

# **Arts dans l'école, arts hors-école : les motifs d'une rencontre**



**Jean Paul FILIOD & Fernando SEGUI**

**\* Octobre 2011 \***

**Arts dans l'école,  
arts hors-école :  
les motifs d'une rencontre**

# **Arts dans l'école, arts hors-école : les motifs d'une rencontre**

sous la responsabilité de **Jean Paul Filiod**

sociologue anthropologue, enseignant-chercheur, Université de Lyon (Lyon 1 - IUFM),  
*Centre Max Weber* (UMR 5283, CNRS, ENS, Universités Lyon 2 et S<sup>t</sup>-Étienne)

Travaux effectués par

**Dalila Boukacem, Brigitte Cosnier, Jean Paul Filiod, Françoise Pinot, Fernando Segui**

pour le centre de ressources *Enfance Art et Langages*

dans le cadre d'une Convention entre la Ville de Lyon,

l'Université Lyon 1 - Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)

l'Inspection académique du Rhône, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)

\* Octobre 2011 \*

*Nous tenons à remercier chaleureusement  
toutes les personnes, Atsem, artistes, anciens élèves  
des écoles impliquées dans Enfance Art et Langages  
d'avoir accepté de nous recevoir tout au long de ces 3 années,  
occasion d'échanges toujours aussi appréciables et éclairants.*

*Nos remerciements vont également aux enseignants,  
et à l'ensemble des partenaires qui soutiennent  
la démarche de recherche  
dans laquelle nous sommes engagés.*

# SOMMAIRE

Introduction .....	5
I. Objectifs et méthodologie .....	7
<b>II. Phase 1 — Un musicien au croisement des disciplines artistiques</b> .....	10
II.1. Au fil des projets : le son, le geste, l'image .....	10
II.2. Dans le prolongement d'une histoire déjà longue .....	11
II.3. Le cadre, la discipline, le dispositif .....	14
II.3.1. Le cadre : une tension entre un « <i>préconstruit</i> » et un à-construire .....	14
II.3.2. Le cadre et la discipline : vers le « <i>dispositif</i> » .....	16
II.4. Vers l'« <i>esthétique</i> » .....	18
<b>III. Phase 2 — Pertinence et paradoxes du work in progress en milieu scolaire</b> .....	22
III.1. Le quotidien, le processus et l'expérience .....	22
III.1.1. Orientations générales du projet .....	22
III.1.2. Le quotidien comme ressource, l'improvisation comme moyen .....	23
III.1.3. <i>Work in progress</i> , la création au travail .....	24
III.1.4. Le <i>work in progress</i> et la prégnance de l'expérience .....	26
III.2. La création, un processus partagé ? .....	28
III.2.1. La spécificité artistique .....	28
III.2.2. Des « <i>productions</i> » et des « <i>œuvres</i> » .....	30
III.2.3. Une mise en commun des cadres ? .....	35
Conclusion .....	40
<b>Bibliographie</b> .....	42

## INTRODUCTION

Le dispositif *Enfance Art et Langages* [**EAL dans la suite du texte**] existe depuis l'année scolaire 2002-2003. Après une 1<sup>ère</sup> vague de 3 ans (2002-2005) et une année de transition (2005-2006), la mise en route d'une 2<sup>ème</sup> vague entamée l'année 2006-2007 s'est accompagnée d'une recherche-développement associant, durant 3 années scolaires-universitaires (2005-2008), l'IUFM, le Centre de ressources EAL de la Ville de Lyon, l'IA du Rhône et l'INRP <sup>1</sup>.

Un travail de proximité avec les acteurs a permis de distinguer des thèmes porteurs de significations et d'enjeux, thèmes mis en exergue dans la partie « développement » de ce cycle de recherche et qui a donné lieu à un outil de formation <sup>2</sup>.

L'équipe de recherche engagée par cette Convention 2008-2011 comprenait :

- **Dalila Boukacem**, sociologue, doctorante à l'Université Lumière Lyon 2.
- **Brigitte Cosnier**, professeure des écoles à l'école maternelle Victor Hugo (Lyon) et maîtresse-formatrice à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Jean Paul Filiod**, sociologue anthropologue, responsable scientifique et rédactionnel, maître de conférences à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1), chercheur au *Centre Max Weber* (UMR 5283) depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2010, et au laboratoire *Mondes et dynamiques des sociétés* (Modys, UMR 5264) auparavant.
- **Françoise Pinot**, formatrice en éducation physique et sportive et en danse à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Fernando Segui**, formateur en éducation musicale à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).

---

<sup>1</sup> Voir en bibliographie les références des rapports de recherche (page 153), téléchargeables sur le site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle de recherche*, option *Rapports de recherche*).

<sup>2</sup> Cet outil, nommé *Propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP), est intégré au site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle ressources*, option *POAP – Situations et expériences*).

La naissance d'un nouveau cycle de recherche en 2008-2009 a permis d'envisager trois études distinctes, dont l'une concerne le rapport entre **ce que les artistes font dans l'école et ce qu'ils font en dehors d'elle**. Plutôt orienté vers les artistes, cette étude a cherché à nourrir l'interrogation sur les pratiques artistiques ; nous cherchions notamment à savoir comment leur univers artistique, leur pratique, caractérisée à la fois par un rattachement à une discipline artistique et par un dialogue entre celle-ci et d'autres disciplines, arrive à s'insérer dans l'institution scolaire. La question de la création s'insinue ici, dans un jeu de correspondances et de frottements entre ces deux univers.

Cette étude, dont le présent rapport rend compte, est l'une des trois qui ont émergé lors de la précédente Convention. Les deux autres objets d'étude, dont l'une s'appuie sur des témoignages d'enfants-élèves passés par EAL dans leur cursus pré-élémentaire, et l'autre porte sur la place des Atsem dans le programme et les projets, ont également fait l'objet d'un rapport chacune, téléchargeables sur le site internet d'*Enfance Art et Langages* (onglet *Pôle Recherche*, option *Rapports de recherche*). Une version comprenant les trois études est également disponible à la même adresse.

\* \* \*

## I. Objectifs et méthodologie

L'objectif de cette étude était de nourrir une interrogation sur la nature du rapport entre ce que les artistes font dans l'école et en dehors d'elle. Les recherches produites jusqu'à présent sur le dispositif EAL ont beaucoup insisté sur le rapport artiste-enseignant, en analysant comment l'artiste peut se trouver à certains moments dans une position éducative et/ou pédagogique qui ne lui fait pas pour autant prendre la place de l'enseignant.

Nos recherches ont notamment montré, vidéos à l'appui, comment les artistes produisaient certains gestes, postures et formes verbales qui avaient quelque chose, sinon de pédagogique, au moins d'éducatif, du fait d'une relation directe entre un adulte et des enfants, d'une présence d'un adulte en charge de groupes d'enfants (RR2, 2007 : 10-47). Cette fois-ci, nous souhaitons examiner de plus près ce qui se joue autour de *la pratique artistique*.

L'objet de l'étude a pu nous paraître d'emblée faussé : en effet, ce fut dit et redit, en particulier par les artistes eux-mêmes, il ne s'agit pas d'imaginer que les enfants sont des artistes, ni qu'ils vont le devenir.

En même temps, depuis quelques décennies, on insiste beaucoup sur la « créativité » de l'enfant (Chiron, 1997). Le suffixe de ce mot dit la potentialité pour créer, qui ne se confond pas avec la *création* : le suffixe renvoie ici au processus, au fait de créer réellement. La créativité serait donc du côté de l'enfant, la création du côté de l'artiste ? Distinction intéressante, et sans doute très utile intellectuellement. Mais qui se délite lorsqu'on constate qu'on peut dire des deux qu'ils sont *créatifs*... La rencontre de l'enfant et de l'artiste peut en effet nous amener à nous interroger sur la nature des productions auxquelles cette rencontre donne lieu. Le mot *production* est d'ailleurs devenu courant en milieu scolaire, et lorsqu'on parle de ce qu'ont fait les élèves, ce mot vient plus spontanément aux lèvres que le mot *œuvre*, associé plus communément aux artistes <sup>3</sup>.

Dès lors, comment faire avec ce qui se passe dans les écoles, où un(e) artiste produit, en même temps qu'il fait produire des enfants-élèves (et parfois des parents, des enseignants, des Atsem), et qu'il y a, au final comme dans le processus, des « œuvres » ou des « productions » dont on ne sait pas toujours bien qui en sont les auteurs ?

---

<sup>3</sup> On peut pourtant entendre le mot *œuvre* dans son sens premier d'*ouvrage*, et non dans son sens distingué des Beaux-Arts. Le terme *production* est censé atténuer cette signification artistique, mais certains le refusent du fait de sa parenté avec le *produit*, terme qui renvoie au monde marchand, dont devrait être exclus l'art et la culture, et encore plus l'éducation.

Nous voulions donc explorer la manière dont les artistes eux-mêmes interrogent cette question, en partant de l'étude des points communs et des différences entre ce qu'ils font dans leur pratique hors école et ce qu'ils font dans leur pratique à l'école. L'idéal aurait évidemment été d'analyser les œuvres elles-mêmes, et nous ne désespérons pas de le faire un jour. L'art gît dans les signes, dirait-on (en pensant à Nelson Goodman), et toutes les interrogations qui négligeraient cet aspect concret de l'activité artistique ne pourraient être que spéculations. Nous avons tenté de toucher du doigt cette réalité concrète, dans la mesure du possible.

L'économie de ce travail nous a conduit, **lors de la première année**, à nous concentrer sur un seul artiste, Louis <sup>4</sup>, un musicien en place depuis 3 ans dans l'une des écoles du dispositif EAL <sup>5</sup>. La méthodologie a associé des observations directes, un entretien semi-directif et des échanges complémentaires. Nous souhaitions voir, à l'échelle d'un contexte singulier, comment un artiste voyait et analysait ce rapport entre pratique artistique hors école et pratique artistique dans l'école.

Le fait que cet artiste en était à sa troisième et dernière année était un avantage non négligeable, d'autant que, par le jeu des circonstances, il se trouvait être un des plus anciens de l'équipe <sup>6</sup>. Un autre avantage s'est présenté lorsque, évoquant avec lui le thème de l'étude, l'artiste déclara : « *Je commence à me rendre compte de l'interaction entre les deux* » [art dans l'école, art hors école]. Quelques mois plus tard, au printemps, il confirma ceci dans un entretien. À une question portant sur les interactions entre les propositions des élèves, ses expériences à l'école et ses productions personnelles, il commença par dire : « *Oui, il y en a, effectivement. C'est une question à laquelle je n'aurais pas été capable de répondre il y a un an. C'est quelque chose du domaine d'un travail de fond qui va dans les deux sens* ».

Cette remarque nous rappelle l'importance de la durée, paramètre relevé par beaucoup d'acteurs comme primordial pour la réussite des projets (RC, 2005 : 89-91, 116-117, 126 ; RR1, 2006 : 13, 19, 22, 29). Notre interlocuteur évoqua comme suit les effets de la durée :

*« Il y a quelques jours, j'ai attrapé une bribe de discussion entre deux institutrices. Il y avait celle de la classe des grands, ceux qui ont suivi le projet pendant les trois ans, et elle expliquait à l'autre qu'elle était très frappée qu'à chaque fois qu'elle proposait à ses élèves des activités musicales, des chansons, des rythmes, et cætera, ils étaient tout de suite au taquet, ils démarraient tout de suite, ils étaient ensemble au départ, ils s'arrêtaient tout de suite quand il fallait, ils apprenaient très vite. Elle était vraiment*

---

<sup>4</sup> Le choix de pseudonymes recouvre, en recherche, deux exigences : la déontologie et l'attachement aux faits et analyses plutôt qu'aux personnes. Et un souhait : que les lecteurs adoptent ces exigences.

<sup>5</sup> Le choix s'est porté sur cet artiste du fait de la spécialité d'un membre de notre équipe, Fernando Segui, formateur en éducation musicale.

<sup>6</sup> Cette école, qui comporte seulement 3 classes, a connu des mobilités importantes, chez les enseignants notamment, personnel de direction compris. Du côté des Atsem, une seule était présente depuis 3 ans.

*surprise, c'était quelque chose de très rare. Je sais que c'était sa façon de dire à l'autre institutrice que c'était le fruit du projet, alors que l'autre ne voulait absolument pas entendre. Elle disait : "Oui, c'est parce que vous avez bien travaillé cette année". Et du coup ça m'a fait sourire et je lui ai dit : "Tu sais que je les ai eus 3 ans, ces gamins..." ... "Ah oui, c'est vrai..."»*

Louis est donc resté trois ans, et après son départ, le recrutement d'une musicienne dans une nouvelle école nous a incité à prolonger la réflexion, sur la base de ce nouveau terrain. Comme l'année précédente, le travail a constitué dans un suivi du travail de l'artiste sur deux années, avec un entretien préalable destiné à faire connaissance avec l'artiste et son univers (sa formation, ses références à des esthétiques et courants musicaux, la manière dont elle a défini son projet dans l'école,...). L'observation directe de pratiques avec les enfants-élèves a été privilégiée.

