

**Programme d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire
Mémoire de recherche**

Oreilles Grandes Ouvertes

**École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris,
Fondations Edmond de Rothschild, Ministère de l'Éducation nationale, Ville de Saint-Ouen, PSL**

**Flore Eckmann
septembre 2021**

SOMMAIRE

Introduction	p. 1
Partie I · La salle de classe peut s'organiser comme un atelier d'artiste	p. 3
• Des dés à la boîte aux gestes, de la boîte aux gestes au mur de verbes	p. 3
• Le mur des contrastes colorés	p. 6
• Les oeuvres que nous regardons	p. 6
Partie II · La production de l'élève est subjective lorsqu'il a conscience de la neutralité et désire en sortir	p. 9
• L'exemple de la plasticité de l'écriture (atelier typographie du 4 décembre)	p. 9
• L'exemple d'un couple heureux en désaccord (atelier disjonction son / image du 18 mai)	p. 12
Partie III · La médiation du travail est une de ses composantes	p. 14
• La parole de l'élève comme outil d'expression et d'investigation de ses intentions	p. 14
• La restitution du 18 décembre	p. 14
• L'exposition à la galerie Mariton à Saint-Ouen	p. 15
Partie IV · Le rituel, le jeu, les rythmes de l'atelier, la découverte de nouveaux outils et l'expérience sensible	p. 19
• Un rituel en début d'atelier permet « d'installer » les élèves dans le travail artistique (l'exemple des jeux sonores)	p. 19
• Le jeu et le hasard peuvent intervenir dans l'invention artistique (trois exemples : les dés, le tirage au sort des contraintes, le marché aux lettres)	p. 20
• Fractionner le travail et varier les types de concentration demandés aux élèves permettent de maintenir l'attention et d'éviter l'éparpillement.	p. 23
• Introduire les nouveaux outils par la pratique avant d'engager une recherche plastique permet d'éviter l'agitation improductive (l'exemple de la peinture)	p. 23
• Privilégier l'expérience sensible au trop plein d'informations (l'exemple de la peinture)	p. 24
Conclusions	p. 25
Remerciements	p. 27
Annexes	p. 28
Bibliographie	p. 32

INTRODUCTION

Le jeudi 17 septembre 2020, c'est la rentrée : rendez-vous au CNSMDP¹ pour une présentation approfondie de la formation d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire (AIMS) et rencontrer la promotion 2020-2021.

Mis en place en 2010, le programme AIMS associe les cinq grandes écoles nationales supérieures d'art de Paris membres de l'université Paris Sciences et Lettres (PSL)², l'Éducation nationale et plusieurs écoles primaires ou collèges des villes des académies de Créteil et Versailles.

Formation post-diplômante en même temps que résidence, AIMS apporte aux jeunes artistes un cadre, un suivi et un soutien dans l'intervention artistique et la conduite d'un projet avec une classe, tout en leur mettant à disposition un espace dans l'école leur permettant de développer leur pratique artistique. Cette expérience d'une année aboutit à la rédaction d'un mémoire dans lequel le résident³ analyse la spécificité de l'intervention d'un artiste à l'école et la démarche de transmission qu'il a mise en œuvre.

Cette année, nous sommes huit résidents fraîchement diplômés de nos écoles respectives et avons donc proposé huit projets artistiques relatifs à nos pratiques. Mes camarades de promotion sont Charlotte Attal, graphiste, Mathilde Bennett, scénographe, Vincent Cardoso, sculpteur, Quentin Faucheux-Thurion, scénariste, Marguerite Pellerin, réalisatrice, Louise Thomas, chanteuse lyrique et Carol Vilela, chorégraphe notatrice Laban.

¹ Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

² Le Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD), le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), l'École nationale supérieure des Arts Décoratifs (EnsAD), les Beaux-Arts de Paris et l'École nationale supérieure des métiers de l'image et du son (Fémis).

³ Ici et pour l'ensemble du mémoire, j'ai décidé de ne pas utiliser l'écriture inclusive afin de ne pas entraver la fluidité de la lecture.

Après deux semaines de formation, chacun gagne l'école primaire qui lui est attribuée et amorce son projet artistique avec une classe en même temps que d'être en résidence au sein de l'établissement.

De mon côté, j'arrive le 1er octobre dans la salle des maîtres de l'école primaire Jules Vallès à Saint-Ouen et présente mon projet « Oreilles Grandes Ouvertes » qui a pour principal enjeu artistique d'aborder plastiquement le son. D'une part, il s'agit de développer l'écoute de notre environnement, de parvenir à analyser ses caractéristiques sonores et d'assimiler des notions pour constituer un vocabulaire commun (l'intensité, le rythme et la hauteur d'un son par exemple). D'autre part, je projette le travail avec les élèves comme un aller - retour constant entre le domaine du sonore et un rapport très concret à des choses physiques (la manipulation d'objets, des images fixes et en mouvement par exemple).

Dans mon travail artistique « personnel », j'utilise plusieurs médias dont le son peut faire partie mais sans exclusivité. C'est volontairement que je décide de mener avec la classe un projet artistique dont le médium n'est pas particulièrement mon domaine d'expertise. J'ai bien sûr une petite longueur d'avance sur les élèves et des intentions assez définies mais je me sens autant enthousiaste par le fait d'intervenir en milieu scolaire et de construire une démarche de transmission que par le terrain que nous allons investiguer ensemble.

Alexandra Laloum, enseignante curieuse et concernée d'une classe de CE1-CE2, me tend la main pour que nous fassions

équipe et c'est après les vacances de la Toussaint⁴ que je rencontre pour la première fois ses vingt élèves. Je les retrouve ensuite une fois par semaine, en demi-groupe sur la demi-journée (dix élèves le matin et dix l'après-midi), dans la classe 5 de l'école maternelle (située en face de l'école primaire)⁵.

Ce mémoire propose quelques chemins réflexifs parcourus cette année, illustrés par la merveilleuse expérience vécue avec Alexandra et sa classe. J'espère qu'ils pourront participer à en tracer d'autres.



Photographie prise lors de l'atelier du 29 janvier

⁴ Tout est un peu retardé en raison de la crise sanitaire.

⁵ Ceci est le rythme habituel des ateliers mais il y a bien sûr eu des changements à plusieurs moments de l'année.

PARTIE I

LA SALLE DE CLASSE PEUT S'ORGANISER COMME UN ATELIER D'ARTISTE

La classe 5 de l'école maternelle est spacieuse et lumineuse (un mur recouvert de rangements fait face à celui percé de fenêtres). Je décide d'abord de ne pas scinder la salle en deux espaces distincts dont l'un serait l'atelier de la classe et l'autre le mien⁶. D'ailleurs, je ne compte pas figer son organisation et, tout au long de l'année, elle est exploitée en fonction de nos besoins. Un studio son naît ici, une autre fois un coin vidéo, tables et chaises bougent sans cesse : la manière dont les éléments sont disposés orchestre notre travail dans l'espace et ne manque jamais de piquer la curiosité des élèves quand ils entrent dans la classe.

Tout en voulant garder cette mobilité, je tiens également à construire l'espace de travail comme un environnement au sein duquel les élèves peuvent être constamment aux prises avec les questionnements artistiques. Cette envie est influencée par deux lieux : la classe d'Alexandra et mon propre atelier.

Aucun mur n'est nu dans la salle des CE1-CE2 de Madame Laloum ! Lettres, mots, chiffres, dessins, cartes, tableaux (...), chaque jour de la semaine les élèves se retrouvent au milieu de tous ces signes. Bien sûr, je suppose qu'ils n'y portent plus un regard neuf, l'habitude les ayant sûrement installés dans le « paysage ». Cependant, une présence phénoménale se dégage de ces multiples supports et, en plus d'égayer la classe, ils sont en permanence « disponibles » pour épauler et entretenir les apprentissages des élèves. Telle une force

tranquille, les enseignements sont là, sous les yeux de tous, toujours prêts à être consultés.

Cette manière d'occuper les murs fait également écho à la façon dont je travaille dans mon propre atelier. On n'y trouve pas de conjugaison ni d'addition bien sûr mais les tentatives, dessins, notes, photocopies, livres, outils (...) qui animent ma pratique à un instant T. Ça déborde un peu des murs et c'est d'ailleurs plus ou moins envahissant ! Je constitue mon environnement avec tous ces éléments qui sont autant de signes me permettant de me lire et me relire, d'aller dans un sens puis dans un autre, d'oublier et me souvenir. D'une certaine façon, ils sont aussi là pour épauler et entretenir ma pratique.

Donnant suite à ces observations, et une fois l'année commencée, les lexiques gestuel, sonore et visuel s'installent progressivement dans la classe 5 de l'école maternelle et font de cette dernière le territoire bien marqué de notre atelier. Voici quelques exemples pour illustrer mon propos.

· **Des dés à la boîte aux gestes, de la boîte aux gestes au mur de verbes**

L'atelier du 13 novembre a pour principaux enjeux de produire des sons en manipulant des objets et de pouvoir nommer les gestes imposés à ces derniers⁷.

⁶ Je ne m'installe finalement jamais vraiment à l'école. J'y passe du temps en dehors des jours d'ateliers pour les préparer ou lorsque j'ai besoin des outils laissés en classe mais je garde mon atelier à Saint-Denis où je travaille le plus à ma pratique. Plusieurs raisons expliquent ce choix : l'espace de la classe n'est pas optimal pour que je puisse bien travailler, il n'y a pas de connexion internet, les horaires de l'école peuvent être contraignants, la menace de la fermeture des écoles en raison de la COVID-19 plane tout au long de l'année et je ne veux pas risquer de me retrouver sans espace de travail. De plus, la classe étant dans l'école maternelle et non dans l'école primaire, je passe un peu à côté de l'intérêt d'être en résidence au milieu des élèves et de l'équipe avec lesquels je travaille.

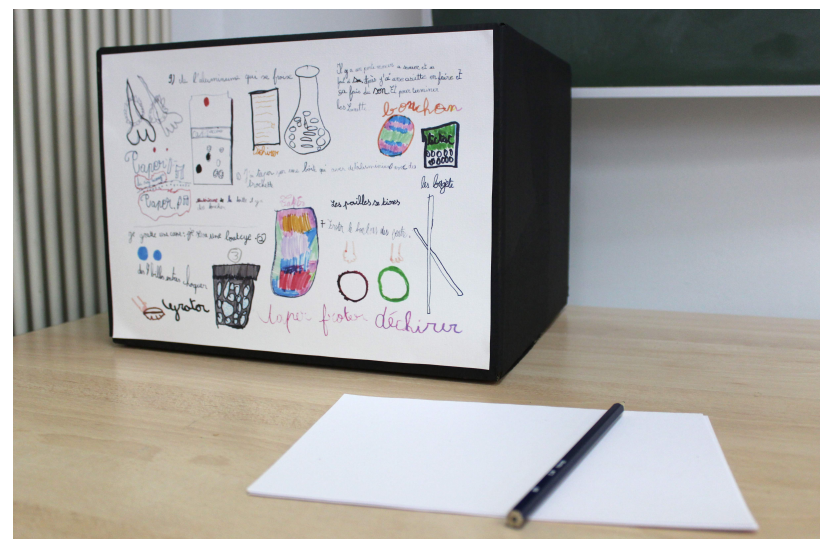
⁷ Je développe différents aspects de cet atelier dans la quatrième partie.

