

# LA PLACE DU CORPS DANS L'APPRENTISSAGE SONORE

**Hervé Girault**

---

Hervé Girault est professeur agrégé à l'école intégrée IUFM de l'Université de Nantes, docteur en Musique et musicologie de l'Université Paris IV Sorbonne, formateur de formateurs adultes, étudiants et enseignants, depuis 1990, formateur en Masters. Ses recherches portent sur les implications et la place du corps dans les apprentissages. La communication « Le Jeu de la voix », au colloque « La Voix et l'Éducation musicale » (Université Catholique de l'Ouest, juin 2010 ; actes à paraître chez L'harmattan), développait que la pratique de la voix, en diverses mises en œuvre collectives, ne saurait masquer qu'elle cherche d'abord à toucher la particularité de chaque voix. Elle est même le lieu où la voix se découvre plus qu'elle ne s'apprend, comme un pli. Hervé Girault est également compositeur, auteur de chansons et théâtre musical pour enfants, tel *Seulement*, petit théâtre de poche pour chœurs d'enfants (Nantes, mai 2000).

---

## **Résumé**

L'acte pédagogique en éducation musicale qui invite l'élève à la manipulation est un acte concret, motivé par l'acte artistique du créateur. Le dialogue privilégié entre musique et arts visuels, à l'incitation de deux artistes, Pierre Henry et Jacques Villeglé, manifeste avec évidence qu'il n'y a pas de pratique d'écoute qui ne se réfère à une expérience gestuelle. Cet article se propose d'observer comment une attitude de musique concrète, croisant celle du pédagogue, éclaire la conceptualisation du sonore chez l'élève et lui permet d'accéder à la double dissociation entre geste, source sonore, et réalité sonore (le son). L'article montre comment la présence du corps occupe et garde une place centrale, au milieu des interactions des différents domaines du nouveau concept d'« Histoire des arts » défini dès l'école primaire, dans les processus d'appropriation et la construction initiale du sonore. L'histoire de l'élève mène alors à l'histoire de l'œuvre.

The act of teaching in music education that invites students to the manipulation is a concrete act, motivated by the artistic act of creation. The special dialogue between music and visual arts, the incentive of two artists, Pierre Henry and Jacques Villeglé, with clear evidence that listening practice always refers to a gestural experience. This article aims to see how an attitude of concrete music, crossing that of the teacher, informs the conceptualization of sound of the student, and provides him access to the double dissociation between gesture, sound source, and actual sound that emerges (sound). The article shows how the presence of the body occupies and maintains a key role in the interactions of different areas of the new concept of Art History in primary school set in the appropriation process and the initial construction of sound. The story then leads the student to the history of the work.

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de l'Éducation nationale en France, tant pour le premier degré que pour le second degré, vient de manière aiguë replacer et relancer la réflexion pédagogique en direction des pratiques vivantes de la musique en milieu scolaire. Le texte officiel du Ministère<sup>1</sup> s'adressant tout à la fois à l'école, au collège et au lycée, affirme qu'il ne s'agit pas de remplacer les deux disciplines artistiques *Éducation musicale* et *Arts visuels* par un nouvel enseignement. Cependant, bien qu'étant deux disciplines obligatoires, leur enseignement souffre d'une très grande disparité dans la réalité des écoles primaires, l'intervention d'un musicien scolaire qualifié (tel issu d'un CFMI) restant un cas non généralisable. L'introduction de l'histoire des arts vient créer une situation nouvelle puisque cette articulation entre l'histoire des arts et les deux disciplines *Éducation musicale* et *Arts visuels* pourrait devenir incitatrice d'un enseignement trop souvent délaissé. Mais les nouvelles orientations ne pourraient aider au passage d'une histoire des arts, certes argumentée et processuelle mais frontale, à une pratique artistique réelle<sup>2</sup>, que si se trouve sauvegardée la place du corps dans les apprentissages. C'est en essayant donc de tenir à la fois le versant artistique par la fréquentation de deux artistes, Pierre Henry et Jacques Villeglé, et de leur commun intérêt pour les arts de la rue, une attitude concrète, et le versant pédagogique, nourri d'interventions, de projets et d'observations en classes primaires<sup>3</sup>, qui cherche à transposer dans la pratique ce qui vient de l'artiste, que nous tentons ici de montrer comment la présence du corps occupe et garde une place centrale, au milieu des interactions des différents domaines de l'histoire des arts définis dès l'école primaire, dans la construction initiale du sonore.

Dans le dialogue engagé par Pierre Henry avec les artistes de son temps, dans l'invention du son lui-même, le corps constitue le médiateur, la conjonction de l'articulation musique – arts visuels. La gestualité depuis longtemps induite par le travail de Pierre Henry devient explicite dans l'apprentissage du son par le jeune enfant. Situé au cœur de cet apprentissage, selon le titre donné à notre deuxième partie, le geste en révèle les mécanismes, celui d'abord qui conduit à l'autonomie du son par rapport à toute source, celui ensuite qui agrandit son écoute et son imagination sonore. C'est là l'histoire du son dont l'enfant fait l'expérience, telle qu'il peut la transférer vers le domaine des arts visuels. Avec cette mise en perspective historique commence l'histoire des arts.

---

1 Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, École Collège Lycée, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, p. 1.

2 Le texte utilise sept fois le mot « sensible » qui désigne tout à la fois une rencontre, un vocabulaire, une pratique, une découverte, une façon de parler. Le mot « pratique », dans la phrase « stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible », sera la seule occurrence dans l'ensemble du texte.

3 Dans le cadre de mon enseignement à l'IUFM-Université de Nantes.

## RENCONTRE GESTUELLE MUSIQUE — ARTS VISUELS

L'exposition « La Comédie urbaine » du Centre Georges Pompidou, de septembre 2008 à janvier 2009, consacrée à Jacques Villeglé et à son art de l'affiche lacérée, a été accompagnée par la création d'*Un monde lacéré*, œuvre de Pierre Henry de 46'05", comme leur première rencontre à Poitiers en 1999 avait suscité celle des *Apparitions concertées*. Les sons s'y déployaient sur plus d'une heure (73'), établissant de subtiles connivences, certes avec le travail du plasticien, mais aussi avec le matériau « affiche », dans une alchimie de couleurs, de messages graphiques et anecdotiques, de matières sonores. Nous évoquerons pour la suite de cette réflexion les *Apparitions concertées* de 1999, dont il existe un CD édité lors de ces rencontres Henry-Villeglé.

