

Culture & Musées

Muséologie et recherches sur la culture

31 | 2018

Entre création et médiation : les résidences d'écrivains et d'artistes

Dossier

Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire

When artists reside in schools. On space and school form

Artistas en residencia en la escuela. El espacio y la forma escolar

JEAN-PAUL FILIOD

p. 71-90

<https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>

Résumés

Français English Español

Afin d'interroger les résidences d'artistes en milieu scolaire, cet article propose une entrée par l'espace, à partir de données récoltées sur le terrain d'un « programme de résidences d'artistes en école maternelle » : Enfance Art et Langages à Lyon. Résider renvoyant à l'acte d'habiter, cette approche par l'espace peut être pertinente pour analyser et comprendre la manière dont se vivent les résidences d'artistes en milieu scolaire. S'intéresser aux formes d'appropriation de l'espace de l'école : école entière, lieux dédiés... par les artistes et celles et ceux avec qui il ou elle travaille ouvre une analyse sur le rapport entre résidence d'artiste et « forme scolaire », au cœur duquel se trouve la logique de « projet ». À partir de là se pose une question : ce rapport produit-il du changement ? Et, si oui, celui-ci se réalise-t-il à l'échelle du système éducatif ou à une échelle plus locale ?

Based on data collected from a fieldwork on a program of artistic residences in pre-schools : Enfance Art et Langages, Lyons, France, this paper focuses on space. According to the semantic link between reside and live and inhabit, this approach by space can be relevant to analyze and understand the way artistic residences in schools are experienced. Paying attention to the ways artists and those with whom he or she works occupy the space in the schools : the whole school, dedicated places..., an analysis focuses on the relationship between artistic residence and " school form ". At the heart of this relationship is the logic of " project ". Then, a question is asked: does this relationship produce a change? And if it's the case, does this change occur at the level of the education system or at a more local level ?

Para examinar las residencias de artistas en las escuelas, este artículo propone una entrada a través del espacio, basada en datos recopilados en el campo de un "programa de residencias de artistas en el jardín de infantes": Infancia Arte e idiomas en Lyon. Residir en referencia al acto de habitar, es un enfoque desde el espacio que puede ser pertinente para analizar y comprender la forma en que se viven las residencias de artistas en las escuelas. Interesarse en las formas de apropiación del espacio escolar: toda la escuela, lugares dedicados... por los artistas y aquellos y aquellas con quienes se trabaja, abre un análisis sobre la relación entre la residencia del artista y la "forma escolar" donde se encuentra la lógica del "proyecto". De ahí surge una pregunta: ¿esta relación es productora de cambio? Y si es así, ¿este cambio sucede a nivel del sistema educativo o a escala más local?

Mots-clés : résidence d'artiste, école maternelle, espace, forme scolaire

Keywords: artistic residency, pre-schools, space, school form

Palabras clave: residencia de artista, jardín de infantes, espacio, forma escolar

Notes de la rédaction

Manuscrit reçu le 31 août 2017

Version révisée reçue le 26 juin 2018

Article accepté pour publication le 10 juillet 2018

Texte intégral

- 1 Partant de l'idée que le mot « résidence » renvoie à « résider », cet article interroge la résidence d'artiste en termes de rapport à l'espace dans le contexte scolaire. Il s'appuie sur une présence au long cours comme chercheur au sein du « programme de résidences d'artistes en école maternelle », Enfance Art et Langages (EAL), qui a concerné 31 écoles lyonnaises et 48 artistes, dont le contrat initial d'une année scolaire, pouvait être renouvelé deux fois.
- 2 Plusieurs objets de recherche ont été travaillés pendant douze années sur ces terrains¹. Il ne s'agit pas ici de les présenter, mais de mettre l'accent sur la dimension spatiale en repérant ce qui, dans les terrains arpentés, relève ou non d'une résidence. En établissant un retour sur des données déjà collectées et sur d'autres revisitées pour les besoins de cet article, je pose la question de savoir si le terme de résidence a un sens universel ou s'il faut reconsidérer son sens sous l'angle de la pluralité des définitions des résidences d'artistes et des variations des usages de l'espace selon les contextes locaux.
- 3 Une autre question découle de celle-ci. Si l'espace scolaire est modifié, même faiblement, par les effets de la présence de l'artiste, comment cette prise en compte de la question spatiale peut-elle nous amener à interroger le rapport à la « forme scolaire » (Vincent, 1980) étant donné les variations qui ont affecté la « forme de l'éducation » (Maulini & Montandon, 2005) ?
- 4 Si cet article ne prétend pas donner une réponse univoque à la question « La résidence d'artiste change-t-elle l'École ? », il tente cependant d'apprécier comment les différences observées d'une école à l'autre et la logique de projet, au fondement de toutes les résidences, permettent de repérer où se situe le changement.

Des résidences d'artistes qui n'en sont pas ?