Les élèves ont à disposition une grande quantité d'objets⁸ et trois gros dés avec des verbes (désignant un geste) inscrits sur chaque face pour les aider à combiner geste et objet. Les mots des dix-huit (6 x 3) faces sont : gratter, pincer, taper, froter, caresser, déchirer, froisser, plier, secouer, serrer, tourner, tapoter, entrechoquer, souffler, effleurer, agiter, racler, claquer.

La semaine suivante, les élèves découvrent les dix-huit mots accrochés au mur au-dessus du tableau et je leur présente le principe de « la boîte aux gestes » : s'ils trouvent un nouveau verbe / geste permettant de produire un son avec un objet, ils l'inscrivent sur un papier qu'ils glissent dans la boîte et la semaine suivante, le mot sera affiché là-haut !

Durant l'année, je regarde régulièrement si de petits papiers font leur apparition et ajoute au mur les nouveaux verbes trouvés lorsqu'ils sont à propos. Par moments, seuls ou à plusieurs, les élèves se creusent véritablement la tête pour proposer de nouveaux verbes dans « la boîte aux gestes ». Aucun temps n'est réservé à cette recherche, elle advient spontanément : lors d'un moment d'ennui ou de quelques minutes d'attente, lorsqu'un mot a été prononcé ou découvert...

Parfois laissée de côté, elle restera tout de même active jusqu'au mois de juillet et notre nuée de mots s'est en effet un peu étoffée.



Les trois dés (haut), la « boîte aux gestes » (bas)

⁸ Les leurs et les miens : j'ai adressé en amont une liste d'objets aux parents en me disant que les élèves seraient plus enclin à se saisir de leurs objets et en ai aussi amenés de mon côté par sécurité.



Le mur de verbes

· Le mur des contrastes colorés

Un autre mur bien rempli est celui qui voit le jour après l'atelier où nous travaillons autour des contrastes colorés en peinture.

Au centre, trône une devinette :

« Qu'est ce qu'un contraste ? »

A - Un animal aquatique

B - Une opposition entre deux choses dont l'une fait ressortir l'autre et inversement

C - Un accord entre deux personnes »

Quelques questions sont dispersées : « Où vois-tu un contraste chaud - froid ? » ; « Où vois-tu un contraste clair - obscur ? » ; « Où vois-tu un contraste de couleurs complémentaires ? » ; « Où vois-tu un contraste de qualité ? »

Pour jouer, l'élève peut promener son œil parmi les productions faites, sélectionnées et affichées par la classe et des reproductions des peintures de Paul Bril, Le Caravage, Gauguin et Picasso que nous avons étudiées.

Lorsqu'il est nécessaire de se remémorer des informations relatives à la couleur ou lorsqu'un moment de flottement se fait ressentir pour certains, ce mur devient un formidable support de mémoire et/ou d'occupation du temps permettant de réactiver les connaissances.

· Les œuvres que nous regardons

Lorsque cela s'y prête et le plus souvent possible, je montre aux élèves des œuvres et des pratiques artistiques en lien avec l'atelier.

Par exemple, lorsque nous nous intéressons aux caractéristiques de la ligne, nous lisons un extrait de la bande dessinée *L'Art Invisible* de Scott McCloud, nous regardons les

dessins de Paul Klee, le film *Loops* de Norman McLaren, les peintures de Niele Toroni. *Zorns Lemma* de Hollis Frampton nous rappelle que notre environnement regorge de typographies différentes. Nous observons certaines peintures de Paul Bril, Le Caravage, Gauguin et Picasso et l'utilisation qu'ils font de la couleur.

Parfois, je montre des œuvres en rapport aux productions ou aux réflexions spécifiques de certains élèves (par exemple, *My name as though it were written on the surface of the moon* de Bruce Nauman à Jack ou encore *L'arbre des voyelles* de Guiseppe Penone à Salomé).

Je cherche à piquer leur curiosité, à les surprendre, à bousculer leurs à-priori et créer du débat⁹. Par exemple, je me souviens d'une discussion entre Aminata et Salomé lorsque nous regardons une vidéo montrant Anne Teresa De Keersmaecker danser sur la composition *Violin Phase* de Steve Reich :

- *C'est pas de la danse !*

- *Si, elle fait des mouvements, c'est de la danse*

- *Oui mais elle n'a pas de tutu*

- *On n'est pas obligé d'avoir un tutu pour faire de la danse*

ou encore de l'échange entre Aboubacar et Camilo :

- *C'est pas de la musique c'est du bruit et ça fait mal aux oreilles*

- *Mon papa il fait du violon et il m'a déjà fait écouter ça alors c'est de la musique*

ou d'avoir tout simplement entendu :

- *C'est n'importe quoi.*

Toutes les reproductions d'œuvres ou les captures d'écran des films et vidéos que nous voyons sont imprimées et affichées sur le mur du fond de la classe.

J'essaie d'être hétéroclite dans ce que je choisis de montrer et prends garde à ne pas être excessivement conditionnée par ma formation. Bien sûr, je veux ouvrir les élèves à une culture à

⁹ Parfois, les questions ne surgissent pas du tout là où on les attend !

laquelle j'ai moi-même eu accès en étudiant aux Beaux-Arts. Cependant, je ne veux pas imposer une hiérarchie et la légitimer plus qu'une autre et surtout pas la distinguer comme culture d'élite. Alors, parmi les œuvres citées plus haut, nous regardons des livres de typographie, des albums de Warja Lavater ou encore des extraits de *Toy Story* et d'*Ernest et Célestine*.

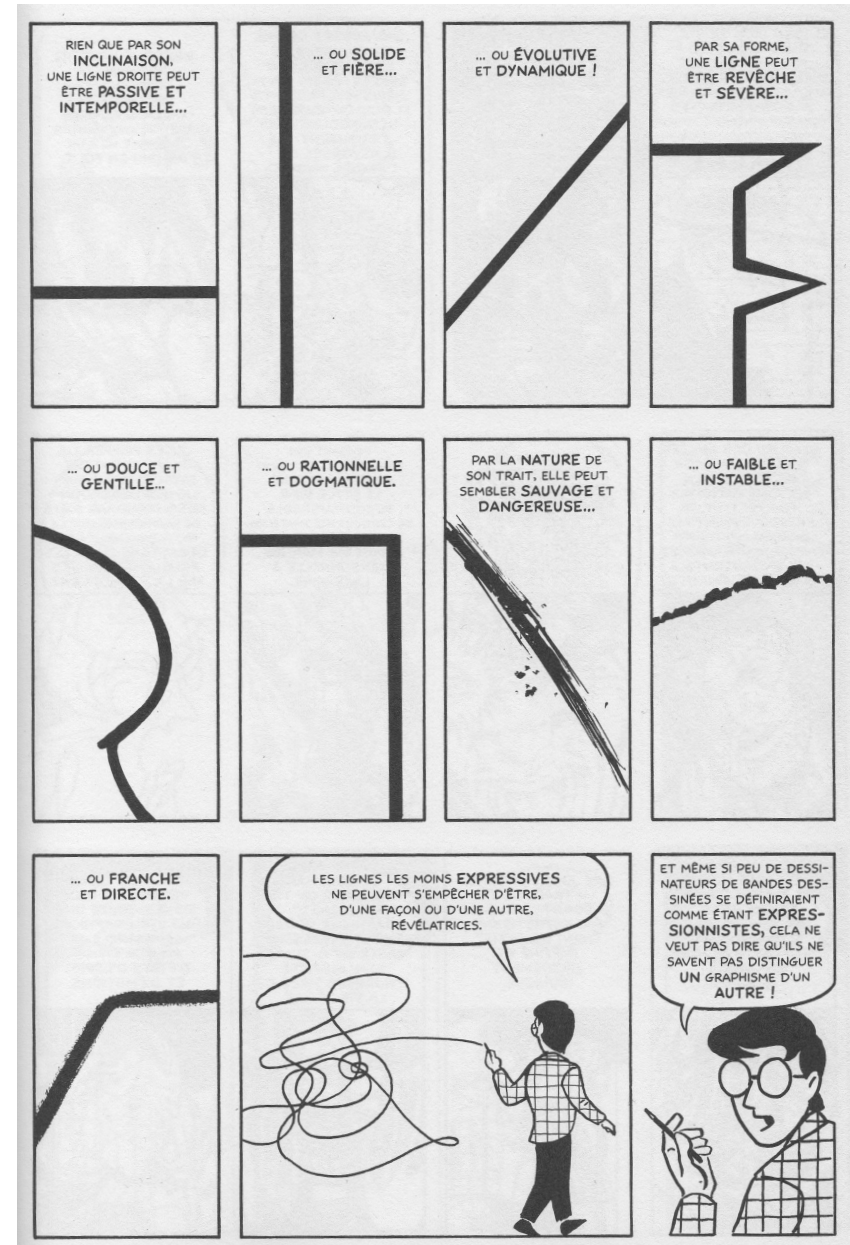
Enfin, cette importance accordée aux « inspirations et références » me semble essentielle pour situer ce que nous faisons lors des ateliers au sein d'un ensemble plus large dans lequel discerner des questionnements partagés. L'atelier se peuple ainsi d'une communauté d'artistes, d'idées et de formes qui ne cesse de croître tout au long de l'année.

D'autres outils et supports de travail s'agrègent également sur les murs : tableau à double entrée ayant servi à l'étude des caractéristiques de la ligne¹⁰, tracés de ligne avec différents outils, tableau indiquant des mélanges de couleur, cercle chromatique...

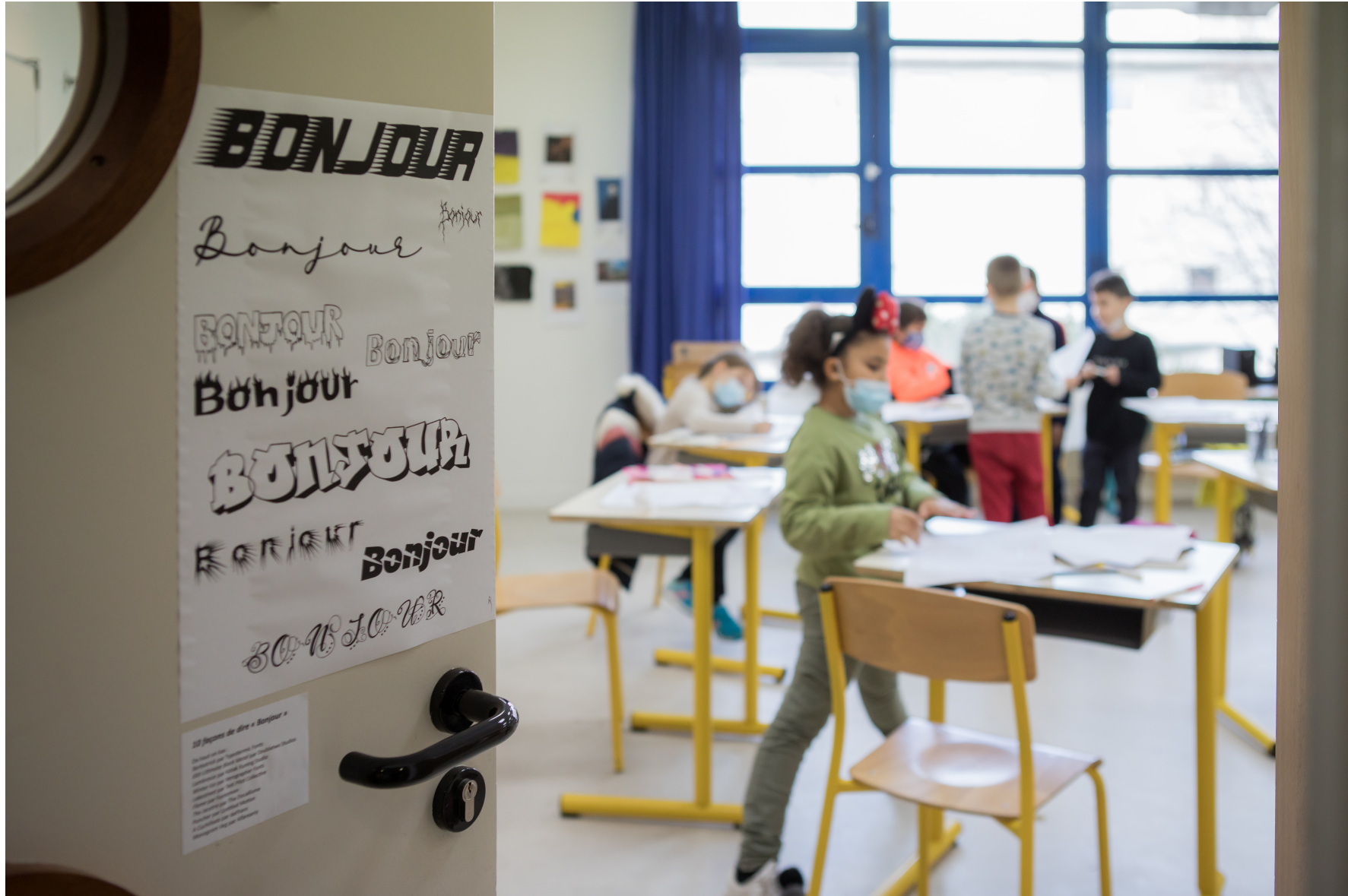
Mon atelier est un espace bien spécifique dont je pense l'organisation et où je vais travailler dans une disposition particulière. De la même façon, la classe 5 de l'école maternelle s'est construite pour devenir un espace à part, ayant vocation de créer des opportunités pour les élèves. Elle conserve la mémoire de ce qu'ils font et rend en permanence disponibles les apprentissages, leur laissant aussi la possibilité de les assimiler à leur rythme.

