

Jean-Marc Chauvel

COMPOSER (AVEC) LE BRUIT

Introduction : la relativité de l'écoute

Bruit et Musique sont deux notions qui se présentent d'emblée comme antinomiques. Ce qui est du bruit n'est pas de la musique, et si ce qu'on entend est de la musique, alors ce n'est pas du bruit. Bien. Encore faut-il être sûr de ce qu'on appelle « la musique ». C'est une question qui semble évidente tant qu'on n'y réfléchit pas trop. Elle l'est beaucoup moins dès qu'on commence à vouloir rentrer dans des configurations concrètes. On aimerait avoir une définition substantialiste, qui tient à la nature du phénomène sonore. Dans cette perspective, la musique est faite avec des sons, ces fameux sons dont on dit qu'elle est l'art de les arranger pour les rendre agréables à l'oreille (on reconnaîtra la formule professée dans les manuels depuis le dix-neuvième siècle). Des sons « civilisés » en somme. On en déduit que les bruits, eux, sont barbares et forcément désagréables à l'oreille. Mais au fond, il n'y a guère de substantialisme dans cette définition : c'est « l'agrément » de l'oreille qui tranche, en toute subjectivité. Pourtant, il y a un sous-entendu : les sons agréables sont des sons « purs ». Quelle est donc cette « pureté » des sons ? Cette particularité qu'ils ont de pouvoir être permanents et identiques à eux-mêmes dans le temps. Ces sons-là ne sont pas soumis à la dégradation, ils s'expriment « hors du temps », et leur nature est donc proche de celle de la divinité. On n'est pas loin de la théologie. Les physiciens, après moultes théories, en viennent à une séparation très claire : il y a les phénomènes sonores *périodiques*, qui conduisent, dans l'analyse de Fourier à des spectres « de raies » et des phénomènes sonores *apériodiques*, qui conduisent à des spectres continus. Les premiers peuvent être appelés des sons, les seconds des bruits. Et tout paraît clair.

Oui, mais voilà, on peut accumuler les paradoxes. Un son « pur », comme ceux que sont capables de produire les synthétiseurs, peut s'avérer tout à fait désagréable s'il dure trop longtemps ou s'il est trop fort. Et le bruit d'une rivière ou d'une fontaine peut être au contraire considéré comme très agréable, et pendant longtemps. Dans l'acte sonore le plus anodin qui est l'acte de parole, le bruit des consonnes et le son des voyelles sont indissociablement articulés. Il ne viendrait à personne l'idée que les consonnes sont

« désagréables » et les voyelles « agréables ». Mais il y a pire : vous écoutez de la musique à la radio : c'est agréable. Vous entendez la *même* musique jouée par la radio du voisin à travers les fenêtres de l'immeuble d'en face : c'est une torture. Donc on ne peut même pas dire que le jugement de goût soit lié au seul sujet : il dépend aussi des circonstances de l'écoute. On pourrait continuer comme cela très longtemps. C'est le compositeur américain Charles Ives qui a le premier mis le doigt sur ce paradoxe : dans son œuvre *Central Park in the dark*, il met en scène un orchestre de jazz comme faisant partie du « bruit de fond », là où la musique « réelle » se voulait mimétique des bruits « naturels » du parc.

Il est donc très difficile de raisonner « en substance » sur le musical, et la question du bruit n'échappe pas à cette difficulté. La musique du vingtième siècle n'a pas manqué de s'engouffrer dans la brèche, d'abord en exploitant les bruits qui ont toujours fait partie de l'univers musical, ceux des percussions, pour en faire une matière première essentielle et non pas accessoire (c'est le sens d'*Ionisation* d'Edgard Varèse), puis en considérant que les sons captés sur support et montés pouvaient rivaliser avec la « grande » musique (c'est le sens de la *Symphonie pour un homme seul* de Pierre Schaeffer et Pierre Henry). Dès lors, c'est l'ensemble de l'univers sonore qui est disponible à la « musicalisation », et c'est ce processus que nous allons essayer d'approcher ici. Nous allons le faire dans la perspective d'une séquence pédagogique pour montrer que la réflexion sur le bruit n'est qu'une porte d'entrée à une réflexion sur la créativité musicale et sa socialisation. Cette réflexion sera menée en trois temps, qui correspondront aussi à trois temps de la séquence pédagogique : le *matériau*, la *forme*, le *sens*.

