

**Protocole de réalisation de « pièces haut-parlantes » de type « Déchiffrage à l'ouïe » destinées à exercer l'écoute (entendement de l'audible), en la manifestant (monstration du ressenti) par le jeu improvisé instrumental, vocal ou corporel.**  
**- Révision 2014 -**

L'ensemble de ce document est une réécriture du « Protocole de réalisation de pièces haut-parlantes » édité sous forme de fiche pédagogique dans « Introduction à un solfège de l'audible – L'improvisation comme outil pratique » (Éd. SYMÉTRIE – Lyon 2010). À ce jour, il aurait sa place dans le sous-chapitre *Improvisations incitées* (p.91). Il se contente de reformuler le contenu du Protocole déjà édité en tentant de mieux faire se distinguer d'une part la didactique sous-jacente au *déchiffrage à l'ouïe*, d'autre part la réalisation proprement dite de ces pièces à visée pédagogique. Tous les musiciens intéressés par la réalisation électroacoustique sont bien entendu invités à enrichir le répertoire actuel en constitution.

Introduction

I - Didactique du *déchiffrage à l'ouïe*

II - La réalisation des pièces haut-parlantes - Le cahier des charges

Introduction

Confronté depuis une trentaine d'années, de près ou de loin, aux orientations pédagogiques diverses qui président à la formation musicale dans les établissements adéquats, j'ai comme beaucoup pu regretter l'insuffisance d'une formation spécifique de l'oreille aux formes et substances sonores élémentaires engendrées par les pratiques compositionnelles instrumentales ou électroacoustiques de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Or, deux pratiques pédagogiques distinctes ont été progressivement introduites dans les écoles de musique qui, en les réunissant, peuvent devenir l'outil concret, non fortuit, de cette formation de l'oreille : j'évoque ici d'une part les pratiques musicales de l'improvisation et, d'autre part, celles de la réalisation de musique sur support électroacoustique. Je propose, par la réalisation de ces pièces haut-parlantes dont le protocole est exposé plus loin, une solution supplémentaire à cette congruence souhaitable ; supplémentaire car la mixité des techniques instrumentales et électroacoustiques à vocation pédagogique n'est pas neuve, je pense par exemple à la collection « Mélanges » initiée par A. Louvier (Éd. Heugel).

Dans le cas présent il s'agit d'un dispositif pédagogique purement « aurale » (*auris* pour oreille), sans appui sur une partition, reprenant sous une autre forme la pratique ancestrale du déchiffrage (pratique toujours nécessaire pour le métier de musicien, même si parfois contestable dans ses formes exagérément piégeuses pour les examens). Sauf qu'ici, dans un cadre où c'est le champ de « l'auralité » qui est convoqué, il s'agira d'un *déchiffrage à l'ouïe* pouvant aider à développer une sorte de virtuosité de l'oreille, et prendre ainsi place aux côtés de la virtuosité de l'œil développé par la lecture à vue. Le *déchiffrage à l'ouïe* (sans préparation) est issu de l'expérimentation qui en a été faite depuis 1993 dans la classe d'Improvisation Générative du CNSMDP par les professeurs initiateurs d'alors (Rainer Boesch et Alain Savouret). C'était, dans une forme plus conséquente en durée que celle qui sera proposée plus loin, une épreuve du Prix décernée en fin de cursus ; épreuve spectaculaire toujours bien accueillie à la fois par le Jury et le public mais aussi par les étudiants qui appréciaient cette confrontation ludique à un propos musical inédit.

I - Didactique du *déchiffrage à l'ouïe*

Le dispositif pédagogique se résume à la présence dans une salle de l'apprenti, d'un tuteur, d'un couple stéréophonique de haut-parleurs relié à un lecteur de support numérique (lecteur CD, ordinateur portable).

