



PROGRAMME AIMS 2016-2017

PERCEVOIR, S'EXPRIMER, TISSER DES LIENS
AU RYTHME DE NOTRE ENVIRONNEMENT

RÉSIDENCE ET MÉDIATION MUSICALE EN MILIEU SCOLAIRE - GUILLAUME HERMEN

Je tiens à remercier en premier lieu le professeur Andreï Belle et les 24 élèves du CM1B de l'école Anatole France de Saint-Ouen ainsi que sa directrice, Christelle Escouffier, pour avoir accueilli le projet avec autant d'enthousiasme et d'engagement.

J'adresse un immense merci à Benoit Faucher, tuteur du projet sur l'année, pour ses encouragements, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie profondément Sabine Alexandre pour la permanence de son soutien inestimable, le CNSMDP et son directeur Bruno Mantovani, Jean-Pierre Créhan et toute l'équipe du parc instrumental pour nous avoir prêté sans hésitations du matériel de qualité.

Un grand merci également à l'ENSBA et en particulier Gaïta Leboissetier pour avoir conçu et nourri le programme AIMS, Erwan Bout, Mathieu Menghini, Nicolas Lormeau, Jean-Paul Filiod pour avoir déclenché durant la formation les étincelles et questionnements nécessaires au bon déroulement de l'année.

J'exprime toute ma gratitude aux fondations Edmond de Rothschild qui ont permis l'existence du programme AIMS, et tout particulièrement à Anne-Aimée Frances et Carole M'Bazomo pour le soutien, la confiance et la liberté totale qu'elles ont offertes à la conception et la réalisation du projet.

Je remercie sincèrement le Conservatoire de Saint-Ouen et son directeur Michaël Notebaert ainsi que Myriam Talon pour avoir ouvert avec générosité les portes de leur établissement aux élèves et aux besoins du projet.

J'exprime de tout mon cœur une pleine reconnaissance à mes camarades de promotion du programme AIMS et leur incroyable talent, Eddy Terki, Coline Cuni, Ulysse Bordarias, Nicolas Courgeon, Cécile Paysant et Geoffrey Rouge-Carrassat pour ces moments intenses et uniques d'échange, de réflexion, de travail et de joie.

Enfin, j'adresse mes remerciements les plus intimes à Ardas Khalsa pour sa présence, la finesse de son regard chorégraphique et la force avec laquelle nous avons traversé cette année si singulière ensemble.

Par ailleurs, je m'incline et exprime mon éternel respect et ma totale admiration envers tous les professeurs et directeurs d'école qui luttent avec patience et acharnement au quotidien pour protéger l'enfance des dangers de la violence et de l'ignorance.

Ce projet est dédié aux 25 enfants avec qui j'ai eu la chance de traverser cette année extraordinaire : Samia, Alima, Nour, Julien, Amira, Aïssa, Andrea, Yassine, Chayma, Assetou, Jamil, Bénédith, Numa, Maora, Noé, Douga, Leïla, Eva, Rayan, Kimberley, Aïda, Muhammad, Alfousseni, Mérédith et Jivan, ma petite fille née 8 jours avant la représentation de notre spectacle.

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION	4		
		Extrait du dossier de candidature	5
DE LA GESTATION À LA PREMIÈRE RENCONTRE	7		
		Composer les temps de rencontres	10
		La première intervention : frapper fort pour annoncer la couleur	13
LE RYTHME DU TRAJET : INSTALLER UN TEMPS CYCLIQUE	18		
		L'heure de classe et ses rituels	19
		Le rythme du vivant	22
		Les natures du temps	23
		Les rythmes de la journée	26
		Les émotions	30
		La sonate de Mozart	34
		La perception musicale contemporaine	40
		De la médiation à la création	42
LE RYTHME DE L'OBJET : PARTAGER UN TEMPS ÉLASTIQUE	46		
		Penser la restitution	47
		L'objet de l'objet	48
		Les données de départ	49
		Déterminer les exigences justes	49
		Déceler le potentiel de chaque enfant	50
		Semer chaque graine avec soin	52
		Debussy et Fauré... naissance d'un opéra miniature ?	53
		Se jeter dans le processus créatif	53
		Le planning : jouer la carte de la rigueur professionnelle	54
		L'écriture du texte	56
		Scénographie	56
		Les ateliers volants	59
		Les répétitions	62
		Le tandem professeur - intervenant	64
		Les coups durs	65
		Le jour J	67
LES DERNIÈRES SÉANCES	68		
		De la création à la médiation	69
CONCLUSIONS	71		

INTRODUCTION

Lancé en 2010 par les Beaux-Arts de Paris et la fondation Edmond de Rothschild, le projet AIMS est un programme de formation d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire permettant à de jeunes artistes diplômés de passer une année de résidence en banlieue parisienne au sein d'une école primaire ou un collège classés REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Le programme comprend une formation en début d'année, un suivi personnalisé pédagogique par un intervenant professionnel, le déroulement de la résidence sur la période scolaire durant laquelle l'artiste-intervenant bénéficie d'un atelier personnel, une restitution finale des travaux sous forme de représentation publique et la rédaction et soutenance d'un mémoire, comme dispositif réflexif de l'expérience. Initialement destiné aux seuls étudiants des Beaux-Arts de Paris, le programme AIMS 2016-2017 a la particularité de s'étendre à l'ensemble des jeunes artistes issus des écoles supérieures d'art de Paris.

En septembre 2016 se terminent mes études de composition dans la classe de Gérard Pesson au CNSMDP. L'opportunité de candidater à cette première édition du programme ouverte aux musiciens semble répondre totalement à mes nécessités artistiques intérieures et mes plus profondes convictions : d'une part, unir l'essentiel de ce que j'ai pu apprendre via les études et l'acte de composition musicale à mes diverses expériences d'enseignement et de médiation dans ce domaine ; d'autre part, mettre cette union au service de la recherche collective de solutions à des problèmes de société, à travers notamment de nouvelles approches de l'enseignement musical et de l'élaboration de projets artistiques vivants. En cela, le programme AIMS paraissait offrir les conditions idéales pour se plonger l'esprit libre dans une année de recherche et d'expériences. Outre le lieu de résidence, l'environnement humain, l'appui matériel, la structure administrative, la bourse de vie et le regard extérieur de l'expert, le cadre de ce cursus ouvre cet espace rare et précieux de nos jours, un quelque part entre le *penser* et le *faire* : le temps d'expérimenter.

Il y a parfois derrière une musique cette âme paraissant si simple à saisir que l'on se demande s'il n'y a pas une manière plus directe de partager sa richesse et sa diversité, n'empruntant pas les chemins intermédiaires de la date, du mot, de la note. Par le souci de l'écoute, de la clarté et de la transmission, l'acte de composer entre souvent en résonance avec celui d'enseigner. Les outils de création artistique peuvent-ils nourrir la construction d'une pédagogie ? Dans les zones où l'école éprouve des difficultés à transmettre, une approche musicale des choses peut-elle créer un *ailleurs* dans lequel l'enfant se reposerait des mots et apprendrait en s'exprimant par le son, par le corps. Le fait d'inscrire les objectifs de transmission au cœur même d'un projet artistique peut-il insuffler à des enfants ce mystérieux oxygène qui pousse un être à travailler et dépasser ses propres limites, porté par la dynamique de groupe et l'envie de concrétiser un rêve collectif ? Ce mémoire propose une traversée de cette année de création et de médiation passée dans la classe de CM1B d'Andrei Belle au sein de l'école Anatole France de Saint-Ouen, détaillant sa conception, son organisation, ses objectifs, son déroulement, mais il exprime par-dessus tout la richesse explosive de cette rencontre entre un projet artistique et une expérience humaine inoubliable.

PROJET CRÉATIF ET ARTISTIQUE AVEC UNE CLASSE

« Au rythme de notre environnement : percevoir et jouer de la diversité »

Nous entourant de téléviseurs, de panneaux publicitaires animés, de téléphones portables et de tablettes numériques, le 21ème siècle nous a propulsé dans une société des « écrans », où il devient quasi-impossible de faire abstraction de ces flux incessants d'images qui excitent nos émotions et impriment nos mémoires. Les enfants peuvent se sentir souvent attirés par la télévision, où les montages d'émissions, de films ou de publicités sont de plus en plus hachés, les plans se succèdent à une vitesse folle, le son gronde, frappe, explose, et la musique et les jingles nous sautent dessus par surprise. Le cerveau est littéralement submergé d'informations. Cette rapidité se combine à une immédiateté lorsqu'il s'agit de la communication, en particulier pour les adolescents (textos, réseaux sociaux) ou de la diffusion (sites de partages de vidéos). Internet nous fournit tout, tout de suite, et on finit par exiger tout, tout de suite.

À travers ces rythmes effrénés, il devient difficile de prendre un peu de distance, un peu de patience, de laisser un temps de résonance à notre cerveau, un temps de repos à nos émotions. La réalité virtuelle, donnant l'illusion d'éviter l'ennui et la solitude, finit par nous couper de mécanismes essentiels comme la conscience de sa perception, l'analyse de son esprit et de son environnement, la stimulation de son imaginaire. Pris dans cette course, on désire souvent avoir ce que l'on veut mais rarement ce que l'on a.

Une urgence donc, il s'agit bien de temps. Et si l'on considère que l'oreille est un capteur de temps, alors même dans un univers d'images, la musique aurait peut-être son mot à dire... Ce projet créatif et artistique dans une classe pourrait être un chemin musical exprimant justement ce « mot à dire » : le rythme!

L'OBJET : un spectacle musical multimédia

Au rythme de notre environnement n'est pas le titre du spectacle à concevoir mais plutôt l'axe principal de travail et de découverte de l'année entière. Plutôt que d'arriver dans une classe avec un projet entièrement conçu où les élèves ne deviendraient que des exécutants, il m'a semblé intéressant, pour construire une réelle confiance et impulser une solide motivation, de commencer par une écoute globale d'eux-mêmes et de leur « autour ». Ainsi j'entre dans leur univers scolaire en leur proposant des directions précises (expression/perception du rythme) et les élèves me proposent un environnement qui leur est familier et qui se révélera être un support essentiel à nos travaux. On pourrait imaginer des premiers ateliers d'observation en déambulant dans l'école et en notant tout ce que l'on voit et ce que l'on entend ; puis à travers quelques questions et activités d'expressions, voir se dessiner quelques esquisses de la personnalité du groupe et des individus qui le constituent. Le tout étant de stimuler les élèves par l'écoute et par le jeu, puis laisser monter leur curiosité, laisser venir leurs questions. Ces questions autour du rythme de leur environnement pourraient être une belle entrée en matière pour ce spectacle musical multimédia. Choisir le rythme comme angle d'approche principal a l'avantage d'offrir la possibilité de tisser des liens étroits entre différentes disciplines, artistiques ou scientifiques : un chant suivant le rythme d'un montage cinéma, la mise en musique du rythme des organes du corps humain, un dessin qui se construit progressivement sur la pulsation d'une percussion, une chorégraphie issue des formes d'un tableau. Le projet de classe, avec pour ligne directrice le rythme, pourrait avoir l'ambition de créer un espace artistique fort, représentatif de l'identité de l'ensemble du groupe d'élèves, tout en permettant à chacun de remplir ses nécessités à travers le mode d'expression artistique vers lequel il penche. L'idée d'un spectacle musical multimédia, ou en d'autres termes « des humains et du matériel audiovisuel sur une scène reliés par le rythme », semble répondre au mieux à ces enjeux. Un dispositif scénique multimédia a la singularité de pouvoir faire cohabiter des éléments fixés (sons enregistrés, dessins, vidéos) et des éléments en temps réel (chanteurs, musiciens, danseurs, conteurs), à l'instar

des recherches actuelles en musique contemporaine. Il permet ainsi de composer une matière originale issue de l'association des travaux réalisés par les élèves durant l'année (enregistrés, filmés ou photographiés) avec leur prestation scénique le jour de la représentation. Ainsi, on peut imaginer des activités d'ensemble sur scène (chorale, bruitage, percussions) et des interventions par petits groupes (chants, chorégraphie, numéros). Peut-être même un passage soliste d'un courageux chanteur accompagné d'apparitions de peintures réalisés par un dessinateur un peu timide? Un groupe de danseurs bougeant au rythme d'une musique composée par l'artiste en résidence à partir de sons des élèves? Une série d'expressions de visages des enfants défilant sur les écrans pendant une séance improvisée de Sound painting? D'ateliers destinés à stimuler la créativité des élèves, de recherches artistiques personnelles, de séances d'éveil à la perception devrait naître progressivement un univers musical de sons, d'images et de vie. Cet univers sera le spectacle, où poésie et humour seront les bienvenus.

LE TRAJET : une année de découverte à travers le jeu

Afin que ce spectacle musical multimédia apparaisse aux élèves comme un lieu où ils se sentent « chez eux », de nombreux ateliers d'éveil seront organisés tout au long de l'année. Les trois objectifs principaux de ces interventions sont que l'enfant/adolescent puisse : – avoir une meilleure conscience de sa perception – avoir une meilleure confiance en son expression artistique – tisser des liens. D'un point de vue personnel, découvrir au fil des années de nouvelles musiques, trouver la position d'écoute à adopter pour les apprécier pleinement, m'a véritablement ouvert l'esprit et m'a rendu plus conscient de mon environnement et de ses richesses. Un travail de conscience de sa perception permet de mieux apprécier la diversité qui nous entoure, de mieux l'analyser, la comprendre, la partager et la respecter. Par ailleurs, la pratique régulière d'une discipline artistique a de nombreuses vertus et il me semble essentiel d'encourager et valoriser l'élève à travers un ou plusieurs modes d'expressions en accord avec sa personnalité. Cela pourra lui révéler le trésor inépuisable de son imagination, le rendre à l'aise dans sa solitude, lui permettre d'apprécier pleinement sa liberté d'expression et par cette

voie lui offrir des mécanismes de défense contre les complexes, la peur ou la honte. Avoir confiance en son expression permet de réaliser et se réaliser, de se sentir avancer par soi-même sans forcément passer par un rapport de compétition avec l'autre. Enfin, la réunion de cette conscience de perception avec la confiance en son expression ouvre des terrains fertiles à la création de nombreuses connexions : tisser des liens au sein même de son imagination, d'une idée à l'autre ; tisser des liens de son idée à l'idée de l'autre ; tisser des liens entre soi et son environnement ; tisser des liens de cause à effet ; tisser des liens du microscopique au macroscopique ; et bien sûr, tout animaux sociaux que nous sommes, tisser des liens avec les autres.

Un exemple de liens à tisser à travers des activités de perception et d'expression :

<i>Nous sortons dans la cour, observons, écoutons et notons.</i>
<i>Nous partageons en classe nos observations : un oiseau? Un arbre? Des bruits de chantier?</i>
<i>Nous tissons des liens avec l'oiseau : regardons le rythme de sa respiration, comparons-le au rythme de la nôtre. Écoutons son chant, ralentissons-le à notre rythme, réécoutons-le, essayons de le chanter.</i>
<i>Nous tissons des liens avec les bruits de chantier : décomposons la cacophonie, un marteau-piqueur, une grue, des cris d'ouvriers. Tentons de rebruitier tout ça, avec les voix et le corps. A propos...quel est le rythme des ouvriers? A quelle heure se lèvent-ils? Lorsque nous arrivons à l'école, les marteaux-piqueurs ont-ils déjà commencé à jouer?</i>
<i>Nous tissons des liens avec l'oiseau et le chantier : découvrons la polyphonie, jouons les percussions du marteau-piqueur en chantant la mélodie de l'oiseau. Pourquoi ne pas écrire quelques paroles qui évoqueraient ce chantier, toujours sur la mélodie de notre oiseau?</i>

DE LA GESTATION À LA PREMIÈRE RENCONTRE

Drôle est souvent de constater que les enfants ont cette part de naïveté qui leur autorise de croire au plus profond d'eux-mêmes qu'ils sont des enfants et que nous ne sommes que des adultes. Autrement dit, les enfants ont rarement conscience que l'âge qu'ils vivent au présent est un âge que nous avons également traversé, dans la même temporalité, avec la même intensité et les mêmes nécessités qu'ils éprouvent ici et maintenant. Avoir 33 ans, c'est en quelque sorte avoir aussi 32 ans, 15 ans, 23 ans, 7 ans, 4 ans... bref, c'est avoir la liberté de reparcourir intérieurement les expériences que l'on a vécues et qui nous ont construit, et cela s'avère un outil précieux pour une communication authentique avec un auditoire d'enfants en classe de CM1. Après de nombreuses années d'études au sein de cadres et de domaines variés, outre des souvenirs d'apprentissages et de rencontres exceptionnels, je reste marqué par des moments d'ennuis profonds, où l'on est otage d'une situation absurde dans laquelle on vous somme de comprendre un sujet, d'acquiescer un savoir vaporisé par un guide qui ne se soucie à aucun moment de la clarté de transmission de celui-ci, tant dans la manière de relier ses propos que dans la forme de son exposé. Dans ces moments, j'incarnais à merveille le rôle d'auditeur sérieux, bouche fermée, le dos bien droit, fixant des yeux le professeur, et secrètement subissais le temps et luttais contre le sommeil. L'empreinte de ces souvenirs d'étouffement a constitué chez moi un véritable moteur autour de la question « comment tenir l'écoute? », tant dans un contexte de composition musicale que dans le domaine pédagogique, et a généré une sorte de promesse intérieure me poussant à faire un maximum d'efforts pour éviter d'imposer ces situations de non-écoute à qui que ce soit. Naissent alors quelques questions autour de la qualité de transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire : un enseignement n'est-il pas effectif que si l'on est profondément plongé dans l'instant du « percevoir » ou du « faire » ? Comment créer un moment collectif de véritable concentration ?

Lors de mes études de cinéma et techniques du son, je me souviens de l'immense contraste d'états intérieurs que je pouvais traverser d'un cours à l'autre : le rapport entre la durée objective et la durée vécue variait fortement selon la discipline et l'enseignant. Il y avait ce cours de Techniques et Mise en Œuvre qui me fascinait, et ce toujours de manière égale, quel que soit le contexte ou le niveau de fatigue du jour. Chaque seconde était vécue de manière intense car le professeur semblait répondre à tout instant à des questions intérieures que je me posais depuis longtemps, consciemment ou non. Je sentais agréablement en moi un niveau d'attention et d'énergie fort, comme si l'enseignement dispensé remplissait mes plus profondes nécessités.

Dix ans plus tard, je suivais les cours d'analyse musicale du CNSMDP dans la classe de Claude Ledoux. Je reste très marqué par le contraste qu'il pouvait y avoir entre la complexité du savoir à transmettre et la clarté avec laquelle le professeur le faisait rayonner, créant des liens insolites entre les éléments, changeant son timbre de voix lorsqu'il citait un propos, jonglant entre des moments verbaux explicatifs, d'échanges collectifs, d'écoutes d'œuvres longues, de diffusion de courts exemples sonores, le tout dans une atmosphère de générosité et de joie. On apprenait la musique par le contenu du cours et par sa forme, et 6 heures en paraissaient 1, certes grâce à l'aisance avec laquelle Claude Ledoux maniait son sujet mais surtout à l'habileté avec laquelle il le mettait en rythme.

De l'ensemble de ces expériences d'études, de composition ou d'enseignement que j'ai pu vivre jusqu'à aujourd'hui, 4 mots ont tendance à revenir au-devant de la scène, ayant en commun, outre la force et l'autonomie de leur sens propre, des liens étroits d'interdépendance : nécessité, clarté, rythme et concentration.

EXPRESSION LIBRE ET JEUX DE SENS AUTOUR DES 4 MOTS : NÉCESSITÉ, CLARTÉ, RYTHME, CONCENTRATION

La nécessité de concentration pour la clarté du rythme.	Savoir se concentrer et savoir qu'il faut être concentré pour percevoir clairement et avoir conscience des rythmes de notre environnement.
La clarté dans le rythme des nécessités pour la concentration.	Savoir écouter sa nature, connaître son rythme à travers l'apparition de ses nécessités pour les comprendre, les assouvir et ne pas perdre la concentration.
La nécessité de rythme et de clarté pour la concentration.	Donner du rythme et être clair dans son propos pour avoir une chance de tenir l'écoute.
La nécessité de clarté par le rythme pour la concentration.	Écouter la dimension spatiale ou temporelle d'un élément, avoir conscience du temps de résonance nécessaire à la perception juste d'un élément, trouver l'équilibre juste entre unité et diversité, rupture et progression, épaisseur et transparence ; qu'il s'agisse d'un discours, d'un récit ou d'une œuvre d'art quelle qu'elle soit, si l'on s'attelle à envisager rythmiquement les interactions entre ses constituantes, il émanera nécessairement une clarté forte dans la perception de ces éléments due à cet assemblage clair.
La nécessité de rythme par la clarté pour la concentration.	Veiller dans le tout à conserver une cohérence globale, exprimer jusqu'au bout le potentiel d'une idée, clarifier les contours d'un élément pour une forme sans ambiguïtés ; qu'il s'agisse d'un discours, d'un récit ou d'une œuvre d'art quelle qu'elle soit, si l'on s'attelle à libérer la nature propre de chacune de ses constituantes, il émanera nécessairement un rythme fort dû à un assemblage d'éléments clairs.

COMPOSER LES TEMPS DE RENCONTRES

Lors des 2 semaines de formation du programme en début d'année, nous avons eu la chance d'être confrontés à plusieurs approches d'intervenants en milieu scolaire et notamment celle de Nicolas Lormeau, professeur au CNSAD et sociétaire de la Comédie Française. Il nous présentait les choses de manière concrètes, exposant les nécessités des enfants et leur capacité moyenne de concentration en fonction de leur âge, évoquant des souvenirs d'ateliers de théâtre dans des contextes très diversifiés, nous faisant pratiquer sur le vif des exercices d'expression vocale et rythmique. Selon lui, au-delà de tout contenu (sans en minimiser l'importance), une intervention en milieu scolaire c'est : un public, un nombre de participant, un lieu, une horaire, une (succession de) durée(s). En rapportant cela à mon expérience à venir, connaissant le nombre et l'âge des élèves ainsi que les lieux suite à une visite de l'établissement au mois de juin, il me restait à organiser en fonction de la nature des éléments à partager avec les enfants mes temps d'intervention. Ce qui revenait finalement à assembler de la matière sur une plage de temps, à construire du rythme, en somme, à composer une année scolaire.

Les expériences d'études que j'ai pu vivre et la diversité de leur cadre m'ont proposé quelques « paramètres rythmiques de composition d'une année scolaire » avec lesquels je pourrais effectuer des variations afin d'augmenter les chances de tenir la concentration du plus grand nombre. Une conférence d'un auditoire de 300 personnes, une classe de 30 élèves, une promotion de 5 personnes ou encore un cours particulier constituent des situations qui chacune induise une façon différente de percevoir, d'apprendre et de s'exprimer. Par exemple, les cours de composition que j'ai suivis avec Gérard Pesson au CNSMDP durant 5 ans

prenaient la forme de rendez-vous individuels et permettaient une confiance et une profondeur dans le travail qui m'ont solidement construit. Les cours de Bertrand Dubedout au conservatoire de Toulouse étaient en revanche collectifs et l'on apprenait beaucoup de la richesse des échanges entre le professeur et chacun des élèves, la forme rendant publics l'ensemble des commentaires et conseils. Varier le cadre et les modes d'expression avec lequel on s'adresse à un auditoire a son importance quant à la qualité de l'écoute et présente la possibilité de capter l'attention d'un plus grand nombre.

Je garde aussi ce souvenir mystérieux de professeurs déléguant secrètement du travail à leur employé clandestin, connu officiellement sous le nom de stylo rouge. Il y avait la maîtresse du tableau, craie ou baguette à la main, qui utilisait sa voix pour nous interroger, nous expliquer, nous lire, nous gronder mais il y avait aussi la maîtresse des copies, qui corrigeait, rayait, notait, commentait... « Faux », « Mal-dit », « Intéressant », « ? » et ces écritures rouges à elles-seules constituaient un véritable personnage à part entière, autoritaire et silencieux, dont le timbre de la voix n'existait que par la forme des lettres. D'une certaine manière, cette ambiguïté créée par l'imagination rythmait mes rapports avec l'unique adulte de la classe, avec un effet comparable à celui d'une entrée-sortie sur scène de personnages de théâtre. Dans ce cas, pourquoi ne pas imaginer un intervenant oral et un intervenant écrit ? Un intervenant du mot et un intervenant du geste ? Un intervenant du « face » et un intervenant du « avec » ?

