

# L'analyse musicale : un outil au service de la créativité et de l'intelligence artistique

JEAN-MARIE RENS\*

## Introduction

Si le terme « outil » proposé en titre de cet article ne suscite guère de commentaire, il semble utile de préciser les raisons pour lesquelles il est associé à la créativité et à l'intelligence artistique. Depuis la mise en place, par la communauté française de Belgique, d'un décret définissant les règles de fonctionnement de l'enseignement artistique secondaire à horaire réduit<sup>1</sup>, les enseignants doivent impérativement développer chez les élèves un certain nombre de compétences qu'ils sont également censés évaluer. Ces compétences, rassemblées sous l'appellation « référentiels de compétences »<sup>2</sup>, sont au nombre de quatre : 1. la créativité, qui a suscité bien des

\* Membre de la Société Belge d'Analyse Musicale (SBAM), compositeur, professeur d'analyse musicale au conservatoire Royal de Liège, maître de conférences à l'université de Liège.

<sup>1</sup> Cet enseignement est dispensé par des académies de musique (l'équivalent des écoles de musiques et/ou des conservatoires français) et s'organise en dehors des heures de scolarité obligatoire. Il s'adresse aux enfants dès l'âge de 5 ans, ainsi qu'aux adultes. Voir à ce sujet [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22233\\_011.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22233_011.pdf), consulté le 3 mars 2018.

<sup>2</sup> Les référentiels de compétences sont décrits dans le décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la communauté française de Belgique comme suit : l'intelligence artistique de l'élève, à savoir sa capacité de perception de la cohérence d'un langage artistique ; la maîtrise technique de l'élève, à savoir sa capacité à dominer l'utilisation des éléments techniques propres à chaque spécialité ; l'autonomie de l'élève, à savoir sa capacité à découvrir, développer et produire seul une activité artistique de qualité équivalente à celle que la formation lui a permis d'atteindre ; la créativité de l'élève, à savoir sa capacité à se servir librement d'un langage artistique connu ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale. Voir à ce sujet [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=10399&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=10399&do_check), consulté le 3 mars 2018.

craintes auprès des enseignants ayant imaginé, pour beaucoup, qu'il était exclusivement question de création, 2. l'intelligence artistique, compétence qui a, elle aussi, souffert d'un manque de critères, enfin, 3. l'autonomie et 4. la maîtrise technique qui sont, pour la plupart des enseignants, plus simples à circonscrire.

C'est pour tenter de rassurer les enseignants démunis face à ces référentiels de compétences et plus particulièrement face à la créativité et son évaluation, que la communauté française de Belgique m'a demandé d'organiser une formation continue<sup>3</sup>. Je me suis tout de suite aperçu que les craintes de ces enseignants étaient liées – au moins en partie – à un problème sémantique car, en réalité, beaucoup d'entre eux pratiquaient déjà des exercices de créativité avec leurs étudiants mais un peu comme Monsieur Jourdain, sans le savoir.

Il était donc utile, voire même indispensable, de commencer par rappeler les différentes formes par lesquelles cette aptitude pouvait se manifester dans le domaine qui nous occupe. Globalement, la créativité se présente des trois manières suivantes. La première catégorie, généralement associée à l'acte de composition, fait référence à la notion de création – acte de créer quelque chose de nouveau. La deuxième catégorie pourrait se définir comme la capacité d'un individu à trouver des solutions originales dans une situation donnée. Cette définition s'étend bien au-delà du domaine artistique puisqu'il en est aussi question dans les milieux scientifiques ou au sein des entreprises. Enfin, la troisième catégorie pourrait être associée à la volonté de modifier, de transformer, de manipuler – cette dernière ayant un certain nombre de points communs avec la précédente. Dans le cadre de la formation continue, c'est plus particulièrement les deuxième et troisième catégories qui m'ont intéressé. À l'issue d'un premier tour de table, les différentes interventions ont amené à envisager la créativité comme, entre autres, une aptitude ou une capacité à utiliser et/ou réordonner des éléments donnés dans un nouveau contexte et ce, dans le cadre de cette formation, à des fins d'apprentissage.

