

# L'ÉCOUTE « MUSICALE » ET L'ŒUVRE-OBJET<sup>1</sup>

Nicolas Marty

---

Nicolas Marty est docteur en musicologie (Sorbonne Université, 2018) et titulaire d'une licence de psychologie. Ses recherches portent sur l'écoute des musiques acousmatiques et sur la perception de la musique. Il a notamment publié chez Delatour un ouvrage collectif autour des liens entre analyses et écoutes des musiques électroacoustiques. Il a été ingénieur de recherche au LEAD (Université de Bourgogne). Il a étudié la composition instrumentale et acousmatique au Conservatoire de Bordeaux, obtenu ses Diplômes en 2016, puis administré l'association Octandre pour les musiques électroacoustiques de 2016 à 2019. Il pratique et enseigne le tájì quán, et milite pour les droits des animaux.

---

## Résumé

Les théorisations de l'écoute musicale ont eu tendance à hiérarchiser les manières d'écouter, mettant en avant une écoute intéressée par les détails et en adéquation avec les intentions du compositeur. Dans ce sens, l'œuvre est considérée comme un flux d'informations plus ou moins objectives, auxquelles l'auditeur se rapporte d'une manière plus ou moins adaptée, c'est-à-dire plus ou moins experte. Ma contribution s'intéresse en particulier à l'ouvrage *Psychopédagogie de l'écoute musicale* (2009) de Kémâl Afsin, dans lequel la hiérarchie des différentes manières d'écouter est présentée implicitement comme une fonction naturelle du cerveau humain. La mise en regard de ce type de conception avec les propositions des musiques contemporaines permettra de proposer une autre expertise possible pour les auditeurs, dans la capacité à orienter son écoute de diverses manières pour appréhender une œuvre selon différents angles, chacun apportant de nouvelles connaissances sur l'œuvre, mais aussi sur le son, sur l'écoute et sur l'auditeur.

---

<sup>1</sup> Cet article est une version révisée d'un chapitre de ma thèse de doctorat (Marty, 2018), qui pousse plus loin la question de l'écoute autour des musiques acousmatiques et des différentes manières d'écouter une même œuvre.

## INTRODUCTION

Dans les années 1960, Adorno a introduit le terme d'« écoute structurelle » dans son *Introduction à la sociologie de la musique*. L'écoute structurelle semblait dominer les « types d'attitudes musicales » tels que le « bon auditeur », l'« auditeur émotionnel » ou l'« indifférent à la musique » (Adorno, 2009, p. 15-30). Lauxerois affirme qu'on s'est souvent insurgé contre l'« écoute structurelle » de manière à mettre en valeur une écoute « moins directionnelle », plus libre, moins orientée vers l'audition experte — tout en remarquant qu'on s'est plutôt insurgé contre une idée fausse de cette « écoute structurelle », fondée uniquement sur la lecture de l'*Introduction à la sociologie de la musique* où en apparaît la première mention (Lauxerois, 2003, p. 87)<sup>2</sup>. D'ailleurs, même le mot « écoute » ne serait pas adapté, Adorno employant exclusivement le terme *hören* (ouïr) et non *zuhören* ou *anhören* (écouter), ce qui révèle pour Lauxerois une neutralisation de la différence entre l'entendre et l'écouter : en fait, le concept proposé par Adorno serait bien loin du sens qu'on pouvait vouloir lui donner en le traduisant. De plus, quant à la hiérarchie des écoutes, Adorno aurait fait « marche arrière » lui-même, quelques années après la parution originale de son *Introduction à la sociologie de la musique*, dans *Schöne Stellen* (« Beaux passages » — Adorno, 1997, cité par Lauxerois, 2003, p. 90) :

Conscient des objections qu'on n'a sans doute pas manqué de lui faire à l'époque, Adorno s'explique d'emblée sur les raisons historiques qui ont guidé sa première approche de la question dans *Introduction à la sociologie de la musique* : la notion d'écoute structurelle, dit-il, avait avant tout une fin critique et visait à dénoncer cette tendance à l'atomisation et à la passivité naturaliste que commençait à imposer l'industrie culturelle, notamment par le détour de la musique de variétés. L'« écoute structurelle » devait faire pièce à cette « écoute atomisée » (*das atomistische Hören*) qui devenait alors la règle et le style de l'écoute contemporaine. Pourtant, avance alors Adorno, les choses « se sont renversées » : il s'agit maintenant de récuser tout autant, et à l'opposé, une écoute prétendument cultivée qui devient dominante ; elle est le fait de l'idéal musicologique de type néoclassique et historiciste, qui se réclame d'une objectivité à laquelle Adorno reproche d'être du style « machine à coudre ». Sa suffisance est d'autant plus insupportable qu'elle se revendique comme une écoute totale, qui procède d'une erreur radicale sur l'idée de totalité, laquelle menace la musique elle-même. Pareille prétention méconnaît que la totalité n'est pas la somme des parties, et qu'elle n'est pensable que comme processus, comme articulation et jeu du détail. (Lauxerois, 2003, p. 90-91)

---

2 « Certes, il est bien légitime de récuser toute perspective normative, privilégiant l'orthodoxie d'une écoute qui se voudrait analyse et synthèse à la fois, pour s'imaginer devenir adéquate à ce que l'œuvre lui aurait déjà prescrit ; impossible de réduire le phénomène de l'écoute musicale à cette écoute prétendument experte au nom de laquelle toutes les autres formes d'écoute se verraient renvoyées à leur insuffisance ou à leur nullité ; impossible de ne pas lui opposer la plasticité féconde de ces autres écoutes qui, de la distraction à tous les modes d'arrangement, laisseraient libre champ à la finitude des signatures subjectives. Mais s'en tenir à la seule *Introduction à la sociologie de la musique* pour juger de la pensée d'Adorno, c'est raisonner un peu court, parce que c'est faire l'impasse sur des textes importants des années soixante, la plupart encore non traduits, où cette pensée se métamorphose et dont l'éventail enrichit, voire modifie singulièrement la perspective. »

C'est cet intérêt pour le détail qui caractérise alors l'« ouïr structurel », plutôt que la prétention d'une appréhension totale de l'œuvre. Si l'œuvre « prescrit » dans une certaine mesure son écoute, c'est qu'on peut y trouver un certain nombre de détails, qui sont ordonnés dans le temps d'une certaine manière, sans que cela ne soit la seule écoute valable de l'œuvre.

Cette mise au point effectuée, il nous est maintenant possible d'aborder la question sous un autre angle : dans quelle mesure les théories sur la cognition, la philosophie et la pédagogie de la musique, considèrent-elles l'œuvre comme un objet fini, doté d'une structure déterminée qu'il faudrait percevoir pour avoir saisi l'œuvre dans son entier ?

## L'ŒUVRE EN TANT QU'INFORMATION, OBJET ET STRUCTURE

### Retour sur les modélisations cognitives

En 2003, Imberty s'opposait à la considération de l'auditeur comme « réceptacle passif » d'un objet-œuvre fini (Imberty, 2003, p. 7-8). Il semblait alors avoir réorienté son approche, alors qu'il avait d'abord repris dans les années 1980 les « schèmes de tension et de détente » proposées par Francès (1958) en y ajoutant les concepts de « schèmes de résonance émotionnelle » et de « schèmes de spatialité », qui permettaient selon lui de déterminer « l'ensemble des représentations en jeu dans les associations verbales à la musique, à travers les grands types de structures qui président à la variété des œuvres et des styles » (Imberty, 1981, p. 4). Deux choses apparaissaient dans ces propos. En premier lieu, les schèmes sont explicitement liés aux associations verbales employées par Francès et Imberty dans leurs travaux : il s'agit donc bien d'un travail sur la réception et la représentation par les auditeurs, dont les limitations méthodologiques sont claires. En second lieu, la deuxième partie de la phrase semble pointer vers la correspondance entre les schèmes (c'est-à-dire les représentations mentales) et les « grands types de structures » musicales : alors qu'Imberty a cherché en 2003 à se détacher des modèles de l'œuvre-objet, et qu'il s'est attaché par la suite à préciser le caractère *amodal* des « schèmes » liés aux « affects de vitalité » (Imberty, 2010), ses travaux dans les années 1980 semblaient faire l'amalgame entre modes de réception et structures musicales. Dans ce sens, il s'agissait d'une correspondance entre signifiant et signifié, au moins autant que d'une prise en compte de différentes perceptions possibles de l'œuvre.

