

Pauline BOYER
Ecole élémentaire d'application Clemenceau, Grenoble

Croiser musique et arts plastiques :
quelles contributions
à un meilleur enseignement de l'éducation artistique
au cycle 3 ?

Mémoire CAFIPEMF
Epreuve d'admission
session 2003-2004



Rythme à quatre temps - Julien llans et demi - avril 2003 -CM2

Si quelqu'un a des oreilles, qu'il voie,
si quelqu'un a des yeux,
qu'il entende !
Jean Arp

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : DELIMITATION DU SUJET	2
1. L'éducation artistique à l'école	2
2. L'éducation artistique au cycle 3	3
3. Problématique	5
DEUXIEME PARTIE : RECHERCHE D'UNE « ZONE DE PASSAGE »	6
1. Les théories existantes sur les relations inter-arts.....	6
2. Les opérations plastiques en éducation musicale.....	7
3. Donner à voir et à écouter	8
4. Une zone de passage possible : le geste	9
TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE.....	10
1. Présentation du projet	10
2. La démarche de travail	11
3. Choix pédagogiques et artistiques	12
4. Choix d'observation, mode de recueil des données et moyens d'évaluation.....	13
QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	14
1. La notion de réussite liée à la création artistique et l'évaluation.....	15
2. La liaison musique-arts plastiques et la pertinence de la zone de passage.....	15
3. La démarche de création et le développement de comportements nouveaux	19
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	24
BIBLIOGRAPHIE	25
TABLE DES ANNEXES	I

INTRODUCTION

«L'Art est la plus sublime mission de l'homme, puisqu'il est l'exercice de la pensée qui cherche à comprendre le monde et à le faire comprendre » (Auguste Rodin). L'art est au cœur de l'aventure humaine, il est le fondement de toute société : il n'y a pas de société sans Art. Or, l'édification de notre société commence dans l'Ecole de la République.

L'affirmation des valeurs républicaines, fondées sur le principe de l'égalité des chances, de l'accès aux savoirs et à la culture, doit débiter à l'école. Cela est garanti en éducation artistique : car celle-ci donne accès à la culture, au patrimoine ; car l'enseignement artistique s'intéresse autant aux connaissances qu'aux personnes, et que ses objectifs premiers ne sont pas la performance et la réussite, mais de *toucher*, de *sensibiliser* l'élève en tant que **futur citoyen** ; car « *les arts sont [...] la porte qui donne accès aux autres savoirs, en même temps qu'elle ouvre à d'autres langages* » (BOEN du 14-6-2001)¹. A l'école élémentaire, une place privilégiée lui est réservée, non seulement en terme de quantité (3 heures hebdomadaires au cycle 3) mais surtout de qualité, par le choix de **démarches spécifiques**.

La parution, en 2001, du *Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école* a été pour moi l'occasion de renouveler mon intérêt pour la pédagogie de l'éducation artistique et de m'interroger sur ma pratique enseignante, de constater **la nécessité de rénover celle-ci**. L'éducation artistique ne se réduit plus à l'acquisition de savoirs factuels et techniques, à la réalisation de productions normées : elle vise un épanouissement harmonieux de l'élève, par le développement de compétences mises en jeu dans **des démarches proches de celles de l'artiste**.

Soucieuse de développer la polyvalence propre aux professeurs des écoles, et convaincue que l'enseignement est transversal, je pense que l'enseignant, afin de contribuer au développement de l'enfant dans sa globalité, se doit de **décloisonner les disciplines**. Or, l'art aussi est transversal, favorise la polyvalence, permet des *ricochets* de compétences (Jean-Claude Lallias, 1993) : pourquoi ne pas abolir les frontières entre les disciplines artistiques et concevoir leur enseignement autour d'une démarche commune ?

Le travail décrit ici est une tentative d'amélioration de ma pratique pédagogique, par le croisement de la musique et des arts plastiques.

La première partie situera cette étude dans le contexte actuel, tant au niveau didactique, qu'institutionnel et pédagogique, et fera émerger le **questionnement** et les **hypothèses** issus de **l'état des lieux** de la situation.

La deuxième partie, s'appuyant sur différentes thèses et travaux d'artistes, développera les **liens** existants entre la musique et les arts plastiques, et tentera d'établir une **zone de passage** entre les deux disciplines, exploitable en classe.

La troisième partie sera consacrée à la présentation du projet ainsi qu'à la méthodologie adoptée, présentant les **moyens d'évaluation** envisagés.

Enfin, la dernière partie, se fondant sur **l'analyse des résultats**, évaluera dans quelles mesures les hypothèses ont été validées, et tentera d'apporter des réponses au questionnement de départ.

¹ Auteurs et ouvrages cités : se reporter à la bibliographie en fin d'ouvrage.

PREMIERE PARTIE : DELIMITATION DU SUJET

1. L'éducation artistique à l'école

A l'école élémentaire, le propos n'est pas de transmettre une technicité élevée, mais de développer une **initiation** permettant à chaque individu une **exploration libre de nouveaux champs d'expérience**. Il s'agit de « *permettre à tous de s'approprier les termes essentiels de leur culture* » (*Plan de cinq ans pour les arts et la culture à l'école*, 2001). Voyons dans quelles conditions cela se met-il en place.

1.1. Contributions, enjeux et finalités

Le *Plan de cinq ans pour le développement de l'éducation artistique et culturelle*, reformule clairement les finalités de l'Éducation artistique à l'école.

- En premier lieu, l'éducation artistique est une clé du développement de l'enfant, car elle permet de développer sa personnalité de façon harmonieuse et équilibrée, en favorisant son intelligence rationnelle mais aussi son intelligence sensible. Or, « *l'éveil de la sensibilité est un merveilleux sésame pour les autres formes d'intelligence* » (*Plan de cinq ans pour les arts et la Culture à l'Ecole*, 2001). L'enfant est conduit à établir avec le monde des relations sensorielles et affectives, mettant en jeu l'intelligence, l'émotion, la sensibilité. En ce sens, l'éducation artistique développe des manières diversifiées de penser et d'agir, et favorise le développement de l'autonomie de l'élève.

- L'éducation artistique permettrait également de lutter contre « l'uniformisation culturelle » qui, à l'heure de la médiatisation massive, menace le sens critique et le libre arbitre de jeunes personnes en pleine structuration. Cela, en leur permettant de rencontrer les œuvres et les artistes, de se familiariser avec diverses formes d'art, et de vivre de véritables démarches de création. Cette rencontre avec l'art nourrit la curiosité de l'élève et sa capacité à s'émerveiller ; elle développe aussi son aptitude à l'expression et son goût pour la création. Rencontrer des œuvres, connaître différents aspects du patrimoine permet à l'enfant d'acquérir des références communes, et ainsi de se sentir appartenir et reconnu par un groupe, une société. Cela participerait à lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion. D'après Jean Ungaro (*Une éducation artistique pour tous ?*, 1999), la fin ultime de l'éducation artistique serait l'intégration sociale, rendue possible à travers trois missions : l'éducation de la sensibilité et des sens, la création, et la lutte contre l'échec scolaire. Au-delà du développement personnel, l'éducation artistique permet une ouverture aux autres, à la tolérance.

- Enfin, l'art permet une **ouverture** sur les autres savoirs, car il s'agit d'un **langage** à rencontrer, à questionner et à comprendre, à utiliser et à inventer. « *L'éducation artistique permet d'accéder aux formes symboliques élaborées en formant à la maîtrise des signes et des symboles par des expériences concrètes de jeu de manipulation, de contacts avec des objets et des matières, en sollicitant ce qui chez l'élève lui permet de dépasser la situation scolaire et qui met au jour ses capacités à s'exprimer par des moyens différents* » (Jean Ungaro, 1999). L'élève pourra transférer ces capacités intellectuelles et créatrices, développées dans des situations concrètes, vers des domaines abstraits.

1.2. Didactique de l'éducation artistique : la démarche de création

Chacun explore le monde avec tous ses sens ; la stimulation de ces sens enrichit l'**imaginaire** et provoque des **émotions**. Alors peut naître le désir d'approfondir cette saisie particulière du monde et de transmettre cette émotion à d'autres : c'est l'**expérience artistique**.

Les productions artistiques ont pour objectif de produire, de façon intense, cette **relation particulière au monde**, à l'enrichir, l'affiner.

A l'intérieur de chaque art, il existe une **dynamique** interne, un cheminement qui conduit à l'aboutissement d'une **création**. Plusieurs étapes, dont la succession dans le temps est variable, composent cette dynamique que l'on pourra aussi appeler **processus** ou **démarche de création**, ou encore **démarche artistique**. Elle permet à l'élève d'approcher les démarches de l'artiste.

La figure présentée en Annexe 1 propose une modélisation de cette démarche, modèle qui s'appuie sur la didactique de l'enseignement artistique et sur les Nouveaux Programmes de l'école élémentaire.

La *sollicitation* est l'élément inducteur utilisé pour mettre en jeu la créativité des élèves.

L'émancipation est une phase de recherche exploratoire, un temps d'improvisation, qui renvoie à la personnalité, à l'imaginaire de l'élève. C'est dans ce temps là que l'élève sera amené à travailler sur les fondamentaux et les outils qui libéreront son expression.

La *rencontre* avec les œuvres est une étape de **sensibilisation**, lors de laquelle l'élève découvrira les formes et les métiers artistiques.

La *réalisation* est le temps fort de la pratique créative. C'est la phase **d'organisation** des éléments découverts au cours de la phase exploratoire, faisant appel à la pensée convergente et qui aboutit à la *production*, qui sera ensuite *analysée* à la lumière des références et des fondamentaux acquis au cours des phases précédentes.

Lorsqu'on se situe dans une conception constructiviste de l'apprentissage-enseignement, on perçoit l'intérêt de la démarche de création : celle-ci installe l'enfant dans une posture de **recherche active** où il est **l'acteur** de ses apprentissages.

1.3. Les constituants d'une œuvre

Les productions artistiques obéissent à des plans de composition rigoureux, réfléchis : les **matériaux** utilisés, la **composition** et la **variation** sont les composantes fondamentales de l'activité artistique. Réaliser une production artistique, c'est s'engager dans un **projet réfléchi** : **choisir** un mode d'expression, **composer** des signes et **faire varier** ces éléments.

Réaliser une œuvre, c'est suivre un double parcours : mental, d'abord, opérationnel ensuite, où le **corps** est le vecteur par lequel naîtra l'objet artistique.

▪ L'œuvre plastique implique une action directe du protagoniste sur un matériau. Le terme de "plastique" fait référence, étymologiquement, à l'acte de modelage. Faire des arts plastiques, c'est, d'une manière générale, **transformer de la matière**. Les constituants plastiques relèvent de trois catégories : les **motivations** (affectives, imaginaires, intellectuelles, biologiques), les **moyens matériels** (outils, matériaux, supports), les **éléments et moyens plastiques** (forme et couleur ; organisation d'espaces ; ligne et geste ; image, lumière, mouvement, matière ; temps, signes, techniques). Selon Claude Reyt (*Les arts plastiques à l'école*, 1998), les « *éléments plastiques premiers* » sont au nombre de trois : **la forme** (point, ligne, plan, volume), **la couleur**, **le matériau** (support, outils, médiums).

Réaliser une œuvre plastique, c'est **choisir** ces composantes et les **organiser** dans un souci de **composition**, par le biais des quatre **opérations plastiques** : **associer, transformer, isoler, reproduire**.

▪ La musique et la création musicale : d'après le Petit Larousse Illustré, la musique est « *l'art de combiner les sons* », le son étant produit par une vibration de la matière. La **durée** de la vibration génère un son plus ou moins long ; la force de la vibration détermine **l'intensité** ; l'utilisation et la nature du matériau (voix, bruits corporels, instruments de musique, objets détournés) en déterminent le **timbre** ; le son varie également par sa **hauteur**. C'est la **variation** de ces composantes qui constituerait la **musique**. Celle-ci peut alors être décrite comme l'**organisation de sons** entre eux, eux-mêmes étant soumis à des **variations** diverses, régies par des **lois** (plus ou moins) strictes de composition et les **choix** du compositeur. Il convient en outre de prendre en compte la dimension subjective, affective, **émotionnelle**, inhérente à toute forme d'art : « *[la musique] a sur nos sens des effets physiologiques profonds qui engagent à notre insu la participation de notre corps tout entier* » (N. Dufourcq, 1946).

La musique serait donc **un ensemble organisé de sons**, porteur **d'émotion**, de **variation** et **d'intention**.