Quant à l'intelligence artistique, qui a suscité maintes discussions, les participants à l'atelier en ont donné une définition qui pourrait se résumer de la manière suivante : capacité à pouvoir comprendre et, plus précisément dans un cadre musical, à interpréter une œuvre en révélant les éléments de surface, mais aussi les structures plus souterraines. Pour y arriver, le musicien doit avoir une certaine autonomie. Il doit également maîtriser le texte技iquement et faire preuve de créativité. Après cette belle définition collective, qui regroupe les différents référentiels de compétences et fait explicitement référence à la connaissance du texte, le concept d'analyse musicale s'est assez naturellement imposé.

<sup>3</sup> Les profils des enseignants inscrits à cette formation (non obligatoire) étaient assez diversifiés puisque les enseignants de disciplines instrumentales y ont côtoyé des enseignants de formation musicale, d'écriture et analyse, ainsi que d'histoire et analyse.

J'ai ensuite proposé à ces pédagogues de commencer par mettre leur créativité à l'épreuve à partir de quelques pratiques dont ils pourraient éventuellement s'inspirer dans leurs classes. Ces pratiques étaient centrées autour de deux axes : d'une part l'arrangement de diverses chansons ou textes d'auteurs et, d'autre part, la manipulation d'un matériau musical donné par l'écriture et/ou l'improvisation. Que ce soit dans la perspective de l'arrangement ou de la manipulation, la connaissance du texte est un préalable. Aussi ces pratiques créatives devaient-elles obligatoirement être précédées d'une phase d'analyse. C'est cette démarche, à savoir la récolte d'informations par l'analyse et l'exploitation de ces dernières, que je vais examiner dans la suite de cet article.

Mon travail sera articulé en trois parties. Je commencerai par l'analyse d'une pièce extraite du *Mikrokosmos* de Bartók avec, comme perspective, la réalisation d'un arrangement pour divers instruments pouvant aller d'un duo à un petit ensemble instrumental. Je présenterai ensuite quelques outils permettant la pratique de la manipulation d'un matériau musical donné. Enfin, en guise de conclusion, mais aussi d'ouverture, j'envisagerai d'autres stratégies et remettrai partiellement en question ce qui aura été proposé au cours des deux parties précédentes.

## 1. De l'analyse à l'arrangement

Pour aborder le premier point, celui de l'analyse dans une perspective d'arrangement, j'ai choisi la pièce n° 100 extraite du quatrième livre du *Mikrokosmos* de Bartók intitulée « Chanson de style populaire ».

The image shows three staves of musical notation. Each staff begins with a treble clef and a 'C' (common time). The first staff has a key signature of one sharp. The second staff has a key signature of one sharp. The third staff has a key signature of one sharp. The notation consists of eighth and sixteenth notes, with various rhythmic patterns and rests.

**Exemple 1 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, mélodie de la pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10 (analyse paradigmique)

La mélodie principale que Bartók énoncera à deux reprises<sup>4</sup> est représentée dans l'exemple 1. La première étape de l'analyse est consacrée à la segmentation du texte. Cette phrase musicale, constituée de trois propositions, est présentée ici selon le modèle de l'analyse paradigmique. La deuxième proposition, globalement à la tierce de la première, est une répétition variée de la première, tandis que la troisième, qui commence cette fois par la dominante, déploie les motifs entendus précédemment dans une lente descente conclusive. Il faut ajouter encore que le début de la troisième proposition marque le point culminant de cette mélodie. Ces premières observations sont consignées dans un cahier des charges<sup>5</sup> et serviront pour l'élaboration de l'arrangement : mise en évidence de la forme par une texture remarquable, par le timbre, par un changement d'orchestration, etc.

Une fois cette première étape réalisée, c'est la syntaxe qui est examinée. Dès la première écoute, il ne fait guère de doute que cette mélodie est en mode de *ré* (dorien) transposé sur *la* – mode qui ne se révèle qu'au cours de la dernière proposition. L'univers ambiant de l'arrangement devra donc en tenir compte.