Le matériau

Si l'on veut être honnête avec la proposition, qui est de travailler sur le bruit, il faut accepter de prendre en compte tout ce qui est possible dans ce domaine, sans restriction. Ce n'est pas si évident. Tout choix préalable d'instruments ou d'extraits sonores est une fermeture considérable dans le dispositif pédagogique. Il faut donc proposer dès le départ une ouverture absolue des possibilités, et débrancher la censure de l'enseignant tout en permettant l'investissement des élèves. La solution la plus simple est de leur demander d'amener chacun *un* objet qui peut faire du bruit. Cette démarche est très importante, car symboliquement, c'est une partie du monde extérieur à l'école qui va pouvoir pénétrer dans l'école. Dans l'analyse que l'on pourra faire ensuite, cet élément est déterminant. Cette phase est évidemment pour l'enseignant une phase de risque. Le risque est de deux natures : du côté de l'excès de bruit, de l'objet déraisonnable, ou du côté de l'absence, du « j'ai pas trouvé » « j'ai oublié ». Les deux aspects sont un peu improbables, mais il faut s'attendre à tout. Dans le premier cas, aucune panique à avoir : la suite de la séquence doit permettre de maîtriser l'intérêt pédagogique d'à peu près toutes les propositions.

Dans le deuxième, le problème est encore plus simple : le corps humain est une ressource illimitée de bruits possibles sans avoir recours à aucun objet extérieur. Une de mes plus grandes émotions musicales est un souvenir qui date maintenant d'une petite vingtaine d'années. C'était sur une place de l'*Albaicin* à Grenade. Là, à la tombée du soir, un groupe de jeunes gens discutaient autour d'un verre. Et puis soudain, un d'entre eux a commencé à taper un rythme dans ses mains, suivi bientôt par tous les autres, avec une densité et une complexité polyphonique ahurissante. Là encore, la limite est celle de l'imagination, pas celle de la musique.

La capacité de tous les objets ainsi réunis à faire du bruit peut assez rapidement déboucher sur une cacophonie invraisemblable. Même si un tel débordement dyonisiaque n'est pas de mise dans nos mœurs académiques, il n'est pas impossible de l'éprouver, ne fut-ce que pour en désamorcer la tentation et en montrer le potentiel. Dans un temps limité, il va sans dire. Un peu (décidément l'Espagne est un pays où les bruits sont rois) comme dans ces villages de la province de Teruel ou pendant une semaine, tout le monde descend dans la rue en tambourinant sur tous les ustensiles disponibles. Ce type de rituel exutoire ne doit pas forcément être négligé, il peut éviter, en canalisant la « pulsion bruyeuse » de la voir surgir inopinément. La cacophonie n'est pas l'objectif de la composition, qui est celui que nous nous fixons ici. Mais il en demeure un terme possible, dont tout le monde admettra assez vite l'épuisement de l'intérêt.

Les enfants auront majoritairement amené des objets en fonction d'un bruit spécifique qu'ils comptent réaliser avec cet objet. L'objectif d'une première séance va être de passer du stade de l'objet sonore « trouvé », à celui de *matériau musical*. Beaucoup de stratégies sont possibles, nous allons en décrire ici quelques-unes. La différence essentielle entre les deux concepts tient principalement à la maîtrise du résultat sonore, à sa variabilité, source d'expressivité, et donc à l'exploration imaginative des possibilités.

