

## Protocole de réalisation de « pièces haut-parlantes »

*destinées à exercer l'écoute (entendement de l'audible), en la manifestant (monstration du ressenti) par le jeu improvisé instrumental, vocal ou gestuel*

Ces « pièces haut-parlantes » à réaliser sont donc de nature électroacoustique (diffusables par l'intermédiaire des haut-parleurs), confrontant l'individu en apprentissage artistique (tous âges et niveaux confondus) à des énergies-sources sonores les plus diversifiées possibles (naturelles, instrumentales, synthétiques...).

L'organisation compositionnelle et syntaxique de celles-ci évitera autant que faire se peut une prise d'appui sur le système de référence encore majoritairement en usage dans la formation musicale actuelle : le système chromatico-tempéré et métrique occidental générant, pour faire court, la musique tonale. La nécessité de l'apprentissage de ce système n'est pas à ce jour à remettre en cause, mais son insuffisance théorique et pratique, après un <sup>xx</sup>e siècle fortement régénéré, doit être comblée ; concomitamment aux modes de pensées philosophiques et scientifiques, l'interdisciplinarité et les moyens techniques de diffusion et de production ont, « en effet(s) », bouleversé les usages artistiques. Ainsi, une formation de l'oreille « généralisée », ne « conformant » pas au seul système dominant, doit être complémentaiement proposée, et ce dès les toutes premières années de sensibilisation à l'expression artistique, toutes disciplines confondues.

Ces « pièces haut-parlantes » doivent provoquer la capacité expressive et inventive de l'apprenti (musicien ou aussi danseur, mime, comédien...) « face à » et « dans des » flux, formes et substances inusités, non spécifiquement répertoriés, perçues comme insolites. Ou bien, s'il s'agit d'entités reconnaissables, identifiables, « nommables » (entités sonores naturelles captées par exemple dans notre environnement quotidien ou entités sonores culturelles : bribes mélodiques, rythmiques ou harmoniques, etc.), elles devraient être organisées, « composées » (juxtaposées ou superposées), d'une façon syntaxique la moins conventionnelle possible.

On pourrait dire que la capacité expressive et inventive de l'apprenti sera éprouvée d'autant mieux qu'elle le sera dans un champ pouvant être encore à ce jour ressenti comme celui la découverte, pour lui, d'un

« innommé audible ». C'est bien sa sensibilité « exprimée » qu'il s'agit d'éprouver dans cette pratique et non pas des savoirs et techniques enseignées par ailleurs.

Les moments d'improvisation en appui sur ces « pièces haut-parlantes » sont à pratiquer avec ou sans préparation (dits « déchiffrages à l'ouïe » dans ce dernier cas), et peuvent concerner aussi bien une classe d'Éveil que des fins de troisième cycle. En référence analogique au marché immobilier, on peut les considérer comme des « pièces à meubler », l'apprenti (musicien ou autre) aménageant, par son improvisation, « l'espace audible » proposé dans les pièces haut-parlantes.

Remarque fonctionnelle (à modérer selon le contexte de transmission) : la mise en œuvre la plus efficace, permettant à un tuteur une fine « appréciation » (voir le paragraphe 4 p. 180) de l'entendement de chacun, est celle où l'apprenti improvise seul, face aux haut-parleurs, sans influences mimétiques d'une autre sensibilité individuelle en action.

Après une vingtaine d'années de mise en application expérimentale de ce dispositif pédagogique spécifique, purement « aurale » (les pièces pédagogiques dites de « musique mixte », avec partition, sont très antérieures : par exemple la collection « Mélanges » initiée par Alain Louvier chez Heugel), un cahier des charges orientant la réalisation de ces pièces haut-parlantes peut être proposé, assurant un minimum de fonctionnalité dans la démarche. Il est issu de l'expérimentation qui en a été faite dans la classe d'improvisation générative du C.N.S.M.D.P. par ses professeurs initiateurs (Rainer Boesch et Alain Savouret). Dans une forme plus conséquente que celle proposée plus loin, le « déchiffrage à l'ouïe » était une épreuve du Prix.

Mais ce cahier des charges peut bien évidemment être modulé, à l'usage, et selon l'expérience de chacun. En effet, il serait souhaitable que la réalisation de ces pièces concerne non seulement des compositeurs électroacoustiques, mais aussi tous les professeurs de musique dès lors qu'ils possèdent un minimum de maîtrise (et d'envie...) des outils de captation (ou de synthèse) et de l'agencement compositionnel du domaine sonore. Pour mémoire, les professeurs de musique sont souvent réalisateurs de leur matériel pédagogique, et une modification du « mode d'écriture » (fixation de traces maintenant numériques) ne doit en rien modifier cette

tradition. La diversité de propositions issues (et pour) des contextes pédagogiques différents ne pourrait être que source d'enrichissements dans le cas du partage et de l'échange de celles-ci (réseau pédagogique à mettre en oeuvre).

