l'article XXVIII du rapport rédigé durant une séance régulière de la dite Commission tenue les 17 et 18 août 1937, il est écrit:

> En marge de la demande, en date du 6 juillet 1937, de monsieur Alfred Rivest d'un poste de professeur de solfège, la direction des études dans son rapport no 8, en date du 3 août 1937, ne croit pas devoir recommander que l'enseignement du solfège soit confié d'ici quelques années à des spécialistes...[9]

---

9 "Séance régulière du 17, ajournée au 18 août 1937", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

Enfin, ce projet étant nouveau, le Comité pédagogique voulait sans doute s'assurer avant de s'orienter définitivement dans cette direction que le programme s'intégrerait sans trop de difficultés. Comme on peut le constater, même si ces recommandations avaient leur validité, elles n'étaient pas pratiques vu la situation donnée.

Plamondon, comme Riddez, ne propose aucune ligne de conduite pratique dans ses recommandations. On n'y constate que des généralités.

Avec les recommandations de Champagne, on arrive, enfin, à des faits concrets, à une ligne de conduite claire et précise et, de plus, prouvée par l'expérience. C'est ce dont avait besoin le Comité pédagogique pour aller de l'avant.

Aboutissement

Les quatre années qui suivirent la séance du 3 septembre 1929 furent des années d'étude comme l'attestent les documents examinés. L'un des problèmes importants que l'on discuta durant cette longue période d'étude fut celui du temps que l'on devait allouer à l'enseignement de cette matière. Ceci était une autre étape importante, car depuis Couture tout enseignement musical -- s'il y en avait -- devait être donné en dehors des heures de classe comme l'atteste la citation suivante:

> ... monsieur Neveu s'objecte aux instructions données par la direction des études à l'école Saint-Laurent de faire ses exercices de chant après les heures de classe. Le Directeur des études déclare n'avoir fait qu'appliquer le règlement concernant le chant.[10]

---

[10] "Séance régulière du 3 octobre 1933", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

Ce n'est que le 6 novembre 1933 que l'on se mit d'accord sur ce problème. "Nous croyons", lit-on au dossier du Comité, "qu'une demi-heure par semaine d'enseignement méthodique du chant dans toutes les classes du cours primaire rendrait de réels services..."[11] Ceci était un contraste frappant à comparer avec les trente minutes par semaine "en autant que les circonstances le permettent" et les libertés flagrantes caractéristiques de la période pré-Champagne.

Quatre mois après cette importante étape, une recommandation des plus capitales à l'effet que l'enseignement sera à base de solfège et se rapprochera le plus possible de la méthode de Gedalge fut soumise pour étude.[12] Cette recommandation représentait, en effet, l'approbation officielle des principes et des conseils formulés par Claude Champagne. Elle permettait d'entrevoir une solution pratique au problème de même que toute la complexité de la tâche à accomplir.

Deux recommandations auxiliaires furent approuvées l'année suivante. En janvier 1935, les membres de la Commission résolurent unanimement que l'enseignement du solfège, en vu du chant profane et liturgique, serait observé dans les écoles primaires.[13] Le 19 novembre 1935,

---

[11] "Rapport no 527", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

[12] "Séance régulière du 23 janvier 1934", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

[13] "Séance régulière du 6 janvier 1935", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

Claude Champagné était nommé surveillant du chant choral dans les écoles, son rôle étant de faire enquête sur les possibilités de l'application d'un programme de solfège.[14]

Se mettant résolument à la tâche qui lui avait été assignée, Champagne établit un premier programme d'études musicales comprenant toutes les années du cours primaire. Basé dans ses grandes lignes sur l'étude des intervalles selon la méthode de Gedalge, ce programme comprenait aussi: a) des éléments du chant grégorien selon l'esprit du Motu Proprio et du Divini Cultus, et selon les directives données à la séance du 6 janvier 1935; b) des éléments du folklore canadien, source de sa personnalité musicale. Ce document fut sanctionné par la Commission le 24 janvier 1936.[15] Le 5 mai 1937, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique approuvait ce programme et le 15 juin de cette même année, le Lieutenant-Gouverneur en conseil le sanctionnait.[16]

On peut donc conclure que les concepts de Champagne, à cause de leur valeur, prirent fermement racine et exercèrent une influence sans cesse grandissante.

---

[14] "Séance régulière du 19 novembre 1935", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

[15] "Séance régulière du 24 janvier 1936", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

[16] Se reporter à l'affirmation suivante contenue dans chacun des manuels constituant la méthode de Champagne, Initiation pratique au solfège, Solfège pédagogique et Solfège scolaire: "Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique à sa session du 5 mai 1937 et sanctionné par le Lieutenant-Gouverneur en conseil, le 15 juin 1937".

Stabilisation du poste de directeur

Ambiguïté

A sa séance régulière du 5 et ajournée au 6 et réajournée au 7 octobre 1937, la Commission des Ecoles catholiques de Montréal décida de retenir les services de monsieur Raoul Paquet, lequel était alors organiste à l'église St-Jean-Baptiste. Il fut entendu qu'il entrerait en fonction dès le 15 octobre 1937.[17]

Dans le rapport de la séance régulière tenue le 3 novembre et ajournée le 9 novembre 1937, les dirigeants de la Commission décidèrent: a) que monsieur Raoul Paquet, récemment nommé par la Commission, dirigerait cet enseignement dans les écoles sous son contrôle; b) que monsieur Champagne aiderait monsieur Raoul Paquet à diriger le chant et le solfège dans les écoles.[18]

Il y a un problème qui se pose ici en ce qui a trait à la nomination du directeur de l'enseignement musical à la dite Commission. On a cité quelques rapports soumis par des artistes de valeur assez impressionnante. En effet, les quatre artistes cités étaient de réputation internationale. Voici qu'apparaît maintenant un nom inconnu jusqu'à date.

---

17 "Séance régulière du 5 ajournée au 6 et réajournée au 7 octobre 1937", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

18 "Séance régulière du 3 novembre et ajournée au 9 novembre 1937", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

La réputation de Paquet à comparer avec celle d'un Champagne, d'un Lapierre, d'un Plamondon ou d'un Riddez, montre bien qu'elle n'était pas de même calibre. Il était assez bon organiste et pianiste, ayant tenu les orgues à St-Pierre Claver avec Letondal et Mathieu. En 1919, il alla faire un séjour d'études en France sous la direction d'Abel-Marie Decaux, de Marque Delmas et de Madame F. Duparc. A son retour d'Europe, il devint membre du bureau de direction de l'Académie de musique de Québec. Musicien d'une réputation modeste, il enseigna quelque peu, ici et là.

Le 25 août 1937, quelques mois avant sa nomination, il remettait son rapport intitulé Projet favorisant l'étude du solfège dans les écoles.[19] Dans ce rapport, Paquet conseillait: a) de favoriser l'enseignement du solfège dans certaines écoles et de fournir les moyens nécessaires à cette fin; b) d'engager dix professionnels et d'attribuer à chacun trois écoles qu'ils superviseraient; et c) de charger ces professionnels de donner des cours de perfectionnement au personnel régulier le samedi matin.

Ces recommandations ont sans doute leur validité. Mais ce qu'il y a de plus curieux dans ce rapport, c'est la recommandation de Paquet de favoriser l'enseignement du solfège dans certaines écoles quand déjà Champagne avait établi un programme et que ce programme avait été sanctionné

---

[19] "Projet favorisant l'étude du solfège dans les écoles", (A C E C M), Raoul Paquet, dossier général.

par la Commission le 24 janvier 1936.[20] De plus, la recommandation d'engager des professionnels allait à l'encontre de l'opinion émise par les responsables de la dite Commission à ce sujet.[21]

Un autre fait important qui ressort de ceci est que Champagne avait déjà été engagé comme surveillant de la musique. C'est donc dire qu'il avait acquis une expérience des plus valables et qu'il avait eu le temps de prendre connaissance des difficultés qu'un directeur rencontrerait sûrement sur son chemin durant le processus d'intégration de cette matière à ce niveau. Il paraît donc illogique que la Commission des Ecoles catholiques de Montréal ait engagé Paquet comme directeur et ait promu Champagne au poste d'assistant-directeur. Est-il possible que Paquet put obtenir ce poste à cause de certaines pressions exercées en sa faveur par certaines amitiés bien placées? Malgré que les faits semblent indiquer une telle opinion, personne ne peut la confirmer.

Les fonctions générales du poste d'assistant-directeur consistaient à coordonner les différentes activités de cet enseignement afin d'établir avec autant de validité que possible ce nouveau programme. Ceci ne veut pas dire que seul Champagne s'occupait de l'enseignement du solfège. Paquet était chargé de répartir les moyens pédagogiques avec exemples et

---

[20] Voir note 15, p. 48.

[21] Voir note 9, p. 45.

chants pour le cours préparatoire à l'étude du solfège; Champagne était chargé du même travail, mais pour les troisième, quatrième, cinquième et sixième années, c'est-à-dire le cours proprement dit du solfège.[22] Observons ici que même si les fonctions de l'assistant-directeur étaient subordonnées à celles du directeur comme le poste le sous-entend, elles permettaient, tout de même, beaucoup d'initiatives personnelles.

La période pendant laquelle Champagne occupa le poste d'assistant-directeur, c'est-à-dire de 1937 à 1940, fut occupée à intégrer le programme d'enseignement musical qu'il avait formulé comme l'atteste la citation suivante:

> En attendant que le personnel soit en état de donner cet enseignement, tous les professeurs des classes de préparatoire, première, deuxième, troisième et quatrième années, dès qu'ils auraient reçu les précisions nécessaires, pourraient essayer, pour cette année, de mettre à exécution le programme des première et deuxième années.[23]

Avec cette citation, en plus de confirmer les activités caractéristiques des années 1937-40, on touche à l'un des points les plus vitaux de toute l'activité de Champagne à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, la formation d'un personnel qualifié. Qu'il s'agisse

---

[22] "Lettre du 9 mai 1938 de Raoul Paquet à Roméo Desjardins", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1937-38 à 1939-40 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

[23] "Rapport sur l'organisation du chant dans les écoles en conformité avec le nouveau programme, septembre 1937", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

seulement d'en être conscient pour le moment. Ce point particulier fera l'objet d'une discussion ultérieure.

Résolution

Ce n'est qu'à sa séance régulière du 6 septembre 1940 que la dite Commission, à cause de l'efficacité administrative et du talent d'organisateur de Champagne qui à ce moment avait fait ses preuves par l'excellence du système d'enseignement du solfège qu'il avait efficacement établi au niveau élémentaire de toutes les écoles de langue française de Montréal, nomma Champagne directeur et Paquet assistant-directeur.[24] Champagne occupa le poste de directeur jusqu'en 1942.

N'insistons par sur l'administration Paquet des années 1937-40 qui sous-entendait toutes sortes de faiblesses administratives. Mais nous sommes en droit de nous demander ce qui serait arrivé à ce nouvel effort de la part des responsables de la dite Commission si Champagne n'avait pas été là dès le début, et plus particulièrement à ce moment critique. Il est intéressant de constater qu'il y eut un écart de quarante-huit ans entre la nomination du premier directeur, Guillaume Couture, et celle de Champagne. La lenteur avec laquelle on procédait donne plus de force à ce que l'on soupçonnait déjà, que la musique jouissait alors de peu d'estime.

---

[24] "Séance régulière du 6 septembre 1940", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

Après avoir retracé l'historique de l'adoption d'un programme de solfège à la dite Commission et la stabilisation du poste de directeur responsable de l'administration de ce programme, on examinera dans les lignes qui vont suivre cet aspect vital de l'oeuvre de Champagne à la Commission, la formation d'un personnel qualifié.

Problème de la formation musicale du titulaire

Premières étapes

Environ sept mois après avoir été nommé surveillant, Champagne remettait son rapport des visites qu'il avait faites dans les écoles sous son contrôle sur la possibilité d'établir un programme d'enseignement musical. Voici quelques-unes des recommandations qu'il conseillait d'adopter:

> 1. Commencer l'enseignement du programme dans les basses classes;
>
> 2. Faire la rédaction des notes explicatives concernant l'application du programme;
>
> 3. Ajouter au programme déjà suggéré par la Commission une étude progressive de la prononciation latine en vue du chant liturgique;
>
> 4. Créer un organisme qui décernerait des certificats d'aptitudes aux professeurs en mesure d'appliquer d'une façon pratique le programme de la Commission.[25]

Comme on le constatera plus loin, les trois premières suggestions furent appliquées à la lettre. Tant qu'à la quatrième, elle ne fut

---

[25] "Rapport du 11 juin 1936", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

pas appliquée comme telle. Nous verrons au quatrième chapitre comment Champagne finalement créa cet organisme.

Le problème qui nous concerne maintenant est celui ayant trait aux procédés utilisés afin de rehausser le calibre du corps professoral. Il ne faut pas perdre le fait de vue, si l'on se souvient bien, que le titulaire, dans sa formation académique, ne recevait même pas le minimum de formation musicale nécessaire pour suffire à un enseignement superficiel comme celui qui se donnait alors. C'est donc dire que ce besoin devait être l'un des premiers à être satisfait.

Prenant sans doute bonne note de ces observations, la Commission, à sa séance régulière du 31 mai 1938, recommandait:

> Que le directeur de l'enseignement du solfège et ses assistants réunissent deux fois, en octobre et en janvier, les professeurs des classes concernées pour déterminer, expliquer et travailler avec eux le programme divisé en deux semestres. Les titulaires ayant peu de dispositions devraient recevoir une attention particulière qui pourra les mettre en état de donner un enseignement convenable.[26]

Cette citation met en évidence le fait que la Commission réalisait que si cette fois elle voulait -- ce qui était le cas comme l'ont démontré les évènements cités plus haut -- que l'enseignement musical se développe normalement comme toutes autres matières, il fallait lui donner un corps professoral qualifié, source de croissance indispensable.

---

26 "Séance régulière du 31 mai 1938", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

Dans son rapport du 20 novembre 1939, Champagne décrit en détail les moyens utilisés afin de rehausser le calibre du corps professoral. Il écrit:

> Donner 12 cours collectifs; visites des écoles: 130; visites des classes: 139. Répartition des cours: six cours aux 201 titulaires de cinquième année et 6 cours au 185 titulaires de sixième année. Matières vues au cours de cinquième année: p. 1 à 23 inclusivement du Solfège pédagogique. Matières vues au cours de sixième année: l'Initiation pratique au solfège, et page 1 à 7 inclusivement du Solfège pédagogique.[27]

Cette citation, en plus de démontrer clairement de quelle façon Champagne s'y prenait pour rehausser le calibre du corps professoral, confirme en même temps la réalisation de la deuxième suggestion de Champagne citée dans son rapport du 11 juin 1936. Les notes explicatives avaient maintenant pris forme de manuels.[28] Chacun de ces manuels porte l'inscription suivante: "Manuel approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, le 14 décembre 1938".