▪ En conclusion, on peut repérer des constantes à toute œuvre : le **langage technique** (les outils, instruments, médiums), le **langage symbolique** (ce que l'artiste a voulu dire), le **langage sensible** (ce que l'artiste ressent et ce que le spectateur va ressentir et interpréter) ; ainsi qu'une **démarche** régit par le **choix, l'organisation, l'intention** (sens donné à l'œuvre par l'artiste et par le spectateur).

2. L'éducation artistique au cycle 3

2.1. Activités pédagogiques et compétences développées

L'éducation artistique, au même titre que les autres champs disciplinaires, a un rôle spécifique et indispensable pour acquérir une maîtrise physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale qui caractérise l'individu : le tableau porté en Annexe 2 synthétise les contenus d'enseignement communs aux deux disciplines de base, organisés autour de **trois composantes complémentaires**, redéfinies par les

Nouveaux Programmes : une **pratique créative**, qui met en jeu le corps et la sensibilité, dans laquelle l'élève sera amené à s'exprimer, chercher, inventer, mais aussi à développer sa curiosité, son autonomie et à se socialiser ; une **rencontre avec les œuvres**, réunissant les savoirs sur les œuvres du patrimoine et la découverte de la création contemporaine, où l'élève exercera ses aptitudes à observer, analyser, comprendre, critiquer, apprécier, où il développera également sa sensibilité artistique et sa culture personnelle ; l'**acquisition de savoirs et savoirs-faire**, qui viendront enrichir ses capacités d'expression, de communication, et sa sensibilité artistique.

Les **temps d'échange** sont autant de moments de réflexion, de bilan, d'évaluation, d'approfondissement et de réflexion.

L'élaboration et la réalisation de **projets de création** individuels ou collectifs, permettent à l'élève de s'impliquer et de mener son travail à terme en prévoyant, en choisissant les tâches, les outils et les techniques appropriées, en fonction de la finalité et du but recherché.

2.2. Interactions rencontre-production

La rencontre avec les œuvres est un moment important dans le processus de création : elle permet de découvrir des modes d'expression, des techniques et des styles différents, et d'enrichir l'imaginaire. Les moments de rencontre permettent d'accroître la diversité des inspirations et de proposer des modèles de référence, afin de partir de choses connues puis pratiquées pour une autre destination. La rencontre est ensuite exploitée : d'abord on imite pour mieux comprendre, puis on s'approprie. Il ne s'agit pas de reproduire, de « *faire à la manière de* », mais de s'inspirer d'éléments prélevés et de les faire **varier**, de s'en inspirer pour les **recomposer**. Ce va-et-vient entre la rencontre et le faire permet une recherche active, une appropriation des langages artistiques. La pédagogie de la création s'appuie sur un enseignement qui donnera la priorité à la recherche active, à des pratiques d'invention.

2.3. Contenus des disciplines artistiques de base

Même si la **démarche de création** est commune à tous les arts, chacune des disciplines artistiques possède des caractéristiques propres. Une lecture mettant en relation les Nouveaux Programmes et ceux de 1995, permet de clarifier les objectifs propres à chacune des disciplines.

- L'éducation musicale, à l'école élémentaire, a pour objectifs principaux le développement de « **l'oreille musicale** » au travers d'activités **d'écoute** ; la **maîtrise de la voix**, grâce au chant et aux jeux vocaux ; la **pratique instrumentale**, intégrée au travail de chant et d'interprétation ; et la réalisation de **projets musicaux**, lieux de réinvestissements des acquis du chant, de l'écoute, des jeux corporels et d'accompagnement musical. La finalité de l'éducation musicale est **le développement des capacités auditives de l'enfant**, qui facilitera l'apprentissage des langues et favorisera une sensibilité accrue à toutes les esthétiques musicales, contribuant à une meilleure appréhension et compréhension du monde. La démarche proposée par les textes, s'articule autour trois types d'activités : **l'écoute**, **l'imitation** et **l'invention**. : « *par l'interaction entre écoute, production et invention, les élèves peuvent s'exprimer [...] et vivre des démarches qui rejoignent celles de l'artiste.* » (l'Education Artistique à l'école, 1993). La figure présentée en Annexe 3 synthétise les interactions entre ces différentes activités.

- Les Arts Visuels sont introduits par les Nouveaux Programmes. Ils concernent un ensemble de domaines artistiques regroupant les « *arts du regard, de la main et du sens de l'espace* » (Jack Lang, 2000). La notion d'*arts plastiques* n'a pas disparu du vocabulaire pédagogique, mais elle est devenue une composante d'un domaine artistique élargi : on fait encore des arts plastiques à l'école, mais plus seulement. En arts plastiques, l'élève explore et affine le travail du **geste** : « *précis ou aléatoire, vif ou modéré, souple ou cassant, appuyé ou léger, impliquant le corps entier, le bras ou seulement le poignet, guidé ou non à l'aide d'instruments* » (Nouveaux Programmes de l'Ecole Élémentaire, 2002). Toutes les activités visent à développer ses **perceptions** visuelles et tactiles, à **éduquer son regard** et **favoriser sa créativité**, à travers trois types d'activités : la pratique et l'expérimentation ; la rencontre avec les œuvres et leur analyse ; l'acquisition de savoirs spécifiques. Les situations préconisées sont de deux sortes : **l'analyse** et la **production**, et encouragent la réalisation de **projets** individuels et collectifs. A la lumière des Nouveaux Programmes, une modélisation de la démarche pédagogique des arts visuels est proposée en Annexe 4.

3. Problématique

3.1. Analyse de la situation

Après avoir « mis à jour » mes connaissances pédagogiques et didactiques sur l'enseignement des arts à l'école, j'ai voulu évaluer ma propre pratique : je me suis intéressée à mes démarches pédagogiques et aux travaux produits par mes élèves. A cet effet, je leur ai proposé un questionnaire sur leurs représentations des disciplines artistiques à l'école. Pour eux, l'éducation artistique se réduit au domaine du « faire », à l'apprentissage de techniques et à la notion de plaisir : « *En arts plastiques, j'apprends à dessiner et à peindre, ; ce que je préfère c'est utiliser l'encre. En musique, on apprend à chanter et à écouter des musiques ; je déteste chanter en canon.* » Il semble qu'ils n'aient pas la sensation d'y développer leur créativité et leur personnalité, de découvrir, de réfléchir ; ils ne pensent acquérir que des connaissances techniques et factuelles. Certains ont même le sentiment d'exécuter simplement des consignes, de se familiariser avec différentes techniques, sans donner de sens réel aux activités artistiques, sans s'approprier leur travail et y donner une dimension sensible, symbolique : « *Je ne crée rien, j'obéis aux ordres* ». Cette réponse est significative d'un malaise qu'il semble nécessaire de dissiper : « *l'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Leurs représentations sont loin de refléter les ambitions du plan de cinq ans et des Nouveaux Programmes de l'École !

Que se passe-t-il donc en éducation artistique ? Est-ce que les élèves n'ont pas conscience d'exercer leur créativité, de développer leur personnalité et d'enrichir leur répertoire artistique et culturel, bien que ces objectifs soient pourtant mis en jeu ? Ou bien, est-ce les situations qui leur sont proposées, qui ne permettent pas la réalisation de ces objectifs ? Les élèves sont-ils placés dans la **démarche de création** préconisée dans les textes ?

Interpellée par ces écarts, je me suis tournée vers les productions réalisées l'année précédente par mes élèves et j'ai dû me livrer à des constats proches de la caricature : toutes les productions, à des détails près de formes, de couleurs, de graphismes, sont semblables ; les mêmes procédés, les mêmes outils, les mêmes techniques ont été utilisés au même moment par tous les élèves : en aucun cas il ne s'agit ici d'une quelconque **démarche créative**, dans la mesure où chaque travail d'élève est la réponse précise, attendue, anticipée par l'enseignant à une situation de travail créée par lui-même. C'est cela, sans doute, qu'exprimait cet élève disant n'obéir qu'aux ordres. Or si cet élève le ressent d'une manière aussi violente, c'est qu'il attend autre chose ; qu'il ne conçoit pas l'éducation artistique telle qu'il la **subit**, et qu'il n'a pas l'espace nécessaire pour **s'exprimer**.

Il est apparu clairement que les situations dans lesquelles je plaçais mes élèves **ne leur permettaient pas d'adopter cette démarche de création**, qu'il s'agissait plutôt de situations d'exercices fondées sur le découpage de notions ou de sujets d'étude. Dans ces situations, ce qui est produit par l'élève est une réponse à l'enseignant –et non une démarche– dans un cadre défini et limité par rapport à un domaine connu.

3.2. Questionnement, formulation de l'objectif et des hypothèses

De cet état des lieux, un problème au niveau de l'enseignement de l'éducation artistique se dégage : **l'inadéquation de la démarche pédagogique**, qui aboutit inévitablement à un déficit au niveau de l'acquisition des compétences.

Étant donné que les arts visuels et l'éducation musicale appartiennent au même champ disciplinaire ; que la démarche est sensiblement la même dans les deux disciplines ; et que l'enseignement à l'école élémentaire est **transversal**, il semble légitime d'orienter l'action pédagogique vers un **projet mettant en relation la musique et les arts plastiques**.

Mais alors, comment relier ces deux disciplines ? Comment permettre aux élèves de passer de l'image au son –et inversement ? En quoi les relier contribuerait à faire entrer les élèves dans une démarche de création ? Quelles compétences pourront être acquises ?

L'objectif de l'expérimentation sera donc d'**approfondir l'enseignement de l'éducation artistique, par la mise en place d'un projet interdisciplinaire**. Afin de croiser musique et arts plastiques,

l'hypothèse de travail suppose qu'il existe des **phénomènes de correspondances et des relations étroites entre musique et arts plastiques, qui pourraient être exploités en classe**. Cela conduit à l'hypothèse de recherche : **croiser musique et arts plastiques, permettrait de placer les élèves dans une démarche de création**, favorisant ainsi l'appropriation de nouveaux comportements artistiques.

3.3. Définition des variables et des notions

- Par *approfondir*, j'entends *améliorer mon enseignement de l'éducation artistique*, en plaçant les élèves dans une **démarche de création**. Afin de juger d'une éventuelle amélioration, on évaluera dans quelles mesures le croisement de la musique et des arts plastiques a permis aux élèves de vivre une démarche de création, et donc d'acquérir de nouveaux comportements plastiques.
- *L'éducation artistique* se limite ici aux deux disciplines de base, l'éducation musicale et les arts plastiques.
- Dans le cadre de l'éducation artistique, les programmes scolaires recommandent « *la réalisation de projets artistiques et culturels, moments privilégiés pour approfondir l'une des disciplines au programme ou en découvrir d'autres* » ; « *les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis [...]* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). **L'interdisciplinarité** est un type d'organisation des activités pédagogiques, qui consiste à **créer des liens** entre plusieurs disciplines, tentant de les enrichir mutuellement. Il s'agit de la « *fertilisation mutuelle de plusieurs disciplines* » (F. Cros, cité dans *Danser les Arts*, 2000). Trois directions de travail sont possibles : vers des notions communes, vers une méthodologie commune ou vers des objectifs communs. Concernant l'éducation artistique, « *les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). Le *projet interdisciplinaire* se propose ici de **croiser musique et arts plastiques**. Pour le maître, il s'agit de rechercher une zone de passage entre la musique et les arts plastiques, et de repérer ce qu'il est possible de mettre en place, afin de passer de l'une à l'autre des disciplines tout en restant au niveau d'une démarche de création globale. Pour les élèves, il s'agira de produire conjointement des créations musicales et plastiques, les unes servant de support, d'inspiration, de *matières* aux autres dans un constant va-et-vient.

DEUXIEME PARTIE : RECHERCHE D'UNE « ZONE DE PASSAGE »

L'hypothèse de travail suppose qu'il existe des relations, exploitables en classe, entre musique et arts plastiques. « *Le blanc sonne comme un silence* » : cette phrase de Kandinsky oriente la réflexion vers la terminologie. Dans les deux domaines artistiques, on retrouve des termes similaires : rythme, phrasé, gamme, ton(alité), mouvement, vibration, densité, couleur ; ou encore des métaphores : voix claire, couleurs criardes, timbre mat... Si ces expressions sont indifféremment utilisées pour qualifier des éléments plastiques ou sonores, on peut supposer qu'il existe des **caractéristiques communes** à chacune des deux formes d'expression, tant sur les **moyens** que sur les **techniques** d'expression.