- 5 Les résidences d'artistes² en milieu scolaire sont prises dans une histoire de plus de trois décennies de politiques d'« éducation artistique et culturelle », expression consacrée par les politiques publiques des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale. C'est en 1981, sous l'impulsion de l'association *Savoir au présent*, que naissent les premières résidences d'action culturelle ; en milieu scolaire, elles fleurissent entre 1985 et 2003 (Bordeaux, 2015), et à la même époque émergent les résidences d'écrivains, qui témoignent de leur professionnalisation, en lien avec la précarisation de leur métier (Rabot, 2015)³.
- 6 La reconnaissance des résidences d'artistes en milieu scolaire s'affirme avec la mention explicite du terme dans les textes officiels de l'Éducation nationale, en 2008, puis en 2010, avec la Charte nationale sur la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes. Celle-ci reprend nombre de références d'une circulaire du ministère de la Culture (13-01-2006), notamment une typologie des résidences au mot près⁴, en y ajoutant : « Une école, un collège ou un lycée peut accueillir des artistes en résidence. Cette modalité particulière est appelée « résidence en établissement scolaire » » (MEN, 2010). Le lancement des résidences du programme « Création en cours » en janvier 2017, reconduites depuis, confirme cette tendance.
- 7 C'est dans ce contexte général que sont créées les résidences EAL. Les élections municipales de 2001 donnent lieu à un tournant politique, à Lyon comme à Paris, d'où sortent victorieux des candidats du Parti socialiste, dans ces grandes villes dirigées depuis des décennies par la droite. Le Plan pour les arts et la culture, conçu par les ministres Jack Lang et Catherine Tasca, est publié la même année (MEN-MCC, 2001). Une jonction s'effectue entre les niveaux national et municipal, que n'empêchera pas la défaite de la gauche aux élections nationales de 2002. En créant un poste de premier adjoint délégué à l'éducation et à la petite enfance, l'équipe municipale lyonnaise annonce la couleur et crée les premières résidences d'artistes en école maternelle.

8 Lors de la première période, de janvier 2003 à juin 2005, des artistes sont présents dans neuf à dix écoles. Le contrat d'un an étant renouvelable jusqu'à deux fois, six d'entre eux sont revenus trois ans de suite, quand quatre sont restés deux ans, une un an et un quatre mois. Après une année scolaire transitoire destinée à évaluer la pertinence d'une reconduction du programme, huit écoles s'y engagent à la rentrée 2006-2007. Les conditions du contrat changent pour des raisons budgétaires, mais pas seulement : alors que les artistes travaillaient douze heures par semaine sur toute l'année lors de la première phase, ils passent à vingt semaines annualisées, afin de tenir compte de leurs autres activités – spectacles, répétitions, autres résidences... Un autre critère apparaît : la taille de l'école. L'artiste résidera en moyenne douze heures par semaine pour une école de trois ou quatre classes, neuf heures si elle en comporte au moins cinq. Même si cela revient à une réduction, pour les artistes restés pendant trois ans, les mouvements de personnel font que les nouveaux arrivants, enseignants ou Atsem⁵, ont parfois moins d'ancienneté que l'artiste, qui connaît mieux les lieux et certains enfants-élèves⁶. Ceux-ci, d'ailleurs habitués à cette présence et ayant vécu toute leur scolarité en maternelle avec un ou une artiste, arrivé en première année d'école élémentaire, demandent en s'étonnant : « il [elle] est où l'artiste ? », suivant les témoignages d'enseignantes de deux écoles différentes.

9 Ces modifications et les variations qu'on observe d'une école à l'autre posent la question de la durée dans les lieux et des manières d'y « résider ». La logique est la même que pour les résidences d'écrivains, pour lesquelles, contrairement à la résidence de création, il n'y a pas de critère d'immersion et de retrait : l'artiste se déplace et va à la rencontre d'acteurs au sein des institutions, sur la base d'un projet commun associant l'auteur et le lieu (Rabot, 2015 : 35). La logique de projet, promue par les textes officiels (MEN, 2010) et relatifs aux partenariats (Buffet, 1995), donne cependant aux résidences une consistance que n'ont pas les interventions d'artistes, souvent réduites à quelques dizaines d'heures – voire une dizaine – au sein d'une seule classe de l'école⁷. Aussi les résidences EAL impliquent-elles les artistes dans des projets qui concernent toute l'école et les obligent à travailler avec toutes les classes⁸. Il y a donc plus d'intensité dans la résidence, d'autant que le projet doit être mû, comme l'indique l'appel à projets, par le recours à l'« univers artistique » de l'artiste. On signifie par là que ce n'est pas de l'animation socioculturelle, ni de l'intervention. Ce critère, prégnant dans le programme EAL, est décisif au moment des jurys de recrutement.

10 Dans quels cas peut-on alors parler de résidence ? Ce terme n'a-t-il qu'un « sens métaphorique » (Rabot, 2015 : 35) ? Si l'écrivain ou l'artiste ne réside pas sur place, n'y dort pas, doit-on pour autant acter le fait qu'il ne « réside » pas ? Si résider renvoie à l'acte d'habiter, s'il signifie élire domicile, occuper une demeure, donc demeurer, la question pourrait être moins celle d'une présence continue que celle d'une appropriation de l'espace, dont les formes sont à interroger.