IMAGINATION ET ORGANISATION DES TEMPS D'INTERVENTION COLLECTIFS

EXP	LIEU	CADRE	RAPPORT	NATURE DES ACTIVITÉS		OBJECTIFS PRINCIPAUX	CRÉNEAUX
ORAL	SALLE DE CLASSE	CLASSE ENTIÈRE	Frontalité	1 heure par semaine, les élèves assistent et participent à une intervention en classe entière dédiée à la médiation artistique, l'analyse musicale, l'approche de l'acoustique ou encore l'invention collective. Le jeu y est omniprésent, les enfants chantent, tapent, dansent, dessinent pour comprendre et percevoir le phénomène musical. Le professeur est présent.		<ul style="list-style-type: none"> → partir du son et du rythme pour développer des connaissances musicales, artistiques et scientifiques. → réaliser collectivement des expériences pour qu'ils affinent leur perception du son et du temps et qu'ils aient conscience du fonctionnement de leurs mécanismes de perception. → transmettre le goût de l'écoute, du jeu et de l'invention collective. → approcher les langues par le son, le son par les langues → initier à la notation musicale/l'écriture de l'idée → partager le plaisir de l'expression scénique en les plaçant dans un rapport comédien/spectateurs et revenant peu à peu vers un rapport maître/élèves → rassembler les travaux effectués individuellement et en atelier → rendre ludique l'analyse musicale sans en perdre sa consistance 	Jeudi 13h30-14h30
	ATELIER	ATELIERS EN 3 GROUPES DE 8	Circonvoisinité	1 heure par semaine (3h au total), les élèves viennent par groupe de 8 dans l'atelier pendant que les autres enfants travaillent en classe avec le professeur.	On se concentre sur la posture, la détente et la respiration puis on pratique le chant, les percussions corporelles, les instruments, le théâtre, l'improvisation.	<ul style="list-style-type: none"> → enseigner l'importance de la posture, de la détente et de la respiration. → installer une discipline collective dans la pratique instrumentale, vocale et l'expression scénique. → transmettre le goût de l'étude et du travail à travers cette discipline en rendant les moments de labeur agréables mais aussi en leur faisant prendre conscience des effets bénéfiques d'un travail régulier. → transmettre le goût de l'interprétation musicale en groupe. → apprécier le jeu de l'autre. → jouer avec/pour l'autre. → concrétiser par la pratique les sujets abordés lors du cours de classe. → valoriser leur potentiel musical et théâtral 	Jeudi 14h45-15h45 / 14h30-14h30 / 14h45-15h45
		Entités autonomes	En duos ou en trios, les élèves sont invités à créer une petite forme : imaginer une séquence sonore, chercher une texture, construire une scène qui sera enregistrée et présentée devant le reste du groupe.		<ul style="list-style-type: none"> → transmettre le goût de la recherche de matière et de son organisation. → transmettre le goût de l'invention collective. → valoriser leur intuition pour une concrétisation efficace de leur idée. → valoriser leur créativité en incluant leurs idées dans notre travail global. → valoriser l'écoute de l'autre et son idée. → encourager à communiquer clairement à l'autre son idée. → concrétiser par la recherche les sujets abordés lors du cours de classe. 		
							Vendredi 13h30-14h30

IMAGINATION ET ORGANISATION DES TEMPS D'INTERVENTION INDIVIDUELS						
EXP.	LIEU	CADRE	RAPPORT	NATURE DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS PRINCIPAUX	CRÉNEAUX
ORAL	ATELIER	RENDEZ-VOUS	Seul à seul	Les enfants sont invités à venir par groupe de 4/5 dans l'atelier mais sont répartis dans l'espace de manière à ne pas pouvoir entrer en contact les uns avec les autres. Je circule parmi eux pendant qu'ils commencent en solitaire leur travail des « cartes postales questions » (v. ci-dessous)	<ul style="list-style-type: none"> → installer un dialogue intime et personnalisé avec chacun d'eux. → ouvrir leur conscience à travers leur expression (paramètres de rythme, automatismes...) → valoriser leurs efforts individuels. → ouvrir leur conscience sur leur propre sensibilité. → transmettre le goût de « continuer d'aller plus loin » en leur faisant prendre conscience de leurs progrès. 	10 minutes chacun, durant un temps de récréation, toutes les 3 semaines.
ÉCRIT	CHEZ SOI	CARTES POSTALES QUESTIONS	Seul face à soi-même	Chaque semaine sont distribuées aux enfants des « cartes postales questions » auxquelles ils sont invités à répondre chez eux, à la fois par des mots mais aussi par des dessins, découpages, collages.	<ul style="list-style-type: none"> → provoquer la réflexion, stimuler la mémoire et l'imagination, ouvrir leur conscience à leur environnement par l'intermédiaire de questions ouvertes. → installer une discipline individuelle dans le travail créatif. → transmettre le goût de l'expression en solitaire. → constituer au fil de l'année un portrait expressif d'eux-mêmes par eux-mêmes. → ouvrir leur conscience sur le potentiel de l'expression artistique par la mise en opposition de l'expression verbale/non verbale. 	2 Cartes Postales à réaliser par semaine.

Dès notre première rencontre, le professeur s'est montré très à l'écoute des besoins du projet. Il a tout de suite validé ces propositions des temps d'intervention, ne montrant aucune réticence à ajuster son emploi du temps et à imaginer de nouvelles méthodes de travail en conséquence. D'une manière générale, nos rapports d'écoute, de respect et de bienveillance ont été une véritable force pour le projet, nous offrant un soutien mutuel précieux et nous confirmant la conviction que souplesse et enthousiasme sont nécessaires à la grande liberté qu'exige une véritable expérimentation. Une fois ce planning accepté apparaît alors cette question essentielle : « Ce jeudi à 13h30, que va-t-il se passer ? ».

La première intervention : frapper fort pour annoncer la couleur !

Une première rencontre ne pourrait être considérée comme une parmi d'autres, ayant souvent cette saveur unique, à la fois intimidante et stimulante, du « tout à découvrir ». Certes, les enfants vont connaître lors de cette séance le propos de ma venue dans leur classe tout au long de cette année, mais ils vont également percevoir pour la première fois ma façon de m'habiller, ma manière de marcher, le tempo global de mes mouvements, mon regard, mes gestes, ma voix, son timbre, son intonation, mon caractère, ma façon de m'adresser à eux, ma façon de les écouter, mon écriture... La somme de toutes ces informations perçues va constituer pour chacun d'eux une première impression qui aura une forte influence sur tous les échanges que nous aurons par la suite. La qualité de cette impression est donc très précieuse pour installer les bases d'une solide relation de confiance et une certaine autorité auprès des élèves : la séance doit être réfléchie et préparée en conséquence.

L'idée pourrait être de les surprendre en détournant les codes et les attentes d'une première rencontre en classe. Il m'a donc semblé intéressant lors de cette séance de leur offrir un avant-goût de ce que nous ferions ensemble durant cette année par l'action et non la description, et ce en frappant fort dès les premières secondes, par le bouleversement du rythme de « livraison » de cette somme d'informations nouvelles que l'on perçoit au contact de quelque chose ou de quelqu'un qui nous est étranger.

Plutôt que d'imposer une rencontre où l'intervenant utilise la voie intermédiaire des mots pour se décrire ou évoquer le projet scolaire (« je suis artiste », « nous allons faire de la musique »), il m'a semblé plus direct et pertinent de plonger immédiatement les enfants dans une situation

artistique forte, avec matière à voir, à écouter et à jouer. Des actions et réactions perçues, ils déduiront intérieurement par eux-mêmes que l'intervenant manie tel ou tel art et qu'ils seront potentiellement invités à parcourir ces chemins durant l'année. Tout cela bien évidemment à une seule condition : la prestation de l'intervenant doit être captivante.

Créer l'accident là où l'on commence à se satisfaire du confort de la routine peut donner naissance à une écoute fraîche, attentive et puissante. Tentons le coup d'un arrêt sur images, dans la réalité de « l'ici et maintenant », mettons en danger ce nouvel intervenant venu de nulle part et ôtons-lui ce qu'il a de plus précieux pour réaliser sa présentation... coupons-lui la voix !

Après avoir découvert l'apparence physique, les mouvements, le regard d'un étranger, entendre le son de sa voix nous semble souvent naturellement dû. Mais ce millième de seconde passant de la non-voix à la voix n'a pas lieu cette fois et c'est à ce moment précis que l'on prend conscience que notre perception nous le réclame. L'instantané se transforme en durée. Combien de temps cela va-t-il prendre aujourd'hui ? Quel genre de voix peut-il avoir celui-là ? Que peut-il bien se passer lorsque l'on donne la parole à quelqu'un... qui n'a pas de voix ? L'objet central devient donc la non-voix de ce personnage à moitié connu, et par ce silence, la concentration devient auditive. L'enfant ouvre sa conscience sonore par l'absence des vibrations attendues.

L'objectif premier pour les enfants devient donc de gagner peu à peu les éléments nécessaires à construire leur image claire et complète du nouvel intervenant, et ce en traversant plusieurs étapes ludiques ayant pour colonne vertébrale le son. Les sens et la conscience nous plonge donc au cœur du projet de cette année : le jeu, l'humour, l'écoute, le rythme.

Sous la forme d'un récit, pour partager la temporalité du souvenir

Les enfants sont installés à leur place et se taisent peu à peu. Le professeur s'adresse à eux : « Bon, nous avons de la visite aujourd'hui. Voici Guillaume dont je vous ai parlé ces derniers jours. ». L'intervenant entre en classe en souriant, se dirige naturellement derrière le bureau du professeur, dos au tableau, prend une inspiration, ouvre la bouche et... rien ne sort. Il a l'air de s'inquiéter un peu, reprend son souffle et procède à une deuxième tentative. Toujours pas de son. Quelques jeux de regards, quelques rires dans l'auditoire, un vent burlesque se répand dans la salle. La figure de l'intervenant se dissout et laisse place à un personnage démuné ; le tableau noir devient un fond de scène. On attend, on tend l'oreille... comment va-t-il se sortir de là ? Le personnage se met alors à chercher activement en balayant des yeux tous les coins et recoins de la salle. Puis son regard se pose. Il avance d'un pas déterminé, irrésistiblement attiré par une des affiches à l'autre bout de la classe. « Chiiiiif ! », il sort de celle-ci une enveloppe rouge et revient tranquillement à son point de départ, soulagé. Il écrit alors sur le tableau : « Qui sait lire ? ». En 1 seconde, 24 doigts se lèvent. Le personnage, un peu abasourdi, s'arrête un instant puis corrige : « Qui VEUT lire ? ». Quelques doigts retombent, d'autres ont monté d'un cran. Le

personnage promène son regard dans la salle et de son index désigne un enfant. Celui-ci se lève, s'approche, et de l'enveloppe rouge sort une feuille de papier pliée en 3. L'élève lit : « Bonjour tout le monde, je suis très heureux de vous rencontrer aujourd'hui. Mais voilà, j'ai un problème. Je voudrais vous parler mais ne retrouve plus ma voix. Seriez-vous prêts, en jouant un peu, à m'aider à la retrouver ? » Après un acquiescement indéniablement unanime de la part de l'auditoire, le personnage sort à nouveau d'un recoin de la salle une lettre, verte cette fois, qu'un autre élève se met à lire : « Vous allez maintenant écouter une série de voix. Écoutez bien chaque voix jusqu'au bout, sans faire de bruit. Après chacune d'entre elles, réfléchissez et demandez-vous si cette voix pourrait être la mienne. La trouverez-vous ? ». S'ensuit alors la diffusion sur haut-parleurs de quelques extraits audio. Dès la lecture de l'un d'entre eux, le personnage est soudainement animé par les vibrations, ses gestes épousent le rythme du son, ses lèvres suivent les contours de la voix enregistrée. Le dos bien droit, un sourcil relevé, le regard séducteur : « My name is Bond, James Bond ». Les enfants répondent : « Noon... ». Quelques pas légers à gauche sur une mélodie de flûte, quelques sautilllements à droite sur des pizzicati de violon : « Près des remparts de Séviiiiiiiille... ». À nouveau : « Noon... », agrémenté de quelques rires. Les

yeux grands ouverts, le cou qui se balance, la voix d'un professeur un peu fou : « S'il est moderne...s'il est moderne de prendre conscieneeeennnce de la nécessité de la médiation... ». Et encore : « Noon... ». Assis à la table, le menton en avant, les poings serrés : « Pauletta dans la surface...la frappe...OH LE BUT !!! OH LE BUT EXCEPTIONNEL ENCORE UNE FOIS !!! ». Après s'être levés de leur chaise pour exprimer leur joie à pleins poumons face à ce but radiophonique marqué il y a une vingtaine d'années, les enfants répondent : « Noon... ». Une épaule rentrée, micro en main, tout le corps s'agite sur un beat de hip hop : « Obscur, la force est noire, noire comme le château... ». Évidemment : « Noon... ». Position naturelle, détendue : « Bonjour, je m'appelle Atsunobu Kohira, je suis né à Hiroshima ». L'intonation de l'auditoire change, ça discute, on perd l'unisson de l'unanimité : « Ouiiii...euh...mais non...ah ? ». Le personnage, désespéré, indique d'un signe des mains qu'il n'y a plus rien à écouter... « Euh...alors, OUI ! ». Tendant la main vers le radiateur situé à droite du tableau, le personnage tire une dernière lettre, bleue, et invite un nouvel élève à la lire devant ses camarades. « Grâce à vous, j'ai retrouvé ma voix ! Pour que je puisse enfin parler, souhaiteriez-vous comparer ma voix enregistrée avec ma voix, ma vraie voix, ici et maintenant ? ». Visiblement, les enfants n'ont

pas besoin d'un long temps de concertation pour s'accorder, la réponse semble affirmative. On rediffuse la voix enregistrée, le personnage bouge les lèvres : « Bonjour, je m'appelle Atsunobu Kohira, je suis né à Hiroshima... ». Le personnage bouge ses lèvres à nouveau... « Bonjour, je m'appelle Atsunobu Kohira, je suis né à Hiroshima... ». Les enfants découvrent enfin la voix qui manquait à leur image en cours de construction et fixent du regard le nouvel arrivant avec un léger sourire. Ce soudain retour au réel ouvre un instant d'écoute intense, un petit moment de magie agréable qui pourtant balaye en une fraction de seconde une illusion dans laquelle on se sentait bien. Le personnage a disparu, l'intervenant refait surface. La liaison est établie.

La suite de cette première heure en classe consiste à observer ce que racontent nos mémoires quant à ce qu'il vient de se passer et à développer les éléments qui questionnent les élèves. Certains d'entre eux ont le mérite d'être directs : « Pourquoi t'as perdu ta voix ? ». J'essaie alors de leur faire comprendre que l'on n'a pas systématiquement besoin des mots pour communiquer et je propose à une élève de me rejoindre. Après quelques discrets murmures, on se lance dans une petite scène de mime improvisée. « Elle achète le pain ! » dit l'un d'eux. Je poursuis alors sur ce que nous venons d'écouter. Les 6 extraits diffusés ayant en commun de proposer le son d'une voix, nous commençons par comprendre l'activité acoustique nécessaire pour l'émission et la réception de telles vibrations. 5 élèves sont invités à venir au tableau et à laisser s'exprimer leur créativité corporelle : l'un mime les cordes vocales, trois autres joueront les molécules d'air et le dernier, le tympan, pendant que le reste de la classe tient une note à l'unisson. Je les guide alors légèrement en posant ma main sur leur dos ; l'ensemble de la chaîne se met à gigoter et inévitablement l'auditoire, à rigoler. Tant pis... Tant mieux ? Comme répondait John Cage à un journaliste lui demandant s'il n'avait pas peur que l'on se moque de sa prestation musicale : « Je préfère le rire aux larmes ». Puis on chante, toujours à l'unisson, en oscillant d'une note à une autre et les vibrations s'accroissent quand la hauteur glisse vers l'aigu, décroissent quand on retrouve la note de départ. Dans ce climat joyeux de « cris et gigotements », les enfants reçoivent par l'expérience du corps quelques informations : le son se propage mais ne se déplace pas ; plus un son est aigu, plus les cordes vocales, l'air, le tympan vibrent rapidement.

Les extraits audio écoutés collectivement se réunissent par la présence de voix mais quelles sont les composantes qui offrent à chacun d'eux un caractère si singulier ? C'est par un jeu des différences que nous entrons dans l'analyse sonore et musicale. Au-delà de la découverte d'une

palette de domaines où la voix occupe une place capitale, ces exercices de comparaison ont l'avantage de nous plonger immédiatement dans les paramètres du son, dans le rythme à travers l'évolution temporelle de ces paramètres mais aussi dans des questions d'ordre culturel et technique. Ils offrent aux enfants des outils permettant une meilleure précision dans leur perception sonore, proposant par exemple des nuances entre voix chantée et voix parlée, timbre de voix et sens des mots véhiculés par la voix, voix neutre et voix incarnée par l'émotion, voix qui enseigne et voix qui convainc (v. ci-après un tableau récapitulatif des réactions et découvertes lors de ce moment).

Apporter un haut niveau de détail à la présentation de cette première rencontre m'a semblé important dans la mesure où celle-ci a été d'une grande richesse dans la diversité des sujets abordés, d'une forte intensité dans la nature des échanges avec les enfants, et m'a offert une matière précieuse pour la construction de la suite de l'année. Après avoir tiré de nombreuses conclusions de la réaction des élèves lors de ces jeux sonores expérimentaux, j'ai commencé à imaginer pour cette heure en classe entière un canevas progressif à nourrir chaque semaine en fonction de nos avancées perceptives et expressives, qui donnerait à la séance une allure de « rituel du jeudi après-midi ».

RÉACTIONS ET DÉCOUVERTES AUTOUR DES 6 EXTRAITS DE VOIX

		ENVIRONNEMENT MUSICAL		ENVIRONNEMENT NON MUSICAL						
		<i>Voix chantée</i>	<i>Voix rappée</i>	<i>Voix parlée</i>						
		CHANTEUSE	RAPPEUR	ACTEUR	PROFESSEUR	COMMENTATEUR	INTERVENANT			
EXTRAITS		<i>Carmen</i> , de Georges Bizet	<i>Côté Obscur</i> , de IAM	<i>James Bond</i> , par Roger Moore	Cours de philosophie, par Vladimir Jankélévitch.	Commentaires d'un match de football du PSG.	Doublage de la présentation d'un plasticien japonais			
	RÉACTIONS	« Au concert ? » « Au théâtre » « C'est un opéra » « On comprend rien »	(certains élèves se sont mis à danser) « C'est du rap ! »	« C'est dans un film » « Il parle en anglais » « On entend une voiture »	« C'est le maire ! » « Ah non c'est un maître ! »	(les élèves ont vécu émotionnellement le but) « C'est un match de foot » « Un journaliste sportif »	« C'est ta voix mais c'est pas ton nom, pourquoi ? »			
DÉCOUVERTES		Les sens du mot <i>Opéra</i> : - La forme musicale - Le lieu - La pâtisserie Opéra/théâtre musical Les instruments que l'on entend dans l'extrait. La famille des cordes : - Frottées - Frappées - Pincées	Les instruments électroniques : boîte à rythme, sampler.		L'intonation du professeur / L'intonation de l'homme politique	<u>Expérience</u> : Je lis le texte diffusé sans aucune intonation, à la manière d'un robot, puis le relis avec l'intensité d'origine du commentateur. Piano/forte La voix du commentateur pris d'enthousiasme monte en nuance mais aussi vers l'aigu	J'explique que cet enregistrement a servi à créer une illusion, un décalage comique, dans une vidéo de présentation : on voit un artiste japonais parler de lui... avec ma voix.			
	CLARIFICATION PERCEPTIVE	↓	Voix chantée / Voix non chantée Différences dans l'accessibilité au sens des mots Chantée ou non, les voix suivent un tempo	↓	Voix / sons environnants	↓	Voix face à un auditoire : Intonation / intention	↓	Voix neutre / voix incarnée	↓
OUVERTURE SUR		Les musiques et leurs différences Les instruments de musique : acoustiques/électroniques Le concert et l'enregistrement Les différentes natures du temps musical		Le son au cinéma Voix IN / Voix OFF Les bruitages		Projeter sa voix		La voix radiophonique Les émotions Noter le son		Le timbre L'effet par le son Le sens et la forme
	OUVERTURE SUR									

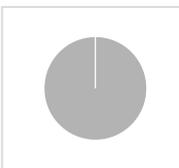
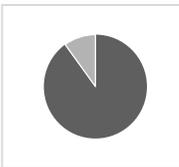
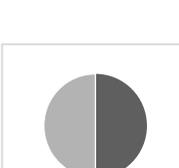
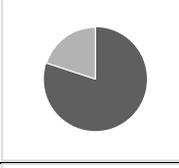
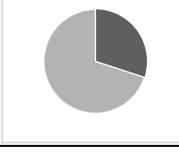
LE RYTHME DU TRAJET : INSTALLER UN TEMPS CYCLIQUE

L'heure de classe

Les rituels

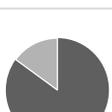
De cette première intervention avec les élèves à travers ce jeu de recherche de voix, quelques points importants m'ont considérablement aidé à imaginer la construction et la consistance de nos rencontres ultérieures. Alors que l'idée de ne pas dévoiler ma voix semblait n'être qu'une accroche ludique et éphémère en ce début d'année, la réaction des enfants m'a montré qu'elle s'avérait être une méthode agréable et efficace ainsi qu'une direction intéressante à explorer. Son efficacité se manifestait dans la qualité d'écoute, de détente et de concentration des élèves obtenue par le fait de retirer un élément qui nous semble indispensable à la communication orale : la parole. Si l'orateur utilise des sons, des gestes, des dessins, la communication devient alors non plus un échange routinier mais un véritable défi, comme si un langage se créait sur le vif, déclenchant alors chez le public la nécessité de le comprendre et libérant ainsi l'énergie indispensable à la recherche immédiate d'outils permettant son déchiffrement. Nous partons loin des mots et les enfants entrent dans une concentration non-verbale entraînant également leur silence. Cette énergie, cette concentration, ce silence constituent un état précieux en début d'intervention, un terrain fertile à l'apprentissage de la perception et de

l'expression artistique. En plaçant l'enfant dans une situation confortable (ludique) mais inhabituelle (non-verbale), on le prépare à accepter une rencontre qui s'annonce agréable avec des éléments qui lui sont étrangers. En ajoutant à ces éléments le fait que j'ai pris beaucoup de plaisir à jouer ce personnage muet, il m'a semblé intéressant de réaliser ce numéro de pantomime de manière régulière : la séance collective du jeudi commencera systématiquement par un rébus de gestes, de sons et de dessins annonçant la thématique du jour. La règle est simple : tant que la solution n'est pas trouvée, le personnage reste muet. Par ailleurs, ayant été apprécié par les élèves (et me permettant de reprendre un peu mon souffle pour la suite du cours), le moment de la lecture des lettres fera lui aussi partie du rituel d'ouverture du jeudi après-midi. Nous commencerons alors par un petit moment musico-théâtral qui accueillera les enfants, puis la lecture des lettres suivie du jeu du rébus. S'enchaîneront ensuite les activités d'éveil : reconstruction du cours précédent, définition des mots inconnus, approche de la théorie musicale, découverte d'une œuvre et invention collective. Enfin, une touche de hasard pour ponctuer le tout, un réveil pourra sonner à n'importe quel moment du cours et aura pour effet de figer la classe dans une minute d'immobilité et de silence.

	ACTIVITÉ	DESCRIPTION	PERCEPTION / EXPRESSION *	OBJECTIFS PRINCIPAUX
INTERVENANT SANS PAROLE	ENTRÉE	Les enfants entrent dans la salle de classe. L'intervenant est déjà en jeu (mime, statue) ou prépare son entrée. En guise d'introduction commence un bref numéro musical, théâtral et/ou chorégraphique, en lien ou non avec le cours à suivre.		<ul style="list-style-type: none"> → accueillir les enfants dans la joie et la surprise. → stimuler leur curiosité. → transformer la classe en un petit théâtre, sans costumes, sans décors, sans mots, juste par le jeu et la conviction. → présenter un extrait musical incarné par le corps, à analyser ultérieurement dans le cours.
	LETTRE	Un ou plusieurs élèves viennent lire les lettres annonçant les grandes lignes du déroulement du cours. L'intervenant peut parfois les aider à trouver l'astuce nécessaire au bon déchiffrement de ces jeux sonores autour de mots et de phonèmes.		<ul style="list-style-type: none"> → inviter les enfants sur scène à jouer le jeu. → encourager les enfants à lire avec conviction devant un public. → réaliser de brefs jeux sonores à partir d'indications. → laisser un temps de résonance pour assimiler le numéro de début de séance.
	RÉBUS	L'intervenant marque au tableau une série de numéros dévoilant le nombre de phonèmes à trouver. A l'aide de sons, de gestes et de dessins, il invite les élèves à deviner les éléments point par point. Le rébus se termine quand la classe récite à l'unisson l'enchaînement des phonèmes trouvés et réussit à en dégager le sens. L'intervenant retrouve alors la parole en répétant la solution.		<ul style="list-style-type: none"> → stimuler la concentration en activant la recherche de sens chez les élèves à partir d'un objet à percevoir. → stimuler l'écoute en mettant de côté la parole. → cerner la richesse du potentiel de perception autour d'un seul et même objet : le geste donne un sens, un sens donne un mot, un mot donne un son, ce son assemblé à un autre son donne un nouveau sens. → distinguer le sens et le son, le fond et la forme.
INTERVENANT AVEC PAROLE	RECONSTRUCTION	L'intervenant sollicite les élèves afin de reconstruire le cours précédent. Ils sont conviés à partager « en vrac » tout ce qui leur passe par la tête, vivement et spontanément, selon le mode d'expression qui leur est le plus naturel.		<ul style="list-style-type: none"> → stimuler la mémoire des élèves afin de reconstruire le cours précédent. → inscrire durablement le cours précédent dans leur mémoire par cette stimulation. → assurer la continuité entre le cours vécu et le cours à vivre. → regagner la concentration nécessaire à l'activité suivante en faisant appel à la mémoire des élèves. → encourager les enfants à s'exprimer librement selon leur intuition (mots, onomatopées, gestes...)
	DÉFINITIONS	A l'aide de mots simples et d'exemples vivants, l'intervenant définit les termes présents dans la solution du rébus. Les enfants peuvent être invités au tableau pour jouer une scène éclairant concrètement un propos.		<ul style="list-style-type: none"> → comprendre le sens d'un mot par son origine. → comprendre le sens d'un mot en rapprochant sa sonorité de celles de mots familiers. → comprendre le sens d'un mot par un exemple théâtral. → proposer de définir en associant jeu et intellect, théâtre et dictionnaire.