Cette partie tente d'explorer les **possibilités d'échanges** et les **relations de croisements** du sonore avec le visuel : quelles sont les interactions réelles et possibles entre ces différentes formes de l'art ? Comment peuvent-elles être *mises en résonance* ?

On interrogera les thèses existantes sur les relations entre le langage musical et le langage plastique, ainsi que les diverses expériences menées par les artistes sur ce sujet, afin de faire émerger une **zone de passage** qui constituera l'articulation de la création entre musique et arts plastiques.

1. Les théories existantes sur les relations inter-arts

1.1. La synesthésie

On appelle "synesthésie", les liaisons inter-sensorielles en psychiatrie, mais aussi, les résultats de leurs manifestations dans les domaines concrets de l'art : les représentations en couleurs et dans l'espace inspirées par la musique ; **l'interprétation entre les arts visuels et auditifs**.

«*Les parfums, les couleurs et les sons se répondent*» (Charles Baudelaire, *Correspondances*). Chaque art correspond traditionnellement à un de nos sens (la musique à l'ouïe, la peinture à la vue...). Mais les sens peuvent entrer en résonance, écouter de la musique peut évoquer des couleurs, ou inversement : c'est la **synesthésie**. On peut examiner les correspondances possibles entre nos sens, et donc entre les arts. Le compositeur Scriabine aurait eu la faculté unique d'avoir "l'oreille en couleurs", ceci étant compris comme une vision des couleurs produite par des accords ou des tonalités. Cette analogie a fasciné de nombreux artistes : les Romantiques du XIX^{ème} siècle ont tenté d'abolir les frontières entre les arts ; Wagner rêvait d'un art total ; Rimbaud attribua des couleurs aux voyelles ; Baudelaire, dans ses *correspondances*, et, au-delà de celles évoquées dans le poème éponyme, témoigne d'une véritable philosophie artistique : «*les accords admirables de sa couleur font rêver d'harmonies et de mélodies et l'impression qu'on emporte de ses tableaux est quasi musicale*» disait-il à propos de l'œuvre de Delacroix¹.

1.2. Travaux d'artistes

Nombreux sont les compositeurs qui, à travers les époques, se sont inspirés du travail des peintres, et les peintres qui ont été influencés par la musique : Moussorsky avec Hartmann ; Schoenberg qui a toujours été en étroite collaboration avec Kandinsky ; Pierre Boulez qui a trouvé des similitudes conceptuelles entre sa pièce *Premier cahier de structure* et la peinture de Paul Klee ; Stravinsky et Picasso avec *Pulcinella*, Klimt qui a réalisé la fresque de l'Ode à la joie de Beethoven...

Mais plus que d'entretenir des relations, certains artistes ont orienté tout ou partie de leur œuvre vers les équivalences entre la musique et la peinture, concevant la notion de **synthèse des arts** comme problématique centrale et aboutissement de leur pratique artistique. La collaboration ou synthèse entre les arts s'est exprimée dès l'Antiquité par l'union de la poésie et de la musique avec le mythe d'Orphée.

- Au XVIII^{ème} siècle, le père Castel, jésuite et mathématicien, a voulu permettre aux aveugles d'entendre et aux sourds de voir la musique. Il construisit un «*orgue à couleurs*» : les touches actionnaient les languettes pour faire vibrer les cordes, mais faisaient également apparaître des bandes colorées transparentes.

- Paul Klee, dans son œuvre, s'est souvent référé à la musique et a transposé picturalement des notions techniques propres à l'art des sons.

- Le plasticien Vasarely a tenté d'exprimer, dans ses œuvres, la correspondance entre la couleur (sa tonalité, sa luminosité) et le son (sa hauteur, son intensité et sa durée), s'inspirant de la synesthésie.

- Le Bauhaus n'a eu de cesse de développer une pédagogie de la musique, en s'intéressant aux rapports fondamentaux du son, de la couleur et du mouvement. Cette «*théorie de l'harmonisation*» influença Kandinsky, dont le travail aura été marqué par la recherche effrénée de correspondances entre musique et arts plastiques, par sa volonté de mettre la couleur en mouvement comme en musique.

2. Les opérations plastiques en éducation musicale

La réalisation d'une production plastique nécessite le recours aux **opérations plastiques** (cf. Première Partie, page 3). Elles sont au nombre de quatre : **isoler, reproduire, transformer, associer**. Or, ne peut-on pas traiter de la même manière la matière sonore ? Voici un tableau comparatif², qui permet d'établir un parallèle entre l'utilisation de ces opérations dans l'une ou l'autre des deux disciplines.

¹ Charles Baudelaire au Salon *Qu'est-ce que le Romantisme* de 1886.

² Ce tableau est inspiré du travail de Nicole Vray dans son mémoire CAFIPEMF spécialisé en Education musicale session 2000-2001, elle-même s'étant inspirée des travaux de Jacqueline Spilmont, conseillère pédagogique en Education musicale (dans le livret *Musenances 1999/200*, Grenoble OCCE 1999).

Opérations	En arts plastiques, c'est...	En éducation musicale, c'est...
Isoler	Cacher, cadrer, montrer, différencier...	Isoler un son, un motif, un rythme, une phrase, un ensemble...
Reproduire	Copier, refaire, calquer, photocopier, répéter	Répéter, refaire un son, un motif, un rythme, une phrase...
Transformer	Modifier, dissocier, déformer, combiner, ...	Faire intervenir le principe de la variation : faire varier la hauteur, l'intensité, la durée, le tempo, modifier une phrase, un rythme, associer une phrase à une autre...
Associer	Juxtaposer, rapprocher, assembler, relier...	C'est le facteur déterminant de la création musicale : la musique est une organisation de sons : c'est-à-dire l'association des sons les uns avec les autres.

3. Donner à voir et à écouter

3.1. Les fondamentaux de la musique en arts plastiques

Tandis qu'une réalisation plastique est une **organisation spatiale de constituants plastiques**, la musique est une **organisation temporelle de sons** (cf. Chapitre 1.3 page 3). Or, d'après les théories de Klee et de Kandinsky, certaines caractéristiques du son peuvent être traduites graphiquement (ou inversement). Il est donc possible d'établir des **équivalences plastiques** de chaque caractéristique de la musique.

- Concernant la *matière sonore* :
 - **l'intensité** serait suggérée par **l'épaisseur** de la trace ;
 - la **durée** par la **longueur** de celle-ci ;
 - la **hauteur** par la **verticalité** ;
 - le **timbre** par le **médium** et les **outils** utilisés ;
- Concernant **l'organisation** des sons :
 - la **simultanéité** se traduirait par **l'accumulation** de traces ;
 - le **tempo** de la musique, c'est-à-dire son rapport au temps, serait suggéré plastiquement par **l'horizontalité** et la **fréquence** des objets dans un espace donné.
- Le déroulement temporel serait représenté de façon « traditionnelle », de la gauche vers la droite.
- En ce qui concerne **l'émotion** : selon l'approche symbolique des couleurs, on admet aujourd'hui communément qu'il existe des couleurs chaudes (le rouge, le jaune, l'orange) et des couleurs froides (le bleu, le violet). C'est par la **couleur** que pourrait se traduire l'aspect **émotionnel** de la musique. Faire correspondre, à chaque couleur, la sensation, l'état qu'elle suggère, permet d'aborder son aspect **subjectif** : « *j'ai ressenti de la tristesse en écoutant cette musique. Pour moi, la tristesse c'est gris, c'est noir : c'est pour ça que j'ai choisi des couleurs sombres.* »¹

3.2. Instruments, outils et moyens plastiques

Les instruments sont classés en trois familles : les cordes (frappées, frottées, pincées), les vents, les percussions. Or, frotter, pincer, gratter, souffler, frapper ne sont pas des procédés réservés au domaine de la musique : **ces actions sont utilisées dans les activités plastiques**. Voici les principales actions des instrumentistes mises en parallèle avec des outils plastiques :

- **Frotter**, étaler, estomper, effleurer, brosser, déplacer, tracer : brosses, pinceaux, rouleaux, couteaux, éponges, chiffons, feutres...
- **Pincer**, plier, froisser, chiffonner le support...
- **Gratter**, percer, creuser, déchirer, griffer : peignes, fourchettes, aiguilles, ongles, pointes, plumes...
- **Souffler**, diffuser, vaporiser : paille, brumisateur, aérographe...

¹ Propos d'un élève lors de la présentation de sa réalisation à l'ensemble de la classe.

- **Tapoter** (frapper), appuyer, presser, appliquer, pointillé, poser, tamponner, juxtaposer, superposer : tampons, éponges, pinceaux, rouleaux, brosses, pochoirs, cotons...

3.3. Des langages qui donnent à voir le son

- La partition : la musique a son langage écrit propre : le **sofège**. La simple observation de partitions, permet de transposer visuellement des caractéristiques de la musique. En particulier, la variation de **hauteur**, traduite par la verticalité sur la portée. Le **tempo** est suggéré par la concentration de notes dans un espace donné (une mesure) : « *plus il y a de notes, plus la musique est rapide* » ; et par la couleur de celles-ci : « *le blanc, c'est long et le noir, c'est court.* »¹ La **structure** même de l'œuvre, les différents motifs sont facilement repérables visuellement, lorsque des **contrastes** dans la composition apparaissent. On peut ainsi facilement repérer les différents plans sonores d'une œuvre, l'organisation des éléments dans leur ordre et leur superposition.

Le **mouvement** de la musique peut ainsi être appréhendé à la « lecture » de partitions, sans plus de précisions techniques et théoriques. « *Le recours au codage et à la partition devient un guide utile.* » (*Programmes d'enseignement*, 2002).

- Les onomatopées : au niveau du langage écrit, il existe des tentatives **d'écrire le son** : ce sont les onomatopées. Principalement utilisées dans la bande dessinée, elles sont un moyen efficace de transcrire visuellement du son. Il est donc envisageable de prendre en compte les différentes caractéristiques du son dans l'écriture des onomatopées.

4. Une zone de passage possible : le geste

Le mouvement et le geste ont, chez l'enfant, une grande importance dans l'appropriation de la musique (J.L. HARTER, *Le Geste Musical*). Ce geste aide l'enfant à intérioriser, ressentir, comprendre la musique, l'analyser, pressentir son organisation, son mouvement. Or, ce qui est constant dans la musique mais aussi dans les arts plastiques, c'est le **mouvement** : mouvement des sons, de la mélodie, mouvement des lignes dans les compositions, mouvement de la main, du corps. Le mouvement n'est autre que le résultat d'un **geste** : geste du peintre ou du dessinateur, geste du musicien, de l'interprète, du danseur.

On peut distinguer le **geste traducteur**, qui transforme ou donne à voir, **traduit corporellement** le **mouvement** d'un son ou d'une trace plastique ; et le **geste créateur**, qui produit, qui va aboutir à une création sonore ou plastique. Le *Schéma 1 : geste traducteur et geste créateur* (Annexe 5) permet de visualiser ces deux catégories.

- Dans une activité **d'écoute**, le **geste traducteur** prend la forme du son, donne à voir le son. Il est une **traduction corporelle** de la musique. Lorsqu'un outil scripteur prolonge le geste du bras, de la main, on arrive au **geste graphique**. Alors le son écouté et la trace produite possèdent la **même dynamique**, et le geste devient créateur. La trace écrite est le point de départ d'un travail plastique vers la **composition plastique** (voir le *Schéma 2 : le geste créateur plastique* en Annexe 5). C'est lors de ce travail de recherche que les « *équivalences* » proposées dans le chapitre précédent, auparavant élaborées avec les élèves, seront nécessaires.

- Inversement, si le point de départ est une **trace plastique**, le geste prend la forme de la trace, qui est retranscrite par une gestuelle dans un espace scénique. De là naîtra tout un travail de recherche et de création sur la **transposition sonore** de ce mouvement, le **geste musical** qui produit un son, vers une **création musicale** (voir le *Schéma 3 : le geste créateur musical*, Annexe 5).

- On peut imaginer un **cycle de création perpétuelle** qui alternerait les phases d'écoute, de production sonore et de création plastique, le point de départ pouvant être indifféremment une création plastique ou une création sonore (voir le *Schéma 4 : le « cycle de création perpétuelle »*, Annexe 5).

C'est ainsi que le **geste** constitue le pivot, la passerelle entre la création musicale et la création plastique : ce qu'on nommera la **zone de passage**. A l'image, en quelque sorte, du geste du **chef d'orchestre**, qui est **l'intermédiaire** entre la partition et le son produit par le musicien, c'est-à-dire entre le visuel et l'auditif.

