

La formation de l'oreille par l'improvisation libre

Entretien avec Alain Savouret ¹

Alain Savouret est compositeur (œuvres électroacoustiques, instrumentales, image/son, maîtrise d'oeuvre), il a créé en 1993 la classe d'Improvisation Générative au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris. Il a reçu une double formation, classique au Conservatoire de Paris (il a suivi la classe d'Olivier Messiaen) et expérimentale au Service de la Recherche de l'ORTF (dirigé par Pierre Schaeffer). Sur le terrain de la formation il termine, notamment, la rédaction d'une *Introduction à un solfège de l'audible – l'improvisation libre comme outil pratique*. Son travail introduit la notion d'« auralité » (lat. auris), plaçant l'oreille au centre d'une réflexion plus large sur le Temps, l'Espace et la Mémoire comme ferments pédagogiques.

Quelles sont les places respectives du son et de la musique ?

36

La notion de son est très floue. Elle a été de fait « inventée » au XX^e siècle, quand on a pu enregistrer, fixer sur support des événements sonores ; auparavant, il y avait la musique ou le bruit, mais pas de « son ». La révolution électroacoustique a permis que le son, une fois inscrit sur un support, puisse être objectivé et nommé. Le concept d'« objet sonore » (Pierre Schaeffer : T.O.M.), très fertile dans les années 60, est aujourd'hui contesté, ne serait-ce que par la perte de la notion de fluidité temporelle que le terme « objet » ne porte pas « à première ouïe » ; en poussant le concept dans ses retranchements, ou par réduction simplificatrice, la tentation était grande d'assimiler l'objet sonore à une « note » de plus, et de retomber dans la création d'un autre « système » de « penser et faire » la musique, ce qui n'était pas le but premier de la « musique concrète ». De plus, elle a donné lieu

à une confusion entre corps sonore et objet sonore dans les applications pédagogiques : pour un enfant, un objet sonore c'est un objet (tout corps matériel) qui sonne, pas une abstraction demandant une « écoute réduite » (concept négligeant l'indice au profit de la forme et la matière).

S'il y a « solfège » c'est qu'il y a formation, et en tout premier lieu, formation de l'oreille par la pratique improvisée « libre ».

L'apprentissage se fait comme en situation d'éveil, sans que le professeur ait à nommer la cause des effets à mettre en oeuvre. Un enfant atteint un haut niveau d'échange avec la société avant de savoir lire et écrire. On se parle (musicalement) sans qu'il y ait aucun enseignement explicite de la langue (musicale) elle-même, de ses éléments constitutifs, d'un lexique. Par contre le tuteur doit bien, lui, maîtriser un vocabulaire (des notions, un peu de théorie...) qui nourrira la posture analytique qu'il doit tenir EN PLUS

de sa participation effective (et affective) au moment musical « en train d'être ». Double rôle, double tâche.

« L'improvisation libre » dont il est question fait partie de la grande famille des démarches « inventives », qui renvoie à des formes musicales non établies, non idiomatiques. Le terme improvisation seul est trop connoté, renvoyant souvent à des cultures d'improvisations de référence (jazz, tradition baroque, « trad » européen ou extra-européen...). Étymologiquement, l'invention (*in venire* : venir-dans, aller à la rencontre de...) nous porte à la découverte, on dira à la dé-couverte de la musique qu'on a en soi, pas à celles déjà en place, fixées par des conventions, des usages « cultivés ».

De même, l'improvisation libre doit être comprise comme un « moment » de musique, « moment » renvoyant à l'idée de mouvement (lat. *momentum*, contraction de *movimentum*), quelque chose « en train d'être », de

naître. On ne confondra pas un « moment » à un « morceau » de musique dont on peut connaître à l'avance le début, le milieu, la fin.

Pouvez-vous préciser votre distinction entre création et invention ?

Dans le sens courant, créer c'est tirer du néant. Le créateur en musique, vision romantique et simplifiée, accouche, en solitaire dans sa chambre, de l'ensemble de l'oeuvre. Dans l'improvisation libre collective, chacun découvre progressivement qui il est bien sûr, mais aussi qui sont les autres, tout ce qui appartient au contexte : le lieu, les circonstances du moment présent, l'environnement.

Pour moi, création et invention sont antinomiques. Je fais la même différence entre la construction et le bâtissage. L'architecte crée des plans, et il les transmet ensuite aux entrepreneurs pour la construction. Alors que l'oiseau, lui, trouvera plus ou moins de plumes, de brindilles, selon l'endroit (et le moment) où il se trouve, et bâtira coûte que coûte un nid « fonctionnel ». Il bâtit sans aucun plan pré-établi : il a bien un projet, mais le projet « est un trajet » pas un « futur objet ». L'improvisateur fait comme l'oiseau, l'invention sonore est comme un bâtissage. Les deux démarches sont intéressantes, mais dans l'enseignement musical classique, on a privilégié au moins depuis deux siècles la construction ; c'est pourquoi on a besoin d'apprendre les notes et la théorie de la musique pour répondre aux « consignes » de la partition.