Nouvelle initiative

Après sa nomination comme directeur, Champagne entreprit d'une manière plus systématique la formation du personnel enseignant. Il est

---

27 "Rapport du 20 novembre 1939", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1937-38 à 1939-40 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

28 L'analyse de sa méthode est réservée au cinquième chapitre. Qu'il suffise pour le moment de se rappeler les titres des trois manuels constituant cette méthode. Ce sont: Initiation pratique au solfège, Solfège pédagogique et Solfège scolaire.

évident qu'avec une expansion sans cesse croissante de cette matière, les procédés qui suffisaient amplement aux modestes débuts étaient maintenant fort dépassés. Afin de remédier à cette situation, Champagne conçut le plan suivant. Il groupa toutes les écoles élémentaires en secteurs. L'école la plus accessible de chaque secteur était celle où se donnaient les cours de formation destinés aux titulaires. Chaque secteur comprenait en moyenne vingt écoles desservies par trente titulaires, et de ces secteurs, il y en avait trente.[29]

Cette nouvelle façon de procéder ne voulait pas dire que les vieux moyens étaient abandonnés. A ce moment critique de l'histoire de l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, on reconnaissait l'efficacité de tous ces moyens. L'un d'eux avait fait l'objet d'une attention particulière. En effet, on s'était rendu compte -- pour des raisons que l'on connait fort bien -- qu'il était impératif de constater sur place le travail de chaque titulaire. Dans un des rapports soumis par Champagne, on se rend compte de l'importance de ce moyen de supervision:
"... 24 cours collectifs donnés; 251 visites dans 42 écoles; 716 classes visitées; revue des corrections des examens de théorie..."[30]

---

29 "Cours collectifs pour l'enseignement du solfège pour les classes de septième année", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1940-41 à 1945-46 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

30 "Rapport complet de mes activités dans les écoles sous mon contrôle, juin 1940", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Cette nouvelle procédure permettait d'accomplir ce que l'autre ne pouvait pas. Elle uniformisait davantage les directives pédagogiques, vu le nombre de titulaires qui se réunissaient d'un seul coup, et elle facilitait grandement la tâche pédagogique et administrative sans cesse croissante du directeur et de ses assistants.

Afin d'alléger davantage cette tâche qui devenait de plus en plus ardue, Champagne conçut un nouveau projet qui avait pour but de former certains titulaires de manière à ce qu'ils puissent se partager la tâche que seul il avait assumée à venir jusqu'à ce moment. Dans le vieux programme, soit à cause de maladie ou de toute autre raison, le titulaire d'un certain degré ne pouvait remplacer un autre titulaire d'un degré différent pour la simple raison que chacun des titulaires était formé selon le degré particulier qu'il enseignait. Pour en arriver à une connaissance totale du programme, Champagne eut l'idée de choisir les douze meilleurs titulaires parmi les douze différents groupes fréquentant ses cours et de leur enseigner le programme au complet. Après avoir été ainsi formé, chacun devait prendre charge d'un certain nombre de titulaires qu'il formait comme lui l'avait été.[31]

On peut remarquer une similitude entre ce projet et la suggestion de Paquet d'engager des professionnels. Mais Champagne, sachant les

---

[31] "Projet visant la formation systématique du personnel enseignant, juin 1941", (A C E C M), Solfège, dossier général.

dispositions de la Commission à ce sujet, sut, en administrateur avisé, arriver graduellement à cette fin. Malgré que ces premiers pas vers le but ultime, c'est-à-dire le spécialiste, semblent avoir été très élémentaires, ils étaient quand même capitaux. Il ne faut pas oublier, comme il a été écrit maintes fois, qu'avant l'avènement de Champagne, il n'y avait presque rien en fait d'enseignement musical à la dite Commission et encore moins de professeurs qualifiés. D'ailleurs, cette portion du système éducatif québecois responsable de la formation des maîtres n'était pas intéressée à l'enseignement musical comme tel. On peut facilement s'imaginer que l'un des aspects importants de cette tâche sans cesse croissante fut la réadaptation du programme original aux nouvelles exigences que formulait un milieu sans cesse en évolution.

Démission de Claude Champagne -- Etat du programme

Il n'y a pas de doute que la rapide succession des événements contribua à préciser davantage le programme de solfège adopté en 1936. Il n'est pas nécessaire ici de retracer toutes les étapes que franchit le programme original jusqu'à la démission de Champagne. Qu'il suffise simplement de les comparer.

En essence, la version de 1942 diffère très peu de celle de 1936. Toutes deux incorporent: a) l'étude des intervalles selon les principes généraux de Gedalge; b) l'étude élémentaire du chant grégorien; et c) l'étude de mélodies folkloriques canadiennes. On pourra observer la

similitude en comparant le sommaire du programme de 1936 présenté à la page 48 avec le texte de celui de 1942 à l'appendice. Seule une application plus détaillée du programme de 1942 différencie celui-ci du programme de 1936.

Cependant, la spécificité de ce dernier est significative. Voici l'évidence que le programme avait dépassé le stage expérimental. En effet, il s'était fort bien intégré, grâce à l'habileté de Champagne, au programme d'études générales, et il était maintenant possible d'espérer en un avenir prometteur. Par conséquent, le 30 juin 1942, l'année de sa démission, Champagne pouvait rapporter à la Commission les faits suivants:

> Trente-huit écoliers et écolières ont participé au concours de solfège organisé par les Concerts symphoniques. Ce concours a été jugé par un jury présidé par monsieur Désiré Defauw. Ce concours était spécialement destiné aux écoles de la Commission. Nos élèves se sont distingués à ce concours où ils ont obtenu de notes excellentes...[32]

---

32 "Rapport général de l'enseignement du solfège, 30 juin 1942", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1940-41 à 1945-46 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Chapitre IV

LES RAPPORTS DE CLAUDE CHAMPAGNE AVEC LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL -- 1942-1950

Introduction

En abandonnant ses fonctions de directeur de l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal afin de pouvoir intégrer le poste d'assistant-directeur du Conservatoire de musique et d'art dramatique de la province de Québec nouvellement fondé, Champagne ne reniait pas, comme le démontrera l'étude qui va suivre, la cause qu'il avait faite sienne, celle de donner un enseignement musical à tous les enfants des écoles élémentaires sous la juridiction de la dite Commission, pour une autre cause, celle de donner un enseignement musical de haute qualité à ceux se destinant à la carrière de musiciens professionnels. Au contraire, il se plaçait dans une situation qui lui permettrait d'oeuvrer pour les deux objectifs à la fois, puisque le Conservatoire allait bientôt former non seulement des instrumentistes et des compositeurs, mais aussi des spécialistes de l'enseignement de la musique (solfège), lesquels allaient être au service des écoles de la dite Commission.

Le présent chapitre démontrera l'influence que Champagne continua d'exercer au niveau de l'enseignement musical à la dite Commission après sa démission. La première partie retracera les changements administratifs qui eurent lieu après sa démission. La deuxième partie déterminera l'importance de l'influence que Champagne exerça sur la nomination du personnel administratif et enseignant et sur le choix de nouvelles méthodes. Dans la troisième partie, il sera question de son influence

continue sur la formation musicale du titulaire.

Nouveaux directeurs

Raoul Paquet -- 1942-1946

Champagne remit sa démission à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal le 11 décembre 1942 en même temps qu'il l'informait qu'il avait accepté le poste d'assistant-directeur du nouveau Conservatoire de musique et d'art dramatique de la province de Québec. Sa démission prit effet le 1er janvier 1943.[1]

On se souvient que le premier directeur de l'enseignement de la musique à être nommé après l'expérience peu heureuse de Couture fut Paquet avec comme assistant Champagne et que par la suite, à cause de l'habileté administrative et des talents de pédagogue de ce dernier, il fut décidé que Champagne deviendrait directeur et Paquet assistant-directeur. Après la démission de Champagne, Paquet redevint directeur, poste qu'il occupa jusqu'en 1946.

Il est intéressant de remarquer que pendant les années que dura l'administration de Paquet, ce dernier, sans doute à cause de la figure imposante de Champagne, semble avoir suivi à la lettre les directives que Champagne laissa derrière lui. Dans le rapport de fin d'année

---

[1] "Séance régulière du 23 décembre 1942", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1940-41 à 1945-46 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

1942-43, il est clairement démontré que Paquet continuait tout simplement l'oeuvre de Champagne:

> Il s'emploie à introduire graduellement le solfège dans les classes du cours élémentaire au moyen de cours de perfectionnement donnés aux titulaires, en utilisant les manuels en usage, c'est-à-dire ceux de monsieur Champagne.[2]

Les rapports soumis pour les années 1943-44[3], 1944-45[4] et 1945-46[5] réflètent la même passivité.

L'attitude de Paquet qui se contente de continuer l'oeuvre de Champagne sans rien y modifier nous porte à nous demander: serait-il possible que cette administration ne fut pas à la hauteur de la situation? Après tout, il y avait déjà six ans que le programme était en marche. Il est presqu'impossible qu'un changement, si minime soit-il, n'ait pas été dans l'ordre des choses. Ou serait-il possible que connaissant bien le problème, Champagne conçut un programme qui dans ses moindres détails avait été pensé et repensé en rapport avec le contexte dans lequel il devait être mis en oeuvre?

---

2 "Séance du 22 mars 1943, Article IV", (A C E C M), Extrait du rapport du directeur des études pour l'année scolaire 1942-43, Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1940-41 à 1945-46 inclusivement, dossier 7, pièce no 1 (Suite).

3 Rapport du directeur des études, (A C E C M), Année scolaire 1943-44.

4 "Rapport en marge du rapport général du 28 juin 1945", (A C E C M), Solfège, dossier général.

5 Rapport du directeur des études, (A C E C M), Année scolaire 1945-46.

En feuilletant la méthode de Champagne, il devient évident que rien n'est laissé à l'initiative du titulaire. Chaque leçon est minutieusement détaillée dans la façon de procéder. Connaissant le peu de formation musicale et pédagogique des titulaires, on peut comprendre l'impression de sécurité qu'une telle méthode leur donnait. L'administration consciente de ce fait jugea sans doute prudent de ne rien modifier vu que cette entreprise était encore relativement récente.

De toute façon, cette passivité, laquelle aurait pu être un élément négatif dans l'évolution de cet enseignement, se transforma en un élément positif en ce sens qu'elle donna le temps à cette matière de s'implanter plus fermement et de procéder ainsi plus graduellement à une nouvelle étape avec plus d'assurance.

Alfred Mignault -- 1946-1950[6]

En septembre 1946, l'enseignement de la musique dans les écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal fut privé d'un directeur, car Paquet décéda accidentellement. A sa session régulière du 25 septembre 1946, la Commission autorisa donc le directeur des études à établir un concours pour le choix d'un candidat à la direction laissée vacante par la mort de Paquet. Les conditions requises des

---

[6] Alfred Mignault fut directeur du Bureau de l'enseignement musical de la Commission jusqu'en 1961. Les limitations que nous nous sommes imposé dans cette thèse nous forcent à n'examiner que cette période de son mandat. Voir Alfred Mignault, (A C E C M), dossier général.

candidats furent posées comme suit: a) avoir fait des études en solfège vocal, de préférence dans une institution reconnue; b) avoir enseigné le solfège vocal à des enfants d'âge scolaire; c) avoir une connaissance suffisante de la langue seconde. Le barême suivant d'appréciation avait été adopté: études académiques, 10 points; examen oral, 50 points; personnalité, 20 points; et la connaissance de la langue seconde, 20 points.[7] Le fait que l'on attribuait seulement 10 points aux études académiques indique clairement le degré encore limité de la formation du musicien québecois durant les années 1940.

Il est surprenant que pour un tel poste il n'y avait aucune expérience administrative requise et qu'autant de la valeur du concours résidait dans la portion orale se rapportant aux connaissances musicales. Cela est sans doute la raison pour laquelle la dite Commission s'entoura de musiciens experts dont les talents pouvaient écarter la possibilité d'un choix fâcheux.

Plusieurs personnes de qualité se présentèrent au concours, dont Marcel Laurencelle et Alfred Mignault. Le vote final fut partagé également entre ces deux candidats. Dans ces circonstances, on décida que l'âge des concurrents devait jouer un rôle décisif. On choisit Mignault qui entra en fonction en mars 1947.

---

7 "Rapport 265", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7.

Ce que Mignault constata en prenant la direction de l'enseignement de la musique à la dite Commission est que les activités de son prédécesseur avaient été concentrées vers un but bien précis: de stabiliser et d'appliquer le programme selon les directives.[8] Ceci avait été tellement bien accompli que l'enseignement du solfège était vivant plus que jamais. Cet état de choses était dû en grande partie au fait que les titulaires connaissaient beaucoup mieux la méthode qu'ils utilisaient, que le programme s'était précisé d'avantage et que les élèves subissaient avec plus d'aisance les bienfaits pédagogiques d'un type d'enseignement trop longtemps considéré comme superflu.[9]

Etant satisfait d'une telle situation, Mignault jugea qu'il était temps d'élargir les cadres de l'enseignement du solfège. Il soumit, pour approbation, un nouveau programme lequel devait entrer en vigueur pour l'année scolaire 1947-48. Ce nouveau programme prévoyait, vu le fait que cette matière allait être intégrée au niveau des huitième et neuvième années, une expansion du programme original. Le programme de la huitième année était constitué ainsi: révision du programme de la septième année; étude théorique des signes mentionnés aux programmes des années précédentes; solfège métrique à deux, trois et quatre temps (2/2, 3/2, 4/2)

---

[8] Voir notes 2, 3, 4 et 5, p. 64.

[9] Rapport du directeur des études, (A C E C M), Année scolaire 1946-47.

appliqué à toutes les notions connues avec exercices appropriés; différenciation à l'audition de l'intervalle de neuvième; introduction des tonalités de ré et de si bémol; aux signes de la notation grégorienne déjà connus, ajouter la connaissance de quelques neumes de trois notes; déterminer la valeur du point d'augmentation; initiation au rythme grégorien; exercices de solfège grégorien appropriés et études de quelques pièces semi-syllabiques.[10] Le même genre de programme était aussi prévu pour la neuvième année.