Dans un domaine parallèle, après avoir présenté un large modèle cognitif, dans lequel les objets sont définis par un processus complexe de comparaisons et de jugements dynamiques, Chouvel reste dans l'ensemble très proche d'une segmentation structurelle en cellules, motifs et thèmes, avouant que la méthode de l'analyse cognitive demanderait un substrat informatique pour être réellement applicable, bien que l'aspect théorique en soit très porteur (Chouvel, 2006, p. 65-74). Il s'intéresse en fait à la structure induite, au flux

d'*informations* musicales, plutôt qu'à la manière dont l'auditeur pourrait orienter son attention dans l'œuvre et choisir, dans une certaine mesure, de prendre ou non en compte certains éléments<sup>3</sup>. Il fait d'ailleurs plus loin le lien direct entre le style d'écoute et le style d'œuvre, deux éléments qu'il voit comme « indissociables », puisqu'il faudrait éduquer l'écoute pour un nouveau style d'œuvre (Chouvel, 2006, p. 97). Cette perspective informationnelle apparaît encore dans la description de la « fatigue » par « saturation temporelle », qui fait que l'auditeur pourrait traiter de moins en moins d'informations au fil du temps (Chouvel, 2006, p. 162)<sup>4</sup>.

Bien que les approches récentes de la perception de la musique mettent plus l'accent sur les situations d'ambiguïté cognitive qui constituent la majorité des situations d'écoute et demandent à être résolues par l'auditeur<sup>5</sup>, la considération du stimulus musical comme une

---

3 Bien entendu, l'orientation de l'attention et la prise en compte de certains éléments plutôt que d'autres pour former une représentation mentale reste un attribut qu'on observerait peut-être plus facilement chez des personnes dont l'expertise leur permettrait de détecter de nombreux éléments — alors que les auditeurs novices auraient peut-être plus tendance à laisser leur attention se porter sur les traits familiers de ce qu'ils entendent. Cela ne signifie pas que ces novices *ne peuvent pas* orienter leur attention et sélectionner des éléments, que ce soit à la première écoute ou lors d'écoutes répétées. Il s'agit plutôt de dire qu'en-deçà d'une formation auditive et musicale, c'est une *prise de conscience* qui serait nécessaire à ces auditeurs novices pour ouvrir la possibilité d'une orientation de l'attention.

En fait, il m'a été donné d'observer à de nombreuses reprises la manière dont des personnes pouvant par ailleurs avoir une formation musicale avancée (que ce soit en tant qu'instrumentistes, compositeurs ou musicologues) se plaçaient souvent en sujet passif (et en sujet lambda) lorsqu'ils décrivaient leur expérience d'écoute : « le compositeur nous fait ressentir ça et ça », « là il ajoute une nappe qui reprend l'attention », « là c'est quelque chose qui nous rappelle ce qu'il y avait avant », etc. Voir Marty (2020) pour une discussion plus détaillée sur les propos tenus par les auditeurs.

4 Afin d'illustrer des cas extrêmes (du point de vue des œuvres), il prend l'exemple de l'école américaine répétitive : dans le cas d'un matériau extrêmement riche, la conscience musicale, « délivrée, par l'évidence de la répétition, de ses velléités macro-structurelles, peut se concentrer sur la richesse micro-structurelle, jusqu'au son lui-même », tandis qu'à l'autre extrême, avec un matériau extrêmement pauvre, l'attention se portera plus vers le suspens, la durée — ou l'exaspération, selon les cas (Chouvel, 2006, p. 165). Une remarque s'impose : quelle que soit la richesse « intrinsèque » du matériau (si l'on peut définir une telle qualité indépendamment d'un jugement préalable), l'attention *peut* se porter sur la macrostructure, la durée, le « jusqu'où », ou sur la microstructure, le contenu, le « quoi ». Cependant, on peut comprendre qu'il semble difficile de s'intéresser à la microstructure dans des œuvres répétitives qui conservent un langage strictement modal/harmonique dans lequel la structure infra-notale n'est pas composée.

5 Pour McAdams, au-delà des applications compositionnelles envisageables aux observations expérimentales sur l'ambiguïté cognitive, l'intérêt des recherches en psychologie de la musique réside donc dans la possibilité pour les *musicologues* de s'intéresser à la richesse des ambiguïtés cognitives et la pluralité des expériences envisageables pour une même œuvre (McAdams, 2015, p. 53-54).

*information* se retrouve fréquemment dans les interprétations cognitivistes<sup>6</sup>. C'est le cas chez Baboni (2007), compositeur inspiré par les sciences cognitives, la théorie de l'information, le structuralisme, l'intelligence artificielle et la morphogénèse. Pour lui, la théorie de l'information, détachée des préoccupations de la psychologie, « est quelque chose de très pragmatique, pour pouvoir calculer, donner des quantifications à l'information transmise par la phrase musicale, qu'elle soit écrite sur n'importe quel support : soit sur partition, soit sur support vinyle ou analogique, ou numérique, du son » (entretien avec l'auteur le 27 septembre 2013). Cette relation à la « phrase musicale » implique une pratique particulière de la composition, mais surtout, pour ce qui nous intéresse ici, une interprétation spécifique des processus de perception. En effet, pour Baboni, si la segmentation perceptive du langage est guidée par un sens externe et arbitraire,

en musique, en revanche, la segmentation est issue d'elle-même. Il n'y a pas d'autre cause [...] que la segmentation proposée par le compositeur. Donc la segmentation chez l'auditeur est issue de la cause que le compositeur a insérée [...] Elle donne l'unanimité. (entretien avec l'auteur le 27 septembre 2013)<sup>7</sup>

Unanimité ne signifie cependant pas exclusivité, et pour Baboni, toute segmentation musicale plausible pour une personne le serait automatiquement pour les autres. On peut donc trouver, même dans le cadre d'une approche de la musique comme flux d'informations (chez un compositeur), la prise en compte de la possibilité d'une multiplicité de segmentations, correspondant peut-être à divers modes d'écoutes.

### Phénoménologies de la musique

Les approches se réclamant de la phénoménologie révèlent, elles aussi, une conception de l'œuvre comme objet fini. Rappelons que la phénoménologie est un courant philosophique développé notamment en Allemagne et en France dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, avec les travaux de Husserl puis de Merleau-Ponty, pour ne citer qu'eux. De manière générale, il s'agit pour cette discipline d'étudier les *essences* des phénomènes en mettant de

6 Deutsch ouvre la troisième édition de son ouvrage collectif *The Psychology of Music* en affirmant que « le but de cet ouvrage est d'interpréter les phénomènes musicaux en termes de fonctions mentales — de caractériser les manières que nous avons de percevoir, de nous remémorer, de créer, d'interpréter et de réagir à la musique » (Deutsch, 2013, p. xiii : « *The aim of this book is to interpret musical phenomena in terms of mental function—to characterize the ways in which we perceive, remember, create, perform, and respond to music.* »). Il apparaît que la psychologie de la musique telle qu'elle la conçoit s'intéresse à la perception, en tant que réception déterminée, plus ou moins passive et automatique, des stimuli, ainsi qu'à la mémorisation et à la pratique instrumentale, mais pas à l'acte d'écoute. Sur 17 articles contenus dans cet ouvrage, aucun n'est dédié à l'écoute, tandis que 5 portent spécifiquement sur les auteurs.

7 Cette assertion est discutable : la musique, comme le langage verbal, implique des normes, des habitudes qui en dictent la segmentation, les attentes, etc.

côté tout ce que la pensée naturelle y impose, sans pour autant le refuser par principe : c'est l'*epochè*, la réduction phénoménologique. Une phénoménologie authentique se distinguerait donc clairement d'une approche subjectiviste, la seconde étudiant un « pour-soi » tandis que la première dépasserait la distinction entre « en-soi » et « pour-soi », entre l'objectif et le subjectif. Husserl distingue dans ce sens les lois de la nature (objectives), telles que « tous les corps sont lourds », des lois éidétiques générales (*eidōs* = essence), telles que « toutes les choses matérielles sont étendues ». Alors que les premières présupposent que le sujet assume une « position d'existence » (ici, l'existence de la nature), les secondes ne nécessitent pas cette position assumée (Husserl, 1985, p. 30). En fait, pour qu'un corps soit lourd, il doit exister dans un milieu qui, comme la nature, lui dicte cette loi ; au contraire, les choses matérielles sont étendues « par essence », sans condition d'existence. On retrouve cette différence, par exemple, entre le travail du physicien — qui s'appuie sur l'observation — et celui du géomètre — qui manipule des abstractions (Husserl, 1985, p. 32). Si l'existence du géomètre n'implique pas celle du physicien, il serait bien difficile au physicien d'exister pleinement sans l'apport du géomètre (Husserl, 1985, p. 34).