L'étude de **cette seconde phase** avait pour objectif de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats obtenus par l'étude précédente, objectif renforcé par la continuité disciplinaire (musique). Il s'agissait donc d'appréhender les manières de faire de cette artiste musicienne, que nous appellerons Manon, en tentant de voir comment elle développait ou non le même genre d'analyse que Louis, à partir des quatre mots-clefs *cadre, discipline, dispositif, esthétique*. Dans la mesure du possible, nous avons enrichi ces observations par d'autres, notamment celles faites pendant l'année 2010-2011 par J.P. Filiod dans une autre école <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Nous rappelons que les artistes sont embauchés pour un an, avec un renouvellement évalué chaque année ; le critère principal est le souhait que l'artiste et l'équipe éducative ont de prolonger. Cette musicienne ayant été reconduite une troisième année (2011-2012), nous avons jugé utile que F. Segui prolonge ce travail de recherche. C'est pourquoi, malgré la fin de cette période de Convention 2008-2011, le travail de suivi de cette résidence sera poursuivi pendant l'année 2011-2012. Il sera conduit dans le cadre d'une recherche soutenue par l'IUFM de Lyon / Université Lyon 1, dont la Commission recherche a accepté un projet proposé par J.P. Filiod et F. Segui sur le bilan de 3 ans de résidence d'artistes dans deux écoles : celle où travaille Manon, musicienne, et une autre où travaille Émilie, plasticienne. Ce travail conjoint et parallèle fera l'objet de réalisations filmiques.

## II. Phase 1 — Un musicien au croisement des disciplines artistiques

### II.1. Au fil des projets : le son, le geste, l'image

Depuis son arrivée à l'école en septembre 2006, Louis a travaillé sur des projets musicaux dont on trouve des traces (dessins, objets sonores,...) dans la salle dédiée à son activité, mais aussi chez les enfants-élèves. Ces traces font notamment référence à des personnages faisant partie d'histoires construites petit à petit et qui ont figuré les projets des différentes années.

La première année, *Mog le Troll*, personnage introduit par Louis, est né du constat du caractère contrasté de pièces de Robert Schumann (*Florestan et Eusébius*) jouées par Louis au piano et auquel les enfants-élèves ont réagi. Un travail sur les instruments a accompagné les pérégrinations du personnage dans le quartier en chantier où se situe l'école. Un spectacle produit en fin d'année a pris la forme d'un conte musical, ce qui donna l'occasion d'un premier croisement disciplinaire.

La deuxième année, d'autres personnages sont entrés en scène. Le troll fut suppléé par des sorcières. Cette fois, ce sont les enfants-élèves qui ont fait émerger les personnages : à partir de l'écoute d'un morceau proposé par le musicien, ils ont entendu un éclat de rire qui les a conduits à parler des sorcières. Des formules magiques ont surgi et ont fait l'objet d'un travail sur la voix, associé à un travail sur la typologie des sons : cordophones (cordes qu'on frotte et qu'on pince), aérophones (on souffle), percussions et idiophones (on secoue) ont initié une typologie de gestes singuliers, personnifiés par des sorcières.

Dans le droit fil de ce travail, le geste sera central dans le projet de la 3<sup>ème</sup> et dernière année. Louis a ressenti l'intérêt d'un travail de transcription graphique et s'est engagé dans un projet autour de ce qu'il appelle des « *proto-partitions* ». Le fait de travailler avec des enfants de la « première école » a beaucoup à voir avec cette référence au « *proto* » (en grec, *premier*) : avec des petits enfants, il semble que rien ne soit vraiment construit, défini, définitif dans leur esprit, et l'occasion est sans doute belle pour un musicien aguerri aux formes de la musique contemporaine de travailler dans ce sens avec des enfants de cet âge. Il s'en justifiera, comme nous le verrons.

Dans ce projet, Louis s'est intéressé à la qualité du mouvement dans une relation entre le son, le geste et l'image. Il a incliné les élèves à faire communiquer le geste graphique et le geste musical, autant dans le processus d'élaboration des choses que dans le « *concert-spectacle* » qui sera donné en fin d'année. À travers ce travail pluridisciplinaire, les enfants-élèves, avec l'artiste, ont réinterrogé la question de l'écriture, de la transcription du son et de l'invention du code. Un son a besoin d'un

geste pour être matérialisé, et l'histoire de la musique a montré que l'écriture formelle était un moyen de produire des successions et des interactions de sons. Ce genre de travail a d'évidentes résonances au niveau de cette « première école » qu'est l'école « maternelle », puisque l'un des objectifs y est l'apprentissage progressif de l'écriture. Celle-ci s'acquiert notamment en faisant travailler les sujets sur le « graphisme », qui englobe autant l'écriture de la langue que le dessin. Avec cette idée de « trace écrite », les enseignants n'ont donc pas de mal à comprendre cet aspect du projet du musicien.

Matérialiser le son, lui donner une représentation, établir le lien entre un son et un code, ont donc fait partie du projet, et pour le conduire, Louis a mis en jeu des supports musicaux existants, réalisés par les enfants-élèves et retraités par ses soins, mais aussi des supports visuels, en particulier des peintures, là encore réalisées par les enfants-élèves. Nous disons « peinture » par commodité... car Louis n'utilisera jamais le mot lors de nos rencontres. Pour lui, nous avons affaire à des « formes », potentiellement porteuses de « signification », dans le cadre d'un dialogue fécond entre disciplines artistiques, en l'occurrence la musique et les arts dits plastiques.

## ***II.2. Dans le prolongement d'une histoire déjà longue***

La référence aux arts plastiques n'est pas inconnue du musicien, qui fait partie d'un collectif d'artistes situé au croisement de plusieurs disciplines. Le site internet de ce collectif mentionnait alors (en 2009) trois champs, reliés par des traits d'union sans espace autour : « *Poésie contemporaine-Musique expérimentale-Arts plastiques* ». Le croisement entre musique et arts plastiques dans ce projet de troisième année n'était donc pas nouveau pour Louis, la question de la « *transdisciplinarité* » étant « *importante pour moi avant, déjà* ». Il poursuit :

*« J'ai toujours été intéressé par les espaces liminaux<sup>8</sup>, les frontières entre les disciplines. En particulier la musique : la manière dont on se trouve, avec certains objets, entre la parole verbale et le son, donc l'espace liminal entre musique et poésie. [Et puis] la relation au geste : donc l'espace liminal entre musique et danse, théâtre, art du geste. Et puis, l'espace liminal tout autour du thème de la couleur et de l'image, [et donc,] musique et arts plastiques ».*

Louis, tant dans sa pratique que dans sa démarche et sa conception du travail, appartient à une catégorie d'artistes qu'on pourrait appeler « pluridisciplinaires ». Il travaille régulièrement avec d'autres artistes, pas tous musiciens, avec qui il converge vers des réalisations communes. À ce titre, il suit la démarche d'un grand nombre de musiciens du XX<sup>e</sup> siècle, et déjà du XXI<sup>e</sup>, qui n'envisagent leur pratique qu'à travers la rencontre avec d'autres champs artistiques. Cette rencontre est même bien plus

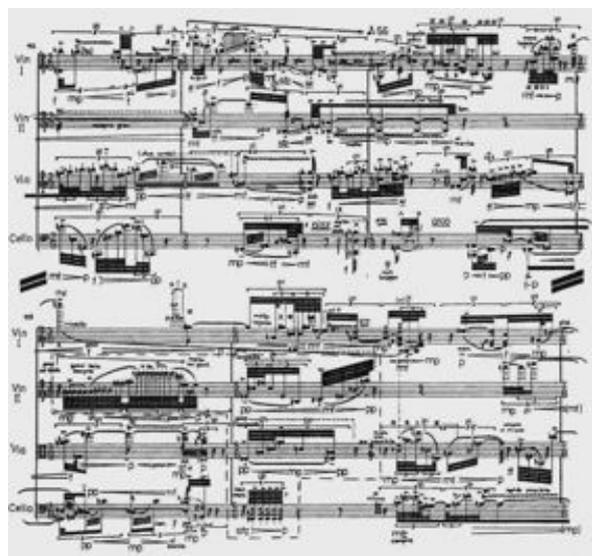
---

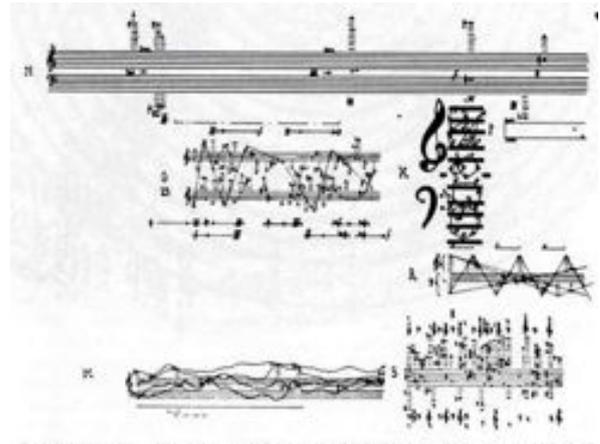
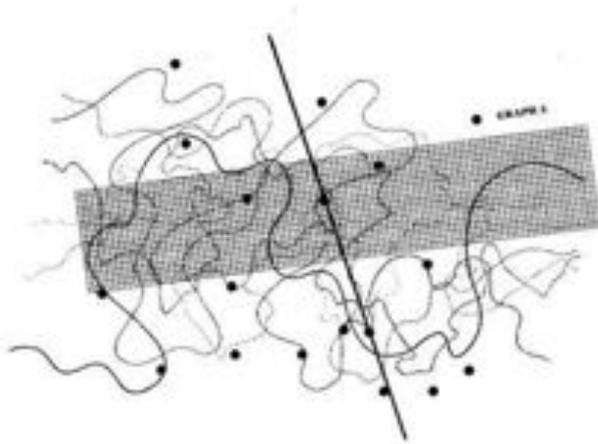
<sup>8</sup> L'adjectif *liminal* vient du latin *limen* qui signifie *seuil* et qui a également donné le mot *limite*. Est liminal ce « qui est situé au seuil de la perception (c'est-à-dire tout juste imperceptible) » (Le Robert). Est « subliminal » ce qui est au-dessous du seuil de conscience.

ancienne. Depuis longtemps, la musique s'est trouvée au carrefour d'autres arts, d'autres sciences : « Sur la magnifique rose allégorique du transept nord de la cathédrale de Laon, dite "Rose des Arts Libéraux", les artistes du Moyen-Âge ont représenté la théologie entourée de sa cour, dont arithmétique, géométrie et musique sont membres » (Malziak & Laubenheimer, 2000). On notera également l'intérêt porté par Saint-Augustin (IV<sup>e</sup> siècle) à cette association musique-science dans son *Traité de la musique* (Augustin, 2006), et les liens anciens entre « musique et beaux-arts » (Bosseur, 1999). Dès lors que la parole peut être considérée comme porteuse de sens, mais aussi de rythmes, d'accents, d'intonations, alors l'artiste peut porter une oreille musicale sur tout discours. Le propos devient un matériau sonore à part entière et prendre des formes diverses : opéra (airs, récitatifs), mélodrame (déclamations accompagnées), lied (mélodie, voix accompagnée),... On constate l'appétit des musiciens sur ce sujet avec des instants d'intense collaboration, comme par exemple les « Camerate » italiennes sur la « déclamation à l'antique » à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle.