Dans ce cadre, quelques remarques fondatrices, théoriques et méthodiques :

1) Effectuer un *déchiffrage à l'ouïe* c'est pour un apprenti improvisateur s'inscrire dans une situation ludique où il doit, par l'improvisation instrumentale (ou vocale ou gestuelle), donner la

réplique à une petite « pièce haut-parlante » (composition musicale pour deux haut-parleurs) inscrite sur un support numérique. Un *déchiffrage à l'ouïe* doit être compris et vécu comme une sorte de dialogue qu'entretient l'apprenti improvisateur avec le couple stéréophonique de haut-parleurs qui lui fait face, ce couple faisant office d'interlocuteur dans le jeu improvisé. Selon le « caractère » de cette sorte de « personnage haut-parlant » qui s'adresse à l'apprenti, la discussion sera plus ou moins animée : discussion et échanges pouvant aller, pour l'apprenti, de l'accompagnement consensuel et mimétique des formes et substances sonores diffusées par les H-P à une opposition à celles-ci, plus contrastante voire contradictoire.

Tout *déchiffrage*, par nature, place un apprenti dans une situation de découverte ; c'est dire que le discours du « personnage haut-parlant » ne lui est pas forcément habituel. C'est bien l'objectif de cet exercice : pousser l'apprenti à développer son inventivité hors d'un code maîtrisé, faire œuvrer son imaginaire sensible pour trouver les meilleures répliques instrumentales, vocales ou gestuelles, au discours haut-parlant. Pour ce faire, le réalisateur (compositeur) de ces pièces doit provoquer l'apprenti par des flux, formes et substances sonores peu usités, non spécifiquement répertoriés, ou perçues comme insolites par les transformations qu'elles pourraient avoir subies. Ne sont pas du tout à exclure des entités sonores immédiatement reconnaissables, identifiables, « nommables » (entités sonores naturelles captées par exemple dans notre environnement quotidien ou entités sonores culturelles : bribes mélodiques, rythmiques ou harmoniques, etc.) ; mais dans ce cas c'est une organisation syntaxique non conventionnelle qui pourra provoquer l'inventivité de l'apprenti-improvisateur.

On pourrait dire que sa capacité expressive et inventive sera éprouvée d'autant mieux qu'elle le sera dans un champ pouvant être encore à ce jour ressenti comme celui de **la découverte**, pour lui, **d'un « inconnu audible »**. C'est bien sa sensibilité « exprimée » qu'il s'agit d'éprouver dans cette pratique et non pas des savoirs et techniques dont il est instruit par ailleurs.

En conséquence directe, l'organisation compositionnelle et syntaxique des pièces haut-parlantes doit éviter une prise d'appui sur le système de référence encore majoritairement en usage dans la Formation Musicale actuelle : le système chromatique-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 XX<sup>e</sup> 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 complémentarément proposée, et ce dès les toutes premières années de sensibilisation à l'expression artistique, toutes disciplines confondues.

Techniquement, la diffusion doit être effectuée à partir d'une (bonne) chaîne stéréophonique, réglée à un bon niveau d'intensité, afin que le rapport entre l'instrument (ou la voix ou le corps) et les haut-parleurs soit le plus cohérent possible : l'espace topique et l'espace sonore doivent être en plein équilibre. L'apprenti est donc placé face aux deux haut-parleurs, à la tête d'une sorte de triangle équilatéral qui délimite le champ d'action.

2) Tous les Déchiffrages à l'ouïe, quelles que soient leurs durées, doivent respecter la structure formelle **A - Cadence - B**, dans des proportions relatives (voir plus loin : Le cahier des charges) entre les sections A et B d'une part, et d'autre part la Cadence. Dans la **Cadence** le support est muet, libérant l'espace sonore pour l'apprenti qui joue « solo ».

La structure formelle proposée n'est pas une réduction de concerto, c'est un schème permettant d'**apprécier les différences en caractère de deux états A et B de musique** inscrits sur le support, différences dont l'apprenti improvisateur devra tenir compte et « s'en jouer » dans son improvisation. L'ensemble **A - B** peut être présenté comme un « personnage haut-parlant » versatile, bipolaire, voire même comme deux personnages en cohabitation (séparés par la Cadence), de tempérament contraire. Seule information qui lui sera communiquée (mise à part la durée approximative) : le **caractère dominant de la section A et celui de la section B sont opposés**, et ceci sans dire en quoi.