Formes d'appropriation de l'espace scolaire

11 Selon la Charte nationale, « Les conditions matérielles de l'accueil de l'artiste ou de l'équipe artistique doivent être garanties afin de permettre la mise en place effective de la résidence, mais aussi des actions éducatives, artistiques et culturelles qui en découlent. En particulier, les écoles, collèges ou lycées accueillant une résidence “ en établissement scolaire ” doivent mettre à disposition de l'artiste ou de l'équipe artistique un espace de création adapté pendant toute la durée de la résidence » (MEN, 2010). Les résidences impliquent donc une inscription spatiale conséquente : résider, c'est avoir un espace dédié, en quelque sorte habité. L'acte d'habiter n'est, en effet, pas limité à l'espace domestique privé : les espaces publics extérieurs, les espaces de travail font aussi l'objet d'occupations relevant de la domestication (Monjaret, 1996 ; Filiod, 2001 ; Zeneidi-Henry, 2004 ; Le Petitcorps, 2016).

12 Dès lors, où l'artiste réside-t-il ? Dans l'école tout entière ? Dans le cas d'EAL, la réponse devrait être positive puisque la résidence suppose de travailler avec toutes les classes de l'école. Mais on peut aussi imaginer que le personnel habituel de l'école et les responsables de l'institution scolaire se satisfont d'une résidence dont la définition se restreint à « l'espace de création » qu'il s'agit de « mettre à disposition », comme l'indique le texte officiel. Avant de traiter de cet « espace de création », considérons l'école dans son entier.

13 La délimitation de l'espace scolaire suit une règle anthropologique selon laquelle toute limite structure un rapport « intérieur-extérieur », à la fois « couplage symbolique d'édification de la règle » et « garant pratique du maintien de la règle » (Rémy, 1975 : 281). *A priori*, la distinction intérieur vs extérieur, dedans vs dehors, suggère une limite forte, d'autant plus lorsqu'un contexte historique imprime ses lois sur l'espace, les corps, les actions et les interactions. Or, le

contexte du moment insiste sur la précaution, lisible à travers l'application de dispositions légales et de procédures administratives : les établissements publics, soumis au plan Vigipirate, créé en 1978 – à la suite des attentats survenus en Allemagne, en Italie et en France –, le sont intensément depuis les attentats du 11 septembre 2001 à New York et ceux qui ont frappé depuis, plusieurs grandes villes, européennes notamment. Le contrôle des seuils s'en est trouvé renforcé, et si les années 1980-1990 étaient caractérisées par l'ouverture de l'École aux partenaires, et singulièrement aux familles, celle-ci a été remise en question, voire remise en cause, à partir des années 2000. Ce changement est concomitant avec un débat public centré sur la « crise », de l'institution en général, des institutions scolaires et familiales en particulier, et, par conséquent, de l'autorité. Ainsi l'affermissement du seuil de l'établissement permet de sanctionner symboliquement ce statut au monde extérieur, notamment aux familles, et incidemment aux artistes en résidence.

14 Toutefois, on observe que quelques artistes ont eu accès à l'école, seuls, du fait d'en posséder les clefs. Certains les ont demandées, on les leur a refusées, quand ailleurs, une négociation courte avec la directrice a permis aux artistes de les avoir, la qualité de la résidence tenant, selon eux, à la possibilité de venir sur des temps particuliers, tôt le matin, tard le soir, le week-end ou pendant les vacances scolaires. Ne pas avoir ces clefs, c'est se soumettre aux horaires de l'école, que l'artiste soit avec les enfants-élèves ou non. En disposer entretient le sentiment d'avoir prise sur les lieux, de pouvoir en disposer en cas de besoin, lorsque l'évolution du projet entraîne vers des idées de réalisation qui nécessitent, par exemple, de venir plus tôt le lendemain pour préparer l'activité du jour ou des jours à venir. L'appropriation de l'espace passe par ce genre de sentiment, fondateur des « significations du chez-soi » – le *meaning of home* des chercheurs anglo-saxons. Avoir les clefs, se sentir chez-soi lorsqu'on passe le seuil, fait partie des composantes de « ce qui fait résidence » dans l'expérience d'un artiste en résidence. La frontière intérieur-extérieur qui sépare l'espace scolaire du reste est ainsi atténuée, ce qui rappelle que l'espace, dès lors qu'il « matérialise la communication et la représentation des échanges », instaure en même temps un jeu entre les termes du couple intérieur-extérieur : dans les sociétés démocratiques au moins, ils peuvent dialoguer, s'articuler, en vue de « composer des diversités d'ambiances perçues comme favorables » (Rémy, 1975 : 279-280).