En improvisation libre, on peut faire de la musique ensemble, et même de très haut niveau, sans jamais s'occuper de notes, sans « prédéterminer » le trajet à emprunter : on apprend à naviguer dans un « innomé audible ». C'est la situation de travail collectif, le fait d'improviser

ensemble, le partage, qui permet de sortir de l'enfermement, trouver le chemin... à condition de n'être pas trop nombreux. Au-delà d'un certain nombre (8/10 ?), on est obligé de s'organiser, de faire un plan, d'utiliser la partition. On glisse du bâtissage à la construction.

Qu'est-ce qui caractérise la musique ?

La musique, ça sonne. En présence d'un corps sonore et en dialogue avec lui, on trouve très vite le chemin du musical, musical comme effectuation d'un sonore en liaison avec notre sensorialité... dans sensorialité, c'est évidemment « sens » qui doit prendre le pas sur sensible-rie... Les préjugés selon lesquels l'expression musicale spontanée des enfants ne serait pas de la musique sont datés, et méritent d'être ignorés. Plus que le résultat, c'est la pratique qui importe. Aux oreilles, à l'auralité, de prendre le pouvoir, la Musique suivra.

Il n'y a pas d'universel en musique. Le mot musique renvoie à des cultures et des conceptions très différentes, qui rend son usage délicat (ou pas du tout) ; le seul questionnement c'est « qu'est-ce que chacun entend ? », et cela va au-delà du sonore. C'est le corps tout entier qui entend, qui est mû par le sonore. Moment (de musique) et mouvement sont intimement et initialement reliés par l'arsis et la thésis, la levée et le repos, base de toute expression vitale : respiration, danse, écriture à l'époque regrettée de la plume sergent major...

Pouvez-vous préciser votre hypothèse de la triple écoute ?

Le XXI^e siècle, c'est le retour de l'oralité et aurality conjointes, un rééquilibrage nécessaire de notre fonctionnement social, par exemple par moins d'obsession, à la réalisation prospectiviste d'objets répertoriés, repérables à l'avance. Le développement durable, cela peut être

pour la musique moins d'œuvres à fabriquer que des oreilles à former, ayant une grande compétence à entendre (comprendre, tendre vers) le monde et tout ce qui peut s'y produire. Comme en agriculture, se préoccuper plus de la terre réceptive que de la taille des épis de maïs qu'on veut obtenir.

Dans une perspective formatrice, en posture analytique (pas dans l'action, le « faire » musical) il est intéressant de proposer une hypothèse de la triple écoute qui démêle un peu le « quoi penser » de n'importe quoi qui sonne, très organisé ou non. L'expérience vécue pendant quinze années dans la classe du CNSMDP m'a permis d'observer principalement trois intentions d'écoute (être plus...) qui mobilisent les étudiants, dans les discussions qui suivaient les moments de musique ; on peut les résumer schématiquement et en tenter une explication ainsi :

– **Écoute microphonique** : les techniques de captation apparues au milieu du XX^e siècle ont permis de se rapprocher de la matière sonore disons de la substance (« sous » les formes)². Le microphone a opéré comme un ralentissement ou un zoom avant sur la substance : on a découvert des détails pertinents à l'intérieur d'une entité même réduite ; par exemple dans une simple note jouée par un instrument (do/ré/mi etc.), on peut, au-delà de sa hauteur, de son intensité (paramètres usuels) découvrir qu'elle n'est pas simplement tonique (donnant un ton) mais plutôt hybride (un peu de bruit autour), qu'elle est lisse ou avec du grain, etc. (une vingtaine de qualités/critères détectables). Qualités de substance qui étaient sans doute intuitivement perçues, depuis longtemps, mais n'avaient jamais été nommées. Dans cette intention d'écoute (ce « goût d'écoute » propre à certains), l'espace topique est négligeable, on est « à l'intérieur » d'un

« volume » du son, « à l'intérieur de », « en alliage avec » et non pas « en regard de ».

La mémoire en oeuvre est la mémoire instantanée, qui peut « geler » un fragment infime de son, pour le retenir en le multipliant n fois, prolongeant artificiellement le plaisir de l'instant choisi.

