
LE COURRIER MUSICAL

SOMMAIRE

Portrait : Pablo CASALS

- De l'Ordre d'acquisition des Connaissances musicales*..... M. DAUBRESSE.
Les Premières : Ariane et Barbe-Bleue, de Mæterlinck et Paul Dukas. — Salomé, d'Oscar Wilde et Richard Strauss..... VICTOR DEBAY.
A propos de gymnastique rythmique..... JEAN D'UDINE.
La Quinzaine musicale :
 Schola Cantorum, le Quatuor Parent, le Quatuor Capet.
 Concerts de la Salle Erard.
 Concerts de la Salle Pleyel.
 Concerts divers.
Le Mouvement musical en Province et à l'Etranger :
Lettre de Munich..... E. DE STÆCKLIN.
La Vie musicale à Bruxelles..... CH. VAN DEN BORREN.
 Correspondances de : Lille, Rouen, Luxembourg.
 Concerts annoncés.
 Echos et Nouvelles diverses.
 Nouveautés musicales reçues.
 Ouvrages reçus.
-

Le Directeur et le Secrétaire de la Rédaction reçoivent les Lundi, Mercredi et Vendredi, de 10 heures à midi.

De l'Ordre d'Acquisition des Connaissances Musicales (Psychologie Musicale)



ÉDUCATION musicale a pour but de former, dans l'esprit de l'élève, des images d'une certaine espèce, qu'on peut appeler *images phoniques* qui, conservées dans sa mémoire, constituent l'ensemble de ses connaissances musicales.

Le travail d'acquisition de ces images est si énorme, si complexe, si minutieux, qu'on demeure surpris du temps relativement court employé par l'étudiant à l'accom-

plir. Au point de vue de la précision, de la netteté, de la fidélité, de la souplesse et de la puissance, l'esprit humain est le plus merveilleux des appareils enregistreurs. En outre, c'est un appareil vivant. Il est capable de combinaisons spontanées : avec les éléments qui lui sont fournis et qu'il retient, il construit des objets nouveaux, il leur découvre des rapports inattendus, il peut les disposer, par association ou dissociation, dans un ordre original, il arrive ainsi à créer un monde qui est son œuvre propre et véritablement l'objectivation de sa volonté.

Si l'on veut bien, considérant la musique, évaluer la somme de travail fournie par un élève-auditeur pour avoir l'idée à peu près complète d'un son, on appréciera l'exactitude des affirmations précédentes.

Soit le son *ut* clef de *sol* troisième interligne. Il est possible de demander à l'élève qui vient d'entendre cette note : son timbre, son lieu de production, son nom, sa hauteur, son intensité, sa durée (moyenne) sa fonction, ses relations (avec les notes précédentes, suivantes ou simultanées), son signe représentatif, sa qualité (bonne ou mauvaise), son mode de production, et son mode d'exécution.

Cet *ut* est donné par un piano ; il a été joué dans la pièce voisine, il s'appelle *do*, il appartient à la région du médium (hauteur est pris ici non pas comme nombre de vibrations mais comme place dans l'échelle musicale) il est attaqué *piano* ; il dure une seconde ; il est tonique ; il a été précédé de la dominante ; il s'écrit dans le troisième interligne ; il a une mauvaise sonorité ; le doigt de l'exécutant l'a mal attaqué ; il fallait le prendre ainsi (disposition des muscles concourant à l'attaque pianistique).

Un bon élève de dix à douze ans peut répondre à ces diverses questions ce qui suppose déjà l'enregistrement d'une quantité énorme d'images et l'organisation de ces images en systèmes dont chacun pourrait se classer comme sous diverses rubriques : timbre, lieu, graphie, etc.

Il est intéressant de savoir dans quel ordre ces diverses notions sont acquises ; quelles sont celles qui frappent les premières l'esprit de l'enfant. Sans établir ici une règle absolue, on peut dire, en général, que l'idée du *timbre* est la première qui apparaît. Un enfant, même très petit, ne confondra pas la voix de sa mère avec le son du piano (1). C'est là, si on veut, une notion très grossière du timbre. Elle l'est pour nous, adultes, mais non si on considère un petit être qui commence à peine à s'orienter dans le monde des phénomènes.