### Pierre Henry dans l'histoire des arts du XX<sup>e</sup> siècle

Le travail de composition de Pierre Henry se situe au carrefour de pratiques artistiques nombreuses qui permettent de le situer dans la plus vive modernité. Pierre Henry est allé chercher le son, souvent au cinéma, saisissant l'essentiel, le mouvement même, la liberté de l'image sonore, un cinéma sans image : « Le cinéma est un regard. Ma musique, une écoute-regard »<sup>4</sup>. Il faut alors citer *Berlin, Symphonie d'une grande ville*, pour le film de Walter Ruttmann, les *Douze heures de la nuit* pour le film de Jean Baronnet, et *L'Homme à la caméra*, pour celui de Dziga Vertov, sans oublier une trentaine de musiques pour l'image. Spectacle et image se mêlent encore lorsque Pierre Henry se tourne vers le théâtre, avec *Kyldex* en 1973, collaborant avec Nicolas Schöffer et Alwin Nikolaïs.

La littérature constitue un autre domaine de sons, des sons surgissant des textes de la littérature contemporaine et ancienne (Victor Hugo, Roger Caillois, John Milton, *Livre des morts égyptiens*, Jehan Valentin Andreae, Marcel Proust, Lautréamont, Jean de la Fontaine, Antonin Artaud), des mots disloqués, reformés et projetés des poètes lettristes (Jacques Spacagna ou François Dufrêne).

La danse est sans doute la plus connue de ces rencontres, et la complicité avec Maurice Béjart, Carolyn Carlson, Alwin Nikolaïs, l'a révélé à lui-même : « Je me sens chorégraphe des sons ; les placer dans l'espace, les faire bouger... ils ont une activité corporelle » (Henry, 1996). En 1968, les Jerks de la *Messe pour le temps présent* constituent un événement majeur de la culture contemporaine.

Dès la fin des années 1950, et parallèlement à la danse, Pierre Henry eut l'occasion de collaborer avec des peintres. « Cette idée de composer pour un peintre n'est pas récente. Pendant les années 1960, un voisinage complémentaire avec des peintres a joué un rôle déterminant et fascinant dans mon parcours de musicien. Ce furent eux, à ce moment-là qui

---

4 Henry, Pierre, « Comme un cœur qui bat », dans *Le Monde* (Paris, 8 décembre 1994).

m'apportèrent outre leur amitié le moteur d'une renaissance musicale ». Pierre Henry évoque ainsi Arman, Jean Degottex, Georges Mathieu, Gio et Amaldo Pomodoro, Pierre Székely, Thierry Vincent, Wolf Vostell, auxquels il faut ajouter encore Raymond Hains et François Stoerckel. Pierre Henry avait participé à l'événement du 9 mars 1960, que suscita Yves Klein. Des empreintes bleues de femmes étaient figées dans leurs mouvements sur de grandes pages blanches, théâtralisation de l'œuvre en train de se faire. Yves Klein avait rêvé une *Symphonie monoton* à laquelle Pierre Henry voulait donner une transposition de la couleur unique dans un son unique. Pour le musicien, à cette occasion compositeur et chef d'orchestre, il s'agissait sans doute de retrouver par l'instrument la fréquentation du son électronique si souvent à l'époque d'une seule « couleur », par absence d'harmoniques.

Une telle expérience des disciplines artistiques implique la définition d'un concept sonore et musical capable d'entrer en dialogue avec chacun des arts cités à l'instant. Alors que l'histoire des arts à l'école invite plus à la transversalité thématique et à la mise en contexte de chaque thème, ou de chaque domaine, voire de l'œuvre d'art, les fréquentations « complémentaires » de Pierre Henry, le voisinage productif des arts, entraînent toute perspective historique à partir d'un point de vue bien différent, impliquant l'élève dans la fabrication de cette historicité. Autrement dit, l'élève est invité par les artistes en dialogue, à construire, à faire, à expérimenter, à toucher la matière sonore, à élaborer ainsi progressivement une histoire de ses propres événements à partir de laquelle il envisagera par l'intérieur de l'art l'histoire des arts. La définition du concept musical naît d'une interaction entre l'approche par l'intérieur du son et sa reformulation contextuelle. Car ce concept n'est pas évident, sauf à vouloir retomber dans les ressassées techniques d'écoutes-devinettes où l'élève est censé trouver ce qu'il ne connaît pas encore. L'expérience de Pierre Henry interroge donc la pratique de l'histoire des arts qui serait dissociée d'une mise en matière. Et quand bien même elle serait reliée à l'écoute, le travail du son vers sa réalisation acousmatique ne peut se passer d'une écoute bien faite, ou faire l'économie d'une écoute reliée, d'un mieux *écouter* par la mise en expérimentation de l'objet sonore, de l'objet tout court dans sa pure matérialité. À la manière de Montaigne, il faut donc préférer une écoute bien faite à une écoute bien pleine.

L'expérience compositionnelle de Pierre Henry, qui nous servira ici de support et de trame, se rapporte à la définition même d'« environnement » puisqu'il est à la fois sonore (selon le concept de « paysage sonore » de Murray Shaffer) et musical, par l'affleurement de messages de genres et de styles musicaux différents. Elle met en évidence comment cet environnement désigne le monde extérieur, et, ne pouvant échapper au mode interprétatif de l'écoute, résulte de la construction de l'écoute elle-même. Ainsi, en même temps, le jeune élève découvre et construit son environnement sonore par le crible de l'interprétation. Cette double acception est manifeste dans la posture du compositeur qui mêle sons électroniques et sons de nature, tels qu'en témoignent souvent, de manière emblématique, les prologues de ses œuvres : « Préhistoire » d'*Essai sur la ville* (1986), « Ouvert » dans *Antagonisme IV* (1996), « Prologues » pour *Une Tour de Babel* (1999) ou