Chronologie, nature de la concentration et objectifs des activités durant l'heure de classe

* Équilibre approximatif de la concentration de l'élève entre la part assurée par sa perception (gris) et la part assurée par son expression (noir).

ACTIVITÉ		DESCRIPTION	PERCEPTION / EXPRESSION*	OBJECTIFS PRINCIPAUX
INTERVENANT AVEC PAROLE	THÉORIE	L'intervenant partage des notions de théorie musicale en ponctuant ses explications par de courts jeux d'expression sonore.		<ul style="list-style-type: none"> → comprendre par l'écoute, le chant et le corps des notions théoriques (dynamique, accord, intervalles, acoustique...) → s'initier à la notation musicale → clarifier la distinction musique/théorie musicale
	DÉCOUVERTE	Les élèves entrent dans l'univers d'une œuvre ou d'un compositeur en prenant comme point de départ les mouvements internes créés à l'écoute de la musique. Avant les noms, les dates et les mots, l'intervenant attire leur concentration sur les paramètres du son, le rythme et les voix de polyphonie, soulignant ces éléments par des exemples chorégraphiques, graphiques ou vocaux. Les élèves sont invités à réaliser ces exemples eux-mêmes et à exprimer à la classe leur ressenti.		<ul style="list-style-type: none"> → révéler le potentiel de perception d'une œuvre par le jeu : écouter, chanter, taper, danser, mimer, dessiner. → mieux percevoir une œuvre en rapprochant ses constituants rythmiques à des rythmes familiers. → sentir le tempo, le caractère, les mouvements d'une œuvre. → décomposer un extrait pour mieux percevoir sa richesse polyphonique.
	CRÉATION	En partant d'un objectif de réalisation (création d'une partition à jouer, écriture de paroles sur une mélodie donnée), les élèves cherchent collectivement et proposent à la classe des idées pouvant nourrir le projet d'invention. L'intervenant occupe ici une fonction de conseiller et d'assistant à la création, révélant le potentiel des propositions et suggérant l'orientation ou la fusion de celles-ci.		<ul style="list-style-type: none"> → laisser les élèves prendre les commandes → encourager les élèves à partager librement leur imaginaire en écartant les situations de jugement. → valoriser l'imagination des élèves en inscrivant durablement leurs propositions dans « la partition » globale du projet. → développer le souci de la cohérence entre les éléments (sons, gestes, signes, mots) → développer le souci de l'intelligibilité de l'œuvre pour un public extérieur en corrigeant les éventuelles ambiguïtés de compréhension.
SILENCE TOTAL	STATUE	À tout moment de l'heure de classe peut sonner un réveil à 1 ou 2 reprises, provoquant une interruption surprenante de l'activité en cours. Dès la perception de cette sonnerie, les élèves, l'intervenant et le professeur sont invités à se figer dans le silence durant 1 minute environ. La classe devient une photographie de statues vivantes qui contemplent l'instant présent à travers l'impermanence du silence.		<ul style="list-style-type: none"> → partager collectivement un véritable moment de silence tout en restant dans le jeu. → apaiser l'esprit par un moment de détente inattendu : concentration renouvelée. → ouvrir progressivement sur la richesse musicale de ce que l'on nomme « silence ». → ouvrir leur conscience au plaisir et à la puissance de l'imprévu, du hasard. → révéler l'instant présent en bousculant le cours des choses / les choses du cours. → inviter le professeur à jouer le jeu avec les élèves.

Chronologie, nature de la concentration et objectifs des activités durant l'heure de classe (suite)

* Équilibre approximatif de la concentration de l'élève entre la part assurée par sa perception (gris) et la part assurée par son expression (noir).

Le rythme du vivant

Tout au long de leurs 9 ou 10 années de vie, les élèves ont parcouru avec leur corps, leur caractère et leur sensibilité leur propre chemin d'expériences au sein de leur famille, avec leurs amis, dans leur quartier, à l'école, dans leurs loisirs, dans leur éventuelle pratique religieuse, dans leurs moments de solitude. En écoutant ces 24 personnalités, ces 24 manières d'être, ces 24 rapports à l'environnement, il émane de la classe une identité forte, accentuée par la diversité des origines sociales et culturelles de chacun des élèves. L'objectif premier de cette année est de partager la musique avec cette classe entière, autrement dit que chacun des 24 êtres humains la constituant puisse vivre « l'expérience musicale ». Il semble ainsi exclu de suivre ou de faire référence à des codes d'enseignement musical qui pourraient favoriser les enfants qui suivent depuis plusieurs années des cours de musique (au nombre de 3) et feraient naître un sentiment amer d'injustice généralisé dû aux fortes inégalités de niveaux de compréhension. Immergé dans cette diversité, le défi du projet devient alors d'imaginer une voie qui s'adresse à tous de manière égale, en prenant pour base les éléments qui nous unifient, les expériences qui nous relient : notre culture commune. Mais attention, pas celle que nous *devrions* avoir en commun, celle que nous partageons déjà.

Arriver à « mettre en vibration » une image intérieure, un souvenir qui est gravé en nous tous permet en quelque sorte une communication immédiate, efficace et de confiance, comme lorsqu'au fil d'une conversation avec un inconnu on s'aperçoit que l'on a des amis ou des centres d'intérêts communs. L'étranger devient alors soudainement familier et le moment paraît plus détendu. Prendre comme point de départ des phénomènes naturels pour un travail de sensibilisation artistique présente à la

fois l'avantage de créer ce type de communication mais également celui de toucher au cœur l'essence de toutes les musiques, quelles que soient leur origine ou leur époque : le temps. Partir du temps, traverser la musique et arriver à la connaissance, du naturel au culturel.

« Lesquels d'entre vous ont déjà assisté à un concert ? De quel concert s'agissait-il ? Combien sont entrés dans un musée ? Qui parmi vous se souvient de ce qu'il a vu dans un musée ? ». Autant il paraît difficile de prédire les réponses précises de chaque enfant à ces questions, autant il semble possible d'affirmer qu'elles ont peu de chance d'être identiques. En revanche et de toute évidence, tous portent en eux l'expérience des saisons, des nuages qui passent, du cœur qui bat, des pas dans la rue. Ils ont par exemple fait plusieurs fois l'expérience de percevoir le vol d'un oiseau dans la réalité et ont inconsciemment mémorisé le mouvement des battements d'ailes que nécessitait cette action de voler dans les airs. Partant de cette mémoire commune du monde sensible, en quelques secondes à peine, la classe entière pourrait alors se plonger yeux fermés dans l'audition intérieure : nous partageons collectivement un moment d'imagination (une durée de silence), nous percevons individuellement une expérience temporelle intérieure (reconstitution du vol d'un oiseau). Prendre pour base cette matière familière qui nous entoure et qui nous constitue révèle donc un univers d'une grande richesse dans lequel il est possible de pénétrer poétiquement : ouvrir les portes de l'abstraction de manière directe et concrète en percevant la musique de notre environnement par la magie du rythme.

Les natures du temps

Ce jeudi 9 novembre 2017, les élèves sont invités en premier lieu à percevoir au tableau une scène de mime :

Un oiseau donne des coups de becs sur le tronc d'un arbre de façon régulière puis, lancé dans les airs, il bat des ailes. Celui-ci, toujours en vol, prépare son atterrissage et agite ses ailes de plus en plus vite. Il se pose sur une branche ; son regard change perpétuellement de direction, porté par un cou capricieux aux mouvements secs et irréguliers. Enfin, la tête emmitouflée dans ses plumes, il s'endort sur sa branche, totalement immobile.

Une fois terminée, les élèves et moi-même visualisons intérieurement la séquence et la découpons en petits fragments, en fonction des mouvements de l'oiseau. Je me relance ensuite dans le jeu de la scène mimée et convie les élèves à frapper dans leurs mains selon le rythme qu'ils perçoivent. Le bec : « CLAP-CLAP-CLAP-CLAP ». Les ailes : « CLAP-----CLAP-----CLAP-----CLAP ». Le battement qui s'accélère : « CLAP-----CLAP-----CLAP—CLAP-CLAPCLAP ». Les mouvements du cou : « CLAP---CLAP-CLAP—CLAP-----CLAP---CLAP ». L'oiseau endormi : « (silence) ». Puis nous mettons un peu de côté la dimension gestuelle de la séquence et rejouons chaque moment uniquement avec nos mains. À l'écoute des sons et des sensations traversés, nous commençons alors à mettre des mots, sans que la priorité soit la mémorisation de ces derniers. « On pourrait appeler le temps que l'on a joué sur le bec et les ailes en vol le *temps pulsé*, comme une pulsation, un phénomène régulier ». Nous découvrons 4 univers temporels et les possibles mots les caractérisant ; dans l'ordre d'apparition de la séquence : *temps pulsé*, *temps élastique*, *temps momentané* et *temps surface*. Afin d'être sûr qu'ils ont bien perçu et compris les différences de ces 4 *natures du temps*, je leur demande de

trouver librement des exemples pour chacune d'entre elles. L'imagination est au rendez-vous : « la musique des Dents de la Mer...une sirène de pompier...le tic-tac de l'horloge...le ballon de foot qui rebondit ». On analyse, on commente, on oriente. Je propose ensuite que nous trouvions ensemble de nouveaux exemples mais cette fois-ci au sein d'un univers précis : un match de football dans un stade. À l'instar de la recherche d'un champ lexical au sein d'un texte ou d'une poésie, l'idée est ici de constituer collectivement un véritable champ rythmique à partir de souvenirs de mouvements autour d'un lieu, d'un contexte précis. Nous entamons nos investigations par le *temps pulsé*, plus immédiatement mémorisé sous le nom de *temps du bec*. Le football étant une accroche de valeur sûre chez les CM1B, garçons comme filles, les propositions se succèdent à grande vitesse : « Les joueurs qui s'échauffent en faisant un footing !... Une action qui est mise en boucle au ralenti. – Temps élastique ? – Un joueur qui accélère pour attraper le ballon ! ». Et ainsi de suite nous continuons nos échanges, plongés dans la musique du sport, autour des autres *natures du temps*.

Une semaine a passé, nous sommes le 16 novembre et le rébus du jour annonçait : « 15-Dé-cendres-Claude-2-Bus-Si-Cab-Riz-Aile-Faux-Ré ». Les élèves ont le plaisir de découvrir que le 15 décembre prochain, nous assisterons à un concert au CNSMDP d'œuvres de Gabriel Fauré et Claude Debussy. Quelques doigts se lèvent, je craque (le culturel prend le dessus) et dis quelques mots sur ce dernier : « Debussy a su tirer profit de la richesse des rythmes de son environnement », « il a ouvert la porte d'une nouvelle musique », « né à la fin du 19^{ème} siècle et mort la dernière année de la première guerre mondiale ». Inévitablement, un élève pose cette question cruciale : « Mais comment il va faire pour jouer au concert Debussy s'il est mort ? ». Aïe. Posons les choses, prenons le temps d'expliquer.

Après avoir élucidé quelques mystères autour de l'évènement à venir, nous rafraîchissons notre mémoire en reconstruisant le cours précédent, je leur propose un *Quizz-Debussy* : « Devinez les *natures du temps* que l'on entend sur chaque extrait sonore ». On se promène alors dans les couleurs du compositeur, on tend l'oreille... les premières notes de la flûte du *Prélude à l'après-midi d'un faune*, les légers tourbillons de piano dans *Le vent dans la plaine*, l'apparition du cor anglais des *Nuages*, le tableau d'introduction de *La Mer*. Les enfants devinent, parfois difficilement. On écoute, on réécoute, on ressent, on comprend doucement. On s'aperçoit que l'on peut passer d'un temps pulsé à un temps élastique dans une même œuvre, que différentes *natures de temps* peuvent se superposer. Beaucoup de découvertes : mouvements rythmiques, timbres instrumentaux, perception polyphonique. Le niveau de concentration demandé est élevé, j'en perds quelques-uns... Urgence ! Il est temps de bouger, et vite !

Les élèves viennent par petits groupes au tableau pour procéder à la « synthèse des analogies ». En écoutant l'introduction de *Nuages*, les enfants suivent les pulsations des clarinettes et bassons en se balançant de gauche à droite et la descente vers le grave en inscrivant leurs balancements dans un mouvement de haut en bas, comme si l'on dessinait avec le corps les contours d'un sapin de la cime à son tronc. Quand le cor anglais fait son apparition, les élèves deviennent soudainement des oiseaux perchés sur une branche, se rappelant la scène d'introduction du cours précédent. Ils donnent un mouvement sec de cou à chaque changement de note de l'instrument et jouent ainsi le *temps momentané*. Puis un autre groupe est invité à occuper la scène : entrée des joueurs sur le terrain ! L'extrait du prélude *Le vent dans la plaine* est diffusé à nouveau et les élèves doivent associer les exemples rythmiques trouvés autour du

champ du « match de football dans un stade » aux natures de temps qu'ils perçoivent. On commence par un footing sur place accompagné de halètements réguliers sur les cycles des tourbillons de piano : « OUF-OUF-OUF-OUF-OUF ». Et dès que surgissent les accords descendants, les joueurs entrent dans leur course, suivant avec leurs corps l'élasticité du temps musical. « PLA-----PLA-----PLA---PLA-PLA-PLAPLA ». À l'attaque des marteaux sur les cordes se mêlent maintenant un grouillement de semelles sur le sol de la salle de classe. *Le vent dans la plaine... Saint-Denis ?*

Chaque extrait d'œuvre de Debussy à incarner musicalement sur scène est joué au minimum 2 fois. La première diffusion est une séquence-test où les comédiens-musiciens prennent leurs marques sur cette nouvelle association entre corps et son de l'exemple à jouer, où ils laissent éventuellement s'évaporer leur peur face au regard des autres et où l'audience libère naturellement ses réactions à la découverte du numéro de mime musical. La ou les diffusions suivantes ouvrent une qualité de concentration plus intense. Outre leur rencontre avec les différentes *natures du temps*, les élèves, sans en avoir conscience, se familiarisent avec l'univers sonore de Debussy et sont plongés dans une dynamique d'interprétation musicale collective. Derrière les quelques rires et grimaces qui s'échappent inévitablement de la situation, ils gardent constamment une oreille sur l'instant présent et les détails de notre environnement sonore, une ouverture permanente sur le rythme des mouvements de l'autre en jeu, et un regard de contrôle sur la précision de leurs propres gestes avec lesquels il vont entrer en harmonie avec cet environnement complexe.

(v. tableau récapitulatif des 2 cours sur les *natures du temps* ci-après)

					CHAMPS DE PERCEPTION			
					OISEAU	GÉNÉRAL	MATCH DE FOOT	DEBUSSY
					<i>L'intervenant mime les exemples de nature de temps.</i>	<i>Les élèves proposent des exemples, en vrac.</i>	<i>L'intervenant propose un champ, les élèves trouvent les exemples.</i>	<i>L'intervenant diffuse de courts extraits d'œuvres de Debussy.</i>
NATURES DU TEMPS	TEMPS PULSÉ	L'oiseau donne des coups de becs de façon régulière sur le tronc d'un arbre puis, lancé dans les airs, il bat des ailes.	Sirènes de pompier, cœur qui bat, applaudissements lors d'un rappel, tic-tac de l'horloge, ding dong de l'horloge.	Un joueur s'entraîne en tapant dans ballon régulièrement ; une action est mise en boucle au ralenti ; les joueurs s'échauffent en faisant un footing.	<i>Prélude à l'après-midi d'un faune, les premières notes de la flûte. Le vent dans la plaine, introduction. Nuages, clarinette et basson de l'introduction.</i>			
	Représentation graphique →							
	TEMPS ÉLASTIQUE	L'oiseau, toujours dans les airs, prépare son atterrissage et bat des ailes de plus en plus vite.	La musique des <i>Dents de la mer</i> , un ballon de foot qui rebondit.	Un joueur accélère pour attraper le ballon ; les journalistes accélèrent leurs commentaires à l'approche d'un but.	<i>Le vent dans la plaine, accords descendants accel. /ral.</i>			
	Représentation graphique →							
	TEMPS MOMENTANÉ	L'oiseau est posé sur une branche. Son regard change perpétuellement et brutalement de direction ; son cou fait des mouvements secs et irréguliers.	Les mouvements du poisson dans l'aquarium, le clignement des yeux, le rythme des chiffres lors du jeu de l'atelier précédent (se compter les yeux fermés) : 1.....2...3.....4.....5..6.	Les joueurs se font des passes (le son des impacts est irrégulier).	<i>Nuages, apparition du cor anglais.</i>			
Représentation graphique →								
TEMPS SURFACE	L'oiseau, la tête emmitouflée dans ses plumes, dort sur sa branche. Il est totalement immobile.	L'intervalle de silence entre 2 sirènes de pompiers.	Les joueurs et les spectateurs font 1 minute de silence ; le stade et son silence la nuit ; la mi-temps : les spectateurs parlent, cela créé un magma sonore homogène.	<i>De l'aube à midi sur la mer, introduction.</i>				
Représentation graphique →								

Découvertes des natures du temps par analogies rythmiques entre différents champs de perception (cours des 9 et 16 novembre 2016)

Les rythmes de la journée

Un oiseau qui se pose, un match de football dans un stade, une sirène de pompier, un battement de paupières, nous sommes au cœur du projet : tenter de percevoir rythmiquement les informations que nous offrent nos sens, en toute occasion. D'ailleurs, qu'en est-il de tout cela, ici et maintenant, à l'école Anatole France ? Les enfants ont-ils bien conscience de la richesse de ce que traversent leur corps et leur esprit chaque jour ? Pourrait-on imaginer une partition de notre quotidien ? Le rébus annonce l'entrée dans un nouveau chapitre : « LAIT-RIZ-T'-MEUH-2-LA-JOUR-NEZ ». En premier lieu, je propose aux élèves de réaliser ensemble un inventaire des actions qu'ils effectuent toute une journée scolaire. En vrac, les réponses de l'assemblée : « travailler », « rire », « se concentrer », « courir », « parler », « manger », « marcher », « apprendre », « jouer ». Nous prenons conscience du comportement de notre corps durant ces activités qui est tantôt assis, tantôt en mouvement, qui se déplace, qui digère. Puis nous réalisons une liste des lieux dans lesquels les enfants vivent tout au long de la journée : la salle de classe, la cantine, la cour de récréation, le gymnase, le préau. Alors nous commençons à tisser des liens entre tous ces éléments en y insérant la notion de temps, de successions d'évènements. Je leur demande ce qu'ils sont en train de faire lors d'une journée d'école à 9h15 précisément. « On travaille en classe ! », répondent-ils. Que font les élèves à 10h15 ? « C'est la récréation ». 11h15 ? « On est à nouveau en classe ». Et ainsi de suite, nous constatons que 3 activités principales rythment leurs journées : travailler en classe, jouer en récréation, manger à la cantine. Des expériences perceptives et analytiques de leur environnement, nous passons à la partie expressive et créative, en attaquant ensemble la composition de notre première partition : « Quel(s) son(s), quel(s) geste(s), quel symbole pourriez-vous proposer pour ces activités ? ». La création collective commence, les idées sont nombreuses. (v. tableau résumant les différentes étapes de construction de la partition)

Il y a, à l'instant précis où tous les doigts se lèvent pour proposer une idée quelque chose d'intense, de précieux et de fragile où les valeurs et la direction d'une pédagogie peuvent se concrétiser et s'exprimer avec force : on a le pouvoir de sélectionner ou rejeter les propositions naissant de la créativité des élèves qui se sentent de fait un peu à nus face à leurs camarades. L'enjeu est selon moi immense à ce moment-là car le fait d'écarter, d'ignorer voire de se moquer d'une idée sans aucunes explications pourrait entraîner une inhibition de la part de certains élèves, voire à plus grande échelle développer un véritable blocage qui irait à l'encontre d'un des objectifs majeurs du projet (avoir confiance en son expression) et par là-même de la sérénité intérieure de l'enfant face à sa capacité à créer. Il m'a ainsi semblé nécessaire d'être vigilant à chaque instant dans ce genre de situation et de prendre le temps d'écouter chaque idée, de lui trouver un angle positif et valorisant (même si celle-ci est hors-sujet) et de prendre en compte au maximum un bout de chaque proposition dans le résultat collectif final. Au sein d'une classe de 24 élèves, ces situations sont très fréquentes et cette « loi intérieure » m'a paru essentielle mais parfois bien éprouvante à appliquer !

Les polyphonies du monde en marche

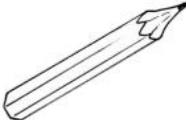
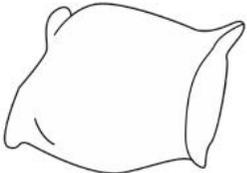
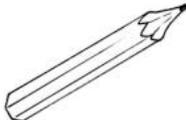
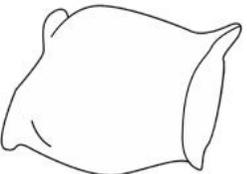
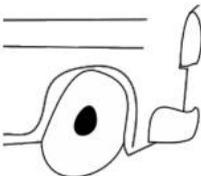
Les semaines suivantes, nous étendons la perception de notre environnement en changeant d'échelle : nous passons des rythmes de la classe dans l'enceinte de l'école aux rythmes de quelques élèves de la classe (Samia et Aïssa) hors de l'école. Alors que les réponses étaient unanimes, soudain on entre dans la cacophonie... « À 7h, tu déjeunes, ben moi je dors encore... », « Moi à 8h15, je pars de chez moi parce que je dois amener ma sœur », « À 6h15, tu lis toi ? »... mais sur la partition, on entre dans la polyphonie ! Et par la construction de celle-ci, nous comprenons

que l'école nous rassemble par les rythmes que nous partageons. D'ailleurs, l'école ne réunit pas que les 24 élèves de la classe de CM1B. Continuons d'aller plus loin... nous étudions les rythmes de la journée de 2 inconnues qui nous sont si familières : Véronique (agent d'entretien dans l'établissement) et Christelle (directrice de l'école). Au-delà de la création de partition d'une pièce musicale par les enfants, le projet nous plonge dans l'expérience sociale et humaine, à mener l'enquête auprès du personnel pour savoir ce qu'ils sont en train de faire à 8h15, quel bruit fait leur sonnette de vélo ou encore quel geste exact est effectué pour passer le balai à 14h15. C'est à la fois drôle et en même temps...la vraie vie. Aux yeux des enfants, la dame en blanc qui fait le ménage est devenue Véronique, qui prend son petit déjeuner en même temps qu'Aïssa (celui-ci lui a même dit lors d'un atelier « Toi et moi, on a le même matin ! »). Madame la directrice devient aussi Christelle et les élèves prennent conscience de l'ensemble des tâches qu'elles réalisent durant une journée, de la partition que ses sens traversent, de la réalité du métier.