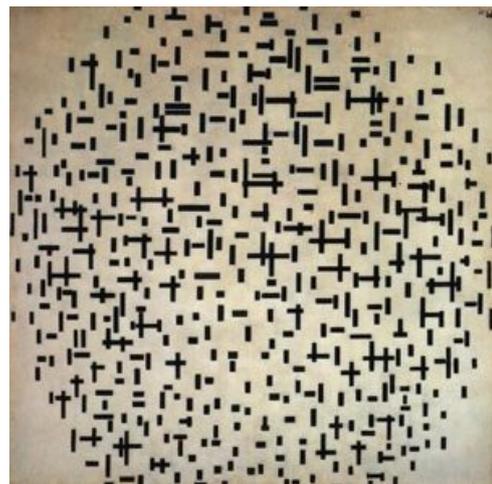
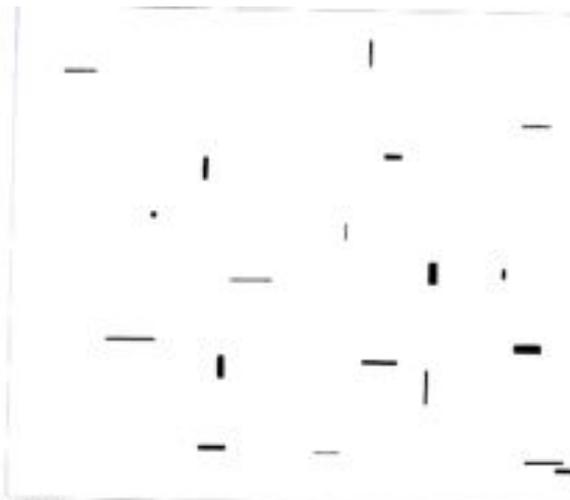
Sur cette période des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles (qui sont ceux de Louis), de nombreux musiciens ont souhaité garder une porte ouverte sur d'autres formes artistiques ou scientifiques, et les exemples ne manquent pas d'expériences singulières marquant ce désir d'ouverture. Les compositeurs actuels ont toujours eu un lien étroit avec la littérature, la poésie et le théâtre. Dans cette période contemporaine, les expériences liées aux textes sont diverses et variées : du *Marteau sans maître* de Pierre Boulez au *Grand macabre* de György Ligeti, en passant par les *Récitations* de Georges Aperghis ou le *Pierrot Lunaire* d'Arnold Schoenberg, sans oublier le *rap* et le *slam*.

En resserrant le propos sur la dimension visuelle de la musique que Louis a développé dans son projet de 3<sup>ème</sup> année, certaines figures illustrent bien cette rencontre des genres. Ainsi John Cage, compositeur étasunien (1912-1992), s'est-il toujours intéressé aux différentes démarches artistiques de son temps et s'est lui-même investi musicalement. Ses partitions ont pu devenir de véritables objets visuels suscitant chez l'interprète des possibilités d'improvisation. Ainsi ce dernier devient à la fois interprète et créateur d'une œuvre sans cesse en évolution. En quittant la codification précise jusqu'à l'extrême d'un Brian Ferneyhough (partition ci-contre), John Cage propose, ainsi qu'un grand nombre de compositeurs, des alternatives très graphiques, très libres, comme on peut le voir ci-après à travers deux exemples :





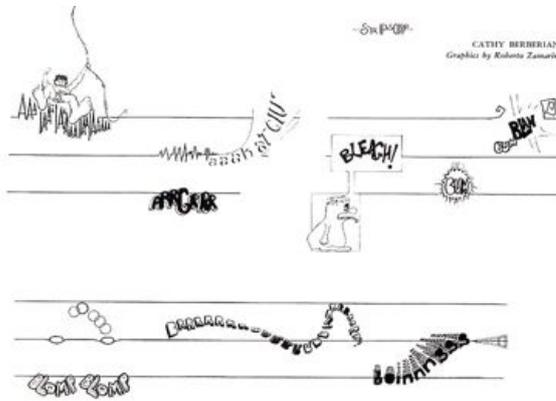
Ainsi certaines œuvres nous interrogent sur le rendu sonore et sur leur statut même de pièce musicale. Le rapprochement entre cette partition du compositeur étasunien Earl Brown (*December 52*, 1952, ci-dessous à gauche) et le tableau du peintre néerlandais Piet Mondrian (*Composition 10*, 1915, ci-dessous à droite) sont saisissants :



Au-delà de l'apparence, c'est aussi en termes théoriques que les artistes développent cette relation entre musique et arts plastiques. Mondrian, par exemple, s'est ainsi prononcé sur ce que devrait être la « nouvelle musique » du début du XX<sup>e</sup> siècle (Bosseur, 2006 : 110), démarche qui témoigne de bien concrètes « équivalences structurelles » entre ces deux disciplines (*ibid.* : 93-133).

Ainsi, au fil de ces courants, associés à celui plus global d'« œuvres ouvertes » analysé par Umberto Eco (1965), les musiciens interrogent le rapport à la trace qu'ils donnent à leurs œuvres (partitions), mais aussi à son statut (œuvre figée) et au rapport à l'interprète (créateur) et au public. À travers des œuvres à la fois emblématiques et provocatrices comme *4'33"* de John Cage, où un pianiste reste immobile face au clavier pendant cette durée, le compositeur renvoie au spectateur le

soin de sonoriser l'œuvre, ce qui peut lui faire prendre conscience du statut du silence <sup>9</sup>. Au fil du temps, à travers les expériences, la rencontre avec les arts donnent aussi une interrogation sur le graphisme même. Avec l'avènement du pop art, nous assistons à la naissance de genres hybrides :



*Stripsody* (1968),  
de la cantatrice Cathy Berberian



*Sweet Dreams Baby!* (1965),  
du plasticien Roy Lichtenstein

Nous verrons comment, dans le projet de la 3<sup>ème</sup> année mené par Louis, la forme donnée au « *concert-spectacle* » (l'expression, on le comprend, n'est pas neutre) résonne avec ces courants, et comment les enfants-élèves ont pu être associés à l'élaboration de cette forme. Mais dès lors que nous sommes en milieu scolaire, la question de se pose de savoir comment cette logique de croisements pluridisciplinaires prend place dans les arguments que Louis développe pour expliquer une démarche qu'il semble avoir réussi à mettre en œuvre après trois ans pleins passés dans une même école.

### ***II.3. Le cadre, la discipline, le dispositif***

#### **II.3.1. Le cadre : une tension entre un « préconstruit » et un à-construire**

Parmi les motifs de rencontre possible entre arts dans l'école et arts hors école Louis met en avant un mot qui pourrait paraître paradoxal à certains. C'est le mot « *cadre* ». Paradoxal, notamment parce que les croisements disciplinaires dont il fut

---

<sup>9</sup> Est attribué à John Cage ce texte qui accompagne la partition vierge : « Le titre de cette œuvre figure la durée totale de son exécution en minutes et secondes. À Woodstock, New York, le 29 août 1952, le titre était 4'33" et les trois parties 33", 2'40" et 1'20". Elle fut exécutée par David Tudor, pianiste, qui signala les débuts des parties en ouvrant le couvercle du clavier, et leurs fins en fermant le couvercle. L'œuvre peut cependant être exécutée par n'importe quel instrumentiste ou combinaison d'instrumentistes et sur n'importe quelle durée. » On appréciera l'œuvre jouée pour la première fois par un orchestre symphonique à cette adresse internet : <http://www.youtube.com/watch?v=hUJagb7hLOE>. Il s'agit du BBC Symphony Orchestra, dirigé par Michael Davis. La pièce fut jouée au Barbican de Londres, le 16 janvier 2004.

question font plutôt penser à des décadrages (dans le bon sens du mot<sup>10</sup>) ; mais surtout, comme le souligne Louis, pour la raison suivante :

*« La question du cadre a été posée surtout par les enseignants, dans le cadre des stages notamment, de manière récurrente. Et les artistes prenaient ça comme une critique, avec une certaine réticence, parce que le cadre en question était un cadre disciplinaire qui manquerait [lorsque l'artiste travaille avec les enfants] et c'était souvent reçu comme une incompréhension, parce pour les artistes il y avait cet enjeu d'ouvrir un espace de liberté d'abord et avant tout ».*

Selon certains donc, le « cadre » serait antinomique avec la « liberté », idée qui re-joint peu ou prou celle qui insiste sur une différence fondamentale entre le travail de l'enseignant et celui de l'artiste : le premier a des « objectifs » liés à des « résultats » précis, quand le second ne sait pas où la « création » va mener ; il n'est pas question de « résultat attendu », puisqu'il y a surtout du « processus ». Le mot « cadre » résonne alors comme quelque chose de rigide, de fermé, et donc de possiblement enfermant, ce qui contredit le projet d'éducation artistique (et culturelle) en tant qu'il doit développer chez l'enfant la perception, l'imagination, la sensation, la création<sup>11</sup>.

Or :

- d'une part, le mot cadre n'est pas réservé à l'école ou à l'institution en général ;
- d'autre part, le fait qu'il soit une forme fermée ne nous dit rien de l'envergure de ses limites, ni de la nature du contenu qu'il va supporter.

C'est pourquoi l'artiste trouve cette opposition entre cadre et liberté « contradictoire » :

*« Ce mot "cadre", c'est quand même un mot qui est, dans sa signification première, un terme plastique concret : tout peintre sait l'importance du cadre. La première chose qu'on apprend quand on est peintre, c'est de choisir son cadre : quel format je vais choisir pour faire mon tableau et ne pas subir le choix de la feuille choisie au hasard ».*

Ainsi l'artiste trouve-t-il un « objet commun » avec ses partenaires de l'équipe enseignante : « Cette question de "choisir son cadre", elle me permettait de revenir sur le discours des enseignants en trouvant un objet commun et abordé de manière très différente ».

La différence entre les manières d'aborder le cadre demanderait une étude approfondie. Pour le cas qui nous occupe ici, on retiendra que Louis souligne la nécessité du cadre, à la fois en tant qu'il marque des limites à ne pas dépasser et en

---

<sup>10</sup> Rappelons que la langue française populaire a adopté le verbe *décadrer* comme signifiant *devenir fou*.

<sup>11</sup> Nous reprenons ici les termes d'un des « domaines d'activités » des « nouveaux programmes » de l'« école maternelle » instaurés en 2008 (*Percevoir, sentir, imaginer, créer*) et qui sont très proches, dans la dénomination, de ceux de 2002 (*La sensibilité, l'imagination, la création*) et de 1995 (*Imaginer, sentir, créer*).

tant que c'est ce qui permet de définir le point de vue choisi. D'un point de vue concret,

*« dans le travail de cette année, on a élaboré des matériaux, et ces matériaux, en cherchant à leur donner de la forme, du sens, on est arrivé à la nécessité de leur donner un cadre. C'est-à-dire de leur donner le cadre dans lequel ils se révèlent comme potentiel de forme, de signification. Et donc j'ai été amené à fabriquer des cadres, très concrètement, c'est-à-dire des découpes, qui révèlent, dans les formes qu'on a choisies, des objets qu'on [ne] verrait pas [autrement] ».*

Des espaces sont disponibles pour des formes, chargées de significations potentielles portées à la fois par des formes plastiques et musicales, toutes deux émergeant grâce au « geste », qu'il soit donc pictural ou musical. Dans l'expérience avec les enfants-élèves, Louis se sert de cette double question du cadre et du geste en invitant par exemple les enfants-élèves à une « pêche aux sons » directement sur la toile où ils ont produit des formes plastiques, en choisissant certaines parties des grandes productions plastiques, en les isolant pour en faire ressortir une certaine qualité de geste, qui aura sa place dans la partition finale, prévue d'être jouée en « concert-spectacle ».

### **II.3.2. Le cadre et la discipline : vers le « dispositif »**

C'est dans un même ordre d'idées que Louis fait résonner un autre motif commun à l'école et à l'art : la discipline. L'intérêt des projets du genre EAL est, selon lui, de travailler sur « la construction des cadres » en intégrant la participation de l'enfant-élève : ce qui devrait être recherché, c'est ce « quelque chose qui doit se construire au travers du projet » incluant « une manière de faire participer l'enfant à cette question, donc de le faire grandir ». Comment ? Déjà en évitant de « l'infantiliser, dans un cadre préconstruit ». Mais en gardant à l'esprit que tout cela « ne se fait pas tout seul », que ça demande de la « discipline » et un « souci de la discipline ». Dans la foulée, l'artiste s'explique : « Discipline : il y a le même jeu de mot qu'avec le cadre ». Il y a « "discipline" pris dans son sens abstrait, entre guillemets, de l'obéissance, de l'organisation des gestes » et il y a « la discipline comme pratique » et nous sommes là dans la « discipline artistique ». Cette manière de définir la discipline « suppose » aussi « toute une organisation des gestes », mais, précise l'artiste, « il y a le même renversement du sens [qu'avec le mot "cadre"] : c'est en pratiquant qu'on se construit sa discipline, à la différence de l'armée où on te dit comme on doit faire, tenir son arme, il n'y a pas le choix ».