encore « Premier apprentissage » du *Voyage initiatique* (2005). Mais à aucun moment, les acquis passifs de l'acculturation tonale et des musiques « actuelles » ne sont privilégiés. L'élève se trouve placé en face d'un monde connu/inconnu, dans lequel le corps devient le médiateur d'une conjonction possible. Visible, quittant l'invisibilité et l'inaudible d'une réponse verbale, le geste constitue, pour l'enseignant, dès la maternelle, une évaluation de l'appropriation du son, avant celle de l'écoute, car il est la première expression de l'affect et du ressenti. L'élève de cycle 1 appréhende l'objet par le geste, première exploration du son alors même qu'il ne peut rien en dire. Lors d'une activité instrumentale (d'objets divers), il restera peut-être muet au moment de la mutualisation et à l'invitation de l'enseignant (telle « montre-nous ce que tu as fait ») ; rien n'est plus urgent que d'observer ses gestes. La verbalisation viendra ultérieurement. Le chant spontané selon l'expression même de Guy Reibel met en évidence l'univers non cognitif dans lequel évolue le geste avec et par lequel l'élève accède à l'intelligence du sonore. Sans doute l'écoute musicale ne s'apprend pas sans la participation physique, gestuelle de l'apprenant. La sensation de contrastes (long/court, fort/faible...) est en ceci exemplaire qu'elle ne devient une notion que lorsque l'enfant a fait l'expérience d'éléments saillants par son corps, par la manipulation. Or Michel Imberty a souligné l'importance de ces acquis pour que se développe « une reconstruction mentale purement abstraite » (Imberty, 2001) dont les « moments ne sont pas déterminés uniquement par la structure musicale, mais aussi par le mode d'appréhension de la continuité temporelle par le sujet » (*ibid.*). Comment « l'émotion qui rend vivante la musique dans son dynamisme temporel » (*ibid.*) peut-elle être plus prégnante dans la compréhension des structures d'une œuvre et du son que par l'expérience du corps ?

### **L'apprentissage du concret**

L'acte pédagogique qui invite l'élève à la manipulation est un acte concret. Il ne l'est pas seulement par choix pédagogique mais surtout en vertu de l'acte artistique du compositeur. L'action de l'élève ne s'en trouve pas pour autant dévaluée, sa secondarité devient première dans l'apprentissage, devant ce qui s'inscrira bientôt, par confrontation, par mise en perspective avec l'œuvre d'artiste, dans l'histoire de cet art des sons. Le concret de la musique « concrète », terme que revendique toujours Pierre Henry, rejaille sur l'auditeur appelé à être d'abord un écouteur. Car la manipulation, nécessaire et première pour apprendre, n'est pas l'objectif visé de l'acte même. Celui-ci est le son, son discernement, puis sa connaissance.

La démarche du musicien concret a toujours été d'aller à la recherche de l'objet, on pourrait presque dire d'aller au-devant du monde tant cette recherche est un engagement. Le terme « objet » revêt plusieurs significations qui méritent d'être distinguées. Depuis Pierre Schaeffer, l'objet sonore est un concept plus qu'un outil selon une écoute réduite, véritable *epochè* du monde sonore environnant. L'enregistrement le coupe de sa source, de la nature originelle, de son contexte, et le révèle à la fois dans son étrangeté et son

originalité. C'est alors qu'il devient un concept nommable et observable, un objet d'analyse. Étude phénoménale. Précisément, ce n'est pas celle-là qui, pour Pierre Henry, est première, car l'objet est d'abord matière. L'objet est ce que je heurte lorsque, enfant, je commence l'exploration du monde. Il est non thématique, non conceptualisé. Les œuvres d'Henry témoignent de la découverte de ces objets : le piano, primordial, qu'il truffe, comme John Cage quelques années auparavant, d'objets divers, pour en extraire des sons inouïs, non pour les jouer en concert comme Cage, mais pour les enregistrer. Viennent ensuite des « boîtes roulantes » qu'on laisse glisser sur un plan incliné, des pièces de monnaie qui tournent jusqu'à épuisement, balles diverses qui rebondissent sur quelque surface.

Les découvertes de la voix, instrument-objet qui le lie d'amitié avec les poètes lettristes, se trouvent prolongées en deux objets qui évoluent dans les parages. Ils viennent fonder un style et une renommée : le son larsen qui est presque un accident de la manipulation des appareils électroniques, et un grincement de porte que Pierre Henry jouera, travaillera comme un instrument-voix immortalisé dans ses *Variations pour une porte et un soupir* (1963). L'énumération des objets qui aujourd'hui peuplent sa maison de sons ne pourrait trouver sa place ici. Mais la leçon est claire : si tout objet intéresse le chasseur de l'écoute, le plus important est toujours le son qu'il produira.

### **Gestualité induite**

Le corps est entièrement engagé dans l'attitude d'Henry face aux sons, à la bande, à ses appareils. On peut dire que la musique concrète tend à regagner le corps : « Schaeffer ne s'intéressait pas au public. Il voulait apprendre à écouter, mais ce n'était pas "une musique pour le corps". Petit à petit — et en parallèle avec Béjart — ma musique est devenue une musique pour le corps ! » (Henry, 1976).

Le nouvel instrumentarium, l'ensemble des appareils des premiers essais, réclament la participation physique du technicien. Et cette relation physique aux sons est clairement identifiée par ses appareils à gros boutons, par « le geste toujours, dans la création du son, une participation de tout le corps, et pas seulement du bout des doigts » (Chion, 1980). Il est impliqué dans le processus même de la fabrication du son, dans ce qui le fait advenir. Le son devient en quelque sorte un prolongement du corps, et à cause de cela il s'incarne puisqu'il est une « manifestation » de la présence du corps, le son devenant l'outil de son expression. Chion dit encore à sa manière cette musique du corps : « elle est geste avant même d'appeler le geste. Musique d'ailleurs faite en dansant, littéralement ; qui a vu Pierre Henry danser à sa console de diffusion, dans ses concerts, en aura une idée » (*ibid.*). Ainsi, si cette musique reste instrumentale, malgré la technologie dont on craignait en ses débuts, et au-delà, qu'elle n'envahisse les préoccupations des musiciens au détriment de la musique elle-même, c'est parce qu'elle garde la maîtrise du mouvement dans la fabrication du son. « La simplicité du fonctionnement mécanique du tourne-disque permet des

manipulations gestuelles, en faisant tourner les plateaux à la main, selon un rythme vivant donné par le geste » (Chion, 1980). Cette définition ne s'applique pas uniquement aux nouveaux instruments, tourne-disques, morphophone, magnétophones, etc., mais, de manière identique, aux objets-origines du son. C'est ainsi que les froissements de roseaux entendus dans les *Variations* proviennent d'un tas de roseaux rapporté au studio de la rue Cardinet, et dans lequel Pierre Henry s'était roulé « pour les faire "parler" avec tout son corps » (*ibid.*).