Lors de la restitution de fin d'année, la classe était divisée en 4 groupes de 6 pour interpréter la partition de cette polyphonie humaine à 4 voix. (v. partition ci-après)

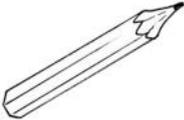
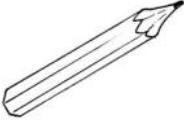
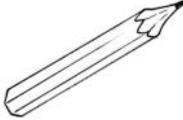
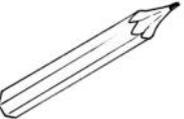
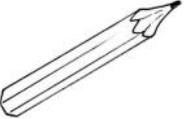
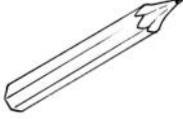
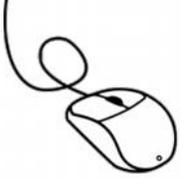
ÉTAPES	DESCRIPTION
Analyse du rythme de la journée scolaire	« <i>Qu'êtes-vous en train de faire à 9h15 ? 10h15 ? ... 15h15 ?</i> » 3 réponses (à distribuer) : classe, récréation, cantine
Création d'un son/geste	« <i>Quel son/geste pourrait résumer ces 3 moments ?</i> » - Classe : concentration silencieuse + doigt qui se lève - Récréation : course + rire - Cantine : mains lavées + bouchée de nourriture
Création d'un symbole	« <i>Quel signe pourrait symboliser nos sons/gestes ?</i> » - Classe : crayon - Récréation : ballon de foot - Cantine : mains lavées + bouchée de nourriture
Création de la partition	« <i>Dessignons nos symboles dans l'ordre de nos activités...</i> » - 9h15 : Classe - 10h15 : Récréation - 11h15 : Classe Etc.
Suivi d'une battue (à 3 temps)	« <i>Quand ma main est en l'air, préparons le symbole suivant ; lorsqu'elle est en bas, jouons le son/geste du symbole...</i> »
Ajustement des sons/gestes	- Classe : concentration = 2 temps ; doigt = 1 temps. >> TROCHÉE - Récréation : [rire + course] simultanés = 3 temps >> POLYPHONIE - Cantine : mains = 1 temps ; bouchée = 2 temps. >> IAMBE
Déchiffrer la partition	« <i>Jouons maintenant toute la partition avec la battue</i> »
Analyse du rythme de la journée hors-école	« <i>Qu'êtes-vous en train de faire à 6h15 ? 7h15 ?</i> » Toutes les réponses sont différentes
→ Les enfants prennent conscience qu'à travers les activités de l'école, ils partagent un rythme.	
Répétition des étapes autour des rythmes de Samia, Aïssa (élèves), Véronique (agent d'entretien) et Christelle (directrice de l'école).	

Tableau résumant les différentes étapes de construction de la partition des Rythmes de la journée.

	6h15	7h15	8h15	9h15	10h15
SAMIA					
AÏSSA					
VÉRONIQUE					
CHRISTELLE					

Partition des Rythmes de la journée entièrement imaginées par les élèves de la classe – PARTIE 1

(Samia et Aïssa : élèves de CM1B ; Véronique : agent d'entretien de l'école ; Christelle : directrice de l'établissement)

	11h15	12h15	13h15	14h15	15h15
SAMIA					
AÏSSA					
VÉRONIQUE					
CHRISTELLE					

Partition des Rythmes de la journée entièrement imaginées par les élèves de la classe – PARTIE 2

(Samia et Aïssa : élèves de CM1B ; Véronique : agent d'entretien de l'école ; Christelle : directrice de l'établissement)

Les émotions

Le rythme du vivant, la perception du temps, le rythme vivant de la perception de notre environnement selon notre état, selon notre humeur. Une journée qui ressemble à une semaine, une heure qui file comme une seconde. Les perceptions des rythmes de notre environnement dépendent d'une certaine manière de nos mouvements intérieurs. Et ces derniers peuvent avoir de toute évidence une influence sur notre environnement. Est-ce réellement possible de séparer l'art de l'émotion ? N'est-ce pas une forme d'art que d'apprendre à écouter ses émotions ? Peut-on véritablement connaître la liberté si l'on se confond soi-même avec ses émotions ? En passant de longues plages de temps dans l'école Anatole France, on se sent immergé dans une forte agitation émotionnelle globale, assez déroutante dans sa constance et son omniprésence. Des moments d'euphorie et des élèves qui se chamaillent, certes, mais aussi des colères qui explosent, des crises de nerfs, des parents d'élèves qui perdent le contrôle, des professeurs obligés de crier pour retrouver de l'ordre, des voitures brûlées devant l'entrée de l'école. Tout cela crée un climat de haute-tension généralisé dans lequel certains enfants peuvent parfois craquer ; d'autres en revanche se sont jurés de ne jamais « perdre la face ». Alors que la récréation est sensée apporter un peu de détente entre deux moments de classe, les élèves paraissent bien souvent plus épuisés ou agités après celle-ci. Il est très fréquent que le professeur doive commencer son cours par des règlements de compte d'enfants qui entrent en classe le visage complètement fermé, les sourcils froncés, emmitoufflé dans leur colère et dans un mutisme total. L'atmosphère du lieu d'apprentissage est fortement ponctuée par ces ruptures brutales émotionnelles et il en résulte un grand gaspillage d'énergie et de temps. Construire un pont entre leur quotidien émotionnel et la place des émotions dans la musique pourrait constituer un axe supplémentaire à cette l'année de découvertes, une

autre porte d'entrée vers l'expression et la perception de l'art, reliant l'univers des élèves à l'essence du projet. Mais avant même de réfléchir à un angle d'attaque artistique autour des *émotions*, regardons de plus près ces phénomènes qui paraissent si familiers et intimes mais qu'en définitive, on comprend si peu.

Jeudi 5 janvier

Les élèves sont installés, silencieux. Un personnage avec un genre de toque sur la tête entre par la porte du fond de la classe. Muni d'une baguette, il se met à taper un peu partout, comme s'il testait le son de chaque objet de la classe. Aucun n'a l'air de le satisfaire. Peu à peu, la colère monte, puis... « Douuuuuuuuuuuuuuuuum », le son d'une grande cloche retentit ; il est soudainement heureux. Alors il ne s'arrête plus de jouer, comme envoûté par le son. Il sort de la grande cloche...une banane (ça rigole dans la classe). D'un geste de sa main, il montre son nez... « Banane-nez ? ... Bonne année ? Ah oui, bonne année ! » Alors, d'une main, il tape sur les autres cloches une à une, et de l'autre, cherche un petit quelque chose à l'intérieur de celles-ci. La première, « Din' din' din' din' »...rien. La deuxième, « Dèn' dèn' dèn' dèn' »... UNE ARAIGNÉE !!! (Cris de peur dans l'audience, inévitablement suivis de grands éclats de rires). La troisième, « Dom' dom' dom' »... la lettre ! (les doigts se lèvent).

L'objectif de cette « entrée du jour » est, à travers une séquence très courte, de vivre ensemble l'expérience d'une série d'émotions. Voici, par ordre d'apparition, les différentes émotions vécues au cours de la séquence, tantôt transmises par empathie avec le personnage, tantôt par la nature même de la situation : la surprise (découverte de l'accoutrement du personnage), la perplexité (le personnage cherche), la colère (il

s'impatiente), la satisfaction (la cloche retentit), la jouissance (le personnage entretient le son), la surprise (la banane), la satisfaction (la devinette), la déception (la cloche vide), la peur (l'araignée), l'euphorie (l'effet comique de l'illusion de l'araignée), la joie (découverte de la lettre), le désir (l'envie d'être le lecteur du jour). Nous traversons les étapes rituelles du début du cours et entrons enfin dans le vif du sujet. Qu'est-ce qu'une émotion ? En guise de réponse, une retranscription de nos premiers échanges :

[...]

MÉRÉDITH : Une émotion c'est quand on est en colère, triste, joyeux ou qu'on a peur.

GUILLAUME : Voilà, ce sont des exemples d'émotions. Peut-être que la meilleure définition serait de donner des exemples parce que c'est difficile à définir... On va quand même essayer de le faire !

MAORA : C'est des états dans notre corps.

GUILLAUME : Oui, c'est des états dans notre corps effectivement ; c'est dans le corps, c'est important ça oui !

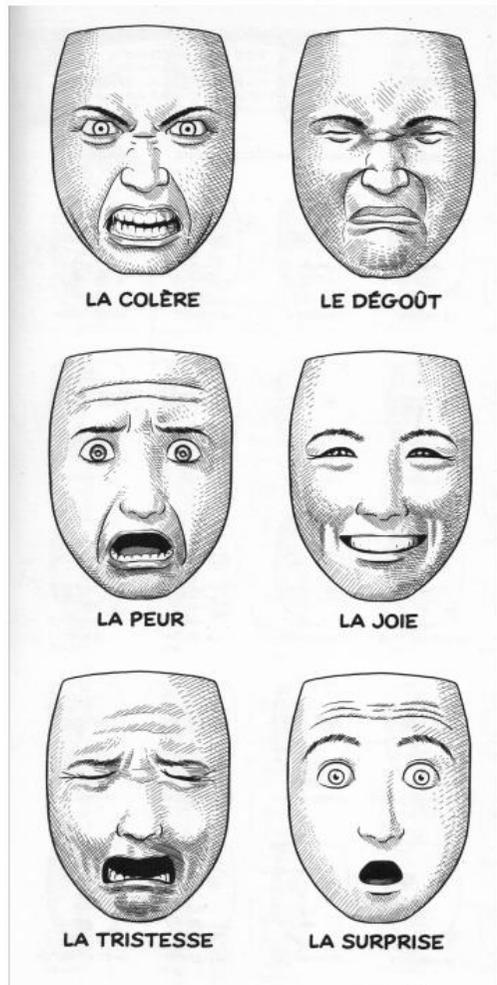
NUMA : C'est un état comment on est.

GUILLAUME : Oui, comment on est, comme on se sent. C'est quelque chose que l'on ressent, les émotions. On a l'impression d'ÊTRE cette émotion tellement on la ressent fort, on la ressent avec notre corps. ÉMOTION, MOTION, MOTIO... en latin ça veut dire mouvement, MOTIO. Par exemple quelqu'un qui est très en mouvement, on pourrait l'appeler Monsieur Motio. (en jouant) Bonjour Monsieur Motio, ça va Monsieur Motio ? [...]

Ce *Monsieur Motio*, outre les brefs moments de rires que nous offrent les jeux de sonorités de son nom, nous permet d'observer de plus près la naissance d'une émotion à travers 2 exemples théâtraux. Le premier le met en scène voyant sa bien-aimée rire avec un autre homme. Numa, Alima et Aïssa réagissent : « il est énervé », « il est...triste », « il est surtout jaloux ». Nous comprenons alors qu'un mouvement de son environnement a créé un mouvement à l'intérieur de lui provoquant la jalousie, qui à son tour a modelé son visage et son corps. Le deuxième exemple représente à nouveau *Monsieur Motio* mais cette fois-ci à la plage, 3 mois plus tard. Il repense à sa bien-aimée riant avec cet homme... « Il est contrarié » nous dit Nour. Nous prenons conscience cette fois qu'un mouvement intérieur (souvenir) a créé un autre mouvement intérieur (contrariété) qui a transformé à nouveau le visage et le corps du personnage. Enfin, par le souvenir collectif d'un exemple précédemment vécu en classe (Eva, muette au tableau, avait pour consigne de penser à quelque chose), nous comprenons également que, même s'il semble inconcevable de deviner précisément les images auxquelles pense une personne, il paraît en revanche possible de saisir l'émotion provoquée par sa pensée via la lecture des formes de son visage et de son corps, voire même de la ressentir soi-même, comme si elle résonnait jusqu'à nous. Spontanément, Mérédith dit à la classe : « Ben moi tout à l'heure quand y avait l'araignée qui est tombée, ben moi j'ai eu une émotion qui est ressortie... ». Nous approfondissons le sujet à l'aide de quelques photocopiés, du tableau noir et des cloches de l'introduction.

(v. documents photocopiés distribués aux élèves ci-après)

Les 6 émotions primaires

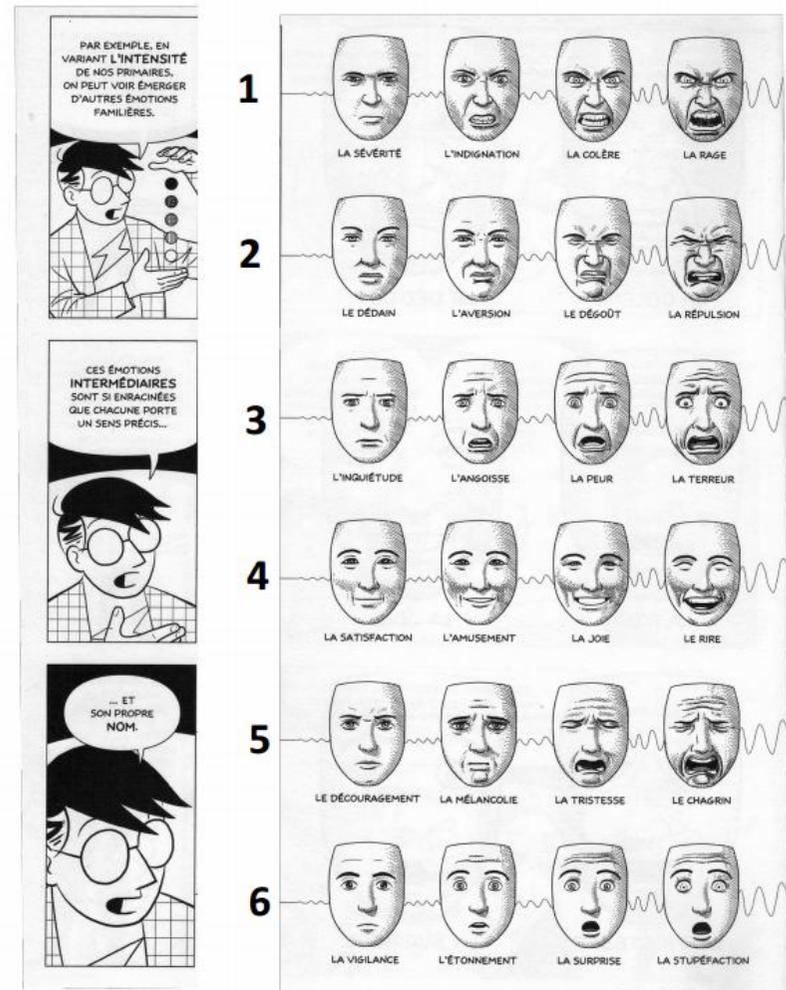


- page 1 -



Faire de la bande dessinée, Scott Mac Loud

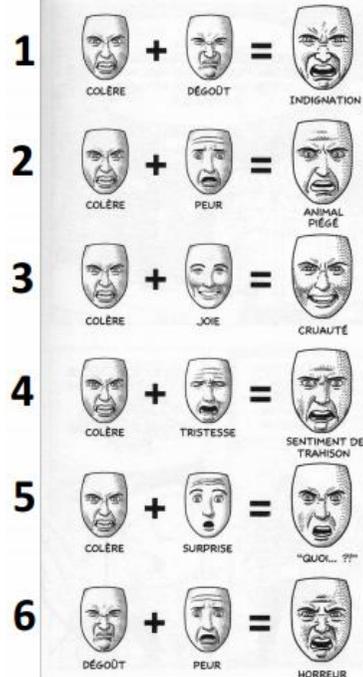
Les différentes intensités des émotions



- page 2 -

Documents photocopiés distribués aux élèves lors du cours du 5 janvier 2017 sur les émotions
(extraits de l'ouvrage *Faire de la Bande Dessinée*, de Scott Mac Loud, ed. Delcourt).

Mélanger les émotions



- page 3 -

**Documents photocopés distribués aux élèves
lors du cours du 5 janvier 2017 sur les émotions (suite)**

Émotions primaires et gammes d'intensité

Au-delà du lien premier que l'on peut créer entre les émotions et l'art (je perçois une œuvre d'art, je ressens des émotions), utiliser des outils d'expression artistiques pour comprendre nos émotions s'est avéré une méthode doublement efficace. Après avoir découvert les 6 émotions primaires (joie, tristesse, surprise, colère, dégoût, peur), nous sommes entrés dans la nuance en déclinant chacune d'entre elles en différentes intensités. Pour cela, une émotion primaire était choisie et les élèves étaient invités à exprimer cette émotion en variant son intensité en fonction de l'intensité du son des cloches. Entrer dans la nuance par les nuances : *p, f, pp, ff, mf, mp*. Les enfants jouent des crescendo d'émotions où *pp* devient la satisfaction, *p* devient l'amusement, *mf* devient la joie, *f* devient le rire. Puis nous changeons la consigne : jouer l'intensité des émotions en fonction des hauteurs du son des cloches. Nous découvrons ainsi les paramètres du son et quelques éléments de leur notation et nous les saisissons comme des outils concrets qui nous permettent de jouer, ici et maintenant, la musique de nos émotions. L'apprentissage de ces quelques éléments de notation musicale apparaît au second plan dans la conscience de l'enfant qui, à ce moment-là, a une concentration comparable à celle que nous avons lorsque nous lisons les règles d'un jeu que l'on découvre : il n'a pas conscience qu'il apprend le solfège mais il sait que dans quelques minutes, il va devoir s'appliquer à jouer.

En fin de cours, nous continuons de nourrir notre nuancier en procédant à des fusions d'émotions primaires : joie + colère = cruauté, tristesse + surprise = déception... Sur leur visage, les enfants jouent un à un les termes de cette addition expressive puis sont invités à sentir par l'interprétation la somme résultant de la rencontre des 2 émotions. À l'instar d'un peintre qui mélange une couleur avec une autre pour en obtenir une nouvelle, on s'aperçoit que la rencontre de [A] avec [B] ne donne pas uniquement [A+B] mais aussi et surtout [C]. Nous terminons ce cours et atterrissons en douceur, inconsciemment, sur le terrain de la création : extraire des matières premières, observer et prendre conscience de leurs richesses, fusionner ces matières, observer et prendre conscience de la nouvelle richesse de cette fusion...

La sonate de Mozart

De ce quotidien riche, intense et mouvementé de l'école, de nos jeux d'observation et d'expression qui nous permettent de mieux comprendre nos émotions se crée une résonance naturelle avec l'univers d'un compositeur. Diversité, ruptures, intensité, ludisme éclatant : Mozart ! Oui mais... lequel ? La figure divine du musicien virtuose occidental dont l'œuvre est devenue sacrée ? Le Mozart incarnant « la musique contraire à celle de Beethoven » ? Le compositeur de mélodies qui restent volontiers dans la tête ? Le représentant de la musique réservée aux riches ? Il s'agit d'un véritable problème autour de ce compositeur et de son succès : derrière le mot *Mozart* se cache une multitude d'interprétations, de cultes, de projections, d'enjeux, de préjugés qui laissent place aux amalgames les plus absurdes, prenant souvent le dessus sur l'essence de sa musique. Pour cette raison, une fois de plus, mettons de côté le nom, passons directement au son. Un des aspects magiques de la musique que composait cet homme réside dans cette puissance de vie qui s'en dégage. C'est bel et bien à travers celle-ci qu'un lien solide pourrait se tisser, créant une rencontre entre le monde

sonore intérieur qui habitait le compositeur et l'intensité des mouvements animant chaque jour l'école de Saint-Ouen. L'objectif s'éclaircit : communiquer aux enfants, par-delà les mots et les notes, la vitalité qui rayonne de la musique de Mozart et les moyens qu'utilise le compositeur pour transmettre cette puissance de vie.

L'omniprésence du jeu

Il y a de ces musiques qui restent gravées au plus profond de la mémoire et qui, lorsque leur souvenir se réactive, continuent de nous animer, de nous apaiser, de nous guérir, de nous questionner. Dans mon « répertoire intérieur de vibrations » était inscrit le premier mouvement la sonate n°6 pour piano de Mozart. La simple remémoration des premiers sons de cette œuvre injecte en moi une énergie telle que j'ai soudainement l'impression de retrouver une soif intarissable de jouer à cache-cache. De ces quelques premières vibrations naissent des images si puissantes que le corps éprouve la nécessité de se mettre en mouvement. Le premier accord arpégé marque précisément la rupture entre les moments où l'on compte, la tête dans les bras, et où l'on se tourne vivement pour commencer à chercher

ses compagnons de jeu cachés. Mesure 1, 2, 3, on balaye le paysage d'un regard actif. Mesure 4, on s'avance de quelques pas prudents. Et ainsi de suite, on traverse la sonate comme un extraordinaire terrain de jeux. J'ai bien conscience que ces images-ci ne naissent avec précision que dans mon esprit mais l'énergie globale qui met en mouvement ces dernières, le squelette rythmique les animant, ne s'agit-il pas de quelque chose de plus universel ? On peut dater avec exactitude l'arrivée du premier jeu de Monopoly mais il semble en revanche difficile de dire à quand remonte la première fois qu'un enfant s'est amusé à se cacher, poussé par ce sentiment d'excitation mêlant plaisir, peur et vigilance, vivant l'intensité de l'instant présent par la concentration de toutes ses forces sur une seule chose : s'appliquer à ne pas être démasqué. Qui est l'heureux élu qui, afin qu'il exprime la joie du plus profond de son être, a eu le privilège d'être le premier bébé amoureusement bercé par les bras de sa mère ? Où et quand un père a-t-il pour la première fois amusé son enfant en simulant le rythme d'un galop de cheval avec ses genoux ? Quels genres de bambins ont éprouvé collectivement le plaisir du vertige en expérimentant les premières roulades sur la pente d'une colline ? Ce sont tous ces rythmes

vitaux et universels, cachés derrière les sons, qui m'ont semblé être une porte d'entrée possible vers l'essence de la musique de Mozart.

La chorégraphie

En réunissant les mouvements imaginés à l'écoute de la sonate de Mozart est née progressivement une séquence chorégraphique constituant une matière première sur laquelle se basent nos travaux d'analyse et d'expression. À l'instar de la séquence de l'oiseau mimée en début d'année, la chorégraphie est d'abord interprétée intégralement, à la manière d'un spectacle, sans paroles introductives. Ensuite elle est rejouée par fragments, puis seule la musique est diffusée. Enfin, la séquence est interprétée de manière collective. En revanche, au cœur de tout cela s'invite une question destinée à bousculer la perception des enfants : « Pourquoi tout ça colle ? ». En d'autres termes, « Pourquoi ce que perçoivent nos tympans (la musique de Mozart) et ce que perçoivent nos yeux (les gestes et expressions du visage) ont l'air de s'assembler naturellement ? ».

A	PRÉPARATION	INTRODUCTION	TÊTE ACCENT
B	Neutre	Euphorique	Vigilant
C			
D	<i>Jambes tendues, le buste replié, la tête regarde le sol.</i>	<i>Le buste se redresse, le visage se fige dans l'euphorie.</i>	<i>Pas à droite + coup de tête Pas à gauche + coup de tête</i>
E	-	m. 1 → 3	m. 4 → 6
	CHUTE	MARCHE SÉVÈRE	MOUSTIQUE
	Étonné	Sévère / enragé / sévère	Inquiet
	<i>Jambes figées, la tête contemple de gauche à droite un objet qui dégringole.</i>	<i>Poings serrés, le corps bien droit, marche « militaire » sur la pulsation.</i>	<i>La tête s'agite dans tous les sens, le regard et le plat des mains vers le ciel.</i>
	m. 7 → 8	m. 9 → 12	m. 13 → 15
	MARTEAU-PIQUEUR	DANSE COURTOISE	SILENCE
	Fortement triste	Joyeux	Neutre
	<i>Mains et tête s'agitent brutalement de haut en bas (sur un débit de croches).</i>	<i>Pas élégants vers la droite + salut Pas élégants vers la gauche + salut</i>	<i>L'index de la main droite se pose délicatement sur la bouche.</i>
	m. 16	m. 17 → 20	m. 21

Premières « vignettes » du séquencier de la chorégraphie réalisée autour de la sonate n°6 de Mozart

A : titre repère ; B : expression du visage ; C : schématisation du son ; D : expression du corps ; E : repère partition.

Afin de répondre convenablement à cette question et effectuer une comparaison claire, nous n'avons plus le choix : nous devons saisir avec précision tant la partie visuelle (ensemble des gestes, posture, regard) que la partie sonore (polyphonie, rythme, ruptures, contours mélodiques, nuances, couleurs harmoniques). Le défi devient alors d'entrer en profondeur dans chaque fragment constituant l'exposition de la sonate (v. document ci-dessus), de recevoir leur singularité et leur intensité, de s'amuser et s'emparer des procédés de composition qu'utilise Mozart. Le pari quant à lui est, en accordant de nombreuses interventions à l'analyse de très courtes durées de musique qui se succèdent, de révéler le contraste magique qu'il y a entre le temps objectif et la richesse temporelle vécue, de permettre aux enfants de percevoir l'intégralité de l'œuvre dans toute sa puissance vitale et de leur proposer des outils de perception qui leur donneront un accès plus immédiat aux œuvres qu'ils découvriront plus tard.