En quelque sorte, parler de cadre et de discipline ne fixe pas le sens de ces mots. Chacun, depuis sa place, les considère sérieusement, mais en leur donnant des sens parfois si différents qu'on retombe dans une opposition entre une rigidité qui irait donc jusqu'au militaire, et une souplesse qui pose comme a priori inaliénables

l'ouverture et la construction des choses par une pratique progressive. Accepter que le cadre et la discipline peuvent recouvrir cette acception souple dans le milieu scolaire (on dit *milieu* à dessein, pour ne pas dire *institution*, terme lui aussi connoté par l'imposition de normes et de règles) ne va pas de soi. Mais si on suit de nouveau Louis dans son argument en faveur d'une rencontre possible entre pratique artistique et milieu scolaire, certains choix artistiques, liés à l'époque, comme nous l'avons vu dans l'évocation du transdisciplinaire, sont tout à fait pensables à l'école, même « maternelle ». Il y a des points de contact entre la musique en temps réel, performative, et l'action des enfants sur les choses :

*« Je m'intéresse beaucoup à des formes d'arts performatives, d'existence et d'écriture en temps réel. Et c'est pour ça que suis arrivé à me poser des questions sur le dispositif et d'écriture du dispositif. Dans des formes dans lesquelles on essaye d'attraper ce qui est fugitif, fugace, on ne peut pas pré-écrire. Donc on ne peut fixer, utiliser des écritures prescriptives. Donc il faut trouver des écritures qui sont capables de configurer un espace-temps sans le pré-déterminer : c'est ça, le dispositif, pour moi. [...] ça m'intéressait de reprendre cette question du dispositif, c'est-à-dire : comment, en fonction du lieu et du temps dans lequel l'événement doit avoir lieu, on construit le champ des possibles, sans le forclure, en le maintenant comme un champ des possibles et en lui donnant un potentiel significatif ? Alors ça, le fait est que [...] il y a quelque chose qui s'est construit dans le travail avec les enfants. Je n'aurais pas pu en parler aussi bien avant. J'ai pu mesurer concrètement l'importance de la création, de la mise en situation, que j'ai faites avec les enfants ».*

Le rapport que nous avons souligné entre créativité et création se manifeste peut-être dans ce que l'artiste nous dit de ce qui se passe dans un « *dispositif* » : la mise en place d'un dispositif artistique produit un « *jeu circulaire* », du genre « *ils proposent, ils disposent, ils retournent de nouvelles propositions* »<sup>12</sup>. Louis poursuit :

*« Dans ce jeu-là, on s'est retrouvé à inventer de la situation, dans laquelle ce jeu peut fonctionner. Les enfants, toujours avec cette faculté à être là, sont une sorte de baromètre très sensible de l'évaluation de la situation. Donc, c'est une façon d'expérimenter cette question du dispositif, que j'entends aussi bien au niveau intersubjectif (comment on est les uns les autres) qu'au niveau concret (le nombre d'encreintes, la forme de la pièce,...) ».*

Composante humaine et composante matérielle doivent être pensées comme « *liées de façon forte* », sinon, on a affaire à « *quelque chose d'artificiel dans le dispositif* ».

---

<sup>12</sup> *Pro-position, Dis-position, Dis-positif*, tous les jeux de mots seraient possibles pour dire les *positions* des uns et des autres. Dans ce jeu, toute *im-position* semble exclue. Un moment de l'entretien fait résonner ces termes : « *Dans les propositions que font les enfants, je vois de vraies avancées. Je vois des enfants qui prennent conscience de possibilités qu'ils ont [...] C'est vrai, je les ai baignés avec ça [l'importance de la découverte ; mais ça va au-delà :] [...] Je peux voir que certains ont une appétence pour des situations musicales. Ils n'ont pas juste découvert des choses. Ils ont appris une disposition à découvrir plus que des compétences particulières. Une disposition* ».

## II.4. Vers l'« esthétique »

Faisons observer que ce travail avec les enfants, dans ce cadre scolaire, autour du « dispositif », a rejailli sur la pratique personnelle de l'artiste : « *Il y a une réflexion théorique forte qui s'est construite autour de la pratique avec les enfants qui m'a permis d'avancer beaucoup librement dans ma pratique personnelle : la question du dispositif, [quelles sont] les choses vraiment importantes : commencer, finir, construire l'espace, la place du public... sont au moins aussi importantes que le thème qu'on va jouer* ». La forme, les formes, l'environnement, les composantes physiques et matérielles, les interactions entre humains, les interactions entre humains et objets et espaces,... Louis semble nous dire que le travail consiste avant tout à se concentrer sur ces composantes de la réalité plutôt sur l'idée de vouloir projeter dans l'école, sur les enfants-élèves, des formes artistiques bien identifiables (les styles, les genres).

Selon Louis, le travail avec des enfants de cet âge est propice à une telle démarche : « *avec ce cas-limite des enfants en bas âge qui produisaient de la musique* », la question est devenue : « *qu'est-ce qu'on peut faire ? qu'est-ce qui peut être consistant ?* ». Louis constate qu'il a été « *obligé d'aller vers cette question* », ne serait-ce que pour éviter « *des formes très prescriptives, comme des chansonnettes, que j'aime bien, mais qui ne sont pas...* ». De son côté, il « *se libère* » vis-à-vis de sa relative ignorance des arts plastiques, grâce, pourrait-on dire, à cette réflexion sur le dispositif :

*« Du coup, cette année les travaux que j'ai menés, c'était plus du travail de peintre que je ne me serais jamais autorisé de moi-même parce que je suis musicien et que je ne suis pas compétent comme peintre. Mais je les ai pas fait comme autre chose que moi-même musicien, avec mes compétences de musicien, ma capacité de lecture de musicien : ce que je regardais continuait à être lié à ce savoir-faire : là, il était juste déplacé ».*

Si on résumait les arguments donnés par Louis jusqu'à présent, on pourrait dire que la pratique artistique consiste à travailler le « dispositif », en pensant au « cadre » et ses limites, et à la « discipline » comme pratique. Ceci convient à la pratique personnelle de notre interlocuteur, et cela le semble encore plus lorsque ce travail se fait avec des enfants, des petits enfants. La raison qu'il avance est le constat de leur relative virginité vis-à-vis des disciplines artistiques <sup>13</sup> :

*« Ce qui a été très fort pour moi avec les enfants, c'est de constater que les enfants n'ont pas de conscience des disciplines, elles ne sont pas constituées en tant que telles. On peut dire qu'ils sont en deçà de l'expérience esthétique, au sens où l'esthétique, c'est déjà une construction historique culturelle séparée en champs, avec des histoires. [...] La question de savoir si à un moment on est en train de faire de la musique, de la poésie ou*

---

<sup>13</sup> Le mot *discipline* est à entendre ici dans le sens des domaines tels qu'ils ont été définis par l'histoire occidentale et tels qu'ils sont communément utilisés aujourd'hui (musique, danse, etc.).

*des histoires, elle n'est pas importante, ils s'en fichent. Si il se passe quelque chose, il se passe quelque chose, et si ça, c'est du son, de la parole, c'est pas très grave ».*

En résumé, « *ils sont capables d'expériences esthésiques* ». Et non « esthétiques ». Les deux mots ont la même racine, la fameuse *æsthesis* héritée du monde grec. Utilisée dans le monde musical, mais aussi dans celui de la médecine — d'où nous est venu le très commun *anesthésie* —, *l'esthésique* est cette aptitude que nous avons en tant qu'humains à percevoir des sensations. On voit le rapport au « *liminal* » sur lequel a insisté Louis : le partage de la pratique artistique nous situe au seuil de la perception, au cœur de l'expérience en tant qu'elle est un flux continu. Ce que Louis appelle « *expérience d'émerveillement* », qu'il a constatée chez les enfants, c'est « *ce moment où on ne voit plus que ce qui est à voir, et qu'on est submergé par cette perception du monde* ».

Un déplacement s'effectue vis-à-vis de la distinction classique qui est faite entre la *poïesis* et *l'æsthesis*. Le niveau associé au compositeur est la *poïesis* (mot qui signifie création, invention) et dans le niveau poïétique, on accède notamment aux intentions du compositeur. Le niveau associé à l'auditeur est *l'æsthesis* (mot qui signifie sensibilité) et dans le niveau esthésique, on accède à notre perception de l'œuvre. Dans le cas particulier d'un travail entre un artiste et des enfants-élèves, puisqu'il y a partage d'une pratique, qu'on dit « artistique » par commodité (puisque'il y a un « artiste » et des formes singulièrement attribuables à « de l'art »), que devient cette distinction entre *poïesis* et *æsthesis* ? Louis est convaincu que ce contact prolongé avec des petits enfants lui « *a permis de creuser la question des interactions entre la réception et de la production, entre la poïesis et l'æsthesis. Les formes très écrites, de la société du spectacle dans laquelle on vit, font que celui qui reçoit et celui qui produit sont très éloignés. Il y a bien des cas où celui qui fait n'a aucune envie de recevoir ce qu'il fait, et celui qui reçoit n'a aucune envie de faire ce qu'il reçoit* ». Or, « *dans la pratique* », en tant qu'elle est partagée ajoutera-t-on, « *on n'est capable de recevoir que dans la mesure où on est capable de se projeter dans le faire. Par mimesis, en quelque sorte. Si celui qui écoute connaît les résonateurs du chanteur, il écouterait mieux le chanteur* ».

Sans doute Louis est-il partisan de ce que D. et J.-Y. Bosseur appelle « l'écoute active » (1986 : 253-264), dont « le but n'est pas de servir les intérêts esthétiques d'une caste de compositeurs, mais d'aider à écouter le phénomène sonore de manière relativiste, c'est-à-dire à considérer tout système d'organisation (modal, tonal, sériel...) comme un cas particulier à l'intérieur de cette source inépuisable de principes compositionnels qu'est le monde sonore » (*ibid.* : 256). Louis veut s'inscrire dans un « *modèle de production différente* », et invite à poser la question « *Comment on peut penser autrement la question de la production ?* ». Au-delà de l'expérience

partagée avec des enfants de maternelle, mais grâce à elle aussi, Louis est concerné personnellement en tant qu'artiste : « *D'un point de vue d'artiste, ça m'intéresse, ça me concerne : la question de mon inscription dans l'industrie culturelle et dans un système productif. Je vois bien qu'il y a des risques pour l'œuvre et pour les valeurs que j'accorde au travail artistique* ». Ce positionnement sur les valeurs et la défense de l'œuvre et du travail artistique, s'il n'est pas nouveau chez cet artiste, a été confirmé par le travail avec les enfants : « *C'est peut-être l'endroit où ça m'a le plus nourri, dans l'élaboration de cette circularité avec les enfants. Par leur facilité à changer de place* ».

Ainsi, poussé par l'élan qui a été donné à l'histoire des arts au cours du XX<sup>e</sup> siècle (en gros, un croisement des disciplines en même temps qu'un « éclatement des genres », qui affecte aussi la littérature : Dambre & Gosselin-Noat, 2001) et une expérience continue au cœur de la musique, Louis peut nous faire comprendre que « l'esthésique » est une entrée intéressante pour comprendre ce qui se joue ou peut se jouer dans une « résidence d'artiste en école maternelle ». Entrer dans la matière sonore, en saisir l'instant, le « *fugace* » pour reprendre un terme de Louis, l'expérience esthésique travaille ce rapport à l'instant, au geste, un temps qui s'échappe sans cesse mais qu'on peut saisir parce qu'il y a le corps, les sens <sup>14</sup>, mais aussi parce qu'on répète ces gestes, que les signes se reproduisent à chaque fois et qu'ils s'incorporent <sup>15</sup>. C'est sans doute ce que Louis a voulu suggérer au début du « *concert-spectacle* » donné le 25 juin 2009 dans la salle du gymnase de l'école à 10h du matin. Avant que la forme créative ne démarre, Louis prit la parole pour une brève présentation : sans oublier de dire que tout cela a été « *fait par les enfants* », il évoquera, l'« *analogie entre geste pictural et geste musical* », « *c'était ça, l'idée* », notamment en faisant « *sortir des sons de la peinture* ».

Et de fait, les réalisations plastiques qui défilent ce jour-là sur une scène qu'on dirait de théâtre, communiquent en direct avec les sons produits par la vingtaine d'enfants musiciens issus de toutes les sections (petite, moyenne, grande). Louis, en chef d'orchestre, fait des gestes et prend, de temps à autre, depuis le dessus d'un

---

<sup>14</sup> Parlant du groupe Fluxus, mouvement artistique de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle connu pour sa remise en cause des fondements de l'art, pour son entreprise radicale de faire communiquer l'art et la vie, D. et J.-Y. Bosseur écrivent ceci : « on utilise des objets ou des jouets les plus variés, montrant par là que n'importe quoi peut se substituer à l'art, dès l'instant que l'ouïe et la vue se trouvent accrochées, la pensée provoquée, que les confins de l'art sont infiniment plus extensibles qu'il n'y paraît » (Bosseur, 1986 : 153, nous soulignons).