Chaque proposition est ensuite fragmentée en de plus petites unités – les motifs. La segmentation peut aller jusqu'au niveau du briquaillon – expression que Célestin Deliège aimait utiliser lors de ses cours d'analyse au conservatoire Royal de Liège<sup>6</sup>. Ce niveau de segmentation devient particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit de manipuler le matériau, comme nous le verrons plus loin – le niveau du briquaillon est signalé par les colonnes *A* et *B* de l'exemple 2 et s'accompagne aussi de petites flèches montrant que *A* est ascendant jusqu'au point culminant et ensuite descendant.

Cette analyse plus microscopique peut, entre autres, engendrer l'idée d'un accompagnement rythmique. La partie *A* du motif principal (colonne de gauche dans l'exemple 2) étant composée de trois unités de croches et la partie *B* de deux unités, le rythme de l'accompagnement pourrait être constitué d'une noire pointée suivie d'une noire. Bien que ce rythme d'accompagnement puisse être entendu spontanément, il est intéressant que ce soit la fragmentation de la mélodie qui l'ait généré.

<sup>4</sup> La seconde présentation est sujette à des variations que je n'aborderai pas ici.

<sup>5</sup> Cahier des charges est à comprendre ici comme le recensement des observations qui peuvent – doivent dans le cadre de l'exercice – être utilisées pour la réalisation de l'arrangement.

<sup>6</sup> Célestin Deliège considérait les briquaillons comme les constituants d'un motif.



**Exemple 2 :** Présentation des motifs selon le modèle de l'analyse paradigmique

L'analyse propose ensuite une démarche inverse. Plutôt que de décomposer le texte en petites unités, il s'agit de le voir de manière plus globale. Quelles sont les lignes de force de cette mélodie ? Quelle en est la charpente ? C'est par un élagage

méthodique d'un certain nombre de hauteurs que le squelette mélodique se révèle progressivement (Exemple 3).

The musical score consists of four staves of music. The melody is primarily on the top staff, which starts with a dotted half note and a half note. The tempo is indicated as 'Moderato'. The melody continues with eighth and sixteenth note patterns. A label 'climax' is placed above the melody line in the fourth staff. The harmonic structure is indicated by changes in time signature (from common time to 3/8, then to 2/4) and key signature (from no sharps or flats to one sharp).

### Exemple 3 : Réduction mélodique progressive

L'intérêt de cette réduction est double. D'une part, elle peut être utilisée comme matière première pour réaliser, entre autres, une introduction au moment de l'élaboration de l'arrangement. D'autre part, lorsqu'elle est combinée aux segmentations proposées, elle peut engendrer de petites structures harmoniques permettant d'accompagner cette mélodie. Les trois portées inférieures dans l'exemple 4 proposent quelques complexes harmoniques possibles sur pédale de *la*.

The musical score for Example 4 consists of three staves of bass clef. The top staff shows a continuous bass line with eighth and sixteenth note patterns. The middle staff shows a harmonic structure with four chords: a C major chord, a G major chord, a C major chord, and a G major chord. The bottom staff shows a harmonic structure with four chords: a C major chord, a G major chord, a C major chord, and a G major chord. The harmonic structure is indicated by changes in key signature (from no sharps or flats to one sharp) and by vertical bar lines separating the chords.

### Exemple 4 :

Quelques résultantes harmoniques déduites de la lecture verticale des trois segments de la mélodie

Toutes ces informations révélées par l'analyse peuvent générer des idées pour la réalisation d'un accompagnement et/ou d'un arrangement. Nous proposons ci-dessous trois possibilités, toutes déduites des observations<sup>7</sup>.