Après avoir décrit l'espace dans lequel les élèves et moi nous retrouvons chaque semaine pour travailler, j'aimerais développer dans une deuxième partie la manière dont j'ai cherché à ce qu'ils y créent de façon subjective.

Ci-contre : extrait de la bande dessinée *L'Art Invisible* de Scott McCloud



¹⁰ Voir *TRACE* en annexes.



Vue depuis le seuil de l'atelier

PARTIE II

LA PRODUCTION DE L'ÉLÈVE EST SUBJECTIVE LORSQU'IL A CONSCIENCE DE LA NEUTRALITÉ ET DÉSIRE EN SORTIR

Engager les élèves dans une démarche artistique n'est pas une mince affaire et les questions se multiplient à la vitesse grand V : « cœurs, fleurs, poupées, mangas, jeux vidéos (...) un élève de CE1-CE2 a un monde visuel, et, sans dénigrer ce dernier pour autant, comment éviter que l'élève soit dans sa reproduction et non dans l'invention ? » ; « bonhommes bâtons, tête à toto, maisons carrées à toits pointus (...) quels cadres de lecture donner à l'élève pour enrichir sa vision de plus de détails et de finesse ? » ; enfin, « comment lui permettre de développer sa subjectivité et de donner du sens à sa production ? ». C'est cette dernière question qui sera soulevée dans cette partie en prenant deux ateliers pour exemple.

· L'exemple de la plasticité de l'écriture (atelier typographie du 4 décembre)

Lors des ateliers précédant celui du 4 décembre, nous avons travaillé autour des caractéristiques de la ligne (droite, cassée ou continue, épaisse ou fine, plus ou moins courbe) et au rapport de plusieurs lignes entre elles (saturées ou plus ou moins espacées, parallèles, organisées autour d'un point central ou éparpillées...)¹¹. Les élèves avaient à disposition plusieurs outils leur permettant de multiples variations (crayon à papier, feutres noirs de différentes épaisseurs, rouleaux et pinceaux avec de la peinture noire ou de l'encre de chine...) et ont tracé leurs lignes sur de grandes feuilles. Ces feuilles ont ensuite été reliées entre elles pour constituer deux grands livres. Afin de titrer ces derniers (et aussi parce que dessiner des lettres en y trouvant des caractéristiques non-verbales est un terrain inépuisable et jubilatoire), l'atelier du 4 décembre est consacré à la typographie.

¹¹ Voir TRACE en annexes.

« Nous avons tracé des lignes en tout genre. Les lettres ne sont-elles pas elles aussi des lignes tracées ? À nous de jouer avec cela ! », telles étaient mes phrases d'accroche.

Quatre « BONJOUR » sont inscrits au tableau, les lettres du premier prennent toute la largeur du tableau et sont épaisses (tracées avec le plat de la craie), celles du deuxième ont la hauteur d'un ongle et sont très fines, celles du troisième sont en zigzag et celles du quatrième n'ont rien de remarquable (sept lettres en capitales bâtons un brin ennuyeuses). Les élèves s'expriment sans attendre.

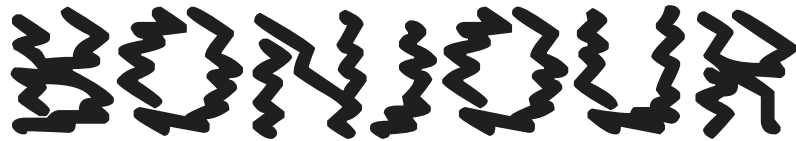


BONJOUR

- *Il faut le dire très fort*
- *C'est quelqu'un qui crie bonjour*
- *Il est très content*
- *Ou alors il est très fâché*
- *Oui, moi, quand je ne suis pas content mais que mes parents me demandent de dire bonjour, je le dis comme ça*

BONJOUR

- *Là il faut chuchoter*
- *C'est quelqu'un qui est très timide*
- *Ou c'est quelqu'un qui doit être discret*
- *Peut-être qu'il doit se cacher mais qu'il est quand même poli*
- *Ou alors il est fâché aussi, il dit bonjour tellement bas que c'est comme s'il ne le disait pas*



- *C'est quelqu'un qui a froid*
- *Ou qui a peur*
- *Ou qui est bizarre*
- *C'est un fantôme*
- *Non, c'est un monstre gluant*

BONJOUR

- *Là, c'est normal*
- *Comme d'habitude*

Je vois déjà que ces quatre « BONJOUR » parlent très clairement aux élèves. Instantanément, ils perçoivent celui qui représente une norme et les autres qui, en comparaison, sortent de cette norme pour donner des informations supplémentaires. Nous décortiquons ensemble les éléments qui changent d'un « BONJOUR » à l'autre : l'épaisseur du trait, la taille des caractères, la trajectoire de la ligne.

Nous continuons avec un autre support présentant des « BONJOUR » un peu plus élaborés¹².

Les élèves sont très stimulés par ce qu'ils voient et ont beaucoup de choses à dire. Cela les amuse particulièrement de débattre sur la personnalité des « BONJOUR » et de traduire leurs caractéristiques visuelles en caractéristiques sonores.

Puis, c'est à leur tour d'inventer ! Les lettres de l'alphabet sont inscrites en capitales bâton sur des papiers cartonnés et constituent une pioche. Chaque élève en tire une au sort et travaille à lui donner des caractéristiques (sur ses propres feuilles de papier). Dès que quelqu'un a fini, il peut soit remettre sa lettre dans la pioche et en piocher une nouvelle, soit chercher à faire un échange avec quelqu'un d'autre¹³. Aussi, je mets des photocopies et des livres de typographie à disposition.

Poilues, fleuries, feuillues, piquantes, tremblotantes, élastiques, lourdes, légères, apparaissant, disparaissant, marchant, coulant, combattant, pétant, à moitié, de côté, cubistes, impressionnistes, pointillistes (...) les lettres naissent sous les feutres de chacun dans un plaisir gargantuesque. Même les deux élèves de la classe qui font un blocage avec le langage écrit (ils ne savent ni lire ni écrire) transforment les modèles de lettres capitales bâton en caractères bien à eux. Tous produisent une quantité astronomique de lettres et me demandent même des petits papiers pour continuer chez eux.

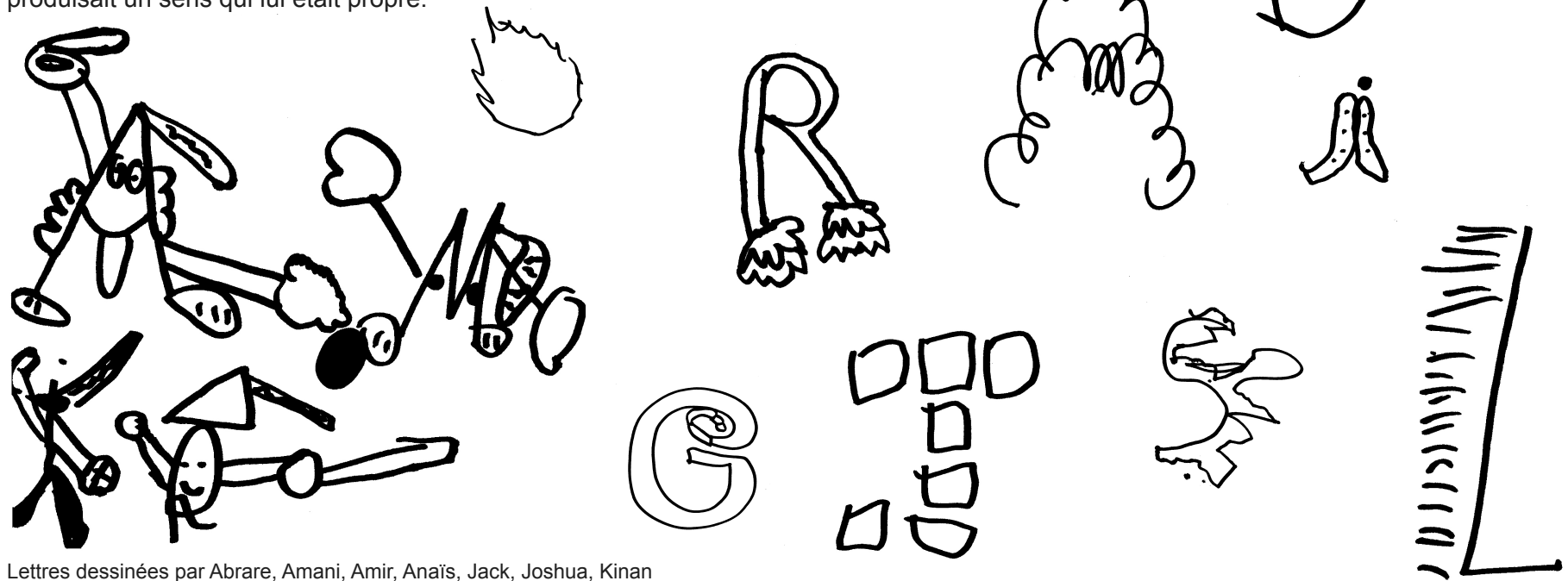
¹² Voir photographie p.8.

¹³ Je développe dans la dernière partie ce moment de l'atelier qui fut un véritable « marché aux lettres ».

Enfin, nous rangeons et les élèves répètent à tout bout de champ le mot « typographie » (certainement pour le dire le soir à leurs parents) et s'étonnent que « *c'est un métier de dessiner des lettres* ».