En ce qui concerne la musique, Lescourret (2013) prône un retour à une phénoménologie plus authentique que les approches subjectivistes plus récentes. Cependant, bien que posant des fondations théoriques pour une phénoménologie de la musique, elle ne propose pas d'application concrète (musicologique, analytique, esthétique, etc.) de son approche. Pradelle part quant à lui de questions philosophiques abstraites pour les appliquer à une phénoménologie des œuvres musicales. Il distingue tout d'abord trois orientations complémentaires de l'approche phénoménologique, selon que celle-ci s'intéresse à l'écoute musicale, aux actes (plus ou moins passifs) de constitution progressive de l'œuvre, ou au contexte, à l'« horizon herméneutique » depuis lequel l'œuvre est entendue (Pradelle, 2013, p. 279-280). Pour lui, dans la perspective d'une fusion de ces trois orientations, « c'est le langage musical qui commande la structure temporelle de l'audition » (Pradelle, 2013, p. 285). Aussi, de la même manière qu'on ne peut pas comprendre la physique d'Aristote en la comparant aux méthodes plus récentes comme si elle n'en était qu'une anticipation, il serait nécessaire pour la théorie musicale de ne pas confondre les formes anciennes de musique pour des anticipations de la musique tonale, et de

ne pas projeter extrinsèquement sur un type de musique des schèmes de pensée et des modes d'écoute antérieurs ou postérieurs [...] Il en résulte un principe phénoménologique régulateur : si l'essence singulière de l'œuvre prescrit son mode d'écoute, il faut *adopter le*

*mode d'audition — donc de conceptualité — adéquat aux perspectives intrinsèques d'une musique.* (Pradelle, 2013, p. 288-290)<sup>8</sup>

Pour Pradelle, la « bonne » *époque* implique donc de « mettre en suspens toute modalité d'écoute postérieure qui [...] est hétérogène ou étrangère [à l'œuvre], refuser de projeter sur l'œuvre une conceptualité élaborée en marge d'elle, afin de l'aborder dans ses perspectives intrinsèques » (Pradelle, 2013, p. 290). Il conclura plus loin en insistant sur ce point : « les œuvres prescrivent non seulement un mode d'écoute, mais un mode de pensée adéquat » (Pradelle, 2013, p. 296-297).

Une telle position, de la part d'un phénoménologue, pourrait faire penser que l'entreprise d'hypothèses fondées sur des cadres de pensée extérieurs à l'œuvre étudiée serait vouée à l'échec — ou tout du moins, à la corruption de l'essence de l'œuvre. Affirmer cela reviendrait pourtant à situer l'œuvre dans l'objet (partition, enregistrement, traces diverses) et l'objet dans sa production. Meric (2012), dans le cadre de sa thèse sur l'appréhension de l'espace sonore, propose une critique poussée de ce qu'on appelle « phénoménologie » dans le cadre de la musicologie. Pour lui, ce genre d'analyse ne se fait généralement qu'à partir des *donnés*, des objets « contenus » dans l'œuvre. « La phénoménologie pourrait alors paradoxalement se résumer à un subjectivisme épuré à vocation universelle (intersubjective) qui reste à la surface apparente des œuvres » (Meric, 2012, p. 147), parfois même en prétendant être un outil pour la sémiologie, ce qui peut sembler dommageable, puisque la phénoménologie, au lieu de rester dans son domaine sans préconçu,

*devient un outil permettant de décrire des objets déjà structurés, bien délimités et bien identifiés* : en d'autres termes, ils sont déjà dans l'espace et dans le temps et ne créent pas ces derniers [...] On en revient ainsi à une étude de phénomènes, mais ceux-ci, au lieu d'être les résultats d'un regard, d'une perception (et bien qu'ils soient souvent sincèrement, mais naïvement, considérés comme tels), sont issus de hiérarchies et de classements antérieurs au regard présent. Ils ne naissent pas d'une réduction, d'une *époque* : ils ont été discernés bien avant elle. (Meric, 2012, p. 154-155, son italique)

---

8 Pradelle donne pour exemple la différence fondamentale entre une musique modale, impliquant une écoute polyphonique dans laquelle la notion de tonique concerne l'ensemble des stabilités fournies par la basse (il parle donc ici d'une musique modale développant une ou plusieurs voix mélodiques sur un bourdon, comme c'est le cas par exemple de la musique traditionnelle arménienne pour duduk), et une musique tonale, impliquant une écoute accordique dans laquelle la tonique est un accord vers lequel le développement harmonique tend à nous amener ou à nous ramener.

C'est ce qui arrive chez Pradelle malgré la perspective critique qu'il adopte. En effet, l'adéquation entre « langage musical », « mode d'écoute » et « structure temporelle de l'audition », présenté comme un présupposé théorique, n'en est pas moins discutable. Cependant, bien qu'il puisse être problématique dans le cadre de la phénoménologie, le refus d'appliquer des modes de pensée récents à une musique ancienne se comprend tout à fait dans une perspective musicologique ou pédagogique à visée historique.

### Métaphores musicologiques et analytiques

Si la psychologie de la musique et la phénoménologie semblent parfois mettre l'accent sur la part de détermination de l'écoute par l'œuvre musicale en tant qu'objet fini, la musicologie est elle aussi concernée. Mailman, inspiré par les propos de Lakoff et Johnson (2003), s'intéresse à l'utilisation du langage dans le cadre de la théorie musicale, sous l'angle de la métaphore : la musique n'étant pas un objet physique (au-delà de sa trace acoustique que l'on peut aujourd'hui fixer), toute discussion qui la concerne est nécessairement une abstraction mentale et donc une métaphore (Mailman, 2010, p. 5, note 8). Les métaphores devraient être considérées non plus seulement d'un point de vue artistique, esthétique, mais aussi d'un point de vue cognitif, en tant que « mécanisme cognitif par lequel toute pensée abstraite (du langage quotidien au raisonnement mathématique) émerge de l'expérience physique » (Mailman, 2012)<sup>9</sup>.

Les métaphores concernent aussi bien les discours musicologiques que l'écoute. Bonnet, chercheur au Groupe de Recherches Musicales, refuse la réalisation d'une ontologie du son, qui consisterait à fixer celui-ci, à le rendre « audible » via des modèles de discours et de pensée, plutôt que « sonore » pour lui-même (Bonnet, 2012). Une telle position met à mal la recherche musicologique dans son entier. Cependant, cela n'est pas l'objet de Bonnet, qui soulève une problématique philosophique et épistémologique, sans pousser plus en avant la question de l'applicabilité de ses positions dans le champ musicologique. Son but, en fait, est l'ouverture de l'écoute, passant outre les discours formatés et

---

9 « *[Metaphor] is the cognitive mechanism by which all abstract thought (from everyday speech to mathematical reasoning) arises from physical experience* ». L'écoute est appréhendée, dans cette perspective, uniquement à travers le filtre métaphorique constitué par d'autres actions. Mailman propose par exemple d'étudier l'écoute comme :

- enregistrement (comme si l'auditeur recevait l'information musicale non altérée),
- adaptation (selon la perspective écologique qui veut que le système perceptif s'adapte à l'objet, recherche des caractères spécifiques ou porte son attention de manière globale),
- improvisation (avec une orientation spontanée et volontaire de l'attention),
- computation (sur le modèle du traitement informatique),
- digestion (selon la nature tactile de la musique, son déroulement et sa modification au fil du temps),
- méditation (impliquant une concentration intense et profonde),
- ou voyage (lié à la nature référentielle, affective et évocatrice du son).

formatant, pour se laisser la pleine liberté de se situer, de se repérer, de saisir le son dans ses divers aspects sensibles. Pour lui,

Quand l'écoute ne devient plus que vérification, décodage, lecture, elle perd sa fonction primale d'entendre tout ce qui se présente, tout ce qui apparaît, pour ne plus capter que ce qui *lui parle*. L'écoute, soumise aux bombardements discursifs, devient alors une fonction autoritaire à la mesure du caractère dogmatique des discours qui l'utilisent. (Bonnet, 2012, p. 140)

Après avoir dédié un chapitre à plusieurs manières d'« appréhender le son », partant des modes d'écoute décrits par différents auteurs pour en extraire la distinction entre une approche « événementielle » (formaliste) et une approche « phénoménologique » (laissant le son prendre le dessus), il propose une troisième approche, « schizologique », pour affirmer le caractère fondamentalement inconciliable des deux autres (Bonnet, 2012, p. 55-73) — ce qui ne signifie pas que l'une ou l'autre soit invalidée, mais que les deux ne peuvent s'appliquer simultanément<sup>10</sup>. C'est peut-être là la contradiction fondamentale de Bonnet, pris à son propre jeu. Alors qu'il refuse la définition d'une « essence » du son, qu'il oriente son ouvrage vers un refus des positions « d'autorité » qui dictent une approche du son, il s'intéresse bien particulièrement au « devenir » de celui-ci, au son dans « sa » temporalité, dans « son » déroulement, aux dépens du formalisme (ou des divers formalismes). Cela apparaît très clairement dans la conclusion, quand il affirme que « le son n'a pas de nature, le son est un devenir » (Bonnet, 2012, p. 221), sans sembler