La première proposition d'accompagnement (Exemple 5) s'attache d'entrée de jeu à mettre en évidence la modalité. Le petit mouvement mélodique de la voix intermédiaire – la voix inférieure garde une pédale de *la* – est directement dérivé d'un des gestes mélodiques récurrents de cette mélodie, à savoir le mouvement de tierce. Il est aussi la reprise des hauteurs utilisées au moment du point culminant, ceci ayant pour conséquence, signalée plus haut, la fixation du mode dès les premiers instants de l'arrangement. Le rythme quant à lui est celui qui a été déduit de l'analyse du briquaillon (noire pointée – noire).

**Exemple 5 :** Première proposition d'arrangement pour piano

<sup>7</sup> Il est important de préciser que le but de l'exercice – qui est ici une consigne – est d'utiliser les éléments que l'analyse du texte a révélés. Il est évident que l'arrangement pourrait délibérément s'écartez des observations. C'est, du reste, ce qui sera discuté lors de la troisième partie de cet article.

Cette réalisation destinée au piano fait preuve d'une petite excentricité à la mesure 9 avec l'apparition remarquée du *fa* bémol. Celui-ci crée un accident dans le paysage modal ambiant et a pour mission de marquer la fin de cette mélodie. Autrement dit, il signale la cadence. Cette liberté prise face à la modalité – mais il aurait été possible de prendre des libertés en considérant d'autres paramètres comme le rythme, le timbre ou encore la texture – sera discutée dans la troisième partie de ce texte.

La seconde proposition, imaginée pour flûte et piano, utilise les petites structures harmoniques dégagées plus haut (Exemple 6). Elles sont entendues sur un double bourdon dont le rythme est en phase avec la structure mélodique.

#### Exemple 6 : Deuxième proposition d'arrangement pour flûte et piano

Enfin, la troisième proposition, dont l'exemple 7 ne donne que le début, s'attache à un aspect plus polyphonique. Cette version est directement déduite des toutes premières observations. En effet, la deuxième proposition étant globalement à la tierce de la première, ces deux propositions peuvent dès lors se superposer et donner lieu à un début canonique. Ce début d'arrangement pourrait être exécuté par deux violons et un violoncelle jouant des pizzicati.



**Exemple 7 :** Troisième proposition d'arrangement dans une perspective plus polyphonique

L'étape suivante consiste à réaliser un arrangement plus ample. Comment faire entendre plusieurs fois cette mélodie sans être redondant ? Comment varier les timbres en rapport avec ces répétitions ? En d'autres termes, comment envisager la forme de manière plus large ? Pour y arriver, il serait possible, moyennant un travail d'instrumentation, d'enchaîner les trois versions proposées ci-dessus. Mais bien d'autres options sont imaginables. Que fait d'ailleurs Bartók avec cette mélodie ? Cet article y reviendra plus bas.

## 2. La manipulation d'un texte

Cette deuxième partie examine la manipulation d'un matériau donné. Bien que le texte qui vient d'être analysé puisse aisément servir pour cet exercice, j'ai choisi une autre pièce du *Mikrokosmos* de Bartók : la pièce n° 40 « À la yougoslave », extraite du deuxième livre (Exemple 8).

Je laisserai de côté les premières étapes de l'analyse qui, comme pour la pièce précédente, s'attachent à décrire la forme, à effectuer la segmentation et à faire l'état des lieux sur le plan syntaxique. Il est par contre utile de relever d'emblée une des propriétés de cette courte pièce. Dès les premiers moments, Bartók installe une périodicité de trois mesures comme le montrent les articulations de l'introduction et de la première phrase (mes. 4 à 9). En revanche, dès la seconde partie (à partir de la mes. 10), la main droite se désolidarise de la main gauche, qui conserve la périodicité imposée depuis le départ. Il en résulte une forme de déphasage<sup>8</sup> qui anime de manière singulière la section *B*. Comme contaminé par ce déphasage, le retour de la partie *A* (mes. 22) est également perturbé puisque la périodicité de trois mesures visible à la première présentation de *A* laisse cette fois la place à des membres de phrases amputés d'un temps. Le déphasage rythmique engendré par les liaisons écrites sur la partition est clairement un des fondements de cette courte pièce didactique.