Sans arrêt, de manière appliquée, entre les lignes, sans dépasser et de mieux en mieux au fil de l'année, les élèves de primaire tracent des lettres. Voilà un matériau connu, reconnu, archi connu. Ils ont une conscience vive de la façon dont elles doivent être formées et donc, de leur norme ou neutralité¹⁴. Reconnue par les élèves sur les petits papiers cartonnés (où étaient inscrites les lettres en capitales bâton), la neutralité devenait une zone clairement définie dont il était permis (et même fortement recommandé !) de sortir. Alors, chacun a dessiné ses lettres hors de la neutralité et, avec elles, produisait un sens qui lui était propre.

JAAAAAAAAACCCCKKKK



Lettres dessinées par Abrare, Amani, Amir, Anaïs, Jack, Joshua, Kinan

¹⁴ Selon le CNRTL, la définition de neutralité est « caractère neutre, impersonnel, impartial, sans relief du ton, du style, d'un récit, d'un discours, d'un rapport, etc » ou encore « absence apparente d'expressivité émotive, style neutre, impersonnel ».

· **L'exemple d'un couple heureux en désaccord (atelier disjonction son / image du 18 mai)**

La « disjonction »¹⁵, c'est un mot compliqué que les élèves aiment répéter mais c'est aussi une notion ardue et d'ailleurs, pour la transmettre, je m'y prends à deux fois !

Lors de l'atelier du 18 mai, je propose d'abord deux exercices d'écoute et d'observation pour définir la zone de neutralité.

Pour le premier exercice, j'utilise deux vidéos. Je montre la première vidéo sans son et les élèves font des suppositions quant aux sons qui pourraient lui être associés. Nous faisons de même avec la deuxième. Puis, je montre la première vidéo avec le son de la deuxième et inversement à la suite de quoi nous échangeons sur les effets produits. Enfin, je montre les vidéos avec leur son d'origine. Dans celles-ci, le son redit ce que l'on voit à l'image et les élèves perçoivent le caractère neutre de l'équation « image = son ».

Pour le deuxième exercice, je diffuse quatre fois la même vidéo avec, à chaque fois, des bandes-son différentes. Nous échangeons sur les effets produits : l'action se teinte d'accents mélancolique, gai, effrayant, comique selon la musique (*Les jours tristes* de Yann Tiersen, *Wake me up before you go-go* de Wham !, *Mars Attack* de Danny Elfman, *Ding Dong Song* de Günther & The Sunshine Girls). Les élèves remarquent qu'une même vidéo peut être interprétée différemment selon le son qui l'accompagne. Riches de ces expériences, nous abordons la suite de l'atelier.

L'espace de la classe est divisé en deux : l'un est dédié au son, l'autre à l'image. Cinq élèves ont chacun à disposition un casque et un mp3 et commencent par l'écoute des 20 pistes sonores chargées sur les mp3 tandis que les cinq autres ont à disposition une trentaine d'images différentes (chacune imprimée en plusieurs exemplaires) et commencent par leur observation.

Les élèves au son doivent chacun en choisir un parmi les vingt, noter son numéro et quelques mots ou phrases le concernant

(ses caractéristiques, ce à quoi il fait penser...). Les élèves à l'image doivent chacun en choisir une parmi les trente et écrire également quelques mots ou phrases la décrivant.

Ensuite, nous inversons les postes : les élèves au son vont voir les images et en choisissent une pour l'associer au son précédemment sélectionné, les élèves à l'image vont écouter les sons et en choisissent un pour l'associer à l'image précédemment sélectionnée.

Bien qu'un peu alambiquée à décrire ici, la configuration de travail est satisfaisante : les élèves ont chacun tout le matériel sonore ou visuel à disposition, ils peuvent manipuler un mp3 ou les vignettes d'images de manière autonome et je remarque que cette indépendance est bénéfique à l'écoute comme à l'observation.

Enfin, lorsque tout le monde a son couple « image / son », nous rassemblons les chaises en rond à proximité des enceintes et passons à un temps de présentation.

Un élève montre d'abord l'image qu'il a choisie, la décrit, les autres peuvent ajouter des commentaires s'ils le souhaitent, nous débattons sur les sons qui pourraient lui être associés si l'on souhaitait satisfaire l'équation « image = son ». Puis, l'élève diffuse le son qu'il a choisi en même temps que nous regardons l'image, et il nous fait part de ses intentions.

Nous répétons cette structure d'élève en élève, en articulant le passage d'un couple « image / son » à l'autre autour de l'utilisation d'une même image ou d'un même son par deux élèves (lorsque cela est possible).

Tous me paraissent volontaires pour prendre la parole et présenter leurs choix mis au service d'effets précis (comique, tragique, romantique, science-fictionnesque, paranormal, absurde...). De plus, l'utilisation d'une même image avec des sons différents ou l'inverse les fait beaucoup rire et discuter entre eux. Sous leurs mains, un même personnage ou une même scène peuvent être rendus gracieux, dégoûtant, effrayant, énervant, plaisant (...) selon le son associé. Voilà un

¹⁵ Selon le CNRTL, la définition de disjonction est « action de disjointre, résultat de cette action ».

moyen d'expression puissant ! D'ailleurs, certains m'écrivent en fin d'année « j'ai aimé faire de la disjonction son / image ».

« Comment permettre à l'élève de développer sa subjectivité et de donner du sens à sa production ? »

Une réponse possible (parmi d'autres, bien sûr !) me semble être apportée par les ateliers décrits plus haut. Dans les deux cas, la zone de neutralité était clairement définie avec et par les élèves : celle de la forme des lettres et celle de l'association « son / image » où « son = image ». Pour eux, il ne restait plus qu'à faire un pas pour en sortir et se trouver en prise avec leur production, pleinement conscients de l'écart qu'ils faisaient avec la neutralité.

Une autre réponse m'est apparue dans les différentes expériences faites par les élèves de médiation de leur travail, ce que je souhaiterais développer dans une troisième partie.



Vingt images parmi les trente mises à disposition des élèves lors de l'atelier du 18 mai

Deux courts apartés...

Lors d'un autre atelier, nous travaillons la notion de « disjonction son / image » avec des visuels apportés par les élèves. En regard de leur image, ils écrivent un court texte, enregistré par la suite comme voix-off. Les élèves s'expriment à propos de leurs souvenirs, leurs occupations et préoccupations. Ils font aussi quelques fautes de français qu'ils remarquent tout de suite en se réécoutant. Ils constatent les endroits où ils auraient pu mieux articuler ou mettre plus d'intonation. Je fais écouter les enregistrements à Alexandra et cela lui donne immédiatement l'envie de se servir d'un enregistreur comme outil pédagogique dans son propre travail avec les élèves. Avant les grandes vacances, nous aménageons un coin de sa classe en véritable studio son. Enregistreur, casque et accessoires : une petite mallette contient tout le matériel de première nécessité, des fiches explicatives et des trames d'ateliers pour continuer à faire vivre la matière sonore ces prochaines années.

« À quel point être dirigiste ? », voilà une autre question que je me suis souvent posée au cours de l'année. Et, pour en avoir discuté avec eux, je sais qu'elle a aussi tracassé les autres résidents AIMS. Je n'ai pas de réponse définitive (d'ailleurs, mieux vaut sûrement ne pas en avoir et rester en perpétuel ajustement), cependant, dans les deux ateliers décrits plus haut, je me suis sentie dans une juste mesure. Il me semble que je donnais aux élèves un cadre rassurant en même tant qu'un grand espace de liberté. À l'inverse, d'autres ateliers moins bien ficelés m'ont fait me sentir soit trop directive et dans le contrôle, ce qui ne laissait pas suffisamment d'espace aux élèves, soit trop flottante et dans le laisser-faire, ce qui donnait place libre au désœuvrement.

PARTIE III

LA MÉDIATION DU TRAVAIL EST UNE DE SES COMPOSANTES

Une des définitions du mot « médiation » que nous donne le CNRTL est « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses ».

Au cours de l'année, la médiation a occupé une place importante, les élèves ayant eux-mêmes été les intermédiaires entre leur production et un public extérieur (moi, Alexandra, les parents, les autres classes et enseignants, ...). Plus qu'un simple outil de communication, elle prolongeait leur travail et participait à son élaboration, à sa construction et à sa structuration. J'aimerais insister sur ce dernier point en trois développements.

· **La parole de l'élève comme outil d'expression et d'investigation de ses intentions**

Dès les premiers ateliers et tout au long de l'année, j'incite les élèves à présenter ce qu'ils font au reste de la classe, à se questionner les uns les autres, à réfléchir ensemble.

Le langage occupe une place importante : je tiens à ce que nous développons un vocabulaire artistique commun (plastique et sonore) et à ce que les élèves parviennent à dire leurs gestes, leurs envies et leurs ressentis. Peu d'entre eux apprécient chercher une définition dans le dictionnaire mais tous ont un appétit féroce pour les mots nouveaux (et compliqués !) ce qui ne gêne rien.

Un jour, Amir apporte son carnet de dessins avec l'envie de le présenter à la classe. Il tourne les pages les unes après les autres en disant pourquoi et/ou comment il a fait tel et tel dessin et en précisant bien à chaque page « *Si vous avez des questions, n'hésitez pas !* ».

Une autre fois, Amani vient avec une sculpture de volcan qu'elle a faite pendant le week-end et nous fait part de son

projet : « *Je voudrais qu'il y ait de grosses lettres rouges qui sortent du volcan parce qu'un volcan c'est très bruyant* ».

La parole circule dans la classe de manière décomplexée. Parfois, elle circule trop ou se perd, mais elle reste la plupart du temps un élément moteur dans le travail (en tout cas, j'essaie que ce soit le cas !). Bien sûr, Alexandra y est pour beaucoup et le hasard de la constitution des classes a sûrement aussi plutôt bien fait les choses pour celle-ci.

Je remarque que la parole est un premier outil, brut et immédiatement disponible, qui permet à l'élève de reformuler son travail en dehors de lui-même. Par ailleurs, les réponses qu'il doit apporter aux questions posées par ses pairs peuvent agir comme des révélateurs de ses propres intentions. Le travail n'est plus simplement là, terminé et immobile sous nos yeux, mais il est mis en perspective, projeté et nourri par les discussions qui le portent.

· **La restitution du 18 décembre**

« *Chers parents,*

Voilà déjà plus d'un mois que vos enfants, Madame Laloum et moi avons commencé le projet artistique « Oreilles Grandes Ouvertes ».

C'est avec joie que nous vous invitons à une première exposition du travail en cours vendredi 18 décembre dans notre atelier (en salle 5 de l'école maternelle). »

Avant les vacances de Noël, afin de prendre un peu de recul sur le travail, de le partager avec les autres classes (élèves comme enseignants) et surtout avec les parents, je décide d'organiser une première restitution avec les élèves et Alexandra. À ce moment de l'année, une multitude d'expériences et de formes ont émergé des ateliers et, pour les

rendre accessibles, il est nécessaire de réfléchir à leur médiation.

Nous exposons les deux grands livres « À la recherche du rythme des lignes » et « La très belle aventure des lignes », quelques ardoises provenant d'un jeu sonore, des reproductions d'œuvres auxquelles nous nous sommes intéressés et les Leporellos¹⁶. La salle de classe (notre atelier !) parle d'elle-même et présente notre environnement de travail. Enfin, j'imprime et affiche certaines photographies prises lors des ateliers.

En classe entière avec Alexandra, nous travaillons à des formes courtes à l'écrit (pour légender les photographies) et à l'oral (pour ne pas rester bouche bée devant les parents). Les enfants font donc un premier effort de remémoration et de formulation pour Alexandra¹⁷. Elle découvre tout sur place pour la première fois et les interroge avec un réel regard extérieur. En faisant les liens d'un atelier à l'autre, les élèves démêlent le fil de leur travail et se ressaisissent de leurs recherches.