15 Que certains artistes possèdent les clefs, peut signifier que quelques-uns des acteurs de l'institution scolaire accordent un sens plein et fort au terme « résidence », quand pour d'autres, majoritaires, ne pas donner la clef relève d'un rappel de la force même de la limite de l'école, et par extension, de l'institution scolaire. La négociation a alors peu de place au regard des prescriptions et des proscriptions formulées par les acteurs situés en position haute dans la hiérarchie – inspecteurs et inspectrices de circonscription, coordonnateurs et coordinatrices pédagogiques pour les enseignants, coordinateurs et coordinatrices pour les Atsem. Les choix locaux que ceux-ci font sont d'ailleurs parfois contradictoires à l'échelle d'EAL. Par exemple, alors que la deuxième vague de résidences va commencer, le programme accepte une circassienne dans une école, quand, dans une autre circonscription, une école demande un « projet cirque » et s'entend dire par la coordinatrice pédagogique que « le cirque ne fait pas partie d'EAL ». La directrice de l'école s'en étonne, en déduit une réflexion sur le cirque et les représentations liées au danger qu'il suscite⁹, à plus forte raison dans le domaine de la petite enfance, et constate que ces représentations sont inégalement distribuées selon les circonscriptions. Autre exemple : certains inspecteurs choisissent, du fait de l'existence d'EAL, le thème de l'éducation artistique et culturelle pour les six heures d'animation pédagogique annuelle, quand d'autres, tout autant concernés par EAL, gèrent les différentes injonctions ministérielles et mettent l'accent, qui sur la lecture, qui sur l'évaluation, qui sur la sécurité routière, etc.

16 La question est moins sensible lorsqu'on s'intéresse aux espaces dédiés. La clef reste un objet important pour « faire résidence », mais dont on peut se passer dès lors que l'artiste se voit attribuer un espace dans l'école. Celui-ci devient « lieu » par les significations dont il se charge, à la fois pour l'artiste lui-même et pour les autres acteurs de l'école. Au sein d'EAL, les appellations ont différé selon la discipline de référence : « atelier » pour les arts plastiques et visuels, « studio » pour la musique, « labo » pour la photographie, « plateau » pour le cirque. Mais comme les bâtiments ne sont pas conçus pour accueillir des artistes ou d'autres intervenants extérieurs, il faut tenir compte de l'histoire des espaces de l'école et de son actualité pour savoir « où on va mettre l'artiste », pour reprendre une expression courante des enseignants aux premiers temps du partenariat. Ici on déplace la « salle goûter », là on profite de la suppression d'une « classe », ailleurs on déplace « la BCD (bibliothèque centre documentaire) à l'étage pour que l'atelier soit proche des classes ». L'adaptation aux éventuels changements d'une année sur l'autre est parfois de mise : ainsi, deux salles de classe furent mises à la disposition d'un plasticien qui dut trouver une solution l'année suivante après la création d'une classe

supplémentaire. Cette adaptation est facilitée du fait que les récentes décennies de écoles françaises sont caractérisées par l'« apparition de salles spécialisées “ communes ”, en particulier la salle informatique et la BCD. Nous passons de l'espace strictement analytique de la “ collection ” de classes à un espace qui ménage des “ lieux communs ”. Il s'ensuit le développement d'une modalité pédagogique nouvelle rendue “ nécessaire ” pour l'utilisation de ces espaces, la “ demi-classe ” qui s'accompagne nécessairement d'une forme de partenariat » (Marcel, 2005 : 48). Autrement dit, de même que l'assignation spatiale des enfants-élèves n'est plus limitée à la seule « salle de classe », l'artiste ne limite pas son activité à son espace dédié. Il se déplace, réalise avec des « demi-classes » ou « en petits groupes » de quatre à cinq enfants-élèves des transformations d'espaces de l'école – hall d'entrée, toilettes... qui signalent autant de marques de cette présence. Mettre en valeur des signes de la présence d'une artiste en résidence faisait d'ailleurs partie des exigences dans les écoles : annonces en début d'année lors des rencontres avec les parents ; affichages des activités tout au long de l'année ; fléchages au sol ou sur les murs invitant à un parcours vers le lieu de l'artiste et parfois jalonné de décors, liés ou non aux travaux réalisés ; présence des artistes à la cantine ou dans la cour de récréation, mais aussi au seuil de l'école aux heures d'entrée et sortie, pour pouvoir « voir » ou « rencontrer les parents ».

17 Un cas particulier de rapport à l'espace concerne les chorégraphes. Spontanément, on pense à leur attribuer la « salle de motricité » ou « d'évolution »¹⁰, mais l'utilisation principale de cet espace par les enseignants et leurs classes ne facilite pas cette assignation. En outre, cette discipline artistique se différencie des autres en ce que son médium ne se compose pas d'objets matériels comme c'est le cas pour les plasticiens, musiciens et photographes, voire circassiens : leur médium, c'est le corps dans l'espace. Ce qui signifie que l'espace dédié est en quelque sorte l'école entière. Le visiteur peut ainsi se faire surprendre par des corps en mouvement dans un espace scolaire jusque-là strictement balisé et défini. La résidence peut alors s'entendre au sens de l'entièreté de l'école sans qu'il soit nécessaire de posséder les clefs de l'enceinte.

18 La résidence se déploie ainsi de manière significative dans l'espace et de façon variable d'une école à l'autre. On pourrait penser que le contexte de l'école maternelle favorise ce déploiement, mais on ne négligera pas la logique de projet, récemment introduite dans le système éducatif français, et qui joue un rôle central.