Pour cela, il faut troubler la consigne : du « faire du bruit » qui était celle de la collecte, il faut passer à « faire *des* bruits » qui va être la première étape d'un processus où l'objet anecdotique va passer au stade du *proto-instrument*. Ce qui est essentiel dans cette étape, c'est de la mettre à profit pour mettre en place des concepts éminemment structurants pour l'écoute et pour la compréhension des qualités de l'interprétation et de l'expressivité. Giacinto Scelci disait qu'il ne considérait véritablement un pianiste que dans la mesure où celui-ci était capable de conceptualiser au moins quinze manières différentes de produire la même note. Donc on peut demander aux élèves de produire quinze sons différents avec l'objet qu'ils ont amené. Ou plus modestement quatre ou cinq, en explicitant leur méthode et en décrivant le résultat dans un petit tableau. À la fin de cette phase, un grand moment d'explication collective et de verbalisation s'impose qui peut être l'occasion d'un embryon d'organologie fort intéressant. D'abord, faire constater que les objets ne produisent pas de bruits tout seuls : pour faire un bruit, il faut être deux.

Autrement dit, le bruit naît de la rencontre de deux objets solides (c'est le cas de la plupart des instruments de musique : deux claves, une baguette et une peau, un archet, un marteau ou un plectre et une corde), d'un objet et d'un fluide (c'est le cas des instruments « à vent »), ou éventuellement de deux fluides (l'eau avec l'eau). Si vous vous sentez une âme d'acousticien, il y a matière à de longs développements, toujours à partir des exemples des enfants. On peut en particulier explorer les modes de résonance, l'intervention de la pression et de bien d'autres paramètres.

Cette « rencontre » est toujours produite par un geste. C'est fondamental, car c'est cela qui est à l'origine du discours. On peut à ce sujet expérimenter la capacité « acousmatique » de l'oreille, en demandant aux enfants de fermer les yeux et de deviner comment le bruit est produit (*schmilblick*), ou, plus intéressant, de transposer sur leur propre objet le son produit par l'objet de leur voisin. L'objectif de cette phase est de prendre conscience de la diversité des possibles, mais aussi du potentiel d'évocation des sons et de leur adaptabilité sémiotique. Par exemple on peut prendre un mot : *agaçant, subtil, résolu, tenace...* etc. et proposer à plusieurs enfants de l'illustrer avec leur proto-instrument. L'objectif est de faire prendre conscience de cette catégorie du geste musical (qui peut rester sinon assez abstraite) et d'établir, en fonction du niveau, un catalogue de possibilités maîtrisées. D'une semaine à l'autre c'est l'occasion de leur demander de faire leurs « gammes de bruits », (et là de passer définitivement pour un fou furieux vis-à-vis des collègues des autres disciplines). On peut aussi demander un catalogue plus complet, et de réfléchir à une notation symbolique pour chacun des « spécimen » du catalogue. Tout ça doit être adapté au niveau des élèves.

La forme

Si on a pu explorer ainsi le domaine des bruits, on n'a pas encore touché celui de la musique. Mais on a désormais sous la main un matériau formidable pour le faire. L'idéal, à ce stade, est de faire des petits groupes et de demander aux élèves de composer une pièce en utilisant uniquement les objets qu'ils ont amené. Cette situation de créativité est plus déroutante pour les enseignants que pour les élèves. Donc si l'on veut se rassurer, on peut préciser la consigne : fixer une durée, demander un équilibre des parties, et demander la réalisation d'une partition. Tout cela peut émerger tout seul, en fait, ou venir au fur et à mesure du travail. C'est toujours très intéressant de voir la diversité des solutions que vont proposer les enfants, et d'analyser dans ces différences les ressources du langage musical. Ici, la barrière infranchissable de l'écriture musicale que nous connaissons n'existe plus, mais on peut voir à l'œuvre les conditions de sa nécessité. La plasticité de la musique peut apparaître dans toute son ampleur.

L'objectif pour les enfants est donc d'exécuter autant de pièces qu'il y a de groupes. Tout l'enjeu est de permettre l'émergence de la forme musicale. Les possibilités de

combinaison du matériau musical, quel qu'il soit, sont immenses. C'est le deuxième temps de l'exploration. Le premier temps avait permis de s'attarder sur les micro-structures temporelles. Celui-ci est l'occasion d'approcher les macro-structures.