Manifestement, cette mise à plat porte ses fruits puisqu'en fin d'après-midi avec leurs parents, ils naviguent aisément entre les livres, les Leporellos, les éléments de la classe et les photographies affichées pour partager ce que nous faisons pendant les ateliers. Pour la première fois, ils sont face à un groupe d'adultes qui leur font part de leurs impressions, leur posent des questions et parlent même (pour certains) des formes qu'ils aimeraient réinvestir à la maison¹⁸ !

¹⁶ Le Leporello est un livre dont chaque page est ajoutée l'une après l'autre et qui se déplie comme un accordéon. Chaque élève a le sien et y accumule les traces de son travail depuis le début des ateliers. Des photographies des élèves et de leur Leporello sont visibles à la fin de ce mémoire.

¹⁷ Alexandra et moi échangeons beaucoup. Pour chaque période scolaire, je lui envoie ma trame d'atelier afin qu'elle ait une vision sur le long terme. Je lui envoie aussi systématiquement un mail après chaque atelier pour la tenir au courant, partager avec elle les productions des élèves ou encore lui demander des conseils. Elle est donc bien au fait de ce que nous faisons mais c'est bien sûr différent quand c'est aux élèves de s'exprimer !

¹⁸ Par exemple, la maman d'Aminata aimerait constituer un mur de verbes, la maman d'Amir voudrait réutiliser la forme du Leporello...

¹⁹ Elle aura finalement lieu du 20 mai au 4 juin en raison de la crise sanitaire.

Par la médiation de leur travail, les élèves donnent à celui-ci une importance plus grande. Chacun cherche certainement d'abord l'aval de ses parents. Cependant, ces derniers s'intéressant à l'ensemble du travail et non strictement à celui de leur progéniture, l'élève peut se rendre compte que la portée de sa production ne tient pas seulement au fait qu'il en soit l'auteur.

Enfin, l'exposition témoigne des recherches menées collectivement et permet au groupe d'entendre les voix bigarrées de celles et ceux qui le constituent.

Court aparté...

Cette première restitution permet aux élèves de se situer en dehors du système d'évaluation scolaire sous le regard d'Alexandra et des parents. Les élèves en « échec » prennent à bras-le-corps la médiation de leur travail comme les élèves ayant moins ou pas de difficultés.

· **L'exposition à la galerie Mariton à Saint-Ouen**

La classe, Alexandra et moi organisons une exposition du 22 mars au 16 avril¹⁹ à la galerie municipale de Saint-Ouen, la galerie Mariton. Elle présente la création sonore "À la recherche du capuchon perdu" et un livret de dessins imprimé en plusieurs exemplaires disposés sur des tables.

Un atelier en amont de l'exposition est consacré à la réalisation d'affiches qui sont ensuite placardées par les élèves dans l'école. Une multitude de questions, toutes plus riches les unes que les autres, se posent : Par quel(s) visuel(s) donner un avant-goût de l'exposition ? Que choisir pour être le plus attractif possible ? Quelles informations doivent absolument figurer pour que le rendez-vous soit clair ? Où mettre les affiches pour être le plus visible ? L'exposition, encore à l'état de projet pour les élèves, devient tout d'un coup une chose drôlement « sérieuse » et comme le dit Jack « *un peu stressante* ».

Lors de la restitution du 18 décembre, je me suis chargée seule des visites adressées aux autres classes de l'école. Cette fois, je forme dix binômes de médiateurs qui, à tour de rôle, vont présenter l'exposition aux douze classes de l'école primaire et maternelle Jules Vallès²⁰.

D'abord, nous nous préparons en classe entière avec Alexandra dans la galerie.

1 Prêter attention à sa posture : se décoller du mur, se tenir droit, ne pas jouer avec ses mains.

2 Soigner l'adresse : accueillir avec un bonjour franc, montrer qu'on est content d'être là, articuler et mettre le ton !

3 Donner quelques premières clefs de lecture : « *Depuis le début de l'année nous faisons des ateliers d'arts plastiques avec Flore, une fois par semaine. Nous vous présentons ici le travail de ces deux derniers mois. D'abord, nous avons écrit une histoire avec Madame Laloum puis nous l'avons mise en sons et en images avec Flore. L'exposition s'appelle « À la recherche du capuchon perdu » et présente une création sonore et un carnet de dessin que vous pouvez trouver sur votre table. Vous vous demandez peut-être pourquoi il n'y a rien aux murs !? C'est pour rester concentré sur l'écoute de la création sonore et l'observation du carnet de dessins. Avant de*

lancer le son, nous allons vous présenter les personnages (...) et les lieux (...). C'est parti et bonne écoute ! »

Les binômes sont particulièrement anxieux pour leur première visite, ils me répètent qu'ils ont le trac parce qu'ils n'ont jamais fait ça, certains même reculent lorsqu'ils voient la classe arriver (surtout si c'est une classe de CM1 ou CM2). Je fais tout pour les rassurer et chaque visite est finalement un pur délice ! D'ailleurs, tous sont volontaires pour en faire une deuxième. Sur deux semaines, cinq jours sont consacrés aux visites et les binômes se succèdent sur trois ou quatre créneaux.

« *Alors, c'était comment ?* »

À leur retour de visite, les élèves médiateurs sont systématiquement accueillis par le reste de la classe avec cette question. D'abord, il y a le soulagement de « l'avoir fait » puis, les réflexions sur la qualité du moment passé avec une autre classe. « *Quel(s) âge(s) avaient les élèves ?* » ; « *Certains sont-ils des amis, des frères, des sœurs ?* » ; « *Etaient-ils attentifs ?* » ; « *Ont-ils posé beaucoup de questions ?* » ; « *Ont-ils aimé ?* » ; « *Se sont-ils moqué ?* » ; « *Comment avez-vous présenté l'exposition ?* » ; « *Avez-vous eu le trac ?* » ; « *Avez-vous beaucoup parlé ?* » Les visites sont très différentes d'une classe à l'autre et d'un binôme à l'autre et ce, en raison de tous les paramètres contenus dans ces questions. Malgré la diversité des expériences, un fort sentiment d'équipe se fait sentir : chacun compte sur son binôme et, à l'échelle de la classe, les élèves ont conscience d'être engagés dans une aventure commune. Tous partagent la particularité d'avoir fait une exposition et de la présenter aux autres classes de l'école.

Avec les maternelles, il faut être patient : tourner des pages est encore un apprentissage. Les binômes confrontés à plus petit qu'eux se rendent rapidement compte qu'il faut s'adapter à leur public, poser des questions pour créer l'interaction, mettre le travail à leur portée. Ils retracent l'histoire, décortiquent les

²⁰ Des visites vont même être ajoutées pour quelques classes de l'école maternelle Joliot Curie. Deux créneaux de visite sont bien évidemment prévus pour les parents et les élèves présentent l'exposition en demi-groupe.

sons, proposent des liens et, en retour, des interrogations émergent.

Avec les plus grands, l'histoire étant tout de suite reçue cinq sur cinq, les questions fusent : « *comment est venue l'inspiration pour écrire l'histoire ?* » ; « *pourquoi n'avez-vous dessiné que des bottes pour représenter la maîtresse ?* » ; « *comment avez-vous fait tel son ?* » ; « *en combien de temps avez-vous fait tout ce travail ?* » ; « *vous n'aviez pas peur de vous engager dans cela ?* »... La moquerie tant redoutée n'est pas au rendez-vous, au contraire, plusieurs interrogent les choix formels et le processus avec un réel intérêt et tirent leur chapeau à l'originalité de l'histoire, à l'inventivité des dessins, à la richesse sonore (j'étais moi-même étonnée de ces avis si franchement exprimés)...

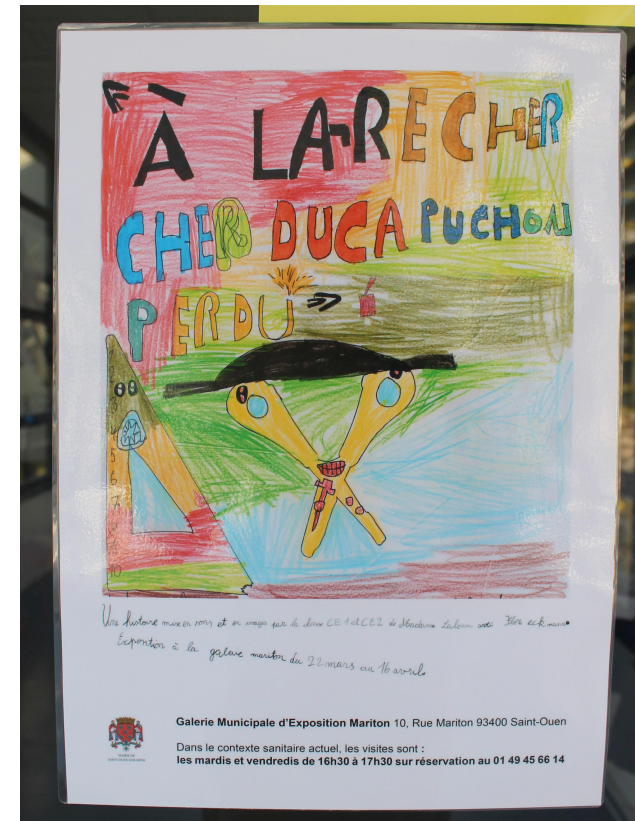
Pour les élèves comme pour moi, les visites sont de grands moments humains et artistiques. Là encore, le contexte de médiation permet à certains de révéler (ou parfois de découvrir) leurs qualités d'empathie, de répartie, d'orateur, de pédagogue, de comique (...), qualités qui ne sont pas forcément exploitées dans le système scolaire.

Le travail commence dans l'atelier mais ne s'y arrête pas pour autant. Par ces trois développements, j'espère avoir rendu intelligible à quel point il s'est enrichi dans la parole des élèves et a gagné en sens à leurs yeux lorsqu'il s'agissait de le présenter à un public extérieur. D'une certaine façon, l'attention nécessaire à la médiation du travail ne pouvait que le prolonger et lui donner plus de relief.

Par ailleurs, au sein du groupe, face aux parents ou lors des visites des classes à la galerie, les élèves ont fait l'expérience de « l'autre », celui qui reçoit le travail, le saisit, le questionne, l'emmène ailleurs. Tous ces « autres » ont fait du sens un territoire personnel et mouvant, appliquant au travail un constant déplacement.

La quatrième et dernière partie présente quelques transposables à déplacer avec soi. Il s'agit là de quelques

réflexions et hypothèses partant de réussites et d'échecs vécus cette année.



Affiche réalisée par Camilo



Joshua, Aboubacar et une classe de la maternelle Joliot Curie

PARTIE IV

LE RITUEL, LE JEU, LES RYTHMES DE L'ATELIER, LA DÉCOUVERTE DE NOUVEAUX OUTILS ET L'EXPÉRIENCE SENSIBLE

· **Un rituel en début d'atelier permet « d'installer » les élèves dans le travail artistique (l'exemple des jeux sonores)**

Nous commençons systématiquement²¹ l'atelier par la remémoration de l'atelier précédent puis par un jeu sonore d'une dizaine de minutes (parfois plus lorsque les réflexions des élèves apportent de riches subtilités au travail). L'objectif du jeu sonore est de développer et cultiver une attention particulière autour du son. Ce temps permet de marquer une rupture avec « l'avant-atelier », de mobiliser l'attention de la classe et de faire la transition avec notre travail de la demi-journée (le contenu du jeu sonore est pensé comme une introduction au contenu de l'atelier).