Résidence et forme scolaire : la centralité du projet

19 Comme nous venons de le voir, la question spatiale amène à penser, d'une part la permanence d'une frontière forte entre l'espace scolaire et l'extérieur, et d'autre part l'affaiblissement de cette même limite sous l'effet de négociations entre acteurs. Une réflexion sur le rapport à la « forme scolaire » s'impose alors, puisque « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance » en est un des traits fondamentaux (Vincent *et al.*, 1994 : 39) et que l'enseignement scolaire s'effectue « à l'abri des autres interactions et rapports sociaux » (Maulini & Perrenoud, 2005 : 152). D'autres de ces traits ayant à voir avec les apprentissages, on peut s'interroger sur le rapport que la résidence d'artiste, dès lors qu'elle est portée par la logique de projet, entretient avec la forme scolaire¹¹.

20 Il s'agit là d'un de ces concepts à fort succès, dont les usages multiples ne convergent pas vers une définition univoque. Ainsi, certains insistent sur le rapport à l'écrit (Lahire, 2008) quand d'autres tentent d'interroger l'ensemble de ses traits (Maulini & Perrenoud, 2005). Aussi, puisque le sociologue à l'origine du concept a rappelé qu'il s'agissait avant tout d'un concept « historiographique » destiné à identifier l'invention d'une « forme sociale » pour l'apprentissage des enfants (Vincent *et al.*, 2012 : 112), doit-on l'abandonner sous prétexte qu'il serait arrimé à un moment de l'histoire, en gros, le XVII^e siècle ? A-t-il été supplanté par une autre forme de transmission, l'« instruction publique », avec laquelle il serait en opposition (*Ibid.* ; 134-135) ? Penser les choses ainsi serait considérer que l'école a été soumise à une évolution unilinéaire, passant d'un univers de « contrainte », caractéristique de la forme scolaire, à un univers de « compréhension » et de « raison », caractéristique de l'instruction publique (*Ibid.* : 121). Il n'en est rien, puisque, justement, l'école contemporaine se caractérise par la coexistence de modèles éducatifs et de pratiques pédagogiques qui mêlent de manière subtile et complexe la contrainte par l'adulte, la subjectivité de l'élève et des supports pédagogiques très variés. Il y aurait plutôt une tension entre ce que la forme scolaire et l'instruction publique ont produit chacune au fil de l'histoire. Certes, l'École a connu un ensemble de transformations : le passage du « maître d'école » à l'« instituteur » puis au « professeur des écoles », l'émergence de « sorties hors-

« école » et de « lieux communs » favorisant les « décloisonnements » (Marcel, 2005), les « classes inversées » (Dufour, 2014 ; Boissinot, 2017 : 18) et les partenariats d'éducation artistique et culturelle qui s'enrichissent régulièrement de préconisations, comme l'instauration du « parcours d'éducation artistique et culturelle » (MEN, 2015). Mais les manières de concevoir et pratiquer l'éducation artistique et culturelle peuvent varier, certaines sont plus proches de la forme scolaire – imiter le style d'un peintre ou apprendre par cœur une histoire des arts officielle – d'autres se rapprochent de l'instruction publique : comprendre une œuvre d'art dans le cadre d'un partenariat avec un musée ou créer une œuvre singulière en présence d'une artiste qui en balise cognitivement le processus.

21 Les résidences EAL vivent donc dans ce contexte de cohabitation de pratiques, mais la promesse d'« émancipation » qu'est censée procurer l'art (Rancière, 2013) les placerait assez loin de la forme scolaire au sens de G. Vincent. En outre, la compréhension et la raison impliquent des affects, puisque la subjectivité de l'élève est engagée. Il n'y a donc rien d'étonnant à voir la quasi-totalité des artistes d'EAL user du terme de « proposition » pour parler de la mise en activité. Ce terme est remarquable en ce qu'il signifie une démarcation vis-à-vis de la « consigne » des enseignantes (Filiod & Necker, 2016). La proposition n'a pas de caractère finaliste, un résultat précis n'est pas attendu, si bien que les manières d'apprendre ne relèvent pas toutes de ce que porte la forme scolaire, à savoir « la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin » (Vincent *et al.*, 1994 : 39). Entre-temps sont arrivées la critique de la « routinisation » de l'école (Maulini & Perrenoud, 2005 : 157-160) et les démarches de projet, innovations pédagogiques parmi lesquelles celles relevant de l'éducation artistique et culturelle. Nous pourrions alors dire que la tension entre proposition et consigne participe des « contradictions internes à la forme scolaire » (*Ibid.* : 163-165).

22 Les modes d'apprentissage sont donc affectés et cela n'implique pas seulement des modifications du sens de l'activité, mais aussi des relations professionnelles au sein de cette organisation qu'est l'école. Les enjeux liés aux genres pédagogiques, centrés, ici, sur la transmission de savoirs institués *via* la répétition et la mémorisation, là sur ces mêmes savoirs *via* la mise en jeu des conflits sociocognitifs, et ailleurs sur la base d'une découverte, notamment sensorielle, créent des tensions entre les acteurs, pris dans les logiques complexes du « faire ensemble » (Filiod, 2017). Ces logiques amènent, comme ce fut souvent le cas au sein d'EAL, à mieux se connaître, se comprendre et orienter des actions conjointes jugées « positives », quand d'autres aboutissent à des malentendus (Filiod, 2010), voire à des tensions irrésolubles entre artistes et enseignants, à l'instar de ce que rapporte N. Montoya (2014) à partir d'un terrain dans des collèges de Seine Saint-Denis. Ces tensions sont inévitables dès lors que, pour faire accéder les enfants-élèves à la création – autant comme résultat que comme « processus », terme aussi souvent utilisé par les artistes que « proposition » – les compétences artistiques de l'artiste doivent se doubler de compétences relationnelles, voire éducatives, ou même pédagogiques (Filiod, 2008 ; Rabot, 2015 : 40-41).