Dans le déroulement du déchiffrage, l'apprenti improvisateur doit donc montrer comment il est sensible aux caractéristiques sonores des éléments constitutifs de la **section A**, puis prendre la responsabilité « inventive » en jouant solo de « moduler », via la **Cadence**, de l'état caractéristique A vers ce qu'il suppose être l'état caractéristique B, la **section B** étant encore inconnue de lui.

Si la sensation d'opposition entre la **section A** et la **section B** doit être évidente (plus ou moins, ce qui déterminera 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 », ou bien encore « le corbeau/le renard », « Laurel/Hardy »... Peu importe le flacon verbal de cette ivresse souhaitée, chaque tuteur (concepteur ou non de ces pièces) peut, à son propre usage, 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 son/ses apprenti (s).

Analogie facile : cette opposition en **caractère** peut faire penser à une sorte d'opposition « Majeur/mineur » dans le système tonal, toutes choses égales par ailleurs ; mais on sait que la fréquentation assidue du système tonal, par imprégnation quantitative (écoutes et lectures répétées), permet de faire la distinction « sensible » de cette opposition, bien avant de maîtriser les règles harmoniques analytiques du dit système. L'apprenti improvisateur n'a donc pas à maîtriser le vocabulaire des « solfèges contemporains » issus des pratiques compositionnelles de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle (instrumentales ou électroacoustiques), vocabulaire récapitulant autant que faire se peut l'ensemble des formes et substances sonores révélées et détectables dans ces pratiques compositionnelles. Mais on ne saurait que recommander au tuteur d'en faire, lui, une approche progressive circonstanciée, quels que soient les « solfèges » qu'il consulterait.

Bref rappel mais d'importance, il s'agit bien d'une sorte de pratique solfégique élémentaire, formatrice, à l'usage et par imprégnation, de l'oreille immédiate : ce n'est pas l'approche d'un genre de musique spécifique ; une « oreille im-médiate » (sans appui sur un média codé) est celle qui sait se passer de savoirs explicites pour trouver ses repères.

En conséquence, il s'agit pour l'apprenti improvisateur, par la pratique répétée de cet exercice d'improvisation incitée, d'apprendre à « naviguer à l'ouïe » dans l'océan des sons qu'il ne sait pas nommer, **d'apprendre à naviguer dans** ce que j'ai défini comme « **l'innommé audible** ».

3) Un *déchiffrage à l'ouïe* est un moment d'écoute pratique, active (ou actée), qui doit s'opérer à l'intérieur d'un cours de musique habituel que ce soit en discipline instrumentale ou en Formation Musicale. Dans le premier cas (cours individuel ou petit groupe), ce moment n'a pas à occuper plus de quatre ou cinq minutes pour chaque apprenti : les pièces haut-parlantes de référence durent environ 3'15'', ce qui semblerait être la bonne durée pour des niveaux cycle II. L'important est de répéter ces moments au cours de l'année, fonction du nombre de pièces haut-parlantes disponibles, de leur diversité.

Dans ces moments, **il n'y a pas à évaluer, il n'y a qu'à apprécier**, avec attention, les comportements des apprentis, et leurs évolutions dans le temps d'un cursus. La fréquence de ces moments sera fonction des « appétits » réciproques (tuteur et apprenant).

Le rôle de ces pièces haut-parlantes est de provoquer expérimentalement la sensibilité immédiate de chaque apprenti, sans attendus spécifiques, quel que soit son âge, son niveau technique et ses moyens d'expression (l'instrument/le corps par les gestes/les mimiques/la voix ?). Cette « écoute pratiquée » doit permettre au tuteur d'observer chez l'apprenti sa « capacité d'entendre » et la qualité de son énergie en répliques instantanées, bref, d'apprécier sa « virtuosité d'oreille » potentielle face à un univers sonore moins habituel, dont on a dit qu'il n'a pas encore, ou peu, connaissance. Provoquer son savoir-entendre avant l'acquisition des savoirs. Cette observation sera riche d'enseignements pour le tuteur, quel que soit le genre de musique (ou d'activité artistique) auquel se destine l'apprenti.