Cependant la matérialité du corps et de ses sensations ne constitue pas une fermeture, une réduction du monde au corps. Le corps se ferait plutôt l'instrument de ce qui le dépasse, l'excède. Le son en devient alors une transcendance qu'il s'agit de donner à percevoir. « Il me faut un contact physique étroit avec les matériaux. Mon corps doit les rendre sensibles » (Henry, 1979). L'appareil technologique est un outil dans la définition qu'en donnait Bergson, un prolongement de la main et de la pensée, un corps agrandi. La musique concrète est une musique instrumentale.

#### **LE GESTE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE DU SONORE**

Ainsi la démarche du musicien Pierre Henry croise et vivifie celle du pédagogue qui fait l'expérience non de la musique mais de la manière dont l'élève accède à la conceptualisation du sonore. Les observations de l'activité de l'enfant avant celles de l'élève mettent en évidence le trajet qui se construit non d'un concept extérieur (le son, la hauteur, ou tout autre paramètre du son, élément de comparaison ou de classement, contextualisation et historicisation) vers un concept intérieur (mise en exercice, en « pratique », manipulation et expérimentation), mais du plus lointain, le non thématique, qui n'*ex-iste* que sous la forme d'une émotion, gestuelle, jusqu'à ce qui est thématique en histoire. Si l'élève doit d'abord expérimenter pour réfléchir ensuite, de manière secondaire, sur cette découverte, l'approche sensible et tactile du monde met en jeu une gestualité qui manifeste le fond de l'être. L'observation de l'élève dans son corps à corps avec le papier-affiche montre comment les multiples manières de déchirer le papier (hésitant, agressif, surpris, démonstratif, méticuleux, nerveux...) mettent en sons la vitesse du geste, la résistance du matériau, et expriment la manière d'être du joueur. Le jeu sollicite l'être. C'est à cause de cette observation que la présente conception pédagogique du jeu l'éloigne radicalement de l'éveil. Cette séance de papiers déchirés ne s'inscrit pas dans le dévoilement progressif d'une capacité (faire, écouter, comprendre, analyser la musique), ou du domaine musical lui-même (avec ses matériaux, ses paramètres et son langage) que l'enfant découvrira petit à petit car il est dès à présent totalement impliqué dans le son. Il n'y a pas lieu d'attendre, de remettre à plus tard la musique. L'élève est instrumentiste, à son degré, et participe pleinement, en qualité, à une activité musicale dont le sens oscille entre interprétation et création. Le jeu, dans son sens de jeu musical, a une finalité qui le dépasse parce qu'elle est advenante.

## Définir le son

La gestualité de la musique concrète vient mettre en perspective le geste producteur du son et le geste comme signe du corps, comme trace de la vie affective et émotive de l'enfant, interférant constamment avec la perception de multiples signaux sonores, repères de temps, d'espace, de vie sociale. Elle constitue le lointain à partir duquel le son thématique de l'apprentissage se recueille, tel qu'il s'aperçoit dans la question « comment tu fais ? » d'un enfant découvrant les sons harmoniques d'une guitare, ou dans l'épisode significatif des premiers synthétiseurs obligés de réinjecter une certaine quantité de sons parasites, traces du geste, dans les sons de flûte ou de guitare...

Le terme « geste » n'a donc rien d'une métaphore lyrique qui affecte souvent le discours des musiciens. Il ne désigne pas l'action aperçue à partir de l'objet, mais à partir du corps. C'est le corps même de l'enfant qui est mis en mouvement avec la même spontanéité, la même réactivité qu'à ce moment très court où l'informulé du nourrisson, dans l'effort d'une articulation absente pour le moment de tout phonème, va passer au babillage. La recherche gestuelle devient le babillage du son à venir. Et avant même la verbalisation, la traduction par onomatopées constitue une sorte d'esquisse, un moyen de réaliser cet autre trajet que nous appellerons l'analyse. Geste et voix participent de ce fond qui unit le vécu à l'activité sonore. La pratique du son, selon le concept explicité auparavant de concret, signifie la présence du corps dans l'apprentissage musical à l'école, au collège. Pour accéder à l'objet, et accidentellement au son, l'élève construit de nombreux trajets entre les trois pôles de l'Entendre, Matériaux/sources – Sons/paramètres – Gestes/modes de jeu, mais qu'il n'identifie pas. Pour introduire l'élève à l'histoire des *Apparitions concertées* de Pierre Henry, la démarche pédagogique passe donc par l'exploration gestuelle des matériaux. S'il n'est pas possible de pratiquer les sons instrumentaux et orchestraux, les sons électroniques affichant pourtant la lacération, les sons d'objets métalliques, de cordes tendues, de tiges et de lames, de gaines cannelées, les sons d'eau, de souffle dans divers tuyaux, de papiers et cartons déchirés, raclés, entre-frottés, de chutes d'objets, restent accessibles (voir figure 1).

L'exploration se prolonge, se traduit, par une verbalisation, une nomination des gestes effectués, de la même manière que Michel Chion pouvait entendre dans les mouvements de *Futuristie* (1975), « Bruiteurs » et « Interpénétration », « le geste qui le fait, un geste alternatif ou circulaire de caresse, de remuement, de frottement, de grattage, de secouement » (Chion, 1980). La sollicitation déjà évoquée (« Montre nous... ») est alors prolongée par cette question « Comment s'appelle ce que tu as fait ? ». Aux gestes précédents de Chion s'ajoutent encore ceux de frapper, pincer, laisser tomber, faire vibrer, déchirer, crier, éternuer, souffler, briser, mais aussi, masquer, zébrer, coller, superposer, barioler, tuiler, qui suffisent à dresser des classes de sons. La verbalisation n'est pas la transposition en mots de l'*écouté*, mais le récit de son action. Quel que soit l'âge de l'élève, elle a pour conséquence une première dissociation, d'une part ce qui est source sonore,

d'autre part ce qui est geste, permettant l'identification d'un trajet. Chaque trajet devient distinct. Écouter n'est ainsi pas seulement mettre en relation mais d'abord dissocier.

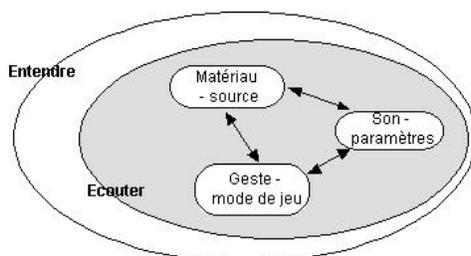


FIGURE 1. Tri-polarité du son

La fréquentation de la musique concrète et son introduction dans les processus d'apprentissage à l'école, permettent de penser la seconde dissociation qui reconnaît l'autonomie du son par rapport au couple matériau/geste, comme entité possédant ses qualités propres. Elle établit définitivement l'écoute dans son trajet d'analyse, conduit à faire le deuil de cette idée de l'enfant-musicien sans le savoir. Elle lui permet au contraire d'accéder à cette opération qui séparera le médiat de l'immédiat. Cette seconde dissociation introduit de la distance entre les trois pôles du son qui ne peut devenir indépendant, imaginable, que s'il possède sa propre existence. Elle achève un processus d'identification commencé depuis le moment de confusion des trois réalités chez le jeune enfant (voir figure 2).