<sup>8</sup> Déphasage au sens où les liaisons notées par Bartók aux deux mains ne sont pas synchronisées comme lors de la première section.

**Allegretto, ♩ = 120**

7

13

19

**Exemple 8 :** Bartók, *Mikrokosmos*, deuxième livre, pièce n° 40, «À la yougoslave»

The image shows a musical score in 2/4 time with a treble clef. It consists of several staves of music, with specific motifs labeled 'a', 'b', and 'c'. Motif 'a' is a four-note pattern with a dotted quarter note. Motif 'b' is a three-note pattern with a dotted quarter note. Motif 'c' is a two-note pattern. Arrows and dashed lines indicate various permutations and inversions of these motifs across the staves. Some staves are empty, while others show different rhythmic patterns or inversions of the motifs. The score is primarily in G major, indicated by the treble clef and the key signature of one sharp.

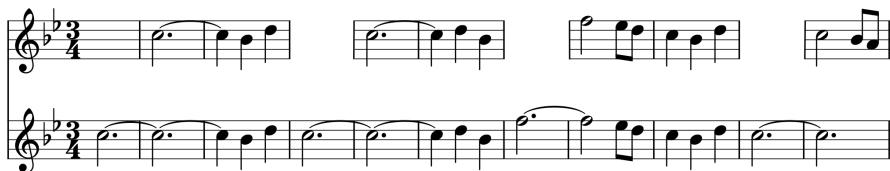
**Exemple 9 :** Présentation des motifs selon le modèle de l'analyse paradigmique

L'analyse paradigmique de la mélodie permet d'explorer plus en détail la mélodie et de prendre conscience des différentes variations que Bartók imprime à ce simple matériau de cinq sons (Exemple 9). Les lettres *a*, *b* et *c* montrent les trois cellules rythmiques qui comptent respectivement quatre, trois et deux attaques, tandis que les quelques traits pointillés et les flèches montrent les permutations d'intervalles, les inversions de mouvement, etc. Il s'agit majoritairement des

variations des trois motifs de base (*a*, *b*, *c*). Parmi les autres éléments, il y a une valeur longue – blanche suivie d'une croche, puis blanche suivie d'une noire – à partir de laquelle Bartók amorce le déphasage, ainsi qu'un silence qui clôture la partie centrale avant le retour de la phrase initiale.

À la lumière de ces informations, l'étudiant est invité à improviser ou à écrire d'autres variations en s'inspirant de ce que l'analyse a révélé, par exemple des renversements ou des permutations. Il tiendra compte également, dans un premier temps, du matériau des hauteurs – ici, un mode de *sol* transposé sur *mi*. Au cours de l'improvisation ou de la réécriture, il devra impérativement s'arranger pour que sa mélodie se désolidarise de l'ostinato immuable – c'est la consigne de l'exercice.

Pour y arriver, il peut, comme Bartók, utiliser une valeur longue, mais il peut également imaginer d'autres procédés comme la construction de petites structures mélodiques autour de quatre mesures ou trois mesures et demie. Et si le choix de l'étudiant se porte vers l'allongement des valeurs, l'enseignant lui signalera qu'il peut trouver un magnifique exemple de prolongations de valeurs dans la septième pièce de *Musica Ricercata* de Ligeti dont l'exemple 10 montre une brève analyse.



**Exemple 10 :** Ligeti, *Musica Ricercata*, septième pièce, réécriture du début de la mélodie

La mélodie de Ligeti est celle de la deuxième portée – seules les premières mesures figurent ici. Elle est accompagnée à la main gauche – qui n'est pas représentée dans cet exemple – par un ostinato extrêmement rapide et mécanique de sept sons entièrement indépendant de la métrique de la mélodie. La combinaison des deux strates totalement indépendantes, cumulée aux prolongations de valeurs, crée un paysage d'une très grande poésie. Les nombreuses suspensions générées par ces valeurs allongées donnent la sensation que cette mélodie médite sur son devenir. Le temps apparaît comme suspendu. Or, si l'on supprime la prolongation de ces valeurs (exemple 10, première portée), le charme est beaucoup moins opérationnel. Il en résulte une simple et jolie petite valse, comme le montre l'exemple 11.