Remarque : l'efficacité d'un déchiffrage est vérifiée par une pratique « solo » de l'exercice. Dans le cas d'un cours collectif ou le tuteur souhaiterait tenter l'expérience d'un « tutti improvisé », et plus particulièrement en Éveil, plutôt que de risquer une sorte de « happening » difficile à observer, il me semble préférable, dans un ordre à inventer (à « mettre en scène »), de faire se succéder plusieurs apprentis pendant la diffusion d'un même déchiffrage qui lui semblerait difficile à maîtriser dans la durée. Mais à chaque tuteur d'expérimenter sa solution...et d'en faire profiter la communauté.

4) Un livret (une fiche technique) pourrait donner au tuteur (et à lui seulement) quelques informations très sommaires sur les éléments constitutifs dominants de chaque section. La réserve à émettre est que l'auteur, avec ses propres mots, réduise « solfégiquement » la dimension sensible éprouvée, l'appel à l'imagination, l'interprétation que chacun peut faire du moment, avec sa propre

oreille, ses propres envies « qualificatives ». Le tuteur devrait dans un premier temps se soucier principalement de l'opposition prédominante, caractérisée, qu'il ressent entre la section A et la section B et en tirer des arguments pédagogiques personnels. Puis, si nécessaire et fonction du niveau de l'élève, il pourra aller au-delà de la simple « écoute active » du CD (ou tout autre support audio-numérique), et fera découvrir progressivement que l'univers sonore est constitué de formes et de substances diverses qu'on peut tenter de nommer pour ne pas les confondre, avec les réserves émises contre la nécessité de maîtriser nommément du vocabulaire avant la pratique.

Si l'écoute active, « pratiquée », du CD est dans bien des cas suffisante, une pièce haut-parlante peut aussi devenir un « prétexte » à un travail hors cours, dépassant son rôle premier de formation complémentaire de l'oreille, pour aller jusqu'à son intégration à une audition publique ou toute manifestation de type scénique impliquant les apprentis.

Mais aussi, le CD peut être le prétexte... à se passer du CD, quand le tuteur avec son instrument (ou sa voix ou ses mouvements) décide de jouer le rôle des haut-parleurs en provoquant son ou ses apprentis en direct, par un jeu simultané ou bien en répliques dialoguées plus ou moins serrées (consulter *L'alternance entre l'improvisation libre et l'improvisation incitée*, p.88, ouvrage cité). On passera de cette façon d'une improvisation de type « écoute active » ou « écoute actée » via ces pièces haut-parlantes, à la pratique de l'improvisation libre dont on affirme qu'elle est incontournable, à plus ou moins long terme, dans toute orientation pédagogique prônant une formation de l'oreille adéquate « aux musiques » de notre siècle.

## II - Le cahier des charges - La réalisation d'un « déchiffrage à l'ouïe »

Le « protocole » est pleinement satisfait dès lors que le tuteur (ou un collectif de professeurs, avec ou sans accompagnement d'un référent spécialisé dans la réalisation électroacoustique) prend lui-même en charge la réalisation. Ce n'est pas nouveau dans l'histoire de l'enseignement musical, le professeur peut être le mieux placé pour créer peu à peu son propre matériel pédagogique, en l'adaptant à son projet global. Certes, ici la « technique d'écriture » change, les logiciels de montage et mixage demandent un minimum de maîtrise, mais leur utilisation devient courante, se banalise, et beaucoup de « grands élèves » la possèdent déjà, élèves qui pourraient devenir dans un premier temps d'intéressants et intéressés collaborateurs. Certaines écoles de musique ont par ailleurs la chance d'accueillir une cellule, voire un département pour les plus importantes, où la réalisation musicale électroacoustique est intégrée peu ou prou selon les directions, mais possible en tous les cas, via des approches annexes telles que M.A.O. ou « musique nouvelle », ou tout autre appellation. Il serait historiquement dommageable qu'une collaboration fertile, plus fondamentale, ne s'établisse point.