Il y a un débat assez houleux en ce moment au sein de la communauté scientifique pour savoir ce qu'il en est de la perception de la forme musicale. C'est une notion bien malcommode que cette notion de forme dans le temps, et il est clair qu'on ne peut la manipuler qu'à travers des représentations métaphoriquement géométriques qui n'ont pas grand chose à voir avec les possibilités cognitives d'appréhension de la temporalité. Les psychologues expérimentaux ont beaucoup cherché à savoir si l'auditeur était affecté par une modification de l'ordre des segments dans un discours musical. Leurs résultats, pris au premier degré tendrait à montrer qu'à partir du moment où une certaine vraisemblance de la transition est conservée, toutes les bifurcations sont acceptables. La philosophie analytique américaine (des personnalités comme Jerold Levinson par exemple) ont dès lors défendue une théorie dite « concaténationniste », qui cantonne l'écoute à la surface de l'audible et assume franchement l'inutilité de tout discours musical à long terme. Pour ces intellectuels, la musique se contente d'un édonisme de surface qui peut se dispenser de toute la complexité culturelle des grandes formes classiques, complexité devenue inaccessible, quoi qu'il en soit, aux cervelles post-modernes. Nous reviendrons sur ce débat. En tout cas, ce problème de l'agencement des matériaux va se poser aux élèves, d'autant que dans la durée, les multiples manières de réaliser des bruits qu'ils avaient mis en évidence vont peut-être révéler, dans l'énoncé de la durée, leurs limites. Le « catalogue » comme forme va vite s'avérer un procédé limité. La répétition, la variation, le contraste vont alimenter la durée. Rythmes, superpositions, ostinati, accumulation... autant de procédures ou « gestes formels » disponibles assez spontanément. Derrière tout cela, on pourra aisément saisir les enjeux de la construction d'un discours dans le temps. Encore faut-il que l'enseignant lui-même en maîtrise les concepts. La discussion sur le bruit et le son est métaphoriquement tout à fait transposable au niveau de la forme. Une forme « bruiteuse » sera une forme sans queue ni tête, alors qu'une forme bien structurée sera plus proche de la périodicité du son « pur ». C'est une métaphore intéressante, car elle permet de toucher du doigt une réalité physique importante : le bruit est lié au désordre (à l'entropie, mais cette notion n'est pas vraiment accessible à des enfants), et le son est marqué par un ordre (le plus souvent une périodicité). Par exemple, le bruit de fond d'un appareil électronique, est lié à l'agitation thermique dans les composants. À l'opposé, moins il y a d'agitation, plus la température est basse, et plus on se rapproche du zéro absolu. Les 4³³ de John Cage sont à cet égard emblématique : la pièce silencieuse compte autant de secondes ($4 \times 60 + 33 = 273$) qu'il faut de degrés pour descendre au zéro absolu. C'est une forme absolument dépourvue de toute agitation.

L'exact opposé de la cacophonie que l'on a testée à la première séance. Enfin, si le public ne s'en mêle pas trop.

Mais entre le bruit blanc et le son pur, il y a beaucoup de possibilités intermédiaires. Les enfants vont en proposer une en relation avec leurs matériaux. Une consigne possible qui soit pas trop interventionniste est de demander que tous les matériaux listés soient présents au moins une fois dans la pièce. Cette pièce devra en outre pouvoir être exécutée plusieurs fois. Le problème de l'organisation du temps et de sa maîtrise est ainsi posé pleinement.

C'est l'occasion d'une réflexion sur les modes d'organisation du temps et sur la manière de les représenter. Il y a deux grandes catégories d'organisation temporelle : une qui est en rapport avec le *chemin*, l'autre qui parle du *paysage*. Tout ce qui est « trajectoire », « parcours », « histoire », etc. est de l'ordre du « chemin », c'est à dire de la progression temporelle. Les deux modes principaux d'expression de la progression temporelle sont la séquence et le développement. La séquence rejoint l'idée de concaténation d'éléments segmentables, le développement rejoint l'idée plus continue de processus. Quoi qu'il en soit, dans le cadre du *chemin* la temporalité est orientée alors que dans le cadre du *paysage*, c'est l'effet d'espace qui est en jeu, et la temporalité est comme suspendue. Lachenmann parle ainsi de cette différence :