## Cahier des charges

(incluant quelques remarques fonctionnelles pour un usage fécond de l'exercice)

### I. Construction globale proposée :

- a) la « pièce haut-parlante » inscrite sur le support est d'une durée comprise entre 3 min et 3 min 20 s ;
- b) celle-ci est structurée en deux sections sensiblement égales, séparées par une Cadence d'environ 20 s (un « silence » de 20 s inscrit sur le support, sans avoir à arrêter le déroulement de celui-ci) ;
- c) la Cadence est un bref moment « solo » où l'improvisateur va s'exercer à « moduler » de la section A vers une section B dont il ignore la teneur et l'instant précis de son apparition ;  
N. B. : toute utilisation d'un chronomètre est bien évidemment à proscrire, le domaine de l'audible dans lequel s'inscrit la démarche renvoie à l'appréciation et non la mesure des choses. Il est suffisant d'indiquer la durée globale de la pièce et d'informer de la venue d'une Cadence en son milieu d'une durée d'environ 20 s.
- d) petite variante du protocole : l'improvisation de l'apprenti peut commencer avant (sorte de prélude d'environ 20 s) le lancement du support électroacoustique, créant, comme pour le passage de la Cadence à la deuxième section un moment « réflexe » d'adaptation, relative, à l'apparition audible d'un contexte spatio-temporel nouveau. Dans les deux cas la situation est fertile : en effet, au contexte plus ou moins neutre (sinon silencieux) de la salle de cours « habitée » par la seule sonorité instrumentale se substitue le contexte « caractérisé » de la proposition musicale haut-parlante que l'apprenti improvisateur doit prendre en compte. Il y a intrusion d'un nouvel espace audible auquel l'apprenti doit s'adapter.

Remarques fonctionnelles : sans préjuger de ce qui doit advenir (et donc réduire l'intérêt de l'exercice), mais sur la base de l'expérience pédagogique

passée, on peut avancer que le « jeu » d'adaptation de l'apprenti oscille principalement entre deux pôles. Soit il épouse progressivement ou soudainement le caractère de la proposition électroacoustique (« jouer avec »), soit il insiste dans le caractère de son option initiale du prélude, et tente une sorte de dialogue voire d'affrontement (« jouer contre »). C'est, de façon élémentaire, apprendre à apprécier la distance entre l'hétérophonie (l'instrumentiste et les haut-parleurs donnent l'illusion qu'ils tendent vers une seule voix, au caractère unique) et la polyphonie (installer la cohabitation ou confrontation entre deux, ou plus, voix, chacune diversement caractérisée).

Enfin, ne pas mésestimer dans cette oscillation entre les pôles attractifs l'option de « ne pas jouer » partiellement, non pas de façon passive mais pour mieux être à l'écoute du partenaire haut-parlant « qui a des choses à dire ». L'inventivité de l'apprenti est donc hautement mise à contribution, ayant sans cesse à éviter dans son comportement soit une soumission passive au discours haut-parlant (être à la remorque de...), soit une sourde ignorance des propositions et inflexions caractérisées de ce même discours, par un bariolage intempestif et logorrhéique.

2. Incontournable dans la conception des pièces haut-parlantes : les sections A et B doivent être opposables en caractère (caractère : ce qui est le propre d'une chose). Plus cette opposition sera « immédiatement sensible » (on est bien en dehors de tout système de valeurs), plus l'entendement de l'apprenti sera mis à l'épreuve « à bonne hauteur », lui facilitant la spécificité de ses interventions improvisées dans chacune des sections (par l'instrument, le geste ou la voix...).

« L'immédiateté sensible » évoquée, c'est du « sens » à ressentir sans explication de texte ou savoirs préalables, inter-médiaires. Et le « sens », ce n'est pas un amoncellement de significations nommables dans l'instant, c'est d'abord une « direction » induite par des « énergies », formelles ou substantielles, libérées par le haut-parleur. Celles-ci provoquent en retour l'énergie potentielle de l'apprenti improvisateur, (r)éveillent des bribes d'expériences sensibles vécues avant, ailleurs, autrement, et qui attendaient une sorte de feu vert libérateur. On pourrait parler d'une sorte de « dés-enfouissement » de ces expériences sensibles, comme éjectées de la mémoire profonde par l'action improvisée, par le besoin ou la nécessité

de répliquer, de prendre sa place dans cet espace audible inconnu. Petite précision, s'il le faut : cette mémoire profonde n'est pas qu'affaire d'âge et de maturité ; un enfant, en éveil ou en début de premier cycle a déjà un « riche » vécu sensoriel à ne pas laisser dormir.