Cette expansion met en évidence le fait que le programme original avait fort bien rempli son rôle, celui d'établir une base solide sur laquelle l'accroissement continu de l'enseignement de cette matière pouvait reposer solidement et pointer vers d'autres horizons plus complexes sans peur de s'effondrer.

Petit à petit et à mesure que l'enseignement musical s'implantera davantage dans les écoles élémentaires de la dite Commission grâce à la méthode de Champagne, laquelle avait été conçue seulement comme première étape, on la verra céder sa place à des méthodes plus élaborées, lesquelles pouvaient prendre la relève et continuer l'oeuvre commencée.

Les activités de l'administration Mignault durant la période couvrant les années allant jusqu'en 1950, date limitant l'étude que s'est proposée cette thèse, s'efforcèrent de mettre en application de façon

---

10 "Projet du nouveau programme, 10 septembre 1948", (A C E C M), Solfège.

plus tangible ce nouveau programme, lequel, en réalité, n'était nouveau que par le fait qu'on y avait ajouté les huitième et neuvième années. On peut constater dans cette expansion l'importance et l'influence qu'exerçait encore la méthode de Champagne malgré qu'elle fut en usage depuis treize ans.[11]

Champagne exerça une autre influence qui peut-être considérée aussi très importante dans la mise en oeuvre de son programme. C'est son influence administrative.

Influence persistante de Champagne

Directeur et aides au directeur

Il semble peut-être difficile à première vue -- et ceci d'autant plus après sa démission -- de faire le rapport entre la mise en oeuvre du programme de Champagne et son influence administrative. Mais il existe un lien indirect qui relie les deux. Grâce à son habileté administrative reconnue, et même s'il ne faisait plus partie de l'organisation de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, on fit appel à ses bons services et on se fia à son jugement dans le choix des directeurs qui devaient lui succéder. Ainsi, Champagne put exercer une certaine influence qui demeura un élément déterminant.

---

[11] Voir note 17, p. 73, pour une première discussion sur les possibilités d'utiliser une nouvelle méthode.

Le 23 novembre 1946, monsieur Alfred Larose, président de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, faisait parvenir une lettre à l'Honorable Omer Coté, secrétaire de la province de Québec, afin de solliciter la faveur de bénéficier des bons offices de Champagne, directeur-adjoint du Conservatoire de musique et d'art dramatique de la province de Québec, à titre de membre du jury qui allait faire subir l'examen oral aux candidats aspirant à la direction de l'enseignement de la musique laissée vacante par la mort de Paquet.[12] On en connait les résultats: Mignault fut nommé. Voici ce qu'écrivait le directeur des études, Trefflé Boulanger, à propos des services rendus par celui-ci, lors de la nomination de Mignault:

> Je viens vous remercier de votre généreuse et bienveillante collaboration à l'examen des candidats au poste de directeur de l'enseignement du solfège. Votre présence et votre travail ont été vivement appréciés par les autres membres du jury et, en particulier, par le soussigné.[13]

On est en droit ici de supposer que les sentiments exprimés dans cette lettre ne font pas partie d'une simple formalité puisqu'il n'y avait

---

12 "Lettre d'Alfred Larose à l'Honorable Omer Coté, le 22 novembre 1946", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1946-47 à ..., dossier 7, pièce no 1, (Suite).

13 "Lettre de Trefflé Boulanger à Claude Champagne, le 8 février 1947", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1946-47 à ..., dossier 7, pièce no 1, (Suite).

que deux musiciens sur un jury de sept membres.[14]

Champagne joua un rôle déterminant non seulement dans le choix d'un nouveau directeur, mais aussi dans celui de ses aides. Quant il fut évident qu'il fallait agrandir les cadres de la direction en nommant des aides au directeur dont les fonctions seraient de surveiller et de corriger, si nécessaire, l'enseignement que donnaient les titulaires et aussi de voir à leur formation pédagogique, la Commission demanda encore une fois à Champagne de faire partie du comité d'interview afin de choisir les candidats les plus aptes.[15]

Il est évident, par les quelques faits que l'on vient de décrire, que les deux administrations subséquentes à la démission de Champagne subirent à différent degré l'influence de ce dernier. S'il en fut ainsi, ce n'était pas pour rien. Il a déjà été écrit plus haut que l'oeuvre que Champagne accomplit à la Commission fut l'oeuvre d'un pionnier et que la façon dont il l'accomplit démontrait une grande habileté de pédagogue doublée d'un sens administratif prononcé. Il n'est donc pas surprenant de voir les autorités de la dite Commission demander conseil à celui qui

---

[14] Le jury était composé des membres suivants: a) de la Commission: messieurs Trefflé Boulanger, L.-P. Lussier, le chanoine Eugène Gareau, Emile Girardin et E.-C. Piédalue; b) de l'extérieur: Rév. Père Alfred Bernier, s.j., directeur de l'Externat Classique St-Ignace, et monsieur Claude Champagne, assistant-directeur du Conservatoire de musique. Voir "Rapport 265", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7.

[15] Rapport du directeur général, (A C E C M), Année scolaire 1951-52.

était le seul à posséder une connaissance authentique et pratique des problèmes particuliers à un contexte déterminé. La dite Commission se référa aussi à d'autres autorités afin d'ajouter à la valeur des décisions administratives qu'elle devait prendre. Mais il n'y a aucun doute que les conseils de Champagne jouèrent un rôle très important.

L'influence administrative qu'exerça Champagne ne s'arrête pas à la période particulière limitant l'étude de cette thèse. Au contraire, quand il fut encore évident que la dite Commission devait augmenter le personnel administratif responsable de l'enseignement musical, c'est encore à lui qu'elle se référa. Le 5 juin 1956, la Commission accepta la liste d'éligibilité que lui faisait parvenir le Comité de sélection dont faisait partie Champagne.[16]

Méthodes subséquentes

Le 26 juin 1948, Champagne recevait une lettre de monsieur C.J. Miller, président du Comité solfège et chant, Département de

---

16 "Examen-concours, session régulière du 5 juin 1956", (A C E C M), Enseignement du solfège.

l'Instruction publique, Québec:

> Monsieur le Surintendant de l'Instruction publique me prie de vous informer que le Sous-comité d'Initiation à la musique se réunira de nouveau le 5 juillet prochain, à l'Ecole Centrale d'Arts et Métiers. Il vous sera possible de discuter à ce moment là de la valeur et de la possibilité de l'usage futur des manuels suivants:
>
> a) La bonne chanson à l'école (1ère, 2e et 3e)
> b) " " " " (4e, 5e, 6e et 7e)
> c) Le solfège à l'école (livre de l'élève)
> d) " " " (guide du professeur)[17]

Cette influence dépasse sans doute les cadres de l'analyse se rapportant à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, mais il était essentiel d'y faire allusion, car il a été affirmé que la méthode de Champagne avait été conçue comme première étape et non comme définitive. Il était donc évident que d'autres méthodes devaient prendre la relève et de ce fait devenir d'autres éléments influents dans l'évolution de l'enseignement de cette matière. C'est sur ce choix extrêmement important pour l'histoire de l'enseignement musical à la Commission, aussi bien que dans tout le Québec, que Champagne exerça une fois de plus son jugement érudit. Ceci était d'autant plus important que c'était le Département de l'Instruction publique qui, en dernier ressort, décrétait quels seraient les manuels de classe utilisés dans tout le système d'éducation

---

17 "Lettre de C.J. Miller, président du Sous-comité d'Initiation à la musique, à Claude Champagne, 26 juin 1948", (A C E C M), Claude Champagne, dossier général.

du Québec. Si l'on se souvient bien, la méthode de Champagne dut être approuvee par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et sanctionnée par le Lieutenant-Gouverneur en conseil le 15 juin 1937. Il était donc impératif qu'un choix valable soit fait vu l'ampleur de l'influence que devait avoir ce choix.

Pour revenir à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, il est raisonnable d'affirmer que l'influence administrative qu'exerça Champagne à ce niveau fut énorme. Presque tous les travaux qu'entreprit le bureau de l'enseignement du solfège subirent son influence, soit parce qu'il avait fait dans le passé, ou soit plus souvent parce qu'il faisait au moment même où le projet était discuté. A cause de ces faits, il put continuer à guider en quelque sorte la destiné de l'oeuvre qu'il avait commencée. Ceci, il l'accomplit avec tellement d'intelligence, de prudence et de dévouement que ce programme put s'étendre, sinon à toutes les écoles élémentaires de la dite Commission, au moins à un très grand nombre d'entre elles. Il est évident qu'à cause d'une telle expansion, la question des titulaires et de leur formation devenait de plus en plus pertinente.

Problèmes de développement

Formation du titulaire

Il a déjà été constaté dans le chapitre précédent que dès son engagement à la dite Commission Champagne avait bien compris la situation:

sans un corps professoral valable, il était impossible d'instituer un programme d'enseignement musical valable. Par conséquent, dès le début, il prit l'initiative, par la force des choses, de former lui-même les titulaires.

Au début, c'est-à-dire en 1935, ceci ne posa aucun problème, car il n'y avait que quarante-huit écoles qui dispensaient cet enseignement.[18] Mais, au fur et à mesure que cette matière s'étendait d'école en école, comme en témoigne le tableau à la page suivante, la tâche de former les titulaires devenait de plus en plus lourde. Il est intéressant de remarquer que si ce tableau démontre combien plus lourde devenait la tâche de former les titulaires, il fait aussi ressortir plus éloquemment que n'importe quelle parole toute la valeur du rôle de Champagne dans l'introduction de l'enseignement musical dans les écoles élémentaires de la dite Commission.

A partir de 1937-38, on constate une croissance de plus de 300 pour cent de l'enseignement de cette matière dans les écoles élémentaires de la Commission. La période de dix ans s'étendant de 1940 à 1950 est marquée par une progression relativement stable. Il est évident qu'il était nécessaire de procéder lentement afin de donner le temps à cette

---

[18] Le nombre d'écoles en 1939 et en 1954 était respectivement de 225 et 382. Voir Liste des écoles, (A C E C M).

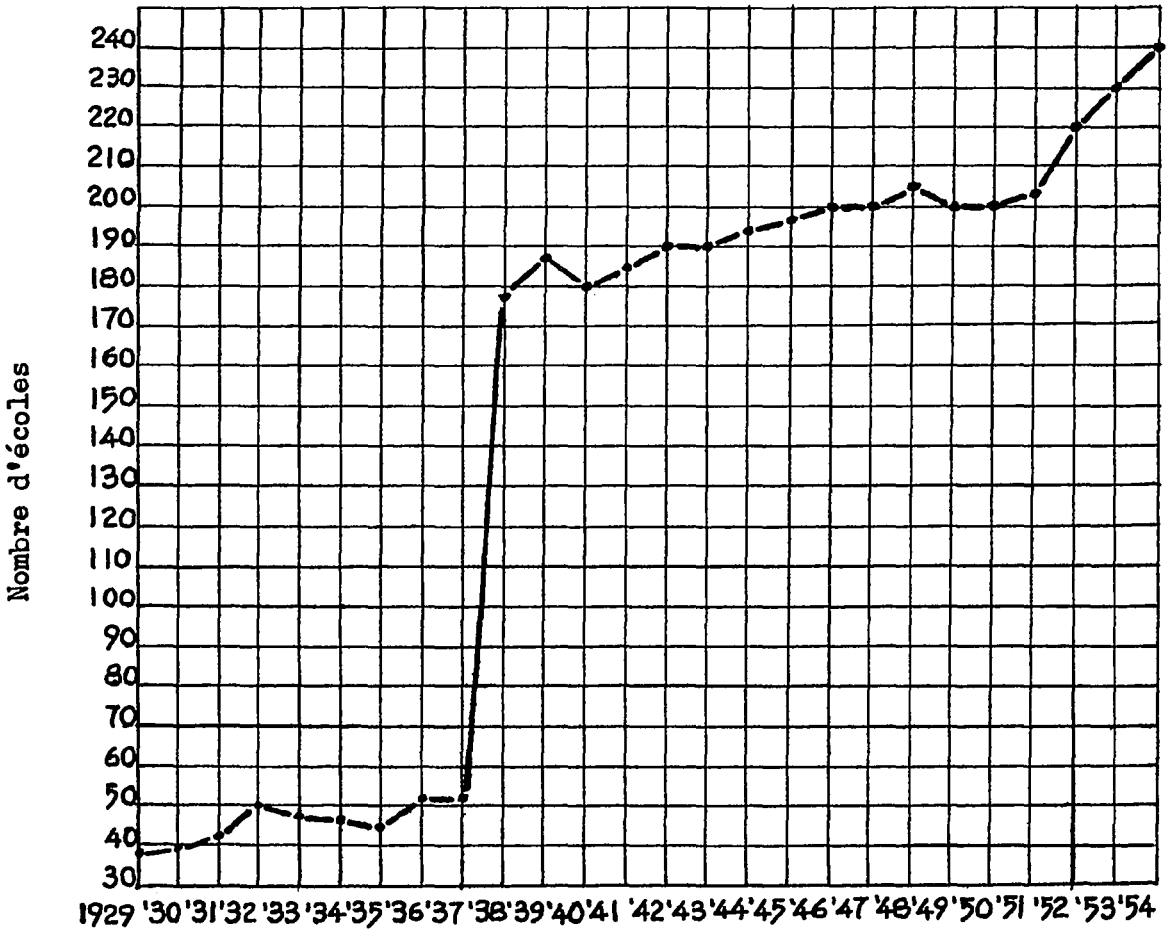


Tableau 1[19]. Tableau comparatif du développement de l'enseignement musical dans les écoles élémentaires de langue française de la ville de Montréal de 1929 à 1954

---

[19] Ce tableau comparatif a été composé à partir de données obtenues dans "Allocations: Chant", (A C E C M), Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1929 à 1954 inclusivement, Boîtes 1 à 16.

matière de faire son oeuvre. A partir de 1950, date qui coïncide avec le premier groupe de spécialistes formés par le Conservatoire, -- ce fait important sera l'objet d'une discussion plus loin -- on constate encore une fois une montée en flèche. Ces deux points capitaux semblent être des points tournants dans l'histoire de l'évolution de l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal.

Durant l'administration Paquet, la tâche de former les titulaires s'intensifia si bien que tous les efforts entrepris par le bureau de l'enseignement musical furent orientés dans cette direction. On voit les cours de perfectionnement se multiplier ici et là. Durant l'année scolaire 1944-45, il n'y eut pas moins de 972 titulaires qui suivirent ces cours donnés dans douze centres différents.[20]

Comme on peut le constater, de plus en plus, l'activité accrue des cours de perfectionnement tendait vers la spécialisation. Il n'était plus possible de continuer dans le même sens. L'enseignement du solfège avait pris de telles proportions que durant la première année en fonction de Mignault, il dut visiter à lui seul 2,048 classes.[21] Il est facile de concevoir que la qualité de l'enseignement de la musique allait subir un recul des plus désastreux si les mesures nécessaires n'étaient pas prises.