¹ Propos d'un élève recueillis à l'occasion d'une verbalisation sur l'étude de partitions.

1. Présentation du projet

1.1. Modalités de travail

- Une action en partenariat : la ville de Grenoble, par l'intermédiaire du Conservatoire National de Région, met à la disposition de chaque classe des intervenants spécialisés en musique. La classe de CM2 de 27 élèves, dans laquelle l'expérimentation a été menée, a, dans ce contexte, bénéficié d'une musicienne-intervenante tout au long de l'année. Les activités se déroulent toujours selon une « organisation habituelle » (la classe fonctionne en un seul groupe¹). La musicienne-intervenante, permet un **apport supplémentaire** de ressources, de moyens et de compétences.. Par son savoir-faire et ses connaissances, elle enrichit l'action pédagogique, mais ce n'est pas le plus important car l'enseignant polyvalent est aussi capable d'enseigner des techniques et de faire découvrir des œuvres aux élèves. L'intervenante permet de relayer l'enseignant en introduisant la **différence**, en faisant « sortir » l'art du quotidien de la classe. Elle permet de fonder la pédagogie sur un projet puisque, de par son intervention, elle oblige à relier la musique aux autres disciplines. Elle rompt avec les habitudes de l'enseignant, en apportant, au-delà de ses capacités techniques, sa parole, ses gestes, une conception différente de la discipline, une relation nouvelle avec les élèves. Elle déplace le rôle et le statut de l'enseignant qui est moins celui qui permet l'acquisition des savoirs, que celui qui **organise les conditions d'acquisition de ces savoirs**. Il est le **médiateur** du savoir porté par l'intervenante.
- Horaires : le projet s'est déroulé sur toute l'année scolaire. Voici l'aménagement hebdomadaire des horaires : une heure de musique, avec la participation de l'intervenante ; une heure trente à deux heures en arts plastiques ; ainsi que trente minutes de bilan, lors desquelles les élèves parlent de leur vécu, de leurs difficultés, de l'avancement du projet, proposent des pistes de travail. Ce temps, très important, permet de faire le lien entre les deux disciplines, et de raccrocher le projet et les interventions de la musicienne au vécu de la classe.

1.2. Deux axes de travail

L'objectif du projet est **l'élaboration conjointe de productions plastiques et de créations sonores**, les productions plastiques constituant les *partitions* des créations sonores. Les élèves peuvent se placer soit, en situation **d'interprètes** : ils créent une production plastique à partir d'une production sonore (la leur ou une œuvre musicale) ; soit, en situation de **compositeurs** : ils créent une production sonore à partir d'une création plastique (la leur ou une œuvre d'artiste). Tantôt, le point de départ sera la création plastique ; tantôt ce sera la création sonore. Deux grands axes de travail sont donc envisagés : le passage d'une production sonore à une création plastique (cf. Annexe 6) et le passage d'une production plastique à une création musicale (cf. Annexe 7).

1.3. Un projet en trois temps

Le projet se déroule en trois temps : une étape **préparatoire**, une étape de **productions**, une **exposition-concert**.

L'étape préparatoire a lieu au premier trimestre. C'est le temps de **l'acquisition** du vocabulaire, des notions de base, de quelques techniques, de la **familiarisation** avec les *fondamentaux* de chaque art (voir Première partie, chapitre 1.3 page 3).

C'est également le temps de **l'exploration** : recherches graphiques sur la traduction plastique du son ; recherches sur la transposition sonore de la trace écrite. L'alternance de phases d'écoutes et de phases de productions sonores et visuelles, participent à cette **collecte** de trouvailles. De ces explorations naîtront des **répertoires plastiques et sonores**, disponibles à tous moments dans la classe, affichés ou enregistrés dans la salle d'arts plastiques et dans la salle de musique. A cet effet, les séances de

¹ Cela n'exclue pas que les modalités de travail diffèrent, mais dans tous les cas, l'ensemble des élèves de la classe se situe physiquement dans un même lieu en présence de l'intervenante et de l'enseignante.

recherche sont ponctuées de temps de partages, lors desquels les élèves peuvent présenter et expliquer leurs découvertes, les faire essayer aux autres.

L'étape de productions : ce qui a été découvert lors de l'étape précédente est mis au service de réalisations musicales et plastiques. C'est lors de cette étape que les élèves vont **s'engager dans la démarche de création**. D'autres partenaires interviendront ponctuellement dans le cadre du projet : c'est dans ce temps que les élèves ont assisté à une *master classe* de chant contemporain, et à un concert scolaire donné au CNR, tous deux illustrant des oeuvres musicales exploitées en classe.

Les temps de production nécessitent inévitablement de nouvelles « trouvailles », d'autres types de recherches, dans des directions qui n'avaient pas encore été explorées, et ce, en fonction des intentions de production (c'est la phase *d'émancipation*). A cet effet, des *ateliers de recherche* sont proposés aux élèves ponctuellement, lors desquels ils expérimentent autour d'un thème ou d'un sujet précis (par exemple : la tempête, les onomatopées, le crescendo,...)

L'exposition-concert a lieu à la fin de l'année. A la fois aboutissement et évaluation du travail de l'année, elle permet à chacun (parents, enseignants, enfants, intervenants, collègues) de prendre la mesure de ce qui a été fait.

Les élèves sont à la fois *artistes* et spectateurs. Artistes car ils ont interprété leurs créations sonores et présenté leurs productions plastiques. Spectateurs car l'une de leur partition collective, ainsi qu'une oeuvre étudiée en classe, ont été interprétées par deux chanteuses lyriques professionnelles.

1.4. Trois pistes de recherche

Les temps de recherche sont de trois types :

- La **recherche graphique** et plastique, qui vise à traduire visuellement le son : on s'appuiera sur les données présentées dans le chapitre 0 de la Troisième partie (page 8) : comment traduire un son long, un son bref ? Comment transcrire graphiquement un son régulier, un son « *qui monte en diminuant* », un son qui disparaît progressivement ? Quelles couleurs pour cet extrait ? Quel outil, quel médium ? Etc. Chaque paramètre est étudié parallèlement en éducation musicale, illustré par des écoutes, traduit gestuellement puis graphiquement.
- La **recherche sonore**, qui exploitera les moyens d'associer un son à une *trace* (la trace étant elle-même produite à cette intention). On exploite ici collectivement des trouvailles individuelles : qu'évoque ce signe ? Quel son a-t-il voulu traduire ? Comment pourrait-on traduire sonorement cette ligne ? Etc.
- La **recherche de composition** : chaque signe, chaque son ainsi produit, pourra entrer dans la composition d'une création, selon des critères précis d'organisation, découlant du support de départ (la musique que l'on veut traduire plastiquement, ou la réalisation plastique que l'on veut transposer musicalement) et des choix à la fois objectifs et subjectifs de la part de celui qui produit.

2. La démarche de travail

Réaliser une production artistique, c'est **choisir** et **composer** des signes et les **faire varier** (Cf. Deuxième partie, chapitre 1.3 page 3). La composition des signes est le résultat du travail sur le **geste**, les signes étant le résultat de la transposition –gestuelle d'abord, puis sonore ou plastique– d'éléments observés/écoutés dans les supports de départ. Les deux tableaux ci-dessous présentent les deux types de cheminements qui ont conduit les élèves à la création, conformément à la démarche de création.

Huit productions finales ont été réalisées : quatre créations plastiques et quatre créations sonores, les unes étant les « équivalentes » des autres.

2.1. De la création musicale à la création plastique (Tempêtes ; Eté)

Activités	Opérations	Modalités	Phases
1. Écoute	ISOLER des sons, des motifs, des rythmes	Collectif	Sollicitation Rencontre
2. Imitation, appropriation	REPRODUIRE, TRANSFORMER gestuellement /geste traducteur	Collectif ou groupes ou individuel	Émancipation Recherche exploratoire

3. Imitation, appropriation	REPRODUIRE et TRANSFORMER sonorement /geste musical créateur	Collectif ou groupes ou individuel	Émancipation Recherche exploratoire
4. COMPOSITION sonore	ASSOCIER (choisir et organiser) ces éléments, pour aboutir à une création. /geste musical créateur	Collectif ou groupes puis collectif	Réalisation
5. Écoute de la composition et évaluation		Collectif	Analyse
6. Appropriation	REPRODUIRE gestuellement la composition	Individuel ou groupe puis collectif	Émancipation Recherche exploratoire
7. Appropriation	REPRODUIRE et TRANSFORMER graphiquement la composition	Individuel ou groupe puis collectif	Émancipation Recherche exploratoire
8. COMPOSITION plastique	ASSOCIER : Choix des outils, des médiums, du support, des gestes, afin de composer les signes , en fonctions des équivalences entre les fondamentaux de la musique et les fondamentaux des arts plastiques. Organiser ces signes dans l'espace graphique.	Individuel ou groupes ou collectif	Réalisation
9. Présentation des compositions et évaluation		Collectif	Analyse

Sont issus de cette démarche deux productions sonores collectives et leurs équivalents plastiques, l'un individuel, l'autre de groupe.

2.2. De la création plastique à la création musicale (Stripsobis ; En Rythme !)

Activités	Opérations	Modalités	Phases
1. Écoute	ISOLER des sons, des motifs, des rythmes	Collectif	Sollicitation Rencontre
10. Imitation, appropriation	REPRODUIRE, TRANSFORMER gestuellement /geste traducteur	Collectif ou groupes ou individuel	Émancipation Recherche exploratoire
2. Réemploi	REPRODUIRE, TRANSFORMER plastiquement les éléments isolés	Collectif ou groupes ou individuel	Émancipation Recherche exploratoire
3. COMPOSITION plastique	ASSOCIER : choisir et organiser les éléments, pour aboutir à une création.	Collectif ou groupes puis collectif	Réalisation
4. Présentation des compositions et évaluation		Collectif	Analyse
5. Analyse	ISOLER des signes, des éléments graphiques	Collectif	Sollicitation Rencontre
6. Appropriation	TRANSFORMER gestuellement ces éléments (geste traducteur)	Individuel ou groupe puis collectif	Émancipation Recherche exploratoire
7. EXPLORATION sonore	TRANSFORMER le geste en son : rechercher des équivalences	Collectif ou groupes ou individuel	Émancipation
8. COMPOSITION sonore	ASSOCIER : choisir et organiser ces signes dans le temps.	Collectif ou groupes ou individuel	Réalisation
9. Écoute de la composition et évaluation		Collectif	Analyse

Sont issus de cette démarche deux productions plastiques, l'une collective et l'autre individuelle, et leurs équivalents musicaux, l'un collectif, l'autre individuel.

3. Choix pédagogiques et artistiques

3.1. Restrictions

- En arts plastiques le travail a porté spécifiquement sur la réalisation de productions en deux dimensions non figuratives. Le **support** n'a pas été exploité comme variable plastique : toutes les productions ont été réalisées sur du papier à dessin blanc. Les œuvres plastiques sont uniquement des œuvres picturales. De plus, le projet s'orientant vers des productions **non figuratives**, toutes les œuvres plastiques présentées sont issues de la peinture moderne et contemporaine.
- En musique, seuls la voie et le corps ont été exploités en production. En revanche les écoutes ont porté sur différents types de musiques, y compris instrumentales, couvrant diverses périodes.
- On trouvera en Annexe 8 le répertoire culturel des œuvres étudiées.

3.2. Activités et notions abordées

3.2.1. En éducation musicale

Activités vocales :

- Travail de la voix : respiration, recherche de souplesse
- Jeux vocaux, travail sur les intonations, la hauteur, la durée, l'intensité

Activités corporelles :

- Activités dansées recherchant une plus grande aisance corporelle
- Différenciation entre la régularité (pulsations) et les rythmes de base
- Création de séquences sonores
- Invention de musiques

Activités d'écoute :

- Écoute de musiques et de fragments musicaux : affiner la perception auditive, développer l'écoute analytique, mémoriser et distinguer l'organisation d'éléments
- Passage d'une réalisation sonore à une représentation graphique et inversement, recherche de codages de plus en plus précis, approche de la notation usuelle, découverte de partitions avec des notations diverses (anciennes, contemporaines, inventées par les élèves)
- Élaboration collective de partitions
- Contacts avec la musique vivante (trois concerts)
- Rencontre avec des artistes (chanteuses lyriques professionnelles)

3.2.2. En arts plastiques

Pratique diversifiée :

- **Appropriation et réemploi de codes de représentation** (les équivalences entre les fondamentaux en musique et en arts plastiques)
- Utilisation d'un ensemble de moyens matériels, d'éléments et moyens plastiques : le support, l'instrument, le geste, le médium, choix en fonction d'une intention
- Exploitation et association de différentes techniques
- Variation des composantes plastiques. Notions d'espace, de mouvement, de contraste
 - Prise en compte des résultats :
 - Valorisation des réalisations
 - Définition de critères d'appréciation et de production

Apport culturel :

- Enrichissement de l'imaginaire
- Mise en relation et comparaison d'œuvres de diverses époques (visites virtuelles sur Internet et reproductions)
- Approche de démarches d'artistes

4. Choix d'observation, mode de recueil des données et moyens d'évaluation

Rappelons la problématique :

- Il existerait des **phénomènes de correspondances et des relations étroites entre musique et arts plastiques, qui pourraient être exploités en classe**. La partie précédente a permis de dégager le geste comme zone de passage.
- **Croiser musique et arts plastiques permettrait de placer les élèves dans une démarche de création**, favorisant ainsi l'appropriation de nouveaux comportements artistiques.