Véritable rituel, il contribue certainement à la mise en confiance progressive des élèves. En effet, la répétition d'une structure identifiable construit un cadre sécurisant pour eux (et cela n'empêche d'ailleurs pas pour autant la diversité du contenu et donc la surprise).

Par ailleurs, le rituel est partagé collectivement selon des dynamiques de jeu variables (individuelle, à 2 ou en équipes de cinq), développant ainsi assurément un sentiment d'appartenance au groupe.

Enfin, son caractère ludique installe un climat de détente (il paraît que jouer n'est pas du travail !) et de concentration (nécessaire pour gagner !) extrêmement propice pour rencontrer agréablement de nouvelles notions et s'en ressaisir dans le travail artistique.

Voici trois exemples d'ateliers et les jeux sonores qui les ont introduits :

Atelier du 13 novembre

Les objectifs de l'atelier sont de produire du son en manipulant des objets, d'apprendre de nouveaux mots pour pouvoir nommer les gestes imposés aux objets, de faire l'expérience qu'un même matériau sonne différemment en fonction du geste, de produire intentionnellement des sons forts et faibles, continus et discontinus, lents et rapides (rythme du son discontinu), aigus et graves, en accélérant et en décélérant (rythme), en augmentant et en baissant (volume).

Pour le jeu sonore, les élèves forment deux équipes, j'ai plusieurs objets cachés de leur vue et je produis des sons en faisant un geste avec un objet. Les deux équipes s'affrontent en essayant de deviner à chaque fois quel est l'objet et quel est le geste (par exemple: déchirer du carton, gratter un peigne, taper un coussin, froisser du papier, serrer une bouteille en plastique...). Je me rends compte qu'il n'est vraiment pas facile pour les élèves de trouver les mots adéquats pour désigner les gestes, mais leur entrain pour le jeu ne faiblit pas pour autant. Par la suite, je remarque qu'ils ont manifestement envie de manipuler (bien sûr !) et d'apprendre de nouveaux mots (surtout ceux qui sont « compliqués »). D'ailleurs, Abrare me dit « *regarde, moi, pour faire du son, je FROTTE mon T-shirt* » et elle frotte les paillettes de son T-shirt.

Atelier du 8 janvier

A partir du texte écrit par la classe avec Alexandra, nous allons commencer à travailler sur la création sonore « À la recherche du capuchon perdu ». Il me semble alors primordial que les

²¹ Mis à part quelques exceptions ainsi que des périodes de plusieurs ateliers consécutifs durant lesquelles le travail s'est organisé différemment (lors de la préparation de l'exposition à la galerie Mariton et de sa médiation par exemple).

élèves fassent l'expérience claire et directe du pouvoir que peut avoir le son sur l'imaginaire.

Pour le jeu sonore, les élèves forment deux équipes, je diffuse un son et chaque équipe essaie de deviner à tour de rôle ce qui produit ce son. Nous répétons cela avec plusieurs sons différents (par exemple, une porte qui grince, le klaxon d'un bus, une page de livre qui se tourne, une souris qui mange un biscuit, des feuilles mortes qu'on froisse, un micro-onde en marche...).

Contre toute apparence, à partir du moment où la vue est ôtée, l'exercice n'a rien d'évident ! Mais c'est bien là sa richesse : les propositions des uns et des autres nous font sans arrêt changer d'échelle, d'environnement et de protagonistes.

Atelier du 15 janvier

C'est le moment d'enregistrer les voix des personnages de l'histoire « À la recherche du capuchon perdu ». Jeu (d'acteurs), intonation et intonation sont les trois axes de travail de l'atelier.

Pour le jeu sonore, les élèves reçoivent chacun un photocopié présentant plusieurs personnages (Bugs Bunny, Jeanne Moreau, un enfant, Martin Luther King, un Mangalore) et nous faisons des suppositions quant à leur caractère vocal. Ensuite, je diffuse des enregistrements et les élèves doivent relier les voix aux bons personnages. Leurs commentaires et questions sont tellement pertinents que le jeu sonore s'étend sur une bonne demi-heure ! Ce temps n'est pas perdu, au contraire, il est largement réinvesti dans la suite de l'atelier et dans le travail sur les voix de notre histoire.

Le rituel en début d'atelier permet donc « d'installer » les élèves dans le travail artistique à plusieurs niveaux et sur des échelles de temps différentes. Sur la journée, il fait la transition avec le temps « d'avant-atelier » et introduit de nouvelles notions qui seront ensuite développées au cours de l'atelier. Sur l'année, il m'aide à gagner la confiance du groupe et renforce l'esprit collectif.

Le jeu sonore est un véritable rituel de mise en jambe et d'introduction à de nouvelles notions. Dans le cadre des ateliers, le jeu intervient également sur le plan poétique²². J'ai cherché à ce qu'il soit un outil permettant aux élèves de s'engager dans l'invention artistique. Les trois exemples suivants vont me permettre d'étayer mon propos.

· Le jeu et le hasard peuvent intervenir dans l'invention artistique (trois exemples : les dés, le tirage au sort des contraintes, le marché aux lettres)

Atelier du 13 novembre (les dés)

Comme développé plus haut, un des enjeux de l'atelier du 13 novembre est d'apprendre de nouveaux mots pour pouvoir nommer les gestes imposés aux objets. Les élèves ont à disposition une grande quantité d'objets et les trois gros dés évoqués dans la première partie.

Les dés se passent de main en main, se lancent et les élèves se frottent au langage (j'ai quand même dû, par moments, calmer les ardeurs pour que l'atelier ne se transforme pas en partie de foot). La rencontre avec de nouveaux mots les interroge, ils les cherchent dans le dictionnaire, nous décortiquons les termes ensemble et ils les mettent en pratique avec les objets. Ils essaient même des triples combinaisons en associant deux gestes et un objet !

J'ai ensuite donné les dés à Alexandra qui veut les modifier pour son travail en classe et en faire des dés de conjugaison (un dont les faces sont recouvertes avec les pronoms, un avec des verbes, un avec les temps).

Atelier du 20 novembre (le tirage au sort des contraintes)

Dans le cadre du jeu sonore de l'atelier du 20 novembre, nous traçons des traits à la craie sur des ardoises en prêtant attention au son produit. Un des objectifs de cette introduction est de faire l'expérience de l'analogie entre son continu / discontinu et ligne continue / discontinue. L'atelier qui fait suite part de préoccupations sonores pour aller vers des

²² Selon le site *lalanguefrançaise.com*, une des définitions de poétique est « étude des processus de création ».

préoccupations visuelles. D'ailleurs, je montre aux élèves un extrait de la bande-dessinée de Scott McCloud *L'Art Invisible*, des dessins de Paul Klee, des films de Norman McLaren et des peintures de Niele Toroni.

Ensuite, nous travaillons autour des caractéristiques de la ligne. Enfin, sur de grandes feuilles, les élèves vont tracer leurs lignes et ont à disposition plusieurs outils leur permettant de multiples variations. Plutôt que de leur laisser le choix des outils, et surtout pour éviter qu'ils ne se ruent tous sur la peinture sans une réelle intention, je préfère mettre en place un tirage au sort : chacun tire un petit papier où figure un, deux, trois, quatre ou tous les outils.

Parfois déçus de leur tirage (surtout si la peinture n'y figure pas), les élèves s'engagent tout de même dans la découverte et l'expérimentation (et le sort n'est pas inéluctable : les contraintes sont à repiocher à chaque nouvelle feuille). Certains me montrent avec enthousiasme leurs trouvailles relatives aux outils. Par exemple, Amir remarque qu'il peut « égaler » un trait épais fait à la brosse avec de multiples traits de feutre serrés mais que l'aspect du noir n'est cependant pas le même. Aboubacar s'applique à tracer de petits traits secs et droits décrivant à l'unisson une forme toute en rondeur. Camilo compare ses traits à deux personnages, l'un discret (au crayon à papier), l'autre tonitruant (au pinceau n°50).

En plus d'affiner le regard des élèves sur les nombreuses possibilités des outils (utilisés seuls ou combinés...) cette « méthode » évite aussi les chamailleries (la loi du tirage est la plus forte !).

Ainsi, par la suite, plusieurs ateliers ont fait intervenir un tirage au sort des contraintes.

Atelier du 4 décembre (le marché aux lettres)

Lors de l'atelier du 4 décembre, nous abordons la typographie. D'abord, les lettres de l'alphabet sont inscrites en écriture bâton sur des papiers cartonnés et constituent une pioche. Chaque élève en tire une au sort et travaille à lui donner des caractéristiques (sur ses propres feuilles de papier). Dès que quelqu'un fini, il peut soit remettre sa lettre dans la pioche et en

piocher une nouvelle, soit chercher à faire un échange avec quelqu'un d'autre. Dans les deux groupes (celui du matin comme celui de l'après-midi), un véritable « marché aux lettres » s'installe. « *Je veux le « I », je veux le « I » ! qui a un « A » ? Je peux te prendre le « S » ? Contre quoi ? Donne moi le « H » !* ».

Bien sûr, j'ai conscience qu'il s'agit ici du niveau zéro du jeu, il intervient de manière franchement enfantine, « l'esprit » du jeu étant celui avec lequel on joue à la marchande ! Cependant, cette forme ludique a ouvert un appétit débordant chez tous²³ pour se confronter aux lettres. Et, lorsque pour certains la machine s'emballa au détriment des recherches graphiques autour des lettres, je les questionne sur ce qu'ils cherchent à faire et si cela leur semble suffisant. Sans rechigner, ils gardent leur lettre et travaillent dessus plus longuement.

La notion de jeu est présente dans mon travail artistique et je voulais qu'elle le soit également dans les ateliers. Dans ma pratique, le jeu peut se trouver dans la manière dont je travaille comme dans la manière dont le spectateur interagit avec le travail ou encore dont je souhaite interagir avec le spectateur par l'intermédiaire du travail. Il est poétique et adresee.

Dans le cadre des ateliers, le jeu me semble être un bon point de contact avec les enfants, une manière décomplexée d'aborder de nouvelles notions et de stimuler l'invention artistique.

Il permet également de délimiter des temps précis régis par des règles et souvent guidés par des objectifs. J'aimerais maintenant développer plus spécifiquement la question de la gestion du temps lors des ateliers.

²³ Généralement, l'élan de la majorité finit par gagner tout le monde !



Atelier du 4 décembre (le marché aux lettres)

· Fractionner le travail et varier les types de concentration demandés aux élèves permettent de maintenir l'attention et d'éviter l'éparpillement

Dès notre première rencontre, Alexandra me prévient que les enfants de CE1-CE2 sont très jeunes et qu'il est très difficile pour eux de rester longtemps sur une même tâche. J'essaie donc le plus possible de construire chaque atelier comme une succession de plusieurs temps courts qui ont des objectifs différents mais qui, bout-à-bout, servent un objectif général. Je m'attache également à solliciter des types de concentration différents chez les élèves pour qu'ils fassent appel à leur perception et à leur expression dans des proportions variables selon les temps courts. Ainsi, d'une semaine sur l'autre, je précise par tranches de 5, 10, 15, 20 minutes maximum les activités de l'atelier, dessinant en théorie « l'atelier idéal ». En réalité, rien ne se passe comme prévu et c'est plus ou moins dommageable.