---

[20] Rapport du directeur des études, (A C E C M), Année scolaire 1945-46.

[21] "Rapport annuel de l'enseignement du solfège et du chant, juin 1948", (A C E C M), Solfège, dossier général.

Formation du spécialiste

Il revient à Champagne, et non à l'administration d'alors, d'avoir conçu un nouveau projet de formation du personnel responsable de l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal et de l'avoir mis en application au Conservatoire. Ce programme était réparti en culture de l'oreille, dictée musicale, solfège proprement dit et pédagogie.[22] Cette série de cours était couronnée par un diplôme en pédagogie de l'enseignement de la musique et reconnu par la dite Commission.

Dans un des premiers rapports que Champagne remit à la Commission après avoir été nommé surveillant, il faisait déjà allusion à la création d'un organisme capable de contrôler la formation des professeurs responsables de l'enseignement musical. Champagne écrivait: "Créer un organisme qui décernerait des certificats d'aptitudes aux professeurs en mesure d'appliquer d'une façon pratique le programme de la Commission".[23]

L'une des plus importantes préoccupations de Champagne durant toute la durée de son mandat à la Commission, soit comme assistant-directeur ou comme directeur, fut la formation d'un personnel compétent comme

---

[22] Durant le déménagement du Conservatoire de la Bibliothèque Saint-Sulpice au magasin de musique Edmond Archambault, et enfin au Centre Sportif, rue Berri, plusieurs documents se perdirent dont ceux se rapportant à cette série de cours organisés par Champagne à l'intention des titulaires de la Commission et donnée au Conservatoire. La documentation sur ce programme est, alors, malheureusement incomplète.

[23] Voir note 25, p. 54.

l'atteste la citation ci-haut. Vu que la Commission ne prit aucune initiative en ce sens, le Conservatoire devenait la réponse rêvée.

Un premier programme d'études fut offert pour l'année 1949-50 à ceux des titulaires qui désiraient s'en prévaloir. Dans son rapport annuel de cette année là, Mignault rapporte:

> Une initiative heureuse, due à la générosité du Conservatoire de musique et d'art dramatique de la Province et acceptée d'emblée par la Direction supérieure des études de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, permettait la mise en marche de cours spécialisés de perfectionnement destinés aux instituteurs laïques. Après un examen judicieux, trois groupes de candidats eurent la satisfaction de suivre hebdomadairement des démonstrations pédagogiques spécialement adaptées aux desiderata du programme. Le groupe dit 'supérieur' était appelé, en juin, à suivre un examen devant un jury nommé conjointement par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal d'une part, et par le Conservatoire, de l'autre. Cet examen confère à l'instituteur un diplôme en pédagogie musicale.[24]

Ceci était un point tournant dans l'histoire de l'enseignement du solfège dans les écoles publiques; une contribution des plus capitales. La base était maintenant jetée. Même s'il était possible à cette nouvelle initiative d'échouer, l'enseignement du solfège, dorénavant, ne serait plus le même. L'ère des professeurs de musique comme tels était commencée. "Nous sommes d'ores et déjà assurés que l'enseignement du chant et du solfège est appelé à porter des fruits merveilleux et ce à tous les paliers du cours primaire".[25]

---

[24] Rapport du directeur général, (A C E C M), Année scolaire 1949-50.

[25] "Rapport préliminaire au rapport annuel, 16 juin 1952", (A C E C M), Solfège, dossier général.

Ce programme, après quelques années, produisit des résultats inouïs. En juin 1952, le nombre de professeurs de musique était passé à vingt-huit; en 1953 à trente-cinq; en 1954 à cinquante-trois; et en 1955 à soixante-dix-huit. L'enseignement musical au niveau élémentaire était fermement établi, et le corps professoral qui en donnait l'enseignement devenait de plus en plus qualifié:

> Me sera-t-il permis de rappeler ici que les instituteurs continuent d'afficher un zèle admirable, un grand souci de perfectionnement. Ainsi, pour la cinquième année consécutive trois groupes appartenant à des degrés divers de culture musicale ont suivi avec une étonnante assiduité les cours de solfège du Conservatoire de la Province. De ce nombre, douze ont décroché le diplôme avec la mention summa cum laude. Le plus grand nombre des autres poursuivront leur perfectionnement dans ce domaine une autre année. En tout, une bonne centaine peuvent se féliciter de posséder le certificat tant convoité. Ils ne manqueront pas de faire rayonner dans leur entourage immédiat le savoir qu'ils ont acquis au coût de sacrifices ardus et répétés.[26]

On peut conclure par cette courte analyse des événements qui eurent lieu à la suite de la démission de Champagne que son départ était essentiel si l'oeuvre qu'il avait commencée devait aboutir à quelque chose de valable et de constant. Le fait qu'il quitta la Commission pour le Conservatoire a sans doute paru à beaucoup de personnes comme une défaite dans cette tâche vitale qu'il s'était donnée, l'éducation musicale

---

[26] "Rapport du 12 juillet 1956", (A C E C M), Solfège, dossier général.

de la masse. Mais comme l'ont prouvé les événements subséquents à sa démission, celle-ci voulut plutôt dire une réussite, car elle lui fournit le moyen nécessaire de subvenir au besoin vital de cette oeuvre, un personnel enseignant spécialisé.

Chapitre V

LA METHODE DE CLAUDE CHAMPAGNE

Introduction

En acceptant le poste que la Commission des Ecoles catholiques de Montréal lui offrait, Claude Champagne se donna la tâche de formuler une méthode d'enseignement musical traditionnelle à un moment précis de l'histoire de l'enseignement musical québecois, les années 1930 à 1940 de la période post-coloniale.

Dans ce chapitre, la méthode de Champagne sera examinée selon deux points de vue bien distincts. Dans le première partie, on donnera un compte rendu de la méthode comme telle. Cette portion du chapitre, par exemple, passera en revue les objectifs pédagogiques que Champagne s'était fixé et les moyens qu'il formula pour les atteindre. La deuxième partie tâchera d'évaluer sa méthode en la plaçant dans un contexte historique, premièrement en rapport avec certaines méthodes antérieures et aussi contemporaines, et deuxièmement en rapport avec le milieu local pour lequel elle avait été spécifiquement conçue.

Perceptions auditives

"L'Initiation pratique au solfège a pour objet l'étude des perceptions auditives, temporelles et visuelles ... Son but est de créer des automatismes: automatismes auditifs, automatismes temporels, automatismes visuels".[1] De quelle manière Champagne procéda-t-il pour amener l'enfant

---

[1] Claude Champagne, Initiation pratique au solfège, Montréal, Archambault, 1938, p. iii.

a ce stage de l'éducation musicale? Par quels moyens pédagogiques entendait-il accomplir cette oeuvre?

Ligne mélodique

Dès le début Champagne va droit au problème, celui de développer chez l'enfant le sens de la direction mélodique et intervallaire par des moyens pédagogiques d'association et des exercices bien précis. Afin de développer le sens de la direction mélodique, il utilise la gamme de do qui est premièrement vocalisée sur la voyelle "a" dans un mouvement ascendant et descendant.[2] Ce sens de la direction mélodique est renforcé non en utilisant la portée, laquelle ne sera introduite qu'au moment ou l'élève aura acquis une certaine assurance, mais avec l'échelle chiffrée qui, dans sa méthode et spécialement au début des études musicales, est d'une très

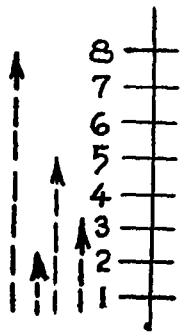
---

[2] On trouve dans la méthode de Champagne une formulation tout à fait pragmatique, c'est-à-dire non-théorique, des notions conventionnelles sur le parallélisme entre l'espace musical et l'espace visuel. Le caractère de ce parallélisme est un problème qui préoccupe plusieurs musicologues contemporains. Le musicologue américain E.A. Lippman, par exemple, en confirmant l'importance du sens de la direction mélodique, interprète l'application traditionnelle des termes ascendant et descendant en musique comme conventions sémantiques arbitraires. Voir Edward A. Lippman, Music and Space. A Study in the Philosophy of Music, thèse de doctorat inédite, Columbia University, 1952, p. 236.

V. Zuckerkandl va jusqu'à nier complètement toute correspondance entre l'espace musical et l'espace visuel. Il remarque: "... (musical) direction ... must not be ... understood in the sense of visual space; it is direction from one state to another ... direction, then, in a purely dynamic sense". Voir Victor Zuckerkandl, Sound and Symbol: Music and the External World, Willard R. Trask, tr., Bollingen series XLIV, New York, Pantheon Books, 1956, p. 303.

J.V. McDermott est moins catégorique. En rejetant tout concept

grande importance.[3] Voici la façon dont le titulaire devait procéder pour évoquer le sens de la direction mélodique selon le principe d'association. Le titulaire, ayant vocalisé la gamme de do dans un mouvement ascendant, demandait aux élèves ce que faisaient les sons, s'ils semblaient monter vers le plafond. Répétant le même procédé, mais cette fois en vocalisant la gamme de do dans mouvement ascendant et descendant, le titulaire demandait aux élèves ce que faisaient les sons, s'ils montaient ou descendaient selon le cas. Enfin, l'exercice était répété une dernière fois mais avec l'aide de l'échelle chiffrée comme suit:



Exemple 1[4]. Echelle chiffrée.

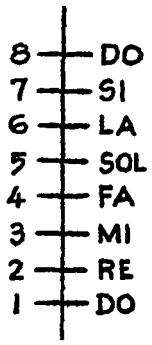
---

simpliste du parallélisme entre l'espace musical et l'espace physique, il constate, néanmoins, l'importance de l'image visuelle, laquelle peut représenter certains aspects de l'oeuvre musicale. Il va même jusqu'à analyser graphiquement certaines oeuvres. "Insofar as the spatial image is the mind's eye view of a work, everything that varies the individual sound also affects the total image". Voir Joseph Vincent McDermott, The Articulation of Musical Space in the Twentieth Century, thèse de doctorat inédite, University of Pennsylvania, 1966, p. 40.

[3] Voir les commentaires sous le titre Perceptions visuelles à la page 107.

[4] Claude Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 4.

Ayant acquis une maîtrise raisonnable de cet exercice, l'élève le répétait, mais au lieu de le vocaliser sur la voyelle "a", il le vocalisait en utilisant alternativement les chiffres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, et les noms de notes do, ré, mi, fa, sol, la, si, do comme suit:



Exemple 2[5]. Echelle chiffrée avec le nom des notes.

Intervalles

En même temps que l'élève acquérait le sens de la direction de la ligne mélodique et des hauteurs de son, il obtenait déjà une première connaissance des sons consécutifs, c'est-à-dire, des intervalles. Pour Champagne comme pour Gedalge et d'autres faisant partie de cette tradition rationaliste française, la musique est une langue comme les autres et les intervalles les éléments constitutifs de cette langue. En somme, les intervalles sont pour le langage musical ce que les mots sont pour le langage parlé. On peut facilement s'imaginer que l'enseignement des intervalles doit former un élément fondamental de sa méthode.

---

5 Ibid.

Le raisonnement de cette tradition pédagogique exige que pour maîtriser cette langue, c'est-à-dire bien la parler, il faut assimiler les particules individuelles de son vocabulaire, d'où l'insistance de Champagne sur la reconnaissance automatique des intervalles. Champagne est explicite sur ce point quand, dans l'avant-propos de l'Initiation pratique au solfège, il affirme que le but de ces livrets est de créer des automatismes et, en plus, que les exercices de perception auditive formeront l'oreille de l'élève de telle manière qu'il puisse les émettre avec facilité et justesse.

Quoique récemment contestée par les avocats du Gestaltisme, l'importance de la reconnaissance des intervalles dans l'enseignement musical représente une tradition pédagogique reconnue et bien éprouvée en France, et encore utilisée dans les méthodes expérimentales contemporaines comme celle de Charles Spohn.[6]

Un aspect important de la méthode de Champagne, en ce qui a trait à l'enseignement des intervalles, est cette fréquente utilisation de ce que l'on pourrait appeler "mélodies intervallaires" de sa propre composition et dans lesquelles sont souvent délibérément incorporées des traces facilement reconnaissables d'éléments mélodiques appartenant au folklore.

Même s'il est très douteux que les moyens pédagogiques furent consciemment formulés par Champagne en conformité avec une théorie

---

[6] Charles L. Spohn et B. Williams Poland, Sounds of Music: Harmonic Intervals, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

pédagogique ou psychologique particulière, on peut, peut-être, détecter quelques fois dans l'énoncé de ces moyens des réflexions diffuses de doctrines courantes comme le principe de la motivation par la récompense et le Stimulus-réponse de Thorndike.[7]

Que ces éléments folkloriques soient retraçables ou pas, il demeure intéressant de remarquer les prémisses de Champagne selon lesquelles l'enfant sera plus réceptif et retiendra plus facilement l'intervalle s'il est représenté dans un contexte mélodique qui lui est familier. Il écrit dans l'avant-propos de l'Initiation pratique au solfège:

> La perception auditive des intervalles au cours d'une mélodie est plus directement émouvante et suscite chez l'enfant le désir de réentendre la mélodie. L'exercice donne une orientation sympathique pour l'étude auditive des intervalles.[8]

A ce stage de l'enseignement musical, c'est le genre de principe se rapportant à la motivation que Champagne recherche à employer en utilisant ces mélodies intervallaires.

L'ordre de la présentation des intervalles que Champagne établit est le suivant: l'unisson, l'octave, la seconde, la quinte, la tierce, la quarte, la sixième et la septième. Il rationalise cet ordre en le définissant comme suit:

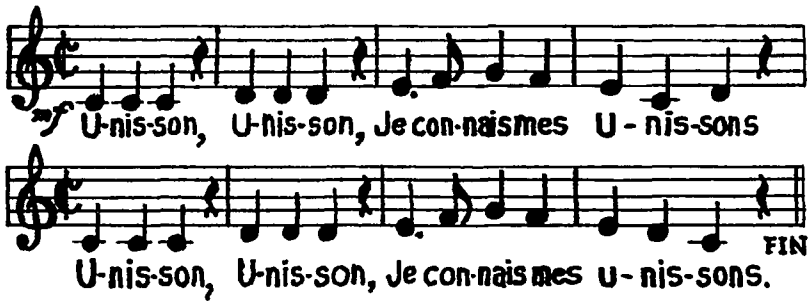
---

[7] Floyd L. Ruch, Psychology and Life, 5e éd., Chicago, Scott, Foresman, 1958, p. 319.