Et dans ce sens, la réflexion « pratique » doit s'engager pour anticiper sur un possible réseau d'échanges de « recueils » à mesure que les initiatives individuelles (professeurs, compositeurs...) ou collectives (une école de musique, son département pédagogique...) se multiplieront. Sous quelles modalités ? quels supports et transports ? etc... tout reste à inventer.

### Le cahier des charges

Rappel de la structure formelle à respecter, avec quelques remarques fonctionnelles pour la réalisation du support électroacoustique d'un *déchiffrage à l'ouïe* et l'usage fécond de l'exercice :

a) un Déchiffrage à l'ouïe est structurée en **deux sections A et B** sensiblement égales séparées par **une Cadence**.

b) la durée globale est comprise entre 3' et 3'20'' pour un niveau Cycle II. Durées approximatives : 1'30'' (section A) + 20'' (Cadence) + 1'30'' (section B). Pour le cycle I et l'Éveil, la durée maximale (pour ce même schéma) pourrait être abaissée à 2'15'' environ (1'+15''+1'), voire moins, à l'appréciation du tuteur-réalisateur.

c) la Cadence (un « silence » inscrit sur le support, pour ne pas avoir à stopper manuellement le déroulement de celui-ci) est un bref moment « solo » où l'apprenti-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. : au moment du *déchiffrage* toute utilisation d'un chronomètre est bien évidemment à proscrire ; le large domaine de l'**auralité** 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) petites variantes du déroulement formel : - l'improvisation de l'apprenti peut commencer *avant* (sorte de Prélude d'environ 15''/20'') le lancement du support électroacoustique, créant, encore plus qu'à l'arrivée de la section B après la Cadence, un moment d'adaptation à l'apparition soudaine d'un contexte spatio-temporel sonore inconnu. Dans les deux cas la situation est fertile : en effet, au contexte plus ou moins neutre (sinon silencieux) d'une salle de cours « habitée » le plus souvent par des sonorités instrumentales ou la parole du professeur, se substitue soudainement 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, habité par des formes et matières actives, articulées, auxquelles l'apprenti doit répliquer.

- pareillement, l'improvisation n'a pas à s'interrompre brutalement et mécaniquement à l'arrêt de la partie haut-parlante de la section B ; il peut y avoir un *après*, une sorte de Coda, elle aussi de 15'' ou 20', improvisée par l'interprète.

### La réalisation d'un Déchiffrage à l'ouïe

Les remarques fonctionnelles qui suivent sont issues de la vingtaine d'années passées où, dans des établissements de formation à la musique de tous niveaux, des pièces haut-parlantes ont été expérimentées auprès de populations diverses de musiciens, depuis l'élève inscrit en Éveil jusqu'au professeur spécialisé. Les quelques pièces actuellement en circulation ont été composées soit par des compositeurs, soit par des professeurs à l'issue de brefs stages de réalisation.

Sur la base de l'observation qui a pu être faite de ces « mises en jeu » des *déchiffrages à l'ouïe*, de leur efficacité pédagogique, de leur accessibilité immédiate, on peut avancer quelques brèves remarques fonctionnelles quant à la réalisation du support lui-même (la « composition » des sections A et B), et, dans le même temps, quant à la « conduite pédagogique » de l'exercice lors des premiers contacts des apprentis avec ces pièces haut-parlantes.

Remarque I - Le couple stéréophonique de haut-parleurs est donc présenté comme un interlocuteur auquel l'apprenti fait face, interlocuteur avec lequel il va devoir dialoguer. La teneur plus ou moins fertile de la discussion dépendra d'une part **du caractère propre au discours de chaque section A et B** (inscrit immuablement sur le support), d'autre part **du comportement** que va adopter le musicien-improvisateur en réaction aux discours (de la soumission à la participation, du renchérissement au dépassement, à la contradiction, etc.). Sans retour possible et coûte que coûte, l'apprenti doit dans ce moment expérimental affirmer son ressenti de « personne improvisante » face au « personnage haut-parlant » qui lui fait face.