La cohérence interne de chaque section (relative homogénéité des éléments constitutifs, voir plus loin le paragraphe 3) doit permettre au tuteur d'apprécier la capacité d'interprétation de l'apprenti, son inventivité dans les répliques, contre-propositions, anticipations ou renforcements (creusements) du caractère principal.

Si la sensation d'opposition doit être évidente (plus ou moins, ce qui déterminera éventuellement la « difficulté » de la pièce, à l'usage...), cela sous-entend qu'on peut aisément qualifier cette opposition entre les deux sections avec des couples de mots simples tels que « agité/calme », « sombre/bucolique », « mécanique/capricieux », « rouge/noir », « le corbeau/le renard », « Laurel/Hardy »... Peu importe le flacon verbal de cette ivresse souhaitée, chaque tuteur (concepteur ou non) peut qualifier et titrer la « pièce haut-parlante » qu'il met en pratique dans son cours de la façon qui lui semblera la mieux adaptée au niveau (âge, maîtrise technique...) de ses apprentis. Analogie facile : cette opposition en caractère peut faire penser à une sorte d'opposition « majeur/mineur » dans le langage tonal, toutes choses égales par ailleurs ; mais on sait que la fréquentation assidue de celui-ci, par imprégnation, permet de faire la distinction « sensible » de cette opposition, bien avant de maîtriser les règles harmoniques analytiques dudit système.

3. La cohérence « caractérisée » de chacune des sections va répondre pour partie à un minimum de permanence d'un ou deux critères dominants dont les éléments constitutifs présents dans chacune des sections pourront être porteurs ; on se place ici d'un point de vue analytique qui concerne le réalisateur et le tuteur mais dont l'apprenti peut être tenu à l'écart. En effet, ne pas oublier que la démarche place « l'entendre » de l'apprenti comme préoccupation première, sans le filtrage théorique qui pourrait lui être amené par des connaissances « solfégiques » qui poussent à reconnaître, nommer les choses, avant de les vivre, ici en improvisant.

Remarques fonctionnelles : chaque section dure entre 1 min 15 s et 1 min 30 s, ce qui est fort peu pour s'imprégner du caractère perçu comme

prédominant dans chacune d'elles (un des qualificatifs de l'opposition), et surtout y répondre rapidement, « s'en jouer ». Aussi, les éléments constitutifs (« solfégiques ») qui vont participer à l'affirmation du caractère de chaque section doivent apparaître assez tôt, ne pas laisser planer un doute sur ce qui va conduire le discours propre à la section (sauf si le réalisateur pose comme caractéristique l'indétermination, la versatilité de la section : il s'agit bien d'un jeu, et pourquoi pas « avec les nerfs » de l'apprenti improvisateur...).

Après chaque réalisation, on peut suggérer que le « concepteur » note brièvement, « de son point de vue », d'une part l'opposition prédominante entre les sections A et B, et d'autre part le ou les critères dominants portés par les éléments constitutifs (« solfégiques ») de chacune de ces sections. Ce serait établir une sorte de fiche technique élémentaire par « pièces haut-parlantes » pour faciliter le travail préparatoire personnel du tuteur, un « livret du maître » en quelque sorte ; celui-ci resterait confidentiel et personnel dans la mesure où le tuteur pourrait s'inspirer des données du concepteur initial mais les transformer en fonction de son ressenti, de ses stratégies pédagogiques, des niveaux des apprentis, de ses usages verbaux, etc. Tout cela dans le dessein d'apprécier le mieux possible les façons d'entendre propres à chaque apprenti, la façon d'entendre du tuteur ayant été « stabilisée » par sa posture analytique propre.