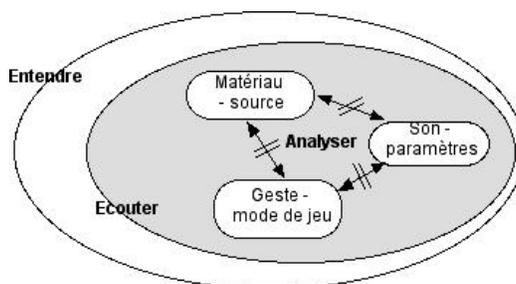


FIGURE 2. Dissociations

Toute situation qui consiste à masquer la source participe de cette distanciation. Telle est l'expérience faite par un groupe d'enfants de 4-5 ans, invités à explorer puis à enregistrer les sons de craquements de bouteilles plastiques compactées. Ce jour-là, ce groupe « musique » que je conduisais dans une journée « Arts à l'école », devait partager ses productions à l'ensemble des enfants en fin d'après midi. Le son diffusé a suscité simplement cette question de la part des producteurs eux-mêmes : « Qu'est-ce que c'est ? ». Dans ce cas précis, la source masquée est la condition première de l'écoute réduite de Schaeffer. L'auditeur est constamment conduit à se poser la question de l'origine

du son. Les ouvrages d'éveil musical raffolent souvent de ce type de jeu : objets cachés, jeu de l'intrus, jeux de reconnaissance dans l'espace... Pourtant ici, nous sommes loin de toute devinette car l'exactitude de la source reconnue n'est pas l'objectif de l'écoute. L'effort de discernement provoque l'imagination qui à nouveau élabore un trajet cette fois à revers, grâce à l'expérience acquise par matériaux et gestes.

### Invention et création

La proposition pédagogique vise à comprendre la pratique musicale en partant à la fois de l'apprenant, de ses trouvailles, de ses sons, pour les mettre en perspective des œuvres et des hommes qui, à un degré existentiel différent, ont écrit la musique, et d'une compétence à atteindre décidée selon une progression mise en œuvre par l'enseignant. Elle vise à mettre au service de l'élève un processus organisé dont les différentes phases permettront de développer ce son surgi de l'écoute, de donner forme, pour le moment imprévisible, à sa sensibilité et à ses émotions, processus par lequel l'élève décide de son projet, « processus concret » donc (Lamorthe, 1989).

Les opérations sur la matière par le médiateur gestuel concourent à la formation d'images, évidemment non figuratives, mais de figuration, comme représentations mentales à partir des sensations du corps, qui éveillent l'imagination, kinésis comme représentation du corps en mouvement dans l'espace. C'est là une relation forte aux arts visuels car le geste qui conduit au son devient une transposition, une mise en sons du geste plasticien, une mémoire de ce qui s'est opéré avec la matière, relation organique donc et non une simple rêverie. La figuration dans l'apprentissage spatio-temporel est à la fois narrative (linéaire), intentionnelle (comme temps projeté), condensée (globalisante) et en situation dans l'espace (voir figure 3).

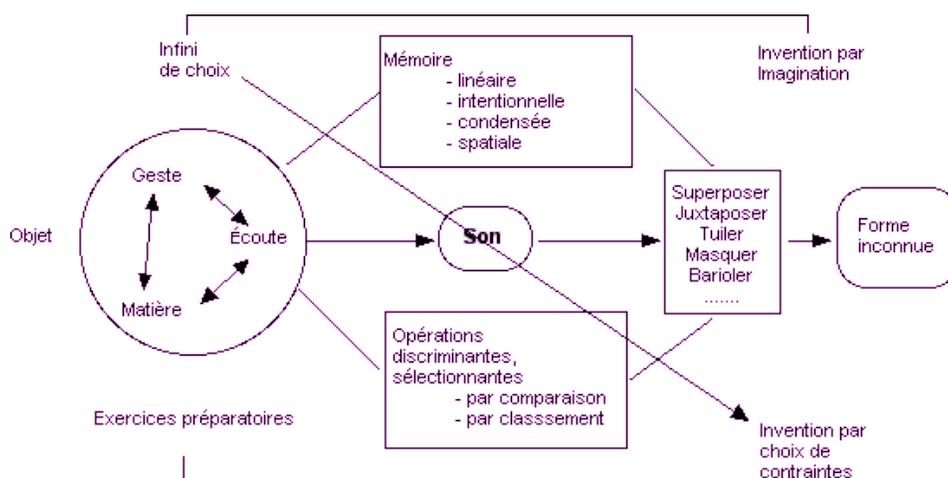


FIGURE 3. Apprentissage du son

Cette description du processus qui, de l'objet à une organisation sonore (forme), mène à l'appropriation de compétences, nous permet d'établir quelques positions.