[8] Champagne, Initiation pratique au solfège, p. iii.

> L'ordre de la différenciation des intervalles est déterminé par la loi des contrastes. Le contraste sensoriel de l'octave est le plus perceptible et s'enregistre facilement dans l'entendement; la seconde, plus petite et dont l'image sonore se rattache au souvenir des deux premiers sons de la mélodie de la gamme, s'oppose à l'octave de façon bien marquée; la quinte, au timbre clair et limpide se détache des autres intervalles et se distingue plus facilement que la tierce. Ces premiers intervalles pourvus d'éléments de comparaisons sonores saillants s'imposent rapidement dans l'entendement au jeu des contrastes.[9]

Neal E. Glenn remarque ce qui suit à propos d'un ordre déterminé de la présentation des intervalles: "Whether the particular interval is the most efficient one with which to begin may be only a matter of conjecture, for there has been very little research on the matter".[10] Il devient donc évident que l'ordre de la présentation des intervalles que Champagne établit peut se justifier à défaut d'un ordre définitif. La mélodie suivante est utilisée pour l'étude de l'unisson:



Exemple 3[11]. Mélodie des unissons.

---

[9] Ibid., p. iv.

[10] Neal E. Glenn et Edgar M. Turrentine, Introduction to Advanced Study in Music Education, Dubuque, Brown, 1968, p. 62.

[11] Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 2.

Signalons que cette mélodie est une adaptation d'une chanson populaire pour enfant (les onze premiers temps sont empruntés à la chanson Sur le pont d'Avignon) dans laquelle le motif des première et deuxième mesures construites sur l'unisson frappe l'attention de l'enfant. Champagne a souvent recours à ce genre de procédé mnémonique dans ses mélodies instructives.[12]

On peut conclure que la gamme et les intervalles sont des éléments de base qui jouent un rôle éducatif de premier ordre dans la méthode de Champagne. Il écrit à ce propos: "L'étude de la succession des sons conjoints dont le souvenir est fixé par l'étude de la mélodie de la gamme et celle des mouvements disjoints dont le souvenir est gravé par l'étude des intervalles se complètent mutuellement".[13]

Tonalité

A. Rapports entre notes

Comme pour la formulation particulière de l'ordre de présentation des intervalles, les rapports tonals entre notes, dans la méthode de Champagne comme dans la plupart des méthodes traditionnelles de solfège, sont indiqués de manière implicite plutôt qu'explicite. Face à

---

[12] Voir Ibid., p. 28. Consultez aussi la discussion sur le vocabulaire des motifs mélodiques à la page 95.

[13] Ibid., p. iv.

un problème pratique, Champagne le solutionne par des moyens pratiques. Les concepts traditionnels de la tonalité que les théoriciens d'aujourd'hui essaient de rendre plus explicites le satisfaisaient. Par conséquent, l'échelle gammale générale et le rang des degrés sont indiqués dans sa méthode par les chiffres arabes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Les syllabes do, ré, mi, fa, sol, la, si et do sont aussi utilisées, mais celles-ci indiquent des sons absolus plutôt que des fonctions tonales. Dès les premières leçons, Champagne entend démontrer l'aspect dualiste des sons. "Faites chanter les huit sons de la gamme, dans leur mouvement ascendant et descendant, a) avec les chiffres, b) avec le nom des sons".[14] Dans les exercices pratiques d'applications, Champagne démontre ce dualisme des sons en utilisant alternativement les chiffres et les noms des notes comme suit:

Exemple 4[15]. Mélodie de la tierce.

---

[14] Ibid., p. 4.

[15] Ibid., p. 28.

En employant les chiffres pour indiquer les rapports qu'ont les sons entre eux et avec la tonique, Champagne avait un but bien précis: développer une sensibilité au sens tonal. D'ailleurs, tout le matériel musical compris dans la section Perceptions auditives se propose des buts définis: le développement du sens mélodique, tonal, harmonique et rythmique.

Dans les lignes qui vont suivre, examinons comment Champagne traite de quelques uns des éléments constituant la tonalité.

B. Transposition et modulation

Déjà à ce stage de l'éducation musicale, Champagne définit ce qu'est le ton:

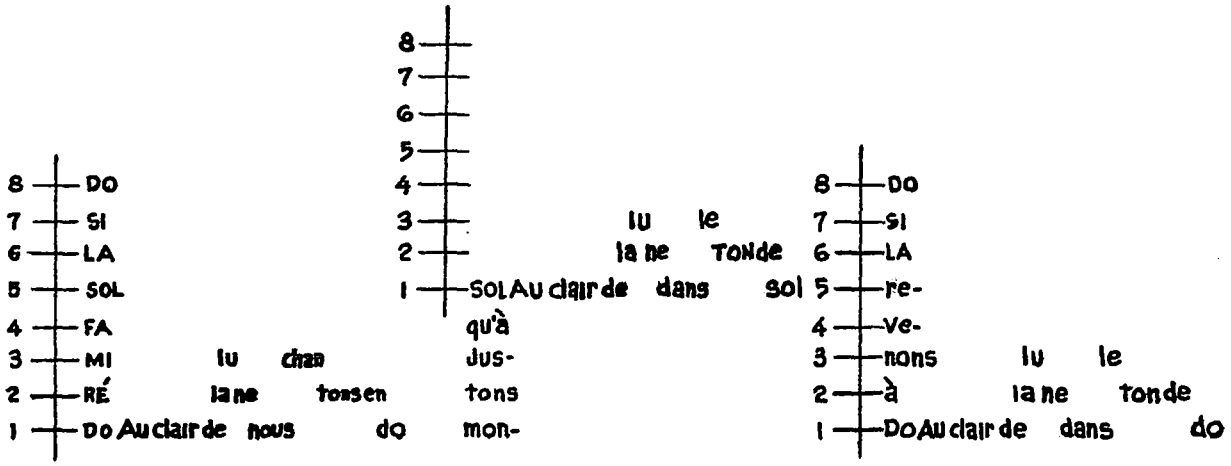
> Le ton est déterminé par le nom du premier degré de la mélodie de la gamme. Ainsi si vous prenez comme premier degré le son do, vous êtes en do. Si vous prenez le son ré, vous êtes en ré. La mélodie de la gamme est semblable dans la succession des sons mais à la différence qu'elle n'est pas entendue à la même hauteur. Du déplacement ascendant ou descendant de la mélodie de la gamme naissent les différents tons.[16]

Dès les débuts, Champagne, à l'aide de l'échelle chiffrée, se fait un devoir de rendre l'élève conscient de l'identité des systèmes des rapports tonals à différentes hauteurs sur l'échelle musicale. Dans la leçon Signification auditive de la transposition, Champagne utilise une mélodie synthétique pour développer chez l'élève un sens: a) de l'acte

---

[16] Ibid., p. 13.

de déplacement mélodique -- ce qui est l'élément constitutif de la transposition; b) de la "distance" tonale entre tonique et dominante; c) des niveaux relatifs de ces deux tonalités et, par conséquent, du rapport modulateur. Le diagramme suivant servait à faciliter la tâche de l'élève.



Exemple 5[17]. Signification auditive de la transposition.

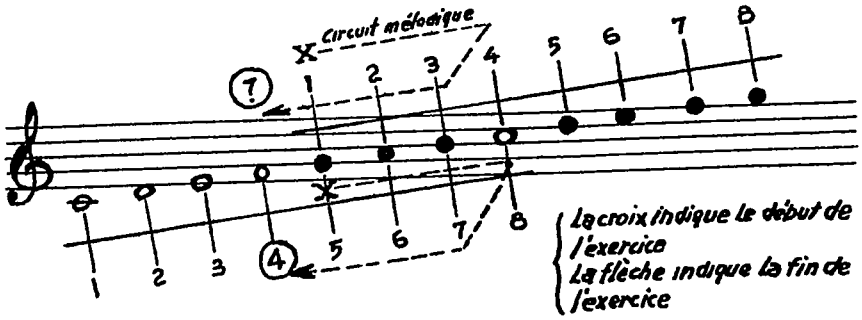
C. Demi-tons

Un élément important constituant la tonalité est le demi-ton, et sur ce point Champagne appuie fortement en déployant une formule auditive assez élaborée qui démontre ce qui qualifie le demi-ton. Utilisant

---

[17] Ibid., p. 12.

l'illustration suivante, voici comment Champagne aborde l'étude du demi-ton:



Exemple 6[18]. Le demi-ton avec dièse.

Commençant sur l'intonation sol, un premier groupe d'élèves chante les chiffres ascendants et descendants 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1, $\dot{7}$. Un autre groupe, simultanément avec le premier, chante aussi sur l'intonation sol les chiffres ascendants et descendants 5, 6, 7, 8, 7, 6, 5, 4. A l'audition simultanée des sons $\dot{7}$ et 4, les élèves s'aperçoivent que pour demeurer dans le ton de sol le son $\dot{7}$ devra subir une altération ascendante d'un demi-ton. En employant le même procédé, mais cette fois sur l'intonation fa, les élèves s'aperçoivent qu'au lieu de subir une altération ascendante d'un demi-ton le son devra subir une altération descendante d'un demi-ton.

---

18 Claude Champagne, Solfège pédagogique, Montréal, Archambault, 1939, pp. 25-28.

Il est clair que la démonstration du demi-ton, en même temps qu'elle permet de distinguer la qualité réelle de cet intervalle, conduit à cette notion importante que la qualification différente de l'intervalle résultant de l'addition ou de la suppression d'un demi-ton modifie également la tonalité. Champagne clôt la section sur la différenciation auditive du ton et du demi-ton en ces termes:

> Pour vocaliser avec justesse le demi-ton, prenez l'intonation sol et donnez mentalement à cette intonation la fonction tonale du premier degré, puis, faites-la suivre de l'intonation du septième degré descendant. Pour vocaliser avec justesse le ton, prenez l'intonation sol et donnez mentalement à cette intonation la fonction tonale du cinquième degré, puis, faites-la suivre de l'intonation du quatrième degré descendant.[19]

Vocabulaire mélodique

Un autre aspect important de la méthode de Champagne est la formation d'automatismes auditifs par l'acquisition d'un vocabulaire de motifs et de formules mélodiques. On a déjà rencontré, dans la Mélodie de l'unisson et dans la Mélodie de la tierce, l'emploi d'un certain motif emprunté au folklore pour fixer le caractère d'un intervalle particulier dans la perception auditive de l'enfant et, de ce fait, dans sa mémoire. L'exemple suivant, la Mélodie de la quinte, démontre le même principe,

---

[19] Ibid., p. 30.

mais cette fois-ci au service d'éléments musicaux plus complexes.

Exemple 7[20]. Mélodie de la quinte.

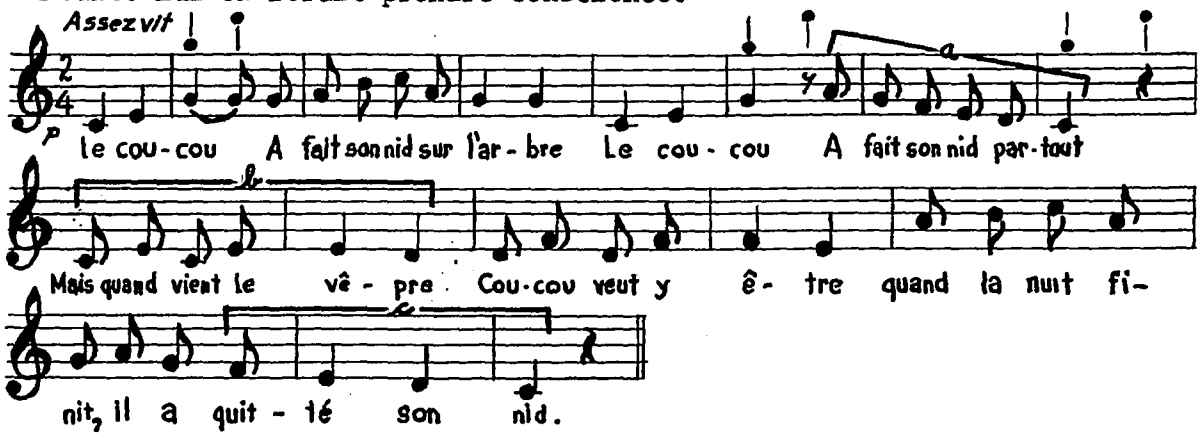
Ici, Champagne emploie la phrase initiale de la chanson, Ah, vous dirai-je maman. Les motifs constitutifs de cette phrase font appel à la faculté auditive de l'enfant pour distinguer les éléments suivants: a) l'aspect disjoint de la quinte entre la tonique et la dominante; b) la fonction de broderie de la sus-dominante envers la dominante; c) l'aspect conjoint de la quinte entre la dominante et la tonique. Dans la phrase musicale suivante, on retrouve un réarrangement de ces mêmes éléments, mais avec quelques modifications. Le renforcement des impressions auditives déjà soutenues au début se parachève pour aboutir à une impression

---

[20] Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 29.

auditive équilibrée. Ensuite, un motif de transition mène de la tonique au niveau de la sous-dominante à partir de laquelle la mélodie se répète. C'est de cette façon que les motifs de cette mélodie instructive fonctionnent pour éveiller chez l'enfant une compréhension orale: a) des aspects divers de l'intervalle de la quinte; et b) du procédé de la transposition.

On a trouvé dans chacune des mélodies citées plus haut une évocation apparente de motifs folkloriques, lesquels étaient incorporés pour des buts pédagogiques définis. Par ailleurs, on trouve aussi parmi ces mélodies instructives de Champagne des motifs folkloriques "cachés", si l'on peut ainsi dire. Ce sont des motifs dont la source n'est pas évidente à l'auditeur. De fait, on peut supposer que ces motifs étaient introduits inconsciemment de la part de l'auteur. Seule une analyse détaillée comme la suivante lui en ferait prendre conscience:



Le coucou.[21]

On trouve ces trois motifs dans les mélodies suivantes de l'Initiation

---

[21] Claude Champagne, Solfège scolaire, Montréal, Archambault, 1940, p. 7.

pratique au solfège:

Ronde des octaves, p. 5, mesures 3-4.

Ronde des octaves, p. 5, mesures 11-12.

Mélodie de la tierce, p. 28, mesures 15-16.

Mélodie de la tierce, p. 28, mesures 3-4.

Mélodie de la tierce, p. 28, mesures 5-6.

Mélodie des unissons, p. 2, mesures 7-8.