---

10 Les descriptions des deux approches initiales sont proposées par Bonnet, lui permettant d'établir une opposition de principe qui sous-tend tout son ouvrage, entre formalisme dogmatique et liberté d'écoute. Les termes choisis, ainsi que leurs descriptions, semblent distordus pour arriver à ces fins. Une distinction plus fine, et moins dogmatique, justement, est proposée par Mailman à propos de la musique. Les métaphores « statiques » dominent dans la théorie musicale relative à la forme — c'est la vision architectonique, qui parle notamment de « structure » ou d'« architecture », qui « segmente » l'œuvre en « parties » ou en « sections », et qui rejette les aspects dynamiques sous le prétexte qu'ils sont moins contrôlables et moins précis (Mailman, 2010, p. 3-4.). Mailman note cependant que les années passées ont vu la prolifération de nouvelles métaphores « dynamiques », influencées notamment par la théorie transformationnelle et par l'émergence d'esthétiques processuelles au 20<sup>e</sup> siècle (Mailman, 2010, p. 3-4, p. 26). C'est sous cet angle qu'il abordera pour sa part la question de la « forme dynamique temporelle », avec une théorie dynamique, c'est-à-dire une théorie « qui prend en compte le mouvement, le changement, le processus ou l'énergie (en tant que mouvement, changement ou processus potentiel) tels qu'ils se présentent dans le déroulement d'une œuvre ou d'une interprétation » (Mailman, 2010, p. 8 : « *A theory (or analysis) is a dynamism theory (or analysis) to the extent that it asserts motion, change, process, or energy (potential motion, change or process) as existing in the course of a piece or performance, as it elapses* »). Cela n'exclut pas la présence d'éléments statiques tels que les motifs, qui serviront cependant par la suite à motiver une transformation (Mailman, 2010, p. 128). De plus, bien qu'il préfère une approche dynamique, qu'il considère comme plus proche des tendances cognitives (Mailman, 2010, p. 145-146), Mailman reconnaît les bienfaits de l'approche statique qui permet de conceptualiser la musique et d'en parler en dehors de son déroulement — de pouvoir mieux la contrôler, en somme (Mailman, 2010, p. 135) — et la possibilité d'une interaction entre les deux approches (Mailman, 2010, p. 151), dans l'idée d'enrichir l'expérience d'écoute et de lui offrir plusieurs alternatives.

conscient qu'il s'agit là aussi d'une position de principe, d'autorité, impliquant un rapport bien spécifique au son, à son déroulement, à son appréhension, à son écoute.

Si l'on retient les raisons du refus d'une ontologie du son, il reste cependant pertinent de questionner l'usage non critique du langage, du discours, des modèles. Ceux-ci déterminent en effet une manière de segmenter, d'identifier, d'écouter, en fournissant des cadres de pensée et de perception. Le discours, nécessairement métaphorique quand il s'applique à un objet abstrait, est aussi conditionnant :

La compréhension d'un univers sonore comme étant toujours déjà fragmenté s'insinue dans une circulation tautologique à double sens : elle nourrit une intention d'écoute, une disposition d'écoute visant le son en tant que fragmenté, elle devance donc l'écoute, et y trouve dans le même temps confirmation et légitimation. Une telle circulation peut ainsi se réduire à la formule suivante : « Quand j'entends un objet que j'ai visé en tant qu'objet, j'obtiens la confirmation que c'était bien un objet que je devais m'attendre à percevoir ». (Bonnet, 2012, p. 89)

Pour revenir vers la musique, on peut prendre l'exemple de la conférence de Jérôme Ducros (2012), invité par Karol Beffa dans le cadre de sa chaire de création artistique au Collège de France en 2012. Ducros part d'une ontologie de la musique comme langage, comme communication, avec des codes définis et des attentes, pour montrer comment un fragment tonal composé par lui le matin même est parfaitement « compréhensible » par le public (qui peut prévoir ce qui va se passer ensuite et reconnaître des incongruités), tandis que ce même public n'est pas particulièrement choqué par une pièce de Schoenberg dans laquelle le pianiste a transposé l'ensemble de la main gauche tout en gardant la main droite telle qu'elle était écrite par le compositeur. Pour Ducros, cela montre l'incompatibilité entre l'écriture dodécaphonique et la perception. *La musique est un langage constitué de hauteurs et de durées, qui doit être compris*. La conférence de Ducros montre bien comment une telle métaphore, constituée en position ontologique, peut faire dérailler des débats esthétiques en prises de position dogmatiques et inadaptées à des cadres formels tels qu'un séminaire au Collège de France.

## INFLUENCES SUR LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCOUTE MUSICALE

Métaphores musicologiques et positions ontologiques soulèvent déjà des questions dans le domaine de l'analyse et de la théorie musicale, mais c'est peut-être vis-à-vis de la pédagogie que les conséquences peuvent en être les plus importantes. C'est ce que montrait déjà la conférence de Ducros. Un deuxième exemple en serait les « exercices d'écoute » (*listening exercises*) accompagnant l'ouvrage *Listening to Western Music* de Wright (2011) : assez ironiquement, ces exercices s'intitulent par exemple « entendre les mélodies » (*hearing melodies*), « entendre les rythmes » (*hearing rhythms*), « entendre les mètres » (*hearing meters*), « entendre le majeur et le mineur » (*hearing major and minor*), etc., la notion d'écoute disparaissant des intitulés pour y être remplacée par l'orientation

vers une détection de caractères musicaux spécifiques. Les recherches qui seront mentionnées ici s'ancrent en fait dans le domaine de la pédagogie et des pratiques d'enseignement destinées à des enfants et des adolescents, cadrées par les programmes et textes d'accompagnement, plutôt que dans une volonté de recherche plus fondamentale sur l'écoute.

Dans des recherches spécialisées en pédagogie de la musique, l'écoute est plutôt étudiée du point de vue des représentations et schèmes cognitifs. Chez Mialaret (2003) ou chez Terrien (2006) par exemple, on s'intéresse à amener les élèves de leurs propres représentations vers celle du professeur, leur permettant d'obtenir des connaissances sur l'œuvre en tant qu'objet préexistant ainsi qu'une capacité à analyser celle-ci de manière abstraite en l'incluant dans son esthétique. Si le but défendu par Mialaret est louable, les préconisations qu'il propose peuvent être problématiques : en effet, il s'agirait pour l'enseignant, en permettant aux enfants de comparer leurs modes d'écoute entre eux, de les amener vers un mode d'écoute spécialisé (celui que « vise » l'enseignant) permettant l'établissement de connaissances sur l'œuvre. En fait, bien que la subjectivité des enfants soit prise en compte, elle ne devient ici qu'un intermédiaire vers l'intersubjectivité et l'acquisition de connaissances. Bien qu'une telle approche soit nécessaire dans une certaine mesure auprès d'un public dont l'objectif peut être d'acquérir des connaissances et de se spécialiser (universités, conservatoires, etc.), il ne faudrait surtout pas que de tels propos induisent la représentation selon laquelle l'écoute spécialisée est un niveau supérieur, l'écoute figurative n'étant qu'une étape de verbalisation infantile qui disparaîtrait par la suite pour laisser sa place à des propos experts — ce que, jusqu'ici, rien ne permet d'affirmer<sup>11</sup>.

À la suite de Mialaret, Terrien s'inspire du modèle développé par Francès et Imberty avec la notion de *schème*, s'intéressant aux émotions vécues ou *communiquées* dans la musique. Pour lui, les émotions « secondaires » ou « vicariantes » seraient déduites par l'auditeur à partir de l'analyse de son ressenti afin de savoir « ce que le compositeur a induit par la construction de son œuvre » (Terrien, 2006, p. 28-29). C'est en verbalisant ces émotions, en les prêtant au débat, que les élèves vont pouvoir construire des savoirs (Terrien, 2006, p. 79) : en confrontant sa verbalisation à celle des autres, « l'auditeur interroge à nouveau son écoute et approfondit sa perception de la musique », il cherche dans la musique ce qui peut justifier son émotion, sa verbalisation, et « rappelle [donc] en lui des connaissances antérieures » qui vont lui permettre d'enrichir son savoir de celui des autres (Terrien, 2006,

---

11 À vrai dire, comme je l'ai montré par ailleurs (Marty, 2017), l'écoute figurative ne semble pas se limiter à une forme de verbalisation, mais relève bien d'une expérience d'écoute construite, qu'il serait possible de développer dans son propre sens. Plutôt que d'induire cette représentation selon laquelle les novices s'exprimeraient par image tandis que les experts auraient la capacité de commenter de manière plus objective, plus informée, on pourrait même tirer bénéfice du langage figuratif employé par les auditeurs, afin de leur faire prendre conscience de diverses manières de décrire le son, correspondant à diverses manières de s'y rapporter et de l'observer.

p. 80). Dans cette perspective, on peut remarquer qu'il s'agit pour les non-experts de développer une expertise spécifique, recherchée et accompagnée par le professeur, plutôt qu'une meilleure compréhension (et donc d'une meilleure possibilité de contrôle) de sa propre écoute. En d'autres termes, l'auditeur apprend à manier les concepts et références qui lui permettront d'organiser et d'analyser ce qu'il entend selon un modèle spécifique. Très clairement, pour Terrien, « le but est d'entendre et de reconnaître les éléments qui composent la musique. L'auditeur s'y prépare en ravivant inconsciemment toutes ses connaissances » (Terrien, 2006, p. 114). Aussi, bien que la notion d'émotion soit très présente chez Terrien, la visée pédagogique reste attachée à un but distinct de l'écoute elle-même, lié aux demandes institutionnelles : l'apprentissage et la perception des informations musicales<sup>12</sup>.