Voici par exemple la trame de l'atelier du 15 janvier, dont la finalité est l'enregistrement des voix des personnages de l'histoire « À la recherche du capuchon perdu »:

- › Remémoration de l'atelier précédant (5min)
- › Jeu sonore (10-15min)
- › Echauffement corporel (10min)
- › Echauffement vocal (5-10min)
- › Exercices de travail de la diction (5-10min)
- › Exercices de travail de l'intonation (10min)
- › *Récréation*
- › Retour sur la définition de « l'intonation » (5min)
- › Travail de mise en voix à partir d'extraits du texte « À la recherche du capuchon perdu » (10-15min)
- › Discussion collective à propos des futures caractéristiques vocales des personnages de l'histoire (15min)
- › Installation du dispositif d'enregistrement (5-10min)
- › Rappel des règles avant de commencer l'enregistrement (<5min)
- › Enregistrement des voix (jusqu'à la fin de l'atelier)

Dans le cas de l'atelier du 15 janvier, le temps du jeu sonore s'étend et nous ne pouvons pas enregistrer les voix des personnages. Finalement, ce n'est pas plus mal, nous reprenons fraîchement le travail de l'intonation la semaine suivante et les apprentissages du 15 refont surface lors de l'atelier.

Dans d'autres cas, pour être parfaitement honnête, il y a de beaux ratés (!) et différentes raisons à cela : manque de préparation de ma part ou mauvaise estimation du temps, chamailleries venues de la cour de récré qui s'invitent à l'atelier et perturbent le travail, chamailleries spontanées qui surgissent en cours d'atelier et perturbent le travail, humeur(s) du jour (attention, imprévisibles !)...

Je ne peux donc pas me targuer d'avoir réussi tout au long de l'année à maintenir la concentration des élèves et à avoir évité leur éparpillement (d'une part) grâce au fait d'avoir construit les ateliers en temps courts où leur perception et leur expression étaient sollicitées en proportions variables (d'autre part). Cependant, ces deux ingrédients me semblent pertinents dans l'élaboration des ateliers en milieu scolaire et je compte bien les avoir toujours en tête à l'avenir.

Cette partie se termine avec deux riches enseignements tirés de deux ateliers particulièrement mal fichus. Je mets donc mon égo de côté pour vous les partager.

· Introduire les nouveaux outils par la pratique avant d'engager une recherche plastique permet d'éviter l'agitation improductive (l'exemple de la peinture)

Lors de l'atelier du 20 novembre, j'introduis oralement les outils dont les élèves disposent (les pinceaux, rouleaux, feutres et crayons à papier), nous procédons au tirage au sort et certains commencent à tracer des lignes avec un rouleau ou un pinceau et de la peinture noire. Grossière erreur. La recherche graphique passe vite au second plan tandis que la peinture prend le pouvoir. Je réalise que les élèves l'utilisent pour la

première fois avec moi et j'avoue ne pas m'être doutée de l'effet qu'elle pouvait avoir sur eux. Le plaisir pris avec le médium est incontestable mais il semble alors difficile d'y allier une utilisation intentionnelle, orientée vers une recherche plastique. Ce ratage est riche d'enseignements : je décide de reprendre le travail différemment la semaine d'après, et, surtout, je comprends que certains outils / médium ont un « caractère exceptionnel » pour des élèves de primaire (et peut-être aussi pour des plus grands !). Ainsi, dans la compétition « peinture vs crayon à papier », je parie que chez tous les enfants de sept ans, le crayon à papier ne fait pas long feu et la peinture remporte l'adhésion de tous.

Il paraît donc nécessaire d'introduire dans un premier temps l'outil / médium à « caractère exceptionnel » par la pratique, et non simplement à l'oral, dans une activité qui n'a pas d'autres desseins que la rencontre et la découverte. Après cet approvisionnement, dans un second temps, l'expérimentation et la recherche plastique avec l'outil / médium en question peuvent advenir.

· Privilégier l'expérience sensible au trop plein d'informations (l'exemple de la peinture)

L'atelier du mardi 2 février est le premier atelier où nous travaillons la couleur. Je compte faire une rapide introduction en définissant les couleurs primaires, secondaires et tertiaires, le cercle chromatique, la notion de contraste et les contrastes colorés (chaud / froid ; clair / obscur ; de complémentaires ; de qualité). Je m'efforce de rendre la chose interactive mais me trompe allègrement ! Les élèves n'ont de cesse que de zieuter les pots de peinture, les pinceaux et les rouleaux sur la table dans le fond de la salle, je persévère dans l'idée de leur donner quelques clefs pour appréhender la couleur, et la « rapide » introduction dure en fait une bonne quarantaine de minutes (Erwan est présent ce jour-là et me fait part du chrono). Puis, enfin, libération pour tout le monde ! Les élèves peuvent s'emparer des outils et se plongent dans la couleur. Je me rends compte que la première (longue) partie d'atelier ne porte que très peu de fruits et que nous sommes en plein dans

l'agitation improductive décrite plus haut (décidément, la peinture me met à rude épreuve). Ce trop plein d'informations a été désagréable pour tout le monde (pour les élèves qui devaient se sentir tenus en otage comme pour moi qui cherchais tant bien que mal à capter leur attention et m'enlissais de mal en pis).

L'enseignement tiré de cet atelier et des conseils qu'Erwan me donne par la suite : chaque information peut être délivrée en mettant en œuvre une expérience sensible (c'est même nécessaire) !

« *Qu'obtient-on si l'on mélange du jaune avec du rouge ? Et si l'on mélange du jaune avec du bleu ?* » En en faisant l'expérience, nous voilà naturellement préoccupés par les mélanges de couleurs. Puis, avec ces couleurs peintes sur des feuilles, nous pouvons nous demander « *Qu'est-ce que cela fait si l'on met du rouge à côté du vert ? Et du rouge à côté du orange ?* » Sans souffrance aucune, nous ressentons l'effet d'un contraste de couleurs complémentaires. Et ainsi de suite...

CONCLUSIONS

Pas question de finir sur ces constats plus mitigés. L'année est avant tout une aventure riche et partagée et, repartant les poches débordantes, j'espère aussi que celles des enfants sont bien remplies.

L'enrichissement inestimable de cette expérience me semble tout d'abord avoir été permis par le programme AIMS en lui-même, qui offre, au résident comme aux élèves, un temps d'une qualité exceptionnelle.

De la construction minutée d'un atelier à l'élaboration d'une démarche plus large de transmission, j'ai pu, tout au long de l'année scolaire, embrasser un large ensemble de problématiques relatives à mon intervention en école élémentaire.

De la découverte d'un matériau à son utilisation à des fins expressives, les enfants ont eu l'espace et le temps de l'atelier pour essayer, se trouver, se questionner. Je tâchais de mettre à leur disposition des outils perceptifs et expressifs, et recevais à mon tour, forgés par la pâte humaine et l'expérience du terrain, des outils pédagogiques, de médiation et de création. Marchant côte à côte, les élèves et moi avons passé l'année à affûter nos nouveaux outils.

En plus d'un temps précieux, la formation AIMS apporte aussi un cadre humain structurant amenant un regard extérieur, un soutien et des conseils indispensables pour évoluer.

AIMS a ensuite la particularité de faire cohabiter projet artistique et programme scolaire.

D'une part, je ne remercierai jamais assez le hasard de m'avoir rapproché d'Alexandra Laloum, enseignante complice devenue véritable co-équipière.

D'autre part, je ne remercierai jamais assez Alexandra d'avoir été aussi curieuse, engagée, passionnée, encourageante et bienveillante. Notre merveilleuse entente a rendu possible une réelle articulation de mon projet au programme, établissant plusieurs points de contact entre l'atelier et la classe.

En arrivant à Jules Vallès, j'ai pris le pouls de l'école élémentaire et me suis insérée dans sa cadence. J'ai confronté mes idéaux concernant la discipline à la réalité d'un groupe d'élèves assis la plupart du temps derrière leur table et qui ne demandent qu'à pouvoir se lever. Alexandra m'a conseillée et j'ai ajusté mon adresse, mes supports de travail, mes dynamiques d'atelier.

Pour les élèves, les ateliers ont été une zone située en dehors de toute évaluation scolaire qui leur a donné la possibilité de révéler aux autres et/ou à eux-mêmes des qualités et compétences non exploitées ou valorisées à l'école. Alexandra m'a confié à plusieurs reprises avoir perçu certains de ses élèves sous un autre jour. Ainsi, nous nous sommes toutes les deux déplacées de nos positions initiales et ce, au bénéfice de nos élèves.

Il subsiste bien sûr des angles morts, des questions irrésolues ou emmêlées concernant mon intervention artistique en milieu scolaire : Qu'advient-il, pour les vingt élèves que j'ai côtoyés cette année, de tout ce qu'ils ont découvert sur eux et qu'ils aimeraient sûrement continuer de chercher ? Dans quelle mesure l'enseignement de la perception, de l'expression et de la création peut-il trouver un réel ancrage au sein d'un système scolaire majoritairement basé sur le conformisme, l'évaluation et le classement ? Quelle place a réellement le PEAC²⁴ dans les programmes de l'éducation nationale, institution qui

²⁴ Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

manque cruellement de moyens, et ce, particulièrement en REP + ²⁵, là où ces derniers seraient le plus nécessaires ?

À ces questions sans réponses qui m'ont parfois coupé les bras, je décide de réfléchir en marchant. Elles ont le mérite de me mettre en mouvement et de me donner l'envie de continuer à entrelacer pratique artistique et médiation pour faire exister l'art en dehors des musées.



Photographie prise au Jardin des Tuileries lors de la sortie scolaire du 26 juin

²⁵ Réseaux d'Éducation Prioritaire.

REMERCIEMENTS

MERCI Alexandra Laboum, Aboubacar, Abrare, Almas, Amani, Aminata, Amir, Anaïs, Aya, Basma, Camilo, Chahd, Ethan, Flora, Jack, Jamal, Joshua, Kinan, Marie, Salomé et Tasnim de m'avoir fait une place et d'avoir embrassé le travail artistique si généreusement.

Je remercie également tous les acteurs de l'école Jules Vallès pour leur accueil chaleureux, leur aide et leur complicité.

Je tiens à exprimer ma gratitude à la mairie de Saint-Ouen et, particulièrement, à Christèle Langlois et Ariane Tricaud, deux interlocutrices d'exception.

J'adresse de sincères remerciements à Monique Bonaldi, co-responsable du pôle vidéo des Beaux-Arts de Paris (ENSBA), Arnaud Bossuyt, documentaliste à la médiathèque de l'ENSBA, Armelle Pradalier, responsable du service des publics de l'ENSBA et Franck Tassel, bruiteur professionnel, pour avoir échafaudé et participé à cette journée pleine de découvertes passée à l'école des Beaux-Arts de Paris avec la classe, Alexandra et les quatre accompagnatrices.

Je remercie Erwan Bout, tueur du projet sur l'année, pour son œil exigeant et ses conseils avisés et Pascal Meny, maître formateur et conseiller pédagogique à l'Académie de Créteil, pour sa présence et son soutien indéfectibles.

Un grand merci à mes chouettes camarades de promotion Charlotte Attal, Mathilde Bennett, Vincent Cardoso, Quentin Faucheux-Thurion, Marguerite Pellerin, Louise Thomas, Carolina Vilela ainsi qu'aux anciens résidents AIMS pour leur précieux récit d'expériences.

Merci au comité de pilotage et à l'ensemble des intervenants de ce programme, Sabine Alexandre, Andreï Belle, Benoît Faucher, Eric Lafon, Aurélie Lesous, Nicolas Lormeau, Mathieu

Menghini, Marc Petit, Vanessa Triadou, Aurélia Vesperini et Laure Vignalou, au ministère de la Culture et au ministère de l'Éducation nationale qui m'ont permis de vivre cette expérience et l'ont enrichie.