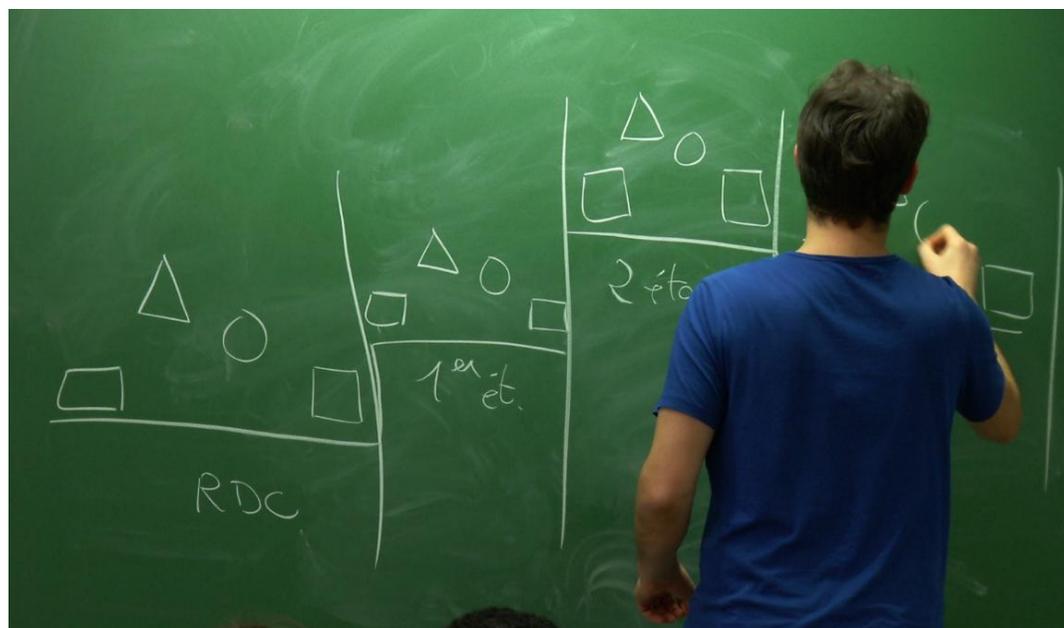
Le moustique et le marteau-piqueur

Le jeudi 26 janvier, nous plongeons dans les vignettes dites du « moustique » et du « marteau-piqueur », c'est-à-dire dans les mesures 13, 14, 15 et 16 du 1^{er} mouvement de la sonate (v. extrait de la partition ci-après). L'objectif est de mieux percevoir ces mesures en comprenant en détail ce qui se passe d'une part dans la partie jouée par la main droite (tête secouée dans la chorégraphie), d'autre part dans la partie jouée par la main gauche. Après avoir réécouté l'extrait, vient la question « Qu'est-ce qui se passe dans le son ? ». Voici quelques-unes de leurs réponses : « C'est de plus en plus aigu et après c'est de plus en plus fort. », « il y a quelque chose qui est plus fort », « il y aussi toujours la même mélodie mais en dessous ». Je désigne quelques élèves : Andréa, Bénédith, Muhammad et Amira se lèvent et forment une ligne devant le tableau. Chaque élève est invité à jouer un son de sa création avec la seule contrainte qu'il doit être plus grave que celui de son voisin de droite. Andréa : « Po », Bénédith : « Ha », Muhammad : « Mmm », Amira : « HI ! ». Pour comprendre la récurrence du ré de la main droite, note pédale dans l'aigu, les 3 premiers élèves jouent 4 fois

leurs son tour à tour, dans un tempo bien plus lent que celui de la sonate. Amira a en revanche pour consigne de chanter son « HI ! » entre chaque son entendu : « Po HI ! Po HI ! Po HI ! Po HI ! Ha HI ! Ha HI ! Ha HI ! » etc. Nous illustrons ensuite l'effet de *forte* de la mesure 16 en jouant simultanément les 3 premiers sons et le « HI ! » leur répondant : « [Po Ha Mmm] HI ! [Po Ha Mmm] HI ! [Po Ha Mmm] HI ! » etc. Après quelques moments de rire, les élèves retournent à leurs places et je diffuse l'extrait audio en rejouant les gestes qui m'ont aidé à guider les opérations au tableau... l'audience reste perplexe, sans réactions. Aïe... échec total ? Je diffuse à nouveau la séquence en disant les prénoms des élèves qui ont participé à l'exemple au moment où ils jouaient leurs sons : « Haaaaaaaaaaaa... ». Cette fois-ci, leur réaction est enjouée et sincère, le courant est passé, quelque chose vient d'être compris.

La semaine suivante, nous nous intéressons à la partie jouée par la main gauche, toujours aux mesures 13, 14, 15 et 16. Après quelques écoutes et discussions avec les élèves, nous sommes d'accord pour dire que la main gauche fait des « sauts de grenouille », qu'elle est plutôt dans le grave et qu'elle monte vers l'aigu. Je les aide un peu en mettant en relief groupes de quatre notes. Maora nous dit

que la première et la dernière note de chaque groupe sont toujours identiques. Je propose alors au tableau un schéma mettant en valeur les mouvements des hauteurs par un système d'étages pour les groupes et de formes géométriques pour les notes. RDC : carré, triangle, rond, carré ; 1^{er} étage (un peu plus haut): carré, triangle, rond, carré etc. (v. photographie ci-contre). Cette représentation devient notre partition du jour. Je leur propose de jouer le son SA sur le carré ; silence sur le triangle et le rond pour le moment. Nous jouons : « SA- -SASA- -SASA- -SASA- -SA... Parfait ! Mais maintenant, il va falloir que l'on rajoute les étages car on a l'impression que l'on reste au rez-de-chaussée ». Nous prenons un peu de temps pour rejouer la séquence avec des variations de hauteurs. Nous ajoutons enfin les sons MIA et Aï respectivement sur le triangle et le rond et le jouons : « SA-MIA-Aï-SA-SA-MIA-Aï-SA... ». Quelques éclats de rire dans l'assemblée au moment du déchiffrage, car par le plus grand des hasards, deux personnes de la classe se nomment Samia et Aïssa. Cette touche de distraction me permet de récupérer un peu de concentration pour terminer le cours sur ces 4 mesures où nous chantons l'assemblage polyphonique des voix de la main droite et de la main gauche sur 6 prénoms de la classe.



Photographie de la schématisation des hauteurs jouée par la main gauche (mes. 13 à 16)

L'étude de cette sonate de Mozart s'est répartie sur 6 semaines de cours, où nous sommes entrés dans le répertoire classique, la théorie musicale et la composition à travers le jeu. En outre, ces apprentissages nous ont permis d'entrer dans le détail de l'interprétation et cette sonate est devenue une matière que nous portions tous dans notre esprit et dans notre corps, dès le milieu de l'année. Les élèves étaient en conséquence plutôt confiants et détendus en jouant la chorégraphie lors de la restitution de fin d'année ou lorsque nous l'avons filmée dans la cour de l'école (vidéo que nous avons présentée lors de l'exposition AIMS 2016-2017 dans la galerie du Crous de Paris, v. photogramme ci-après). Notons enfin que le fait que les enfants connaissent ce mouvement avec précision m'a permis de l'utiliser comme une matière familière dans laquelle on pouvait y insérer de l'étranger, un « objet à détourner » en introduction des cours suivants : le personnage-mime interprète la chorégraphie à l'envers, avec des variations de vitesses, des arrêts inattendus, nous proposant une entrée possible dans les techniques de traitement du son et de composition contemporaines.

Allegro

The musical score is presented in two columns. The left column contains measures 1 through 12, and the right column contains measures 13 through 24. The score is written for piano and includes a variety of musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The tempo is marked 'Allegro' and the first theme is marked 'legato'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Partition de l'introduction et du 1^{er} thème du 1^{er} mouvement de la sonate n°6 en Ré majeur de Mozart pour pianoforte



Photogramme du film *Sonate en cour* issu du travail chorégraphique mozartien, diffusé lors de l'exposition AIMS.



Séance en heure de classe du jeudi 9 mars :
« Entrer dans le langage musical de Mozart
par le geste chorégraphique »



Moment de médiation
Auprès du public
autour de la sonate
et sa chorégraphie
lors de la restitution
du 15 juin

(César Birschner est au piano, les élèves se changent en loge)



La perception musicale contemporaine

Les études que j'ai eu la chance de pouvoir suivre (techniques du son, acoustique, composition électroacoustique et instrumentale contemporaine) m'ont permis de constater que ma perception avait traversé une série de bouleversements provoquant en premier lieu des sensations de vertige et de pertes de repères se changeant progressivement en émerveillement. Outre un accès plus profond à la richesse de mon environnement, me sentir me construire à travers une meilleure connaissance de mon fonctionnement perceptif m'a personnellement apporté beaucoup de confiance, d'enthousiasme et de sérénité intérieure face à ce qui pouvait m'être étranger. Ce sont les chemins qui m'ont permis cela, tous aussi passionnants les uns que les autres, que j'ai souhaités partager avec clarté et générosité avec les enfants. Amusons-nous de ce que nous percevons, de la manière dont nous le percevons, en nous exprimant ensemble et en nous appropriant les outils d'aujourd'hui. Lors de notre première rencontre, nous avons eu un premier contact avec l'univers de l'acoustique en jouant avec notre corps le trajet d'un son, partant des cordes vocales en mouvement jusqu'au tympan de l'auditeur. Ce monde vibratoire m'a semblé être un terrain propice à l'entrée dans le XX^{ème} siècle et ses innovations dans la création et la perception musicale.

L'expérience acoustique / électroacoustique

Suite à notre travail chorégraphique mozartien, j'ai profité du fait que les enfants connaissaient la séquence avec précision pour l'agrémenter de quelques accidents et autres bizarreries. Le jeudi 2 mars, les élèves entrent en classe et me voient immobiles, le visage neutre et le doigt sur la bouche. Une fois le silence installé, mon corps se met en mouvement comme s'il était porté par des gonflements et dégonflements sonores. De

ce numéro non-verbal se crée chez les élèves un léger froncement de sourcils, que j'interprète comme une question intérieure : pourquoi tout cela nous paraît totalement familier alors que cela nous est parfaitement étranger ? La séquence se termine. Lettre, rébus, reconstruction : « De quoi vous souvenez-vous de la dernière fois ? » Spontanément répond Aïssa : « En fait au tout début, au lieu de faire euh... de faire normal, la musique elle est partie en arrière. » Il a trouvé l'astuce, certes. Mais ce que je retiens (et qui me remplit de joie !) c'est surtout qu'il a éprouvé une nécessité intérieure forte de s'exprimer suite à cette séquence bizarroïde, en parlant avec enthousiasme de celle-ci au moment où j'attends une réponse à une question qui n'a absolument rien à voir. Il s'exprime, il bouscule, on le suit. Numa renchérit : « C'est la musique normale mais en arrière, comme si y avait un accordéon en même temps ». Pour comprendre, nous entrons dans la figure de percussion-résonance et chantons plusieurs fois l'enveloppe du son d'une note de piano, « TIIIIIIIIing TIIIIIIIIing TIIIIIIIIing ». « Et maintenant, si on met ça à l'envers qu'est-ce ça va donner ? ». Difficile. Beaucoup de tentatives, on cherche, on dessine... peu importe, on est dans l'audition intérieure, on fait fonctionner la mémoire des sons, on décompose, on recompose le son de l'instrument.

L'univers de John Cage

« Piano », « 1 seul instrument », « percussions », « cordes », « plusieurs sons les uns après les autres », « piano mais petit », « tape sur le bois ». Ces réactions font suite à l'écoute collective d'une sonate pour piano préparé de John Cage. La sonate, on connaît. Le piano, déjà vu. Mais là, que s'est-il passé exactement ? L'idée est de montrer qu'avec des éléments de base quasi-similaires on peut obtenir un résultat perceptif totalement différent par la recherche et l'invention. Pour mieux comprendre la préparation de l'instrument, 6 enfants viennent au tableau :

une interprète, une touche, un marteau, une corde, une table d'harmonie (2 personnes). Nous activons tout cela, l'interprète met en mouvement les mécanismes, la corde vibre (Douga s'agite et fredonne), la table d'harmonie imite et amplifie le son. Puis nous réitérons l'expérience en plaçant des grelots dans les mains de Douga : il fredonne toujours mais les aigus des grelots accompagnent le timbre de sa voix. Une heure plus tard, c'est en atelier que se poursuit la leçon : nous sommes en groupe de 8, disposés en cercle autour d'une cithare, le laboratoire commence... vis, ressorts, patafix, archets électroniques, on expérimente, on essaye tantôt de jouer la corde avec l'ongle, tantôt avec la pulpe du doigt. On a la sensation d'être dans une grotte et dans une cuisine à la fois. Sur la qualité des sons, sur nos impressions, des mots jaillissent : « Ah quand tu joues la corde ici, ça fait vibrer là aussi », « Oh j'ai peur... on dirait un film d'horreur... », « Et si on met l'objet là, ça va faire quoi ? », « C'est comme le son d'une cloche », « Ca va exploser ! ». Au-delà de la découverte de la préparation d'un instrument, nous nous retrouvons tous là, les épaules des uns collées aux épaules des autres, autour d'un instrument, la tête immergée dans le son. Les enfants ont la possibilité de voir l'acoustique et d'être le témoin de sa magie. Contrairement à la distance que proposent la plupart des concerts de musique de chambre entre les interprètes, le son de leurs instruments et le public, les enfants sentent ici la résonance naturelle d'un corps sonore ici et maintenant, au creux de leurs oreilles, et ça change tout.

Le réveil de silence

Le jeudi après-midi dans la classe de CM1B, si un élève pose la question « Est-ce qu'il y a le réveil ? », il faut comprendre « Est-ce qu'aujourd'hui une sonnerie va nous immobiliser à un moment du cours, au hasard ? ». Chaque jeudi depuis le début de l'année, nous nous arrêtons

un instant dans le silence, comme ça, pour le plaisir du jeu. On se concentre sur sa posture, on recharge un peu les batteries, on respire. Mais... écoute-t-on vraiment à ce qu'il se passe à ce moment précis ? Le jeudi 30 mars, après avoir découvert le concept de l'œuvre de John Cage 4'33'', nous décidons d'explorer le son de notre environnement à travers 1 minute de silence. « Alors, qu'avez-vous entendu ? ». La liste est exhaustive, « le vent », « de l'eau qui coule », « les oiseaux », « la salle vide », « les respirations », « les voitures »... Puis nous recommençons l'expérience : « cette fois il y a eu un bébé qui criait », « j'entendais plus l'eau », « y a eu un gros boum », « y avait comme un fond », « on a entendu un stylo qui est tombé ». Alors que j'avais anticipé un possible échec par un désintérêt général de l'exercice, je m'aperçois que les élèves ne s'arrêtent plus de participer. Je n'ai de mon côté plus grand-chose à faire si ce n'est distribuer la parole. Nous avons l'impression d'avoir ouvert un cadeau, nous sommes entrés dans le *rien* et on y a vu un *tout*, qui n'a de permanent que son impermanence. Nous sortons un peu émerveillés de cette extraordinaire expérience vécue ensemble : se taire (et écouter l'instant).



Le piano préparé selon Bénédict, dessiné sur la Carte Postale Question du 23 mars

De la médiation à la création

Le 15 décembre sont organisés par le CNSMDP et la Fondation E. de Rothschild 2 concerts de l'ensemble new-yorkais *Connect*. L'un d'eux, dédié au jeune public, est animé par la classe de médiation musicale du conservatoire. Nous y sommes conviés et le professeur, toujours très enthousiaste à l'idée d'organiser des sorties-découvertes avec sa classe, accepte l'invitation sans hésitations. Le programme s'annonce chargé : le III^{ème} mouvement du *trio avec piano en sol majeur* de Debussy et l'intégralité du *quatuor avec piano n°1 en ut mineur* de Fauré. L'objectif est alors d'éviter que, le jour de la représentation, les élèves soient pris d'émerveillement durant la première minute et étouffés par l'ennui durant les 59 restantes. Au vu du programme, il nous faudrait environ une séance par mouvement, c'est-à-dire consacrer 5 semaines consécutives à ce travail de médiation, en ajoutant une session animée par des musiciens de *Connect*, on arrive à la conclusion que... mon projet d'origine est totalement bousculé ! Tant pis, allons-y, vivons au rythme de notre environnement.

Même si l'œuvre de Debussy qui sera interprétée au concert est une composition de jeunesse encore peu caractéristique de la puissance et de la singularité de son langage, je décide tout de même d'embarquer les enfants dans les couleurs musicales « post-1894 » du compositeur (v. le paragraphe *Les natures du temps plus haut*). Je les accompagne un peu dans les premières notes du I^{er} mouvement de *La Mer* : « Imaginez que la salle de classe devienne le milieu de l'océan ; le tableau est un bateau, un grand bateau de pêcheurs. Mais il est tôt, très tôt le matin, personne n'est encore réveillé... personne... sauf un marin » (je me cache derrière une porte battante du tableau noir et mime l'ouverture de la porte d'une cabine). « Le marin est seul sur le pont ; il observe. Le ciel est rose-orangé ;

on voit un bout de soleil à l'horizon ; la mer est calme et la surface de l'eau scintille » (je diffuse la musique). Je rejoue toute la scène au tableau, sans parler, et au moment où je m'avance sur le pont, les élèves jouent l'introduction de *La Mer* avec leur voix de contrebasse et leurs timbales thoraciques. Ce petit moment sensé être un petit coup de pouce théâtral à mon travail de médiation est en réalité devenu une graine essentielle de notre travail de toute l'année. Ce marin muet devient peu à peu un personnage central : Pierre. Si celui-ci est sur *La Mer* en 1905 (année de composition, Debussy sait où il est), que faisait-il en 1880 (année de composition du trio, Debussy se cherche encore) ? En écoutant le III^{ème} mouvement du trio, nous découvrons le thème et imaginons Pierre jeune... « On va imaginer ce que peut dire le marin, on va le faire chanter ; j'aimerais bien que vous trouviez maintenant quelque chose qu'il puisse dire lui, pour dire qu'il a envie d'être marin et on va essayer de le faire coller au thème... ». Les enfants réfléchissent pendant que je trace des lignes au tableau représentant le contour mélodique du thème. Ils proposent...

MUHAMMAD : Je veux voir la mer.

GUILLAUME : (en chantant) Jeeeeeeeeeee veux voir la mer AAAAh !! Il manque quelque chose là... qu'est-ce qu'on peut ajouter ?

MÉRÉDITH : Je veux voir la mer et les poissons.

GUILLAUME : (chantant encore) Jeeeeeeeeeee veux voir la mer et-les-poissons. Aïe, il faudrait trouver quelque chose qui rentre bien dans cette partie-là. Le même nombre de syllabes, le même nombre de pieds...

(on essaye quelques autres propositions, Aïssa, Julien, puis...)

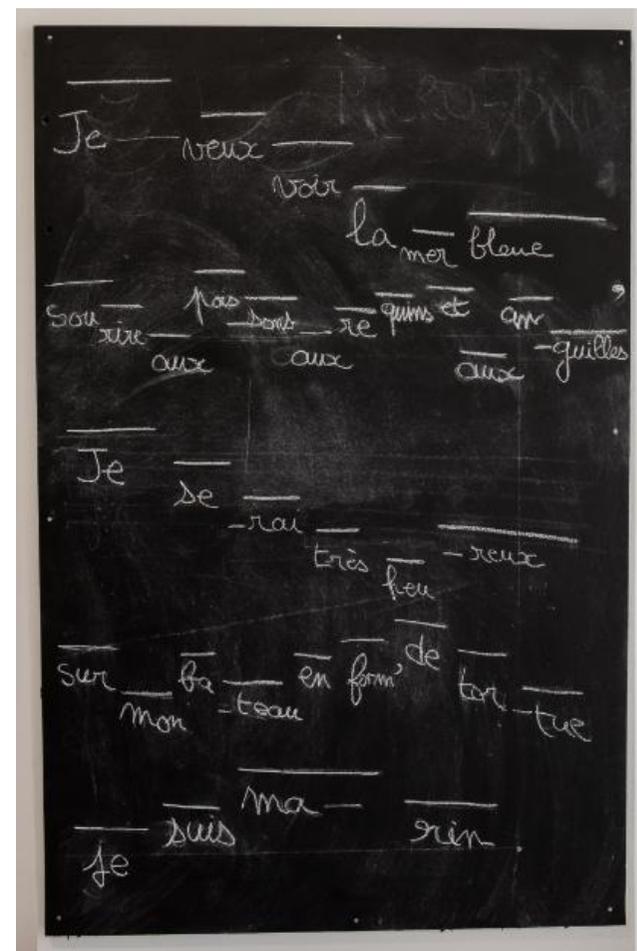
EVA : Je veux voir la mer bleue ?

GUILLAUME : Ah ! (chantant) Jeeeeeee veux voir la mer bleueeeeeeee. Parfait ça !

À cet instant précis, nous sentons collectivement que le « Je veux voir la mer bleue » que propose Eva résout à merveille le problème qui nous était posé : rechercher une adéquation entre le sens, la forme des mots et l'allure de la mélodie. En revanche, ce que nous ne mesurons pas du tout, c'est que ce « Je veux voir la mer bleue » qui vient de naître sous nos yeux, nous allons le chanter des dizaines et des dizaines de fois encore jusqu'à la fin de l'année.

Cet exercice d'écriture collective de paroles que nous réalisons en fin de cours a beaucoup plu aux élèves, comme s'ils s'approprièrent une œuvre avec leur propre langage, entrant dans une création par la création. En plus de rythmer nos activités durant l'heure de classe en passant de moments d'expression musicale à un moment de création verbale, l'exercice avait l'avantage de faire assimiler aux enfants inconsciemment et en douceur les mélodies que nous allions travailler lors des ateliers en groupe et l'apprentissage des paroles se faisait sans efforts de par le fait qu'elles naissaient progressivement, sur place, par l'intermédiaire de leurs propositions.

Nous avons continué notre travail de médiation jusqu'au jour du concert, imaginant de nouveaux personnages, les parents de Pierre, entrant en jeu cette fois-ci sur les vibrations du quatuor avec piano de Fauré. Selon le caractère de la musique, nous chantons, nous écrivons des paroles, nous mimons. La multiplicité des personnages ajoutée à l'émotion que nous ressentons à l'écoute des œuvres nous proposent des rapports entre ceux-ci, des tensions, des attractions, des conflits. 1^{er} mouvement du quatuor : le père de Pierre est en colère contre son fils. Une histoire se dessine. Bon dieu, on tient quelque chose : le voilà notre spectacle.



Reconstitution du tableau noir lors de nos moments d'écriture de paroles sur les œuvres de Debussy et Fauré
(présenté à l'exposition AIMS du 19 au 24 juin 2017)

JE VEUX VOIR LA MER BLEUE

Intro Piano

*Je veux voir la mer bleue
Sourire aux poissons, aux requins et aux anguilles.
Je serai très heureux
Sur mon bateau en form' de tortue,
Je suis marin.*

*Je veux voir la mer bleue
Sourire aux poissons, aux requins et aux anguilles.
Beaucoup vous me manquez,
Un trésor je vous ramènerai.*

Interlude Piano

*Quand j'aurai hâte de
Vous revoir, je vous attendrai sur un'grande île.
Un perroquet tout bleu
Vous donnera mes lettres et vous pourrez les lire.*

*Mmmmmmmmmmm
Mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm
Mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm
Mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm.*

Fin piano

Exemples
de paroles
inventées
en classe
par les élèves...



...sur le III^{ème} mouvement
du trio avec piano
de Debussy

...sur le I^{er} mouvement
du quatuor avec piano
en Ut mineur
de Fauré



TU VAS DEVENIR DOCTEUR

Intro Piano

*Tu vas devenir docteur
Ou ingénieur en mécanique,
Pense un peu à ton avenir !*

*Ne me désobéis pas trop,
On a fait tant d'efforts pour toi,
Que veux-tu de plus que ça ?
Mon fils tu me fatigues !
Mon fils tu me déçois !
Prends exemple sur moi...*

*Ne pense pas !
Tais-toi !
Ne rêve pas...*

Petit interlude piano

*Tu vas devenir docteur
Ou ingénieur en mécanique,
Pense un peu à ton avenir.*

*Tu sauveras des vies
Et tu seras très riche.
Tu auras une villa,
Voyager tu pourras.
Tu auras une villa,
Voyager tu pourras.*

Fin piano

LE RYTHME DE L'OBJET : PARTAGER UN TEMPS ÉLASTIQUE

Penser la restitution

Dans le « contrat » du programme AIMS, chaque intervenant doit organiser une restitution publique des travaux réalisés durant l'année entière. Coline, Ulysse, Nicolas, Eddy et Cécile (ENSBA, ENSAD et FEMIS) organisent une exposition/projection des œuvres des élèves, Geoffrey et moi-même (CNSAD et CNSMDP), une représentation sous forme de spectacle vivant. Autrement dit, la matière que l'on va donner à percevoir sera portée le jour J par les élèves eux-mêmes. Leur corps, leur regard, leur voix deviendront le vecteur de ce que nous avons traversé durant la résidence. Cette aisance nécessaire face à un auditoire ne s'apprenant pas en 1 jour, il nous faut entrer très rapidement dans l'expérience artistique vivante pour que nous connaissions mieux les élèves et surtout qu'ils se connaissent mieux eux-mêmes, parfois sous des angles de leur personnalité qu'ils ne soupçonnent pas. J'ai personnellement été rassuré par une intervention d'Erwan Bout (ENSBA) nous disant que l'objectif n'était en aucun cas la construction d'un « spectacle vitrine », un objet qui brillera aux yeux du public, un « coup de com' » qui ne fera que contenter les partenaires du projet sans tenir compte des nécessités des élèves. La ligne principale reste l'année d'expérience, de partage et d'apprentissage. À l'opposé d'une représentation où l'enfant ignorant devient un

exécutant des ordres de l'adulte savant (le petit utilisé pour satisfaire les besoins du grand), il peut se dégager une authenticité et une vitalité forte d'un spectacle où les jeunes artistes portent en eux-mêmes l'essence du langage de l'œuvre. Ce sentiment est conforté par le commentaire d'un des professeurs de l'école me disant : « J'ai arrêté de faire faire aux élèves des pièces de théâtres toutes faites, avec beaucoup de texte ; ça les stresse et rend la fin de l'année impossible ». Voici la feuille de route que je souhaiterais suivre en nous dirigeant vers cette restitution : stimuler plutôt que stresser, responsabiliser plutôt que culpabiliser, transmettre le goût de la rigueur plutôt qu'imposer la rigidité, déclencher la nécessité de travailler par l'envie de porter un projet jusqu'au bout et non par peur d'être nul ou sanctionné, traverser ensemble « le feu du processus créatif » tout en partageant de bons moments. De mon côté, il n'y a aucun doute là-dessus, le programme AIMS offre les circonstances idéales pour imaginer une forme qui me permette de suivre cette direction (le temps, les moyens, le cadre, le suivi). Du côté des élèves, cela me semble possible uniquement si cette condition est véritablement remplie : chaque enfant trouve sa place dans ce projet, chaque enfant se sent *juste* avec lui-même.