De manière un peu schématique, je distingue deux sortes de musiques. Une musique comme un texte avec des sons clairs, c'est un langage syntaxique. Bach et Schönberg en sont un exemple, on y suit les phrases les unes après les autres. L'autre fonctionne en situations : j'en ai parlé avec les altos de l'Ensemble Contrechamps, à qui je demandais de jouer un son « flautato » où la hauteur du son vient simplement colorer un bruit. Je leur ai dit d'imaginer le chauffage dans une salle et de reproduire quelque chose qui flotterait dans l'atmosphère. Si vous êtes au bord de la mer ou dans une forêt, quand on entend les branches qui craquent, c'est une situation. Il y a beaucoup de musiques qui fonctionnent comme cela. Par exemple, le commencement de la Neuvième symphonie de Beethoven ou encore le commencement de l'Or du Rhin de Wagner. J'aime imaginer ma musique de cette sorte-là. J'aime y penser comme le bruit de la pluie ou le vent, et je me concentre beaucoup sur ces bruits, parce qu'à travers eux vous entendez aussi ce qui se passe, l'action qu'il y a derrière. Quand j'ai écrit mon opéra, « La petite fille aux allumettes », j'ai imaginé la musique comme une situation météorologique. C'est une autre philosophie du son, le son comme événement naturel.¹

La métaphore du *chemin* et du *paysage* suggère évidemment qu'il y a un lien entre les deux manières de penser le monde sonore. Ou en tout cas que l'on doit les penser relativement. C'est en tout cas une piste pour analyser les situations sonores en dehors de tout *a priori* stylistique, dans l'univers bruitiste, ou bien au-delà. L'implication du sujet est alors la marque d'une autre notion, celle de *personnage*. Toute musique cherche, de manière à chaque fois différente, une implication de l'auditeur. Le propos de l'analyse musicale est de mettre en lumière cette trame sous-jacente.

¹ Helmut Lachenmann, *interview* avec Anne Gillot, <http://www.crfj.ch/travaux/documents/AnneGillot.interview.pdf> (sept 2008)

Il y a de nombreuses manières de représenter une forme musicale, suivant le point de vue que l'on adopte. Celle qui nous est la plus familière est la partition. Une partition est une représentation à deux axes, un qui symbolise le temps et l'autre l'espace du matériau, ordonné suivant des critères d'espace (dans la partition traditionnelle, c'est à la fois les « hauteurs » de note et la disposition instrumentale de l'orchestre). Il n'y a aucune difficulté à établir une partition de bruits, ce n'est jamais qu'une généralisation de ce principe. C'est par exemple celui qui est adopté par les analystes de l'électroacoustique confrontés à la représentation sonographique². Mais rien n'empêche d'adopter d'autres schémas. En particulier on peut proposer un ordonnancement du matériau qui est lié à la temporalité, à l'ordre d'apparition, l'ordre « d'entrée en scène ». C'est le principe de ce que j'ai appelé les diagrammes formels (ou diagrammes matériau-temps). Dans ces représentations, le *chemin* de la musique, sa « trajectoire » temporelle suivant les critères de différenciation du matériau devient beaucoup plus explicite. La musique du vingtième siècle a proposé une autre représentation, celle des « réservoirs » très présents dans la notation des musiques « ouvertes », semi-improvisées ou, à un niveau supérieur de l'articulation formelle, des « archipels », pour reprendre l'expression de Boucourechliev. L'idée d'un *chemin* dans un *paysage* peut être dans ce cas comme tracé sur une carte.

Au fond, on compose avec les bruits comme on compose avec les autres sons. « Poser avec », l'origine du mot composer, sous-entend que la valeur d'un matériau musical n'est pas seulement une valeur intrinsèque : sa position par rapport à un autre matériau peut tout changer. Une manière de s'en rendre compte est d'intervertir simplement l'ordre des matériaux. Ou de construire deux pièces avec le même matériau.