4.1. Concernant l'utilisation du geste comme zone de passage

Afin de vérifier si le geste permet effectivement aux élèves de passer d'un langage à l'autre, on les observera pendant les phases d'écoute et de production. Afin de faciliter l'observation, celle-ci portera sur un « échantillon » de dix élèves, qui ont été sélectionnés pour leur hétérogénéité : 5 filles et 5 garçons, issus de milieux socioculturels différents et ayant des profils scolaires hétérogènes.

4.2. Concernant l'appropriation de nouveaux comportements artistiques

Par *comportements artistiques*, on entend les compétences qui peuvent être développées en éducation artistique et qui sont présentées en Annexe 2. Voici celles, proches des comportements de l'artiste, qui ont été retenues :

Phases	Choix d'observation	Indicateurs	
Emancipation réalisation	Comportement s	Attitude de recherche, expérimentation pratique, jeu, esprit d'initiative	Fais des essais, innove
		Investissement	Cherche volontiers, dynamisme
		Mobilisation des ressources	Réutilise, détourne outils, techniques
		Elaborer un projet, planifier ses actions, s'organiser matériellement et dans le temps	
		Ecoute de soi, expression et création personnelle (s'engager dans un projet et le mener à terme)	Originalité, réponses personnelles
		Attachement à ce que l'on fait	Soin, application, Plaisir de faire
		Regard sur le monde, affinement de la perception de l'environnement	
Analyse Et Rencontre	Verbalisations	Exposé de sa démarche, de ses résultats avant, pendant, après les temps de production	Explicite, justifie ses choix, présente sa démarche et ses résultats
		Argumentation, justification de ses choix	
		Utilisation d'un lexique approprié	Précision
		Réinvestissement des connaissances	
		Prise en compte des remarques des autres	Evolution
	Comportement	Pertinence des remarques	
		Respect de l'autre et de son travail	Remarques positives, constructives
		Accueil à l'égard de ce qui est différent, nouveau, ouverture d'esprit	Réceptivité,
		Curiosité	Intérêt
		Écoute, respect des autres	Attitude

Les données ont été recueillies par **observations directes** avec prises de notes et **entretiens individuels** avec les élèves, **enregistrements** lors des moments d'échanges, **analyse** des traces écrites : planification du projet, croquis, ...et **analyse** des productions des élèves.

4.3. Les productions des élèves

Les productions des élèves seront analysées selon les critères suivants :

- relation entre la production et la proposition de création ;
- respect des correspondances « inter-arts » ;
- possibilités de transfert d'un langage vers l'autre ;
- présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience de création ; choix précis et pertinents par rapport à l'intention.

QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le propos de l'expérimentation est, rappelons-le, **d'approfondir l'enseignement de l'éducation artistique, par la mise en place d'un projet interdisciplinaire**. Afin d'évaluer dans quelles mesures le **croisement de la musique et des arts plastiques a contribué à améliorer l'enseignement de l'éducation artistique**, deux hypothèses ont été testées : le **geste** constituerait une **zone de passage** rendant possible le croisement de la **musique et des arts plastiques** ; croiser les deux disciplines permettrait de **placer les élèves dans une démarche de création**, favorisant ainsi **l'appropriation de nouveaux comportements artistiques**.

Les informations recueillies seront traitées afin de répondre aux questions relatives à la problématique :

- La *zone de passage* exploitée, le geste, a-t-elle permis de croiser musique et arts plastiques :

- Du côté des élèves, par l'analyse (extérieure) de leurs productions et par une auto-évaluation ?
- Du côté de l'enseignante ?
- Si oui, cela a-t-il permis aux élèves d'adopter une posture créative :
 - Objectivement : sur le plan de l'acquisition de compétences (comportements et postures) ?
 - Subjectivement : sur le plan de leur vécu personnel ?

1. La notion de réussite liée à la création artistique et l'évaluation

L'évaluation des productions des élèves est toujours délicate : les consignes et les critères définis peuvent conduire l'enseignant à apprécier certains travaux plus que ceux que l'élève estime lui-même réussis car il s'y est davantage investi. Or derrière la production, il y a des apprentissages : **on ne peut évaluer que le résultat**, il faut prendre en compte la **démarche** de l'élève, son **attitude de réflexion**, car c'est cela qui est finalement en jeu en éducation artistique, et qui est le signe d'une véritable évolution, plus que la réalisation elle-même, sujette à de nombreux aléas. C'est pourquoi la seule évaluation des productions ne peut suffire : l'observation des élèves, la verbalisation, par eux, de leurs démarches et de leurs résultats, sont des éléments essentiels à considérer, car ils permettent de prendre en compte les conditions de production.

Entre les apprentissages définis et ciblés, quantifiables, et les démarches qui prennent du temps à se mettre en place, et qui peuvent se faire à son insu, l'enseignant doit trouver un équilibre.

2. La liaison musique-arts plastiques et la pertinence de la zone de passage

Des productions ont été réalisées dans les deux disciplines, les unes étant en résonance avec les autres. A première vue donc, on peut dire que l'objectif du projet, « *élaborer conjointement des productions plastiques et musicales* », dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, est atteint. Cependant, peut-on considérer que ces « créations croisées » sont le fruit d'une véritable interdisciplinarité, ou bien s'agit-il d'une simple juxtaposition de disciplines ?

2.1. Les productions, le problème de leur transférabilité dans l'une ou l'autre des disciplines

2.1.1. Présentation des productions

Huit productions ont été réalisées, quatre en arts plastiques, et quatre en musique :

Productions musicales		Productions plastiques		
<i>Hiver</i>	Collectif	<i>Tempêtes</i>	Binômes	Annexe 14 exemples 6&7
<i>Stripsobis</i>	Collectif	<i>Strispobis</i>	Collectif	Annexe 9
<i>Été</i>	Groupes	<i>Séquences</i>	Groupes	Annexe 10
<i>Claping music</i>	Individuel	<i>En rythme !</i>	Individuel	Annexe 11

2.1.2. Analyse des productions

▪ Le temps de l'exploration

Lors de la première phase du projet, les élèves ont travaillé sur les fondamentaux de chaque art : intensité, hauteur, durée, timbre en musique ; trace, geste, mouvement, espace, couleur en arts plastiques. Isolément d'abord, puis en mettant ces caractéristiques en relation. Les élèves ont facilement proposé des équivalences. Chaque élève s'est constitué un *répertoire plastique de sons*, regroupant les résultats de ses recherches ainsi que des commentaires écrits sur les outils, les moyens utilisés afin de parvenir à tel résultat. Les répertoires individuels sont disponibles à tous moments dans le coin « musée de classe ». Des propositions sont sélectionnées et affichées dans la salle d'arts plastiques et/ou dans la salle de musique, en fonction des besoins.

Ces temps de recherche ont été très fructueux. Les élèves ont eu beaucoup de plaisir à trouver des correspondances, puis à les combiner entre elles. Généralement, les paramètres musicaux étaient étudiés avec l'intervenante lors de la séance de musique, puis exploités lors de la séance d'arts plastiques. La semaine suivante, les trouvailles plastiques étaient « retransposées » sonoremment en séance de musique.

A ce moment-là, les élèves pouvaient évaluer la pertinence de leurs propositions plastiques, en éliminer certaines, en approfondir d'autres.

Afin de consolider ce travail de recherche, des jeux graphiques et vocaux ont été proposés, sous forme de « dictées » : soit, on écoute un son, une petite mélodie, puis on la « mime » gestuellement avant de la retranscrire graphiquement. Soit, on regarde une proposition graphique, puis on l'interprète vocalement après l'avoir « vécu » gestuellement. Ce travail peut être individuel, en groupe ou collectif.

Petit à petit, le répertoire des élèves s'est enrichi, les paramètres se sont combinés. Les moyens et les outils plastiques se sont diversifiés et les gestes précisés. En musique, la précision vocale s'est nettement améliorée.

A l'issue de ce travail d'exploration, chaque élève a été capable de transposer plastiquement une phrase d'une chanson enfantine (*Au clair de la lune*). Se reporter à l'Annexe 12 pour des exemples de productions.

L'évaluation a porté sur plusieurs points :

- l'utilisation de l'espace en relation avec la ligne mélodique (hauteur) ;
- la longueur des traces en rapport avec la durée des sons.

En musique, chaque élève a proposé sa « partition » à un autre élève, qui devait reconnaître de quelle phrase de la chanson il s'agissait. 78 % des phrases ont été correctement identifiées :

- 69 % en regardant seulement la partition (en « chantant dans sa tête ») ;
- 31 % en ayant recours, après l'avoir regardé, à une interprétation vocale.

Parmi les 6 élèves qui n'ont pas réussi à identifier la phrase donnée, notons la présence de deux enfants primo-arrivants, de langue et de culture algérienne, et qui ne connaissait donc pas la chanson au préalable.

Lorsque les phrases n'ont pas été reconnues, les causes ont pu être identifiées par les élèves : dans tous les cas, il s'agissait d'un ou de plusieurs paramètres non respectés. Dans l'exemple numéro 2, qui illustre la phrase « *ma chandelle est morte* » (Annexe 12), le problème que les élèves ont identifié est la transcription de la durée, la mélodie ayant été représentée par une ligne continue, alors qu'elle contient des coupures, des sons tenus : « *Il faut séparer les traits pour savoir quand on chante et quand on ne chante pas* » ; « *aussi, il faut enlever la ligne qui descend, sinon on va la chanter alors que dans la chanson, ça descend tout d'un coup et pas comme il a fait, là c'est comme une sirène qui descend* ».

Certains paramètres ont été plus difficiles que d'autres à exploiter, en particulier le timbre en rapport avec la couleur. Les élèves ont souvent un rapport affectif particulier à la couleur, il leur est difficile d'utiliser certaines couleurs « *qu'ils n'aiment pas* ». Par exemple, les garçons ont toujours répugné à utiliser du rose. Mais au-delà de facteurs subjectifs, il est apparu compliqué d'approfondir ce paramètre. Lorsqu'il s'agit de l'écoute d'un extrait musical, on peut tenter d'en dégager l'atmosphère générale : gaie, triste. Encore que cela soit soumis à la subjectivité de chacun, et que cette dichotomie n'est pas toujours aussi évidente. Lorsqu'il s'agit d'une chanson, comme dans l'évaluation proposée, les choses se compliquent encore. Et les élèves en reviennent à leurs « réflexes », c'est-à-dire à sélectionner les couleurs en fonction de leurs goûts.

Une autre difficulté est apparue : **comment** utiliser les couleurs ? Par exemple, lors de l'écoute de certains extraits musicaux, des élèves ont tenté d'attribuer à chaque instrument une couleur ainsi qu'une ligne mélodique, ce qui s'est révélé impossible. On s'est donc contenté d'exploiter les notions de couleurs chaudes/couleurs froides, en fonction de l'atmosphère générale que l'on veut exprimer.

Il est apparu évident que tous les paramètres ne pouvaient pas être travaillés à égalité dans une composition plastique et que, en fonction de ce que l'on voulait « donner à entendre », il fallait approfondir seulement un ou deux paramètres en particulier.

▪ Le temps des productions

Toutes les productions plastiques ont pu être interprétées vocalement par des pairs, et inversement. L'une d'elles, « *Stripsobis* », a même été interprétée par une chanteuse professionnelle. Evidemment, les élèves ont pu constater des différences entre leurs intentions et les diverses interprétations qui ont pu être faites. Au départ, cela a été vécu chez eux comme un échec, soit de leur part : « *mais ce n'est pas du tout ça que j'ai voulu donner à entendre. Ce que j'ai fait, c'est raté !* », soit de la part des interprètes : « *tu as fait n'importe quoi, ce n'est pas du tout comme ça qu'il faut chanter !* ».