<sup>15</sup> Cette distinction entre « expérience esthésique » et « pratique artistique » fait un peu disparaître « l'esthétique », dont il est peu question dans les propos de Louis. En tant qu'elle est sémantiquement proche de l'esthésique (au point où Paul Valéry dira en 1937 : « L'esthétique, c'est l'esthésique », cité in Huisman, 1954 : 3) et qu'elle réfère historiquement à la question du beau, du goût, et donc à l'art, on supposera que l'esthétique est une sorte de façonnement de l'esthésique qui permet de se construire un rapport à l'art ou à l'artistique. Bien entendu, ces distinctions théoriques n'enlèvent rien des interactions nécessaires entre l'esthésique, l'esthétique et l'artistique. Pour une reprise de ces questions, rapportées à la « créativité », voir Filiod, 2011.

piano (où il improvisera 2-3 minutes pendant cette pièce qui en compte 25) des feuilles au format A4 où sont dessinés et désignés des instruments de musique ; les enfants qui ont ces instruments en jouent comme ils le souhaitent. Une grande toile, qui prend toute la largeur et quasiment toute la hauteur de la scène, défile de droite à gauche, activée par un système de rouleau construit exclusivement avec, c'est intéressant de le constater, des objets du gymnase généralement utilisés pour l'activité physique et sportive. Toujours derrière la scène, des enfants, dont les corps sont cachés par la base de la scène, marchent dans le même sens que la grande toile en portant de petites œuvres en forme de pancartes, scotchées à des baguettes. Enfin, dans la partie destinée au public, de chaque côté et à l'arrière, improvisent des musiciens associés au collectif d'artistes auquel appartient Louis. Batterie de percussions, saxophone alto et clarinette basse, synthétiseur et sons numériques accompagnent ainsi les sons des enfants, les images de la scène, les gestes de Louis, les gestes des autres musiciens, enfants et adultes, et tous les gestes qui ont servi à produire les réalisations plastiques.

La complexité de la proposition est à la mesure de l'intensité avec laquelle Louis a dû tenir les composantes de sa démarche (cadre, discipline, dispositif, esthétique). Le résultat, proche de ce qui s'est fait et se fait en musique contemporaine <sup>16</sup>, présente un paradoxe : avec l'esthétique, on s'adapte à ce que peuvent faire des enfants inscrits en école « maternelle », mais la démarche du musicien prend le contre-pied des représentations les plus communes (des enseignants, des élèves, des Atsem, des parents, de l'opinion publique...) sur ce qu'est la pratique de la musique à l'école. Or, c'est au prix de cette remise en question des formes communes d'enseignement de la musique (et plus largement, des arts) que la « résidence d'artistes » a un sens. En effet, si la logique de « résidence » est historiquement centrée sur la création (Monod-Juhel, 2009), une des questions centrales du dispositif EAL pourrait devenir la place accordée à la création en tant qu'elle émerge d'une rencontre entre le savoir-faire spécifique de l'artiste et la potentialité créative des enfants. Ce qui suppose peut-être de nouvelles orientations (*ibid.* : 84-90), un agencement particulier qui s'appuie notamment sur les arguments de notre interlocuteur musicien, dans lesquels de nombreux artistes pourraient d'ailleurs se reconnaître. Mais pour arriver à un tel agencement, encore faudrait-il que tous les acteurs en voient la nécessité. Ce qui ne va pas de soi, car il faudrait alors se démarquer de la logique prépondérante d'un « art au service des apprentissages » (selon la formule consacrée).

---

<sup>16</sup> Des sons dont les variations de volume font comme des vagues ; des instruments jouant seuls et qu'on distingue, tandis qu'au moment suivant, ils se mêlent à d'autres pour produire des sons métissés, jusqu'à former un ensemble dense ; des jeux entre silences et montées de bruits parfois difficiles à supporter pour des oreilles fragiles ou plus habituées à des œuvres plus classiques et mélodiques ; etc.

### III. Phase 2 — Pertinence et paradoxes du *work in progress* en milieu scolaire

#### III. 1. Le quotidien, l'expérience et le processus

##### III.1.1. Orientations générales du projet

Suivons à présent Manon. Dès l'origine de sa résidence, son objectif a été de faire pratiquer les élèves à partir de matériaux musicaux a priori simples (instruments, voix et outils informatique : *pads*, ordinateurs, sons enregistrés). Elle avait également prévu l'utilisation de sons enregistrés provenant de lieux de l'école ou de l'environnement proche, et a manifesté le désir d'avancer « *pas à pas* », de construire le projet progressivement avec tous les acteurs. Ainsi n'y aura-t-il pas de concert avec les enfants-élèves la première année, mais un concert de l'artiste destiné aux enseignants, Atsem et parents en milieu d'année, afin de faire une présentation vivante de l'artiste dans l'école.

Pour ce faire, l'artiste s'appuie sur un répertoire puisé à trois sources : le chant grégorien, les musiques dites « du monde », les musiques électroniques. Comme Louis, Manon est porteuses d'éclectisme, ce que confirme sa formation, principalement lyonnaise. Côté pratique : violon au Conservatoire national de région (CNR), direction de chœur au Conservatoire national supérieur de musique (CNSM), formatrice en pratique de chœur au Centre de formation des musiciens intervenants (CFMI). Côté théorie : esthétique et histoire de la musique au CNSM, musicologie à l'université. Dans le cadre du CFMI, la rencontre avec le directeur de l'association *Résonance contemporaine* (dont les objectifs sont « *de favoriser l'accès de tous les publics aux pratiques artistiques et de promouvoir la création artistique* »<sup>17</sup>) a permis à la musicienne d'évoluer dans sa manière d'appréhender le chant et la musique. Elle a ainsi élargi l'éventail des possibles, croisé différentes esthétiques, ce qui a abouti à une vision moins « puriste » des styles.

La relation aux parents, outre ce concert de milieu d'année, s'enrichit d'une sollicitation pour une collaboration musicale avec eux, en mobilisant leur connaissance de chants traditionnels énoncés dans la langue parlée à la maison ; ces chants, enregistrés, seront alors un matériau parmi d'autres.

Les trois répertoires musicaux de Manon ont été mis en jeu toute l'année avec les enfants-élèves, qui ont pratiqué avec elle afin de découvrir le champ des possibles. Le travail de Manon a porté sur la réception des enfants, afin qu'ils puissent ensuite jouer avec l'imaginaire, pratiquer, improviser, en ne travaillant pas sur des *a priori* esthétiques et musicaux. Elle privilégie ainsi une approche esthétique, telle qu'elle a

---

<sup>17</sup> Comme l'indique son site internet : <http://www.resonancecontemporaine.org> (p.c. le 17-9-2010).

été définie plus haut ; cette approche comporte un rapport plus immédiat aux arts et surtout sans désir de les classer ou de les hiérarchiser. Ce rapport plus immédiat semble être du domaine de la gageure pour tout adulte ayant construit des repères culturels forts, un goût esthétique la plupart du temps assumé.

Le travail de fond est d'aller du jeu aléatoire avec les instruments, les pads, la voix, vers un acte voulu, contrôlé. Contrairement à la première année, la deuxième devait comporter la réalisation d'une pièce à partir d'improvisations nées de l'enregistrement de sons du quotidien, de voix, de chansons, avec des passages improvisés en direct et d'autres enregistrés. L'observation d'une séance avec plusieurs groupes d'élèves a montré des différences, entre ceux d'une classe de tout-petits / petits qui inventaient des histoires à partir d'éléments associés aux sons découverts (par exemple : le tambourin et l'orage ; le claquement de langue et la pluie...) et ceux d'une classe de moyens qui restaient concentrés sur des productions plus minimalistes et plus dans l'écoute des autres.

Au fil du temps, Manon a mis à profit sa double identité d'interprète maîtrisant un répertoire (le chant grégorien) et d'improvisatrice capable de détourner des éléments musicaux. Cette approche musicale est liée à une esthétique très courante dans le monde musical qui établit des ponts entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs. Des ensembles comme l'*Hilliard Ensemble*, spécialiste du répertoire médiéval, a montré combien il pouvait à la fois faire une musique très ancienne, trouver un son qui lui est propre, et influencer des productions actuelles (comme *Proverb* de Steve Reich, qui reprend des éléments de techniques musicales médiévales et met en valeur le son caractéristique de l'*Hilliard Ensemble*). Le glissement vers les mélanges musicaux va donc de soi pour la praticienne, selon l'idée que la musique se nourrit d'influences diverses pour donner des productions musicales originales. Concernant la place des musiques dites « du monde » dans l'histoire de la musique européenne et occidentale, le collectage de chants traditionnels remonte à des périodes anciennes, un point culminant au début du XX<sup>e</sup> siècle avec les travaux de Béla Bartok et Manuel de Falla par exemple.

### **III.1.2. Le quotidien comme source, l'improvisation comme moyen**

Le quotidien sonore est un point d'ancrage très fort et fait le lien avec les orientations générales du projet de Manon. La référence au quotidien est utilisée comme un repère pour les enfants, et l'artiste fait le pari de travailler sur l'anecdotique, le courant, le banal, ce à quoi on ne fait pas attention, pour le mettre en avant, l'isoler et reconstruire du sens, une histoire. Ainsi, les enfants peuvent-ils réentendre les sons choisis et les placer volontairement à un moment donné.

Par ce travail, il y a le souhait d'appréhender l'univers sonore du quotidien, de

jouer avec lui afin de mieux le connaître et surtout de rendre plus consciente son omniprésence. En effet, si certains sons sont toujours autour de nous, l'habitude, la régularité nous les fait occulter. Si la conscience nous permet de faire abstraction de ces sons continus, l'oreille, quant à elle, travaille sans cesse. En isolant les sons, en jouant avec eux, on parvient ainsi à domestiquer cet univers, plutôt que de le subir.

Hors école comme dans l'école, il s'agit bien, pour Manon, de conduire un travail centré sur l'organisation des sons. Ce propos pourra paraître évident, puisqu'il ne s'agit rien d'autre que le travail de tout musicien. Mais rapporté à son travail dans l'école, Manon, à la fois chanteuse, chef de chœur et violoniste, insiste pour que cette organisation de sons soit, au bout du compte, vécue par les enfants comme une combinaison résultant d'un choix et d'un plaisir esthétique. Les enfants sont invités à comprendre que deux sons peuvent bien se combiner, soit simultanément, soit successivement, et qu'on peut conserver cette combinaison, quel que soit le jugement qu'on porte sur elle (si jugement il y a). L'improvisation devient le lieu de l'expérience qui pourra être fixée et devenir un élément constitutif d'une autre improvisation. Ici on sent bien l'influence de la musique électronique (toutes esthétiques confondues) qui joue sur une improvisation qui se fixe et permet une nouvelle improvisation.

Dans ce cadre où évoluent des sons, l'acte volontaire de l'élève devient un élément primordial : ainsi est-il considéré par l'artiste tant comme auditeur que créateur potentiel. Manon exprime cet aspect des choses par l'expression à double sens : « *trouver sa voix* », « *trouver sa voie* » ; l'enfant propose, de manière volontaire, une musique qui lui paraît être intéressante, il peut alors justifier son choix, mais surtout il peut le reproduire. Dans la démarche inventive, cet acte simple : reproduire un son effectué, est la marque même de la conscience de celui qui produit le son. Cette conscience est invitée à cheminer, à suivre sa « *voie* », dans un cadre dont la plasticité permet de changer de point de vue et de construire pas à pas, petit à petit, une œuvre, dans un dispositif de type *work in progress*.

### **III.1.3. *Work in progress*, la création au travail**

Le « *work in progress* », expression que nous pourrions traduire par « travail en cours », trouve également des traductions plus directement liées aux disciplines artistiques : « œuvre en devenir » ou « création en évolution ». Derrière ce terme se cache l'idée d'une œuvre qui évolue au fur et à mesure que l'artiste se remet à l'ouvrage ou que, en fonction des représentations, des circonstances, l'œuvre connaîtra une évolution, des modifications.

Cette expression correspond à l'idée d'« œuvre ouverte » forgée par Umberto Eco et que nous avons déjà mobilisée pour expliquer le travail de Louis. L'œuvre n'offre pas une seule lecture, mais une multitude d'interprétations en fonctions de facteurs

divers. Selon Eco, « L'œuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant » (Eco, 1979 : 9). Si ce point de vue s'applique à toute œuvre d'art de toute époque, il précise que « Cette ambiguïté devient aujourd'hui une *fin* explicite de l'œuvre, une valeur à réaliser de préférence à toute autre » (*ibid.* ; italiques d'origine). Cette valeur touche particulièrement les artistes contemporains : « Pour réaliser l'ambiguïté comme valeur, les artistes contemporains ont souvent recours à l'informel, au désordre, au hasard, à l'indétermination des résultats » (*ibid.* : 10). La forme d'une œuvre et son ouverture étant intimement liées, il est possible que l'ambiguïté de l'œuvre soit accentuée, voire puisse « dépendre de l'intervention active du spectateur » (*ibid.*).

Ainsi, au lieu de lever toute forme de trouble, d'incertitude chez le spectateur ou chez l'interprète, l'auteur lui laisse sa part d'interprétation libre, une part d'imagination, de création personnelle. On assiste alors ici à une mise en abîme de l'acte de création qui ne relève plus simplement de l'artiste créateur ou interprète, mais également de celui qui reçoit l'œuvre. Les enfants sont donc concernés, comme tout autre être humain.