L'objet de l'objet

Un des objectifs de cette représentation est de transmettre à un public avec le plus de clarté possible un aperçu des travaux et apprentissages réalisés tout au long de cette année. Ce public sera constitué quasi-exclusivement de gens ayant d'une façon ou d'une autre un lien fort avec le projet et ses participants : la famille des élèves, les professeurs et personnel de l'école, les fondateurs et financeurs du projet, les tuteurs et représentants des grandes écoles d'art de Paris, les professionnels de l'éducation nationale, les élus de Saint-Ouen, les autres artistes en résidence. Il n'y aurait pas de sens à vouloir composer « le chef d'œuvre du siècle » dans ce cadre-là, en revanche, un défi pourrait être non pas de proposer une représentation d'enfants sous le regard des parents mais un spectacle de jeunes artistes que l'on regarde avec des yeux d'enfants. Dépasser les attentes du public en encourageant les élèves à se dépasser eux-mêmes. Ainsi, un autre objectif majeur de la restitution serait de transmettre aux enfants le goût de mener à bien un tel chantier artistique. Que l'on traverse ensemble l'intensité du processus créatif et de réalisation, de la naissance surprise de la première idée à la dernière seconde des applaudissements de l'audience. Que se révèle dans ces moments le plaisir de jouer et travailler ensemble, la réalité de la partition intérieure de l'interprète, la nécessité de s'organiser et d'être bienveillants les uns avec les autres pour concrétiser le projet tel qu'on l'a rêvé en classe. Que l'on observe en nous tous qu'en partant de ces petits riens qui nous ont amusés quelques secondes, on a créé un sens collectif que l'on a su partager et qui nous a permis d'aller au-delà de nos limites. Enfin, un objectif plus personnel serait de tisser des liens entre mes problématiques de recherche en composition et la conception de cette forme finale.

Les données de départ

À l'instar des directions données plus haut concernant les cours du jeudi, le spectacle se composera de 24 élèves et non d'un petit groupe d'élus sur scène face à la masse effacée des autres enfants de la classe. De manière certaine seront réunis 24 intelligences, 24 caractères, 24 corps, 24 voix et cela constitue déjà dans la pratique une contrainte considérable. Comme évoqué dans mon dossier de candidature au programme, outre le fait que ces données sont au cœur de mes recherches personnelles, il me semble pertinent d'envisager un caractère pluridisciplinaire dans cette création tant à travers la mixité des arts vivants (chant, jeu instrumental, théâtre, danse) que dans la cohabitation d'un temps réel (jeu scénique) avec un temps fixé (projection sonore et vidéo). Chaque élève aura plus de chance de trouver véritablement sa place dans la diversité des disciplines proposées et les objets multimédia nous ouvriront les portes vers une autre nature de travail en plus des respirations qu'ils créeront éventuellement lors du spectacle. Le lieu de représentation quant à lui n'est pas précisément déterminé mais sa jauge sera d'une centaine de places et il s'agira d'une salle publique de Saint-Ouen, non loin de l'école. Par ailleurs, un des partenaires du projet assure une contribution considérable aux frais de la restitution nous permettant ainsi d'éventuellement louer du matériel mais surtout d'envisager la participation de musicien et technicien professionnels. Une dernière donnée : le professeur de la classe est prêt à être de la partie, que ce soit comme assistant dans la mise en place du tout ou même par une apparition fugace sur scène...

Déterminer les exigences justes

Lors de mes études de composition, j'ai pu participer à un projet d'échange entre Londres et Paris où nous étions plusieurs étudiants à devoir écrire une pièce pour quatuor à cordes. En guise de première rencontre, les musiciennes nous ont offert le privilège d'un petit concert pour un public de 5 personnes où nous avons été impressionnés et enthousiasmés par leur niveau, leur son, la puissance de vie qui se dégageait de leur interprétation de Beethoven. Mais lorsqu'elles ont déchiffré mes premières esquisses, il en a été tout autrement... leurs manière de lire, de faire vivre un son, de s'écouter, de se diriger étaient totalement bousculées. Elles étaient de brillantes musiciennes mais de toute évidence n'étaient pas familières avec la perception et le jeu contemporain. Malgré cette perte totale de repères, elles restaient engagées, positives et ouvertes à toute remarque. Ne disposant que de peu de temps ensemble, j'ai pris la décision de mettre de côté le projet que j'avais imaginé au profit d'une œuvre plus accessible, toujours en accord avec mes recherches, qui prendrait en compte la totalité des paramètres de la situation (temps, cadre, interprètes). Cet ajustement nous a permis de mieux nous rencontrer, échanger et dépasser nos limites, ensemble. Depuis, je commence toujours un projet en prenant le temps de percevoir la globalité des conditions et déterminer en conséquence les exigences justes. Pour construire cette restitution de fin d'année, cette détermination ne pourra se faire qu'en confrontant l'âme du projet aux conditions de réalisation matérielle et technique et surtout au potentiel réel de chaque élève de la classe.

Déceler le potentiel de chaque enfant

Par déceler le potentiel, je n'entends pas *évaluer si l'élève est bon ou mauvais* mais plutôt *découvrir les outils d'expression qui permettront à l'enfant de donner le meilleur de lui-même*. Avec 24 personnes en face, la tâche s'annonce rude et une bonne organisation des temps d'intervention s'avère un soutien précieux pour y voir clair. Ainsi, lors de chaque atelier en groupes de 8, je veille à tendre l'oreille pour me faire peu à peu une image globale de ce qui enthousiasme l'enfant, de ce qui lui pose des problèmes, de ce qu'il suit avec facilité, là où il s'efface, là où il s'anime. Les 2 premiers mois, nous n'avons pas d'objets entre les mains, nous pratiquons seulement le chant, les percussions corporelles, le théâtre avec l'imagination de scénettes sur le vif. L'instrument ne fait pas la musique, le décor ne fait pas le théâtre et cela me permet d'être plus lucide sur leur potentiel. Par de nombreux exercices, je tente de percevoir leur singularité à travers leur sens du rythme, la profondeur de leur écoute, la justesse de leur chant, le placement de leur voix, la conscience-maîtrise-tonus de leur corps, leur capacité à être dans le présent, leur rapport à l'autre et au groupe, la richesse de leur imagination, la conscience de leur respiration, leur nécessité de jouer, leur lâcher-prise face à un public, leur possibilité de suivre des indications avec précision, leur puissance de travail, la gestion de leur stress, leur sens de l'humour et de la dérision. Parmi ces exercices, il y a, à chaque fin d'atelier, les moments d'improvisation théâtrale qui ont l'avantage, outre les valeurs de fraternité, d'écoute et de liberté qui peuvent s'en dégager, de mettre à nu le caractère profond d'une personne. Les enfants doivent monter une courte scène, penser son déroulement, incarner décor et accessoires par leur corps, construire et jouer les personnages, imaginer la situation (lieu, temps, moment) et de ces étincelles on y aperçoit le timide, le travailleur, le suiveur, l'autoritaire, le comique, le tout-fou, le charmeur... Une chose est sûre, c'est que dans ces

quartiers dits *sensibles*, il y en a de la sensibilité, et l'enthousiasme ne manque pas. Je participerais donc au programme d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire dans un quartier *sensible et enthousiaste* de Saint-Ouen.

Prénom :

Depuis le début de l'année, nous avons réalisé et expérimenté de nombreuses choses ensemble...

Parmi ces 14 activités, détermine un ordre de préférence selon tes goûts en écrivant un chiffre différent dans chacune des cases (1 pour la préférée, 14 pour la moins appréciée).

Représente **ci-dessous** l'activité que tu aimerais continuer l'année prochaine à tout prix.



Jouer des percussions corporelles (sur le corps)
Interpréter la chorégraphie sur la sonate de Mozart
Improviser des personnages sur scène
Imaginer des décors
Chanter
Dessiner sur les cartes postales
Inventer ensemble des paroles sur des mélodies
Mimer (jouer un personnage sans parler)
Jouer des petites percussions
Jouer des grandes percussions
Jouer du ukulélé
Inventer de la musique avec les instruments
Jouer des percussions sur les manches à balais
Aller voir un concert

Carte postale question du 16 mars destinée sonder les élèves sur leurs activités favorites.

Les *cartes postales question* ont également été un support précieux pour connaître en profondeur ces 24 élèves. Quand je souhaite leur poser une question, je réalise une carte dans laquelle ils s'exprimeront à la fois par des mots et des outils graphiques et la déposeront dans l'*Imaginabox* (leur réponse-expression ne sera pas rendue publique). Je les ai questionné entre autre sur leurs intérêts, leurs peurs, leur environnement, leurs attentes. Avant de passer concrètement à la réalisation du spectacle, j'ai par exemple demandé à tous les élèves de classer par ordre de préférence les 14 principales activités que nous avons parcourues, me donnant plus d'aisance à affecter telle ou telle personne à un rôle, une tâche, une responsabilité, et trouver son équilibre juste entre *inertie du confort* et *paralysie du danger* (v. documents ci-avant et ci-contre). Par ailleurs, ces cartes m'ont permis de voir plus loin dans la personnalité de certains élèves qui ont tendance à se réfugier dans l'ombre du groupe. C'est notamment le cas de Samia qui, malgré le fait qu'elle ne participe que très peu durant les cours de classe, a un regard profond, concentré et réfléchi ainsi qu'une finesse et une forte sensibilité globale dans sa manière d'être. À travers ces traces écrites, j'ai pu accéder à son imagination immense, à son potentiel créatif par la juxtaposition inédite d'éléments insolites, à son sens de l'humour décapant contrastant avec sa grande timidité. Le fossé qu'il y a entre le fort potentiel artistique de cette jeune fille et l'image de gentille timide qu'elle dégage auprès de ses camarades peut éventuellement annoncer une souffrance future difficile à vivre et à comprendre. Il y a les enfants pour qui l'art est un jeu, d'autres pour qui c'est une nécessité intérieure. Déceler un potentiel avant toute chose permet à l'enfant d'en prendre lui-même conscience pour mieux se connaître, se construire, s'assurer qu'il est *juste* avec lui-même.

GROUPE 1				
SAMIA	chanter	ukulélé	composer	Créative sur le dessin
ALIMA	chanter	concert	Perc. corp.	
NOUR	personnages	concert	ukulélé	
JULIEN	ukulélé	chanter	personnages	
AMIRA	concert	chanter	mimer	Aime dessiner
AÏSSA	ukulélé	mimer	cartes	Aime dessiner (BD)
ANDREA	mimer	concert	Perc. balais	
YASSINE	Pas compris			N'aime pas chanter
GROUPE 2				
CHAYMA	chanter	cartes	ukulélé	Aime dessiner
ASSETOU	Pas rempli			
JAMIL	concert	Perc. Corp.	chorégraphie	
BENEDITH	ukulélé	chanter	personnages	
NUMA	concert	mimer	ukulélé	
MAORA	chorégraphie	chanter	concert	
NOE	ukulélé	concert	mimer	
DOUGA	Pas compris			Aime chanter
GROUPE 3				
LEÏLA	concert	ukulélé	chorégraphie	Aime le théâtre
EVA	Pas rempli			
RAYAN	Pas compris			
KIMBERLEY	concert	personnages	chorégraphie	
AÏDA	Chanter	personnages	Cartes	Aime dessiner
MUHAMMAD	Perc. balais	concert	composer	
ALFOUSSENI	concert	Perc. balais	ukulélé	
MEREDITH	chorégraphie	chanter	décors	Aime dessiner

Synthèse des réponses à la Carte postale question regroupant les 3 activités favorites de chaque élève par groupe de travail (éventuellement des remarques supplémentaires)

Semer chaque graine avec soin

À première vue, on assimile une année scolaire à une durée plutôt longue. Puis lorsque l'on confronte l'ensemble des objectifs et activités fixées au temps d'intervention total, on se rend compte au mois d'octobre qu'on est déjà en retard. Il m'a semblé en conséquence essentiel que le trajet et l'objet - l'année de résidence et le projet de restitution - soient profondément entremêlés. Concrètement, il serait préférable de relier les pratiques destinées à éveiller l'enfant (exercices) à la pratique destinée à être présentée publiquement (morceaux). Par exemple, nous avons commencé nos ateliers du début de l'année avec des exercices de percussions corporelles où les élèves devaient proposer eux-mêmes des sons issus de leur corps. D'une séance sur l'autre, nous travaillions de nouvelles séquences de manière indépendante puis progressivement commençons à assembler celles-ci. Une petite pièce de musique est née. Outre le fait que cela nous faisait déjà un petit quelque chose à présenter, je sentais que les élèves étaient heureux de repartir avec ce quelque chose qu'ils pouvaient rejouer partout où ils le souhaitaient, n'importe quand. Muhammad nous a même dit en atelier : « Moi quand je regarde un film le soir, je joue le morceau pendant les pubs ». En outre, une chose non négligeable si l'on vise une représentation authentique est la familiarité qu'ont les interprètes avec la matière qu'ils doivent transmettre. D'une part, si les enfants participent à la création de cette matière, cela constitue un bond considérable sur le chemin d'appropriation d'une forme issue de celle-ci. D'autre part, s'ils sont capables d'interpréter cette même forme dans son intégralité relativement tôt dans l'année, cela nous laissera le temps de la peaufiner, de l'oublier, de la réactiver et par-là même de l'ancrer profondément en eux. Chassant leur trac par une mémoire claire et solide, ils la joueront avec confiance et enthousiasme et le public le sentira tout de suite. Enfin, il est à noter que faire émerger de certains exercices des formes qui se « tiennent esthétiquement » de manière

échelonnée au fil de l'année, en plus de la constitution progressive d'un micro-répertoire artistique propre à la classe, pourra donner du rythme dans la concentration demandée lors du déroulement des ateliers : on découvre D, on reprend et continue de travailler C, on rejoue avec plaisir B qui nous est déjà familier, on oublie A qui nous est trop familier. En bref, prendre soin de semer chaque graine au bon endroit et au bon moment pour ensuite librement faire son choix dans un jardin luxuriant.



Pièce de percussions corporelles écrite en octobre, répétées sur des manches à balais dans l'atelier en janvier...



... interprétée lors de la restitution en juin



Debussy et Fauré... naissance d'un opéra miniature ?

La nécessité d'effectuer un travail de méditation pour que les élèves profitent au mieux du concert du 15 décembre au CNSMDP m'a poussé à trouver des astuces permettant la familiarisation de l'œuvre (mime, création de paroles, bruitages). Je sentais progressivement que les élèves accrochaient avec cet univers mêlant la richesse de ces musiques à des jeux de voix et de corps, et cela m'offrait un nouveau point de vue sur ces astuces que je pensais éphémères : elles devenaient une véritable matière première qui ne demandait qu'à être développée. Du trio de Debussy et du quatuor de Fauré, nous avons extrait des images, des personnages, des liens entre ceux-ci, des enjeux, des décors, des époques, des paroles, des voix... mais enfin, dans quoi va-t-on faire rentrer tout ça ? Toutes nos trouvailles nous menaient unanimement vers la construction d'un petit opéra, à notre manière certes, mais un opéra tout de même, et multimédia s'il vous plaît ! Nous avons dorénavant dans nos mains une direction claire de notre restitution, il ne nous restait qu'à se plonger ensemble dans le processus de création.

Se jeter dans le processus créatif

Les élèves ont senti à un moment précis de l'année cette bascule, à la fois agréable et inquiétante, qui marque la fin du calme des rituels (temps cyclique) et nous emporte vers une accélération et densification des événements (temps élastique). On passe brutalement du « C'est bien loin tout ça... » à un fataliste « Aïe, là on n'aura jamais assez de temps pour y arriver ». Ils ont perçu également que l'on était embarqué ensemble dans quelque chose qui nous dépassait tous, intervenant compris. J'avais de l'expérience, ils me faisaient confiance, mais personne ne pouvait prévoir le résultat final. On n'avait plus qu'à y croire...et à s'y mettre !

Après leur avoir proposé de composer ensemble la partie audiovisuelle projetée de voix enregistrées, de dessins et pourquoi pas d'un petit film muet, nous avons fait l'inventaire des éléments que nous tenions déjà bien en main et de ce qu'il nous restait à imaginer et construire. Pour notre petit opéra, nous partons donc avec une pièce de percussions (à jouer sur le corps ou sur des manches à balais), les musiques de Debussy et Fauré avec nos paroles inventées, un chant polyphonique sénégalais, 4 personnages (Pierre le marin, Pierre petit, son père, sa mère), un arrangement des premières mesures de *La Mer* (pour voix, métallophones, ukulélés et piano) et quelques enregistrements de compositions instrumentales miniatures des élèves. Concrètement, nous avons encore des paroles à écrire, des dialogues à inventer, des musiques à répéter, des costumes et décors à trouver, des voix à enregistrer, des dessins à produire, de nouveaux personnages à imaginer, une histoire à construire, un film à tourner... rechute : « Aïe, là on n'aura jamais assez de temps pour y arriver ». Comme le disait le compositeur Helmut Lachenmann, « maintenant qu'on est en retard, on va pouvoir prendre tout notre temps ». Le moment est venu de s'organiser différemment.

Le planning : jouer la carte de la rigueur professionnelle

Le mot *professionnel* véhicule de nos jours bien des sens différents et il peut paraître un peu prématuré de confronter une classe de CM1 à cette « réalité d'adulte ». Cela dit, de la même manière que l'on peut percevoir avec simplicité une grande partie de la richesse de la musique de Mozart selon l'angle d'écoute que l'on adopte, il me semble que divers aspects que l'on associe à un *environnement collectif et professionnel de projets* sont tout à fait compatibles avec l'énergie et les préoccupations d'enfants de 9 ans. Au-delà du milieu, des salaires, de la hiérarchie, il y a cette émulation qui relie des personnalités, des équipes, des objectifs, des échéances. Dans mes quelques expériences de tournage en cinéma, j'ai constaté à quel point des feuilles de services claires et bien pensées avaient une influence forte sur l'atmosphère générale dans les équipes, sur la qualité du travail qui s'en dégageait et sur le respect des contraintes de temps. En construisant un planning solide mais réaliste, j'ai souhaité embarquer tous les élèves dans cet *environnement collectif et professionnel de projets* en s'amusant avec ses codes tout en tenant rigoureusement le cap de nos objectifs. Ce nouveau rythme d'organisation a considérablement stimulé les enfants et leur a offert un degré supplémentaire dans la confiance dans le projet et certainement aussi en eux-mêmes, constatant que les équipes tenaient bon devant ce planning effrayant que je venais accrocher sur un mur de la classe chaque semaine.

Dorénavant, l'heure de classe serait dédiée aux répétitions collectives musicales et théâtrales (fini le bon temps des lettres et des rébus !). Ce moment nous servait également à faire régulièrement un état des lieux de nos objectifs, à montrer à quel point le projet prenait vie lorsqu'un travail était fourni et inversement, que si certains ne s'investissaient pas plus, cela aurait des conséquences sur le résultat global.

Quelques valeurs se dégagent de nos bilans : s'engager individuellement permet la réussite collective. Donner le meilleur de soi nourrit l'œuvre ; chercher à être le meilleur l'affaiblit.

Toujours constitués des mêmes groupes de 8 personnes, les moments d'ateliers deviennent quant à eux un espace de travail dans le détail (intervalles mélodiques difficiles, placement de la voix, aisance scénique) et sont aussi un espace de recherche où, à travers des improvisations, nous construisons les éléments manquants à notre récit : « Que pourrait-il se passer après que la mère de Pierre ait lu la lettre annonçant son départ ? ». Les enfants partagent leur imaginaire directement sur le terrain en se consultant rapidement et en jouant avec des sons, des voix, des gestes, des états. De là se dégage un brin de méthode que j'ai appris à travers la composition : dans un premier temps, écouter son inconscient et faire jaillir les idées sans contrôle, sans jugement ; dans un second temps, reprendre contact avec sa conscience et relier, classer, fusionner, écarter. Laisser parler sa folie puis prendre un peu de distance (si possible). Par ailleurs, les *cartes postales question* nous permettent également de puiser un peu de leur imagination pour continuer d'éclaircir notre vision du spectacle.

La grande nouveauté de ce rythme d'organisation est l'apparition des *ateliers volants*, rencontres ponctuelles au sein d'équipes éphémères. Parmi ces *ateliers volants*, on trouve : « l'équipe paroles » chargée de terminer l'écriture de toutes les paroles de chansons, « l'équipe dessin » chargée d'imaginer et réaliser les dessins projetés lors du spectacle, « l'équipe voix-off » chargée d'enregistrer les voix diffusées pendant la projection des images et « l'équipe film muet » chargée du tournage du micro-métrage faisant partie intégrante du récit de notre petit opéra. Cette forme a la particularité de laisser libres les élèves de choisir leur équipe, éventuellement 2 s'ils le souhaitent (et si le nombre le permet), ou même aucune s'ils jugent que le travail de répétition est déjà trop important pour eux.

PLANNING DES COURS ET ATELIERS						
	Matin (8h45-10h15)	Matin (10h30-11h45)	Midi (11h45-12h30)	PAUSE	Après-midi (13h30-14h30)	Après-midi (14h45-15h45)
Lun 29/05	Tournage « Nous avons arrêté l'école » + récupération des derniers dessins (Guillaume seul)		Atelier VOIX OFF <i>Rayan, Méridith, Andréa, Chayma, Douga.</i>	-	Sondage/Annonce : <i>Alima, Aïssa, Amira, Kimberley / Leïla, Alima, Bénédith</i>	Recherche Costumes (Guillaume CNSAD)
Mar 30/05	-	Soutien : <i>Alima</i>	Classe entière : Chants + Rythmes	Soutien : <i>Aïssa, Amira, Kim</i>	-	
Jeu 1/06	Installation Guillaume	Atelier FILM MUET (Groupe 2) <i>Maora, Jamil, Bénédith, Chayma.</i>		-	Cours en classe entière : Chants + Rythmes + <i>Choré</i>	Atelier Groupe 1
Ven 2/06	Installation Guillaume	Atelier FILM MUET (Groupe 2) <i>Numa, Kimberley, Douga, Noé (+ musique ?)</i>		-	Rattrapage Groupe 2	Atelier Groupe 3
Jeu 8/06	Répétition Classe entière + César			-	Cours en classe entière :	Atelier Groupe 1
Ven 9/06	Répétition + tournage Mozart Classe entière + César + technicien			-	Atelier Groupe 2	Atelier Groupe 3
Lun 12/06	Tournage « Nous avons arrêté l'école » + SONS SEULS (Guillaume seul)			-	Cours en classe entière : Répétitions chants	
Jeu 15/06	Installation Guillaume + technicien			-	Répétition 3 Classe entière + César + technicien	
Jedi 15/06 : Représentation au conservatoire de Saint-Ouen en salle de billard à 18h30.						
Ven 16/06					Tournage Mozart (si besoin) Dans la grande cour, caméra dans le gymnase	

Noms en *italiques* : externes (à vérifier) / Cases grises : au Conservatoire de Saint-Ouen

Exemple de planning lors de la préparation de la restitution

L'écriture du texte

Au beau milieu de ce planning d'urgence manquait un point essentiel à la conduite de notre travail et au spectacle lui-même : la matière qu'allaient déclamer nos jeunes artistes en herbe sur scène et derrière les micros. Au vu du temps que nous prenait l'invention des paroles, écrire le texte collectivement en classe nous aurait mené droit dans le mur. Avant de me lancer dans le travail, j'essaie de réunir toutes les données à prendre en compte. Bien que la musique soit au cœur de la restitution, les élèves doivent avoir envie d'aller vers le texte, de le lire, de le jouer. Pour contrebalancer avec ce planning redoutable, le texte gagnerait à être souple, accessible, drôle et surtout agréable à incarner. Ensuite, pour rester fidèle à mes intentions de départ, il doit permettre à chacun de trouver sa place et tenir compte des caractères et du potentiel de chacun. Concrètement, je devais veiller à un accord juste entre le personnage et l'élève et trouver une adéquation entre le texte à apprendre et la quantité de travail que l'élève est capable de fournir. Pour cela, j'ai confronté les données du récit que nous possédions déjà à une palette de moments improvisés vécus en atelier, adaptant à notre fil rouge des scènes nées de l'imagination des élèves. Ainsi, un chef militaire et ses soldats au garde à vous durant l'année devenaient un capitaine et ses marins dans le spectacle, des mésaventures de cuisiniers improvisées nourrissaient le quotidien des officiers sur le bateau etc. Enfin, les connaissant bien maintenant, l'écriture elle-même générait des idées et traits d'humour dont je savais qu'ils s'empareraient avec plaisir et énergie.