Cette analyse démontre bien l'influence dominante de l'idiome folklorique sur la pensée musicale de Champagne. Lazare Saminsky remarquait de façon générale à ce propos: "Much of the strength of the French-Canadian composers rises from their devotion to their living, fertile folklore. At the head of the group one finds Claude Champagne..."[22]

Une autre façon d'employer les motifs mélodiques se trouve dans les mélodies du deuxième livret. Ce sont des formules que l'on pourrait qualifier d'abstraites. Elles ont leur origine moins dans le folklore que dans les tournures de mélodies de l'idiome tonal en général et plus spécifiquement dans le contrepoint classique. Ces formules peuvent être combinées aussi bien selon le principe propre à la ligne mélodique qu'au principe propre au contrepoint. Voici quelques-unes de ces formules mélodiques:

Si nous avons attribué une lettre à chacune de ces formules, c'est afin de pouvoir les repérer plus facilement dans les exemples qui vont suivre. Dans ces exemples, les signes (V), (1, 2, 3, 4, 5) et (aug.) placés immédiatement après chacune des lettres indiquent respectivement: renversement, degré de similitude et augmentation.

---

22 Lazare Saminsky, Living Music of the Americas, New York, Howell, Soskin and Crown, 1949, p.183.

Exemple 8[23]. Formules mélodiques.

---

23 Champagne, Solfège pédagogique, pp. 4-11.

De cette façon l'élève, tout en acquérant un vocabulaire de formules tonales variées, subit l'expérience auditive directe de l'extension de la ligne mélodique par la combinaison des motifs. De plus, l'élève s'habitue en même temps à chanter en parties ce qui progressivement le conduit au chant choral.

Le développement d'un vocabulaire mélodique est donc un élément important dans la formation du goût musical, et ce vocabulaire est d'autant plus valable et persistant s'il est basé sur des éléments musicaux traditionnels et fonctionnels de qualité. Il était essentiel qu'il en soit ainsi, car de l'éducation musicale de ces jeunes enfants dépendait la réussite d'un renouveau durable de l'appréciation de l'art musical. Champagne se devait de procéder avec précaution, sûreté et simplicité; ceci il le comprit admirablement bien.

Afin de raffiner davantage ce goût musical, Champagne inclut dans sa méthode non seulement des exercices pour développer la sensibilité à l'aspect horizontal de la musique, c'est-à-dire la ligne mélodique, mais aussi à l'aspect vertical, c'est-à-dire l'harmonie.

Valeur harmonique

Comme premier exercice auditif de l'aspect vertical de la musique, Champagne introduit l'accord parfait suivant:

Exemple 9[24]. Audition de l'accord parfait.

Cet exercice est une première initiation à l'art de la juxtaposition des sons qui sera rendue plus complexe tout en demeurant simple à mesure que l'enfant acquerra plus de sûreté. Ceci semble être un paradoxe d'écrire que tout en devenant plus complexe un contexte musical demeure simple. L'exemple ci-dessous fera ressortir mieux que des mots la vérité de cette affirmation.

[24] Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 31.

Exemple 10[25]. J'ai cueilli la belle rose.

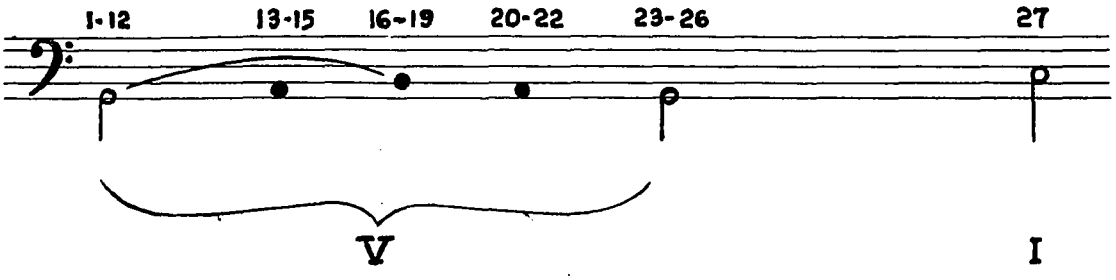
Il serait peut-être intéressant ici d'examiner quelques points saillants de cette harmonisation qui démontreront la subtilité avec laquelle Champagne entend éduquer cette sensibilité tout en raffinant le goût musical.

Ayant affaire à des enfants dont le bagage de connaissances musicales était plus que limité, Champagne se devait, tout en rendant le contexte musical intéressant, d'avoir toujours présent à l'esprit la simplicité. En examinant de près cette harmonisation, on constate que la progression harmonique est des plus simples: vingt-six mesures composées de l'accord de dominante embelli de différentes manières et se résolvant à la vingt-septième sur l'accord tonique de do. Le diagramme suivant

---

25 Champagne, Solfège pédagogique, p. 36.

aidera à mieux illustrer cette progression harmonique.



Dans un contexte harmonique si simple, il devenait impératif pour soutenir l'intérêt musical de manipuler habilement les éléments musicaux. Champagne accomplit ce tour de force en utilisant avec intelligence et simplicité différents ornements.

Se référant à l'exemple J'ai cueilli la belle rose, on remarque la sensation de mouvement en avant que procure le premier accord (I_4^6). Il est évident que cet accord n'est qu'un ornement de l'accord de dominante passager du deuxième temps, d'où la raison d'être de cette sensation de vouloir pousser de l'avant dès le premier balancement mélodique. Il aurait été très admissible de commencer ce premier balancement mélodique avec l'accord de tonique à l'état fondamental. Rares sont ceux qui auraient fait autrement. Mais combien plus pauvre aurait été cette sensation de propulsion instantanée si tel avait été le cas.

Remarquons aussi que le la de la mélodie sur le premier temps de la deuxième mesure, en même temps qu'il est partie intégrante du thème, est aussi note de passage accentuée par rapport à l'accord. Il en est

ainsi du do du ténor dans cette même mesure. Il est à remarquer comment Champagne obtient cette couleur, cette texture musicale qui lui est si particulière. Il aurait été admissible quoique prosaïque de résoudre le do au si. Combien plus coloré est l'effet sonore de remonter au ré qui en retour mène naturellement au mi de la mesure suivante. Les échappées doubles entre le soprano et le ténor des cinquième et sixième mesures sont aussi à remarquer.

L'aspect modal de cette harmonisation, particulièrement à partir de la treizième mesure, fournit un décor simple, mais distinctif. La cadence finale est aussi à remarquer, car elle est typique du style de Champagne: V_9, $iii\frac{6}{3}$, I.

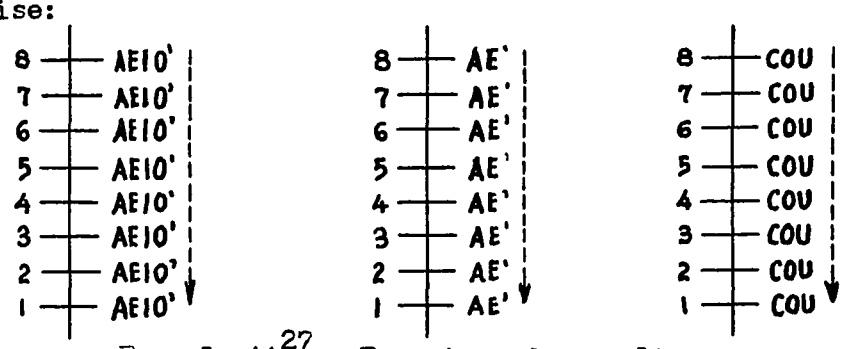
Il serait intéressant de faire une analyse détaillée de ce petit bijou, mais, faute d'espace, il suffira de mentionner quelques autres points qui semblent être d'intérêt particulier. Il y a, par exemple, la pédale de dominante du début qui dure jusqu'à la douzième mesure. Il y a la façon dont l'accord de dominante est remplacé dans les mesures de 13 à 23 par d'autres accords ayant essentiellement la même fonction. Enfin, la manière avec laquelle Champagne élabore, dans les mesures de 17 à 19, la cadence des mesures 15 et 16.

Pour clore cette section sur les perceptions auditives, il y a un dernier aspect de la méthode de Champagne qui vaut la peine d'être examiné, et celui-ci est la vocalise.

Vocalises

Pour la plupart des enfants, le son musical n'est qu'une forme de l'articulation du son parlé. L'éducation musicale doit donc être subordonnée à une première différenciation entre les deux espèces de sons. D'ailleurs, Champagne est explicite sur ce point: "La musique est une langue comme les autres ... Il faut enseigner à l'enfant à penser et à parler musique de la même façon qu'on lui enseigne à penser et à parler n'importe quelle langue".[26]

Il n'est donc pas surprenant de voir l'enfant aborder la connaissance des sons musicaux par l'entremise de la nomenclature des sons parlés. Dès le début, c'est-à-dire le premier contact avec le sens de la direction de la ligne musicale ou des sons disjoints, l'enfant fait l'expérience de ce phénomène à travers la vocalise. L'exercice de la vingt-et-unième leçon que voici est strictement consacré à l'utilisation et à l'étude de la vocalise:



Exemple 11[27]. Exercices de vocalises.

---

[26] Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 11.

[27] Ibid., p. 16.

Par cet exercice Champagne amène l'enfant à découvrir les faits suivants: a) les différences d'intonations partant de syllabes; b) les accents qu'il sera amené à constater; c) les silences (les mots, les phrases sont toujours séparées les unes des autres par un court silence); d) une périodicité plus ou moins régulière (on prononce des phrases où les accents se rencontrent de deux en deux, de trois en trois, de quatre en quatre syllabes, évoquant l'idée de force ou d'appui [temps fort]); e) les nuances expressives, dont les analogues se retrouvent dans la musique. L'analyse du geste jointe à celle de la parole et les mouvements régulièrement ordonnés aideront à donner aux expressions: durée, temps, mesure, rythme -- une signification concrète.

C'est ainsi -- selon les principes de cette méthode -- que l'enfant arrive à constituer un ensemble de connaissances précises qui, rapportées aux faits musicaux, lui permettront de rattacher chaque fait à un objet ou à un acte déterminé, d'en saisir la signification réelle, de connaître le sens exact du mot qui sert à l'exprimer et de l'associer étroitement au signe qui le représente.

Perceptions visuelles

En ce qui a trait aux perceptions visuelles, il est évident qu'on ne peut les séparer complètement des perceptions auditives et temporelles pour la simple raison qu'il est nécessaire d'utiliser un procédé pour en démontrer un autre. L'échelle graduée, par exemple, qui fait partie des

perceptions visuelles était nécessaire à la démonstration du sens de la direction de la ligne musicale qui, elle, fait partie des perceptions auditives.

Vu que la plupart des éléments faisant partie des perceptions visuelles ont déjà été touchés quelque peu dans la discussion des perceptions auditives, il ne sera question ici que de la portée sans clef et de l'utilisation simultanée de toutes les clefs, lesquelles, dans la méthode de Champagne, sont des aspects importants.

Portée

Champagne emploie la portée sans clef, mais en utilisant la série de notes propre à la gamme de do majeur selon la position qu'elle détient dans la portée et qu'elle aurait normalement si la clef de sol était présente. En procédant ainsi, Champagne se propose deux buts: celui d'inculquer à l'élève l'habitude de lire par intervalle déterminé par les lignes et les espaces de la portée, c'est-à-dire d'une note adjacente à une autre, et celui de fixer dans l'esprit de l'élève la position des notes déterminée par la clef de sol et non celle déterminée par d'autres clefs. Les autres clefs, celles de fa et d'ut, sont présentées dans le deuxième livre, le Solfège pédagogique. L'une des raisons de l'étude de ces clefs est que l'élève s'en servira pour la lecture de la notation grégorienne. Cet aspect particulier de la méthode de Champagne ne sera pas discuté ici vu la similitude des moyens pédagogiques employés. Voici un exemple d'un

exercice utilisant la portée sans clef:

Exemple 12[28]. Perception visuelle de l'intervalle de quinte.

L'une des directives que Champagne donne aux titulaires à propos de cet exercice est la suivante:

> Concernant l'intervalle de quinte, la seule observation à faire aux élèves avant le travail écrit est la suivante: Si la première note est placée sur une ligne, la seconde devra être placée sur une autre ligne, et si la première note est placée dans un espace, la seconde devra être placée dans un autre espace. Gardez-vous bien de leur faire compter la ligne ou l'espace compris entre les notes formant l'intervalle de quinte.[29]

Clefs

A partir du deuxième livre, tous les exercices se font simultanément dans les clefs de sol, de do et de fa. Utilisant la formule mélodique, voici comment se fait l'étude visuelle de l'octave et de la seconde:

Exemple 13[30]. Lecture dans toutes les clefs.

---

28 Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 41.

29 Ibid., pp. 41-42.

30 Champagne, Solfège pédagogique, p. 5.

Comme on peut le constater, cette méthode évite de fixer l'habitude de lire dans une seule clef et d'aborder, beaucoup plus tard, l'introduction d'autres clefs -- façon de procéder qui crée des problèmes de lecture de toutes sortes. Introduire une série alternative d'autres possibilités après que l'élève a développé un automatisme d'association d'une certaine ligne ou espace avec un certain nom de note, c'est aller à l'encontre de toute pédagogie raisonnée. En évitant cette erreur, Champagne démontre une fois de plus sa valeur comme pédagogue.

Perceptions temporelles

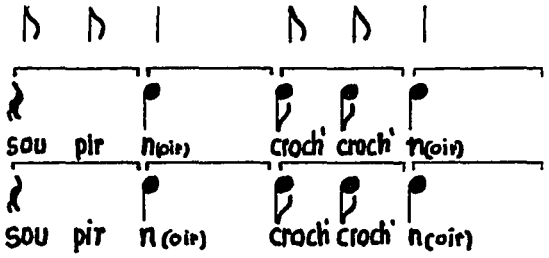
Pour terminer cette section sur les aperçus pédagogiques, il est nécessaire, afin d'avoir une idée concise de cette méthode, d'examiner l'un des éléments les plus importants faisant partie des automatismes temporels, le rythme.

Rythme

Champagne aborde l'étude du rythme par la mesure à deux temps. Il est logique d'aborder les complexités rythmiques -- ceci toujours en accord avec le principe fondamental de sa méthode, celui d'exclure tout procédé qui porte à confusion -- par l'étude de la mesure à deux temps si bien représentée par le rythme simple de la marche. Voici les premiers exercices utilisés en vue de développer des automatismes rythmiques:

Exemple 14[31]. Etude de la mesure à deux temps.

ou bien:



Exemple 15[32]. Etude de la mesure à deux temps avec silences.