- a) Le geste qui est un faire avant d'être un quelconque savoir constitue un fond polysémique et « poly-praxique » à partir duquel l'acteur accède à une organisation, dont les exigences qui en résultent suffisent à faire passer de l'immédiat (un ensemble sonore chaotique que l'habitude a appelé bruit) à la réalisation médiata, à la musique. Il n'en va pas autrement des sons et des matières que Pierre Henry fait apparaître dans son œuvre conjointe aux affiches lacérées de Jacques Villeglé. Il n'est qu'à entendre le traitement d'un son-tige vibrante, d'une son-corde de sitar indien, ou d'un son-trombone.
- b) Il n'y a pas de pratique d'écoute qui ne se réfère à un moment ou un autre à une expérience gestuelle. Le geste de la musique concrète constitue le lien qui unit ce fond immémorial de sensations, de vibrations, de mouvements, qui affectent le corps, à celui de l'activité médiata en construction, l'écoute qui mène à la différenciation des paramètres, à leur nomination. Acte volontaire à la performance différée, cette écoute médiata fonde précisément un trajet d'analyse qui la rend irréductible à la simple préhension du monde sonore. L'écoute du son se définit comme une élaboration à partir d'une expérience de matières et de gestes.
- c) La double-dissociation modifie la compréhension du monde sonore, cette opération parvenant à en transformer la perception. Ce qui est perçu se trouve recomposé mentalement en une entité sonore que l'imagination rend indépendante de sa source dès lors que l'auditeur se place dans une attitude d'écoute réduite. La compétence d'un auditeur, d'un écoutant, c'est sa capacité à constamment dissocier, à repérer, à segmenter, puis à synthétiser. L'écoute inventaire peut être très fruste, se limiter à la simple reconnaissance de « l'unité du geste instrumental ». Le pédagogue s'intéresse au passage à l'écoute reliée qui caractérise « l'écoute musicienne »<sup>5</sup>. Il s'ensuit que pour l'élève, manipuler c'est apprendre à écouter, à mieux écouter. Ce n'est qu'avec cette hypothèse sur le son que peut se bâtir tout discours sur la forme : apercevoir que l'affiche est donnée là, mais que le musicien continue à composer car tout est dans la succession des éléments, dans la déduction. Avant de pouvoir associer et déduire les sons, il faut en comprendre les qualités. L'œuvre de Pierre Henry propose de nombreux cas de déduction des sons : le rythme-roulement d'un train glisse vers celui d'une caisse-claire ; une voix mise en boucle fait surgir un rythme qui s'associe à celui d'une musique d'orchestre ou à la pulsation de sons-grillons. Les timbres des sons, des instruments, permettent toutes sortes d'associations : tel

---

5 Termes empruntés à Pierre Schaeffer, repris par Claire Renard, *Le Temps de l'espace* (Paris, Van de Velde), p. 59.

son de trombone devient sirène de navire, une corde de piano frisant devient une voix, un instrument, un son électronique...

- d) La démarche reconnue à travers l'œuvre de Pierre Henry ne supprime pas l'exercice. Pierre Henry lui-même aime à dire qu'il a fait ses gammes de porte pour penser ses *Variations*, ou des échelles de voix, des exercices de larsens. Pierre Schaeffer lui-même n'appelait-il pas le nouvel apprentissage du son *Solfège de l'objet sonore* ? Toute expérience devient une promesse d'écoute, et toute écoute un exercice pour une écoute future. Il n'y a pas lieu de séparer expérience et invention. L'élève s'approprie l'exercice non comme modalité d'une pédagogie téléologique, mais comme modalité de son activité. L'appropriation permet la variation, donc l'invention, et par elle, devient le *parti-pris* de l'élève.

### De l'affiche lacérée à l'affiche sonore

Les collaborations successives Henry – Villeglé viennent illustrer cette démarche qui, de la découverte du son par le geste, accède à une invention sonore, à l'intersection d'un projet « Musique – Arts visuels ». L'affiche plastique décollée que remarque Villeglé vient à nouveau constituer une entrée dans l'apprentissage du son, en devenir une métaphore. Quelques analogies entre les deux pratiques constituent autant d'incitateurs de l'invention sonore.

La gestualité induite existe dans l'approche de l'objet tant sonore que plastique. Dans la phase d'appropriation d'un matériau donné, surtout lorsque les dimensions du support dépassent la taille de l'enfant, l'élève est immédiatement en état de mise en mouvement du corps. Villeglé lui-même danse devant son affiche dans les opérations délicates et déjà créatives de décollement. La matière « papier » peut être légitimement saisie avant d'être comprise par l'élève dans la variété des déchirures et du potentiel de sons. Le geste partage en effet la responsabilité du résultat sonore avec la matière. En conférant une telle responsabilité au geste, et en travaillant cette matière ainsi délivrée de sa brutalité, pour accéder enfin à l'immatérialité du son, la musique concrète semble décrire le processus de la cognition musicale. Dans ce sens encore, le son concret est un son « réaliste », ce à quoi Pierre Henry n'a jamais renoncé. Les sources sonores des *Apparitions concertées* peuvent être entendues selon plusieurs points de vue, celui des sons environnementaux, de nature, du monde urbain, des instruments, des citations et des styles cités, des auto-citations pour l'auditeur plus habitué à suivre Pierre Henry, des voix. Les sons indistincts sont encore plus nombreux. On ne peut qu'émettre des hypothèses : tiges métalliques, plaques métalliques, sons de nature...

Comme nous venons de le voir, l'enjeu est ailleurs que dans la reconnaissance de timbres. La distance qui sépare désormais le son de sa source (matériau et geste) permet de porter attention aux caractéristiques du son. Ainsi, ce n'est pas la perception qui fonde la

reconnaissance, l'entendement de l'objet musical, mais l'opération de médiation, d'analyse qui détache sa réalité acoustique (c'est un son) de sa source sonore. On aperçoit ici toute l'importance de l'enregistrement (la captation numérique fait de l'ordinateur un outil indispensable à la réalisation de cette dissociation), nouvelle opération de différenciation, de médiation. Le recours à la technologie, à l'informatique, ne tue pas l'instrumentalité du son et l'implication du geste. Toute une classe de sons peut être établie à partir de sons des matières sélectionnées pour les activités des élèves, sons de papiers ou de cartons, non seulement dans des gestes communs (froisser, remuer, secouer, etc.), mais dans une recherche médiate par l'enregistrement : le geste initial d'un papier déchiré donne lieu à une gamme de sons déchirés. Par là-même, l'expérience du son enregistré et modifié, dans son attaque (coupée, masquée, échangée), dans sa durée (compressée, dilatée, fragmentée), son profil (par *fade in*, *fade out*, mis à l'envers : « *reverse* »), dans son espace (réverbération étroite, médium, large), dans les procédés de collage de duplication, de mise en boucle, fait accéder l'élève à un second niveau d'écoute, de reconnaissance de sources de sons. La jonction s'effectue avec le monde de Pierre Henry, qui peut être proposé en écoutes-confrontations. Le son-trombone dans ses *Apparitions* est maintenant étiré, transposé, le son arc musical est accéléré ou spatialisé, le son-sitar indien devient acide et métallique, un son frisant, le son-basson est transposé dans le grave, mis à l'envers...