Enfin, je remercie tous ceux, qui, jusqu'à maintenant, de près ou de loin, nourrissent mon intérêt et ma réflexion concernant les enjeux passionnants que posent la pratique artistique et sa transmission.

ANNEXES

TRACE tableau à double entrée ayant servi à l'étude des caractéristiques de la ligne	p. 29
QUESTIONNAIRE distribué à chaque élève avant les vacances d'hiver	
• recto	p. 30
• verso	p. 31

TRACE	une ou des lignes continue/s	une ou des lignes discontinue/s	une ou des lignes qui va/vont de bas en haut	une ou des lignes qui va/vont de gauche à droite	une ou des lignes en diagonale	une seule ligne	une ou des lignes qui a/ont un style particulier
une ou des lignes courbe/s							
une ou des lignes anguleuse/s							
une ou des lignes qui va/vont de bas en haut							
une ou des lignes qui va/vont de gauche à droite							
une ou des lignes en diagonale							
beaucoup de lignes							
une ou des lignes qui a/ont un style particulier							

Ton prénom :

🌟 Oreilles Grandes Ouvertes 🌟

Après les vacances, nous finirons notre travail autour de l'histoire *À la recherche du capuchon perdu*. Nous organiserons une exposition pour le présenter aux autres classes et aux parents ! Pour la suite, j'aimerais te poser quelques questions. Prends bien ton temps pendant les vacances pour y répondre. J'ai hâte de te lire à la rentrée et, en attendant, je te souhaite de bonnes vacances !
Flore

1

Écouter les sons autour de nous. Écrire ou dessiner ce que nous entendons.

2

Faire des sons avec des objets. Déchirer, effleurer, entrechoquer, froisser, frotter, racler, secouer, taper ...

A

Faire attention aux sons que l'on peut entendre.

3

Créer du rythme avec des lignes. Par exemple, faire des lignes continues, discontinues, anguleuses, courbes... comme dans les livres « *À la recherche du rythme des lignes* » et « *La très belle aventure des lignes* ».

C

Apprendre des mots nouveaux.

B

Travailler en groupe.

4

La typographie : donner du caractère aux lettres !

5

Remplir notre journal de bord, le Laporello !

D

Exprimer quelque chose sans les mots (par le dessin, le son, les couleurs,...).

E

Me servir d'outils différents (crayons, feutres, pinceaux, brosses, rouleaux...).

F

M'exprimer devant la classe et partager des idées.

6

Écrire l'histoire « *À la recherche du capuchon perdu* »

7

Jouer les voix des personnages de l'histoire « *À la recherche du capuchon perdu* », comme au théâtre !

G

Découvrir le travail d'artistes (Niele Toroni, Paul Klee, Norman McLaren, Steve Reich, ...).

8

Recréer les sons de l'histoire « *À la recherche du capuchon perdu* ». Par exemple, les sons de l'horloge, des bruits de pas, de la mouche...

H

Créer des illusions (par exemple, imiter le bruit du tic-tac d'une horloge en tapant des mikados sur une table).

9

Imaginer et dessiner les personnages et les décors de l'histoire « *À la recherche du capuchon perdu* » en lien avec le son.

J

Faire des expériences inattendues.

10

Faire des mélanges de couleurs et des contrastes colorés.

I

Jouer la comédie. Travailler l'intonation.

Les dix bulles avec des numéros sont les ateliers.

- Entoure les trois numéros des trois ateliers que tu as préférés.
- Classe ces trois ateliers par ordre de préférence et explique ton choix.

choix numéro 1 :

choix numéro 2 :

choix numéro 3 :

Les dix rectangles avec des lettres sont les découvertes que tu as peut-être faites.

- Entoure les trois lettres de trois découvertes que tu as faites.

Quels sens as-tu utilisés pendant les ateliers : L'ouïe ? La vue ? Le toucher ? L'odorat ? Le goût ?

.....

Lequel as-tu préféré utiliser?

Pourquoi ?

Quelles émotions as-tu ressenties ?

.....

Préfères-tu travailler seul.e ou en groupe ?

Qu'est-ce qui est différent quand tu travailles seul.e ?

Qu'est-ce qui est différent quand tu travailles en groupe ?

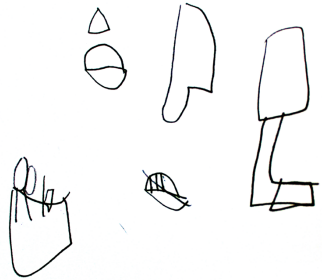
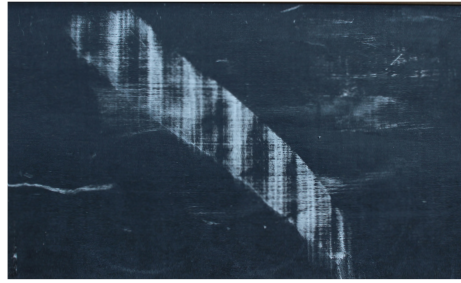
.....

Si tu as envie d'écrire quelque chose en plus, utilise ces lignes :

.....

.....

.....



9) de l'aluminium qui se froise

Il y a un pont mètre à savoir et on fait de son après y'ai une assiette on faire et sa fais du son. Et pour terminer les Lunette.

branchon

Paper du ring assiette

Paper **branchon**

J'ai taper sur une boîte qui avec de l'aluminium avec des brochette

Je gratte une came: je stion une boueys

des billes entre choquer

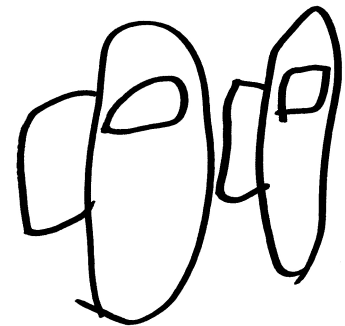
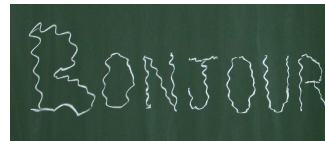
Le rotor

Frotter les pailles se tixer

Frotter le bouders des paille

Paper frotter déchirer

les bagette



BIBLIOGRAPHIE

- **Association dédiée à la création radiophonique**

Association *L'Oeil à l'écoute*, Aubervilliers (<https://www.facebook.com/lœilalecoute>)

- **Banques de sons téléchargeables légalement et gratuitement**

<https://bigsoundbank.com>

www.freesound.org

<https://lasonotheque.org>

- **Magasin de loisirs créatifs et fournitures scolaires**

<https://www.ogeo.fr/>

- **Film documentaire**

Diario di un maestro, Journal d'un maître d'école, Vittorio De Seta, 1973, Italie, documentaire, 270 min
voir également « *Le film, un livre* », sur une idée de Federico Rossin, 2019, Éditions L'Arachnéen

- **Livres**

DELIGNY Fernand, *Les enfants ont des oreilles*, 1976, Éditions F. Maspero

FILLIOU Robert, *Enseigner et apprendre : arts vivants*, 1970, Éditions Lebeer Hossmann, 1998, pour la traduction française

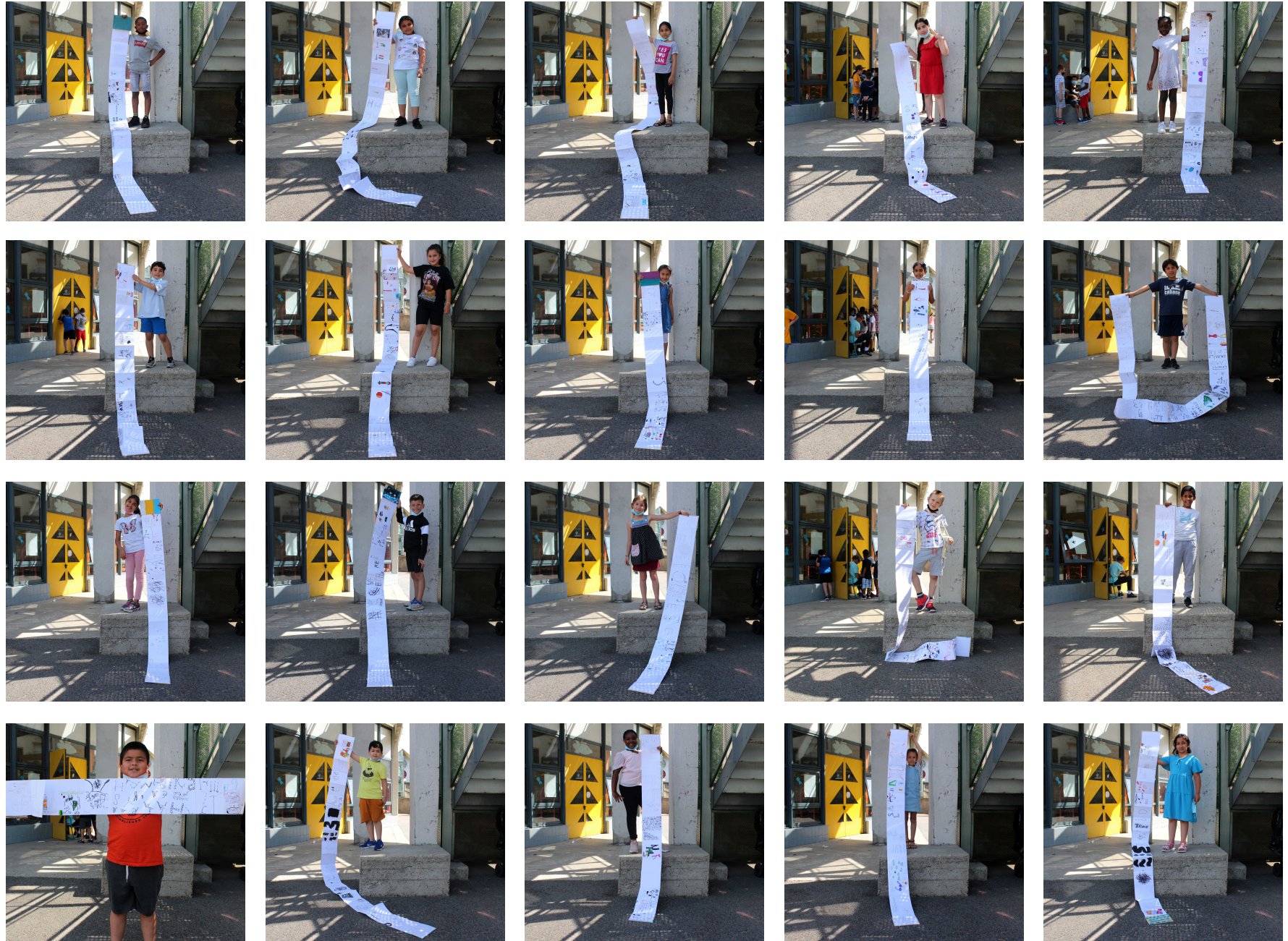
LAVATER Warja, *Le petit chaperon rouge*, 1965, Éditions Adrien Maeght

RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 2004, Éditions 10-18

WINICOTT D.W., *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, 1971, Éditions Gallimard, 1975, pour la traduction française

- **Tutoriels de bruitage**

« Le Labo du bruiteur » (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL55C76A26E600C854>)



Aboubacar, Abrare, Almas, Amani, Aminata, Amir, Anaïs, Aya, Basma, Camilo, Chahd, Ethan, Flora, Jack, Jamal, Joshua, Kinan, Marie, Salomé et Tasnim