Conséquences incontournables quant à la réalisation du support: 1) pour qu'il y ait échanges il faut que le « sujet » soit le plus clairement possible exposé au début de chaque section. Le « caractère » de la section doit être affirmé dès les premières apparitions des « éléments caractéristiques » qui seront repris, développés ou « creusés » tout au long de la section.

Ces éléments peuvent être de provenances diverses : sources électroniques, de synthèse, prises de son « concrètes » (au plus près du corps sonore) ou bien prises de son « instrumental » classique plus ou moins transformés, éléments par éléments, avant montage et/ou mixage de la voix définitive. La plupart des pièces haut-parlantes réalisées jusqu'alors le furent dans un cadre collectif ou des professeurs participaient avec leur instruments (ou voix) respectifs à la prise de son, certains s'engageant aussi à réaliser une pièce à partir de ces matériaux communs.

2) dans le but de favoriser ces « échanges », l'expérience a montré que plus la composition sur support était effectuée dans une perspective « monophonique » (comme un discours émanant d'une seule « voix », avec ses respirations, ses espaces permettant l'intrusion de répliques), plus le musicien-improvisateur se sentait concerné. Ce n'est pas pour autant qu'il s'agit de composer uniquement des sortes de monodies avec des éléments appartenant tous à la même famille (famille comme « système de valeur » ; par exemple une mélodie en do Majeur) ; on peut composer une phrase cohérente avec des « mots » hétérogènes

(provenant de sources diverses), mais répondant plus ou moins à un même critère immédiatement perceptible (même type d'articulations, ou même genre de grain, etc.). C'est un excellent exercice pour l'oreille de l'improvisateur, mais aussi pour le compositeur.

C'est dire dans le même temps qu'une dimension trop polyphonique dans la composition du support (trop de voix distinctes occupant trop d'espace, trop de « registres ») sollicite moins la participation de l'improvisateur. Un Déchiffrage à l'ouïe n'est pas en soi une petite composition électroacoustique qui se suffirait à lui-même : il faut qu'il manifeste « des manques », des blancs à combler, qu'il soit pour l'improvisateur une invitation, une incitation, à trouver sa place dans le discours.

3) dans ce même sens, l'utilisation de la réverbération est généralement à proscrire, ou, tout au moins, à bien mesurer. En effet, le contenu sonore inscrit sur le support doit, au moment où il est diffusé dans l'espace concerné, jouer un rôle comparable à celui d'un instrument : il doit mettre cet espace-là en vibration, en résonance, comme le fait l'instrument pour mieux s'y fondre, pour y être en bonne adéquation. Si ce contenu sonore est déjà inscrit dans un espace résonant « artificiel », la superposition de deux « natures » étrangères d'espace trouble la lisibilité du propos, l'efficacité du dialogue. Comparaison n'est pas raison, mais un pianiste « responsable » ne joue pas continuellement avec la *pédale forte* enfoncée ...

4) toujours dans le but de faciliter la participation active de l'apprenti, de le soutenir autant que faire se peut dans l'épreuve, le réalisateur (compositeur) doit, dans l'organisation de son discours, tenir compte du fait qu'il n'y a pas de repère chronométrique. Aussi il devra rendre sensible le moment où la section A va s'achever pour laisser la place à la Cadence et, pareillement, trouver la façon d'annoncer la fin du déchiffrement en bout de section B. C'est un excellent exercice compositionnel, tout en subtiles suggestions, qu'il ne faut pas négliger.

Remarque II - Sans préjuger de ce qui doit advenir (et donc réduire l'intérêt de l'expérience à vivre), mais sur la base de l'expérience pédagogique passée, on peut avancer que, pour l'apprenti, le « jeu » d'adaptation à un contexte spatio-temporel inconnu oscillera souvent entre deux pôles.