En résumé, on pourrait s'en tenir à une fiche d'une simple page où, par section, apparaîtraient :

- a) l'opposition prédominante exprimant le ressenti immédiat, « l'essentiel » qui saute aux sens à l'écoute première, en laissant un espace suffisant pour que le tuteur note ses propres indications et commentaires. Ce serait l'approche « sensible » de la section ;
- b) l'approche « analytique » en termes plus « solfégiques ». Par exemple et pour ma part, je m'en tiens à un ou deux critères dominants concernant les éléments constitutifs les plus présents ou les plus fréquents ; une fois repérés ils sont catalogués schématiquement comme formes-enveloppes-temporelles ou substances entretenues (le détail des critères et dénominations sont inclus dans le chapitre « La théorie du solfège : hypothèse de la triple écoute et son lexique

provisoire », p. 97 de cet ouvrage<sup>1</sup>, eux-mêmes issus pour une part du *Traité des objets musicaux*<sup>2</sup>). Mais là encore, libre au tuteur de définir ses propres critères et de les qualifier, ou de prendre appui sur d'autres « solfèges » issus de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle.

Plus loin encore, le tuteur peut se passer de toute approche analytique de type « solfégique » si la pièce haut-parlante oppose une résistance « qualitative » fortement caractérisée, c'est-à-dire qu'elle est manifestement porteuse d'une dimension symbolique, d'un « sens » immédiat qui se passe de tout commentaire technique spécifiquement musical ou instrumental. Dans ce cas « l'énergie » dégagée par les haut-parleurs est d'autant plus fonctionnelle, utilisable, mobilisatrice : l'improvisateur laisse plus facilement son corps global se mettre en jeu : par le geste, le mime, la danse, la voix (parlée, chantée)... La porte s'ouvre ainsi à toute forme d'expression artistique réalisable en temps réel (peinture, graphisme...) pour l'utilisation de ces pièces haut-parlantes.

4. Il a été dit dans le premier paragraphe que la démarche renvoie à l'appréciation et non à la mesure d'un phénomène temporel comme l'improvisation. Il ne peut donc y avoir évaluation dans son acception réduite d'un jugement sur l'interprétation de valeurs prédéterminées appartenant à un système et sur une « bonne exécution » de ces valeurs, exécution respectueuse du texte imposé.

Dans cet exercice, il y a bien « imposition » d'une sorte de texte (la « pièce haut-parlante »), texte qu'il va falloir respecter, prendre en compte, avec lequel il faudra bien cohabiter. Mais il y a une double difficulté :

- a) il est comme « parlé » dans une langue non usuelle dont on ne connaîtrait pas tous les mots. Cela étant, on arrive toujours à communiquer en situation « étrangère » : par le regard, les mimiques, les gestes... Un « large sens » n'a pas toujours affaire avec l'addition des significations ;
- b) il s'agit d'interpréter ce texte dans l'instant, qui plus est sans écoute ni travail préalables dans le cas d'une épreuve de « déchiffrement à l'ouïe ».

---

1. Alain SAVOURET, *Introduction à un solfège de l'audible. L'improvisation libre comme outil pratique*, Lyon : Symétrie, 2010.  
 2. Pierre SCHAEFFER, *Traité des objets musicaux : essai interdisciplines*, collection Pierres vives, Paris : Seuil, 1966.

Qu'est-ce qui peut donc être « apprécié » (évaluation qualitative) ? : pour répondre synthétiquement, on pourrait évoquer la virtuosité d'oreille de l'apprenti, c'est-à-dire la vitesse à laquelle le musicien prend en compte un donné audible mouvant, plus ou moins surprenant, dont il ne sait rien à l'instant où ce donné apparaît, s'installe. C'est son comportement qui va être décisif : ses prises de décisions, de risque, sa rapidité d'adaptation, son habileté et sa souplesse dans des moments de bifurcation soudaine voire incongrue (caprice du réalisateur de la pièce haut-parlante...), ses « trouvailles » instrumentales (ou vocales ou gestuelles) plutôt que ses performances techniques...

D'emblée, on peut apprécier la « préhension » immédiate qu'il a du caractère principal (le grand « sens » que quelques secondes peuvent indiquer en tout début de pièce). Mais plus loin encore, quelle que soit son option (« jouer avec ou contre ou de ne pas jouer »), on peut apprécier l'illusion qu'il donnera d'une anticipation de ce qui advient, manifestant dans son comportement une sorte de pressentiment du devenir du discours haut-parlant, d'une préhension anticipée des inflexions « caractérielles » de ce dernier.

D'expérience, s'apprécie pleinement l'interprétation du (la réplique au) texte imposé quand on a cette simple impression, paradoxale, que le support haut-parlant est placé sous la conduite du musicien improvisateur. Pour conclure, l'appréciation (évaluation qualitative) portera sur la façon dont l'apprenti va « se jouer » du discours haut-parlant.