**Exemple 11 :** Ligeti, *Musica Ricercata*, septième pièce, début de la mélodie sans la prolongation des valeurs

Je reviendrai un dernier instant à la pièce du *Mikrokosmos*. Si la manipulation des motifs ainsi que le traitement de la métrique constituent deux champs d'investigations particulièrement intéressants, la modalité peut, elle aussi, être sujette à des transformations. L'étudiant peut la modifier afin d'expérimenter d'autres couleurs, voire même amener un changement modal en cours de route – par exemple jouer la partie centrale en mode acoustique avant de revenir au mode initial. Le lecteur l'aura bien compris, tous les paramètres sont susceptibles d'être manipulés. Et si ces transformations sont principalement destinées à développer un esprit de créativité, elles contribuent indéniablement aussi à construire une intelligence artistique.

Tout ce qui a été proposé jusqu'ici, que ce soit dans le domaine de l'arrangement ou de la manipulation, est déterminé par la mise en évidence de ce que l'analyse des textes a mis en avant. Le projet est donc clairement, jusqu'à présent, d'être en phase avec ce que l'analyse révèle. Mais il est bien entendu possible d'opter pour d'autres stratégies. C'est le sujet de la troisième et dernière partie de cet article.

### 3. De la norme à sa transgression

L'analyse de la pièce de Bartók examinée en première partie a livré plusieurs informations sur l'agencement de la forme et les divers traitements motiviques. L'analyse de ce texte a également révélé son caractère modal que j'ai ensuite mis en évidence au travers des différentes propositions d'arrangements. Mais que fait Bartók pour accompagner cette mélodie ? Prend-t-il en compte la modalité de celle-ci ?

Andante  $\text{♩} = 152$

*“tutte le due voci co, molta espressione, sempre legato”*

**Exemple 12 :** Bartók, *Mikrokosmos*, quatrième livre, pièce n° 100, « Chanson de style populaire », mes. 1-10

L'exemple 12 montre la première présentation de la mélodie par l'auteur. L'organisation de la forme est d'une grande clarté puisque la main gauche entre à chaque proposition par une anacrouse imitative à distance de noire pointée et que les relations de tierces, dont nous avons constaté l'importance dans la mélodie, sont également présentes – *mi*, *sol* et *si* au déclenchement de chaque proposition. Par contre, pas question ici de mettre en évidence la modalité. Bien au contraire, Bartók accompagne cette mélodie modale par un champ harmonique chromatique qui s'oppose au diatonisme ambiant de la mélodie. Il y a donc, ici, un certain nombre de paramètres qui unissent l'organisation de la mélodie et de son accompagnement, mais d'autres, comme celui du choix des hauteurs – diatoniques pour la mélodie et plus chromatiques pour son accompagnement – qui les distinguent. Bartók est coutumier de ce rapport dialectique entre ce qui est en phase et ce qui l'est moins. Il ne s'agit plus ici d'un exercice de créativité, mais plutôt d'un acte de création.

Ce contraste entre la mélodie et l'accompagnement peut être considéré comme une forme de transgression<sup>9</sup> de la norme qu'aurait pu imposer la modalité de la mélodie. La transgression d'une norme est bien évidemment tout à fait courante chez tous les compositeurs et à toutes les époques. Ce qu'il s'agit de mettre en avant ici, c'est la manière dont cette transgression peut agir comme déclencheur de manipulations. Elle peut, par ailleurs, avoir des retombées sur l'interprétation du texte, comme le montre ce menuet de Haydn (Exemple 13)<sup>10</sup>.

**Exemple 13 :** Haydn, *Sonate pour piano Hob. XVI : 8, menuet*

<sup>9</sup> Transgression est à comprendre ici comme un écart par rapport à ce qui pourrait être attendu. La mélodie du *Mikrokosmos* étant écrite dans le mode de *ré*, Bartók aurait pu, comme il le fait d'ailleurs à d'autres occasions, respecter ce cadre modal pour écrire son accompagnement. La transgression est donc, à mes yeux, une licence prise par le compositeur par rapport à ce qu'aurait pu imposer le contexte (ici la modalité) – contexte que je considère par défaut comme une norme.