L'idée du *lieu* où se produit le son vient s'ajouter à celle du timbre. C'est, musicalement, une idée accessoire, il est cependant nécessaire de constater son ordre d'apparition. Un tout petit enfant courra, sans erreur, dans la direction où s'est produit le son pour s'approcher de l'instrument ou du chanteur qu'il ne voit pas encore. Enfin, un vague instinct du *rythme* commence à s'éveiller en lui. Il lui arrive de sauter ou de marcher en mesure, surtout si le temps fort est très marqué, l'ébranlement nerveux produit par le frappé violent de l'air détermine sans doute l'ordre des mouvements.

Vers quatre à cinq ans, l'enfant peut commencer à imiter la voix chantée. L'idée du *mélòs* est importée dans sa petite cervelle. Elle stagne, germe ou avorte suivant les circonstances dans lesquelles il se trouve placé.

* *

Telles sont les acquisitions du premier âge.

Il s'écoule maintenant une assez longue période pendant laquelle l'enfant n'acquiert plus rien au sujet de la musique. Il arrive jusqu'à l'instant où commence son éducation

(1) Nous parlons ici de la voix *chantée*. Il s'agit de l'éducation de l'oreille *musicale* qu'on ne doit pas confondre avec l'oreille *verbale*.

musicale proprement dite (de 6 à 8 ans). Alors il lui va falloir tout apprendre pour ainsi dire, en même temps. On le fait lire, nommer les notes, les jouer, les chanter, d'après leur place et leur figure, et quelquefois même les écrire. L'œil, l'oreille, le larynx, la main sont tour à tour ou simultanément sollicités. Des milliers d'impressions sont, par eux, transmises au cerveau. Elles se renforcent (ou s'annulent), se complètent, s'organisent; comme les petits signes de l'imprimeur, disposés dans la *case* par une main habile, constituent la page possible, ainsi, sons et signes s'ordonnent dans la « case intellectuelle », constituant la réserve de l'élève et la possibilité, pour lui, de se manifester musicalement. Lecture, écriture, gymnastique du larynx et de la main se perfectionnent quotidiennement. De plus, l'acquisition de ces notions indispensables suscite de la part du professeur un certain nombre de remarques qui sont acceptées par l'élève et qu'il classe peu à peu et toujours dans un ordre de préférence. L'idée de *hauteur* (acuité ou gravité) est assez promptement perçue. L'élève la mesure, en général, par l'effort du larynx, s'il chante, ou le déplacement de la main, s'il joue. L'*intensité* est aussi assez facilement reconnue au moins sous ses deux formes extrêmes du *forté* et du *piano*; les transitions allant de l'un à l'autre de ces points sont souvent mal appréciées et d'exécution maladroite. C'est une délicatesse qui ne vient que plus tard.

Quant à l'idée de la *durée proportionnelle* des sons, autrement dit l'idée de « mesure », elle pénètre beaucoup plus difficilement dans l'esprit de l'élève. Il s'y conforme, il s'y plie; en général, il n'en sent le besoin qu'après un long entraînement.

Au début, une foule d'idées accessoires viennent brouiller cette notion de la mesure. Assis devant son piano, par exemple, l'élève est préoccupé de la place à choisir pour ses doigts, de la marche simultanée des deux mains; mal détaché de l'impression des notes précédentes et déjà occupé des notes suivantes, la *durée* le touche peu. Cela vient se surajouter à cette foule d'idées mises en mouvement et surcharger l'attention.