Les relations entre musique et arts visuels deviennent telles que la musique avec Pierre Henry apparaît comme un art plastique. Que pourrait vouloir dire que Pierre Henry est un plasticien du son sinon que les connivences et les passages, grâce à la médiation du geste entre les deux arts, les rapprochent d'une manière inattendue ? Par là-même s'ouvre pour le pédagogue, un champ nouveau de transferts entre les deux disciplines *Musique* et *Arts visuels*, dépassant ce stade initial des premières opérations matière-gestes décrit précédemment. L'affiche devient un incitateur commun, un ensemble de collages, juxtaposés ou superposés. La superposition fait vite apparaître des couches d'images (affiches de chanteurs, de groupes rocks ou techno, de personnages politiques aussi) et de messages (annonces de concerts de styles et genres différents, slogans témoins de l'histoire sociale), donnant lieu parfois à des répétitions, sortes de boucles visuelles. Enfin, constitutifs de l'affiche chez Villeglé, la lacération, la déchirure. Le décollement qu'opère le plasticien n'entame pas la généalogie de l'affiche, le dénombrement et le décryptage des messages dans la polyphonie des déchirures. Il décolle puis retraite l'ensemble du fragment prélevé, il « comprend » sa généalogie, et s'intéresse aux formes, aux couleurs, aux épaisseurs, aux masques ou aux transparences. Ce sont là autant de mots pour un transfert vers le monde sonore. À l'instigation de l'art de Pierre Henry, qui ne pouvait en tout cela que trouver ses connivences, l'élève qui emprunte et expérimente cet art plastique se heurte à la résolution de quelques situations-problèmes. Tout d'abord, la matière superposée de l'affiche devient symbolique d'une superposition de moments de temps. Elle est une introduction à la forme et au temps musical. L'affleurement des couches d'affiches à travers les déchirures, déjà faites ou voulues par l'artiste, manifestent une pensée polyphonique. Mais alors que l'affiche déchirée par fragments n'entame pas l'idée de

continuité des collages successifs, et laisse libre cours à l'imagination du spectateur, comment rendre compte de cette épaisseur par une polyphonie de sons ? L'élève découvre que l'organisation plastique de l'« affiche » musicale suppose la transparence dans la superposition. Puis, la trame sonore, que gère la pratique du mixage, s'avère être à la fois un ajustement dans la superposition, et l'introduction d'une idée de perspective, de gradation de l'espace par la profondeur. L'organisation de cette dimension temps-espace-profondeur des *Apparitions concertées* de Pierre Henry fait souvent apparaître trois plans, un premier plan détache des objets identifiables, un plan intermédiaire instable met en scène divers mouvements panoramiques, d'espace, enfin un plan arrière plus flou suggère la profondeur. Quant à la lacération, il faudra encore se référer aux gestes qu'elle suggère ou provoque pour tenter de trouver une traduction, une translation sonore dans un bariolage de sons épars, discontinus, lacération sonore. Enfin, la production de fragments complexes en épaisseur permet à l'élève d'approcher quelques techniques d'invention et « d'écriture » du son concret, l'incrustation et le collage.

### **Geste et histoire des arts**

À l'heure où l'histoire des arts fait son entrée dans le cursus éducatif, rappeler la participation active de l'élève, le développement de stratégies d'appropriation dans l'apprentissage, autrement dit instaurer l'invention et la création comme mode premier de l'approche et de la découverte de la musique, permettre la réduction de la distance entre une conception théorique et son application pédagogique, revêt aujourd'hui un caractère particulier. Ce « mode » est premier non par souci de hiérarchisation mais en vertu du développement même de l'enfant. En oubliant le corps dans la mise en place de l'acquisition sonore, et sans doute dans l'écoute, elle-même considérée comme objet ou illustration d'un moment de l'histoire des arts, tout le processus de l'écoute se trouve en difficulté. Ce processus selon le couple geste/matière commencé chez l'enfant, continué chez l'élève, qui cherche à enclencher l'apprentissage à partir de ce qu'il sait faire, rejoint la corrélation entre motivation scolaire et implication dans le déroulement même de l'apprentissage.

Dans cet exemple de dialogue Musique – Arts visuels, les découvertes de l'élève sont maintenant au point de départ d'un processus fédérateur. Après le schéma précédent qui figurait notre propos, centré sur l'apprentissage du sonore, ce second schéma propose une vue d'ensemble de transferts possibles de ce mode (non d'un modèle) d'apprentissage du son vers les autres domaines de l'histoire des arts. Son mode de connaissance procède du plus proche — le geste — vers le plus lointain, la mise en relation de domaines différents. Le processus décrit, depuis la gestualité initiale comme prise en compte du corps, devient transposable, qui, à l'entrée de tout choix, en constitue ici une donnée intrinsèque. C'est la raison pour laquelle le point d'entrée de ce graphe n'appartient à aucun domaine a priori.

Traversant une seconde fois l'espace de ces schémas, le passage de l'infini des possibles à la résolution de situations-problèmes par le choix de contraintes, signale la présence du processus d'historicisation. Loin d'être une analogie ou un simple jeu de mots, la narrativité par laquelle il passe devient la mise en mots, l'analyse du geste, d'autant qu'au-delà du son, elle s'élargit aux six domaines présents, dès lors que pour chacun les modalités premières d'actions ont été définies (voir figure 4) : Arts de l'espace, Arts du langage, Arts du quotidien, Arts du son, Arts du spectacle, Arts du visuels (domaines définis en septembre 2008 par le Ministère français de l'Éducation nationale).