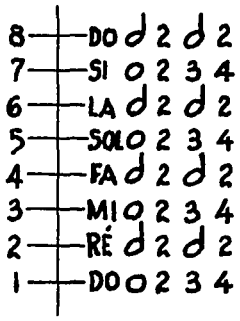
Dans ce dernier exercice, Champagne recommande de prononcer les deux syllabes du mot soupir intérieurement et ceci, sans doute, afin d'empêcher l'élève de mesurer la sensation globale du temps par la valeur individuelle de ses constituants, les deux croches ou les silences correspondants. Champagne désire plutôt que l'élève en vienne à sentir le temps comme un tout, en somme un gestaltisme.

---

31 Champagne, Initiation pratique au solfège, p. 34.

32 Ibid., p. 35.

Pour les exercices de mesure avec figures de notes, Champagne procède de la façon suivante:



Exemple 16[33]. Exercice rythmique avec figures de notes.

A mesure que l'élève acquiert un sens rythmique plus sûr, il pousse de l'avant ces principes rythmiques discutés plus haut en les intégrant dans un contexte mélodique comme suit:

Exemple 17[34]. Exercice rythmique dans un contexte mélodique.

---

33 Ibid.

34 Ibid., p. 48.

Il est évident par cette brève discussion se rapportant à l'aspect rythmique de sa méthode que Champagne, sur ce point, semble avoir été faible. Mais il ne faut pas oublier le contexte avec lequel il avait affaire et cet important élément constituant sa méthode, le folklore canadien-français, lequel, au point de vue rythmique, n'est pas tellement compliqué à comparer à d'autres. Pour les besoins et le but que cette portion de sa méthode se proposait de servir, il n'était pas nécessaire d'aller outre mesure.

Evaluation

On a sans doute remarqué durant la discussion du sens de la direction de la ligne mélodique que, pour donner une signification plus possitive à cet aspect important de la musique, Champagne utilise l'échelle chiffrée. Nul doute que sur ce point il subit l'influence de Gedalge qui, à l'opposé de Champagne, utilise la pyramide.[35] De toute façon, il semble évident que les deux pédagogues doivent beaucoup à Wilhem qui, par son escalier ascendant et descendant et par son mât, est à la source de ce procédé pédagogique.[36] De plus, ce procédé semble avoir un gros avantage sur

---

35 André Gedalge, L'enseignement de la musique par l'éducation de l'oreille, p. 26.

36 Maurice Chevais, "L'enseignement musical à l'école", Encyclopédie de la musique et dictionnaire du Conservatoire, Albert Lavignac et L. de la Laurencie, éd., Paris, De Lagrave, 1931, 2e partie, vol. 6, p. 3667.

les autres, celui de démontrer à la fois la fixité des sons musicaux et les mutations fonctionnelles possibles que peut subir chaque degré de la gamme.

En ce qui concerne l'ordre de la présentation des intervalles, il a été écrit que cet ordre fut formulé à partir de sources empiriques. Ceci ne réfute pas la validité de ce procédé, car peu de recherches ont été faites en ce sens.[37] D'ailleurs, plusieurs méthodes d'enseignement musical récentes abordent l'ordre de la présentation des intervalles à partir de sources empiriques. En Hongrie, par exemple, le premier intervalle présenté est la tierce mineure.[38] Pour la formation de l'oreille, on commence avec l'intervalle d'octave, et celui-ci est immédiatement suivi des intervalles de quarte et de quinte.[39] Cette hiérarchie intervallaire est déterminée, en majeure partie, par la proéminence de la tierce, la quarte et la quinte dans les formules mélodiques hongroises.

En Angleterre, les hauteurs de sons sont apprises à partir de a) l'étude de l'accord majeur, do-mi-sol; b) de sa dominante, sol-si-ré; et c) de sa sous-dominante, fa-la-do.[40] Les liens étroits qu'a cette

---

[37] Voir p. 89.

[38] Elizabeth Szönyi, La formation musicale par l'éducation de l'oreille, Montréal, Beauchemin, 1966, p. 6.

[39] Ibid., p. 39.

[40] Watkins Shaw, Music in the Primary School, London, Dobson, 1951, pp. 113-117.

portion de l'enseignement avec le chant choral expliquent pourquoi on procède de cette façon. La connaissance de ces trois accords permet d'atteindre le stage de la performance, aussi élémentaire que cela puisse être, très tôt.

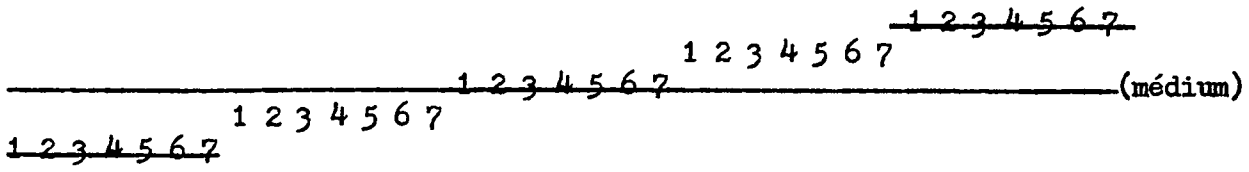
Pour ce qui est de l'échelle gammale générale et de la fonction propre à chaque degré, Champagne utilise les chiffres arabes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Ces chiffres représentent les fonctions tonales de chaque note de la même manière que les chiffres romains dans la méthode de Gedalge. Gedalge avait sans doute subi l'influence de Wilhem qui avait recours aux deux espèces de chiffres. Wilhem indique les notes tonales par des chiffres romains comme suit: 1, 2, 3, IV, V, 6, 7 et I ou VIII.

Cette méthode, laquelle n'utilise qu'une seule écriture pour chaque note, est attribuée à Jean-Jacques Rousseau qui la conçut, bien que Douen fait remonter la notation chiffrée au grammairien calviniste Pierre Devantes.[41] Si ce point peut être débattu, il revient à Rousseau d'avoir formulé cette méthode, fort importante dans l'histoire de la théorie de la musique, en un véritable système. Voici comment Rousseau chiffre

---

[41] Emmanuel Orentin Douen, Clément Marot et le psautier huguenot, 2e éd., Amsterdam, Schippers, 1967, vol. 2, pp. 366-367.

cinq octaves:



Exemple 18[42]. Chiffrage utilisé par Rousseau

Ce système de chiffrage, aussi bien dans la méthode de Champagne que dans celle de Gedalge, porte à équivoque sur un point important, celui de l'intonation de la tierce majeure. La tierce majeure étant considérée constante et étant attribuée les chiffres 1 et 3, il semble paradoxal que la tierce mineure soit aussi chiffrée de la même façon. L'école Galiniste conserve sur ce point des rapports intangibles. Elle attribue, sans exception, les chiffrages 1-3, 4-6, 5-7 aux tierces majeures et les chiffrages 2-4, 3-5, 6-1 aux tierces mineures. Par conséquent, la gamme mineure est invariablement chiffrée:

$$\dot{6} - \dot{7} - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6$$

Cette faiblesse évidente qu'a le système de chiffrage de Champagne n'est pas plus sérieuse que celle que l'on rencontre dans le système même de Galin[43] et également dans celui de Glover et Curwen.[44] Dans

---

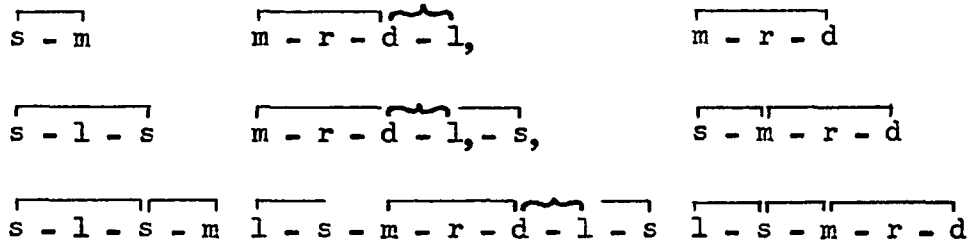
[42] Chevais, "L'enseignement musical à l'école", p. 3644.

[43] Ibid., p. 3641.

[44] John Curwen, Tonic Sol-Fa, London, Novello, Ewer, 1893.

chacun de ces systèmes, un même symbole est attribué à une même note sans distinction de mode. Cette façon de procéder préserve sans doute l'identité des symboles d'un intervalle donné et commun aux deux modes. Mais en retour, ceci crée une contradiction en ce qui concerne la tonique et les fonctions auxiliaires comme dans deux modes parallèles par exemple. Cette contradiction n'est pas présente dans la méthode de chiffrage de Champagne ou dans celle de Gedalge. Le tableau comparatif de la page suivante aidera à clarifier ce point.

Un point commun qu'a la méthode de Champagne avec quelques-unes des méthodes utilisées aujourd'hui, plus particulièrement celle en vogue en Hongrie, est l'étude de formules mélodiques. Cet aspect de l'enseignement musical est considéré très important par les pédagogues hongrois. C'est pourquoi, dès le début, on y apporte une attention particulière comme le démontre l'exemple suivant:



Exemple 19[45]. Formules mélodiques hongroises.

---

[45] J. Ribière-Raverlat, L'éducation musicale en Hongrie, Paris, Leduc, 1967, p. 86.

Symboles de Champagne et de Gedalge	Gamme majeure Gamme mineure relative
Symboles de Galin	Gamme majeure Gamme mineure relative
Symboles de Curwen et de Glover	Gamme majeure Gamme mineure relative

Tableau II. Différents modes de démonstrations des for

me majeure			1	2	3	4	5	6	7	8
me mineure relative	1	2	3	4	5	6	7	8		

me majeure			1	2	3	4	5	6	7	8
me mineure relative	6	7	1	2	3	4	5	6		

me majeure			d	r	m	f	s	l	t	d
me mineure relative	l	t	d	r	m	f	s	l		

s de démonstrations des fonctions tonales.

Un autre aspect important de la méthode de Champagne est l'utilisation d'éléments folkloriques. Champagne fut l'un des premiers pédagogues canadiens à incorporer dans une méthode d'enseignement collectif de la musique des éléments folkloriques. Cet aspect fut non seulement important dans la méthode qu'il conçut pour les écoles élémentaires de la dite Commission, mais dans son oeuvre en général. D'ailleurs, c'est cette caractéristique qui contribua à ajouter de la valeur à tout ce qu'il fit. L'opinion de Jean-Marie Beaudet au sujet du folklore dans l'oeuvre de Claude Champagne vaut d'être citée: "Malgré qu'il y eut plusieurs canadiens-français qui utilisèrent le folklore canadien, il fut à peu près le seul qui sut l'utiliser avec avantage et intelligence".[46]

La méthode de Champagne diffère sur plusieurs points avec d'autres méthodes utilisant des éléments folkloriques. Elle ne fait pas partie de celles que l'on pourrait qualifier d'anthologie comme celle de McHose[47] ou celle de Whittaker.[48] Elle fait plutôt partie de celles que l'on pourrait qualifier de sélectives ou de paradigmes.

---

[46] Jean-Marie Beaudet, "Composition", p. 59.

[47] Allan Irvine McHose et Ruth Northup Tibbs, Sight Singing Manual, New York, Crosts, 1947.

[48] W.J. Whittaker et al, éd., Clarendon Song Books, London, Oxford University Press, 1950.

Comme Kodály, Champagne est très sélectif quant au choix des chansons folkloriques à utiliser. Le contexte harmonique de ces chansons se doit de demeurer toujours simple, c'est-à-dire que seuls les trois accords principaux, I, IV et V devront en faire partie. Il était nécessaire de faire ainsi, car ces éléments folkloriques étaient adaptés de telle manière qu'ils puissent servir de véhicule à l'étude de certains faits musicaux comme les intervalles, la portée, la transposition, les formules mélodiques, etc. De petits exercices basés sur différents éléments particuliers à une chanson folklorique étaient construits de telle façon à amener graduellement l'élève à une parfaite et complète exécution du chant. On n'a qu'à se référer à la chanson Le coucou, laquelle fut l'objet particulier de l'une des discussions antérieures. Enfin, les chansons folkloriques étaient utilisées non seulement comme exercices, mais aussi comme moyen récréatif, lequel trouvait son aboutissement dans le chant choral.

De pair avec l'élément profane, Champagne inclut aussi l'élément religieux. On se souvient que les écrits de Pie X et Pie XI sur l'enseignement musical exercèrent une influence auprès des autorités de la dite Commission. Afin de pourvoir aux besoins musicaux que requérait un milieu catholique-romain, Champagne incorpora certains éléments du chant grégorien. Comme on a déjà constaté, malgré que cet aspect de sa méthode est restreint aux premiers éléments de la musique grégorienne, le fait demeure que ceci était une sorte d'innovation, car il n'existe -- en autant qu'il est possible

de vérifier ce fait -- aucune méthode d'enseignement collectif de la musique dans laquelle on puisse trouver côte à côte l'élément profane et religieux.

L'importance que détient la méthode de Champagne en rapport avec le milieu et le contexte historique particulier pour lesquels elle avait été conçue est, sans contredit, capitale. Sa méthode était une méthode traditionnelle et propre à cette période. Le fait que de nouveaux courants du langage et de l'expression musicale complètement anti-traditionnels s'infiltraient rapidement dans toute la musique européenne ne le concerna pas. Le chromatisme d'un Hindemith, l'atonalité d'un Stravinski et la polytonalité d'un Milhaud ne l'influencèrent jamais. A aucun moment Champagne ne considéra l'idée d'intégrer quelques-uns des aspects de ces nouveaux courants musicaux dans son enseignement.

A la lumière de ces faits, l'emploi de concepts traditionnels, d'éléments folkloriques et grégoriens est des plus valides. L'utilisation d'une méthode plus élaborée et basée sur des éléments de courants musicaux plus récents aurait été illogique vu la situation donnée.

On peut se rendre à l'évidence que par les efforts peu convaincant de ses prédécesseurs, les activités de Champagne dans l'introduction de l'enseignement du solfège au programme d'études des écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal furent de nature propre à un pionnier. En tant que première étape dans le développement d'un

système d'éducation musicale dans les écoles de langue française de la ville de Montréal, ses efforts et sa méthode semblent avoir été historiquement et pédagogiquement justifiés.

Chapitre VI

RESUME ET CONCLUSIONS

Résumé

Le but de cette thèse a été de démontrer la valeur du rôle de Claude Champagne dans l'introduction de l'enseignement musical par le solfège dans les écoles élémentaires de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. On a d'abord isolé et examiné quelques faits caractérisant la période pré-Champagne. Ce qui est ressorti de cette courte étude est que la musique, quelle que soit sa forme, était généralement considérée comme un passe-temps et que, par-dessus tout, il ne fallait pas la prendre au sérieux. Quelques-unes des causes de cet état de choses étaient d'origine économique, sociale et religieuse.