Cette disposition à altérer la mesure mérite qu'on s'y arrête. Pourquoi les élèves ne tiennent-ils qu'un compte très relatif de la périodicité des temps. Après avoir longtemps cherché la raison de cette particularité, nous croyons l'avoir découverte dans ceci, que la même durée de mesure ne demande pas, à l'exécutant, le même nombre de mouvements. Ainsi une mesure à quatre temps, composée de quatre noires, à raison d'une noire par seconde, exige, pour être jouée, un nombre x de mouvements (entendu comme combinaison d'images cérébrales phoniques). La mesure suivante, qui, faisant partie du même morceau, doit durer également quatre secondes, comprendra, par exemple, 16 doubles-croches, demandant l'organisation immédiate de $4x$ mouvements. Il y a là une difficulté presque insurmontable pour l'apprenti musicien. Il la tourne en prenant un temps plus considérable pour l'exécution de la seconde mesure que pour la première, donc en altérant la durée. On conçoit qu'il faille une très longue habitude pour que le nombre x de mouvements, quel que soit son coefficient, arrive à s'organiser *dans le même temps*.

Nous n'avons pas trouvé la cause déterminante d'un autre fait, également digne d'attention, qui se produit au cours de l'instruction musicale. Il s'agit de l'appréciation de la phrase musicale et de ses accents rythmiques, qui peuvent coïncider — ou non — avec les accents métriques. En d'autres termes, une phrase musicale donnée est partagée mathématiquement, nous dirions presque brutalement, par la mesure (accents métriques), mais elle existe, à titre de phrase, en dehors de cette division équivalente et, comme phrase, elle comporte des points d'appui, des fléchissements et des reprises de force rythmiques indépendants de la mesure. Or, certains élèves, bien doués, musicalement *sentent*, sans presque aucune indication préliminaire, la phrase musicale,

tandis que d'autres, après des années d'études suivies, n'arrivent pas à la sentir. Ils l'admettent, ils la découvrent même, grâce aux habitudes d'analyse qui leur ont été inculquées, ils ne la *sentent* pas. On peut dire que ceux-là sont artificiellement musiciens. Et il y en a !...

Nous voudrions faire une remarque particulière sur deux modifications rythmiques, assez curieuses, dont l'acquisition est souvent pénible aux étudiants musiciens. Il s'agit de la *syncope* et du *contre-temps*. La syncope est définie, l'attaque du son sur le temps faible avec prolongation sur le temps fort. En réalité, c'est la rupture de l'équivalence métrique.

Une mesure à quatre temps peut être figurée ainsi :

+ | + |
frappé levé frappé levé

Avec périodicité du temps frappé.

La mesure à quatre temps, syncopée, donne la forme suivante : (1)

+ | |
frappé levé ————— levé

La troisième fraction de la mesure reste pour ainsi dire béante, produisant un sentiment d'inquiétude bizarre qui peut aller, si l'effet est répété, jusqu'à l'angoisse. C'est un malaise qui semble inexplicable, d'autant plus que l'impression est tout autre si nous exécutons la mesure avec les deux frappés.

Peut-être est-il admissible que, par accoutumance, les frappés périodiques soient arrivés à être plus vivement sentis que les autres, et que la suppression de cette impression vive cause le malaise susdit. Il y a pour ainsi dire, sur le frappé, chez l'exécutant, une accumulation de force, et quand l'instant prévu où doit se produire ce flux d'énergie est déplacé, il y a malaise et trouble dans la coordination des mouvements. Nous donnons cette explication comme possible.

* *

L'appréciation des *fonctions* de la note et de ses rapports avec les notes voisines demande un temps variable suivant les sujets. Certains élèves abandonnent facilement le clavier sur un accord de septième dominante (suspensif avec tendance résolutive) sans en ressentir d'inquiétude; d'autres mieux doués s'obstinent à conclure.

Le *mode d'attaque* du son (chant ou instrument) diffère pour chaque individu. Il faut tenir compte, pour l'apprécier, et de la qualité de l'instrument joué et de la conformation de la main de l'instrumentiste. Une main courte et grosse n'aura pas la même sonorité qu'une main longue, sèche et nerveuse. Pour le chanteur, la conformation du larynx et de la bouche, la solidité des cordes vocales, l'état de santé général, sans parler de beaucoup d'autres causes, viennent modifier la qualité du son.