(v. documents ci-après)

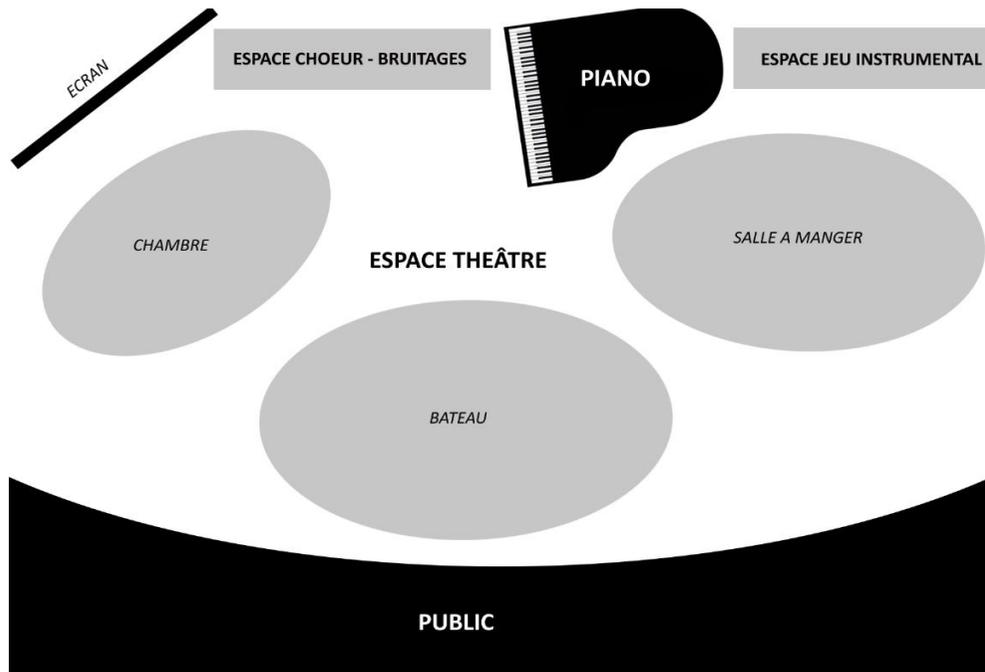
Scénographie

Notre histoire se divise en 6 scènes. Nous gardons l'organisation des 3 groupes de 8 de l'année qui auront la responsabilité de mener à bien 2 scènes chacun (certains personnages seront donc joués par des comédiens différents). La rencontre entre les musiques, le texte, les bruitages et les projections audiovisuelles nous ont menés vers la mise en espace suivante : en fond de scène, du côté jardin au côté cour, l'espace chœur-bruitages, l'espace piano et l'espace jeu instrumental. En milieu et devant de scène, l'espace théâtre constitué lui-même de 3 lieux : la chambre et la salle à manger (tous deux représentant les jeunes années de Pierre, en 1880) puis en devant de scène enfin, le bateau (1905). L'écran de projection sera quant à lui en diagonale, en fond de scène côté jardin, et je dirigerai en hauteur au centre, derrière le public. Le professeur prendra le rôle de souffleur assis au sol... et d'un marin jongleur vers la fin de la pièce.

La représentation prendra la forme d'un « plateau tournant », où les 3 groupes effectueront des rotations entre les 3 espaces scéniques. Ces changements se déroulent dans l'obscurité durant les intermèdes de projection vidéo. C'est notamment en traversant ces petits moments que les enfants découvrent la « partition intérieure » de l'artiste, ce qui se passe dans la lumière, dans l'ombre et dans leur corps quand le chronomètre défile : marcher sans faire de bruit pour ne pas gêner le public, passer derrière le piano pour ne pas couper le faisceau lumineux, arranger le nœud papillon du camarade pendant qu'il met son chapeau, accorder les ukulélés juste avant le début, vérifier l'ordre et le placement des pages de partitions. À travers ces actes anodins en apparence, les enfants se sentent responsabilisés voire même un peu plus adultes, puisque cette fois, ils ne sont pas les dupés mais bel et bien les illusionnistes !



Photographie
de la scène
lors de la
restitution
du 15 juin



Plan de scène
vue de dessus



LE PETIT OPÉRA CACHÉ DE DEBUSSY ET FAURÉ		
GENÉRIQUE LENT	Générique	Silence
SCÈNE 1 : LES TRAVAILLEURS D'UN NAVIRE, À L'AUBE		
LE CHEF DES MARINS, GEORGES, CHLOÉ, MARINE, ÉMILIE / PIERRE (GRAND)		
VOIX OFF : <i>Nous sommes en 1905, certes un 1905 un peu imaginaire, mais un 1905 tout de même. Au beau milieu de l'Océan Atlantique navigue un grand bateau de marins pêcheurs. Le jour se lève sur la mer bleue, fraîcheur sur le pont, couleurs à l'horizon, une journée de travail commence...</i>	3 Dessins « Bateau »	Bâton de pluie + frottements en réponse
		Arrivée des Grosse caisse + Poitrines + Mmmm (Do) Puis ukulélés + métallophones Puis piano
<i>4 marins arrivent activement de tous côtés, un par un, et se mettent à travailler, à frotter, à souffler, à balayer...</i>		Enchaînement avec enregistrement de <i>La Mer</i>
<i>Un chef arrive au pas puissant et régulier. Il s'arrête, côté jardin en devant de scène...</i> CHEF : - Raaaaaaaaassemblement ! <i>Les marins interrompent leur tâche et se dépêchent de se mettre en rang face à leur chef...</i> CHEF : - Gaaaaaaaaaaaaarde à vous ! Positioooooooooon Escargot ! Positioooooooooon Attaque ! Positioooooooooon Crabe ! Garde à vous ! Repos.... Marins, vous savez qu'aujourd'hui une lourde journée de labeur nous attend... GEORGES : - Oui chef !		Fin en fondu de l'enregistrement...

CHLOÉ : - Oui chef !		
MARINE : - Oui chef !		
ÉMILIE : - Ou!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!		
CHEF : - Bien que courte et agitée, votre nuit fut-elle reposante ?		
GEORGES : - Oui chef !		
CHLOÉ : - Oui chef !		
MARINE : - Oui chef !		
ÉMILIE : - Ou!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!		
CHEF : - Engagé Georges, avez-vous bien frotté le pont ?		
GEORGES : - Oui chef ! Durant 2 heures, j'ai astiqué le pont chef ! A partir de maintenant, plus personne ne se prendra les pieds dans une glissade chef !		
CHEF : - Bien... Engagées Chloé et Marine, avez-vous réparé les drapeaux défilants ?		
CHLOÉ/MARINE : - Oui chef ! Nous avons recousu le drapeau du navire chef ! Et aussi rapiécé tous les fanions du mât chef ! Reste à faire l'ourlet de votre pantalon chef !		
CHEF : - Bien... Engagés Emilie ! Avez-vous vérifié les niveaux de charbon ? dégagé les ventilateurs ? régulé la température des chaudières ?		
ÉMILIE : - Ou!!!!!!!!!!!! Ouuuuuuu !!! et Ou!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!		
CHEF : - Engagé Pierre, avez-vous...engagé Pierre ? Mais où est-il celui-là maintenant ??? Marins, savez-vous où se trouve l'engagé Pierre ?!		
GEORGES : - Non chef !		
CHLOÉ : - Non chef !		
MARINE : - Non chef !		
<i>Un petit moment d'attente...</i>		
ÉMILIE : - Ou!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!		

Extrait du « texte-livret-conducteur » du *Petit opéra caché de Debussy et Fauré*.

Les ateliers volants

Ces formes d'ateliers, de par leurs différences avec les séances hebdomadaires durant l'année, ont largement contribué à immerger les élèves dans ce cocon stimulant porté par un temps élastique d'accélération nous dirigeant droit vers la restitution. Ils étaient réalisés sur des jours et créneaux horaires inhabituels, changeant d'une semaine sur l'autre, selon les besoins que nous dictait l'avancée de notre travail. Par ailleurs, ces ateliers ont confrontés les élèves à des situations de travail différentes, nous ouvrant de nouveaux champs de découvertes. « *Cette nuit-là fut des plus paisibles pour Pierre, bercé par les images de son imagination.* Que pourrait-on donner à voir au spectateur lorsqu'il entendra ce petit bout de voix off ? Combien de dessins seraient nécessaires ? Qui a envie de s'occuper de ce passage ? ». Voici un exemple de mots que l'on entendait souvent lors de nos ateliers dessin. Lorsque les élèves passaient aux propositions, ils s'écoutaient et se respectaient assez naturellement ; un peu à nu dans cet exercice, ils n'avaient pas envie d'être jugés, alors ils ne jugeaient pas. Dans les moments de doute, je les encourageais sans réserve, parfois même un peu brutalement (bizarrement, j'ai le vif souvenir d'avoir progressivement acquis de la confiance lorsque mon entraîneur de rugby me félicitait en me hurlant dessus). Je précisais souvent que les enfants ne devaient réaliser un dessin que si et seulement si au fond d'eux l'idée proposée leur donnait envie de prendre leurs crayons, en d'autres termes, qu'ils ne devaient pas s'engager dans quelque chose qui ne leur inspirait rien. Je leur disais également que ceux qui ne sentaient pas de dessiner plusieurs planches pouvaient sans aucun souci n'en réaliser qu'une seule, mais qu'en contrepartie, ils devaient donner leur maximum sur celle-ci. Ainsi, certains repartaient avec 3 dessins à réaliser, d'autres avec 1 seul sans que cela ne génère de sentiments d'injustice. Nous « signerons » notre œuvre collective tous ensemble à la fin du spectacle,

lors des saluts. Durant cet atelier dessin, par les choix et la liberté qui leur était proposés, les enfants étaient pris au piège : ils ne pouvaient pas faire l'impasse sur le fait de prendre le temps de s'écouter au fond d'eux-mêmes... « Est-ce j'aime cette idée ? J'aime cette idée mais ai-je envie de la concrétiser ? J'ai envie de la concrétiser mais cette réalisation telle que je l'imagine, me laissera-t-elle le temps de m'engager sur autre chose ? »



Bercé par les images de son imagination, selon Leïla



Bercé par les images de son imagination, selon Samia



Séance d'enregistrement de voix off (29 mai)
(avec Rayan, Douga, Mérédith, Chayma et Andrea)



Kimberley répétant le plan de la porte lors du tournage du film muet (2 juin)

Les ateliers voix off quant à eux nous ont plongé dans l'univers radiophonique tant par la rencontre avec les outils d'enregistrement sonore qu'avec la mise en voix d'un texte face à un micro. Pour atteindre notre objectif (enregistrer les intermèdes vocaux projetés entre chaque scène du spectacle), nous procédons de la manière suivante : je suis volontairement le seul à avoir le texte sous les yeux ; je lis un court fragment plusieurs fois de suite ; ils le répètent ensemble dans les micros, bien à l'unisson ; puis chacun le dit à sa manière, avec son énergie, son timbre de voix, tour à tour ; enfin, nous le répétons ensemble quelques fois avec les progrès acquis et passons au fragment suivant. À travers cet exercice, nous nous plions tous aux exigences des micros et travaillons le débit du texte, l'articulation, le niveau de la voix. Un autre enjeu est d'incarner les mots que nous lisons, de porter la plénitude de leur sens avec la voix et par là même de comprendre et cerner totalement ce que l'on raconte. Je n'hésite pas à danser le texte, à jouer les chefs d'orchestre farfelus en utilisant mes mains pour mettre en relief la plastique sonore des mots et la continuité du geste d'une phrase. Ça les amuse et c'est tant mieux car le sourire n'échappe pas à la sensibilité du microphone ! Je les invite à s'appliquer du mieux qu'ils le peuvent, en les poussant un peu. Ils ne le savent pas encore, mais la matière que nous enregistrons me servira à composer un petit univers vocal habitant ces intermèdes et grâce à cette expérience, ils mesureront plus clairement la distance entre la réalité des sons originaux et la mise en forme de ceux-ci dans la forme finale : des passages tutti, des moments de solo, des timbres de voix qui se chevauchent, se succèdent, se superposent. Parfois cet environnement acousmatique peut s'avérer déroutant. Après la découverte des séquences finales, Andréa me dira même discrètement, avec une grande tristesse : « Mais Guillaume, pourquoi tu n'as pas utilisé ma voix ? ». En effet, cela aurait été cruel... « On réécoute ensemble ? »

Nous savons désormais que le spectacle aura lieu au château de Saint-Ouen, lieu où réside le conservatoire de la ville, et saisissons l'opportunité de profiter pleinement du potentiel du lieu. Outre les costumes empruntés au conservatoire d'art dramatique de Paris, nous décidons de tourner notre petit film muet dans cet incroyable intérieur d'époque où les lustres, les tapisseries anciennes et les fauteuils de velours nous offrent « clés en mains » un décor idéal pour notre récit. À travers cette situation de tournage, les élèves se retrouvent à jouer les comédiens tel que nous le faisons en fin d'atelier mais cette fois-ci, avec les exigences du monde cinématographique. Certains répètent leurs mouvements et expressions pendant que d'autres m'aident à déplacer la caméra, tirer les câbles, faire le cadre. La caméra est d'ailleurs le seul outil que nous avons entre les mains, alors on fait fonctionner nos méninges pour placer le décor et obtenir une lumière satisfaisante, graver correctement le jeu des comédiens sans par inadvertance laisser apparaître le visage d'un technicien dans un miroir. « Plan rapproché porte, prise 1, CLAP ! » Le temps presse, le spectacle approche, pendant que je tourne le plan de la porte avec Kimberley, Douga, Noé et Numa répètent leur musique des domestiques dans

un coin de la salle de billard du château. C'est dans ces moments que l'on se rend compte que l'on tire pleinement profit des exercices réalisés tout au long de l'année : les expériences d'improvisation les ont aidés à s'exprimer librement, à effacer l'appréhension que l'on peut avoir à lâcher prise sous le regard de ses camarades. « Jouer à moitié », cela, la caméra ne le pardonne pas et - au passage - le spectateur non plus.

Les répétitions au château nous étant comptées, le professeur et moi-même décidons d'éviter de dévoiler aux élèves le montage final du film lors de celles-ci. Nous organisons une séance de projection dans l'atelier, tout confort garanti, pour suspendre un peu le temps dans cette atmosphère de labeur et d'urgence, pour partager un moment de détente, tous ensemble. La durée totale du film s'avèrera être à peu près équivalente à celle de la crise de rire généralisée des élèves qui découvrent en gros plan leur trombines savamment costumées. Larmes aux yeux, crampes au ventre. À vrai dire, la vague d'euphorie est irrésistible, alors le professeur et l'intervenant craquent aussi, sans retenue. Une classe unie, de 26 enfants.



Photogrammes de la scène des domestiques
extraits de la version finale du film muet
(sur le II^{ème} mouvement du quatuor de Fauré)

Les répétitions

Le jour de la découverte du texte par les enfants, nous sommes en petit groupe, dans l'atelier, tous assis autour d'une table. Je distribue à chacun d'entre eux quelques pages agrafées, un crayon de papier et un surligneur. J'annonce : « Voici le texte de vos scènes à jouer. Pour l'instant, les feuilles sont sensiblement les mêmes pour tous. Mais dans quelques minutes, vous allez surligner, noter, gribouiller des choses autour de ce que raconte votre personnage et ce document deviendra unique et précieux. Interdit de le perdre ou de l'abîmer ! ». Bien qu'ayant longtemps travaillé sur le texte, je n'ai pas particulièrement préparé cette séance et suis étonné de la discipline que les élèves s'imposent eux-mêmes, et ce pour les 3 groupes confondus. Par leur calme et leur concentration, j'ai vraiment l'impression de travailler avec de petits adultes. Crayons gris à la main, ils se plongent dans la lecture, les répliques s'enchaînent et on travaille la musique des mots, les accents, les silences. Ils annotent avec beaucoup de soin et je me rends compte que je vais un peu vite car ils ne sont pas habitués à ce genre de prise de notes sur le vif, mais ils n'ont pas l'air de perdre le fil, alors on avance. Puis... « Allez, c'est à ton tour là ! ». Silence. Je décroche mes yeux du texte et vois Assetou tendue, prise de honte, cherchant à remettre une faute sur ses camarades. Alors que la fluidité orale du texte stimulait les enfants, Assetou, elle, percevait les choses bien différemment : cette rapidité la dépasse et l'angoisse. Pendant que les autres lisent leurs répliques, elle appréhende déjà le moment où son personnage va intervenir car elle n'aura plus d'autre choix que de subir la dure vérité : à 9 ans, elle a du mal à déchiffrer les mots. Il y a des moments comme celui-ci où l'on sent que l'on doit intervenir vite et avec fermeté. Ce qu'Assetou ne sait pas, c'est que si je me retrouve dans cette école, dans ce quartier, à suivre ce programme AIMS, c'est aussi en partie parce que le malaise qu'elle ressent m'est intimement familier et difficile à supporter :

les autres nous renvoient que l'on est loin de ce qui est considéré comme le niveau de base, alors on finit par y croire. En d'autres termes, on est bien en dessous du minimum attendu, donc on se sent moins que rien. Alors je lui demande : « Assetou, tu as un peu de mal à lire c'est ça ? ». Elle me répond d'un « oui » tétanisé. Je lui dis à mon tour : « La lecture, c'est important. Mais ici, on n'est pas là pour apprendre à lire, ça, c'est là-haut que ça se passe. Ici, on est là pour apprendre à jouer. Et toi tu joues très bien, alors si parfois tu as du mal à lire, on fera autrement et ce sera très bien comme ça ». Les mots écrits sont tellement omniprésents à notre époque que celui qui éprouve de la difficulté à les déchiffrer peut se sentir exclu de tout. Avec Assetou, tout apprentissage de répliques commençait par un échange oral et vivant ; puis, une fois que le corps s'était approprié les mots, elle gribouillait un peu son texte, comme les autres. Ce jour-là, les élèves sont repartis fiers avec leurs pages agrafées sous le bras, comme si on leur avait offert quelque chose. « Mais Guillaume, le texte, on peut le garder avec nous pendant la récréation ou à la cantine ? »

Côté musique, les enfants connaissent tous par cœur les paroles mais pour la justesse des intervalles, la qualité de la voix, on est loin du but. Malgré quelques arrangements et transpositions, je sens que j'ai été un peu trop ambitieux avec ces mélodies de Debussy et Fauré. Deux filles chantent même un court passage en solo. Le timbre de leur voix est très beau mais elles ont encore du mal à être confiantes sur les hauteurs. D'une manière générale, tout cela manque d'assurance et de stabilité. Il faut mettre le paquet sur le chant : il ne doit pas y avoir un jour sans que l'on ne travaille les morceaux. Un peu démuni, j'ai du mal à évaluer le niveau vocal et sonore que je peux réellement exiger d'eux jusqu'au jour de la représentation. Urgence, j'appelle en renfort mon tuteur.

Venant régulièrement à l'école tout au long de l'année, j'ai beaucoup appris au contact de Benoit Faucher, à travers son approche de la médiation, son discours, son attitude avec les enfants, sa manière de

concevoir ses concerts pédagogiques. Lors de ses visites, toute la classe profitait de son savoir-faire, avec parfois la bonne surprise d'être accompagné par son violoncelle. Entre 2 ateliers, il me soufflait quelques remarques et conseils que j'essayais de mettre en application dès le début du cours suivant, « à chaud ». Nous nous retrouvions parfois au café pour faire le point et partageons ensemble ces aller-retours agréables entre les moments de terrain et de réflexion. Cette fois-ci, c'est moi qui gribouillais mon texte à coups de crayon gris. Mais revenons à l'urgence de la restitution : chanter Debussy et Fauré le 15 juin. A l'aide de quelques exercices en atelier, Benoit guide les élèves dans leur manière de projeter le son, de stabiliser leurs notes, de se « raccrocher » au son de l'instrument. Puis il me laisse la main pour reprendre le cours de nos chansons. Indéniablement, quelque chose a changé : le son est plus assuré, l'équilibre plus homogène. Les élèves se sentent confortés et quelque part, bien entourés. Alors que je leur donne une certaine confiance due à l'ensemble de nos expériences musicales de l'année, Benoit nous apporte l'oreille extérieure dont nous avons besoin dans cette période d'activité intense, réinsufflant de l'énergie aux troupes à travers un travail patient et rigoureux des difficultés de chaque trait mélodique. Le vent d'inquiétude disparaît, on entre dans la dernière ligne droite.

Les répétitions au château de Saint-Ouen avaient subitement une saveur particulière et une dimension supplémentaire. Le cachet intérieur du monument historique ajouté aux costumes d'époque, le technicien Christophe Mazzella en régie qui procède à des tests vidéo sur les dessins des élèves, l'arrivée de Cesar Birschner, le pianiste professionnel : plus de doutes, nous y sommes. Originaire du Brésil, Cesar nous avait fait le plaisir d'enregistrer quelques mots de présentation en portugais que nous avons déchiffré lors d'une heure de classe. Cette fois, il est ici avec nous, en chair, en os et en sons, et en guise de cadeau de bienvenue, il nous offre son interprétation de la sonate n°6 de Mozart sur un grand piano Steinway de

concert. Les enfants sont assis autour du piano et profitent silencieux de du son de l'instrument, de l'acoustique de la salle, des expressions et respirations de Cesar. Ils découvrent pour la première fois un autre ensemble de gestes autour de la sonate : la chorégraphie des doigts du pianiste sur le clavier. Cet exemple de situation d'écoute, malheureusement trop rare, est à l'évidence une façon profonde et efficace de présenter à un public novice ce qu'est le phénomène musical. L'enfant n'est pas face au pianiste sur scène et à son instrument ; il est sur scène, les yeux dans les marteaux, les tympan posés sur les cordes du piano. On le sait, on le sent, nous vivons un moment privilégié, et c'est peut-être la nécessité de revivre de manière plus régulière et plus intime l'intensité des sensations ressenties lors de celui-ci qui pourrait entraîner la naissance d'une détermination solide chez l'enfant à se plonger dans la pratique d'un instrument et l'étude de la musique. Zut, plus de son, le concert est terminé... « Marins, au travail ! »

Tous nos moments dans la salle de billard du château commencent par $\frac{3}{4}$ d'heure de répétitions de l'ensemble des parties musicales du spectacle, puis, après une courte pause, nous attaquons le filage total. Andreï apporte un soutien précieux au bon déroulement des événements. Nos rôles se sont un peu inversés depuis notre venue au château : alors qu'il représente l'autorité adulte de la classe à l'école, lorsque nous sommes au conservatoire, les enfants attendent de ma part le commandement des opérations.



Moments de
répétition
au château
de Saint-Ouen
(juin 2017)



Le tandem professeur – intervenant

En approchant la fin de l'année scolaire, quelques questions font surface. « Comment aurais-je procédé si le professeur n'avait pas accepté l'organisation que je proposais ? », « Quelle tournure aurait pris le projet s'il n'avait pas donné son feu vert pour toutes les sorties musicales de l'année ? », « Comment se seraient comportés les enfants si nous ne communiquions pas régulièrement lui et moi ? », « Aurais-je été submergé si Andreï ne tenait pas sa classe ? ». Il me semble capital pour un projet comme celui-ci que la relation entre le professeur et l'intervenant soit solide, claire, solidaire. Nous parlions très souvent des élèves de la classe en fin de journée, de ceux qui avaient eu un comportement difficile ou appréciable durant la semaine, et je m'en remettais souvent à son vécu pour expérimenter certaines solutions. Même si cela est impossible à mesurer, je reste convaincu que les enfants ont senti notre bonne entente et notre respect mutuel et que cela a eu un impact fort sur l'atmosphère générale, donc sur la qualité et l'authenticité du spectacle final. Une fois lancé le processus de création et les répétitions de la restitution, le projet s'est avéré de plus en plus chronophage et Andreï s'est toujours adapté, s'assurant que des soucis d'emploi du temps ne viennent pas perturber les exigences artistiques de départ. Dans la classe de M. Belle, qu'elles soient à l'improviste ou planifiées, mes interventions étaient toujours les bienvenues et cela a permis de créer une puissante confiance et dynamique dans le groupe, qualité indispensable à notre projet collectif.