Des préjugés sur la musique contemporaine s'ajoutent à cette conception informationnelle chez Afsin, responsable jusqu'en 2015 de l'Unité d'enseignement et de recherche en pédagogie et psychologie de la musique à la Haute École Pédagogique de Lausanne. Celui-ci souligne l'importance des liens entre les différentes « informations » musicales reçues et de la mémoire pour la structuration des événements, au cours de laquelle l'auditeur s'approprierait plus ou moins les matériaux utilisés par le compositeur au fil de l'*écoute active* (Afsin, 2009, p. 35-37). Son programme pédagogique repose sur une conception hiérarchique de l'écoute, qui passerait d'une « affectivité d'arrière-plan », d'un « degré inférieur », à une « affectivité de premier plan », d'un « degré supérieur », au fil de l'apprentissage des éléments cognitifs liés à l'œuvre — ce qu'Afsin justifie par une observation à l'IRMf de « l'intensification encore plus importante des zones d'activation hémisphérique (droite et gauche) et [de] l'élargissement des zones représentant l'activité émotionnelle » après l'apprentissage (Afsin, 2009, p. 42). En fait, pour lui,

Il faut souligner que lors d'un premier stade de l'apprentissage, l'ensemble des processus perceptifs et cognitifs inconscients détermineront une réaction émotionnelle qui prendra le rôle d'un précurseur motivationnel de l'apprentissage conscient des éléments cognitifs. Cet état représente la primauté chronologique de l'émotion sur la cognition.

Dans un deuxième stade d'apprentissage, ce sont, cette fois, les éléments de cognition maîtrisés qui deviennent source d'émergence pour les émotions, ce qui suggère une primauté de la cognition sur les émotions. (Afsin, 2009, p. 42)

Cette perspective présenterait un intérêt majeur si elle ne sous-tendait pas une conception hiérarchique des éléments de cognition impliqués dans l'écoute, qui pourrait avoir tendance à entériner la conception hiérarchique de l'écoute dans les institutions liées à l'enseignement.

---

12 C'est ce qui apparaît encore dans la proposition de Terrien à la conférence EMS12 à Stockholm, où il étudie le lien entre les intentions du compositeur, les éléments musicaux, leur perception par les auditeurs et la façon dont ceux-ci l'expriment (Terrien, 2012).

En effet, la première définition affirme que l'« écoute active » est introduite par une « organisation consciemment planifiée », « dans laquelle il y aura un engagement mental alimentant encore des réactions émotionnelles » (Afsin, 2009, p. 47). Cette définition paraît donc ouverte à de nombreuses possibilités. Cependant, Afsin y applique vite un modèle hiérarchique :

En revanche, nous mettons en doute le fait que chaque type d'écoute musicale soit d'emblée assimilé à un processus d'*écoute active* de niveau supérieur, car, selon notre classification d'un type d'écoute à l'autre, c'est-à-dire du niveau d'attention globale au niveau de l'assimilation optimale, l'activité cérébrale des sujets peut différer quelque peu, soit dans un sens progressif. (Afsin, 2009, p. 48)

Le sérieux de ce raisonnement reste douteux : on juge une différence dans l'activité cérébrale des sujets comme relevant d'une progression, sans que soient précisées les modalités de mesure, ni la nature de l'activité cérébrale, ni même les critères du jugement effectué — en fait, la méthodologie de ces mesures n'est absolument pas décrite dans l'ouvrage. Mais Afsin poursuit : du degré inférieur au degré supérieur, il propose, après une étude « approfondie » (dédiant quelques lignes à chaque type d'écoute décrit), un schéma hiérarchique (Afsin, 2009, p. 77), empilant le « niveau d'indifférence », l'écoute « intuitive », l'écoute « empathique »<sup>13</sup>, l'écoute « descriptive, imagée », l'écoute « analytique et culturelle » et l'écoute « intérieure ». La flèche qui accompagne le schéma est très explicite sur l'idée que plus l'on s'approche de l'écoute intérieure, plus l'écoute serait « active ».

Le programme pédagogique lié à cette conception est intéressant pour les musiques tonales et a prouvé son efficacité (formation à la perception des hauteurs, des rythmes, des mètres et de l'harmonie tonale [Afsin, 2009, p. 79-111], entraînement à la reconnaissance de thèmes en passant par l'affectivité et l'imaginaire pour faciliter l'accès aux structures et à l'analyse). Cependant, la perspective qui le concerne est biaisée par la volonté d'entraîner des *musiciens* plutôt que des *auditeurs* : s'il est effectivement possible d'entraîner l'écoute selon la hiérarchie proposée (la quantité d'exemples fournis dans l'ouvrage le démontre sans peine), cela ne signifie en rien que *cette hiérarchie* soit la seule valide d'un point de vue cognitif et neurologique (ce que pourrait faire penser l'ancrage apparent des observations et des pratiques d'Afsin dans les neurosciences) ni même qu'une hiérarchie

---

13 On peut noter l'emploi du concept d'« écoute empathique », qui n'est pas référencé à Delalande (1998) bien qu'il désigne une conduite proche, orientée sur les sensations et émotions générées par la musique (et bien que d'autres travaux de Delalande soient référencés dans l'ouvrage). La similarité est d'autant plus apparente que la tripartition centrale (niveau 2, 3, 4), laissant de côté le manque d'attention et l'écoute intérieure, recoupe clairement la tripartition de Delalande (l'écoute descriptive et imagée correspondant en partie à l'écoute figurative ; l'écoute analytique et culturelle à l'écoute taxinomique).

soit nécessaire (au-delà de la pratique pédagogique guidée par les directives des différentes structures d'enseignement<sup>14</sup>).

Par contraste, la méconnaissance et la mise à l'écart patente des musiques contemporaines apparaît d'emblée dans la discussion des concepts schaeffériens par Afsin : sous-titrant son ouvrage *Entendre, écouter, comprendre* (trois des quatre concepts de Schaeffer [1966] pour l'écoute), il rejette en quelques lignes les propos tenus par Schaeffer en les comparant à la définition de l'écoute donnée par le dictionnaire *Robert 2008*, selon lequel écouter serait volontaire, à la différence d'entendre (Afsin, 2009, p. 44). Une simple lecture de Schaeffer met pourtant à mal cette comparaison, ce dernier s'appuyant sur une des étymologies du mot « entendre » — « *tendre vers* » — et non sur sa définition du dictionnaire (qui pouvait d'ailleurs être différente quarante ans avant la parution du *Robert 2008...*)<sup>15</sup>.

Alors que les musiques tonales étaient traitées avec rigueur, dans toute leur étendue et leur variété, le programme pédagogique concernant la musique contemporaine est exposé sur seulement neuf pages (Afsin, 2009, p. 237-245), dont six concernent l'éveil à la *créativité*, qui occupe aussi l'intégralité du chapitre suivant. Tout au long de l'ouvrage, les musiques des différentes époques sont présentées avec l'introduction d'éléments de compréhension, d'histoire et d'esthétique, dont les mérites pour l'apprentissage sont vantés. En ce qui concerne les musiques contemporaines, il semblerait qu'Afsin ne prenne en compte aucun de ces éléments, leur préférant une approche fondamentalement subjective dans laquelle les élèves devaient produire des « œuvres picturales interprétatives en corrélation avec l'objet

14 La pratique pédagogique dans les différentes structures d'enseignement fait en effet exception à l'idée qu'une hiérarchie des écoutes n'est pas nécessaire : l'enseignement y étant orienté vers un but particulier, c'est bien entendu l'écoute adaptée à ce but qui sera mise en avant, au détriment d'autres types d'écoutes qui trouveraient peut-être leur place ailleurs. On pourrait imaginer que l'écoute imaginaire ou empathique soit favorisée dans des classes de dessin ou de danse, par exemple, ou encore dans le cadre d'ateliers de musicothérapie, dont le but pourrait être de développer un type d'expression chez l'auditeur plutôt que de lui faire acquérir des connaissances spécifiques sur la musique écoutée. On pourrait encore mentionner la formation des garagistes, des acousticiens, et de nombreux autres corps de métier, qui les entraîne à repérer certains éléments et à écouter certaines caractéristiques sonores de manière plus fine que la plupart des gens, impliquant là aussi une hiérarchie. Mais il s'agit alors d'une hiérarchie à l'intérieur d'un type d'écoute particulier, penché sur la constitution locale du son, alors que les hiérarchies mentionnées précédemment en lien avec la musique opposent les types d'écoute selon la représentation cognitive — caricaturalement, on pourrait dire en reprenant les types d'écoute proposés par Afsin : en tant que structure (plus ou moins intériorisée), histoire, sensations, impression globale ou fond sonore. Il est rassurant de voir qu'aujourd'hui, les émotions des élèves à l'écoute de la musique sont de mieux en mieux prises en compte, et pas uniquement pour les orienter vers l'acquisition de connaissances strictement objectives.