<sup>10</sup> L'analyse proposée ici est très largement inspirée de celle qu'Ewald Demeyere, professeur de clavecin et de partimento au conservatoire Royal d'Anvers, a proposé lors d'une formation continue.

La première partie est clairement dans les normes telles que les suggèrent certains modèles enseignés par le partimento<sup>11</sup> : elle installe comme il se doit le ton principal avant de moduler et de cadencer au ton de la dominante. Cette organisation d'une première phrase de menuet est commune. Le jeune Mozart l'utilise abondamment dans ses premières compositions comme dans l'extrait du menuet KV 6 (Exemple 14).



**Exemple 14 :** Mozart, *Menuet KV 6, Notenbuch für Maria Anna (Nannerl)*

En revanche, la seconde partie du menuet de Haydn amène quelques anomalies qui méritent d'être examinées. Parmi les différentes manières d'amorcer la seconde phrase d'un menuet, il y en a une qui est très utilisée à l'époque classique. Elle est tellement employée qu'elle s'approche du cliché. Il s'agit du « pattern » harmonique VID-II-V-I<sup>12</sup>. C'est bien ce que Haydn nous propose ici, mais avec quelques licences. En effet, lorsque cette progression harmonique commune est énoncée chez la plupart des compositeurs à la fin du XVII<sup>e</sup> et au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, elle fait entendre le plus souvent la tierce de l'accord VID (ici *sol*<sub>3</sub> dièse, mes. 9) sur le temps fort et non sur le temps faible. En déplaçant cette tierce, Haydn transgresse, dans une certaine mesure, ce qui peut être qualifié de norme. Dès lors, comment rendre, musicalement, cette « anomalie » ? En mettant le *sol* dièse, malgré sa position sur un temps faible de la mesure, légèrement à l'avant-plan. Et l'interprète sera bien inspiré s'il fait de même avec le *sol* bécarré de la mesure 11

<sup>11</sup> S'il n'est pas possible d'entrer dans les détails des techniques du partimento, il faut préciser ce que, dans ce cadre précis, j'entends par norme. Je considère que la norme est observée lorsque les procédés d'écriture sont en phase avec ce qu'enseigne le partimento. Parmi les nombreux procédés proposés pour amorcer une composition et/ou une improvisation, il y a l'utilisation de la progression harmonique suivante : I–V–V–I. Cette progression pourra ensuite accueillir une formule mélodique type comme *do-ré-mi* ou encore *mi-ré-fa-mi*. Dans son menuet, Haydn commence bien par un mouvement harmonique I–V–I et l'accompagne par une mélodie dont le squelette révèle la formule *do-ré-mi* transposée ici en *sol* majeur – cette dénomination *do-ré-mi*, quel que soit le ton, s'explique par la pratique de la solmisation. Pour des informations plus précises sur le partimento et une très bonne initiation à ce dernier, je conseille la lecture du remarquable ouvrage de Giorgio Sanguinetti, *The Art of Partimento : History, Theory and Practice*, New York, Oxford University Press, 2012.

<sup>12</sup> Ce pattern récurrent de retour au ton principal après la modulation au ton de la dominante est ce que les théoriciens du partimento appellent une fonte. À noter que le *D* placé à droite du sixième degré en chiffres romains signale que cet accord est « dominantisé ». Certains préfèrent le chiffrer V/II.

afin de signaler le changement de rythme harmonique entre les deux termes de cette fonte que sont les mouvements de basse *sol dièse-la* et *fa dièse-sol*.

Et si cet interprète est également professeur de clavecin ou de piano et qu'il enseigne ce menuet à un étudiant, il pourra faire preuve de créativité en proposant une version qui supprime cette transgression (Exemple 15). Nul doute qu'à la lumière de cette version simplifiée, l'étudiant saisira plus profondément l'impact que peut avoir cette transgression sur la perception de ces quatre mesures.