23 La logique de projet, inscrite dans une temporalité qui laisse place à de la conscience partagée, aux adaptations, aux négociations, aux ajustements, aux régulations, brouille ainsi les frontières, qu'on entende ce mot-ci au sens propre – l'espace concret – ou au sens figuré, les métiers, les cultures professionnelles. Mais ce brouillage perturbe peu la forme spatio-temporelle et cognitive qui caractérisait l'école avant la résidence. Certes, l'assignation de l'artiste à un lieu a une principale raison d'être : accorder une identité au travail de et avec l'artiste, et donc à la résidence. Et les témoignages des acteurs insistent sur le « climat » spécifique qui caractérise ce lieu, du fait de sa configuration spatiale, de l'effectif réduit et de la mobilité des êtres, où peuvent se développer les « propositions », tout ceci favorisant aussi la « créativité » (Necker & Filiod, 2014 : 93-94 ; Filiod & Necker, 2016). Les manières de travailler des artistes impliquent des formes d'expérience variées et épousent souvent des formes pédagogiques éprouvées bien avant elles, issues de préconisations datant de plusieurs siècles – entre autres, Rousseau, Fröbel, Kergomard, Montessori, Decroly, Freinet, etc. –. Mais, comme celles-ci sont revivifiées par les neurosciences et les professionnels séduits qui s'en font l'écho¹², on peut s'attendre à ce que l'éducation artistique et culturelle continue d'être mobilisée, soutenue par ces arguments pédagogiques et éducatifs. Mais, simultanément, restreindre l'activité artistique à un lieu revient à cantonner un mode d'apprentissage considéré comme moins scolaire, bien que nous soyons dans l'école. L'assignation et l'identification s'accompagnent alors d'une étanchéité qui préserve les autres lieux de l'école, notamment les classes, comme si celles-ci devaient être identifiées en tant que lieu du travail scolaire et conserver leur organisation spatio-temporelle et cognitive. La résidence peut ainsi renforcer les permanences culturelles de l'École en même temps que sa reconnaissance à part entière au sein de l'école en tant qu'établissement ou de l'institution scolaire elle-même.

Conclusion

24 Si l'approche par l'espace est pertinente pour analyser toute situation mettant en jeu des êtres humains agissant et interagissant dans des espaces donnés, elle peut offrir une réflexion fructueuse sur la compréhension des résidences d'artistes en milieu scolaire. Celles-ci donnent à penser la présence d'un autre, l'artiste, dans un espace dont sont « propriétaires » des enseignants, des enfants-élèves, voire des familles, ainsi que dans notre terrain, des Atsem. Cette propriété s'atténue ou se partage lorsqu'on accueille l'artiste, à qui on attribue un lieu ou non, en même temps que tous les lieux de l'école sont *a priori* des espaces à investir pour les pratiques artistiques. L'école comme enceinte persiste cependant, en maintenant un des axes forts de la forme scolaire, même si les enfants-élèves vivent l'école à l'extérieur des bâtiments : la logique de la classe et le respect des règles de vie de groupe et d'apprentissage persistent par exemple dans les sorties hors école, justement appelées « sorties scolaires ». Cependant, la logique du bâtiment séparé domine et justifie les contrôles de seuil, sur la base d'une définition locale des usages de l'espace, par exemple quand un artiste est en résidence.

25 Alors, si l'on s'interroge sur les changements produits par la résidence d'artiste, il est possible qu'il n'y en ait pas beaucoup : l'école retrouve sans peine sa forme culturelle antérieure une fois l'artiste parti, d'autant qu'elle l'a fortement entretenue pendant sa présence. Les résidences d'artistes en milieu scolaire, tout en participant d'un mouvement sociétal et culturel, ne révolutionnent pas l'École. Les nombreux messages envoyés par les responsables politiques, locaux comme nationaux, singulièrement depuis 2012, furent tels que l'« éducation artistique et culturelle » a toujours été présentée comme prioritaire... parmi d'autres priorités, bien entendu, et avec de nombreux espoirs déçus, comme ce fut le cas avec la suppression d'EAL (Filiod, 2016).

26 La résidence d'artiste en milieu scolaire trouve donc sa place dans l'école, mais la quitte sans trop faire bouger celle-ci, qui demeure soumise aux décisions politiques et institutionnelles et aux arrangements locaux ; ainsi, la résidence d'artiste ne semble jamais se stabiliser dans l'école. Elle s'y dilue cependant, diffusant, malgré les forces – parfois les inerties – spatiales et culturelles, des pratiques, des idées, des manières d'être et de faire qui affectent certains acteurs persuadés d'avoir changé grâce à la résidence, au contact de l'artiste et de ce qu'il ou elle a insufflé dans certains recoins de l'école ou des pratiques. Alors, si changement il y a, il se donne alors à voir plutôt chez ces acteurs, qui vont adopter certaines pratiques : par exemple, laisser les portes des classes ouvertes, ou supprimer, en petite section, les rituels de début de matinée – date, compter les absents, météo...à la faveur d'activités plus efficaces pour dynamiser l'attention des enfants-élèves – chants, musique, contes, forte mobilisation du langage non-verbal. Le changement se révèle ainsi autant majeur du point de vue de certains qu'en font l'expérience que mineur du point de vue du système éducatif.