Il faut déjà une éducation musicale assez avancée, une oreille assez fine et exercée pour goûter un *beau* son. A voir le nombre de gens soit disant « musiciens » qui béent devant les horribles pavillons des phonographes, gramophones et autres agents de bruit organisé, on reste inquiet sur le jugement qu'ils peuvent porter à l'audition d'un Pleyel velouté ou d'un Erard délicat. Pour que, d'une façon générale, les possibilités d'appréciations justes augmentassent chez les auditeurs, il faudrait ne donner,

(1) Nous n'entrons pas ici dans le détail des formes syncopées, indiquons seulement un très simple exemple.

aux étudiants musiciens, que de bons instruments au lieu de partir de cette idée fausse qu'au début des études musicales n'importe quel mauvais outil de rebut peut être mis entre les mains de l'élève. Ainsi se gâte l'oreille, de même que le palais habitué aux consommations frelatées perd le goût normal. M. Lavignac, dans son remarquable traité de *l'Education musicale*, recommande de ne jamais donner aux enfants une nourrice chantant faux; ce en quoi il a raison. Mais ces conseils pratiques sortiraient du cadre de cet article. Nous voulions seulement indiquer brièvement, au point de vue psychologique, l'ordre d'apparition des diverses connaissances musicales. Cette question pourrait faire l'objet d'une longue étude, intéressante à plus d'un titre, et que compléterait utilement une enquête ouverte près de tous ceux qui s'occupent d'éducation musicale.

M. DAUBRESSE.

A l'Opéra-Comique

Ariane et Barbe-Bleue

CONTE EN TROIS ACTES

Poème de Maurice Maeterlinck — Musique de Paul Dukas

LORSQUE, accompagnée de sa nourrice, Ariane pénètre dans le château de Barbe-Bleue son époux, au lieu d'être accueillie par des chants de fête, elle entend les cris de mort des paysans menaçant le seigneur qui vient pour la sixième fois de contracter mariage et dont les précédentes femmes ont criminellement disparu. Effrayée, la nourrice conseille de s'enfuir, mais Ariane refuse. Elle est retenue par l'attrait de l'inconnu et par le désir de savoir. Sur le seuil de la demeure, Barbe-Bleue lui a remis six clefs d'argent dont elle peut se servir et une clef d'or qui lui est interdite. Celle-là seule lui importe, car elle est la clef du mystère, et *le premier devoir est de désobéir, quand l'ordre est menaçant et ne s'explique pas*. Ariane laisse donc à sa nourrice le soin d'ouvrir les six portes des niches de marbre où sont entassés les trésors des parures nuptiales. C'est un ruissellement d'améthystes, de saphirs, de perles, d'émeraudes, de rubis et de diamants qui illuminent la salle de leur phosphorescence violette, de leur flammes d'azur, de leur orient laiteux, de leurs vertes clartés, de leurs feux d'incendie et de leurs rayons cristallisés de soleil. Un instant amusée par cet éblouissement, dont elle orne ses cheveux, Ariane n'en poursuit pas moins sa recherche et découvre, quand a cessé la pluie de pierreries, la septième porte que peut ouvrir la clef d'or, la clef défendue. Cette porte donne accès à une galerie souterraine d'où monte un murmure, puis des chansons. Les cinq femmes de Barbe-Bleue ne sont pas mortes, ce sont elles qui chantent. Ariane va descendre vers elles. Barbe-Bleue la surprend, comme elle désobéit. *Vous aussi ?* lui dit-il. *Moi surtout*, avoue-t-elle. Fière et résolue, elle ne se trouble pas devant l'époux qui lui reproche sa faiblesse et sa curiosité. Elle est donc comme les autres femmes ! Cependant il lui pardonnera, si elle renonce à savoir. Avec orgueil elle lui dit qu'elle-même ne pourra pardonner que lorsqu'elle saura tout. Dans sa colère Barbe-Bleue saisit violemment et veut entraîner Ariane qui jette un cri de douleur. A cet appel répondent les cris des paysans ameutés à qui la nourrice ouvre la porte. Ils font irruption dans la