Ces témoignages de frustration ont nécessité une réponse de notre part, d'autant plus que l'intervenante et moi-même n'avons pas considéré ces écarts comme un échec. Il a fallu sensibiliser les élèves à la **subjectivité** de l'interprétation. Pour illustrer nos propos, nous leur avons fait écouter plusieurs interprétations d'œuvres musicales.

Pour exemple, deux versions de la pièce « L'Hiver » du Concerto des Quatre Saisons de Vivaldi, ont été proposées aux élèves : la version des Solisti Veneti dirigés par Claudio Scimone, et la version du Baroque Festival Orchestra, dirigé par Alberto Lizzio. La première a été trouvée très homogène (on ne distingue pas nettement les instruments dans la masse du tutti), avec cependant de forts contrastes d'intensité, alors que la deuxième version a été ressentie comme une superposition de solistes.

Ce travail a permis de « décomplexer » les élèves, de leur faire comprendre puis accepter que chacun interprète différemment ce qu'il voit et ce qu'il entend : « *c'est le regardeur qui fait l'œuvre* », disait Marcel Duchamp.

Cependant cela pose un problème au niveau de l'évaluation : jusqu'où considère-t-on l'écart comme conséquence de l'interprétation subjective, et à quel moment cet écart devient la conséquence de la non-adéquation musique-arts plastiques ? En d'autres termes, comment évaluer les possibilités de transfert d'un langage vers l'autre, si l'on considère que les écarts sont dus à la subjectivité de l'interprétation ?

Il est nécessaire de définir très précisément, avec les élèves, les critères de réussite. A partir du moment où les codes de correspondances ont été respectés, la transposition est considérée comme réussie. Il s'agit donc, pour chaque production et avec chaque élève ou groupe d'élèves concernés, d'étudier la production (qu'elle soit plastique ou musicale), d'isoler les éléments et de vérifier s'ils sont conformes à leurs équivalents dans l'autre domaine.

Prenons deux exemples (reproduits en Annexe 13). Les élèves ont tenté de transcrire graphiquement des rythmes qui avaient été produits en séance de musique. Dans l'exemple 3, chaque « point » représente un son. La taille des points correspond à l'intensité du son ; la distance entre chaque point correspond aux silences entre les sons. L'interprétation reste grande : le son produit peut être varié : claquement de doigts, frappé de mains, note de piano, son vocal... Cependant, cette transcription est réussie car elle respecte totalement le rythme de départ.

En revanche, l'exemple numéro 4 a dû être retravaillé, car on ne perçoit pas suffisamment les variations d'intensité, qui étaient pourtant fortement perceptibles dans la musique.

Le recours qu'ont les élèves aux répertoires est un indice permettant de constater le réinvestissement de ce qu'ils ont découvert préalablement. Sur l'échantillon de 10 élèves, tous ont eu recours **spontanément** au moins une fois à leur répertoire et/ou à celui d'un camarade **lors de chaque production plastique** :

- 9 d'entre eux l'ont utilisé plus d'une fois ;
- 7 d'entre eux y ont eu recours plus de trois fois ;
- 6 d'entre eux ont également utilisé, au moins une fois, le répertoire d'un autre élève, une fois sur deux après avoir d'abord consulté son propre répertoire.

D'après des entretiens avec ces élèves, voici les trois principales raisons qui ont motivé les élèves à utiliser les répertoires (classées de façon hiérarchique) :

- pour trouver un moyen de donner forme à l'idée qu'ils ont en tête ;
- pour se souvenir précisément de « la façon dont on doit faire » pour parvenir au résultat prévu ;
- pour trouver une idée.

On voit, dans les productions finales, que ce qui a été acquis et expérimenté lors de la phase exploratoire est réactivé lors des étapes de production. Or, que les élèves réutilisent ce qui a été découvert et institué lors de la phase d'exploration, permet de valider le fait qu'ils ont eu **le souci de respecter les équivalences** entre les deux langages.

On peut donc en conclure que, non seulement les équivalences proposées sont opérationnelles, mais que les élèves ont réussi à passer de l'un à l'autre des domaines artistiques au travers de leurs productions.

2.2. La place du geste

Qu'est-ce qui a rendu ce transfert possible ? Selon l'hypothèse de départ, ce serait le geste qui servirait de passerelle entre les créations musicales et plastiques. Afin de le vérifier, une observation attentive des élèves a été nécessaire.

2.2.1. Du son à l'image

On peut distinguer deux types d'écoute : l'écoute « découverte », qui peut être définie comme une écoute globale, où l'auditeur va être sensible à ce qu'il ressent lui-même, à ce que la musique provoque en lui ; l'écoute « analytique », qui s'accompagne d'un « objectif d'écoute » précis, comme par exemple repérer différentes parties, repérer le rythme, les variations d'intensité, le nom des instruments impliqués...

Lorsque l'on veut transposer plastiquement un élément sonore, il faut passer par cette écoute analytique. Comme on l'a vu au chapitre 4 de la deuxième partie (page 9), l'enfant s'approprie mieux la musique lorsqu'il peut la **vivre avec son corps**. C'est pourquoi chaque écoute, lorsqu'elle est destinée à être exploitée en arts plastiques, est accompagnée d'une « *écoute corporelle* ». Les élèves sont invités à vivre la musique avec leur corps, à la « montrer » avec des gestes. Ces gestes sont ensuite travaillés, affinés ; puis, en arts plastiques, prolongés par les outils des arts plastiques, ils laissent des traces.

Lorsque, volontairement, le travail sur le geste n'a pas été approfondi, les élèves se retrouvent en difficulté pour « donner forme » aux sons. Dans cette situation¹ :

- dans 65 % des cas, les élèves ont recours au geste spontanément : on peut les voir, avant de tracer, effectuer des mouvements –certes étriqués– et même en essayer plusieurs, se remémorant la musique « dans leur tête » ;
- dans 9 % des cas, ils ne font pas de geste et produisent ;
- dans 26 % des cas, ils ne produisent rien. En les interrogeant, ils disent :
 - ne pas se souvenir de la musique (67 %)
 - ne pas savoir comment faire (33 %)

L'observation a également porté sur les **procédures** des élèves lorsqu'il y avait eu exploitation gestuelle de la musique. Tous les élèves ont produit, selon deux modalités :

- dans 54 % des cas, les élèves reproduisent les gestes travaillés lors de l'écoute avant de produire ;
- dans 46 % des cas, ils ne reproduisent pas les gestes.

En demandant aux élèves qui ont reproduit les gestes pourquoi ils l'ont fait, ils répondent la plupart du temps que c'est pour se souvenir, pour revivre la musique. Dans environ un tiers des cas, ils expliquent également que refaire les gestes leur permet de **voir** ce qu'ils doivent dessiner.

Les élèves ont donc **besoin de recourir au geste**, et lorsqu'il n'y a pas eu d'exploration gestuelle de la musique, préalablement à la création plastique, ils sont en difficulté pour passer de l'un à l'autre. De plus, la majorité d'entre eux, et même lorsqu'il y a eu exploration gestuelle, a besoin de reproduire ces gestes, comme pour se remémorer, visualiser, **revivre**, la **dynamique** des éléments musicaux à transposer. Mais plus que de leur servir de **médiateur** entre les deux langages, le geste leur permet également de **mémoriser** ces éléments musicaux.

2.2.2. De l'image au son

Lorsqu'il s'agit de transposer sonoremment une production plastique, le même cheminement est effectué : on observe les traces, puis on les traduit gestuellement, voire corporellement. Dans le cas où ce travail gestuel n'est pas effectué, voici les attitudes observées parmi les élèves de l'échantillon² :

- Dans 52 % des cas, les élèves ont recours à des gestes, même très furtifs (parfois même, ce n'est que la tête qui ébauche les mouvements des lignes et des signes) ;
- Dans 48 % des cas, ils sont capables d'emblée de « traduire » vocalement les éléments plastiques proposés.

¹ L'observation porte sur l'échantillon de 10 élèves ; cependant les résultats sont exprimés en pourcentages, car les observations ont eu lieu plusieurs fois (trois fois au total).

² Trois observations ont été menées.

Il semble intéressant de préciser que, entre la première et la troisième observation, une proportion plus importante d'élèves recourt aux gestes. Cela s'explique peut être par le fait qu'ils aient pris des « habitudes » de travail, l'exploitation gestuelle leur étant proposée systématiquement toutes les autres fois.

Les écarts sont moins importants, cependant il reste une proportion importante d'élèves qui présente le besoin de recourir au geste : celui-ci demeure donc un tremplin utile, même s'il semble plus facile de passer de l'image au son, que du son à l'image.

2.2.3. *En conclusion*

Il apparaît que le geste soit effectivement un **inducteur** important dans la liaison musique-arts plastiques. Cependant, on a pu constater que les élèves y avaient également recours pour se **remémorer** les éléments qu'ils avaient à transcrire. Sans « geste traducteur », la transposition est plus difficile. On a également observé que, même lorsqu'il n'y avait pas passage d'un langage à l'autre, mais lorsqu'on restait dans le même domaine artistique, les élèves avaient tout de même recours au geste. Par exemple, après une écoute musicale et afin de reproduire sonorement des éléments musicaux, certains élèves avaient systématiquement recours au geste, comme un point d'appui. Dans ce cas aussi, le geste est un tremplin vers la production, mais il ne sert pas, à ce niveau, à transposer un langage en un autre, seulement à s'approprier les éléments afin de les faire sien, et de les interpréter, de les restituer.

Alors quelle est la fonction principale du geste : s'approprier pour mieux **transposer**, ainsi que l'hypothèse le prévoyait, ou bien s'approprier pour mieux **restituer** ? Les données recueillies ne permettent pas de trancher clairement. Sans doute, le geste occupe-t-il en réalité une double fonction. Ce qui demeure une certitude, c'est qu'il est nécessaire aux élèves pour produire quelque-chose de nouveau, qu'ils restent ou non dans le même langage.

3. La démarche de création et le développement de comportements nouveaux

La conduite du projet a permis de développer, chez les élèves, des compétences qui n'étaient à priori pas construites auparavant, soit parce qu'elles n'étaient pas encore acquises, soit parce qu'elles n'étaient pas consolidées de façon suffisante pour pouvoir être évaluées. Des comparaisons entre le début et la fin du projet permettent d'avancer que deux grands « types » de compétences se sont développées : cognitives et comportementales ; voyons dans quelles mesures et dans quelles directions.

Précisons que les élèves ont également développé de nombreuses compétences de savoirs-faire (maîtrise des outils et des techniques), mais que ce mémoire s'oriente plutôt vers l'évaluation de postures et de comportements plus que de savoirs-faire ; de plus, toute autre situation peut développer ce type de compétences, même hors du cadre de la démarche de création.

3.1. Des compétences cognitives

3.1.1. *Une attitude de recherche*

Les élèves ont développé une **attitude de recherche** : ils ont procédé à des essais par tâtonnement, évalué les résultats, adapté leurs réponses. Des exemples de tâtonnement sont présentés en Annexe 14.

Les élèves, au fur et à mesure de l'avancement du projet, procèdent par essais successifs et ajustements. L'analyse et la compréhension des écarts entre le résultat escompté et le résultat obtenu, leur a permis d'appréhender « l'erreur » comme source essentielle de régulation et de progrès.

Les remarques des élèves retranscrites tout au long de cette partie, permettent également de constater que ces derniers se sont engagés dans une **démarche de projet**, en planifiant leurs actions, prévoyant les ressources nécessaires, évaluant les résultats et adaptant leurs réponses.

3.1.2. *Des choix de plus en plus raisonnés*

L'observation des élèves en situation de recherche ou de production, et surtout les verbalisations qui ont suivi ces situations, permettent de constater une nette évolution quant à leur démarche artistique.

Chaque temps d'exploration, de production, est ponctué de temps de partage, de mises en commun, où les élèves expliquent leurs démarches et **justifient leurs choix**. Au début, les élèves éprouvent beaucoup

de difficultés à dire ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait et surtout, **pourquoi** ils l'ont fait. Leurs choix sont en grande partie dictés par **leurs goûts** : s'ils choisissent telle couleur, c'est qu'elle leur plaît ; s'ils choisissent un rythme rapide, c'est qu'ils «*n'aiment pas trop la musique lente*» ; s'ils utilisent l'encre, c'est qu'ils aiment utiliser ce médium. Prenons un exemple pour illustrer cette évolution.