**Exemple 15 :** Réalisation d'une fonte plus conventionnelle à partir de la mélodie des mes. 9-12

Déceler la transgression des normes dans les œuvres et tenter de les rectifier est un des moyens d'apprendre la musique. Mais cette pratique est indubitablement liée au langage dans lequel nous pratiquons l'exercice. S'il est relativement simple d'aborder avec de jeunes apprentis la manipulation de la modalité bien balisée dans les deux pièces de Bartók, l'exercice est plus difficile à mettre en œuvre dans le cadre de la musique tonale. Mais lorsque l'étudiant a suffisamment de connaissances dans le domaine du langage tonal, rectifier la transgression pour rétablir la norme est non seulement le moyen de mieux comprendre le langage, mais devient également un magnifique outil pour aller à la découverte de nouveaux horizons harmoniques.

Un exemple de transgression de la norme sur le plan harmonique se situe dans une chanson bien connue dont Mozart s'est emparé pour réaliser une série de variations : il s'agit du célèbre « Ah, vous dirais-je Maman ». Les deux réharmonisations sortent quelque peu du cadre tonal implicite de cette mélodie (Exemple 16). Dans les deux cas, c'est un autre système, une autre logique harmonique qui est mise en œuvre.

**Exemple 16 :**  
« Ah, vous dirais-je Maman », deux propositions d'harmonisation de la première phrase

## Conclusion

Plusieurs aspects, en particulier dans le domaine de l'arrangement, n'ont pas été abordés dans cet article. Parmi ceux-ci, la gestion de la forme globale ainsi que l'écriture instrumentale. Quelles sont les propriétés des instruments envisagés ? Jusqu'où peut-on aller dans l'écriture lorsque l'arrangement est écrit pour des étudiants relativement débutants sur le plan instrumental ? Et si l'objectif est de faire réaliser l'arrangement par les étudiants, quelle méthodologie mettre en œuvre ?

Ces différentes questions, qu'il faut se poser face à ce type de travail, font ensuite l'objet de diverses expérimentations. Que ce soit par l'écrit ou de manière orale, on cherche, on tente : parfois le résultat est probant, parfois il l'est moins. Mais ce qui est le plus important dans cette démarche, c'est la recherche effectuée. Cette recherche par l'expérimentation, qu'elle soit individuelle ou collective, contribue, j'en suis convaincu, à développer la créativité chez de jeunes apprentis musiciens. Et si ces démarches créatives sont menées avec bienveillance, en considérant qu'un échec momentané est une étape de l'apprentissage, nul doute qu'elles auront un impact déterminant dans ce long processus qui conduit à forger une intelligence artistique. C'est aussi, on l'aura compris, une manière d'inciter les musiciens en herbe à inventer de la musique. Non pas dans l'idée d'en faire des compositeurs, mais bien comme un outil pour apprendre la musique. Jean-Jacques Rousseau ne disait-il pas : « [...] de plus, pour bien savoir la musique il ne suffit pas de la rendre, il faut la composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien »<sup>13</sup>.

Ces expériences de terrain sont aussi une manière de sensibiliser les jeunes et moins jeunes musiciens à l'importance, je dirais même à la nécessité, de l'analyse musicale. Cette démarche analytique, qui ne se cantonne pas seulement au domaine de l'interprétation, pourra alors faire comprendre aux étudiants qu'elle est une pratique vivante et qu'elle peut être présente à tous les moments de l'apprentissage.

## Références

- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes*, tome 4 : *Émile – Éducation – Morale – Botanique*, NRF Pléiade, Paris, 1969, p. 405.
- SANGUINETTI, Giorgio, *The Art of Partimento : History, Theory and Practice*, New York, Oxford University Press, 2012.

<sup>13</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, tome 4 : *Émile – Éducation – Morale – Botanique*, NRF Pléiade, Paris, 1969, p. 405.