Premier cas de figure : il épouse, dans son jeu instrumental (ou vocal ou corporel), le **caractère** dominant de la proposition haut-parlante ; c'est, brièvement énoncé, « jouer avec » (**jouer le jeu du mimétisme**).

On ne peut, sur un plan pédagogique élémentaire, qu'encourager cette façon de se comporter : c'est en effet le moment où le tuteur pourra plus facilement apprécier ce qui est entendu par l'apprenti, surtout à ses premières tentatives d'improvisation avec, comme partenaire, un haut-parleur « parlant une sorte de langue étrangère ». Le tuteur appréciera comment il perçoit les entités sonores présentes dans le support et « interprète » (transpose, traduit) instrumentalement ces formes ou substances sonores qui peuvent être éloignées de celles que son instrument permet (facilite) dans son usage technique habituel. Mais encore, bien au-delà, il pourra apprécier (musicalement) l'entendement « stylistique » qu'il a du caractère dominant, voire du « sens », véhiculé par la proposition haut-parlante.

Deuxième cas de figure : il va « jouer contre », c'est à dire inventer des répliques contrastantes (**jouer le jeu de la contradiction**). Il génère une sorte de deuxième voix, s'éloignant de la recherche d'une sorte de dialogue homo/hétérophone pour s'opposer, polyphoniquement, au discours du support.

C'est un choix à double tranchant auquel le tuteur doit être attentif. En effet, dans une première analyse de cette option, cela peut être une sorte de solution de facilité ; on peut supposer que l'improvisateur n'est pas à l'écoute microphonique (au plus près) des éléments caractéristiques diffusés, qu'il renonce à (ou ne prend pas le temps de) trouver dans son exploration (instrumentale, vocale ou gestuelle) les répliques les plus morphologiquement ajustées, pas à pas, au discours du support (comme une sorte de « paresse solfégique » de son oreille). En deuxième analyse, c'est peut-être aussi pour lui l'occasion de manifester son inventivité musicale en se plaçant à un plus haut niveau, syntaxique, par une écoute mésophonique voire macrophonique (*hypothèse de la triple écoute*, p.98 de l'ouvrage cité) : jouer le jeu d'un « sens opposé » au « sens donné ». Le dialogue peut alors se faire « à bâtons rompus », avec une certaine réussite.

Mais dans ce deuxième cas de figure se présente alors une difficulté à surmonter due au fait que la section A et la section B sont, déjà, de caractère opposé ; si l'apprenti improvisateur a pris l'option de s'opposer à A, comment va-t-il conduire, dans la Cadence, sa modulation vers B ? Prendre le chemin

inverse ? Et comment va t'il se comporter dans la section B ? Insister dans un jeu contradictoire ou basculer vers le jeu mimétique ? Bien des solutions sont envisageables mais pas si simples à trouver dans l'immédiateté de la situation ; néanmoins elles seront toutes autant de bonnes informations sur le potentiel inventif de l'apprenti.

Entre ces deux pôles schématiquement exposés existe aussi un troisième cas de figure concernant le comportement de l'apprenti: il ne faut 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, en les masquant par un bariolage intempestif et logorrhéique.

### Conclusion temporaire

À chaque potentiel réalisateur de pièces haut-parlantes de bien apprécier ce qui me semble, d'expérience, incontournable dans la démarche de réalisation (la structure formelle en premier) et ce qui appelle une prise de responsabilité adaptée à son propre projet pédagogique. Il lui faudra choisir de provoquer l'apprenti à quel niveau : sa sensibilité poético-auditive ? Sa technicité instrumentale ou gestuelle ? Les deux à la fois (et même plus) ? Et donc s'interroger sur la nature des matériaux, les durées respectives, l'homogénéité du discours, ainsi de suite...

Ce protocole de réalisation se situe, et doit le rester, dans le cadre d'une démarche expérimentale : c'est la multiplication des tentatives et leur observation *in situ* qui fera, sinon loi (ce qui serait contradictoire), mais mouvement vers un mieux entendre et donc vivre le monde pour tout individu ne renonçant pas aux rôles de l'oreille dans notre société présente.

A.S. /janvier 2014