15 Schaeffer met ainsi de côté un certain nombre d'autres étymologies, en plus de la définition du dictionnaire. Il est toutefois mal venu de la part d'Afsin de rejeter des propos nuancés et justifiés par Schaeffer sur de nombreuses pages en les recontextualisant en quelques lignes d'après ses propres préférences.

sonore proposé » (Afsin, 2009, p. 259)<sup>16</sup>, ainsi que des improvisations ou créations sonores collectives.

De plus, l'un des « objectifs généraux de la créativité sonore » mentionnés fait apparaître une conception de la musique contemporaine qui peut laisser perplexe : les improvisations et créations picturales et sonores préparées en vingt minutes<sup>17</sup> par des novices leur permettraient notamment de « s'habituer aux standards de constructions sonores de notre temps » (Afsin, 2009, p. 241)<sup>18</sup>. Et poursuivant plus loin : puisque « selon Francès, la musique atonale est par certains aspects conceptuelle et non perceptuelle [...] il peut paraître surprenant, quoique nécessaire, de "déconstruire" le système de perception que nous avons élaboré, si l'on veut que les sujets puissent accéder à une certaine musique dite *contemporaine* » (Afsin, 2009, p. 266). La mention d'une « déconstruction » sans *reconstruction* met encore en évidence un préjugé fondamental sur l'écoute des musiques contemporaines. On voit bien comment une telle conception peut porter préjudice à la recherche et aux pratiques pédagogiques dédiées à ces musiques. Afsin ne s'y pose pas la question de ce que deviendrait l'œuvre si on encourageait l'élève à rester dans son propre mode d'écoute tout en cherchant à l'aider à développer ce mode d'écoute en le comprenant<sup>19</sup>. Une telle formule ne concernerait pas nécessairement la formation en musique et/ou en musicologie, mais pourrait participer à développer l'intérêt des auditeurs pour diverses manières d'écouter, sans notion de hiérarchisation ou de normalisation des manières d'écouter.

Il me semble pourtant qu'une formation explicite spécifique serait tout à fait envisageable pour de nombreuses œuvres du 20<sup>e</sup> siècle (et pour chacun des types d'écoute mentionnés par Afsin, bien que lui ne développe pas dans ce sens) — si ce n'est pour les enfants, au moins pour les adolescents et les adultes, dont les capacités métacognitives sont plus développées. La musique de Iannis Xenakis, par exemple, nécessite souvent, pour être appréciée pleinement, que l'attention se décroche de l'articulation locale pour embrasser un

---

16 Il est notable qu'Afsin parle d'« objet sonore » plutôt que de « musique » ou d'« œuvre musicale » pour les œuvres dodécaphoniques, alors qu'il parle des productions graphiques d'élèves comme des « œuvres picturales ».

17 Tout au long du chapitre exposant les activités destinées à développer la créativité sonore (Afsin, 2009, p. 247-259 — création d'une pièce de trois à quatre minutes sur le thème des machines, sonorisation d'un poème, interprétation sonore d'une œuvre picturale et interprétation picturale de musiques atonales), on propose aux sujets une limite de quinze à vingt minutes.

18 Les autres objectifs mentionnés, plus adaptés aux pratiques proposées, sont de « susciter la pensée intuitive, imaginative et intégrative ; apprendre à libérer et à gérer ses ressources expressives ; acquérir la capacité d'affronter l'inconnu et de maîtriser l'inattendu [...] écouter et intervenir au juste moment lors des productions sonores ; etc. ».

19 Il serait d'abord nécessaire de comprendre le mieux possible un certain nombre de modes d'écoute, ainsi que leurs fonctionnements propres, avant d'espérer pouvoir les enseigner. Ma thèse de doctorat cherchait à avancer dans cette voie (Marty, 2018).

empan temporel plus large (et, qui plus est, que l'attention ne s'intéresse pas tant aux hauteurs qu'à la matière émergente) — ce qui a peut-être peu de chance de se produire spontanément dans une population qui a été acculturée de manière explicite à l'écoute des musiques tonales pendant plusieurs mois<sup>20</sup>. Il serait également possible de s'intéresser aux œuvres d'Éliane Radigue ou de la première période de Gérard Grisey pour introduire des conceptions différentes du temps, d'étudier les œuvres de Iannis Xenakis ou de Pauline Oliveros pour parler de la matière sonore, d'aller voir chez Pierre Henry ou Bernard Parmegiani pour envisager des développements de l'écoute « empathique », de lire et d'écouter Luc Ferrari, Trevor Wishart ou Elizabeth Anderson, pour voir émerger une grande variété de types d'écoutes descriptives et imagées.

D'un point de vue tout à fait pragmatique, peut-être que dans l'état actuel des choses, aucune structure d'enseignement ne serait intéressée par la réalisation d'un projet comme celui dont je viens d'esquisser les contours, dont les débouchés semblent incertains : à quoi bon enseigner une forme d'écoute qui ne mène à aucune application pratique ? L'apprentissage de la détection des informations musicales a une pertinence indéniable pour l'apprentissage de la musique et la compréhension de son histoire.

Cependant, la notion même d'« informations » musicales, toute utile qu'elle puisse être à l'adaptation de l'écoute à de nombreux styles musicaux, n'est qu'une manière possible d'aborder l'écoute — une manière intimement liée à la notion fragile de « communication » entre la personne qui compose et la personne qui écoute<sup>21</sup>. Il suffit d'observer que les personnes « non expertes » (qui ne connaissent la musique que par exposition, par apprentissage implicite) sont aussi compétentes que les personnes expertes pour de nombreuses tâches<sup>22</sup>, pour constater que l'apprentissage lié aux « informations musicales » est utile surtout pour les personnes intéressées par l'histoire et par l'analyse de la musique. L'apprentissage de l'écoute se fait donc en grande partie par la simple exposition à des styles de musique variés.

---

**20** Il fait peu de doute qu'Afsin connaît assez les musiques contemporaines pour comprendre l'intérêt d'une reconstruction, et que sa proposition de « déconstruction » est une première étape dans la pédagogie de l'écoute de ces musiques. Mais cela n'est précisé nulle part dans son ouvrage, qui réduit au maximum la part dédiée aux musiques contemporaines, parlant de « déconstruction » des acquis offerts par les chapitres précédents, plutôt que d'imaginer (ou de mentionner) une voie parallèle ou même un approfondissement nécessaire.

**21** Voir notamment Mailman (2010) pour une discussion en profondeur de cette notion.

**22** Grâce à des tâches implicites et à des stimuli musicaux, Bigand et Poulin-Charronnat (2006) ont pu montrer que le degré d'expertise ne permettait pas de prédire les compétences comme on aurait pu le penser : experts et non-experts traitaient aussi rapidement et automatiquement les fonctions harmoniques, repéraient aussi difficilement une structure présentée dans un ordre aléatoire, discriminaient aussi bien les canons sériels et non sériels après un apprentissage implicite et avaient des émotions aussi variées quelle que soit la durée des extraits écoutés.

Les choses deviennent intéressantes quand des personnes exposées à certains styles de musique commencent à écouter d'autres styles dont les codes habituels sont très différents de ce à quoi elles sont habituées — et quand, par hasard ou par chance, ces personnes, avec leurs codes que l'on pourrait penser « inadaptés », trouvent quand même du plaisir dans ces musiques qui leur sont inhabituelles. Plus étonnant encore : les cadres de perception semblent en partie transférables d'un art à l'autre (au moins métaphoriquement et dans un souci de représentation d'un extrait global), comme on le voit dans les témoignages d'écoute recueillis par Antonio Alcázar face à trois extraits de musique acousmatique<sup>23</sup>.

On peut déjà signaler deux domaines où les résultats d'un enseignement des « conduites d'écoute » seraient applicables. D'une part, l'analyse musicale se trouve considérablement enrichie par la prise en considération des conduites d'écoute, avec ou sans consultation d'auditeurs réels. D'autre part, on peut imaginer une application du point de vue du développement personnel de l'auditeur : apprendre à faire évoluer sa propre écoute, pas uniquement en relation avec la culture générale musicale, mais avec la recherche active des possibilités perceptives et cognitives relatives à l'attention et à la représentation, est une expérience extrêmement enrichissante<sup>24</sup>.