A mesure que le Québec devint plus prospère, que le milieu social devint plus sophistiqué et que le clergé, grâce aux écrits papaux, vit d'un meilleur oeil la musique, on la vit entrer petit à petit dans les moeurs du peuple. Ceci devint plus évident à partir du moment où Champagne conçut un programme d'enseignement musical à base de solfège qu'il intégra, à la demande de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, au programme d'études de ses écoles élémentaires.

Le programme que Champagne conçut avait été basé sur des principes bien précis: ceux énoncés par Gedalge dans sa méthode, L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille. A cause de leur simplicité, de leur familiarité et aussi du contexte dans lequel ils devaient s'intégrer, ces principes, avait-on jugé, étaient plus aptes que d'autres à porter les fruits que l'on attendait d'eux.

Après la mise en vigueur de ce programme, une expansion rapide eut lieu, laquelle se stabilisa par la suite pour enfin subir un nouvel essor dont l'élan peut être attribué à la nouvelle initiative du Conservatoire, celle d'offrir des cours musicaux de formation professionnelle menant à la spécialisation. Ce qui résulta de cette nouvelle entreprise fut que l'enseignement musical par le solfège entrait de plus en plus dans les moeurs d'une plus grande partie du peuple.

Conclusions

Les contributions de Claude Champagne en ce qui concerne l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal se groupent en trois catégories comme suit: a) celles se rapportant à l'acceptation, la formulation et l'intégration d'un programme d'enseignement musical à base de solfège; b) celles se rapportant à la formation musicale du titulaire; et c) celles se rapportant à l'administration du Bureau de l'enseignement musical.

L'importance des contributions de Claude Champagne dans l'histoire de l'enseignement musical à la dite Commission prend des proportions gigantesques quand on considère qu'il n'y avait presque rien avant lui. De plus, leur importance dans le développement sans cesse croissant du goût musical des Canadiens-français en général est confirmée par le degré actuel de l'intensité de la vie musicale à la dite Commission et au Québec.

Evidemment, dans ce que l'on vient d'écrire, on ne s'est occupé que de tracer et de préciser l'influence pédagogique de Champagne dans le milieu désigné. Mais même dans les lignes circonscrites de cette investigation, on peut sentir cependant l'importance et l'ampleur de son influence sur la vie musicale québecoise d'aujourd'hui.

Cette constatation ajoutée à d'autres formulées tout le long de cette thèse confirme l'importance du rôle que Claude Champagne joua dans l'histoire de l'enseignement musical à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. On peut donc conclure que ce rôle fut un rôle de base et, par conséquent, extrêmement déterminant.

BIBLIOGRAPHIE

A. MANUSCRITS

Archives de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal (A C E C M)

Les documents d'archives examinés comprennent: des lettres, des mémoires et les délibérations se rapportant à l'enseignement musical. Nous avons dépouillé les dossiers suivants:

Centenaire de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal -- 1846-1946, dossier 1, pièce no 1.

Commissaires -- Termes de 1846 à 1940, documentation générale.

Champagne, Claude, dossier général.

Délibérations de 1850-1875.

Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1929 à 1954, Boîtes 1 à 16.

Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1928-29 à 1936-37 inclusivement, dossier 7, pièce no 1.

Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1937-38 à 1939-40 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1940-41 à 1945-46 inclusivement, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Enseignement-chant-solfège-piano -- Exercice 1946-47 à ..., dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1.

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite).

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Séances).

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièce no 1, (Suite), (Séances).

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7.

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7, pièces no 2 à 7, (Séances).

Enseignement-chant-solfège-piano, dossier 7A, pièce no 1, offres de A à Z.

Enseignement du solfège.

Extraits des délibérations de 1875-1895, jury des examens de concours.

Extraits des délibérations de 1887-1895.

Extraits des statuts de Québec -- Exercice 1844 à 1924, pièce no 1.

Liste des écoles.

Mignault, Alfred, dossier général.

Paquet, Raoul, dossier général.

Rapport du directeur des études, Année scolaire 1943-44.

Rapport du directeur des études, Année scolaire 1945-46.

Rapport du directeur des études, Année scolaire 1946-47.

Rapport du directeur général, Année scolaire 1949-50.

Rapport du directeur général, Année scolaire 1951-52.

Solfège.

Solfège, dossier général.

B. OUVRAGES GENERAUX

Archambault, Jules, Notes biographiques sur Urgel-E. Archambault, Montréal, Commission des Ecoles catholiques de Montréal, 1962, 2 vol.

Beauchemin, C.O., éd., Notice sur les écoles relevant du Bureau des Commissaires catholiques-romains de la Cité de Montréal, Montréal, Beauchemin, 1886.

Beaudet, Jean-Marie, "Composition", Music in Canada, Ernest MacMillan, éd., Toronto, University of Toronto Press, 1955.

Brebner, J. Bartlet, Canada: A Modern History, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1960.

Champagne, Claude, Initiation pratique au solfège, Montréal, Archambault, 1938.

Champagne, Claude, Solfège pédagogique, Montréal, Archambault, 1939.

Champagne, Claude, Solfège scolaire, Montréal, Archambault, 1940.

Curwen, John, Tonic Sol-Fa, London, Novello, Ewer, 1893.

De Cazes, Paul, Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec, Montréal, Beauchemin, 1905.

De Marion, Gérald, Le salaire des professeurs de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, Montréal, Alliance des Professeurs de Montréal, 1960.

Douen, Emmanuel Orentin, Clément Marot et le psautier huguenot, 2e éd., Amsterdam, Schippers, 1967, 2 vol.

Foster, Myles Birket, The History of the Philharmonic Society of London 1813-1912, London, Lane, 1912.

Gedalge, André, L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille, Paris, Gedalge, 1921, 2 vol.

Glenn, Neal E. et Edgar M. Turrentine, Introduction to Advanced Study in Music Education, Dubuque, Brown, 1968.

Groulx, Lionel, L'enseignement français au Canada, Montréal, Librairie d'Action Canadienne-Française, 1931, 2 vol.

Hopkins, John Castell, Progress of Canada in the Nineteenth Century, Toronto, Progress of Canada, 1900.

Kallmann, Helmut, A History of Music in Canada 1534-1914, Toronto, University of Toronto Press, 1960.

Kallmann, Helmut, "Historical Background", Music in Canada, Ernest MacMillan, éd., Toronto, University of Toronto Press, 1955.

Lapierre, Eugène, Pourquoi la musique, Montréal, Lévesque, 1933.

Lippman, Edward A., Music and Space. A Study in the Philosophy of Music, thèse de doctorat inédite, Columbia University, 1952.

McDermott, Joseph Vincent, The Articulation of Musical Space in the Twentieth Century, thèse de doctorat inédite, University of Pennsylvania, 1966.

McHose, Allan Irvine et Ruth Northup Tibbs, Sight Singing Manual, New York, Crosts, 1947.

Miller, C.J. et P.M. Brionne, Répartition mensuelle du programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec, Québec, Le Soleil, 1923.

Morin, Léo-Pol, Papiers de musique, Montréal, Librairie d'Action Canadienne-Française, 1930.

Parmelee, George W., Education in the Province of Quebec, Québec, Department of Public Instruction, 1914.

Pie XI, Divini Cultus, Rome, La Sacré Congrégation des Rites, 1928.

Ribière-Raverlat, J., L'éducation musicale en Hongrie, Paris, Leduc, 1967.

Ruch, Floyd L., Psychology and Life, 5e éd., Chicago, Scott, Foresman, 1958.

Saminsky, Lazare, Living Music of the Americas, New York, Howell, Soskin, and Crown, 1949.

Sandwell, Bernard R., éd., The Musical Red Book of Montreal 1895-1907, Montréal, Veitch, 1907.

Shaw, Watkins, Music in the Primary School, London, Dobson, 1951.

Spohn, Charles L. et B. Williams Poland, Sounds of Music: Harmonic Intervals, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

Szönyi, Elizabeth, La formation musicale par l'éducation de l'oreille, Montréal, Beauchemin, 1966.

Whittaker, W.J. et al., éd., Clarendon Song Books, London, Oxford University Press, 1950.

Zuckerkandl, Victor, Sound and Symbol: Music and the External World, Willard R. Trask, tr., Bollingen series XLIV, New York, Pantheon Books, 1956.

"anonyme", Historique de la société musicale Sainte-Cécile de Québec, Québec, La société musicale Sainte-Cécile de Québec, 1881.

"anonyme", L'enseignement de la musique au Québec à l'heure du rapport Parent, Québec, Presses de l'Université Laval, 1965.

"anonyme", Questions et problèmes d'examen final soumis aux élèves instituteurs de l'Ecole Normale Jacques-Cartier pour l'obtention du brevet de capacité, Montréal, Ecole Normale Jacques-Cartier, 1904-1905.

C. PERIODIQUES

Desjardins, Georges, "Les écoles du Québec", dans Ma paroisse, vol. 1, mai 1950, pp. 71-76.

Maureault, Olivier, "Albani", dans La musique, vol. 1, septembre 1919, pp. 104-105.

Paradis, J.G., "Léo-Pol Morin", dans La musique, vol. 1, février 1919, pp. 21-22.

Pelletier, R.O., "Musique et musiciens d'autrefois", dans Revue canadienne, vol. XIX, avril 1917, pp. 278-284.

Stiévenard, E., "Causerie sur le solfège", dans La musique, vol. 3, octobre 1921, pp. 150-154.

D. DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

Chevais, Maurice, "L'enseignement musical à l'école", Encyclopédie de la musique et dictionnaire du Conservatoire, Albert Lavignac et L. de la Laurencie, éd., Paris, De Lagrave, 1931, 2 parties en 11 vol.

Dufourcq, Norbert, éd., Le Larousse de la musique, Paris, Larousse, 1957, 2 vol.

APPENDICE

CHANT ET SOLFÈGE

Instructions pédagogiques

But. -- L'enseignement du solfège embrasse le chant profane et le chant liturgique. Il a pour but:

1. -- D'initier à la musique vocale;

2. -- D'éveiller le goût artistique;

3. -- D'habituer au chant collectif, si propre à entretenir et à développer le sentiment patriotique et le sentiment religieux.

Méthode. -- Voici comment ce triple but peut être atteint:

1. -- Les enfants sont initiés à la musique de la même façon qu'ils le sont à la langue maternelle. Les sons musicaux comme les lettres sont d'abord appris à l'oreille, n'étant distingués que par la hauteur qu'on leur donne. La distinction des sons est suivie de l'étude des intervalles. Cette initiation au solfège et au rythme se fait à l'aide d'airs très simples.

2. -- Le bon goût s'éveille et le sens esthétique se développe à l'aide de morceaux choisis dont on meuble la mémoire des enfants, et par l'explication de quelque belle oeuvre musicale, religieuse ou profane.

3. -- Pour habituer les enfants au chant choral, on tâche d'abord de leur faire goûter le plaisir qu'il y a à exécuter ensemble des rondes enfantines en chantant. On peut ensuite puiser dans le trésor abondant de chants collectifs que contiennent notre folklore canadien, nos chansons patriotiques, le chant grégorien et les cantiques en langue vulgaire.

N.B. -- On se sert du diapason pour les leçons de solfège.

Pour l'étude de chants profanes ou religieux, on recommande comme modèle de beaux morceaux enregistrés sur disques.

Programme

Première année.

Etude graduée d'abord des trois premiers sons, ensuite des cinq premiers sons de la gamme, à l'aide de chiffres. Moyens employés: signes phonomimiques, échelle des sons, lignes horizontales.

Application de ces exercices chiffrés à l'étude de petits chants ne dépassant pas les premiers cinq sons.

Deuxième année.

Révision des cinq premiers sons et étude continuée de la gamme jusqu'à l'octave, à l'aide de chiffres. Moyens employés: signes phonomimiques, échelle des sons, lignes horizontales.

Application de ces exercices chiffrés à l'étude de petits chants ne dépassant pas l'octave: rondes enfantines, folklore. Récitation à l'unisson et bien rythmée des prières apprises.

Différencier à l'audition les intervalles d'octave et de seconde.

Surveiller l'émission du son et la justesse de l'intonation.

Troisième année.

Révision de la gamme complète à l'aide de chiffres par les moyens indiqués en première et en deuxième année: signes phonomimiques, échelle des sons, lignes horizontales.

Application de ces exercices à l'étude de chants variés.

Introduction de la connaissance visuelle de la portée de cinq lignes et des premiers signes de la notation musicale: ronde, blanche, et noire. A l'aide de ces signes, éveiller le sens de la mesure.

Différencier à l'audition les intervalles d'octave, de seconde et de quinte.

Surveiller la justesse et la beauté du son.

Quatrième année.

Révision des connaissances acquises en troisième année.

Introduction des clefs de sol, do, fa, sur la portée moderne et nom des notes.

Connaissance visuelle des signes de la notation musicale moderne: ronde, blanche, noire, croche, soupir, demi-soupir.

Connaissance temporelle des signes indiqués ci-dessus.

Etude continuée des intervalles connus et différenciation à l'oreille de l'intervalle de tierce.

Cinquième année.

Révision du programme de la quatrième année.

Exercices de solfège élémentaire sur les notions acquises l'année précédente. (Gamme, intervalles de seconde, tierce, quinte, octave). Application de ces exercices à divers chants.

Introduction du solfège métrique (à 2 temps), du solfège proprement dit.

Connaissance visuelle de la portée de quatre lignes, des clefs et de la notation grégorienne: virga, punctum, losange.

Différenciation à l'audition de l'intervalle de quarte.

Solfège de quelques pièces grégoriennes telles que motets et répons de la grand'messe.

Sixième année.

Révision du programme de cinquième année.

Etude progressive des signes de la notation musicale: double-croche et quart de soupir.

Ajouter à la connaissance des signes déjà appris le point d'augmentation.

Signification visuelle des tonalités do, sol et fa.

Différenciation auditive et visuelle du ton et du demi-ton. Différenciation auditive de la sixte.

Exercices de solfège métrique: morceaux à deux et à trois temps.

Septième année.

Révision du programme de sixième année.

Etude théorique et pratique de tous les signes appris les années précédentes.

Exercices de solfège employant différentes valeurs de note.

Introduction de la mesure à quatre temps.

Différenciation auditive de la septième majeure.

Chant à deux ou trois voix égales. Une messe grégorienne et les vêpres du dimanche.