Beaucoup d'artistes plasticiens, musiciens, se sont emparés de cette démarche pour proposer des œuvres originales. L'observation d'un mobile d'Alexander Calder (sculpteur, peintre étasunien 1898-1976), est un exemple frappant de l'évolution de l'œuvre. En fonction des conditions climatiques, de l'action du visiteur, de la luminosité, l'œuvre se montre au spectateur sous des facettes nouvelles. Le spectateur observe, imagine, mais agit également avec l'œuvre en l'actionnant, et ainsi prend part au spectacle vivant de l'œuvre. Beaucoup d'œuvres musicales sont nées de ces expériences en plaçant le compositeur, l'interprète et l'auditeur face à des responsabilités, des dilemmes nouveaux. Lorsque John Cage propose des œuvres ayant pour support des dessins, des réservoirs de notes, des propositions de formes, il place l'interprète dans la position du créateur, de celui qui prend les décisions, et l'auditeur dans celui d'incitateur en l'encourageant à réagir et ainsi pousser l'interprète à poursuivre ou à changer de voie. Le but ultime étant de permettre l'auditeur au cœur même de l'acte créatif en le laissant s'exprimer (*4'33"*, œuvre dont nous avons déjà parlé, étant l'acte ultime de cette démarche : le titre indique le temps de silence laissé par l'interprète au public pour réagir, s'exprimer).

À travers cette démarche, la place de l'auditeur, du spectateur, de celui qui reçoit l'œuvre devient de plus en plus grande. De l'artiste qui ne se souciait que de celui qui lui passait la commande (cadre majoritaire des productions artistiques), à celui qui souhaite plaire au plus grand nombre, jusqu'à celui qui se moque de la réception de ses œuvres, tous les possibles existent. Dans tous les cas, l'artiste se

soucie du rapport entre lui, son œuvre et celui qui la recevra ; car même celui qui se moque de la réception de ses œuvres n'ignore pas qu'elles seront reçues...

Cette dimension particulière de l'art qu'est la réception fut très bien analysée par Hans Robert Jauss (1978), qui tenta d'établir le lien entre l'œuvre et le récepteur (spectateur, auditeur, lecteur,...) en considérant l'œuvre comme une expression sociale liant l'artiste à la société, l'y intégrant en lui conférant même le rôle de transcripteur du monde. En étudiant ce rapport, Jauss remet l'artiste au cœur de la société, et rompt ainsi avec la vision romantique de l'artiste maudit, enfermé dans sa tour d'ivoire, n'écoutant que sa muse, son inspiration, sans se soucier de son public. Parlant de la « fonction de communication » de « l'expérience esthétique », Jauss écrit ceci :

« L'expérience esthétique est amputée de sa fonction sociale primaire précisément si la relation du public à l'œuvre d'art reste enfermée dans le cercle vicieux qui renvoie de l'expérience de l'œuvre à l'expérience de soi et inversement, et si elle ne s'ouvre pas sur cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours, dans l'expérience artistique, au niveau de l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire » (Jauss, 1978 : 161)

L'expérience esthétique doit donc s'affranchir *a minima* des jugements propres aux catégories sociales classiques (ici, celles qui réfèrent au « snob » et au « vulgaire ») et être appréhendée comme un rapport personnel et quasi immédiat à l'œuvre, et qui ne soucie pas des convenances. Cette expérience esthétique met donc un sujet récepteur en jeu avec l'œuvre, entendue comme forme d'expression portant une expérience de l'autre, et en conséquence, des autres. C'est pourquoi cette réflexion est pertinente pour analyser et comprendre le travail que porte Manon, mais aussi Louis et d'autres artistes rencontrés dans ces résidences EAL.

#### **III.1.4. Le *work in progress* et la prégnance de l'expérience**

L'idée d'utiliser, dans une école maternelle, un procédé artistique du type *work in progress* pose un certain nombre de questions, dont celle-ci, inspirée en partie par la réflexion sur le « cadre » que nous avons eue précédemment. Si le *work in progress* a du sens du point de vue de l'artiste, cette manière de faire vient-elle perturber le cadre scolaire, dont la raison d'être est plutôt dans l'anticipation de ce qui sera fait par les élèves ?

Cette vision d'une création conçue comme « production en chantier » semble faire bouger le cadre de l'école, mais tout en installant un cadre pour la pratique artistique. Si on poursuivait la réflexion inspirée de la *Phase 1*, en l'appliquant à ce que nous avons vu et compris de ce que fait Manon, nous dirions que le cadre et le dispositif sont l'espace-temps qui permet la création, et que celle-ci nécessite :

- une discipline, au sens de ce qui est spécifique à la pratique artistique concernée et qui doit être appris,
- un rapport à l'expérience, entendue comme à la fois sensible et intelligible (l'esthétique).

Dans ces conditions, travailler sur le rapport entre pratique artistique hors école et dans l'école passe par une réflexion sur la nature du cadre ou des cadres, et sur la nécessité d'une discipline entendue, non comme la rigueur d'un comportement respectueux de normes et de règles inaliénables, mais comme ce qui émerge de manière constructive de la pratique artistique elle-même, de la sensation, du geste, du travail du corps dans toutes ses dimensions.

L'idée d'un travail « *pas à pas* » portée par Manon s'inspire de cette histoire contemporaine de l'art. À travers ses interventions, elle suit différents chemins, qui nécessitent un tâtonnement, une expérience progressive, non linéaire. « *Expérience* », le mot est très souvent utilisé par Manon, au point que lors du séminaire de la fin d'année scolaire 2010-2011 organisé par le centre de ressources EAL sur le thème des « traces », Manon déclara d'emblée : « *les seules traces qui comptent sont celles qui se vivent dans l'expérience* ». Le propos est radical, mais nous l'interprétons plus comme une volonté de dire que des « traces » persistent au sein de celui qui a vécu l'expérience, sans qu'on soit obligé d'attendre de lui qu'il en explicite le sens, ou que ces traces deviennent tangibles sous la forme d'un objet matériel — œuvre, document papier ou numérique, etc. — « qui prouve que ». Cette question de la trace, tangible ou non, est récurrente depuis qu'EAL existe <sup>18</sup>, et la notion d'expérience est centrale dans cette tension entre le tangible et l'intangible ; certains artistes parlent d'ailleurs plus souvent des traces « *invisibles* », pour dire la dimension sensible de l'activité artistique. Et chez Manon, la référence au « *vécu* » de l'élève est explicite.

Une résonance se trouve chez Émilie, artiste plasticienne à tendance conceptuelle et qui travaille sur les transcriptions de signes, entre images, textes et sons. Parlant d'un « *dispositif* » associant écoute et production de sons, elle dit :

« [Une étape du projet était] *le dispositif audio, un casque sur les oreilles, et dans le casque il y a une liste de petits bruits, une série de petits bruits, les uns après les autres, des [bruits provenant d']objets, qu'ils [les enfants] avaient enregistrés. Et ils les écoutent, et en même temps, ils refont le bruit avec la bouche [...] Tu te dis, surtout les petits, les 3 ans, "Est-ce qu'ils vont arriver à écouter et faire en même temps ?" Et en fait, pour y arriver il faut pas se poser de questions : c'est vraiment un truc dans l'expérience, tu essayes* ».

---

<sup>18</sup> Voir notamment dans le rapport de recherche *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*, la partie intitulée « La trace : nécessité matérielle ou symptôme de la peur de l'invisible » (RR2 : 86-87). Le chapitre qui englobe cette partie porte sur les malentendus entre les acteurs des écoles, notamment artistes et enseignants.

Cette même artiste plasticienne, formée dans une école d'art qui insiste beaucoup sur les rapports entre art et science, et dont le travail artistique se nourrit de ces rapports, insiste sur l'importance de l'expérience chez les enfants, mais moins dans une logique de « vécu » que dans le fait que c'est une manière pour les enfants de se mettre en recherche. Le mot « *recherche* » semble importer plus que tout autre, et les « *cadres d'expérience* » qu'elle met en place renvoie autant à l'art qu'à la science. En ce sens, le mot expérience est proche de celui d'« expérimentation », l'objet étant, dans les deux cas, de se rendre compte de ce qui se passe à un moment donné.

Ainsi, même si Manon et Émilie ne revendiqueraient pas, dans le discours, exactement les mêmes choses, il y a, dans leur pratique et dans les arguments pour la dire, une insistance sur le temps présent de l'expérience, qui est instant, sensation proche, moment esthésique<sup>19</sup>. Cette préoccupation pour le temps présent de l'expérience n'est évidemment pas étrangère à l'éducation, l'apprentissage se situant au carrefour du sensible et de l'intelligible : toute donnée sensible est a priori un socle potentiel de connaissance. C'est aussi elle qui permet la « création ».

### **III.2. La création, un processus partagé ?**

#### **III.2.1. La spécificité artistique**

Alors, si l'expérience est commune à l'art et à la science, qui sont tous deux des modes d'appréhension du réel, et si elle est centrale dans les objectifs de l'éducation, comment ces mondes se distinguent-ils ? Pour donner des éléments de réponse, au regard des observations menées dans l'école où travaille Manon, on dira que l'artiste cherche à construire à la fois :

1. un rapport aux sens,
2. un rapport aux objets artistiques,
3. un rapport à une pluralité d'esthétiques.

Concernant le point 1., le travail sur le rapport aux sens, qui, en école maternelle, s'apparente à un travail sur l'éveil et le développement de la sensorialité et de la sensibilité, peut se construire via des situations pédagogiques identifiables. L'adulte en charge de cette activité souhaite affiner la perception auditive des élèves et va ainsi les exposer à des écoutes musicales variées, à des sons quotidiens, voire à leur faire produire du son. L'adulte parvient aisément à énoncer ce qui est la finalité

---

<sup>19</sup> Nous pouvons entendre le même genre de signification dans le propos d'une chorégraphe interviewée dans le cadre de la recherche sur la place des Atsem (Chap. II) : « *Tu peux comprendre en quoi aussi ça peut être chouette pour un enfant de traverser cette expérience de danse, traverser cette expérience de corps* ». L'équivalence « danse » – « corps » dit bien le rapport intime entre la discipline et son objet principal, ce rapport ne pouvant exister que grâce à l'expérience.

de leur projet et des chemins possibles <sup>20</sup>.

En revanche, pour les deux points 2. et 3., cela passe par des situations qui nécessitent de l'anticipation, mais aussi de la réactivité, du lâcher-prise, des cadres plus flous, voire même du hors-cadre.

Concernant le rapport aux objets artistiques, les supports et les démarches de création sont énonçables en amont, mais il est assez difficile d'imaginer la réaction des élèves, leur appropriation de ce qui est proposé et leur capacité à réagir. Une situation observée dans l'école où travaille Manon semble assez significative de cet état de fait, et a bien renvoyé à ce que nous avons dit sur le *work in progress* et la question du rapport aux œuvres.

Manon propose aux élèves de petite section (cette précision est importante), dès l'entrée dans la salle, de jouer sur les instruments. Les élèves testent les sonorités, individuellement, chacun pour soi. Durant cet instant, les élèves apprivoisent les instruments et réagissent de différentes manières :

- certains cherchent les expériences les plus variées, en testant différents instruments, différents modes de jeux ; ils ne se fixent pas sur une sonorité, mais cherchent à diversifier les expériences ;
- d'autres conservent un instrument, ou un son, dès qu'ils sont satisfaits, en ne diversifiant pas les expériences (peut-être de peur de perdre ce qu'ils ont trouvé).

Cette phase de découverte est souvent une situation à la limite du cadre scolaire, dans la mesure où cette expérience place les élèves dans une recherche sonore qui vient perturber *a minima* les habitudes scolaires. Car, intrinsèquement, le silence n'est pas de mise. Et en outre, il n'y a pas de son qui se fixe immédiatement, car il n'y a pas de son à trouver dans l'absolu : le son se cherche et se trouve dans un rapport de soi au son, qui implique de prolonger jusqu'à ce que chaque son convienne à chacun.

En même temps, les habitudes du cadre scolaire, des manières de travailler à l'école, fait que le travail ne s'arrête pas là. Un travail collectif s'enchaîne, et sans que Manon ne suggère quoi que ce soit de semblable, les élèves forment des couples, des groupes, par le jeu de différents paramètres :

- la proximité immédiate qui favorise les échanges de sons. Cette situation montre la capacité de l'élève à établir des combinaisons avec son voisin et à réagir en fonction de la situation ;

---

<sup>20</sup> Si nous disons « adulte » et non pas « artiste », c'est que cette activité peut être organisée et dirigée par un(e) enseignant(e), voire un(e) Atsem (cf. Chap. II, p. 108-111).