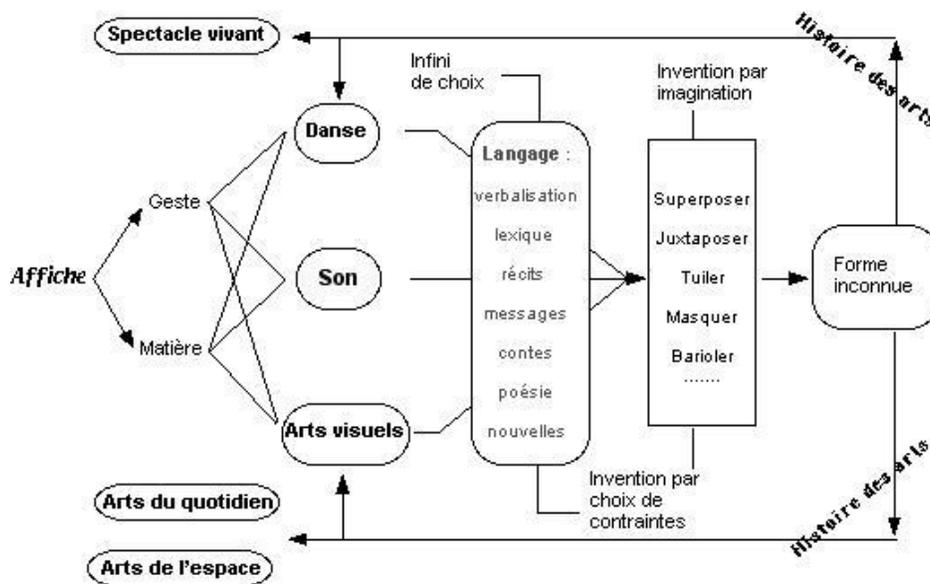


FIGURE 4. Processus d'historicisation

La mise en perspective historique apparaît comme un processus complexe et rejoint toute question quant à la réduction des distances culturelles entre élèves, entre enseignants et élèves. À cette seule différence près que dans ce travail, chacun a pu s'approprier l'apprentissage par la gestualité qui, elle, n'appartient qu'au corps propre. Et c'est par sa reconnaissance que l'élève peut s'impliquer jusqu'à la recherche de la contrainte, et l'extension vers d'autres espaces.

Depuis ce dialogue Henry – Villeglé, le contexte initié par les observations sonores et visuelles comme autant de références chronologiques, laissent apercevoir ces domaines : affiche et publicité (récolte d'images d'objets, de personnages), la danse (et les ballets de Maurice Béjart), messages divers et traces d'événements que renferment les affiches de Villeglé, l'espace de l'affiche elle-même né des paysages urbains, ses lacérations ses couleurs, ses slogans. C'est la raison pour laquelle, dans ce dernier schéma, la forme résultante de l'invention renvoie, ou constitue un retour (Arts visuels, Arts du son), à une confrontation, une mise en perspective d'autres domaines, pour de nouvelles découvertes.

Quel que soit le domaine envisagé, la pratique active des matériaux propres à chacun procède de la même exigence éducative, du même processus impliquant.

## CONCLUSION

Le dialogue Villeglé – Henry est exemplaire de la rencontre des arts. Par quelques auto-citations d'œuvres légendaires comme la *Messe pour le temps présent*, la *Reine verte*, ou la *Symphonie pour un homme seul*, Pierre Henry contextualise lui-même la musique électronique et concrète, et rappelle aussi, peut-être même par sa simple présence, que l'histoire avait rêvé un moment à la réconciliation du public et de la musique savante. Une telle réconciliation est mise à l'épreuve de la culture de l'actualité. La musique de Pierre Henry croise l'actualité. Plus encore, son art de la référence, comme une citation mais en tant qu'objet sonore disponible pour l'imagination, tend à englober toute « musique actuelle ». En introduisant l'histoire, la musique de Pierre Henry développe d'abord une pensée du temps, qui sort l'élève du *hic et nunc* de l'actualité. L'entrée dans l'histoire des arts n'est pas une réécriture de l'histoire, mais l'ouverture, la confrontation, deviennent des nécessités dans le processus éducatif qui a éveillé ce désir de l'histoire. C'est la raison pour laquelle, comme discipline, l'histoire des arts ne peut être dissociée d'une véritable éducation artistique, sans quoi il ne s'agit là que d'une mise en connexion artificielle, dans laquelle l'avènement d'un nouveau domaine serait un enseignement asséné de l'extérieur, un nouvel avatar d'une pédagogie impositive, un nouvel oubli du corps.

### Références bibliographiques

- Bosseur, J.-Y. (1998). *Musique et arts plastiques : interactions au XXème siècle*. Paris : Minerve.
- Céleste, B., Delalande, Fr. et Dumaurier, E. (1996). *L'enfant, du sonore au musical*. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Chion, M. (2000). « Comment tourner autour d'un objet sonore », dans *L'Écoute*. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Chion, M. (1980 ; nouvelle édition 2003). *Pierre Henry*. Paris : Fayard.
- Chouvel, J. M. (2001). « Analyse dynamique et écoute : modèle de l'œuvre ou métaphore du sujet ? », dans *De l'écoute à l'œuvre*, p. 53-62. Paris : L'Harmattan.
- Delalande, Fr. (1996). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Duplaix, S. « Cinq questions sur le son, entretien avec Jacques Villeglé », dans Catalogue de l'exposition *La comédie urbaine* (S. Duplaix, dir.). Paris : Centre Georges Pompidou, 2008.
- Girault, H. (2011). « Les affichages de Pierre Henry-*Apparitions concertées* : analyse d'un parcours ». *Musurgia*, XVII (3), 39-58.
- Henry, P. (1979, 1996). *Journal de mes sons*. Paris : Nouvelles Éditions Séguiet.
- Henry, P. (1996). *Une maison de son*, entretien avec Claude Samuel. Paris : Canal du Savoir, EDV 635, Arts et Éducation.
- Henry, P. (1999). Texte de présentation à l'exposition *Les murs ont des oreilles*. Poitiers : Le Confort Moderne.
- Henry, P. (2006). *Deux coups de sonnette*, Atelier de Création Radiophonique, France Culture, Radio-France, 04/12/05, CD, SIG 11053, HM CD 83, mars 2006.
- Imberty, M. (2001). « L'épistémologie du sens dans les recherches en psychologie de la musique », dans *De l'écoute à l'œuvre*. Paris : L'Harmattan.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps*. Paris : Dunod.
- Lamorthe, I. (1989). *De la musique avant toute chose*. Paris : Magnard.

- Marclay, C. (2000). « Le son en image », dans *L'Écoute*, p. 85-112. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Mialaret, J. P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Mialaret, J. P. (2001). « Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs », dans *De l'écoute à l'œuvre*, p. 99-112. Paris : L'Harmattan.
- Molino, J. (1999). « La musique et l'objet », dans *Ouïr, entendre, écouter, comprendre après Schaeffer*, p. 119-136. Paris : INA/GRM, Buchet/Chastel.
- Murray-Schafer, R. (1979). *Le Paysage sonore*. Paris : Jean-Claude Lattès (2010) WildProject.
- Nancy, J. L. (2000). « Être à l'écoute », dans *L'Écoute*, p. 275-315. Paris : Les Cahiers de l'Ircam – L'Harmattan.
- Perez, T. et Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : CRDP.
- Piaget, J. (1981). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Reibel, G. (2006). *Jeu vocal, jeu spontané*. Paris : MK2.
- Renard, C. (1982). *Le Geste musical*. Paris : Hachette-Van de Velde.
- Villeglé, J. (1999). Catalogue de l'exposition *Affiches lacérées Le grand mix*. Poitiers : Le Confort Moderne.