Les coups durs

Immergé une année entière dans l'école Anatole France, je n'ai pu que constater la réalité du métier que traversent les professeurs au quotidien. Après une journée d'enseignement en classe durant laquelle la lutte pour le maintien de la discipline peut être omniprésente, les professeurs ou la directrice doivent parfois affronter la mauvaise humeur, la colère voire l'agressivité d'une petite poignée de parents d'élèves. Venus pour une histoire de manteaux perdus, de ballon confisqué, de punition injustifiée, ils accusent et cela peut même parfois aller jusqu'à répandre des rumeurs ou déclencher des tensions au sein de l'établissement. Ces moments de nervosité sociale sont désagréables à vivre et bien tristes à observer. Mais la réalité est là, dans ce climat de tensions, les professeurs n'ont pas d'autre choix que de faire preuve d'une immense patience chaque jour, à chaque instant. Et des instants à l'école, on peut dire qu'il y en a un sacré nombre.

Concernant des moments plus directement reliés à mon expérience d'intervenant, j'ai dû moi-même bâtir mon autorité dans la classe, notamment lors des ateliers où le professeur n'était pas présent. J'ai là aussi instauré des rituels, car les événements peuvent très vite monter en pression. Des exercices de respiration, d'écoute et de concentration sur la posture nous permettaient d'entrer dans l'espace : si le calme était là, la porte s'ouvrait ; sinon, le ou les élèves un peu agités restaient « hors-zone » le temps qu'il fallait pour qu'ils retrouvent un peu de tranquillité. J'ai grosso modo très souvent élevé la voix, crié quelques fois et ai renvoyé 2 ou 3 fois des élèves en classe. Cela est peu arrivé car de toute évidence, à la question « musique ou conjugaison ? », la réponse était plutôt spontanée. De temps à autre éclataient des disputes, en particulier lorsqu'ils travaillaient en duos ou trios autonomes sur de courtes compositions. Une fois séparés, je les retrouvais un par un, sourcils froncés, visage fermé voire même capuche nouée au dernier degré. À cet instant précis, c'était à moi à effectuer un véritable travail de création pour trouver les mots justes et avoir une chance de désamorcer la bombe. Même si au fond d'eux la plupart du temps ils souhaitaient revenir au plus vite toucher les instruments, l'exercice

s'avérait difficile : ici, celui qui fait la tête doit tenir, sinon il est déclaré vaincu.

Mais l'expérience la plus complexe et fastidieuse que j'ai vécue reste de loin liée à une élève de la classe en particulier. Au courant du mois d'octobre, confortablement installé dans mon atelier et dans mon sentiment que l'école est un peu plus calme que prévu, j'entends des hurlements à répétition provenant des couloirs. Puis j'aperçois par la fenêtre Christelle (la directrice) et Andreï tenir par les bras une fille en pleurs qui se débat brutalement et crie de tous ses poumons, en boucle : « Mais lâchez-moi !!! LÂCHEZ-MOI !!! ». Je suis un peu étourdi et découvre un nouveau visage de Nina (nom fictif) traversée par une crise dont la violence contraste totalement avec son jeune âge. Cette enfant, d'une grande sensibilité et susceptibilité, peut soudainement être envahie d'une puissante colère et perdre le contrôle suite à une situation qu'elle va juger injuste ou menaçante, mettant parfois en danger son entourage. Ces crises, qui se terminaient parfois par l'intervention des pompiers, se sont progressivement multipliées tout au long de l'année, rendant l'atmosphère de travail impossible. Concrètement, lorsque cela se passait, l'adulte responsable ne pouvait plus s'occuper que d'elle et tout le monde devenait

otage de la situation. Andreï me disait que lorsqu'une crise se manifestait le matin en classe, Nina finissait par être prise en charge par la directrice ou par une personne de sa famille, et il récupérait les élèves exténués l'après-midi, relâchant la tension. Il me dira même démuné : « Ce n'est pas ce métier-là que j'ai appris ». En milieu d'année, la directrice, suite à quelques soucis de santé, ne pouvait plus contenir physiquement Nina lors de ses colères, alors quand j'étais là, je venais en renfort et lui tenais les bras en attendant que quelqu'un vienne la chercher.

L'intensité qui se dégageait de ces crises était un véritable problème, mais l'impossibilité de prévoir l'apparition de celles-ci en était un autre, et peut-être même plus difficile encore. Comme la situation se répétait régulièrement, j'ai commencé à tomber dans l'impasse de vouloir trouver une solution ; appréhendant le jour où la colère éclaterait en atelier, mon esprit ne décrochait plus vraiment, y compris les weekends - j'avais la sensation de comprendre les professeurs, mais de l'intérieur cette fois. Un jour, pendant la période du début des répétitions, nous commençons les rituels d'entrée dans l'espace de jeu (respiration, posture, écoute) mais il n'y a rien à faire, Nina ne se calme pas. Elle est dans une espèce d'état de non-écoute euphorique précédant souvent

la bascule vers la crise. Je ne peux faire preuve que de patience en reprenant ses écarts d'une voix calme, alors je continue de faire semblant de maîtriser le cours des choses. Par chance, la crise n'éclatera pas ce jour-là mais le lendemain, Jamil me dira à la cantine : « Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui en atelier ? Parce qu'il paraît que vous n'avez rien fait hier à cause de Nina ».

Je ne vois que 2 solutions possibles à ce lourd problème et elles ont en commun de ne pas me convenir du tout. Soit Nina ne participe plus au projet et nous pouvons correctement reprendre le travail avec une personne en moins (à la nuance près que je me prépare à régler un problème en excluant une jeune fille dépassée par des souffrances d'adulte d'un lieu dans lequel elle se sent bien). Soit elle continue d'être la bienvenue et je prends le risque de mettre en danger l'aboutissement du projet tel que nous l'avons construit, mettant cette fois sur la touche 23 élèves et tout le travail qu'ils ont fourni. Après de nombreuses discussions avec la directrice et le professeur, nous trouvons un compromis. Nous prévenons Nina et ses parents qu'elle fera partie du spectacle à la seule condition qu'aucune crise ne doit surgir d'ici-là. La solution est atroce, il faut le reconnaître, mais c'est la seule qu'on ait trouvée. Dorénavant, les matins seront

consacrés à des cours individuels avec Nina en salle des maîtres, en compagnie de la directrice, destinés à rattraper le retard accumulé suite à ces colères répétées.

Le récit de tous ces événements pourrait être considéré comme une gigantesque digression quant aux chapitres précédents. Mais je tenais à l'exposer de manière détaillée, cette situation étant selon moi au cœur du programme que j'ai pu suivre cette année. Alors que la restitution approchait, nous ne pouvions faire abstraction de cette donnée considérable qui peut-être n'aurait pas existé dans un quartier plus tranquille. En d'autres termes, au stress du spectacle tant attendu et appréhendé du 15 juin, on doit ajouter l'éventualité d'une explosion soudaine de colère d'une jeune fille en pleine représentation.

Le Jour J

Jeudi 15 juin, nous y sommes. Comme on se vêtirait d'un jogging le jour où l'on a le cours d'éducation sportive, Samia, Nour et Andréa mettaient une marinière et un pantalon blanc tous les jeudis depuis le début des répétitions, comme ça, pour « marquer le coup ». Mais aujourd'hui est différent : nous y sommes. Le programme final, nous l'avons bien dans le corps maintenant. Les enfants commenceront par *La chorégraphie de Mozart* accompagné par Cesar, puis nous présenterons *Les rythmes de la journée* au public, en le sollicitant de temps à autre pour effectuer des variations polyphoniques. Ensuite, pendant que les enfants enfileront leur costume et souffleront un peu, je proposerai 5 petites minutes de médiation afin d'expliquer aux parents notre travail autour de Mozart, en interprétant dans le détail quelques moments chorégraphiques et en m'appuyant sur des exemples musicaux joués par notre pianiste. Enfin, en création mondiale, *Le petit opéra caché de Debussy et Fauré*.

Andreï et moi-même veillons bien à conserver un climat de détente malgré le stress qui monte chez les élèves cet après-midi. Nous réalisons un dernier filage où je m'autorise quelques commentaires pour les encourager et les féliciter de leurs progrès. On a travaillé dur ensemble, mais je constate aussi que la pression du jour J les a fait s'activer de manière autonome, de leur côté. Les dernières notes du filage marquent la fin d'une phase de travail de plusieurs mois et la seule chose qu'il nous reste à faire maintenant est de nous relaxer. C'est souvent dans ces derniers moments d'oxygénation qui précèdent la traversée collective du feu de la représentation que l'on réalise que l'on forme une vraie équipe.

Le spectacle se déroulera pour le mieux. Les élèves resteront confiants et profiteront de cette énergie si particulière que provoque la présence d'un public. Un petit regret tout de même, la salle s'est avérée

être un peu étroite au vu du nombre de personnes présentes dans l'audience, réduisant parfois l'espace scénique de manière inattendue et bousculant quelques déplacements des jeunes artistes. Mais je crois que ces derniers étaient tellement fiers et concentrés ce jour-là, qu'ils ne l'ont même pas remarqué !



LES DERNIÈRES SÉANCES

De la création à la médiation

La fin du 3^{ème} trimestre est difficile pour les élèves et les enseignants cette année, après 12 semaines de cours consécutives. L'heure de classe du jeudi 29 juin a lieu dans une atmosphère de chaleur, de fatigue mais aussi de détente. La restitution et l'exposition, bien que derrière nous, sont encore bien présentes dans nos esprits, le stress en moins, la nostalgie en plus. Le rébus du jour annonce : VOIX-SI-MES-DRAPS-VEAU-D'-HEUREUX-CERCHE-CONTENT-PEAU-REINE (*voici mes travaux de recherche contemporaine*). Après quelques explications du terme « contemporain », je présente la vidéo d'une œuvre intitulée Zarbesque n°3, pour timbale seule jouée aux doigts, d'une durée d'1 minute 30 environ. Quelques réactions : « il tape sur le côté en fait, et ça fait tic tic ou tac tac », « au début c'est piano et au milieu ça fait un boum très forte », « aussi il gratte avec ses doigts ». On analyse les timbres, les modes de jeu du percussionniste et je les emmène sur le terrain du temps. La pièce a la particularité d'être construite sur une pulsation unique et ininterrompue, le rythme et la polyphonie se créant alors à travers des mélodies de timbres. Composons notre zarbesque à nous...

Nous partons de 4 sons, bien distincts les uns des autres, proposés par les élèves. « Toum-Tac-Peu-Tin' ». La classe affiche 2 élèves manquants (départ en vacances de Maora et absence de Nina) et est divisée en 4 îlots. Je demande aux élèves du premier îlot de choisir intérieurement un des 4 sons inventés. Puis je donne la pulsation et dès que l'un d'eux est désigné, il doit jouer le son qu'il a sélectionné. On obtient : « Peu-Tac-Tac-Toum-Tin'-Toum ». Nous faisons de même pour les 3 autres îlots et obtenons alors 4 séquences, construites avec les mêmes matériaux mais dans des ordres tout à fait différents. Alors nous jouons l'ensemble des 22 pulsations, avec tout le monde : Peu-Tac-Tac-Toum-Tin'-Toum / Tin'-Tin'-Tac-Peu-Tac/ Peu-Peu-Toum-Peu-Tin'-Toum / Toum-Tac-Toum-Toum-Tin'.

Le planning étant plus souple à cette période de l'année, M. Belle et moi-même décidons de prolonger l'heure de classe en doublant sa durée initiale - j'ai secrètement l'impression ce jour-là que l'on m'invite à rester dîner. La présentation de mes travaux de composition lors des dernières séances a l'avantage de profiter d'une ambiance conviviale et détendue. Loin des diapositives d'une conférence, la projection de sons et d'images prend plutôt la forme d'un partage photographique d'un voyage étonnant, permettant un véritable rapport d'échange avec les élèves, sans pression aucune. Il règne en outre cette étrange illusion que nous avons tout le temps devant nous. Je continue de montrer aux élèves de courts extraits d'œuvres assez différents les uns des autres : *Le Pantin*, pour batteur et musicien imaginaire (« Ouah...ça fait trop peur ! »), *Prélude au corps musicien*, mêlant danseuses, musiciens et vidéo sur scène, *Trente fragments (sur gris majeur)*, pièce pour ensemble de 20 musiciens inspirée d'un tableau de Paul Klee, *Elastic Circles Meditation*, pour saxophone et piano préparé... Nous écoutons avec nos nouvelles oreilles d'experts (ou presque), jouons pour mieux comprendre ce qui se cache derrière tout ça et ils me font part spontanément de leur ressenti, souvent inattendu. Je suis très heureux de les voir s'exprimer librement. On sent que cette riche année dans cette classe touche à sa fin mais aussi d'une certaine manière qu'elle a porté ses fruits, car il aurait été inimaginable que nous ayons au mois de septembre un dialogue autour de la musique aussi vivant et spontané que celui-ci. Et une chose est sûre, si on prend du plaisir à échanger aujourd'hui, c'est parce qu'on a traversé beaucoup de choses ensemble durant toute cette année et qu'on peut le dire sans craintes : maintenant, on se connaît.



Le Pantin, pour batteur et musicien imaginaire
(interprété par Sylvain Darrifourcq)



Prélude au corps musicien, pour 2 danseuses, saxophone, contrebasse et projection vidéo
(interprété par Soa Ratsifandrihana, Fatoumata Niang, Nicolas Arsenijevic et Louis Syracusa)

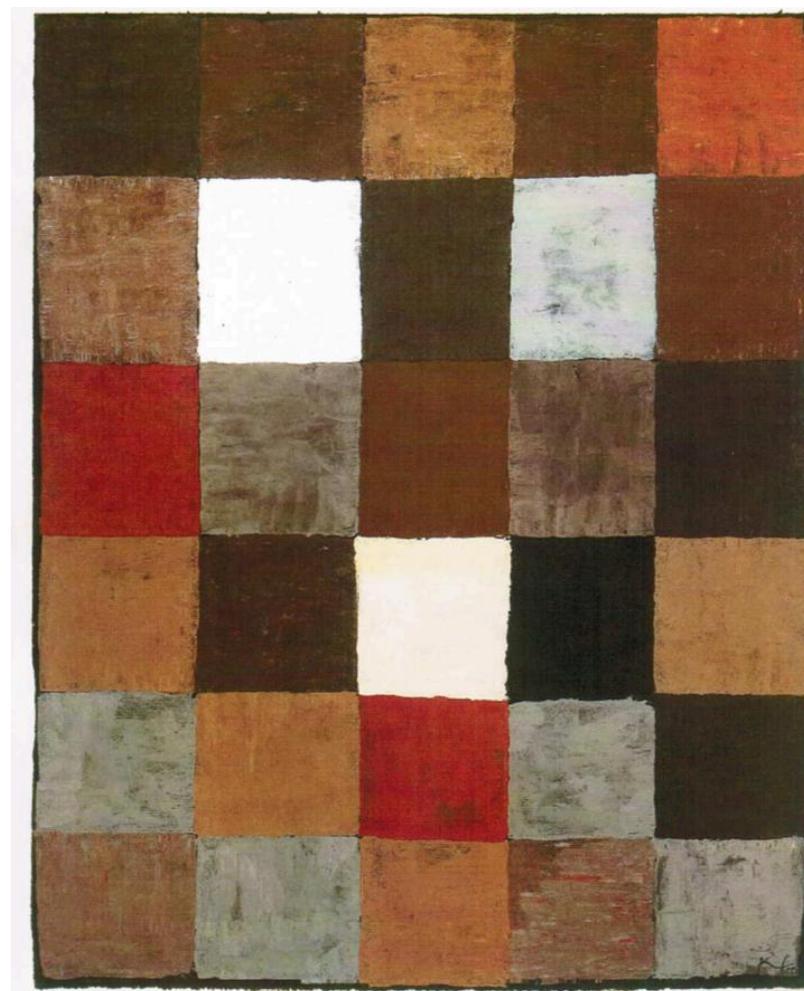


Planche de couleurs (sur gris majeur), 1930, Paul Klee

→ œuvre ayant inspiré les *Trente fragments (sur gris majeur)*

CONCLUSIONS

L'intensité de cette année passée en compagnie de M. Belle et des 24 élèves qui m'ont si chaleureusement accueilli me remplit encore de joie et a considérablement questionné mon approche de la création et de l'enseignement musical, et en particulier en milieu scolaire. Outre mon expérience personnelle d'écopier toulousain, je n'avais jamais réalisé de projet au sein d'une école élémentaire publique, enseignant habituellement de manière régulière en école de musique associative, en conservatoire ou en cours particuliers. Cette nuance m'a permis d'apprécier pleinement les importantes différences de perception et d'enjeux d'une dynamique de transmission musicale qu'il peut y avoir entre une école élémentaire publique, gratuite et obligatoire, et un environnement privé (ou non), payant et facultatif. Un des premiers points qui m'a beaucoup marqué et enthousiasmé est cette cohabitation surprenante entre 2 univers réunis autour d'un même lieu. Au fil de l'année, j'ai pu constater que disciplines générales et artistiques faisaient preuve d'une grande complémentarité au sein de l'école de par les différences de nature de concentration que chacune exigeait (verbal/non verbal, corps immobile/corps mobile...). En outre, cette cohabitation m'a semblé être un terrain fertile à des rencontres plus approfondies entre les programmes scolaires et une manière artistique de

les communiquer : l'art devient vecteur de transmission d'un savoir et présente l'avantage par cette double dimension de s'enseigner simultanément lui-même. Par ailleurs, ma véritable intégration dans la classe m'a permis d'effectuer une comparaison entre les résultats scolaires des élèves et leurs potentiels d'expression et de création artistiques. J'ai pu ainsi observer que les activités individuelles créatives plaçant l'enfant dans l'obligation de s'écouter lui-même révélait parfois certaines natures un brin conformistes cachées derrière de bonnes notes. Autrement dit, ceux que l'on perçoit comme « les meilleurs de la classe » ne sont pas ceux qui, avec les outils d'expression artistique, vont intuitivement être capables de créer le plus de sens. L'exercice régulier d'une discipline créative leur a été bénéfique en ce sens, les aidant à différencier un résultat jugé bon d'une expression libre et authentique. À l'inverse, certains enfants ayant du mal à se concentrer ou à fournir un travail régulier m'ont impressionné par leur aisance et leur rayonnement sur scène, leur calme et leur sérieux durant nos ateliers. Une élève s'est même un peu réconciliée avec les mots et d'une certaine manière, si l'enseignement artistique partage les murs de l'école avec l'enseignement général, il devient absurde de dire de cet enfant qu'elle est « nulle à l'école ». Mais l'aspect qui m'a le plus touché est en fin de compte directement lié au fait que la résidence prenne place dans un lieu issu de la *chose publique* et de ses précieuses valeurs, de plus en plus mises à l'épreuve depuis quelques années. En d'autres termes, les jeunes artistes que j'avais en face de moi n'avaient pas atterri ici parce qu'un

réseau privilégié avait pu les inscrire ou les sélectionner, mais simplement parce que la République leur dit : « Tu as 9 ans, ta place est à l'école, tu dois te construire ». En REP, très peu d'enfants ont accès à une éducation musicale régulière, et j'ai vu cette année des élèves faisant preuve d'un potentiel artistique très fort et déjà étonnamment très avancé, parfois bien supérieur à celui d'élèves à qui j'enseigne depuis plusieurs années dans des quartiers plus aisés. Mais l'atmosphère d'un quartier difficile rend souvent les potentiels plus complexes à percevoir, masqués par une abondance d'émotions et l'automatisme de certains mécanismes de défense par rapport au groupe. En revanche, passer une année entière au sein de l'école m'a laissé entrevoir que ce climat de tensions quasi-permanent finissait par créer chez les enfants une profonde nécessité de s'exprimer. Dès les premiers ateliers, j'ai senti un enthousiasme débordant et une certaine énergie forte et rare renvoyée par l'ensemble de la classe.

En mettant un peu de côté les élèves, je m'aperçois que cette expérience de résidence en milieu scolaire a clarifié et solidifié ma détermination quant à l'envie de relier création et médiation au service d'un projet de société. Lorsque mes études de composition au CNSMDP ont touché à leur fin, j'ai constaté que mon langage musical avait considérablement changé de direction, épousant un temps lent, nu, continu et contemplatif de l'instant au détriment d'un montage mouvementé et narratif, et cherchant plutôt à créer une situation expérimentale plutôt qu'à concrétiser un résultat

déjà perçu intérieurement. Cette année de création et de médiation avec les enfants s'est parfaitement entendue avec ces deux nouvelles nécessités. Je trouvais la lenteur et la contemplation à travers l'initiation au silence sur toute la durée du programme, et l'écoute approfondie de notre environnement et de la magie de ses rythmes. Je me plongeais dans la partie expérimentale avec tous les travaux de recherche pédagogique et bien sûr le grand chantier qu'a été l'imagination et la concrétisation de notre spectacle. Je me suis senti *juste avec moi-même* lorsque j'enseignais non pas la musique en exclusivité mais de manière plus générale la perception, l'expression, la création, et ce en tentant de partir de l'aspect le plus nu des arts vivants, avec des outils aussi simples que la posture, la voix parlée, la voix chantée, le corps comme objet sonore, le corps comme source de gestes, le regard. La musique n'est pas la note, le théâtre n'est pas le mot. J'ai pris beaucoup de plaisir à composer non pas avec des objets fixes qui attendent d'être placés mais avec des sujets pensants, des potentiels vivants, tous aussi riches et singuliers les uns que les autres. Imaginer une armature cohérente qui, par la révélation du potentiel de chacune des intelligences la constituant, crée un sens collectif fort en mettant en lumière une diversité déroutante... en voilà un rêve. Alors qu'auparavant les idées apparaissaient exclusivement sous forme de sons et de mouvements, je ne peux que constater aujourd'hui chez moi qu'une donnée occupe de plus en plus de place dans le processus de création : la dimension humaine.

Depuis une dizaine d'années, je me passionne pour les terrains permettant des rencontres pertinentes entre les différentes formes d'expression artistique. J'ai eu le privilège de pouvoir réaliser de nombreuses expériences de composition pluridisciplinaires au CNSMDP. Mais au fond, je m'aperçois que le terme de pluridisciplinarité ne me convient pas vraiment. Lorsque je perçois une œuvre, mon cerveau ne discrimine pas la somme des informations perçues, il la reçoit dans son entièreté (lorsqu'elle est réussie). Cette année m'a ouvert les yeux sur le lien possible entre ces questions qui habitent la recherche musicale contemporaine et la manière actuelle d'enseigner la musique. Plutôt que de communiquer l'expérience artistique selon les outils d'expression utilisés, ne serait-il pas cohérent, notamment auprès d'un jeune public, de transmettre directement et de manière vivante l'essence de ce qui relie toutes les formes d'art ? Le rythme, au sens le plus large du terme, a été selon moi une véritable porte d'entrée vers cet essentiel.

Ce projet a été une aventure richissime sur tous les plans et je reste encore étourdi par les centaines de moments de bonheur vécus en compagnie de ces 24 élèves débordant de joie et d'imagination. Mais je ne saurais cacher la naissance de quelques inquiétudes... Que vont devenir maintenant ces enfants qui ont découvert une part d'eux-mêmes qu'ils aimeraient volontiers connaître mieux ? Qui va donner des cours de chant à Alima ? Où Kimberley peut-elle prendre des cours de

théâtre ? Aïssa va-t-il exploiter ses talents de dessinateur ? Et Samia, et son imagination créatrice ? J'ai le sentiment que le programme appelle une dernière étape capitale : après avoir tissé des liens aussi solides par cette immersion en milieu scolaire, accompagner les élèves en assurant un suivi auprès de chacun d'eux me semble indispensable. Le conservatoire de la ville est à 200 mètres de l'école et pourtant seuls 3 enfants de la classe y ont accès. Lors du conseil d'école, des parents se sont même plaints de la difficulté voire de l'impossibilité à demander une inscription pour leurs enfants. Ce genre d'impasse peut être souvent source d'amertume chez les habitants et alimenter encore un climat de tensions dans le quartier, donc quelque part renforcer chez l'enfant la nécessité de s'exprimer. S'exprimer oui... mais comment ? Outre les voix de professionnalisation qu'elle peut proposer, l'éducation artistique dispensée de manière durable en milieu scolaire et notamment associée à des projets de création collective comporte selon moi un grand nombre de vertus pouvant répondre aux nécessités de ces jeunes qui, pour certains, entrent déjà dans l'adolescence à l'âge de 9 ans. Toutes ces rencontres de classe, d'ateliers et de répétitions m'ont appris une chose qui s'est vérifiée auprès de tous les élèves : un enfant qui se sent écouté dans la justesse et la plénitude de son potentiel accepte qu'on le pousse à se dépasser. En se référant à quelques lignes écrites dans ce mémoire, on obtiendrait cette possible mission : se tenir durablement à l'écoute du potentiel des *quartiers sensibles et enthousiastes*.