▪ Lors du premier trimestre, un travail a été mené en musique autour du souffle et de son intensité. Les élèves ont proposé comme sujet d'étude le vent pour exploiter ce travail. En arts plastiques, ils ont représenté le vent de manière non figurative. On se reportera aux exemples 8, 9 et 10 en Annexe 15.

Au deuxième trimestre, la classe a travaillé sur des créations autour du concerto de *l'Hiver* de Vivaldi. En musique, les élèves ont donc de nouveau exploité l'intensité du souffle, qui a ensuite été transféré en arts plastiques. Des réponses, ainsi que les justifications données par les élèves, sont présentées en Annexe 15, exemples 11, 12 et 13.

Au fur et à mesure de l'avancement du projet, de véritables comportements **raisonnés** se sont donc mis en place. Les élèves ont appris à **choisir** des outils, des procédés, non plus seulement par goût, mais par **cohérence** par rapport à leur projet de recherche ou de création.

Un dispositif simple a sans doute contribué à cela : avant chaque réalisation plastique, ils devaient :

- réaliser des croquis, des essais (temps de recherche) permettant de faire des tentatives d'organisation de l'espace, de s'choix de couleur, etc....
- noter par écrit la liste du matériel dont ils pensaient avoir besoin pour la réalisation de leur projet.

Ces contraintes ont poussé les élèves à **réfléchir** à ce qu'ils voulaient faire, à **anticiper** et à **prévoir**, à guider leurs choix en fonction de **critères objectifs**.

3.2. Développement de la personnalité, socialisation et citoyenneté

3.2.1. Recours à l'adulte et construction de l'autonomie

Le recours à l'adulte s'est modifié en cours d'année, tant en quantité qu'au niveau du contenu. En début d'année, les élèves ont besoin de l'adulte pour se rassurer, pour valider leurs actions et leurs choix : *est-ce que je peux... ? Ca va si... ? J'ai le droit de... ?* sont des questions récurrentes. Elles marquent une sorte de dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant, comme si la réussite de son projet dépendait en grande partie de l'appréciation qu'en donne le maître. Or, l'enseignant ne peut pas trancher car c'est l'élève lui-même qui doit trouver une réponse adaptée à son projet : l'expression de l'élève, sa prise de décision, sont les clés du développement de sa personne. Le maître ne peut être celui qui valide, qui donne la permission, qui apprécie ; ni celui qui tranche, prend des décisions et valide les choix de l'élève. Son rôle est de stimuler, d'encourager, de suggérer des prolongements et des pistes, et surtout de pousser les élèves à analyser et à comprendre les raisons des écarts éventuellement constatés en fonction du but poursuivi.

En cours d'année, les élèves ont de moins en moins besoin de recourir à l'enseignant pour valider leurs choix, pour « avancer ». Ils s'émancipent, se créent un espace de liberté et de prise de décision, se **font confiance**. Ils acquièrent plus d'**autonomie** en apprenant à faire des choix, à prendre des décisions les concernant. Ils n'attendent plus de l'enseignant une approbation, un «*c'est bien/ c'est juste*» ou «*ce n'est pas bien/ c'est faux*», mais le sollicite de plus en plus pour des conseils, des informations techniques.

Pour le maître, il s'agit avant tout de doser ses interventions, pour éviter qu'elles ne deviennent un frein au développement de l'autonomie de l'élève et de sa liberté créatrice.

3.2.2. La force du projet et le goût du travail

Comment faire entrer les élèves dans le projet ? Comment justifier le choix de relier musique et arts plastiques et faire en sorte que ce projet devienne le leur ? En début d'année, j'ai affiché en classe, en l'absence des élèves, une reproduction de l'œuvre *Bleu II* de Mirò (reproduction en Annexe 8). Ils ne l'ont pas remarquée tout de suite (du moins n'ont-ils manifesté aucune réaction). Mais au bout de quelques jours, un élève a levé le doigt et a demandé, montrant la reproduction : «*Maîtresse, c'est un peintre qui a fait ça ou c'est votre enfant ?* » Je lui ai demandé s'il s'agissait, à son avis, d'une peinture originale ou d'une reproduction : les élèves ont conclu à une reproduction, et donc à l'œuvre d'un peintre, étant entendu que je n'avais pas les possibilités de reproduire de cette manière une peinture

(affiche cartonnée grand format, papier brillant). Plusieurs élèves ont alors protesté, affirmant qu'il ne pouvait s'agir ici de l'œuvre d'un peintre, étant donné qu'eux-mêmes étaient capables d'en faire autant ! Un premier débat était lancé, sur ce qu'est un artiste et ce qu'est une œuvre d'art. Une lecture du tableau a suivi, et a poussé les élèves à **chercher du sens** : qu'est-ce que Mirò a-t-il voulu dire ? Qu'est-ce que cette peinture leur évoquait ? Certains ont parlé de ponctuation : points, point d'exclamation. De là est parti un travail à l'oral et en lecture sur l'intonation, puis en arts plastiques sur l'utilisation des signes de ponctuation, et en musique, sur l'intonation et l'intensité du son : un pont était établi et les premières comparaisons entre musique et arts plastiques sont apparues : la taille des points dans le tableau et l'intensité du son ; la ligne verticale et la hauteur du son ; la distance entre les éléments et la durée du silence. La possibilité s'est alors offerte de leur soumettre le projet de liaison musique-arts plastiques, qui été bien accueilli.

Une fois la légitimité du projet établie, les élèves ont pu donner du sens à ce qu'ils allaient faire. Selon les résultats d'un questionnaire réalisé à la fin de l'année (avec les réserves dues à ce type de procédure), 54% des élèves disent avoir aimé le projet et ne changerait rien ; 38 % des élèves ont aimé le projet tout en y apportant quelques modifications ; 1 élève (soit 4 %) ne se prononce pas ; 1 élève affirme n'avoir rien aimé et changerait tout. On peut donc dire qu'ils ont apprécié travailler dans ce cadre, et qu'ils se sont approprié le projet.

S'engager dans un projet et le mener à terme, a développé chez eux une relation nouvelle à leur travail. Leurs productions sont comme une partie d'eux-mêmes, ils y ont « mis du cœur », consacré du temps, et pour cela ils s'y sont attachés. Elles ont pris une véritable **valeur**. Ils ont découvert, par la pratique, que tout acte de création nécessite un projet qu'il faut concevoir et réaliser, et que chacune de ces étapes nécessite du temps et de l'investissement. Ils ont été confrontés à **la patience du travail** et c'est cette prise de conscience qui leur a permis d'apprécier pleinement leurs efforts et d'entretenir avec leurs productions une relation particulière.

- Certaines tâches sont moins intéressantes, plus longues, parfois pénibles, mais elles sont nécessaires.
- Il faut procéder à des essais et être prêt à les abandonner s'ils ne correspondent pas.
- Il est nécessaire de s'arrêter et de faire le point sur ce qui a été expérimenté afin de choisir la réponse la plus appropriée au résultat qu'on imagine.

Cette notion de temps me paraît particulièrement importante. Elle a beaucoup marqué les élèves, à l'heure de la consommation de masse et du plaisir facile. Le loisir aujourd'hui, c'est la satisfaction immédiate, or apprécier la réalisation d'un projet demande toujours de l'effort, de la frustration, du plaisir différé, et les élèves en ont tiré profit. Inculquer le goût de l'effort et du travail bien fait, l'implication personnelle dans le travail, font partie des valeurs que l'école doit véhiculer.

Apprécier ce que l'on fait, c'est s'estimer en temps que « producteur ». Cette estime retrouvée ou renouvelée de soi, à travers son travail, a permis de réconcilier certains élèves avec l'école, en leur redonnant l'**envie d'apprendre** en faisant. Prenons le cas de deux élèves : le premier, en grande difficulté, sera orienté en SEGPA en fin de CM2 ; il est totalement démobilisé face aux apprentissages, se retrouve constamment en situation d'échec, et le plus souvent, fuit la tâche ; son attention en classe est extrêmement limitée ; hormis le sport où il présente cependant des difficultés motrices et de coordination, il est très difficile de l'intéresser (c'est l'une de ses productions qui est proposée en page de titre). L'autre, dans une situation familiale et socio-économique douloureuse, présente des difficultés relationnelles, tant avec l'adulte qu'avec ses pairs, se montre souvent agressif et affirme clairement son mépris de l'école ; excepté en sport où il excelle, il refuse le plus souvent de s'investir dans les apprentissages. Ces deux élèves ont pourtant participé au projet, ont produit comme les autres élèves, et ont montré du plaisir à le faire. Ils ont pu se **revaloriser** par rapport au contexte scolaire, à travers ce qu'ils ont produit. En s'investissant dans le projet, ils ont (re)découvert qu'ils étaient capables de mener un travail à son terme, en respectant des règles et des consignes, et qu'ils pouvaient s'attacher à leur travail, y donner un sens. Ce qui, pour eux, n'allait plus de soi.

Valoriser les élèves à travers leurs réalisations, c'est contribuer à leur épanouissement personnel.

3.2.3. Le regard de l'autre et l'affinement du jugement

Les productions des élèves sont sans cesse exposées au regard de l'autre. Or, se rendre compte du regard de l'autre sur une œuvre dans laquelle on s'est beaucoup investi, c'est, du point de vue affectif, **prendre**

des risques. S'exposer aux jugements d'autrui ne va pas de soi. Au début, les élèves ont eu beaucoup de mal à accepter les remarques de leurs pairs, non seulement car ils n'étaient pas prêts à recevoir ces critiques, mais aussi car ces critiques n'ont pas été d'emblée constructives. Il a été difficile de dépasser le stade du « *j'aime/ j'aime pas* » et du « *c'est beau/ c'est pas beau* ». Petit à petit, ils ont appris à *aller plus loin*, en disant **pourquoi** ils trouvaient beau ou pas beau, en exprimant ce qu'ils **ressentaient**. Ils ont pris conscience qu'il existait une grande variété de critères de jugements, qui dépendent de l'objectif de départ, fixé par celui qui produit ou par le maître.

On voit que les remarques, qui relevaient essentiellement du jugement subjectif en début d'année, ont peu à peu porté sur des points plus objectifs. Plus tard, de nombreux élèves ont été capables, non seulement d'apporter des critiques, mais surtout de proposer des solutions, et d'instaurer un véritable dialogue constructif : « *si tu as choisi le rouleau c'est pour faire des traces épaisses, tu veux donc que l'on chante assez fort : pourquoi ?* »

La valorisation personnelle n'est possible qu'à partir du moment où l'élève accepte d'être exposé aux regards et donc d'être jugé. Or il l'accepte si les critères de jugements sont clairement définis et explicites, et qu'il a produit **en fonction** de ces critères. Ainsi, est-il nécessaire d'aider les élèves à **prendre en compte les réactions des autres**. Il est indispensable de **mettre les élèves en confiance**, de susciter et de les placer dans une attitude favorisant le **respect** et **l'écoute**. Ce climat sécurisant doit inciter chacun à la « prise de risque calculée », à oser aller vers l'inconnu.

3.2.4. *L'évolution du goût et l'accueil de la différence*

Lors des premières séances de musique et d'arts plastiques, dans les moments de découvertes d'œuvres, les réactions des élèves ont été très vives. S'agissant souvent d'œuvres modernes ou contemporaines, elles ont été accueillies difficilement. Des ricanements et autres manifestations physiques, au rejet : « *ce n'est pas de la musique, c'est du bruit* » ou bien « *on dirait de la peinture renversée* », les élèves ont eu du mal à concevoir ce qui leur était proposé comme de l'art. Et bien souvent, ils ont eu d'abord une réaction négative. Cela peut s'expliquer par leurs représentations premières de ce qu'est une œuvre et par leurs attentes vis-à-vis de l'œuvre écoutée.

Culturellement, on entre en contact avec l'art pour le plaisir des sens. Il arrive que l'on soit déçu, étonné, dégoûté même face à ce que l'on découvre, si cela est étranger à notre culture artistique, si cela ne répond pas à nos goûts ou à nos attentes. Cependant, la culture et le goût se cultivent. Ce qui est rejeté, ce n'est pas tant l'œuvre elle-même, mais **l'inconnu** qu'elle fait jaillir. Familiariser les enfants avec l'art, c'est leur permettre de l'appivoiser, de mieux l'accepter, d'être moins démuni face à l'inconnu.