– *Écoute mésophonique* : elle privilégie les articulations morphémiques³ à l'intérieur d'une syntaxe ; c'est le domaine des formes, formes-enveloppes brèves (entre une et douze secondes) à ne pas confondre avec la Grande Forme classico-romantique de type sonate par exemple. L'oreille s'attache aux espacements temporels et spatiaux ; on découvre des débuts, des milieux, des fins, et les silences, ou respirations, révèlent l'espace topique. S'en suit la perception de la relation à l'autre, les distances.

La mémoire en oeuvre est la mémoire de travail, qui permet de retenir ce qui vient de se passer, de prévoir ce qui peut advenir à court terme. L'empan est plus large que l'instant.

– *Écoute macrophonique* : c'est l'écoute qui révèle nos appétences et connaissances culturelles ; on identifie, on reconnaît ce qu'on entend (musique du XIX^e, musique japonaise tonalité de mi Majeur, mobylette qui passe...). Il y a comme un zoom arrière sur le domaine audible cerné.

La mémoire en oeuvre est la mémoire sémantique et/ou épisodique (celle de notre vie passée, moments d'émotions qui peuvent ressurgir, provoqués par ce qui est ouï dans cette situation musicale particulière).

Rappelons que le vocabulaire spécialisé qui peut « truffer » ces différentes intentions d'écoute n'est évoqué qu'en posture analytique. C'est stratégique : ne pas encombrer la pensée des élèves au moment du faire. Le lexique doit rester de la

compétence de l'enseignant (tuteur, pédagogue, professeur, transmetteur), sauf s'il estime que le moment est venu de « fixer » quelques notions. Il fait l'analyse de ce qu'il entend au moyen de ses savoirs experts, et, tout en laissant l'initiative à celui qui fait, induit des comportements sans les nommer explicitement (réponse, mimétisme). Par exemple, l'ombrage : le groupe va « ombrer », « coller au maximum » à ce que fait l'improvisateur principal. Ceci permet d'identifier les spécificités de l'oreille de chacun (préférences de rythme, de matière, de hauteur, d'articulation, etc.). La triple écoute permet de différencier et de respecter les singularités de chacun. Il n'y a là aucun jugement de valeur sur la « musique », qui n'est pas en question.

Quels sont les liens entre l'invention libre et la notion d'oeuvre ?

L'improvisation libre n'est pas un genre de musique en plus, c'est une éducation artistique musicale par la formation de l'oreille. L'objectif n'est pas la représentation d'une oeuvre : habituellement, on n'invite pas les parents à assister à une leçon de solfège, même mise en scène ; il n'y a pas a priori à faire de représentation d'une improvisation libre.

Improviser librement, c'est apprendre à se comporter. Il n'y a pas d'objet final, c'est un trajet, un cheminement. Rien n'empêche une « monstration » du travail en cours mais il faut bien distinguer la notion de concert public de celle d'assemblée, qui se caractérise par le fait que tout le monde doit être concerné (techniquement ? affectivement ?). Voyez l'expérience des « phonographies », enregistrements de moments de vie d'un quartier (Fort-Nieulay à Calais), retravaillées avec des compositions instrumentales et « présentées » devant l'assemblée des gens du quartier : ces compositions ne valaient qu'en « contexte social »

non indifférent à ce qui était entendu, mais n'ont plus le même sens ailleurs, en d'autre temps.

Dans les pratiques de classe, on n'a donc pas à viser des « re-présentations d'oeuvres improvisées », mais plutôt des présentations, qui sollicitent la « présence » : apprendre à être présent à ce moment-là et seulement celui-là. La présentation n'est donc qu'une étape, un moment d'un processus long qui ne s'achève pas la présentation terminée. D'expérience, on sait que la trop grande prédétermination, « par sécurité », d'une longue improvisation, avec éléments de spectacle (de moins en moins libre donc) tend à diminuer la qualité de présence inventive. Mais par ailleurs toute présentation constitue une contrainte garantissant le sérieux du travail (contrainte pédagogique et non pas musicale).

Quelle est la part du professeur, du tuteur, dans cette relation de formation ?

Lors de l'invention sonore, il se met à l'écoute pour mémoriser ce qui est en train de se faire et repérer les différents comportements, ce qui est pertinent ou non, ce qui pourrait rendre la situation plus lisible. L'un des enjeux est d'éviter les situations conflictuelles, fréquentes, en donnant éventuellement des réponses techniques, solfégiques. La posture du professeur est analytique de l'instant présent et à l'écoute. Elle requiert des savoirs experts.

La connaissance experte est requise dans une démarche complexe qui passe par la formation du tuteur lui-même, donc par la pratique. Le processus est toujours le même : commencer par « savoir entendre/savoir faire » pour ensuite seulement passer au « savoir ». Ce second temps s'appuiera sur la découverte des notions « masquées » dans la pratique. Les savoirs sont nécessaires pour le tuteur, mais il doit les garder

pour lui lorsqu'il met les élèves en situation d'improvisation. Il n'a pas à donner les explications des causes, ni à imposer des références. Il travaille au niveau des effets, il crée des situations où il pense permettre l'apparition progressive de certains savoirs, mais il ne les explicite pas. On pratique ainsi l'improvisation dans un « inconnu audible » déjà évoqué.