### CHANGER L'ÉCOUTE, UNE UTOPIE MUSICOLOGIQUE ?

C'est peut-être chez Lachenmann qu'on trouvera le parallèle le plus évident à un tel projet. Refusant l'utilisation d'un « langage intact » dans une visée de « consommation » ou de communication, le compositeur chercherait à « rendre audible, [à] rendre possible, [à] rendre consciente, bref [à] élargir notre expérience d'écoute au lieu de satisfaire une attente auditive » (Lachenmann, 2000, p. 116). Contrairement à ce qu'on pourrait avoir tendance à

23 C'est ce qu'on voit par exemple dans le témoignage de  $\gamma 8$  après l'écoute de *Le cauchemar de l'éléphant blanc* (1989-1993) de Michel Redolfi : « [...] Plus que d'écouter, je l'ai presque écouté avec la possibilité d'une lecture graphique du son que j'écoutais ; il m'a semblé me délecter avec une œuvre picturale, dont tu sais que c'est mon domaine [...] Plus précisément, je l'ai vécu comme si je regardais un tableau. Un tableau plat, grand, qui m'emène d'un endroit à l'autre. Le peintre a attiré mon attention sur quatre points qu'il veut que je regarde, j'ai dirigé mes yeux vers un endroit particulier et puis je l'ai lu linéairement comme si je regardais une œuvre d'art, appréciant ou me complaisant avec une œuvre plastique, plane, de peinture. [Je lui demande s'il pourrait détailler cette association, cette visualisation, ces points marquants...] Comme je te dis, j'ai aimé parce que c'était un délice. Comme si tu étais en face d'un monde de couleurs, avec une composition particulière et parfois un signal que j'ai interprété comme la sonnerie d'un signal qui pourrait être en peinture comme l'éclairage d'un tableau ou les contrastes de noir et blanc. » (Alcázar, 2004 ; traduction et original en espagnol disponibles dans Marty, 2018, p. 736).

24 Je peux en témoigner personnellement, ayant appris progressivement à contrôler mon écoute dans une certaine mesure au fil de mes recherches, avec la lecture de différents témoignages d'écoute sur une même œuvre ainsi qu'avec diverses tentatives pour appliquer à la perception sonore des modes de représentations habituellement associés à un autre sens.

penser, il ne s'agit pas pour Lachenmann de rechercher des sons nouveaux et incongrus pour eux-mêmes, ni de critiquer le système en place et le « beau son d'orchestre », mais de rendre consciente l'écoute en la déstabilisant, en lui proposant des structures sur lesquelles elle n'a pas de prise facile (Lachenmann, 2000, p. 131) — ce qui implique nécessairement « une réflexion (*Auseinandersetzung*) technique et compositionnelle sur ce qu'un matériau musical a de préformé » (Lachenmann, 2000, p. 118-119). On ajoutera : ...ainsi que sur l'évolution de ces aspects préformés au fil du temps — ce à quoi Lachenmann remédie en prônant la libération de la perception sans que celle-ci n'ait besoin de se soumettre à de nouvelles règles, de nouvelles hiérarchies préformées (Lachenmann, 2000, p. 144).

Qu'en est-il alors de Lachenmann vis-à-vis de la distinction entre l'œuvre et l'écoute ? C'est certainement chez lui qu'elle semble être la plus clairement établie : l'œuvre est une structure sonore sur laquelle l'écoute automatique ne doit pas avoir de prise ; l'écoute, redécouverte et conscientisée, est une manière de structurer le matériau, une aventure sonore en soi. Certes, ici encore, c'est l'œuvre qui induit l'écoute. Mais la distinction est réelle en ce que l'écoute redécouverte n'est plus seulement attachée à l'œuvre à laquelle elle se rapporte d'abord, mais la dépasse en se généralisant à une conscience de l'écoute, à une conscience des différentes manières, actives, de se rapporter au son, sur les plans perceptif et cognitif.

Russolo avec son *Art des Bruits*, Debussy avec la suspension partielle des tensions et des détentes au profit d'un « bout à bout de couleurs », Schaeffer avec l'« écoute réduite », Lachenmann avec son détournement du familier pour aider à la prise de conscience, sont autant de propositions d'écoutes nouvelles au fil du 20<sup>e</sup> siècle. Pour Chouvel, il s'agit là d'*utopies de compositeurs* (Chouvel, 2014). Malgré la quantité de productions cherchant à faire évoluer ou à changer l'écoute, l'habitus (la « territorialité » rassurante des attentes usuelles) existe et existera toujours — que ce soit pour les auditeurs, avec leurs attentes spécifiques quant à ce qu'est la musique, notamment, ou pour les compositeurs, avec la tentation d'établir un système d'écoute différent des habitudes, mais tout aussi figé au bout du compte.

La question de fond est donc de savoir quelle écoute est adéquate à l'œuvre, et de comprendre comment une telle adéquation peut s'avérer possible dans les limites de notre humanité. Cette adéquation, nous l'appellerons « l'écoute ouverte », par opposition à « l'écoute réduite » du *Traité des objets musicaux*. Ouverte parce que la très grande diversité des styles et des propositions musicales qui nous sont soumises au début du vingt-et-unième siècle ne peut pas se contenter d'une adéquation ponctuelle, mais elle plaide pour une versatilité qui ne signifie pas « glisser sur la surface », mais au contraire s'immerger dans la spécificité. L'écoute ouverte demande une véritable expérience de l'altérité. (Chouvel, 2014)

Pour Chouvel, ce n'est pas aujourd'hui aux philosophes, qui ne peuvent que décrire le langage, de tenter de changer les choses. C'est encore aux compositeurs de défier le régime de l'habitus, de renouveler le langage musical pour bousculer l'oreille, pour bousculer

l'écoute. Mais c'est aussi aux auditeurs d'accepter leur part de responsabilité, faute de quoi le changement de l'écoute reste en effet une utopie compositionnelle.

Après tout, c'est peut-être aujourd'hui désormais à l'auditeur, s'il veut rester libre, de se défier des habitus qui lui sont trop facilement proposés, de se mettre à son tour en recherche, de travailler à découvrir, ailleurs que dans l'évidence, ce qui importe, de s'imposer non plus comme consommateur passif, comme victime de la propagande esthétique de son temps, mais comme acteur, passionné, de sa vie musicale. (Chouvel, 2014)

Un tel changement peut en effet paraître utopique pour des compositeurs, dont le médium d'expression est principalement la musique qui, loin de parler pour elle-même (sans quoi de tels débats sur l'écoute n'existeraient pas), peut nécessiter des explications, des discours, une philosophie dédiée, une pédagogie. C'est là que la musicologie entre en jeu : les musicologues ont la possibilité de décrire, d'explicitier les processus de la musique et de l'écoute (avec l'aide des psychologues et psychoacousticiens), et d'étudier dans quelle mesure une pédagogie peut en rendre compte, afin de rendre disponible, pour les auditeurs intéressés (il serait bien compliqué d'obliger cette voie pour qui que ce soit), une littérature diversifiée sur l'écoute en tant que processus actif, volontaire et varié. Si le changement de l'écoute reste encore une utopie pour les compositeurs, c'est en partie parce que la musicologie et les disciplines qui en découlent ne prennent pas toujours en charge la question de l'écoute, peut-être à cause des difficultés engendrées par la réalisation de recherches interdisciplinaires.

Pour autant, d'autres chercheurs réalisent un travail remarquable en ce qui concerne une pédagogie de l'écoute ouverte au développement de l'oreille dans plusieurs directions, au-delà des formes et des paramètres usuels de la musique. À titre d'exemple, on peut mentionner l'ouvrage *Making Music with Sounds* de Landy (2012), réalisé dans le cadre du projet *EARS2*, à destination des enseignants d'écoles primaires et de collèges, et dont l'objet est de fournir des directions pour l'enseignement des musiques électroacoustiques. Landy va plus loin que l'enseignement technique ou que la détection des morphologies des objets sonores selon des modèles déjà définis, et propose aux élèves de réaliser des partitions d'écoute de paysages sonores selon divers modèles, de la description verbale à la partition séquentielle, en passant par différents types de partitions spatiales, mettant en avant autant de rapports à la forme musicale des paysages sonores.

En fait, c'est le *choix* qui est au centre de mon propos. En guise de conclusion à cet article, la figure 1 propose donc une modélisation des facteurs déterminant l'écoute, en y intégrant le choix, du côté du compositeur ainsi que du côté de l'auditeur. Pour l'auditeur, c'est le choix de construire sa propre culture en écoutant des esthétiques variées, en se renseignant sur l'histoire de la musique, en se prêtant à des promenades sonores et à d'autres pratiques de découvertes des paysages sonores, et bien d'autres choses. Mais c'est aussi le choix, grâce à la culture engrangée de cette manière, d'écouter une symphonie de Mozart comme

si c'était un paysage sonore, d'écouter les premiers *Klavierstücke* de Stockhausen comme s'ils figuraient les mouvements d'une marionnette désarticulée, d'écouter certaines œuvres de Sciarrino ou de Nono comme si le silence avait une présence et une masse. C'est aussi le choix d'ouvrir la fenêtre et d'écouter le monde comme s'il était composé. En fait, c'est le choix de faire un compromis entre l'origine de ce qu'on écoute et ses propres capacités de représentation mentale et de construction de sens. Des capacités qui ne demandent qu'à être développées par la pratique.