Bibliographie

Boissinot (Alain). 2017. « Cinq questions sur la formation des maîtres ». *Administration & Éducation*, 154, 2, p. 13-18.

Bordeaux (Marie-Christine). 2015. « Les résidences d'artistes à l'école : genèse, permanences, émergences », p. 49-58 in *Résidence d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (2). Territoires et publics* / sous la direction de Carole Bisenius-Penin. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Buffet (Françoise). 1995. « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? ». *Publics et Musées*, presses Universitaires de Lyon, 7, p. 47-66.
DOI : 10.3406/pumus.1995.1055

Dufour (Héloïse). 2014. « La classe inversée ». *Technologie*, 193, p. 44-47

Filiod (Jean Paul). 2001. « Marques et significations du [chez]-soi dans l'institution », p. 173-181 in « *Demain sera meilleur...* » *Hôpital et utopies* / sous la direction d'Anne Nardin. Paris : Musée de l'assistance publique, Hôpitaux de Paris.

Filiod (Jean Paul). 2003. *Le désordre domestique. Essai d'anthropologie*. Paris : L'Harmattan.

Filiod (Jean Paul). 2008. Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels, *Ethnologie française*, vol. 38, 4 : *L'art au travail*, Paris : PUF, 89-99.
DOI : 10.3917/ethn.081.0089

Filiod (Jean Paul). 2010. Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de « résidence d'artistes en école maternelle », *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, Université de Caen, 77-92.

Filiod (Jean Paul). 2016. « Arts et petite enfance au cœur d'une mésaventure démocratique ». *AnthropoChildren*, 6. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2499>

Filiod (Jean Paul). 2017. Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92, p. 49-61.

Filiod (Jean Paul), Necker (Sophie). 2016. « Éducation artistique, évaluation et enjeux d'étiquetage. Une recherche collaborative en école dite "maternelle" ». *Interrogations ?*, 22. revue-interrogations.org/Education-artistique-evaluation-et,507.

Germain-Thomas (Patrick). 2017. « La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres ». *Quaderni*, 92, p. 63-76.

DOI : 10.4000/quaderni.1039

Lahire (Bernard). 2008. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.

Le Petitcorps (Colette). 2016. « Travailler chez les autres. Quels espaces dans les services à domicile ? ». *Nouvelle revue du travail*, 9. nrt.revues.org/2868.

Marcel (Jean-François). 2005. De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 4, n° 38, Université de Caen, p. 31-59.

Maulini (Olivier), Montandon (Cléopâtre). 2005. *La forme de l'éducation : variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck.

Maulini (Olivier), Perrenoud (Philippe). 2005. « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », p. 147-168 in *La forme de l'éducation : variétés et variations* / sous la direction d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Bruxelles : De Boeck.

Monjaret (Anne). 1996. « "Être bien dans son bureau". Jalons pour une réflexion sur les formes d'appropriation de l'espace de travail », p. 129-139. *Ethnologie française*, XXVI, 1.

Montoya (Nathalie). 2014. « Réflexions comparatives sur les résidences d'artiste : vers la fin d'une rhétorique de l'exception ? », p. 72-82 in *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif. Pratiques et recherches*. Actes du colloque éponyme, Lyon, 24-25 septembre 2013. Ville de Lyon.

Necker (Sophie), Filiod (Jean Paul). 2014. « Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique », p. 87-99. *STAPS. Revue internationale du sport et de l'éducation physique*, 103 : L'Artistique et le Sensible.

DOI : 10.3917/sta.103.0087

Rabot (Cécile). 2015. « Les résidences d'écrivains dans des institutions d'enseignement entre création et éducation artistique », p. 33-48 in *Résidence d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (2). Territoires et publics* / sous la direction de Carole Bisenius-Penin. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Rancière (Jacques). 2013. *Aisthesis. Scènes du régime esthétique de l'art*. Paris : Galilée.

Rémy (Jean). 1975. « Espace et théorie sociologique. Problématique de recherche ». *Recherches sociologiques*, VI, 3, p. 279-293.

Vincent (Guy). 1980. *L'école primaire en France. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent (Guy), Lahire (Bernard), Thin (Daniel). 1994. *L'École prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent (Guy), Courtebras (Bernard), Reuter (Yves). 2012. « La forme scolaire : débats et mises au point (1ère partie) ». *Recherches en didactiques*, 13, p. 109-135.

Zeneidi-Henry (Djemila). 2004. « La rue domestiquée. Reformulation de la notion d'espace domestique à travers l'expérience des SDF », p. 20-32 in *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter* / sous la direction de Béatrice Collignon et Jean-François Staszak. Paris : Bréal.