Un long travail d'écoute, de lecture et de compréhension des œuvres a été nécessaire afin de leur faire adopter une nouvelle attitude face à celles-ci, pour faire évoluer leurs représentations. Les élèves ont pu, petit à petit, se détacher de la *forme* pour s'intéresser au contenu, au message de l'œuvre. Prenons un exemple : au début du projet –c'est-à-dire au début de l'année– l'écoute d'une pièce musicale a été proposé aux élèves, dans le but de recueillir leurs impressions et leurs réactions. Le morceau choisi rompt volontairement avec tout ce que les élèves peuvent avoir l'habitude d'écouter. Il s'agit d'une pièce vocale des *Jeux de la tribu* : « *La Bête à Treize Pieds* ». Les élèves se tordent littéralement de rire, s'esclaffent, font de grands gestes. 89 % d'entre eux considèrent que ce qu'ils viennent d'écouter n'est en aucun cas de la musique. Vers le milieu du second trimestre, un autre extrait des *Jeux de la Tribu* leur a été proposé : « *Funky Animens* », tout aussi « original ». 16 % des élèves seulement ont affirmé que ce n'était pas de la musique : on constate une nette évolution de leurs conceptions.

L'enrichissement culturel permet aux élèves de mieux accueillir la différence. Or, cela est loin d'être négligeable lorsque la mission première de l'Ecole est de former les citoyens de demain. Que serait la citoyenneté sans la **tolérance, le respect de la différence** ? Les réactions des élèves vis à vis des œuvres qui leur ont été proposées ont été de moins en moins violentes, de plus en plus chaleureuses. De même, les réactions des élèves vis à vis des productions de leurs pairs ont nettement évoluées. Car passer du manichéen « *j'aime/j'aime pas* » à la compréhension de ce que l'autre a voulu exprimer, comme cela a été démontré dans le chapitre précédent, est une grande preuve de progrès.

Il n'a pas été entrepris, dans le cadre de ce travail, de mesurer l'impact de cette évolution sur le comportement social des enfants et leurs relations aux autres, mais on peut au moins avancer qu'ils ont appris à **oser découvrir l'inconnu rejeté ou appréhendé au départ**.

3.3. Le vécu des élèves, la question de la subjectivité

A partir de ces constats et analyses, on peut confirmer l'hypothèse de recherche : les élèves **sont entrés dans une démarche de création**, ont adopté des postures proches de celles de l'artiste, ont commencé à modifier leur rapport à, et leur regard sur l'environnement. Or, ce n'est pas ce qu'ils pensent ! Dans le questionnaire qui leur a été proposé à la fin de l'année, à la question : « *penses-tu avoir agi un peu comme un artiste ?* », seulement 20 % des élèves ont répondu oui. Les raisons sont diverses :

- car ils pensent avoir beaucoup travaillé, s'être beaucoup investis, s'être appliqués et donné du mal ;
- car ils ont fait des progrès techniques ;
- car ils ont fait un spectacle ;
- car ils ont créé eux-mêmes quelque-chose, avec leurs idées à eux, des moyens et des techniques qu'ils ont découverts par leurs propres moyens.

Cependant, 72 % des élèves considèrent qu'ils n'ont rien créé, qu'ils n'ont pas agi en artiste. Cela peut s'expliquer par leurs représentations sur l'art, l'artiste et les disciplines artistiques à l'école. D'après eux :

- créer suppose une maîtrise technique particulièrement élevée qu'ils ne pensent pas posséder : « *je n'ai pas les talents d'un artiste ; tout ce que j'ai fait est nul ; je ne pense pas dessiner comme un artiste* » ;
- créer est un acte réservé à l'artiste, ils n'en sont pas, donc ils ne sont pas capables de créer : « *je ne suis pas un artiste ; je ne suis pas célèbre* » ;
- l'acte de création reste un concept flou, ou bien l'achèvement d'un travail particulièrement remarquable –le chef d'œuvre–, qui s'accompagne de la reconnaissance sociale : : « *je n'ai rien créé ; personne ne va admirer ce que j'ai fait ; on n'a pas vendu de disques* ».

Sans doute, approfondir la notion d'artiste et de démarche artistique, la réflexion sur leur propre pratique artistique et le sens qu'ils lui ont donnée, aurait permis aux élèves de mieux prendre la mesure de ce qu'ils ont accompli.

Cela peut peut-être également s'expliquer par le statut de l'éducation artistique en tant que **discipline scolaire**. D'après le questionnaire remis en fin d'année, et donc après avoir vécu le projet, la musique à l'école, c'est « *faire des bruits, danser, jouer, découvrir et/ou apprendre des musiques, écouter* », mais c'est surtout **chanter** (64 %) ; c'est tout de même « *faire de l'art* » dans 20% des cas. Le traitement est à peu près le même pour les arts plastiques : « *plier, tracer, coller, bricoler, s'amuser* », mais surtout **peindre et/ou dessiner** (56 % des réponses) ; mais cela peut aussi être : « *imaginer ; apprendre la vie qui passe ; travailler ; faire des essais et ne pas savoir ce qui va se passer ; faire de l'art* ».

Bien que les élèves aient évolué, on peut ici parler d'échec, dans le sens où ils n'ont pas conscience du cheminement qu'ils ont parcouru. Il y a donc une lacune au niveau de la conception du projet : en effet, il n'a pas été prévu de temps pour que les élèves puissent analyser leurs démarches, mesurer leur évolution, faire des « retours » sur le chemin parcouru. Or cela apparaît, à posteriori, comme indispensable ! Il est donc nécessaire **d'aider les élèves à avoir un retour sur leurs démarches et pas seulement sur les moyens, les résultats et les produits** : un travail de méta-cognition, afin d'encourager la réflexion sur les conditions et les processus d'apprentissages, serait à envisager.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Ce travail est une réponse à un problème identifié au départ : le décalage entre ma pratique pédagogique et les attentes didactiques et institutionnelles. Afin de faire entrer les élèves dans une **démarche de création**, l'expérimentation a tenté de relier musique et arts plastiques, avec comme finalité, la création conjointe d'œuvres musicales et plastiques, se faisant écho.

La médiation entre la musique et les arts plastiques a été possible grâce au **geste** : par un vécu corporel, les élèves ont pu traduire leurs gestes sonores en gestes plastiques, et inversement.

La mise en place de ce projet interdisciplinaire **a permis d'améliorer l'enseignement de l'éducation artistique**, dans la mesure où les élèves **sont entrés dans la démarche de création**, celle-ci ayant ouvert des **possibilités d'apprentissage nouvelles**, concernant principalement des compétences de savoirs et de savoirs-être. La recherche d'équivalences entre les deux langages, a permis de trouver des réponses plastiques et musicales nouvelles.

Le projet a également contribué à la **socialisation** des élèves, et cela a démontré l'apport de l'éducation artistique dans la formation du citoyen, dimension de l'éducation artistique que je n'avais pas mesurée. En effet, j'ai réalisé combien la sensibilisation à diverses formes d'art et d'expression, au-delà de son impact au niveau personnel et culturel, contribuait à l'éducation de l'élève.

C'est ainsi que les trois fonctions essentielles de l'école ont été abordées dans ce projet : **l'instruction**, par la contribution à la culture de l'élève et le développement de compétences et de sa personnalité ; **la formation**, par la contribution à son insertion professionnelle, dans la mesure où l'éducation artistique favorise l'accès à d'autres savoirs et permet un développement harmonieux de diverses formes de pensée et d'intelligence ; **l'éducation**, par la formation à une citoyenneté universelle, l'ouverture à la différence, à la tolérance, à la communication ; l'exercice du choix raisonné.

Le projet, au-delà de la satisfaction éprouvée quant aux évolutions observées chez les élèves et de l'intérêt de travailler en partenariat, a incontestablement modifié ma pratique. Les séances d'éducation artistique ne sont plus les mêmes : non seulement, j'ai engagé une réflexion sur le sujet, mais elles ont perdu cet aspect purement technique et s'insèrent dans un cadre plus large qui touche à la culture, à la création, à la socialisation.

J'ai également appris à **faire confiance** aux élèves, pour qu'ils mènent leurs projets à terme ; à leur **accorder plus de liberté** dans leurs façons d'apprendre et ce, quelle que soit la discipline : laisser le temps à chaque esprit de faire son chemin vers la compréhension, vers la connaissance, **s'oublier** et **accompagner** ; en d'autres termes, être dans la classe **avec** les élèves et non face aux élèves, voilà la contribution majeure de ce travail à ma formation professionnelle.

Cependant, si ce projet devait être prolongé, il me semble que le partenariat avec un artiste plasticien, dans le cadre d'une classe à PAC par exemple, aurait ici sa légitimité. Par ailleurs, il aurait été intéressant, d'exploiter le travail sur le geste en expression corporelle. Cela prendrait d'ailleurs tout son sens dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, voire « inter-arts ».

Toutefois, ainsi que le dit P. Perrenoud, « *avoir de l'expérience, c'est avoir eu l'occasion de faire des erreurs et de les corriger* ». Si la liaison musique-arts plastiques a, du point de vue de l'acquisition de compétences et de comportements, été efficace ; si elle a fait entrer les élèves dans une démarche de création, elle n'a pas permis à tous de **vivre personnellement une expérience artistique**, puisque la plupart des élèves n'a pas le sentiment d'avoir **créé**. Ce décalage entre la démarche adoptée et le vécu des élèves, peut s'expliquer par un manque de réflexion sur les processus de création. Les élèves ont mené des analyses et des synthèses sur les **moyens** utilisés et les **résultats** obtenus, mais non sur leurs **démarches**. Ce travail renvoie donc à une problématique plus générale, celle de **l'évaluation** : la phase d'évaluation doit offrir à l'élève l'occasion d'actualiser ses capacités, de transférer les connaissances et de **poser un regard critique sur l'ensemble de sa démarche**, afin de faire le bilan de ses apprentissages et de se fixer de nouveaux objectifs. Dans une perspective d'évaluation formative, rétroactive et régulatrice, l'enseignant doit amener les élèves à **prendre conscience du chemin parcouru** et à verbaliser ce qu'ils ont appris par rapport à la situation de départ ; comment ils ont appris ; et les difficultés et les méthodes utilisées pour les surmonter.

BIBLIOGRAPHIE

Dans chaque rubrique, les ouvrages sont classés par date, dans l'ordre décroissant.

Textes officiels

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Direction de l'enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, *Le Plan de cinq ans pour les arts et la Culture à l'Ecole*, Paris, CNDP, 2001.
- BOEN n° 24 du 14 juin 2001, *Les classes à projet artistique et culturel*.
- JACK LANG, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école*, Conférence de presse, 14 décembre 2000, consulté sur le site www.education-gouc.fr/discours/2000/arts/art1b.htm
- BOEN n° 31 du 30 juillet 1998, *l'éducation artistique de la maternelle à l'université*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, Direction des Ecoles, *L'Education artistique à l'école*, CNDP, Hachette, 1993.
- BOEN n° 92-196 du 3 juillet 1992 relatif à la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

Ouvrages de référence

- CD-ROM *ARTPLA : les Arts visuels à l'école*, CNDP de Grenoble, 2003.
- P. PUJAS, J. UNGARO, *Une éducation artistique pour tous ?*, Erès, 1999.
- C. REYT, *Les Arts Plastiques à l'école*, Armand Colin, Collection Formation des enseignants, Professeur des écoles, 1998.
- J. C. LALLIAS, « l'art à l'école, complémentarité des démarches artistiques », in *Rythmes de vie des enfants et des jeunes : la complémentarité des démarches des activités artistiques*, Compte-rendu du stage interministériel, CREPS de Montpellier, mai 1993.
- C. RENARD, *Le geste musical*, Hachette, 1982

Travaux de recherche

- NICOLE VRAY, *Utiliser les opérations plastiques en éducation musicale dans une démarche de création, Pourquoi ? Comment ?*, Mémoire CAFIPEMF spécialisé en Education Musicale, session 2001/2002.

Autres ouvrages cités

- T. PEREZ, A. THOMAS, *Danser les Arts*, CNDP des Pays de la Loire, 2000.
- J.L. HARTE, *Quelles musiques à l'école ? Ou Concerto pour un instituteur et des enfants*, Ouvrage collectif, Armand Colin, 1990.
- D. LAGOUTTE, *Les Arts plastiques*, Armand Colin, 1990.
- *L'Artistique, arts plastiques et enseignement*, actes du Colloque de Saint Denis, mars 1994, CRDP de l'académie de Créteil, 1997.
- FULIN, *l'enfant, la musique et l'école I et II*, Fernand Nathan, 1977.
- N. DUFOURCQ, *La musique des origines jusqu'à nos jours*, Larousse, 1946.