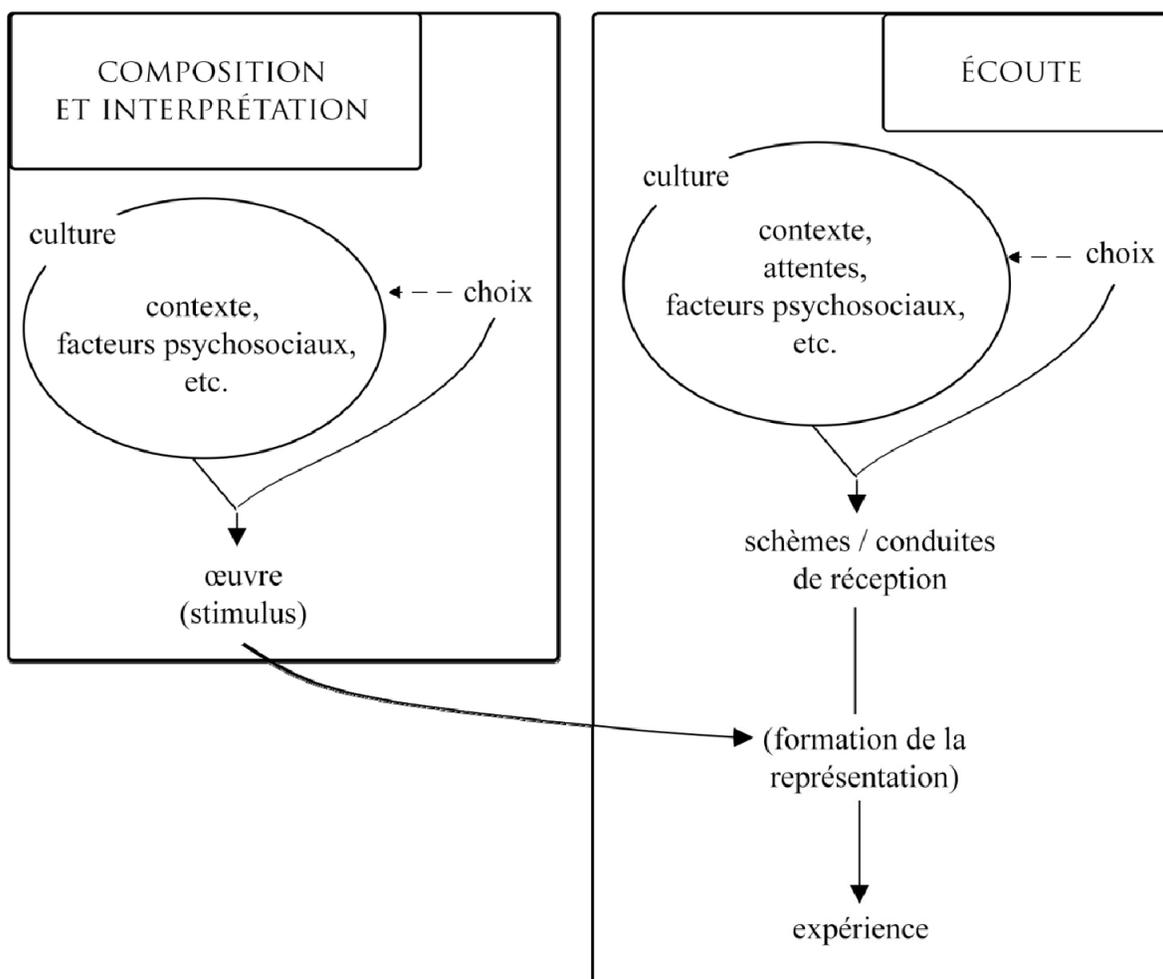


Figure 1. Le rôle de l'auditeur dans la détermination de sa propre écoute

### Références bibliographiques

- Adorno, T. W. (1997). *Schöne Stellen* (1965). Dans R. Tiedemann (dir.), *Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften Bd. 18., Musikalische Schriften V* (p. 695-718). Francfort : Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2009). Types d'attitudes musicales. Dans T. W. Adorno, *Introduction à la sociologie de la musique* (p. 15-30). Genève : Éditions Contrechamps.
- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale — Entendre, écouter, comprendre*. Bruxelles : DeBoeck.
- Alcázar, A. (2004). *Análisis de la música electroacústica — género acusmático — a partir de su escucha*. Thèse de doctorat en musicologie, Université de Castilla La Mancha.
- Baboni-Schilingi, J. (2007). *La musique hypersystémique*. Paris : MIX.
- Bigand, E. et Poulin-Charronnat, B. (2016). Are we 'experienced listeners'? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100, 100-130.
- Bonnet, F. J. (2012). *Les mots et les sons — un archipel sonore*. Paris : Éditions de l'éclat.
- Chouvel, J.-M. (2006). *Analyse musicale — Sémiologie et cognition des formes temporelles*. Paris : l'Harmattan.
- Chouvel, J.-M. (2014). Changer l'écoute. Une utopie compositionnelle. *Filigrane. Musiques, esthétique, sciences, société*, 17 (Musique et Utopie). Récupéré le 28 février 2014 du site *Filigrane* : <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=648>.
- Delalande, F. (1998). Music analysis and reception behaviours: *Sommeil* by Pierre Henry. *Journal of New Music Research*, 27 (1/2), 13-66.
- Deutsch, D. (2013). Preface. Dans D. Deutsch, *The Psychology of Music — Third Edition* (p. xiii-xvii). Waltham : Academic Press.
- Ducros, J. (2012, décembre). *L'atonalisme. Et après ?* Conférence au Collège de France, Paris. Récupéré le 16 juin 2015 du site Web du Collège de France : <http://www.college-de-france.fr/site/karol-beffa/seminar-2012-12-20-15h00.htm>.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.

- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie* (3<sup>e</sup> éd., trad. Paul Ricoeur [de *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913]). Paris : Gallimard.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps, sémantique psychologique de la musique*, tome 2. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (2003). Avant-propos. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre — études interdisciplinaires* (p. 7-14). Paris : l'Harmattan.
- Imberty, M. (2010). Souvenirs et réflexions autour de *La perception de la musique*. Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique* (p. 149-163). Montauban : Alexitère.
- Lachenmann, H. (2000). L'écoute est désarmée — sans l'écoute. Dans P. Szendy (dir.), *L'écoute* (p. 115-146). Paris : l'Harmattan.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago / Londres : Chicago University Press.
- Landy, L. (2012). *Making Music with Sounds*, New-York / Londres : Routledge.
- Lauxerois, J. (2003). À bon entendeur : petite note sur « l'écoute structurelle ». *Circuit : musiques contemporaines*, 14 (1), 87-102.
- Lescourret, M. A. (2013). L'œuvre musicale — Approche phénoménologique. Dans J.-M. Chouvel et X. Hascher, *Esthétique et cognition* (p. 243-258). Paris : Publications de la Sorbonne.
- Mailman, J. B. (2010). *Temporal Dynamic Form in Music — Atonal, Tonal and Other*. Thèse de doctorat en musicologie, University of Rochester, New-York.
- Mailman, J.B. (2012). Seven Metaphors for (Music) Listening: DRAMaTIC. *Journal of Sonic Studies*, 2 (1). Récupéré le 23 novembre 2013 du site *Journal of Sonic Studies* : <http://journal.sonicstudies.org/vol02/nr01/a03>.
- Marty, N. (2017). Narration, narrativité et narrativisation en musique. Dans *Écriture picturale, écriture musicale de la littérature et des arts (Modernités 41)*, p. 177-193. Bordeaux : TELEM.
- Marty, N. (2018). *Conduites d'écoute — Expériences et représentations du temps, de l'espace et de la forme dans les musiques acousmatiques*. Thèse de doctorat en musicologie, Sorbonne Université.

- Marty, N. (2020). *Quand l'écoute fait l'œuvre – L'étude des conduites d'écoute de 1979 à aujourd'hui*. Sampzon : Delatour.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique*. Paris : Vrin.
- Meric, R. (2012). *Appréhender l'espace sonore. L'écoute entre perception et imagination*. Paris : l'Harmattan.
- Mialaret, J.-P. (2003). Vers une didactique de l'écoute. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre — études interdisciplinaires* (p. 99-112). Paris : l'Harmattan.
- Pradelle, D. (2013). Pertinence de l'approche phénoménologique de la musique ? Dans J.-M. Chauvel et X. Hascher, *Esthétique et cognition* (p. 279-298). Paris : Publications de la Sorbonne.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège*. Paris : l'Harmattan.
- Terrien, P. (2012). *De la composition à la réception, une identité de sens et de signification*. Communication à la conférence EMS-12, Stockholm. Récupéré le 29 octobre 2014 du site Web d'EMS : <http://www.ems-network.org/spip.php?article 360>.
- Wright, C. (2011). *Listening to Western Music — 6th edition*. Boston : Schirmer — Cengage Learning.