Le sens

C'est le sens d'un certain nombre d'expériences de la psychologie expérimentale. On prend la musique comme un jeu de cartes, on bat, et on regarde comment la perception en est affectée. Les résultats de ces expériences varient beaucoup en fonction de leurs présupposés (et des artefacts divers qui peuvent les affecter). Un certain nombre de résultats tendraient à prouver qu'à partir du moment où le style n'est pas affecté par les coupures locales, l'esprit est relativement indifférent à l'ordre des éléments. Mais des expériences plus récentes³, faisant intervenir la sémantisation du musical, montrent assez clairement que si l'on n'est pas affecté au niveau de la surface musicale, le sens profond, relevé par exemple par l'analyse de contenu de la verbalisation, peut s'avérer complètement modifié. La « téléologie » du discours musical n'est donc pas simplement

² Voir les travaux de l'InaGRM et en particulier les réflexions de Pierre Couprie.

³ Par exemple la thèse de Cécile Alzina intitulée *Influence de la structure formelle sur la sémantisation musicale et la perception subjective du temps*. présentée à l'Université de Paris X Nanterre sous la direction du professeur Michel Imberty.

une affaire de style et de surface, il y a un mouvement plus profond qui est communicable et qui affecte véritablement les sujets.

Il est très difficile de rendre compte du sens de la musique et c'est évidemment une problématique pédagogique que l'on a tendance à passer sous silence. Au mieux (ou au pire), on en est resté au joyeux majeur et au triste mineur. Avec une musique qui prend les bruits comme matériau, c'est peut-être l'occasion de donner une autre dimension à la question. Une des manières de faire est sans doute de reprendre le protocole imaginé par les psychologues. Il est moins périlleux dans le cadre d'un cours de l'appliquer aux créations des élèves qu'à une œuvre du répertoire. Disons que c'est plus facile d'accepter un peu de fantaisie.

Les musiques produites peuvent assez facilement donner lieu à une verbalisation. De la part du groupe qui a conçu la pièce, ou de celle du reste de la classe. C'est l'objet d'une troisième séquence pédagogique. Les pièces de bruit auront par exemple été enregistrées à la fin de la deuxième séquence, et cette troisième séquence visera à expliciter le résultat des deux premières. Évidemment, beaucoup de cas de figure peuvent se présenter et il faut montrer une grande adaptabilité. Plusieurs types de verbalisation sont possibles, et il convient d'en avoir conscience. En fait ces types de verbalisation correspondent au types de discours du et sur le musical.

Le premier type de verbalisation, qui sera très probablement le plus fréquent correspond à ce que l'on appellera un « cinéma du sonore ». Certaines musiques contemporaines revendiquent cette terminologie : c'est le cas du hörspiel, cousin germain de la dramatique radiophonique. On peut aussi penser aux œuvres de Denis Dufour. Dans ce cas, la distance entre la « bande son » et la musique elle-même s'efface. On sait qu'au cinéma, ces deux instances correspondent à des métiers bien séparés. Mais la division du travail n'est pas forcément du même ordre à hollywood et dans notre esprit. Ce qui est certain, c'est qu'un univers de bruit comporte un potentiel d'évocation important et qu'un objet sonore est assez instantanément identifié au sein d'une scène auditive, elle-même théâtre d'une narration. L'idée d'une trame narrative n'est pas seulement liée aux poèmes symphoniques de la fin du dix-neuvième siècle. Le potentiel d'évocation de la musique joue au niveau du matériau *et* de la forme. C'est cela qu'il faut mettre en évidence à travers les verbalisations de type narratif.

Un autre type de verbalisation peut montrer un caractère plus « abstrait ». Deux directions antagonistes sont possibles. La première correspondrait à ce que Schaeffer appelait « l'écoute réduite » : ce serait une verbalisation descriptive, reliée à l'aspect concret du matériau musical, une verbalisation factuelle et « scientifique ». C'est celle que, dans le cadre d'un cours, et dans la perspective d'un « analyse » de la musique, nous aurions tendance à privilégier. Mais une autre direction de la verbalisation « abstraite » peut concerner directement des concepts ou des affects dont le rapport au réel musical

est plus difficile, si ce n'est impossible parfois, à établir. Les sempiternelles « atmosphères » et autres « ambiances » voisineront ici avec des termes qui caractérisent plus volontiers le registre des émotions, voire des associations synesthésiques plus surprenantes.