Textes réglementaires

MEN (Ministère de l'éducation nationale). 2010. *Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes*, Circulaire n° 2010-032 du 5-3-2010.

MEN. 2015. « Parcours d'éducation artistique et culturelle », *Bulletin officiel*, n° 28, 9 juillet.

MEN et Ministère de la culture et de la communication. 2001. *Plan pour les arts et la culture*. Paris : CNDP.

Notes

1 Ces travaux ont donné lieu, entre 2005 et 2017, à 8 rapports de recherche, 15 articles et un site internet issu de la recherche-développement *Le sensible-comme-connaissance (2011-2014)*. Ce site (espe-eal.univ-lyon1.fr) comporte des extraits vidéo de terrain, les rapports téléchargeables et quelques archives du site d'EAL, supprimé en 2016 par la Ville de Lyon.

2 Si besoin était, on dissiperait l'ambiguïté de cette expression en ajoutant que les artistes recrutés ont toutes et tous acquis une qualification et une expérience dans leur discipline artistique de référence et que leur recrutement l'exigeait.

3 Pour récente qu'elle est, cette valorisation n'en demeure pas moins une « forme renouvelée d'un mécénat d'État destiné à soutenir la création, qui existe de longue date » (Rabot, 2015 : 34).

4 - La résidence de création ou d'expérimentation, qui développe une activité propre de conception d'une œuvre et des actions de rencontre avec le public de façon à présenter les éléments du processus de création tout au long de l'élaboration de l'œuvre. Sa durée est variable, de plusieurs semaines à plusieurs mois, et

elle n'aboutit pas nécessairement à un spectacle, une exposition ou une publication ;
- La résidence de diffusion territoriale, qui s'inscrit en priorité dans une stratégie de développement local, selon deux axes : diffusion large et diversifiée de la production des artistes et actions de sensibilisation ;
- La résidence association, qui correspond à une présence artistique dans un établissement culturel, sur une durée de deux à trois ans. Elle a une triple mission de création, de diffusion et de sensibilisation. » (MEN, 2010, gras d'origine).

5 L'agent territorial spécialisé des écoles maternelles a pour fonction principale d'assister l'enseignant.

6 Cette catégorie permet d'intégrer le double statut, générationnel et scolaire, des êtres concernés, et permet d'éviter l'opposition le plus souvent stérile, visant des fins essentiellement idéologiques, entre l'approche psychologique-pédagogique, *enfant*, et l'approche pédagogique-scolaire, élève.

7 C'est le principe des « classes à projet artistique et culturel » (MEN-MCC, 2001 : 11-15).

8 Lors de la première phase, il est toutefois arrivé que, face à des malentendus ou des conflits, certaines classes ont abandonné le partenariat. Aussi, dans ces écoles maternelles, il fut assez souvent mis en place un délai de quelques mois avant de travailler avec les classes de « petite section », incluant parfois des « tout-petits ».

9 Sans oublier la métaphore du désordre que comporte le mot cirque, notamment utilisé en classe par certains enseignants. Sur les métaphores du désordre, voir Filiod, 2003.

10 Dans le secondaire, la danse n'étant pas enseignement artistique comme le sont la musique et les arts plastiques, l'idée spontanée est de l'associer à l'éducation physique et sportive (EPS). Des dispositifs spécifiques ont donc été développés pour que l'expression « danse à l'école » couvre une réalité plus large (Germain-Thomas, 2017).

11 Le concept de forme scolaire est, dans la suite de l'article, mentionné sans guillemets.

12 Nous pensons ici à la médiatisation conséquente de Céline Alvarez, professeure des écoles démissionnaire, auteur d'un ouvrage publié à la rentrée scolaire 2016, *Les lois naturelles de l'enfant*, soutenu par les thèses de chercheurs en neurosciences comme Stanislas de Haene, professeur au Collège de France.

Pour citer cet article

Référence papier

Jean-Paul Filiod, « Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire », *Culture & Musées*, 31 | 2018, 71-90.

Référence électronique

Jean-Paul Filiod, « Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire », *Culture & Musées* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 08 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/1748> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>

Auteur

Jean-Paul Filiod

Université Claude Bernard Lyon 1, Centre Max Weber

Jean Paul Filiod est maître de conférences HDR à l'université de Lyon (Claude Bernard Lyon 1 – École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), chercheur au Centre Max Weber (UMR 5386) au sein de l'équipe Travail Institutions Professions Organisations. Ses travaux de recherche portent sur le quotidien d'un point de vue sociologique et anthropologique. Après avoir pris pour objet de recherche l'univers domestique (*Le désordre domestique*, 2003), il s'est centré sur l'école, l'éducation (*Anthropologie de l'école*, 2007), les pratiques d'enseignement et l'éducation artistique, au sujet de laquelle il a publié de nombreux articles. Considérant l'éducation comme travail, il s'intéresse au faire-ensemble et aux formes du travail collectif en milieu scolaire, approche développée dans un ouvrage à paraître (*L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*, EME éditions, novembre 2018).

Courriel : jean-paul.filiod[at]univ-lyon1.fr

Droits d'auteur

Culture & Musées