Ainsi la relation pédagogique est de double nature, figurée par deux fonctions de l'éducateur : à la fois professeur, enseignant des techniques et des savoirs, et tuteur, donnant une éducation artistique prenant en compte l'enfant lui-même. Elle tend vers le modèle de la relation de maître à disciple, qui est en réalité la plus répandue dans le monde.

Comment voyez-vous la question de l'évaluation ?

Par principe, toute improvisation est bonne. En invention libre, le résultat n'a aucune espèce d'importance. L'essentiel, c'est de faire. Lorsque dans les écoles de musique on me demande comment évaluer, je réponds que c'est le simple fait d'accepter d'improviser qui est l'évaluation. Le fait de se mettre devant un instrument, d'essayer, d'éventuellement rater, cela suffit. On ne cherche pas à faire de l'analyse, ce qui compte, c'est d'être dans l'action. Ça, ça se perçoit. Et il y a une jubilation manifeste de découvrir le pouvoir de l'oreille.

Qu'est-ce que c'est, une proposition complexe ?

C'est une proposition qui ne repose pas sur des valeurs, renvoyant à un système établi, c'est une proposition qui joue sur le « caractère » des choses. Elle doit être suffisamment caractérisée pour qu'on ne puisse pas s'attacher à une organisation de valeurs de référence. Le « propositionneur » aura, faute de valeurs auxquelles s'accrocher, à s'impliquer en

tant que personne chargée d'énergie, de désir. Musicalement, c'est tout ce qu'on ne peut pas décrypter grâce à un système de valeurs établies, dont on aurait déjà la connaissance. L'objectif est d'inciter l'oreille à aller au-delà de la simple reconnaissance, d'être inventive, de dépasser une simple approche distributive.

Cela indique bien qu'à côté de l'enseignement académique des savoirs, il doit y avoir une éducation artistique. Il faut deux jambes pour marcher. Nous devons permettre un apprentissage nécessaire du code, mais ça n'est pas suffisant. Il faut aussi favoriser celui de l'autonomie et de l'inventivité. L'improvisation est une des clés de cet apprentissage. Les enfants apprennent à parler bien avant de savoir lire et écrire, je le disais plus haut. De la même façon, on peut improviser bien avant de connaître un code musical et son langage écrit. Pourtant et encore, dans nos institutions, on apprend souvent les notes avant de pouvoir jouer. On ne fait confiance qu'à l'oreille savante, celle qui a des références, au lieu de faire confiance à l'oreille tout court et à son pouvoir de se mettre à l'écoute du sonore.

Exemple de proposition complexe, reposant sur la notion de mimétisme, qui se distingue de celle d'imitation.

Le dispositif est simple. On fait une proposition sonore, que l'autre doit reprendre, renvoyer, et ainsi en alternance pour finalement se retrouver ensemble. Tout est dans la qualité de la proposition : si elle est trop simple, trop « historique » (avec un début, un milieu et une fin clairement délimités), ce qui est renvoyé est de l'ordre de l'imitation, et sans grand intérêt. Mais si la proposition est suffisamment chargée de « caractère », suffisamment complexe (je ne dis pas « compliquée », mais complexe), elle est plus intéressante et le retour est plus fertile.

Le « être ensemble » fonctionne alors de façon évidente, sans aucune parole, on ne se pose pas de question. Ce n'est pas si facile de sortir de la tentation de l'historicité : c'est plus vite compris, début, milieu fin ; on imite et on s'en tient là ; on aime que ça commence, que ça finisse, et surtout que ça se développe. Nous supprimons cette notion de développement dans l'improvisation, au profit de celle de creusement. Dans l'invention libre, on creuse le complexe.

Propos recueillis par

Nicolas Go

1 Ce texte est un extrait des deux rencontres d'entretien entre Alain Savouret et les membres du Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, qui ont eu lieu à la Maison des Métallos de Paris, les 4 octobre 2008 et 14 mars 2009.

2 Du latin *substare*, se tenir (*stare*) dessous (*sub-*).

3 Le monème est une unité minimale de première articulation. On distingue les monèmes lexicaux, ou lexèmes (*elle court, il court*), des monèmes grammaticaux, ou morphèmes (*nous courons, vous courez*). Le morphème est donc une unité grammaticale de première articulation qui se combine aux lexèmes. On appelle aussi morphème un élément minimum porteur de sens dans un énoncé (il est en ce sens composé de phonèmes, ou unités de son).