Même si la musique n'était pas au centre des préoccupations du fondateur de la psychanalyse, on comprend bien que des éléments importants des structures psychiques des enfants peuvent apparaître dans l'ensemble du processus que nous venons de décrire. Il ne s'agit surtout pas de s'immiscer dans ces affaires, bien entendu, mais il faut avoir conscience de leur présence et ne pas craindre cet aspect de la créativité. La musique, comme tous les autres arts, manipule des domaines transitionnels très importants. Il n'est pas sûr que leur refoulement soit la meilleure des solutions. En tout cas il me paraît fondamental d'aborder le phénomène musical – le phénomène artistique en général – dans toutes ses dimensions, en ayant soin, par dessus tout, de viser l'idée musicale et le rapport qu'elle entretient avec la facture de la musique.

Conclusion

Ce que j'ai essayé de vous présenter sous la forme d'un protocole pédagogique n'est pas très différent de mon propre processus compositionnel. À quelques « détails » près, bien entendu. J'ai personnellement beaucoup réfléchi au rapport du bruit et de l'instrumental. Je vais vous faire entendre deux pièces issues d'une suite composée pour un film de Philippe Chapis : *Antoine travaille*. Dans la première pièce, vous entendrez la « bande son » du film : c'est en fait une composition de « musique concrète ». La deuxième pièce est écrite pour Alto, Violoncelle et Piano. C'est en fait la transcription de la première. Ce qui est important ici, c'est de prendre conscience de l'énorme potentiel de musicalisation des bruits qui composent l'univers sonore.

Je voudrais vous faire entendre maintenant pour conclure une autre pièce, purement électronique celle-ci, et qui est réalisée non pas avec des synthétiseurs mais en traçant directement la forme d'onde sur l'écran de l'ordinateur (d'où son titre : *Drawing the sound*). Dans ce cas, il ne s'agit plus de composer *avec* des bruits, mais de composer directement *le* bruit lui-même.

Le musicien du vingt-et-unième siècle assume parfaitement toute la complexité du monde sonore. Mais l'auditeur en reste bien souvent à des critères non-explicites qui s'enkystent en rejet massif et tournent parfois à une forme d'autisme sévère. Le bruit serait-il alors, comme me le disait récemment Jean-Michel Bardez, cette pénétration des oreilles dont on a pas assumé le plaisir qu'elle pouvait procurer ? Laissons la métaphore, mais retenons cette nécessité d'assumer un plaisir, un jeu, avec les sons. Les compositeurs de la génération qui a suivi celle de Darmstad ont commencé à intégrer à leur pensée

compositionnelle les données de la perception. C'est ce que le musicologue Italien Carlo Carratelli appelle l'intégration de l'esthétique dans le poïétique. Il a particulièrement analysé le phénomène dans la musique de Salvatore Sciarrino (cf. son article : « Le strategie cognitive nella musica di Salvatore Sciarrino » publié dans le numéro 19-20 de la revue espagnole *Doce Notas Preliminares*, 2007, pp. 334-348). Il est indispensable que cette démarche soit aussi réciproque du côté de l'auditeur. Je plaiderai donc ici pour une intégration de la poïétique dans l'esthétique. Car l'objectif des séquences pédagogiques que j'ai décrites ici n'est pas seulement une vague « pratique artistique » substitut sonore du macramé. Non, l'objectif est de sortir d'une impasse, l'impasse de cette remarque récurrente des étudiants quand ils écoutent pour la première fois les *Études de bruit* de Pierre Schaeffer : « mais monsieur, ce n'est pas de la musique ! ». Je reste persuadé que l'on n'écoute pas la musique avec les mêmes oreilles quand on l'a vécue de l'intérieur, et je reste persuadé que vous, les professeurs de musique du secondaire, avez un rôle fondamental à jouer en ce sens. Les enjeux pour la société ne sont pas anodins : il s'agit aussi, dans l'écoute de l'autre, de se comprendre soi-même.