- la complémentarité de sons qui se nouent à travers la salle. L'élève repère un son, une formule, un rythme qui lui semble complémentaire, répondant à une représentation personnelle, esthétique de ce qui peut devenir musical.

À travers cet exemple, nous mesurons bien les enjeux qui se nouent, pour l'enfant, sur le rapport esthétique aux œuvres, aux démarches, à la création. Si, comme Louis le suggérait, l'enfant est capable, plutôt spontanément, d'un rapport esthétique à l'œuvre, il n'en reste pas moins que, du fait de pratiques sociales de références, il a déjà constitué une représentation de ce qui lui semble être agréable, esthétiquement acceptable, voire musicalement acceptable.

En conséquence, il y a bien quelque chose de l'ordre du pari chez Manon : des situations, qui sont dans un cadre scolaire, mais qui le bousculent au point d'être parfois hors-cadre, sont construites pour faire entrer, dans l'éventail des possibles qu'ouvrent les élèves, même légèrement, des esthétiques inconnues, nouvelles, venant bousculer les pratiques sociales de références déjà présentes. Cette entrée dans une pluralité esthétique nécessite une expérience sans *a priori*, en permettant à l'élève d'accepter ou non le jeu proposé, sans aucune possibilité, pour Manon, d'anticiper une quelconque modification de leurs représentations. Mais elle imagine que, dès lors qu'il y a de l'inédit, de la création, l'enfant, l'élève en gardera toujours quelque chose.

### III.2.2. Des « productions » et des « œuvres »

À présent, dans cette réflexion sur le rapport entre art à l'école et art hors-école, il convient d'interroger les résultantes du travail entre l'artiste et les enfants. Car, comme on l'a vu, Manon transfère en quelque sorte, dans son travail en milieu scolaire, ce qu'elle fait en tant que musicienne en dehors de ce milieu. Alors, quelle différence entre ce qui est produit d'un côté et ce qui l'est de l'autre ?

À travers la référence à Umberto Eco, nous avons mobilisé la notion d'œuvre pour décrire les orientations esthétiques de Manon, et nous avons admis l'idée que les enfants pouvaient être des moteurs des œuvres produites, et ce, même si Manon a choisi de ne pas réaliser d'œuvre finale la première année. Pour elle, l'expérience est fondatrice de gestes, d'actes, de comportements sensoriels, qui alimentent en sons une forme esthétique particulière. Elle ne dénigrerait pas ce qu'un plasticien, nourri de 3 ans et demie de travail avec des enfants de deux écoles EAL différentes, avait déclaré en 2006 : « *Dans l'expérience, y a pas mal de moments où les choses s'inventent vraiment avec les enfants* ». L'artiste et les enfants coproduisent en quelque sorte cette forme, mais de quelle nature est-elle ? Si elle a toute légitimité en tant que forme, quel statut lui conférer ? Les productions sont-elles des œuvres à part entière ? Sont-elles une trace d'une démarche de création personnelle ? Les artistes souhaitent-ils les intégrer dans leurs productions ?

Les productions d'élèves sont, comme nous l'avons vu, la résultante d'une démarche proposée par l'artiste. Celui-ci, celle-ci, apporte une situation, un prétexte, un support de départ pour inciter les élèves à produire. Ces productions sont donc des traces d'une appropriation d'un geste, d'une démarche. Elles traduisent tout à la fois la pensée de l'élève, son jeu avec l'environnement immédiat (espace, objets, sons, les autres enfants...), les essais successifs qu'il fait. Elles portent en elles tout à la fois l'élément déclencheur, la démarche offerte par l'artiste et l'imagination des élèves.

Pour autant, les productions ne sont pas des œuvres au sens où les artistes l'entendent. L'œuvre d'art est tout à la fois une marque de création originale et de synthèse de connaissances. Elle reflète l'engagement de l'artiste, son inscription dans une esthétique et son imagination.

Le cas de l'école où travaille Manon est de ce point de vue très significatif. En effet, le point culminant de la résidence la deuxième année (2010-2011) s'est matérialisée par une « *quinzaine* » consacrée à la musique. Durant ces deux semaines, les élèves ont pu, en compagnie de Manon et d'autres artistes musiciens avec lesquels elle collabore par ailleurs (notamment un, Benjamin, qui l'a accompagné tout au long de l'année), finaliser leur projet de production : les élèves de petite section ont produit des sons captés par les artistes ; ces sons ont été réinvestis par les élèves de moyenne et grande sections, et les bandes-sons ont ainsi été diffusées dans l'école.

À la fin de la quinzaine, les élèves ont été invités à tester l'installation utilisée par les artistes dans le cadre d'un concert pour les parents donné le vendredi soir. Le dispositif présentait de l'intérêt et a passionné les élèves. Chaque son produit par la voix ou un instrument déclenchait une image, les élèves jouant ainsi avec le sonore et le visuel à la fois, cherchant notamment à combiner les images et des sons produits par plusieurs élèves.

Ce qui avait été observé précédemment en classe se confirme : les élèves testent les dispositifs pour très vite entrer dans une démarche de combinaisons de sons qui reflète une démarche esthétique. En effet, les combinaisons ne sont pas le fruit du hasard. Les élèves écoutent et combinent leurs sons avec ceux de leurs camarades et qui leur semblent les plus complémentaires. L'expérience est concluante, mais lorsque arrive le moment du concert, les artistes reprennent la main, c'est net, c'est *leur* création. La collaboration artistes-élèves ne signifie pas un mélange des genres : les élèves sont dans une démarche d'appropriation du monde sonore, dans la découverte de situations de création sonore, et dans l'ouverture à des esthétiques inconnues ; les artistes, quant à eux, se saisissent d'outils de création à des fins d'expression. Ils connaissent les outils, les effets, les combinaisons possibles et souhaitent réaliser une œuvre qui raconte quelque chose d'eux, de leur univers, d'une esthétique.



Après avoir exploré le dispositif durant tout l'après midi, les élèves avec leurs parents se retrouvent en position de spectateurs. L'idée est intéressante de faire passer l'appel au spectacle par les élèves et surtout par leur expérience de la réalisation. Cependant, le facteur « surprise » du dispositif (le son générant de l'image) a été dévoilé.



Manon en pleine action. Le son génère de l'image. Les élèves retrouvent ce qu'ils ont expérimenté, le lien passe par la réalisation originale de l'artiste. L'œuvre présentée est ainsi une proposition qui réinvestit les gestes découverts et utilisés par les élèves, qui deviennent spectateurs d'un processus connu. Enfin, le dispositif présente un intérêt didactique, puisqu'il donne une trace visible d'un phénomène invisible.



Après l'action du musicien instrumentiste, le musicien informaticien et les infographistes prennent le relais pour proposer une synthèse de ce qui a été joué précédemment. Ici, seule la parole de l'artiste est prise en compte puisqu'elle suit un plan, une forme élaborée en amont. Si le cadre est bien défini, ce qui se passe à l'intérieur est totalement libre. On remarquera ici que seules les propositions de l'artiste sont utilisées.

Un musicien passé par EAL lors de la première vague et qui se définit comme « *plasticien du son* », a bien expliqué cette différence de position de l'artiste :

*« [Je dis aux enfants :] Vos propositions valent autant que les miennes, je ne mets pas de notes, de points verts, points oranges. Ce qui m'intéresse c'est que vous m'apportiez des propositions. C'est comme les Lego : si chacun amène un lego, on a 10 Lego, qu'est-ce qu'on fait avec ces 10 Lego ? Si vous m'en amenez 100, on en a 500, qu'est-ce qu'on fait avec 500 ?... Plus vous m'amenez de propositions, plus ce sera riche. [...] Avec le son, y a plusieurs phases : collecte des matériaux, manipulation, écriture, y a des phases où [...] les enfants peuvent manipuler comme moi, apporter des objets sonores, capter des sons, les entendre, en parler. Mais à un moment donné, la phase, je dirais, un peu finale, je considère d'une façon assez arbitraire qu'elle m'appartient [...] quand je construis une œuvre, je le fais tout seul, parce qu'y a un geste d'écriture, qui pour moi est un geste euh... adulte, avec ce que j'ai pu apprendre dans les institutions comme les Conservatoires. Y a des règles d'écriture, qu'on est là pour détourner, j'en conviens, mais qui sont le fruit d'expériences, d'un apprentissage qui est somme toute assez long. Et comme je le disais, j'ai pas vocation à faire que les enfants deviennent musiciens, compositeurs. Donc, ce geste définitif, final, de mise en œuvre formelle, je considère qu'il m'appartient en tant qu'artiste. [...] La mise en œuvre n'existe que quand l'artiste est là. »*

Dans les faits, au moment du concert dans l'école de Manon, on a constaté que les élèves avaient du mal à porter une attention soutenue à la réalisation des artistes.

Comme si, connaissant la démarche, connaissant déjà les ficelles de construction de l'œuvre, ils restaient focalisés sur leur expérience, sur leur désir de pratiquer par eux-mêmes. De leur côté, les artistes, en professionnels du domaine, proposaient leur démarche au public afin d'assurer une prestation de qualité, sûre, en veillant à la réception qui pourra en être faite.

Pour autant, il n'y a pas, chez les artistes, de jugement de valeur sur les réalisations faites par les élèves ; la logique de création est à la fois *produite par* un cadre au sens artistique et *inscrite dans* un cadre au sens scolaire. Cette « *quinzaine* » reste cependant exceptionnelle, et on peut dire qu'en un certain sens, elle bouleverse le cadre scolaire. En un certain sens, car les écoles, notamment maternelles, sont habituées à des moments où le spectacle et la fête ont une place, mais elles le sont moins à voir l'attention de tous sollicitée et/ou mobilisée durant deux semaines consacrées au projet, à la découverte et à la création. L'artiste montre aussi aux parents, certes venus à l'école pour voir les travaux des élèves, comment une artiste en résidence dans l'école « s'occupe » de leurs enfants autrement, en passant par d'autres vecteurs que ceux habituels de l'école.

Alors, si les productions ne sont pas des œuvres, cela n'empêche pas l'artiste de voir les productions des élèves comme les révélateurs d'acquisitions faites par la combinaison des expériences, résultante d'un travail où elle s'est délibérément posée en stimulatrice, voire en agitatrice. Le travail mené autour du son, de l'écoute nécessaire pour produire un son de qualité, et surtout pour envisager des combinaisons possibles, permettent à l'artiste de mener avec les élèves un travail qu'on peut, malgré la différence fondamentale entre « production » et « œuvre », appeler « artistique ». Cela peut s'interpréter lorsqu'on s'intéresse au travail collectif des élèves entre eux.

Dans ces moments de travail collectif, les élèves apprennent à apprivoiser le travail sonore à plusieurs. Cet exercice fait partie des travaux les plus difficiles. En effet, produire du son à plusieurs engendre du bruit (le fameux « brouhaha », mot éminemment scolaire), duquel on espère pouvoir sortir quelque chose. La démarche de l'artiste est structurante, elle vient apprendre aux élèves à organiser ce qui ne semble pas l'être. « *Écoutez-vous* », « *Il faut du silence* »,... ces mots, qui reviennent souvent dans la bouche de Manon, pourraient aussi bien sortir de celle d'une enseignante. Mais ils prennent une signification particulière en ce que les productions mettent en œuvre des compétences qui sont mobilisées pour donner lieu à des réalisations et à des instants artistiques forts, des rencontres que Manon veut « *inattendues* », « *imprévisibles* ». C'est sans doute cet aspect du travail avec l'artiste qui vient faire le plus bouger le cadre scolaire, qui, lui, nécessite une anticipation, une représentation plus précise en amont de ce qui sera réalisé par les élèves.

### III.2.3. Une mise en commun des cadres ?

Ainsi la question du rapport entre arts dans l'école et arts hors école se rapporte-t-elle :

- aux formes esthétiques produites. La manière de travailler de Manon ne diffère pas lorsqu'elle travaille dans l'école ou hors d'elle. Les instruments, leurs sons, les combinaisons de sons, leur organisation, leur montage et leur diffusion, tout appartient à la professionnalité de Manon, qu'elle transfère aisément dans l'école ;
- à la démarche de création. La centration sur l'« *expérience* » et le « *processus* » est, là encore, commune aux deux mondes. Le fait d'être avec des enfants, plus particulièrement des « petits enfants » amplifie cette manière de faire, que Manon porte avec beaucoup de détermination et de constance ;
- à la différence entre production et œuvre. Le moment de la diffusion d'une œuvre, pilotée par Manon, ou plutôt, co-pilotée par Manon et ses collègues musiciens, détache la spécificité de l'artiste. Si l'on admet, selon une idée maintenant commune, que l'enfant est « créatif », il n'est pas pour autant un « créateur » ; ce rôle revient à l'artiste <sup>21</sup>.

Notre étude montre que les deux mondes « arts dans l'école / arts hors école » peuvent se superposer dans les deux premiers registres, moins dans le troisième. Sur ce point, il serait intéressant d'étudier la forme des « œuvres » produites dans les écoles, et nous ajouterons ici, avant de revenir de manière centrale sur la question du « cadre », deux exemples de travaux de plasticiens qui relèvent de la même distinction.

Le premier exemple date de l'année 2007-2008. Une exposition a eu lieu en fin d'année dans cette école où le plasticien a fait travailler les élèves sur la construction d'une ville. Chacune des 8 classes de l'école construisit son quartier, et pour l'exposition, l'artiste décida de construire le sien (occasion d'un clin d'œil à la ville de Lyon, qui comporte 9 arrondissements). Dans le courant de l'année, alors que rien n'est vraiment décidé, il avait déclaré au chercheur, « *je vais m'y mettre, parce que je trouve que ça serait dommage... mais je vais faire un truc euh... pas trop artiste, pour pas trop* [me démarquer, me distinguer] ». Pensant alors que « l'œuvre » se fondrait au milieu des « productions », le chercheur fut surpris de découvrir le résultat :

---

<sup>21</sup> La distinction entre création et créativité est sans doute nécessaire à établir. Sur les usages multiples et fréquents de ces mots, voir Filiod 2011 : 38-40.



L'autre exemple est plus récent, et concerne Émilie, plasticienne déjà rencontrée dans ce chapitre. Lorsqu'on lui parle d'intégrer des productions provenant des élèves de l'école où elle travaille, elle réagit vivement. C'est clairement « non », même si elle avoue avoir un peu hésité en cours d'année : la manière dont certains enfants réalisent des bruits de bouche est assez exceptionnelle selon elle. Mais elle ne veut pas accompagner une surexposition de l'image de l'enfant dans la société, forcément « mignon », « drôle », « créatif », de même qu'elle redoute un peu la réception d'un tel travail par ceux qui ont un pouvoir critique dans les mondes de l'art. Dans les deux cas, il y a une intégration de l'effet possible dans la réception de l'œuvre (rappelons-nous de Jauss). Mais cela va plus loin encore. Lors de l'exposition qui a eu lieu fin mai dans l'école où elle travaille, quasiment tous les espaces de l'école étaient garnis de traces des travaux faits par les élèves tout au long de l'année. Et dans une salle de classe, Émilie décida de produire une installation vidéo : 6 moniteurs diffusaient en boucle un montage de bruits filmés, produits par les enfants dans un contact avec différents objets. Voici une partie de la pièce :



Pour les enseignantes et les Atsem avec qui le chercheur a pu échanger, il s'agit de « *l'œuvre d'Émilie* ». Deux membres de l'équipe de recherche ont pris le temps de se poser, d'écouter et de voir, de se laisser porter par la mélodie créée par l'enchaînement des signes formant à la fois des boucles sonores et visuelles. La distinction entre œuvre d'artiste et production d'enfants-élèves leur a paru criante. Toutefois, Émilie refuse de dire qu'il s'agit là d'une de ses « *œuvres* ». Dialogue vif entre l'artiste et le chercheur :

« — Artiste : [les bruits de bouche,] *je pensais plutôt les enregistrer et pas les montrer, enfin je voulais pas trop qu'on voit [le] visage [des enfants]*

— Chercheur : *Si on prend l'installation que tu as fait à l'expo...*

— Ben justement, [une enseignante,] *elle arrive là, elle fait : "Mais ça, tu peux le mettre dans un musée !". Ben non, surtout pas. Le truc avec les télé là, jamais je mets ça dans un musée moi !*

— *Alors la raison c'est quoi ?*

— *Artistiquement c'est ultra faible comme truc.*

— *C'est pas ultra faible parce qu'il y a des enfants qui font des bruits dessus et qu'on les voit...*

— *Mettre des bruits dans des télé, et puis qu'il y ait les correspondances entre des bruits, enfin... c'est pas une pièce, quoi.*

— *C'est quoi ?*

— *C'est un dispositif d'expérience pour enfants de 3 à 5 ans.*

— *Eh bien là moi, je suis pas d'accord. Je vais te dire comment je l'ai vécu, moi, le truc. J'ai participé, j'étais là pour amener les téléviseurs et tout, et je me suis dit "bon elle fait ça, histoire de dire "l'artiste, il y a une pièce à elle" et puis elle fait son truc"...*

— *Alors surtout pas !*

— Une “pièce”, une salle je veux dire, où là, on va voir autre chose que le travail / que les étapes du travail pédagogique. Il y a malgré tout un produit fini, tu peux pas le nier ça. Après, appeler ça une œuvre c'est autre chose, mais c'est un produit fini... où t'as décidé de mettre /

— / C'est jamais un produit fini, c'est une forme.

— Non, c'est une forme qui est finie et le truc [...] moi, je me suis assis à un moment donné et je me suis dit qu'il était en train de se passer quelque chose [...] l'aléatoire de la rencontre des bruits sur chacun des DVD fait que tu as malgré tout une boucle, mais qui est très élargie et puis qui est complexe parce qu'ils ont pas la même durée. Donc la boucle elle, en fait, si tu t'installes et si tu restes un long moment, t'es comme dans / face à une œuvre : tu prends le temps de ressentir quelque chose et de t'imprégner du truc. Et c'est ce qui fait que les gens disent que ça peut être une œuvre présentable quelque part.

— Ils peuvent le vivre comme une œuvre, mais ce n'est pas une œuvre parce qu'elle est pas positionnée artistiquement. Si tu parles de l'aléatoire, comment tu positionnes ce truc gnangnan par rapport à John Cage, tu vois ? [...] C'est là que c'est pas une œuvre d'art, c'est pas une œuvre d'art de [Émilie R.], c'est un dispositif d'expérience dans une école maternelle pour des enfants et des parents. [...]

— Il y a bien des dispositifs d'expérience qui sont présentés dans les musées ?

— Oui, mais si tu veux, moi quand je fais des œuvres d'art, il y a beaucoup plus d'autres questions qui rentrent en compte que juste ça : c'est pas juste une forme marrante quoi, c'est pas juste un dispositif d'expérience. [...] Quelqu'un d'autre pourra peut-être exposer ça dans un musée, moi j'exposerai pas ça dans un musée. »

On voit avec cet exemple une claire distinction de ce qu'est une « œuvre », l'artiste estimant avoir un minimum de pouvoir sur la définition donnée à ses réalisations.

Pour revenir de manière plus centrale à la question du rapport « arts hors école / arts dans l'école », au-delà des trois registres « formes esthétiques », « démarche de création » et « différence production / œuvre », reste donc la question du « cadre ».

Manon, et Benjamin, qui l'a assistée au fil de l'année, ont bien conscience d'avoir bouleversé un peu le cadre scolaire ; mais ils ont tout autant souhaité le ménager. L'une et l'autre ont pris pied dans l'école, ont rencontré des équipes, des élèves, des parents, et en ont observé les fonctionnements, et ce qui vient d'être écrit dans cette *Phase 2* montre bien, par exemple, les points de contact entre l'activité professionnelle de Manon et celle qui est attendue dans un cadre scolaire.

Alors, puisque l'artiste a été renouvelée pour une 3<sup>ème</sup> année, qu'en sera-t-il de ce jeu avec les cadres ?

Au terme de la deuxième année, les idées sont plutôt précises. Manon prévoit de concentrer le travail des élèves sur leur classe, et sur des temps plutôt intensifs étalés sur quelques semaines. L'objectif est de réaliser des installations sonores qui seront exposées dans des classes. Bien entendu, et cela tient aussi au fait que l'école

comporte pas moins de 7 classes et que le travail des enseignantes et Atsem avec l'artiste a varié fortement d'une classe à l'autre, ces temps particuliers seront anticipés par les artistes, dans un travail de proximité avec les enseignantes, et ce, pour favoriser le réinvestissement, dans la classe, du travail fait avec Manon. Ainsi, les enseignantes sont-elles conduites à se saisir du projet pour repérer les compétences et connaissances développées par les élèves durant ces temps et pour mieux intégrer encore l'artiste dans la démarche éducative.

Ce mouvement vers l'espace de la classe et vers une rencontre professionnelle plus serrée, devrait nous faire mieux percevoir encore les motifs d'une rencontre possible entre arts hors école et arts dans l'école. C'est pourquoi, comme nous l'avons indiqué en début de ce chapitre (cf. *supra*, p. 121, note 5), cette année 2011-2012 fera l'objet d'un suivi complémentaire, en vue d'analyser le travail accompli sur la durée des 3 ans.

## CONCLUSION

L'examen continu du travail de deux artistes musiciens en résidence dans des écoles maternelles EAL nous invite à faire plusieurs constats et à faire ressortir quelques pistes d'action majeures.

Du côté des constats, il faut retenir que "les motifs d'une rencontre" entre les arts dans l'école et les arts hors école résident dans les notions communes au travail artistique et au travail scolaire que sont le « *cadre* » et la « *discipline* ». Ces notions sont le préalable pour en penser d'autres, utiles pour à la fois observer, interroger et analyser l'activité artistique et son cadrage : celles de « *dispositif* » et d'« *esthétique* ».

Ces notions, qu'il est donc nécessaire d'avoir en tête à chaque fois qu'une discussion s'engage sur les enjeux de l'éducation artistique à l'école, et en particulier à l'école maternelle, prennent appui sur la prégnance de l'« *expérience* » comme lieu de l'épreuve de l'activité et comme support du processus et de la démarche artistiques. Selon cette logique, qui résulte d'une proximité avec la logique d'apprentissage et de création portée par les artistes, le *work in progress* s'avère la démarche la plus sûre pour construire une éducation artistique.

Mais l'on doit se convaincre une fois pour toutes que l'enfant n'est pas un artiste, car il n'est pas, comme l'artiste, porteur de compétences spécifiques, acquises au long de formations formelles et informelles, d'expériences professionnelles consistantes. Ce qui nous fait dire que l'enfant est « quelque part » artiste provient sans doute du fait que les manières de concevoir et de faire que portent les artistes résonnent avec le processus d'apprentissage en général. L'école maternelle, où se manifestent et se développent les apprentissages des enfants à leur premier stade scolaire, reste, de ce point de vue, un lieu propice à l'émergence de cette "rencontre" et de ses "motifs".

Du côté des pistes d'action, on insistera sur l'importance qu'il y a à aménager des temps de découverte du travail de l'artiste, entendu au-delà de la présentation des œuvres ; ce qui veut dire : pratiquer avec l'artiste. Dans le même ordre d'idées, les acteurs des écoles ont tout intérêt à s'emparer de la question de l'*esthétique* en vue de partage d'expériences, aussi bien côté enfants que côté adultes.

\* \* \*

## BIBLIOGRAPHIE

- Augustin d'Hippone** (Saint), 2006 [IV<sup>e</sup>-V<sup>e</sup> s.], *De Musica. Traité de la musique*, Paris, Sandre.
- Bosseur D. & J.-Y.**, 1986, *Révolutions musicales. La musique contemporaine depuis 1945*, Paris, Minerve.
- Bosseur J.-Y.**, 1999, *Musique et beaux-arts. De l'Antiquité au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Minerve.  
——— 2006 [1998], *Musique et arts plastiques. Interactions au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Minerve.
- Chiron É.**, 1997, La créativité comme valeur pédagogique, *Communications*, n° 64, Paris, Seuil, 173-189.
- Dambre M., Gosselin-Noat M.** (sous la dir.), 2001, *L'éclatement des genres au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Eco U.**, 1965 [v.o. 1962], *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.
- Filiod J.P.**, 2011, Au-delà de l'art : créativité et expérience esthétique, *Gérontologie et Société*, n° 137, 38-48.
- Huisman D.**, 1954, *L'esthétique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- Jauss H.R.**, 1978 [v.o. 1972-1975], *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Malziak L., Laubenheimer F.**, 2000 (mai) Mathématiques et musique, *CNRS-info, La Lettre d'information du CNRS* (<http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/math2000/html/math06.htm>, page consultée le 17 juin 2009)
- Monod-Juhel C.**, 2009, *Autour de la résidence d'artistes : évolution et extension du principe de résidence d'artistes*, Mémoire de Master *Sciences des sociétés et de leur environnement*, Mention *Sociologie*, spécialité professionnelle *Développement culturel et direction de projet*, Université Lumière Lyon 2.
- Rapports de l'équipe de recherche** sous la responsabilité de J.P. Filiod :
- RR3**, 2008, *Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)*, 48 p.
- RR2**, 2007, *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2<sup>ème</sup> phase*, 100 p.
- RR1**, 2006, *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle*, *Enfance Art et Langages 1<sup>ère</sup> phase*, 70 p.
- RC**, 2005, *Rapport de synthèse de l'équipe de l'IUFM de l'Académie de Lyon*, in *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages*, 83-126.